

TANULÁSI UTAK A KÖZOKTATÁSBAN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

FEHÉRVÁRI ANIKÓ^{a*} – SZEMERSZKI MARIANNA^b

^aELTE Neveléstudományi Intézet

^bEKE-Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

A tanulmány nemzetközi összefüggésben bemutatja azokat a továbbhaladással összefüggő trendeket és megközelítéseket, amelyek a kétezres évek eleje óta jelen vannak a magyar oktatásban. Kiemelten foglalkozik a lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás jelenségével, azok oktatáspolitikai vetületével, valamint a tanulók, szülők továbbtanulási preferenciáival. Emellett az írás kitér a felsőoktatási trendekre, változásokra, hogyan alakult a felsőoktatáshoz való hozzáférés az ezredforduló óta, illetve milyen tipikus mintázatai vannak a felsőfokú továbbtanulásnak, a képzésben való továbbhaladásnak. A tanulmány foglalkozik a felsőfokú tanulmányok melletti kitartás és a lemorzsolódás jelenségének vizsgálati lehetőségeivel is.

Kulcsszavak: közoktatás, felsőoktatás, tanulási utak, képzésben való részvétel

There have been many changes in developed countries in the last decades that have an impact on learning paths. This study focuses on the trends of learning pathways in Hungary since the early 2000s in an international context. It identifies the phenomenon of early school leaving and dropout, their educational policy implications and observes students' and parents' preferences. In addition, the paper discusses trends and changes in higher education, how access to higher education has evolved since the turn of the millennium and describes the typical patterns of tertiary education. Persistence in higher education and the phenomenon of drop-out are also discussed.

Keywords: public education, higher education, learning paths, enrolment rate in education

* Levelező szerző: Fehérvári Anikó, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
E-mail: fehevari.aniko@ppk.elte.hu

Bevezetés, elméleti kitekintés

Az elmúlt évtizedekben számos olyan változás következett be a fejlett országok fiataljait illetően, amelyeket együttesen az ifjúsági korszakváltás fogalommal illelhetünk. Ennek egyik fontos tényezője az oktatás expanziója, amelynek következtében meghosszabbodik az ifjúsági életszakasz, és megváltozik annak szerkezete. A fiatal felnőttek különböző életeseeményei egyrészt időrendjüküket tekintve is változnak (előbbre kerülnek vagy kitolódnak), másrészt az egymást követő életeseemények lineáris láncolata helyett leginkább az egymást időszakosan váltó vagy egymással párhuzamosan futó, egymásba csúszó életeseemények válnak tipikussá. Úgy is mondhatnánk, hogy a korábbi „vagy-vagy” kategóriák helyett az „is-is” kategóriák írják le leginkább a fiatalok élethelyzeteket: a munka világába való bekapcsolódás részben korábban elkezdődik (diák munkák), részben bonyolultabbá válik (oda-vissza mozgások jellemzik), s a tanulási utak sem zárulnak le véglegesen egy adott életkorban (Zinnecker 1993; Gábor 2004; Gábor 2012; Jancsák 2013; Somlai 2010).

Napjainkra a tanulással töltött idő jelentősen meghosszabbodott, a fejlett országok többségében egy adott korosztály túlnyomó többsége legalább 17 éves koráig ül az iskolapadban, de nagyon sokan azt követően is. A legtöbb európai országban növekszik azoknak az aránya, akik 20–29 éves korukban is részt vesznek valamilyen közép- vagy felsőfokú képzésben. Az 1. táblázat adatai jól mutatják, hogy a 20 éves koruk felett is tanulmányokat folytató fiatalok aránya az utóbbi 7 évben tovább nőtt, egyes országokban a 25–29 év közötti fiatalok negyede-ötöde még mindig tanulmányokat (is) folytat.

Közoktatási trendek

A fentebb felvázolt trendek a magyar közoktatásban is tetten érhetőek, ugyanakkor ezek a folyamatok 2009-től megörtek, így két szakaszra bonthatjuk a rendszerváltástól napjainkig terjedő időszakot: az első szakaszt, a rendszerváltástól 2009-ig képzési expanzió és a tanulási idő megnövekedése jellemezte, majd 2009-től napjainkig a tanulási idő csökkenése mellett a képzésben részt vevők arányának csökkenése is megfigyelhető.

Az OECD (2008, 2019) adatgyűjtése alapján látható (1. táblázat), hogy Magyarországon 1995-ben a 15–19 éves korosztályon belül a fiatalok 64%-a ült iskolapadban, ez az arány öt év alatt 14%-kal növekedett, majd 2010-ig ugyanennyivel gyarapodott, az intenzív, majd elnyújtott növekedést követően viszont csökkenésnek indult. Az OECD (2019) legutolsó adatgyűjtése szerint jelenleg az említett korosztály 84%-a van jelen az oktatásban. Az OECD-országok átlaga ugyanennyi, míg az Unió átlaga ennél magasabb, 88%. A közép-európai tendenciákat tekintve azt tapasztaljuk, hogy a cseh adatok hasonlóan alakulnak, de 2010 után is megtartják a magas közoktatási részvételi arányt. Lengyelország esetében az érzékelhető, hogy magasabb rátával rendelkeztek már a kilencvenes években is, mint Magyarország, de csak 2010 után növekedett jelentősen a képzésben részt vevők aránya, ami jelenleg Csehország rátájához hasonlatos. A visegrádi országok negyedik országáról keveset tudunk, mivel nincs hivatalos OECD EAG adata, csak a 2017-es évről, ami viszont a magyaréhoz hasonló. Vagyis elmondható, hogy míg a cseh és lengyel középfokú oktatás a bővülés tendenciáját megtartotta, addig a magyar és a

1. táblázat: Az adott korosztályból közép- vagy felsőfokon tanulók aránya az EU-tagországokban (%), 1995, 2000, 2005, 2010 és 2017. *Forrás:* Education at a Glance 2019. OECD – Table B1.1., 2008. OECD Table C2.2.

Korosztályok (év)	2017			2010			2005			2000		1995	
	15–19	20–24	25–29	15–19	20–24	25–29	15–19	20–24	25–29	15–19	20–29	15–19	20–29
Ausztria	78	34	18	78	33	17	–	–	–	77	18	75	16
Belgium	95	49	14	92	52	17	94	42	15	91	25	94	24
Csehország	91	41	10	91	39	11	91	34	10	81	14	66	10
Dánia	86	54	30	85	49	27	–	–	–	80	35	79	30
Egyesült Királyság	85	31	10	76	27	10	–	–	–	75	24	72	18
Észtország	89	39	15	91	44	14	91	40	14	–	–	–	–
Finnország	86	51	31	87	53	31	87	55	30	85	38	81	28
Franciaország	86	37	7	84	34	6	84	32	7	87	19	89	19
Görögország	86	52	20	–	–	–	–	–	–	82	16	62	13
Hollandia	93	54	18	90	47	12	–	–	–	87	22	89	21
Írország	93	44	12	91	32	9	89	32	10	81	16	79	14
Lengyelország	93	50	11	84	11	2	85	12	3	84	24	78	16
Lettország	93	45	16	94	44	11	–	–	–	–	–	–	–
Litvánia	94	47	13	98	56	16	98	49	17	–	–	–	–
Luxemburg	76	20	7	–	–	–	–	–	–	74	5	73	–
Magyarország	84	36	11	92	41	11	87	38	13	78	19	64	10
Németország	87	48	21	89	45	17	88	41	18	88	24	88	20
Olaszország	85	36	12	85	35	11	82	33	10	72	17	–	–
Portugália	89	37	10	85	37	14	74	35	12	71	22	68	22
Spanyolország	87	49	16	82	37	12	78	34	11	77	24	73	21
Svédország	91	44	27	–	–	–	–	–	–	86	33	82	22
Szlovákia	83	32	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Szlovénia	93	60	13	94	54	16	93	50	17	–	–	–	–
EU23/EU19 átlagérték	88	43	15	88	41	14	–	–	–	81	22	77	19

szlovák a szűkülés irányába mutat. Ha az Európai Unió többi országát nézzük, akkor ezzel a részvételi aránnyal Ausztria és Luxemburg mellett az utolsók között vagyunk. Az említett két országban a hagyományos szakmunkásképzés megtartása már évtizedek óta jellemző, vagyis ennek köszönhetően, e két országban alig változott húsz év alatt a 15–19 éves kohorsz részvétele az oktatásban. A többi európai országra viszont a folyamatos bővülés jellemző, vagyis egyre nagyobb az oktatásban való részvételi arány a 15–19 éves korosztályban. Nyilván e nyitás mögött a felsőoktatás bővülése is áll, hiszen a csaknem teljes körű középfokú oktatás biztosítja a felsőoktatás rekrutációs bázisát.

Magyarországon tehát a rendszerváltástól kezdve 2009-ig a középiskolás korosztály egyre nagyobb aránya vett részt képzésben egyre hosszabb ideig. A képzési idő növekedése több tényező együttes hatásának köszönhető. Így megfigyelhető egy-egy képzési forma képzési idejének bővülése, pl. a kilencvenes években a szakközépiskolai képzésben a Világbanki Program (*Tót 1996*) a korábbi négyről öt évre emelte a képzés idejét, továbbá a két tanítási nyelvű középiskolák képzési ideje szintén öt év. 1998-tól pedig megkezdődött a hagyományos szakmunkásképzés átalakítása, és a korábbi hároméves képzés helyett 2+2 évre változott a képzési idő¹. A kétezres években is folytatódott a képzési idő expanziója, a nyelvi előkészítő képzés² bevezetése (2004-től), amely szakközépiskolában és gimnáziumban egyaránt megvalósulhatott, szintén öt évre növelte a képzési időt, valamint az Arany János Programban (2000-től) is öt évig tanulnak a diákok. A képzési típusok átalakulása mellett tovább növelte a képzésben részt vevők arányát az is, hogy a szakmunkásképzést egyre kevesebb fiatal választotta, és egyre többen kívántak érettségig adó képzésekben tanulni. A képzési idő növekedése mellett a 18 éves korig tartó tankötelezettség³ is a magasabb életkor felé tolta ki a képzésben részt vevők számát. Kutatások bizonyítják, hogy főként az alacsony státuszú családok gyermekei számára jelentett megtartó erőt ez a rendelkezés (*Adamecz-Völgyi 2018*).

A második szakasz 2009-ben, az előrehozott szakképzés bevezetésével indult⁴. Ez volt az első lépés, ami a tanulmányi idő rövidítését jelentette. Igaz, hogy csak bizonyos szakmákra vonatkozott, de mégis 86 szakmában állította vissza a korábbi hároméves képzési időt. E lépésből már következett, hogy később a teljes szakmunkásképzésben is csökkenhet a képzési idő, ami 2013-ban be is következett⁵. Majd 2016-tól a korábbi szakképzési rendszer is megváltozott, a szakgimnáziumi képzésben ugyan nem rövidült a képzési idő⁶, csak átalakult, mivel korábban a szakközépiskolákban szakmai alapozó képzés folyt, és 13–15. évfolyamokon tanultak, szereztek szakmai végzettséget a tanulók. Ma sem szereznek ugyan OKJ végzettséget a szakgimnazisták, de jóval magasabb a szakmai tárgyak aránya a képzésben, és a végzettség bizonyos munkakör betöltésére jogosítja fel a tanulót. A szakmai tárgyak a közismereti tárgyak rovására növekedtek, melynek hátránya, hogy az általános kompetenciák fejlesztését szolgáló órák száma csökkent, valamint a szakgimnazisták már nem választhatják a felsőoktatás bármely szakját, csak a szakirányú továbbtanulás útja nyitott számukra. A szakképzés átalakulása mellett a 2011-es új köznevelési törvény⁷ számos területen hozott még változást, így például szigorította a szerkezetváltó és az ötéves képzéseket folytató iskolák működését (a képzések működését bizonyos tanulói teljesítmény eléréséhez kötötte), illetve a tankötelezettséget 16 éves korra szállította le.

¹ 1993. évi LXXIX. törvény 1996. IX. 1-től hatályos szövege

² 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása

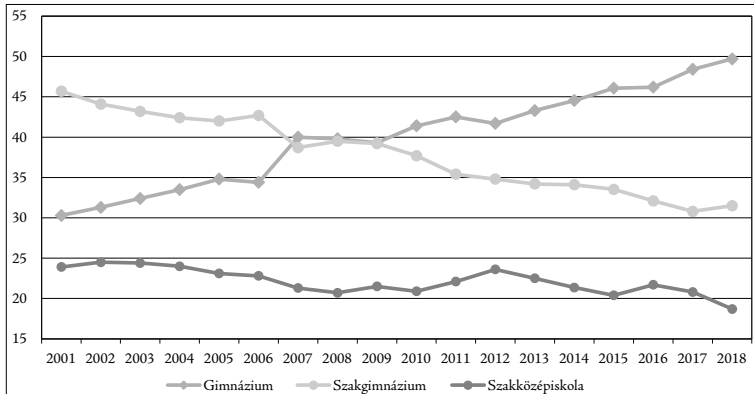
³ Egy 1996-os törvénymódosítás a tankötelezettség korhatárának 18 éves korra emelését az 1998-ban általános iskolába lépők számára tette kötelezővé.

⁴ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2009. évi XLIX. törvénnyel történő módosításával az ún. „előrehozott” szakképzés jelent meg a szakiskolai képzés rendszerében, amelyet a módosított törvény 27. §-ának (4) új bekezdése határoz meg.

⁵ 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről

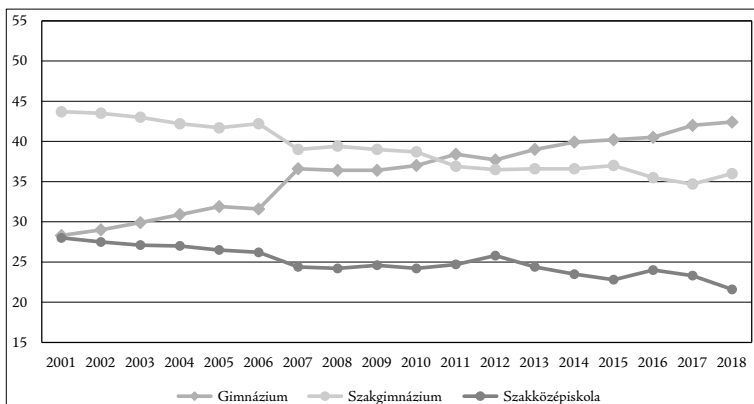
⁶ 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról

⁷ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről



1. ábra: Hova jelentkezett első helyre, képzési típus szerint (%) 2001–2018. *Forrás:* Középfokú Felsőoktatási Információs Rendszer (KIFIR-adatbázis)

Látható tehát, hogy a három képzési út (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola) más-más képzési idővel bír, így a 15–19 éves korosztály tanulásban való részvételi arányát nagyban befolyásolja, hogy a korosztályon belül melyik képzésben mennyien tanulnak. A középiskolai továbbtanulásról csak a kétezres évek eleje óta van információ, a Köznevelési Felvételi Információs Rendszer tartja nyilván az adatokat. 18 év trendje alapján látható, hogy a tanulói/szülői preferenciák alapvetően az érettségit adó képzések felé irányulnak, majd a kétezres évek közepétől egyre nagyobb arányban fordulnak a gimnáziumok felé, megelőzve a szakközépiskolai (későbbi szakgimnáziumi) jelentkezéseket (1. ábra). Ennek vélhető oka a felsőoktatási továbbtanulási törekvésekben keresendő. 2018-ban már minden második tanuló a gimnáziumot választja. Ugyanakkor a felvettek arányát tekintve az tapasztalható, hogy a gimnázium jelentős szelekciós pont a magyar közoktatásban, amely társadalmi háttér alapján erősen determinált. 2018-ban több mint tízezer tanuló nem jutott be gimnáziumi képzésbe, így szakgimnáziumokban és szakközépiskolákban is többen tanulnak a jelentkezésekhez képest (2. ábra).



2. ábra: Hova vették fel, képzési típus szerint (%) 2001–2018. *Forrás:* KIFIR-adatbázis

Összességében a tanulók 42%-át vették fel gimnáziumi képzésbe, vagyis a korosztály nagyobb része szakképzésben kezdi meg tanulmányait, köztük minden ötödik tanuló szakközépiskolai képzésben.

A képzésben való részvételt az is befolyásolja, hogy mekkora az egyes képzési szinteken a lemorzsolódás. A lemorzsolódás kutatása – a középfokú képzés expanziójával együtt – a kilencvenes évek óta jelen van a magyar közoktatásban (Liskó 2003; Fehérvári 2008; Kertesi–Kézdi 2010), a kétezres évektől pedig összekapcsolódott a korai iskola-elhagyás vizsgálatával (Mártonfi 2014), mivel az Európai Unió tagországaiban kiemelt céllá vált a korai iskola-elhagyás megakadályozása. Míg a lemorzsolódás az iskolarendszeren belüli továbbhaladásra vagy éppen megtorpanásra utal, addig a korai iskola-elhagyás az oktatási rendszer kimeneti eredményesség mutatója, azt jelzi, hogy a 18–24 éves korosztályon belül mekkora azok aránya, akik nem szereznek középfokú végzettséget⁸. Az európai célérték 10%, vagyis 2020-ig e százalékos érték alá kell szorítaniuk a tagországoknak a korai iskola-elhagyók arányát. Mindkét fogalmat tekintve, a legveszélyeztetettebb képzés a szakképzés, ezen belül a szakközépiskolai képzés, hiszen – ha évszavattal is – míg a gimnáziumból a szakgimnáziumba, a szakgimnáziumból a szakközépiskolába kerülhet át a tanuló, ha kudarc éri, addig a szakközépiskolából már nincs hová kerülnie, általában onnan már kikerülnek a tanulók az iskolarendszerből. 2014 óta van úgynevezett lemorzsolódási mutató⁹ (Fehérvári 2015), amely egy tanév változását alapul véve nézi azoknak az arányát, akiknek megszűnt a tanulói jogviszonyuk és nem szereztek középfokú végzettséget. Az adatok szerint (2014–2016 között) már az általános iskolások egy százaléka kiesik az iskolarendszerből, hasonló az aránya a gimnáziumból lemorzsolódóknak (Varga 2018). Míg a szakgimnáziumokban 7–8% körüli a lemorzsolódók aránya, addig a szakközépiskolákban ennek kétszerese, 15–17% közötti. A HÍD-programokban tanulóknál háromból egy iskola-elhagyó. E magas arányokhoz a 16 éves korig tartó tankötelezettség is hozzájárul, illetve az, hogy a tanulói jogviszony megszűnése, megszüntetése könnyebbé válik 16 éves kor fölött (elegendő 30 óras igazolatlan hiányzás hozzá).

Az Unió ajánlása alapján 2016 óta korai jelzőrendszer¹⁰ is segíti a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítását, illetve lehetőséget nyújt beavatkozások kezdeményezésére. Az Oktatási Hivatal által működtetett jelzőrendszer félévente ad arról információt, hogy hogyan alakul az általános iskola felső tagozatán és a középfokú képzésben a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók aránya. 2019 első félévében a nappali képzésben 744 159 tanuló 9,1%-a számított veszélyeztetettnek (67 918). Az országos átlagos arányt képviselik a szakgimnazisták (10,6%). Az általános iskola felső tagozatán az átlagosnál magasabb a veszélyeztetettek aránya (12,6%), de a legmagasabb

⁸ A korai iskola-elhagyás/végzettség nélküliség rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben. A mutatót az Eurostat által koordinált éves, nagymintás munkaerő-felvétel alapján számítják. A mutató tulajdonképpen egy alsó becslés, hiszen a 18–24 éves, oktatásban részt vevők egy bizonyos hányada később sem fog középfokú végzettséget szerezni. Ráadásul a felmérés bármilyen, tehát nem végzettséghez vezető oktatásban való részvétel esetén sem sorol egy fiatalat a korai iskola-elhagyók közé.

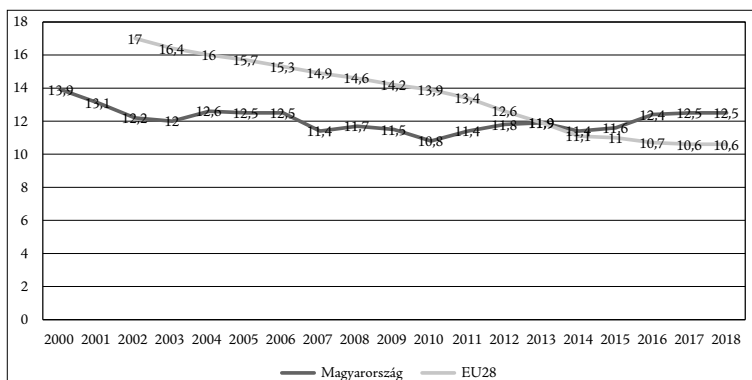
⁹ Lemorzsolódott tanulónak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-jén már nem volt a tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget.

¹⁰ 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 44 § J

a szakközépiskolákban (18%). Az átlagosnál jóval alacsonyabb a veszélyeztetett tanulók előfordulása a gimnáziumokban (2,6%). A veszélyeztetettség iskolafenntartó szerinti és területi jellegzetességet is mutat. A szelekciós hatások révén a magán/alapítványi (8%) és az egyházi (8,9%) oktatásban a legalacsonyabb, míg a tankerületi (10,5%) és egyéb állami (szakképző centrumok) (13,3%) fenntartásban működő iskolákban magasabb az arányuk. Területi szempontból Észak-Magyarország rendelkezik a legrosszabb mutatóval (16–18%) és a főváros a legkedvezőbbel (7%).

Mindezek az adatok már előrevetítik azt is, hogy a kimeneti indikátor sem mutat kedvező tendenciákat. A 3. ábra Magyarország és az Európai Unió korai iskolaelhagyóinak átlagát veti össze, melyből látható, hogy míg az Unióban magasabb átlagértékről indult a korai iskolaelhagyók aránya, és folyamatos csökkenés tapasztalható, addig Magyarországon inkább az ingadozás, stagnálás jellemezte a kétezres éveket, 2010 után pedig határozott növekedést mutat az arány. Magyarország 2013-ban lépett az uniós átlag fölé, ekkor haladta meg először a korai iskolaelhagyók aránya az uniós átlagot és azóta is fölötte van. Magyarország ezzel az aránnyal a 28 ország között a 23. helyen áll, Bulgária, Olaszország, Románia, Málta és Spanyolország zárja a sort 17,9%-os aránnyal. (Bár megjegyezzük, Spanyolországban 2013–2018 között 5 százalékponttal csökkent a korai iskolaelhagyók aránya.) A legjobb mutatóval Horvátország és Szlovénia rendelkezik (3,3 és 4,2%).

Területi szempontból hasonló jellemzőket tapasztalhatunk, mint a lemorzsolódással veszélyeztetettek esetében is, Közép-Magyarország és Nyugat-Dunántúl van a legkedvezőbb helyzetben, ott 10% alatti a korai iskolaelhagyók aránya. A legsúlyosabb helyzetben Észak-Magyarország van (19,3%), ahol Közép-Magyarországhoz képest kétszeres a korai iskolaelhagyók aránya. Az Eurostat¹¹ készített egy olyan elemzést is, amelyben azt vizsgálja meg, hogy hogyan oszlanak meg a korai iskolaelhagyók az urbanizáció szintje szerint a különböző országokban, elkülönítve a nagyvárosokat, városokat és rurális térségeket. Az elemzés szerint az Unió országai között Magyarországon, Bulgáriában és Romániában van a legnagyobb különbség a három kategória alapján, és e három országban a rurális térségeket sújtja leginkább a korai iskolaelhagyás problémája.

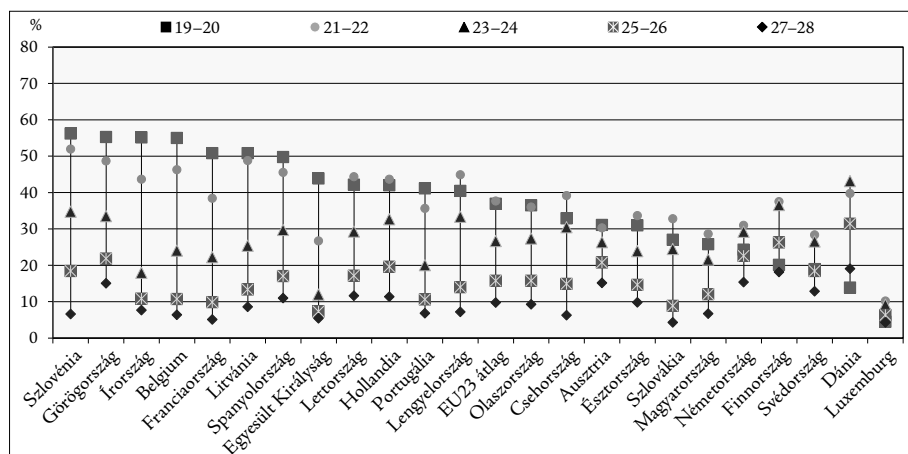


3. ábra: Korai iskolaelhagyás mutatója, 2000–2018. Forrás: Eurostat

¹¹ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training#Analysis_by_degree_of_urbanisation

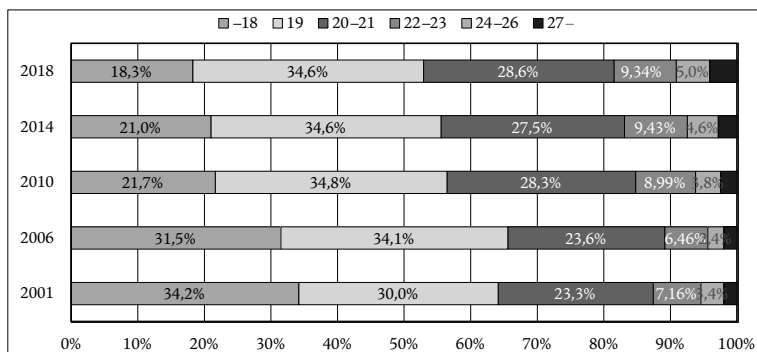
Trendek a felsőoktatásban

A tanulással töltött idő kitolódása és a hallgatói populáció életkor szerinti heterogenitása a felsőoktatásban is megfigyelhető. Napjainkban számos fejlett európai országban a 19–20 évesek legalább 40%-a tanul a felsőoktatásban, de a 25 év feletti korosztálynak is mintegy 15%-a. Egyes országokban az ennél idősebbek részvételi aránya is jelentős, jóllehet ez sok esetben nem feltétlenül jelent nappali képzést, hanem inkább részidős képzésben folytatott tanulmányokat. A részidős képzésben részt vevők aránya különösen egyes skandináv országokban magas (4. ábra).



4. ábra: A felsőoktatásban részt vevő 19–28 évesek aránya (2017). *Forrás:* Education at a Glance 2019. OECD – Figure B1.1. *Megjegyzés:* Az ábrán az országok a 19–20 évesek részvételi arányának sorrendjében szerepelnek

Nem csupán a hallgatói átlagéletkor, hanem az újonnan belépők életkora is kitolódott, az alapképzést nemcsak Magyarországon, hanem más országokban is tipikusan 19–21 évesen kezdik a hallgatók a korábbi 18–19 éves kezdéshez képest. A hazai folyamatok ugyanezt mutatják: míg 2006-ban a nappali munkarendű alap- és osztatlan képzésekre jelentkezők 32%-a 18 éves volt, s további 34% 19 éves, addig 2018-ban a 18 évesek aránya



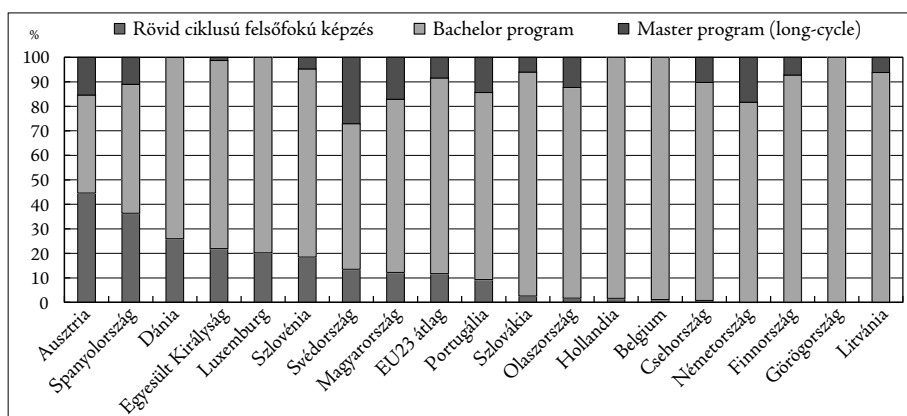
5. ábra: A jelentkezők életkori megoszlása alap- és osztatlan képzésben nappali munkarendben.

Forrás: felvi.hu

18%, a 19 éveseké 35%, de emellett nagyobb arányban megjelennek a 20–21 éves új belépők, sőt a nem tipikus életkorú 24 év felettiak is. A részdíjs képzésekben még nagyobb azoknak az aránya, akik 25 évesen vagy annál idősebben kezdenek új felsőfokú tanulmányokat (5. ábra).

Ezt mutatják más megközelítésben az Eurostudent VI. felmérés adatai is, miszerint Magyarországon a hallgatók átlagéletkora 26 év (s ezzel az értékkel a vizsgált országok felső harmadába tartozik), a hallgatók 16%-a pedig az érettségit követően több mint két évvel később került be a felsőoktatásba. Ez utóbbi adat egyébként nemzetközi összevetésben átlagosnak tekinthető, de az adatok részletesebb vizsgálata azt mutatja, hogy a felsőoktatásba való késleltetett továbblépés Magyarországon több mint kétszer olyan gyakori azok körében, akik kedvezőtlenebb iskolázottsági háttérű családokból érkeznek (24%), mint azok körében, akiknek az apja felsőfokú végzettséggel rendelkezik (10%). (Hauschildt–Vöglte–Gwosc 2018: 71.)

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatás intézményrendszerében is számottevő változás, diverzifikálódás következett be. Új intézménytípusok, új képzési programok kerültek kialakításra, s figyelemre méltó arányban jelentek meg atipikus hallgatói csoportok. Bár a legtöbb országban továbbra is a Bachelor képzésben részt vevők adják a hallgatók túlnyomó többségét, egyes országokban (pl. Ausztria, Spanyolország, Dánia) a rövid ciklusú képzési programok aránya is jelentős az új belépők körében (6. ábra).



6. ábra: Az újonnan belépők megoszlása az elkezdett képzés szintje szerint. Forrás: Education at a Glance 2019. OECD – Figure B4.1.

Ezek a változások, illetve következményeik a hazai felsőoktatási rendszerben is megmutatkoznak, ahol az 1990-es években kezdődött expanzió mellett a bolognai képzési rendszerre való átmenet is jelentős hatással volt a hallgatói létszám és összetétel alakulására. Az expanzió nem egyformán érintette a nappali és a részdíjs képzéseket (a részdíjs képzésben meredekebb létszámemelkedés volt jellemző), majd az expanzió lecsengésével és a bolognai képzési szerkezetre való áttéréssel új kihívásként az új képzéstípusok megjelenése és a korábbi képzések átalakulása hozott változást. Mindezeket időben elhúzódóan egy intézményrendszerre érvényesítő átalakulás is színezte.

Az expanzió és a szerkezeti átalakulás a hallgatói populációt tekintve több következménnyel is járt. Egyrészt a bekerülési esélyek növekedése miatt olyanok is bejutot-

tak a felsőoktatásba, akik korábban nem feltétlenül kerültek volna be, másrészt jelentős különbségek maradtak, illetve új típusú eltérések jelentkeztek képzési területek, szakok és képzési programok, illetve munkarend és a tanulmányok finanszírozásának jellege szerint. A törésvonal tehát már nem annyira a felsőoktatásba való bekerülés kapcsán jelentkezett, hanem sokkal inkább a különböző képzési szintek, képzési formák és képzési területek között (Koucký–Bartušek–Kovařovic 2009).

A hazai adatok arra is rámutatnak, hogy a bekerülés tekintetében a középiskola típusa is meghatározó: a gimnáziumokban érettségizetteknek sokkal nagyobb az esélyük arra, hogy felsőfokon tanuljanak tovább (Veroszta 2012; Szemerszki 2014). Ez részben az önszelekcióval van összefüggésben, másrészt ugyanakkor az egyes szakokon, képzéseken megfigyelhető magasabb követelményekkel is, minek következtében a szakgimnáziumokban érettségizettek számára a nem ágazati továbbtanulás, illetve az esélynövelő többletpontok megszerzését feltételező képzésekre való bekerülés különösen nagy kihívást jelent. A jövőben bevezetésre kerülő emelt szintű érettségi vizsga, illetve nyelvvizsga-követelmény tovább nehezítheti egyes tanulói csoportok, köztük a szakgimnazisták helyzetét.

Az Eurostudent V. hallgatói adatfelvétel magyarországi adatai azt mutatták, hogy 2013-ban 44 százalék volt azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek a szülei nem rendelkeztek felsőfokú végzettséggel, ugyanakkor az osztatlan képzések hallgatói között felülreprezentáltak voltak a felsőfokú végzettségű szülővel rendelkezők, s a mesterképzéseken is arányaiban több a felsőfokú végzettségű szülővel rendelkező, mint alapképzésben. A nappalisok 53, a részidős képzésre járók mindössze 36 százaléka rendelkezett legalább egy diplomás szülővel (Garai–Kiss 2014).

A tanulmányok melletti munkavégzés ténye, illetve a munkavégzés jellege tovább színesíti a hallgatók belső rétegzettségét, ami a tanulási utakra is kihatással van. Az szinte természetesnek vehető, hogy a részidős képzésekre járók túlnyomó többsége dolgozik – az Eurostudent VI. felmérés adatai szerint 87%-uk a tanulmányi időszakban is –, de a nappali munkarendűek több mint ötödének is van állandó jellegű munkája, s emellett még csaknem ugyanennyien dolgoznak alkalmasszerűen a tanulmányi időszakban (Hámori–Horváth 2018).

A munkavégzés okait vizsgálva a kutatások leginkább a szociális különbségekre mutatnak rá (a kényszerű munkavállalók aránya a rosszabb anyagi helyzetűek között a legmagasabb), s heterogén képet rajzolnak fel a munkavégzés hallgatói életútra gyakorolt hatásait illetően. Az elemzések azt mutatják, hogy a hatások leginkább a munkavégzés intenzitásával és a munka jellegének tanulmányokhoz való kapcsolódásával vannak összefüggésben. A hazai adatok szerint a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés pozitívan befolyásolja a képzés sikerességét, a továbbtanulási szándékot (Veroszta 2014; Hámori–Horváth–Veroszta 2018), illetve a későbbi munkavállalás sikerességét is (Gáti–Róbert 2013), míg a tanulmányokhoz nem kapcsolódó (kényszerű) munkavégzés hosszabb távú hatása inkább negatív, főként, ha az magas intenzitással párosul.

Amint láttuk, az előzőekben vázolt változások nem csupán a hallgatói populáció összetételére, hanem a felsőoktatási tanulási utakra is befolyással bírnak. Nem véletlen, hogy az utóbbi időben fokozott figyelem irányul a hozzáférés növelése mellett a bent maradásra, a végzési arányok növelésére. Az egyéni és nemzetgazdasági szintű megteremtés, a foglalkoztatottsági esélyek javítása mellett az Európai Unió 2020-as célkitűzése – nevezetesen, hogy a 30–34 éves korosztályban a diplomások aránya érje el a

40%-ot (Magyarország esetében a célérték 34%) – is egy indirekt eszköznek tekinthető a végzési arányok növelésére.

Mindemellett a felsőoktatási intézményrendszernek, ezen belül maguknak az egyes intézményeknek is alkalmazkodniuk szükséges a megváltozott hallgatói összetételhez. Különös figyelmet érdemelnek azok a hallgatói csoportok, amelyek valamilyen ok miatt (hiányos, elégtelen előzetes tudás, anyagi, szociális, családi vagy kulturális okok következtében) fokozottabban kitettek a lemorzsolódásnak. A hallgatói lemorzsolódás (illetve annak komplementer fogalma, a hallgatói sikeresség) és a mögöttes háttértényezők az 1970-es évek közepe óta egyre intenzívebben vizsgált terület. Többféle megközelítés mentén többféle modell került kidolgozásra és fokozatos finomításra a lemorzsolódás okainak beazonosítása érdekében. A modellek sokfélesége és fokozatos finomítása érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a lemorzsolódás egy olyan komplex jelenség, amely mögött számos tényező (egyéni, pszichológiai, szociális, társas-kulturális, intézményi stb.) állhat, sok esetben egymással is kölcsönhatásban. De nemcsak a modellek sokfélesége érdemel figyelmet, hanem a felsőfokú tanulásban való előrehaladást körülíró fogalmak komplexitása is, beszéljünk sikeres végzésről, lemorzsolódásról vagy bennmaradásról (*Miskolczi–Bárony–Király 2018; Kerülő 2018*). A felsőoktatásban ezek több szinten és több nézőpontból is értelmezhető fogalmak, s csak a nézőpontok tisztázása után vehető alaposabban górcső alá a jelenség, és csak annak ismeretében azonosíthatók a problémák és fogalmazhatók meg javaslatok.

A lemorzsolódás csökkentését célzó jó gyakorlatok között a 2018. évi Bologna Report többek között olyanokat sorol fel, mint a lemorzsolódás szempontjából különösen veszélyeztetett elsőévesek fokozott segítése mentori programok, tanulástámogató eszközök révén, a hallgatók szabályozási eszközökkel történő ösztönzése és motiválása tanulmányaik időben való befejezésére (pl. bizonyos juttatásokhoz a félévente minimálisan szerzendő kreditszámok előírása), vagy az egyes alulrepräsentált hallgatói csoportok számára nyújtott extra segítség. Emellett esetenként a felsőoktatási intézményeket is ösztönzik arra, hogy fokozzák a hallgatói bennmaradást például különböző finanszírozási eszközök, szabályozások révén. Ez utóbbinak ugyanakkor lehetnek kockázatai is, amennyiben a magasabb lemorzsolódási kockázatú hallgatói csoportok nem feltétlenül egyenletesen oszlanak meg az intézmények között, amint erre az adatok hazai viszonylatban is mutatnak (*Polónyi 2018*).

Az utóbbi néhány évben Magyarországon is egyre több kutatás és egyre pontosabb adatok állnak rendelkezésre a végzési és továbbtanulási arányok, illetve a lemorzsolódás jelenségének vizsgálatához. A legtöbb ilyen kutatás továbbra is intézményi szintű, vagy az egyes képzési területek (ezen belül a képzési szint és a munkarend) sajátosságainak megragadására irányul. Az előbbi nem véletlen, hiszen a hallgatói lemorzsolódás az intézmények számára különösen fájó veszteség, ráadásul sok esetben azonosíthatók olyan okok, amelyek komplex intézményi beavatkozásokkal sikeresen kezelhetők. A képzésterületi kiindulópont pedig azért érdemel figyelmet, mert a felsőoktatás bonyolult rendszerében szükség van olyan fix pontokra, amelyek összehasonlíthatóvá tesznek végzési és lemorzsolódási adatokat. Az egyik ilyen a képzési terület, hiszen a hallgatói életutakat, karrierterveket a képzési területek szerint igencsak eltérő munkaerőpiaci folyamatok is erőteljesen befolyásolják. Az országos és a képzésterületi, munkarend szerinti tendenciák, sajátosságok bemutatására a FIR adatok, illetve a FIR-rel összekapcsolt egyéb adminisztratív adatbázisok kiváló lehetőséget nyújtanak

az utóbbi években. Ezek eredményei már kereshető és szűrhető adatok formájában is elérhetők.

Mindazonáltal még mindig kevés az olyan követéses vizsgálat, amelyik egy-egy belépő kohorsz paneladatán alapul, s a sikeres végzés, illetve a lemorzsolódás hátterében megbúvó okok széles körének feltárására alkalmas. Az adminisztratív adatok összekapcsolásával létrejövő adatbázisok nyilvánvalóan korlátozott adatkörre terjedhetnek ki, a hallgatói életútvizsgálatokban nagy jelentőségük van éppen ezért továbbra is a kérdőíves adatfelvételeknek. S nagy szerepük van azoknak a kutatásoknak is, amelyek a korábbi iskolafokok eredményeinek előrejelző képességét vizsgálják, paneladatok vagy panelvizsgálatok segítségével, beazonosítva olyan háttérváltozókat, amelyek például már a középiskolában fejleszthetők a sikeres felsőfokú tanulmányok érdekében, a későbbi lemorzsolódás csökkentése céljából.

Összegzés

Az írás e tematikus szám bevezető tanulmányaként áttekintette a közoktatás és a felsőoktatás főbb hazai és nemzetközi trendjeit. Megállapítható, hogy a közoktatás tekintetében a magyar trendek a nemzetközivel nagyon hasonlóan alakultak 2009-ig, vagyis egy-egy korosztály egyre nagyobb hányada egyre több időt töltött a közoktatásban. A középfokú expanzió hatásaként azonban a kétezres évek elejétől problémaként jelent meg a lemorzsolódás, főleg az alacsonyabb státuszú szülők gyermekeinek körében. Ugyanakkor erre a helyzetre megoldási lehetőséget jelentett a tankötelezettségi kor kiterjesztése, ez a rendelkezés épp a legkedvezőtlenebb társadalmi, gazdasági státuszú szülők gyermekeinek adott lehetőséget a középfokú végzettség befejezésére. 2009 után – szakpolitikai beavatkozások révén – fokozatosan szűkült a középfokú képzésben egyes képzések képzési ideje és egy korosztályon belül a képzésben lévők aránya, így a nemzetközi, európai trendekhez képest egy ellentétes folyamat indult meg, amelynek az is a következménye, hogy növekszik egy korosztályon belül a középfokú végzettséget nem szerzők aránya.

Az 1990-es években kezdődött felsőoktatási expanzió Magyarországon is látványosan megnövelte a felsőoktatásban részt vevők számát és korosztályi arányát, miközben a felsőoktatás diverzifikálódásával együtt hozzájárult a hallgatói heterogenitás növekedéséhez. A hallgatói populáció sok szempontú belső rétegzettsége a tanulmányokban való előrehaladás szempontjából is kitüntetett figyelmet érdemel, hiszen a végzési arányok növelése hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt prioritás, számos ország küzd az időben túlfutó képzések vagy a lemorzsolódás problémájával. Nem véletlen, hogy a hallgatói életutakkal kapcsolatos kutatások az utóbbi években itthon is a vizsgálódások középpontjába kerültek, ami részben annak is köszönhető, hogy a felsőoktatási, illetve a végzés utáni pályautak vizsgálatához egyre több és egyre jobb minőségű adat áll rendelkezésre. A kutatások segítenek a problémás pontok beazonosításában, s az eredményekre alapozva fejlesztési javaslatok fogalmazhatók meg intézményi vagy országos szinten.

IRODALOM

- ADAMECZ-VÖLGYI A. (2018) Increased Compulsory School Leaving Age Affects Secondary School Track Choice and Increases Dropout Rates in Vocational Training Schools. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek (BWP)* 2018/1.
- GÁBOR K. (2004) Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: GÁBOR K. & JANCsÁK Cs. (eds) *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. pp. 28–72.
- GÁBOR K. (2012) *Válogatott ifjúságpszichológiai tanulmányok*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- GARAI O. & KISS L. (2014) EUROSTUDENT V. Kutatási jelentés. Educatio Nonprofit Kft.
- GÁTI A. & RÓBERT P. (2013) Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: GARAI O. & VEROSZTA Zs. (eds): *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 93–110.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018) *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- FEHÉRVÁRI A. (2008, ed.) *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (Kutatás Közben 283.)
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- HÁMORI Á. & HORVÁTH Á. (2018) *A felsőoktatás szociális dimenziója Magyarországon*. EUROSTUDENT VI. gyorsjelentés. Budapest, Oktatási Hivatal.
- HÁMORI Á., HORVÁTH Á. & VEROSZTA Zs. (2018) A tanulmányok melletti munkavállalás háttere és hatása a továbbtanulási tervekre. In: HÁMORI Á. (ed.): *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban*. Az EUROSTUDENT VI. nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei. Budapest, Oktatási Hivatal.
- HAUSCHILDT, K., VÖGTLE, E. M. & GWOSC, C. (2018) *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. EUROSTUDENT VI. 2016–2018. Synopsis of Indicators. Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- JANCsÁK Cs. (2013) *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2010) Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: KOLOSI T. & TÓTH I. Gy. (eds) *Társadalmi Ríport 2010*.
- KERÜLŐ J. (2018) „Menni vagy maradni?” Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 170–188.
- KOUČKÝ, J., BARTŮŠEK, A. & KOVAŘOVIC, J. (2009) *Who is More Equal? Access to Tertiary Education in Europe*. Prague, Charles University, Faculty of Education.
- LISKÓ I. (2003) *Kudarok a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet. (Kutatás Közben 250.)
- MÁRTONFI Gy. (2014) Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 36–49.
- MISKOLCZI P., BÁRSONY F. & KIRÁLY G. (2018) Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, Vol. 28. No. 3–4. pp. 87–105.

- OECD (2008) *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2019) *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- POLÓNYI I. (2018) A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 207–224.
- SOMLAI P. (2010) Változó ifjúság. *Educatio*, Vol. 19. No. 2. pp. 175–190.
- SZEMERSZKI M. (2014) A középiskolából a felsőoktatásba – Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 8. No. 1. pp. 47–63.
- TÓT É. (1996) Világbanki szakképzési modell. *Educatio*, Vol. 5. No. 1. pp. 40–49.
- VARGA J. (2018, ed.) *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- VEROSZTA Zs. (2012) A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: SZEMERSZKI M. (ed.): *Az érettségítől a mesterképzésig: Továbbtanulás és szelekció*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 51–82.
- VEROSZTA Zs. (2014) Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In: KISS L. (ed.) *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 53–66.
- ZINNECKER, J. (1992) Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: GÁBOR K. (ed.) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: a kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Szeged, József A. Tudományegyetem. pp. 29–48.

TANULÁSI UTAK A TÁRSADALMI HÁTTER FÜGGVÉNYÉBEN

HÖRICH BALÁZS

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

A tanulmányban a közoktatásban részt vevő tanulók tanulási útjait mutatom be két tipizálási logika mentén. Egyrészt a tovább haladás folytonosságát, másrészt a teljesítmény és a társadalmi háttér alapján kialakított tanulócsoportok pályáújtját követem a 6. évfolyamtól a 10. évfolyamig. A bináris logisztikus regresszióelemzés rámutatott arra, hogy a vizsgált tanulócsoportok markánsan különböznek egymástól intézményi háttér, teljesítmény, szociális háttér, tanulási nehézségek és származási jellemzők szerint. Az egyes csoportok között a középfokú továbbhaladás irányait tekintve is nagy eltérések láthatók, ráadásul ezeket inkább a társadalmi háttérre, mintsem a teljesítményre lehet visszavezetni. Az elemzés alapját az Országos Kompetenciamérés 2011–2017. éves felméréseinek összefűzött tanulói adatbázisa adja.

Kulcsszavak: tanulási utak, közoktatás, társadalmi háttér, lemorzsolódás, reziliencia, OKM

In the study, I present the learning paths of learners taking part in public education along two categorisational logics. On the one hand, I follow the continuity of progress, and on the other hand, the paths of groups based on performance and social background from grade 6 to grade 10. The binary logistic regression analysis showed that the study groups differed significantly in terms of institutional background, performance, social background, learning difficulties and (characteristics of) origin. There are also large differences between the groups regarding the direction of secondary education, which can be traced back to the social background rather than the performance. The bases of the analysis are the linked student databases of Hungarian National Assessment of Basic Competencies 2011–2017.

Keywords: learning paths, public education, social background, drop-out, resilience, NABC

Az iskolai szelekció a teljesítmény és a társadalmi háttér szerint a tanulási út elágazási pontjain egymástól eltérő irányokba tereli a tanulókat. Kitüntetett szelekciós pont a beiskolázás, az általános képzésből a középfokú képzésbe, illetve a középfokú képzésből a felsőoktatásba történő váltás, ám utóbbi elágazások az esetek nagy részében csak „szentesítik” az általános iskola alsó és felső tagozatán jelentkező tanulói differenciáltságot. A magyar oktatási rendszer a tanulási út korai szakaszában szelektál és egyúttal komoly méltányossági problémákat is felvet. A méltányos oktatás lényege, hogy származásától, társadalmi-gazdasági státuszától függetlenül mindenkinek lehetőséget kell biztosítani vágyainak, elképzeléseinek és képességeinek megfelelő kibontakoztatásra (Révai 2015). A méltányossági megközelítés így a kimeneti mutatókra, indikátorokra fókuszál (Papp 2015). A tanulók társadalmi-gazdasági helyzete a mért teljesítményterületől függetlenül minden oktatási rendszerben meghatározza a tanuló teljesítményét (OECD 2010, 2013), de a magyar oktatási rendszer ezen a téren különösen kedvezőtlen helyzetben van (OECD 2016).

A társadalmi háttér és a tanulói eredményesség szoros kapcsolatára több hazai kutatás is rámutatott (Andor–Liskó 1999; Kertesi–Kézdi 2010; Balázi et al. 2014), tanulmányommal e kutatások sorához kívánok igazodni. Az elemzői adatbázis kialakításának ismertetését követően két logika mentén vizsgálom az egyéni tanulási utakat. Az első logika szerint a továbbhaladás folyamatosságát vizsgálom meg, a második szerint a társadalmi háttérnek és a tanulók teljesítményének figyelembevételével kialakított tanulói csoportok későbbi útjait vizsgálom.

A tanulók egyéni tanulási útjának nyomon követésére alapvetően három mód kínálkozik. Egyrészt támaszkodhatunk a köznevelés információs rendszerének tanulói nyilvántartására, ami tanulóként rögzíti, hogy mely évben, iskolában, évfolyamon, milyen jogviszony szerint (stb.) tanult valaki, ha pedig jogviszonya véget ért, az milyen okokra vezethető vissza.¹ Ez az adatbázis azonban kutatási célokra nem, vagy csak nagyon korlátozott módon használható föl. Az egyéni tanulói nyomon követés másik lehetősége, ha többéves időszakot átívelő panelkutatást végzünk, ugyanakkor e felmérésekre finansziális okokból viszonylag ritkán kerül sor. Az egyik utolsó ilyen kutatás a TÁRKI Életpálya-felmérése volt (Hajdú–Kertesi–Kézdi 2014). A harmadik lehetőség, ha az Országos Kompetenciamérés (OKM) az Oktatási Hivatal által kutatási célokra bocsátott adatbázisait dolgozzuk föl (Szemerszki 2016).

Jelen másodelemzést ez utóbbi lehetőség biztosítja. A kompetenciamérések a 6., a 8. és a 10. évfolyamokon kerülnek megszervezésre, intézménytípustól függetlenül, a tanulók teljes populációját bevonva (leszámítva a mentességet élvezőket²). Az OKM elsősorban a szövegértési és matematikai készségek tanulói vizsgálatára fókuszál, ám három kiegészítő kérdőív is tartozik hozzá: az ún. intézményvezetői kérdőívet az oktatási intézmények vezetői, az ún. telephelyi kérdőívet az intézmények alá tartozó feladatellátási helyek irányítói kötelezően, az ún. tanulói kérdőívet pedig a mérésben részt vevő tanulók, illetve szüleik önkéntes alapon töltik ki. A mérési eredmények és a háttérkérdőívek fel-

¹ Az adatbázisban érintettek és a kezelt adatok köréről a 2018. évi LXXXIX. törvény rendelkezik, részletesebb leírás az Oktatási Hivatal honlapján található (https://www.oktatas.hu/hivatal/kozerdeku_adatok/kir_szemelyi_nyilvantartas).

² Értelmi fogyatékos vagy autista tanulók, valamint az olyan mértékű mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd-fogyatékossgal rendelkező, sajátos nevelési igényű tanulók, akiket fogyatékossguk megakadályoz a teszt kitéltésében (OH 2012).

használásával évfolyamonként összesen három kutatói adatbázis készül el az Oktatási Hivatalban. Az intézményi adatbázisban az intézményi háttér adatok, illetve az intézményre összesített mérési eredmények szerepelnek; a telephelyi adatbázisban a telephelyekre vonatkozó háttér adatok és összesített mérési eredmények találhatóak; a tanulói adatbázisban pedig az egyéni eredmények és a tanulói kérdőív válaszai érhetőek el. Utóbbi adatbázisban a tanulók anonimizált módon, egyedi azonosítószámmal szerepelnek. Az azonosítók az egymást követő mérések során megegyeznek, így lehetővé válik egy-egy tanuló nyomon követése. Ennek eredményeképpen vizsgálható, miként változott a teljesítmény, változtak-e a családi körülmények, illetve hogyan alakult az egyéni tanulmányi út. Azok a tanulók is bekerülnek a tanulói adatbázisba, akik egy adott évfolyam kompetenciamérésén nem voltak jelen vagy nem töltötték ki a tesztfüzetet; esetükben ugyan mérési adatok nincsenek, de az alap adatok elérhetőek.

A tanulói adatbázisok összekapcsolásával tehát tanulónként felrajzolható, mely intézményben (feladatellátási helyen) és melyik tanévben tanult a 6., a 8. és a 10. évfolyamon, ezen időszak alatt melyik évfolyamon és hányszor történt évismétlés, illetve az is, megszakadt-e a tanulmányi út valahol a 10. évfolyamon az év vége előtt.

Az elemzői adatbázis kialakítása

Az elemzői adatbázis alapját a 2011., 2012., 2013., 2014., 2015., 2016. és a 2017. évi 6., 8. és 10. évfolyamos tanulói OKM adatbázisok összekapcsolásával alakítottam ki (1. táblázat). A 2011. évi bázisév adataihoz először a 2012–2017. évi, ugyancsak 6. évfolyamos tanulói adatbázisait kapcsoltam (a végleges adatbázisban így megjelentek 2011 utáni, 6. évfolyamon évismétlők is), majd a 2013–2017. évi 8. évfolyamos tanulói adatbázisokat fűztem hozzá (ezzel bekerültek azok, akik folyamatos előrehaladással jutottak el a 8. évfolyam végéig, illetve azok, akik 2013 előtt a 6. évfolyamon legalább egyszer, 2013-ban vagy azt követően a 8. évfolyamon évet ismételték). Végezetül az így felépített adatbázishoz a 2015., 2016. és 2017. évi 10. évfolyamos tanulói adatbázist kapcsoltam.

1. táblázat: A vizsgálatba bevont OKM tanulói adatbázisok

Év	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam
2011	X		
2012	X		
2013	X	X	
2014	X	X	
2015	X	X	X
2016	X	X	X
2017	X	X	X

Az elemzői adatbázisban összesen 94 047 tanuló adata szerepel. Az adatbázis összeállításánál arra törekedtem, hogy az elérhető adatok mennyiségét maximalizáljam: éppen emiatt a tanulói kérdőívek válaszait – ahol a vizsgált kérdés és az alkalmazott módszer ezt indokolja és lehetővé teszi – az utolsó adatközlés szerint vettem figyelem-

be (a későbbiekben visszapótló eljárásként hivatkozom erre a metódusra). Bizonyos kérdések esetében ez a módszer magában hordozza a torzítás veszélyét, hiszen időközben előfordulhatnak a válaszok tárgyában észlelhető változások, ám az esetek meghatározó részénél ennek veszélye mégiscsak csekély, ráadásul az adatbázis robusztussága korlátozhat szab a komoly statisztikai torzításnak is.

A tanulók előrehaladása

A 2011-ben 6. évfolyamos kompetenciamérésen részt vevők 98 százaléka még ebben az évben elvégezte a 6. évfolyamot. Az évfolyamismérlésre kötelezettek zöme (84 százaléka) ezt követően³ már csak egyszer járta újra a hatodik osztályt. 2013-ban a bázisév (2011) hatodik évfolyamos tanulóinak 94 százaléka végezte el a nyolcadik évfolyamot, a következő évben pedig további 2 százaléka (2. táblázat). Azok, akik 2011-ben hatodik évfolyamban évismérlésre voltak kötelezve, azaz 2012-ben is ebben az évfolyamban ragadtak, többségükben (53%) már nem végezték el később sem a nyolcadik évfolyamot – a minél későbbi továbbhaladás egyúttal a lemorzsolódás (a nyolcadik évfolyam el nem végzésének) valószínűségét növeli. A bázisév hatodik évfolyamait összesítve minden huszadik tanulóra (5%) jellemző, hogy nincs 8. évfolyamos kompetenciamérési-bejegyzése.

2. táblázat: Előrehaladás hatodik és nyolcadik évfolyam között, % (N = 94 047)

		A nyolcadik évfolyam befejezésének éve						Összesen végezte el
		2013	2014	2015	2016	2017	Nem	
A hatodik évfolyam befejezésének éve	2011	93,9	2,0	0,1	0,0	0,0	3,9	100,0
	2012	–	43,3	3,4	0,4	0,0	53,0	100,0
	2013	–	–	13,5	0,4	0,0	86,2	100,0
	2014	–	–	–	0,0	0,0	100,0	100,0
	2015	–	–	–	–	0,0	100,0	100,0
	2016	–	–	–	–	0,0	100,0	100,0

A 2013-ban nyolcadik évfolyamos kompetenciamérésen részt vevők 11 százaléka nem vett részt sem a 2015., sem a 2016., sem pedig a 2017. évi 10. évfolyamos mérésen (3. táblázat). Ahogy a hatodik és nyolcadik évfolyam közötti átmenetnél látható volt, a nyolcadik és tizedik évfolyam között is jellemző, hogy minél későbbi évben végezte el valaki a nyolcadik évfolyamot, annál nagyobb a valószínűsége arra, hogy kimarad a későbbi nyomon követhetőségéből – feltételezhetően tehát lemorzsolódtak az iskolából. Mindenesetre a 2013-ban nyolcadik évfolyamot elvégzők 79 százaléka jutott túl 2015-ben sikeresen a tizedik évfolyamon, 6 százalékuk ezt csak a következő évben, 4 százalékuk pedig csak 2017-ben mondhatta el magáról.⁴

³ Előfordulhat, hogy a bázisévként kijelölt 2011. évi felmérésben részt vevők között már volt olyan, aki évismérlésként vett részt a kutatásban.

⁴ Teljes bizonyossággal csak a 2018-as kompetenciamérések eredményét figyelembe véve lehetne ezt kijelenteni, hiszen ebben az esetben nem tudjuk, hogy aki szerepel a 2017-es év 10. évfolyamos adatbázisában, az nem ismételt-e évet ebben az évfolyamban.

3. táblázat: Előrehaladás nyolcadik és tizedik évfolyam között, % (N = 94 047)

		A tizedik évfolyam befejezésének éve				
		2015	2016	2017*	Nem végezte el	Összesen
A nyolcadik évfolyam befejezésének éve	Nem végezte el	–	–	–	100,0	100,0
	2013	79,4	5,9	3,7	11,0	100,0
	2014	–	37,2	6,6	56,2	100,0
	2015	–	–	22,7	77,3	100,0
	2016	–	–	–	100,0	100,0
	2017	–	–	–	100,0	100,0

*A rovatban a 2017-es évben 10. évfolyamon regisztrált tanulók aránya, nem a 10. évfolyamot elvégzett tanulók aránya található.

Lemorzsolódás

A panel alkalmas arra, hogy a tanulói lemorzsolódásra is becsléseket fogalmazzunk meg. Lemorzsolódó tanulóknak azokat tekintem, akik a 2011. évi hatodik évfolyamos mérésben részt vettek, ám a 2013–2017. években a nyolcadikos, illetve a 2015–2017. években a tizedikes mérésekben már nem szerepeltek. A lemorzsolódás ilyenképp való értelmezésekor bizonyos korlátokat is figyelembe kell venni. Egyrészt a tanulmányi út megszakadása (azaz, ha egy tanuló részt vesz az 6. évfolyamos OKM-en, de a 8. évfolyamoson már nem; vagy részt vesz a 6. és a 8. évfolyamos OKM-en, de a 10. évfolyamoson már nem) nem jelenti automatikusan azt, hogy a tanuló végleg lemorzsolódott, hiszen akár HÍD-program, akár felnőttoktatás vagy felnőttképzés keretében befejezheti az általános iskolát, illetve valamilyen szakvégzettséget szerezhet. Emiatt – figyelembe véve az életkori korlátokat is – a lemorzsolódás általunk használt mutatója eltér az iskolai pályafutás sikertelenségét mérő más indikátoroktól (pl. végzettség nélküli iskolaelhagyók indikátora, vagy a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok indikátora). Másrészt azért sem feleltethető meg az operacionalizált mutató tökéletesen a lemorzsolódás definíciójának, mert egy tanuló külföldre költözése, haláleset, vagy súlyos testi/értemi fogyatékoság elszívódása (vagy a tanuló átminősítése) miatt is kieshet a 8. vagy 10. évfolyamos kompetenciamérésből. Harmadrészt az adatbázis a 10. évfolyamot tartalmazza utolsó panelhullámként, és nyilvánvaló, hogy akár a szakmaszerzésig, akár az érettségig van elvi lehetőség a további lemorzsolódásra. Utóbbi szempont torzító hatását azonban csökkenti, hogy a középfokú lemorzsolódás zöme a 9. évfolyamban következik be (*Febérvári 2015; Szemerszki 2016*).

Ugyanakkor arra is tekintettel kell lenni, hogy a vizsgált időszakba középfokon csupán két évismétlés fér bele, emiatt pedig túlzás lenne azt állítani, hogy az összes olyan tanuló, akinek a 2015–2017. években nincs tizedik évfolyamos kompetenciamérési részvétele (de van nyolcadik évfolyamos), lemorzsolódó tanuló lenne. E csoport esetében talán helyesebb, ha a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú tanulókként hivatkozunk rájuk.⁵

⁵ Adná magát a „lemorzsolódással veszélyeztetett” kifejezés, de ez a terminus technicus már foglalt és más tartalmat jelöl. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szerint azok a tanulók sorolhatók e kategória alá, akiknek a tanulmányi átlageredménye egy adott tanévben közepes teljesítmény alatti, illetve a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 százalékos mértékű romlást mutat.

Összességében a 2011. évben hatodik évfolyamos kompetenciamérésben részt vevő tanulók 73 százaléka haladt tovább évismétlés nélkül és végezte el 2015-ben a 10. évfolyamot. A tanulók további 10 százaléka vagy az általános iskolában, vagy középfokon valamikor évet ismételt (akár többször is), de legalább 2017-ben van regisztrált 10. évfolyamos mérési bejegyzése. 11 százaléknyan vannak azok a tanulók, akik a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú csoportba tartoznak, és 5 százaléknyan azok, akiket lemorzsolódott tanulónak tekinthetünk.

Hatodik évfolyamon a (később) folyamatosan továbbhaladó tanulók 95 százaléka járt általános iskolába, 5 százaléka pedig 8 évfolyamos gimnáziumba (4. táblázat). Az évismétlő, a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú és a lemorzsolódott tanulók között jóval kisebb (1% körüli) a szerkezetváltó gimnáziumban tanulók hányada. A nyolcadikos kompetenciamérés alkalmával a folyamatosan haladók közel hét százaléka 6 évfolyamos gimnáziumban tanult. Az évismétlő, illetve a lemorzsolódással kapcsolatban magas rizikófaktorú csoport tanulói szinte kizárólag általános iskolában tanultak. A tizedik évfolyamban nincs lehetőségünk arra, hogy a lemorzsolódott tanulók, illetve a lemorzsolódással kapcsolatban magas rizikófaktorú tanulók iskolatípusát vizsgálni tudjuk: az előbbi csoport nem jutott el a középfokú iskoláig; az utóbbiakról pedig – bár valószínűleg elkezdtek tanulmányaikat – az adatbázisokból nem derül ki, milyen típusú iskolába iratkoztak be. Annyi azonban látható, hogy a folyamatosan továbbhaladó tanulók körében a leggyakoribb iskolatípus középfokon a gimnázium: 47,6 százalékuk jár hagyományos vagy szerkezetváltó gimnáziumba. További 36 százalékuk szakközépiskolába, 16 százalékuk pedig szakközépiskolába. Azok, akik általános iskolai vagy középiskolai tanulmányaik alatt évet ismételtek (de még nem számítanak a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú csoportnak) az érettségit nem nyújtó szakképzés iskoláiba kerültek a legnagyobb arányban (45,2%). Szakközépiskolába a folyamatosan továbbhaladók 36,7 százaléka, gimnáziumba pedig 17,1 százalékuk járt.

Bináris logisztikus regresszióanalízis segítségével megvizsgáltam, mely tényezők járulnak hozzá ahhoz, hogy egy tanuló lemorzsolódóvá váljék. A vizsgálatba bevont mutatók a hatodik évfolyamos kompetenciamérés adatait tükrözik (ahol lehetett – például a szülők iskolázottságánál – a visszapótló eljárást alkalmaztam). Három tényezőcsoportot vontam be a magyarázóváltozók közé: intézményi jellemzőket (iskolatípus, fenntartó, iskola településtípusa, iskola járása milyen fejlettségi kategóriába tartozik⁶, iskolaméret⁷), teljesítményjellemzőket (matematikai és szövegértési kompetenciaterületeken milyen képességszintet értek el a tanulók), valamint személyes háttérjellemzőket (nem; születési év; lakóhely településtípusa; a lakóhely járása milyen fejlettségi kategóriába tartozik; szülők iskolázottsága; a tanuló sajátos nevelési igényű-e; a tanuló küzd-e beilleszkedési, tanulási vagy magatartászavarral; a tanuló halmozottan hátrányos helyzetű-e; a tanuló

⁶ A Kormány 106/2015. (IV. 23.) Korm. rendelete a kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet módosításáról szerint a járásokat négy csoportba sorolják a járás összesített, ún. Komplex-mutató értéke alapján: komplex programmal fejlesztendő járás, fejlesztendő járás, kedvezményezett járás, illetve nem kedvezményezett járás.

⁷ Az iskolaméret az adott évfolyamban a jelentésre jogosult tanulólétszám alapján került kiszámításra.

4. táblázat: Tanulói továbbhaladás évfolyamok és intézménytípus szerint, % (N = 94 047, 89 323, 78 569)

		Folyamatosan továbbhaladó tanulók	Évismétlő tanulók	Lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú tanulók	Lemorzsolódott tanulók	Összesen
6. évfolyam	általános iskola	95,0	98,6	99,0	98,8	96,0
	8 évfolyamos gimnázium	5,0	1,4	1,0	1,2	4,0
	<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
8. évfolyam	általános iskola	88,3	96,7	98,1	0,1	90,4
	8 évfolyamos gimnázium	5,0	1,2	0,9	–	4,1
	6 évfolyamos gimnázium	6,8	2,2	1,0	–	5,6
	<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
10. évfolyam	8 évfolyamos gimnázium	4,3	0,4	–	–	3,2
	6 évfolyamos gimnázium	6,1	1,2	–	–	4,6
	4 évfolyamos gimnázium	37,2	15,5	–	–	28,8
	szakgimnázium	36,4	36,7	–	–	30,4
	szakközépiskola	16,0	45,2	–	–	16,4
	szakiskola	0,1	0,9	–	–	0,2
	<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

lakóhelye megegyezik-e az iskola településével; a tanuló iskolájában mekkora arányban tanulnak roma származású tanulók⁸).

A modell a függő változó (lemorzsolódó-e egy tanuló⁹) variációjának 34 százalékát magyarázza meg (5. táblázat). Az intézményi jellemzők közül két tényező mutatott érdemi befolyást a lemorzsolódásra: az iskola fenntartója, illetve a feladatellátási hely településtípusa. Az egyházi és önkormányzati¹⁰ iskolák érdemben nem különböznek egymástól, ugyanakkor az egyéb (főként alapítványi) fenntartású iskolákba járók körében közel négyszeres a lemorzsolódás valószínűsége. Nyilván nem arról van szó, hogy ezek az iskolák „elriasztják” a tanulókat, hanem inkább arról, hogy ebben az intézményi körben jóval nagyobb azon iskolák aránya, amelyek kifejezetten valamilyen tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal foglalkoznak. A budapesti iskolák tanulói körében

⁸ A kompetenciamérés során a telephelyi kérdőívben a telephelyek vezetői nyilatkoznak arról, hogy iskolájukban becslésük szerint mekkora a roma származású tanulók aránya. Ez a becslés azonban nemcsak az iskola egyik jellemzője, hanem a tanulói adatok mellé rendelve lényegében egy valószínűségi mutató arra nézve, hogy a vizsgált tanuló roma származású-e vagy sem.

⁹ A modellben arra törekedtem, hogy viszonylag „tisztá” hatásokat tárjak fel. Emiatt a függő dichotóm változó 1-es értéke a lemorzsolódó tanulókat jelöli ki, a 0 érték viszont nem a többi, nem lemorzsolódó tanulóra, hanem a folyamatosan továbbhaladó tanulói körre vonatkozik.

¹⁰ 2011-es adatokról van szó, azóta az önkormányzati iskolák java része tankerületi fenntartás alá került.

5. táblázat: Lemorzsolódást valószínűsítő tényezők (bináris logisztikus regressziós modell)

Tényezők	Kategóriák	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B) ^a	Exp(B) ^{b**}
Fenntartó	önkormányzat (ref. kat.)	–	–	174,585	2	0,000	–	–
	egyház	–0,020	0,119	0,027	1	0,870	*	*
	egyéb	1,361	0,104	172,557	1	0,000	3,901	3,867
Iskola településtípusa	főváros (ref. kat.)	–	–	22,328	3	0,000	–	–
	megyei jogú város	–0,649	0,194	11,216	1	0,001	0,523	0,613
	város	–0,754	0,165	20,878	1	0,000	0,471	0,473
	község	–0,790	0,178	19,777	1	0,000	0,454	0,481
Képességszint – matematika	minimumszint (ref. kat.)	–	–	14,731	3	0,002	–	–
	alapszint	–0,179	0,076	5,561	1	0,018	0,836	0,754
	alapszintnél magasabb	–0,287	0,090	10,131	1	0,001	0,751	0,670
	ismeretlen	1,450	0,883	2,699	1	0,100	*	6,180
Képességszint – szövegértés	minimumszint (ref. kat.)	–	–	98,532	3	0,000	–	–
	alapszint	–0,462	0,070	43,816	1	0,000	0,630	0,537
	alapszintnél magasabb	–0,830	0,089	86,701	1	0,000	0,436	0,365
	ismeretlen	–1,577	0,885	3,174	1	0,075	*	0,170
Nem	fiú (ref. kat.: lány)	–	–	–	–	0,000	*	1,315
Születési év	1998 után (ref. kat.)	–	–	1765,608	4	0,000	–	–
	1996 előtt születettek	4,717	0,239	388,895	1	0,000	111,842	–
	1996-ban születettek	3,331	0,118	799,621	1	0,000	27,970	–
	1997-ben születettek	1,637	0,093	308,366	1	0,000	5,140	–
	1998-ban születettek	0,080	0,085	0,887	1	0,346	*	–

5. táblázat: (folyt.)

Tényezők	Kategóriák	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B) ^a	Exp(B) ^{b**}
Lakóhely településtípusa	főváros (ref. kat.)	–	–	21,260	3	0,000	*	–
	megyei jogú város	0,383	0,206	3,463	1	0,063	*	*
	város	0,116	0,175	0,438	1	0,508	*	*
	község	–0,209	0,190	1,203	1	0,273	*	0,697
Anya iskolázottsága	diplomás (ref. kat.)	–	–	147,608	3	0,000	–	–
	legfeljebb 8 általános	0,968	0,120	64,671	1	0,000	2,633	3,915
	szakképzett	0,223	0,114	3,834	1	0,050	*	1,418
	érettségizett	–0,063	0,110	0,332	1	0,564	*	*
Apa iskolázottsága	diplomás (ref. kat.)	–	–	85,133	3	0,000	–	–
	legfeljebb 8 általános	0,578	0,127	20,913	1	0,000	1,783	2,133
	szakképzett	0,006	0,114	0,002	1	0,961	*	*
	érettségizett	–0,232	0,120	3,719	1	0,054	*	0,793
A tanuló SNI-e	igen (ref. kat.: nem)	–	–	–	–	0,000	–	1,452
A tanuló BTMN-e	igen (ref. kat.: nem)	0,309	0,076	16,461	1	0,000	1,362	1,560
A tanuló HHH-e	igen (ref. kat.: nem)	0,357	0,073	23,913	1	0,000	1,429	1,354
A tanuló bejáró-e	igen (ref. kat.: nem)	0,315	0,071	19,480	1	0,000	1,371	1,486
Roma származás (becslés)	–	0,008	0,001	51,394	1	0,000	1,008	1,005
Konstans	–	–3,728	0,143	677,602	1	0,000	0,024	–

^a N = 64857; –2Log likelihood: 12565; Nagelkerke R²: 0,338

^b N = 64927; –2Log likelihood: 14652; Nagelkerke R²: 0,239

* Nem szignifikáns ($p < 0,05$). ** A születési év tényezője nélkül számítva.

nagyságrendileg kétszer nagyobb a lemorzsolódás valószínűsége, mint a vidéki városok, községek iskoláiban (melyek között lényegi eltérés nem látható). A teljesítménymutatók szintén szignifikánsak a modellben, és jellemző módon főleg a szövegértési kompetenciák mutatnak nagyobb differenciát. E kompetenciaterületen a minimumszintet el nem érő tanulókhöz¹¹ képest az alapszintet elérő tanulók¹² valószínűségi együtthatója 0,63, az ennél magasabb szintet elérőké 0,44, azaz minél gyengébb szövegértési kompetenciákkal rendelkezik valaki, annál nagyobb az esélye a lemorzsolódásra. A személyes jellemzők közül a legmarkánsabb hatást a tanulók életkora mutatja. A vizsgált évfolyamon a jellemző születési év az 1998, illetve 1999, hozzájuk képest minél korábban született valaki, annál nagyobb az esélye arra, hogy nem végzi el az iskolát. Markáns befolyásoló tényező még a szülők iskolai végzettsége (főleg az anyáé): ha nincs meg a szülőnek az általános iskolai 8 osztályos bizonyítványa, két-két és félszeres lesz az esély arra, hogy a gyereke is kihull az iskolából. A tanulók lakóhelyének településtípusa is érdemi hatást mutat: a megyeszékhelyeken, megyei jogú városokban tanulók körében a községi tanulókhöz képest jóval magasabb a lemorzsolódás. Növeli a lemorzsolódás valószínűségét, ha a vizsgált tanuló fiú; ha beilleszkedési, magatartási vagy tanulási nehézségekkel küzd; ha halmozottan hátrányos helyzetű; vagy ha bejáró (azaz a lakóhelye és az iskola települése eltér egymástól). A roma származás szintén növeli a lemorzsolódás esélyét (ha az iskolába csak roma tanulók járnak, a lemorzsolódás esélyhányadosa közel kétszeres).

A fenti magyarázóváltozók közül a túlkorosságot jelző születési év mutatója túlságosan is hangsúlyos, így érdemesnek tartottam a modellt e változó nélkül is megvizsgálni. A megmagyarázott hányad valamelyest lecsökken (24%), de a befolyásoló tényezők szerkezete alig változik. Új szempontként csak a tanuló sajátos nevelési igényét lehet megállapítani: ha valaki SNI minősítést kapott, az jelentősen megnöveli a lemorzsolódás esélyét. Az esélyhányadosok főleg a tanulók teljesítményei, illetve személyes háttérjellemzői esetében változnak – jellemzően nőnek, ami rámutat arra, hogy a túlkorosság e jellemzőkkel függ össze erősen.

Ugyanezzel a módszerrel vizsgáltam meg azt is, vajon a fenti magyarázóváltozók közül mi mutat érdemi befolyást arra, hogy egy tanuló beletartozik-e a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú csoportba vagy sem (szintén a folyamatosan továbbhaladó tanulókhöz képest) (6. táblázat). A rizikócsoportba tartozásnak az önkormányzati fenntartású iskolákkal összevetve az egyházi iskolákban kisebb, az egyéb fenntartású iskolákban nagyobb a valószínűsége. A feladatellátási hely településtípusa is csak a főváros és a kisebb vidéki városok relációjában érdekes (Budapesten nagyobb a valószínűsége a rizikócsoportba tartozásnak, mint a kisvárosokban). Új szempontként viszont meg kell említeni az iskolaméretet: minél kisebb tanulólétszámú iskolába jár egy tanuló, annál valószínűbb, hogy nagyobb az esélye a rizikócsoportba tartozásra. A tanulói teljesítmény, a túlkorosság, a lakóhely, a bejárás ténye, illetve a személyes háttérjellemzők (SNI, BTM, HHH, roma származás) szintén markáns befolyásoló tényezők. A lemorzsolódókhoz képest lényegi különbség, hogy a rizikócsoportba nagyobb valószínűséggel tartoznak azok, akiknek szülei legfeljebb szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkeznek, illetve a nem szerepe nem releváns ebben a kérdésben.

¹¹ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet alapján a 6. évfolyamon a 2. képességszintet el nem érő tanulókról van szó.

¹² Az alapszint a 6. évfolyamon a 3. képességszintet jelenti.

6. táblázat: Lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktort valószínűsítő tényezők (bináris logisztikus regressziós modell)

Tényezők	Kategóriák	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B) ^a	Exp(B) ^{b**}
Fenntartó	önkormányzat (ref. kat.)	–	–	11,924	2	0,003	–	–
	egyház	–0,163	0,066	6,117	1	0,013	0,849	0,851
	egyéb	0,198	0,090	4,867	1	0,027	1,219	1,260
Iskola településtípusa	főváros (ref. kat.)	–	–	13,573	3	0,004	–	–
	megyei jogú város	–0,173	0,123	1,995	1	0,158	*	0,847
	város	–0,351	0,109	10,307	1	0,001	0,704	0,707
	község	–0,224	0,116	3,761	1	0,052	*	0,801
Iskolaméret	nagy iskola (ref. kat.)	–	–	20,631	2	0,000	–	–
	kis iskola	0,206	0,047	19,467	1	0,000	1,229	1,236
	közepes iskola	0,123	0,037	10,933	1	0,001	1,131	1,141
Képességszint – matematika	minimumszint (ref. kat.)	–	–	168,702	3	0,000	–	–
	alapszint	–0,339	0,039	77,283	1	0,000	0,713	0,693
	alapszintnél magasabb	–0,551	0,046	143,615	1	0,000	0,576	0,559
	ismeretlen	0,451	0,598	,567	1	0,451	*	*
Képességszint – szövegértés	minimumszint (ref. kat.)	–	–	266,323	3	0,000	–	–
	alapszint	–0,357	0,035	102,368	1	0,000	0,700	0,667
	alapszintnél magasabb	–0,703	0,044	252,621	1	0,000	0,495	0,472
	ismeretlen	–0,720	0,598	1,448	1	0,229	*	*
Nem	fiú (ref. kat.: lány)	–	–	–	–	–	*	1,007
	1998 után születtek (ref. kat.)	–	–	920,508	4	0,000	–	–
Születési év	1996 előtt születettek	2,274	0,254	80,135	1	0,000	9,716	–
	1996-ban születtek	1,934	0,093	432,954	1	0,000	6,915	–

6. táblázat: (folyt.)

Tényezők	Kategóriák	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B) ^a	Exp(B) ^{b**}
Születési év	1997-ben születtek	1,157	0,052	501,690	1	0,000	3,182	–
	1998-ban születtek	0,334	0,041	65,848	1	0,000	1,396	–
Lakóhely településtípusa	főváros (ref. kat.)	–	–	35,858	3	0,000	–	–
	megyei jogú város	–0,126	0,128	,973	1	0,324	*	*
	város	–0,228	0,112	4,133	1	0,042	0,796	0,770
	község	–,492	0,118	17,342	1	0,000	0,611	0,566
Anya iskolázottsága	diplomás (ref. kat.)	–	–	641,481	3	0,000	–	–
	legfeljebb 8 általános	1,276	0,067	364,090	1	0,000	3,583	4,031
	szakképzett	0,655	0,063	108,414	1	0,000	1,925	1,998
	érettségizett	0,148	0,063	5,568	1	0,018	1,159	1,161
Apa iskolázottsága	diplomás (ref. kat.)	–	–	418,832	3	0,000	–	–
	legfeljebb 8 általános	0,898	0,071	158,286	1	0,000	2,455	2,602
	szakképzett	0,274	0,066	17,226	1	0,000	1,315	1,336
	érettségizett	–0,031	0,070	,201	1	0,654	*	*
A tanuló SNI-e	igen (ref. kat.: nem)	0,146	0,056	6,705	1	0,010	1,157	1,497
A tanuló BTMN-e	igen (ref. kat.: nem)	0,298	0,045	43,846	1	0,000	1,347	1,561
A tanuló HHH-e	igen (ref. kat.: nem)	0,566	0,039	212,503	1	0,000	1,761	1,823
A tanuló bejáró-e	igen (ref. kat.: nem)	0,206	0,038	29,979	1	0,000	1,229	1,289
Roma származás (becslés)	–	0,011	0,001	298,061	1	0,000	1,011	1,012
Konstans	–	–2,810	0,083	1141,240	1	0,000	0,060	0,086

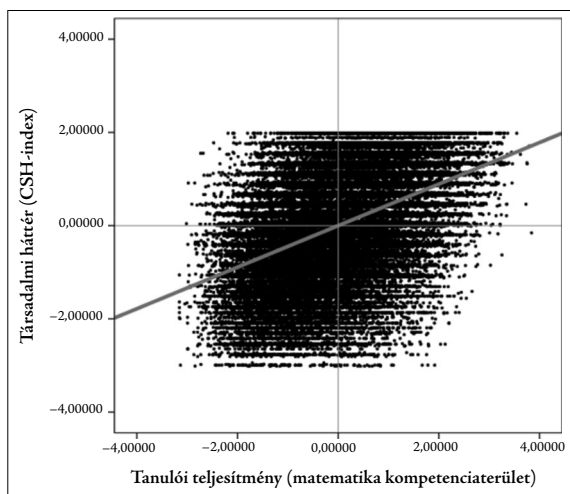
^a N = 64857; –2Log likelihood: 12565; Nagelkerke R²: 0,338

^b N = 64927; –2Log likelihood: 14652; Nagelkerke R²: 0,239

* Nem szignifikáns ($p < 0,05$). ** A születési év tényezője nélkül számítva.

Társadalmi háttér és tanulói teljesítmény

A fenti logisztikus regressziós modellek is rámutattak arra, hogy a tanulók társadalmi háttere és tanulási útja, illetve végső soron tanulói teljesítménye között szoros összefüggés van. Az OKM a társadalmi hátteret egy összetett mutatóban, az ún. családháttér-indexben (CSHI) igyekszik megragadni. Ha ezt a mutatót és egy teljesítményindikátort (például a matematika kompetenciaterületen elért pontszámokat) egy Descartes-féle koordináta-rendszerben ábrázoljuk, ahol a függőleges tengely a CSHI-t, a vízszintes tengely pedig a tanulói teljesítményt jelöli, az egyes tanulókat pontonként ábrázolva az 1. ábrán látható felhődiagrammot kapjuk.¹³



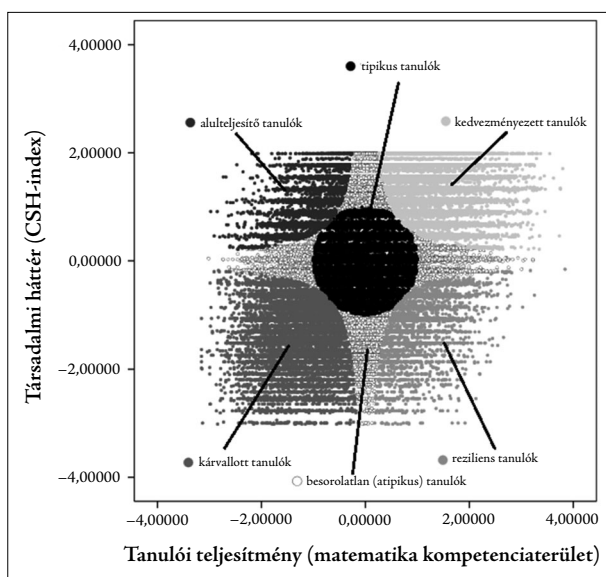
1. ábra: Társadalmi háttér és tanulói teljesítmény ($N = 81\,595$)

A diagrammon feltüntetettük a pontokra húzott lineáris regressziós egyenest, mely jól szemlélteti, hogy minél kedvezőtlenebb egy tanuló társadalmi háttere, annál alacsonyabb teljesítményt valószínűsíthetünk, és fordítva, minél kedvezőbb egy tanuló társadalmi háttere, annál magasabb teljesítmény lesz jellemző. Ez az összefüggés azonban korántsem érvényes minden tanuló esetében. A függvény szerint a koordináta-rendszer jobb felső sarkában azokat a tanulókat találjuk, akiknek kedvező háttere jó teljesítménnyel párosul (e csoport tagjait hívhatjuk kedvezményezett tanulóknak), bal alsó sarkában pedig azokat, akiknek kedvezőtlen háttere gyenge teljesítménnyel jár együtt (kárvallott tanulók). Mindkét tengely átlaga (nulla pontja) körül azok a tanulók láthatók, akik átlagosnak (tipikusnak) nevezhetők. A koordináta-rendszer bal felső sarkában az a tanulói csoport jelenik meg, melyek kedvező társadalmi hátterük ellenére gyengén teljesítenek (alulteljesítők), jobb alsó sarkában pedig azok, akik kedvezőtlen hátterük ellenére jó teljesítménnyel rendelkeznek (reziliensek). A tipikus tanulókat az átlagtól való egy szórási távolságra határoltam le, illetve az így kapott „körre” pedig elforgatott hiperbolákat illesztettem, melyek segítségével kialakítottam a fenti négy tanulócsoporthoz (2. ábra). A lehatárolás módját az indokolja, hogy a hagyományosan alkalmazott eljárások durva kategorizáláson

¹³ Az egységes skála miatt mindkét dimenzióban a nulla átlagú, 1 szórási standardizált értékek szerepelnek.

alapulnak, és kevésbé veszik figyelembe a relatív eltéréseket. Például, a reziliens tanulók OECD-meghatározásánál bevett, hogy a társadalmi háttér szerinti alsó, teljesítmény szerinti felső negyedbe tartozókat tekintik kiválasztási szempontnak (OECD 2010, 2013, 2016), de léteznek más tipizálási eljárások is (Csüllög–Lannert–Zempléni 2015; Tóth et al. 2016; Agasisti et al. 2018; Hörich 2018). Ebben az esetben azonban nem számítanak azok, akik *nagyon* kedvezőtlen helyzetből indulva az átlagnál kicsit jobb teljesítményre képesek – holott e tanulók többleteljesítménye azonos vagy nagyobb, mint azoké, akik kedvezőtlen (de nem nagyon kedvezőtlen) helyzetből az előző csoporthoz képest csak kicsit jobb teljesítményt nyújtanak.

A teljes, 2011-ben 6. évfolyamos OKM-ben megjelenő tanulói populáció mintegy 87 százalékát ($N = 81\,595$) lehetséges ezzel a módszerrel valamelyik csoportba besorolni. Tipikus tanulónak e „minta” 41,6 százaléka, kedvezményezett tanulónak 16,5 százaléka, alutjeljesítő tanulónak 4,5 százaléka, kárvallott tanulónak 16,1 százaléka, reziliens tanulónak pedig 4 százaléka számít. További 17,3 százaléknyi tanuló az egyik szempont szerint extrém, a másik szempont szerint átlagos értéket vett föl, de e tanulói kategóriával e tanulmányban nem foglalkozom.



2. ábra: Tanulói csoportok a társadalmi háttér és a tanulói teljesítmény függvényében ($N = 81\,595$)

A tanulói utat tekintve – nem váratlanul – a kedvezményezett tanulók vannak a legkedvezőbb helyzetben (7. táblázat). E csoport tagjainak 94,5 százaléka folyamatosan halad tanulmányi útján. A tipikus (átlagos) tanulók 83,7 százalékára jellemző a folyamatos továbbhaladás, 10,6 százalékuk évismétlő, 4,6 százaléka a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorral jellemezhető, 1 százaléka pedig lemorzsolódó. A reziliensek körében magas, 16,4 százaléka a rizikócsoport részaránya, és az átlagnál közel tíz százalékponttal alacsonyabb a folyamatosan továbbhaladók hányada. A kárvallott tanulók körében a legmagasabb a rizikócsoport (27,8%) és a lemorzsolódók (6,4%) aránya, egyúttal jellemző, hogy e csoport tagjai közül csak alig minden második tanuló halad folyamatosan tanulói útján.

7. táblázat: Tanulói továbbhaladás az egyes tanulói csoportokban, % (N = 81 595)

	Folyamatosan továbbhaladó tanulók	Évismétlő tanulók	Lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú tanulók	Lemorzsolódott tanulók	Összesen
Átlagos (tipikus) tanulók	83,7	10,6	4,6	1,0	100,0
Kedvezményezett tanulók	94,5	3,0	1,7	0,9	100,0
Alulteljesítő tanulók	80,8	12,1	5,4	1,8	100,0
Kárvallott tanulók	49,6	16,1	27,8	6,4	100,0
Reziliens tanulók	68,8	12,3	16,4	2,5	100,0
Összes csoportosított tanuló	78,4	10,5	9,0	2,1	100,0

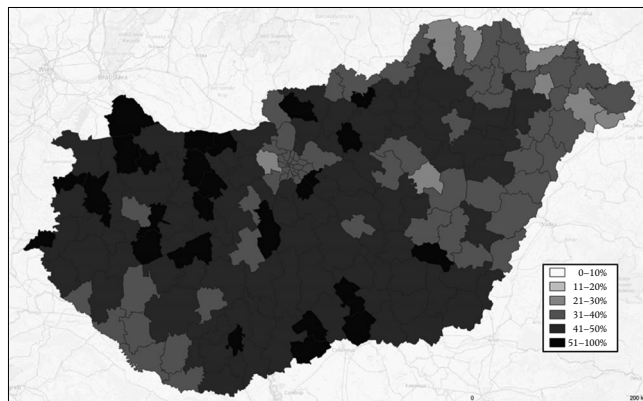
A kedvezményezett tanulók közül négyszer annyian jártak hatodik évfolyamban 8 évfolyamos gimnáziumba (12,8%), mint a tipikus (átlagos) tanulók (3,1%) (8. táblázat). Utóbbi csoporthoz képest a szerkezetváltó gimnázium még az alulteljesítő tanulók körében is gyakoribb (4,1%). A kárvallottak, illetve a reziliens tanulók körében elvétve találunk olyan tanulót, aki 8 évfolyamos gimnáziumban tanult volna. A következő mérési ponton, a 8 évfolyamon a megfigyelt szétartás még jellemzőbb: a kedvezményezett tanulók további 18 százaléka járt 6 évfolyamos gimnáziumba, miközben a tipikus (átlagos) tanulók körében ez az arány mindössze 3,7%. Az alulteljesítők körében 5,5 százaléknyan kerültek ebbe az iskolatípusba, miközben a kárvallott és reziliens tanulók körében továbbra is nagyon alacsony a részvétel aránya. Középfokon (10. évfolyamban) az átlagos tanulók 32,7 százaléka járt 4 évfolyamos, 5,7 százaléka pedig 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumba. Ugyanakkor e tanulói körben a szakgimnázium a leggyakoribb haladási irány (47,3%). Mind az alulteljesítő, mind pedig a kedvezményezett tanulók többsége valamilyen gimnáziumi képzésben tanult tovább (előbbieket 49,7, utóbbiak 84,3 százaléka). A reziliens tanulók relatív többsége a szakgimnáziumi képzésbe került (45,3%), gimnáziumba csupán 27,7 százalékuk jutott el. Ez arra utal, hogy a társadalmi háttér – a tanulói teljesítményt azonosnak véve – mintegy harmadannyi esélyt biztosít a kedvezőbb középfokú (egyben felsőfok felé orientáló) képzés elérésére. A kárvallott tanulói kör közel kétharmada (62,1%) szakközépiszkolai képzésbe szorult, és tíz százalék alatt marad azok aránya, akik valamilyen gimnáziumban tudtak tovább tanulni. A reziliens és kárvallott tanulói csoportok középfokú továbbhaladási arányainál azt is figyelembe kell venni, hogy a számításba nem került bele a lemorzsolódó, illetve a lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorú tanulók csoportja, márpedig e két kategória mindkét tanulói körben jelentős (18,9 és 34,2%). Ha ismernénk, hogy a rizikócsoport tagjai milyen középfokú iskolában tanultak/iratkoztak be, feltehetően a fenti arányoknál még kedvezőtlenebb képet, így még nagyobb szelekciós hatást regisztrálhatnánk.

8. táblázat: Tanulói csoportok évfolyamok és intézménytípusok szerint, % (N = 67 502, 66 055, 59 854)

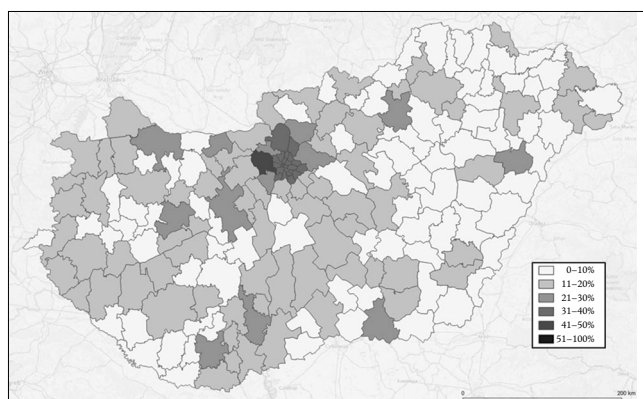
		Átlagos (tipikus) tanulók	Kedvezményezett tanulók	Alulfejlesztő tanulók	Kárvallott tanulók	Reziliens tanulók	Összesen
6. évfolyam	általános iskola	96,9	87,2	95,9	99,8	99,2	95,7
	8 évfolyamos gimnázium	3,1	12,8	4,1	0,2	0,8	4,3
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8. évfolyam	általános iskola	93,3	69,3	90,6	99,5	97,4	89,9
	8 évfolyamos gimnázium	3,0	12,6	4,0	0,2	0,8	4,3
	6 évfolyamos gimnázium	3,7	18,1	5,5	0,4	1,8	5,8
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
10. évfolyam	8 évfolyamos gimnázium	2,5	11,0	3,3	0,1	0,6	3,8
	6 évfolyamos gimnázium	3,2	16,7	4,8	0,4	1,5	5,6
	4 évfolyamos gimnázium	32,7	56,6	41,6	8,3	25,6	34,9
	szakgimnázium	47,3	15,2	36,9	28,7	45,3	36,8
	szakközépiskola	14,2	0,6	13,3	62,1	26,8	18,7
	szakiskola	0,1	–	0,1	0,3	0,2	0,1
	összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A később ismertetett magyarázó modellekbe nehezen illeszthető be részletes területi szempont, ám mivel jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes tanulói csoportok arányait tekintve, érdemes kitérni ezekre a differenciákra. Járási bontásban, térképen ábrázolva a tanulói csoportok arányait, látható, hogy a tipikus (átlagos) tanulók alulreprezentáltak az ország keleti és északkeleti határmenti övezetében; Békés, Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megye határvidékén; a délnyugat-magyarországi határmenti járásokban, valamint a fővárosban és agglomerációjában (3. ábra). Utóbbi térségben ezt az okozza, hogy a vártnál jóval magasabb arányban találjuk a kedvezményezett tanulókat (4. ábra). E tanulócsoporthoz tagjainak átlagost meghaladó arányát még néhány nagyvárosban (például Győr, Veszprém, Székesfehérvár, Pécs, Szeged, Debrecen, Eger) mérhetjük. A kárvallott tanulók arányai járásonként – a fővárost és agglomerációját, illetve az említett városokat leszámítva – közel a tipikus tanulók arányait bemutató térkép inverze (5. ábra). A reziliens tanulókat magasabb arányban néhány északkelet- és délnyugat-magyarországi járásban (például a Csengeri, Mátészalkai, Nyírbátori, Vásárosnaményi, Edelényi, Encsi, Barcsi, Szigetvári és Sellyei járásban) találjuk (6. ábra).¹⁴ A megfigyelt területi különbségeket csak részben magyarazzák az ország általános gazdasági-társadalmi

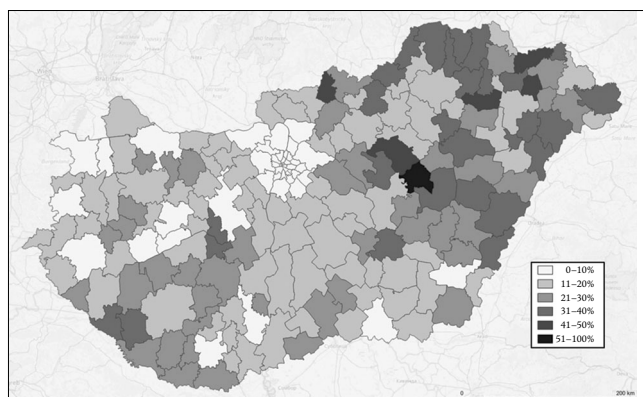
¹⁴ E csoport térbeli differenciáltságát egyelőre csak rögzítem, lehetséges okait egy későbbi elemzésben vizsgálom majd meg.



3. ábra: Tipikus (átlagos) tanulók aránya járásonként, %

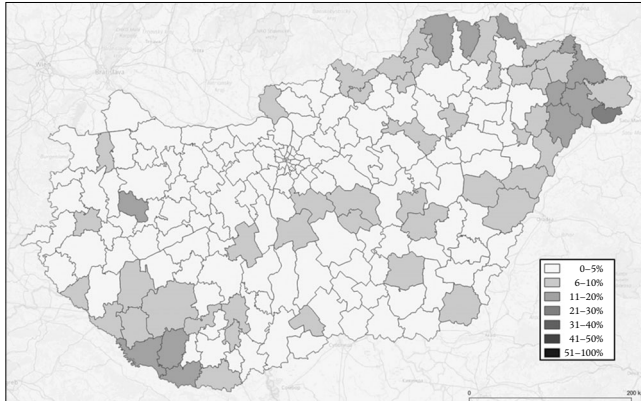


4. ábra: Kedvezményezett tanulók aránya járásonként, %

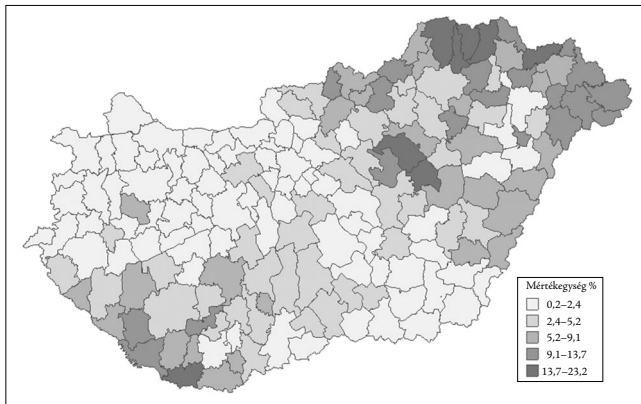


5. ábra: Kárvallott tanulók aránya járásonként, %

különbségei. Bár oksági kapcsolat természetesen nem tételezhető fel két tényező területi eloszlásából, érdemes összehasonlítani a 2011. évi népszámlálás cigány (roma) nemzeti-



6. ábra: Reziliens tanulók aránya járásonként, %



7. ábra: Roma (cigány) nemzetiségűek aránya, %. Forrás: KSH, 2011. évi népszámlálás (<https://map.ksh.hu/timea/>)

séghez tartozó arányainak járási összegzését (7. ábra), illetve a kárvallott tanulók arányait megjelenítő térképet – a két térkép nagyon hasonló mintázatot mutat.

Bináris logisztikus regresszióanalízis segítségével megvizsgáltam, milyen intézményi, tanulói teljesítmény, valamint személyes háttérjellemzők befolyásolják a tipikus (átlagos) tanulókhöz képest az egyes tanulói csoporttagságot (9. táblázat). A modell eredményei szerint a kedvezményezett és alulteljesítő tanulók nagyobb valószínűséggel tanultak egyházi és egyéb fenntartású, nagy tanulólétszámú intézményekben; illetve kisebb eséllyel a vidéki, közepes vagy kis létszámú iskolákban. A kárvallott és reziliens tanulók esetében ez lényegében fordítva alakul. A jobb teljesítményen alapuló kedvezményezett és reziliens csoportokban a fiúk bekerülési esélye magasabb. A túlkorosság a kedvezményezettek esetében csoporttagságot csökkentő, a többi csoport esetében csoporttagságot növelő valószínűségi tényező. A személyes jellemzők közül a szociális hátrányokat, a tanulási nehézségeket tükröző és a származást becsülő mutatók a kedvezményezett tanulók esetében alacsony, a kárvallott tanulók esetében magas valószínűségi esélyhányadost mutatnak.

9. táblázat: Tanulói csoportokba sorolást valószínűsítő tényezők (bináris logisztikus regressziós modellek esélyhányadosai)

Tényezők	Ref. Kat.	Kat.	Kedvezményezett tanulók	Alulfejlesztő tanulók	Kárvalott tanulók	Rezilienst tanulók
Iskola típusa	általános iskola	8 évfolyamos gimnázium	1,834	*	0,102	0,447
Iskola fenntartója	önkormányzati		–	–	–	–
	egyházi		1,495	1,985	0,852	0,854
	egyéb		2,151	3,781	1,304	0,688
Iskola településtípusa	főváros		–	–	–	–
	megyei jogú város		0,514	0,562	0,978	0,989
	város		0,399	0,616	1,857	1,006
	község		0,311	0,617	1,926	1,306
Iskolaméret	nagy iskola		–	–	–	–
	kis iskola		0,869	0,859	1,200	1,531
	közepes iskola		0,874	0,884	1,137	1,229
Nem	lány	fiú	1,263	0,771	0,847	1,136
Születési év	1998 után		–	–	–	–
	1996 előtt		0,000	1,479	12,401	5,436
	1996		0,226	1,912	15,558	4,354
	1997		0,381	1,819	4,722	2,173
	1998		0,867	1,093	1,388	1,216
Lakóhely besorolása	nem besorolt		–	–	–	–
	kedvezményezett		0,891	0,665	1,372	1,868
	fejlesztendő		0,421	0,505	1,389	1,764
	komplex programmal fejlesztendő		0,675	0,841	1,750	1,932
Lakóhely településtípusa	főváros		–	–	–	*
	megyei jogú város		1,086	1,092	1,625	–
	város		0,977	0,960	1,305	–
	község		0,795	0,752	1,347	–
A tanuló SNI-e	nem	igen	0,168	3,670	3,067	0,607

9. táblázat: (folyt.)

Tényezők	Ref. Kat.	Kat.	Kedvezményezett tanulók	Alulrejtő tanulók	Kárvallott tanulók	Reziliens tanulók
A tanuló BTMN-e	nem	igen	0,223	2,631	3,531	0,766
A tanuló HHH-e	nem	igen	0,082	0,314	15,345	12,146
A tanuló bejáró-e	nem	igen	0,906	1,215	1,114	*
Romák aránya**	–		0,982	0,989	1,021	1,016
N			44412	35981	45429	35772
–2Log likelihood			46579	20991	37354	17383
Nagelkerke R ²			15%	9%	44%	24%

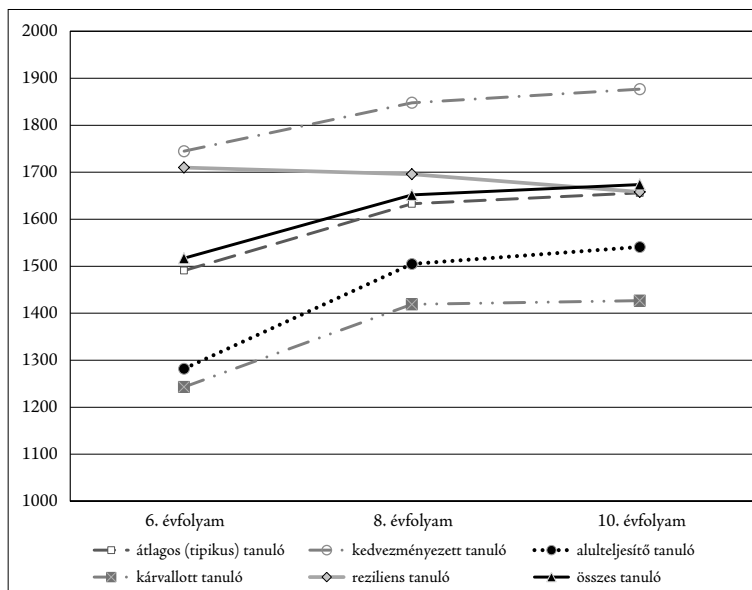
*Nem szignifikáns ($p < 0,05$). **A tanuló iskolájában a roma származásúak aránya

Kérdésként merülhet föl, vajon a kárvallott és reziliens tanulók esetében van-e olyan tényező, ami jelentős mértékben meghatározza azt, hogy vajon a későbbi tanulási útjukon továbbhaladnak-e (folyamatosan vagy egy-két évismétléssel), esetleg lemorzsolódnak, vagy a lemorzsolódás kapcsán magas kockázatúvá válnak-e a tanulók. A bizonytalan továbbhaladó kárvallottak aránya 34,2, a rezilienseké pedig 18,9 százalék. A vizsgálat módszeréül ugyancsak bináris logisztikus regressziós modellt alkalmazva két magyarázóváltozó befolyása erős: a CSHI-é, illetve a roma származásé¹⁵, ráadásul a két változó interakciója is szignifikánsnak mutatkozott. A 10. táblázatban a folytonos változókat

10. táblázat: Lemorzsolódás vagy az azzal kapcsolatos rizikócsoport aránya a roma származás becslési kategóriái, illetve a CSHI kategóriái szerint, kárvallott és reziliens tanulók, % ($N = 12\,890, 3\,203$)

Roma származással az esély	Kárvallott tanulók				Reziliens tanulók			
	CSHI				CSHI			
	Átlagból legalább 2 szórás távolság	Átlagból 1-2 szórás közötti távolság	Átlag és 1 szórás közötti távolság	Összesen	Átlagból legalább 2 szórás távolság	Átlagból 1-2 szórás közötti távolság	Átlag és 1 szórás közötti távolság	Összesen
<20%-nál kisebb	54,9%	32,0%	17,9%	28,5%	42,4%	17,5%	5,9%	12,4%
21–40%	58,1%	35,5%	20,2%	35,3%	48,3%	24,9%	8,2%	21,6%
41–60%	62,3%	41,9%	24,9%	44,7%	48,4%	29,7%	8,5%	28,9%
61–80%	56,9%	40,9%	23,7%	43,5%	42,0%	28,7%	0,0%	30,2%
81–100%	60,5%	49,4%	32,5%	52,1%	51,4%	43,1%	42,9%	46,4%
Összesen	58,0%	35,6%	19,2%	34,2%	46,4%	23,2%	6,5%	19,0%

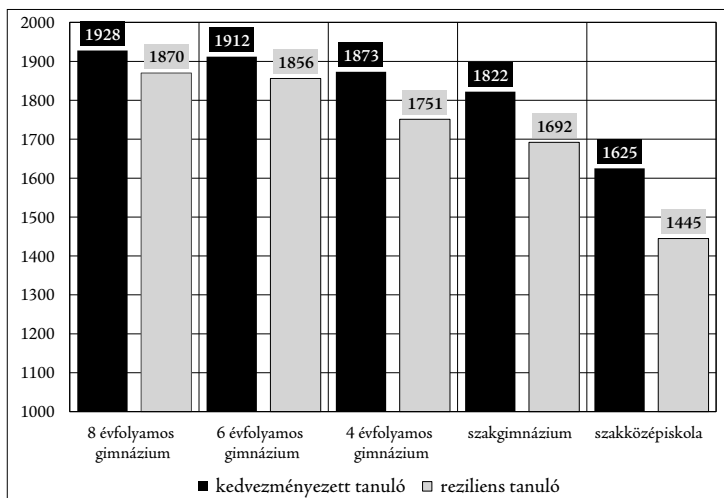
¹⁵ A CSHI ebben az esetben a két csoport belső – végeredményben státusz szerinti – heterogenitását mutatja. A roma származást a korábbiakhoz hasonlóan becslésként veszem figyelembe.



8. ábra: Matematika kompetenciaeredmények átlaga az egyes tanulói csoportok szerint, 6., 8. és 10. évfolyam ($N = 81\,595, 75\,355, 67\,680$)

kategorizálva olvashatók le az összefüggések. A kárvallott tanulók és reziliens tanulók körében egyaránt igaz, hogy a lemorzsolódó vagy a lemorzslódással kapcsolatban nagy kockázattal jellemezhető tanulók aránya egyre magasabb, minél nagyobb pontossággal becsüljük a roma származást, illetve minél alacsonyabb mértékű CSHI-t veszünk figyelembe. Ugyanakkor a legalacsonyabb CSHI-vel rendelkezők rétegében a roma származás becsülésének nincs szignifikáns hatása. Azaz a legalacsonyabb státuszúak esetében a roma származás már nem befolyásoló tényező, az ennél magasabb státuszúak körében pedig igen: nemcsak a státusz, hanem a roma származás is erősen rontja a sikeres továbbhaladás esélyét – a tanulási teljesítménytől függetlenül. A reziliens tanulóknál a származás hatása valamivel markánsabb: státusztól függetlenül egy jó teljesítményű roma tanulónak kisebb az esélye a tanulási pályán maradásnak, mint a hasonló státuszú nem roma tanulónak.

Ugyancsak érdemes röviden kitérni arra, hogy a reziliens tanulóknak – amennyiben folyamatosan továbbhaladnak későbbi tanulási útjukon – hogyan alakult a teljesítményük. A tanulói kategorizálástól függetlenül az összes folyamatosan továbbhaladó tanulóra igaz, hogy kisebb-nagyobb mértékben ugyan, de teljesítményük javult a hatodik és a nyolcadik évfolyam között (8. ábra). Két évfolyammal később már nem látszik a trend folytatása, igaz, romló tendencia sem. Az egyes tanulói csoportok nagyon hasonlóan viselkednek, kivételt a reziliensek jelentenek: az ő teljesítményük (folyamatos továbbhaladás mellett!) romlott, és a tizedik évfolyamra lényegében azonos lett a tipikus (átlagos) tanulók teljesítményével. Ez alapján úgy tűnik, a reziliencia nem tartós jelenség. Ennek okának feltárása feltehetően egy másik elemzésnek a feladata, annyit azonban már most előrebocsáthatunk, hogy az intézménytípusnak feltehetően van szerepe a válaszban. Ha összevetjük a tizedik évfolyamos kompetenciaeredményeket a kedvezményezett és a reziliens tanulói csoportban (azaz akik hasonlóan jól teljesítettek hatodik évfolyamon) intézménytípus szerint, látható, hogy bár minden intézménycsoportban van eltérés, az



9. ábra: 10. évfolyamos kompetenciaeredmények a kedvezményezett és a reziliens tanulók között intézménytípusonként ($N = 67\,680$)

olló igazából a négy évfolyamos gimnáziumtól számítva nyílik szét (9. ábra). Azaz úgy tűnik, egyelőre csak a szerkezetváltó gimnáziumok képesek arra, hogy ha egy reziliens tanuló bekerül tanulóik közé, az meg is őrizze kimagasló teljesítményét.

Összefoglalás

A tanulási utakat az OKM 2011–2017. évi tanulói adatbázisainak összekapcsolása segítségével vázoltam föl. A másodelemzés két tipizálási logikát követett. Először is, a tanulói pályaut folyamatosságát tekintve négy csoportba soroltam a tanulókat: folyamatosan továbbhaladók (73%), évismétlők (10%), lemorzsolódás kapcsán magas rizikófaktorúak (11%) és lemorzsolódók (5%). A lemorzsolódók és az ezzel kapcsolatos magas rizikófaktor néhány intézményi jellemzővel, a tanulók teljesítményével, túlkorosságukkal, szociális háttérükkel, tanulási nehézségeikkel és (közvetett módon becsülve) származásukkal függ össze. A tipizálás második logikája szerint a társadalmi háttér és a teljesítmény egy kiragadott mutatója segítségével öt tanulói csoportot különítettem el. A tanulói populáció legnagyobb hányada (42%) mindkét dimenzió szerint tipikus (átlagos) tanuló, 17 százaléka kedvezményezett, 16 százaléka kárvallott, 5 százaléka alulteljesítő és 4 százaléka reziliens (további 17 százaléka pedig besorolatlan). Az alulteljesítők az átlagos tanulók arányával közel megfelelő mértékben haladnak tovább folyamatosan tanulási útkon, míg a reziliensek körében komoly kockázata van a lemorzsolódásnak. Adataink szerint a kedvezményezett tanulók „kisajátítják” a szerkezetváltó gimnáziumokat, illetve ettől függetlenül is jellemző, hogy többségük a hagyományos gimnáziumokban tanul tovább. Az átlagos (tipikus) tanulók zöme a szakképzésbe kerül, a kárvallottak legnagyobb hányada pedig érettségit nem nyújtó szakközépiskolai intézménytípusban tanul tovább. A reziliens tanulók a tipikus (átlagos) tanulók továbbtanulási paramétereitől is elmaradnak, azaz a szelekciós folyamatban a társadalmi háttér erősebb befolyásoló erővel bír, mint a teljesítmény. Nagy területi különbségek jellemzők az egyes tanulói csoportok arányait tekintve: míg a kedvezményezett tanulók Budapesten és agglomerációjában, valamint

a vidéki egyetemi centrumvárosokban; a kárvallottak az ország gazdasági-társadalmi szempontból kedvezőtlenebb térségeiben felülreprezentáltak. Jellemző, hogy a kedvezményezett és az alulteljesítő tanulók nagyobb, a kárvallott és reziliens tanulók pedig kisebb eséllyel tanultak egyházi fenntartású iskolákban hatodik évfolyamon (2011-ben). A kárvallott és a reziliens tanulók esetében a továbbhaladást leginkább a társadalmi státusz és a származás határozza meg. A legkedvezőtlenebb státuszúak továbbhaladása származástól független, de jellemző, hogy minél kedvezőbb státuszú egy tanuló (de sosem kedvező státuszú) valaki, annál inkább felértékelődik a származása: ha nagy valószínűséggel roma származású, akkor nagyobb eséllyel kerül a továbbhaladás szempontjából veszélyeztetettek közé. A reziliens tanulóknál ez a hatás erősebb, azaz a társadalmi mobilitás iskolai dimenziójában a roma származásúak helyzete nehezebb – pont abban a rétegben, ami a társadalmi középhez (átlaghoz) áll a legközelebb. Ráadásul, a reziliens tanulók későbbi teljesítménye akkor marad csak közel a kedvezményezett tanulók teljesítményéhez, ha szerkezetváltó gimnáziumba kerülnek, de ennek esélye csak keveseknek adatik meg.

IRODALOM

- AGASISTI, T., AVVISATI, F., BORGONOV, F. & LONGOBARDI, S. (2018) *Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in Pisa*. OECD Working Paper No. 167. Paris, OECD Publishing.
- ANDOR M. & LISKÓ I. (1999) *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek 3., <https://mek.oszk.hu/03600/03672>
- BALÁZSI I., BALKÁNYI P., OSTORICS L., PALINCÁS I., RÁBAINÉ SZ. A., SZEPESI I., SZIPŐCSNÉ KROLOPP J. & VADÁSZ CS. (2014) *Az Országos Kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- CSÜLLÖG K., LANNERT, J. & ZEMPLÉNI, A. (2015) *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- HAJDÚ T., KERTESI G. & KÉZDI G. (2014) Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. *Munkagazdaságtani Füzetek (BWP)*, 7, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék. Letölthető: <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> [Letöltve: 2019. 10. 01.]
- HÖRICH B. (2018) Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio*, Vol. 27. No. 4. pp. 714–726.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2010) Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az *Educatio* Életpálya-felvételeknek 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: KOLOSI T. & TÓTH I. GY. (eds) *Társadalmi Ríport*. Budapest, Tárki. pp. 371–407.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Vol. I. PISA. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2013) *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*. Vol. II. PISA. Paris, OECD Publishing.

- OECD (2016) *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education*. Vol. I. PISA. Paris, OECD Publishing.
- OH (2012) Oktatási Hivatal: Országos kompetenciamérés. Technikai leírás. Letölthető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_ranulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf
- PAPP Z. A. (2015) *A méltányosság mérési lehetőségei*. Középiskolai Kiadvány IV.
- RÉVAI N. (2015) Méltányosság az oktatásban – miről beszélünk? In: B. TIER N. (ed.) *Alma a fán. Iskolavezetők a méltányos oktatásért*. Budapest, Tempus. pp. 10–29.
- SZEMERSZKI M. (2016) A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In: SZEMERSZKI M. (ed.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, OFI. pp. 29–51.
- TÓTH E., FEJES J. B., PATAI J. & CSAPÓ B. (2016) Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 3. pp. 339–363.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

KARRIERÚT-MINTÁZATOK A SZAKKÉPZÉS UTÁN

HORVÁTH ÁGOSTON – MAKÓ ÁGNES* – SZÉLL KRISZTIÁN

MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a szakképzésből kikerülő fiatalok a végzés után milyen karrierutat járnak be, milyen munkaerőpiaci státuszmintázatok azonosíthatók körükben. Vizsgálatunk alapját az MKIK GVI szakképzési pályakövetéses vizsgálatának összekapcsolt adatbázisa adta, mely lehetővé tette a szakképzésben végzettek 2017 júniusa és 2018 decembere közötti pályautjának havi szintű elemzését. A vizsgált időszakban öt munkaerőpiaci státuszt azonosítottunk: dolgozó, munka mellett tanuló, tanuló, munkanélküli, gyermekvállalás miatt inaktív. A szakképzés-kutatásokban eddig még nem alkalmazott szekvenciaanalízis segítségével a havi státuszok alapján kísérletet tettünk tipikus pályautmintázatok megragadására. Az elemzés eredményeként öt csoportot (klasztert) tudtunk megkülönböztetni: a tanulókat, a munkaerőpiacra lépőket, a munkavégzéssel párhuzamosan tanulmányokat folytatókat, a dolgozókat, valamint a munkanélküliek/inaktívak csoportjait. A csoportok háttér-változók szerinti elemzése a hátrányok koncentrálódására és újratermelődésére mutat rá: a munkanélküliek, inaktívak helyzetét alapvetően meghatározzák családjuk kedvezőtlen szocioökonómiai körülményei.

Kulcsszavak: szakképzés, pályakövetéses vizsgálat, szekvenciaanalízis

In this paper career paths and labour market status patterns are examined among young skilled workers after leaving vocational school. The base of the examination is the merged database of a panel survey by IEER that allows the analysis of monthly labour market situation of vocational school graduates between June 2017 and December 2018. Five labour market statuses were identified in the examined period: employed, working-and-studying, student, unemployed, and inactive. Sequence analysis, a new method in vocational education research was used to explore typical career patterns based on monthly labour market data. As a result five clusters can be distinguished: students, entrants to the labour market, working-and-studying, employees, and unemployed/inactive. The analysis of these clusters shows the concentration and reproduction of disadvantages: the situation of the unemployed and inactive groups is determined by the unfavourable socio-economic circumstances of their family.

Keywords: vocational education, panel survey, sequence analysis

* Levelező szerző: Makó Ágnes, MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, 1054 Budapest, Szabadság tér 7. E-mail: agnes.mako@gvi.hu

Bevezetés

Az MKIK Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet (GVI) 2009 óta minden évben kérdőíves felméréssel vizsgálja a szakképzett pályakezdekők munkaerőpiaci helyzetét. E felmérések fontos pillanatképet rajzoltak arról, hogy mi történik a szakképzettekkel a végzés utáni időszakban (2009 és 2012 között 9 hónapos, 2013 és 2017 között 19 hónapos időtávon), a szakképzésből kikerülők közül hányan helyezkednek el a szakmájukban, hányan dolgoznak, és hányan tanulnak tovább. Ez a felméréssorozat a rövid távú munkaerőpiaci alkalmazkodás vizsgálatára alkalmas volt, ugyanakkor a munkaerőpiaci tendenciák hosszabb távú megfigyelésére már kevésbé, mivel minden évben más-más tanulók kerültek megkeresésre. Ezt a módszert 2018-tól felváltotta az ún. *kérdőíves pályakövetéses vizsgálat*, amelynek során az egy adott évben végzős tanulókat a végzés várható évében az iskolában („iskolapados” adatfelvétel), majd az azt követő két évben keressük fel. E változtatással az MKIK GVI egy hiánypótló vizsgálatot indított el, amely sok értékes információt szolgáltat a szakképzett pályakezdekők hosszabb távú munkaerőpiaci helyzetének felméréséhez.¹

Tanulmányunkban a pályakövetéses vizsgálatunk adatainak felhasználásával arra keressük a választ, hogy *mi történik a szakképzésből kilépőkkel, a szakképzés befejezését követően milyen munkaerőpiaci státuszmintázatok azonosíthatók körükben*. Vizsgálatunk 2017 júniusa és 2018 decembere közötti státuszváltozásokat elemez, azaz 19 hónapot ölel fel. Elemzésünk módszertani kísérletnek is tekinthető, mivel paneladatokra támaszkodva szekvenciaanalízis segítségével próbálja feltérképezni a szakképzésben végzettek munkaerőpiaci pályájának alakulását és az arra ható tényezőket.

Kutatási előzmények

Egyes tanulmányok (lásd például *Shavit–Müller 2000*) szerint a szakképzésben való részvétel önmagában megkönnyíti a pályakezdekők munkaerőpiacra való belépését. A *Cedefop (2012, 2013)* eredményei is azt mutatják, hogy a középfokú általános végzettségűekhez képest a szakképzett pályakezdekők gyorsabban állnak munkába, nagyobb valószínűséggel lesz első munkájuk tartós és képzettségüknek megfelelő, valamint pályájuk során a munka nélkül töltött időszakok várhatóan rövidebbek lesznek. *Kogan és Unt (2008)* szlovéniai és észtországi adatokon azt mutatta ki, hogy minél hangsúlyosabb a szakképzési elem az oktatási rendszerben, annál gyorsabb az első munkahelyre történő belépés, mivel a specifikus ismeretek nagyobb súlya és az iskolák gazdasági intézményrendszerbe való jobb beágyazottsága elősegíti az elhelyezkedést.

Más kutatási eredmények azonban nem támasztják alá a fenti összefüggést. *Lindell és Johansson (2003)* tanulmánya szerint a svéd gazdaság átalakulása miatt az iparban általában csökken a foglalkoztatottság, a szolgáltató szektorban pedig nő, emiatt jelentősen visszaesett az alacsonyán képzett munkaerő iránti kereslet, így nehezebbé vált számukra a munkaerőpiacra történő belépés. *Straková (2015)* szerint annak ellenére, hogy a cseh

¹ A pályakövetéses vizsgálat alapötlete és koncepciója Tóth István Jánostól származik, a szerzők ezúton mondanak köszönetet neki.

oktatási rendszeren belül hangsúlyos a szakképzés szerepe és a szakiskolában vagy szakközépiskolában tanuló fiatalok aránya a legmagasabb az OECD-ben (70%), a szakképzés mégis kevésbé segíti elő a fiatalok munkaerőpiacra való belépését. Eredményei szerint 2012-ben a szakiskolát végzett fiatalok között (közvetlenül a végzés után) jelentősen nagyobb volt a munkanélküliségi ráta (27%), mint az érettségizett pályakezdekők között (12%).

A vállalatnál végzett szakmai gyakorlatnak a szakképzett pályakezdekők munkaerőpiaci esélyeire gyakorolt hatását illetően több nyugat-európai szerző kimutatta, hogy a duális szerkezetű, gyakorlatorientált szakképzés elősegíti az iskolából a munkába való átmenetet, de pozitív, hosszú távú munkaerőpiaci hatásokról kevesen számoltak be. *Ryan (2001)* hét ország adatainak és kutatási eredményeinek összehasonlítása alapján azt állítja, hogy a szakképzésben való részvétel és főleg a szakmai gyakorlat elvégzése növeli a korai elhelyezkedés esélyét és szerény kereseti prémiummal is jár. *Bishop és Mañe (2005)* egyesült államokbeli adatokon azt mutatta ki, hogy azok a diákok, akik bizonyos arányban szaktárgyakat is elvégeztek, nagyobb valószínűséggel kerestek többet és voltak aktívak a munkaerőpiacon az általános végzettségű tanulókhöz képest – mind rövid, mind pedig hosszú távon.

Van der Velden és Lodder (1995) a hollandiai szakképzés két típusának munkaerőpiaci hatásait vizsgálta: az iskolában folyó képzést, melyet alkalmazotti státusz nélküli gyakorlati időszakok egészítenek ki, valamint a duális szakképzést, amely a folyamatos munkahelyi gyakorlatra és az alkalmazotti státuszra helyezi a hangsúlyt. Eredményeik azt mutatják, hogy a teljes időben az iskolában tanulók számára a munkaerőpiacra lépés időszaka instabilabb volt, tehát gyakrabban váltottak munkahelyet, kerültek áthelyezésre vagy alacsonyabb szintű pozícióba, valamint többször voltak munkanélküliek. A duális rendszerben végzettek körében stabilabb időszak volt a munkaerőpiacra lépés, de pályájuk gyakrabban tartalmazott zsákutcákat, azaz többször kerültek olyan munkahelyre, ahol nem tudtak feljebb lépni a ranglétrán.

Riphahn és Zibrowius (2015) kelet- és nyugat-németországi adatokon a szakképzés és a gyakornokság jelentős munkaerőpiaci előnyeit mutatta ki az életpálya kezdetén. Eredményeik szerint a gyakornokságot végzett szakképzettek között 12 százalékponttal volt kisebb a munkanélküliség vagy az inaktivitás valószínűsége, mint gyakornokságot nem végzett társaik között. Emellett a teljes munkaidős foglalkoztatottság valószínűsége 30 százalékponttal volt nagyobb körükben, órábéreik pedig átlagosan 17%-kal voltak magasabbak. A szakképzés különböző típusainak jövedelmezősége között nem találtak szignifikáns eltérést, és a képzés hozadéka nem csökkent szignifikánsan az idő múlásával.

A szakképzésből kikerülő fiatalok munkaerőpiaci pályájának kezdetét kevés hazai kutatás vizsgálta az elmúlt húsz évben (lásd például *Csákó–Benyó 1993; Liskó 2004; Mártonfi 2013; Febérvári 2015, 2016*). Magyar adatokon *Noelke és Horn (2014)* elemzése azt mutatta meg, hogy 1994 és 2000 között a vállalati képzési helyek jelentős részének megszűnése (és helyettük az iskolai tanműhelyek elterjedése) önmagában 10 százalékponttal növelte a szakképzett pályakezdekők munkanélküliségi kockázatát a végzés utáni két évben. *Horn (2014)* a Tárki–Educatio Életpálya-felmérés adatbázisán azt mutatta be, hogy azoknak a szakiskolás tanulóknak, akik a szakmai gyakorlati képzésüket magánvállalatoknál töltötték, egy évvel a végzés után ugyanolyanok voltak a munkaerőpiaci esélyeik, mint azoknak a társaiknak, akik nem vállalatnál, hanem az iskolában végezték szakmai gyakorlatukat. Szignifikáns különbséget a két csoport között csupán nagyon

rövid távon, a végzést követő egy hónapban tudott kimutatni. Azoknak a szakiskolát végzetteknek azonban, akik egyénileg szereztek képzési helyet nagyvállalatoknál, egy-két hónappal a végzés után 38%-kal nagyobb valószínűséggel volt rendszeres munkájuk, mint társaiknak. *Fehérvári (2015)* vizsgálatában arra a következtetésre jutott, hogy a szakképzés megszerzése nem jelent közvetlen munkapiaci kimenetet, hiszen a képzésből kikerülők jelentős arányban folytatnak további tanulmányokat a jobb foglalkozási státusz megszerzése vagy a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés reményében.

A karrierút-mintázatokot és az iskola-munka átmenetet feltérképező kutatások közül több olyat is találunk, mely módszertanát tekintve szekvenciaanalízist és optimális illesztést (*optimal matching*) alkalmaz. *McVicar–Anyadike–Danes (2002)* észak-írországi adatokat vizsgált így, 712 diákot követtek 6 évig a kötelező közoktatásban való részvétel után, 16 éves kortól 22 éves korig. Havi munkaerőpiaci státuszadatok alapján klaszteranalízissel alakították ki a fő típusokat, és tanulmányukban a munkanélküliség által dominált átmenetet valószínűsítő tényezőkre koncentráltak. *Briedis és Brandt (2014)* a felsőoktatásból a munkába való átmenetet vizsgálta németországi adatokon. 7 különböző oktatási évfolyamot (kohorsz) követtek a diplomázástól számított 10 évig. Szekvenciaanalízissel és optimális illesztési eljárással (*optimal matching*) 11 klaszter képeztek és az elvégzett szak és a nem által az átmenet típusára gyakorolt hatást vizsgálták. *Müller és Schneider (2013)* németországi adatokon, átmenetráta modellek (*transition rate models*) segítségével vizsgálta a felsőoktatásból való lemorzsolódási kockázatot. Eredményeik szerint ez a kockázat a gimnáziumot végzettek körében alacsonyabb, mint a szakképzésből felsőoktatásba kerülők között.

Adatok és módszerek

Elemzésünk alapját pályakövetéses vizsgálatunk adatbázisai adják.² A szakképzésben részt vevő végzős fiatalok mintájának kialakítása a sokaság szakmacsoport és megyék szerinti megoszlása alapján történt. Egy adott évi adatfelvétel során a tanulók mintája három részre oszlik:

1. hullám: az iskola utolsó évfolyamában tanulók;
2. hullám: az 1. hullámban válaszadók a várható³ végzés után 7–8 hónappal (első utánkövetés);
3. hullám: az 1. hullámban válaszadók a várható végzés után 19–20 hónappal (második utánkövetés).

Az 1. hullám esetében a kérdéses célja a tanulók családi hátterének, iskolai előmenetelének és elhelyezkedési szándékainak felmérése, valamint adatgyűjtés a pályakövetéses vizsgálat későbbi adatfelvételeihez. A 2. hullám esetében az adatfelvétel célja a munkaerőpiaci helyzet részletes feltérképezése a várható végzés után 7-8 hónappal (munkaerőpiaci státusz, saját vagy eltérő szakmában való elhelyezkedés), a 3. hullám esetében pedig ugyanez a várható végzés után 19-20 hónappal.

² Az adatfelvételek szakmai koncepciójának kialakítását, a mintavételt, a kérdőív összeállítását, az adatfelvétel szervezését és lebonyolítását az MKIK GVI végezte el.

³ Az első hullámban olyan utolsó évfolyamos tanulókat kérdezzük, akik várhatóan néhány hónap múlva végznek, de bukás, sikertelen vizsga vagy egyéb okok miatt ez meghiúsulhat.

Tanulmányunk azoknak a fiataloknak a pályáját követi, akik 2017-ben szakközépiskolában vagy szakgimnáziumban⁴ voltak végzősök, és a végzésük évében, illetve 2018-ban is válaszoltak a kérdőívünkre. E fiatalokat 2019 elején ismét igyekeztünk elérni és tájékozódni arról, hogyan alakult a pályájuk a várható végzés után 19–20 hónappal. 2017 tavaszán 7621 végzős diák válaszolt az „iskolapados” adatfelvétel keretében kérdőívünkre, közülük 4269 fő adta meg saját és/vagy valamelyik szülőjének elérhetőségét (telefonszám és/vagy lakcím). 2018-ban a 4269 főből 1769 főt sikerült ismét elérni telefonos, illetve személyes megkeresés segítségével. E fiatalokkal az első utánkövetés kérdőívét („K1”) vettük fel. Az elemszám bővítése érdekében a kutatáshoz további 2500 olyan fiatal is megkérdeztünk telefonon, akik az ISZIIR (Internet alapú Szakképzési Integrált Információs Rendszer) adatbázisa szerint 2017 tavaszán szakközépiskolában vagy szakgimnáziumban végzős diákok voltak, tehát ugyanabban az évben fejezték be tanulmányaikat a szakképzésben, mint azok, akik az „iskolapados” kutatásban vettek részt. Annak érdekében, hogy az iskolapados és e felmérés adatai együttesen vizsgálhatók legyenek, ezen fiatalok esetében az első utánkövetés kérdőívét („K1”) kiegészítettük néhány olyan kérdéssel, amely az „iskolapados” kutatás kérdőívében szerepelt. Összességében tehát 2018-ban az első utánkövetés keretében 4269 fő válaszolt az újabb („K1”) kérdőívünkre, és közülük 2019-ben 2782 fővel sikerült a második utánkövetés kérdőívét („K2”) is kitölteni.

Elemzésünkhöz ezen „iskolapados”, „K1” és „K2” kérdőíves adatfelvételek összekapcsolt adatbázisát használtuk fel. Az adatbázisban havi bontásban állt rendelkezésre információ a szakképzésben végzetek 2017 júniusa és 2018 decembere közötti munkaerőpiaci státuszára vonatkozóan. Elemzésünkben öt munkaerőpiaci státuszt különböztettünk meg: 1) dolgozik, 2) dolgozik és tanul, 3) tanul, 4) munkanélküli és 5) GYES/GYED miatt inaktív. A státusz kategóriák kialakítása során az eredetileg a munkahelyváltásokat részletes okok szerint külön kezelő adatbázisban az adott hónapra vonatkozóan jelzett munkahelyváltást – függetlenül attól, hogy szándékolt (munkahelyet váltott, felmondott, vállalkozóvá vált) vagy kényszerű döntés (elbocsátották, megszűnt a munkahely) eredményeként történt – munkaerőpiaci aktivitásnak tekintettük, és a „dolgozó” kategóriába soroltuk. A „munkanélküli” csoport kialakításakor összevontuk az álláskereső, illetve az állást nem kereső csoportot. A „tanul és dolgozik” státusz szintén egy képzett kategória. A státuszváltozó kialakítása során a több kategóriába egyaránt besorolható válaszadók esetén – mivel az adott hónapon belül a különböző státuszokban eltöltött időtartamra vonatkozóan nem állt rendelkezésünkre információ – a kategorizálást úgy végeztük el, hogy a munkanélküli státusz felülírta a tanulmányi, illetve munkaerőpiaci aktivitást, a gyermek születése miatti inaktivitás pedig az összes többi státuszt.

Vizsgálatunk során elsőként a státuszok megoszlását tekintjük át havi bontásban, háttérváltozók mentén. Ehhez először leszűkítettük az eredetileg 2782 – szakképzését 2017 tavaszán lezáró – tanuló adatait tartalmazó adatbázist. A státuszok időbeli, illetve háttérváltozók szerinti vizsgálatához azokat az eseteket tartottuk meg, ahol a 19 ha-

⁴ A tanulmányban – ahol ettől eltérőt nem jelzünk – a középiskolák jelenlegi megnevezéseit használjuk, azaz a korábbi szakiskoláknak a szakközépiskolák felelnek meg, a korábbi szakközépiskoláknak pedig a mai szakgimnáziumok.

vi idősből legfeljebb három hónap adata hiányzott. Az így kialakított adatbázis 2226, a szakképzésben 2017-ben végzett tanuló adatait tartalmazza.

A havi státuszok alakulásának ártekintése után *szekvenciaanalízis* alkalmazásával kísérletet teszünk a tipikus pályautmintázatok megragadására. A létrejött csoportok szociodemográfiai és szocioökonómiai jellemzőit szintén vizsgáljuk, továbbá összevetjük a tanulók karrierre, szakképzésre vonatkozó véleményével is. A szekvenciaanalízis feltáró jellegű adatbányászati, algoritmikus megközelítés nem rendelkezik előzetes elméleti konstrukcióval az életútra vonatkozóan. Az életút kutatásokban már széles körben alkalmazott módszer – optimális illesztési algoritmusra támaszkodó – szociológiai felhasználását Abbott munkái alapozták meg (*Abbott 1995; Abbott–Tsay 2000*), melyek máig kiindulópontjai a módszer újabb kutatási alkalmazásainak és fejlesztésének (*Aisenbrey–Fasang 2010*). Az eljárás lényege, hogy különböző távolságdefiníciók és számítási metódusok alapján különít el hasonló, illetve különböző mintázatokat, például életszakaszokra vonatkozó megfigyelések sorozatai körében. Vizsgálatunk tehát módszertani szempontból főként a társadalomtudományban a 20. század második felében megjelenő életút-megközelítés (*life course approach*) módszertani apparátusába és keretébe illeszkedik, de a teljes életúttal szemben egy tematikusan jóval szűkebb területre, a szakképzésből való kilépést követő időszakra alkalmazza a rendelkezésre álló módszertani eszköztárat, kihasználva az adatok egyéni szintű panel jellegét.

Az adathiány problémájára a szekvenciaanalízis különösen érzékeny: bármelyik megfigyelési időpont hiánya egy-egy esetről a teljes eset elemzésből való kizárását indokolja, mivel a mintázatteresést torzítja az adathiányos eset jelenléte. Ez abból a szempontból különösen problematikus, ha az adathiányok nem MCAR (*missing completely at random*) típusúak. Erre vonatkozó információ jelen kutatás során nem állt rendelkezésre. Mivel az adathiányok elsősorban az idősor elején, 2017 nyarán koncentrálódtak, a szekvenciaanalízist, illetve az erre épülő klaszterezést csak a 2017 szeptembere és 2018 decembere között hiánytalan megfigyelésekkel rendelkező esetek figyelembevételével végeztük, tovább szűkítve az adatbázist, így 1986 tanuló adatait használtuk fel a tipikus kilépési utak azonosítása során.

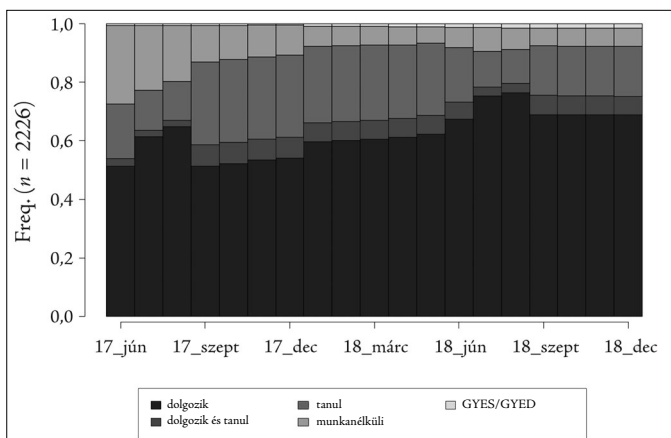
A szekvenciaanalízist az R program TraMineR (*Gabardinho et al. 2011*) csomagjával végeztük el. A távolságmátrix meghatározását követően hierarchikus klaszterezési eljárással 5 jellemző életútcsoporthoz különítettünk el, amelyeket a tanulmány *Eredmények* alfejezetében elemzünk részletesebben.

Az eredmények ismertetése előtt érdemesnek tartjuk kiemelni, hogy jelen vizsgálatban a szakközépiskolában és a szakgimnáziumokban végzeteket – azaz a szakképzés alsó- és felső ágának kimenetét – együttesen elemezzük, annak ellenére, hogy hazai kutatások egyértelműen jelzik a két csoport társadalmi háttérének, iskolai és végzést követő életútjának eltéréseit (*Liskó 2004; Mártonfi 2013; Fehérvári 2015, 2016*). Döntésünket egyrészt az indokolja, hogy elemzésünkben a szakképzés egészére koncentráltunk, másrészt pedig az, hogy a szakképzést követő életút során az érettségi megletétét, illetve hiányát tartjuk olyan releváns – háttérváltozóként is beemelt – tényezőnek, amelyre a fentiekben említett eltérések megragadhatók.

Eredmények

Megfigyelt státuszok és változásai

Az 1. ábrán a státuszok megoszlásának időbeli változásait mutatjuk be a vizsgált 19 hónap során. Az adatfelvétel panel jellege ellenére az első és a második utánkövetési hullámból származó adatok összeillesztésénél törés figyelhető meg 2017 és 2018 fordulóján (például a munkanélküliségi arány hirtelen csökkenése erre utal). Ennek ellenére főbb tendenciák kirajzolódnak az adatokból. Összességében megállapítható, hogy a foglalkoztatottak aránya a szakképzés befejezésétől időben távolodva egyre inkább növekszik (a vizsgált időszak végére a megkérdezettek háromnegyedének volt állása), míg a munkanélküli csoport aránya fokozatosan visszaszorul (az arány az időszak második felére 6-7%-ra mérséklődött). A frissen végzettek első álláskeresési időszakát tehát csak rövid távon jellemezte a relatíve magas munkanélküliségi ráta, sokan viszonylag gyorsan el tudtak helyezkedni, vagy (jellemzően szeptembertől) folytatták tanulmányaikat – mely nagy valószínűséggel az érettségi megszerzését célozta –, a hosszabb távon is munkanélküliek aránya viszont stabilizálódott. Látható továbbá, hogy a szakképzés lezárását követő második tanévre visszaesik a tanulmányaikat folytatók aránya, mely tendencia nem jellemző a munka mellett tanulóakra, amely kategória aránya a nyári hónapok kivételével a teljes megfigyelési időszakban stabil, 6-8%-os volt. A gyermekük születése miatt a munkaerőpiacon inaktívak aránya a vizsgált időintervallumban mindvégig minimális, 2% alatti, ugyanakkor időben előre haladva – főként a képzést követő fél év után – némileg növekszik (1. ábra).



1. ábra: A megfigyelt státuszok változása 2017. június és 2018. december között.

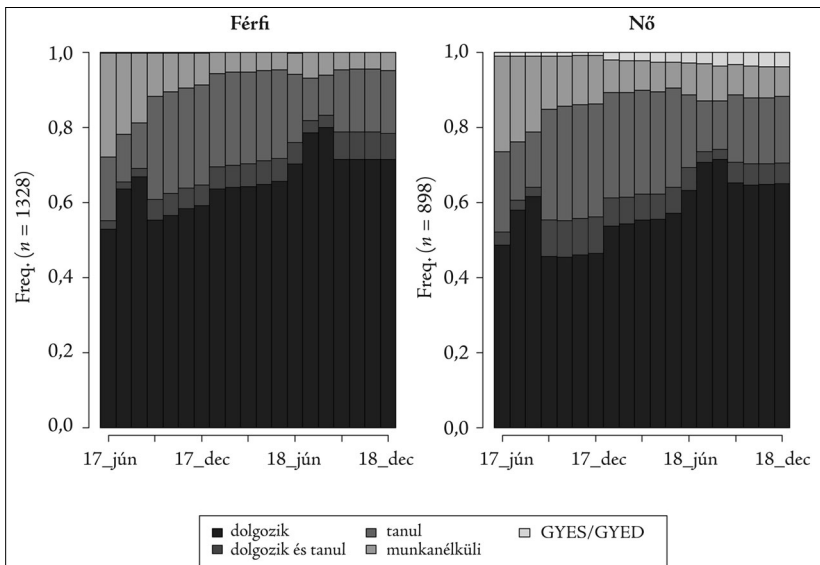
Forrás: GVI, Szakképzés 2019

Státuszok háttérváltozók szerint

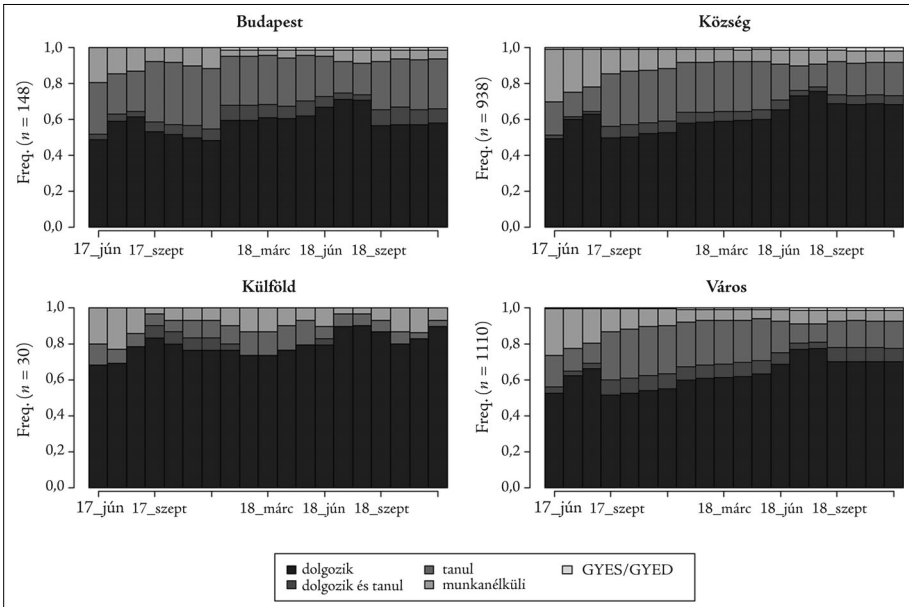
A vizsgált időszakban megfigyelt státuszokat több háttérváltozó szerint is elemeztük, így megvizsgáltuk az egyes státuszok között a nem, a lakóhely településtípusa, az anya iskolai végzettsége és munkaerőpiaci státusza, az érettségi megléte, illetve hiánya, valamint bizonyos vagyoni javakkal (autó, számítógép, széles sávú internet elérése) való ellátottság szerint tapasztalható különbségeket.

A férfiak nagyobb arányban (60%) képviseltetik magukat a megkérdezettek között, mint a nők (40%), mely megoszlás lényegében tükrözi a szakgimnáziumokba és a szakközépiskolákba járók nemek szerinti megoszlását (a 2018/2019-es tanévben ezen iskolatípusokban a tanulók között a fiúk aránya 56% volt). A férfiak és a nők között a teljes vizsgált időszakban szignifikáns különbség mutatható ki a vizsgált státuszok szerint. A *dolgozók* aránya a férfiak között a teljes vizsgált időszakban meghaladja a nők körében tapasztaltat, hozzáátéve, hogy az első hét hónapban folyamatosan nyílik az olló e tekintetben (4 százalékpontonról 13 százalékpontra), ezt követően viszont szűkül, 2018 végére 7 százalékpont alá csökken. A *munka mellett tanulók* aránya a végzést követő bő egy évben a nők körében magasabb (van olyan hónap, mikor 4 százalékpont fölé is megy a különbség), ezt követően viszont a férfiak esetében látható magasabb arány. A *tanulók* arányában mindkét nem esetében hasonló tendencia tapasztalható: a vizsgált időszak középső hónapjaiban figyelhető meg a legmagasabb arány, ugyanakkor míg a férfiak között 2018 decemberére tulajdonképpen a kezdeti szintre (17%) csökkent a tanulók aránya, addig a nők körében 4 százalékponttal a kezdeti szint alá (18%). A *munkanélküliek* aránya mind a férfiak, mind a nők körében folyamatosan csökkent a vizsgált időszakban, hozzáátéve, hogy a férfiakat kevésbé érinti a munkanélküliség, mint a nőket. Ezzel szemben az *inaktívok* (mely a GYES-t/GYED-et jelenti) aránya a férfiak körében teljesen elhanyagolható, a nők esetében viszont folyamatosan nő, és 2018 végére csaknem eléri a 4%-ot (2. ábra).

A válaszadók fele városban lakik, több mint négytizedük (42%) községben, kevesebb mint egytizedük (7%) fővárosi, 1%-uk pedig külföldön él. A válaszadók lakóhelyének településtípusa szerint az első, illetve az utolsó hónapokban tapasztalható szignifikáns különbség a vizsgált státuszok között. Összességében elmondható, hogy a külföldön élők nagy része, 70–90%-a dolgozik, míg a fővárosiak, illetve a városban, községben élők körében 50–70% között alakult a dolgozók aránya. A fővárosiak munkaerőpiaci akti-



2. ábra: A megfigyelt státuszok nemek szerint. Forrás: GVI, Szakképzés 2019

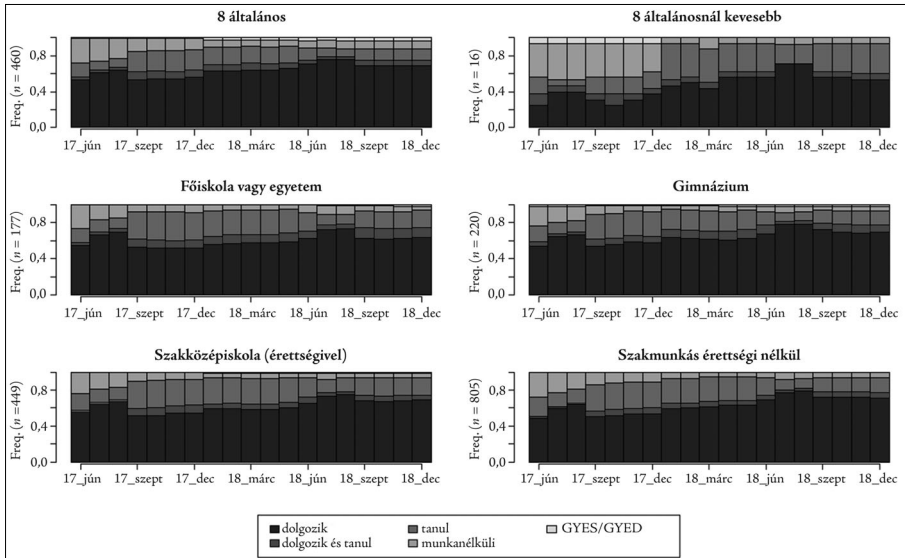


3. ábra: A megfigyelt státuszok a válaszadó lakóhelyének településtípusa szerint.

Forrás: GVI, Szakképzés 2019

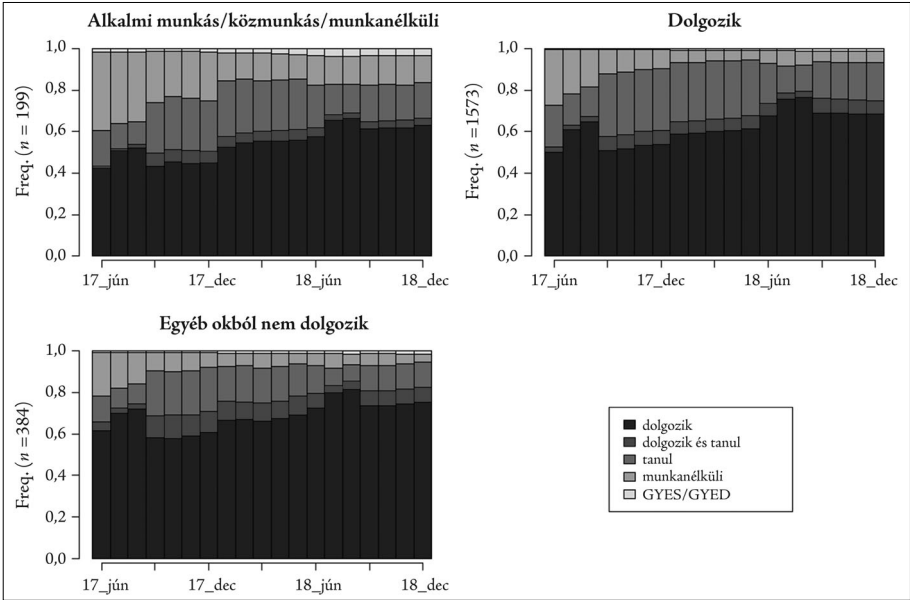
vitása – főleg a vizsgált időszak utolsó négy hónapjában – lényegesen elmarad a más településtípusokon élőkétől, ami egyértelműen annak köszönhető, hogy a fővárosban élők jelentős hányada tanul (több mint egynegyedük), akár munka mellett is (csaknem egytizedük), miközben a többi településtípus esetében ennél több mint 10 százalékponttal kisebb arányok is találhatók. Általános tendencia, hogy a nagyobb településeken magasabb a tanulók aránya, és némiképp alacsonyabb a munkanélküliek aránya, az inaktív arányában pedig nem mutatkozik érdemi eltérés. (3. ábra).

A vizsgált státuszok tekintetében alapvető különbség mutatható ki az anya iskolai végzettsége szerint, mely szignifikáns eltérés a teljes vizsgált időszakban megjelenik. A válaszadók 1%-a esetében az anya legmagasabb iskolai végzettsége kevesebb mint 8 általános, 22%-ánál 8 osztály, 38%-ánál szakmunkás, 21%-ánál szakközépiszkolai, 10%-ánál gimnáziumi érettségi, 8%-ánál pedig felsőfokú diploma. Az adatok alapján kijelenthető, hogy a középfokú végzettségű anyák gyermekei között a legmagasabb a *dolgozók* aránya (szakmunkás: 49–79%, szakközépiszkolai érettségi: 52–75%, gimnázium: 54–79% az egyes hónapokban), de a 8 általánossal rendelkező anyák gyermekei között is magas arányok láthatók (53–76%). Ettől némiképp elmarad – főként, ha az utolsó hónapokat tekintjük – a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinek körében a *dolgozók* aránya (52–74%). A *tanulók* aránya az anyák magasabb iskolai végzettségi csoportjaiban több hónapban is 30%-hoz közelít, hozzátevé, hogy a vizsgált időszak végére ezen csoportokban is csökkenő tendenciát mutat. A *munka mellett tanulók* aránya egyrészt a gimnáziumi érettséggel, másrészt a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei körében a legmagasabb. Általános tendencia, hogy a *munkanélküliek* és az *inaktív* aránya az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei körében magasabb (4. ábra).



4. ábra: A megfigyelt státuszok az anya iskolai végzettsége szerint. Forrás: GVI, Szakképzés 2019

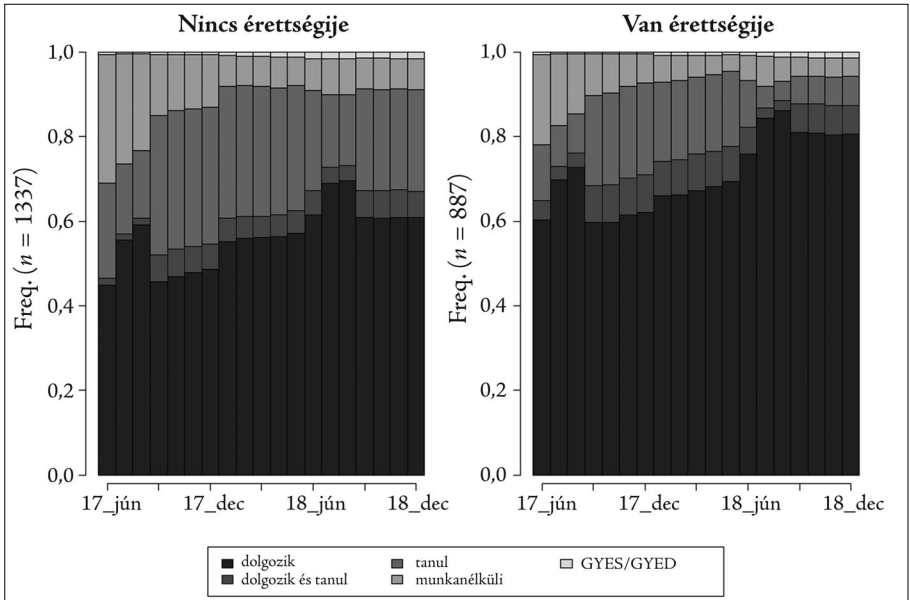
Minden vizsgált hónapban szignifikáns összefüggés mutatható ki a megkérdezettek anyjának munkaerőpiaci státusza és a válaszadó munkaerőpiaci helyzete között. A megkérdezettek csaknem háromnegyedének (73%) anyja dolgozik, kevesebb mint egytizedük esetében (9%) az anya munkaerőpiaci státusza nem tekinthető állandónak (munkanélküli, alkalmi munkás, közmunkás), míg kevesebb mint egyötödüknél (18%) az anya egyéb okból (nyugdíjas, elhunyt, vagy további ok miatt inaktív) nem dolgozik. A *dolgozók* aránya az egyéb okból nem dolgozó anyák gyermekei között volt a legmagasabb a vizsgált időszakban (58–82% között alakult az egyes hónapokban), ettől némiképp kisebb a dolgozó anyák gyermekeinek körében (50–75%), s lényegesen alacsonyabb a munkanélküli, alkalmi munkás vagy közmunkás anyák gyermekeinek csoportjában (43–66%). A *munkanélküliek* aránya az anya munkaerőpiaci státusza szerint kialakított mindhárom csoportban csökkent, ugyanakkor a kiinduló szint és a csökkenés mértéke jelentősen eltér az egyes csoportokban. Az egyéb okból nem dolgozó anyák gyermekeinél az első hónapban csupán 21% volt, az időszak második felében pedig 4–7%, a dolgozó anyák gyermekei körében a kezdeti 27%-ról 6%-ra csökkent, míg a munkanélküli, alkalmi munkás vagy közmunkás anyák gyermekeinek csoportjában kifejezetten magas szinten mozgott, az első hónapban 38%, a vizsgált időszak második felében pedig 12–14% körül alakult. Összességében tehát elmondható, hogy a legkedvezőtlenebb munkaerőpiaci státusz a munkanélküli, alkalmi munkás vagy közmunkás anyák gyermekeire jellemző. A *tanulók*, illetve a *munka mellett tanulmányokat folytatók* aránya a dolgozó anyák gyermekei körében a legmagasabb (13–30%, illetve 2–7%), s hasonlóképpen alakul a munkanélküli, alkalmi munkás vagy közmunkás anyák gyermekei között is (11–27%, illetve 5–6%), ugyanakkor viszonylag alacsony maradt az egyéb okból nem dolgozó anyák gyermekeinél (8–22%, illetve 2–12%). Az anya munkaerőpiaci státusza szerint képzett összes alcsoportban a válaszadók mindössze 1%-a jelzett gyermekvállalás miatti *inaktív* státuszt (5. ábra).



5. ábra: A megfigyelt státuszok az anya munkaerőpiaci státusza szerint.

Forrás: GVI, Szakképzés 2019

Az érettségi megléte – mely a válaszadók négytizedére jellemző – szintén minden vizsgált hónapban szignifikáns összefüggést mutat a munkaerőpiaci státusszal. Az

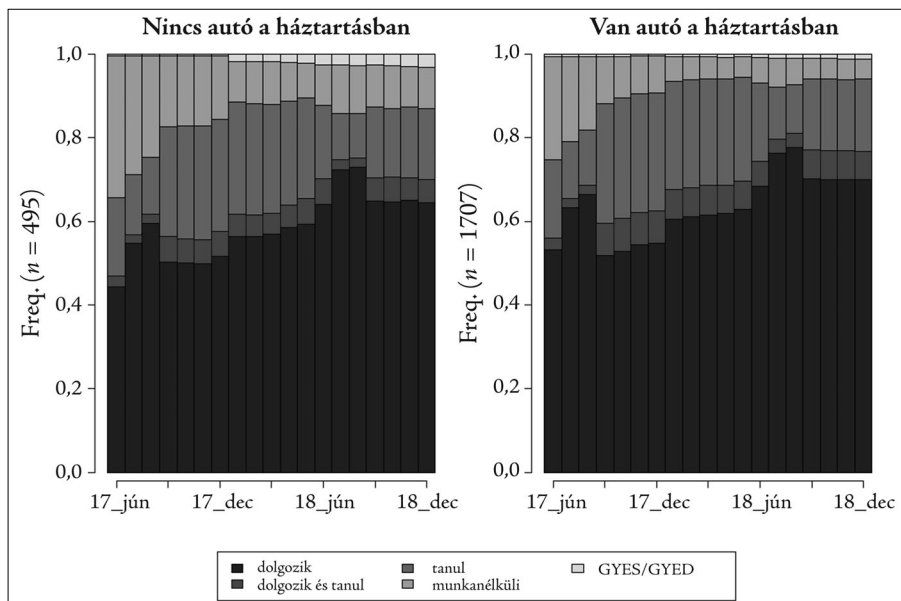


6. ábra: A megfigyelt státuszok aszerint, hogy van-e érettségije a válaszadónak.

Forrás: GVI, Szakképzés 2019

érettségizett fiatalok jóval nagyobb része, 60–86%-a dolgozott a vizsgált időszakban, mint az érettségivel nem rendelkezőké, akik körében az arány mindössze 45–70% között alakult. Ezzel párhuzamosan a munkanélküliek aránya az érettségizettek csoportjában rendre alacsonyabb volt (az első hónapban 21%, ami 4–7%-ra csökkent a vizsgált időszak végére), mint az érettségivel nem rendelkezők között (az első hónapokban 30% körül alakult az arány, az időszak második felében pedig 6–8% között). Az érettségivel rendelkezők nagyobb aránya tanul munka mellett, mint az érettségivel nem rendelkezőké (2–9%, illetve 1–6%), ugyanakkor a tanulók aránya utóbbiak esetében magasabb (5–22%, illetve 16–33%), mely azt jelezheti, hogy sokan – feltételezhetően az érettségi megszerzése érdekében – az érettségit nem adó szakképzésben végeztek közül tanulnak tovább. Gyermekvállalás miatti inaktív státuszt mindkét csoportban a válaszadók körülbelül 1%-a jelzett (6. ábra).

A vagyoni javakkal való ellátottság indikátorai közül az, hogy van-e autó a háztartásban, az első hónap kivételével a teljes vizsgált időszakban szignifikáns kapcsolatban volt a munkaerőpiaci státusszal. A válaszadó fiatalok több mint háromnegyede (78%) számolt be arról, hogy van autó a háztartásban. Az autóval rendelkező háztartásban élők 52–78%-a dolgozott a vizsgált időszakban, a többi megkérdezett között minden hónapban alacsonyabb ez az arány (44–73%). A munkanélküliség aránya az autóval rendelkezők között alacsony (az első hónapban 25% volt, később 5–7%-on stabilizálódott), a többi megkérdezett között pedig kifejezetten magas volt (az első hónapban 34%, az időszak második felében pedig 8–12%). Az autóval rendelkezők csoportjában magasabb a tanulók, illetve a munka mellett tanulók aránya is, mint a többi fiatal között. Inaktív státuszt az autóval rendelkezők csoportjában a válaszadók körülbelül 1%-a jelzett, az autóval nem rendelkezők között pedig relatíve magasabb, 1–3%-os arányt láthatunk



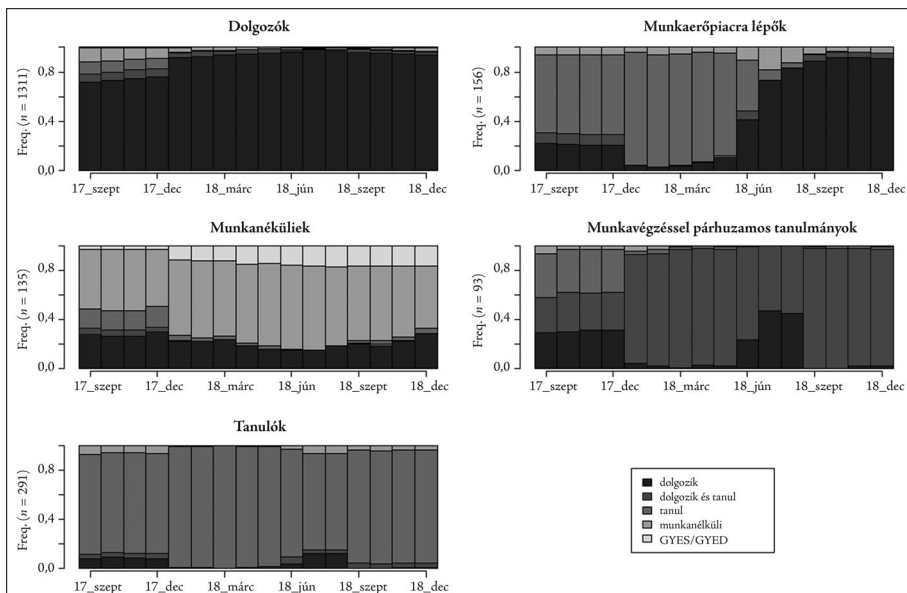
7. ábra: A megfigyelt státuszok aszerint, hogy van-e autó a háztartásban.

Forrás: GVI, Szakképzés 2019

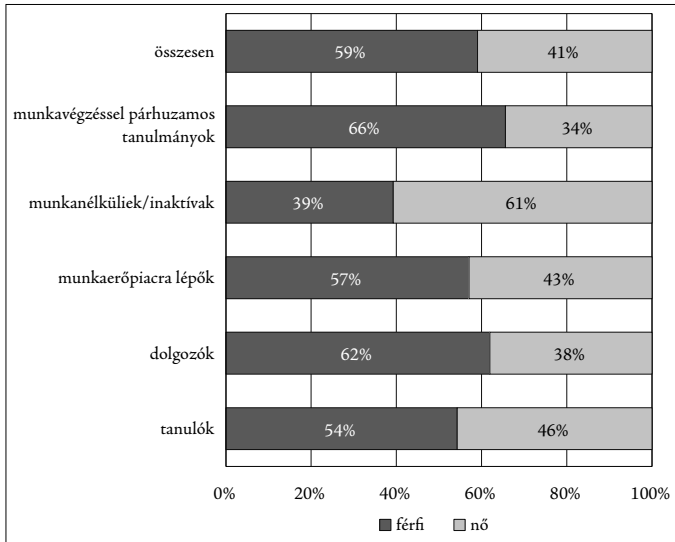
(7. ábra). Hasonló tendenciák mondhatók el a háztartásban lévő számítógép, valamint a széles sávú internet hozzáférése kapcsán is. Vagyis összességében megállapítható, hogy a rosszabb anyagi háttérrel rendelkezők kedvezőtlenebb munkaerőpiaci státusszal (munkanélküliség, inaktivitás, tanulás hiánya) jellemezhetők.

A szakképzésből kilépők életútcsoportjai

A 8. ábrán az egyes életútklaszterekre jellemző státuszokat mutatjuk be a vizsgált időszak folyamán havi bontásban. A legnépesebb klaszter 1 311 fővel, kétharmados aránnyal a „dolgozóké”: az idetartozó, szakképzésben végzettek körében 2017. szeptember és 2018. december között mindvégig 70% feletti a munkaerőpiacon aktív, tanulmányaikat a szakképzéssel lezárók aránya. A klaszterbe tartozó végzettek döntő többsége tehát folyamatosan dolgozott a vizsgált időszakban. A második legnagyobb, de az előzőnél sokkal kisebb létszámú klaszter a „tanulóké” (291 fő, 15%-os aránnyal). Erről a csoportról elmondható, hogy az áttekintett időszak folyamán jellemzően tanulók maradtak a szakképzés 2017-es befejezését követően (körükben a tanulók aránya rendre 75% feletti minden hónapban), és emellett nem mutattak munkaerőpiaci aktivitást. A „munkaerőpiacra lépők” csoportja (156 fő, 8%-os aránnyal) annyiban különbözik a „dolgozókéétől”, hogy az ide tartozó válaszadók a 2017/2018-as tanév folyamán jellemzően még folytatták tanulmányaikat és egy évvel később, 2018 nyarán léptek ki a munkaerőpiacra. Körükben megfigyelhető az átlépési időszakban, 2018 nyári hónapjaiban a munkanélküliségi arány átmeneti növekedése, ami 2018 júliusában 18%-on tetőzött a csoportban. A „munkanélküliek/inaktívák” klasztere (135 fő, 7%-os aránnyal) azokat a szakképzésben végzeteket tartalmazza, akik a vizsgált időszak folyamán jórészt folya-



8. ábra: Az életútklaszterek jellemző státuszai havonta 2017 szeptembere és 2018 decembere között. Forrás: GVI, Szakképzés 2019



9. ábra: A klaszterek megoszlása nemek szerint (N = 1986).
Forrás: GVI, Szakképzés 2019

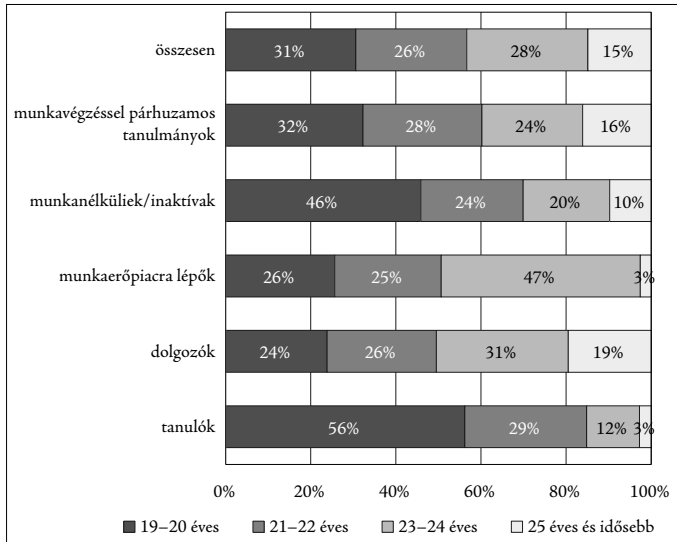
matosan munkanélküliek voltak, nem tanultak tovább, vagy gyermekük születése miatt nem voltak jelen a munkaerőpiacon.⁵ A legkisebb csoport a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányoké” (93 fő, 5%-os aránnyal): az ide tartozó szakképzésben végzetek jó része kilépett ugyan a munkaerőpiacra a képzés lezárását követően, de emellett párhuzamosan tanulmányait is tovább folytatta.

A következőkben az életútklaszttereket jellemezzük nem, korcsoport, az anya iskolai végzettsége és munkaerőpiaci státusza szerint, valamint, hogy a szakképzett tanuló rendelkezik-e érettségivel, illetve hogy milyen a háztartás anyagi háttere. E szempontok egyaránt szignifikáns kapcsolatban vannak a szakképzésben végzetek klaszterbesorolásával.

A 9. ábra az életútklasztterek nemek szerinti megoszlását mutatja. Míg a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok”, illetve a „dolgozók” csoportjában a férfiak felülreprezentáltak, a „tanulók”, a „munkaerőpiacra lépők” és a „munkanélküliek/inaktívok” csoportjában a nők aránya átlag feletti. A szakképzés lezárását követő időszakban a férfiakra jellemzőbb a munkaerőpiaci jelenlét, míg a nők nagyobb arányban folytatták tanulmányaikat. Bár a „munkanélküli/inaktív” klaszterben a nők 61%-os aránya részben GYES/GYED-ben való részesülésre vezethető vissza, ami a vizsgált szakképzettek körében lényegében kizárólag nők körében fordult elő, figyelemre méltó, hogy ebben a csoportban a legnagyobb a nemek arányának az átlagtól való eltérése.

Az életútklaszttereket korösszetétel szerint összehasonlítva látható (10. ábra), hogy összességében a legfiatalabb csoport a „tanulóké”, míg a legidősebb a „dolgozóké”. Általános tendenciaként kirajzolódik, hogy minél inkább munkaerőpiaci orientációjú egy klaszter, annál idősebbek a csoportba tartozó válaszadók. A „munkanélküli/inaktív”

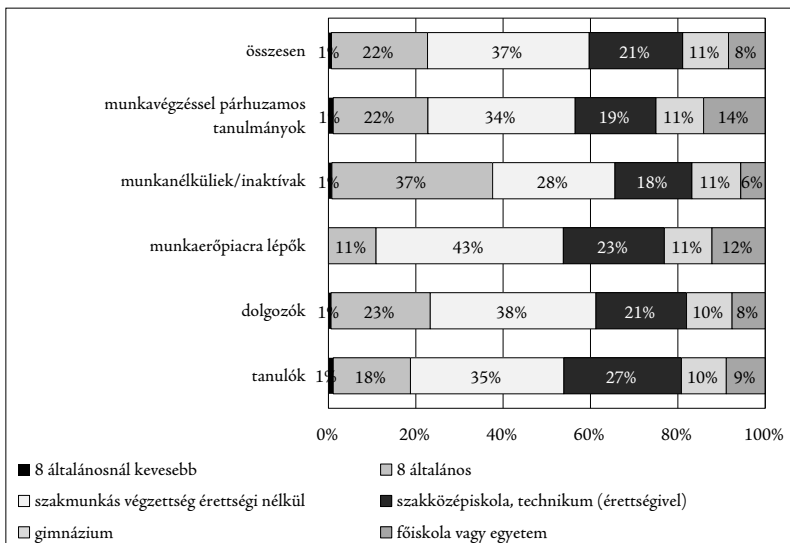
⁵ A GYES/GYED miatti inaktivitást azért nem választottuk külön a munkanélküliek csoportjától, mert adatbázisunkban ez a kategória alacsony esetszámmal szerepelt.



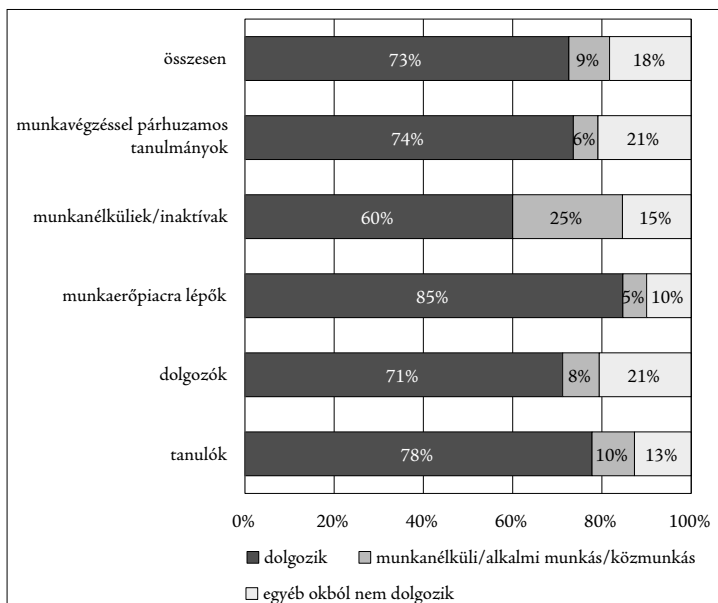
10. ábra: A klaszterek megoszlása korcsoportok szerint (N = 1981).
 Forrás: GVI, Szakképzés 2019

klaszter tagjai körében kiemelkedően magas a legfiatalabb, 19–20 éves korcsoport aránya, míg az összes többi korosztály alulreprezentált ebben a csoportban.

A vizsgált szakképzettek anyjának iskolai végzettsége a szakképzést követően továbbtanulók csoportjai esetében a legmagasabb (11. ábra). A „munkanélküli/inaktív” csoportban kiemelkedően felülreprezentáltak azok a tanulók (38%-os aránnyal), akiknek anyja legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett. Ezen összefüggés alapján a hátrányok egy-



11. ábra: A klaszterek megoszlása az anya iskolai végzettsége szerint (N = 1903).
 Forrás: GVI, Szakképzés 2019

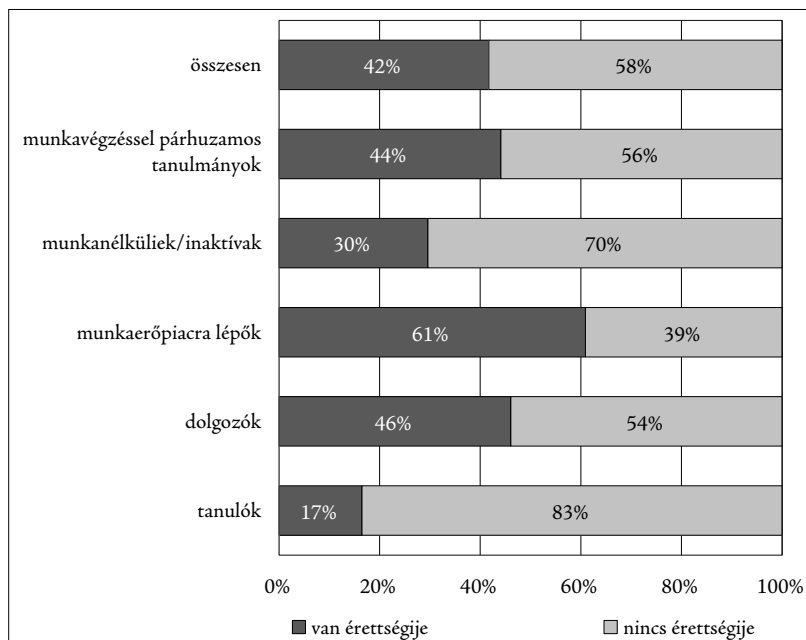


12. ábra: A klaszterek megoszlása az anya munkaerőpiaci státusza szerint ($N = 1927$).
Forrás: GVI, Szakképzés 2019

fajta újratermelődéséről, továbbadásáról beszélhetünk a klaszterre vonatkozóan. A „dolgozók” csoportjának adatai – részben a klaszter méretével összefüggésben – lényegében teljesen megegyeznek a teljes vizsgált csoportra jellemző átlagokkal.

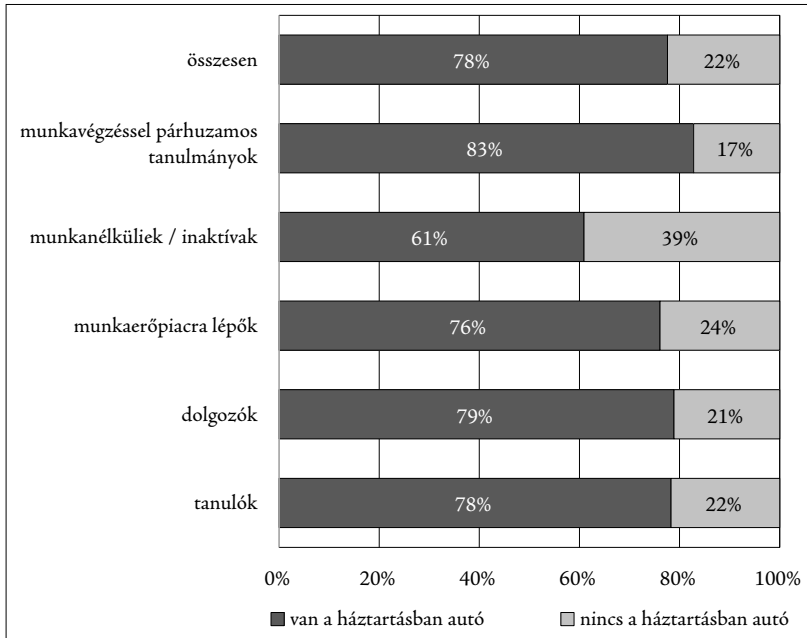
Az anya munkaerőpiaci státusza szintén jelentősen befolyásolja a szakképzett tanulók munkaerőpiacra lépésének időpontját, illetve a továbbtanulás lehetőségét (12. ábra). A „tanulók” és a „munkaerőpiacra lépők” klaszterében – vagyis azon szakképzésben végzettek körében, akik a szakmaszerzést követően még legalább egy évig döntően tanulmányokat folytattak a munkaerőpiacra történő kilépés nélkül – a legmagasabb azok aránya, akiknek anyja dolgozik (a „tanulók” esetében 78%, a „munkaerőpiacra lépők” körében pedig 85% ez az arány). A „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok”, illetve a „dolgozók” csoportjában 74%, illetve 71% esetében dolgozik az anya, ugyanakkor mindkét csoportban felülreprezentáltak azok a szakmát szerzettek, akiknek anyja egyéb okból nem dolgozik. A „munkanélküliek/inaktívak” csoportjában a legalacsonyabb azok aránya, akiknek anyja dolgozik (mindössze 60%), és kiemelkedően magas, 25%-os arányt képviselnek azok, akiknek anyja is a munkanélküli, alkalmi munkás, közmunkás kategóriába sorolható. Ez az összefüggés szintén a hátrányok koncentrációjára, illetve intergenerációs átöröklésére utal a „munkanélküli/inaktív” klaszter esetében.

Érettségivel a legnagyobb arányban (61%) a „munkaerőpiacra lépők” rendelkeznek, a „dolgozók” (46%) és a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok” (44%) csoportjai körében hasonlóan alakul ez az arány, míg a „munkanélküliek/inaktívak” csoportjában 30%-os, a „tanulók” klaszterében pedig mindössze 17%-os az érettségizett diákok aránya. Ez utóbbi arra is utalhat, hogy a tanulók csoportjában az érettségi megszerzése az egyik legfőbb célkitűzés, a munkaerőpiaci helyzetük javítása érdekében (13. ábra).



13. ábra: A klaszterek megoszlása aszerint, hogy van-e érettségije a válaszolónak (N = 1984).
 Forrás: GVI, Szakképzés 2019

Az életútklasztereket összehasonlítottuk három, vagyoni helyzettel összefüggő indikátor (rendelkezik-e a háztartás autóval, széles sávú internet előfizetésével, illetve személyi számítógéppel) mentén is. A tendenciák mindhárom mutató esetén azonosak voltak. A 14. ábra az autóval rendelkező háztartásban élő, szakképzésben végzett diákok arányát mutatja életútklaszterenként. A mintázat alapján kitűnik a „munkanélküli/inaktív” csoport speciális helyzete: körükben a legkisebb az aránya (61%) azoknak, akiknek a háztartásában van személyautó, ami szintén a csoport deprivált státuszára világít rá. Ez az arány a „munkaerőpiacra lépők” körében 76%, a „tanulók” között 78%, a „dolgozók” esetében 79%, míg a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok” csoportjában 83%. A széles sávú internet használata elterjedtebb a végzett szakképzettek háztartásaiban, azonban míg a „munkanélküli/inaktív” csoportba tartozók esetében csak 83% azok aránya, akik otthonában rendelkezésre áll ez a szolgáltatás, a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok” klaszterben már 98%, ami a legmagasabb arány az életútcsoportokat összevetve. A személyi számítógép általánosan elterjedt a szakképzett pályakezdők háztartásaiban, de a fentebb említett tendencia ez esetben is érvényesül: a „munkanélküli/inaktív” klaszterben csak 89% él számítógéppel felszerelt háztartásban, a „tanulók” körében viszont 94%, a „dolgozók”, illetve a „munkaerőpiacra lépők” esetében 95%, míg a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok” csoportban 98% ez az arány. Mindezek alapján ismét a hátrányok koncentrációja detektálható a „munkanélküli/inaktív” csoport esetében, illetve indirekt módon a deprivált helyzet további fennmaradására is következtetni lehet, hiszen internethasználat nélkül a munkaerőpiacra lépés lehetőségei is korlátozottabbak e csoport számára.

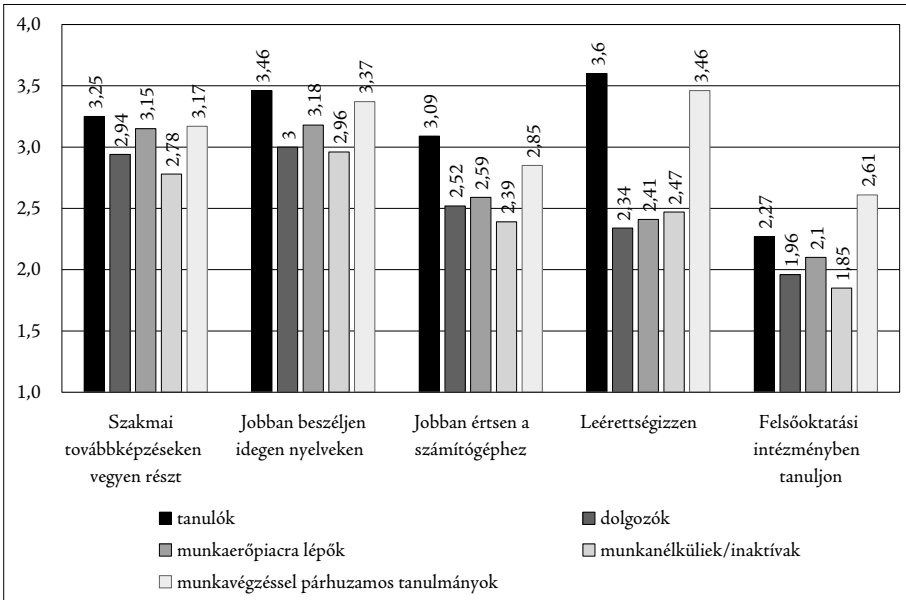


14. ábra: A klaszterek megoszlása aszerint, hogy van-e autó a háztartásban ($N = 1\,963$).
Forrás: GVI, Szakképzés 2019

A szakképzésből kilépők életútcsoportjainak karrierre, illetve szakképzésre vonatkozó retrospektív véleménye

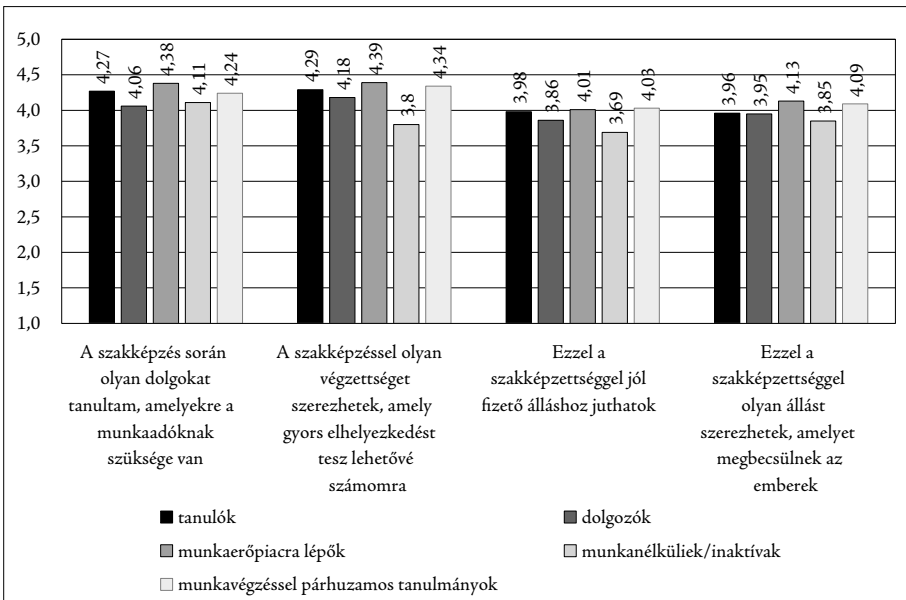
A szakképzést 2017 tavaszán lezáró tanulókat több alkalommal kérdeztük a karrierre vonatkozó véleményükről, az iskolarendszer, önképzés, továbbtanulás munkaerőpiaci sikerességben betöltött szerepéről. Az alábbiakban a második utánkövetési hullám („K2”) során adott válaszokat vizsgáljuk az életútklasztterekkel összefüggésben. Látható, hogy a felsorolt állításokkal rendre leginkább a „tanulók”, illetve a „munkavégzéssel párhuzamos tanulmányok” klaszterének tagjai azonosultak, de jellemzően a „munkaerőpiacra lépők” (vagyis a szakképzést követően egy évig még továbbtanulók) csoportja is nagyobb mértékben értett egyet az oktatás, illetve önképzés karrierben betöltött szerepével, mint a „dolgozók” és a „munkanélküliek/inaktívak” klasztere (15. ábra). Tizenkilenc-húsz hónappal a szakképzés lezárását követően a „munkanélküli/inaktív” csoport azonosult legkevésbé azzal, hogy a sikeres karrierhez szükségesek a szakmai továbbképzések, a jobb idegennyelvtudás, a számítógépes felhasználói készségek javítása, illetve a felsőfokú továbbtanulás. Egyedül az érettségi megszerzése volt az a szempont, amely az érettséggel nem rendelkező „dolgozók” csoportja szerint a legkevésbé jelentős.

A szakképzésre vonatkozó véleményükről az első utánkövetés („K1”) során kérdeztük a pályakezdő szakképzetteket. Ebben a tekintetben egyöntetűbb volt az életút-klasztterek tagjainak véleménye, mint a karrierre vonatkozóan, a kirajzolódó mintázat ugyanakkor hasonló (16. ábra). Bő fél évvel a szakmaszerzést követően a „dolgozók”, illetve a „munkanélküli/inaktív” klaszter tagjai kevésbé értettek egyet a szakképzés sike-

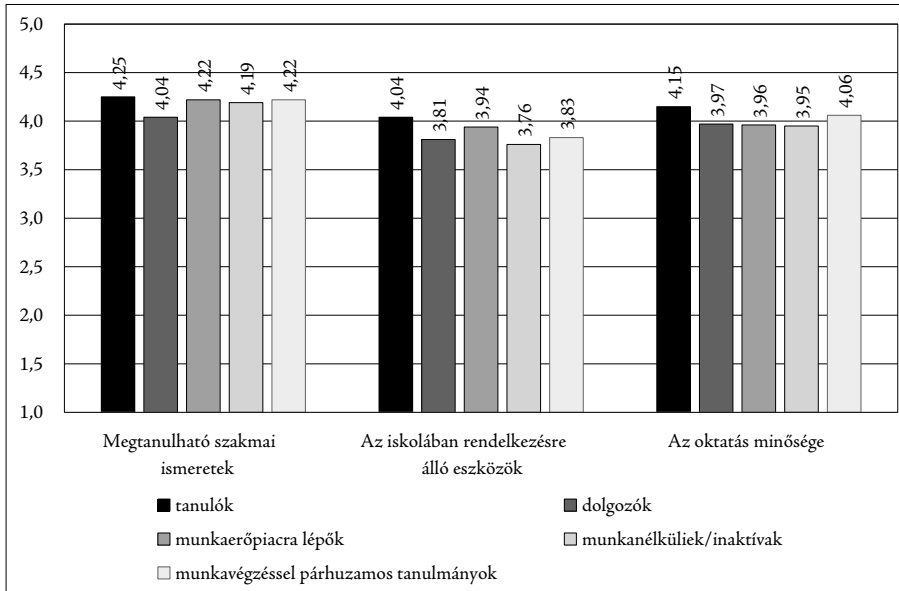


15. ábra: A klaszterek véleménye 19-20 hónappal a szakmaszerzést követően arról, hogy a karrier szempontjából mennyire szükségesek az alábbiak (1 = teljesen szükségtelen, 4 = nagyon szükséges); (N = 1 132*–1 968). *Forrás:* GVI, Szakképzés 2019

*Az érettségi jelentőségét csak az érettségivel nem rendelkezők csoportjától kérdeztük.



16. ábra: A klaszterek véleménye 7-8 hónappal a szakmaszerzést követően az alábbi, szakképzésre vonatkozó állításokról (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben); (N = 1 952–1 958). *Forrás:* GVI, Szakképzés 2019



17. ábra: A klaszterek véleménye 7-8 hónappal a szakmaszerzést követően a szakképzésről az alábbi szempontok szerint (1 = nagyon elégedetlen, 5 = nagyon elégedett); (N = 1971–1979). Forrás: GVI, Szakképzés 2019

res munkaerőpiaci kimenetére vonatkozó állításokkal, mint a tanulmányaikat a szakmaszerzés után valamilyen formában folytató csoportok, vagyis akik a kérdés időpontjában jóval kisebb mértékben rendelkeztek munkaerőpiaci tapasztalatokkal.

A munkaerőpiaci kimenettel kapcsolatos várakozások mellett az első utánkövetés („K1”) során rákérdeztünk a szakképzésre vonatkozó konkrét véleményekre is (17. ábra). Ebben a tekintetben még inkább egységes volt a különböző életútklaszterek tagjainak álláspontja. A legkevésbé a „dolgozók” – akik ennek az adatfelvételnek az idején jellemzően fél éves folyamatos munkatapasztalattal rendelkeztek – voltak elégedettek a szakképzésben megszerezhető szakmai ismeretekkel. Az iskolában rendelkezésre álló eszközökkel, illetve az oktatás minőségével viszont legkevésbé a „munkanélküli/inaktív” csoport volt megelégedve. Leginkább a „tanulók” klasztere volt megelégedve a szakképzéssel az összes vizsgált szempont szerint bő félévvel a szakmaszerzést követően.

Összegzés

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a szakképzésből kikerülő fiatalok a végzés után milyen karrierutat járnak be, milyen munkaerőpiaci státuszmintázatok azonosíthatók körükben. Vizsgálatunk alapját a három hullámban (iskolapados felmérés, első utánkövetés, második utánkövetés) megvalósuló szakképzési pályakövetéses vizsgálatunk összekapcsolt adatbázisa adta, mely lehetővé tette a szakképzésben végzettek 2017 júniusa és 2018 decembere közötti pályautjának elemzését.

A vizsgált időszakban öt munkaerőpiaci státuszt azonosítottunk (dolgozó, munka mellett tanuló, tanuló, munkanélküli, gyermekvállalás miatt inaktív), mely státuszok háttérváltozók szerinti elemzése egyértelműen rámutatott arra, hogy a kedvezőtlenebb csa-

ládi és szocioökonómiai háttérrel rendelkezők kedvezőtlenebb munkaerőpiaci státusszal (munkanélküliség, inaktivitás, tanulás hiánya) jellemezhetőek. A szakképzéskutatásokban eddig még nem alkalmazott módszer (szekvenciaanalízis) segítségével a vizsgált havi státuszok alapján kísérletet tettünk tipikus pályautmintázatok megragadására is. Az elemzés során jól körvonalazható mintázatok rajzolódtak ki, és konzisztens eredmények születtek. Az elemzés eredményeként öt csoportot (klasztert) tudtunk megkülönböztetni, nevezetesen a *tanulók*, a *munkaerőpiacra lépők*, a *dolgozók*, a *munkanélküliek/inaktívok*, valamint a *munkavégzéssel párhuzamosan tanulmányokat folytatók* csoportjait. A csoportok háttérváltozók (*nem, kor, anya iskolai végzettsége és munkaerőpiaci státusza, érettségi megléte, illetve hiánya, a háztartás vagyoni helyzete*) szerinti elemzése a hátrányok koncentrálódására és újratermelődésére mutat rá: a *munkanélküliek, inaktívok helyzetét alapvetően meghatározzák családjuk kedvezőtlen szocioökonómiai körülményei*.

A szakképzésből kilépők életútcsoportjainak karrierre, illetve szakképzésre vonatkozó retrospektív véleményének vizsgálata arra mutatott rá, hogy a *dolgozó és a munkanélküli/inaktív* csoportba tartozók kisebbre értékelik a tanulás jelentőségét, és elégedetlenebbek a szakképzés minőségével, a szakképzés során szerzett tapasztalatokkal, mint a másik három vizsgált csoport. Vagyis a munkaerőpiacon a végzés után folyamatosan jelen lévő, illetve a munkaerőpiacról valamilyen okból kiszoruló – azaz a két nagyon eltérő aspektusból, tapasztalatból véleményt formáló – hasonlóképpen negatívabban ítélik meg a tanulás és a szakképzés adta lehetőségeket, mint a tanulmányaikat folytatók.

További vizsgálati irányként merül fel a munkaerőpiaci aktivitás részletesebb, mélyebb, cizelláltabb vizsgálata, valamint a szakközépiskolákban, illetve a szakgimnáziumokban végzettek pályautjának összetevése, közös és eltérő jellegzetességeinek feltárása, melyhez az eddigi elemzési eredményeink alapján – a kérdőíves adatfelvételek retrospektív jellege ellenére – jó alapot jelentenek a pályakövetéses vizsgálatunk során keletkező adatok, információk.

IRODALOM

- ABBOTT, A. (1995) Sequence Analysis. New Methods for Old Ideas. *Annual Review of Sociology*, Vol. 21. pp. 93–113.
- ABBOTT, A. & TSAY, A. (2000) Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology. *Sociological Methods & Research*, Vol. 29. No. 1. pp. 3–33.
- AISENBREY, S. & FASANG, A. E. (2010) New Life for Old Ideas. The “Second Wave” of Sequence Analysis Bringing the “Course” Back into the Life Course. *Sociological Methods & Research*, Vol. 38. No. 3. pp. 420–462.
- BISHOP, J. H. & MAÑE, F. (2005) Economic Returns to Vocational Courses in US High Schools. In: J. LAUGSLO & R. MACLEAN (eds) *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht, Springer. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 1. pp. 329–362.
- BRIEDIS, K. & BRANDT, G. (2014) *Study-to-work-transition of Higher Education Graduates in Germany*. German Centre for Research on Higher Education and Science Studies (DZHW).
- CEDEFOP (2012) *From Education to Working Life. The Labour Market Outcomes of Vocational Education and Training*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2013) *Labour Market Outcomes of Vocational Education in Europe. Evidence from the European Union Labour Force Survey*. Cedefop research paper No. 32. Luxembourg, Publications Office of the European Union, June 2013.

- CSÁKÓ M. & BENYÓ B. (1993) Szakképzés és demográfia. *Educatio*, Vol. 2. No. 1. pp. 40–51.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Szakmunkás fiatalok pályakövetése, 2010–2014. In: ERCSEI K. (ed.) *Tanulási utak – pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 34–47.
- FEHÉRVÁRI A. (2016) Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben. *Educatio*, Vol. 25. No. 1. pp. 70–83.
- GABADINHO, A., RITSCHARD, G., STUDER, M. & MÜLLER, N. S. (2011) *Mining Sequence Data in R with the TraMineR Package. A User's Guide*. Department of Econometrics and Laboratory of Demography, University of Geneva.
- HORN D. (2014) A szakiskolai tanoncképzés rövid távú munkaerő-piaci hatásai. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 61. No. 9. pp. 975–999.
- KOGAN, I. & UNT, M. (2008) The Role of Vocational Specificity of Educational Credentials for Labour Market Entry in Estonia and Slovenia. *International Sociology*, Vol. 23. No. 3. (May) pp. 389–416.
- LINDELL, M. & JOHANSSON, J. (2003) Meeting the Demand? Students within Swedish Advanced Vocational Education Entering the Labour Market: Reflections from an Ongoing Research Project. *European Educational Research Journal*, Vol. 2. No. 1. pp. 107–125.
- LISKÓ I. (2004) *Perspektívák a középiskola után*. (Kutatás Közben 259.) Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- MÁRTONFI GY. (2013) Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások, kutatási beszámoló. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 63. Nos 1–2. pp. 9–12, 59–67.
- MCVICAR, D. & ANYADIKE-DANES, M. (2002) Predicting Successful and Unsuccessful Transitions from School to Work by Using Sequence Methods. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, Vol. 165. No. 2. pp. 317–334.
- MÜLLER, S. & SCHNEIDER, T. (2013) Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, Vol. 4. No. 3. pp. 218–241.
- NOELKE, C. & HORN D. (2014) Social Transformation and the Transition from Vocational Education to Work in Hungary: A Differences-in-differences Approach. *European Sociological Review*, Vol. 30. No. 4. pp. 431–443.
- RIPHAHN, R. T. & ZIBROWIUS, M. (2015) Apprenticeship, Vocational Training, and Early Labor Market Outcomes – Evidence from East and West Germany. *Education Economics*, 25 March 2015, pp. 1–25.
- RYAN, P. (2001) The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, Vol. 39. No. 1. (March) pp. 34–92.
- SHAVIT, Y. & MÜLLER, W. (2000) Vocational Secondary Education: Where Diversion and Where Safety Net? *European Societies*, Vol. 21. No. 1. pp. 29–50.
- STRAKOVÁ, J. (2015) Strong Vocational Education – A Safe Way to the Labour Market? A Case Study of the Czech Republic. *Educational Research*, Vol. 57. No. 2. pp. 168–181.
- VAN DER VELDEN, R. & LODDER, B. (1995) Alternative Routes from Vocational Education to the Labour Market. Labour Market Effects of Full-time vs. Dualized Vocational Education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, Vol. 1. No. 2. pp. 109–128.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYI ALKALMASSÁG ÉRTÉKELÉSÉRE KIDOLGOZOTT RENDSZER A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN: ELMÉLETI KERETEK ÉS MÉRÉSI EREDMÉNYEK

MOLNÁR GYÖNGYVÉR^{a,*} – CSAPÓ BENŐ^b

^aSZTE Neveléstudományi Intézet, Oktatásméleti Kutatócsoport

^bMTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

A tanulmány a Szegedi Tudományegyetemen 2015–2018 között megvalósult bemeneti kompetenciamérések elméleti és módszertani kereteit, valamint főbb eredményeit ismerteti. Az elemzések alapján megállapítható, hogy kidolgozható egy olyan kognitív és affektív területeket is átfogó számítógép-alapú értékelési rendszer, amely azonnali visszacsatolás mellett alkalmas annak megállapítására, hogy a hallgatók milyen induló tudásszinttel, illetve motivációval kezdik meg egyetemi tanulmányaikat. Az eredmények amellett, hogy személyre szóló visszajelzést adnak a hallgatóknak egyéni erősségeikről és fejlesztendő területeikről, hozzájárulnak a tanulmányi eredményességet javító egyetemi és kari szintű stratégiák kidolgozásához.

Kulcsszavak: felsőoktatás, kompetenciamérés, számítógép-alapú tesztelés, egyetemi felvételi

The study reports on the theoretical and methodological frameworks for competence assessments conducted among students entering the University of Szeged (Hungary) between 2015 and 2018. It also discusses the main results of those assessments. Based on our analyses, it is clearly possible to develop a computer-based assessment system covering both cognitive and affective areas to determine initial knowledge level and motivation among those commencing their university studies as well as providing immediate feedback. In addition to supplying students with personalized comments on individual strengths and areas for improvement, the results contribute to the development of faculty-level strategies to improve scholastic achievement.

Keywords: higher education, competence assessment, technology-based assessment, university admissions

* Levelező szerző: Molnár Gyöngyvér, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34. E-mail: gymolnar@edpsy.u-szeged.hu

A magyar felsőoktatás tömegessé válásával egyre inkább olyan hallgatói népeség kezd meg tanulmányait az egyetemeken, amelynek előzetes felkészültsége, tanulási képessége és motivációja nagyon széles skálán változik, sok esetben nem felel meg az adott intézmény, illetve szak elvárásainak. Számos tényező befolyásolja, hogy a hallgatók melyik intézmény milyen szakjára jutnak be. Ezek között nem feltétlenül a diákok tudás- és képességszintje a meghatározó. A középiskolás évek során a diákoknak kevés lehetőségük van arra, hogy képet kapjanak saját tudásukról objektív eszközökkel másokhoz hasonlítva, és a pedagógusok sem látják tanítványaik teljesítményeit más iskolák diákjainak tudásával összehasonlítva. Még kevesebb lehetőség van a tanulók képességszintjének olyan fontos, a továbbtanulás szempontjából meghatározó területeken történő megismerésére, mint például az induktív gondolkodás vagy a problémamegoldás.

A felvételi szerepét is betöltő érettségi vizsga két szintje, azok egymáshoz való viszonya és a bonyolult pontszámítási rendszer sem teszi lehetővé, hogy a hallgatók reális képet alkothassanak saját képességeikről, felsőoktatási tanulási alkalmasságukról. Az egymással nem összemérhető skálák miatt az egyes intézményekbe bekerülő hallgatók kiválasztásában is sok a bizonytalansági tényező. A heterogenitás következménye a magas lemorzsolódás, a gyenge tudással való továbbhaladás és a diplomaszerezés elhúzódása.

Az oktatás, így a felsőoktatás hatékonyságának és sikerességének egyik kulcsa, hogy a hallgatók azt tanulják, aminek elsajátítására felkészültek, amihez rendelkeznek a szükséges alapokkal. A hallgatók előzetes tudásához, képességeihez igazodó támogató rendszer kialakításának első lépése, hogy reális képet alkossunk felkészültségükről. Ennek érdekében a Szegedi Tudományegyetemen 2015-től minden év szeptemberében egy átfogó felmérésre kerül sor a frissen felvett hallgatók körében. A cél egy olyan könnyen alkalmazható online értékelési rendszer kidolgozása, amely alkalmas annak megállapítására, hogy a hallgatók a tanulási sikeresség szempontjából meghatározó jelentőségű területeken milyen induló tudás- és képességszinttel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat, melyek azok a területek, ahol a lemorzsolódás csökkentése és az egyetemi tanulmányok hatékonyságának növelése érdekében további fejlesztésre szorulnak.

A tanulmány átfogó képet ad a felmérések elméleti hátteréről, gyakorlati megvalósításáról, az eredmények megbízhatóságáról és stabilitásáról. Az eddig elvégzett mérések többéves tapasztalatai megmutatták, hogy kidolgozható egy olyan kognitív és affektív területeket is átfogó számítógép-alapú értékelési rendszer, amely azonnali visszacsatolás mellett alkalmas annak megállapítására, hogy a hallgatók milyen induló tudásszinttel, tanulási potenciállal kezdik meg egyetemi tanulmányaikat. Az eredmények hozzájárulnak a tanulmányi eredményességet javító egyetemi és kari szintű stratégiák kidolgozásához, illetve személyre szóló visszajelzést adnak a hallgatóknak egyéni erősségeikről és fejlesztendő területeikről.

A középiskola-felsőoktatás átmenet, szelekciós eljárások

A felsőoktatásba való kiválasztásnak alapvetően két lehetősége van: 1) a középiskola, illetve a korábbi tanulmányi eredmények dokumentációja alapján és 2) külön a felvételi céljaira használt vizsgákkal. A nemzetközi mezőnyben mindkettő tiszta alkalmazására és a két lehetőség sokféle kombinációjára is van példa.

A középiskolai eredmények felvételi célokra való alkalmazása európai hagyomány, az érettségi vizsgák elterjedése a 19. század közepétől nagyjából egységes alapot teremtett

a felsőoktatási alkalmasság megítélésére. Az érettségi tömegessé válásával az azt megszerzők képességeiket tekintve szélesebb spektrumon szóródtak, az egyetemeken egyes szakjai erőteljesebben differenciálódtak, aminek következtében megjelent az igény további felvételi eljárásokra. A felvételi eljárás szükségességét és szigorúságát lényegében a jelentkező és felvehető hallgatók aránya dönti el.

A felsőoktatásba bejutók arányának növekedése új feltételrendszert teremtett a középiskola-felsőfok átmeneténél is. Ennek kezelésére megoldás a felsőoktatás szintekre (alap, mester és doktori képzés) bontása és a belépő szint szélesre nyitása. Ebben az esetben – bizonyos alapvető felkészültség dokumentálása után – minden jelentkező bejuthat valamilyen felsőfokú képzésbe, és a felsőoktatáson belül dől el, ki milyen ágon és milyen szinten fejezi be felsőfokú tanulmányait. Európa legtöbb országában az érettségi lassan alkalmazkodott a feltételek megváltozásához, és komoly reformra szorult. Nem kétséges, hogy az érettségi előbb-utóbb egy kevés tárgyra kiterjedő, a tudást széles spektrumon objektíven felmérni képes számítógép-alapú tesztre fog épülni.

Egy másik felvételi tradíció alakult ki Amerikában, ahol nem volt egységes közoktatás, és a jelentős arányban külföldről érkező jelentkezők dokumentumainak sokfélesége miatt is más szelekciós eljárásra volt szükség. Kialakult és széles körben elterjedt egy alapképességeket vizsgáló, standardizált tesztrendszer, a *Scholastic Aptitude Test* (SAT). A SAT, mint neve („*aptitude*”) is mutatja, nem a tárgyi tudást méri, hanem a tanulmányokra való alkalmasságot. Két fő részből áll, egy verbális, és egy matematikai (matematikai gondolkodás) részből, és mindegyik olyan feladatokat tartalmaz, amelyek a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges legalapvetőbb képességeket vizsgálják. Az 1970-es évektől különböző eljárásokkal gondoskodnak arról, hogy az egymást követő évek tesztjei ugyanazon a skálán fejezzék ki a tudást. A SAT hosszú története során fokozatosan változott, igazodva az adott feltételekhez és követelményekhez.

Felmérések a felsőoktatásban és a különbségek belső kezelése

A tesztek felsőoktatásban való alkalmazásának különböző kultúrái alakultak ki. Európában a felsőoktatás expanziója később indult, és a szervezeti keretek, valamint a hallgató-oktató arány lehetővé tette a szóbeli vizsgáztatás gyakorlatának fenntartását. A hallgatók számának növekedése azonban kikényszerítette az írásbeli vizsgáztatás szélesebb körű alkalmazását, majd az objektív tesztek használatát.

A szokásos tanulmányi értékelési funkció túl az egyetemi teszteknek két további alkalmazása alakult ki. Az egyik a felsőoktatás minőségének általános javítását szolgálja, és az elszámoltathatóság (*accountability*) megvalósítása jegyében a bemeneti és a kimeneti tudás közötti különbségből következett a hozzáadott értékre. Az így mért eredményekhez különböző ösztönzőket kapcsolhatnak. Mivel azonban a felsőoktatás igazi hozzáadott értéke az egyes szakterületeken jelentkezik, amit a bemenetnél még nem lehet igazán mérni, a mérések valójában a kimeneti tudás felmérésére korlátozódnak. Egy további probléma az elszámoltathatóság jegyében végzett mérésekkel, hogy ha túl magas a teszteredmények tétje az intézmények számára, megjelennek a különböző megkerülő stratégiák, például a tesztre tanítás (*test coaching, teaching for testing*).

Az OECD is tervezi, hogy a PISA mintájára a felsőoktatásban is végez összehasonlító eredményméréseket. A felmerült problémák jelentős része azonban még megol-

dásra vár. A mérési és elemzési technikák rendelkezésre állnak, de kérdés továbbra is az, hogy mit érdemes mérni.

Az előzőekben bemutatott felvételi technikákkal, még ha azok alkalmazása optimális feltételek között történik is, sem lehet elérni, hogy a felsőoktatásba felvett hallgatók tudásszintje minden egyes esetben megfeleljen annak, ami az eredményes munkához kell, a hallgatók között ugyanis mindig jelentős különbségek maradnak. A problémákat a képzésnek a hallgatók egyéni igényeihez való adaptálásával (individualizálásával, perszonalizálásával) lehet kezelni. Ennek többféle módszere alakult ki, a rendszeres tudásszintmérés és a visszacsatoló mechanizmusok kialakítása mindegyikben meghatározó szerepet kap.

A SZTE-n végzett felmérések mindegyik funkciónak megfelelőhetnek. Lehetnek egy hozzáadottérték-jellegű rendszer kezdőpontjai, és segíthetik egy kompenzáló jellegű megtanító stratégia kiépítését is. Ha a magyar közoktatás színvonalának javítása érdekében tett változtatások már most pozitívan kezdenének hatni, az esetleges fejlesztési folyamat eredményei, hatásai a felsőoktatásban csak egy évtized múlva lennének érzékelhetőek, azaz a probléma megoldására az egyetemen belül kell megoldást találni. A képzést a hallgatók felkészültségéhez kell igazítani, pótolni kell azt a tudást, amire a sikeres tanulmányokhoz szükség van, és folyamatosan gondoskodni kell a lemaradó, lassabban haladó hallgatók felzárkóztatásáról. Egy ilyen rendszer kereteinek kialakítására teremt lehetőséget a Szegedi Tudományegyetemen jelenleg is folyamatban levő program.

A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérésére kidolgozott rendszer fejlődése, változása négy év távlatában

A felmérésekben szereplő területek, tesztek változása

A felmérés elméleti keretei és tesztfeladatai a 2015-ös kezdet óta folyamatosan fejlődnek (l. 1. táblázat). Az első két évben a fő érettségi tárgyak álltak fókuszban, a három kötelező tárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem) mellett a természettudomány (biológia, kémia, fizika) és az angol nyelvtudás felmérésére került sor, ehhez csatlakozott a tanulók általános problémamegoldó képességét a PISA 2012-es problémamegoldás koncepciójával (OECD 2014) megegyező keretek között vizsgáló teszt. Mivel a tanulás nagymértékben támaszkodik az emlékezeti folyamatokra, a munkamemória kapacitása (zavara) közvetlen hatást gyakorolhat a tanulmányi teljesítményre és a munkavégzés hatékonyságára, 2016-tól a tesztcsomag kibővült egy munkamemória-kapacitást felmérő, finn kutatók által kidolgozott, majd általunk továbbfejlesztett teszttel is.

A harmadik évben a hangsúly áttevődött azon tudás- és képességterületek vizsgálatára, melyek a korábbi elemzések alapján meghatározó erővel befolyásolják a diákok tanulási sikerességét. A korábbi területek közül a tartalmi keretek átdolgozásával folytatódott a szövegértés (OECD 2017) és a matematikai gondolkodás (Nunes–Csapó 2011) vizsgálata. Kiemelt figyelmet kapott az új ismeretek elsajátításának és létrehozásának sikerességét erősen meghatározó induktív (Csapó–Molnár 2012; Molnár–Csapó 2011) és kombinatív gondolkodás (Adey–Csapó 2012; Csapó–Pásztor 2015), továbbá a tanulók általános problémamegoldó képessége (Molnár–Greiff–Csapó 2013; Csapó–Molnár 2017), valamint tanulási stratégiája (Nagy–D. Molnár 2017).

1. táblázat: A Szegedi Tudományegyetemen a felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérésére alkalmazott teszrendszer

Év	2015	2016	2017	2018
Matematika (diszciplináris, alkalmazási)	X	X		
Magyar nyelv és irodalom	X	X		
Történelem	X	X		
Természettudományok	X	X		
Angol	X	X		
Problémamegoldó képesség	X	X	X	X
Tanulási stratégiák (OECD PISA)	X	X	X	X
Munkamemória		X	X	X
Matematikai gondolkodás			X	X
Olvasás-szövegértés			X	X
Gondolkodási képességek			X	
Tanulási attitűdök, motívumok, stratégiák			X	X
Kari tesztek	Internetes információkeresés hatékonysága			X
	Induktív gondolkodás			X
	Kutatási készségek			X

A negyedik évben az előző év egységes blokkja mellett megjelentek a karok speciális érdeklődési köréhez erőteljesebben kapcsolódó, a karok vezetői által választott, úgynevezett karspecifikus tesztek. A 2018-as mérés során tovább módosult mind az olvasás-, mind a matematikateszt által mért konstruktum is. Az olvasástesztbe a különböző típusú (pl.: folyamatos elbeszélő, folyamatos magyarázó, nem folyamatos adatközlő – grafikon, nem folyamatos adatközlő diagram, irodalmi szöveg, tudományos szöveg) digitalizált szövegek mellé belekerült egy digitális, azaz linkeket tartalmazó, nem statikus szövegértés és az abban való navigáció hatékonyságát mérő részteszt is. A matematikatesztből teljes mértékben kikerültek a diszciplináris tudást mérő feladatok, azok helyét átvették a matematikai gondolkodási képességet mérő problémák. Mindezekon túl 2018-ban a tanulási attitűdök, stratégiák és motívumok feltérképezése nagyobb hangsúlyt kapott.

A tesztek kidolgozása során külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a tesztek átlagos nehézségi szintje igazodjon a frissen érettségizett hallgatókról elvárható tudás- és képességszinthez, de tartalmazzanak annál könnyebb, és a szakos hallgatók differenciálhatósága érdekében nehezebb feladatokat is. További fontos szempont volt, hogy az azonos területen, de különböző években kiközvetített tesztek eredményei összehasonlíthatóak legyenek, azaz megfelelő mennyiségű közös, úgynevezett horgony item biztosítsa az eredmények összehasonlíthatóságát.

A számítógép-alapú tesztek nemcsak lehetővé tették a hallgatói szintű, átlagos teljesítményre fókuszáló azonnali, majd a részletes, személyre szóló visszacsatolás két héten belüli kiküldését, de a papíron is megvalósítható feladatokon túl sokféle innovatív feladatformátumot is tartalmaznak, tartalmaztak.

Az adatfelvétel körülményei, a felmérések technikai lebonyolítása

A tesztek objektivitásának növelése érdekében egységesítettük az adatfelvétel körülményeit és a felmérések technikai lebonyolítását. A felmérésekre minden esetben az eDia online teszt-platform (*Molnár–Makay–Ancsin 2018*) alkalmazásával mérési biztosok segítségével az egyetemi könyvtár 150 főt befogadó számítógéptermben, illetve az egyik kar tekintetében a kar saját kabinetében került sor. Az online tesztek elérhetőségét IP cím korlátozás alkalmazásával más számítógépről nem engedélyeztük. Minden egyes teszt megoldására a tesztbe történő belépést követően 60 perc állt rendelkezésre, amit a tesztszintű időkorlát bevezetésével biztosítottunk és egységesítettünk.

Az adatfelvétel az adott tanév kezdetén a kiközvetítésre került tesztek számától és a minta méretétől függően két, illetve két és fél hétig tartott, az első két évben diákonként háromszor két, a harmadik-negyedik évben kétszer két, azaz összesen hat, illetve négy órányi tesztelési időre volt szükség. Egy tesztírási alkalommal két tesztet oldottak meg a hallgatók.

A felmérések mintái

A tanulmányban bemutatott elemzések átfogják az elmúlt négy év adatfelvételeit, azaz megközelítően 7500 elsőéves, tanulmányaikat kezdő nappalis egyetemista hallgató válaszaira épülnek. A felmérések célpopulációi apróbb változásokon estek át az évek alatt. 2015-ben kizárólag a tanulmányaikat kezdő nappalis, 2015-ben érettségizett diákok kerültek bevonásra, 2016-ban már kitágítottuk a kört az összes, osztott vagy osztatlan képzésben tanulmányaikat nappali képzésben kezdő hallgatóra (nemcsak az adott évben érettségizettek). A 2. táblázat részletesen tartalmazza a minta nagyságát, összetételét és annak viszonyát az előre definiált tulajdonságokkal rendelkező teljes populációhoz.

A felhasznált tesztek, kérdőívek mindegyike megfelelő megbízhatósági mutatóval (Cronbach- α) rendelkezett (3. táblázat). A tudástesztek reliabilitásmutatója 0,9 körül, míg a képességtesztéké a 0,8–0,9 tartományban volt, így a felhasznált mérőeszközökkel kapott eredmények kellően megbízhatóak és általánosíthatóak.

2. táblázat: A minta nagyságának és összetételének változása négy év távlatában

Adatfelvétel éve	N	Részvételi arány (%)	Lányok aránya (%)	Életkori átlag (szórás)
2015	1468	63,3	57,7	(2015-ben érettségizettek)
2016	2270	66,5	55,3	19,6 (2,39)
2017	1682	43,4	50,9	19,9 (2,52)
2018	2229	58,0	53,2	19,9 (2,05)

A mérés stabilitását, a különböző években felvett adatok összehasonlíthatóságát horogony itemek alkalmazásával, valamint az azonos tesztelési körülmények kialakításával biztosítottuk. A mért konstruktumok változása természetesen instabilitást is eredményez, ugyanakkor fixen tartottuk a problémamegoldó képesség mérésének keretrendsze-

rét, így ez a terület lehetőséget biztosít a különböző években felvett hallgatók egy fontos, tanulási potenciált is előrejelző képességének összehasonlítására.

3. táblázat: A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérésére alkalmazott tesztek megbízhatósági mutatója (α) és itemszáma (i)

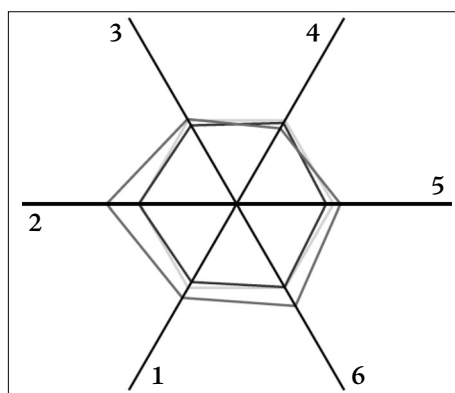
Év	2015		2016		2017		2018	
	α	i	α	i	α	i	α	i
Matematika (diszciplináris, alkalmazási)	0,89	63	0,90	66				
Magyar nyelv és irodalom	0,90	126	0,90	128				
Történelem	0,93	161	0,93	162				
Természettudományok	0,88	163	0,90	166				
Angol	0,96	80	0,97	80				
Problémamegoldó képesség	0,88	20	0,90	23	0,89	25	0,90	25
Tanulási stratégia (OECD PISA)	0,82	21	0,80	21	0,78	21	0,79	21
Munkamemória			0,71	14	0,70	14	0,72	14
Matematikai gondolkodás					0,93	70	0,93	83
Olvasás-szövegértés					0,77	71	0,82	82
Gondolkodási képességek					Induktív gondolkodás		0,87	47
					Kombinatív gondolkodás		0,85	7
Tanulási attitűdök, motívumok, stratégiák					0,87	84	0,90	117
Kari tesztek	Internetes információ-keresés hatékonysága						0,77	33
	Induktív gondolkodás						0,86	55
	Kutatási készségek						0,88	19

A diákszintű visszacsatolás alapelvei

A hallgatók a tesztek megoldása után azonnal megismerhették százalékos eredményüket, majd a mérés után két héten belül egy személyre szabott, szöveges értékelést is tartalmazó, viszonyítási pontokkal és fejlesztési javaslatokkal ellátott, az eredményeket többek között pókhálóábrákon is szemléltető hét-, illetve 2018-ban a tanulási stratégiák kérdőívre adott válaszainak elemzését is tartalmazó tízoldalas .pdf dokumentumot kaptak tudás- és képességszintjükéről, valamint alkalmazott tanulási stratégiájuk hatékonyságáról. A képességszintek számolásakor a teljesítménytesztek esetén a teljes tesztek egyetemi átlagát 500 pontra transzformáltuk (100 pont szórás mellett).

A hallgatói szintű személyre szabott visszacsatolás alapvetően három részből épült fel. Az első fő egységben rövid áttekintést kaptak a diákok arról, hogy 1) mi volt a felmérés célja, 2) mit mértek azok a tesztek, amelyeket szeptember első két hetében megoldot-

tak, illetve 3) milyen információt ad a hallgatók számára a visszajelentés. A visszajelentés második fő részében minden hallgató egyénre szabottan megismerhette területenkénti képességszintjét, amit viszonyíthatott az adott karon tanulmányokat kezdő többi hallgató átlagos képességszintjéhez, valamint az egyetemet kezdő, tesztet írt hallgató átlagos képességszintjéhez is. Az értékelés ezen része személyre szabott, szövegesen kifejtett részeket is tartalmazott, ami felhívta a hallgató figyelmét arra, hogy az egyetemi tanulmányok sikeres elvégzéséhez, illetve a későbbi sikeres munkavállaláshoz mely területeken érdemes még fejleszteni magát. A visszajelentés harmadik egysége az egyes főterületeken belül alterületenkénti bontásban ismertette az erősségeket és gyengeségeket. Az 1. ábra azt mutatja be, hogy a jelentésben egy diák területi bontásban láthatja erősségeit és gyengeségeit. A számok a területeket jelölik. A piros jelölés a hallgató egyéni teljesítményét, a kék a hallgató karán tanulmányait kezdő többi diák átlagos képességszintjét, míg a zöld az egyetemi szintű átlagos teljesítményt mutatja.

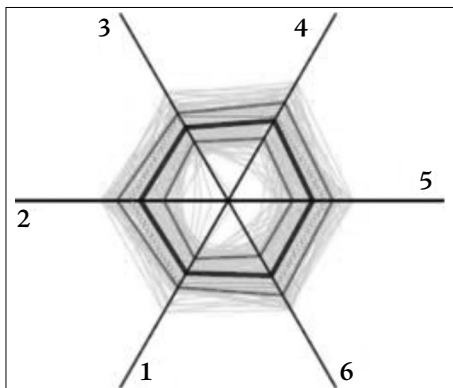


1. ábra: Részlet egy hallgató személyre szóló jelentéséből (1: matematikai gondolkodás, 2: olvasás-szövegértés, 3: problémamegoldó képesség, 4: munkamemória, 5: induktív gondolkodás, 6: kombinatív gondolkodás)

A kari és egyetemi szintű visszacsatolás alapelvei

A teszteredmények elemzése során a valószínűségi tesztelméletek eljárásait (*Item Response Theory*, l. Molnár 2013) alkalmaztuk. Kiszámítottuk a személyparamétereket, majd minden egyes területen (teszten) az összegyetemi átlagos teljesítményt 500 pontra transzformáltuk (100 pont szórással), azaz minden évben minden egyes területen az átlagos egyetemi szintű teljesítmény 500 pont volt.

A nem teljes, karonként változó részvételi arányok miatt az eredmények a teszteket megoldó hallgatókra vonatkoznak, ami csak megközelítő becslést ad a karok teljes népességének valódi teljesítményére. A kari szintű erősségeket és gyengeségeket vizuálisan könnyen áttekinthetővé teszik a 2. ábrán példaként mutatott pókhálóábrák. Az ábra középpontja felé az egyre alacsonyabb képességszintű tanulókat reprezentáló jelölők helyezkednek el. Minél távolabb esik a teljesítményt, képességszintet jelző pont az ábra középpontjától, minél nagyobb területű a kirajzolt hatszög, annál magasabb átlagos képességszinttel rendelkezik az adott kar hallgatója. A pókhálóábrán külön színekkel



2. ábra: Részlet a kari szintű visszajelentésekből (zöld: összegytemi teljesítmény; kék: kari szintű teljesítmény; vékony piros: hallgatói szintű teljesítmények; vastag piros: szórás; 1: matematika; 2: szövegértés; 3: problémamegoldó képesség; 4: munkamemória; 5: induktív gondolkodás; 6: kombinatív gondolkodás)

jelöltük az összegytemi (zöld), a kari (kék) és a hallgató szintű (vékony piros: hallgatói szint; vastag piros: szórás) eredményeket. A pókhálóábrákon jelzett számok az egyes főterületeket jelölik.

Az első négy év adatfelvételeinek főbb eredményei

A teszteredmények összefüggései

A tesztek egymás közötti korrelációs együtthatói közepesen erős értékek (1., 4. és 5. táblázat), ami azt jelzi, hogy egyrészt a hallgatók tudása többé-kevésbé egységes, ugyanakkor nem lehet a tesztek egymással helyettesíteni, mindegyik kissé mást mér, mint a többi. Mind a magas, mind az alacsonyabb korrelációs értékek jól értelmezhetőek. A diszciplináris, valamint alkalmazható tudás mérését előtérbe helyező 2015-ös és 2016-os mérés során erősebb összefüggést láttunk a magyar–történelem és a matematika–természet-

4. táblázat: A diszciplináris, valamint alkalmazható tudás mérésére fókuszáló 2015., illetve 2016. évi felmérések tesztjeinek korrelációs együtthatói

Tantárgy	Magyar	Matematika	Történelem	Természet-tudomány	Angol
Matematika	0,434/0,458				
Történelem	0,598/0,588	0,409/0,429			
Természet-tudomány	0,375/0,428	0,529/0,503	0,395/0,397		
Angol	0,307/0,282	0,341/0,326	0,337/0,299	0,399/0,379	
Probléma-megoldás	0,125/0,161	0,492/0,490	0,192/0,230	0,401/0,310	0,227/0,271

Minden együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns

tudomány tantárgypárok között, melyek stabilitása a két mérési pont között megmaradt (4. táblázatban dőlt betűvel jelölt). A problémamegoldás a matematikával és természet-tudománnyal állt szorosabb kapcsolatban, míg a másik három tantárggyal alacsonyabb szinten korrelált.

5. táblázat: A tudás alkalmazható és gondolkodási dimenziójára fókuszáló 2017., illetve 2018. évi felmérések tesztjeinek korrelációs együtthatói

Terület	Matematikai gondolkodás	Szövegértés	Problémamegoldó képesség	Munka-memória	Induktív gondolkodás
Szövegértés	0,459/0,460				
Probléma-megoldó képesség	0,528/0,533	0,376/0,353			
Munka-memória	0,369/0,396	0,217/0,287	0,437/0,511		
Induktív gondolkodás	0,554/0,550	0,460/0,393	0,524/0,470	0,361/0,418	
Kombinatív gondolkodás	0,388/n.a.	0,289/n.a.	0,278/n.a.	0,257/n.a.	0,349/n.a.

Megjegyzés: Minden együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns; n.a.: nincs adat

A diákok iskolában elsajátított tudása különböző kontextusban való alkalmazhatóságát, illetve gondolkodási képességeik fejlettségi szintjét vizsgáló 2017-es és 2018-as kutatásban erősebb összefüggést látunk a matematika, a problémamegoldó képesség és a diákok induktív gondolkodásának fejlettségi szintjei között (5. táblázatban dőlt betűvel jelölt). A korrelációs mutatók alapján egyértelműen kirajzolódik a gondolkodási képességek meghatározó ereje, akár a szövegértés fejlettségi szintje kapcsán is.

Az érettségi bizonytalansága

A kétszintű érettségi két különböző skálán méri a tanulók tudását, és ez megnehezíti, hogy az eredményeit kapcsolatba hozzuk a teszteken nyújtott teljesítményekkel (Csapó 2008). A 6. és 7. táblázat a három kötelező érettségi tárgyra vonatkozó összefüggéseket, azok azonos éven belüli két szint közötti változását és az azonos szintre vonatkozó, de évek közötti eltéréseket tartalmazza négy év távlatában. Az érettségi különböző szintjein elért százalékpont és a teszten nyújtott teljesítmények között változó erősségű korrelációkat találtunk csakúgy, mint ahogy a különböző években tett, azonos tárgyú és szintű érettségieredmények és a tesztek közötti összefüggések is eltérő erősségűek. Ezt okozhatná akár a tesztekben történt változtatások is, de a 2015-ös és 2016-os évek elemzésekbé bekerült változóit fixen tartottuk, azaz gyakorlatilag ugyanazon tesztekhez képest vizsgáltuk az érettségi eredmények, az érettségi által mért tudásszint invarianciáját.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a közép és emelt szintű vizsgák közötti összefüggés különböző erősségű, ami alátámasztja azt a komoly problémát, hogy a különböző szinteken nyújtott teljesítmények nem hasonlíthatók össze egymással. Mindehhez

6. táblázat: Az érettségi és a tesztek eredményeinek összefüggései a 2015-ös és 2016-os évek adatai alapján

Tárgy	Érettségi éve, szintje	Teszteredmények						
		Magyar	Matematika	Történelem	Természettudomány	Angol	Probléma-megoldás	
Magyar	2015	közép	0,378**	0,071*	0,220**	0,219**	0,162**	n.s.
		emelt	n.s.	n.s.	0,252*	n.s.	n.s.	n.s.
	2016	közép	0,395**	0,185*	0,238**	0,222**	0,135**	n.s.
		emelt	n.s.	0,280*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Matematika	2015	közép	0,291**	0,656**	0,233**	0,426**	0,241**	0,414**
		emelt	n.s.	0,496**	0,339**	0,375**	n.s.	n.s.
	2016	közép	0,267**	0,538**	0,210*	0,375**	0,173**	0,331**
		emelt	0,423**	0,570**	0,310**	0,377**	n.s.	0,326**
Történelem	2015	közép	0,395**	0,219**	0,503**	0,312**	0,202**	0,109**
		emelt	0,494**	0,405**	0,688**	0,328**	0,274**	0,231**
	2016	közép	0,303**	0,299**	0,236**	0,237**	0,360**	0,136**
		emelt	0,368**	0,392**	0,338**	0,374**	0,341**	0,244**

Megjegyzés: A táblázatban csak a szignifikáns értékek szerepelnek. *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$, n.s.: nem szignifikáns

hozzájárul az érettségi által jellemzett tudásszint évek közötti változása is, amit az egymást követő évek között tapasztalható, változó erősségű korrelációs együttmozgások mutatnak. Mindezen eredményeket alátámasztják a 2017 és 2018-as érettségi eredmények és a gondolkodási teszteken nyújtott teljesítmények közötti kapcsolatok erősségének erőteljes változása is.

A hallgatók által alkalmazott tanulási stratégiák és a teljesítmények közötti kapcsolat

A különböző években adott válaszok mindkét terület kapcsán egybecsengnek. A diákok által alkalmazott tanulási stratégiák között közel 70%-ban szerepel a memorizálás és 50%-uk halogatja a tanulást. Mindösszesen a diákok 30-40%-ára jellemző a hatékonyabb stratégiaválasztás, mint az időgazdálkodás, tervezés, erőfeszítés-kontroll. Az alkalmazott tanulási stratégiák és a teszteken nyújtott teljesítmények közötti összefüggés-vizsgálatoknak az adatfelvétel évétől független eredménye, hogy akik hajlamosabbak a memorizálási stratégiák alkalmazására, azok teljesítménye tendenciaszerűen alacsonyabb, mint azoké, akik más tanulási stratégiát követnek. A gondolkodó, megértésre törekvő stratégiák alkalmazása többnyire pozitívan korrelált, vagy nem függött össze a teljesítményekkel.

7. táblázat: Az érettségi és a tesztek eredményeinek összefüggései 2017-ben és 2018-ban

Érettségi		Teszteredmények						
		Matematika	Szövegértés	Probléma- megoldás	Munka- memória	Induktív gondolkodás	Kombinált gondolkodás/ kutatási készségek	
Magyar	2017	közép	0,112**	0,275**	n.s.	n.s.	0,059*	0,122**
		emelt	0,403**	0,317*	n.s.	n.s.	0,306*	0,346*
	2018	közép	0,170**	0,268**	n.s.	n.s.	n.s.	0,119**
		emelt	0,492**	0,473**	0,357**	0,233**	0,359**	0,432**
Mate- matika	2017	közép	0,552**	0,320**	0,299**	0,181**	0,401**	0,219**
		emelt	0,577**	0,249*	0,416**	0,393**	0,488**	0,515**
	2018	közép	0,524**	0,257**	0,286**	0,227**	0,295**	0,199**
		emelt	0,517**	0,255*	0,211*	n.s.	0,545**	n.s.
Törté- nelem	2017	közép	0,257**	0,280**	0,102**	n.s.	0,153**	0,126**
		emelt	0,401**	0,373**	0,322**	0,261**	0,358**	0,180*
	2018	közép	0,257*	0,284*	0,090**	0,059*	0,111**	0,117**
		emelt	0,376**	0,330**	0,239**	0,180**	0,190**	0,165*

Megjegyzés: A táblázatban csak a szignifikáns értékek szerepelnek. *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$, n.s.: nem szignifikáns

Az utóbbi években a tanulási képességek fejlesztése az oktatás minden szintjén a figyelem középpontjába került. A *metakogníció* (saját megismerési folyamataink tudatos kontrollja), az *önszabályozott tanulás* (képessé válni saját tanulási folyamataink irányítására) dinamikusan fejlődő kutatási területekből az iskolai gyakorlatban alkalmazott fejlesztő tevékenységekké váltak. Finn kutatók munkája nyomán a tanulás tanulása (*learning to learn*) az egyik európai kulcskompetencia lett. Ezek a kutatások megerősítették és új tartalommal töltötték meg az amerikai egyetemeken már jelentős hagyományokkal rendelkező felsőoktatási tanulási készségeket fejlesztő kurzusokat is, amelyeket sokféle tankönyv [pl. *Van Blerkom (2011)*] és újabban már weboldal is támogat.

A felmérésorozat tanulási stratégiákra vonatkozó része eredményeként egyértelműen megfogalmazható, hogy a lemorzsolódás csökkentése érdekében érdemes lenne az egyetemen a szaktárgyi hiányosságokat pótló kurzusok mellett a hatékony tanulást segítő, tanulási képességeket fejlesztő általános kurzusok indítása is.

Köszönetnyilvánítás

A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer fejlesztését és működtetését az EFOP-3.4.3-16-2016-00014 támogatja.

IRODALOM

- ADEY P. & CSAPÓ B. (2012) A tudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: CSAPÓ B. & SZABÓ G. (eds) *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 17–57.
- CSAPÓ B. & MOLNÁR G. (2012) Gondolkodási készségek és képességek. In: CSAPÓ B. (ed.) *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 407–440.
- CSAPÓ, B. & MOLNÁR, G. (2017) Potential for Assessing Dynamic Problem-solving at the Beginning of Higher Education Studies. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8. No. 2022. pp. 1–12.
- CSAPÓ B. & PÁSZTOR A. (2015) A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In: CSAPÓ B. & ZSOLNAI A. (eds) *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 367–386.
- CSAPÓ B. (2008) A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: FAZEKAS K., KÖLLŐ J. & VARGA J. (eds) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat. pp. 71–73.
- MOLNÁR G. & CSAPÓ B. (2011) Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, Vol. 111. No. 2. pp. 127–140.
- MOLNÁR G. (2013) *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában: Alapvető elemzések a társadalomtudományi kutatásokban*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- MOLNÁR, G., GREIFF, S. & CSAPÓ, B. (2013) Inductive Reasoning, Domain Specific and Complex Problem Solving: Relations and Development. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 9. No. 8. pp. 35–45.
- NAGY Z. & D. MOLNÁR É. (2017) Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, Vol. 117. No. 4. pp. 347–363.
- NUNES T. & CSAPÓ B. (2011) A matematikai gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: CSAPÓ B. & SZENDREI M. (eds) *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 17–57.
- OECD (2013) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. AHELO. Feasibility Study Report, Volume 3. Further Insights*. Paris, OECD.
- OECD (2014) *PISA 2012 results: Creative Problem Solving. Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*. (Vol. V.) OECD, Paris.
- OECD (2017) *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematical and Financial Literacy*. Paris, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- VAN BLERKOM, D. L. (2011) *College Study Skills: Becoming a Strategic Learner*. 7th Edition. Boston, Wadsworth.

A FELSŐFOKÚ KÉPZÉS BEFEJEZÉSÉRE IRÁNYULÓ SZÁNDÉK ELŐREJELZŐI⁺

CZAKÓ ANDREA^{a,*} – NÉMETH LILLA^{a,b} – FELVINCZI KATALIN^a

^aELTE PPK Pszichológia Intézet

^bELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola

Kutatásaink során arra teszünk kísérletet, hogy megalkossuk a felsőfokú képzés befejezésére irányuló szándéknak, illetve a képzés tényleges elvégzésének prediktív modelljét. Megvizsgáltuk, hogy az egyetemi képzés első két félévére vonatkozó, a tanulmányi rendszerből elérhető előmeneteli és személyes adatok, illetve online kérdőíves vizsgálataink során feltárt pszichológiai sajátosságok, motivációs változók, továbbá a képzéssel való elégedettség közül melyek bizonyulhatnak hasznosnak a felsőfokú képzés végzettség nélkül történő félbehagyásának előrejelzésében. Vizsgálatunk kiterjedt a képzés befejezésére irányuló szándék és a képzés folytatásával potenciálisan összefüggő szocioökonómiai tényezők elemzésére is.

Kulcsszavak: tanulmányi sikeresség, felsőfokú képzésben való benntartás, pszichológiai háttérváltozók

In our researches we have aimed to create predictive models of academic success and intention to persist in a higher education program. Several administrative data – both individual and educational – from the first two semesters of university education together with numerous other variables (such as psychological and motivational factors, and satisfaction with the training) were analyzed in order to assess which of these could be useful in predicting academic success or failure (dropout) in the course of higher education training program. Socioeconomic variables that were supposed to correlate with the intention of accomplishing higher education program were also analyzed.

Keywords: academic success, higher education retention, psychological variables

* A tanulmány az EFOP 3.4.3-16-2016-00011 jelű (A felsőoktatás hozzáférhetőségének javítása, komplex, fenntartható tanulástámogatási környezet kialakítása, az oktatás innovatív megújítása az ELTE telep-helyein) projekt anyagi támogatásával jött létre.

* Levelező szerző: Czako Andrea, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
E-mail: czako.andrea@ppk.elte.hu

Bevezetés

A leggyakrabban lemorzsolódásként definiált, a felsőfokú képzés végzettség nélkül történő megszakadása mind az egyén, mind a felsőoktatási intézmények, mind a társadalom szintjén számos problémát vet fel.

Bár 2005 és 2015 között a felsőfokú képzést kezdők aránya az OECD-országok többségében emelkedett (*OECD 2017*), az azt félbehagyók aránya nem mérséklődött, így mára a képzettségi szint növelésének érdekében a felsőoktatási bemenet szélesítése mellett a kimeneti sikeresség támogatása is egyre sürgetőbbé vált.

A problémakör hazai nagyságrendjét érzékelteti, hogy a Felsőoktatási Információs Rendszer adatai szerint a 2009/2010-es tanévben az alapképzésüket megkezdő hallgatók közül 2014 tavaszáig minden harmadik az abszolutórium megszerzése nélkül hagyta félbe képzését (*Stéger 2015*).

Tekintettel arra, hogy a lemorzsolódásnak jelenleg nincsen nemzetközileg vagy akár országosan egységesen elfogadott definíciója, és a jelenség számos szinten értelmezhető – sőt hazánkban felmerül egy speciális szempont is, annak kérdése, hogy azokat a hallgatókat, akik esetében az abszolutóriumot¹ nem követte a diploma megszerzése, lemorzsolódónak tekinthetjük-e –, ezek közül a témával kapcsolatos felmérések során a kutatók az adott felmérés céljainak és részben az elérhető adatoknak leginkább megfelelő definíciót használják elemzéseik során. A jelen tanulmányban ismertetett kutatásainkban a tanulmányok sikeres folytatását és a felsőoktatási lemorzsolódást minden esetben a képzések szintjén ragadtuk meg: azt vizsgáltuk, hogy egy adott időpontban felsőfokú képzést kezdő hallgatók közül kik azok, akik ezt a megkezdett képzést sikeresen folytatják, vagyis a felmérés nem terjedt ki a képzés-, és intézményváltók vizsgálatára, illetve a képzés félbehagyását követő tanulmányi életútra. Sikeresként a legalább az abszolutóriumot megszerző volt hallgatókat kategorizáltuk. A kutatások fókuszában egyetlen felsőoktatási intézmény, az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatói álltak.

Az itt bemutatott felmérések kidolgozása során egyrészt saját korábbi kutatásaink (*Czakó 2017; Czakó–Bolló 2017*) eredményeire támaszkodtunk, másrészt felhasználtuk Vincent Tinto elméleti, intézményi modelljét (*Tinto 1975*), amit számos szerző közel paradigmaticusnak tekint a lemorzsolódás kutatásában (*Braxton et al. 2014; Davidson–Wilson 2013*). Ezen elmélet szerint elsősorban a hallgatók társas és egyetemi integrációjának („social and academic integration”) erőssége határozza meg a hallgatók elköteleződését az intézményben való bennmaradás és diplomaszerzés mellett, ami a képzés félbehagyására irányuló döntésüket formálja. Az integrációt a hallgatók személyes és szocioökonómiai jellemzői, korábbi tanulmányaik, az egyetemmel kapcsolatos kezdeti elvárásaik és az egyetem akadémiai és társas színterein szerzett tapasztalataik egymásra ható tényezői alakítják. Vizsgálataink során a képzés első tanévére koncentráltunk, mivel a felsőoktatási lemorzsolódások időbeli mintázatából kitűnik, hogy a hallgatói sikeresség szempontjából ennek az időszaknak kiemelt jelentősége van: ez az év alapozza meg

¹ Végbizonyítványt vagy abszolutóriumot a felsőoktatási intézmény annak a hallgatónak állít ki, aki a tantervben előírt krediteket megszerezte, és teljesítette a számára előírt szakmai gyakorlatot (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 2011). Az abszolutórium kiállításának nem feltétele a diplomához szükséges nyelvvizsga megéléte, illetve a szakdolgozat elkészítése és megvédése.

a későbbi egyetemi sikerességet és bennmaradást, és nem véletlen, hogy a lemorzsolódás mértéke is az első évben a legmagasabb (*Reason–Terenzini–Domingo 2006; Stéger 2015*).

Tanulmányunkban két felmérés eredményei alapján arra keressük a választ, hogy

1. melyek azok, a már az alapképzés korai szakaszában – vagyis annak első két félévében – a tanulmányi rendszerből elérhető, a tanulmányi életútra, a hallgató személyes hátterére és a képzés jellemzőire vonatkozó adatok, melyek a képzés elvégzésének sikerességével kapcsolatban vannak? (1. vizsgálat)
2. a tanulmányi és személyes háttérváltozókon kívül melyek lehetnek az ezeket a változókat kiegészítő, a lemorzsolódással potenciálisan kapcsolatban álló pszichológiai, motivációs és egyéb háttérváltozók? (2. vizsgálat)

Módszertani áttekintés

A jelen tanulmányban két kutatás első eredményeit ismertetjük, melyek közül az egyikben (1. vizsgálat) tanulmányi adatokat vizsgáltunk, míg a másik (2. vizsgálat) elsőéves hallgatók körében lebonyolított online kérdőíves adatfelvétel adatainak elemzéséből állt. A felmérések főbb paramétereit az 1. táblázat tartalmazza, a módszertanra bővebben az egyes vizsgálatok bemutatásánál térünk ki.

1. táblázat: A tanulmányban bemutatott felmérések összefoglaló adatai

	1. vizsgálat	2. vizsgálat
Módszertan	Anonim tanulmányi adatok elemzése	Online kérdőíves kutatás, tanulmányi adatokkal összekapcsolva
Résztevők	Az ELTE-re 2012-ben, 2013-ban és 2014-ben magyar nyelvű alapképzésre felvételt nyert, majd az intézménybe beiratkozó hallgatók	Azok az ELTE-re 2018-ban alap- vagy osztatlan képzést aktív félévvel kezdő hallgatók, akik a felmérés online kérdőívét kitöltötték
Résztevők létszáma	16 302 fő	1 515 fő
Adatgyűjtés időpontja	2018. szeptember	Kérdőíves: 2018. november, Tanulmányi adatok: 2019. szeptember
Függő változó	Tényleges lemorzsolódás (abszolutorium megszerzése vagy a megkezdett képzés abszolutorium nélkül történő félbehagyása 2018 szeptemberében)	1. A képzés befejezésére irányuló szándék 2. 2019. szeptemberi tanulmányi státusz (még hallgató, illetve lemorzsolódott, vagy második féléve passzív)
Független változók	Tanulmányi és felvételi eredmények, lakóhely településtípusa, nem, kollégiumi lakhatás, szociális támogatás, képzés alapvető jellemzői	Demográfiai és képzéssel kapcsolatos változók, motivációs változók, képzéssel való elégedettség, pszichológiai háttérváltozók, észlelt tanulási kompetencia

A bemutatott elemzések során módszertani, illetve hozzáférhetőségi okokból három, némiképp eltérő függő változót használtunk, melyek részben a képzés folytatásának tényleges sikerességére, részben a képzés befejezésére irányuló szándékra vonatkoztak:

1. A tanulmányi adatok elemzése során a (legalább) abszolutóriumot megszerző hallgatók csoportját hasonlítottuk össze a vizsgált képzést a végzettség megszerzése nélkül elhagyókkal (tényleges lemorzsolódás) (1. vizsgálat).
2. A kérdőíves kutatásban felmértük a képzés befejezésére irányuló szándékot (2. vizsgálat). Ezen szándék és a tényleges lemorzsolódás közti korreláció mértéke a nemzetközi szakirodalom szerint jelentős, a lemorzsolódási szándék a későbbi tényleges lemorzsolódás egyik megbízható előrejelzője (*Bean 1980; Berger–Braxton 1998; Cabrera–Nora–Castaneda 1992; Vallerand–Fortier–Guay 1997*). Bár ennek az összefüggésnek a magyar mintán való igazolásával jelen tanulmány szerzői még nem találkoztak, jelen kutatás ennek az ellenőrzésére is lehetőséget biztosít majd.
3. A kérdőíves vizsgálatban részt vevő, 2018 őszén alapképzést kezdő hallgatók 2019. szeptemberi, a képzésre vonatkozó státuszának függő változóként való használatára is volt lehetőségünk. Itt sikertelenként definiáltuk a képzést ekkorra végzettség nélkül elhagyókat, illetve az egybefüggően második passzív félévüket kezdőket (képzést szüneteltetőket), és sikeresként azokat, akik továbbra is aktív hallgatói képzésüknek, vagy már be is fejezték azt (2. vizsgálat).

A lemorzsolódás korai előrejelzői a tanulmányi rendszer adatai alapján

Módszer

Első vizsgálatunk az Eötvös Loránd Tudományegyetemre 2012-ben, 2013-ban és 2014-ben magyar nyelvű alapképzésre felvételt nyert, majd az intézménybe beiratkozó hallgatók 2018. évi, a tanulmányi rendszerből származó tisztított anonim adatainak elemzésére irányult. Az adatokat adattisztítást és konvertálást követően Microsoft Excel program és IBM SPSS Statistics 25 statisztikai program segítségével elemeztük. A két csoport közti különbségek feltárására χ^2 próbát és független mintás *t*-próbát alkalmaztunk, illetve a lemorzsolódás-sikeresség kétértékű függőváltozójának esélyhányadosainak becslésére bináris logisztikus regressziós magyarázó modellt építettünk.

Eredmények

A vizsgált években képzést kezdő, összesen 17 575 főből az elemzésbe azon 16 032 volt hallgató adatait vontuk be, akik esetében a képzés eredményessége az adatgyűjtés időpontjában biztosan meghatározható volt – vagyis azokat, akik már sikeresen eljutottak legalább az abszolutórium megszerzéséig (9 939 fő; 62,0%), és azokat, akiknek a képzése megszakadt (6 903 fő; 38,0%).

A képzések megszakadásakor a tanulmányi ügyintézők rögzítik annak okát a tanulmányi rendszerben, mely okok alapvetően négy nagyobb csoportba sorolhatóak: 1) anyagiak, vagyis vagy fizetési hátralék, vagy költségtérítés nem vállalása átsoroláskor; 2) tanulmányiak, vagyis (leggyakrabban) a képzési kötelezettség nem teljesítése; 3) saját kérésre történő elbocsátás és 4) sorozatos passziválásból eredő, vagyis a képzés megengedettnél hosszabb szüneteltetése. Ez utóbbi kettő az, ami leginkább feltételezi, hogy a hallgató meghozta a képzés félbehagyására irányuló döntését, amit vagy bejelentett, vagy megvárta, hogy passzivitása következtében a jogviszonya megszűnjön. A vizsgált három évfolyamban a félbehagyott képzések megszakadásának oka 8,6%-ban anyagi

volt, 33,7%-ban tanulmányi, 31,8%-ban az ismétlődő passzíválás, míg 25,9%-ban a képzés a hallgató saját kérésére szakadt meg.

A képzés jellemzői

Ahogy az más kutatások és adatelemzések is kimutatták (pl.: *Stéger–Demcsákné Ódor 2015*) a vizsgált intézményben is jellemző volt, hogy a képzést sikeresen elvégzők aránya az informatikai és természettudományi alapképzések hallgatói körében volt a legalacsonyabb, míg a művészetközvetítési, pedagógusképzési és társadalomtudományi képzéseken a legmagasabb.

A tagozatot és finanszírozási formát tekintve a nappali és levelező tagozatos képzéseken tanulók összességében sikeresebbek voltak (63,0%, illetve 61,3%) az esti tagozaton tanulóknál (24,2% sikeres) ($\chi^2 = 221,1$, $df = 2$, $p < 0,001$), illetve az államilag támogatott képzések hallgatói nagyobb arányban szereztek diplomát az önköltséges finanszírozási formában tanulóknál (64,4% vs. 55,5%) ($\chi^2 = 104,9$, $df = 1$, $p < 0,001$). A lemorzsolódási/sikerességi rátákat a tagozatok és finanszírozási formák kombinációjában a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: Az ELTE-re 2012 és 2014 között alapképzésre felvett hallgatók tanulmányi sikeressége tagozat és finanszírozási forma szerinti bontásban

Tagozat	Finanszírozási forma	Lemorzsolódott	Sikeres	Összes fő
Nappali	Államilag támogatott	35,2%	64,8%	10 653
Levelező	Államilag támogatott	37,9%	62,1%	997
Levelező	Költségtérítéses	39,4%	60,7%	1 268
Nappali	Költségtérítéses	43,1%	56,9%	2 741
Esti	Államilag támogatott	63,9%	36,1%	36
Esti	Költségtérítéses	77,1%	22,9%	319
Összesen				16 014

Szociodemográfiai háttérváltozók

A nemeket összehasonlítva a nők szinte minden képzési területen nagyobb arányban fejezték be képzésüket: az összes hallgatót megvizsgálva a nők 30,5%-os lemorzsolódási arányával összevetve a férfiak sikertelenségi rátája 51,4%-os volt ($\chi^2 = 679,5$, $df = 1$, $p < 0,001$). Különösen kiugró volt a férfiak és nők közti különbség a pedagógus alapképzéseken, ahol a férfiak 55,5%-a, míg a nők 24,7%-a nem fejezte be a képzését, míg egyedül a természettudományi képzési területen nem volt szignifikáns eltérés a nők és férfiak sikertelenségi rátájában (47,5%, illetve 47,9%).

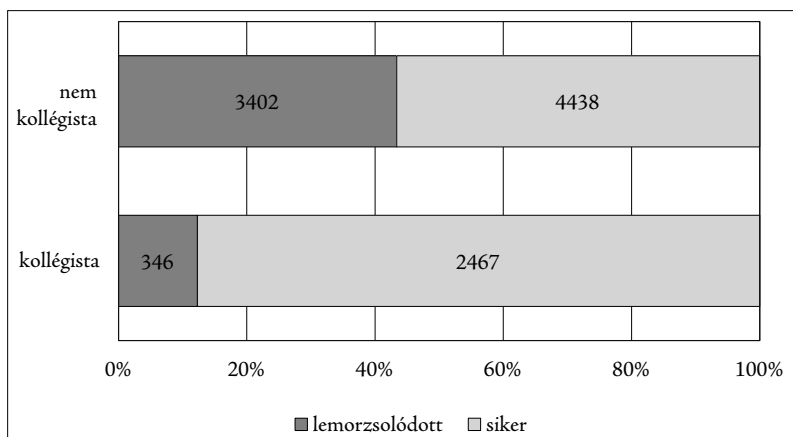
A fiatalabb hallgatók összességében nagyobb valószínűséggel fejezték be képzéseiket: alapképzésen a lemorzsolódók átlagos életkora a képzés kezdésének évében 22,6 év volt ($SD = 5,40$), amíg a képzést sikeresen elvégzők átlagosan egy évvel fiatalabbak 21,6 évesek ($SD = 5,38$) ($t = 11,821$, $df = 15904$, $p < 0,001$). Munkarendenkénti bontásban vizsgálva ugyanakkor látható, hogy az életkor ilyen irányú kapcsolata a sikerességgel a nappali tagozaton tanuló hallgatók csoportjában mutatható ki, ahol a lemorzsolódók életkora

21,2 év (SD = 3,39), a sikereseké 20,0 év (SD = 2,04) ($t = 24,706$, $df = 13297$, $p < 0,001$). Az esti tagozaton nem volt szignifikáns korkülönbség a két csoport között, míg a levelező tagozaton a sikeres hallgatók átlagéletkora magasabb volt (30,7 év, SD = 8,67), mint a lemorzsolódottaké (29,3 év, SD = 8,15).

Az állandó lakóhely településtípusa (főváros, megyeszékhely, város, község) alapján létrehozott csoportok között csekély mértékű volt az eltérés ($\chi^2 = 10,641$, $df = 3$, $p = 0,014$), ami nem tükrözi a települések hierarchiasorrendjét: a lemorzsolódási ráta a fővárosiaknál 39,8% ($n = 4978$), a megyeszékhelyen élőkénél: 37,4% ($n = 2959$), a városiaknál: 36,7% ($n = 4552$), a községben élőkénél: 37,6% ($n = 3051$) volt.

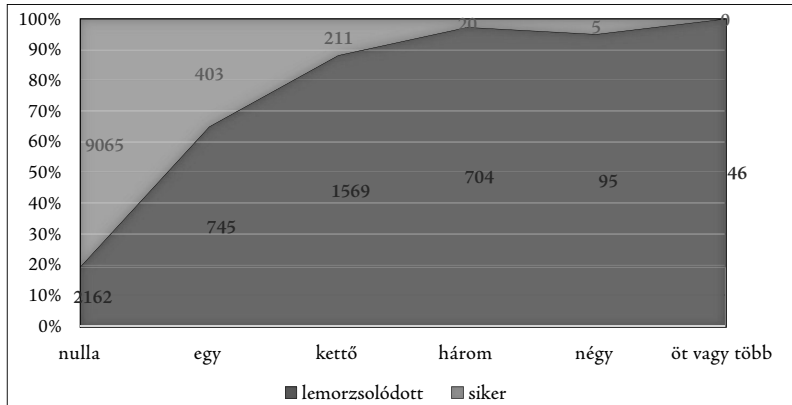
Kollégium, szociális támogatás

A kollégium pozitív hatását jelzi, hogy a kollégiumban élő 3 588 fő 86,8%-a szerzett diplomát, szemben a kollégiumban nem élő 12 318 fő 54,7%-os diplomaszerezési arányával. Ez az eredmény annak fényében is különösen jelentős, hogy a kollégiumba történő felvételnél a kedvezőtlen szociális helyzetű hallgatók előnyt élveznek, és jelzi, hogy az egyetemi bevonódásnak, a hallgatók által észlelt támogatásnak fontos szerepe lehet a tanulmányok folytatásában. Ez a kapcsolat akkor is kimutatható, ha csak az államilag támogatott képzésben tanuló, nappali tagozatos hallgatók sikerességét vetjük össze kollégiumi elhelyezés szerinti bontásban (lásd az alábbi, 1. ábrán).



1. ábra: Az ELTE-re 2012 és 2014 között magyar nyelvű alapképzésre felvett, nappali tagozatos, államilag támogatott képzésben tanuló hallgatók ($n = 10\ 653$) képzési sikeressége kollégiumi lakhatás szerinti bontásban

Eredményeink szerint az első félévben igényelt és megkapott szociális támogatástól függően is eltér a képzésüket sikerrel befejezők aránya: a képzésüket államilag támogatott finanszírozási formában kezdők közül az első félévben szociális támogatásban részesülő 2860 hallgató 28,7%-a morzsolódott le, szemben az első félévben szociális támogatást nem kapó hallgatók 8404 fős csoportjával, akik közül 35,6% nem végezte el sikeresen a képzését ($\chi^2 = 44,642$, $df = 1$, $p < 0,001$), ami szintén az egyetemi hallgatók számára biztosított támogatás kiemelt fontosságára hívja fel a figyelmet.



2. ábra: Az ELTE-re 2012 és 2014 között alapképzésre felvett és képzésüket aktív félévvel kezdő hallgatók képzési sikeressége a későbbi passzív félévek száma szerinti bontásban

Tanulmányi eredmények

A képzésükre beiratkozók közül a képzésüket passzív félévvel kezdők (a mintában összesen 865 fő) 83,4%-a később nem fejezte be képzését, szemben az aktív félévvel kezdők 35,3%-ával. Ezen túl azok körében is kiemelt jelentősége van a későbbi passzív félévek számának, akik a legelső félévükben ténylegesen megkezdik képzésüket (2. ábra): a képzési idejük alatt kizárólag aktív félévekkel rendelkező hallgatók 19,3%-a morzsolódott le, szemben az egy passzív félévvel rendelkezők 64,9%-ával. Ez az arány a passzív félévek számának emelkedésével tovább romlik, jelezvén, hogy a passzivalás egyike a legjelentősebb, tanulmányi rendszerből könnyen elérhető, lemorzsolódást valószínűsítő változóknak.

A felvételi pontszám és az első félév tanulmányi eredményességi mutatóinak kapcsolatát a sikeres képzészárással a 3. táblázat foglalja össze. Bár minden változó mentén szignifikánsan eltért a vizsgált két csoport, az eltérések nagyságát megvizsgálva jól látható, hogy az első félévben teljesített kreditek aránya különösen erős jelzőértékkel bír. A sikeresekre nem jellemző a teljesítetlen kurzusok nagy aránya, szemben a később lemorzsolódókkal, ami azt is jelezheti, hogy már az első félév végére jelentősen formálódik a képzés befejezésére irányuló motiváció.

Összességében a felvételi átlagpontszám, illetve a standardizált felvételi pontszám alacsonyabb volt a lemorzsolódottak körében, de az eltérés nagyságrendje (sőt időnként az irány is) nagyon eltérő volt a különböző képzési területeken, és még inkább a különféle szakokon.

Szintén szignifikáns tényezőnek bizonyult a korábbi képzésfélbehagyás is (itt természetesen csak a vizsgált intézmény képzéseire vonatkozóan voltak adataink). Azon összesen 1640 hallgatóból, akik korábban már hagytak félbe képzést, összesen 64,6% morzsolódott le a vizsgált képzéséről, szemben a lemorzsolódási tanulmányi előzménnyel nem rendelkezők (14 266 fő) 38,8%-os lemorzsolódási arányával.

A lemorzsolódás–sikeresség kétértékű függőváltozója esélyhányadosainak becslésére épített bináris logisztikus regressziós magyarázó modell eredményét jelen tanulmány mellékletében rögzítettük. A modellalkotáshoz ENTER módszert alkalmaztunk.

3. táblázat: Az ELTE-re 2012 és 2014 között alapképzésre felvett és képzésüket aktív félévvel kezdő hallgatók első féléves tanulmányi eredményességi mutatói és felvételi pontszáma képzési sikeresség szerinti bontásban

Tanulmányi eredményességi és felvételi mutatószámok		Lemorzsolódott	Sikeres	t	df	szign.
Első félévben teljesített kreditek aránya	N	5389	9844			
	átlag	53,8%	93,8%	76,842	6251,152	$p < 0,001$
	SD	36,71%	13,94%			
Első félév súlyozott átlag	N	4394	9825			
	átlag	3,41	3,88	37,177	7182,267	$p < 0,001$
	SD	0,725	0,599			
Első félév ismétlő vizsgáinak a száma	N	5462	9815			
	átlag	1,00	0,72	13,975	9332,046	$p < 0,001$
	SD	1,290	1,025			
Felvételi összpontszám	N	3318	5561			
	átlag	387,13	400,08	12,426	7292,81	$p < 0,001$
	SD	46,448	49,186			
Standardizált felvételi összpontszám*	N	3309	5561			
	átlag	0,9835	1,012	14,56	6761	$p < 0,001$
	SD	0,0941	0,0915			

* A felvételi pontszámot tagozat, kezdési év, felvételi típus és finanszírozási forma bontásban standardizáltuk, 1 feletti érték jelzi, ha a hallgató felvételi pontszáma az adott felvételi évre, képzésre, a tagozatra, finanszírozási formára számított átlagos felvételi pontszámnál magasabb

A modell a lemorzsolódók csoportjába való kerülés esélyét mutatja a vizsgált változók mentén. A korábban individuálisan vizsgált háttérváltozók közül a modellben is jelentősnek bizonyult a képzési terület, a tagozat és finanszírozási forma hatása. A támogatáshoz kapcsolódó változók közül a szociális támogatás nem bizonyult szignifikánsnak, ugyanakkor a kollégium az egyik legjelentősebb tényezőnek bizonyult, a nem kollégisták tízszer nagyobb eséllyel sorolhatóak a lemorzsolódók közé [Exp(B) = 10,4].

A szociodemográfiai háttérváltozók közül a nem szignifikánsnak bizonyult, a férfiak másfélszer nagyobb eséllyel tartoztak a lemorzsolódók közé, mint a nők (Exp(B) = 1,537), ugyanakkor az életkor és az állandó lakóhely településtípusa nem bizonyult szignifikáns változónak.

A tanulmányi mutatók közül az első féléves tanulmányi eredményességi változók szignifikánsnak bizonyultak, ugyanakkor a felvételi összpontszámuk nem volt szignifikáns kapcsolata a lemorzsolódó csoportba való kerülés esélyével. A korábban képzést még félbe nem hagyók fele akkora eséllyel morzsolódott le a vizsgált képzéséről, mint azok, akik már korábban is hagytak félbe képzést [Exp(B) = 0,464].

Pszichológiai változók szerepe a képzés folytatására irányuló szándékban

Módszer

Résztevők és eljárás

A kutatás ezen szakaszában a pszichológiai sajátosságok lemorzsolódásában játszott szerepének feltárására kérdőíves vizsgálatot végeztünk, melynek eredményeit az egyes félévek végén a tanulmányi rendszerből elérhető adatokkal együtt elemeztünk. Minden olyan hallgatót felkértünk a részvételre, aki a 2018/2019-es őszi félévben új képzést kezdett a vizsgált felsőoktatási intézményben. A hallgatók a kérdőívet egy online felületen tölthették ki, és arra kértük őket, válaszaikat az aktuálisan megkezdett képzésükre vonatkoztassák. Az így gyűjtött adatok feldolgozásához az SPSS 21, illetve MPlus 8 programokat használtuk.

A vizsgálatban összesen 1871 személy adatait dolgoztuk fel (adattisztítás után), ez az egyetem egészére nézve 22,95%-os kitöltési arányt jelent. A következőkben bemutatott elemzéseket egy ennél szűkebb mintán végeztük: azoknak a résztvevőknek a válaszaiban, akik a vizsgálat idején valamilyen alap- vagy osztatlan képzésen kezdtek tanulmányokat, ami összesen 1515 főt jelentett. Ezen vizsgálati személyek átlagéletkora 21,12 év (SD: 4,47), többségük nő (70,4%), és alapképzésen tanul (81%). A résztvevők túlnyomórészt nappali tagozatos hallgatók (90,0%), 9,4%-uk végzi levelező, 0,7%-uk pedig esti tagozaton a tanulmányait. A válaszadók összesen kevesebb mint fele él a fővárosban (27,2%) vagy valamelyik megyeszékhelyen (15,9%), a többiek más városból (38,2%), községből (18,2%) érkeztek, 8 főnek pedig (0,5%) külföldön volt az állandó lakóhelye. Vizsgálatunk jelen szakaszában elemzéseinkhez súlyozatlan adatokat használtunk, eredményeink nem tekinthetők reprezentatívnak a sokaságra.

Vizsgált változók és mérőeszközök

Demográfiai és képzéssel kapcsolatos változók

A tanulmányi rendszerből elért vagy a kérdőívben szereplő demográfiai, illetve képzésre vonatkozó változók között olyan adatokat használtunk, mint a nem, életkor, állandó lakóhely, szak, képzési szint és munkarend. Ezenkívül minden tanulmányi félévre vonatkozóan rendelkezésünkre áll a hallgató képzésének aktuális állapota (aktív, diplomát szerzett vagy törölt), illetve az adott félév státusza (aktív vagy passzív), valamint az első két félév tanulmányi adatai (felvett és teljesített kreditek, tanulmányi átlagok).

Képzéssel való általános elégedettség

A képzéssel való elégedettség mérésére három állítást fogalmaztunk meg. Pl.: „A képzést ajánlanám mások számára.” A válaszadók az állítások tartalmával való egyetértésüket ötfokú Likert-skálán jelölhették. A skála megbízhatósága megfelelőnek bizonyult ($\alpha = 0,884$).

A szak munkaerőpiaci értéke

A szak munkaerőpiaci értékével kapcsolatos vélemények feltárására szintén három állítást fogalmaztunk meg. Pl.: „Ezen a szakon olyan tudást sajátítok el, amit a munkámban

majd jól tudok használni.” A válaszadók ötfokú Likert-skálán értékelték, hogy mennyire értenek egyet az egyes tételekkel. A vizsgált mintánkon a skála kiváló reliabilitásértéket mutatott (0,885).

Lemorzsolódási intenció

A résztvevőket arra kértük, jelöljék egy háromfokú skálán, megfordult-e már a fejükben, hogy nem fejezik be a 2018 őszi félévben megkezdett képzésüket (1: nem, még sosem; 2: egyszer-kétszer, 3: igen, sokszor). A háromfokú skálát dichotómmá alakítva olyan változót kaptunk, amely alapján képzett csoportok közül az elsőbe azok a hallgatók kerültek, akik soha nem fontolgatták a tanulmányok abbahagyását, a másodikba pedig azok, akiknek néhány alkalommal, vagy akár sokszor megfordult a fejében ez a gondolat.

4. táblázat: A kérdőíves felmérés során használt mérőeszközök

Mérőeszköz	Alskála	A tételek száma	Cronbach- α
<i>Akadémiai Motivációk Skála – AMS-HUN</i> (Tóth-Király et al. 2017; Vallerand–Bissonnette 1992)	Tanulásra irányuló intrinzik motiváció	4	0,818
	Dolgok elérésére vonatkozó intrinzik motiváció	4	0,862
	Stimuláció megélésére vonatkozó intrinzik motiváció	4	0,857
	Extrinzik motiváció, identifikációs szabályozás	4	0,767
	Extrinzik motiváció, introjektált szabályozás	4	0,843
	Extrinzik motiváció, külső szabályozás	4	0,829
	Amotiváció	4	0,905
<i>Módosított Célorientációs Kérdőív</i> (Elliot–Murayama 2008)	Elsajátítási-közelítő	3	0,803
	Elsajátítási-elkerülő	3	0,748
	Viszonyító-közelítő	3	0,915
	Viszonyító-elkerülő	3	0,944
<i>Felsőoktatási Benmaradás Kérdőív – FBK</i> (Czakó 2017)	Oktatói támogatás	3	0,849
	Saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások	3	0,839
	Elvárások átláthatósága	3	0,860
	Társas bevonódás	3	0,803
	Lemorzsolódási szándék	3	0,899
	Tanulmányi bevonódás	3	0,862

4. táblázat: (folyt.)

Mérőeszköz	Alskála	A tételek száma	Cronbach- α
Én-hatékonyág Kérdőív – SEQ (Gaumer Erickson et al. 2016)		13	0,873
Észlelt Tanulási Kompetenciák Skála (Williams–Freedman–Deci 1998)		4	0,792
Élettel Való Elégedettség Skála – SWLS (Diener et al. 1985; Makra–Farkas–Orosz 2012)		5	0,848
Derogatis Rövid Tünetlista – BSI (Derogatis 2001; Unoka et al. 2004)	Szorongás	6	0,834
	Depresszió	6	0,875
	Ellenségesség	5	0,794
	Interperszonális érzékenység	4	0,760
	Kényszer	6	0,807

Pszichológiai jellemzőkre vonatkozó kérdőívek

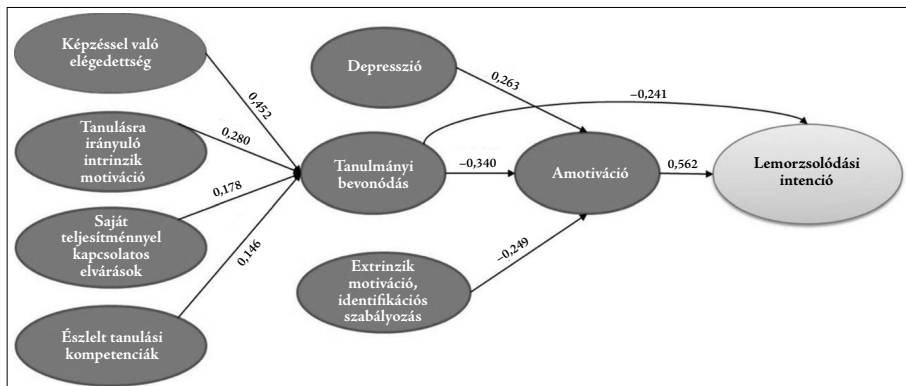
A már bemutatott változókra vonatkozó kérdések megválaszolásán kívül a résztvevők egy standardizált mérőeszközökből álló kérdőívcsomagot is kitöltöttek. Ezek olyan pszichológiai sajátosságok mérését célozták meg, mint az egyetemi tanulmányok folytatása mögött meghúzódó motivációk, célorientációk, a felsőoktatásban való bennmaradás tényezői, én-hatékonyág és észlelt tanulási kompetenciák, élettel való elégedettség és pszichés tünetek. Az ezeknek a változóknak a vizsgálatára alkalmazott kérdőívek jellemzőit a 4. táblázat foglalja össze.

Eredmények

A lemorzsolódási szándékot előrejelző változók modellje

Kutatásaink fő célja azoknak a tényezőknek az azonosítása, melyek segítségével már a képzés korai szakaszában előrejelezhető, mely hallgatók veszélyeztetettek a lemorzsolódás szempontjából. Mivel a kérdőíves vizsgálatunkban részt vevő diákok körében az adatfelvétel idején (a képzés első féléve alatt) még nem beszélhetünk tényleges lemorzsolódásról, a vizsgálatunk legfontosabb kimeneti változója kezdetben a lemorzsolódási intenció volt, amelyet Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív „lemorzsolódási szándék” alskálája segítségével mértünk. A következőkben a lemorzsolódási szándékot előrejelző pszichológiai változók lineáris regresszióelemzéseken alapuló útmodelljét mutatjuk be (3. ábra). A modell létrehozásakor a szakirodalmi előzményekből, illetve feltáró célú (többségében korrelációs) alapelemzéseink eredményeiből indultunk ki.

Korábbi vizsgálataink eredményeihez hasonlóan (Czakó–Bolló 2017) most is azt találtuk, hogy a lemorzsolódási szándékot közvetlenül az amotiváció, vagyis a kiábrándultság, a tanulás értelmének megkérdőjelezése jelzi előre leginkább. Fontos kérdés azonban, hogy milyen tényezők állnak ennek hátterében. Elemzéseink azt mutatják, hogy ebből a szempontból leginkább a tanulmányi bevonódás (amely a lemorzsolódási szándék köz-



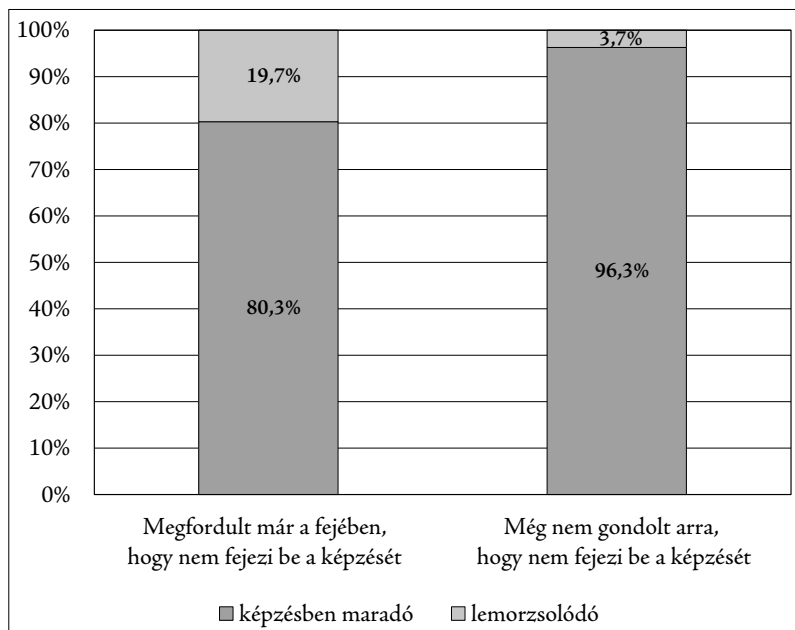
3. ábra: A lemorzsolódási szándékot előrelélző változók modellje. (Az ábrán csak a szignifikáns eredményeket jelöltük, a nyilakon a standardizált regressziós együtthatókat tüntettük fel. Útmodellünket az MPlus 8 program segítségével vizsgáltuk.)

vetlen prediktora is), valamint a pszichés tünetek közül a depresszió, illetve a motivációs skálák közül az identifikációs szabályozás extrinzik motivációja bír nagy jelentőséggel. Vagyis a depressziós tünetek súlyossága és gyakorisága, illetve az, hogy a hallgató kevésbé méri fel az egyetemi tanulmányok folytatásának fontosságát (például későbbi munkavállalása szempontjából), illetve a tanulmányokkal kapcsolatos bevonódás, elhivatottság alacsony szintje valószínűsíti az amotivációt, ez pedig a lemorzsolódási szándék magasabb mértékét. A modell alapján a tanulmányi bevonódás, azaz annak érzése, hogy a hallgató szívesen foglalkozik egyetemi tanulmányaival, leginkább azzal függ össze, hogy mennyire elégedett a képzésével, mennyire fontos számára a tanulás, a felfedezés öröme (tanulásra irányuló intrinzik motiváció), milyen elvárásokat támaszt saját magával szemben, illetve mennyire érzi úgy, hogy birtokában van a képzés elvégzéséhez szükséges készségeknek (észlelt tanulási kompetenciák).

A lemorzsolódási szándékot előrelélző változók modelljére vonatkozó illeszkedési mutatók többsége megfelelőnek bizonyult: CFI = 0,952; TLI = 0,916; $\chi^2/df = 139,544/12$; RMSEA = 0,098; SRMR = 0,032 (Hu–Bentler 1999). A modell segítségével a lemorzsolódási szándék varianciájának 51,4%-át tudtuk magyarázni, ami viszonylag magas arány, azonban további, nem vizsgált változók lehetséges szerepére utal (természetesen nem feltételezhetjük, hogy a képzés abbahagyására irányuló intenciók háttérében kizárólag pszichológiai tényezők húzódnak meg).

A képzés félbehagyására irányuló intenció és a tényleges lemorzsolódás közötti összefüggés

A lemorzsolódási szándékot kimeneti változóként használó elemzéseink során azt feltételeztük, hogy ez valamilyen mértékben megfeleltethető a hallgató későbbiekben ténylegesen bekövetkező lemorzsolódásának. Ezért is fontos vizsgálni, hogy ez a két tényező ténylegesen milyen kapcsolatban áll egymással. Ebből a célból a már bemutatott, lemorzsolódási intencióra vonatkozó háromfokú skálán adott válaszaik alapján osztottuk két csoportba a résztvevőket (megfordult már a fejében, hogy nem fogja befejezni a megkezdett képzést vagy sosem gondolt még erre), majd a képzésben maradó és a lemorzsolódó



4. ábra: A harmadik félévük kezdetére már lemorzsolódott és az ekkor még képzésüket folytató hallgatók aránya a lemorzsolódási intenció alapján képzett csoportokban

hallgatók százalékos arányát hasonlítottuk össze a két csoportban khi-négyszet próba használatával. (Lemorzsolódnak tekintettük azokat is, akik a képzésük 2. és 3. félévében is passzív státuszúak voltak, illetve a képzésben maradók közé soroltuk azokat, akik ez alatt az idő alatt már diplomát szereztek.)

A két csoport közötti különbség szignifikánsnak bizonyult [$\chi^2(1) = 96,980$; $p < 0,001$]. Míg azoknak a hallgatóknak a körében, akiknek az első félévben saját bevalásuk szerint nem fordult meg a fejében, hogy a diplomaszerezést megelőzően abbahagyják a megkezdett képzésüket, csak 3,7% volt a második félév végére ténylegesen lemorzsolódók aránya, a másik csoportban ez az arány ennek több mint az ötszöröse: 19,7% (4. ábra). Ez azt is jelenti, hogy a lemorzsolódást fontolgató diákok döntő többsége egyelőre folytatja a képzését, a harmadik félév kezdetéig lemorzsolódók száma a két csoportban összesen is viszonylag alacsony: 143 fő. Ugyanakkor eredményeink arra utalnak, hogy azok, akik magasabb lemorzsolódási intencióról számolnak be, valóban nagyobb eséllyel hagyják abba a megkezdett képzést.

A korán lemorzsolódó és a képzésben maradó hallgatók pszichológiai sajátosságai

Kutatásunk további fontos célkitűzése volt azoknak a pszichológiai sajátosságoknak a meghatározása, amelyek mentén a képzés korai szakaszában lemorzsolódott és a képzésben maradó, illetve diplomát szerzett hallgatók különböznek. A továbbiakban az erre vonatkozó elemzéseink eredményeit mutatjuk be.

Motiváció: A vizsgált motivációs skálákra vonatkozó eredményeket az 5. táblázatban foglaltuk össze. A külső-belső motivációs tényezőkre, illetve célorientációkra vonatkozó skálák közül az AMS „Extrinzik motiváció, külső szabályozás” dimenziója kivételével

5. táblázat: A motivációs skálák átlagpontoszámái a lemorzsolódó és képzésben maradó hallgatók körében

		N	Átlag	Szórás	Mann-Whitney U	p	
Akadémiai Motivációk Skála	Tanulásra irányuló intrinzik motiváció	képzésben maradó	1 293	5,44	1,16	74 079,00	0,000
		lemorzsolódó	143	4,98	1,37		
	Dolgoz elérésére vonatkozó intrinzik motiváció	képzésben maradó	1 293	4,77	1,38	69 248,00	0,000
		lemorzsolódó	143	4,10	1,56		
	Stimuláció megélésére vonatkozó intrinzik motiváció	képzésben maradó	1 293	4,19	1,48	78 881,50	0,004
		lemorzsolódó	143	3,81	1,42		
	Extrinzik motiváció, identifikációs szabályozás	képzésben maradó	1 293	5,70	1,07	73 263,00	0,000
		lemorzsolódó	143	5,15	1,48		
	Extrinzik motiváció, introjektált szabályozás	képzésben maradó	1 293	4,96	1,50	77 963,50	0,002
		lemorzsolódó	143	4,45	1,77		
	Extrinzik motiváció, külső szabályozás	képzésben maradó	1 293	5,25	1,39	84 618,50	0,095
		lemorzsolódó	143	5,02	1,53		
	Amotiváció	képzésben maradó	1 293	1,49	0,97	55 339,50	0,000
		lemorzsolódó	143	2,51	1,80		
Módosított Célorientációs Kérdőív	Elsajátítási-közelítő	képzésben maradó	1 275	4,21	0,71	69 267,00	0,000
		lemorzsolódó	142	3,87	0,87		
	Elsajátítási-elkerülő	képzésben maradó	1 275	3,75	0,86	74 032,00	0,000
		lemorzsolódó	142	3,46	0,98		
	Viszonyító-közelítő	képzésben maradó	1 275	3,38	1,12	77 513,50	0,005
		lemorzsolódó	142	3,07	1,24		
	Viszonyító-elkerülő	képzésben maradó	1 275	3,71	1,14	79 607,00	0,017
		lemorzsolódó	142	3,43	1,27		

mindegyiken szignifikáns különbséget találtunk a két csoport között, azaz a tanulóhoz kapcsolódó jutalmak (mint például a jövőbeli anyagi biztonság) motiváló szerepe az egyetlen, amely azonos jelentőséggel bír a lemorzsolódó és a képzést folytató vagy elvégző diákok körében. Ezenkívül szinte minden tényező tekintetében magasabb a képzésben maradó hallgatók átlaga, kivéve az „Amotiváció” skálát. Összességében megállapíthatjuk, hogy a korán lemorzsolódó vizsgálati személyekre nem a motivációs tényezők bizonyos fajtái (például jellegzetes célorientáció) vagy az ezekből kialakult mintázat jellemző elsősorban, hanem a motiváció általánosan alacsonyabb mértéke, illetve az amotiváció magasabb szintje.

Subjektív jóllét és pszichés tünetek: Az élettel való elégedettségre és a pszichés tünetek gyakoriságára, súlyosságára vonatkozóan minden skálán szignifikáns eltérés van a hallgatók két csoportja között. A lemorzsolódó résztvevők alacsonyabb élettel való elégedettségről ($U = 71460,50$; $p < 0,01$), de több depressziós ($U = 70678,50$; $p < 0,01$), szorongásos ($U = 72880,00$; $p < 0,01$) és kényszeres tünetről ($U = 76106,50$; $p < 0,01$), valamint magasabb interperszonális érzékenységről ($U = 78289,00$; $p < 0,05$) és ellenségességről ($U = 76675,50$; $p < 0,05$) számolnak be.

A képzéssel, tanulmányokkal kapcsolatos vélemények, attitűdök: Mindkét saját képzéssel kapcsolatos szubjektív véleményre vonatkozó változó tekintetében szignifikáns a különbség a két csoport között. A lemorzsolódó hallgatók már az első félévben kevésbé elégedettek az éppen megkezdett képzésükkel ($U = 37470,500$; $p < 0,01$), illetve arról is kevésbé vélekednek pozitívan, hogy az itt megszerzett tudást mennyire tudják a későbbiekben használni a munkaerőpiacon ($U = 36742,000$; $p < 0,01$). Ugyanakkor a képzésben maradó társaikhoz képest kevésbé érzik úgy, hogy birtokában vannak az egyetemi képzésük elvégzéséhez szükséges készségeknek (észlelt tanulási kompetenciák – $U = 56330,00$; $p < 0,01$), ami összefügghet azzal, hogy általános én-hatékonyaságuk is alacsonyabb ($U = 73787,50$; $p < 0,01$).

Korlátok

Bár az első vizsgálat három teljes évfolyam adatainak elemzését tette lehetővé, de a gyakori képzési időn való túlfutásra való tekintettel ahhoz, hogy tényleges lemorzsolódási adatokat láthassunk, időben viszonylag távoli évfolyamokat (2012–2014) vizsgáltunk. A tanulmányi rendszerben sok esetben találtunk ellentmondásokat az egy hallgatóra vonatkozóan rögzített adatokban, melyeket az elérhető többi adat segítségével igyekeztünk a lehető legpontosabban feloldani.

A második vizsgálatban az eredmények generalizálhatóságát korlátozza, hogy kényelmi adatfelvételt alkalmaztunk, a válaszadási hajlandóság mögött pedig feltételezhető valamilyen általunk nem ismert szisztematikus hiba is, illetve feltételezhető, hogy a legkevésbé involvált, motivált hallgatókat csak kisebb arányban értük el. Ezt az adatbázis későbbi súlyozása valamelyest majd korrigálhatja, de tekintettel arra, hogy ez egy folyamatban levő kutatás, és a legfrissebb adatok jelen tanulmány írásakor még alig egy hete álltak rendelkezésünkre, ez az elemzés ezen fázisában még nem történt meg.

Az eredményekből nem lehet ok-okozatra vonatkozó következtetéseket levonni, bár összefüggéseket látunk, nem mindig világos, hogy a lemorzsolódási szándékot jelző (eset-

leg később ténylegesen lemorzsolódó), illetve az azt nem jelző hallgatók a képzésre történő belépés időpontjában miben különböztek egymástól, és mennyire az első egyetemi hónapjaik tapasztalatai tükröződnek már válaszaikban. A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatok nem tartalmaztak kompetenciaméréseket, egyedül a felvételi pontszámokból lehet bármilyen megközelítő következtetést tenni az egyetemi képzést megelőző tanulmányi eredményességre. Az egyes képzések közötti különbségeket megfelelő minőség hiányában nem tudtuk kezelni, holott a hallgatói tapasztalatok, élmények a különböző képzéseken szignifikánsan eltérhetnek.

Következtetések

Vizsgálataink eredményei szerint a hallgatók bemeneti jellemzői közül többnek a jelentősége összességében kisebb volt, mint azt előzetesen gondoltuk. Ilyen volt a lakóhely településhierarchiában elfoglalt pozíciója vagy az életkor, illetve a felvételi pontszám lemorzsolódással való kapcsolata, ami a bináris logisztikus modellben összességében nem bizonyult szignifikáns változónak. Ez a különböző tényezők egymásra hatásával magyarázható, és még további elemzések szükségességére hívja fel a figyelmet.

Fontos változónak bizonyult a nem (a természettudományi képzések kivételével, ahol a férfiak és nők sikerességi aránya közti különbség nem szignifikáns), valamint az adott képzés alapvető jellemzői: a tagozat, a finanszírozási forma és a képzési terület. Összességében sikeresebbek a hagyományos hallgatói csoportok, vagyis azok, akik képzésüket államilag támogatott formában, nappali tagozaton kezdik meg. Jelentős tényezőnek bizonyult – az eddigi elemzések fényében – a támogatás jelenléte, a kollégiumi elhelyezés, illetve kisebb mértékben a szociális támogatás. A lemorzsolódási szándék szempontjából meghatározó jelentőséggel bír az is, hogy a későbbi életlehetőségek szempontjából miként percipálják a válaszadók a választott képzésüket.

A tanulmányi rendszerből kinyerhető adatokból megállapítható, hogy a több félévet is érintő passziválás szoros összefüggést mutat a későbbi lemorzsolódással, ugyanakkor indokolt feltételezni, hogy a passziválásra időnként már az egyetemen szerzett személyes tapasztalatok következtében kerül sor. Fontos tényezőnek tűnik az első félév tanulmányi eredményessége (a teljesített kreditek aránya és a súlyozott tanulmányi átlag), de e tekintetben is csak óvatos következtetések fogalmazhatóak meg, mivel a motivációk, a képzés értékének percepciója és az első féléves tanulmányi eredményességmutatók közötti ok-okozati kapcsolat a rendelkezésre álló adatok alapján nem határozható meg. Az alacsony tanulmányi átlag és teljesített kreditarány éppen annyira lehet következménye, illetve oka az amotivációnak és a képzésbe nem fejezésére irányuló szándéknak.

Reményeink szerint a lemorzsolódás jelenségének jobb megértését nagyban segítheti, hogy ez a vizsgálat lehetőséget teremt arra is, hogy a pszichológiai jellemzők és a tanulmányi életút jellegzetességeit egyidejűleg tudjuk vizsgálni. Eddigi elemzéseink arra mutatnak, hogy a lemorzsolódási szándék szempontjából a pszichológiai változók jelentősége nagy, ugyanakkor fontos megállapítani, hogy az elemzésbe vont változók, az útmodell tanúsága szerint, összességében csak a variancia felét tudták magyarázni. Jelentős a motiváció és motiválatlanság súlya, ami úgy tűnik, már a képzés első hónapjaiban megjelenik. További elemzések szükségesek azon kérdés megválaszolásához, hogy mely tényezők befolyásolják leginkább a hallgatók motivációs „állapotát”. Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy az egyetemi élet első néhány hónapja során szerzett tapasztalatok, továbbá

a tanulmányi és társas bevonódás megélt mértéke kiemelkedő fontosságú a tanulmányi sikeresség szempontjából.

Az eredményeinkből az is kitűnik, hogy a lemorzsolódók nagyobb része nem egyszerűen pályakorrekciót hajt végre, összességében rosszabbul érzik magukat, mint a sikeresek. Bár a különbségek nem nagyok, de következetesen szignifikánsak, ill. irányuk is állandó: mindig a lemorzsolódóknál jelentkezik több pszichológiai tünet, személyes jóllétüket alacsonyabbra értékelik, továbbá a korábban lemorzsolódók új képzésüket is nagyobb arányban hagyják félbe.

Összességében az eredmények az egyetemen tapasztaltak kiemelkedő jelentőségét jelzik a lemorzsolódási szándék szempontjából (feltételezhetően akár a bemeneti jellemzőkkel történő összehasonlításban is, de e tekintetben csak óvatos feltételezéseink lehetnek, mivel nem végeztünk kompetenciaméréseket, vagyis ezen a területen még további vizsgálódásokra van szükség).

A fentiekben felsorolt tényezőket, s kiváltképpen az azok között sejthető interakciókat a lemorzsolódást csökkentő intervenciók tervezésénél is figyelembe kell venni. Kiemelten szükséges figyelni a passzíválókra, illetve az intervenciókra kevésbé fogékony és nehezebben elérhető, nem hagyományos hallgatói csoportokra. Kulcstényező lehet a motiváció megsegítése, illetve a bevonódás, elköteleződés kialakulásának támogatása.

IRODALOM

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Pub. L. No. CCIV. (2011).
- BEAN, J. P. (1980) Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, Vol. 12. No. 2. pp. 155–187.
- BERGER, J. B. & BRAXTON, J. M. (1998) Revising Tinto's Interactionist Theory of Student Departure through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, Vol. 39. No. 2. pp. 103–119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- BRAXTON, J. M., DOYLE, W. R., HARTLEY III, H. V., HIRSCHY, A. S., JONES, W. A. & McLENDON, M. K. (2014) *Rethinking College Student Retention (1 edition)*. San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- CABRERA, A. F., NORA, A. & CASTANEDA, M. B. (1992) The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model. *Research in Higher Education*, Vol. 33. No. 5. pp. 571–593. <https://doi.org/10.1007/BF00973759>
- CZAKÓ A. (2017) A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.188> [Letöltve: 2019. 10. 17.]
- CZAKÓ A. & BOLLÓ H. (2017) *A lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók jellemzői*. Előadás: Személyes tér – közös világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése, Szeged.
- DAVIDSON, C. & WILSON, K. (2013) Reassessing Tinto's Concepts of Social and Academic Integration in Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol. 15. No.3. pp. 329–346. <https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b>
- DEROGATIS, L. R. (2001) *Brief Symptom Inventory 18 (BSI-18): Administration, Scoring, and Procedures Manual*. Bloomington (MN), Pearson.
- DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. L. & GRIFFIN, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49. No. 1. pp. 71–75.

- ELLIOT, A. J. & MURAYAMA, K. (2008) On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100. No. 3. pp. 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- GAUMER ERICKSON, A. S., SOUKUP, J. H., NOONAN, P. M. & MCGURN, L. (2016) *Self-Efficacy Questionnaire*. <http://www.researchcollaboration.org/uploads/Self-EfficacyQuestionnaireInfo.pdf> [Letöltve: 2019. 10. 17.]
- HU, L. & BENTLER, P. M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, Vol. 6. No. 1. pp. 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- MAKRA E., FARKAS D. & OROSZ G. (2012) The Validation of Hungarian Work-Family Conflict Questionnaire and the Analysis of Predictors of Work-Family Balance. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 67. No. 3. pp. 491–518. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.3.5>
- OECD (2017) Indicator C3 Who Is Expected to Enter Tertiary Education? In: OECD, *Education at a Glance 2017*. pp. 272–285. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-25-en>
- REASON, R. D., TERENCEZINI, P. T. & DOMINGO, R. J. (2006) First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education*, Vol. 47. No. 2. pp. 149–175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- STÉGER C. (2015) A hatékonyság, a lemorzsolódás és a módszertan összefüggései a felsőoktatásban. Előadás: Záró szakmai konferencia Szombathelyen – TAMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003, Szombathely. <https://sek.videotorium.hu/hu/recordings/10940/a-hatekonysag-a-lemorzsolodas-es-a-modszertan-osszefuggesei-a-felsooktatásban> [Letöltve: 2019. 10. 17.]
- STÉGER C. & DEMCSÁKNÉ ÓDOR Z. (2015) *Lemorzsolódásról a FIR adatai alapján*. Oktatási Hivatal – Felsőoktatási Főosztály.
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. pp. 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- TÓTH-KIRÁLY I., OROSZ G., DOMBI E., JAGODICS B., FARKAS D. & AMOURA, C. (2017) Cross-Cultural Comparative Examination of the Academic Motivation Scale Using Exploratory Structural Equation Modeling. *Personality and Individual Differences*, Vol. 106. pp. 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048>
- UNOKA Z., RÓZSA S., KŐ N., KÁLLAI J., FÁBIÁN Á. & SIMON L. (2004) A Derogatis-féle Tünetlista hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Psychiatria Hungarica*, Vol. 3. No. 3. pp. 28–35.
- VALLERAND, R. J. & BISSONNETTE, R. (1992) Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, Vol. 60. No. 3. pp. 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- VALLERAND, R. J., FORTIER, M. S. & GUAY, F. (1997) Self-determination and Persistence in a Real-life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72. No. 5. pp. 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- WILLIAMS, G. C., FREEDMAN, Z. R. & DECI, E. L. (1998) Supporting Autonomy to Motivate Patients with Diabetes for Glucose Control. *Diabetes Care*, Vol. 21. No. 10. pp. 1644–1651. <https://doi.org/10.2337/diacare.21.10.1644>

MELLÉKLET

A 2012 és 2014 között alapképzésre felvett hallgatók képzési sikerességének bináris logisztikus modellje

Magyarázó változók	Exp(B)	B	S.E.	Wald	df	Sig.
Tagozat (ref.: nappali)				22,667	2	0,000
Esti	0,508*	-0,678	0,339	4,007	1	0,045
Levelező	2,021***	0,704	0,174	16,374	1	0,000
Képzési terület (ref.: Bölcsészettudomány)				167,814	7	0,000
Gazdaságtudományok	0,462	-0,771	0,610	1,599	1	0,206
Informatika	2,494***	0,914	0,143	41,045	1	0,000
Jogi	0,063***	-2,759	0,283	94,751	1	0,000
Pedagógusképzés	0,637**	-0,450	0,132	11,728	1	0,001
Sporttudomány	0,475**	-0,744	0,232	10,331	1	0,001
Társadalomtudomány	0,572***	-0,559	0,134	17,519	1	0,000
Természettudomány	1,21	0,191	0,102	3,468	1	0,063
Lakóhely típusa (ref.: főváros)				7,353	4	0,118
község	0,823	-0,194	0,102	3,658	1	0,056
külföld	0,688	-0,375	0,249	2,255	1	0,133
megyeszékhely	0,806*	-0,215	0,102	4,471	1	0,034
város	0,854	-0,158	0,088	3,191	1	0,074
Nem (ref.: nő)	1,537***	0,430	0,082	27,764	1	0,000
Első félév finanszírozási forma (ref.: államilag támogatott)	1,461**	0,379	0,121	9,829	1	0,002
Első félév szociális ösztöndíj (ref.: kapott)	0,872	-0,136	0,088	2,385	1	0,122
Kollégista volt-e? (ref.: igen)	10,4***	2,342	0,105	499,393	1	0,000
Életkor	0,998	-0,002	0,009	0,027	1	0,870
Első félévben a teljesített kreditek aránya	0,929***	-0,074	0,003	858,196	1	0,000
Első félév súlyozott átlaga	0,465***	-0,765	0,073	110,929	1	0,000
Első félévben az ismétlő vizsgák száma	1,159***	0,147	0,033	19,826	1	0,000
Felvételi összpontszám	0,999	-0,001	0,001	2,442	1	0,118
Korábban morzsolódott-e le (ref.: igen)	0,464***	-0,768	0,135	32,439	1	0,000

Nagelkerke-féle pszeudó- R^2 (magyarázóerő): 57%; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

LEMORZSOLÓDÓK TEGNAP, MA ÉS HOLNAP⁺

PUSZTAI GABRIELLA* – KOVÁCS KLÁRA – HEGEDŰS ROLAND

Debreceni Egyetem

A felsőoktatásból lemorzsolódott hallgatókról hajlamosak vagyunk sztereotípiák mentén gondolkodni, s a legutóbbi évekig a hazai szakirodalom is ritkán foglalkozott velük. A leggazdagabb statisztikai adatbázisok alapján is talányos marad a kép a felsőoktatási tanulmányok félbehagyásáról, mert a képzés félbehagyásának a tanulmányi rendszerekben megjelölhető okai nem tükrözik a realitást, s az egyes évfolyamokat követő panelvizsgálatokból épp a lemorzsolódók válaszai hiányoznak. Ennek a problémának nyomába eredve a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD-H) kutatói először a lemorzsolódott hallgatók interjúj (20 interjú), majd ennek tapasztalataira építve kérdőíves (605 fő) vizsgálatát végezték el, s az adataikat összevetették a teljes körű hallgatói statisztikai (FIR, FELVI), valamint a perzisztens és lemorzsolódási rizikóval küzdő hallgatók kérdőíves adatbázisaival (PERSIST 2019, $N = 2000$). Mivel az anyagi okok, a költségtérítési kötelezettség szerepe vitathatatlan a lemorzsolódásban, az önköltséges hallgatók helyzetét és összetételét is megvizsgáltuk (30 interjú, FELVI-adatok). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a lemorzsolódott hallgatók heterogén táborat alkotnak, s a különböző társadalmi és képzési csoportokat különböző arányban és különböző okok miatt fenyegeti a lemorzsolódás veszélye. Az egyéni szintű okok mellett a felsőoktatás rendszerszintű jellemzői is felelősek a lemorzsolódás növekedéséért, sőt, a kedvezőtlen társadalmi státusúak nagyobb arányú lemorzsolódásáért is.

Kulcsszavak: hallgatói lemorzsolódás, felsőoktatási perzisztencia, finanszírozási formák

We tend to identify dropout students with stereotypes, and until recent years they have rarely been addressed by the domestic literature. Even the most detailed statistical databases still leave an incomplete picture of them, and they even miss from the panel studies. Researchers at the Center for Higher Education Research and Development University of Debrecen conducted 20 interviews and questionnaire survey ($N = 605$)

⁺ A 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány megírását a Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatta.

* Levelező szerző: Pusztai Gabriella, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

with dropout students, and compared their data to databases of persistent and at-risk students (PERSIST 2019, $N = 2000$). Since the financial reasons play an important role in dropout, we also examined the social and regional composition of fee paying students (based on 30 interviews and statistical data of admitted students). Results show that the dropouts heterogeneous group composed of four distinct subgroups, with different social and educational background, who are in danger due to different reasons. In addition to individual-level causes, system-level characteristics of higher education are also responsible for the increase in dropouts. The disadvantaged students are at-risk in a higher proportion.

Keywords: student dropout, higher education persistence, funding

A lemorzsolódás problémája

A lemorzsolódás okát a közvélemény, és sokszor a szakértők is, a tanulók felelőtlenségével, hanyagságával, halogatóra való hajlamával, gyengébb képességeivel szeretik magyarázni. Azonban ha egyes társadalmi és képzési szegmensekben majd minden második hallgatót a túlfutás vagy a tanulmányok félbehagyása fenyegeti, érdemes a társadalmi és rendszerszintű gyakoriságot és összefüggéseket adatként tekinteni, s a jelenséget társadalmi tényként vizsgálni (*Fehérvári 2015; Fenyves et al. 2017; Dinyáné–Pusztai–Szemerszki 2019*). Mindjárt leszögezzük, hogy a tanulmányokkal kapcsolatos önbizalmat, motivációt, hatékonyságérzést, sőt, a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciát is döntően társadalmi státusban gyökerező kulturális különbségek következményének tekintjük (*Bourdieu 1978; Tierney 2000*).

A jelentős arányú lemorzsolódás egyidős a felsőoktatás tömegessé válásával (*Tinto 1975*). A felsőoktatás bolognai reformja abban a reményben történt, hogy a rövid ciklusú alapképzésekben többen és gyorsabban szereznek majd diplomát (*Pusztai–Szabó 2008*). A struktúraváltás azonban nem mérsékelte a lemorzsolódást, s a 2010-es években is az egyik legjelentősebb felsőoktatás-kutatási kihívás maradt a jelenség megértése, különösen régiókban (*Tinto 1975; Braxton 2000; Brunsden et al. 2000; Schnepf 2014; Wolter–Diem–Messer 2014; Merill 2015*). A környező országokban is nagyarányú a diplomát nem szerző hallgatók aránya (*Stiburek–Wlk–Svec 2017; Hatos–Pop 2013*). Magyarországon is indokolt a lemorzsolódás törvényszerűségeinek vizsgálata, hiszen a statisztikai adatok szerint a beiratkozók kétötöde az alapképzést, egyötöde a mesterképzést, fele a doktori képzést hagyja el végzettség nélkül (*Derényi 2015; Kozma–Pusztai 2009*).

A probléma első jelentős kutatói is elkülönítették egymástól a lemorzsolódás különböző okait: a felsőoktatás széteső struktúrája miatt nem tudja integrálni a hallgatót vagy a hallgató nem képes elsajátítani a felsőoktatás normáit, vagy esetleg a túlszabályozott környezet teszi lehetetlenné a hallgatói továbbhaladást (*Tinto 1993*). A sikertelen hallgatói szocializációért sokan a felsőoktatás szelektív kultúráját, az intézmények és az oktatók elit habitusát okolják (*Tierney 2000; Pascarella–Terenzini 2005; Reay–Crozier–Clayton 2009*). Az egyéni okok mellett a felsőoktatási rendszerek jellegzetességeitől és a felsőoktatás-politikától sem független a lemorzsolódók aránya, így elengedhetetlen feladat a nemzeti rendszerek szintjén végzett vizsgálat (*Kehm 2014; Kehm–Larsen–Sommerse*

2019; Thomas 2019). A felsőoktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban a bejutás és a diplomaszerezés társadalmi egyenlőtlenségei alapján is jellemezhetők. A lemorzsolódás, a relatíve alacsonyabb diplomaszerezési arányok kedvezőtlen képet nyújthatnak egy felsőoktatási rendszerről vagy intézményről, a jelentkezők körében rossz színben feltüntetve ezeket.

A jelen tanulmányban bemutatott kutatási eredmények arra vallanak, hogy a lemorzsolódás társadalmi és regionális szempontból egyenlőtlenül sújtja a hallgatókat. A nemzetközi kutatások szerint a tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas társadalmi státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, de az alacsony státusúak közül tizedannyi végez (Vossensteyn et al. 2015). Tény, hogy a lemorzsolódás miatt a felsőoktatás nem tölti be a legmagasabb iskolai végzettséghez való hozzáférés egyenlőtlenségének mérséklése tekintetében várható szerepét.

A longitudinális elemzések arra a következtetésre jutottak, hogy a lemorzsolódási ráta növekedését makroszintű okok, elsősorban a felsőoktatás-politika, mezoszintű okok, mint a felsőoktatási kurrikulum struktúrája, az elméleti és a gyakorlati kurzusok aránya és a növekvő tanulmányi költségek magyarázzák (Arulampalam–Naylor–Smith 2007; O’Neill et al. 2011; Kehm 2014). A lemorzsolódás befolyásos okaként jelennek meg a tanulmányokkal összefüggő költségek okozta nehézségek, a tanulmányok melletti munkavállalás negatív hatásai, a hitelből finanszírozott tandíjak okozta eladósodástól való félelem (Ross et al. 2006; Hübner 2009; Dwenger–Storck–Wrohlich 2012; Pusztai–Kocsis 2019). A mikroszintű okok az egyén társadalmi-gazdasági háttéréből, közoktatási pályafutásából, tanulmányi felkészültségéből és eredményeiből származnak.

Létezik olyan interpretáció, amely a lemorzsolódást nem tekinti patológiás jelenségnek. A felsőoktatás egy szelektív modelljében az alkalmatlanok kirotálása, egy alacsonyabb képzési szint felé való visszafordítása kívánatosnak tűnik, s a diploma nélkül sikeresen elhelyezkedők keresete nem mindig arányosan alacsonyabb (Kun 2015; Schnepf 2014). Olyan értelmezés is lehetséges, hogy nem feltétlenül a diplomaszerezés tekinthető eredménynek. A lemorzsolódók egy másik képzésben végül diplomát szerezhetnek, s minden egyes felsőoktatásban eltöltött év hozzájárul a humán tőke felhalmozáshoz, s minden bent töltött évvel nő az oktatásba való visszatérés és a későbbi sikeres diplomaszerezés esélye. Mások a szellemi és pszichés vonatkozásban is érlelő felsőoktatási évek hasznát hangsúlyozzák, még ha diplomaszerezés nélkül is érnek ezek véget (Merill 2015). Az oktatáspolitikai szakértők visszatérő gondolata, hogy a hallgatók számának csökkentése és a hallgatónak a képzés finanszírozásába való bevonása oldja meg a lemorzsolódás gondjait. A magyarázat szerint a költségterítéses képzésben tanulók arányának növelése felelősebb hallgatói magatartást eredményez. A megállapítás mögött az a hipotézis állhat, hogy a lemorzsolódás és a túlfutás egyszerűen a hallgatói felelőtlenségnek tudható be, s ebben a megvilágításban a költségek megtérítése akár egyfajta nevelési eszköznek is tűnhet.

Kutatásunk során a lemorzsolódást a tanulmányi karrier negatív eseményének tekintettük, ami miatt a hallgatónak (és családjának) a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos várakozásai meghiúsulnak. Össztársadalmi, egyéni és intézményi szinten is felmerül az emberi és az anyagi erőforrások elvesztegetése (Pervin–Reik–Dalrymple 1996). Rendszerszinten ilyen veszteségek a hallgató képzésére fordított korábbi befektetés, a felsőoktatási karrier korrekcióját szolgáló állami kiadások, a potenciális diplomásban talán örökké rejtve maradó tehetség, innovációs potenciál és a diplomás adófizetőkből nyerhető többlet is elvész, ehelyett viszont számításba jönnek a kudarcos karrier okozta szo-

ciális és egészségügyi problémák kezelésére irányuló kiadások. Az egyén (és a családok) szintjén az elmaradó társadalmi és kulturális mobilitás okozta elégedetlenség növekedését okozza az elérhető alacsonyabb bérezés, az alacsonyabb végzettség miatt nagyobb munkanélküliségi rizikó, a kudarcos felsőoktatási karrier nyomán megjelenő pszichés és egészségügyi problémák. Ha ez szisztematikusan sújtja az alacsonyabb státusú, a felfelé kapaszkodó, de szinte folyamatosan lecsúszás által fenyegetett, alsó-közép rétegekhez tartozó családokból származókat vagy aszimmetrikusan jellemez egy-egy intézményt, sőt régiót, annak súlyos, hosszú távú társadalmi hatásai lehetnek (Seidman 2005; Fényes–Pusztai 2006; Pusztai 2011; Szemerszki 2015).

Tanulmányunkban a lemorzsolódás egyéni és rendszerszintű okait vizsgáljuk meg. Először a már lemorzsolódott hallgatókkal foglalkozunk. A lemorzsolódottakat először interjú vizsgálat keretében kerestük meg, s a tanulmányi életútjukról kérdeztük őket. A hallgatói narratívák elemzése során plasztikus kép bontakozott ki azzal kapcsolatban, hogy melyek a lemorzsolódáshoz vezető út kritikus pontjai. A kvalitatív elemzés tapasztalatai alapján összeállított kérdőívvel 605 lemorzsolódott hallgatót kerestünk meg, s adataikat részletes elemzésnek vetettük alá. A lemorzsolódás hallgatói magyarázatai alapján klaszteranalízist végeztünk. A hallgatók négy nagy csoportba rendeződtek, s nemcsak a tipikus scenáriók, hanem számos háttérváltozó alapján jól elkülöníthető típusokat alkottak. Mivel a pénzügyi okok a lemorzsolódás többféle scenáriójában is lényeges szerepet játszottak, a kutatás során külön figyelmet szenteltünk azoknak, akiknek anyagi terhei az átlagosnál magasabbak. Ez a lemorzsolódási rizikónak kitett csoport a költségtérítési hallgatóké, akik körében nemcsak interjú vizsgálatot végeztünk, hanem a felsőoktatási statisztikákból kirajzolódó jellemzőiket is kerestük. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a költségtérítés nemcsak lemorzsolódást segítő tényező, hanem már a jelentkezéskor társadalmi és regionális egyenlőtlenségek mentén jelenik meg a felsőoktatási rendszerben.

Kik a lemorzsolódott hallgatók?

Az interjú kutatással megalapozott kérdőíves adatfelvétel (DEPART 2018, $N = 605$) során olyan volt hallgatókat kerestünk fel, akik az elmúlt 10 évben diplomaszerezés nélkül félbehagyták felsőoktatási tanulmányaikat valamely magyarországi (és néhány határon túli) felsőoktatási intézményben, 605 volt hallgató válaszait elemeztük. A lemorzsolódás okai mentén négy lemorzsolódott hallgatói típust különböztettünk meg és hasonlítottunk össze a vizsgált dimenziókban: 1) az anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók, 2) a tanulmányi nehézség és intézményi támogatás híján lemorzsolódók, 3) a szakban és továbbtanulásban csalódók, 4) az egyszerre többféle problémával is küzdők (Pusztai et al. 2019). Az első típusba tartozó lemorzsolódottak családja nem tudta finanszírozni a tanulmányok költségét. Noha a megkérdezettek még a költségtérítési képzésre való átsorolás bevezetése előtti periódusban léptek be a felsőoktatásba, a tanulmányok költségeit (taneszköz, informatikai eszköz, útiköltség, megélhetés, lakhatás stb.) mégsem tudták fedezni (Pusztai et al. 2019). A második típusba tartozó hallgatóknak a felsőoktatási intézményben folyó tevékenységek során szaporodtak fel a nehézségei, melyeknek egy része tanulmányi természetű, másik része viszont a felsőoktatás bonyolult szervezeti rendszerében való eligazodási, elsősorban információs és adminisztrációs problémákkal magyarázható, melyet ők az akadályozó intézményi környezettel magya-

ráztak. A továbbtanulásból, illetve a választott szakból kiábránduló a továbbtanulást előkészítő döntés során szenvedtek hiányt a választáshoz szükséges támogatásban, ami a tanulók mellett a szülők, a pedagógusok és a pályaválasztási rendszer felkészületlenségéből, alulinformáltságából fakadt. Az egyszerre többféle problémával is küzdők száma indokolttá tette, hogy külön csoportként kezeljük őket, de leginkább az első két típus hátrányai összefonódva okozták kudarcukat. A lemorzsolódott hallgatói típusokat az iskolai pályafutás, a tanulmányi tapasztalatok, a család tanuláshoz való viszonya, a pályorientáció, a felsőoktatási tanulmányi és társas tapasztalatok, a versengő tevékenységek és a szocioökonómiai jellemzők alapján hasonlítottuk össze (Markos–Kocsis–Dusa 2019; Váradi–Demeter–Karászi–Kovács 2019). A lemorzsolódottak képzési terület szerinti összetétele jellegzetes, a leginkább érintettek a műszaki, informatikai, gazdaság- és jogtudományi, orvos-egészségtudományi területen tanulók. Az anyagi okok miatt lemorzsolódók a műszaki, orvos-egészségtudományi, informatikai és jogi területen, a tanulási nehézségeket és az intézményi támogatás hiányát elszenvedők a gazdasági, műszaki, informatikai és természettudományi képzésekben, a több problémával küzdők a bölcsész, gazdasági, műszaki és természettudományi, a kiábránduló a gazdasági, műszaki, informatikai és természettudományi képzésben voltak a gyakoribbak.

Az anyagiak a lemorzsolódás egyik perdöntő oka. Az anyagi okok és munkavállalás miatt lemorzsolódók jellemzően alacsony társadalmi státuszú családokból érkeznek: körükben a legmagasabb az alacsony iskolai végzettségű szülők aránya, legkevésbé jellemző rájuk a kultúrafogyasztás, s ők vannak a legrosszabb anyagi helyzetben. A többféle problémával küzdő lemorzsolódók szociális háttere szintén igen heterogén: az átlagnál többen vannak, akiknek a családja anyagi gondokkal küzd, idősebbek az átlagnál és felülreprezentáltak köztük a nők. Szüleik iskolai végzettsége is vegyes, jellemzően középfokú vagy alacsonyabb. Ezzel szemben a szakban és továbbtanulásban csalódók társadalmi háttere a legjobb: a legmagasabb arányban találhatjuk körükben diplomás szülők gyerekeit, anyagi helyzetüket nagyon jónak ítélik meg, így látható, hogy ezek a lemorzsolódott hallgatók családi mintát, esetleg elvárást követnek a felsőoktatási tanulmányokkal, amelyek nem minden esetben állnak összhangban saját elképzeléseikkel, céljaikkal.

A lemorzsolódottak nem a gyengébb jelentkezők. A lemorzsolódott hallgatók kilenczede intrinzik motivációval, tudásszomjjal telve jelentkezett felsőoktatásba. Körükben is erős befolyásoló tényezőnek bizonyult a diplomával való könnyebb elhelyezkedés reménye (76,2%) és a jól jövedelmező (68,8%), elismert (68,2%) foglalkozás utáni vágy is. A kutatás lényeges eredménye, hogy a középiskolai pályafutásuk alapján a lemorzsolódottak nem a gyenge tanulók közül kerülnek ki. A válaszadók majd egyharmada (30%) kiemelkedő teljesítményt nyújtott a felvételin, hiszen emelt szintű érettségi vizsga letétele miatt többletpontra is jogosult volt. A lemorzsolódott válaszadók 28%-a igényelt többletpontot középfokú nyelvvizsga meglétéért, amit a már két emelt szintű érettségivel rendelkezők nem tettek meg. Elgondolkodtatónak találtuk, hogy éppen az emelt szintű érettségivel és felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők, a tanulmányi versenyekért többletpontot igénylők között volt kiemelkedő azoknak az aránya, akik tanulmányi problémák vagy intézményi támogatás hiányában morzsolódtak le. Ez arra vall, hogy az ő képességeikkel nem tudott jól gazdálkodni a felsőoktatás.

A felsőoktatási intézmények szervezeti problémáiról árulkodik, hogy a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók az oktatói inkorrektséget, az információkat

visszatartó adminisztratív szakembereket okolták kudarcaikért. A hallgatók és az oktatók kapcsolatrendszerének vizsgálata alapján egyértelmű, hogy a hazai felsőoktatásban a hallgatók kevesebb mint egyötöde részesül olyan oktatói figyelemben, ami a fejlődéséhez szükséges lenne (Pusztai 2011).

A lemorzsolódottak 30%-a számolt be olvasás és szövegértés terén megjelenő problémáról felsőoktatási tanulmányai kapcsán. Többségük nehezen tudta a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni, s néha problémát jelentett neki, hogy megértse, amit olvas. Mindez különösen annak fényében számít nagyon magas aránynak, hogy közülük alig valamivel többen (2,9%) kaptak többletpontot részképességzavart megállapító szakértői véleményre, mint az ilyen problémáról nem beszámoló hallgatók (1,9%), ami a fel nem ismert és a közoktatási évek alatt végig rejtőzködő olvasási nehézségről árulkodik. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek a hallgatók lehetnek nagyon jó képességűek, tehetségesek, sőt, akár tehetségesebbek is az átlagnál, hiszen óriási akaraterővel és szorgalommal kompenzálva olvasási nehézségeiket feltáratlan és kezeletlen tanulást nehezítő problémát hurcoltak magukkal a felsőoktatásba anélkül, hogy ezt felismerte vagy kezelte volna valaki. A tanulmányi nehézségekre panaszkodók viszont többen szereztek középfokú komplex nyelvvizsgát (37,9%), mint társaik. Az olvasási és szövegértési problémákkal küzdő lemorzsolódottak között felül vannak reprezentálva a férfi hallgatók, és maga a lemorzsolódás is a férfiakat veszélyezteti jobban.

A családi támogatás híján diákmunkát vállalók az egyik kockázati csoport. Megdöbbentő eredmény, hogy a lemorzsolódott hallgatókat kiemelkedő arányban érintik a családi problémák. 40%-uknál nem volt a háttérben egy stabil család, mert már a felsőoktatásba lépéskor vagy később elváltak a szülei. Ez természetesen nemcsak lelki terhet, hanem anyagi gondokat is maga után vont. A felsőoktatásból lemorzsolódott válaszadók egyötöde úgy érezte, hogy szülei fontosnak tartják a tanulást, de majd minden második családban nem az iskolában megszerezhető tudást tartják fontosnak. A felsőoktatási tanulmány finanszírozása a családoknak komoly anyagi terhet jelent. Lényeges probléma az is, hogy a családok egyetemista gyermekeik után már nem jogosultak családtámogatásokra. A lemorzsolódott hallgatók nem kaptak tanulmányi és szociális ösztöndíjat, ha kaptak, ennek összege jelképes volt. Ha a hallgatóknak még költségtérítést is kellett fizetniük, ez túlzott munkavállaláshoz vezetett, mely munkának a területe a legritkábban kapcsolódott a tanulmányi területükhöz (Pusztai–Kocsis 2019).

A lemorzsolódott hallgatók majd kétharmada dolgozott az egyetemi tanulmányai alatt. Majd egyharmaduk önkéntes munkát végzett, de ugyanennyien fizetett munkát. A rászorultság mellett a munkatapasztalat szerzése céljából vállalták ezt a pluszfeladatot, ami sok esetben elvonta őket a tanulmányaiktól, s nem is kapcsolódott a szakterületükhöz. Az is kiderült, hogy a lemorzsolódott hallgatók nagyon kevésbé jutnak hozzá minőségi szabadidős programokhoz, egyesületi tagsághoz (művészet, sport stb). Az intézményi programkínálatban is a tömegrendezvények, a bulizás kapott szerepet, nem a közösségépítés. Lényeges eredmény, hogy a lemorzsolódók azon csoportja, akik tanulmányi problémákra hivatkoztak és az intézményi támogatás hiányát okolták a kudarcukért, a legritkábban jártak szórakozni.

Az adatok azt mutatják, hogy a szülőkre, a családon belüli társadalmi tőkére (Pusztai–Szigeti 2018) nagy szükségük van a hallgatóknak a felsőoktatási években. Az anyagi támogatás mellett a bátorítás, a vizsgákról és a tanulmányokról való érdeklődés is fontos hozzájárulás, amit a perzisztensek megkapnak, s a kockázatban lévők kevésbé, a lemor-

zsolódottak közül azonban ezt a támogatást csak a kisebbség kapja meg. A felsőoktatást diploma nélkül elhagyó hallgatók majd kétharmada nem beszélte meg családjában, hogy gondjai adódtak a tanulmányai folytatásával, így magányosan sodródtak a lemorzsolódás felé. Az adatokból az is kiderült, hogy a lemorzsolódás küszöbére kerülő, veszélyeztetett hallgatók a felsőoktatási intézményektől sem kapnak segítséget.

A téves pályaválasztási döntésnek komoly ára van. Jelentős táborot képeznek azok a hallgatók, akik a nem megalapozott pályaválasztás, a képzésből való kiábrándulás eredményeképpen hagyják abba tanulmányaikat. A felsőoktatási intézmény falain túlra, a közoktatást lezáró ciklusra mutat vissza ez a problémakör, a középiskola pályaeorientációs funkciójának működésképtelenségére. Ilyen esetben a lemorzsolódás egy hibás tovább-

1. táblázat: A lemorzsolódottak csoportjainak legfontosabb jellemzői

	Anyagi és munka-vállalási okok miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokból kimaradók	Többféle okot megjelölő lemorzsolódók	Szakban és továbbtanulásban csalódók
Kor	29,6 év	27,8 év	30,9 év (többben családoso-k)	27,7 év
Nem (nő)	50%	60%	60%	50%
Felsőfokú végzettségű anyák	33,3%	35,4%	26,5%	41,6%
Szubjektív anyagi helyzet	rendszeresek a családban a mindennapi anyagi gondok (30,2%)	mindene megvolt, de jelentősebb kiadásokra nem telt (63,7%)	rendszeresek az anyagi gondjaik (24,5%)	jelentősebb kiadásokra is telt (22,8%)
Törések a család-szerkezetben	47,2%	34,5%	35,3%	25,6%
A család tanuláshoz kapcsolódó viszonya	mindig fontosnak tartották a tanulást (80,7%)	elvárásaiknak soha nem tudott eléggé megfelelni (32,4%)	hagyták, hogy eldöntse, mit szeretne tanulni (85,4%)	elvárásaiknak soha nem tudott eléggé megfelelni (24%)
Továbbtanulási motivációk	társadalmi mobilitás reménye (69,6%); nem kellett tandíjat fizetnie (66,2%)	jól jövedelmező állást találjon (72%); diplomával könnyebb elhelyezkedni (78,8%)	gyarapítsa a tudását (92,9%)	megengedhet-e magának anyagilag (43%); még nem akart dolgozni (32%)
Olvasási és szövegértési problémái voltak a felsőoktatásban	35,2%	45,8%	11,1%	33,3%
Fizetett munka a tanulmányok mellett (legalább havonta)	gyakran, rendszeresen 60,2%	soha 49%	rendszeresen 34,9%	39,8%

Forrás: DEPART 2018. *Megjegyzés:* A táblázatban azokat a jellemzőket emeltük ki, ahol egy kategóriában felülreprezentáltak voltak jelen az egyes típusok.

tanulási döntés korrekciójáról szól, esetleg a megcélzott szak helyett egy vigaszágon kiválasztott képzés elkezdéséről. A hibás pályaválasztási döntés nemcsak a tanuló adottságainak téves felismeréséből, hanem a tanácsadásban részt vevőknek a felsőoktatási rendszerről és a munkaerőpiaci lehetőségekről alkotott téves elképzeléseiből táplálkozik. Ennek a hibás pályaválasztási döntésnek a költségeit (elvesztegetett idő, elveszített állami támogatású félévek stb.) a hallgató és a családja fizeti meg. A képzésben való csatlódás másik oka a korszerűtlen felsőoktatási tananyag és munkaformák miatti kiábrándulás, hiszen a hallgatóban felmerül, hogy amit tanul, az hasznos-e, érvényes-e, s ahogyan oktatják, az effektív-e. Kivétel nélkül minden elemzésünkben a lemorzsolódást megelőlegező fenyegető jelnek bizonyult a passzív félévek igénybevétele. A felsőoktatási kurikulum szerkezete, az indokolatlanul sok előfeltételt tartalmazó mintantervek azt a rejtett üzenetet hordozzák magukban, mintha nem a hallgató fejlesztése, formálása, hanem szankcionálása lenne a felsőoktatási képzés célja. Az intézményekben ritkán találnak megoldást arra, hogy a hallgatót bevonják, érdekeltté tegyék a saját fejlődésében, s ezt ne extrinzik, kredencialista motivációk mozgósításával próbálják megtenni. A szakváltás vagy szakváltogatás gyakran a kudarcos felsőoktatási pályafutásnak a végleges lemorzsolódás előtti fázisa. A hallgatók nagy része szakot is azért vált, mert csalódott a képzésben. Ez ellen a pályaorientáció rendszerének kidolgozásával lehetne tenni, de addig is a korai korrekciót szükséges támogatni rugalmasabb oktatásszervezéssel, kreditelisméréssel, az első év után a támogatott félévek újrakezdésének lehetőségével. A bulizás és az ezekhez szorosan kapcsolódó nagyívászat és a sportolás a szakban és továbbtanulásban csatlódókra volt a legjellemzőbb egyetemi éveik alatt.

Kik a jövődő lemorzsolódói?

A 2019-ben végzett hallgatói kérdőíves vizsgálatunkban a lemorzsolódási rizikó kiszűrésére a korábbi vizsgálataink során is használt perzisztencia kérdéssort alkalmaztuk. A diplomaszerezésben bizonytalan, lemorzsolódási rizikóval jellemezhető hallgatók és a perzisztensek elkülönítése után logisztikus regressziós modellekkel vizsgáltuk, hogy milyen tényezők növelik leginkább a lemorzsolódási rizikóval jellemezhető csoportjába kerülés esélyét. Az elemzés során a munkavállalás, a passzív félévek, illetve azok halmozódása, s ezzel szoros összefüggésben az anyagi helyzet és annak megítélése konzekvensen befolyásos tényezőnek bizonyult a rizikócsoportba kerülés szempontjából. Az oktatási statisztikák azt mutatják, hogy az önköltséges képzést vállalók aránya tartósan 40% fölött van, azonban ez a csoport nem részesülhet tanulmányi vagy szociális ösztöndíjban, ez csak az államilag támogatott képzésbe járókat illeti meg, s közülük is csak kevesen jutnak hozzá.

A magyarországi hallgatók anyagi terheiről sokat tudnak a családok, de keveset az oktatáskutatók. A felsőfokú tanulmányok jelentős anyagi terhet jelentenek a családoknak, hiszen egy vagy több felnőtt gyermek megélhetési, lakhatási, közlekedési, kulturális kiadásait és a felsőfokú tanulmányok tankönyv- és taneszköz szükségleteit kell biztosítaniuk. Ezeket a hallgatói juttatások rendszere van hivatva kompenzálni, azonban Magyarország sajátos modellt képvisel, hiszen hallgatói juttatásokat csak azok kaphatnak, akik államilag támogatott képzésben tanulnak. Nálunk a legalacsonyabb Európában (az Eurydice adatai szerint évi 1000 euró alatti) az elérhető hallgatói juttatások összege, s hazánk egyike azoknak az országoknak, ahol arányaiban a legkevesebb hallgató juthat ehhez hozzá, hiszen legfeljebb minden negyedik hallgató kap valamilyen juttatást. A má-

sik pólust a négy skandináv ország képezi, ahol minden hallgató megélhetési és kulturális költségeihez hozzájárul az állam. A magyar hallgatóval szemben az államilag támogatott diákhiteleket is a jómódú skandináv országok és Anglia fiataljai veszik igénybe legnagyobb arányban (*Eurydice* 2018).

Magyarország azon kevés európai országok egyike, ahol a felsőoktatási hallgató szülei nem részesülnek sem adókedvezményben, sem családtámogatásban, miközben 22 európai felsőoktatási rendszerben elismerik a szülők gyermekeik tanulmányaiért hozott áldozatait.

A felsőoktatási expanzió társadalmi gyökerű dinamikáját az oktatási kormányzatok aktivitása is befolyásolja. A belépők számának, képzésterületi arányának szabályozása mellett a finanszírozási terhek elosztásával képes ezt megtenni (*Diem–Wolter* 2019). A visszavonuló állam az 1980-as évektől igyekszik megosztani a felsőoktatási képzés költségeit a hallgatókkal és a családokkal. Egy európai adatgyűjtés a 2017/18. tanévben vizsgálta meg, hogy hogyan alakulnak a hallgatók költségei a különböző országokban (*Eurydice* 2018). Költségeken nemcsak tandíjat, hanem regisztrációs díjat, vizsgadíjakat, adminisztratív költségeket, hallgatói szervezetek tagdíját is figyelembe vették. Mindössze négy nyugat-európai ország van, ahol minden egyes hallgató díja meghaladta a szemeszterenkénti 50 eurót. Angliában kell a legtöbbet fizetni az első diploma megszerzéséért a hazai hallgatóknak, ez az összeg meghaladhatja a szemeszterenkénti 1500 eurót. Európában Magyarország mellett hat olyan ország van, ahol akár szemeszterenként 500 euró meghaladó összeg terhelheti a nappali képzésben részt vevőket.

A tanulmányi eredményekhez kötött állami finanszírozás azt jelenti, hogy a hallgatónak meghatározott tanulmányi eredményt kell felmutatnia ahhoz, hogy állami támogatott képzésben tanuljon. Magyarország mellett a kelet-európai és a balkáni posztoszocialista (Lettország, Litvánia, Románia, Bosznia és Hercegovina, Szerbia és Macedónia) országokra jellemző, hogy a középiskolai és a felvételi eredmények alapján sorolják a hallgatókat állami vagy költségtérítéses képzésbe, de később is elveszítetik államilag finanszírozott helyüket. A meghatározott szemeszterenkénti kreditszámhoz kötött teljesítményalapú finanszírozás az összes posztoszocialista országban, valamint a német nyelvű és a dél-európai országokban működik, s a szemeszterenkénti 25–30 kredit számít megfelelő teljesítménynek. A túlfutásért egy rövidebb türelmi idő után szintén több országban fizetni kell (*Eurydice* 2018).

2012-től Magyarországon bevezették a teljesített kreditekhez kötött finanszírozás rendszerét, majd 2015-től a tanulmányi átlagokhoz kötött finanszírozás rendszerét. Az új szisztéma évente felülvizsgálja a hallgatók tanulmányi előrehaladását (minimum 36 kredit) és a kreditértékek szerint súlyozott érdemjegyeinek átlagát (minimum 3,25–3,0), s akinek a tanulmányi átlaga vagy a kredit száma ennél alacsonyabb, az elveszíti az államilag támogatott státuszát, s akár évente több mint 8000 euro költségtérítést is fizethet, ha folytatni szeretné a tanulmányait. Ez egy szülő egy havi minimálbérének a 8,5-szerese. Ennek alapján egyértelmű, hogy a költségtérítéses hallgatók arányának növekedése prognosztizálható.

Lemorzsolódási rizikó és költségtérítéses képzés

2019 tavaszán költségtérítéses hallgatókkal készítettünk interjúkat ($N = 30$). A költségtérítéses hallgatók egy része a jelentkezéskor dönt a költségek vállalása mellett, egy másik

részük a felvételi besorolás után vállalja fel, s a harmadik csoportjuk a tanulmányok alatti átsorolás után dönt arról, hogy az állami finanszírozás megvonása után önköltségesként is megpróbálja folytatni tanulmányait. A megkérdezetteket három típusba soroltuk, költségtérítéses immobilnak neveztük azokat, akik költségtérítéses hallgatóként kezdték a tanulmányaikat és úgy is folytatták. Felfelé mobilként soroltuk be azokat, akiknek sikerült a költségtérítéses képzésből államilag finanszírozott képzésbe átkerülni. Lefelé mobilak voltak azok a hallgatók, akik államilag finanszírozott képzésből költségtérítéses képzésbe kerültek. Az eredmények azt mutatták, hogy a stabil anyagi háttérű családok alacsony önköltségu képzésbe járó gyermekei tartoznak a költségtérítéses immobil típusba. A felfelé és lefelé mobilak felsőoktatási tanulmányi pályafutása során legalább egy alkalommal reális alternatívaként merült fel a felsőoktatásból való lemorzsolódás, főként azokon a képzési területeken, ahol a költségtérítés az európai átlagot meghaladóan magasabb összegű volt. Az önköltséges hallgatók dilemmáit megismerve, a kvalitatív kutatás nyomán megfogalmazódott az a kérdés, hogy milyen arányú és hogyan oszlik el területileg és társadalmilag a költségtérítések aránya Magyarországon, ezért a FELVI adatai alapján vizsgáltuk a 2018. évi általános felvételi eljárásban, nappali és levelező tagozaton költségtérítéses képzésre felvett alap- és osztatlan képzéses hallgatókat.¹ Hangsúlyozzuk, hogy az alábbi adatok azokra a hallgatókra vonatkoznak, akik belépéskor vállalták a költségtérítés fizetését, azonban az önköltséges képzésre menet közben átsoroltak összetételéről egyelőre nincsenek statisztikai adataink.

Területi egyenlőtlenségek az önköltséges alapképzésben

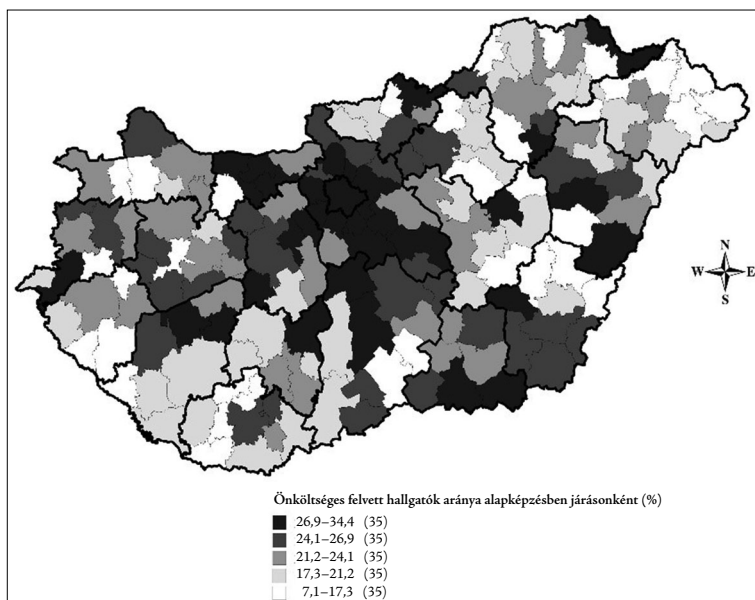
Az alapképzésbe felvett hallgatók közül minden negyedik hallgató fizet a képzésért (12700 fő). Arányuk azonban jelentős regionális eltéréseket mutat, több mint négyszeres is lehet a különbség egyes térségek között. A legmagasabb az arányuk a fővárosban és környékén. Ez gazdasági fejlettségét tekintve az ország forró pontja, s kiemelkedően sok olyan önköltséges képzés érhető itt el, melyekből a legnagyobb gazdasági haszon remélhető. Másrészt a fővárosban arányaiban több magasan kvalifikált vagy ritka szaktudással rendelkező foglalkoztatott él, az itt élő családok a kedvezőbb társadalmi státusuk átörökítése érdekében képesek támogatni a gyermekük továbbtanulását, és akár költségtérítést is fizetni (Hegedűs 2018a).

Az alapvetően jobb gazdasági mutatókkal rendelkező nyugat-magyarországi régiók területein vannak ugyan magasabb önköltséges képzésbe felvett hallgatói arányt mutató járások, de ezek mégsem tekinthetők homogén térségnek ebből a szempontból. A tanulók családiháttér-indexe, a szülők iskolázottsága az átlagnál magasabb (Híves 2015), a családok költségvetése valószínűleg lehetővé tenné a képzés finanszírozásához való hozzájárulást. A társadalmi státusbeli előnyök a jelentkezők jobb felkészültségében is visszaköszönek, a tanulói teljesítmény kiemelkedő, a kompetenciaeredmények és az érettségi eredmények jobbák (Hegedűs 2016; Sebestyén–Hegedűs 2017; Sebestyén 2017). Emellett nincs is erős verseny az államilag támogatott férőhelyekért, ezért az itt élőknek nagyobb esélyük van a felsőoktatás államilag támogatott képzéseire való bejutásra.

¹ Az ábrák MapInfo programmal készültek, és az elemzés során ahol lehetséges volt, ott közel egyenlő elemszámú kategóriákat alakítottunk ki a járásokból, ez azonban a hátrányos helyzetűeknél változik az alacsony elemszám miatt.

A Dél-Alföld magasabb költségtérítési arányszámai a gazdasági fejlettség mellett azzal magyarázhatók, hogy az ott tanuló gyermekek tanulmányi eredménye országos viszonylatban is jónak tekinthető, így fennáll annak a lehetősége, hogy a szülők a népszerű, magas presztízsű, magas bejutási pontszámmal jellemezhető és költségtérítési formában induló szakokra járatják gyermeküket, vállalva ennek minden anyagi terhét. Békés megye, mint más területi elemzésekben, itt is eltér a régiójától. A térség a tanulói teljesítmény és gazdasági helyzet tekintetében elmarad a régió többi részétől, azonban az itt élők elkötelezettek az oktatás iránt, így gyengébb tanulói eredmények ellenére is megpróbálnak bejutni a felsőoktatásba, viszont pontjaik csak önköltséges képzésre elegendők.

Az országban több olyan térség van, melyet az elmúlt évtizedek kutatásai hátrányos helyzetűként azonosítottak (Pusztai 2006; Szemerszki 2010; Híves 2015). Ezek a térségek alacsony önköltséges aránnyal jellemezhetők, ami a térség lakóinak kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági helyzetével és alacsonyabb teljesítményével magyarázható (Hegedűs 2018a). Az ország északi, északkeleti térségeiben mind a családháttér-index, mind az országos kompetenciamérés eredményei rendkívül alacsonyak. A magasabb társadalmi státuszú, jó eredményeket felmutató tanulók tehát kisebb arányban versenyeznek az államilag támogatott helyekért, ami nem teszi indokolttá a jobb tanulók költségtérítési képzésbe való kiszorulását, így csökken a térségben az önköltséges hallgatók aránya. Korábban rámutattunk, hogy ebben a térségben a legmagasabb a hátrányos helyzetű hallgatók aránya. A térségben kiemelkedően magas arányú, alacsony társadalmi státusú, s emiatt gyengébb tanulmányi teljesítményű jelentkezők szülei nem engedhetik meg maguknak az öröklött egyenlőtlenségek költségtérítés kifizetésével történő korrigálását, s induláskor nem vállalják a önköltséges képzések választását.

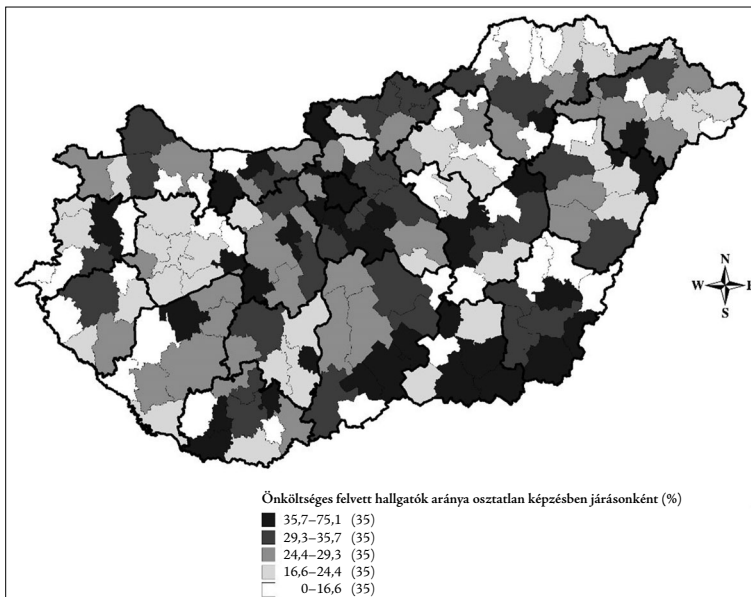


1. ábra: Alapképzésbe felvett önköltséges hallgatók aránya az általános felvételi eljárás során járásonként 2018-ban ($N = 46\,677$). Forrás: FELVI 2018

Hallgatói vizsgálataink során a továbbtanulási motívumok között kiemelkedő helyen állt a felsőoktatási intézmény közelsége és a képzés állami finanszírozása mint a döntés elsődleges szempontja, ami a mobilizálható anyagiakkal való csekély mértékű rendelkezésre vall (Pusztai 2011; Tóth et al. 2019). A hátrányos helyzetért járó többletpontok, ha a felvételt nem is minden esetben segítik elő, de a hátrányos helyzetűek felvételi pontjai közelítik a szintén alacsony státusú, de nem hátrányos helyzetűként besorolt tanulóké, s ezzel nekik kicsit több esélyük van bekerülni a felsőoktatásba (Hegedűs 2018b). Amennyiben azonban a kedvezőtlenebb társadalmi helyzetű családok gyermekei állami finanszírozású képzésbe kerülnek, de a teljesítményalapú finanszírozás rendszerében mégis átsorolják őket költségtérítéssel képzésbe, a képzés megváltozott feltételeinek nem tudnak eleget tenni, s lemorzsolódnak.

Önköltségesek az osztatlan képzésben

2018-ban az osztatlan képzésbe 7 280 hallgató került felvételre az általános felvételi eljárás során, az önköltségesek a felvettek 30,9%-át teszik ki, így az alapképzéssel szemben közel minden harmadik felvett hallgató fizet a képzéséért. Az osztatlan képzés a szakokat tekintve nagyon összetett, mert magába foglalja a magas társadalmi elismertségű szakokat – mint például az orvos-, jogászképzéseket –, de beletartoznak a tanári végzettséget adó szakok is, melyre a társadalmi elismertség kevésbé jellemző. Az adataink alapján elmondható, hogy az osztatlan képzésbe felvett önköltséges hallgatók 94,4%-a jogi képzési területre került be. A képzésért félévenként nagyjából 300 000 Ft kérhető el, ami közel azonos a tanárképzés tandíjaival, ezzel szemben az orvosképzésért 1,3 millió Ft fölötti összeget kell fizetniük az önköltségeseknek, vagyis, az osztatlan szakok között



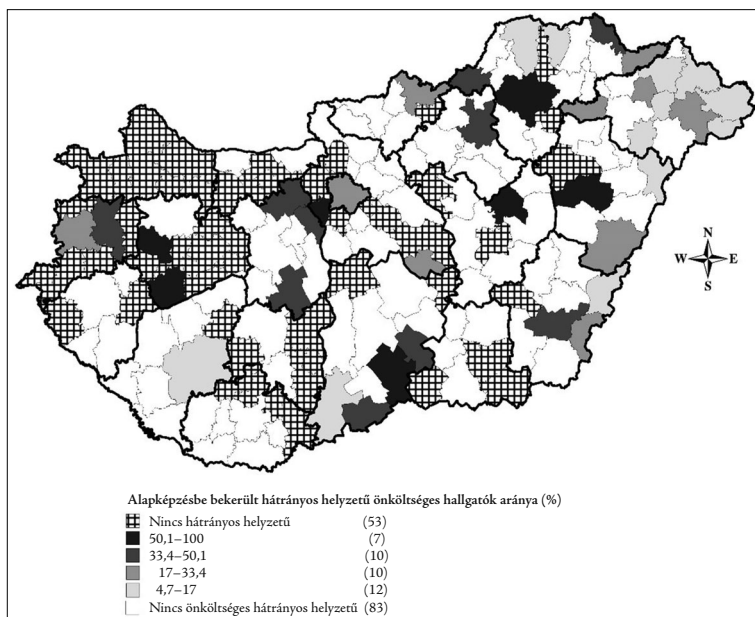
2. ábra: Osztatlan képzésbe felvett önköltséges hallgatók aránya általános felvételi eljárás során járásonként 2018-ban ($N = 6891$). Forrás: FELVI 2018

a jogászképzésnek van a legnagyobb megtérülése, ha költségtérítéses formában végzi el a hallgató (Fábrí 2010; Róbert 2015).

A kutatás korlátját képezik esetenként az alacsony elemszámok, a 2. ábrán szemléltetett területi elemzés igen fragmentált képet mutat. Az adott térség társadalmi, gazdasági jellemzői, a szak térstruktúrája, a képzési kínálat sajátosságai, a képzési befektetés megtérülésével kapcsolatos meggyőződések mind szerepet játszanak a kialakult mintázatokban, de Északkelet- és Kelet-Magyarországon az alacsonyabb önköltséges hallgatói arányok ebben az esetben is a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági jellemzőkkel magyarázhatók. A hátrányos helyzetű területek fiataljai számára relatíve túl költséges elhagyni a szülői házat, s ha a költségtérítés mellett lakhatási, utazási, megélhetési költségek is felmerülnek, inkább lemondanak a vágyott szak választásáról (Hegedűs 2018a). A teljesítményalapú finanszírozás bevezetése ezen a területen még nagyobb kockázattal jár, hiszen a megkezdett tanulmányokba történt tanulói és állami befektetés nagy valószínűséggel kárba vész az extrém magas önköltségű formára való átsorolásakor.

Hátrányos helyzetűek esélyei az önköltséges képzésekben

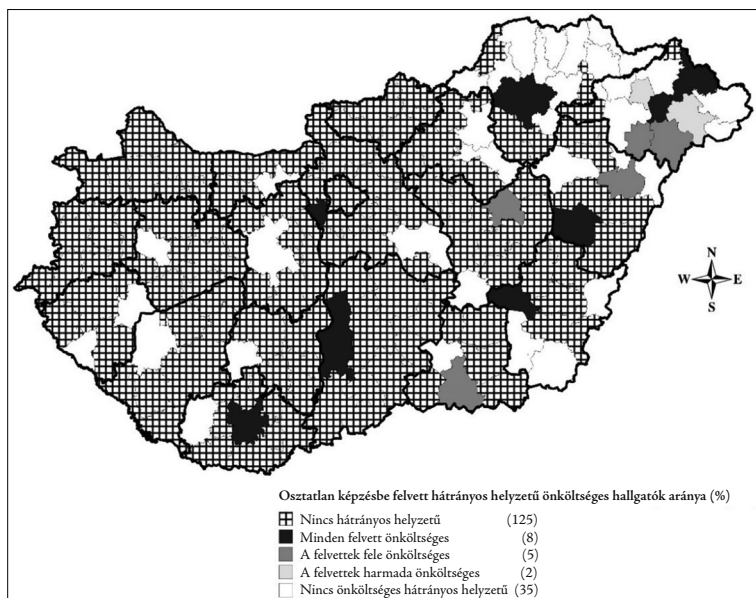
Az Európai Unió célként jelölte meg, hogy a felsőoktatásba felvettek arányaiban a társadalmi arányoknak tükröződnie kell (Hrubos 2012). A hátrányos helyzetűek száma az elmúlt években drasztikusan csökkent, már az 1 000 főt sem éri el, míg négy évvel ezelőtt, több mint háromezer hátrányos helyzetű került felvételre (Fehérvári et al. 2016). Attól lehet tartani, hogy ez elsősorban a 2013-ban bevezetett kritériumoknak köszönhető, s nem jelenti a tanulók társadalmi státusának emelkedését, vagyis kérdés, hogy a felsőoktatásba felvettek társadalmi struktúrája tükrözi-e a magyar társadalom struktúráját.



3. ábra: Az alapképzésbe bekerült hátrányos helyzetű önköltséges hallgatók aránya járásonként (N = 467). Forrás: FELVI 2018

Az általános felvételi eljárás során alapképzésbe 480 hátrányos helyzetű hallgató került be, melyből mindösszesen 63 hallgató volt önköltséges (13,1%), ami arányaiban nézve a teljes alapképzésben mért százalékos érték fele.² A hátrányos helyzetűek szakválasztását erősen befolyásolja, hogy olyan képzésekbe töreksenek, melyért nem kell fizetniük, s ahol kevesebb a kockázat a magas költségtérítéses formára való átsorolásra. A 3. ábra jól szemlélteti azt, hogy mely térségekből nem került be egy hátrányos helyzetű hallgató sem a vizsgált felvételi eljárásban a felsőoktatásba (négyzetrácsos minta), míg fehér színnel azt jelenítettük meg, hogy ha vettek is fel hátrányos helyzetű hallgatót, nem volt közöttük önköltséges.

Egyértelműen látszik az északnyugati országrész és néhány fejlettebb járás gazdasági fejlettségbeli előnye. Az önköltséges képzésbe bekerültek magasabb arányai több esetben egybeesnek a fejlettebb járásokkal, valószínűleg a hátrányos helyzet megítélése a szigorú szabályozás ellenére relatív. A hátrányos helyzetű északkeleti térségekben alacsony, de egyenletes eloszlás figyelhető meg, vagyis a felsőoktatási képzési központtól távol, hátrányos helyzetből indulva mégis nekirugaszkodnak a hallgatók az önköltséges képzésnek. Az önköltséges képzésben tanulókkal készített interjúk alapján elmondható, hogy ilyen esetben a hallgató általában komolyabb munkát vállal a tanulás mellett, s ez a belépéskor már fennálló lemorzsolódási rizikóját megsokszorozza, hiszen ennek egyenes következménye az időzavar, a gyengébb teljesítmény, a tanulmányok elhúzódása s a költségek megsokszorozódása. Több hátrányos helyzetűnek számító járásból nem is jelentkeztek költségtérítéses képzésre. Összefoglalva az a következtetés vonható le az adatokból, hogy ha az önköltséges képzés részaránya tovább nő, akkor a hátrányos



4. ábra: Az osztatlan képzésbe bekerült hátrányos helyzetű önköltséges hallgatók aránya járásonként ($N = 71$). Forrás: FELVI 2018

² Megjegyezzük, hogy az alacsony elemszám miatt sok esetben csak egy-két hallgatóról beszélhetünk, ami a százalékos arányok magasabb értékét jelentheti.

helyzetük még jobban kiszorulnak a felsőoktatásból, és a társadalmi rétegek közötti különbség tovább erősödik.

Az osztatlan képzések erős szelektív karakterét húzza alá a hátrányos helyzetű hallgatók osztatlan képzésbe való bejutási aránya. Összesen 71 hátrányos helyzetű hallgató került felvételre osztatlan képzésbe, s ebből mindössze 15 fő vállalta azt, hogy a hosszabb futamidejű képzést önköltséges formában végzi el. Közülük 14 hallgató került be jogász-képzésbe, egy fő gyógyszerészképzésbe, orvosképzésbe pedig senki. A 4. ábrán látható, hogy a Dunántúlon csupán egy hátrányos helyzetű hallgató nyert felvételt költségtérítéses képzésbe. Egyértelmű, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók többségében nem is próbálnak bekerülni a magasabb presztízsű, osztatlan képzési szakokra, legfeljebb a tanárképzés valamelyik szakára kerülnek be. Összességében tehát a felsőoktatás önköltséges formája valójában egy komoly szelektációs mechanizmust működtet, amely a hátrányos helyzetű csoportok gyermekeinek közoktatásból hozott hátrányát tovább erősíti, sőt, az intézmények tanulást segítő, hátránykompenzáló tevékenysége nélkül bevezetett teljesítményalapú finanszírozás hosszabb távon teljesen kiszoríthatja őket egyes pályákról. A hátrányos helyzetűek befektetési stratégiáit ismerve egyértelműen megállapítható, hogy a diákhitel sem jelent megoldást számukra.

Következtetések

Tanulmányunkban a hallgatói lemorzsolódással foglalkozó kutatásunk eredményeit mutattuk be. Elsősorban arra koncentráltunk, hogy a felsőoktatásból lemorzsolódók ismeretlen világába bepillantást engedjünk. A már lemorzsolódott hallgatók körében végzett kvalitatív és kvantitatív vizsgálatunk legfontosabb tapasztalata, hogy a lemorzsolódott hallgatók nem homogén csoport, az anyagiak és munkavállalás miatt lemorzsolódók, a tanulmányi nehézségek és intézményi támogatás hiánya, valamint a felsőoktatási tanulmányokból való kiábrándulás sodorja őket a kudarcos hallgatói pályafutás felé, s olyanok is vannak köztük, akiket egyszerre több problémakör is érint. A 2019-ben felvett hallgatói adataink szerint a perzisztens és a lemorzsolódási rizikóval küzdő hallgatók között a legfontosabb különbség az anyagi stabilitás tekintetében mutatható ki. Végül az anyagi tekintetben legkiszolgáltatottabb hallgatók, a költségtérítések nyomába eredtünk, s azt vizsgáltuk, melyik csoportjuk számít a lemorzsolódás tekintetében a leginkább veszélyeztetettnek. Az önköltséges képzések már a jelentkezés és a tanulmányok elkezdése pillanatában hozzájárulnak az egyenlőtlenségek konzerválásához. A tanulmányok alatt költségtérítéses képzésbe átsorolt hallgatók összetételéről egyelőre nem rendelkezünk statisztikai adatokkal. Kutatásunk rámutat, hogy a probléma felelősségteljes kezelését nem lehet leegyszerűsített hallgatóképre, a felelőtlen és alkalmatlan hallgató sztereotípiájára építeni, mert ez hosszú távon súlyos emberi és anyagi erőforrásvesztéshez vezet.

IRODALOM

- ARULAMPALAM, W., NAYLOR, R. A. & SMITH, J. P. (2007) Dropping Out of Medical School in the UK: Explaining the Changes Over Ten Years. *Medical Education*, Vol. 41. No. 4. pp. 385–94.
- BOURDIEU P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- BRAXTON, J. (2000, ed.) *Reworking the student Departure Puzzle*. Nashville, Vanderbilt.

- BRUNSDEN, V., DAVIES, M., SHEVLIN, M., & BRACKEN, M. (2000) Why do the Students Drop Out? A Test of Tinto's Model. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 24. No. 3. pp. 301–310.
- DERÉNYI A. (2015) Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép*, Vol. 4. No. 1. pp. 1–21. doi:10.20520/Jel-Kep.2015.1.KLSZ.21.
- DIEM, A. & WOLTER, S. C. (2019) A Place Too Crowded to Study: The Impact of Student Cohort Growth on the Probability of University Dropout. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 2. pp. 189–212.
- DINYÁNÉ SZABÓ M., PUSZTAI G. & SZEMERSZKI M. (2019) Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, Vol. 160. No. 21. pp. 829–834.
- DWENGER, N., STORCK, J. & WROHLICH, J. (2012) Do Tuition Fees Affect the Mobility of University Applicants? Evidence from a Natural Experiment. *Economics of Education Review*, Vol. 31. No. 1. pp. 155–167. DOI: 10.1016/j.econedurev.2011.10.004
- Eurydice (2018) *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education*. No. 19. Brussels, European Commission EACEA Eurydice.
- FÁBRI I. (2010) A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 4. No. 1. pp. 9–28.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- FEHÉRVÁRI A., MISLEY H., SZEMERSZKI M., VEROSZTA Zs., CSORDÁS K., GÁLL B. B., GYÓRPÁL Zs. & TOSSENBERGER T. (2016) *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- FÉNYES H. & PUSZTAI G. (2006) Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, Vol. 15. No. 1. pp. 40–59.
- FÉNYES V., BÁCSNÉ BÁBA É., SZABÓNÉ SZŐKE R., KOCSIS I., JUHÁSZ Cs., MÁTÉ E. & PUSZTAI G. (2017) Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, Vol. 5. No. 3. pp. 5–14.
- GARAMI E. (2013) Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre. Doktori disszertáció. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- HATOS, A. & POP, A. (2013) Commitment to the Goal of Completing Studies in Higher Education. Dropout Risk of the Students From Social Science Specialisation from the Three Romanian Public Universities that Participate in Project Practipass. *Annals of University of Oradea, Fascicle Sociology-Philosophy & Social Work*, Vol. 12. No. 12. pp. 5–16.
- HEGEDŰS R. (2016) Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 12. pp. 16–30.
- HEGEDŰS R. (2018a) Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban. Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai teljesítménye és felsőoktatásba való bejutásuk jellemzői, különös tekintettel a területi különbségekre. Doktori disszertáció. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- HEGEDŰS R. (2018b) Mennyit ér plusz 40 pont egy vidéki karon? In: TÓTH D. A. (ed.) *Az oktatás gazdasága*. Debrecen, CHERD-Hungary. pp. 167–179.
- HÍVES T. (2015) Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól. Doktori disszertáció. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- HRUBOS I. (2012) A társadalmi egyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 1–2. pp. 85–90.

- HÜBNER, M. (2009) Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior? Evidence from a 'Natural Experiment' in Germany. *Economics of Education Review*, Vol. 31. No. 6. pp. 19–46. DOI: 10.2139/ssrn.1495119.
- KEHM, B. (2014) Editorial. *European Journal of Education*, Vol. 49. No. 4. pp. 453–456.
- KEHM, B., LARSEN, M. L. & SOMMERSEL, H. B. (2019) Student Dropout from Universities in Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 2. pp. 147–164.
- KOZMA T. & PUSZTAI G. (2009) Kié a doktori iskola? *Educatio*, Vol. 18. No. 1. pp. 64–74.
- KUN A. I. (2015) A báránybőr hatás és a bolognai folyamat Magyarországon. In: TÓTH Z. (ed.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. pp. 220–229.
- MARKOS, V., KOCSIS, Zs. & DUSA, Á. R. (2019) Different Forms of Civil Activity and Employment in Hungary and Abroad, and the Development of Student Drop-out. *Central European Research Journal*, Vol. 1. No. 1. pp. 68–79.
- MERRILL, B. (2015) Determined to Stay or Determined to Leave? *Journal Studies in Higher Education*, Vol. 40. No. 10. pp. 1859–1871.
- O'NEILL, L. D., WALLSTEDT, B., EIKA, B. & HARTVIGSEN, J. (2011) Factors Associated with Dropout in Medical Education: A Literature Review. *Medical Education*, Vol. 45. No. 5. pp. 440–454. DOI: 10.1111/j.1365–2923.2010.03898.x.
- PASCARELLA, E. T. & TEREZINI, P. T. (2005) *How College Affects Students*. A Third Decade of Research. San Francisco, Jossey-Bass.
- PERVIN, A., REIK, L. E. & DALRYMPLE, W. (eds) (1996) *The College Dropout and the Utilization of Talent*. Princeton, Princeton University Press.
- PUSZTAI G. (2006) Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: JUHÁSZ E. (ed.) *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. pp. 43–57.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI, G., FÉNYES, H., SZIGETI, F. & PALLAY, K. (2019) Dropped-out Students and the Decision to Drop-out in Hungary. *Central European Research Journal*, Vol. 1. No. 1. pp. 45–67.
- PUSZTAI, G. & KOCSIS, Zs. (2019) Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, Vol. 8. No. 6. pp. 193.
- PUSZTAI, G. & SZABÓ, P. Cs. (2008) The Bologna Process as a Trojan Horse. *European Education*, Vol. 40. No. 2. pp. 85–103.
- PUSZTAI G. & SZIGETI F. (2018) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- REAY, D., CROZIER, G. & CLAYTON, J. (2009) Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, Vol. 43. No. 6. pp. 1103–1121.
- RÓBERT P. (2015) Osztály- és rétegződéskutatási dilemmák a magyar társadalomban. *Replika*, Vol. 92–93. No. 3–4. pp. 77–93.
- ROSS S., CLELAND, J. & JOAN MACLEOD, M. (2006) Stress, Debt and Undergraduate Medical Student Performance. *Medical Education*, Vol. 40. No. 6. pp. 584–589. DOI: 10.1111/j.1365–2929.2006.02448.x.
- SCHNEPF, S. (2014) Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets? *Discussion Paper*, IZA DP No. 8015.
- SEBESTYÉN K. (2017) Gimnáziumi és szakközépiskolai kétszintű érettségi eredmények vizsgálata német nyelvből. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 121–128.

- SEBESTYÉN K. & HEGEDŰS R. (2017) Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 23. No. 2–3. pp. 21–33.
- SEIDMAN, A. (2005, ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success*. Westport, Praeger Publishers.
- STIBUREK, S., VLK, A. & SVEC, V. (2017) Study of the Success and Dropout in the Higher Education Policy in Europe and V4 Countries. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 7. No. 1. pp. 43–56.
- SZEMERSZKI M. (2010) Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: KOZMA T. & CEGLEDI T. (eds) *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen, CHERD. pp. 172–188.
- SZEMERSZKI M. (2015) A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: PUSZTAI G. & KOVÁCS K.: *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest–Nagyvárad, UMK–PPPS. pp. 108–118.
- THOMAS, L. (2019) Developing a National Approach to Improve Student Success in Higher Education: New Insights from a Comparative Analysis of England and the Czech Republic. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 2. pp. 165–188.
- TIERNEY, W. G. (2000) Power, Identity and Dilemma of College Student Departure. In: J. M. BRAXTON (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, Vanderbilt University Press. pp. 213–235.
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education. *A Theoretical Synthesis of Recent Research*, Vol. 45. No. 1. pp. 89–125.
- TINTO V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- TOTH, D. A., SZEMERSZKI, M., CEGLEDI, T. & MÁTHÉ-SZABÓ, B. (2019) The Different Patterns of the Dropout According to the Level and the Field of Education. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 2. pp. 257–269.
- VÁRADI, J., DEMETER-KARÁSZI, Zs. & KOVÁCS, K. (2019) The Connection between Extracurricular, Leisure Time Activities, Religiosity and the Reason for Drop-out. *Central European Research Journal*, Vol. 1. No. 1. pp. 80–92.
- VOSSENSTEYN, H. (2015) *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- WOLTER, S. C., DIEM, A. & MESSER, D. (2014) Drop-outs from Swiss Universities: An Empirical Analysis of Data on All Students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, Vol. 49. No. 4. pp. 471–483.

A FELSŐOKTATÁS BEFOGADÓVÁ VÁLÁSÁNAK SZEMLÉLETI KERETE ÉS GYAKORLATI MEGVALÓSÍTÁSA A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

VARGA ARANKA* – DELI KITTI – FODOR BÁLINT

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Kutatásunk a Pécsi Tudományegyetem „Befogadó Egyetem” elnevezésű szakmai-tudományos projektjének elméleti hátterére építve vizsgálta a különböző karokon futó és az inklúzió fókuszában levő hallgatókért zajló tevékenységeket. Vizsgálatunk során a PTE összes karára ($N = 10$) kiterjedő kérdőíves adatfelvétellel és mélyinterjúkkal tártuk fel a befogadást támogató programokat, kerestük a hiányterületeket. Megállapítottuk, hogy a három hallgatói csoport – külföldi, fogyatékos hallgatók és társadalmi hátránnyal küzdő, köztük cigány/roma – méltányos támogatása van jelen leginkább a vizsgált egyetemen. A szervezeti oldalt vizsgálva kutatásunk kimutatta, hogy a befogadást igénylő hallgatók egyéni és közösségi támogatása sokkal inkább jellemzi a vizsgált egyetemet, és kevésbé található olyan beavatkozások, melyek a felsőoktatási környezet egészére vannak hatással. Vizsgálatunkat összegezve megállapítható, hogy a befogadóvá válás folyamatának ismérvei érzékelhetők a PTE-n, de amennyiben a vizsgált folyamatok jövőjét, kívánatos fejlődését nézzük, több ponton szükséges továbblépés.

Kulcsszavak: inklúzió, akadémiai kiválóság, Befogadó Egyetem

Building on the theoretical background of the “Inclusive University” programme at the University of Pécs, our research examined the different programmes of each faculty that focus on the target groups of inclusion. Our questionnaire and deep-interview research were extended to all faculties of the University ($N = 10$), examining inclusive programmes and fields that need to be improved. We found out that three student groups were supported mostly (namely: foreign, disabled and disadvantaged/Roma/Gypsy students). Examining the organizational side, we have discovered that the individual and community support of the students in the need of inclusion is more characteristic at the University of Pécs, and there is a smaller number of programmes that involve or affect their whole educational environment. As a summary we can say that the signs of becoming

* Levelező szerző: Varga Aranka, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 7624, Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: varga.aranka@pte.hu

inclusive can already be detected at the University of Pécs – however, the future and desirable development of this process requires further steps in many respects.

Keywords: inclusion, inclusive excellence, Inclusive University

Tudományos előzmények – elméleti keretek

Az inklúzió fogalmának tudományos és szakpolitikai megközelítése az utóbbi másfél évtizedben szerte a világon folyamatosan és több szempontból módosult, ugyanis kezdetben a fogyatékos gyermekek sikeres intézményi nevelését jelentette az UNESCO szakpolitikai mozgalmának köszönhetően (UNESCO 1994, 2005). Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadási törekvések fókuszában lévő személyek, csoportok köre, és a befogadást sikeresen támogató tevékenységek egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, csoportra, akik valamilyen okból gyakorta kizáródnak (exclusion) az oktatásból vagy a társadalom más szegmenséből (UNESCO 2009a, 2009b), illetve a többségi társadalomból érkező társaikhoz képest alulteljesítenek (Connor et al. 2004). További változás, hogy az inklúziót – az oktatási környezetből továbblépve – társadalmi szinten is egyre inkább fontosabb szemléletként értelmezik (social inclusion). A kölcsönös befogadás a sikeres együttélést nemcsak keretként értelmezi, hanem elengedhetetlennek tartja a környezetbe való sokrétű tartalmi beavatkozást is (Réthy 2013). Felismeri, hogy az inkluzív rendszerekben a méltányosság együtt jár a kiválóság növekedésével.

Napjainkban az inklúzió szemléletének és gyakorlatának kialakítása egyre inkább aktuális kérdéssé válik a felsőoktatásban is, melyben kulcsszerepet játszik a környezet sokszínűvé válása és ezzel összefüggésben a sikeres befogadás igénye. Az Amerikai Egyesült Államokban a Diverse Learning Environment Model (DLE) (Hurtado et al. 2012) kapcsolja össze a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro) és az intézményre kívülről ható (makro) erőket. Kutatók különböző csoportjai tudományosan bizonyították, hogy a méltányosság növelése magával hordozza az oktatás minőségi változását, a multikulturális együttéléshez szükséges kompetenciák fejlődését, a lemorzsolódás mérséklését és az akadémiai kiválóság elérését (Hurtado–Ruiz 2015). Ezen alapul az Inclusive Excellence (Milem–Chang–Antonio 2005; Williams–Joseph–Shederick 2005; Baumann et al. 2005) névvel fémjelzett felsőoktatásfejlesztési mozgalom.

A sokszínű egyetemi környezet sajátos intellektuális atmoszférát teremt. Hurtado és munkatársai a felsőoktatási intézményi klíma vizsgálata kapcsán sorra idézik azokat a kutatásokat, amelyek szerint az alulreprezentált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy szervezeti változás menjen végbe (Arató–Varga 2015, 2018). Amellett érvelnek, hogy a kulturális csoportok intézményi arányával párhuzamosan megváltozik a csoportok közötti társas kapcsolattartás minősége is (Chang–Astin–Kim 2004). A felsőoktatás értékközvetítő funkciója, a kulturális elfogadás attitűdjeinek erősítése, a társadalmi ítéletalkotás képessége akkor fejlődhet, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (Chang 2001).

A felsőoktatás inkluzívvá válása Európában is a figyelem középpontjába került az elmúlt évtizedben azokat a hallgatói csoportokat célozva, akik részvétele jellemzően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (Casey 2016). Napjainkban az European University Association (EUA) stratégiai kérdésként tekint a felsőoktatási inklúzió és diverzitás témakörére. A 2018-ban publikált esettanulmányokból kiderül, hogy az egyes országokban megvalósuló fejlesztések különböző mértékűek és lefolyásúak, mivel eltérőek a helyi sajátosságok, más a társadalom gazdasági-szociális struktúrája és a marginalizálódás veszélyének kitett csoportok köre. Európa különböző felsőoktatási intézményeiben megfigyelhető, hogy intézményi szinten törekednek arra, hogy a felsőoktatás részévé váljon a sokszínűség, a méltányosság és az inklúzió, ezért különböző stratégiai lépésekkel igyekeznek ezek az intézmények egyenlő részvételt és lehetőségeket biztosítani az alulreprezentált csoportoknak (Claeys-Kulik – Jorgensen 2018).

Megismerve számos európai egyetem intézkedéseit elmondható, hogy egyazon célért tevékenykednek egy-egy célcsoportra kiemelten fókuszálva, és olyan stratégiai lépéseket követnek, amelyek specifikusan illeszkednek az adott országok jellemzőihez, sajátosságaikhoz. Hangsúlyos szerepet kap mindenhol a vezetői elköteleződés, az együttműködések kialakítása az egyetemen belül és külső szervezetekkel, a mentorálás, az önkénteskedés, a tudományosan megalapozott és alátámasztott gyakorlatorientáltság és az idegen nyelvi fejlesztés (Claeys-Kulik–Jorgensen 2018). Jól látható, hogy Európa-szerte több felsőoktatási intézmény fókuszál a nemi diverzitás kialakítására, a fogyatékos hallgatók és oktatók számára a méltányos lehetőségek biztosítására, a menekültek és menedékjogot igénylők akadémiai kiválóságának elősegítésére. Ebbe a vizsgálati sorba illeszkedik jelen kutatásunk, mely a Pécsi Tudományegyetemen – a magyarországi kontextushoz igazítva – vizsgálja az inkluzivitás helyzetét.

Kutatói kérdések

Vizsgálatunk annak feltárását célozza, hogy mi jellemzi a Pécsi Tudományegyetemet a befogadás szempontjából. Tudjuk, hogy az elmúlt években egyre nagyobb számban jelennek meg a PTE-n az inklúzió szempontjából fókuszban lévő hallgatói csoportok, és ismerünk őket támogató programokat is.

Kíváncsiak vagyunk a magyarországi felsőoktatásban alulreprezentált csoportok számosságára, arányára, mindezek változására a PTE-n. Az is kérdés, hogy a különböző karok ezen csoportok közül mely hallgatói csoportokra és milyen módon fókuszálnak? Miféle befogadást célzó programok találhatóak? Hogyan segítik ezek a programok a célcsoportjukba tartozó hallgatók bekerülését és előrehaladását? Milyen sikerek és nehézségek figyelhetők meg az egyes szolgáltatások működtetése során?

Az alulreprezentált hallgatói csoportok és méltányos támogatásuk vizsgálata mellett fókuszálunk az intézményi környezetre is. Kérdésünk, hogy vannak-e olyan programok, melyek a környezet inkluzivitásának növelését célozzák? Találhatók-e az oktatók és a személyzet felkészítését, az egyetemi polgárok érzékenyítését szolgáló programok, akciók, léteznek-e a curriculum átalakítását célzó beavatkozások, melyek az inkluzív klíma és az akadémiai kiválóság növelését eredményezhetik?

Úgy véljük, helyzetfeltárásunk alapján láthatóvá válik, hogy a PTE mely csoportok befogadásának növelésére fókuszál, és mely csoportokra kell még nagyobb figyelmet for-

dítania. Feltételezhetően látni fogjuk azt is, hogy a befogadóvá válás mely „lépcsőfokán” tart a vizsgált intézmény (1. ábra), és javaslatot tudunk tenni a továbblépéshez szükséges teendőkre.



1. ábra: Az inkluzívitás kiterjedésének lépcsőfokai (saját szerkesztés)

Módszertan

Makrosztatisztikai adatokat felhasználva elemeztük a Pécsi Tudományegyetem hallgatói diverzitásának helyzetét. Azt vizsgáltuk, hogy milyen csoportok méltányos támogatással segített befogadására fókuszálnak a PTE-n, és ezen hallgatói csoportok számaránya miként változott az elmúlt években. Támazkodtunk országos és egyetemi adatbázisokra és megelőző kutatások eredményeire. Igyekszünk a PTE-s adatokat országos és más egyetemek adataival összevetésben is bemutatni.

A kérdőíves kutatásunk kiterjedt a Pécsi Tudományegyetem összes karára ($N = 10$), feltárva a karok által támogatott – a sokszínűség fókuszában álló – csoportokat és a támogatások különböző formáit, típusait. Az egyes karok dékánjai 2018 őszén töltötték ki kérdőívünket, melyben rákérdeztünk, hogy mely hallgatói csoportok támogatására fordít figyelmet az adott kar, ez milyen érintettséggel és kiterjedtséggel jelenik meg. Azt is leírhatták, hogy mely befogadást erősítő fejlesztéseiket tartják fontosnak. A kitöltőket kértük, hogy az említett programok, támogató jó gyakorlatok tartalmát is részletezzék. A kérdőív zárt és nyitott kérdéssből állt, melyek feldolgozását egyszerű összeggzéssel és tartalomelemzéssel végeztük.

A PTE inkluzívitásának mélyebb megismeréséhez, a méltányos szolgáltatások összevetéséhez, az esetleges hiányok megismeréséhez félig strukturált mélyinterjúkat ($N = 10$) készítettünk azokkal a szolgáltatásvezetőkkel, akiket a kérdőíves adatfelvétel alapján úgy ítéltünk meg, hogy a leginkább aktívak a gyakorlatban. Kérdéseinkkel azt céloztuk, hogy részletesen megismerjük ezen szolgáltatások kialakulásának és létrejöttének okát, jelenlegi működését, sikereiket, nehézségeiket és jövőbeli céljaikat. A mélyinterjúk felvételére 2019 tavaszán került sor, a szövegek feldolgozásához tartalomelemzést alkalmaztunk.

Az inklúzió fókuszában lévő hallgatói csoportokról

A tudományos vizsgálódások Európa-szerte az alábbi szempontok figyelembevételével különböztetik meg a felsőoktatásban alulreprezentált csoportokat: 1) nemek közötti eltérések 2) életkor szerinti különbségek 3) felnőttek felsőoktatási részvétele 4) alacsony

gazdasági-társadalmi státusz, háttér 5) szülők alacsony iskolai végzettsége 6) etnikai, kulturális, vallási vagy nyelvi kisebbséghez való tartozás 7) bevándorló státusz 8) fogyatékoság (Széll 2016).

Több magyarországi nagyobb egyetem honlapját¹ megvizsgálva azt találtuk, hogy részletesen lebontott és nyilvánosan elérhető adatok vannak a külföldi és a magyar hallgatók arányáról, a képzési szintek és a finanszírozási formák szerinti eloszlásról. Ezek az adatok azonban nem minden esetben frissek. A Pécsi Tudományegyetemen is megfigyelhető az az országos tendencia, melyet a külföldi hallgatók arányának folyamatos növekedése mutat (1. táblázat). Az információhiány, a szociális, kulturális és nyelvi nehézségek miatt a külföldi hallgatói csoport befogadását is kiemelten kezeljük, különösen amiatt, hogy ez a hallgatói csoport már kritikus tömegnek tekinthető a PTE-n (Arató–Varga 2015, 2018).

1. táblázat: Hallgatói összlétszám és a külföldi hallgatók létszámának eloszlása a PTE-n a 2015–2018 közötti időszakban

Tanév	Hallgatói összlétszám	Külföldi hallgatók	
		létszáma (fő)	aránya (%)
2015	19 799	2 776	14,02
2016	19 684	3 200	16,26
2017	20 075	3 741	18,64
2018	20 082	4 032	20,08

Az inklúzió fókuszában lévő további csoport a fogyatékos hallgatók, akik személyes sajátosságaik miatt kerültek ebbe a csoportba (Duncan 2014). A 2010–2014-es országos adatokat vizsgálva látható, hogy a fogyatékos emberek, így a hallgatók létszáma is csökkent, ennek több oka is lehet, melyet jelen tanulmányunknak nem célja vizsgálni (Laki 2015). Azonban az elmondható, hogy a vizsgált időszakban a hallgatói összlétszámnak kb. 1-2%-a körül mozog a fogyatékos hallgatók aránya országosan. Statisztikai adatok szerint a 2018/2019-es tanévben a Pécsi Tudományegyetemnek 270 fogyatékos hallgatója volt. A PTE egyben az első magyarországi egyetem volt, amely a 2005/2006-os tanévben a speciális hallgatók megsegítésére létrehozta a Támogató Szolgálatot (Komjáthy 2012), mely azóta is tevékenyen jelen van az egyetem életében.

A következő – méltányos támogatást igénylő – csoport a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma hallgatók köre (Cserti-Csapó–Orsós 2013), akiket felsőoktatásba kerülésük okán reziliensnek (academic resilience) tekintünk. A bekerüléshez szükség volt ugyanis sikeres közoktatási eredményekre, melyeket annak ellenére értek el, hogy sokféle akadály gátolta őket a hátrányos szocioökonómiai hátterük miatt (Agasisti et al. 2018). A 2. táblázatban számszerűen is látható, hogy a 2013 szeptemberében bevezetett

¹ Debreceni Egyetem, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem.

jogszabályváltozás (2013. évi XXVII. törvény 45. §) szigorodásának és a definíciók² megváltozásának hatására jelentősen csökkent a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzettel összefüggő többletpontszám jogosultságának lehetősége a korábbi évekhez képest (Proity 2019; Hegedűs 2016), és vélhetően ez is negatívan befolyásolta a szociálisan hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bejutási lehetőségét. A cigány/roma hallgatókról statisztikai adatok nem állnak rendelkezésünkre, ugyanis sem a Köznevelési Információs Rendszer, sem a Felsőoktatási Információs Rendszer nem nyújt etnikai hovatartozásra vonatkozó adatokat. A magyarországi támogató programok (Roma Szakkollégiumok) és különböző vizsgálatok alapján tudható, hogy a cigány/roma fiatalok alacsony arányban jutnak a felsőoktatásba, és onnan könnyen lemorzsolódnak (Trendl 2015). Ez a sajnálatos trend megfelel a nemzetközi szakirodalomban leírt hasonló jelenségeknek (Richardson 2018).

2. táblázat: A magyarországi felsőoktatásba HH vagy HHH jogcímen többletpontot benyújtott és abban részesült hallgatók száma és aránya a teljes hallgatói létszámhoz képest. (Saját szerkesztés Proity 2019 alapján)

Év	Többletpontot benyújtók létszáma (fő)	Többletpontban részesültek létszáma (fő) és aránya (%)
2013	77 710	HH 5 253 fő (6,76%) HHH 12 fő (0,02%)
2014	85 983	HH 3 777 fő (4,39%) HHH 103 fő (0,12%)
2015	85 931	HH 9 123 fő (1,06%) HHH 88 fő (0,1%)
2016	91 569	HH 747 fő (0,82%) HHH 402 fő (0,44%)
2017	88 767	HH 745 fő (0,84%) HHH 323 fő (0,36%)
2018	90 624	HH 651 fő (0,72%) HHH 305 fő (0,34%)

² 2013 őszéig az alacsony jövedelmű, szegény családokban felnövő gyerekeket sorolták a hátrányos helyzetűek közé. A besorolást objektív minősítés határozta meg: a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás. Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetűnek számított az a gyermek, akinek iskolázatlanok a szülei. 2013-tól az alacsony jövedelem mellé szükséges legalább egy hátránynövelő jellemzővel rendelkeznie az adott, hátrányos helyzetű kategóriába sorolt gyerekeknek. A jogszabály alapján hátránynövelő a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, illetve az elégtelen lakáskörülmények. A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához a család szegénységét jelző RGYK mellett 2013-tól minimum további két kritériumnak kell teljesülnie a szülők alacsony iskolázottsága, tartós munkanélkülisége és az elégtelen lakáskörülmények közül (Varga 2015).

Az inkluzív támogatás dimenziói

A PTE 10 karának dékánjai által nyújtott kérdőíves válaszok alapján megállapítható (3. táblázat), hogy leginkább az önálló kurzusok során ($N = 7$), önálló programokkal ($N = 7$), illetve más karokkal, egyetemekkel történő együttműködés keretein belül ($N = 6$) segítik a karok a fentiekben bemutatott csoportokat (Deli 2019). Ezekon kívül jóval kisebb arányban jelennek meg a környezet inkluzivitását növelő beavatkozások pl. a befogadásra érzékenyítő képzések ($N = 5$) az egyetem polgárai számára (3. táblázat). A PTE az inkluzív szemlélet és az akadémiai kiválóság kialakításáért igyekszik az egyetemen kevésbé reprezentált hallgatói csoportokat támogatni különböző méltányos szolgáltatásokon keresztül, megteremtve ezzel az esélyegyenlőséget, azonban az inkluzív környezet kialakításában a PTE-n kevésbé hangsúlyos az oktatók vagy az egyéb munkatársak, személyzet felkészítése, ugyanis csak három kar említette ezt. Ez utóbbit hiányként azonosítjuk, mivel az inkluzív rendszer működési feltételei között kulcsszerepet tölt be a megvalósítók felkészültsége, mint a befogadó intézményi klíma kialakításának egyik jelentős szempontja (Varga 2015: 7; Universities UK 2019).

3. táblázat: Támogatási formák a PTE-n a 2018/2019-es tanév őszi szemeszterében ($N = 10$)

A támogatás dimenziói a PTE-n	Kar ($N = 10$)
Önálló kurzus	7
Önálló program	7
Más karon/egyetemen zajló támogató programmal van együttműködés	6
Kari költségvetésben tervezetten megjelenik a támogató programok finanszírozása	5
Befogadásra érzékenyítő képzés hallgatóknak	5
Mentálhigiénés szolgáltatás nyújtása, életvezetési tanácsadás	4
Kurzusok része	3
Önálló szak	3
Egyéb anyagi jellegű támogatás hallgatóknak	3
Egyéb nem anyagi jellegű támogatás hallgatóknak	3
Önálló szervezeti egység	2
Csak pénzbeli juttatás hallgatóknak	2
Befogadásra érzékenyítő képzés oktatóknak	2
Befogadásra érzékenyítő képzés adminisztratív dolgozóknak	2
Befogadás fókuszában lévő célcsoport számára önálló közösségi tér	2
A támogató programok megjelennek a kari SZMSZ-ben	1
Van külső/nem felsőoktatási támogató programot működtető szervezettel kapcsolat	1
Befogadást működtető munkatársak számára önálló helyiség	1

A befogadást célzó programok vezetőivel készített félig strukturált mélyinterjúk ($N = 10$) során megkíséreltük felmérni, hogy milyen hallgatói csoportokkal, milyen módszerekkel és tapasztalatokkal, illetve milyen jövőbeli tervekkel végzik munkájukat az inklúzióval foglalkozó programok. Az interjúk tartalomelemzése során kulcsszavak

és -kifejezések előfordulásának gyakoriságát vizsgáltuk, azok szövegkörnyezetét is figyelve. Ezek alapján elemeztük a befogadást támogató programok jellemzőit a létrejöttük, a célkitűzéseik, a működésük sikerei és akadályai, valamint a jövőbeli tervek alapján.

A programok létrejöttét, megalakulásának körülményeit vizsgálva elmondható, hogy az adott, inklúzióra igényt tartó hallgatócsoportok észlelését követően kivétel nélkül individuális megvalósulások szerint, az adott kar vagy szervezeti egység kezdeményezésére (tehát nem összegytemi szinten) indultak el a programok. Az indulás körülményeire fókuszáló kérdéseknél elhangzott válaszokban a „pénz” (8) szó előfordulása és annak szövegkörnyezete („nem kell több”, „sikerült rá pénzt keríteni”, „megszűnt a Kar kezdeti elvárása, hogy pénzt hozzon be a működésünk”, „kevés pénzből indultunk”, „a diákok nem a pénzért csinálják”) jól mutatja, hogy az alulról jövő kezdeményezéseknek nem szabott gátat az anyagi keretek szűkössége. A „kezdeményezés” szó megjelenése (5) és annak szövegkörnyezete rámutat arra, hogy a programvezetők maguk is úgy látják, hogy alulról jövő szerveződések mentén jöttek létre programjaik („társadalmi kezdeményezés volt”, „ez hallgatói kezdeményezés”, „alulról jövő kezdeményezés”, „a Fullbright ösztöndíjasok kezdeményezők voltak”), illetve hogy a további lépéseket is ilyen irányból lenne lehetséges folytatni („az alulról jövő kezdeményezéseket kell összefogni és támogatni”).

Elmondható, hogy amint azt más inklúziós intézményfejlesztési programoknál is tapasztalhatjuk, a kiemelt figyelmet érdemlő hallgatói csoportok számára jöttek létre a programok, felismerve ezen csoportokba tartozók egyéni szükségleteit. A „közösség” szó megjelenése (9) jelzi, hogy az inklúzió fókuszban lévő célcsoport kohéziója meghatározó jellemzője a programok kezdeti és jelenlegi működésének is („elismerésre méltó és jó ebbe a közösségbe tartozni”, „a szakkollégium pillére a közösség”, „ez egy kari közösség”, „közösségfejlesztő workshopot szervezünk”, „a közösségben kialakuló emberi kapcsolatok fontosak”, „közösségi programok megvalósítása a fő programelemünk”, „dolgozni kell azon, hogy a közösség megmaradjon”, „a közösségi tér fontos”), kevés említés esik a közösség nyitásáraól a többi egyetemi polgár felé. A célcsoportok jellegét vizsgálva megfigyelhető, hogy az elmúlt időszakban és jelenleg is elsősorban külföldi hallgatók inklúziójára törekednek a PTE működő kari programjai – ahogyan ezt a tényt már a kérdőíves adatfelvétel is feltárta. A „külföldi [hallgatók]” kifejezés kiemelkedő előfordulása (39) jól mutatja, hogy milyen egyértelmű és erős igény mutatkozik a más kultúrákból érkezők egyetemi beilleszkedésére mind egyéni („krízisvonalat működtetünk külföldi hallgatók számára”, „külföldi hallgatók részéről jelentkezett az igény”), mind egyetemi („nyitni kell feléjük, ez kari elvárás”) szinten. Figyelemre méltó a „szakkollégium” megjelenése (28) – számos programnál az egyéb téren hiányos erőforrásokat a szakkollégiumi hallgatók pótolják önkéntes munkájukkal. Legalább ilyen fontos a „mentorok” (28) gyakran önkéntes munkája. A karokon tanító oktatók segítségével („segítség” – 14) a programokkal érzékelhetően igyekeznek megragadni minden lehetőséget, mely támogathatja kezdeményezéseiket („a coach kollégától kapott a hallgató segítséget”, „önéletrajzírásban nyújtott segítséget nekünk”, „[a Külügyi Kapcsolatoktól] kaptunk rá pénzügyi segítséget”, „egyetemi polgárok egyetemi polgároknak nyújtanak segítséget”, „hallgatók kérték az oktatók segítségét”, „dékáni segítséget kapunk mindenben”, „a közösségi térben lehet segítséget kapni”, „[középkolai] tanárok segítségét kértük”, „a StudyHub tanulmányi segítséget nyújt”). Az alulról jövő kezdeményezésekre globálisan jellemző improvizatív, flexibilis erőforrás-mozgósítás tehát megfigyelhető ebben az esetben is.

A programok működése során tapasztalt kihívások („nehéz” – 16, „akadály” – 6, „korlát” – 3) jól mutatják, milyen nehézségekkel és feladatokkal kell megküzdeni minden inkluzív programnak, mely még nem érte el az intézményes működés szintjét. A karokon belül jól működő gyakorlatok létjogosultságát megkérdőjelező attitűd („nehéz a hatékonyságot ismertetni a Kar felé”, „nehéz az, hogy a Karok elfogadják a létezésünket vagy létjogosultságunkat”), az intézményi szinten korlátozott erőforrások („kapacitás és időprobléma nehézsége”, „a szervezeti átalakulás által okozott nehézségek”), illetve a hosszabb távú kilátások bizonytalansága is közös probléma a programok megvalósítása során („nehéz áttörni a falakat”, „nehéz hosszú távú célokat meghatározni”).

A programvezetők motivációját alapvetően az egyéni sikerek jelentik („büszke” – 6, „siker” – 17). A programok folyamatos működésének záloga az abban résztvevőket érő pozitív visszacsatolás („büszke vagyok rá, hogy megéletem”, „számomra van értelme”, „értéket teremtünk”, „büszke vagyok rá, hogy legalább valami ilyennel foglalkozik”, „konkrét esetekre vagyok büszke”, „a megvalósult előadásunkra vagyok büszke”, „a hallgatók büszkék rá, hogy a szakkollégiumhoz tartoznak”, „ez nekem egy személyes siker”). Az intézményi szinten történő koordináció hiányában a jövőre vonatkozó tervek elsősorban nem az inklúzió horizontális kiterjedésére vonatkoznak, sokkal inkább a programok fennmaradását célozzák („cél” – 15, „terv” – 8). Az inkluzív szemlélet és a hétköznapi működés mikroszinten történő kiterjesztése és fejlesztése mind erőforrások, mind intézményi stratégia hiányában elsődleges fontosságú a programvezetők számára, ahogy a jelenlét és a szolgáltatás népszerűsítése is („célunk, hogy stabilizálódjunk a PTE életében”, „bővítenénk a tanácsadó csapatunkat”, „aktualizálnánk a módszereinket”, „egyértelművé szeretnénk tenni működésünket”, „célunk a közösségi tér ismertebbé válása”, rendszerszintű változásokat szeretnénk elérni”, „a hallgatóknak napi szintű segítséget szeretnénk nyújtani”, „célunk a népszerűsítés”).

Az inklúzió rendszerszintű kiterjedésének igényét és végső célját jól mutatja az egyik programvezető által megfogalmazott cél: „Azt szeretnénk, hogy végül majd ne legyen szükség a Támogató Szolgálatra.”

Összegzés

Kutatásunk alapján megállapítható, hogy a PTE az elmúlt években határozottan elindult a befogadóvá válás felé, és a különböző karokon futó, inklúziót célzó programok követik a nemzetközi szintéren is megfigyelhető progressziót. A programok a legtöbb esetben a külföldi hallgatókat célozzák, de léteznek hátrányos helyzetű, cigány/roma, illetve fogyatékos hallgatókat támogató programok is. A programok legtöbbje célcsoportjuk azonosítását követően alulról építkező kezdeményezésként és egymástól függetlenül indult el. További jellemzőjük, hogy aktuális igényekre szabott, döntően támogató tevékenységek, melyek az intézményi szinten kevés vagy hiányzó erőforrások híján egyéni finanszírozási megoldásokkal és a rendelkezésre álló humán erőforrásokkal igyekeztek elérni rövid távú céljaikat – azaz a célcsoportok egyetemi környezetbe történő befogadását. A korábbi célcsoportok mellett megjelenő újabb csoportok és változó igények nem feltétlenül találtak támogató programokra, hiszen a szabad erőforrásokat, a tenni vágyó egyetemi polgárokat a már meglévő és működő programok nagyrészt lefoglalták. Jellemző az is, hogy a vizsgált programok elsősorban a támogatott célcsoportból alkotott közösségben dolgoznak, és nagyon kevés (ha van) azon tevékenységük száma, melyek

a célcsoport aktivitására építve az egyetemi polgárokat mozgósítva (pl. érzékenyítve) hatnak az intézményi környezetre is.

A vizsgált programok jelenlegi működését tekintve elszigeteltnek mondhatók, mivel gyakorlatilag nem, vagy csak esetlegesen tudnak egymás létezéséről. Az együttműködés kialakulása az információáramlás és a közös kommunikációs színtér hiánya miatt eleve lehetetlen volt. Napjainkban indult a törekvés a PTE inkluzív egyetemre válására – felsővezetői elköteleződéssel. A „Befogadó Egyetem”³ elnevezésű kezdeményezés – mint „ernyőszerkezet” – igyekszik megeremteni azt a fórumot, melyen keresztül a programok szervezői és lebonyolítói megismerhetik egymás munkáját, létrejöhet egy olyan diskurzus, mely előremozdítja az intézményi szintű befogadóvá válás folyamatát.

A vizsgálati eredmények összességére tekintve megállapítható, hogy a befogadóvá válás harmadik lépcsőfokának (1. ábra) ismervei érzékelhetők a PTE-n. Az intézmény felsővezetése részéről elköteleződés tapasztalható, ismertek a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok, sokféle támogató program működik, a Karok nyitottak az együttműködés felé, és több esetben szóba került a környezet érzékenyítésének kiterjesztése minden egyetemi polgár számára. Ez utóbbi elengedhetetlen előfeltétele a rendszerszintű befogadásnak.

Amennyiben a vizsgált folyamatok jövőjét, kívánatos fejlődését nézzük, több ponton szükséges beavatkozás. A meglévő kezdeményezések megerősítése, kiterjesztése az együttműködések által lehetséges. Fontos, hogy a külföldi hallgatók mellett a személyes vagy társadalmi hátránnyal küzdők is több figyelmet kapjanak, számarányuk növekedjen. Mindehhez a koordinációt végző szervezeti egység megerősítésére és a folyamatok tudományos követésére is szükség van. Az inkluzív váls utolsó lépcsőfoka az a stabil vezetői elköteleződéssel jellemezhető és tudatos fejlesztési folyamat, melyben a támogató programok a támogatott hallgatói csoportok öntevékenységre építve a diverzitás értékét közvetítik az egyetem valamennyi polgára felé. Ezt az „érzékenyítést” egészítik ki azok a célzott beavatkozások, melyek az egyetemi környezet – terek, curriculum, polgárok – változását hozzák. Vizsgálatunk szerint a Pécsi Tudományegyetem törekszik megeremteni a méltányosságot (equity) minden hallgatói csoport számára, és tudatosan készül arra, hogy a növekvő diverzitást a környezet inkluzivitásának fejlesztésével az egyetemi kiválóság szolgálatába állítsa.

IRODALOM

- AGASISTI, T., AVVISATI, F., BORGONOV, F. & LONGOBARDI, S. (2018) *Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in PISA*. Paris, OECD.
- ARATÓ, F. & VARGA, A. (2015, eds) *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. (Autonomy and Responsibility Study Volumes IV.) Pécs, University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltve: 2019. 09. 25.]

³ A Befogadó Egyetem elnevezésű fejlesztésről bővebben olvasható ezen a linken: http://befogadoegyetem.pte.hu/en/content/what_inclusive_university

- ARATÓ F. & VARGA A. (2018) Befogadó Egyetem. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 189–206.
- BAUMANN, G., BUSTILLOS, L., BENSIMON, E., BROWN, Ch. & BARTEE, R. (2005) *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Washington (D.C.), Association of American Colleges and Universities (USA).
- CASEY, L. (2016) *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London, Department for Communities and Local Government. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf [Letöltve: 2019. 09. 20.]
- CHANG, M. J. (2001) Is it More than about Getting Along? The Broader Educational Implications of Reducing Students' Racial Biases. *Journal of College Student Development*, Vol. 42. No. 2. pp. 93–105.
- CHANG, M. J., ASTIN, A. W., & KIM, D. (2004) Cross-Racial Interaction among Undergraduates: Some Consequences, Causes, and Patterns. *Research in Higher Education*, Vol. 45. No. 5. pp. 529–553.
- CLAEYS-KULIK, A.-L. & JORGENSEN, T. E. (2018) *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion*. Examples from across Europe. Brussels, European University Association.
- CONNOR, H., TYERS, C., MODOOD, T. & HILLAGE, J. (2004) *Why the Difference? A Closer Look at Higher Education Minority Ethnic Students and Graduates*. Research Report No. 552. London, Department for Education and Skills.
- CSERTI CSAPÓ T. & ORSÓS A. (2013) A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. Extreme Poverty and Roma Peoples' Situation and Opportunities. In: VARGA A. (ed.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. pp. 99–120.
- DELI K. (2019) A támogatási sokszínűség dimenziói a Pécsi Tudományegyetemen. In: KARLOVITZ J. T. & TORGYIK J. (eds) *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno, International Research Institute. pp. 217–226.
- DUNCAN, J. M. (2014) Understanding Disability Rights in a Global Context. In: S. N. ASUMAH & M. NAGEL (eds) *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. Albany (NY), State University of New York Press. pp. 363–378.
- HEGEDŰS R. (2016) Számok- arányok- mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, Vol. 10. No. 3. pp. 1–14.
- HURTADO, S., ALVAREZ, C. L., GUILLERMO, W. Ch., CUELLAR, M. & ARELLANO, L. (2012) A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: J. C. SMART. & M. B. PAULSEN (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science and Business Media B.V. New York (NY), Springer. pp. 41–122.
- HURTADO, S. & RUIZ, A. A. (2015) Thinking about Race: The Salience of Racial Identity at Two- and Four-Year Colleges and the Climate for Diversity. *Journal of Higher Education*, Vol. 86. No. 1. pp. 127–155.
- KOMJÁTHY Zs. (2012) Fogyatékos hallgatók a pedagógusképzésben. *Képzés és Gyakorlat. Neveléstudományi Folyóirat*, Vol. 10. Nos 1–2. pp. 86–102.
- LAKI I. (2015) A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In: KARLOVITZ J. T. (ed.) *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*. pp. 340–348.

- MILEM, J., CHANG, M. & ANTONIO, A. (2005) *Making Diversity Work: A Researched Based Perspective*. Washington (D.C.), Association of American Colleges and Universities.
- PROITY P. (2019) *Inklúzió a felsőoktatásban. A hátrányos helyzet igazolására benyújtandó dokumentumok elemzése és a hátrányos helyzetű jelentkezők létszámaadatainak változása 2008–2018 között*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- RÉTHY E. (2013) *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs, Come-nius Oktató és Kiadó Kft. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00161/pdf/EPA00035_upsz_2013_11-12_098-101.pdf [Letöltve: 2019. 08. 29.]
- Richardson, J. T. E. (2015) The Under-Attainment of Ethnic Minority Students in UK Higher Education: What We Know and What We Don't Know. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 39. No. 2. pp. 278–291. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2013.858680?scroll=top&needAccess=true> [Letöltve: 2019. 08. 30.]
- SZÉLL K. (2016) Külföldi támogatási gyakorlatok. In: A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás. Tempus Közalapítvány.
- TRENDL, F. (2015) The Implementation of an 'Inclusive Environment' in a University College. In: ARATÓ F. & VARGA A. (eds) *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion (Autonomy and Responsibility Study Volumes IV)*. Pécs, University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education. pp. 127–136. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltve: 2019. 08. 30.]
- UNIVERSITIES UK (2019) Black, Asian and Minority Ethnic Student Attainment at UK Universities: Case Studies. London, Universities UK. <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2019/bame-student-attainment-uk-universities-case-studies.pdf> [Letöltve: 2019. 08. 25.]
- UNESCO (1994) Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994.
- UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009a) Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.
- UNESCO (2009b) Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education. Geneva, UNESCO IBE.
- VARGA A. (2015) *The Theory and Practice of Inclusion*. Pécs, University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/eng_inkluzio_beliv_full.pdf [Letöltve: 2019. 08. 15.]
- VARGA A. (2015) Hátrányos helyzet és iskolarendszer. In: KOZMA T., KISS V. Á., JANCSÁK Cs. & KÉRI K. (eds) *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Debrecen, HERA. pp. 621–633.
- WILLIAMS, D. A., JOSEPH, B. B. & SHEDERICK, A. MC. (2005) *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington (D.C.) Association of American Colleges and Universities.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

VIGASZÁG VAGY KIRÁLYI ÚT

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

A tanulmány a felsőoktatási felnőttképzéssel foglalkozik, amely jelentős változáson ment keresztül a 20. század végétől: a korábbi kompenzáló, pótló szerep helyett a továbbképző, átképző szerepe kerül előtérbe.

A tanulmány először áttekinti a magyar felsőoktatás elmúlt negyed századának hallgatólétszám-alakulását, és az elmúlt időszak felvételi tendenciáit, vizsgálva a felvett hallgatók korstruktúráját, a részidős hallgatók és a már diplomával rendelkezők arányát. Az elemzés kitér a szakirányú továbbképzésre is, amely nagyságrendjét tekintve mintegy fele, harmada létszámot képvisel, mint a részidős felsőoktatás, ugyanakkor nagyjából ugyanakkora, mint a diplomával továbbtanulók száma (benne a mesterfokozat megszerzését célzó továbbtanulásokkal is). A szakirányú továbbképzés kétségtelenül a „királyi út” egyik ága, különösen a pedagógus és jogi végzettségűek, valamint bizonyos gazdaságtudományi – elsősorban üzleti – végzettségűek számára. A tanulmány befejezésül kitér annak elemzésére, hogy megéri-e a felnőttkori tanulás, illetve kinek mennyire éri meg.

Összességében a tanulmány megállapítja, hogy a 2010 óta regnáló konzervatív kormány visszafogó felsőoktatás-politikájának hatására a felsőoktatási felnőttképzésben nemcsak a pótlási út szűkült be, hanem a királyi út is. Pedig a felnőttkori tanulás kifizetődő befektetés mind az egyénnek, mind a társadalomnak, amely előnyök indokoltá tennék a felnőttképzés kiemelt oktatáspolitikai kezelését.

Kulcsszavak: felsőoktatási felnőttképzés, szakirányú továbbképzés, felnőttkori tanulás megtérülése

The study deals with adult education in higher education, which has undergone significant change since the end of the 20th century: the former compensatory, complementary role was replaced by the continuing education and retraining role. For the first time, the study provides an overview of the student population of the last 25 years of Hungarian higher education and the recent enrollment trends, examining the age structure of enrolled students, the proportion of part-time students and those with a previous degree. The analysis also covers postgraduate specialisation programmes, which, in terms of size, represents about half and one-third the number of part-time tertiary education

students, but roughly the same as the number of graduate students (including master's degree students). The postgraduate specialisation programmes is undoubtedly one of the 'royal paths', especially for educators and law graduates, as well as for some economics graduates, especially business graduates. The study concludes by analyzing whether and to what extent adult learning is worth it based on its internal rate of return.

Overall, the study concludes that as a result of the conservative government's reigning policy on higher education since 2010, not only the path to replacement but also the royal path has been narrowed in adult education. However, adult learning is a rewarding investment for both the individual and society, which would justify the priority treatment of adult education in education policy.

Keywords: adult education in higher education, postgraduate specialisation programmes, return on adult learning

Bevezetés

Ebben a tanulmányban¹ egy fontos tanulmányi úttal, a felsőoktatási felnőttképzéssel foglalkozunk. Itt felsőoktatási felnőttképzés alatt a 35 éves és idősebbek felsőoktatási részvételét, valamint (kortól függetlenül) a részidős felsőoktatási képzéseket értjük (kivéve a felsőfokú szakképzést, amely a hazai jogi szabályozás szerint nem ad felsőfokú végzettséget).

A felnőttképzés – benne a felsőoktatási felnőttképzés – jelentős változáson ment keresztül a 20. század végétől. A felnőttképzés szerepe korábban egyfajta kompenzálás, pótlás volt – nevezetesen az igazságtalan oktatási rendszerből gazdasági vagy társadalmi okok miatt kimaradtak számára lehetővé tenni a magasabb szintű végzettség megszerzését. „Jellegzetesen ilyen szerepe volt Európában még sokáig, különösen Európának azokon a térségein, ahol totalitárius rendszerek jöttek létre a társadalmi igazságosság nevében (a második világháború előtt a fasiszta, a második világháború után pedig a kommunista rendszerekben). Az Egyesült Államok esetében ilyen szerep jutott a felnőttképzésnek részben az 1930-as évek elején – Roosevelttől New Deal-jéhez kapcsolódva – részben pedig az 1960-as években, Johnson Nagy Társadalom programja keretében” (Kozma 2000). Hozzáteszi, hogy ez a pótló szerep ma is megvan azokban a társadalmakban, ahol nagy a bevándorlás. „Ez a pótló, igazságtevő szerepe a felnőttképzésnek azonban látnivalóan eltörpült, visszaszorult mára. [...] A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne a felsőfokú végzettségűek aránya dominál. [...] A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. A felnőttképzés nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiegészíti.” (Kozma 2000.)

Tegyük hozzá, hogy a fejlett, gazdagabb országokban a felsőoktatásban a szakképzés mellett egyre nagyobb szerepet kapnak a „rekreációs” képzések, a „tanulva-szórakozás”, az oktatás fogyasztása. Egyértelmű, hogy a felsőoktatás ugyanolyan fogyasztási cikké kezd válni, mint az üdülés, az olvasás, vagy a szórakozás.

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás a „Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban” című, 123847. számú, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított projekt támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Tehát, témánk megközelítésében, megváltoztak a felsőoktatási felnőttképzésben a tanulási utak, illetve azok rekrutációja.

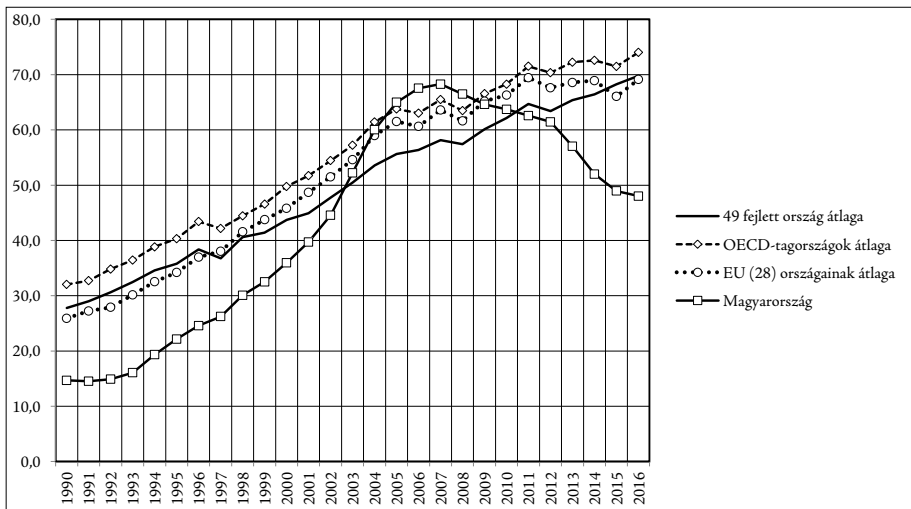
A hazai felsőoktatás elmúlt negyed századának hallgatólétszám-alakulása

A hazai felsőoktatás az elmúlt negyed századában igen radikális átalakuláson ment át. A teljes részvételi hányad (Gross Enrolment Ratio) a rendszerváltást követő expanzió után 2007-ben érte el a maximumot, majd csökkenni kezdett, amely csökkenés 2011 után, a konzervatív kormánykoalíció hatalomra kerülése nyomán egészen radikálissá vált (1. ábra).

Ennek nyomán Magyarország 2016-ban az adatot közlő 35 OECD-tagország² között a 33. helyre esett vissza, mögöttünk csak Szlovákia és Litvánia áll, az EU 28 tagországa³ között pedig 25. helyen voltunk (mindössze Szlovákiát, Romániát és Luxemburgot megelőzve).

Érteleszerűen a részvételi hányad a hallgatólétszám alakulásával hasonló lefutású, a csúcst jelentő 2005-höz viszonyítva a 2017-es létszám harmadával kisebb (2. ábra). Az összes hallgatólétszámon belül a nappali tagozatos hallgatólétszám csökkenése annak 2008-as csúcsához viszonyítva 17%-nyi, viszont a részidős képzésé a saját 2004-es csúcsához viszonyítva közel 59%.

A részidős képzés hallgatólétszáma tehát az elmúlt valamivel több mint 10 év alatt kevesebb mint felére esett vissza.



1. ábra: A felsőoktatás teljes részvételi hányadának alakulása Magyarországon és a nagy országcsoportokban. Forrás: UNESCO-adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

² Az OECD-nek 2016-ban 35 tagországa volt (2018-tól van 36) – itt úgy tekintettük, mintha 1990 óta a 2016. évi 35 tagja lett volna.

³ Az EU tagországai esetében is úgy tekintettük, mintha a 2016. évi 28 tagország 1990 óta tag lett volna.



2. ábra: A felsőoktatási hallgatók munkarend szerinti létszámának alakulása Magyarországon (1990–2017). *Forrás:* Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika alapján saját szerkesztés

Érdeemes legalább egy pillantás erejéig a létszámalakulást nemenként is megvizsgálni, mert ebben a tekintetben is radikális átalakulás történt. Mind a létszámokat és mind a teljes részvételi hányadot tekintve a csökkenés vesztesei a nők. Jóllehet megmaradt előnyük, azonban megfeleződött (*Melléklet 1. és 2. ábra*).

A felvételi tendenciák

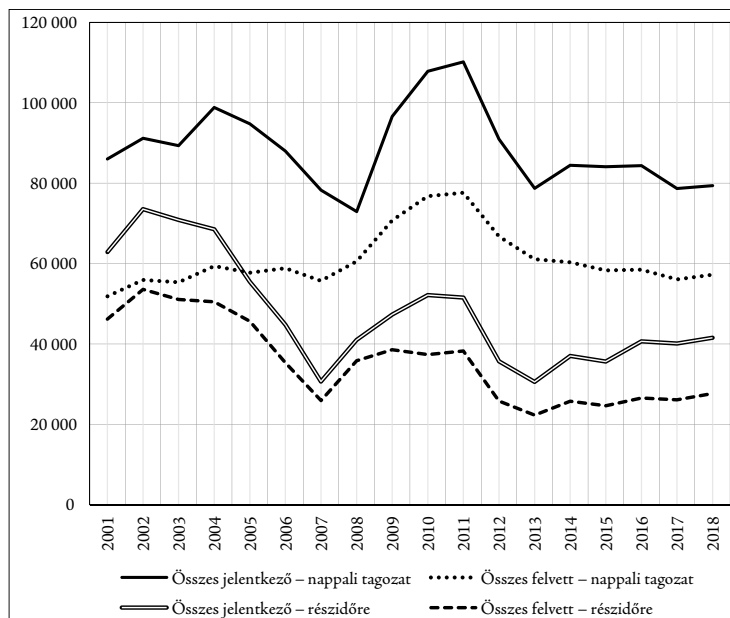
Az évente felvett hallgatólétszám jól mutatja a részidős képzéssel kapcsolatos egyéni kereslet és az oktatáspolitikai átalakulásait (*3. ábra*).

A részidős képzés iránti kereslet 2004 után kezdett el csökkenni, ami – a felsőoktatási felvételi rendszer sajátosságai miatt – a felvett létszámot is meghatározta, amely hasonlóan csökkenésnek indult. A részidős képzés iránti kereslet csökkenésének több okát azonosíthatjuk.

Az egyik meghatározó ok alighanem a felsőoktatás tömegesedése előtti halasztott továbbtanulási igények kiapadása.

A másik a 2006-ban az új felsőoktatási törvény életbelépésével és az új kormány belépését követően ismét megfogalmazódó tandíjfelképzések. Jóllehet ebből nem lett semmi, mivel 2008-ban – az ellenzék népszavazási kezdeményezése nyomán – a tandíjat elvetették a szavazók, így az nem került bevezetésre. Azonban már a tandíj híre is elegendő volt, hogy mind a nappali tagozat, mind a részidős képzés iránti keresletet radikálisan csökkenjen. Ezt a feltételezést támasztja alá a 2013. évben tapasztalható hasonló keresletcsökkenés is, ami a miniszterelnök önfenntartó felsőoktatásra és a hallgatók széles körű teherviselésére vonatkozó kijelentése és a költségtérítés önköltségi szintre emelése nyomán következett be.

A tandíj hírére és a költségtérítés emelésére történő keresletcsökkenés azt mutatja, hogy a felsőoktatás iránti kereslet igen erősen ár- (tandíj)függő, azaz valószínűleg igen

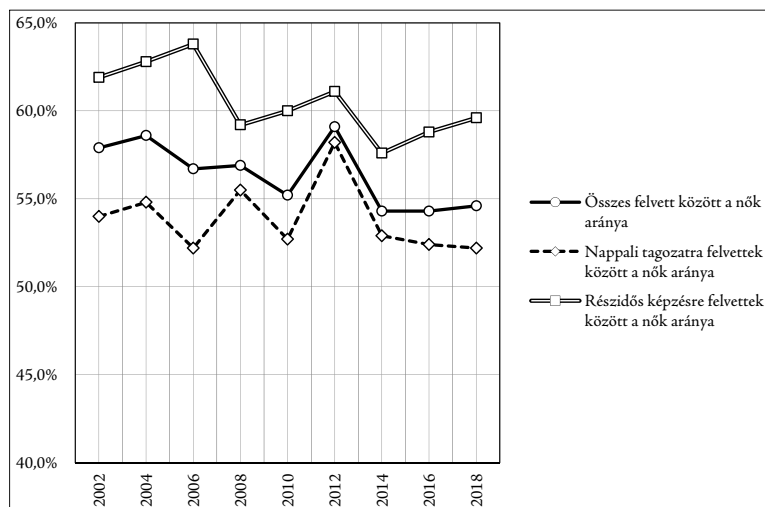


3. ábra: A jelentkezők és felvettek létszámának alakulása Magyarországon (2001–2017).

Forrás: Felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

sok felsőoktatásban tanuló vagy oda törekvő az anyagi teherviselés határán van, s így az anyagi terhek növekedése radikálisan hat a keresletre.

2013 után – a konzervatív kormány visszafogó oktatáspolitikája nyomán – végül is alacsony szinten stabilizálódott mind a nappali, mind a részdíjós képzés felvett létszáma.



4. ábra: Az adott éven felvettek között a nők arányának alakulása Magyarországon.

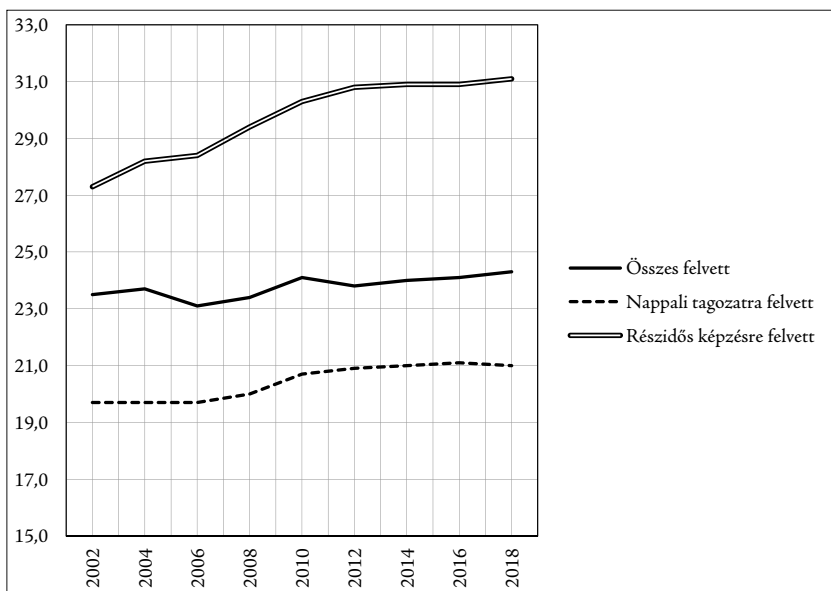
Forrás: Adott évi felvételi adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

Szembetűnő a nők arányának alakulása is a felvettek között. A 2000-es évek első évtizedének közepétől a részidős képzésre az adott évben felvettek között a nagyon magas nőarány az évtized végére csökkent (4. ábra).

Úgy tűnik – pl. a nőarány 2012-es megugrásából –, hogy a tandíjfenyegetés inkább a férfiakat riasztotta el, viszont az is látszik, hogy hosszú távon a nők aránya folyamatosan csökken, különösen 2014 óta. A tendencia alakulásában több tényező játszott szerepet. Az egyik nyilván az eltérő társadalmi rétegződés és az ebből adódó eltérő továbbtanulási motivációk, amiről viszonylag keveset tudunk. Egy további tényező az, hogy a nőkre vonatkozó kedvezmények lassan kikoptak a felsőoktatásból.⁴ A nők arányának csökkenésében ezeken kívül alapvető szerepet játszik az is, hogy az államilag támogatott képzési helyek jelentősen átrendeződtek a kormányzati beavatkozás nyomán a képzési területek között. Részint a nők által kedvelt, népszerű (bölcész és társadalomtudományi) szakok bejutási pontszámának radikális megemelése, lényegében önköltségessé tétele nyomán, részint a nők által kevésbé keresett műszaki, informatikai, természettudományi szakok preferálása a részidős képzésben (is).

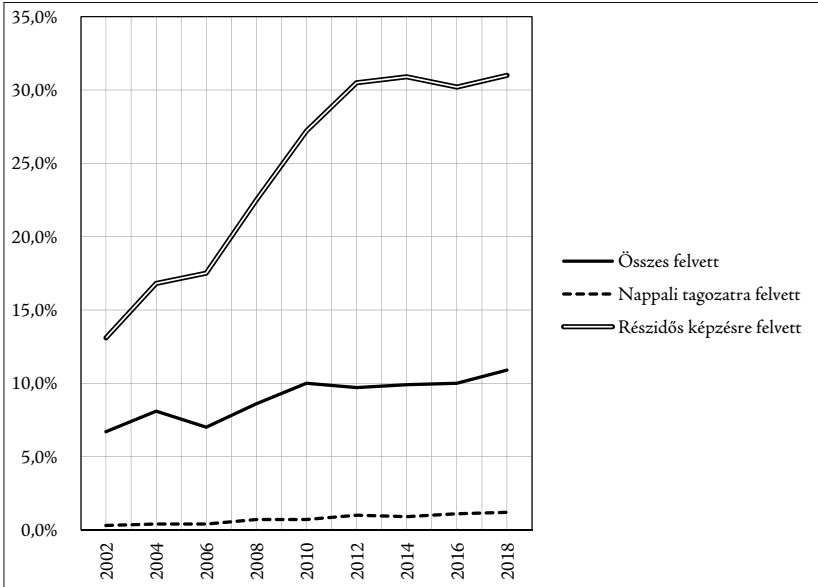
A felvettek korstruktúrája

A felsőoktatási felnőttképzés átalakulása – azaz a pótló szerep helyett a továbbképző szerep előtérbe kerülése – azzal igazolható, hogy az a felvettek között a diplomások arányának növekedésével jár. Az átalakulásnak az átlagéletkorra való hatása kevésbé azonosítható, hiszen mind a pótló, mind a továbbképző szerep növel(het)i az átlagéletkort.



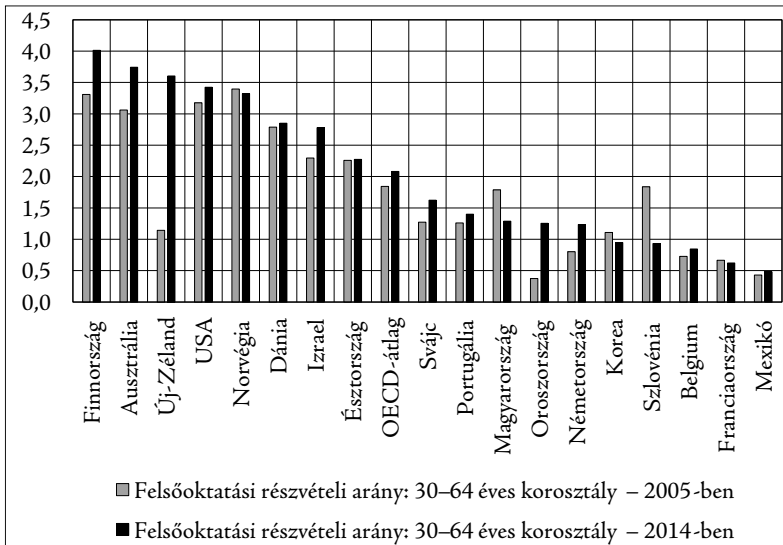
5. ábra: Az adott évben felvett hallgatók átlagéletkorának alakulása. Forrás: Adott évi felvételi adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

⁴ Például 2007-ben megszűnik a terhességi-gyermekágyi segélyben, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesülő hallgatók költségterítésének elengedése.



6. ábra: Az adott évben felvett hallgatók között a 35 évesek és idősebbek arányának alakulása.
 Forrás: Adott évi felvételi adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

A felvett hallgatók átlagéletkorát vizsgálva egyértelműen látszik a részidős képzésre felvett átlagéletkorának folyamatos növekedése, majd annak megtorpanása (5. ábra). Ha a 35 éves és idősebb hallgatók arányát vizsgáljuk a felvett hallgatók között (6. ábra),



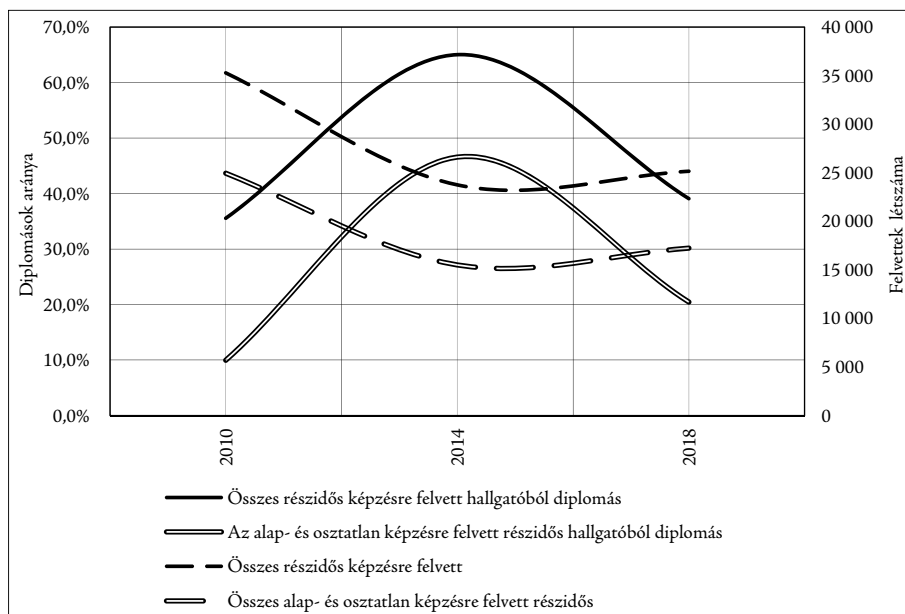
7. ábra: A 30–64 éves korosztály felsőoktatási részvételi aránya 2005-ben és 2014-ben az adatközlő OECD- (és partner)országokban. Forrás: OECD-adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

jól látható, hogy az 2002 és 2012 között több mint kétszeresére (13,1%-ról 30,5%-ra) gyarapodott, azóta viszont stagnál.

Ami egyértelműen látszik: a részdíjs hallgatók esetében mind az átlagéletkor-, mind az idősebb hallgatók arányának növekedése 2012 óta megállt.

Nemzetközi összehasonlításban csak néhány olyan ország van, ahol a felvett hallgatók között a 30–64 éves korosztály részvételi hányada csökkent 2000 és 2014 között. Az egyik ilyen Magyarország – mellette Szlovénia még ilyen (és egészen kis mértékben Norvégia), ahol azonban ez az arány viszonylag magas (7. ábra).

A hazai adatok alapján a diplomások arányára tekintve az alap- és osztatlan képzésre felvettek között egyértelműen látszik a diplomával már rendelkezők arányának csökkenése. Ugyanakkor a részdíjs képzés esetében a diplomások aránya együttmozog a felvettek létszámával (8. ábra), minél több a felvett részdíjs hallgató, annál nagyobb a diplomások aránya, ami nem mond annak ellent, hogy növekszik a részdíjs képzés továbbképző szerepe.



8. ábra: Az adott évben felvett hallgatók között a diplomások arányának alakulása. *Forrás:* Adott évi felvételi adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

A hazai adatok tehát csak részben látszanak igazolni a pótlás helyett továbbképzés tendenciát, azonban ennek az az oka, hogy nálunk 2010 óta egy a fejlett világgal ellentétes felsőoktatás-szűkítés érvényesül, ami torzítja a folyamatokat.⁵ Az adatok arról tanúskodnak, hogy a 2010-es kormányváltás óta a konzervatív oktatáspolitikai nyomán a felsőoktatási felnőttképzés beszűkülni látszik. A beszűkülés nemcsak az első diplomaszerezést

⁵ Azt is hozzá kell tenni, amit Garai (2014) állapított meg: a részdíjs munkarendben felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgatók nem képeznek homogén egységet.

célzó felsőoktatási felnőttképzést érinti, hanem a diplomások újabb diplomaszerezésre irányuló törekvéseit is.

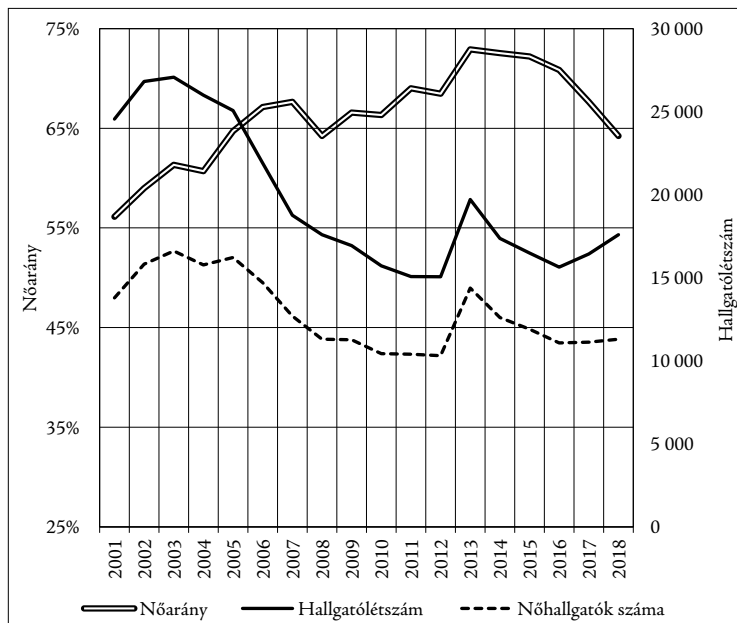
A szakirányú továbbképzés

A szakirányú továbbképzés ISCED 5A szinten történő képzés, amely újabb végzettséget nem ad. (*Oktatás-statisztikai évkönyv 2010.*)

„A szakirányú továbbképzések már megszerzett végzettségre és meghatározott szak-képzettségre épülő, újabb végzettséget nem adó képzések, amelyek speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárulnak. [...] A jellemzően 4 féléves szakirányú továbbképzéseken nem tömeges a részvétel.” (*Farkas 2014.*)

A szakirányú továbbképzésben részt vevők létszáma 2003 és 2012 között jelentősen csökkent, amit 2013-ban hirtelen létszámugrás követ (*9. ábra*).

A 2013-ban tapasztalható létszámkiugrás a „Tanárképzés, oktatástudomány” ISCED főirány (magyarul a pedagógusok szakirányú továbbképzései) területén megnövekedett létszámnak köszönhető. (2014-ben 3538 fő volt a „Tanárképzés, oktatástudomány” ISCED főirányban a szakirányú továbbképzésben végzettek száma, 2015-ben közel 5 ezer, majd 2016-ban mintegy 4,5 ezer, 2017-ben pedig már ismét 4 ezer fő alatt volt.) A kiugrás alighanem a pedagógusok életpályamodelljének bevezetése nyomán megugrott pedagógus-továbbképzésben részt vevők száma miatt következett be (*1. táblázat*).



9. ábra: A szakirányú továbbképzés hallgatóinak száma és nemi megoszlása. *Forrás:* Oktatás-statisztikai évkövek és Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika alapján saját számítás és szerkesztés

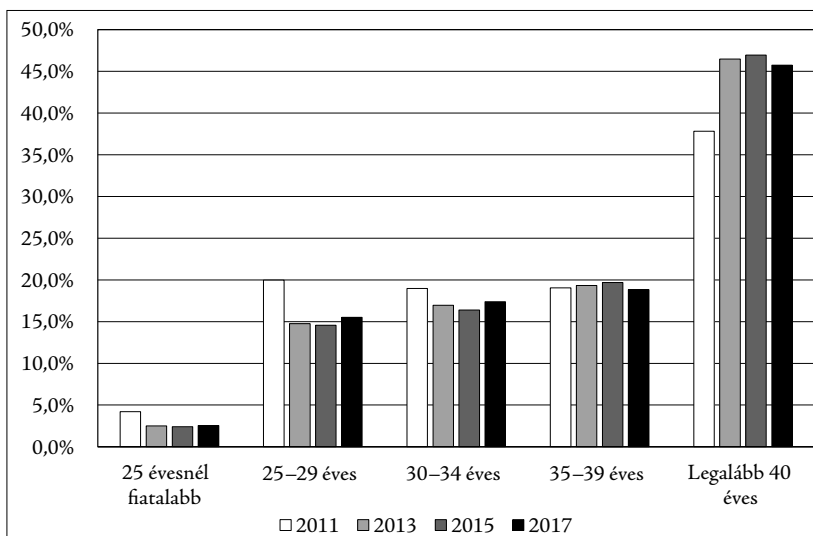
1. táblázat: A pedagógus-továbbképzésben részt vevők aránya a szakirányú továbbképzést végzettek között

A szakirányú továbbképzésben végzettek ISCED főirányok szerint	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)
Oktatás	31,0	42,9	52,2	48,9	46,2
Társadalomtudományok, gazdaság, jog	53,9	36,8	30,0	29,7	33,1
Műszaki, ipari és építőipari képzések	3,6	6,2	5,0	6,6	6,6
Humán tudományok és művészetek	3,2	4,6	4,6	5,9	5,6
Szolgáltatások	1,8	3,1	3,5	3,3	3,6
Mezőgazdaság és állatorvosi tudományok	1,1	3,2	3,2	2,6	3,4
Egészségügy és szociális gondoskodás	0,8	2,4	0,7	2,0	0,9
Matematika, számítástechnika, egyéb természettudományok	0,4	0,6	0,6	0,7	0,4
Ismeretlen	4,3	0,2	0,2	0,3	0,2

Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika alapján saját számítás

A szakirányú továbbképzésben végzettek ISCED főirányok szerinti megoszlása azontúl, hogy megerősíti a fentebb mondottakat, arra is rávilágít, hogy a szakirányú továbbképzésben meghatározott szakmák továbbképzése dominál. A pedagógusok, a jogi és az üzleti tudományok irányú képzés teszi ki a képzés résztvevőinek több mint 70%-át.

A végzettek számát tekintve azok legnagyobb hányadát a pedagógusok továbbképzése teszi ki (2013-ban közel 3,5 ezer, 2017-ben 4 ezer fő volt). Ezt követi az üzleti és ügyviteli szakirány, ami 2013-ban meghaladta az oktatásit (több mint 4,5 ezer fő volt), de 2015-ben 1200-ra, 2016-ban pedig 1100-ra esett. A harmadik legnépesebb szakirány

**10. ábra:** A szakirányú továbbképzésben tanulók életkor szerinti megoszlása (2011–2017).

Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika alapján saját számítás és szerkesztés

a jogi továbbképzés, amelyen az utóbbi öt évben 650 és 850 között mozgott a végzettek száma.

A szakirányú továbbképzésben tanulók átlagéletkora 37 és 38 év között van. Legnagyobb részük 40 éves vagy annál idősebb. 2013 óta több mint 45% ebbe a korcsoportba tartozik (2011-ben csak 38%). 2013-ban, amikor megugrott az összes szakirányú hallgató létszáma, akkor éppen ezen idősebb korosztályba tartozók száma növekedett (2011-ről 2013-ra majdnem 10%-kal) (10. ábra).

A szakirányú továbbképzés nagyságrendjét tekintve mintegy fele, harmada létszámot képvisel, mint a részidős felsőoktatás, ugyanakkor nagyjából ugyanakkora, mint a diplomával továbbtanulók száma (benne a mesterfokozat megszerzését célzó továbbtanulásokkal is). A szakirányú továbbképzés kétségtelenül a „királyi út” egyik ága, különösen a pedagógus és jogi végzettségűek, valamint bizonyos gazdaságtudományi – elsősorban üzleti – végzettségűek számára. A szakirányú továbbképzést is érintette a tömegesedés utáni megtorpanás, de a 2010-es radikális oktatáspolitikai váltás hatása itt máshogyan érvényesül. A csökkenés helyett a pedagóguséletpálya-moddell bevezetése nyomán megélénkülő továbbképzés iránti kereslet növelő hatása látszik. Ezzel együtt a szakirányú továbbképzés iránti kereslet struktúrájában is változás következett be: a pedagógus-továbbképzés kiterjedése és az üzleti tudományok visszaszorulása tapasztalható.

Megéri-e a felnőttkori tanulás?

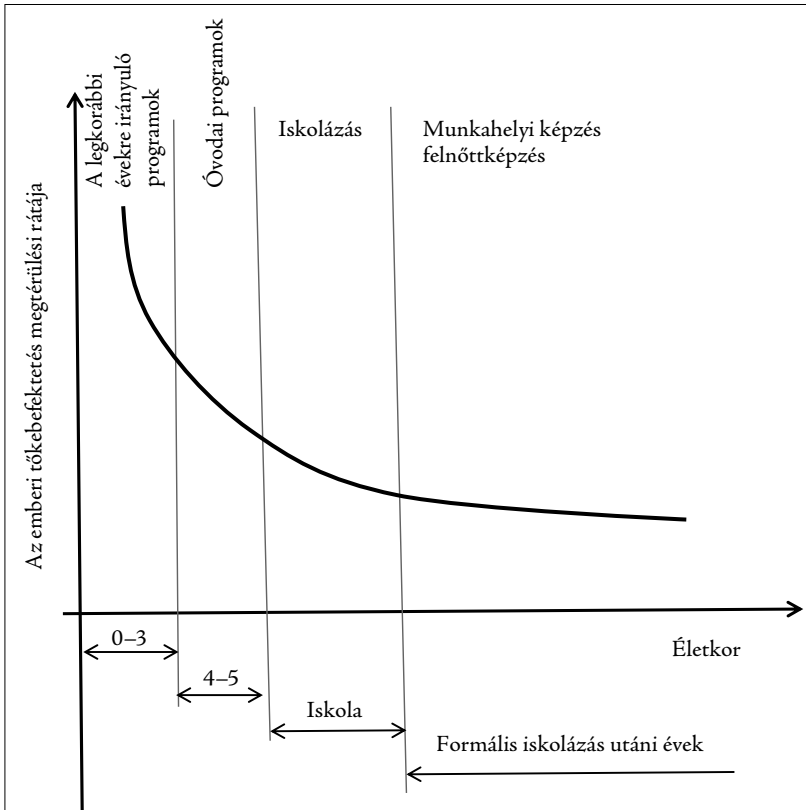
A felnőttképzési tanulmányi út vizsgálatánál célszerű kitérni arra is, hogy megéri-e a felnőttkori tanulás, illetve kinek mennyire éri meg.

Az emberi tőke elmélete szerint – amelynek legismertebb teoretikusa Theodore W. Schultz – a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat nem kis része az emberi tőkébe való beruházást jelent (Schultz 1983: 48). A teória szerint az emberi tőkébe történő ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységeknek öt fő kategóriája van Schultz szerint: 1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások, amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; 2) a munka közbeni képzés; 3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; 4) a felnőttképzési programok; valamint 5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (Schultz 1983: 60).

Tehát a felnőttképzés termelékenység-növelő s bérnövelő szerepe a mainstream közgazdaságtan alapvető elmélete, mint ahogy az oktatás externális hatásai is (McMahon 2000), amelyek a társadalmi hasznokkal függenek össze. Ugyanakkor a felnőttképzés megtérülési rátájának nagyságáról az irodalomban elég eltérő vélemények vannak. Egyes irodalmak szerint (Heckman–Masterov 2007; Heckman 2011) a felnőttkori tanulás megtérülése alacsonyabb, mint az iskoláskori tanulása. (Lásd 11. ábra.)

Más szakértői anyagok azonban ennél lényegesen magasabbra értékelik a felnőttkori tanulást.

Az Európai Bizottságnak készített, a „Felnőttkori tanulás finanszírozásáról” szóló 2013-as zárójelentés egyik kérdése, amelyre választ keres, hogy „Miért fektessünk a felnőttoktatásba”? A választ azzal kezdi az anyag, hogy „az előrejelzések azt mutatják, hogy



11. ábra: Az oktatási befektetések összegzése. Forrás: Heckman 2011: 82, 3. ábra alapján saját szerkesztés

2020-ra az összes munkahely több mint egyharmada felsőfokú képesítéseket igényel, és csak 15%-a várhatóan alacsony képzettségű. Ugyanakkor jelenleg a felnőttek 25%-a csak alacsony képzettségi szinttel rendelkezik. Ezért a felnőttkori tanulás is hozzájárulhat ahhoz a kiemelt célhoz, hogy [az EU-ban] 20 millió embert emeljen ki a szegénységből és a társadalmi kirekesztésből. A felnőttek képzettségi szintjének javítása javítja a foglalkoztatáshoz való hozzáférést.” Majd azzal folytatja, hogy „a tanulásban való részvétel pozitív hatással van a szélesebb társadalmi előnyökre is, mint például az egészségesebb életmód, a közösségi feszültség csökkenése és a jólét megtapasztalása. [...] Ugyanakkor szükség van a befektetések megtérülési rátájára vonatkozó jobb tájékoztatásra.” (Financing Adult Learning 2013: 4.)

Az anyag hangsúlyozza, hogy a felnőttkori tanulás előnyei és költségei bizonyos helyzetekben egyszerűen kiszámíthatók, de a közpolitikai területeken sok olyan eset van, ahol a költségek és előnyök kevésbé kézzelfoghatóak és nehezebben számszerűsíthetők pénzben. Ehhez kapcsolódóan bemutatja a *Financing Adult Learning 2013* tanulmányhoz készült angol szakértői anyag táblázatát a tanulás hasznairól, szélesebb körű előnyeiről (2. táblázat).

2. táblázat: A tanulás szélesebb körű előnyei

	Magán	Közösség
Pénzügyi	Növekvő jövedelem és gazdagság Növelt termelékenység és jövedelmezőség	Az adóbevételek növekedése Megnövekedett foglalkoztatás Csökkentett egészségügyi költségek Csökkentett bűnözés
Nem pénzügyi	Jobb egészségügyi állapot Nagyobb életviteli elégedettség Az egyéni jólét növelése	Társadalmi tőke A társadalmi kohézió Szociális bizalom Jól működő demokrácia Politikai stabilitás A gyermekszegénység csökkenése

Forrás: *Financing Adult Learning* 2013: 20

A fentiekhez hozzátartozik, hogy a felnőttképzés megtérülésével foglalkozó tanulmányok nagyobbik része alapvetően a munkahelyi képzésekre, illetve az alacsony iskolázottságúak felnőttképzési részvételére koncentrál s állapít meg jelentős megtérülést. Például Hanushek és szerzőtársai 23 országra kiterjedő elemzése azt igazolta, hogy a számolási készségek egy standard szintjének elérést célzó képzések az idősebb munkavállalók körében 18%-kal növelték a bért (*Hanushek et al. 2013*). De pl. az UNESCO 2009. évi tanulmánya (*UNESCO 2009*) is az alacsony iskolázottságúak képzésének magas megtérülését emeli ki elsősorban.

Azonban több elemzés is szélesebb megközelítésben vizsgálja kérdést. A London School of Economics tanulmánya például megállapítja, hogy az egész életen át tartó tanulás bármely formájához való visszatérés elemzése azt sugallja, hogy a férfiak és a nők szempontjából jelentős pozitív hozamok vannak. A hatás nagysága mindkét nem esetében hasonló: a végzettség megszerzése után 10 évvel az óránkénti jövedelmek 20%-kal növekedtek (*Blanden et al. 2009*). Az Egyesült Királyságra kiterjedő közelmúltbeli elemzés szerint a 30 évesnél idősebbek felsőfokú üzleti, valamint műszaki jellegű képzésének becsült megtérülési rátája – jöllehet alacsonyabb, mint a fiatalabbaké, de pozitív – 4-6% körül van (*Bhutoria 2016*).

Jelen sorok írója is végzett számításokat az iskolarendszerű felnőttképzés megtérülését vizsgálva, és a felnövekvő nemzedék oktatási megtérülési rátáinál magasabb megtérülést mutatott ki (államilag finanszírozott képzés esetében, elhanyagolt lemorzsolódással). (*Polónyi 2004*). Ez tulajdonképpen logikusnak is tűnik, hiszen a felnőttképzés esetében a kieső kereset – amely a ráfordítás egyik legnagyobb tétele – jelentősen kisebb, hiszen a felnőttképzési programok általában lényegesen intenzívebbek. Ugyanakkor a magasabb lemorzsolódás és a magasabb tandíj sokat ront a megtérülésen. Nyilván ebből adódik, hogy egy walesi elemzés azt állapítja meg, hogy ha az idősebb munkavállalók magasabb szintű képzést szereznek – például a felsőoktatásban –, a megtérülés alacsonyabb, mint a fiatalabb munkavállalók esetében, azért, mert az oktatásban való részvételük alternatív költségei általában magasabbak, és megnövekedett jövedelmük kevésbé biztos (*Connolly et al. 2008*).

A viták ellenére leszögezhetjük, hogy a felsőoktatási felnőttképzés – bár vélhetőleg alacsonyabb, mint a fiatal nemzedéké, de – rentábilis befektetés. Más oldalról azt is hozzá

kell tenni, hogy a felnőttkori tanulás megtérülése rendkívül differenciált, nyilvánvalóan más a fiatalabb munkavállalók és a nyugdíjhoz közel állók esetében, és alighanem regionálisan is.

Befejezésül

A tanulmány elemzései arra mutatnak rá, hogy a felsőoktatási felnőttképzés átalakuláson ment/megy keresztül, amelynek lényege, hogy a vigaszági – azaz az elmaradt tanulmányok pótlására irányuló, első diplomaszerezésre irányuló – felnőttkori tanulás helyébe a királyi út folytatása, azaz a diplomára való rátanulás, új diplomaszerezés lép. Ebből adódóan növekszik a felsőoktatási felnőttképzésben tanulók átlagéletkora, s az ott tanuló idősebb hallgatók aránya.

A hazai tendenciák néhány tekintetben eltérnek a fentiektől, mégpedig annyiban, hogy a 2010 óta regnáló konzervatív kormány visszafogó felsőoktatás-politikájának hatására a felsőoktatási felnőttképzésben nemcsak a pótlási út szűkült be, hanem a királyi út is, azaz nemcsak az első diplomaszerezésre törekvő felnőttek száma csökken, hanem a diplomások továbbtanulása is megtorpan.

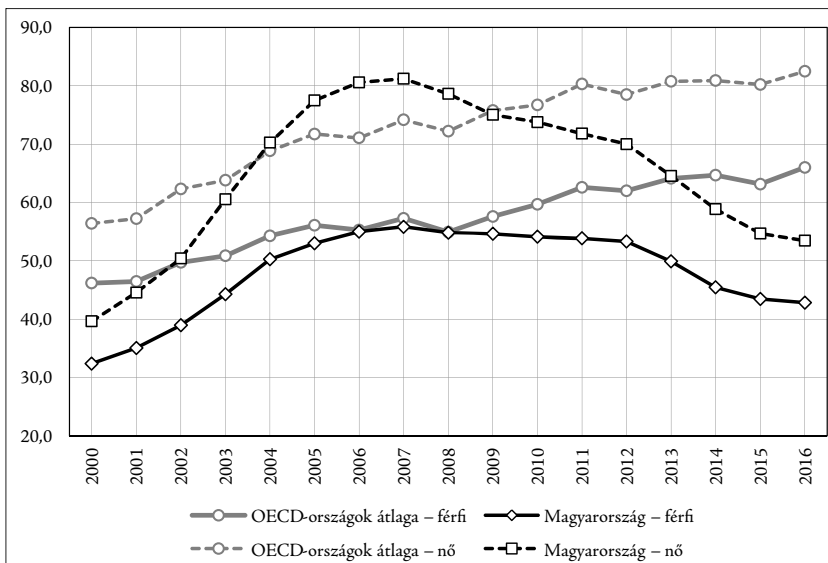
Elég egyértelműen látszik, hogy a hazai oktatáspolitikai elfordult a fejlett világ törekvéseitől, ami a felnőttképzésben is megtorpanást hozott.

IRODALOM

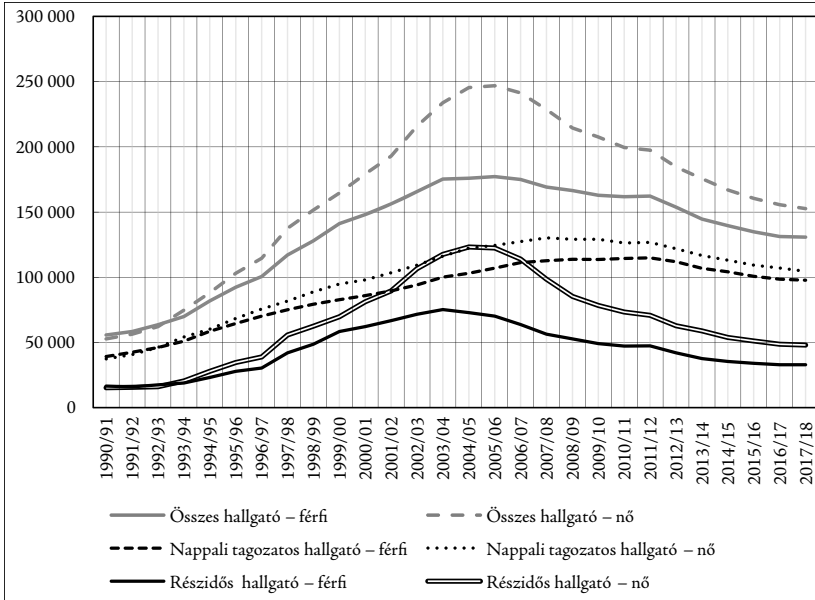
- BHUTORIA, A. (2016) *Economic Returns to Education in the United Kingdom*. Foresight Government Office for Science. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/593895/Economic_Returns_To_Education_-_final.pdf [Letöltve: 2019. 08. 21.]
- BLANDEN, J., BUSCHA, F., STURGIS, P. & URWIN, P. (2010) *Measuring the Returns to Lifelong Learning*. London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- CONNOLLY, M., REES, G. & FURLONG, C. (2008) *Research & Development Informing Policy and Practice in Adult Learning*. The Wider Benefits of Adult Learning NIACE. http://www.assembly.wales/NAFW%20Documents/fin_3_-fhe-05_-_niace__the_national_institute_of_adult_continuing_education__dysgu_cymru_-_annex.pdf%20-%2028012010/fin_3_-fhe-05_-_niace__the_national_institute_of_adult_continuing_education__dysgu_cymru_-_annex-English.pdf [Letöltve: 2019. 08. 21.]
- FARKAS É. (2014) Felnőttképzés a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 23. No. 2. pp. 253–269.
- Financing Adult Learning (2013) Final Report. Thematic Working Group. Brussels, 22nd, October, 2013. https://www.hm.ee/sites/default/files/thematic_wg_financing_report.pdf [Letöltve: 2015. 12. 15.]
- GARAI O. (2014) Felnőttoktatás-e a részidős képzés? In: KISS L. (ed.) *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V. magyarországi eredményei*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 67–78. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/eurostudent_tanulmany_hu_VEGLEGES_web.pdf [Letöltve: 2017. 01. 21.]
- HANUSHEK, E. A., SCHWERDT, G., WIEDERHOLD, S. & WOESSMANN, L. (2013) *Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC Working Paper Bureau of Economic Research*. <https://www.nber.org/papers/w19762.pdf> [Letöltve: 2019. 08. 15.]

- HECKMAN, J. J. (2011) The American Family in Black & White: A Post-Racial Strategy for Improving Skills to Promote Equality. *Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, Vol. 140. No. 2. pp. 70–89. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2011_Daedalus_v140_n2.pdf [Letöltve: 2017. 01. 21.]
- HECKMAN, J. J. & MASTEROV, D. V. (2007) The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, Vol. 29. No. 3. pp. 446–493. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29_n3.pdf [Letöltve: 2017. 01. 21.]
- KOZMA T. (2000) Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány*, No. 49. (október) pp. 61–74.
- McMAHON, W. W. (2000) The Measurement of Externalities, Non-Market Effects, and Trends in the Returnsto Education. In: *The Appraisal of Investments in Educational Facilities*. European Investment Bank/OECD. Paris, OECD.
- POLÓNYI I. (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- SCHULTZ, TH. W. (1983) *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SCHULTZ, TH. W. (1993) The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics*, Vol. 1. No. 1. pp. 13–19.
- SZEMERSZKI M. (2010) Frissdiplomások továbbképzése és továbbképzési stratégiái. In: GARAI O., HORVÁTH T., KISS L., SZÉP L. & VEROSZTA Zs: *Diplomás pályakövetés IV: Frissdiplomások 2010*. Budapest, Educatio Kht. pp. 83–104.

MELLÉKLET



1. ábra: A felsőoktatás teljes részvételi hányadának alakulása nemeként Magyarországon és az OECD-országátlag. Forrás: UNESCO adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés



2. ábra: A felsőoktatás hallgatólétszámának alakulása nemenként és tagozatonként Magyarországon. Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikák alapján saját számítás és szerkesztés

PÁLYAKEZDŐ DIPLOMÁSOK AZ ELSŐ ÁLLÁSTALÁLÁS KÉPZÉSI TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEI ÉS AZ OKTATÁSI INTÉZMÉNY HATÁSA

BARTUS TAMÁS^{a,*} – RÓBERT PÉTER^{b,c}

^aBudapesti Corvinus Egyetem

^bTÁRKI Zrt.

^cSzéchenyi István Egyetem

Tanulmányunkban¹ nappali tagozaton, BA vagy MA szinten abszolutóriumot szerzett hallgatók esetében vizsgáljuk az első állás megszerzését. Hipotéziseink szerint jobb kilátásokra számíthatnak 1) a mesterszakon, illetve 2) a számítástechnikai, műszaki területen végzettek, 3) a felsőoktatási intézmény hatása pedig a bölcsészettudományi, gazdaságtudományi, társadalomtudományi területeken a legerősebb. Hipotéziseinket a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 hullámaival teszteljük. Eredményeink szerint 1) az MA vagy osztatlan képzést végzettek nagyobb eséllyel és gyorsabban találják meg az első állást; 2) a legjobb elhelyezkedési esélyekkel az informatikai és a pedagógus területen végzettek rendelkeznek; 3) a gazdaságtudományi, a művészeti és a társadalomtudományi képzési területeken az intézmény is jelentős mértékben befolyásolja az elhelyezkedési esélyeket. Az eredmények azt sugallják, hogy a diplomások képzése és a diplomás munkaerő iránti kereslet nem illeszkedik tökéletesen.

Kulcsszavak: munkaerőpiac, képzési terület, Diplomás Pályakövetési Rendszer

The present paper examines job finding rates and job search duration among university and college graduates with pre-degree certificate. We hypothesize that labour market success is relatively high 1) among master-level graduates, 2) in informatics and technical fields 3), and the effect of institutions is the strongest in the fields of humanities, economics and business and social sciences. We test our hypotheses using the 2011–2015 waves of Graduate Tracer Survey. We find that 1) master-level graduates are more successful in terms of getting a job and search duration than bachelor-level graduates; 2) graduates in the fields of informatics and pedagogy face the best labour market prospects; and 3) the institution of graduation has the largest effects in the fields of economics and business,

* Levelező szerző: Bartus Tamás, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Intézet, 1093 Budapest, Közraktár utca 4–6. E-mail: tamas.bartus@uni-corvinus.hu

¹ Az elemzés az EFOP-3.4.5-VEKOP-17-2017-00001 „Rendszerszintű fejlesztések és hozzáférés bővítését szolgáló ágazati programok a felsőoktatásban” című projekt keretében készült. A szerzők köszönetüket fejezik ki a két névtelen bíráló hasznos észrevételeiért.

arts and social sciences. We argue that these results indicate incongruence between studies and the labour market needs.

Keywords: labour market, field of education, Graduate Tracer Survey

Bevezetés

Tanulmányunkban nappali tagozaton, BA vagy MA szinten abszolutóriumot szerzett hallgatók esetében vizsgáljuk, hogy milyen arányban és mennyi idő alatt találták meg első állásukat. Ez két olyan jellemző, amelyeket az iskolából a munkaerőpiac világába való átmenet tipikus indikátorainak tekintenek. Nyilvánvaló, hogy ezzel nem vizsgáljuk ennek a bonyolult folyamatnak minden jellegzetességét, nem vállalkozunk arra, hogy egyetlen kutatás keretében az iskolából a munkaerőpiacra való átmenet folyamatát minden szempontból elemezzük.

Az elemzés során egy fejezetben röviden áttekintjük a téma elméleti háttérét és szakirodalmát. Ennek alapján felállítunk hipotéziseket, amelyeket az empirikus adatok statisztikai vizsgálatával próbálunk igazolni. A statisztikai vizsgálat első lépéseként leíró jelleggel bemutatjuk az adatokat, amelyekkel dolgozunk. Ezután térünk át a képzési területek különbségeire irányuló, regressziós modelleket alkalmazó vizsgálatra. Ezen belül külön foglalkozunk azzal a kérdéssel, hogy mely képzési területek esetében lehet szerepe annak, hogy a végzett hallgató melyik felsőoktatási intézményben tanult. A tanulmány végén visszatérünk a hipotézisekre, összegezzük a kutatási eredményeket, megemlítve ezek korlátait is, és javaslatot teszünk további kutatási lehetőségekre.

A kutatás elméleti és szakirodalmi háttere

Jóllehet a közgazdászok számára az iskolai befektetések megtérülése elsősorban a keresetekben, a magasabb végzettséghez kapcsolódó bérprémiumban jelentkezik (pl. *Mincer 1958, 1974; Becker 1962, 1964; Magyarországon pl. Kertesi–Köllő 1997; Galasi 2004, 2005; Kézdi 2004*), a magasabb iskolázottsághoz kapcsolódó megtérülések köre ennél jóval szélesebb. A magasabb iskolázottsághoz számos, jövedelmen túli előnyt és jutalmat kapcsol még a szakirodalom; nem túlzás társadalmi megtérülési rátákról beszélni (*Varga 1995*). Kiemelhető a munkaerőpiacon való alkalmazhatóság mértéke, összefüggésben a képzettséggel, amit az *Education at Glance* (OECD) kiadvány nemzetközi statisztikái is jeleznek. Lényegében arról van szó, hogy a magasabb iskolázottság egyfajta biztosíték a munkaerőpiacon az állásvesztés, a munkanélküliség elkerülésére (*Mincer 1974, 1991; Magyarországon Kertesi–Varga 2005*). Mindez fokozottan igaz abban az esetben, ha a magas iskolázottság diplomás végzettséget jelent, amit jól mutatnak nemzetközi DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) kutatási eredmények is (pl. *Teichler 2000; Schomburg–Teichler 2007*).

A téma állandó kutatási jelenléte nem meglepő, hiszen az iskolából a munkába való átmenet során mind a kiindulási pont (képzési rendszer), mind a végállomás (munkaerőpiac) folyamatos átalakulásban van. A képzési rendszer változása esetében a kulcsfogalom a *bővülés, az expanzió, vagyis hogy az egymást követő generációk tagjai egyre nagyobb*

arányban szereznek magasabb végzettséget. Ez a képzési rendszer minden szintjére igaz, de témánk szempontjából elsősorban a felsőoktatás-bővülés lényeges (Schofer–Mayer 2005). A képzési rendszer ráadásul nemcsak úgy bővül, hogy a tanulói, hallgatói létszámok emelkednek, hanem abban az értelemben is, hogy az akkreditált képzések köre, a kibocsátott végzettségek, diplomák száma is folyamatosan növekszik. Ez egyáltalán nem könnyíti meg a munkáltatók helyzetét, akik a pályakezdő munkaerő kiválasztásakor – a végzettség mögött feltételezhető tudásról, kompetenciákról – az oktatási intézményekkel kapcsolatos korábbi tapasztalataikra próbálnak építeni. Ezeknek számukra jelzésértéke van (Spence 1973, 1981), s ezeknek a funkcióknak az alkalmazása a pályakezdők jó kiválasztására vonatkozó gyakorlatban egyre nehezebb, ha a frissen akkreditált képzések, diplomák tartalma ismeretlen vagy egyenetlen. Ilyenkor alternatív módon a képzési intézmény jelzésértéke növekszik meg a munkáltatók szemében.

A munkaerőpiac esetében a pályakezdés vizsgálatakor a tényezők legalább két további körével számolni kell. Az egyik a gazdasági átalakulás, amelynek során folyamatosan módosul a foglalkozásszerkezet, erősödik a gazdaság posztindusztriális jellege, változik a pályakezdőket kereső vállalati közeg. A tényezők másik körét ilyen kulcsfogalmak jelzik, mint a bizonytalanság fokozódása, a rugalmasság (flexibilitás) növekedése, az atipikus foglalkoztatás terjedése (ILO 2015, 2018). Így gyakorlatilag elmondható, hogy a képzés és a munkavégzés esetében, mind a kínálati, mind a keresleti oldal (gyorsuló) változása figyelhető meg. Az átalakulások inkongruenciát generálnak a munkahelyi kereslet és a képzési kínálat között. Ennek speciális formája a (pályakezdő) diplomás foglalkoztatási inkongruencia, ami a diplomások iránti szerkezeti kereslet és kínálat eltéréséből adódik.

Korábbi hazai kutatások reflektáltak ezekre a problémákra, amelyek végső soron az iskolai befektetések megtérülésének változásait érintik, mint a felsőoktatás bővülésének következményei (Galasi 2002); vagy a pályakezdő foglalkozások szerkezeti átalakulása és az egyes foglalkozási osztályokba való bekerülés (Róbert 2002). A felsőoktatás eltömegesedésének veszélyeire több szakértő is figyelmeztet (Hrubos–Polónyi 2000; Polónyi–Timár 2001), de az említett Galasi-elemzés szerint az egyetemi diploma továbbra is jól megtérülő befektetés. Bár a képzési területi különbségek jelentősek, úgy tűnik, a képzés bővülése kevésbé érintette a magasabb iskolázottsághoz kapcsolódó bérelőnyt (Kertesi–Köllő 2005). Vonatkozó kutatások vizsgálják a diploma és végzett munka illeszkedését is, hogy mennyiben lehet beszélni alulfoglalkoztatásról (túlképzésről). Ezek a fogalmak jelentős mértékben átfednek a korábban említett inkongruencia jelenséggel, vagyis hogy különböző végzettségi területek esetében a diplomások milyen arányban dolgoznak diplomás, végzettségüknek megfelelő munkakörben (Lakatos 2016; Zerényi 2017; Girasek–Hosznayk–Veres 2019).

A képzési rendszer kínálati oldalának és a munkaerőpiac keresleti oldalának változása univerzális jelenség. Ugyanakkor az, ahogy ez a viszony megvalósul, már függ attól, hogy az oktatás és a képzés világa milyen módon kapcsolódik egymáshoz. Ebben a tekintetben vannak jellegzetes „rezsim-különbségek”: az oktatási rendszer tekintetében számít a standardizáltság foka, valamint a szakképzés és általános képzés viszonya, vagyis hogy a képzés tartalma mennyire gyakorlatorientált. Ahol a képzés tartalma standardabb és erősebb a szakképzés jellege, ott a pályakezdők állástalálása gyorsabb és a képzés jelzésértéke is jobban működik a munkáltatók esetében (Allmendinger 1989; Shavit–Müller 1998; Gangl 2002; Wolbers 2007).

A magyar rendszer közelebb áll a porosz, mint az angolszász rendszerhez; a képzés tartalma, a kimeneti elvárások egységesebbek. A szakképzési jelleg ugyan csökkent a rendszerváltás után, de a duális képzésre helyeződő hangsúly (a felsőoktatásban is) éppen abba az irányba mutat, hogy ez a tendencia megfordult és újra erősödik.

Hipotézisek

Tanulmányunkban alapvetően két függő változót különböztetünk meg: 1) Megtalálta-e vagy sem első állását a pályakezdő, aki csak az abszolutórium megszerzése után kezdte az álláskeresést? 2) Mennyi időre volt szüksége az első állás sikeres megtalálásához? Kutatásunkban különbséget teszünk abban, hogy valaki alapszakon (BA) vagy mesterszakon (MA) tanult. Erre vonatkozik az első hipotézisünk, amely összhangban áll a humán tőkebefektetések általános feltételezésével, miszerint a további tanulás hozadékkal jár. Ennek értelmében, azt feltételezzük, hogy

H1a. az első állástalálásban a pályakezdők között rosszabb helyzetben vannak azok, akik alapszakon, mint azok, akik a mesterszakon szereztek abszolutóriumot; illetve

H1b. a mesterszakon végzetek rövidebb idő alatt találják meg első állásukat, mint az alapszakon végzetek.

A pályakezdők között különbséget teszünk továbbá abban, hogy milyen képzési területen végeztek, mivel a vonatkozó képzési kínálat és munkaerőpiaci kereslet a korábbi kutatások alapján (ld. pl. Munkaerőpiaci Tükör kiadványok) bizonyíthatóan nem egyforma. Emellett bizonyos képzési területek esetében a munkáltató számára egyszerűbb megítélni, hogy milyen tudás, kompetencia áll a végzettség mögött. Ezek alapján úgy gondoljuk, hogy

H2. a számítástechnikai, műszaki területről érkező pályakezdők kedvezőbb helyzetben vannak mind az állástalálást, mind az állás megtaláláshoz szükséges rövidebb időtartam tekintetében.

Végül feltételezzük, hogy a különféle felsőfokú képzési területek különbözőnek abban, hogy a képzés tartalma mennyire standardizált vagy mennyire egyedi (intézményspecifikus), illetve milyen mértékben gyakorlatias, szakképzés jellegű. Egy ilyenfajta skálán bizonyos területek – mint az orvosi, a pedagógus, a műszaki, vagy a jogi képzés – közelebb vannak a skála standardizált, szakképzési végpontjához, miközben más területek – mint a bölcsészettudományi, a gazdaságtudományi, a társadalomtudományi képzések – közelebb vannak a skála másik végpontjához, ahol az oktatás tartalma kevésbé standardizált, a szakképzési jelleg helyett az általános képzés dominál, az oktatást az egyedi, intézményi sajátosságok jelentősen befolyásolják. Ebből adódóan bizonyos esetekben jobban számít, hogy egy pályakezdő az adott területre vonatkozó végzettségét hol, melyik felsőoktatási intézményben szerezte meg. Ezzel kapcsolatban azt feltételezzük, hogy

H3. a bölcsészettudományi, gazdaságtudományi, társadalomtudományi területen abszolutóriumot szerzőknél az állástalálás és az ehhez szükséges idő esetében jobban számít az, hogy a pályakezdő melyik felsőoktatási intézményben végzett, mint a más képzési területekről jövő pályakezdőknél.

Adatok

Tanulmányunkban a DPR 2011–2015 hullámaint használjuk. A kutatás azokra a hallgatókra terjedt ki, akik az adatfelvételt megelőzően 1, 3 és 5 évvel korábban szereztek abszolutóriumot. Mintánk így a 2007–2014. években abszolutóriumot szerzett hallgatókat öleli fel. Ez alatt a nyolc év alatt történhettek változások az első állástalálás folyamatában, de ebben az elemzésben ezt a kérdést részleteiben nem vizsgáljuk. Ugyanakkor az idő, mármint az egyes DPR adatfelvételi évek kontrollváltozóként szerepelnek majd a statisztikai modellekben.

Az adatbázis összesen 111 324 hallgató adatait tartalmazza. Ezek közül viszont csak olyan hallgatókat vizsgálunk, akik az *abszolutórium megszerzése után* kerestek állást, ($N = 47\,295$). Átlagosan ez az összes megfigyelés 42,5 százaléka. Ezek között a hallgatók között nyilván vannak különbségek a képzési területek szerint vagy akár a hallgatók más társadalmi-demográfiai jellemzői szerint. Ezt a kérdést ebben az elemzésben nem vizsgáljuk, mivel itt csak az első állásukat kereső személyekre koncentrálunk. Az adathiányokat tartalmazó esetek kizárása után az elemzésekhez használt minta 35 625 főt tartalmaz. Ők két további csoportra oszlanak: külön vizsgáljuk azokat, akik BA szinten ($N = 14\,554$) és a többieket, akik MA szinten vagy osztatlan, hagyományos képzésben tanultak ($N = 21\,071$). (Az elemzésből – az alacsony esetszám miatt – kizártuk a hitéleti területen végzeteket is.) Így a következő képzési területeket különböztetjük meg: agrártudományi, bölcsészettudományi, gazdaságtudományi, informatika, jogi, műszaki, művészeti, közigazgatási, rendészeti és katonai, orvos- és egészségtudományi, pedagógusképzés, sporttudományi, társadalomtudományi, természettudományi.

Két megjegyzést kell tennünk a függő változók mérésével kapcsolatban a DPR-adatokon. 1. Az állástalálás vonatkozik mind az alkalmazásra, mind az önálló, önfoglalkoztató jellegű munkára. 2. Az álláskereső időtartama az abszolutórium után kezdődik, a mérés nem vonatkozik az abszolutórium megszerzése előtti álláskeresőre. Nem minden kutatás követi ezt a gyakorlatot, a CHEERS-adatok például már a diploma megszerzése előtti álláskeresőt is figyelembe veszik (vö. *Veroszta 2010*).

A tanulmányban bemutatott eredmények súlyozott adatokon alapulnak. Az egyes adatfelvételi évekhez rendelt súlyok az abszolutóriumot végzettekre vonatkozó listák és a minta összevetése alapján készültek, ahogy azokat az Oktatási Hivatal az adatokkal együtt a rendelkezésünkre bocsátotta. A súlyozás célja az volt, hogy a minta reprezentatív legyen a képzési terület, a képzési szint, a képzési forma, az abszolutórium éve és a kérdezett neme szerint. Az elemzési mintán belül a súlyokat normalizáltuk, hogy a súlyok összege megegyezzen a megfigyelések számával.

Leíró elemzés

Az 1. táblázat alapján látszik, hogy a BA végzetek 83 százaléka, az MA és az osztatlan képzésben tanulók 91 százaléka talált állást. Ehhez az előbbieknél átlagban 7, míg az utóbbiaknak nem egész 6 hónapra volt szükségük. Fontos már itt felhívni a figyelmet arra, hogy az első állástalálás átlagos időtartamaihoz magas szórások tartoznak – többek között a képzési területek különbségei miatt.

1. táblázat: Az elemzés során használt változók statisztikái, képzési szint szerint

Változók	BA képzés (N = 14 554)		MA, osztatlan, hagyományos képzés (N = 21 071)	
	átlag	szórás	átlag	szórás
Álláskeresés sikeres	0,83	0,37	0,91	0,27
Első állástalálás időtartama	7,03	9,48	5,82	9,63
<i>Képzési terület</i>				
Agrártudományi	0,07	0,25	0,05	0,23
Bölcsészettudományi	0,11	0,32	0,15	0,36
Gazdaságtudományi	0,21	0,41	0,21	0,40
Informatika	0,05	0,22	0,03	0,18
Jogi	0,01	0,11	0,07	0,26
Műszaki	0,15	0,36	0,12	0,33
Művészeti, művészetközvetítői	0,02	0,14	0,01	0,11
Közigazgatási, rendészeti és katonai	0,03	0,17	0,00	0,09
Orvos- és egészség tudományi	0,05	0,23	0,10	0,30
Pedagógusképzés	0,08	0,27	0,07	0,26
Sporttudományi	0,02	0,14	0,01	0,11
Társadalomtudományi	0,11	0,31	0,05	0,22
Természettudományi	0,03	0,19	0,06	0,24
<i>Végzés (abszolutórium) éve</i>				
2007	0,01	0,11	0,11	0,31
2008	0,02	0,16	0,15	0,36
2009	0,10	0,30	0,20	0,40
2010	0,25	0,43	0,21	0,41
2011	0,18	0,38	0,10	0,31
2012	0,22	0,41	0,11	0,31
2013	0,09	0,29	0,04	0,20
2014	0,10	0,30	0,04	0,20
<i>Nem</i>				
Férfi	0,35	0,47	0,37	0,48
Nő	0,64	0,47	0,62	0,48

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

A képzési területek százalékos megoszlása erős különbségeket mutat: mindkét szinten az abszolutóriumot szerzettek közül majd minden második bölcsészettudományi, gazdaságtudományi, vagy műszaki területen tanult. Olyan területek esetében, mint a jog vagy az orvos- és egészség tudomány, tartalmilag is mást jelent a két képzési szint;

2. táblázat: Az állásszerzés gyakorisága, valamint az állásszerzés idejének eloszlása

Változók	BA képzés (N = 14554)		MA, osztatlan, hagyományos képzés (N = 21071)	
	Állásszerzés gyakorisága (%)	Állásszerzés ideje (hónap)	Állásszerzés gyakorisága (%)	Állásszerzés ideje (hónap)
<i>Képzési terület</i>				
Agrártudományi	78,8	7,8	93,3	6,1
Bölcsészettudományi	80,1	8,2	89,1	6,6
Gazdaságtudományi	82,0	7,3	93,1	5,9
Informatika	91,0	5,0	94,9	4,5
Jogi	84,1	7,6	93,4	4,9
Műszaki	87,8	5,9	93,9	5,0
Művészeti, művészetközvetítői	64,5	9,9	77,6	10,7
Közigazgatási, rendészeti és katonai	85,4	6,6	91,7	5,5
Orvos- és egészségtudományi	86,4	5,2	94,1	3,8
Pedagógusképzés	91,6	4,6	92,0	5,7
Sporttudományi	86,1	6,3	88,1	8,9
Társadalomtudományi	81,6	8,5	88,4	6,9
Természettudományi	74,1	9,2	88,6	6,9
<i>Végzés (abszolutórium) éve</i>				
2007	95,3	6,1	98,1	4,5
2008	93,9	6,6	94,9	5,8
2009	92,5	8,4	95,3	6,4
2010	83,9	8,2	88,7	6,6
2011	82,0	6,8	87,6	6,1
2012	81,4	6,8	88,9	5,2
2013	78,8	5,5	87,7	4,3
2014	81,0	5,1	86,9	4,1
<i>Nem</i>				
Férfi	84,1	6,6	91,8	5,7
Nő	83,1	7,2	91,9	5,8

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

az „igazi” jogászok és orvosok az osztatlan képzésből kerülnek ki, magasabb arányban ott fordulnak elő. Egyetlen az abszolutórium éve szerinti megoszlás is: alapszinten a 2007–2008. évekből, más végzettek esetében a 2013–2014. évekből különösen alacsony

a megfigyelések száma. Az itt elemzett friss diplomások kétharmada nő. Ezeket a százalékos megoszlásokat célszerű figyelembe venni az eredmények szempontjából.

A 2. táblázat leíró szinten tájékoztat az állástalálás gyakoriságának és időtartamának különbségeiről. Alapszintű tanulmányok esetén a művészeti területről érkezőknél a legalacsonyabb az állástalálás (64%), míg a másik végletet az informatikusok és a pedagógusok alkotják (91%, ill. 92%). A művészeti és az informatikai területek jelentik a pólusokat az MA és osztatlan képzés esetében is, de itt már a legtöbb területen 90 százalék felett van az állástalálók aránya; ez a művészeti képzés esetében 77 százalék. Ugyanakkor a művészeti terület esetében nyilván egy sajátos munkaerőpiacról van szó, ami sok tekintetben eltér az általánosan vett diplomás munkaerőpiactól.

Összességében az alapképzést végzettek kisebb eséllyel találtak állást; ez különösen igaz az agrártudományi és a természettudományi területen, míg a különbség az informatikai és a sporttudományi területeken csekély. Az abszolutórium éve szerint mutatkozik egy enyhe csökkenés: BA szinten 95 százalékról mintegy 80 százalékra; MA szinten 98 százalékról 87 százalékra. A BA végzettek helyzete rosszabbodik, ahogy a 2008-as kohorsztól a 2014-es kohorszig haladunk. A nemek közti különbségek a képzési szinttől függetlenül jelentéktelenek.

Az alapszinten abszolutóriumot szerzettek között a pedagógusok, az informatikusok és az egészségügyi végzettségűek találnak leggyorsabban (4-5 hónap alatt) állást. Ezzel szemben a művészeti, természettudományi, társadalomtudományi, bölcsészettudományi területen 8-9 hónapba is beletelik az első állás megtalálása. Az MA és az osztatlan képzés esetében az orvosok, az informatikusok és a jogászok találnak leggyorsabban állást, míg a művészeti és sporttudományi területen 9-10 hónap az első állás megszerzésének átlagos ideje. Az alapképzésből kilépőkhöz képest a mesterképzéseken általában 1-2 hónappal kevesebb időre van szükség az első állás megszerzéséhez; a különbség a jogi és a természettudományi területen a legnagyobb. Az informatikai területen viszont csak fél hónap a különbség. Érdekes módon, három képzési területen – a művészeti-nél, a pedagógusképzésnél és a sporttudományinál – viszont azt tapasztaljuk, hogy BA szintű tanulmányok után hamarabb találnak első állást. Az állástalálás ideje mindkét csoport számára 2009–2010 idején volt a leghosszabb (ezekből az évekből nagy arányban vannak megfigyelések is), utána csökkent. Alapképzésből kikerülve a férfiak kicsit gyorsabban jutnak álláshoz, de MA szinten ilyen különbség nincsen.

Regressziós elemzés

Összhangban az abszolutórium utáni pályakezdés választott két indikátorával, a regressziós elemzések függő változója egyrészt az elhelyezkedés esélye, másrészt az első állás megtalálásához szükséges – hónapokban mért – idő logaritmus. Az elemzést az első állás megtalálásának többváltozós vizsgálatával kezdjük. Ezután az első állás megszerzéséhez szükséges időt vizsgáljuk. Végül a tanulmányt az intézményi hatások becsülésével zárjuk.

A képzési területnek az első állásszerzésre gyakorolt hatásának elemzését probit modellek becsülésével végezzük. Az elemzést külön végezzük az alapszakos, valamint a mester, osztatlan és hagyományos képzéseket végzettek körében. Mindkét képzési szinten két regressziós modellt becslünk. Az első modellben a képzési terület, a nem és az abszolutórium éve a magyarázó változó. A második modellt úgy kapjuk, hogy az első modellt

3. táblázat: Az első állás megszerzését magyarázó probit regresszió együtthatói

Magyarázó változók	BA képzés		MA, osztatlan, hagyományos képzés	
	1. modell	2. modell	1. modell	2. modell
<i>Képzési terület</i>				
Agrártudományi	-0,5730 ^{c)} (7,405)	-0,6767 ^{c)} (8,030)	-0,1373 (1,419)	-0,2340 ^{a)} (2,167)
Bölcsészettudományi	-0,5380 ^{c)} (7,656)	-0,4902 ^{c)} (6,511)	-0,4015 ^{c)} (5,351)	-0,3582 ^{c)} (4,575)
Gazdaságtudományi	-0,4137 ^{c)} (6,260)	-0,2432 ^{c)} (3,328)	-0,2057 ^{b)} (2,731)	-0,0631 (0,777)
Informatika	0	0	0	0
Jogi	-0,3693 ^{b)} (2,974)	-0,3738 ^{b)} (2,887)	-0,0870 (1,051)	-0,0124 (0,144)
Műszaki	-0,1701 ^{a)} (2,556)	-0,2023 ^{b)} (2,869)	-0,0627 (0,822)	-0,1648 ^{a)} (1,989)
Művészeti, művészetközvetítői	-0,9535 ^{c)} (8,029)	-0,8895 ^{c)} (7,084)	-0,8373 ^{c)} (6,421)	-0,7161 ^{c)} (4,772)
Közigazgatási, rendészeti és katonai	-0,3179 ^{b)} (3,142)	-0,1513 (1,193)	-0,1494 (0,987)	-0,0008 (0,004)
Orvos- és egészség- tudományi	-0,2323 ^{b)} (2,787)	-0,2584 ^{b)} (2,728)	-0,0236 (0,277)	0,0683 (0,712)
Pedagógusképzés	0,0258 (0,319)	0,0378 (0,433)	-0,2621 ^{b)} (3,047)	-0,1962 ^{a)} (2,153)
Sporttudományi	-0,2967 ^{a)} (2,096)	-0,3138 ^{a)} (2,166)	-0,5161 ^{b)} (3,195)	-0,4315 ^{b)} (2,586)
Társadalomtudományi	-0,4712 ^{c)} (6,746)	-0,4511 ^{c)} (6,011)	-0,3814 ^{c)} (4,629)	-0,3768 ^{c)} (4,351)
Természettudományi	-0,7176 ^{c)} (8,948)	-0,7070 ^{c)} (8,247)	-0,3689 ^{c)} (4,569)	-0,3675 ^{c)} (4,330)
<i>Kontrollváltozók</i>				
nem	igen	igen	igen	igen
abszolutórium éve	igen	igen	igen	igen
intézmény	nem	igen	nem	igen
Konstans	2,1167 ^{c)} (8,667)	2,6966 ^{c)} (8,087)	2,2837 ^{c)} (22,531)	2,5592 ^{c)} (8,627)

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

Megjegyzés: Az a), b), illetve c)-vel jelölt becslések szignifikánsak az 5, 1 és 0,1 százalékos szinten.

kibővítjük az oktatási intézménnyel. A második modell tehát egy rögzített egyedhatás (*fixed effects*) modell. A becslési eredményeket a 3. táblázatban foglaltuk össze.

Az alapszakon végzettek esetében az állásszerzés esélye a referenciának tekintett informatikusok és a pedagógusok között a legmagasabb. Mindkét modellben ugyanis pozitív (de statisztikailag nem szignifikáns) a pedagógusképzési terület együtthatója, míg az összes többi képzési terület együtthatója negatív és statisztikailag szignifikáns. A 2. modellben a felsőoktatási intézmény hozzáadása ezen az összképen csak annyit módosít, hogy a közigazgatási, rendészeti és katonai területen végzettek esetében sincs statisztikai értelemben jelentős eltérés az informatikusoktól. A másik végtet a művészeti és a természettudományi területek alkotják: a jelentős negatív együtthatók azt sugallják, hogy ezeken a területeken rosszabb az első állásba lépés esélye.

A mesterszakon, illetve az osztatlan képzésben végzettek esetében az állástalálás esélye – az informatikusokhoz (referencia) viszonyítva – már csak a többi képzési terület mintegy felénél mutatkozik rosszabbnak: bölcsészettudomány, gazdaságtudomány, művészet, pedagógusképzés, sporttudomány, társadalomtudomány, természettudomány. Más területeken – agrártudomány, jog, műszaki terület, közigazgatás, rendészet és katonai terület, orvos- és egészségügy – a friss diplomások az állástalálást tekintve nincsenek rosszabb helyzetben, mint az informatikusok. Amikor az oktatási intézmény különbségét is figyelembe vesszük a 2. modellben, két változás történik az állástalálás esélyében. Egyrészt a gazdaságtudományi területi végzés hátránya eltűnik, már nincs jelentős különbség az innen kikerülők és az informatikusok között. Másrészt viszont az agrártudományi, illetve a műszaki területen végzettek esetében az állástalálás esélye rosszabb az informatikusokhoz képest.

A becslési eredmények értelmezését segíti a 4. táblázat, amely képzési területek szerint mutatja be az első állás megtalálásának becsült valószínűségét. A táblázatban szereplő számok *tényellentétes predikciók* mintabeli átlagai. A tényellentétes predikciókkal oksági hatások nagyságát szemléltethetjük. Közismert, hogy az oksági összefüggések *ceteris paribus* összefüggések, a *ceteris paribus* összefüggéseket pedig legegyszerűbben a tényellentétes kimenetek összehasonlításával képzelhetjük el (Németh 2015). Ennek szellemében a *j*-edik képzési szinthez tartozó tényellentétes predikciót a

$$\sum_{i=1}^n F(a + b_j + cz_i)/n$$

képlettel számoljuk ki, ahol a a konstans, b_j a j -edik képzési területet azonosító dummy változó együtthatója, c a kontrollváltozók együtthatóinak vektora, z_i az i -edik megfigyelésnél szereplő kontrollváltozó vektora, n a megfigyelések száma, $F(\cdot)$ pedig az a függvény, amely az $a + b_j + cz_i$ lineáris kombinációt valószínűséggé alakítja. A különböző képzési területhez tartozó tényellentétes predikciók különbsége *ceteris paribus* különbség, mivel a kontrollváltozók összetétele ugyanaz: a teljes mintában tapasztalt összetétel. A tényellentéteség pedig abban ölt testet, hogy adott predikció kiszámolásakor azt feltételezzük, mintha mindenki ahhoz a képzési területhez tartozna.

A 4. táblázat szerint az alapszakot végzettek körében a képzési terület jelentősen befolyásolhatja az elhelyezkedési esélyeket: az amúgy azonos ismérvekkel rendelkező hallgatók durván 92 százalékos eséllyel találnak állást, ha informatikusok vagy pedagógusok, miközben ez az esély a legalacsonyabb azoknál, akik művészeti területen tanultak (BA képzés esetében 69, MA, osztatlan, hagyományos képzés esetében 77 százalék). A 3. táblázatban láttuk, hogy a művészeti terület együtthatója durván $-0,9$

4. táblázat: Az első állás megtalálásának becsült valószínűsége képzési terület szerint

Képzési terület	BA képzés		MA, osztatlan, hagyományos képzés	
	1. modell	2. modell	1. modell	2. modell
Agrártudományi	80,9	77,0	92,0	88,6
Bölcsészettudományi	81,8	81,8	87,4	86,2
Gazdaságtudományi	84,8	86,9	91,0	91,3
Informatika	92,3	90,9	93,8	92,2
Jogi	85,8	84,4	92,7	92,0
Műszaki	89,7	87,7	93,0	89,7
Művészeti, művészetközvetítői	69,4	70,8	76,6	77,7
Közigazgatási, rendészeti és katonai	86,9	88,6	91,8	92,2
Orvos- és egészség tudományi	88,5	86,7	93,5	93,0
Pedagógusképzés	92,7	91,4	90,0	89,2
Sporttudományi	87,3	85,6	85,0	84,7
Társadalomtudományi	83,4	82,7	87,8	85,9
Természettudományi	76,9	76,2	88,1	86,0

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

Megjegyzés: A 3. táblázat modelljeiből számolt átlagos tényellentétes predikciók. A számítás módszerét lásd a főszövegben.

mindkét modellben. Ez az együtharó tehát azt jelenti, hogy *ceteris paribus* a művészeti területen végzetek durván 20 százalékponttal kisebb valószínűséggel szereznek állást, mint az informatikai területen végzetek. Ebben ismét szerepe lehet annak, hogy a művészeti területen az „állászerzés” sok tekintetben atipikus munka, nem állást, inkább megbízást jelent. Bármely más képzési területre érkező pályakezdők esetében az állástalálás valószínűsége e szélső értékek közé esik. Egyik oldalról a műszaki, az orvosi, a közigazgatási területen végzetek közel vannak a jogászokhoz (lásd a –0,2-es, –0,3-as együtharókat a 3. táblázatban), míg a természettudományi végzettségűek közel vannak a művészeti területen végzetekhez (–0,7-es együtharó a 3. táblázatban).

A táblázat lehetővé teszi az első és a második hipotézis megítélését is. Az első hipotézis szerint a mesterképzést végzetek között magasabb az első állásukat megtalálók aránya. A megfelelő modelleknél szereplő értékek soronkénti összehasonlítása azt mutatja, hogy az informatikai, pedagógusképzési és sporttudományi területek kivételével a mesterképzést végzetek körében magasabb az elhelyezkedés esélye – összhangban az első hipotézis első felével. Jóllehet az informatikai vagy a pedagógusképzés esetében már a BA végzettség is nagyon jó helyzetet teremt, amit a mesterképzés nem erősít tovább. Ennek oka az informatikusok és a pedagógusok esetében a munkaerőpiac speciális igényei és magas szakemberszükséglete (humán erőforrás hiányok) lehetnek. A hiány természete persze nem azonos a „vonzó” informatikus és a legtöbb diplomás foglalkozáshoz képest előnytelen és hátrányos pedagógus pálya esetében, miközben a hiány formálisan

5. táblázat: Az első állás megtalálásának idejét magyarázó cenzorált regresszió együtthatói

Magyarázó változók	BA képzés		MA, osztatlan, hagyományos képzés	
	1. modell	2. modell	1. modell	2. modell
<i>Képzési terület</i>				
Agrártudományi	0,5041 ^{c)} (7,716)	0,6226 ^{c)} (9,077)	0,2377 ^{c)} (4,192)	0,2822 ^{c)} (4,602)
Bölcsészettudományi	0,5276 ^{c)} (9,793)	0,5483 ^{c)} (9,737)	0,3891 ^{c)} (8,954)	0,3877 ^{c)} (8,774)
Gazdaságtudományi	0,3946 ^{c)} (8,235)	0,2560 ^{c)} (5,112)	0,2469 ^{c)} (5,944)	0,1601 ^{c)} (3,780)
Informatika	0	0	0	0
Jogi	0,4463 ^{c)} (4,337)	0,5190 ^{c)} (4,948)	0,1025 ^{a)} (2,183)	0,1064 ^{a)} (2,239)
Műszaki	0,2090 ^{c)} (4,641)	0,2373 ^{c)} (5,104)	0,1201 ^{b)} (2,935)	0,2007 ^{c)} (4,777)
Művészeti, művészetközvetítői	0,9626 ^{c)} (7,440)	0,9329 ^{c)} (7,035)	0,7300 ^{c)} (5,539)	0,5752 ^{c)} (3,893)
Közigazgatási, rendészeti és katonai	0,4021 ^{c)} (4,745)	0,3795 ^{c)} (3,684)	0,3288 ^{c)} (3,474)	0,4108 ^{c)} (3,791)
Orvos- és egészség-tudományi	0,0206 (0,326)	0,0816 (1,131)	0,2714 ^{c)} (6,013)	0,3455 ^{c)} (6,961)
Pedagógusképzés	-0,1354 ^{a)} (2,465)	-0,0184 (0,309)	0,2122 ^{c)} (4,269)	0,1523 ^{b)} (2,952)
Sporttudományi	0,2545 ^{a)} (2,267)	0,3244 ^{b)} (2,860)	0,4285 ^{c)} (3,310)	0,3770 ^{b)} (2,932)
Társadalomtu-dományi	0,5628 ^{c)} (10,641)	0,5730 ^{c)} (10,376)	0,4073 ^{c)} (8,015)	0,4257 ^{c)} (8,194)
Természettudományi	0,7154 ^{c)} (9,896)	0,7856 ^{c)} (10,483)	0,4042 ^{c)} (8,107)	0,4594 ^{c)} (9,002)
<i>Kontrollváltozók</i>				
nem	igen	igen	igen	igen
abszolutorium éve	igen	igen	igen	igen
intézmény	igen	nem	igen	nem
Konstans	0,5166 ^{c)} (4,168)	0,2181 (1,323)	0,6189 ^{c)} (14,539)	0,5932 ^{c)} (4,672)

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

Megjegyzés: Az a), b), illetve c)-vel jelölt becslések szignifikánsak az 5, 1 és 0,1 százalékos szinten.

mindkét esetben jó elhelyezkedést biztosít. A sporttudomány esetében eléggé speciális és kis létszámú képzésről van szó, amely kevésbé „gazdasági alapon” működik.

A második hipotézis szerint a számítástechnikai, műszaki területen végzettek vannak a legkedvezőbb helyzetben. Az informatikai terület kétségkívül az egyik legjobb elhelyezkedési lehetőségeket kínálja, mind alap- mind mesterszinten. A műszaki terület hátránya pedig csak legfeljebb 3 százalékos az informatikaihoz képest. Ugyanakkor nem igaz az, hogy az összes többi képzési terület lényegesen csökkentené az elhelyezkedési esélyeket. A közigazgatási, a jogi és az orvostudományi területek hátránya a műszaki területhez mérve 5 százalékpontnál is kisebb az alapképzésen. Osztatlan és mesterszinten pedig – a művészeti terület kivételével – nagyon mérsékeltek a képzési terület szerinti különbségek.

Az első állás megtalálásához szükséges időt *cenzorált regresszióval* vizsgáljuk. A módszer figyelembe veszi azt, hogy az állásszerzés idejét valójában nem figyeljük meg azoknál, akik még nem találtak állást. Konkrétan: ez a regressziós módszer az állást még nem találó egyéneknél az adatfelvétel időpontja és az abszolutorium megszerzésének időpontja közti különbséget a tényleges, de a kutatásban még nem megfigyelt álláskereső időtartam alsó korlátjának tekinti. Fontos megjegyezni, hogy az elhelyezkedőknél sem ismerjük az álláskereső valós időtartamát; azt az állásszerzés dátumának és az abszolutorium dátumának a különbségével közelítjük. Az elemzést külön végezzük az alapszakos, valamint a mester, osztatlan és hagyományos képzéseket végzettek körében. Az első állás megszerzésének elemzéséhez hasonlóan mindkét képzési szinten két regressziós modellt becslünk. Az első modellben a képzési terület, a nem és az abszolutorium éve a magyarázó változó, a második modellben pedig az intézményeket azonosító dummy változók is szerepelnek. Az elemzések során a függő változó az álláskereső idejének természetes alapú logaritmus.

Az eredményeket az 5. táblázat mutatja. Az alapszakosokra vonatkozó eredmények alapján azt látjuk, hogy a pedagógusok, az informatikusok és az orvos- és egészségtudományi területeken végzettek találnak leggyorsabban állást. A pedagógusképzés változó együtthatója negatív és szignifikáns az 1. modellben, de az intézményi változók hozzáadása után az együttható kisebb és statisztikailag jelentéktelen lesz. Tehát nincs bizonyítékunk arra, hogy eltérő idő alatt találják meg az első állást az amúgy hasonló intézményben végzett informatikusok, pedagógusok és az orvos- és egészségtudományi területen végzettek. A más alapképzési területeken végzetteknek hosszabb időre van szükségük az elhelyezkedéshez. Mivel az első állás megszerzésének elemzésekor azt találtuk, hogy az informatikusok és a pedagógusok között a legmagasabb az állásszerzés esélye, arra következtethetünk, hogy ez a két képzési terület növeli a végzett hallgatók elhelyezkedési lehetőségeit.

A mesterszakon és osztatlan/hagyományos képzésben végzettek esetében a kép egyértelmű: mindenkinek hosszabb időre van szüksége az első állás megtalálásához az orvos- és egészségtudományi végzettekhez és az informatikusokhoz viszonyítva. Relatív kevésbé vannak rosszabb helyzetben a jogot vagy valami műszaki diplomát szerzők. A 2. modellben, a felsőoktatási intézmény hozzáadása valamit ront a műszaki végzettségükre, s valamit javít a pedagógusok helyzetén.

A 6. táblázatban szereplő tényellentétes predikciók a képzési terület hatását szemléltetik. Az informatikai területhez viszonyítva a műszaki terület átlagosan fél hónappal, a művészeti és művészetközvetítői terület viszont 4 és fél hónappal növeli meg az első

6. táblázat: Az első állás megtalálásának becült átlagos ideje képzési terület szerint

Változók	BA képzés		MA, osztatlan, hagyományos képzés	
	1. modell	2. modell	1. modell	2. modell
Agrártudományi	4,6	6,2	3,1	3,5
Bölcsészettudományi	4,7	5,8	3,6	3,9
Gazdaságtudományi	4,1	4,3	3,1	3,1
Informatika	2,8	3,3	2,4	2,6
Jogi	4,3	5,6	2,7	2,9
Műszaki	3,4	4,2	2,7	3,2
Művészeti, művészetközvetítői	7,3	8,5	5,1	4,7
Közigazgatási, rendészeti és katonai	4,2	4,9	3,4	4,0
Orvos- és egészség tudományi	2,8	3,6	1,8	1,9
Pedagógusképzés	2,4	3,3	3,0	3,1
Sporttudományi	3,6	4,6	3,7	3,9
Társadalomtudományi	4,9	5,9	3,7	4,1
Természettudományi	5,7	7,3	3,6	4,2

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

Megjegyzés: Az 5. táblázat modelljeiből számolt átlagos tényellentétes predikciók. A számítás módszerét lásd a főszövegben.

állás megtalálásához szükséges időt. Az első állásszerzés esélyének elemzéséhez hasonlóan most is azt látjuk, hogy a mesterszinten végzettek helyzete kedvezőbb: a pedagógusképzés és a sporttudományi képzés kivételével a mesterszakon végzettek hamarabb találnak állást, mint az ugyanolyan területen, de alapszakon végzettek. Vagyis, az első hipotézis második részével összhangban, a képzési területek többségének esetében, a további tanulás jobb helyzetbe hozza az álláskeresőket. A második hipotézis szerint a számítástechnikai, műszaki területen végzettek vannak a legkedvezőbb helyzetben. Ez a két terület kétségtelenül lerövidíti az álláskeresőket – de alapképzésen az orvosi és a pedagógusképzési terület hasonlóan jó eredményeket produkál, mesterszinten pedig az orvostudományi területen találnak leggyorsabban állást az amúgy hasonló ismérvekkel rendelkező végzettek. A művészeti terület korábban is jelzett sajátosságai mellett érdemes arra is felhívni a figyelmet, hogy az eredmények tükrében a természettudományi képzési terület az elhelyezkedés ideje tekintetében inkább a bölcsészettudományi és társadalomtudományi területekre hasonlít, mintsem a műszaki és informatikai területekre.

Elemzéseinket az intézményi hatások becsülésével zárjuk. Lényegében arra a kérdésre keressük a választ, hogy mely képzési területek esetében van kisebb/nagyobb különbség aszerint, hogy valaki hol, milyen felsőoktatási intézményben tanult. A kérdés megválaszolásához az állástalálás esélyét és várható idejét magyarázó regressziós modellekkel, konkrétan az intézményeket azonosító indikátorváltozókat is tartalmazó 2. számú modellekkel dolgozunk tovább.

7. táblázat: Az állásszerzéssel kapcsolatos becslések képzési területeken belüli szórásai

Változók	BA képzés		MA, osztatlan, hagyományos képzés	
	Állásszerzés valószínűsége (%)	Állásszerzés ideje (hónap)	Állásszerzés valószínűsége (%)	Állásszerzés ideje (hónap)
Agrártudományi	4,8	0,6	2,1	0,3
Bölcsészettudományi	3,3	1,1	2,1	0,5
Gazdaságtudományi	17,9	8,5	7,4	1,0
Informatika	2,9	0,7	2,6	0,5
Jogi	3,8	0,6	1,5	0,3
Műszaki	4,6	0,6	4,0	0,6
Művészeti, művészetközvetítői	7,6	3,9	3,7	1,1
Közigazgatási, rendészeti és katonai	6,0	2,3	5,5	0,5
Orvos- és egészség tudományi	3,7	0,3	1,0	0,1
Pedagógusképzés	2,3	0,4	3,2	0,5
Sporttudományi	3,0	0,5	2,6	0,4
Társadalomtudományi	4,7	1,8	5,2	0,7
Természettudományi	4,3	1,2	2,0	0,4

Forrás: Saját számítások a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011–2015 adataiból.

Megjegyzés: A számítások a 3. és az 5. táblázatban szereplő, 2. számú modelleken alapulnak.

A számítás módszerét lásd a főszövegben.

A 4. és 6. táblázatban a képzési terület hatását tényellentétes predikciók átlagával szemléltettük. A tényellentétes predikcióknak azonban – minden képzési területen belül – van egy szórása is. Ez a szórás kizárólag abból fakadhat, hogy a kontrollváltozók szóródnak az egyes képzési területeken belül. A szórásnak két forrása van: 1) a képzési területeken belül eltérő nemű és eltérő évben abszolvált végzeteket találunk; és 2) a képzési területeken belül eltérő intézményben végzett egyéneket találunk. Az intézményi hatást ez utóbbi, második szóráskomponenssel szemléltetjük: minél nagyobb az intézményi hatásokat közvetlenül mérő regressziós együtthatók nagysága, annál nagyobb a szóban forgó szóráskomponens. Az intézményi hatásokat is képzési területek szerint becsüljük; vagyis az intézményi hatásoknak tulajdonítható szóráskomponensek kiszámításához csak az adott képzési területhez tartozó részmintát és intézményeket használjuk.

Az eredményeket a 7. táblázatban foglaltuk össze. Az alapképzés esetében kiugró az intézményi hatás a gazdaságtudományi területen. Az állásszerzés tekintetében a hatást mérő szórás 17,9 százalék, az állásszerzés idejét tekintve pedig 8,5 hónap. A második legmagasabb szórás a művészeti, művészetközvetítői terület intézményeit jellemzi: az elhelyezkedési esélyeknél 7,6 százalék, az állásszerzés idejénél 3,9 hónap az érték. Nem sokkal marad el a közigazgatási, rendészeti és katonai képzés, ahol az állásszerzés esélyénél a szórás 6 százalék, az állástalálás idejét tekintve pedig 2,3 hónap. Ezen túlmenően az

is fontos eredmény, hogy a szórások alacsonyak a magas állásszerzési esélyeket garantáló informatikus és pedagógus területeken.

Kisebnek tűnik a felsőoktatási intézmény hatása a mesterszintű, illetve az osztatlan képzés utáni elhelyezkedés esetében. De itt is a gazdaságtudományi területen szóródik a legnagyobb mértékben az elhelyezkedési esély, az állásszerzés esetében ez 7,4 százalék. Ez az érték 5 százalék feletti a közigazgatási, rendészeti és katonai képzés, illetve a társadalomtudomány esetében is. A jogi és az orvosi területeken viszont a szórás 2 százalék alatt van. Az állástalálás idejét tekintve a mester-, illetve osztatlan képzés esetében nem találtunk számottevő mértékű intézményi hatásokat. A művészeti területen kapott legnagyobb szórás is csupán 1,1 hónap, az összes többi területen a szórás 1 hónap alatt marad.

Az eredmények összegzése és további kutatási lehetőségek

Tanulmányunk végén elsőként visszatérünk a *kutatási hipotézisekre*. Az elemzés alapján igazolódott az első hipotézis mindkét fele, az alapszakon abszolutoriumot szerzők körében a mesterszakon végzettekhez képest a sikeresen állást találók aránya valamivel alacsonyabb (H1a), és az állás megtalálásának ideje is valamivel hosszabb (H1b) az itt vizsgált adatok tükrében. A második hipotézis tesztelését úgy oldottuk meg, hogy a regressziós modellekben az informatikusok jelentették a referenciát, amelyhez a többi képzési területen abszolutoriumot szerzőket viszonyítottuk. Az állástalálás többváltozós elemzése (3. és 4. táblázat) alapján az informatikusok előnye az állástalálásban a legtöbb más képzési területhez képest igazolódik – főleg az alapképzésből kikerülők esetében. A mesterképzés esetében viszont több más terület – jogi, műszaki, közigazgatási, orvosi – tanulók is hasonlóan kedvező helyzetben vannak. Az állástalálás idejének elemzése megerősíti az informatikai képzés előnyeivel kapcsolatos hipotézist: elemzéseink ezt az előnyt kimutatták mind az alap-, mind a mesterképzés esetében is (lásd az 5. és 6. táblázatot). Végül a harmadik hipotézisünk mindenképpen releváns abban az értelemben, hogy bizonyos képzési területeken jobban, más képzési területeken pedig kevésbé számít, hogy melyik felsőoktatási intézményben tanult valaki. Ezt a feltételezést a harmadik hipotézisben formálisan is nevesített területek közül végül leginkább a gazdaságtudományi képzés tekintetében igazolják az adatok. A vártnál jobb a helyzet a bölcsész tudományi területeken végzett pályakezdő diplomások esetében, náluk intézményi hatás kevésbé mutatkozik.

Kutatási eredményeink alapján elemzésünk részben megerősített korábbi ismereteket, de szolgált új információkkal is.

1. A BA képzésből kikerülő hallgatók valamivel kisebb arányban szereztek állást, mint azok, akik azonos képzési területen MA vagy osztatlan képzésben tanultak. Az eltérés összességében nem nagy (10 százalék alatt van), s ebben nyilván szerepet játszik az is, hogy ezeknek a hallgatóknak az esetében egy nagyon erős alternatíva, hogy tovább tanuljanak MA szinten. Ugyanakkor az eredeti oktatáspolitikai elképzelés szerint az alapképzésnek már önmagában piacképes (gyakorlatias) diplomás képesítést kellene adnia. Nem zárhatjuk ki, hogy erről jelenleg a munkaerőpiac, a munkáltatók sincsenek igazán meggyőződve. Jelentősebb (10 százalék feletti) a BA szinten végzettek hátránya az agrártudományi, gazdaságtudományi, természettudományi képzésben. Miközben minimális a különbség (5 százalék alatti) az informatikusok vagy a pedagógusok eseté-

ben, vagyis a két – egymástól persze, amint szó volt róla, igencsak eltérő jellemzőkkel bíró – „hiányszakma” esetében.

2. Ebből adódóan, alapképzést követően, az abszolutórium megszerzése után (is) az informatikusok és a pedagógusok jutnak leginkább álláshoz; az állástalálás esélye minden más álláskereső esetében rosszabb. A BA képzés hátrányát jelzi az is, hogy a mester-, illetve osztatlan képzésből kikerülők esetében nincs ekkora különbség az egyes képzési területek között. De az állástalálás valószínűsége az MA szintről kilépve is rosszabb a bölcsészettudomány, a művészet, a sporttudomány, a társadalomtudomány, vagy a természettudomány területén végzetek körében.

3. Egyértelmű, hogy bizonyos képzési területeken gyorsabban lehet a végzést követően álláshoz jutni. Nem újdonság, hogy az informatikusok ebben a tekintetben majd mindenkit megelőznek. A BA szinten végzetek esetében csak a pedagógusok, valamint az orvos- és egészségügyi területről érkezők vannak hasonlóan jó helyzetben. Mindkét területen erős a képzés és a munkáltatók közti kapcsolat, ami segítheti a gyorsabb állástalálást. Emellett mindkét esetben jelentős a munkaerőhiány is, hiszen kevésbé vonzó, rosszabbul fizetett munkákról van szó, vagyis az előny bizonyos értelemben hátrány következménye. A mester- és osztatlan képzés esetében pedig lényegében minden más képzési terület végzőseinek több időre van szükségük az első állás megtalálásához. Ezen a szinten az informatikusok mellett a jogi és műszaki képzésből kikerülők helyzete nem sokkal rosszabb.

4. Kutatásunk kimutat bizonyos (minőségi?) különbséget a felsőoktatási intézmények között. Az erre vonatkozó statisztikai elemzésünkben (7. táblázat) az intézményekhez köthető szórás mértéke volt az a mutató, amivel az intézményi különbségeket közelítettük. Eredményeink szerint úgy tűnik, a gazdaságtudományi képzés esetében számít a leginkább, hogy hol tanul valaki, s ez a hatás jelen van az állásszerzés esélyében éppúgy, mint a szükséges idő hosszában mind az alapképzés, mind a mesterképzés esetében. Ráadásul, ennek a képzési területnek az esetében a megfigyelések száma sem alacsony, ami lényeges az eredmény értékelése szempontjából. Ezen túlmenően még leginkább a művészeti és művészetközvetítői területről, illetve a társadalomtudományi képzésről mondható el, hogy a felsőoktatási intézmény maga is hatással van az állásszerzésre. Összhangban azzal, amit a diplomák jelzésértékének változásáról írtunk, a jelenséget úgy értelmezzük, hogy a munkáltatók az ilyen pályakezdők tekintetében kénytelenek egy alternatív jelzésre hagyatkozni, vagyis a képző intézmény „értékére”, ha bizonytalanok abban, hogy az adott képzések esetében milyen valóságos tudás, ismeret, kompetencia áll a diploma mögött. E magatartás racionális a munkáltatók részéről, mivel ezzel az inkongruencia veszélyét igyekeznek csökkenteni, illetve jobb minőségű munkavállalókat szeretnének maguknak biztosítani. Jellemző módon a jogi, az orvostudományi vagy a pedagógusképzés jelentik azokat a területeket, ahol a felsőoktatási intézmény hatása a legkevésbé van jelen az állásszerzés folyamatában. Az intézményi hatás inkább van jelen az állástalálás esélyének, mint az ehhez szükséges időtartamnak a különbségében.

A kutatás eredményeinek értékeléséhez hozzátartozik, hogy számba vegyük az *elemzés korlátait*, amelyek egyfelől az adatforrás terén, másfelől a választott elemzési eljárásban mutatkoznak meg. Újra utalunk arra, hogy ez az elemzés olyan friss diplomások adatain készült, akik csak a végzés után kezdtek állást keresni, vagyis nem dolgoztak az abszolutórium megszerzésekor. Ez feltehetően eltérő mértékű „szelekciót” jelent a

különböző képzési területek esetében. Emellett bizonyos képzési területeken és bizonyos abszolutoriumi éveket tekintve a (DPR-forrásból származó) megfigyelések száma is alacsonyabb volt, ami miatt esetleg az eredmények megbízhatósága sem azonos mértékű. Ilyen okból (is) szerencsés lenne az elemzés tanulságait a DPR-adatoknál teljesebb körű adatokon is megvizsgálni, ellenőrizni. Fontosnak tartjuk, hogy az ilyen és ehhez hasonló elemzéseket a szakértők ne csak a DPR-adatokon végezzék el, hanem egyesített adminisztratív adatbázisokon (AAE) is. Bizonyos információk ott esetleg nem érhetőek el, de az adatforrás megbízhatóbb, az elemszámok nagyobbak, kevésbé áll fenn a nem válaszolásból és az önszelekcióból adódó mintatorzulás, amelyen valójában a legmondosabban elvégzett súlyozás sem tud igazán segíteni. Ugyanakkor egy módszertani elemzés szerint a DPR-adatokban az önszelekció nem okoz jelentős eltéréseket (Horváth 2018).

Tartalmilag ez a tanulmány csak két konkrét aspektusból vizsgálta a felsőoktatásból a munkaerőpiacra való átmenet folyamatát. Fontosnak tartjuk, hogy a továbbiakban a szakértők elemezzék azokat a kutatási kérdéseket is, amelyek az itt felvázolt szélesebb szakirodalmi háttér tükrében szintén relevánsak. Különösen érdekes lehet a végzettség és a végzett munka összhangjának elemzése, az alulfoglalkoztatás (vagy túlképzés) vizsgálata a különböző végzettségi szintek (alap- és mesterképzés), illetve képzési területek esetében, adott esetben a felsőoktatási intézmények közti különbségek figyelembevételével. Célszerű lenne vizsgálni, hogy az állástalálás valószínűsége, illetve az álláskeresés időtartama hogyan alakul a közszféra és a versenyszféra esetében. Fontos lenne más függő változók meghatározása és elemzése, egyfelől nyilvánvalóan a pályakezdő diplomások kereseti lehetőségeinek vizsgálata, szintén az eddigiekben differenciált módon. Lényeges, hogy a végzős diplomások esetében a pályakezdés mennyire flexibilis körülmények között valósul meg, a pályakezdő állás milyen munkaszerződést, milyen feltételeket jelent a fiatalok számára. Hosszabb távon vizsgálható lenne, hogy az első, pályakezdő állást követően mi történik, az első állás „ugródeszka vagy csapda” a fiatal számára: tovább tud lépni egy karrierúton vagy megreked egy tanulmányaihoz esetleg nem illő, kedvezőtlen helyzetben.

IRODALOM

- ALLMENDINGER, J. (1989) Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, Vol. 5. No. 3. pp. 231–250.
- BECKER, G. S. (1962) Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, Vol. 70. No. 5. pp. 9–49.
- BECKER, G. S. (1964) *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York, NBER / Columbia University Press.
- GALASI P. (2002) Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, Vol. 11. No. 2. pp. 227–236.
- GALASI P. (2004) Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon. In: FAZEKAS K. & VARGA J. (eds) *Munkaerőpiaci Tükör 2004*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet és Országos Foglalkoztatási Közalapítvány. pp. 72–80.

- GALASI P. (2005) Felsőfokú végzettségű pályakezdők a munkaerőpiacon. In: GALASI P. & VARGA J. (eds) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- GANGL, M. (2002) Changing Labour Markets and Early Career Outcomes: Labour Market Entry in Europe Over the Past Decade. *Work, Employment and Society*, Vol. 16. No. 1. pp. 67–90.
- GIRASEK E., HOSZNYÁK A. & VERES E. (2019) *Diplomás pályakövetés 2017*. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/DPR/DPR_Gyorsjelentes_2017.pdf [Megtekintve: 2019. 10. 28.]
- HORVÁTH Á. (2018) Önszelekciós mechanizmusok és torzító hatások a magyarországi diplomás pályakövetési kutatásokban. In: ENDRÖDY-NAGY O. & FEHÉRVÁRI A. (eds) *Innováció, kutatás, pedagógusok*. (Héra évkönyvek V.) Budapest, Hungarian Educational Research Association. pp. 68–83.
- HRUBOS I. & POLÓNYI I. (2000, eds) Felsőoktatás, tömegoktatás. *Educatio*, Vol. 9. No. 1.
- ILO (2015) *Non-standard Forms of Employment. Report for Discussion at the Meeting of Experts on Non-standard Forms of Employment*. Geneva, International Labour Office.
- ILO (2018) *World Employment and Social Outlook: Trends 2018*. Geneva, International Labour Office.
- KERTESI G. & KÖLLŐ J. (1997) *Kereseti egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- KERTESI G. & KÖLLŐ J. (2005) Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2005/3, Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem.
- KERTESI G. & VARGA J. (2005) Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, Vol. LII (július–augusztus). pp. 633–662.
- KÉZDI G. (2004) Iskolázottság és keresetek. In: FAZEKAS K. & VARGA J. (eds) *Munkaerőpiaci Tükör 2004*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet és Országos Foglalkoztatási Közalapítvány. pp. 43–49.
- LAKATOS M. (2016) Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége. *Educatio*, Vol. 15. No. 1. pp. 84–99.
- MINCER, J. (1958) Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *The Journal of Political Economy*, Vol. 66. No. 4. pp. 281–302.
- MINCER, J. (1974) *Schooling, Experience and Earnings*. New York, NBER / Columbia University Press.
- MINCER J. (1991) *Education and Unemployment*. NBER Working Paper No. 3838.
- NÉMETH R. (2015) Oksági következtetés az empirikus szociológiai kutatásban. *Szociológiai Szemle*, Vol. 25. No. 2. pp. 2–30.
- POLÓNYI I. & TÍMÁR J. (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum.
- RÓBERT P. (2002) Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICH GY. (eds): *Társadalmi riport 2002*. Budapest, TÁRKI. pp. 220–232.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2007) *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results From Graduates Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht, Springer.
- SCHOFER, E. & MEYER, J. W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, Vol. 70. No. 6. pp. 898–920.
- SHAVIT, Y. & MÜLLER, W. (1998) *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford (UK), Oxford University Press.

- SPENCE, M. (1973) Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87. No. 3. pp. 355–374.
- SPENCE, M. (1981) *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- TEICHLER, U. (2000) Graduate Employment and Work in Selected European Countries. *European Journal of Education*, Vol. 35. No. 2. pp. 141–156.
- VARGA J. (1995) Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, Vol. XLII. No. 6. pp. 595–605.
- VEROSZTA Zs. (2010) A munkaerőpiaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: *A frissdiplomások helyzetének főbb dimenziói. Diplomás pályakövetés IV*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 11–36.
- WOLBERS, M. (2007) Patterns of Labour Market Entry: A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. *Acta Sociologica*, Vol. 50. No. 3. pp. 189–210.
- ZERÉNYI K. (2017) A képzettség és a foglalkozás közötti kongruencia/inkongruencia hazai és nemzetközi kutatási eredmények tükrében. *Neveléstudomány*, Vol. 5. No. 1. pp. 15–21.

KOMPETENCIAMÉRÉSI EREDMÉNYEKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK A ROMÁNIAI KISEBBSÉGI MAGYAR OKTATÁSBAN

BARABÁS ANDREA

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

Kutatásunkban a romániai országos kompetenciamérések eredményeit befolyásoló tényezők vizsgálatát tűztük ki célul. Mivel a méréseket nem kíséri háttérkérdőív, tanulói kérdőívet készítettünk, amelyek felvételére az országos mérések során a Kovászna megyei magyar nyelven tanuló negyedikes diákok körében került sor. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen kapcsolat áll fenn a tanulók eredményessége és aközött, hogy az adott tanuló járt-e előkészítő osztályba, illetve, hogy a mérési eredmények különböznek-e a szülők iskolai végzettsége szerint.

Kulcsszavak: előkészítő osztály, kompetenciamérések, elemi tagozat

The aim of our research was to investigate the factors influencing the results of national competence measurements in Romania. Since the measurements are not accompanied by a background questionnaire, we prepared a student questionnaire, which was taken in the course of the national surveys by the 4th grade students of the Covasna county. In our research, we examined the relationship between student efficiency and whether a pupil was in a preparatory class and if the measurement results differ according to parents' level of education.

Keywords: preparatory class, competence measurements, primary school

* Levelező szerző: Barabás Andrea, Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés-és Művelődéstudományi Program, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: andrea.barabas17@gmail.com

Bevezetés

A 2011-es román oktatási törvény¹ hatálybalépése után az előkészítő osztály bevezetésével a kötelező oktatás Romániában 11 évre nőtt. 2012-ig az iskola-előkészítő feladat az óvodákra hárult, de mivel az óvodai oktatás nem volt kötelező, ezért nagyon sok gyerek felkészítés nélkül került iskolába (*ISE 2013*). Az iskolára történő felkészítés hiánya megnehezítette az iskolai életbe való beilleszkedést, a kudarcélmények hatására nagymértékben nőtt a hiányzások száma, s végső soron a korai iskolaelhagyás növekedéséhez vezetett. Az új, 2011-es oktatási törvény nemcsak a bemene-ti szabályozást módosította, hanem a kimeneti rendszer is megújult. A 2013/2014-es tanévtől kezdve országos kompetenciamérésre kerül sor második, negyedik és hatodik osztály végén is. A felmérő tesztek a nemzetközi PISA-típusú mérések mintáját követik (*Kitchen et al. 2017*). A második, negyedik és hatodik osztályos tanulók román nyelvű olvasás és szövegértés, valamint matematika és természettudományok területén kell bizonyítsák tudásukat. A kisebbségi oktatásban tanulók számára az anyanyelvi olvasás és szövegértés is felmérésre kerül. Az eredményesség kapcsán a családi háttér befolyásoló hatásával számos kutatás foglalkozik (*Bourdieu 1999; Andor–Liskó 2000; Pusztai 2004, 2009*), ugyanakkor Romániában a felméréseket nem kíséri olyan háttérkérdőív, amely lehetővé tenné a családi háttér feltárását (*Kitchen et al. 2017*). A családi-társadalmi háttér mellett az iskolai légkör, a pedagógusok jellemzői, az iskola tanulási környezete is meghatározza a tanulói eredményességet (*Pusztai 2009; Bacskai 2007, 2015; Széll 2015; Fehérvári 2016*), de háttérkérdőív hiányában ilyen jellegű információkra sem derül fény a mérések során.

A kutatásról

Vizsgálatunk során azt a célt tűztük ki, hogy feltérképezzük az országos mérések eredményei háttérben meghúzódó befolyásoló tényezőket. Kovászna megyében teljes körű adatfelvételre került sor, ennek köszönhetően részleteiben is megismerhetjük a kisebbségi magyar tanulók eredményeit befolyásoló tényezőket. Elemzésünk során a negyedik osztályos magyar tanulókra, illetve két fontos eredményességet befolyásoló tényezőre, az előkészítő osztályra és a szülők iskolai végzettségére fókuszáltunk. Ennek megfelelően az alábbi két kérdésre kerestük a választ: 1. Az előkészítő osztályba járó tanulók eredményesebbek-e azoknál a tanulóknál, akik nem jártak előkészítő osztályba? 2. A szülők iskolai végzettsége mennyiben függ össze a román nyelv, az anyanyelv és a matematika képességterületeken elért mérési eredményekkel?

A kisebbséghez tartozó diákok a negyedik osztály végén a román nyelvű, illetve az anyanyelvi írott szöveg megértéséről és az írásbeli kifejezőképesség kompetenciáiról, valamint a matematikai kompetenciákról adnak számot. Az országos felmérések egységes tételek alapján történnek, és a felméréseket minden oktatási intézmény az Oktatási Minisztérium által kidolgozott módszertan alapján köteles megszervezni.

¹ Az előkészítő osztályt és az országos kompetenciaméréseket a 2011-ben életbe lépett új román oktatási törvény (2011/1.) alapján vezették be. Az oktatási törvény 2011. január 10-én a *Románia Hivatalos Közlönye* 18. számában jelent meg.

Nem a tantervi tartalmak elsajátítását mérik, hanem azt, hogy milyen mértékben tudják alkalmazni a tanultakat a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában. Mivel a felméréseket nem kíséri háttérkérdőív, ezért saját háttérkérdőívet alkalmaztunk. A kérdőív a tanuló iskolai életére, tanulmányi helyzetére, a tanórán kívüli foglalkozások, olvasási szokások felmérésére, valamint a családi háttérjellemzők feltárására vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Az országos mérés és a háttérkérdőív kitöltése a tanév végén, 2017. május utolsó hetében történt. Kutatásunk feltáró jellegű, 1 054 magyar negyedikes diák eredményeit vizsgáljuk.

Az országos mérések eredményeinek kiértékelése csak kódok alapján történik. A kódok mellé pontértékeket rendeltünk, hogy az eredmények statisztikai elemzését lehetővé tegyünk. Elemzésünkben nem a feladatok szintjén értékeljük a tanulók teljesítményét, hanem az eredményeket befolyásoló tényezőket vizsgáljuk.

Eredmények

A román nyelvi kompetenciák felmérése során a részt vevő tanulók 17,5%-a ért el nagyon jó eredményeket, 54,3%-a pedig jól teljesített. A tanulók 7,8%-a elégtelen és 20,4%-a elégséges eredményeket ért el. A magyar anyanyelvű diákok román nyelvi kompetenciáját mérő feladatlap nemcsak a lehetséges nyelvi korlátok miatt nehéz, hanem a szöveg terjedelme, valamint az egyes feladatok megválaszolásához elvárt bonyolult társítási műveletek miatt is (Kádár 2016). A mérési eredmények rámutatnak arra, hogy anyanyelvből a vizsgált tanulók 51,6%-a nagyon jó és 42,7%-a jó eredményeket ért el. Elégtelen mindössze a tanulók 2%-a, elégséges 3,7%-a, így a gyengén teljesítők alig haladják meg az 5%-ot. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a szövegolvasás és értelmezés terén a vizsgált tanulók nagy többsége jól és nagyon jól teljesít. Ez fontos a tanulók további iskolai teljesítménye szempontjából, hiszen igazolt tény, hogy azok a diákok, akik az általános iskola alsó tagozatán alacsony színvonalú olvasási képességgel rendelkeznek, valamint a szövegértelmezés terén gyengén teljesítenek, azok az általános iskola felső tagozatán már nem tudnak felzárkózni (Pletl 2012). A matematikafelmérés eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanulók 29,7%-a nagyon jó, 50,9%-a jó eredményeket ért el. A vizsgált minta ötöde gyengén teljesített: 9,8%-a az elégséges, 9,5%-a pedig az elégtelen kategóriába került.

Az előkészítő osztály hatása a tanulói eredményességre

A hátrányos helyzetű, nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek iskolai életbe való beilleszkedésének megkönnyítése, az iskolai kudarcok csökkentése érdekében több országban is eredményesnek tűnik a korai iskolakezdes (Mihály 2001). Kutatási mintánk 88%-a járt előkészítő osztályba. A vizsgált mintából kizártuk azokat a tanulókat, akik osztályismétlés miatt kerültek 2017-ben negyedik osztályba. A kompetenciamérések eredményeit átkódoltuk, két kategóriát határoztunk meg: átlag alatti és átlag feletti eredményeket vetünk alapul mindhárom mérési területen.

A Khi-négyzet próba alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki az előkészítő osztály és a román nyelvi kompetenciamérés eredményei között. A román nyelvi kompetenciák mérési eredményei rámutatnak arra, hogy átlag fölötti eredményeket nagyobb arányban értek el azok a tanulók, akik jártak előkészítő osztályba, mint azok a társaik, aki nem jártak (1. táblázat).

1. táblázat: Az előkészítő osztály és a román nyelvi kompetenciák mérési eredményei közötti összefüggések ($N = 994$)

		Kompetenciamérések eredménye románból	
		átlag alatti	átlag fölötti
Járt előkészítő osztályt	%	51,7	48,3
	adjusztált reziduális	-3,5	3,5
Nem járt előkészítő osztályt	%	71,7	28,3
	adjusztált reziduális	3,5	-3,5

Megjegyzés: Khi-négyzet próba: $p < 0,001$, átlag = 33,93 (min: 0, max: 60)

Hasonlóképpen szignifikáns összefüggés tapasztalható az előkészítő osztály és a magyar nyelvi kompetenciamérések eredményei között is. Eredményeink összhangban vannak a 40 országban készült PIRLS vizsgálat 2006-os évi eredményeivel, amelyek igazolják, hogy a korai életkorban az intézményes oktatási formákban való részvétel és a 4. évfolyamon nyújtott szövegértés-teljesítmény között általában minden országban pozitív összefüggés található (Mullis et al. 2007) (2. táblázat).

2. táblázat: Az előkészítő osztály és a magyar nyelvi kompetenciák mérési eredményei közötti összefüggések ($N = 980$)

		Kompetenciamérések eredménye magyarból	
		átlag alatti	átlag fölötti
Járt előkészítő osztályt	%	37,9	62,1
	adjusztált reziduális	-6,2	6,2
Nem járt előkészítő osztályt	%	69,2	30,8
	adjusztált reziduális	6,2	-6,2

Megjegyzés: Khi-négyzet próba: $p < 0,001$, átlag = 46,69 (min: 0, max: 60)

Szignifikáns összefüggést találtunk az előkészítő osztály és a matematika mérési eredmények között is. Azok a gyerekek, akik előkészítőbe jártak, sokkal nagyobb eséllyel kerülnek az átlag feletti kategóriába, mint azok, akik nem jártak (3. táblázat).

3. táblázat: Az előkészítő osztály és a matematika kompetenciamérési eredmények közötti összefüggések ($N = 1004$)

		Kompetenciamérések eredménye matematikából	
		átlag alatti	átlag fölötti
Járt előkészítő osztályt	%	42,3	57,7
	adjusztált reziduális	-5,7	5,7
Nem járt előkészítő osztályt	%	71,3	28,7
	adjusztált reziduális	5,7	-5,7

Megjegyzés: Khi-négyzet próba: $p < 0,001$, átlag = 50,18 (min: 0, max: 80)

Eredményesség és a szülők iskolai végzettségének összefüggései

Számos kutatás igazolja (Csapó 1998; Bourdieu 1999; Andor–Liskó 2000; Pusztai 2004, 2009), hogy az iskolai teljesítmény erős összefüggést mutat a szocioökonómiai státusz mutatóival. Kutatásunkban azt is megvizsgáltuk, hogy a szülők iskolai végzettsége miként függ össze a tanulók teljesítményével.

A vizsgált mintánkban az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya hasonló: az anyák 28,4%-a, az apák 27,1%-a rendelkezik általános iskolai végzettséggel. A középiskolai végzettséget tekintve az apák aránya magasabb: az anyák 51,4%-a, az apák 58,4%-a rendelkezik középfokú végzettséggel. Az anyák 20,2%-a, míg az apák 14,5%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

A Khi-négyzet próba eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy szignifikáns összefüggés ($p = 0,000$) mutatható ki a szülők (apa és anya) iskolai végzettsége és a tanulók mérési eredményei között mindhárom kompetenciaterületen.

A korábbi kutatások az anya iskolai végzettségének meghatározó szerepét mutatták ki. Az iskolai eredmények szorosabb kapcsolatban voltak az anya iskolázottságával, mint az apáéval (Csapó 1998). Az iskolai végzettség és a román nyelvi mérési eredmények közti összefüggéseket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nincs számottevő eltérés a középfokú végzettséggel rendelkező anyák és apák gyerekei között. Az általános és a felsőfokú végzettség esetében az anyák iskolai végzettségével kapcsolatban mutatható ki erősebb összefüggés.

Az anyanyelvi (magyar) felmérési eredmények vizsgálata során a középfokú végzettséggel rendelkező apák meghatározóbb szerepére derült fény: a középfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekei közül többen kerülnek az átlag feletti kategóriába, mint a középfokú végzettséggel rendelkező anyák esetében. Ezzel szemben lényegesen erősebb a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák és az anyanyelvi mérési eredmények közötti összefüggés: a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekei nagyobb arányban érnek el átlagon felüli eredményeket, mint azok a diákok, akiknél az apa felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A legalacsonyabb iskolai végzettség vizsgálata során megállapíthatjuk, hogy nincs számottevő eltérés az általános iskolai végzettségű anyák és apák gyerekei között az átlag feletti eredményeket elérők tekintetében, ugyanakkor az anyák általános iskolai végzettsége jelentősen növeli annak esélyét, hogy a tanulók átlag alatt teljesítsenek. A szülők iskolai végzettsége és a matematikaeredmények összefüggései is hasonlóképpen alakultak, mint a román és az anyanyelv esetében.

A mérési eredmények és a szülők iskolai végzettségének összefüggéseit elemezve kijelenthetjük, hogy az anyák iskolai végzettsége mindhárom mérési területen meghatározóbb a gyerek kompetenciaméréseken elért eredményeire nézve. Az átlag alatti és feletti eredményeket elérők tekintetében a legszembetűnőbb különbség az anyák általános iskolai, valamint felsőfokú végzettsége esetén tapasztalható. Vagyis az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei kevés eséllyel érnek el átlag fölötti eredményeket, míg a felsőfokú végzettségű anyák gyerekei kiemelkedő arányban képviseltetik magukat ebben a teljesítménycategóriában (4. táblázat).

4. táblázat: Az anya iskolai végzettsége és a matematika kompetenciamérési eredmények közötti összefüggés ($N = 1\,007$)

Anya iskolai végzettsége		Kompetenciamérések eredménye matematikából	
		átlag alatti	átlag fölötti
Általános iskola	%	76,9	23,1
	adjusztált reziduális	12,1	-12,1
Középsiskola	%	40,6	59,4
	adjusztált reziduális	-3,0	3,0
Felsőfokú végzettség	%	16,6	83,4
	adjusztált reziduális	-9,4	9,4

Megjegyzés: Khi-négyzet próba: $p < 0,001$

Összegzés

Eddigi eredményeink rávilágítanak arra, hogy az előkészítő osztály nagymértékben összefügg a tanulók iskolai eredményességével: nagyobb arányban érnek el átlag fölötti eredményeket azok a tanulók, akik előkészítőbe jártak, mint azok, akik nem. Vizsgálatunk tárgyát képezte az is, hogy elemezzük a szülők iskolai végzettsége és a kompetenciamérés eredményei közötti kapcsolatot. Összeségében elmondható, hogy szoros kapcsolat mutatható ki a szülők (apa és anya) iskolai végzettsége és a tanulók mérési eredményei között mindhárom kompetenciaterületen. Eredményeink szerint a középfokú végzettségű apák, illetve a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyerekei érnek el nagyobb eséllyel átlag feletti eredményeket a kompetenciaméréseken. Ahol a szülők legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola, ott kevés az esély arra, hogy a gyerek átlagon felüli eredményt érjen el.

IRODALOM

- ANDOR M. & LISKÓ I. (2000) *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
- BACSKAI K. (2007) Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, Vol. 16. No. 2. pp. 323–330.
- BACSKAI K. (2015) *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged, Belvedere Meridionale Kft.
- BOURDIEU, P. (1999) *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In: ANGELUSZ R. (ed.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 156–177.
- CSAPÓ B. (1998) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- FEHÉRVÁRI A. (2016) Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In: SZEMERSZKI M. (ed.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 15–26.
- ISE (2013) *Implementarea clasei pregatitoare in sistemul educational romanesc in anul scolar 2012–2013*. București, Institutul de Științe ale Educației. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2013/12/Studiu_CP_clasapregatitoare.pdf [Letöltve: 2019. 11. 17.]

- KÁDÁR E. (2016) *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatás a romániai oktatás szabályozási keretben*. Cluj-Napoca, Institutul Pentru Studierea Problemelor Minoritatilor Nationale. <http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 17.]
- KITCHEN, H., FORDMAN, E., HENDERSON, K., LOONEY, A. & MAGHNOUJ, S. (2017) *Romania 2017*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264274051-en>
- MIHÁLY I. (2001) Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 16. No. 5. pp. 136–140.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., KENNEDY, A. M. & FOY, P. (2007) *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf [Letöltve: 2019. 11. 17.]
- PLETL R. (2012) *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- SZÉLL K. (2015) Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, Vol. 24. No. 1. pp. 140–147.

NEMZETI KISEBBSÉGI HALLGATÓK TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGE*

PALLAY KATALIN

Debreceni Egyetem

A hazai és a nemzetközi szakirodalom egyaránt több szempontból elemzi a tanulmányi eredményességet. Az eredményességvizsgálatoknál figyelembe kell venni a mobilis hallgatókat. A külföldi diákok továbbtanulás céljából leggyakrabban az anyaországot választják. Népszerű lehetőségként kínálgatik számukra a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése. Fő kérdésként vizsgálom meg, hogy az intézmény egykori kárpátaljai diákjai mennyire voltak eredményesek, megvalósultak-e életpálya-törekvéseik. Eredményeink szerint a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése az esetek többségében betölti szerepét: sikeresen hozzájárul ahhoz, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók felvételt nyerjenek a magyarországi felsőoktatási intézményekbe.

Kulcsszavak: Balassi Intézet, tanulmányi eredményesség, kárpátaljai hallgatók

Local and foreign researchers analyze academic achievement from several aspects, such as the return of tuition fees, social mobility, status increase. In the effectiveness studies, mobile students should be considered. Transborder students are most likely to choose Hungary for further education. A popular opportunity for them is to apply to the Balassi Institute's university preparatory training course. As a central question, I will investigate the factors influencing the motivation for selecting a higher educational institution of Transcarpathian young people, as well as impacting their life career aspirations. I will also examine the peculiarities of differences between the Ukrainian and the Hungarian educational systems. According to our results the Balassi Institute's university preparatory training course successfully contributes to the admission of Hungarian students from Transcarpathia to Hungarian higher education institutions.

Keywords: Balassi Institute, academic achievement, Transcarpathian students

* A 123847 sz. projekt keretében az NKFI támogatásával, a K-17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Levelező szerző: Pallyay Katalin, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: p.katinka16@gmail.com

Bevezetés

A tanulmányi eredményesség több szempontból megközelíthető, megvizsgálhatjuk akár a hallgatók és az intézmények oldaláról, akár külső, akár belső mutatók alapján is. A hallgatói célú felsőoktatási mobilitás lehetőségével élő hallgatók eredményességét vizsgáló kutatások szerint a mobilis felsőoktatási hallgatók nagyobb valószínűséggel lesznek eredményesebbek tanulmányaikban, illetve munkahelyi elhelyezkedésük során (Dusa 2017). Jelen tanulmány az eredményesség vizsgálata kapcsán Ogbu (1983) kulturális ökológiai elméletére épít, mely segítségével bemutathatja a határokon kívülre eső mobilis hallgatók tanulmányi eredményességét. A tanulmányi eredményesség vizsgálata retrospektív módon, kvalitatív feltáró empirikus kutatás alapján történt, a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók körében mélyinterjúk segítségével.

Az eredményesség kulturális ökológiai elmélete a kisebbségek tükrében

A nemzeti kisebbségben élők felsőoktatása számos akadályba ütközik, ennek megfelelően tanulmányi eredményességük is több szempontból eltérő lehet a többségiekével szemben. Ogbu (1983) kulturális ökológiai elmélete a kisebbségi helyzetre és az iskoláztatásra irányul a plurális társadalmakban. Az amerikai kutató elmélete kiindulópontként szolgálhat a határon túli magyar közösségek tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére (Pusztai–Márkus 2017). Ogbu (1983) írásában kiemeli, hogy az iparosodottabb és urbanizáltabb társadalmakban, ahol a formális (iskolarendszerű) oktatás intézményesítetté vált, problémát jelent a kisebbségek oktatása. Az egyik legkiemelkedőbb probléma a kisebbségi csoportok aránytalan iskolai kudarca. Számos esetben azon erőfeszítések is kudarcot vallanak, amelyek az iskolai sikeresség javítására szolgálnak, holott az oktatás jó lehetőségként szolgálna a többségi és kisebbségi csoportok közötti társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek kiküszöbölésére.

Ogbu (1978) szerint a kisebbségek eredményességének vizsgálatához különbséget kell tenni a kisebbségi típusok között. A kisebbségi státusz önmagában nem mindig társul állandó iskolai kudarcral. Ennélfogva meg kell határozni, mely kisebbségek esetében fordul elő aránytalan iskolai kudarc, és mi ennek az oka. A kisebbségeket a kisebbségi helyzetbe kerülés okai alapján (önként vagy szükségszerűségből döntöttek az új lakhelyválasztás mellett) kell csoportosítani. Emellett azt is fontos vizsgálni, hogy az adott kisebbségi csoportot hátrányos megkülönböztetés éri-e a célszországban. Ennek nyomán különbséget lehet tenni autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek között. A különbségtevés pozitívan befolyásolhatja a kisebbségben élők oktatási részvételét és teljesítményét. Ogbu *autonóm kisebbség*nek definiálja azt a csoportot, amelyik faji, etnikai, nyelvi és kulturális identitással rendelkezik. Ezt az adott országban kialakult szokásjog vagy az alaptörvény szavatolja. Az autonóm kisebbségek nincsenek társadalmi, politikai vagy gazdasági alárendeltségben, ennek megfelelően nem jellemző rájuk az iskolai kudarc sem. Közéjük sorolhatók a mormonok vagy a zsidók. Ogbu a *bevándorló* vagy *önkéntes kisebbség* fogalommal határolja le azon kisebbségeket, amelyek szabad akaratukból választottak lakhelyként egy olyan országot, ahol kisebbségi létbe

kerültek, melyben legfőbb motivációs tényezőként a gyerekek számára való jobb jövő biztosítása szolgál, így ennek érdekében igyekeznek kihasználni az oktatási lehetőségeket. A kezdeti nehézségeket követően nem jellemző az alacsony szintű iskolai teljesítmény. Akár a kevésbé megfizetett munkákat is hajlandók elvállalni, mivel otthoni lehetőségeikhez képest erre is előre lépésként tekintenek. Idesorolhatók a Kubából, Koreából, Fülöp-szigetetről és Kínából Amerikába érkező bevándorlók. Az elmélet szerint a kisebbségek harmadik csoportját a *nem önkéntes* vagy *kasztszerű kisebbség* alkotja. Közéjük azok a kisebbségben élők tartoznak, akik önkéntelenül, nem szabad akaratukból, a történelmi események, a határok elmozdulása, a gyarmatosítások miatt kerültek kisebbségi helyzetbe. Erre a kisebbségi csoportra jellemző, hogy elutasítják az asszimilációt, a nyelvcsere, megőrzik önazonosságukat, továbbá politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Az önkéntelen kisebbségben élők nehezen élik meg korábbi szabadságuk elvesztését, gyakran vallanak iskolai kudarcokat, eredménytelennek bizonyulnak az oktatásban, ugyanis a többségi oktatási rendszer nem szolgálja érdekeiket. Ezeket a társadalmi akadályokat igazságtalan elnyomásnak tekintik. A kasztszerű kisebbségek nem rendelkeznek pozitív jövőképpel. Idetartoznak az amerikai indiánok, az afroamerikaiak és a mexikói amerikaiak (Pásztor 2005, 2006).

Ogbu értelmezésében a finnországi svédok nem tartoznak a kisebbségek kategóriájába, ugyanis jó viszonyt ápolnak a többségi finnekkel, nincsenek hátrányos megkülönböztetések. A svéd és a finn egyaránt hivatalos nyelvnek tekinthető az országban, az óvodai oktatástól a felsőoktatásig mindenkinek jogában áll anyanyelvén tanulni. Hasonló helyzetben van a dél-tiroli német ajkú kisebbség, ahol a kisebbségi iskolákban idegen nyelvként oktatják az államnyelvet, a többségi iskolákban pedig idegen nyelvként oktatják a környezetükben élő kisebbség nyelvét (Győri Szabó 1999; Pásztor 2006; Sergiu 2012).

Ogbu kulturális ökológiai elméletének harmadik, vagyis az úgynevezett nem önkéntes kisebbségek csoportjába az európai kisebbségek egy része is bekebelezhető. Az elmélet nem önkéntes kisebbségi modellje különös tekintettel illik a határon túli magyarságra, mivel akaratuk ellenére kerültek kisebbségi helyzetbe. Kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében gyakorlatilag az első világháborút lezáró trianoni békekötés után léteznek, ez az a történelmi momentum, amelynek során létrejöttek azok az úgynevezett kényszerközösségek, amelyek mára jobbára maradékközösségnek is tekinthetők (Raffay 1990). Az amerikai kasztszerű kisebbségekhez hasonlóan a külföldi magyarok is igyekeznek megtartani és ápolni nyelvüket, nemzeti identitásukat. Hozzájuk hasonlóan az államnyelv tanulása a többségi nemzethez való asszimilálódás rémképét vetíti elő. Ugyanakkor a többségi társadalom türelmetlen a kisebbségi nyelvhasználattal szemben, s ehelyett az államnyelv használatát szorgalmazza. A határon túli magyarok állandónak és intézményesítettnek élik meg az őket ért diszkriminációt. Szerintük nem elég az iskolázottság és egyéni képességek alapján történő előrejutás, ezért kollektív fellépésre van szükség az előtűk tornyosuló akadályok leküzdéséhez, hogy kimozduljanak alárendelt szerepükből. Úgy vélik, hogy a többségi társadalom által kidolgozott szabályok ellentétesek az érdekeikkel. Ezért a regulák elfogadása helyett igyekeznek azokat saját érdekeik szerint formálni. Ennek megfelelően kollektív harcot folytatnak a kívánt előnyök megszerzéséért (pl. anyanyelvi oktatás) (Pásztor 2006).

Az európai őshonos kisebbségek, így a határon túli magyarok többségi társadalomba való beolvadás elleni küzdelmének leggyakoribb eszköze az oktatás megőrzésére tett erőfeszítések. Ezen európai országok kisebbségi oktatása állami szinten működik, amely

leggyakrabban általános és közép szinten biztosítja az anyanyelvi oktatást. Határozottan elutasítják az asszimilációt, fő hangsúlyt a kulturális és nyelvi identitástényezőik megőrzésére helyezik, amely világosan elkülöníti őket a többségi, domináns csoportok jellemzőitől. A nem önkéntes kisebbség domináns csoporthoz fűződő viszonyát egyfajta bizalomdeficit jellemzi, amelynek gyökerei a múltbéli negatív tapasztalatokból erednek. Ennélfogva nem bízik a többségi társadalom oktatási szervezeteiben sem. Az amerikai kasztszerű kisebbségektől eltérően a határon túli magyarság élhet az anyanyelvi oktatás lehetőségével. Ez egyfajta védőhálót képez a diszkriminációval szemben. Így nem viselhetnek ellenségesen az iskolával szemben.

Ogbu kulturális ökológiai elmélete elvezet a kisebbségi hallgatók teljesítményének és eredményességének vizsgálatához, illetve magyarázatához, hiszen az elmélet abból indul ki, hogy az inkorporáció vagy beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció hatással van a tanulmányi eredményességre. Az afroamerikaiak esetében az a dilemma áll fenn, hogy nem önkéntes kisebbségként megfeleljenek-e a többségi iskola követelményeinek vagy utasítsák-e el azt. Előbbi a saját kisebbségi közeg kiközösítését vonja maga után, utóbbi esetében az iskola általi felemelkedést áldozza fel a kisebbségi identitáshoz való ragaszkodás oltárán (Pásztor 2005, 2006). Mivel a kisebbségi csoport tagjai elutasítják a többségi társadalom által megszabott követelményeket, ezért az eredményességi mutatóik alacsonyabbak a domináns közösségek tagjainál (Papp Z. 2014).

Kutatásunk határon túli magyar hallgatók mobilitására irányul, akik Ogbu tipológiája alapján a nem önkéntes kisebbség kategóriájába sorolhatók. A szülőföldön való továbbtanulás sok esetben csak államnyelven valósulhat meg, ami diszkriminálhatja a kisebbségi hallgatókat és negatívan befolyásolhatja tanulmányi eredményességüket. E nem kívánt helyzet kiküszöbölésére ad lehetőséget a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése.¹

A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén részt vett hallgatók tanulmányi eredményessége

Módszer, az interjúalanyok bemutatása

A Kárpátaljáról származó Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók vizsgálatára eddig semmilyen kutatás nem irányult. Jelen kutatásban nem törekedtünk az összes egykori vagy jelenlegi kárpátaljai hallgatóval interjút készíteni, csupán arra vállalkoztunk, hogy nem reprezentatív értelemben vett feltáró kutatást végezzünk mélyinterjú módszerrel. A kutatás segítségével a Balassi Intézetben végzett hallgatók tanulmányi eredményességét kívánjuk restropektív jelleggel megismerni.

Interjúalanyaink kiválasztásánál szem előtt tartottuk, hogy az illető kárpátaljai származású és 25 évnél idősebb legyen, továbbá, hogy elvégezze a Balassi Intézet egyetemi

¹ Az intézet határon túli magyar fiatalok, nem magyar anyanyelvű külföldi ösztöndíjasok képzésével, önköltséges hallgatók egyetemi előkészítésével foglalkozik. Az előkészítő intenzív képzés keretében tantárgyanként heti 12–20 óraszámban készíti fel a már érettségi bizonyítvánnyal rendelkező hallgatókat emelt- és középszintű érettségi vizsgákra. Egy diák két tárgyat választhat angol, biológia, fizika, földrajz, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, testnevelés és történelem közül.

előkészítő képzését. A korhatár minimalizálására azért volt szükség, hogy ne legyen túl távoli a felsőoktatási továbbhaladás, így a visszaemlékezés periódusa se legyen nagyon hosszú. A 25 évnél idősebb egykori hallgatók már meg tudták válaszolni, hogy továbbtanultak-e felsőoktatási intézményben, melyik magyarországi felsőoktatási intézménybe nyertek felvételt, miért azt az intézményt választották, megegyezett-e az intézményválasztás és továbbtanulási lehetősége az előzetesen kitűzött céljaikkal, valamint hogy továbbtanulás esetén elvégezték-e az adott oktatási intézményt, az előkészítő intézet mennyiben segítette őket a továbbtanulásban? Az interjúk segítségével igyekeztünk fel térképezni azt is, hogy az előkészítő képzésben részt vevő egykori hallgatók mennyire voltak eredményesek a továbbtanulásban: befejezték-e az általuk kiválasztott felsőoktatási intézményt, és ha igen, milyen intervallum alatt; bekapcsolódtak-e a tudományos, kutatói munkába, részt vettek-e extrakurrikuláris tevékenységekben, és ha igen, miben? Az eredményesség külső mutatóihoz soroltuk, hogy az egyetemi előkészítő képzést követően a diákok sikeres felvételi vagy érettségi vizsgát tettek-e, s a felsőoktatási intézmény befejezését követően sikerült-e a munkaerőpiaci elhelyezkedés. Az eredményesség kutatásánál fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a felvételt követően a karrierterveknek megfelelően sikerült-e továbbhaladni, illetve a felsőoktatásban bent maradni.

Az interjúkat lehetőség szerint személyesen vagy internetes videóhívás (Messenger, Viber) segítségével készítettük 2018 tavaszán. A megkérdezettek legtöbb esetben szívesen meséltek a Balassi Intézetben szerzett tapasztalatokról, bár az eredményességnél feltett kérdéseknél leginkább azok tudtak feloldódni, akik elérték kitűzött céljaikat. Az eredménytelenebb hallgatók nem szívesen feleltek a feltett kérdésekre, kudarcként

1. táblázat: Az interjúalanyok jellemzői

Kód	Nem	Kor	Érettségi éve	Iskolai végzettség	Választott szakirány	Foglalkozás
KH1	F	45	1990	egyetem	média, földrajz	újságíró
KH2	N	37	1999	egyetem	német	pedagógus
KH3	N	37	1998	főiskola	matematika	pedagógus
KH4	F	38	1998	egyetem	történelem	gyári munkás
KH5	N	25	2009	egyetem	irodalomtudomány	munkakereső
KH6	N	25	2009	egyetem	filológia	munkakereső
KH7	N	44	1991	egyetem	magyar művelődésszervezés	könyvtáros
KH8	N	26	2010	egyetem	média és kommunikáció	szerkesztő
KH9	N	25	2011	egyetem	andragógia	művelődésszervező
KH10	N	26	2009	előkészítő	kémia–biológia	hallgató
KH11	N	40	1995	egyetem	történelem, magyar nyelv és irodalom	tanár
KH12	N	26	2010	nem válaszolt	nem válaszolt	nem válaszolt

élték meg a sikertelen felvételit vagy a hallgatói lemorzsolódást. Az interjúkról minden esetben hangfelvételt készítettünk. Az átlagosan 40 perces interjúkról szöveges leirat készült.

Interjúalanyaink nemét, korát, iskolai végzettségét, foglalkozását az 1. táblázat foglalja össze. A táblázat első oszlopában megjelenő sorszámokdók alapvetően az interjúalanyok anonimitásának biztosítását szolgálják, s ezek segítségével hivatkozunk a tanulmányban használt interjúidézetekre is. A kódok segítségével az idézetek összevethetőek a személyes adatokkal.

A mélyinterjúk eredményei

Az egyik volt diák teljesen elzárkózott a tanulmányi eredményességre vonatkozó kérdések megválaszolásától. Az előkészítő elvégzése után nem sikerült az egyetemi felvételi, kellemetlen élményként maradt meg emlékezetében az intézmény, elfecsérelt időnek nevezte az intézményben eltöltött egy évet.

A megkérdezettek a kárpátjai középiskolák, gimnáziumok és líceumok elvégzése után nem érezték magukat elég magabiztosnak, kellően felkészültnek és eredményesnek ahhoz, hogy magyarországi felsőoktatási intézményben folytassák tanulmányaikat. Ezzel kapcsolatban több hallgató is az ukrainai oktatás gyengébb színvonalát emelte ki. A megkérdezettek arra is hivatkoztak, hogy az ukrainai oktatási rendszerben a középfokú oktatás a magyarországitól eltérően 11 éves. Az eredményes felvételihez szükségesnek tartják a felkészítő év által nyújtott többlet lehetőségek kihasználását.

KH5: *„A középiskola után az általam választott szakot Magyarországon szerettem volna elvégezni. Nem próbáltam meg a magyarországi érettségit, mert otthon az oktatás színvonala gyengébb volt. Az előkészítő tűnt a legjobb lehetőségnek.”*

A megkérdezett 12 hallgató közül az előkészítő intézet elvégzése után csupán két főt nem vettek fel felsőoktatási intézménybe. A hallgatók ezt kudarcként élték meg, nem szívesen beszéltek eredménytelenségükről:

KH12: *„...egy pont híján anno nem sikerült a felvételi, így emiatt azon az éven nem jutottam be az egyetemre. A továbbiakban nem szeretnék erről beszélni. Kellemetlen emlékként maradt meg bennem, ráadásul emiatt két évem kárba ment.”*

Sikeres felvételi esetén sem egyezett meg minden esetben az intézmény- és szakválasztás az előzetesen kitűzött célokkal. Az egyik interjúalany 96 pontot ért el a felvételi vizsgán, de ez nem volt elegendő az általa kiválasztott földrajz–történelem szakra. Könyvtár és művelődésszervező szakra nyert felvételt.

Az előkészítő képzésen oktató pedagógusokról, a képzés minőségéről eltérően vélekedtek a megkérdezett hallgatók. Egyes hallgatók szerint felvételre történő célirányos felkészülés zajlott az intézetben, ami nagyon hasznosnak bizonyult. Úgy vélték, a gyakorló gimnáziumi oktatók tudták a legszakszerűbben felkészíteni a hallgatókat az érettségi vagy felvételi vizsgákra. Leginkább azok voltak megelégedve a képzés színvonalával, akik idegen nyelvi kurzusokon vettek részt. Egyes hallgatók azonban úgy vélték, hogy számukra nem nyújtott segítséget az előkészítő, az egyetemen szerezték meg a szükséges tudást.

A sikeres felvételit tett hallgatók mind elvégezték az egyetemet, de akadtak nehézségek. Egyeseknek halasztaniuk kellett, mások intézményt vagy szakot váltottak vagy nem sikerült időben letenni a diplomaszerezéshez szükséges nyelvvizsgát.

KH 4: *„Befejeztem az egyetemet, de plusz két évet ráhúztam a nyelvvizsga miatt.”*

A megkérdezett hallgatók közül senki nem kapcsolódott be a felsőoktatási intézmény tudományos vagy kutatói munkájába. Ugyanakkor egy hallgató PhD-képzésre jelentkezett, de jóval az egyetem befejezése után kezdett tudományos munkával foglalkozni. Addig a családalapítás volt az elsődleges célja.

Az eredményességi vizsgálatoknál a munkaerőpiacon való elhelyezkedést is fontos számba venni, ezért érdemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a felsőoktatási intézmény befejezése után sikerült-e a végzett szakiránynak megfelelően elhelyezkedni. Az interjúk azt mutatják, hogy a kárpátaljai hallgatók munkakereséskor elsősorban nem a szakiránynak megfelelő munkahelyet keresnek. A megkérdezettek közül többen hazatértek szülőföldjükre, de leginkább az anyaországban próbáltak elhelyezkedni. A döntéshozatalban nagy szerepet játszanak az úgynevezett push és pull faktorok. *Hautzinger–Hegedüs–Klenner (2014)* szerint taszító (push) faktorhoz sorolható a küldő országban lévő alacsony életszínvonal, alacsony bérezés, illetve rossz egészségügyi ellátás. Továbbá az államnyelv nem megfelelő elsajátítása is taszító tényezőnek tekinthető (*Eröss et al. 2011*). Ezzel szemben a fogadó országban vonzó (pull) erővel bír a magasabb életszínvonal, a magasabb bérek, a színvonalas, nívós oktatási intézmények, az országban beszélt nyelv (*Hautzinger–Hegedüs–Klenner 2014*). A vonzó faktorok közé sorolható továbbá a jobb munkalehetőség, a jobb egészségügyi ellátás, a fejlettebb gazdasági helyzet, a családdegysítés, a biztonság, a nyelv megfelelő ismerete és a rokoni-etnikai kapcsolatok is (*Schild 2016*). Előfordult, hogy a magasabb bérezés miatt inkább gyári munkát vállaltak a szakirányú elhelyezkedés helyett:

KH4: *„Soba nem dolgoztam a diplomám szerint, családfenntartóként más állások kifizetőbbek voltak.”*

Többen hazatértek szülőföldjükre, de a Magyarországon szerzett diplomájukkal nem tudtak elhelyezkedni. A Magyarországon szerzett diplomát Kárpátalján honosítani kellett. A diplomahonosítási eljárás helyett többen ismét nekivágtak egy felsőoktatási intézménynek.

Mivel a határon túli magyar kisebbség számára kiépült az alap- és középfokú anyanyelvi oktatási rendszer, ezért Ogbu elméletének értelmezése szerint az „ellenkultúrát” főként a szülőföldön való hivatalos nyelven történő felsőoktatási képzések mellőzése jelenti. A kárpátaljai hallgatók számára az ukrán állam biztosítja az anyanyelven való tanulás lehetőségét általános és középszintű szinten. A felsőfokú oktatás presztízsszakai azonban nem érhetők el anyanyelven a kárpátaljai magyarság számára. A többségi nyelven való továbbtanulás azon öntudatos kárpátaljai hallgatók számára, akik nem beszélnek az államnyelvet, az asszimiláció veszélyét, illetve a tanulmányi eredménytelenség kockázatát hordozza. Ennek következtében sokan a magyarországi továbbtanulás lehetőségével élnek, és ebben segítséget nyújt számukra a Balassi Intézet felzárkóztató kurzusa.

Összegzés

Interjúk vizsgálatunk egyik fontos következtetése, hogy a származási hely befolyásoló tényezőként hat a hallgatói eredményességre. A kisebbségi hallgatók alapvetően hátrányos helyzettel indulnak a két ország oktatási rendszere között lévő különbségek miatt. Gyakran önbizalomhiány miatt meg sem próbálják a felvételi vizsgát vagy az emelt

szintű érettségét, s nem érzik kellően felkészültnek magukat ahhoz, hogy a középiskolai tanulmányok befejeztével egyből felvételin vagy magyarországi emelt szintű érettségén mérjék meg tudásukat.

A megkérdezett 12 interjúalany elmondása alapján a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése az esetek többségében betölti szerepét: sikeresen hozzájárul ahhoz, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók felvételt nyerjenek magyarországi felsőoktatási intézményekbe. Az intézet tehát lehetőséget biztosít a kárpátaljai fiatalok felzárkóztatására, vagyis a hallgatói célú mobilitás és az előkészítő képzés pozitív hatást gyakorolhat a hallgatók eredményességére. Ugyanakkor a felvételt követő felsőoktatási továbbhaladás és karriertervek megvalósulása nem minden esetben mondható teljesen sikeresnek. A Balassi Intézetben tanult hallgatók eredményességét az egyetemi felvételin és az egyetem elvégzésén túl az is befolyásolja, hogy Magyarországon vagy Kárpátalján szeretne elhelyezkedni.

Feltáró jellegű kutatásunk információkat nyújthat az előkészítő képzés és a képzésben részt vevő hallgatók eredményességéről, hozzáátve, hogy a kisebbségi felsőoktatási hallgatók eredményességének vizsgálatát terveink szerint reprezentatív mintán folytatjuk tovább.

IRODALOM

- DUSA Á. R. (2017) *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem.
- ERŐSS Á., FILEP B., RÁCZ K., TÁTRAI P., VÁRADI M. M. & DORIS W. W. (2011) Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. *Tér és Társadalom*, Vol. 25. No. 4. pp. 3–19.
- GYŐRI SZABÓ R. (1999) *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- HAUTZINGER Z., HEGEDŰS J. & KLENNER Z. (2014) *A migráció elmélete*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- OGBU, J. U. (1978) *Minority Education and Caste: The American System in Cross Cultural Perspective*. New York, Academic Press.
- OGBU, J. U. (1983) Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, Vol. 27. No. 2. pp. 168–190.
- PAPP Z. A. (2014) A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In: DIÓSZEGI L. (ed.) *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Budapest, Teleki László Alapítvány. pp. 17–34.
- PÁSZTOR A. (2005) *Ellenszélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
- PÁSZTOR A. (2006) Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, Vol. 16. No. 2. pp. 3–36.
- PUSZTAI G. & MÁRKUS Zs. (2017) Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In: PUSZTAI G. & MÁRKUS Zs. (eds) *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 129–155.
- RAFFAY E. (1990) *Trianon titkai avagy, hogyan bántak el országunkkal*. Budapest, Tornado Damenija.

- SCHILD M. (2016) A migráció pszichológiai vetületei. *Hadtudományi Szemle*, Vol. 9. No. 1. pp. 270–283.
- SERGIU, C. (2012) Kisebbségi oktatás Olaszországban: jog és gyakorlat. *Pro Minoritate*, No. 1. (tavasz) pp. 3–26.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

PEDAGÓGUSHALLGATÓK FOGYATÉKKAL ÉLŐK EGYÜTTNEVELÉSÉRŐL ALKOTOTT VÉLEMÉNYEI

KOVÁCS EDINA^{a,*} – BIHARI ZSANETT^b

^aDebreceni Egyetem, CHERD Hungary

^bDebreceni Egyetem

Jelen tanulmány célja, hogy feltárja a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak inkluzív neveléssel kapcsolatos véleményét, valamint a fogyatékossgal élő személyek iránti attitűdjét. A vizsgálatban 101, osztatlan tanárképzésbe, illetve óvodapedagógus képzésbe járó hallgató vett részt. Az adatfelvétel papíralapú kérdőívvel, valószínűségi mintavétellel történt 2018 októberében és novemberében. A tanár szakos, illetve az óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgatók attitűdje enyhén negatív, szignifikáns eltérést nem találtunk a két csoport között. Elméleti, illetve gyakorlati ismeretek terén a két hallgatói csoport eltérő mértékben érzi magát felkészültnek, mindez azonban nem eredményez szignifikáns eltérést az együttnevelésre való nyitottságban, illetve egy részük esetében az ettől való elzárkózásban.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, sajátos nevelési igényű gyermek, inkluzív nevelés

Aim of this study to examine the attitude of students in teacher training at the University of Debrecen to disabled people and their opinion on inclusive education. We asked 101 students who attend undivided teacher training and kindergarten teacher training. They filled a questionnaire, selected by probability sampling, in October and November 2018. The attitude of both groups slightly negative, there were no significant differences between them. In terms of theoretical and practical knowledge, the two groups of students feel differently prepared, but this does not result in a significant difference in openness towards inclusive education.

Keywords: teacher training, children with special needs, inclusive education

* Levelező szerző: Kovács Edina, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: kovacs.edina.12@gmail.com

Bevezetés

A sérült emberek hatékony fejlesztése emberi jogi, etikai kérdés, azonban társadalmi és finanszírozási következményekkel is jár. Az elmúlt két évtized során egész Európában egyre fontosabbá vált a sérült egyének minél korábbi felkészítése a társadalmi integrációra, ezáltal kiemelt szerepet kapott az óvodák, iskolák nevelési, fejlesztési gyakorlata. A korábbi szegregált nevelés kritikája az 1990-es években kezdett felerősödni: kiemelték a rendszer diszkriminatív voltát, és azt is, hogy az egyes intézmények és az otthon közötti távolság a sérült gyermekeket a családtól való elszakadásra kényszerítette. Ráadásul a hasonló fogyatékossgáttípussal rendelkező gyermekek esetében sem egyértelmű, hogy homogén csoportokat lehet létrehozni, hiszen köztük is nagy egyéni eltérések lehetnek (Némethné 2009; Réthyné 2002).

Az együttnevelés mellett számos érv szól, például csökken a sérült gyermekek izolációja, de kedvező lehet azoknak is, akik épek ugyan, de társadalmi helyzetük miatt marginalizálódtak, és emiatt igényelnek több figyelmet. Fontos tényező a fogyatékossgáttípusa is. Az integrációt vizsgáló kutatások egy része kitér ennek megválaszolására, eredményeik többnyire egybehangzóak. Ezek szerint az érzékszervi sérüléssel élőket sokkal inkább találják integrálhatónak, mint például a mozgáskorlátozottsággal vagy értelmi akadályozottsággal élőket. Elképzelhető, hogy van, aki szegregált nevelést igényel, ennek azonban alternatívaként kellene megjelennie, hogy az egyéni szükségletek szerint lehessen választani (Fischer 2009; Foreman 2001; Horváthné 2006; Loreman 2002; Pongrácz 2005; Szabó 2016; Szegő 2008).

Az együttnevelés akkor lehet hatékony, ha ahhoz a megfelelő feltételek is rendelkezésre állnak, ellenkező esetben csupán az akadályozott gyermekek és nem akadályozott társaik együtt élő halmaza jön létre. Az együttnevelés objektív feltételei közé sorolják a szakemberek a megfelelő jogszabályi háttérrel és a tárgyi feltételek meglétét. A pedagógus felkészültsége, attitűdje is legtöbbször a tárgyi feltételek között jelenik meg, bár illeszthető a szubjektív feltételek közé is, különösen, ha a pedagógus és a gyógypedagógus kapcsolatát, együttműködési készségét vizsgáljuk. Az osztálytársak viszonyulása fogyatékossgáttal élő társaikhoz, valamint a család támogató hozzáállása pedig egyértelműen szubjektív feltétel (Alghazo–Dodeen–Algaryouti 2003; Csányi 1993).

A kutatás hazai és nemzetközi előzményei

A pedagógusok kulcsszerepét az együttnevelésben szinte minden tanulmány hangsúlyozza. Alapvető, hogy nyitottak legyenek az integrációra, reflektíven viszonyuljanak saját nevelői tevékenységükhöz (Némethné 2009; Réti–Csányi 1998; Szegő 2008). Tisztában kell lenniük az egyes részképességzavarokkal, fogyatékossgáttípusokkal, továbbá azzal, hogy milyen bánásmódot igényel az ezek valamelyikével rendelkező gyermek (Baloghné 2013; Csányi 2001). Az is fontos, hogy megfelelő nevelési helyzeteket tudjanak kialakítani. Lynas (1995) hallássérült és halló gyermekek együttnevelése kapcsán kiemeli, hogy a pedagógusok aktívan tudják fejleszteni a szociális integrációt, ha olyan helyzeteket hoznak létre, amelyekben a halló és a nem halló gyermekek kooperációjára van szükség. Lényeges, hogy ezekben a helyzetekben a hallássérült gyermekek egyenlő félként vehessenek részt, hogy a hallókhöz viszonyított státusukat emelni tudják.

Mindezek következtében számos kutatás vizsgálta a pedagógusok felkészültségét, attitűdjét, az együttneveléshez történő hozzáállásuk háttérében rejlő tényezőket. E kutatások általában arra világítottak rá, hogy a pedagógusok gyakran tájékozatlanok az együttneveléssel, valamint a fogyatékosági típusokkal kapcsolatban, nincs megfelelő eszköztáruk a korábban nem tapasztalt problémák és helyzetek kezelésére. Mivel nincs megfelelő tudásuk és támogató háttérük, a kihívásokat kudarcként élik meg. Emiatt az együttnevelést sokszor negatívabbnak ítélik meg, mint ami reális lenne, ritkán emelnek ki pozitív jellemzőt vagy előnyt (Perlusz–Torda 2010; Réti–Csányi 1998; Szabó 2016).

Soproni óvodapedagógus hallgatókat vizsgálva az derült ki, hogy a megkérdezettek mindössze 23 százaléka gondolja, hogy el tudná kezdeni az együttnevelést, mivel teljesen vagy többé-kevésbé felkészültnek érzi magát. Egytizedük egyáltalán nem merné vállalni a feladatot, a fennmaradó hányad pedig részben felkészült, de segítséget igényelne. A képzés során szinte minden hallgató tanult valamilyen keretben a speciális nevelési igényű gyermekekről (mindössze egy százalék válaszolt nemmel erre a kérdésre), de többségük nem önálló tárgy keretében, hanem valamilyen más kurzusba beépítve. A megkérdezettek közel fele ugyanakkor nyitott lenne az együttnevelésre, a többiek pedig elsősorban saját tudásuk hiányosságai miatt látják akadályozónak az integrált vagy inkluzív nevelést (Baloghné 2013).

A pályán levő pedagógusok attitűdjét vizsgáló kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a speciális nevelési igényű gyermekek iránti előítéletességet határozottan csökkenti, ha a pedagógus rendelkezik saját tapasztalattal e téren, és ehhez megfelelő tudás és/vagy intézményi háttér társul. A speciális ismeretek azonban – mintavételtől függően – a megkérdezettek fele-kétharmada esetén hiányoznak. Az is lényeges tényező, hogy – képzésétől, iskolai tapasztalatától függetlenül – ismer-e a megkérdezett pedagógus saját környezetében fogyatékosággal élő személyt: ha igen, akkor az csökkenti az előítéletességet. A különböző akadályozottsággal rendelkező gyermekeket a pedagógusok eltérő mértékben ítélik integrálhatónak: Horváthné (2006) eredményei szerint a szellemileg elmaradott tanulók elfogadottsága a legkisebb, míg Szabó (2016) arra az eredményre jutott, hogy az autista és egyéb pszichés zavarral rendelkező gyerekek a leginkább elutasítottak (Horváthné 2006; Némethné 2009; Szabó 2016).

Azok a kutatások, amelyek a pedagógushallgatók attitűdjét vizsgálták, jelzik, hogy a képzés során reflektálni kellene a hallgatók fogyatékosággal élőkkel kapcsolatos képzeire, és aggályaikra is, mivel attitűdjük enyhén negatív. A nemzetközi vizsgálatok azt is kimutatták, hogy az egyes országok pedagógushallgatói között komoly eltérések lehetnek, például az adott társadalom elfogadó vagy elutasító hozzáállása, vagy a jogszabályi háttér kidolgozottsága mentén, összességében azonban az eredmények enyhe negatív attitűdöt jeleznek. Egy kutatás, amely jordániai és egyesült arab emírségekbeli tanár szakos hallgatókat vizsgált, rákérdezett arra is, hogy a hallgató saját környezetében találkozik-e fogyatékosággal élő személlyel. A kutatás eredménye szerint a találkozási gyakoriság nem mutatott ki szignifikáns eltérést az enyhe negatív attitűdben (Alghazo–Dodeen–Algayouti 2003; Baloghné 2013; Sharma et al. 2006).

A kutatás módszere

Jelen kutatásunk során a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóit kérdeztük azzal a céllal, hogy az együttnevelésről alkotott véleményüket, az erre való felkészültségüket és a

fogyatékossgal élők iránti attitűdjüket feltérképezzük. Összesen 101, osztatlan tanárképzésben, illetve óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgató véleményét vizsgáltuk. Két okból döntöttünk az óvodapedagógus, illetve a tanár szakos hallgatók összehasonlítása mellett: az egyik, hogy a 2017/2018-as tanév során a Debreceni Egyetem harmadéves óvodapedagógus hallgatói még csak választható kurzus keretében tanultak gyógypedagógiai ismereteket, míg a tanár szakosok számára a speciális nevelési igényű diákokkal foglalkozó tantárgy kötelező. Emiatt arra voltunk kíváncsiak, hogy a mindenki által megszerzett ismeretek előnyként jelennek-e meg a tanár szakosoknál, felkészültebbnek érzik-e magukat az együttnevelésre, mint az óvodapedagógus hallgatók. Továbbá arra is választ kerestünk, hogy az óvodapedagógus-képzés esetén a választható ismeretek nagyobb rugalmassággal, elfogadóbb attitűddel járnak-e az óvodapedagógusok számára, mint a kötelező kurzusként tanult ismeretek a tanár szakosok számára.

A mintába harmadéves óvodapedagógus hallgatók és negyedéves, osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók kerültek, valószínűségi mintavétellel. Az adatfelvétel 2018 októberében és novemberében történt. A hallgatók aránya a mintán belül: 61,9 százalékuk óvodapedagógus, 38,1 százalékuk tanárképzésben vesz részt. A megkérdezett hallgatók átlagéletkora 22 év (szórás 1,28).

Kérdőívünk négy nagyobb kérdésblokkot tartalmazott: az első a jelenlegi és a korábbi végzettségekre, a második a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekre és pedagógusi munkára, a harmadik az egyes fogyatékoságtípusokkal kapcsolatos vélekedésekre, míg a negyedik a demográfiai adatokra kérdezett rá. A kérdőív része továbbá az Attitudes Towards Disabled Persons (ATDP) – vagyis a fogyatékkal élők iránti attitűdöket mérő – skála, amit Yunker és munkatársai dolgoztak ki (*Yunker–Block–Younng 1970*). Az eredetileg angol nyelvű skálát magyarra fordítottuk, fordításunkat két független személy ellenőrizte, az általuk ajánlott módosításokkal korrigáltuk a mérőeszközt. Az ATDP 6 fokú Likert-skálát használ, amelyen az 1-es érték jelenti azt, hogy a megkérdezett egyáltalán nem ért egyet az adott állítással, a 6-os pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért.

Kutatási eredmények

A teljes mintában a férfiak aránya mindössze 15,3 százalék, mindegyikük a tanár szakos megkérdezettek köréből került ki. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége jellemzően középfokú, az apák háromnegyede és az anyák kétharmada rendelkezik ilyen végzettséggel. A megkérdezettek lakóhelyének településtípusa egyenletesen oszlik meg a falu, a kisebb és a nagyobb város, valamint a megyeszékhely között. A demográfiai változók alapján a fogyatékossgal élőkhez, illetve az együttneveléshez való viszonyulásban – az egyes kategóriák átlagértékeinek összehasonlítását lehetővé tévő ANOVA-próba alapján – nem találtunk szignifikáns eltéréseket.

A kérdezettek mindegyike legalább átlagosnak értékeli tanulmányi eredményét: 8,2 százalékuk átlagosnak, a többiek pedig jónak vagy kiválóknak. Felsőfokú képzésben korábban mindössze 10,3 százalékuk vett részt, ezen belül pedagógiához kapcsolódó területen mindössze 5,2 százalék – ők az elméleti ismeretek terén felkészültebbnek érzik magukat a többiekénél, azonban a gyakorlati ismeretek és az együttnevelésre való felkészültség tekintetében már nem tapasztalható eltérés –, így a korábbi képzések nem befolyásolják erőteljesen az eredményeket. Diplomaszerezést követően többségük (77,8

százalék) pedagógusként szeretne dolgozni, a bizonytalanok aránya szignifikánsan magasabb a leendő tanárok körében, mint az óvodapedagógusnak tanulók esetében (Khi-négyzet próba: $p = 0,025$).

A hallgatók jelenlegi képzésével kapcsolatban az elméleti és a gyakorlati ismereteikre is rákérdeztünk, továbbá arra is, hogy hospitálásuk során találkoztak-e együttneveléssel, hiszen ez is jelentősen befolyásolhatja, hogy mennyire érzik felkészültnek magukat. A válaszokat az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat: A hallgatók képzés során szerzett ismereteinek alakulása (%)

	N	Igen	Inkább igen	Inkább nem	Nem
<i>A képzésem során kaptam elméleti ismereteket a sajátos nevelési igényű gyermekekről.</i>					
Óvodapedagógus	61	48,3	38,3	10,0	3,4
Tanárképzésben részt vevő	40	18,9	35,1	37,8	8,2
<i>A képzésem során szereztem gyakorlati ismereteket a sajátos nevelési igényű gyermekekről</i>					
Óvodapedagógus	61	3,3	28,3	36,7	31,7
Tanárképzésben részt vevő	40	2,8	5,6	13,8	77,8
<i>A hospitálásom/gyakorlatom során találkoztam sajátos nevelési igényű gyermekekkel</i>					
Óvodapedagógus	59	40,7	18,6	23,8	16,9
Tanárképzésben részt vevő	39	0,0	5,6	16,6	77,8

Megjegyzés: A Khi-négyzet próba szignifikanciaértéke az első kérdés esetében: $p = 0,002$, a második és a harmadik esetében: $p = 0,000$.

Az adatokból látszik, hogy a tanár szakos hallgatók kevesebb mint fele (46 százaléka) véli úgy, hogy nem kapott elegendő elméleti ismeretet a képzése során, noha a speciális nevelési igényű diákokkal foglalkozó kurzusuk a harmadik évfolyamon teljesítendő. Természetesen előfordulhat, hogy valaki „csúszásban” van, de ezt a magas arányt ez semmiképp sem magyarázza. Az óvodapedagógus hallgatók körében az arány alig haladja meg a tíz százalékot, és a gyakorlati ismeretek tekintetében is szignifikánsan képzetlenebbnek vélik magukat, mint a tanár szakosok. Azonban arra a kérdésre, hogy mennyire érzik magukat felkészültnek az együttnevelésre, a hallgatói csoportok válaszai között nem volt szignifikáns eltérés. A valamennyire felkészült óvodapedagógus hallgatók aránya szinte azonos a Baloghné (2013) által vizsgált soproni hallgatók körében kapott eredménnyel, míg a tanár szakosok esetében valamivel kedvezőtlenebb a helyzet. Az óvodapedagógusok negyede, a tanár szakosok egytizede érzi magát nagyobb részben felkészültnek, a többiek nem, vagy csupán kevéssé; azaz, bár valamilyen mértékben megmutatkozik a több ismeret hatása az óvodapedagógus hallgatóknál, ez nem eredményez szignifikánsan kedvezőbb felkészültségérzetet.

A kérdezett hallgatók 57,3 százaléka egyetért azzal az állítással, hogy aránytalan terhet ró egy pedagógusra, ha csoportjában vagy osztályában speciális nevelési igényű gyermekek vannak. Valamivel több mint egyharmaduk nem szívesen dolgozna integráltan nevelő osztályban vagy óvodai csoportban. Ebben szintén nem mutatkozott szignifikáns eltérés az óvodapedagógus és a tanár szakos hallgatók között. Az elfogadást – vagy elutasítást – egy személyesebb kérdéssel is igyekeztünk feltárni, ami így szólt: „Saját (leendő)

gyermekét járatná-e olyan csoportba és/vagy osztályba, amelyben sérült gyermek is van?” Teljesen elutasító választ a kérdezett hallgatók egytizede adott, mind a tanár szakos, mind az óvodapedagógus hallgatók körében. Igennel 42 százalékuk válaszolt, a tanár szakosok köréből valamivel többen, de az eltérés nem szignifikáns. A többiek – nagyjából a kérdezettek fele – a sérülés fokától vagy típusától teszik függővé, hogy saját gyermeküket mennyire szívesen adnák ilyen közösségbe.

A hallgatókat arról is megkérdeztük, hogy mennyire tartják integrálhatónak az egyes sérüléstípusokkal rendelkező gyermekeket. A tanulmányunk elméleti részében bemutatott kutatások eredményével összhangban az általunk vizsgált hallgatók is az autista, illetve az egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel bíró gyermekekről gondolják, hogy nem integrálhatóak, és idesorolják a halmozottan sérülteket is. A tanár szakosok esetében a nehezebben integrálható kategóriába kerültek a hallássérültek is, őket az óvodapedagógus hallgatók inkább vélik integrálhatónak, az eltérés a két csoport megítélése között szignifikáns. A két hallgatói csoport között szignifikáns véleménykülönbség emellett a mozgáskorlátozottakat illetően adódik: a tanár szakosok őket tartják a legkönnyebben integrálhatónak, míg az óvodapedagógus hallgatók a látássérült és a hallássérült gyerekek közé sorolták be őket (2. táblázat). A többi sérüléstípus esetén, bár érzékelhetőek eltérések a két hallgatói csoport között, a véleménykülönbségek nem szignifikánsak.

2. táblázat: Az egyes sérüléstípusba sorolható gyermekek integrálhatósága a hallgatók szerint ($N = 101$)

		Nem	Talán	Igen
Halmozottan sérült	Óvodapedagógus hallgatók	50,0	48,3	1,7
	Tanár szakos hallgatók	54,3	44,6	1,1
Autista	Óvodapedagógus hallgatók	38,3	48,4	13,3
	Tanár szakos hallgatók	37,1	51,4	11,5
Egyéb pszichés fejlődési zavarral rendelkező	Óvodapedagógus hallgatók	28,3	60,0	11,7
	Tanár szakos hallgatók	37,5	43,8	18,7
Értelmileg akadályozott	Óvodapedagógus hallgatók	27,1	59,3	13,6
	Tanár szakos hallgatók	52,9	44,2	2,9
Látássérült	Óvodapedagógus hallgatók	18,6	37,3	44,1
	Tanár szakos hallgatók	20,0	48,6	31,4
Mozgáskorlátozott*	Óvodapedagógus hallgatók	11,7	46,6	41,7
	Tanár szakos hallgatók	0,0	16,7	83,3
Tanulásban akadályozott	Óvodapedagógus hallgatók	10,5	38,6	50,9
	Tanár szakos hallgatók	22,2	44,4	33,4
Beszédsérült	Óvodapedagógus hallgatók	8,8	42,1	49,1
	Tanár szakos hallgatók	8,8	61,8	29,4
Hallássérült*	Óvodapedagógus hallgatók	6,7	53,3	40,0
	Tanár szakos hallgatók	25,7	65,7	8,6

Megjegyzés: *Szignifikáns különbség Khí-négyzet próba alapján ($p < 0,05$)

A hallgatók attitűdjét a fogyatékossgal élő személyek iránt az Attitudes Towards Disabled Persons (ATDP) skálával mértük. A skála 20 állítást tartalmaz, a válaszokat hatfokú Likert-skálán lehet megjelölni, amelyen az 1-es érték jelenti azt, hogy a megkérdezett egyáltalán nem ért egyet az adott állítással, a 6-os pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért. Így a minimálisan elérhető érték 20 pont, ez a leginkább negatív attitűd, a maximális érték 120 pont, ez a leginkább pozitív attitűd. Az általunk megkérdezett pedagógushallgatók attitűdje enyhén negatív, az óvodapedagógusok és a tanár szakosok eredménye között nem mutatható ki szignifikáns eltérés (3. táblázat).

3. táblázat: A hallgatók attitűdje az ATDP skálán

	N	Az ATDP skála átlaga
Óvodapedagógus hallgatók	61	66,8
Tanár szakos hallgatók	40	66,4

A hallgatók attitűdjében sem a demográfiai változók alapján nem volt eltérés, sem aszerint, hogy valaki a képzése során mennyi elméleti vagy gyakorlati ismeretre tett szert. Az egyetlen szignifikáns eltérés annak mentén mutatkozott, hogy valakinek saját közvetlen környezetében él-e sérült személy (4. táblázat). Az elemszám ugyan nagyon kicsi, mivel

4. táblázat: A hallgatók attitűdje, fogyatékossgal élő személyekkel való kapcsolat szerint

Többé vagy kevésbé rendszeres személyes kapcsolatban áll-e fogyatékossgal élő személlyel?	Az ATDP átlaga
Igen, saját szűkebb családomban.	74,2
Igen, a tágabb családi körben.	65,5
Igen, rokonságomon belül.	56,0
Igen, az utcámban (lakókörnyezetemben).	63,0
Igen, közeli barátaim körében.	47,0
Igen, tágabb ismeretségi körömben.	67,3
Nem, nem élnek sérült emberek a környezetemben.	67,3

Megjegyzés: Anova-próba szignifikanciaértéke: 0,044 (N = 101)

a kérdezettek fele azt válaszolta, hogy környezetében egyáltalán nem él sérült személy, mégis úgy véljük, hogy érdemes ezt az eredményt figyelembe venni, és későbbi kutatások során többet megtudni a háttérben álló okokról. A kis elemszám miatt nem bontottuk óvodapedagógus és tanár szakos hallgatókra a mintát. Ezt azért tartottuk indokoltnak, mert ennek alapján nem mutatkozott szignifikáns eltérés az attitűdben. Az eredményt már csak azért is érdemes, a felsorolt korlátokat szem előtt tartva, figyelembe venni, mert igen hasonló az Alghazo és munkatársai által kapott eredményekhez (Alghazo–Dodeen–Algaryouti 2003). Abban a kutatásban a találkozás gyakoriságára kérdeztek rá, és eszerint nem tudtak szignifikáns eltérést kimutatni az attitűdben. Ugyanakkor a leginkább pozitívan azok viszonyultak a fogyatékossgal élőkhez, akik havi egy alkalommal érint-

keztek ilyen személyvel, a leginkább negatív attitűdje pedig azoknak volt, akik hetente egyszer találkoztak fogyatékossggal élőkkel. Ez, valamint saját eredményünk arra hívja fel a figyelmet, hogy a kedvezőbb attitűdhöz nem elég csupán ismerni egy fogyatékossggal élő személyt, hanem vélhetően a kapcsolat minősége is fontos tényező.

A megkérdezett hallgatók legkevésbé azzal az állítással értettek egyet, hogy *„Nincs szükség speciális iskolákra a fogyatékossggal élő gyermekek számára”*, azaz többségükben a szegregált nevelés mellett voksoltak. Legnagyobb arányban pedig *„A testi fogyatékossggal élő emberek ugyanolyan intelligensek, mint az épek (fogyatéék nélkül élők)”* és *„A fogyatékossggal élő emberek ugyanolyan boldogok, mint az épek”* állításokkal értettek egyet. Az attitűdskála kijelentéseit az egyetértés alapján egytől húszig sorba rendezve alig mutatkozik eltérés az óvodapedagógus hallgatók és a tanár szakos hallgatók besorolásai között. A legnagyobb eltérés két kijelentés kapcsán látszik: *„A fogyatékossggal élő emberek többnyire hajlamosak egymás között lenni”* – az óvodapedagógus hallgatók ezzel inkább egyetértettek (5. helyre sorolták, szemben a tanár szakosok 8. helyével), míg *„A fogyatékossggal élő emberek többsége úgy érzi, hogy nem olyan értékes, mint más emberek”* kijelentést a tanár szakosok fogadták nagyobb egyetértéssel: 6. helyre került az ő rangsorolásuk szerint, szemben az óvodapedagógus hallgatók 11. helyével.

Összegzés

Kutatásunk során a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak együttneveléshez való viszonyát, felkészültségét, továbbá a fogyatékossggal élők iránti attitűdjét vizsgáltuk. Eredményeink tehát erre az egy felsőoktatási intézményre érvényesek, ugyanakkor meglehetősen egybevágnak a korábbi hazai és nemzetközi kutatások által feltárt eredményekkel.

Speciális felkészítés alatt olyan érzékenyítő program értendő, amely több mint csupán elméleti ismeretek átadása. Eredményeink szerint ugyanis ez önmagában kevés: a tanár szakos hallgatók csaknem fele érzi úgy, hogy nem kapott a sajátos nevelési igényű diákokról elméleti ismereteket, noha az erről szóló kurzus része a képzésüknek, gyakorlati ismeretekhez pedig még tíz százalékuk sem jutott. Az óvodapedagógus hallgatók mind az elméleti, mind a gyakorlati ismeretek terén valamivel jobb helyzetben érzik magukat, ez azonban nem jelenik meg az együttnevelésre való felkészültség érzésében. Az természetesen érthető, hogy a hallgatói pozícióban még nem tartják magukat teljes mértékben felkészültnek a megkérdezettek; ezt a tapasztalatok hiánya önmagában is indokolná. Elgondolkodtató azonban, hogy nagyobbbrészt felkészültnek is mindössze az óvodapedagógusok negyede, a tanár szakosok egytizede érzi magát. Nem igazolódott tehát az a feltételezésünk, hogy a kötelezően megszerzett ismeretek előnyként jelennek meg a tanár szakosoknál, az elméleti képzés ebben a formában egyik hallgatói csoportnál sem eredményez szignifikánsan kedvezőbb felkészültségérzetet. A hallgatók csaknem hattizede gondolja úgy, hogy aránytalan terhet ró egy pedagógusra, ha sajátos nevelési igényű gyermekkel kell dolgoznia, ebben sem volt eltérés az óvodapedagógus és a tanár szakos hallgatók között.

Szintén nem igazolódott, hogy a leendő óvodapedagógusok számára nagyobb rugalmassággal, elfogadóbb attitűddel járna, hogy az óvodai nevelés nem tartalmaz kötelezően elsajátítandó ismereteket a gyermekek számára. Az általunk alkalmazott ATDP attitűdskálán a két hallgatói csoportban gyakorlatilag azonos, enyhén negatív attitűdöt mértünk

a fogyatékossgal élő személyek iránt. Az enyhén pozitív tartomány irányába kizárólag az a néhány hallgató billent, akiknek szűkebb családjában található fogyatékossgal élő személy. Az óvoda és az iskola világának különbözőségei elsősorban abban jelentek meg, hogy milyen sérüléstípust véltek jól integrálhatónak a hallgatók. A tanár szakosok a mozgáskorlátozottakat tartják leginkább alkalmasnak az együttnevelésre, míg az óvodapedagógus hallgatók (azonos mértékben) a tanulásban akadályozott és a beszédsérült gyermekeket.

Eredményeink összességében azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógushallgatók az együttnevelésnek főként az árnyoldalait látják. Ezt erősíti meg az is, hogy saját leendő gyermekét mindössze 42 százalékuk járatná integráltan nevelő csoportba vagy osztályba. Úgy tűnik tehát, hogy az inkluzív nevelés egyik lényeges feltételét: a leendő pedagógusok felkészültségét és attitűdjét a jelenlegi képzés során nem sikerül kellően fejleszteni.

IRODALOM

- ALGHAZO, E. M., DODEEN, H. & ALGARYOUTI, I. A. (2003) Attitudes of Pre-service Teachers Towards Persons with Disabilities: Predictions for the Success of Inclusion. *College Student Journal*, Vol. 37. No. 4. pp. 515–521.
- BALOGHNÉ B. A. (2013) Soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségének vizsgálata a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésére. *Képzés és gyakorlat*, Vol. 11. No. 1–4. pp. 125–132.
- CSÁNYI Y. (1993) Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: CSÁNYI Y. (ed.) *Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ. pp. 22–28.
- CSÁNYI Y. (2001) Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Educatio*, Vol. 10. No. 2. pp. 232–243.
- FISCHER G. (2009) Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, Vol. 37. No. 4. pp. 254–268.
- FOREMAN, P. J. (2001) *Integration and Inclusion in Action*. New South Wales, Harcourt Brace and Company.
- HORVÁTHNÉ M. I. (2006) Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, Vol. 16. No. 10. pp. 81–97.
- LOREMAN, T. (2002) *Teacher Education and Inclusion*. Paper presented at the XIIIth World Congress of Inclusion International, Melbourne, Australia.
- LYNAS, W. (1995) Tapasztalatok a siketek integrált oktatásáról az Egyesült Királyságban. In: CSÁNYI Y. (ed.) *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ. pp. 55–65.
- NÉMETHNÉ T. Á. (2009) Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, Vol. 109. No. 2. pp. 105–120.
- PERLUSZ A. & TORDA Á. (2010) Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 2. pp. 125–135.
- PONGRÁCZ K. (2005) Tanulók fogyatékossgal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, Vol. 43. No. 4. pp. 290–304.
- RÉTHY E.-NÉ (2002) A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 3. pp. 281–300.

- RÉTI Cs. & CSÁNYI Y. (1998) Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, Vol. 26. No. 2. pp. 81–89.
- SHARMA, U., FORLIN, C., LOREMAN, T. & EARLE, C. (2006) Pre-service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-service Teachers. *International Journal of Special Education*, Vol. 21. No. 2. pp. 80–93.
- SZABÓ D. (2016) Látélet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 4. pp. 21–36.
- SZEGŐ Á. (2008) Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 10. No. 3–4. pp. 21–34.
- YUKER, H. E., BLOCK, J. R. & YOUNG, J. H. (1970) *The Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons*. New York, Human Resources Center.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉT, TANULÁSÁT MEGHATÁROZÓ RENDSZERSZABÁLYOZÁSI KÖRNYEZET

SZIVÁK JUDIT* – RÓNAV ZOLTÁN – SAÁD JUDIT – FAZEKAS ÁGNES

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a hazai oktatás világát aktuálisan szabályozó rendszerkörnyezet miként orientálhatja a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését. Az elemzés az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében zajló, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését vizsgáló OTKA-kutatás keretein belül született és elsődlegesen arra irányult, hogy feltárja, a vizsgált stratégiai és jogi szabályozó dokumentumokban a pedagógusok szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatban milyen célok, elvárások fogalmazódnak meg, milyen támogatóeszközök segítik azok elérését, valamint milyen ellenőrző funkciók működnek ezekhez kapcsolódóan. Az elemzés megállapította, hogy a szabályozó dokumentumokban a szakmai fejlődés alapvető kontextusa sokkal inkább az elvárás és annak ellenőrző mechanizmusai, mint a támogatott, autonómiára épített professziókép. Az egyes stratégiákban kevésbé látható a fejlesztéspolitika koherens és kifejtett koncepciója, sokkal inkább a közalkalmazotti kötelezettségek ellenőrző mechanizmusainak standardizáló rendszerei.

Kulcsszavak: pedagógusok szakmai fejlődése, köznevelési stratégia, jogszabályi környezet

In this study we are attempting to investigate how the existing national regulations of the educational system influence the constant professional development of teachers. This research was conducted in the Educational Institute of ELTE PPK as part of an OTKA project aiming to describe the constant professional development of teachers and was organized to uncover the effects of strategic and legal regulating documents on the goals and expectations of teacher's professional learning, on the support given to achieve these goals and on the supervisory functions. The study revealed that in the regulating documents the basic context of professional development is built much more on the requirements and their supervision, rather than on the image of a state-supported autonomous profession. Rarely could we identify coherent and clear concept of development, but the standardized mechanisms controlling the responsibilities of state employees.

Keywords: professional development of teachers, educational strategy, legal environment

* Levelező szerző: Szivák Judit, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–25. E-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

Bevezetés

Az alábbi tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy vajon a hazai oktatás világát aktuálisan szabályozó rendszerkörnyezet miként orientálhatja a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését. A kapcsolódó elemzés az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében zajló, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését vizsgáló OTKA kutatás keretein belül született, így e tanulmány is e kutatás részeredményeként értelmezhető.¹

Az elemzés elsődlegesen arra irányult, hogy feltárja, a vizsgált stratégiai és jogi szabályozó dokumentumokban a pedagógusok szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatban milyen célok, elvárások fogalmazódnak meg, milyen támogatóeszközök segítik azok elérését, valamint milyen ellenőrző funkciók működnek ezekhez kapcsolódóan. A vizsgált dokumentumok a szabályozási környezet egészének áttekintésére törekedtek, így egyaránt sor került a köznevelési stratégiák és a kapcsolódó jogszabályok elemzésére.

Köznevelési stratégiák

A stratégiák megalkotásához kapcsolódó európai uniós programozási időszakban európai szinten jellemző volt a stratégiai irányítás növekedése, az implementációs folyamat tudatos és szakszerű tervezése. Felértékelődött a közös (tagállamok közötti) fejlődő tudás, egyre inkább biztosított a közös tudáshoz való könnyű hozzáférés. Jellemző volt a párhuzamosan zajló, hasonló nemzetközi erőfeszítések, tevékenységek tapasztalatainak felhasználása, az egymástól való tanulás nemzetközi, nemzeti és lokális szinteken is (Donaldson 2015; OECD 2017a, 2017b).

Az Európai Unió ennek érdekében 2008-ban elfogadott együttműködési programja² felkéri a tagállamokat, hogy vizsgálják felül a pedagógusokkal kapcsolatos szakpolitikákat. Az uniós dokumentumban a pedagógusok szakmai fejlődésének komplex képe bontakozik ki, amelyben hangsúlyosan jelennek meg a támogató elemek, az egyéni igényekre fókuszáló képzési programok minőségének és relevanciájának, valamint a hazai és nemzetközi hálózatosodás, tapasztalatcsere fontosságának fókuszba helyezésével.

Jogszabályi környezet

Az oktatási rendszerekben is, mint minden más társadalmi rendszerben, jelentős szabályozó szerepet játszik a jog (Bíró 2018). A jogi szabályozás jelöli ki azokat a kereteket, amelyek a szerkezet, a tartalom, a foglalkoztatás felől jelentik az oktatási rendszerek működtetésének feltételeit, a fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait. Fontos kérdés, hogy egy köznevelési rendszer szabályozásában milyen szerepet kap a központi szabá-

¹ A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A rendszerkörnyezetet vizsgáló kutatócsoport tagjai: Szivák Judit, Fazekas Ágnes, Horváth László, Rónay Zoltán, Saád Judit, Salát Magdolna, Némethné Tóth Ágnes.

² A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2008. november 21.) a fiatalok felkészítése a XXI. századra: az iskolák területén folyó európai együttműködés programjáról (2008/C 319/08).

lyozás és a szakmai önszabályozás, a jogalkotás mennyiben kíván központi-előíró funkciója mellett építeni a szakmai szereplők autonómiájára, mennyiben érzékeny a rendszer aktorainak egyéni és szervezeti igényeire³, hogy a szabályozó eszközök és mechanizmusok komplexitása és koherenciája milyen mértékben támogatja az elérni kívánt hatások eredményességét, fenntarthatóságát (Mader 2001; Mousmouti 2019).

Magára a köznevelés világára, pedagógusokra vonatkozó szabályok rendkívül nagy számban fordulnak elő, *összesen tizennégy jogszabály volt azonosítható a pedagóguskép és a szakmai fejlődés témakörét érintő szabályozóként*. E körben értelemszerűen a legfontosabb, egyszersmind kiindulópontot jelentő jogszabály a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Nkt).

Rendeleti szinten az egyik legmeghatározóbb jogszabály a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Nkt. Vhr.), amely az Nkt.-ban meghatározott foglalkoztatási előírások részletszabályait tartalmazza, részben önállóan, részben a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXIII. törvény rendelkezéseit a sajátos pedagógusfoglalkoztatásra alkalmazva. Az Nkt. Vhr. a Köznevelési stratégiában megfogalmazott elvárásrendszerhez és az abban domináló, a támogatást is az ellenőrzés révén megvalósító logikához illeszkedve kógens és merev szabályokat kínál a munkáltatói jogkört és a fenntartói hatáskört gyakorló számára. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet alapvetően az intézmény működése során jogokat gyakorló és kötelezettségeket teljesítő személyekként azonosítja – mások mellett – a pedagógusokat is, akik mint a tevékenységük ellátására irányuló ellenőrzési mechanizmusok alanyai jelennek meg.

A pedagógusok szakmai fejlődése és az ezt meghatározó rendszerkörnyezet

A stratégiai és jogi környezet rövid bemutatása után áttérünk ezek néhány kiemelt perspektívából történő mélyebb elemzésére. A vizsgálati fókuszokat a bevezetőben ismertetett tartalmi területek adták (1. célok, 2. tanulásértelmezés, 3. támogatórendszer, 4. ellenőrzés), az eredmények ismertetése is e fókuszok mentén történik.

Célok a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet szabályozási dokumentumaiban

A köznevelési stratégia célkitűzései mentén kibontakozó pedagógusprofesszió elvárásai korszerű, a nemzetközi – és így a hazai fejlesztési – trendekkel összhangban álló, néhol idealizált pedagógus professzióképet jelenít meg: egy önreflektív, motivált, problémamegoldó, folyamatosan tanuló szakember képe bontakozik ki, miközben *nehezen megragadható, hogy ehhez milyen konkrét, fokozatos, egymásra épülő intézkedésekre, beavatkozásokra van szükség.*

³ A társadalom (az érintettek) bevonása a jogalkotásba a jogállamiság alkotóelemét képező jogbiztonság kritériuma (Isensee–Kirchhof 2004).

A stratégia a professzió változásának követelményeit hangsúlyosan kezeli, a pedagógusok szakmai fejlődésének célját azonban nem kapcsolja mindezekhez következetesen, a szakmai fejlődést a célmeghatározásban deklaráltan az ellenőrző funkcióhoz köti.

A *Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer* kiegészített stratégiája (NOIR+)⁴ a hazai életpályarendszer a mester- és kutatópedagógus szerepet orientálja, és néhány tényező mentén nyilatkozik egy átfogónak mondható pedagógusképről is. Talán a legfontosabb a dokumentum által jelzett általánosan érvényes pedagógustulajdonságok közül az, hogy a stratégia minden pedagógust kutatást végző szakemberként értelmez.⁵

A javaslat kiemelten épít a mester- és kutatópedagógusok tudásközvetítő, újjátásokat inspiráló és értékelő szerepére, mélyen elemzi a fejlesztési rendszerkörnyezetet és annak határait, a megjelölt célokat és elvárásokat ennek alapján fogalmazza meg. A stratégia szerint a mester- és kutatópedagógusok olyan „tanulás specialisták”, akik képesek kreatív megoldások kidolgozására, azok monitorozására és megosztására.

Az *Nkt.* a pedagógusok szakmai fejlődése, tanulása kapcsán célként, elvárásként a képzéseken, továbbképzéseken való részvételt fogalmazza meg. Ez ugyan jogként is megjelenik, de elsősorban munkavállalói (közalkalmazotti) kötelezettségként definiálódik. Ennek alapján – és általánosságban is – a tanárképben két elem dominál: egyrészt a tanár a köznevelési rendszer egy eleme, az elvárások elsődlegesen a köznevelés mint közszolgálat és közszolgáltatás szintjén fogalmazódnak meg, a rendszerrel és az azt alkotó intézmények működésével szemben, amelyben alkotóelemként van jelen a pedagógus. *Következésképp, és ez a második elem, elsősorban a közszolgáltatást nyújtó alkalmazott képe rajzolódik ki és nem egy autonóm véleményformáló értelmiségié, akinek kulcsszerepe van a jövő nemzedékének nevelésében, és aki erre tekintettel érdekelt, ösztönzött és támogatott az egyéni szakmai fejlődésben.* Ennek következtében tanulási eredményeket nem fogalmaz meg. A *Nkt. Vhr.* is szigorú előmeneteli és számonkérési rendben foglalkoztatott alkalmazottként definiálja a pedagógust. Mindez azt is mutatja, hogy a pedagógus szakmai fejlődése a jogalkotó felfogásában egy szigorúan szabályozott munkajogi folyamat, amelynek minden állomása és azok teljesítése közigazgatási jellegű szabályozással rendezett. *A köznevelési stratégia szerinti korszerű és komplex kép, explicit célként a folyamatos szakmai fejlődés nem jelenik meg benne.*

A pedagógusok tanulása a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet szabályozási dokumentumaiban

A köznevelési stratégia összességében komplex, a formális és informális tanulás lehetőségeit is számba vevő tanulásértelmezést tartalmaz. A haladó szemléletű, egész életen át tartó, tanulóközösségekben aktív „tanuló pedagógus” céltételezése mellett a hozzárendelt beavatkozások és eszközök szükségessége jellemző, a fentiek kapcsán a korábban kifejlesztett pedagógus-továbbképzési tartalmak felülvizsgálatának, illetve új képzési hiányterületekre való reagálásának a szükségessége fogalmazódik meg.

⁴ Lásd: Kovács (2015).

⁵ „...»minden osztálytermet laboratóriumnak kell tekinteni és minden pedagógust egy kutató közösség tagjának« (Burton–Bartlett 2005: 35) [...] eredményes tanulást támogató tanulási környezetet teremteni csak olyan pedagógus-attitűd mellett lehetséges, amelyet a téma ismert kutatói a »kereső« jelzővel (inquiry stance) írtak le” (Kovács 2015: 35–39).

A korábbi stratégiai dokumentumokat meghaladva a NOIR+ a pedagógusok tanulását olyan folyamatként értelmezi, amelynek elsődleges célja a szakmai gyakorlati *tudás tudatos menedzselésére való képesség erősítése, az új tudások létrehozásának, megosztásának és terjesztésének elősegítése. Az eltérő tudásformák közül a tacit, procedurális tudás, és ezen belül pedig a társas tudás értékelődik fel e rendszerben: a dokumentum kiemelten kezeli a gyakorlatközösségekben folyó, közös informális tanulást, az ennek során keletkező és terjedő tudást tekinti az osztálytermi folyamatok menedzselése szempontjából mélyreható és a pedagógiai folyamatok eredményességét segítő tudásnak.*

Az *Nkt.* tanulási/szakmai fejlődési folyamatokat lényegében nem határozza meg, ilyen mélységbe nem terjed a szabályozás hatálya. A részletes szabályok rögzítését az *Nkt. Vhr.-re* bízta, amely azonban a tanulási folyamatot kizárólag a pedagógus életpálya szakaszain való haladás, az egyes szakaszokhoz szükséges teljesítések szempontjából értelmezi.

Támogatás megjelenése a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet szabályozási dokumentumaiban

A *köznevelési stratégia* a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése kapcsán átfogó, alaposan átgondolt és korszerű szemléletet tükröz. A pedagógusok egyéni szakmai fejlődése érdekében több területen fogalmazza meg a támogató beavatkozásokat (szaktanácsadói rendszer fejlesztése, horizontális tanulás lehetőségeinek bővítése, életpályán való előrehaladáshoz szükséges tudás megszerzésének támogatása stb.).

Konkrét eredményként ugyanakkor csupán a Klebelsberg Képzési Ösztöndíj bevezetése említődik, nem jelenik meg expliciten, hogy a minősítési rendszer továbbfejlesztése az ellenőrző funkciók mellett hogyan szolgálna fejlesztési célokat. A módszertani képzéseken túl személyiségfejlesztésre irányuló, kiegészítő megelőző/kezelő képzések, illetve az alkotóév feltételeinek kidolgozása is megjelennek a szakmai fejlődést támogató elemek között. Ugyanakkor az önmagukban haladó szemléletet tükröző támogató elemek nem koherens koncepcióban, hanem gyakran csak egy-egy részterület vonatkozásában köszönnek vissza.

Összességében tehát a köznevelési stratégiában a fejlesztési beavatkozásokhoz rendelt támogató funkciók, amelyek a *sikeres implementáció alapvető feltételei csak sporadikusan, gyakran egy-egy részterülethez kapcsolódóan jelennek meg, és a pedagógus életpálya első szakaszán túl konkrét beavatkozások nem kapcsolódnak ezekhez.*

A *NOIR+ stratégia* a pedagógusok tanulásának támogatása érdekében három olyan beavatkozási területet javasol, amelyek lefedik a jelenlegi tudásunknak megfelelő, a pedagógusok tanulásának leghatékonyabb külső támogatási eszközeit. *E beavatkozási területek 1) a pedagógusmunka professzionalizálódásának támogatására, 2) a tudásmegosztás és a tudásmenedzsment rendszerek fejlesztésére és 3) az iskolai szervezetfejlesztés támogatására irányulnak.* A tudásmegosztás és a tudásmenedzsment rendszerek fejlesztését segítő beavatkozási elemek a hálózati tanulás különböző szintjeinek biztosítását, illetve a pedagógusok felfedező tanulásának értékelési kereteit fektetik le, míg a harmadik beavatkozási terület a pedagógusok tanulását szervezeti dimenzióból közelíti meg, illetve a munkahelyi környezet fejlesztése révén támogatja azt.

Az Nkt. lényegében nem rendelkezik a tanulási környezet feltételrendszeréről, ennek megfelelően nem szól a támogató elemekről, szereplőkről, erőforrásokról sem, a szakmai fejlődés támogatása a végrehajtási rendeleti szintjén sem jelenik meg.

Ellenőrzés megjelenése a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet szabályozási dokumentumaiban

A köznevelési stratégia egyik deklarált célja a standardizálás, amely a hatékonyság és elszámoltathatóság, így akár a fejlesztés irányába is hathat, azonban egy olyan központi irányítású rendszerben, mint a magyar oktatás, a megfelelő támogató-fejlesztő funkciók kialakítása nélkül a szándékolt hatástól eltérhetnek a valóságos folyamatok.

Célként jelenik meg a stratégiában az egységes minőségértékelési eszközök kialakítása és alkalmazása, a pedagógus előmeneteli rendszerhez kötődő minősítési rendszer és a tanfelügyelet keretében történő ellenőrzés összhangjának finomhangolása a működési tapasztalatok alapján. A tervezett intézkedések is elsősorban az ellenőrző funkcióhoz kapcsolódnak.

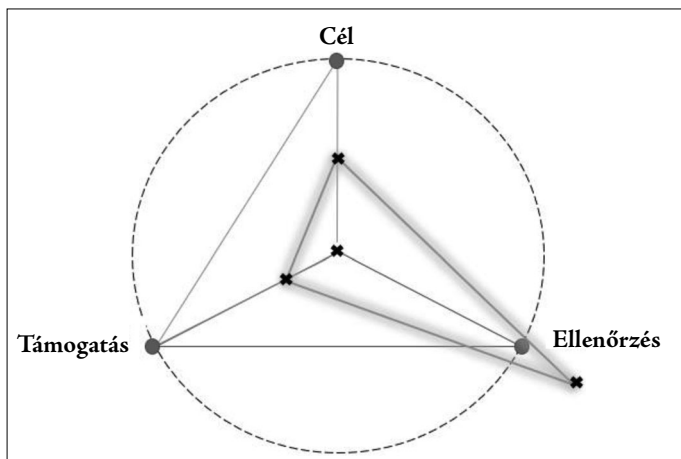
A NOIR+ stratégia leszögezi, hogy az értékelés során a tényleges hatások feltárása a cél, melynek érdekében az értékeléseknek alkalmazkodniuk kell a megvalósítási folyamatok komplex természetéhez. A javasolt beavatkozási területek között szerepel egy olyan mérési rendszer kidolgozása, amely a pedagógusok innovációs kompetenciáira, illetve kompetenciaváltozásainak mérési rendszerére irányul. A stratégiában az ellenőrzési rendszer csak nagy körvonalaiiban meghatározott, a tervezet egyaránt utal a rendszerszintű folyamatok értékelésére, a nemzetközi összehasonlítás lehetőségének kihasználására, és olyan felhasználási területekre, mint a fejlesztések megalapozása, a politikák „számon kérhetősége”.

Az Nkt. rendszerében az ellenőrzés a minősítő vizsga, amely sikeressége az előmenetel feltétele, sikertelensége vagy elmulasztása munkajogilag szankcionált. Minthogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésébe ágyazott tanulási folyamat kizárólag a pedagógus életútjának szakaszain való haladás tekintetében értelmezett, az ellenőrzés egyértelműen munkajogi jellegű, jutalmazási és szankciórendszerének megfelelő. Ugyanígy az eljárásrend is igazgatási jellegű, abban a követelményeknek megfelelés vizsgálata, azaz a megfelelés vagy annak hiányának megállapítása dominál (Rónay 2019). Alapvetően szummatív – legfeljebb egyes elemeiben diagnosztikus – jellegű, fejlesztő elem, jobbító visszajelzés nincs (vö. Báthory 1978; Scriven 1967; Lénárd–Rapos 2009).

A folyamatos szakmai fejlődés modellje a hazai szabályozási dokumentumok elemzése alapján

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének perspektívái rendszerszinten legalább három tényező koherens, egymást támogató jelenlétét igénylik: 1) világosan megfogalmazott koncepciózus célok, elvárások (tanulási eredmények), 2) az elvárások megvalósítását segítő támogató folyamatok és 3) az eredmények visszacsatolását biztosító ellenőrzési-értékelési rendszer (Goodson–Hargreaves 1996; Evetts 2011). A szabályozási dokumentumok elemzése alapján összességében megállapíthatjuk, hogy a hazai rendszerkörnyezet fenti három pillére nem azonos mértékben azonosítható a pedagógusok szakmai fejlődéséhez kötő-

dően. Bár van olyan stratégiai dokumentum, amely megalapozott és korszerű koncepció mentén jelöli ki a fejlődési beavatkozások pillérjeit (NOIR, NOIR+), a célok, elvárások meghatározása mögött nincs olyan szakmapolitikai modell, amely következetesen megjelenne a szabályozás különböző szintjein és világos iránytűként szolgálna a rendszer különböző szintjein lévő cselekvések és szereplők számára. *A támogatás folyamatai és operatív elemei hangsúlytalanok és kidolgozatlanok az ellenőrzés minden szinten aprólékosan szabályozott rendszeréhez képest (tanfelügyelet, önértékelés, minősítés). Az arányok eltolódását az 1. ábra szemlélteti.*



1. ábra: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének rendszerszintű tényezői és azok eltolódása Magyarországon

Összefoglaló

A köznevelés fejlesztési stratégiáját meghatározó szabályozó dokumentumok, az uniós fejlesztésekkel összhangban, összességében kiemelt célként kezelik a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését, elsősorban a pálya professzionalizálásához és vonzóvá tételéhez kötődően. A stratégiai dokumentumokban megragadható pedagóguskép korszerű, tartalmazza a szakmai fejlődés kritériumát, ugyanakkor a fejlődés mint átfogó koncepcionális elem a NOIR + stratégia kivételével nem bontakozik ki a dokumentumokban. *A szakmai fejlődés alapvető kontextusa sokkal inkább az elvárás és annak ellenőrző mechanizmusai, mint a támogatott, autonómiára épített professziókép.* Az egyes stratégiák a szakmai fejlődési célok megfogalmazásában szinergiára töreksenek az uniós és a köznevelési stratégia célrendszerével, összességükben azonban kevésbé látható a fejlesztéspolitika egységes és kifejtett koncepciója, sokkal inkább a közalkalmazotti kötelezettségek ellenőrző mechanizmusainak jól definiált rendszerei jelennek meg bennük. *Általánosságban elmondható, hogy a stratégiák deklarált célja a standardizálás, amely akár a fejlesztés irányába is hathatna a megfelelő támogató-fejlesztő funkciók összekapcsolásával.*

A rendeletek szintjén hasonló módon jellemezhető a szabályozás, amely a tanulás jelentőségének elismerése mellett csak a tanulás formális tényezőit veszi figyelembe. A jogszabályok, rendeletek eljárásrendjei igazgatási jellegűek, azokban a követelményeknek megfelelés vizsgálata dominál, az ellenőrzéshez kötődő tartalmak egyértelműen a leggazdagabban kidolgozottak.

A pedagógusok tanulásának leghatékonyabb, rendszerszintű elemei, a fejlesztési beavatkozások és feltételek koherens stratégiája a NOIR+-ban jelennek meg a professzióhoz, a tudásmenedzsment rendszerekhez és a szervezeti kontextushoz kötődően. A stratégia e tekintetben (is) lényegében pontos fókuszokat definiál a pedagógusok szakmai fejlődésének makro- és mezoszintű támogatására.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
- A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2008. november 21.) a fiatalok felkészítése a XXI. századra: az iskolák területén folyó európai együttműködés programjáról (2008/C 319/08).
- BÁTHORY Z. (1978) A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. *Magyar Pedagógia*, Vol. 78. No. 2. pp. 195–207.
- BÍRÓ E. (2018) *Bilincs vagy kilincs?!* Budapest, Jogismeret Alapítvány.
- DONALDSON, G. (2015) *Successful Futures. Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. OGL. <https://www.nasuwt.org.uk/asset/A788604C-3046-4005-A1EA0EAF023E0DD/> [Letöltve: 2019. 11. 17.]
- EVETTS, J. (2011) A New Professionalism? Challenges and Opportunities. *Current Sociology*, Vol. 59. No. 4. pp. 406–422.
- GOODSON, I. F. & HARGREAVES, A. (1996, eds) *Teachers' Professional Lives*. London, Falmer Press.
- ISENSEE, J. & KIRCHHOF, P. (2004) *Handbuch des Staatsrechts*. Band II. Heidelberg, Verfassungsstaat.
- KOVÁCS I. V. (2015, ed.) „OKOS KÖZNEVELÉS” *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére. „NOIR+Stratégia”* http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_%282015.07.26%29.pdf [Letöltve: 2019. 11. 17.]
- LÉNÁRD S. & RAPOS N. (2009) *Fejlesztő értékelés*. Budapest, Gondolat.
- MADER, L. (2001) Evaluating the Effects: A Contribution to the Quality of Legislation. *Statute Law Review*, Vol. 22. No. 2. pp. 119–131.
- MOUSMOUTI, M. (2019) *Designing Effective Legislation*. Camberley Surrey, Edward Elgar Publishing.
- OECD (2017a) *The Welsh Education Reform Journey. A Rapid Policy Assessment*. Paris, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/The-Welsh-Education-Reform-Journey-FINAL.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 17.]

OECD (2017b) *Digital Government Review of Norway. Boosting the Digital Transformation of the Public Sector*. Paris, OECD Publishing <https://www.oecd.org/gov/digital-government/digital-government-review-norway-recommendations.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 17.]

RÓNAY Z. (2019) A hazai tanügyigazgatás jogszabályi keretei. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 228–239.

SCRIVEN, M. (1967) *Series on Curriculum Evaluation. The Methodology of Evaluation*. In: G. TYLER & M. SCRIVEN (eds) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, Rand McNally.

ALTERNATÍV LEHETŐSÉGEK AZ AMERIKAI FELSŐOKTATÁSBAN

RÉKASI NIKOLETT

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

BARBARA SCHNEIDER (ed.) *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century.* (Handbooks of Sociology and Social Research.) Cham (Switzerland), 2018. Springer International Publishing. xxxvii + 597 p. ISBN 978-3-319-76694-2 (eBook)

A 2018-ban megjelent kötet a bevezető szerint egyfajta szociológiai áttekintés, amely azokat az oktatási problémákat kívánja feltárni és bemutatni, amelyekkel a mai amerikai egyesült államokbeli oktatásnak szembe kell néznie. A kiadvány szerzői öt részben és 25 fejezetben mutatják be az egyes témákban releváns elméleteket, megközelítéseket, ha szükséges, időnként kissé módosítva is őket, új utakat keresve a modern gondolatoknak. Főleg szociológusoknak íródott, de pedagógusként is érdekes, érdemes elolvasni, hiszen minden rész arra a kérdésre (is) keresi a választ, hogy milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy egy tanuló sikeres vagy éppen sikertelen lesz az oktatás során. Erre a kérdésre pedig itt Európában, Magyarországon is, minduntalan keressük a választ. A tengerentúli gyakorlatok megismerése tehát számunkra is tanulságos lehet.

Jelen írás a könyv negyedik részét (*Educational Opportunities and the Transition into Adulthood*) mutatja be, ez illeszkedik leginkább az *Educatio*^o mostani lapszámának tematikájához. A rész öt fejezetből áll, amelyek mindegyike a felsőoktatásban

való részvételről, a hallgatók tapasztalatairól, illetve a különböző alternatív lehetőségekről szól.

A könyv számozása szerinti 16. fejezetben (ez a szóban forgó 4. rész 1. fejezete) Michal Kurlaneder és Jacob Hibel az egyetemi, főiskolai hallgatók által bejárt különféle tanulási utakról ír, illetve arról, hogy választásaik, döntéseik során mik voltak a motiváló vagy hátráltató tényezők. Az írás elsősorban *szakirodalmi áttekintés*, amelynek során a szerzők összefoglalják azt, hogy hogyan jellemezhető a hallgatók oktatásban bejárt ösvényei egészen a kora gyermekkortól a felnőtt évekig. Az áttekintés több szempont mentén halad: vizsgálják az egyének döntéseit, a curriculumot (vagyis a tantervet), az információs akadályokat és lehetőségeket is. Az írás a *College for All* elv égisze alatt elemzi a már rendelkezésre álló szakirodalmi adatokat, és megállapítja, hogy bár mindenféle szociális háttérrel rendelkező hallgatók is tapasztalnak növekedést az oktatás területén, a strukturális problémák, mint például a rasszból vagy a hátrányos szociális helyzetből adódó lemaradások, még mindig léteznek, és szá-

mottevé tényezőt alkotnak az amerikai oktatás színterén.

A 17. fejezet (*Student Experiences in College*) teljes egészében az egyetemi hallgatókra koncentrál. Az előzőhöz hasonlóan ez is részletes szakirodalmi áttekintés, amelynek fókuszja a „megtapasztalt egyetemi lét”. (Ebben az esetben a klasszikus négyéves alapképzésre kell gondolni.) A szerzők különböző aspektusokból elemezték a témában rendelkezésre álló angol nyelvű szakirodalmat, mint például gender, etnikai hovatartozás, illetve szexuális orientáció, és megállapítják, hogy az amerikai felsőoktatási rendszer ma is küzd azzal, hogy a különböző hátrányos helyzetű csoportok számára esélyegyenlőséget teremtsen.

A 18. fejezetben (*The Community College Experience and Educational Equality: Theory, Research and Policy*) Lauren Schudde és Eric Grodsky egy Magyarországon kevésbé ismert oktatási intézményről, a *community college*-ről (szabad fordításban: a közösségi főiskoláról) ír. Az előzőekhez hasonlóan részben ez a fejezet is részletes szakirodalmi áttekintés és elemzés. A szerzők összefoglalják a *community college* történelmét, kitérve a szociológiai szempontból fontos elméletekre, és bemutatják a terület kutatásának kulcskérdéseit. Megtudhatjuk, hogy ezek a kétéves felsőfokú képzést nyújtó intézmények, amelyek az Egyesült Államokban a 20. század elején jelentek meg, ma is jelentős szerepet töltenek be az ország felsőoktatási rendszerében, hiszen remek *alternatívát kínálnak* a szegényebb, hátrányos szociális helyzetben élők számára a továbbtanulásra. A releváns szociológiai modellek megtárgyalása mellett a fejezet előremutató is, hisz igyekszik támpontokat adni a jövő kutatásainak olyan tekintetben, hogy melyek azok a területek, amelyek további érdekes vizsgálódások táptalajai lehetnek a *community college*

fejlesztését, még sokrétűbb kihasználását illetően.

A könyv következő fejezete (*College for All: Alternative Options and Procedures*) azt vitatja meg, hogy a státuselérés (*status attainment*) hogyan hozható összefüggésbe az iskolai teljesítménnyel, valamint az azt befolyásoló faktorokkal. A kvalitatív kutatásuk során a szerzők félig strukturált interjúkat vettek fel olyan felsőoktatásban tanuló egyénekkel, akiknek a tanulási útjuk eltér az Egyesült Államokban átlagosnak számító 4 éves, 18–22 éves kor között abszolvált egyetemi tanulmányoktól. A kutatásban idősebb, családos, teljes vagy részmunkaidőben dolgozó egyének nyilatkoztak tapasztalataikról, amelyeket a kutatók többek között úgy összegeztek, hogy a felsőoktatásban való részvétel nemcsak a tradicionális elgondolásba illő személyek sajátja már, hanem megkerülhetetlenül megjelennek a teljesen egyéni életutakat bejáró hallgatók is, akik lehetőségeket és jelentős erőforrást képviselnek a rendszerben. Éppen ezért a döntéshozóknak figyelembe kell venniük az alternatív lehetőségeket is.

A rész utolsó fejezetében az amerikai felsőoktatás jövőjéről esik szó. Azt a kérdést járja részletesen körül, hogy az egyének életútjában bekövetkezett változások milyen hatással vannak a felsőoktatásra, illetve fordítva. Itt is szó esik az átlagostól eltérő tanulmányi utat bejáró hallgatókról, akik az élethosszig tartó tanulás jegyében, kihívásokkal és nehezítő körülményekkel is megküzdve kerülnek a felsőoktatási rendszerbe, ahol jelentős tényezőt képeznek.

A könyvrész összességében kiváló betekintést ad az Egyesült Államok felsőoktatásának azon szegmensébe, amely nálunk Európában talán kevésbé ismert. Hangsúlyozza az alternatív lehetőségek jelentőségét, az élethosszig tartó tanulás napjainkban egyre fokozódó fontosságát.

Európaiként is érdemes tájékozódni azokról a gyakorlatokról, amelyek a tengerentúlon már jól működnek, illetve már az is tanulságos, ha csak bepillantást nyerünk abba, hogy ott milyen problémákkal, nehézségekkel küzdenek meg, és milyen megoldási stratégiákkal dolgoznak.

A fejezetek részletes szakirodalmi áttekintéssel rendelkeznek (kettő közülük kifejezetten szakirodalom-elemző és szintetizáló írás), olvasásuk hasznos lehet mindazoknak a szakembereknek, de akár hallgatóknak is, akik rövid, de átfogó ismeretre szeretnének szert tenni a témában. Mivel minden fejezet végén részletes és kifejezetten pontos bibliográfia is található, így az olvasó saját kutatómunkájához is egy jól használható gyűjteményt kap,

amely irányadó lehet, például egy szakdolgozat megírásához.

Számomra a legérdekesebb olvasmány a 18. fejezet volt, amely szemléletesen bemutatja, miként vált a *community college* megkerülhetetlen tényezővé az Egyesült Államok felsőoktatásában, hogyan szolgálja a hátrányos helyzetű, szegényebb csoportok érdekeit, lehetőséget biztosítva számukra is egy felsőfokú végzettség megszerzésére. Magyarországon nem annyira elterjedt az, hogy a felnőttek (pláne nem, hogy az idősebbek, nyugdíjasok) visszaüljenek az iskolapadba, és tét nélkül, csupán kedvtelésből valami nekik tetszőt tanuljanak, növeljék műveltségüket, tudásukat. E téren az amerikai példa követése nyugodtan javasolható lehetne.

ISKOLA, KARRIER ÉS A VALÓSÁG

DEÁK DOROTTYA

ELTE TáTK Szociálpolitika Doktori Program

BARRY DOWN, JOHN SMYTH & JANEAN ROBINSON: *Rethinking School-to-work Transitions in Australia: Young People Have Something to Say*. Cham, 2018. Springer. xv + 174 p. ISBN 978-3-319-72269-6 (eBook)

A felnőtté válás folyamata, amikor a fiatalok az iskolai védett környezetből kikerülve a munkaerőpiac hatalmas világával szembesülnek, minden fiatal életében természetes krízisként jelenik meg. Számos olyan környezeti hatás is éri őket ebben az időszakban, amely döntően meghatározhatja karrierlehetőségeiket, mint pl. az adott ország gazdasági helyzete, az oktatási rendszer minősége, a társadalom felépítése vagy kulturális értékei stb.

Az iskolarendszerekből a munkaerőpiacra való átmenet nehézségeiről szól Barry Down, John Smyth és Janean Robinson *Rethinking School-to-work Transitions in Australia: Young People Have Something to Say* című, 2018-as könyve, mely fiatalokkal készített interjúk elemzése mentén kívánja bemutatni az ausztrál fiatalok tanulmányi lehetőségeit szakmai karrierjük építéséhez és a munka világába való belépéshez. Bár a kötet kiemelten foglalkozik a neoliberalizmus ideológiáját követő ausztrál oktatási rendszerrel és annak gazdasági sajátosságaival, a felvetett kérdések és problémák más szemléletek mentén működő oktatási rendszerek vizsgálatában is megállnák a helyüket.

A könyv három jól elkülönülő részből, ezen belül kilenc fejezetből áll. Az első két fejezet elméleti alapot nyújt az olvasó számára a kutatás céljáról és fontosságáról,

illetve a kutatásban felmerülő problémák társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai hátteréről, továbbá részletesen ismerteti a kutatás során használt kritikai etnográfiai módszer sajátosságait, a kutatás és az interjúk felvételének körülményeit.

A szerzők egyik alap gondolata, hogy az oktatási rendszert azok nélkül építik fel és működtetik, akikről igazán szólnia kéne, vagyis a diákok nélkül. Pozitív változás, amin a szerzők egy, a tanulók igényeire épülő, gazdasági- és munkaerőpiaci anomáliákra reagáló oktatási reformot értenek, csak akkor valósulhat meg, ha a fiatalokat megkérdezik a valós szükségleteikről. A 2011 és 2014 között lezajlott kutatás során harminckét 14 és 17 év közötti Nyugat-Ausztráliában élő és tanuló fiatallal készítették interjúkat három fázisban. Az interjúalanyok többsége hátrányos helyzetű, munkás szülőktől származó, eltérő etnikumú, állami iskolában, magániskolában vagy TAFE-képzésben tanuló diák.¹ Az

¹ A TAFE (*Technical and Further Education*) Ausztrália egyik legelterjedtebb oktatási típusa. A TAFE-intézményekben többszintű végzettséget lehet szerezni (Certificate I-től az Advanced Diplomáig). Szintektől függően eltérő ideig tartanak a képzések. Sok esetben az egyetemek beszámítják a TAFE-iskolákban végzett tanulmányokat a képzési idejükbe.

első fázis során a kutatók olyan kérdésekre kerestek választ, hogy hogyan pozicionálják magukat a fiatalok a társadalomban, milyen erőforrásokkal rendelkeznek, milyen jövőbeli terveik vannak, milyen családi háttérrel rendelkeznek. Egy év elteltével a második fázisban a cél a fiatalok fejlődésének nyomon követése volt. Az ebben a körben felvett interjúk során a fókusz az életüket és döntéshozatalukat befolyásoló tényezőkre összpontosult. A harmadik fázis alkalmával a fiatalok visszatekintettek az első interjú során elmesélt karrierterveikre és az azóta eltelt folyamatra.

Az interjúkból a kutatók portrékat készítették, segítségül a könnyebb átláthatósághoz, felmérve, hogy milyen azonos szükségletek merültek fel az interjúalanyok történeteiben. A portrék alapján megállapítottak 16 pedagógiai és társadalmi feltételt, amely meghatározó a fiatalok munkavállalásában és karrierépítésében. E 16 feltétel alapján hat nagyobb területet jelöltek ki, melyek külön fejezetként, interjúrészletekkel szemléltetve jelennek meg a tanulmányban. A kutatás során felvett interjúk bemutatása e témák szerint rendezve adja a tanulmány második és legnagyobb részét.

A harmadik fejezetben (*Growing Up in Neoliberal Times*) a kutatók arra keresik a választ, hogy a globális világgazdaság változásai milyen mértékben befolyásolják a fiatalok munkaszerzési lehetőségeit. A rendszert fenntartó hatalom a magas fiatalkori munkanélküliségi ráta okait nem a mögöttes strukturális és intézményi rendszerek hibáiban keresi, hanem az egyéneket (a rendszer áldozatait) hibáztatja. Ezzel szemben a valóság az, hogy a globális gazdaság kevésbé képzett, kreatív és elemző ismeretekkel foglalkozó munkavállalót igényel, és egyre több alkalmi, részmunkaidős, marginális munkahelyet teremt, melyek nem kapcsolódnak képzési vagy karrierútvonalakhoz. A tudásalapú

gazdaság retorikája és a magasan képzett, csúcstechnológiájú és jól fizetett munkahelyek ígérete egyre nagyobb számú fiatal számára már csak illúzióknak bizonyul. A 2008-as pénzügyi világválság még a ma élő fiatalok munkába állási lehetőségeire is hatással van. A teljes munkaidős állások gyorsabb ütemben szűnnek meg, mint ahogyan megjelennek a piacon. A hatalmi elit által működtetett iskolai rendszer retorikája az, hogy a diákok legyenek rugalmasak, ne élethosszig tartó és önmegvalósító munkát keressenek, hanem fogadjanak el bármilyen alacsony iskolázottságot vagy képzettséget nem igénylő, alulfizetett és monoton (többnyire részidős vagy alkalmi, szezonális) munkát, vagyis élteti azt a gondolatot, hogy a fiatalok a „kezükkel” dolgozzanak, ne az „eszükkel”. Míg az ausztrál társadalom az esélyegyenlőséget hirdeti, a kutatás eredményeiből jól kirajzolódik, hogy a valóság messze eltér az egalitárius társadalom fogalmától. A képzésekben mesterségesen szét lett választva a szakképzésben ragadás és a diplomaszerezés felé vezető út, aminek célja a kapitalizmus érdekeinek jobb kiszolgálása, ezzel csökkentve a társadalmon belüli és intergenerációs mobilitás lehetőségét. Az oktatási rendszer ezáltal növeli és mélyíti a nemi, etnikai származáson és társadalmi osztályokon alapuló egyenlőtlenségeket.

A negyedik fejezet (*Rethinking Class and Deficit Thinking*) az „elfelejtett középnek”, „dolgozó szegénynek” vagy „elfelejtett embereknek” nevezett munkásosztály gyermekeinek lehetőségeit vizsgálja. Az „elfelejtett közép”-hez azok tartoznak, akiknek a gazdasági válságot követően bizonytalanná vált a foglalkoztatásuk, akik elvesztették a munkahelyüket, jelentős jövedelemcsökkenést tapasztaltak, egyre nagyobb adóterhek vannak, kevés megta- karítással rendelkeznek, és gyermekeiket nem tudják támogatni a magasabbra emelkedésben. Az interjúrészletek bemutatják,

hogyan az oktatási intézményekben a szakmai tudás mellett a diákok nem jutnak olyan képességekhez, melyek ahhoz kellenének, hogy a munkaerőpiacon boldogulni tudjanak.

Az ötödik fejezetben (*Transitioning to Adulthood*) a kutatók az iskolák felelősségére világítanak rá. Az interjúkból kiderül, hogy a fiatalok szerint az iskolák túl szűken értelmezik kapun belüli munkájukat, pedig nekik olyan kompetenciák megszerzésére is szükségük lenne, melyek az iskola utáni életre készítik fel őket, akár a továbbtanulás terén, akár a munka világában. A diákok nem neoliberais szemléletű, szabványosított, tesztíráson, elszámoltathatóságon és előírt tanterv alapján működő közoktatást szeretnék, hanem olyat, ami képes megfelelni az érdekeiknek és érdeklődési körüknek. Az interjúk egyik legfontosabb üzenete az, hogy az iskola és a benne zajló események nagyrészt irrelevánsak a fiatalok élete, jövőjük elérése szempontjából. Az oktatás további problémája, hogy a hátrányos helyzetű térségekben gyenge a munkaerőpiac és magas a munkanélküliség, rossz a közlekedési infrastruktúra, ami mélyíti a társadalmi egyenlőtlenséget és társadalmi kirekesztettséget, ezzel akadályozva a fiatalok tanulmányi fejlődésének lehetőségét.

A hatodik fejezet (*Reinvigorating Pedagogy*), ahogy arra a címe is utal, a pedagógia megújulásával foglalkozik. Az interjúkból egy igen negatív kép rajzolódik ki az iskoláról: börtönökre vagy blokkos ütemtervvel működő gyárakra emlékeztet, ahol továbbra is frontális oktatás folyik. A szerzők úgy vélik, hogy a pedagógia revitalizációjával előtérbe kell helyezni a fiatalok szükségleteit és érdekeit, a tanárok és diákok között bizalomra és tiszteltetlenségen alapuló kapcsolat kiépítésével. A diákok, különösen a marginalizált tanulók, gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy az iskolában szerzett ismereteik mennyi-

re hasznosak, kapcsolódnak-e egyáltalán személyes érdekeikhez, igényeikhez, elvárásaikhoz és képességeikhez. Nincs eszüközük arra, hogy utánanézzenek, mihez tudnának kezdeni a tudásukkal, milyen lehetőségük van a továbbtanulásra vagy a munka világában elhelyezkedni, emiatt kiemelkedő a pedagógusok szerepe, hogy a tananyag átadásán túl segítsék a fiatalokat a jövőképük kialakításában és lehetőségeik megismerésében.

Az iskolából a munka világába átmenet témájának vizsgálata során elengedhetetlen azon csoportok nehézségeinek feltárása, akik valamilyen oknál fogva érzékenyebbek a rendszer működése iránt, és pluszsegítség igényelnek tanulmányuk és munkakeresésük idején. A hetedik fejezet (*Giving All Students a Fair Go*) a fogyatékosokkal élő és az „elveszett, zavart és kallódó” fiatalok helyzetét mutatja be. A „társadalmilag igazságos iskola” gondolatára támaszkodva és a fejezetben bemutatott interjúk alapján azt fejtegeti, hogy a leginkább hátrányos helyzetben lévők érdekében milyen módon kellene átalakítani az oktatáspolitikát, és milyen gyakorlatokat kellene bevezetni annak érdekében, hogy ezek a diákok is érvényesülhessenek iskolai éveik alatt és után egyaránt. A közhiedelemmel ellentétben az OECD-adatok nem egy egalitárius társadalom képét mutatják. Ausztráliában a fogyatékos személyek 45%-a él szegénységben vagy annak közelében, ami több mint kétszerese az OECD-országok átlagának. A fogyatékosokkal élők foglalkoztatási arányát tekintve a 29 OECD-ország közül Ausztrália a 21.

A második rész utolsó fejezete (*Understanding Young Lives*) a diákok eltérő szociális helyzetéből adódó különbségekre hívja fel a figyelmet. A kedvezőtlen személyes és családi körülményekkel küzdő fiatalok olyan kihívásokkal szembesülnek tanulmányaik alatt, amilyenekkel

magasabb státuszú családból jövő társaik egyáltalán nem találkoznak. A hátrányos helyzetből jövő hallgatóknak gyakran dolgozniuk kell iskola mellett részmunkaidőben, hogy támogassák családjukat, esetleg segítséget nyújtsanak rossz egészségi állapotú vagy szerfüggő, alkoholproblémákkal küzdő rokonuknak. A fejezet arra keresi a választ, hogy az iskola miként tudna támogató és biztonságos légkört teremteni az ilyen diákok számára. A neoliberális oktatási rendszerben, ahol az eredmények számítanak, ahol a gyermekeket számszerűsített teljesítményük alapján rangsorolják, és személyesen őket teszik felelőssé a rosszabb teljesítmény miatt, nem veszik figyelembe a diákok eltérő családi helyzetét vagy nemzetiségét, vagy olyan megkerülhetetlen okokat, mint a testi vagy mentális betegségek, jóllehet, ezek hatással vannak a tanulásra és iskolai teljesítményre. Vagyis egy olyan humanizáltabb pedagógiára lenne szükség, amely figyelembe veszi a diákok hátterét, kultúráját és élettapasztalatait, ezzel elősegítve, hogy ők is olyan lehetőségeket kapjanak, mint azok a társaik, akik stabil egzisztenciájú családban élnek.

A kötet harmadik részében a szerzők a kutatás eredményeinek konklúzióját ismertetik. A fiatalok történetei alapján egyre szélesedő szakadék képe rajzolódik ki az oktatási intézmények működése és a fiatalok igényei között. Szerintük szükség van emiatt az oktatási rendszer újragondolására, hogy az iskolák, a szakmai tudás átadása mellett támogassák a fiatalokat a

munka gyors ütemben változó világában való elhelyezkedésben. Általános vita folyik arról, hogy az oktatás a munkaerőpiac szempontjából releváns képességekkel és tudással ruházza-e fel a diákokat. Ilyen jellegű viták gazdasági és társadalmi válságok idején különösen előjönnek (pl. az 1930-as évek visszaesésekor, az 1970-es évek recessziójánál, vagy napjainkban a 2008-as globális pénzügyi válság után). Bár a magasabb szintű szakmai és egyetemi képzésekkel – a korábbi gyakorlatokkal ellentétben – igyekeznek az alacsonyabb társadalmi státuszú szintek felé nyitni, továbbra is fennáll a társadalmi egyenlőtlenség reprodukciójának mintája. A szerzők ugyan nyitva hagyják a probléma megoldását, de egy sor kulcsfontosságú kérdést tesznek fel az iskolai rendszert működtető szereplők számára a politika és a gyakorlat újragondolásának provokációjaként.

Down, Smyth és Robinson kötetének címe az iskola és munka közötti átmenet vizsgálatát ígéri az ausztrál iskolákban, és ennek eleget is tesz. Bár az alapul szolgáló kutatás kiemelten az ausztrál oktatási rendszer felépítésére fókuszált, könyvükben a szerzők olyan alapelveket vetnek fel, amelyeket nemcsak az ausztrál iskolák működésébe lehetne beépíteni. Emellett számos olyan problémát emelnek ki, illetve általános jellemzőket írnak le, amelyek a szabad piac és a globalizáció térhódításával a tudásalapú gazdaság retorikájára épülő egyéb nemzetállamok oktatáspolitikájában is megjelennek.

ÚJ KUTATÁSI ASPEKTUSOK AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS TERÜLETÉN: EGY NÉMET PANELKUTATÁS TAPASZTALATAI

RICHMAN GABRIELLA

ELTE TáTK Interdiszciplináris Társadalomkutatások Doktori Program

HANS-PETER BLOSSFELD & HANS-GÜNTHER ROSSBACH (eds): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. (Second Edition.) Wiesbaden, 2019. Springer VS. xi + 383 p. ISBN 978-3-658-23162-0 (eBook)

A Német Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium kezdeményezésében és támogatásával kezdődött meg 2009-ben az ún. Nemzeti Oktatási/Képzési Panel (Nationales Bildungspanel, NEPS) előkészítése. Hans-Peter Blossfeld, aki a kutatási projektet irányította a kezdeti években, és kollégája, Hans-Guenther Rossbach szerkesztésében 2011-ben jelent meg először a kutatást bemutató könyv angol nyelven (*Education as a Lifelong Process*). A könyv a panelkutatás felépítését és módszertanát elemzi, feltérképezi az adatgyűjtés rendszerét és az adathalmaz összetételét, valamint további kutatási irányokra tesz javaslatot. A most bemutatandó második, frissített kiadás az első kiadás óta történt változásokról számol be.

A könyv önálló fejezetekben (4–9. fejezet) mutatja be a panelkutatás elméleti keretét alkotó hat dimenziót és azt a nyolc életútszakaszt, amely a kohorszok kialakításának alapjául szolgált. A további fejezetek (10–17. fejezet) a kohorszok kialakítását befolyásoló módszertani aspektusok

kat elemzik, valamint bemutatják azokat a megfontolásokat és kutatói választásokat, melyek lehetővé tették az eltérő kutatási szakaszokban használt különböző mérőeszközök összekapcsolását. Ezen túlmenően külön fejezet (18. fejezet) tekinti át a megszorító adatvédelmi rendelkezések követésével járó feladatok sorát.

A német panelkutatás által képviselt szemlélet, az ún. életút-perspektíva a figyelmet a tanulás folyamatára irányítja, eltávolodva a formális oktatás szerkezeti felépítését követő hagyományos értékelési szempontoktól, mint például a „felnőttoktatásban részt vevők aránya”, az „iskolaelhagyók aránya”, vagy a „képesség- és kompetenciaelvárások”. Az oktatás intézményrendszere másodlagos szerepet kap, törekedve a társadalmi struktúrák és az egyén életében jelentkező pszichoszociális hatások és szociokulturális tényezők összekapcsolására. A NEPS célja, hogy e szemléletbe ágyazva gyűjtsön adatokat a német oktatás rendszeréről és folyamatairól, az életút során az egyén tudáskészletében

bekövetkezett módosulásokról, valamint a kompetenciakészlet formálódásáról kis gyermekkortól késő felnőttkorig.

A kutatás tervezése során mérlegelésre kerültek az élethosszig tartó tanulás fontosságát hangsúlyozó gazdasági szempontok, mint például a képzettség és a jövedelemnövekedés vagy a kompetenciakészletváltozás és a szakmai előmenetel kapcsolata; valamint helyet kaptak társadalmi és szociális szempontok is, mint például az önmegvalósítás érvényesítéséhez kötött jóllét érzet erősödésének feltételei.

A könyv szerkezeti felépítése mutatja, hogy a szerzők által alkalmazott értékelési szempontok köre tág, azonban néhány értékelési szempont részletesebb elemzése teljesebbé tehetné volna a módszertani áttekintést. A konceptualizálás két kulcsdefiniója a „panelkutatás” és az „élethosszig tartó tanulás” NEPS általi interpretációjára vonatkozó részletesebb áttekintés és a kutatói döntési mechanizmus bemutatásának elmaradása hiányérzetet kelthet. Az ezekre vonatkozó bővebb tájékoztatás további szakmai aspektusok elemzésének adhatott volna teret, és az olvasói élményt is emelte volna. Ezen túlmenően, különösen napjainkban, fontos értékelési szempont, hogy a kialakított módszertani sajátosságok alkalmasak-e nemzetközi szintű összehasonlításra. Végül az élethosszig tartó tanulás helyére, szerepére és értelmezésére vonatkozó, a tudomány és a szakma által képviselt állásfoglalások összegzése, valamint a szociálpolitikai megfontolások áttekintése újabb komparatív aspektusokkal bővíthette volna az értékelést.

A „panelkutatás” definíciójának részletes bemutatása elmaradt, emiatt a NEPS adatbázis felhasználhatóságának korlátai nem egyértelműek. Hagyományosan panelkutatáson olyan kutatási módszert értünk, mely az egyén vagy háztartás szintjén, több időpontban gyűjt adatokat, és azt

vizsgálja, hogy társadalmi jelenségek, problémák – mint például materiális depriváció, iskolaelhagyás, mobilitás, felnőttkori tanulás stb. – egy életszakaszra jellemző, átmeneti jelenségként értelmezendők-e, vagy azok állandósult, az egyén életét végigkísérő adottságok. Amennyiben a NEPS a fenti definíció alapján épül fel, az operacionalizálás során alkalmazott területi lehatárolás, valamint a kauzalitás mérését szolgáló változók területi lehatárolása kérdéseket vet fel, melyekre a könyv kiadása még nem tér ki. Ugyanis a nemzetközi gazdasági szervezetek által kialakított egységes statisztikai rendszerek (pl. Eurostat, EU-SILK, OECD.Stat) elemzései alapján bizonyos társadalmi trendek eltérő mértékben, de konzisztensen jelentkeznek az Európai Unió tagállamaiban (<https://population-europe.eu/discussion-papers>). Németország is az EU tagállamai közé tartozik, így az európai társadalmi trendek hatásainak kezelésére vonatkozó kutatói döntésmechanizmus bemutatása további elemzési aspektusok számbavételének adhat teret. Az európai gazdaság technológiai átalakulása, a migrációs hullámok ismétlődése, azon belül a gazdasági migráció és a társadalmi mobilitás erősödése, valamint a munkavállalás jogszabályi környezetének oldása és a nyugdíjkorhatár emelése mind olyan társadalmi tényezők, melyeket szükséges számba venni nemzeti szintű elemzés során is.

Emellett további mérlegelésre ad okot az a nemzetközi szervezetek által kezdeményezett és támogatott trend, mely a tagállamok statisztikáinak összehangolására törekszik a tudomány és a szakma által elérhető adatbázisok összehasonlíthatósága érdekében. A könyv a fentiek áttekintésére nem tér ki, és nem foglal állást a NEPS integrálhatóságára és nemzetközi szintű felhasználhatóságára vonatkozóan.

A longitudinális kutatások esetében az integrálhatóság szintje többszörös érték-növelő hatással bír, többek között azért is, mert e kutatások megvalósítása általában az elvárhatónál jelentősen nagyobb humán erőforrás felhasználását igényli, és az operacionalizálás során meghozandó forrás-allokációs döntések a kivitelezést nehezíthetik, tehát a tudományos érték mellett a gazdasági megtérülés kiemelten fontos szemponttá válik. A NEPS esetében az integrálhatóság mértékének számbavétele az eddig említett szempontokon túl a kauzális sémák felismerésének javítása miatt is kritikus, hiszen az élethosszig tartó tanulás szerepét vizsgálja az egyén szintjén. A panelkutatásokat érő egyik leggyakoribb kritika (*Sturgis–Allum–Brunton-Smith 2009*), hogy az adathalmaz nem alkalmas a kauzális viszonyok felismerésére. Az elégtelenség gyakori oka, hogy a válaszadók döntési mechanizmusának körülményeiben bekövetkezett változás nyomon követése nem biztosított. Ugyanis a panelkutatás ideje alatt módosulhat a populáció összetétele, valamint nemzetközi és nemzeti intézkedések hatásai érvényesülhetnek, továbbá pragmatikus elemek torzító hatását is mérlegelni szükséges, mint például az interjúkérdések ismétlődésének hatásai.

Az „élethosszig tartó tanulás” fogalmának (mint társadalmi jelenség és mint a NEPS-ben használt kulcsdefiníciók egyike) bővebb tárgyalása, valamint gazdasági, társadalmi és politikai szerepének részletesebb áttekintése szintén azon aspektusok közé tartozik, melyek a panelkutatás előrehaladását bemutató következő kiadás előkészítése során szempontként felmerülhet. A nemzetközi szervezetek által elfogadott definíciók itt is lényegesen eltérnek egymástól, és a tudományos közösség álláspontja is megoszlik. Vannak, akik az élethosszig tartó tanulás kizárólagos céljaként a képességek és kompetenciák bővíté-

sét, vagyis a normatív alapú előrelépést jelölik. Ezzel szemben mások elvetik a normatív alapú előrelépés szükségességét, vagyis az eredménytől független jóllét érzetet és elégedettség érzését elegendőnek tekintik ahhoz, hogy a nem formális és informális tanulási aktusok esetében is megvalósuljon az élethosszig tartó tanulás. A szerzők kitérnek az elmúlt évtizedek gazdasági és technológiai változásának hatásaira, azonban az élethosszig tartó tanulás mint társadalmi jelenség történelmi beágyazottságának, a fogalom értelmezésében bekövetkezett változásoknak az áttekintése elmarad, azonban a projekt által képviselt szemlélet értékelését erőteljesen befolyásolhatja és a Delors-jelentés megjelenése óta történt előrelépést érzékeltetheti.

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója először a 20. század első felében a nyugati, fejlett társadalmak gazdaságpolitikai stratégiáiban érvényesült, és egy olyan rugalmasabb oktatási rendszer kialakításának igényét eredményezte, mely lehetővé teszi a tanulás fogalmának tágabb értelmezését, valamint a formális oktatáson túli kiterjesztését. Majd az 1990-es években az UNESCO Delors-jelentése (1996) emelte a politikai viták középpontjába, és az élethosszig tartó tanulás koncepció elsősorban válaszként fogalmazódott meg gazdasági és szociális kihívások megoldási javaslataiban, mint például a gazdasági versenyelőny javítása, a globalizáció vagy a növekvő munkanélküliség kezelése. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója megjelenésének kezdeti időszakára a nemzeti szintű makroszemlélet volt jellemző. Reformokat kezdeményeztek az oktatáspolitikai területén annak érdekében, hogy az oktatás, a tréningek és egyéb képzések rendszere olyan normatívák és eszközök kialakítását tegye lehetővé, melyek az élethosszig tartó tanulás koncepció fennmaradását támogatják. Azonban a tanulás folyamatának eltérő értelmezésére,

valamint az egyén életében betöltött szerepének és fontosságának tisztázatlanságára hivatkozással számos kritika fogalmazódott meg, amely az élethosszig tartó tanulás koncepciójának tudományos értékét kérdőre vonta, és az ellentmondások feloldását sürgette (Bengston 2013). A felvetett kritikákat támasztja alá, hogy az élethosszig tartó tanulás fontosságát hangsúlyozó három meghatározó nemzetközi szervezet a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO), az UNESCO és az Európai Bizottság (EB) eltérő definíciót használ. Az UNESCO a hangsúlyt a tanulási szándékra helyezi,¹ az ILO az eredményességet tartja fontosnak,² az EB tágabban értelmezi az élethosszig tartó tanulás koncepciót és az ILO álláspontjával egyezően az eredményességre helyezi a hangsúlyt.³

Bár a most ismertetett kiadás nem tárgyalja, hogy a NEPS melyik szervezet definícióját követi, és milyen mértékben, a szerzők álláspontja, hogy a NEPS a tanulás folyamatát az eddig megszokottnál szélesebb körben vizsgálja, és a formális, a nem formális, az informális, valamint az életút során megvalósult egyéb képzések és tanulási aktusok minden fajtáját a folyamat részének tekinti. A tanulás aktusát az élet részének és a tanulóval járó fejlődést evidenciának veszik a szerzők, a bizonytalanságot kizárólag az eredményes-

ség viszonylatában értelmezik (30. o.). Továbbá kapcsolatot feltételeznek a korai életszakaszban megvalósult tanulási aktusok, a szociokulturális környezet és a későbbi életszakaszokban jelentkező tanulási igény között.

Az eddig említett nehézségek és kritikai észrevételek mellett fontos megemlíteni, hogy Németország úttörő szerepet játszik a longitudinális kutatások területén. A NEPS mellett jelenleg több egyéb nemzeti panelkutatás is folyik az országban, ilyen például a pairfam,⁴ a PASS⁵ vagy a NAKO.⁶ Az összehasonlító országelemzésekre alkalmas nemzetközi panelkutatások száma is növekedett az elmúlt két évtizedben. A nemzetközi gazdasági szervezetek, mint például az OECD vagy az Európai Unió, is használják a panelkutatások adatbázisait ajánlásaik elkészítéséhez. Ezek a nagyléptékű, speciális rendszerű adatbázisok eredményes alátámasztással szolgálnak szociálpolitikai irányvonalak meghatározásához és a nemzeti eltérések elemzéséhez.

A puha tényezők – mint a szociális készségek és a kommunikációs kompetenciák – mára a munkavégzés és a társadalmi szerepvállalás elengedhetetlen részévé váltak. Az átfogó kompetenciavizsgálatok azon kognitív és nem kognitív kompetenciák kialakulásának és szelekciójának egyidejű elemzését teszik lehetővé, melyek az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához éppúgy hozzájárulnak, mint a társadalomban való eligazodáshoz és a közösségi kapcsolatrendszer kialakításához. A

¹ „[A]z életút során minden tanulási cselekmény, melynek célja a tudás és képzettségek megszerzése, a képességek, kompetenciák bővítése valamely egyéni, szociális, vagy szakmai ok alapján.” (UNESCO 1984.)

² „[A]z életút során minden tanulási cselekmény a kompetenciák és végzettségek megszerzéséért.” (ILO 2006.)

³ „[M]inden általános és szakképzési formában, tréningben való részvétel, valamint non formális és informális tanulás, mely az életút során a tudás, a képességek, és a kompetenciák javulásához vezet az egyéni, társadalmi, közösségi, vagy a munkavállalással kapcsolatos tevékenység során, ide sorolandó az iránymutatásra vagy tanácsadásra vonatkozó tevékenységek köre is.” (EB 2006.)

⁴ pairfam – Das Beziehungs- und Familienpanel (angolul: German Family Panel) – <https://www.pairfam.de/>

⁵ Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung (angolul: Panel Study Labour Market and Social Security) – <https://www.iab.de/de/befragungen/iab-haushaltspanel-pass.aspx>

⁶ NAKO Gesundheitsstudie (angolul: German National Cohort – GNC) – <https://nako.de/>

szerzők álláspontja szerint a NEPS adatbázisa a leíró elemzések mellett a kognitív és nem kognitív kompetenciák kialakulása során létrejövő kauzális viszonyok elemzését is lehetővé teszi. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a NEPS óriási előrehaladás a longitudinális kutatások területén és jelentős mérföldkő az élethosszig tartó tanulás szerepének és hatásainak vizsgálatában a németországi társadalmi viszonyok kontextusában. A jelen panelkutatás keretében kialakított adatbázis rendszer felépítését és tartalmát tekintve is az első olyan nemzeti adatforrás, mely longitudinális információt biztosít, méghozzá megőrizve a reprezentativitást a több bemeneti szint összehangolása mellett is. Az adatgyűjtési struktúra, a szerzők szerint, lehetővé teszi az egyéni szintű információgyűjtést a formális oktatásban eltöltött évekről és a kompetenciakészlet alakulásáról. Ezzel párhuzamosan a közvetlen családról, a barátokról és tanulóársokról, családi körülményekről, valamint az oktatási intézményekről, a tréningközpontokról és egyéb kapcsolódó munkahelyekről is folyamatos adatfelvétel történik.

A tanulás szeretete, az ismeretek gyűjtését eredményező motivációk megőrzése elengedhetetlennek bizonyul a technikailag fejlett, gyors változásokat abszolváló társadalmakban való eligazodáshoz és a sikeres egyéni és szakmai életút vezetéséhez. A tanulás szeretetének elsajátítása kedvező esetben már kora gyermekkorban

megkezdődik, és megalapozza az egyén tanulás iránti igényét, segíti a motiváció fenntartását, továbbá azon készségek és kompetenciák kialakulását, fejlesztését, melyek támogatják a siker és a sikeres életpálya megélését.

A NEPS új, progresszív aspektusok beépítésével támogatja a tanulási folyamat értelmezési keretének módosulását, bővülését annak érdekében, hogy az oktatási rendszerek és az egyéni tanulási folyamat szakmai és tudományos megítélése fejlődhessen. Továbbá, a nagy adatbázist produkáló panelkutatásokra általában jellemzően, példát mutat arra, hogy a 21. századi információs társadalom törvényi keretein belül hogyan lehetséges az adatgyűjtés és az adatkezelés módjait rugalmas keretek között tartani, az adatgyűjtési felületeket felhasználóbaráttá tenni, és mindemellett az adattárolás biztonságát és az adatvédelem szabályait betartani.

A NEPS és hasonló empirikus kutatások hatalmas adatbázisa nemcsak a szakmai és tudományos közösség munkáját támogathatja, de alátámasztást adhat a szociálpolitika aktuális kihívásainak kezelésére még akkor is, ha a javaslatok alkalmanként kizárólag nemzeti szinten értelmezhetők. A szerzők által végzett elemző munka és az adatfelvételek rendszeres felülvizsgálata pedig támogatja az adatbázisban való eligazodást, és további tervezett kutatásokhoz kapcsolódási pontokkal szolgál.

IRODALOM

- BENGSTON, J. (2013) National Strategies for Implementing Lifelong Learning (LLL) – The Gap between Policy and Reality: An International Perspective. *International Review of Education*, Vol. 59. No. 3. pp. 343–352. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9362-4>
- DELORS, J. (1996) *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO Publishing.

STURGIS, P., ALLUM, N. & BRUNTON-SMITH, I. (2009) Attitudes over time: The psychology of panel conditioning. In: P. Lynn (ed.) *Methodology of longitudinal surveys*. Chichester, John Wiley & Sons. pp. 113–126.

UNITED NATIONS (2015) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)
