



Szerkesztette:

PUSZTAI GABRIELLA  
SZIGETI FRUZZSINA

# LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZAT ÉS ERŐFORRÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

OKTATÁSKUTATÓK  
KÖNYVTÁRA 12.

Center for Higher Education  
**CHERD**  
Research & Development - Hungary

PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA  
(SZERK.)

**LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZAT  
ÉS ERŐFORRÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN**

## OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 12.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ  
(CHERD-H), vezető kutató

123847 sz. Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói  
lemorzsolódásban, kutatásvezető

© SZERZŐK, 2021  
© CHERD-HUNGARY, 2021

PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA  
(SZERK.)

**LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZAT  
ÉS ERŐFORRÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN**



DEBRECEN, 2021

A zárókötet a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

**A kutatás vezetője:**

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

**Szakmai lektorok:**

BACSKAI KATINKA, BEREI EMESE, BOCSI VERONIKA, BORBÉLY SZILVIA,  
CHRAPPÁN MAGDOLNA, FINTOR GÁBOR, HERCZEGH JUDIT, KERÜLŐ JUDIT,  
KUN ANDRÁS, MARKOS VALÉRIA, MÁRKUS EDINA, SZEMERSZKI MARIANNA,  
SZŰCS TÍMEA, TAKÁCS-MIKLÓSI MÁRTA

**Szerkesztők:**

PUSZTAI GABRIELLA, SZIGETI FRUZZSINA

ISSN 2732 1800

ISBN 978-615-6012-12-8 (papír alapú kiadás)

ISBN 978-615-6012-13-5 (elektronikus kiadás)

A borítókép forrása:

<https://stock.adobe.com>

Tördelés, borítóterv: Juhászné Marosi Edit  
Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

# Tartalomjegyzék

Laborlet a felsőoktatásról: a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának újabb kutatásai .....	7
<b>A LEMORZSOLÓDÁS RIZIKÓFORRÁSAI</b>	
POLÓNYI ISTVÁN: Felsőoktatási lemorzsolódás – oktatáspolitikai összefüggések .....	15
PUSZTAI GABRIELLA – KOVÁCS KLÁRA: Válaszúton: a perzisztenssé, rizikóssá vagy lemorzsolódóvá válás esélyének vizsgálata .....	38
CSÓK CINTIA – HRABÉCZY ANETT: Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak .....	57
FÉNYES HAJNALKA – PALLAY KATALIN – MOHÁCSI MÁRTA: A továbbtanulási motivációk és a perzisztencia összefüggései .....	76
FÓNAI MIHÁLY: A szemeszterhalasztás mint lemorzsolódási rizikótényező	91
LÓLÉ BIANKA – BAGAMÉRI BERNADETT – BALÁZS DÁVID: Önköltséges hallgatók családi hátterének, pályafutásának és egyetemi életének jellemzői .....	107
<b>HALLGATÓI CSOPORTOK ELTÉRŐ KOCKÁZATBAN</b>	
KOVÁCS EDINA – STARK GABRIELLA: Tanár szakos hallgatók: lemorzsolódási veszély a képzés csúszása .....	125
CEGLÉDI TÍMEA – GODÓ KATALIN – BERI KÁROLY – BALOGH JENIFER: Szakkollégiumi hallgatók rizikó- és kompenzáló tényezői a lemorzsolódásban.....	141
DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA: Lemorzsolódás és vallásosság .....	166
<b>RIZIKÓ- ÉS ERŐFORRÁSOK</b>	
KOVÁCS KAROLINA ESZTER – SZIGETI FRUZZSINA – DAN BEÁTA: Egészségtudatosság és tanulmányi perzisztencia .....	183
KOVÁCS KAROLINA ESZTER: Az egészségtudatosság, az intézményi kapcsolatok és a hallgatói perzisztencia hatása a sportmotivációra .....	200
KOVÁCS KLÁRA – BARÁTH LÁSZLÓ – DOBAY BEÁTA – HALASI SZABOLCS: A sportolás intézményi környezete .....	225
DABNEY-FEKETE ILONA – DUSA ÁGNES RÉKA: Külföldi tanulási tervek a felsőfokú tanulmányok ideje alatt.....	247
KOCSIS ZSÓFIA: Eredményesebbek-e a dolgozó hallgatók? .....	264
DUSA ÁGNES RÉKA – DABNEY-FEKETE ILONA: A külföldi munkavállalás és a tanulmányi haladási utak közti összefüggések.....	288
TÓTH DORINA ANNA: A társadalmi és területi egyenlőtlenségek és az iskolai eredményesség .....	300
Szerzőink .....	311

## A továbbtanulási motivációk és a perzisztencia összefüggései<sup>1</sup>

### ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a felsőoktatási hallgatók továbbtanulási motivációit és a tanulmányaik befejezése melletti elkötelezettségüket vizsgáljuk egy 2018–2019-ben végzett nagy mintás (N = 2199) kutatás eredményei alapján. Hipotézisünk szerint a karriertudatos hallgatók az emberitőke-modell jóslatát (a diplomával szerezhető jól jövedelmező állás, könnyebb elhelyezkedés és elismert foglalkozás szerzése) veszik elsősorban figyelembe a továbbtanulás során, illetve emellett elkötelezettebbek tanulmányaik befejezése mellett (azaz perzisztensek). Főkomponens-elemzésünk szerint a karriertudatosság és a perzisztencia együtt járt a hallgatók körében, emellett regressziós eredményeink szerint a férfiak kevésbé karriertudatosak és perzisztensek mint a nők. Kimutatható az is, hogy jó társadalmi háttér esetén sem mindenki karriertudatos vagy perzisztens, és az államilag finanszírozott hallgatók nem karriertudatosak. További eredmény, hogy a gazdasági, informatikai és műszaki területen tanulók esetén fennáll a lemorzsolódás veszélye, míg a pedagógushallgatók nem karriertudatosak.

### Bevezetés

A továbbtanulási motivációk és a felsőoktatási hallgatók perzisztenciája (mely a lemorzsolódási esély ellentettje) fontos kutatási terület a felsőoktatás-kutatásban. A továbbtanulási motivációk kutatása kapcsolódik az emberitőke-elmülethez (lásd *Mincer 1958; Becker 1964; Schultz 1971*) is, mivel a továbbtanulási döntésben szerepet játszhat, hogy a diploma bérelőnnyel jár a középfokú végzettséghez képest, illetve hogy diplomával magasabb a későbbi állás társadalmi presztízse. Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk a felsőoktatási hallgatók továbbtanulási motivációit és perzisztenciáját, és főkomponens-elemzéssel megnézzük azt is, hogy a karriertudatos továbbtanulási döntés és a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettség együtt jár-e a hallgatók körében. Emellett regressziós modelljeinkben azt is vizsgáljuk, milyen egyéni és képzési jellemzők hatnak az attitűdtípusokra (azaz a kapott főkomponensekre).

---

<sup>1</sup> A tanulmány a 123847 számú projekt keretében készült, amely a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

## A felsőoktatási továbbtanulási motivációk és az erre ható tényezők

Houle (1961) az expanziós folyamatok kezdeti szakaszában foglalkozott a felsőoktatási továbbtanulási motivációval. Elmélete szerint a továbbtanulási motivációk mentén megkülönböztetünk tanulmányi orientációt, célorientációt és tevékenységorientációt. A tanulmányi orientációval rendelkező hallgatók lelkesednek a tanulás iránt, elköteleződéssel rendelkeznek az intellektuális fejlődésük mellett. A célorientált motiváltságú hallgatók karrierépítés céljából jelentkeznek felsőoktatási intézménybe. A tevékenységorientált hallgatók azért jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hogy új ismeretségekre tegyenek szert, s késleltessék a munkába állásukat. Hasonló eredményekre jutott a Clark–Trow (1966) szerzőpáros, akik tanulmányi, szakmai és kollégiumi motivációkat különböztetnek meg. A tanulmányi motiváció a tudásvágyra, a szakmai a karrierépítésre, a kollégiumi pedig az egyetem szféráján működő kapcsolatrendszerre vonatkozik. A továbbtanulási szándék esetében leggyakrabban külső és belső motivációt különböztetnek meg (Lepper 1988). A belső motiváció a tanulmányok iránti érdeklődést, a személyes fejlődést foglalja magába, míg a külső esetében a gazdasági okokat veszik figyelembe a felvételizők (Knutsen 2011). Pires (2009) szintén a külső és a belső motivációra fekteti a hangsúlyt, de megállapítja, hogy egyfajta származékos motiváció is jelen van a továbbtanulási döntés esetében. A belső motivációk közé sorolja a tudásba vetett hitet, társas kapcsolatok építését, a tanulás örömet és a szakmai motivációt. Utóbbihoz a karrierépítés és kompetenciafejlesztés tartozik. A külső motivációhoz sorolja a gazdasági tényezőket (protekción, munkaszerzés), a család, szülők, barátok, munkahelyi külső nyomását vagy kényszerét. A származékos motiváció magába foglalja az unaloműzést vagy a munkahely elkerülését. A szülői kényszer miatt továbbtanuló fiatalok nem mutatnak érdeklődést a tárgyi tudás mélyebb elsajátítása iránt, csupán a diploma megszerzése a cél (Kot 2017). Viszonylag kevés szakirodalom foglalkozik azzal, hogy a továbbtanulási motivációt milyen háttérváltozók befolyásolják. Thompson és Subich (2006) szerint a magasabb társadalmi státusszal rendelkező hallgatók határozottabbak és céltudatosabbak, valamint könnyebben hoznak karrierdöntéseket. A társadalmi helyzeten túl a továbbtanulási döntést nagyban befolyásolja az etnikai és a nemi hovatartozás is (Connor & Britain, 2004). Ha az országok közti különbségeket tekintjük, pl. az ukrainai hallgatók körében továbbtanulás esetén kiemelten fontos szerepet játszik a választott szak presztízse és a presztízs-szakkal járó anyagi tényezők (Sevchenko 2019). Miroschnyenko (2016) kutatási eredményei szintén arról tanúskodnak, hogy az Ukrájnában élő fiatalok döntő többsége pályaválasztáskor figyelembe veszi az anyagi tényezőket. Lényeges szempont, hogy diplomaszerezést követően olyan munkahelyen tudjanak állást találni, amely versenyképes bérezést kínál. Az anyagi tényezők azonban nem csupán a jövőtervek és a karrierépítés tekintetében hatnak befolyásoló tényezőként. Számos esetben azt is szem előtt tartják, hogy a választott szakon milyen ösztöndíj-lehetőségekkel kecsegtetik a felvételizőket.



## A perzisztencia jelensége

A hallgatói lemorzsolódás összetett jelenség és nincs rá egységes definíció. A lemorzsolódás elsődleges jelentése, amikor a hallgató jogviszonya a képzési követelmények teljesítése nélkül ér véget. Az általános vélekedés szerint a jelenség szükségszerűen negatív esemény. Ha közelebbről szemügyre vesszük a problémát, nyilvánvalóvá válik, hogy az adott körülményektől függően az egyes szereplők számára semleges vagy pozitív kimenetele is lehet a lemorzsolódásnak. A lemorzsolódás általában három szereplő szempontjából értelmezhető (*Hovdhaugen et al. 2015*). A nemzeti szint a felsőoktatás finanszírozását ellátó nemzetgazdaságot jelenti, tágabb értelemben magát a társadalmat azonosíthatjuk benne. Az intézményi szint alatt azt az egyetemet vagy főiskolát értjük, ahol a hallgató nem tudja teljesíteni az elé tárt követelményeket. Az egyéni szint mögött a hallgató motivációi, esetleges akadályai húzódnak. Az egyéni szint vizsgálata rámutat arra, hogy a lemorzsolódás nem feltétlenül negatív esemény. Egy adott képzésből való végzés nélküli kilépés jelentheti egy rossz szakválasztás korrekcióját, egy jobb és kielégítőbb életút megalapozását is (*Rumberger 2001*). A jogviszony megszűnéséhez vezető okokra vonatkozóan a szakirodalom három csoportot határoz meg. A pull címszó alatt azokat a lemorzsolódáshoz vezető okokat értjük, amelyek intézményen kívüli tényezőkre utalnak. Ezek közé sorolható a munkavállalás és a magánélet eseményei. A push fogalma azokat a lemorzsolódási okokat tömöríti, amelyek a hallgatók tanulmányi kudarcával állnak összefüggésben. A fall out kifejezést azokra a lemorzsolódott hallgatókra vonatkoztatják, akik a személyes motiváció hiánya vagy a képzéssel való elégedetlenség miatt hagyták fel tanulmányaikkal. Ez utóbbi kategória abban különbözik az első két csoporttól, hogy sem az alkalmatlanság, sem a más területre való orientáció nem játszik szerepet (*Jordan et al. 1994; Watt & Rossingh 1994; Jonathan et al. 2013*).

A lemorzsolódás ellentétjeként szokás emlegetni a perzisztenciát, melynek jelentése kitartás. A hallgatók sikeressége nem egy objektíven meghatározható célkitűzés az oktatáspolitikában, sokkal inkább a kutatók által létrehozott fogalom. A hallgatói sikeresség magába foglalja a töretlen iskolai pályafutást és a hallgatók folyamatos fejlődését. A töretlen iskolai pályafutás arra utal, hogy a hallgató könnyen veszi a rendszer által elé állított akadályokat, nem szakítja meg tanulmányait. A töretlen iskolai pályafutás jelenti a kitartást a választott szakon és az intézményhez való hűséget. A tanulmányok terén való kitartás fontos eleme a sikernek, mely tartalmazza a tanulmányok hallgató által felismert értékét és azt a tudatod, miszerint képes arra, hogy befejezze tanulmányait (*Pusztai 2015*). Astin (1993) szerint a felsőoktatási perzisztencia mutatója lehet a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettség és a tanulmányokba fektetett idő és erőfeszítés is.

## A perzisztenciára ható tényezők

Tinto (1975; 1993) lemorzsolódási modellje szerint a társadalmi háttérváltozók, úgymint a kedvező családi háttér, a jó tanulmányi eredményesség, a kiterjedt társas kapcsolatok és a társadalmi integráció pozitív hatással vannak a tanulmányok melletti elköteleződésre. Tinto modelljében a hallgatók intézményi beágyazottságára fekteti leginkább a hangsúlyt. A kevésbé integrálódó hallgatók hamarabb lemorzsolódnak könnyebben beilleszkedő társaiknál. Fontos szerepet játszik a hallgatói és az oktatói támogatás, de fontosak az olyan szervezeti elemek is, mint a nagy létszámú csoportok, az aktív hallgatói élet, az egyetem szféráján belül kialakított kapcsolatok, a hallgató és a felsőoktatási intézmény közötti interakció. Osterman (2000) szerint azok a hallgatók, akik nem rendelkeznek erős kapcsolatrendszerrel, azok kirekesztődnek a közösségi háló megtartó erejéből, s ez könnyen lemorzsolódáshoz vezethet.

Több tanulmány (*Butlin 2000; Grayson 1997; Krabn 2004; Lehmann 2007*) kiemeli, hogy az alacsony szocioökonómiai státusz és az értelmiségi háttér hiánya ahhoz vezet, hogy a hallgató kulturális értelemben véve kívülállóként lép be a felsőoktatásba. Ezzel szemben a közép- és felsőközéposztályból származó fiatal felnőttek gyorsabban integrálódnak az egyetemi szférába, mivel az nem áll távol az elsődleges szocializációs közegeiktől (*Bourdieu 1971; Nash 1990*). Lehmann (2007) kutatásai igazolják, hogy a középosztályhoz tartozó hallgatók inkább a tanulmányi kudarcok miatt morzsolódnak le. Ezzel szemben az alacsonyabb státuszú hallgatóknál a kívülállóság és az integrációs nehézségek tekinthetők a lemorzsolódás fő okának.

Bennett (2003) kiemeli, hogy a jobb anyagi hátterű hallgatók elkötelezettebbek, kevésbé jellemző rájuk a tanulás melletti fizetett munkavállalás, és összességében kevésbé szembesülnek anyagi nehézségekkel, amely az egyik legerősebb kilépési ok. A költségtérítéses finanszírozás formája is kihívás elé állíthatja a hallgatót, és felmerül a nappali képzéstől eltérő munkarend, a munkavállalás és a diákhitel lehetőségének igénybevétele. Az anyagi nehézség és a tanulmányok melletti munkavégzés könnyen lemorzsolódáshoz vezethet (*Stratton et al. 2005*).

A nem szintén befolyásoló erővel hathat a perzisztenciára. Az OECD adatai alapján a nők sikeres diplomaszerezési aránya a beiratkozottakhoz képest lényegesen nagyobb a férfiakénál (*Hovdhaugen et al. 2015*). Végül a képzési területeket tekintve a STEM-szakokon (Science, Technology, Engineering and Mathematics) a lemorzsolódó hallgatók százalékos aránya jóval nagyobb, mint a felsőoktatás más területein. Azonban az európai munkaerőpiacon nagy hiány van a STEM-végzettséggel rendelkező munkavállalókból. Bizonyos STEM-szakok esetében (pl. informatika) nem csak lemorzsolódásról, inkább korai egyetemelhagyásról beszélhetünk. E jelenség hátterében a munkába állás áll (*Lassible & Gómez 2008*).

## Hipotézisek

H1: Hipotézisünk szerint a karriertudatos hallgatók az emberitőke-modell jóslatát (a diplomával szerezhető jól jövedelmező állás, könnyebb elhelyezkedés és elismert foglalkozás szerzése) veszik elsősorban figyelembe a továbbtanulás során, illetve emellett elkötelezettebbek tanulmányaik befejezése mellett (azaz perzisztensek), és ezért erőfeszítéseket is hajlandóak tenni (*Tóth 2018; CEDEFOP 2017*).

H2: Tóth (2018) kvalitatív interjúk eredményei alapján azt is feltételezzük, hogy a szülői nyomás, kényszer hatására továbbtanulóknál nagyobb a lemorzsolódás veszélye, azaz ezek a diákok nem perzisztensek.

H3: A tradicionális nemi szerepekkel összhangban feltételezzük, hogy a férfiaknak fontosabbak lesznek az anyagi és karriercélok a továbbtanulás során, míg a nők jobban meg akarnak felelni a külső elvárásoknak, és emiatt inkább perzisztensek (*Fényes 2014; Hovdhaugen et al. 2015*).

H4: Feltételezzük, hogy a kedvező kulturális és anyagi háttérű diákok perzisztensebbek (*Butlin 2000; Grayson 1997; Krabn 2004; Lehmann 2007; Bourdieu 1971; 1977; Nash 1990; Bennett 2003*) és a továbbtanulás során a szakmai karriercélok fontosabbak számukra (*Thompson & Subich 2006*). Alternatív hipotézisünk szerint Ceglédi (2018) alapján azt is feltételezzük, hogy épp a rossz társadalmi háttér esetén lesznek a felsőoktatásban tanuló diákok perzisztensek és karriertudatosak.

H5: Feltételezzük, hogy a rosszabb gazdasági helyzetű országok esetén az anyagi szempontok fontosabbak lesznek a továbbtanulás során. A vizsgált országok közül Ukrajnában a legnehezebb és a legrosszabb a gazdasági helyzet. Ezt támasztják alá az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) adatok. A Világbank 2019-es adatai szerint az általunk vizsgált országok közül Szlovákia rendelkezik a legmagasabb egy főre jutó GDP-vel (19 266 USD). Ezt követi Magyarország (16 731 USD), Románia (12 919 USD), majd Szerbia (7 411 USD). Ukrajna jelentősen elmarad a vizsgált országoktól: az egy főre jutó bruttó hazai termék mindössze 3 659 USD. Az ukrajnai gazdasági helyzetre negatívan hatottak a 2013-ban kezdődő politikai események, amelyek a Kijev főterén, a Majdanon végbemenő tüntetésekkel kezdődtek. A tüntetéseket az váltotta ki, hogy Viktor Janukovics, Ukrajna akkori elnöke elutasította az európai uniós társulási szerződés aláírását (*Sz. Bíró 2014*). A tüntetések összecsapásokká váltak. Oroszország elfoglalta Krímet, és támogatta Donyeck és Luhanszk fegyveres összecsapásait. Ukrajna keleti részén máig vannak összecsapások (*Rácz 2015*).

H6: A képzés finanszírozási formája szerint a költségtérítéses képzésben tanulóknak az anyagi célok fontosabbak a továbbtanulás során, emellett a költségtérítés finanszírozása miatti anyagi nehézségek és a tanulmányok melletti munkavégzés miatt ezek a diákok könnyebben lemorzsolódhatnak és kevésbé perzisztensek (*Stratton et al. 2005*).

H7: A képzési területe szerint (Tóth 2018) a jobb megtérülésű képzésekben (pl. gazdasági képzések) az anyagi szempontok fontosabbak a továbbtanulás során, és az itt tanulók karriertudatosabbak és egyben perzisztensek is. Alternatív hipotézisünk szerint a gazdasági és reál- (műszaki, informatikai, természettudományi) területen tanulók nem perzisztensek, mivel ha jön egy jobb állás, nagy az esély arra, hogy nem fejezik be a képzést (Lassible & Gómez 2008).

## Adatok, módszerek és változók

Az adatok egy 2018/19-es tanévben felvett, nagy mintás hallgatói adatbázisból származnak (N=2199). A kutatás Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben, valamint négy ország (Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben folyt. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.

Elsőként főkomponens-elemzést végeztünk a perzisztencia négy mutatója és a továbbtanulási motivációk 11 mutatója alapján (az állításokkal való egyetértést és egyet nem értést a hallgatók 1–4 Likert-skálán jelölhették, az állításokat lásd az első táblázatban). Ezután a kapott főkomponensek értékeit hasonlítottuk össze a hallgató neme, társadalmi háttere, a képzés országa, területe és finanszírozási formája szerint lineáris regressziós módszerrel, lépcsőzetesen bevonva a változókat.

A képzés finanszírozási formája szerint a diákok 80,2%-a a lekérdezés időpontjában állami finanszírozású, 19,8%-a pedig költségtérítéses volt. A képzési területeket öt kategóriába vontuk össze, úgy hogy nagyjából hasonló arányban szerepeljenek bennük a diákok.<sup>2,3</sup> A képzés országa szerint<sup>4</sup> dichotóm változókat képeztünk, ahol a referenciaország Szerbia volt. A mintában 30,1% férfi és 69,9% nő volt. A társadalmi háttért egyrészt a szülők iskolai végzettségével (anya és apa elvégzett osztályainak száma), másrészt négy anyagi helyzet-mutatóval közelítettük. A család anyagi helyzetét egyrészt az egyes fogyasztási cikkekkel való rendelkezéssel mértük<sup>5</sup> másrészt egy szubjektív anyagi helyzet-mutatóval, mely a család anyagi helyzetét a diák csoporttársaihoz viszonyítja (1–5 skálán, ahol 3 jelöli az átlagos helyzetet). A saját anyagi helyzet objektív mérésére egy összevont indexet alkottunk, ahol egyes tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezést vizs-

---

<sup>2</sup> Bölcsész és társadalomtudomány (N=473), gazdasági (N=280), reál: informatika, műszaki és természettudomány (N=350), egyéb, az előbbi kategóriákba nem besorolt pedagógus (N=565), egyéb (N=531), ebből dichotóm változókat képeztünk, ahol az egyéb besorolás volt a referencia-kategória.

<sup>3</sup> A képzés szintjét (alap vagy osztatlan mester) nem vontuk be magyarázó változóként, mivel ez erős összefüggésben van a képzési területtel.

<sup>4</sup> Hungary N = 961, Románia N = 647, Ukrajna N = 189, Szlovákia N = 129, Szerbia N = 97.

<sup>5</sup> Az index összetevői: Van-e a családjá tulajdonában saját lakás vagy családi ház, öt évnél újabb autó, plazma tv vagy LCD tv, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép vagy e-book-olvasó, mobilinternet (telefonon vagy táblagépen), mosogatógép, klíma, okostelefon.

gáltunk<sup>6</sup>, a szubjektív mutató<sup>7</sup> pedig azt vizsgálta, hogy telik-e a diáknak jelentős kiadásra is vagy a mindennapi kiadásokra sem telik. Végül bevontuk a 14 éves kori település típusának változóját (1: város, 0: falu) is.

## Eredmények

A főkomponens-elemzés eredményei (lásd 1. táblázat) szerint négy attitűdtípus rajzolódott ki:

1. a karriertudatos és egyben perzisztens attitűd
2. a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd
3. a gyengén motivált nem karriertudatos attitűd
4. a csak anyagi célú attitűd

**1. táblázat.** A perzisztencia 4 mutatója és a továbbtanulási motivációk 11 mutatója alapján képzett főkomponensek (egyszer aláhúzva 0,4 feletti faktorsúlyok, kétszer –0,4 alattiak) (N = 2199)

	Főkomponensek			
	1	2	3	4
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	<u>0,431</u>	<u>-0,426</u>	0,188	0,289
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	<u>0,445</u>	<u>-0,59</u>	0,183	,0176
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	<u>0,484</u>	<u>-0,547</u>	0,208	0,115
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	<u>0,444</u>	<u>-0,527</u>	0,243	0,102
Hogy jól jövedelmező állást találjak	<u>,0492</u>	,0301	<u>-0,55</u>	<u>0,408</u>
Hogy elismert foglalkozásom legyen	<u>0,632</u>	0,127	<u>-0,502</u>	0,25
Hogy gyarapítsam tudásom	<u>0,626</u>	-0,215	-0,119	<u>-0,408</u>
Hivatásom keresése	<u>0,527</u>	-0,179	-0,149	<u>-0,559</u>
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	<u>0,501</u>	0,273	-0,266	-0,01
Mert még nem akartam dolgozni	0,224	<u>0,558</u>	0,374	0,084
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	<u>0,49</u>	0,288	0,086	-0,162
Családi hagyományt követtem	0,267	<u>0,444</u>	0,78	0,259
Megengedhettem magamnak anyagilag	<u>0,437</u>	<u>0,401</u>	0,393	0,122
Nem kellett tandíjat fizetni	0,321	0,36	0,364	-0,244
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	<u>0,409</u>	0,325	-0,031	-0,222

<sup>6</sup> Az index összetevői: rendelkezik-e a diák saját lakással, házzal, saját személyautóval, átlagnál drágább telefonnal (pl. iPhone), átlagnál drágább laptop/PC-vel, tablettel vagy e-book-olvasóval és végül lakáskassza-megtakarítással.

<sup>7</sup> 1: Gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségleteimre sem. 2: Előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimra nem telik. 3: Mindenem megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik. 4: Mindenem megvan és jelentősebb kiadásokra is telik.

A négy főkomponens sajátértéke nagyobb, mint 1, 53,54% az összes magyarázott szórás, a kommunalitások nagyobbak, mint 0,25.

Első hipotézisünk, miszerint a karriertudatos hallgatók az emberitőke-modell jóslatait veszik elsősorban figyelembe a továbbtanulás során, illetve emellett elkötelezettebbek tanulmányaik befejezése mellett (azaz perzisztensek) teljesült, mivel a karriertudatosság két összetevője együtt járt az első főkomponensben (lásd az 1. táblázatot). Teljesült második hipotézisünk is, hogy a továbbtanulás során a családi mintát követők esélye nagyobb a lemorzsolódásra, azaz ők nem perzisztensek (lásd a 2. főkomponens). Azonban két másik attitűdtípus is kirajzolódott a hallgatók körében: a gyengén motivált nem karriertudatos attitűd (3. főkomponens) és a csak anyagi célú attitűd (4. főkomponens).

A főkomponensek kapcsolatát a háttérváltozókkal lineáris regressziós módszerrel vizsgáltuk (az eredményeket lásd a függelék F1.–F4. táblázatban). Nemek szerint épp a nők voltak karriertudatosak és egyben perzisztensek, míg a férfiakra a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd volt a jellemző. Harmadik hipotézisünk tehát csak a perzisztencia vonatkozásában teljesült. Annak hátterében, hogy a férfiak nem voltak karriertudatosak, a nemi szerepek változása, valamint a férfiak jobb társadalmi háttére állhatott, mely okozhatta, hogy a továbbtanulás során családi mintát követtek és nem a karriercélok voltak előtérben.

A társadalmi háttér szerint a falusi, de jobb objektív anyagi helyzetű családok gyermekei voltak inkább karriertudatosak és perzisztensek, viszont a jobb relatív anyagi helyzetű családok gyermekeire inkább a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd volt a jellemző. Emellett a gyengén motivált, nem karriertudatos attitűd a városi, magasan iskolázott apák gyermekeire volt a jellemző, akik rosszabb objektív, de jobb relatív anyagi helyzetűek, a csak anyagi célok pedig az iskolázottabb apák és relatíve jobb anyagi helyzetű családok gyerekeire voltak jellemzőek. Összességében tehát a társadalmi háttér hatása a karriertudatosság és perzisztenciára is ellentmondó (a 4. hipotézissel összhangban). Érdekes eredmény emellett, hogy a diákok saját anyagi helyzete és az anyák iskolázottsága nem befolyásolta az attitűdök erősségét.

Országok szerint – összhangban ötödik hipotézisünkkel – a csak anyagi célú attitűd Ukrajnában erősebb volt, mint a többi vizsgált országban, melynek oka lehet az ország relatíve rosszabb gazdasági helyzete, de a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd is erősebb az ukrainai almintában.

A finanszírozási forma szerint az állami finanszírozású tanulóknál egyaránt jellemző a karriertudatos és perzisztens attitűd és a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd is. Emellett kimutattuk, hogy a gyengén motivált, nem karriertudatos attitűd inkább az állami képzésben tanulóknál, míg a csak anyagi célú továbbtanulási attitűd a költségterítéses képzés esetén erős, mely eredmények összhangban vannak hatodik hipotézisünkkel.

Végül képzési területenként a gazdasági területen tanulókra a jó megtérülés ennek ellenére egyaránt jellemző a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd, de a karriertudatos és perzisztens attitűd, illetve a csak anyagi célú attitűd

is, összhangban hetedik hipotézisünkkel. További eredmény, hogy a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűd jellemző még a reál- (műszaki, informatikai, természettudományi) területekre is, azaz van esély, hogy egy jó álláslehetőség esetén nem fejezik be a képzést. A gyengén motivált, nem karriertudatos attitűd pedig a pedagógus- és a humán területen tanulóakra jellemző, mivel itt rosszabbak a kereseti várakozások.

## Összegzés

Kutatásunk konklúziója, hogy a férfiak – jobb társadalmi háttérük ellenére – nem perzisztensek és nem is karriertudatosak, amit figyelembe kell vennie az oktatáspolitikának. A társadalmi háttér vonatkozásában ellentmondó hatásokat találtunk, tehát még jó háttér esetén is fennáll a lemorzsolódás veszélye. A vizsgált országok szerint elsősorban az ukrainai diákokra jellemző, hogy gyengén motiváltak és nem karriertudatosak, és a továbbtanulást elsősorban anyagi célok motiválják, feltehetőleg az ország relatíve rosszabb anyagi helyzete miatt. A képzés finanszírozása szerint a várakozásoknak megfelelően a költségtérítéses hallgatókat jobban motiválták az anyagi célok a továbbtanulás során, de az oktatáspolitikának figyelembe kell vennie azt is, hogy az államilag finanszírozott hallgatók egy része gyengén motivált, nem karriertudatos. A képzés területe szerint pedig a gazdasági és a reálterületen tanulóknál jelen van a lemorzsolódás veszélye, ami szintén beavatkozást igényel, illetve a humán területeken jellemző a nem karriertudatos attitűd, azaz náluk tudatosítani kell, hogy diplomával összességében mégis jobban lehet keresni, mint érettségivel.

## Függelék

**F1. táblázat.** Lineáris regressziós eredmények a karriertudatos és egyben perzisztens attitűdre mint függő változóra, lépcsőzetesen bevonva a magyarázó változókat (N = 2199)

	Beta	Beta	Beta
Nem (1: férfi)	-0,071**	-0,075**	-0,093**
Anya elvégzett osztályok száma	0,02	0,018	0,011
Apa elvégzett osztályok száma	0,06	0,06	0,055
Család objektív anyagi helyzete (1–9)	0,063*	0,072*	0,065*
Család relatív anyagi helyzete (1–5)	0,051	0,045	0,052
Saját objektív anyagi helyzet (1–6)	0,053	0,051	0,055
Saját szubjektív anyagi helyzet (1–4)	0,042	0,045	0,038
14 éves kori településtípus (1: város)	-0,057*	-0,058*	-0,062*
<i>Ország (ref.: Szerbia)</i>			
Magyarország		0,006	-0,008
Románia		0,03	0,031
Ukrajna		0,026	0,024
Szlovákia		-0,049	-0,036
Finanszírozás (1: állami)			0,1***
<i>Képzési terület (ref.: egyéb)</i>			
Humán			-0,018
Gazdasági			0,103**
Reál			-0,041
Pedagógus			-0,088*
<i>Adj R square</i>	0,033	0,034	0,057

\* jelöli a 0,05–0,01 közötti, \*\* a 0,001–0,01 közötti és \*\*\* a 0,001-nél kisebb szignifikanciát.



**F2. táblázat.** Lineáris regressziós eredmények a családi hagyományt követő nem perzisztens attitűdre mint függő változóra, lépcsőzetesen bevonva a magyarázó változókat (N = 2199)

	Beta	Beta	Beta
Nem (1: férfi)	0,16***	0,157***	0,142***
Anya elvégzett osztályok száma	0,045	0,04	0,038
Apa elvégzett osztályok száma	0,042	0,039	0,034
Család objektív anyagi helyzete (1–9)	0,068*	0,055	0,052
Család relatív anyagi helyzete (1–5)	0,054	0,058*	0,074*
Saját objektív anyagi helyzet (1–6)	–0,021	–0,028	–0,029
Saját szubjektív anyagi helyzet (1–4)	–0,048	–0,037	–0,033
14 éves kori településtípus (1: város)	–0,009	0,006	0,01
<i>Ország (ref: Szerbia)</i>			
Magyarország		0,085*	0,038
Románia		0,023	–0,006
Ukrajna		0,12***	0,109***
Szlovákia		0,082**	0,105***
Finanszírozás (1: állami)			0,053*
<i>Képzési terület (ref: egyéb)</i>			
Humán			0,05
Gazdasági			0,097**
Reál			0,088**
Pedagógus			–0,055
<i>Adj R square</i>	0,042	0,056	0,078

\* jelöli a 0,05–0,01 közötti, \*\* a 0,001–0,01 közötti és \*\*\* a 0,001-nél kisebb szignifikanciát.

**F3. táblázat.** Lineáris regressziós eredmények a gyengén motivált nem karriertudatos attitűdre, mint függő változóra, lépcsőzetesen bevonva a magyarázó változókat (N = 2199).

	Beta	Beta	Beta
Nem (1: férfi)	-0,073**	-0,045	-0,001
Anya elvégzett osztályok száma	0,036	0,059	0,058
Apa elvégzett osztályok száma	0,063*	0,063*	0,069*
Család objektív anyagi helyzete (1–9)	-0,142***	-0,124***	-0,118***
Család relatív anyagi helyzete (1–5)	0,134***	0,124***	0,143***
Saját objektív anyagi helyzet (1–6)	-0,002	-0,008	-0,013
Saját szubjektív anyagi helyzet (1–4)	0,02	0,017	0,016
14 éves kori településtípus (1: város)	0,036	0,062*	0,069**
<i>Ország (ref.: Szerbia)</i>			
Magyarország		-0,206***	-0,127**
Románia		-0,086*	-0,012
Ukrajna		-0,029	-0,001
Szlovákia		-0,009	-0,033
Finanszírozás (1: állami)			0,093***
<i>Képzési terület (ref.: egyéb)</i>			
Humán			0,005
Gazdasági			-0,106***
Reál			-0,078**
Pedagógus			0,102**
<i>Adj R square</i>	0,033	0,052	0,089

\* jelöli a 0,05–0,01 közötti, \*\* a 0,001–0,01 közötti és \*\*\* a 0,001-nél kisebb szignifikanciát.

**F4. táblázat.** Lineáris regressziós eredmények a csak anyagi célú attitűdre mint függő változóra, lépcsőzetesen bevonva a magyarázó változókat (N = 2199)

	Beta	Beta	Beta
Nem (1: férfi)	0,044	0,04	0,005
Anya elvégzett osztályok száma	-0,006	-0,009	-0,015
Apa elvégzett osztályok száma	0,076*	0,074*	0,075*
Család objektív anyagi helyzete (1–9)	0,004	0,011	0,028
Család relatív anyagi helyzete (1–5)	0,11***	0,104***	0,082**
Saját objektív anyagi helyzet (1–6)	0,081**	0,072*	0,054
Saját szubjektív anyagi helyzet (1–4)	0,043	0,048	0,05
14 éves kori településtípus (1: város)	-0,015	-0,011	-0,01
<i>Ország (ref.: Szerbia)</i>			
Magyarország		0,087*	0,038
Románia		0,105**	0,067
Ukrajna		0,068*	0,069*
Szlovákia		0,024	0,033
Finanszírozás (1: állami)			-0,12***
<i>Képzési terület (ref.: egyéb)</i>			
Humán			-0,09**
Gazdasági			0,067*
Reál			0,022
Pedagógus			-0,072*
<i>Adj R square</i>	0,045	0,048	0,079

\* jelöli a 0,05–0,01 közötti, \*\* a 0,001–0,01 közötti és \*\*\* a 0,001-nél kisebb szignifikanciát.

## Hivatkozott irodalom

- ASTIN, A. W. (1993). *Preventing students from dropping out*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BECKER, G. (1964). *Human Capital*. New York, National Bureau of Economic Research. Columbia University Press.
- BENNETT, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2). 123–141.
- BOURDIEU, P. (1971). Systems of education and systems of thought. In YOUNG, M. F. D. (szerk.). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London. Collier-Macmillan. 189–207.

- BUTLIN, G. (2000). Determinants of university and community college leaving. *Education Quarterly Review*, 6(4). 8–2.
- CLARK, B. R., TROW, M. (1966). The organizational context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. 17–70.
- CONNOR, H., BRITAIN, G. (2004). Why the difference?: a closer look at higher education minorityethnic students and graduates. DfES Publications Nottingham. Forrás: <http://www.bristol.ac.uk/ethnicity/documents/educationreport.pdf>
- GRAYSON, J. P. (1997). Academic achievement of first-generation students in a Canadian university. *Research in Higher Education*, 38(6). 659–676.
- HOULE, C. O. (1961). *The inquiring minds a study of the adult who continues to learn*. Madison, University of Wisconsin Press.
- HOVDHAUGEN, E., KOTTMANN, A., THOMAS, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg, Education And Culture.
- JONATHAN, J. D., ZOHREH, E., LYNNE, W. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies.
- JORDAN, W. J., LARA, J., MCPARTLAND, J. M. (1994). Exploring the complexity of early dropout causal structures. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The John Hopkins University.
- KNUTSEN, D. W. (2011). Motivation to pursue higher education. Forrás: [http://digitalcommons.olivet.edu/edd\\_diss/26](http://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/26)
- КОТ = КОТ, М. І. (2017). Професійна мотивація студентів як спосіб активізації навчання/ М. І. Кот //Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. Вип. 75(1). С. 130–132.
- KRAHN, H. (2004). Choose your parents carefully: Social class, post-secondary education, and occupational outcomes. In J. CURTIS, E. G. & GUPPY, N. (eds.). *Social inequality in Canada: Patterns, problems, and policies*. Toronto. Pearson Prentice Hall. 187–203.
- LASSIBLE, G., GÓMEZ, L. N. (2008). *Why do higher education students drop out? Evidence from Spain*. 16(1). 89–105.
- LEHMANN, W. (2007). “I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout decisions. In *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2). 89–110.
- LEPPER, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4). 289–309.
- MINCER, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*, 66(4). 281–302.
- МІРОШНІЧЕНКО, О. (2016). Види мотивації особистості до професійної діяльності. In *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, №25. 87–93.
- NASH, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4). 431–447.

- OSTERMANN, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. In: *Review of Educational Research*, 70. 323–367.
- PIRES, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46(1). 129–150.
- PUSZTAI G. (2015). Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity Higher Education. In *Higher Education Research and Policy (HERP)*, 7.
- RÁCZ, A. (2015). *Russia's Hybrid War in Ukraine. Breaking the Enemy's Ability to Resist*. Helsinki, The Finnish Institute of International Affairs.
- RUMBERGER, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Santa Barbara, University of California. <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in Human Capital; The Role of Education and of Research*. New York, The Free Press.
- ШЕВЧЕНКО, С. В. (2019). Особливості діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. In *Теорія і практика сучасної психології*. 1(2). 159–163.
- STRATTON, L., O'TOOLE, D. M., WETZEL, J. N. (2005). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior, IZA Discussion Papers, №1634.
- SZ. BÍRÓ Z. (2014). Ukrajnai tanulságok. In *Mozgó Világ* (1). 72–78.
- THOMPSON, M. N., SUBICH, L. M. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. In *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 69. 289–301.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In *Review of Educational Research*, 45(1). 89–125.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- VILÁGBANK (2019). [https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?end=2019&locations=UA-HU-RO-RS-SK&most\\_recent\\_year\\_desc=true&start=2019&view=bar](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?end=2019&locations=UA-HU-RO-RS-SK&most_recent_year_desc=true&start=2019&view=bar) [Letöltés ideje: 2021. január 18.]
- WATT, D., ROESSINGH, H. (1994). Some you win, most you lose: Tracking ESL dropout in high school (1988–1993). In *English Quarterly*, 26. 5–7.