

Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei

Józsa Gabriella*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.8

A továbbtanulási döntéseket számos társadalmi és egyéni tényező befolyásolja, akár az általános iskola, akár a középiskola utáni továbbtanulásra gondolunk. A magyar iskolarendszerben kitüntetett elágazási pont az általános iskola utáni továbbtanulás, hiszen ez a tanulók egész iskolai pályáját és jövőjét is meghatározhatja. Az Oktatási Hivatal felvételi adatbázisai alapján lényegesen kevesebb diák jelentkezik és nyer felvételt a felsőoktatásba érettségit adó szaképzésből, mint gimnáziumból. Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk a végzős szakközépiskolás tanulók felsőoktatási továbbtanulásának és tovább nem tanulásának motívumait. Ennek vizsgálatára saját fejlesztésű kérdőívet készítettünk, melynek segítségével a végzős szakközépiskolások továbbtanulási motivációját, önszelektívóját és családi háttértényezőit vizsgáljuk. A próbamérésben 105 fő végzős szakközépiskolás tanuló vett részt. A papíralapú kérdőívek kitöltésére 2019 őszén került sor. Elemzésünkben többváltozós statisztikai módszereket alkalmaztunk, a továbbtanulás bejósolására pedig logisztikus regressziós modellt állítottunk fel. Eredményeink rámutatnak arra, hogy az általunk vizsgált affektív tényezők szignifikánsan befolyásolják a szakközépiskolások továbbtanulási szándékait.

Kulcsszavak: szakképzés, továbbtanulás, továbbtanulási motiváció

Bevezetés

A felsőoktatási expanzió két alapvető következménnyel járt szerte a világon. Egyrészt a társadalmi, emberi tőke növekedésével elősegíti a gazdasági növekedést, másrészt növeli a társadalmi mobilitást, ami magában foglalja azon társadalmi csoportok megjelenését a felsőoktatásban, akiknek sokáig nem volt erre lehetőségük (Karttzi & Hayward, 2019). Ezeket a csoportokat a szakirodalom nem tradicionális hallgatóknak nevezi, akik közé nem csak a különböző felekezetekhez, kisebbségekhez tartozókat, az idősebbeket, a családfenntartókat, a gyermeküket egyedül nevelőket stb. soroljuk (Pusztai, 2011; Engler, 2017), hanem az alacsony társadalmi státuszú családokból érkező tanulókat is, akik közül többen a szakképzés után jelentkeznek a felsőoktatásba, vagyis nem az „akadémiai” utat járják be a felsőoktatási továbbtanulásig (Józsa, 2020). A magyar közoktatási rendszerben a szegregáció általános jelenség, mely jelentős hatást gyakorol a benne tanuló fiatalokra (Neményi, 2013; Fejes, 2018). A gimnáziumot, szakközépiskolát vagy szakmunkásképzőt választó szülői, tanulói döntések mögött más-más stratégiák állnak, melyek a diákok teljes iskolai pályafutását és a célként kitűzött végzettséget meghatározzák. Míg a gimnázium a diploma felé vezet, addig a szakmunkásképzés választása a szaképzettség megszerzésének egyik leggyorsabb és legegyszerűbb módja. A szakközépiskola azonban esélyt kínál a felsőoktatásban történő továbbtanulásra is (Hermann, 2005). A szakképzésből jövő hallgatók számának emelkedése a felsőoktatásban első pillantásra pozitívnak tűnik, főként a társadalmi mobilitás növekedése szempontjából. Ezen csoport általános jellemzője azonban, hogy gyengébb a szocioökonómiai hátterük (Payne,

* Doktori hallgató, Debreceni Egyetem HTDI Neveléstudományi Program, jszgabi@gmail.com, ORCID 0000-0001-9134-1764

2004), és gimnazista társaikhoz viszonyítva gyakrabban nem fejezik be felsőoktatási tanulmányaikat (Katartzi & Hayward, 2019). Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen affektív és családi/társadalmi tényezők befolyásolják a végzős szakközépiskolás tanulókat a felsőoktatási továbbtanulás mellett és ellen.

Affektív tényezők

A továbbtanulás mozgatórugójának feltárásakor alapvető kérdés, hogy mi motiválja a tanulókat arra, hogy felsőoktatási intézményben tanuljanak, és diplomát szerezzenek. A motiváció erősen befolyásolhatja az egyének viszonyát egyes tudásterületekhez, tantárgyakhoz (Csapó, 2000). Több kutatási eredmény bizonyítja, hogy ez az iskolai teljesítményre is jelentős hatással van. A motiváció fogalma alatt a mindennapi nyelvhasználatban a viselkedés, a cselekvés ösztönzőjét, kiváltóját értjük. A külföldi szakirodalom és a különböző tudományterületek szerint is többféle megközelítése, meghatározása van a motivációnak, de tudjuk, hogy mindenféle emberi tevékenység alapja, mozgatórugója a motiváció, ami egy cél elérése vagy elkerülése érdekében cselekvésre készíti az egyént (Józsa, 2007).

A motívumok egyik része öröklött, másik része tanult. Ezeknek a tanult motívumoknak egy része az ismeretszerzéshez, az iskolai tanuláshoz kapcsolódik (Morgan, MacTurk, & Hrcncir, 1995; Józsa, 2002;). Nagy (2010) ötféle tanulási motívumot különít el, amely befolyásolja a tanulást. A tanulási igényszint abban játszik szerepet, hogy meg tudjuk határozni, hogy mekkora az a teljesítmény, amely számunkra sikert vagy kudarcot jelent. Tanulási ambíciónak nevezi az önmagunkra vonatkoztatott sikervágyat. Továbbá tanulási motívumnak tekinti a tanulás gyakorlati értékét, a továbbtanulási célt és az önfejlesztési igényt. Míg a '90-es években a motiváció-elméleteket a dichotóm megközelítés uralta (például sikerorientáltság – kudarckerülés), addig mára ezt kezdi felváltani a motívumok fejlődéséről, fejlesztéséről, a sokösszetevős motívumrendszerrel való gondolkodás. Ezek alapján a tanulási motiváció nem csupán az egyén egy meghatározó jellemzője, hanem azon túl a szülőikkel, a társakkal, a tanárokkal, vagyis a külső tényezőkkel való kölcsönhatásban alakul (Rueda, & Moll, 1999; Havas, 2003; Józsa, 2007). Kozéki (1980) szerint a motiváció meghatározásakor fontos a környezet is, hiszen az hatással van az egyénre. A tanulási motiváció tehát függ a személytől és a helyzettől. Az egyén oldaláról figyelembe kell venni a személyes érdeklődést, a motivációs orientáltságot, a tanuló önmagába, képességeibe vetett hitét, énképét. A szituáció felől tekintetbe kell venni a szociális közeget és a feladat nehézségét. E két oldal interakciója befolyásolja az elvárásokat és az egyén indítékait az adott helyzetben (Réthyiné, 2002; Józsa & Fejes, 2010). A magasabb szintű motivációval rendelkező személyek kitartóbbak, és bátrabban néznek szembe a nagyobb kihívásokkal (Gilmore et al., 2017), míg az alacsony motiváció könnyebben készíti a tanulmányok feladására.

Több kutatásban is az elsők között szerepel, hogy azért akarnak a fiatalok diplomát szerezni, hogy növeljék elhelyezkedési esélyüket, illetve várható jövedelmüket, vagyis a diploma későbbi hozadékát tartják szem előtt (Liskó, 2000, 2004; Varga, 2001; Glover, Law, & Youngman, 2002; Montmarquette, Cannings, & Mahseredijan, 2002; Hilmer, & Hilmer, 2012;). Emellett megjelenik a munkanélküliség elkerülése, a felsőoktatási intézmény, a szak és a diploma presztízse, piacképessége, a diákélet meghosszabbítása/kitolása és az, hogy a felsőoktatási évek alatt még lesz ideje az egyénnek eldönteni, hogy mivel akar majd foglalkozni (felvi.hu, 2005; Jancsák & Polgár, 2010, Vincze, 2012). A reziliens hallgatók felsőoktatásba lépésének okainak vizsgálatkor Ceglédi (2018) hasonlóképpen azt találta, hogy a jól jövedelmező állás, a vezető pozíció megszerzése, a diploma álláshoz juttató erejébe vetett hit, a kapcsolatépítés lehetősége vitte a diákokat a felsőoktatásba. Fehérvári (2012) elsőéves hallgatók körében arra kereste a választ, hogy miért akartak a hallgatók felsőoktatási intézményben továbbtanulni. A vizsgálat gazdaság- és társadalomtudományi területen tanuló hallgatókra fókuszált, így nem

meglepő, hogy a gazdaságtudományi szakok hallgatói elsősorban a könnyebb elhelyezkedést és a magasabb jövedelmet jelölték továbbtanulásuk motivátoraként. Fehérvári eredményei egybecsengenek Liskó (2004) és Róbert (2010) kutatási eredményeivel, miszerint a diplomás szülők jobban ösztönzik gyermekeiket a továbbtanulásra, mint a diplomával nem rendelkezők. Továbbá azt tapasztalták, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál könnyebb a család számára a gyermek taníttatásának finanszírozása (Fehérvári, 2012).

A fenti kutatásokból első pillantásra az körvonalazódik, hogy valamiféle külső mozgató az, ami a diákokat a továbbtanulásban befolyásolja. A 20. század második felében megjelenő motivációkutatásokban volt jellemző a belső (idegrendszerhez, önjutalmazáshoz kapcsolódó intrinzik) és a külső (valamilyen külső, környezetből fakadó extrinzik) motívum (Deci, 1988; Józsa, 2007) megkülönböztetése. Az intrinzik-extrinzik teória továbbfejlesztését jelentette az öndetermináció elmélete (Ryan & Deci, 2020), amely intrinzik és extrinzik életcélokat különböztet meg. Az intrinzik életcélok az egyén pszichológiai alapszükségeivel, a fejlődés és a jó társ, közösségi kapcsolatok iránti igényel, az extrinzik életcélok a külső javak és az elismertség iránti törekvésekkel írhatók le (Martos, 2016). Az egyén céljai nagy motivációs erővel bírnak a jövőre vonatkozóan. A felsőoktatásba való jelentkezés és a továbbtanulás kutatásában belső motivációnak tekintik a készségek, képességek elsajátítása iránti igényt, a tudásvágyat, a tanulás és az információ megszerzésének az örömét, vagyis az elégedettséget maga a tanulási folyamat okozza, ami az elme megnyitására, a metakogníció (Csíkos, 2007) fejlődésére irányul, melynek célja a tudás bővítése, a szellem gazdagítása. Továbbá ide tartozik a kapcsolati tőke bővítése, a másokkal együtt töltött idő öröme (Pires, 2009; Gilmore et al., 2017). Mint fentebb láttunk, a külső motívumok közé tartozik a tanulás mint eszköz, amely a tanulási folyamaton kívül eső célok elérésére irányul, mint például a magasabb fizetés lehetősége, a munkanélküliség elkerülése, esetleg a társadalmi elvárásoknak való megfelelés vagy az unalmas, rutinszerű munka elkerülése (Pires, 2009).

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

Családi, társadalmi, gazdasági tényezők

Bourdieu kulturális reprodukció elméletének lényege, hogy az egyének társadalmi státuszuk alapján mechanikusan reagálnak az oktatásra, ami meghatározza iskolai eredményességüket és továbbtanulási döntéseiket (Pusztai, 2015). Az elmélet nyilvánvalóvá tette a családi háttér kulturális szintje és a gyermek tanulmányi előmenetele közötti erős kapcsolatot (Blaskó, 2002; Sági, 2009). Bourdieu (1978) iskolakutatásai az elsők között mutattak rá arra a tényre, hogy az iskolarendszernek nincs esélykiegyenlítő funkciója, hanem generációról generációra újratemeti a társadalmi osztályszerkezetet, a különbségeket. Az alacsony társadalmi helyzetből érkező diákok nem képesek javítani helyzetükön, míg a kedvező társadalmi háttérű családok gyermekei megtart-

ják vagy emelik státuszukat az iskola segítségével. Ennek hátterében Bourdieu szerint a család kulturális tőkéje áll, hiszen az eltérő társadalmi osztályhoz tartozó családok különböző mértékű, minőségű erőforrásokkal rendelkeznek. Eszerint a hallgatók különböző, a számukra rendelkezésre álló gazdasági, társadalmi és kulturális tőkével lépnek be a felsőoktatásba. Ebben az erőforrásközpontú megközelítésben az egyének által birtokolt, felhalmozott és mozgósított tőkék segítik elő a felsőoktatásba történő átmenetet. A gazdasági tőke, a monetáris erőforrások lehetővé teszik a szolgáltatások megvásárlását, mint például a különórák megfizetése, a tandíj kifizetése stb. A társadalmi tőke kapcsolatok formájában aktiválható annak érdekében, hogy hozzáférjenek az átmenetet segítő releváns információkhoz (Ball & Vincent 1998), mint például a képzési típusokról való tájékozódás, az oktatókkal folytatott beszélgetés a követelményekről stb. Katartzi és Hayward (2019) akadémiai tőké-ről beszél, ami a kulturális tőke része, és ami a szóbeli és írásbeli kommunikáció módjaiban, a tudományos teljesítményben nyilvánul meg.

Boudon (1981) a francia társadalmi osztályok közötti egyenlőtlen mértékű egyetemi bejutást vizsgálva azt találta, hogy azonos tanulmányi előmenetel mellett a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei nagyobb eséllyel tanulnak tovább a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező tanulónál. Magyarországon a különböző típusú középiskolák (gimnáziumok, szakközépiskolák és szakmunkásképzők) más-más továbbhaladást és pályát nyújtanak a diákok számára, hiszen a társadalmi szelekció eszközeként szolgálnak szegregált voltak miatt (Lannert, 2009; Fehérvári & Híves, 2017; Józsa, 2019). Ennek alapmodelljét alkotta meg Esser (1999 idézi Tódor, 2019, 2020), aki szerint az általános iskola befejezése után alapvetően két alternatíva közül választ a szülő: (1) a felsőoktatási továbbtanulást biztosító gimnázium és (2) a felsőoktatást nem választó szakmunkásképző közül. A kettő közötti átmenetet jelenti hazánkban az érettségit adó szakközépiskola, ahonnan ugyan lehetőség van a felsőoktatásba való továbblépésre, a valóságban mégis lényegesen kevesebben tanulnak tovább ebből a középiskolátípusból. Varga (2010) kutatása alapján az iskolatípusnak önmagában is van hatása a felsőoktatásban való továbbtanulási döntésre. Nagy Péter Tibor (2004) szerint nem arról van szó, hogy a szakközépiskolát választó diákok kevesebb eséllyel kerülnek a felsőoktatásba, hanem arról, hogy a szakközépiskola választása egyfajta önszelekció, ugyanis aki szakközépiskolában tanul tovább, az nem is vágyakozik a felsőoktatási továbbtanulásra. A hátrányos helyzetben lévő, onnan induló szakközépiskolások nem-jelentkezésükkel saját magukat zárják ki a felsőoktatás rendszeréből (Róbert, 2000; Szemerszki, 2014) többek között azon racionális döntés miatt, amit a család hoz meg figyelembe véve a továbbtanulás költségeit és annak a megtérülését (Róbert, 2000).

Az iskolázottságnak a társadalmi státus általi meghatározottságát a racionális cselekvéseméleti modellekkel is szokták magyarázni. A továbbtanulás területén Boudon használta először a racionális döntéseméletet abból a megközelítésből, hogy a család kulturális tőkéjének átörökítése mint elsődleges hatás mellett létezik egy másodlagos hatás, mely az iskolaválasztás racionális döntésén alapul. Az elsődleges hatás – a társadalmi rétegek közötti különbségek alapján – a gyermekek iskolai teljesítményében ölt testet. A másodlagos hatás az iskolaválasztáskor nyilvánul meg, amikor az eltérő társadalmi státuszú szülők különböző számításokat végeznek annak eldöntésére, hogy gyermekük továbbtanuljon-e vagy sem (Tódor, 2020), illetve milyen intézményt, szakot, képzési típust válasszanak, tehát a gyermek tanulási útját a befektetés és megtérülés mentén választják ki. A családi jövedelem oly módon befolyásolja a továbbtanulási döntéseket, hogy az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező család gyermeke kisebb kereseti hozamot kapcsol a továbbtanuláshoz, ami csökkenti a felsőfokú továbbtanulás valószínűségét (Mollenhauer, 1996; Varga, 2001).

A fenti kutatásokból láthatjuk, hogy a család társadalmi-gazdasági háttere jelentős mértékben hatással van a gyermek iskoláztatására. Ennek ellenére az átlagos iskolai végzettség számottevően megnőtt a kohorszokhoz

képest. Ennek magyarázatát Mare (1981) abban látta, hogy minél feljebb lépünk az iskolarendszerben, annál inkább szelektált tanulócsoporttal találkozunk, ahol a családi háttér kevésbé érvényesül (Lannert, 2004). Magyarországon azt láthatjuk, hogy a középiskolába lépés előtti korai szelekcióban érvényesül elsősorban a család hatása.

Az empirikus vizsgálat

A kutatás célja

Számos tanulmány foglalkozott a felsőoktatásba jelentkezők összetételével és a bekerülés esélyeivel. Már a hetvenes évekbeli kutatások kimutatták a szakközépiskolákba és a gimnáziumokba járó tanulók családi hátterének különbségeit (Róbert, 2000). Szemerszki (2014) rámutat arra, hogy a gimnazisták jóval kedvezőbb helyzetben vannak a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében, mint a szakközépiskolai végzettséggel rendelkező diákok. Vizsgálatunkban a végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási döntésének affektív összetevőit vizsgáltuk a családi háttérrel összefüggésben.

Adatfelvételünk során arra kerestük a választ, hogy fejlesztett kérdőívünk segítségével mérhető-e a továbbtanulási szándék. A pszichometriai vizsgálatok alkalmazásával célunk volt a kérdőív megbízhatóságának mérése, a kérdőív-ételek működésének megismerése és az affektív tényező dimenzióinak feltárása. Mindezek mellett választ kerestünk arra, hogy milyen különbségek vannak a vizsgálatban részt vevők között a továbbtanulási szándékban, illetve a kérdőív alapján a végzős szakközépiskolások felsőoktatásban való továbbtanulását vagy tovább nem tanulását milyen tényezők befolyásolják.

Azt feltételezzük, hogy a próbamérésünk alapján

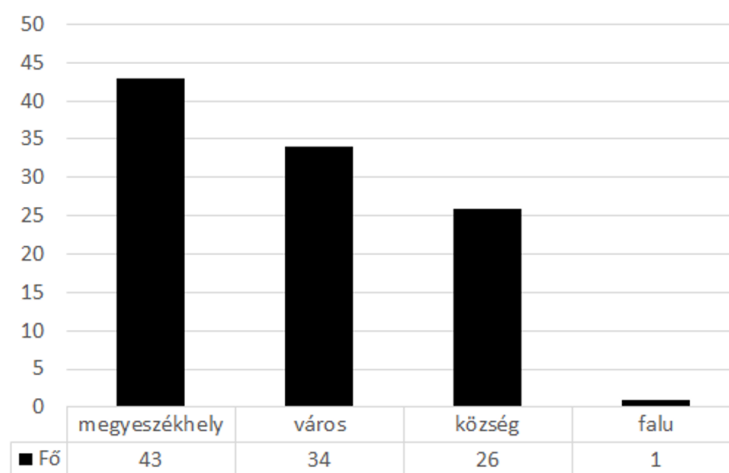
1. igazolódik a kérdőív megbízhatósága;
2. a tanulmányi eredmény szoros összefüggésben van a továbbtanulási szándékkal és a családi háttértényezőkkel;
3. különbség van a továbbtanulási döntésben a továbbtanulási szándék alszállái és a családi háttértényezők alapján.

A próbamérés körülményei, adatfelvétel

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

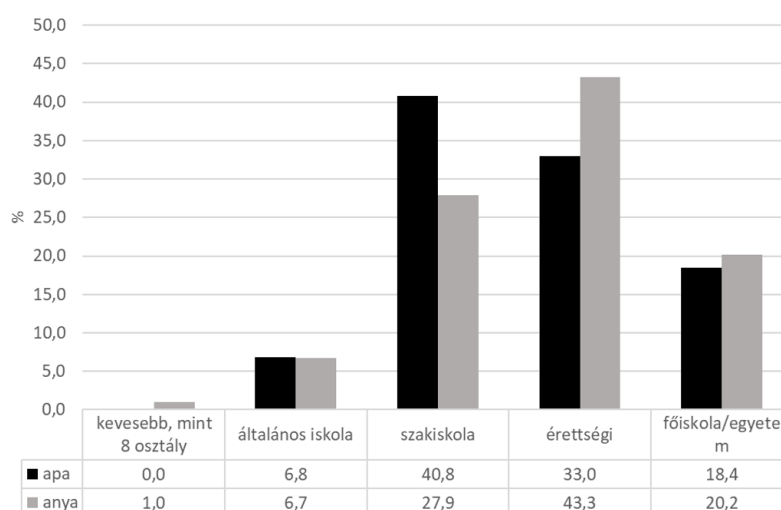
A vizsgálat mintája

A próbamérésen összesen 105 fő végzős tanuló vett részt. A mintában a fiúk (N=81; 77%) felülreprezentáltak, ugyanis egy műszaki szakközépiszkolában végeztük a próbamérést. A minta jellemzésére az állandó lakhely településtípusát és a szülők iskolai végzettségét használtuk. A tanulók állandó lakhelyének településtípus szerinti megoszlását az 1. ábra mutatja.



1. ábra: Az állandó lakhely településtípusának megoszlása.

Az iskola településén, vagyis a megyeszékhelyen lakó diákok felülreprezentáltak a mintában. Faluban csak egy diák lakik, ezért a további elemzéshez a falut és a községet összevontuk. A szülők iskolai végzettségét a 2. ábra mutatja.



2. ábra: A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%)

A 2. ábrán jól látszik, hogy az apák többsége szakiskolai végzettséggel rendelkezik, míg az anyák között az érettségizettek túlsúlya jellemző. Közel azonos arányban vannak az általános iskolai végzettségű anyák és apák, illetve a diplomások.

A mérőszköz bemutatása

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

A továbbtanulási motiváció és az önszelekció feltárására saját fejlesztésű skálát készítettünk a kérdőívben belül, mely 32 állítást tartalmaz, amihez ötfokozatú Likert-skálát használtunk. A tanulóknak minden állítás esetében bekarikázással kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A szakirodalom (lásd

Deci, 1988; Nagy, 2004; Nagy & D. Molnár, 2017; Ryan & Deci, 2020) alapján felállított elméleti koncepció szerint az állítások a kétféle továbbtanulási motivációra (intrinzik és extrinzik) és az önszelekcióra, önhátráltásra vonatkoznak. A kérdőív érvényességének vizsgálatára és a három alskála ellenőrzésére feltáró faktoranalízist végeztünk. A faktorokban a legnagyobb faktorsúllyal szereplő tételket adtuk meg, melyet Promax-rotáció alkalmazásával értünk el. A szakirodalomra (Gliner, Morgan, & Leech, 2017) támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató 0,828-as értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető. Kaiser szerint (idézi Ketskeméty & Izsó, 1996) a 0,8–0,9 közötti érték megfelelő, ami azt jelenti, hogy jogosan feltételezünk alskálákat a változórendszer, az állítások mögött. Az elvégzett faktoranalízis során több állítás problémásnak bizonyult, ezért azokat kivettük, így a KMO-index értéke 0,880-ra ugrott, és az adatok is egyértelműen három faktorba rendeződtek (1. táblázat). A faktoranalízisben a megmagyarázott variancia 61,325%, amit az intrinzik és extrinzik motiváció és az önszelekciós faktorok magyaráznak meg.

Állítások	Faktorok		
	Intrinzik továbbtanulási motiváció (ITM)	Extrinzik továbbtanulási motiváció (ETM)	Önszelekció (ÖNSZ)
Sajátérték	3,979	3,083	3,363
Variancia (%)	23,408	18,137	19,780
Kumulált variancia (%)	23,408	41,545	61,325
Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni.	0,547		
Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerzéssel.	0,750		
Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek.	0,414		
Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerzés.	0,584		
Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat.	0,813		
Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerzés egy újabb kihívás számomra.	0,761		
Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni.		0,776	
A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni.		0,516	
Jobb álláslehetőséget kapok, ha		0,840	

van diplomám.	
Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom.	0,491
Fel sem merült bennem a továbbtanulás.	0,657
Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni.	0,812
Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább.	0,824
Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább.	0,592
Véleményem szerint szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok.	0,738
Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást.	0,789
Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban.	0,637
Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel.	0,463

1. táblázat: A továbbtanulási motiváció kérdőívétel faktoranalízise

Az 1. táblázatban a negatív állítások esetében már az átfordított értékeket jelenítettük meg. A faktoranalízis bizonyítja ezen kérdőívételünk konstruktív validitását. A faktoranalízissel igazolt alskálák megbízhatóságának mutatóit alskálánként a 2. táblázat mutatja.

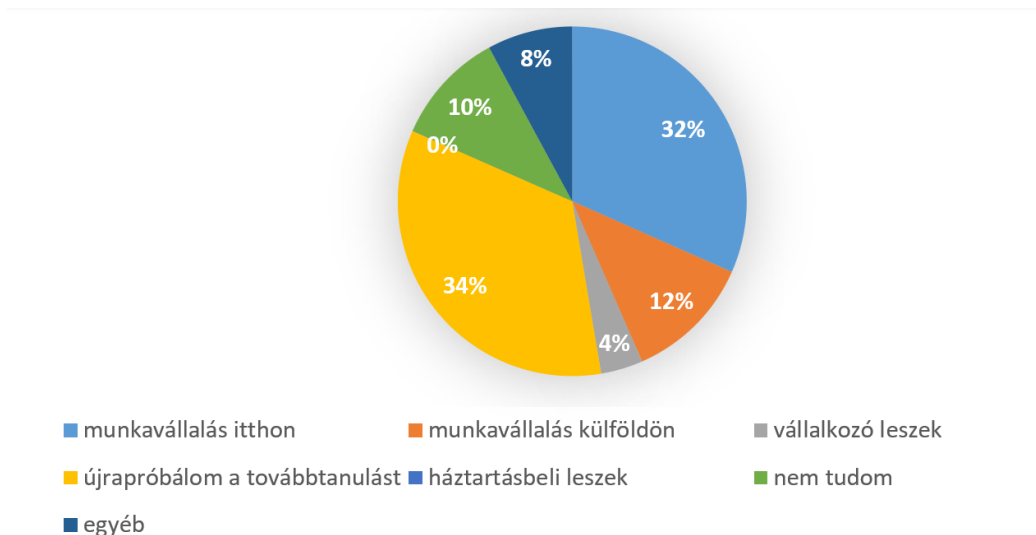
Skálák	Intrinzik továbbtanulási motiváció (ITM)	Extrinzik továbbtanulási motiváció (ETM)	Önszelekció (ÖNSZ)	Teljes skála
Cronbach- α	0,871	0,823	0,782	0,747

2. táblázat: A továbbtanulási szándék kérdőívétel alskáláinak reliabilitás-mutatói

A 2. táblázatban közölt reliabilitás-értékek azt mutatják, hogy a skálák megbízhatósága jó, Fábíán (2014) szerint a 0,7–0,85 közötti értékek az elfogadhatók, hiszen az ez alatti értékek azt mutatják, hogy a skála nem elég konzisztens. Tehát megállapíthatjuk, hogy kérdőívünk továbbtanulási szándék skálája alkalmas a továbbtanulási motiváció és az önszelekció mérésére.

Eredmények és értelmezés

A megkérdezett tanulók 66%-a tervezte a továbbtanulást a kérdőív kitöltésének pillanatában. A továbbtanulni szándékozó diákok többségének (81%) csak a technikusi év után áll szándékában a továbbtanulás, akik közül 12% nem a jelenleg tanult szakirányban kíván továbbtanulni. Arra a kérdésre, hogy mit fognak tenni, ha nem nyernek felvételt, a 3. ábra mutatja a válaszok megoszlását.



3. ábra: Sikertelen felvételi utáni tervek

A 3. ábra szerint a továbbtanulni szándékozó válaszadók közül közel azonos azoknak az aránya, akik a sikertelen felvételi után újra meg akarják azt próbálni, vagy Magyarországon munkába kívánnak állni, ez több mint a válaszadók fele. 18% még nem tudja, vagy a felsoroltakon kívül mást tervez, azonban ezt nem írta le. A senki nem jelölte azt, hogy háztartásbeliként képzei el a jövőjét, meg még a lányok közül sem, ez a fajta otthoni munka minden bizonnyal már nem vonzza a fiatalokat.

Az affektív tényezők vizsgálata

Azt feltételeztük, hogy akik erősebben motiváltak a továbbtanulásra akár külső, akár belső indíttatásból, nagyobb számban akarnak a felsőoktatásban továbbtanulni, mint azok, akik kevésbé motiváltak, vagy magasabb az önselekcíójuk. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a továbbtanulást tervezők és nem tervezők között szignifikáns különbség van az intrinzik, extrinzik továbbtanulási motívumok és az önselekcíó átlagában is, a különbség hatásméretét kifejező Cohen-d jelentős nagyságú (Leach, Barrett & Morgan, 2005; Sawilowsky, 2009) az intrinzik és extrinzik motívumoknál (3. táblázat).

Alskálák	Továbbtanulni szándékozók átlag (szórás)	Továbbtanulni nem szándékozók átlag (szórás)	F(p)	t(p)	d	Alskálák
ITM	0,271(0,991)	-0,497(0,816)	0,615(0,435)	3,971(0,001)	0,846	ITM
ETM	0,463(0,652)	-0,850(0,971)	5,517(0,025)	8,141(0,001)	1,587	ETM

ÖNSZ	-0,153(0,788)	0,281(1,266)	10,394(0,002)	-2,135(0,035)	0,411	ÖNSZ
------	---------------	--------------	---------------	---------------	-------	------

3. táblázat: A továbbtanulási szándék szerinti részminták közötti különbségek alszkálánként

A tanulmányi előmenetel vizsgálata

Megkérdeztük a tanulókat arról is, hogy milyen jegyekkel rendelkeztek az előző év végén a főbb tantárgyakból (magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem, idegen nyelv, szakmai elmélet, szakmai gyakorlat). Annak érdekében, hogy könnyebben tovább tudjunk dolgozni a tanulmányi átlagokkal, a tercilisek alapján három csoportot alkottunk: (1) rossz (29%) (2) közepes (34%) és (3) jó (37%) tanulmányi eredményű tanulók.

A tanulmányi eredmény és az affektív tényezők dimenzióit mérő alszkálák közötti összefüggések vizsgálatára korrelációs számításokat végeztünk (4. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a belső ösztönzők és a jegyek között közepesen erős ($r=0,328$), míg az extrinzik motívumok között gyenge ($r=0,258$), de szignifikáns az összefüggés, tehát a diákok jegyeikben is tükröződik, ha – akár belső indíttatásból, akár valamilyen külső ok miatt – erősebb a továbbtanulási motivációjuk. A jegyek az önszelekcióval negatív, ellentétes együttjárást mutatnak ($r=-0,323$), amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy akik nem tanulnak jól, azok kizárják magukat a felsőoktatási továbbtanulásból. Vagyis az affektív tényezők egyértelmű összefüggést megmutatnak a tanulmányi eredménnyel.

	Intrinzik motiváció	Extrinzik motiváció	Önszelekció
Jegyek	0,328**	0,258*	-0,323**

4. táblázat: A jegyek és a kérdőívtelemek skáláinak korrelációi

Megvizsgáltuk, hogy az affektív és a családi háttértényezőknek milyen magyarázó ereje van a jegyekben, ehhez külön-külön regressziókat futtattunk változó csoportonként. A továbbtanulási szándék alszkáláival végzett regresszióanalízis azt mutatja, hogy mindhárom alszkálának szignifikáns ($F=11,250$ $P<0,001$) a magyarázó ereje a tanulmányi eredményre (5. táblázat). A továbbtanulási szándék regresszió által megmagyarázott varianciája 27%.

Függő változó	Intrinzik motiváció	Extrinzik motiváció	Önszelekció	R ²
Jegyek	10,8	6,4	9,9	27,1

5. táblázat: A továbbtanulási szándék alszkáláinak magyarázóereje a jegyekre (r^2)

A családi háttértényezők (az anya és az apa iskolai végzettsége, otthoni könyvek száma, objektív anyagi háttér-index, szubjektív anyagi háttér megítélés és egy családban élők) magyarázó erejét is megvizsgáltuk a jegyekre. A regressziós modell nem bír magyarázóerővel ($F=0,655$, $p=0,686$), továbbá a bevont független változók közül egyik sem rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel az iskolai jegyek tekintetében.

Az affektív és a családi háttértényezők egy regressziós modellben való vizsgálata is megerősíti a fentieket: a továbbtanulási szándék alszkálái szignifikáns magyarázóerővel bírnak a jegyekben, míg a családi háttértényezőknek jelen esetben sincs szerepe a jegyekben megmutatkozó tanulmányi eredményre. A regressziós modell szignifikáns ($F=4,193$, $p=0,001$), az összes megmagyarázott variancia 27,1%.

A továbbtanulási szándék vizsgálata

Megvizsgáltuk, hogy a továbbtanulási szándék alskáláiban vannak-e különbségek a tanulmányi átlagok szerint. Ehhez is a jegyek átlagából képzett terciliseket használtuk. A varianciaanalízis csoportok közötti és az azokon belüli különbségek viszonyát jellemző F értéke (6. táblázat) egyértelműen azt mutatja, hogy szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulási szándék alskáláiban a tanulmányi átlag alapján.

	Intrinzik	Extrinzik	Önszelekció
F (p)	10,809	4,678	9,675

6. táblázat. A továbbtanulási szándék alskáláinak ANOVÁ-ja a jegyek alapján

A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b-próba szerint a rossz tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók extrinzik, intrinzik motivációja és önszelekciója szignifikánsan különbözik a jó és a közepes tanulmányi eredményű tanulóktól.

Megnéztük, hogy a vizsgálatunk tárgyát képező függő és független változóknak milyen az összefüggésrendszere. Mivel az anya és az apa iskolai végzettségének szoros a kapcsolata ($r=588$), ezért ezt a változót összevontuk a szülők iskolai végzettsége néven. Első lépésben korrelációs számítást végeztünk, melynek értékeit a 7. táblázatban közöljük. A táblázatban azt láthatjuk, hogy a továbbtanulási döntés és a továbbtanulási szándék alskálái között szignifikáns erős összefüggés van, továbbá szignifikás a kapcsolat a jegyekkel és a szülők iskolai végzettségével is.

	ITM	ETM	ÖNSZEL	szülők isk. v.	egy családban élők	obj. anyagi	szubj. anyagi	jegyek
Tovább-tanulási döntés	0,654**	0,729**	-0,441**	-0,224*	-0,038	0,162	-0,031	0,477**
ITM		0,701**	-0,563**	0,154	-0,090	0,099	-0,144	0,477**
ETM			-0,433**	0,154	-0,051	0,170	-0,077	0,328**
ÖNSZEL				-0,196*	-0,086	-0,122	0,117	-0,419**
Szülők isk. v.					-0,045	-0,004	-0,191	0,087
Egy családban élők						0,255**	-0,002	-0,038
Objektív anyagi i.							-0,263**	-0,028
Szubjektív anyagi								-0,194

7. táblázat: A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők korrelációja. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ szinten szignifikánsak, ITM: intrinzik továbbtanulási motiváció, ETM: extrinzik továbbtanulási motiváció, ÖNSZ: önszelekció

Binomiális logisztikus regresszióval elemeztük, hogy a bevont független változóink közül melyek és milyen mértékben magyarázzák azt, hogy egy diák tovább szándékozik-e tanulni vagy sem. A Wald-féle statisztika szerint a modell szignifikáns ($\chi^2=10,974$, $p=0,001$). A független változók egyedi hatása megegyezik a fenti korrelá-

ciós mátrix eredményével, miszerint a továbbtanulási szándékkal összefügg az intrinzik és az extrinzik motiváció, az önszelekció, a szülők iskolai végzettsége és a jegyekben kifejeződő tanulmányi eredményesség. A továbbtanulási szándék varianciáját, ahogy a 8. táblázat mutatja, az intrinzik és az extrinzik továbbtanulási motívumok magyarázzák. A táblázatban közölt $\text{Exp}(\beta)$ esélyhányados azt mutatja, hogy minél erősebb a tanuló intrinzik vagy extrinzik továbbtanulási motivációja, annál valószínűbb, hogy tovább akar tanulni. Emellett azt is láthatjuk, hogy az intrinzik motívumok parciális esélyhányadosa alacsonyabb (3,853), mint az extrinzik motívumoké (10,920), ami azt jelenti, hogy a belső motiváció erősítésével kisebb mértékben, de szignifikánsan nő a továbbtanulás esélye, mint az extrinzik motiváció erősödésével. A Nagelkerke-féle R^2 alapján a bevont kilenc független változó kombinációja 75,7%-ot magyaráz meg a továbbtanulási szándék varianciájából.

Független változók	β	Wald	p	$\text{Exp}(\beta)$
Intrinzik továbbtanulási motiváció	1,349	3,991	0,046	3,853
Extrinzik továbbtanulási motiváció	2,391	7,374	0,007	10,920
Önszelekció	-0,037	0,003	0,961	0,964
Szülők iskolai végzettsége	0,102	2,929	0,087	3,467
Egy családban élők	0,195	0,093	0,760	1,108
Objektív anyagi-index	2,295	0,512	0,474	9,921
Szubjektív anyagi	1,239	1,075	0,300	3,453
Jegyek	0,345	0,142	0,706	1,412

8. táblázat: A továbbtanulási döntés és a bevont független változók regresszióanalízise.

Összegzés

Kutatásunk a végzős szakközépiskolások továbbtanulási szándékának feltárására készített kérdőív kipróbálására irányult. A vizsgálat eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a mérőeszköz megbízhatóan működik, a kérdőív-tételek illeszkednek a kérdőív-készítés során felállított elméleti struktúrához.

Kutatásunkban a végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási döntését a továbbtanulási szándék és a családi háttértényező mentén vizsgáltuk. A családi háttértényező jellemzésére a szülők iskolai végzettségét, az objektív anyagi indexet, a szubjektív anyagi értékelést és az egy családban/háztartásban élők változókat alkalmaztuk. A vizsgálathoz önkitalós kérdőívet használtunk, a továbbtanulási szándék skála esetében a diákok a magukról alkotott vélekedésüket értékelték.

Próbamérésünk csak részben igazolta a hipotéziseinket, ugyanis a jelen vizsgálatban részt vevők esetében nem találtunk összefüggést a családi háttértényezők és a továbbtanulási szándék alskálái, illetve a tanulmányi eredményesség között. Ennek magyarázata lehet Mare (1981) elmélete, miszerint az életkor előrehaladtával egyre gyengül a családi háttér hatása. Az általános iskola utáni középiskolai továbbtanulási döntésnél minden bizonnyal a szakközépiskola választásában jelentős családi háttér hatást lehetne kimutatni (lásd Róbert, 2000; Nagy, 2004; Varga, 2010; Szemerszki, 2014). A továbbtanulási döntésben szerepet játszó tényezők feltárására logisztikus regressziós modellt állítottunk fel. Ennek eredményeként igazolódott az a feltételezésünk, hogy a

továbbtanulási motívumok befolyásolják a továbbtanulási döntést. Továbbá szerepet játszik a döntésben a szülők iskolai végzettsége is. Vagyis azt láthatjuk, hogy bár a továbbtanulási motívumokban és az önszelekcióban nem, de a döntésben, hogy menjen-e továbbtanulni a diák, szerepe van a családi háttértényezők közül a szülők iskolázottságának.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a továbbtanulási szándék feltárására készített kérdőívünk megfelelően működik, azonban eredményeink nem általánosíthatóak, hiszen egy szakközépiskola diákjai vettek csak részt benne, jelen próbamérés azonban kijelölte a kérdőív továbbfejlesztésének irányát.

Irodalom

1. Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine": 'Hot' Knowledge and School Choice." *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. doi:10.1080/0142569980190307
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
3. Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 313–328. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/106907279600400405>
4. Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 11(2), 3–27.
5. Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény* (pp. 406–417.). Budapest: OKKER.
6. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Budapest: General Press Kiadó.
7. Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A Psychometric Evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form With Turkish University Students. *Journal of Career Assessment*, 22(2) 386–397. doi: 10.1177/1069072713484561
8. Csapó, B. (2000) A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
9. Csíkos, Cs. (2007). *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Kiadó.
10. D. Molnár, É., & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulóí profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.29>
11. Deci, E. L. (1988). A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczi, I. & Séra, L. (Eds.), *Az emberi motiváció I–II.* (pp. 333–360). Budapest: Tankönyvkiadó.
12. Enger, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
13. Fábíán, G. (2014). *Alkalmazott kutatás módszertana*. Debrecen: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/index.html
14. Fehérvári, A. (2012). A felsőfokú képzésben részt vevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és tervei. In Szemerszki, M. (Ed.), *Érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 141–175). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
15. Fehérvári, A. & Híves, T. (2017). Trajectories in Hungarian Education – Transition to Secondary School, *The New Educational Review*, 48(2), 154–166 . doi: 10.15804/tner.2017.48.2.12
16. Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
17. Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E., & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 178–191. doi:10.14413/HERJ/7/2/11
18. Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

19. Glover, D., Law, S., & Youngman, A. (2002). Graduateness and Employability: Student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(3), 293–306. doi: 10.1080/13596740200200132
20. Havas, P. (2003). Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 39–45.
21. Hermann, Z. (2005). A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 39–60.
22. Hilmer, M. J. & Hilmer, C. E. (2012). On the relationship between student tastes and motivations, higher education decisions, and annual earnings. *Economics of Education Review*, 1, 66–75. doi:10.1016/j.econedurev.2011.09.004
23. Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2). 151–169. doi: 10.17670/MPed.2019.2.151
24. Józsa, G. (2020). Végzős szakgimnazisták továbbtanulási motivációjának és önszelekciójának vizsgálata: egy pilot mérés eredményei. In Józsa, K. (Ed.), *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (pp. 169). Gödöllő: SZIE.
25. Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 239–268). Budapest: Osiris Kiadó.
26. Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
27. Józsa, K. & Fejes J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Budapest: Tankönyvkiadó.
28. Katartzi, E. & Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: bringing together Bourdieu and Bernstein, *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 299–314 doi: 10.1080/01425692.2019.1707065
29. Ketskemény, L. & Izsó L. (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet. SPSS*. Budapest: Partner Bt.
30. Kozéki, B. (1980). *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémia Kiadó.
31. Lannert, J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés, ELTE TÁTK, Szociológiai Tanszék, Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf
32. Lannert, J. (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <http://ofi.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga>
33. Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Liskó, I. (2000): A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 1, 153–159.
35. Liskó, I. (2004). *Perspektívák a középiskola után*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
36. Mare, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87. <https://doi.org/10.2307/2095027>
37. Martos, T. (2016). Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. In Baritz, S. L. & Darbóczy, G. (Eds.), *Emberközpontú gazdaság: A Keresztény Társadalmi Elvek a Gazdaságban (KETEG) képzés szakkönyve*. Budapest: KETEG Oikonomia Kutató Intézet Alapítvány
38. Miguel, J. P., Silva, J. T., & Prieto, G. (2013). Career Decision Self-Efficacy Scale — Short Form: A Rasch analysis of the Portuguese version. *Journal of Vocational Behavior*, 82(2), 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.12.001>
39. Mollenhauer, K. (1996). Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény* (pp. 95–109). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.

40. Morgan, G. A., MacTurk, R. H., & Hrcir, E. J. (1995). Mastery motivation: overview, definitions, and conceptual issues. In MacTurk, R. H. & Morgan, G. A. (Eds.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations, and applications* (pp. 1–18). Norwood: Ablex.
41. Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
42. Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
43. Nagy Z. & D. Molnár É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: 10.17670/MPed.2017.4.347
44. Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7.
45. Payne, J. (2004). *Vocational Pathways at Age 16–19*. Nottingham: Department for Education and Skills.
46. Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
47. Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Meleg, Cs. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium
48. Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézíg. Hallgatói értelmezői közösségek*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
49. Reddan, G. (2015). Enhancing students' self-efficacy in making positive career decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(4), 291–300. https://www.ijwil.org/files/APJCE_16_4_291_300.pdf
50. Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12(2), 3–12.
51. Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.
52. Róbert P. (2010). Öt évvel végzés után: diplomás pályakezdés nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi riport 2010*. Budapest: TÁRKI
53. Rueda, R. & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In Jr. O'Neil, H. F. & Drillings, M. (Eds.), *Motiváció: elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Budapest: Vince Kiadó.
54. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/04/2020_RyanDeci_CEP_PrePrint.pdf
55. Sági, M. (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionálistselekvés-elmélet alapján. In Lannert, J. (Ed.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Budapest: OKI.
56. Sawilowsky, S. (2009). "New effect size rules of thumb". *Journal of Modern Applied Statistics Methods*. 8(2), 467–474. DOI: 10.22237/jmasm/1257035100
57. Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. 47–63.
58. Tódor, I. (2019). *Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. PhD értekezés. Debrecen: DE HTDI Neveléstudományi Program.
59. Tódor, I. (2020). A racionális döntésméletek és az iskolai pályafutás. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 39–54). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
60. Varga, J. (2001). A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*, 48(7–8), 615–639.

The Intention of Graduating Vocational High School Students to Continue Their Studies: the Results of a Pilot Measurement

Continuing education decisions are influenced by a number of social and individual factors, whether we think of continuing education after primary school or high school. The branching point in the Hungarian school system is post-primary education, as this can determine the entire school career and future of students. Based on the admission databases of the Office of Education, significantly fewer students apply and gain admission from vocational training leading to higher education than from grammar schools. The aim of our study is to explore the motives of graduating vocational high school students to continue their higher education and also the motives of not to study further. To examine this, we prepared a self-developed questionnaire, with the help of which graduating vocational high school students' motivation for further learning, self-selection and their family background factor. The pilot measurement involved 105 graduating vocational high school students. The paper-based questionnaires were completed in the fall of 2019. In our analysis, we used multivariate statistical methods and set up a logistic regression model to predict further learning. Our results indicate that the affective factors we examined significantly influence the intention of vocational high school students to continue their education.

Keywords: vocational high school, further learning, further learning motivation