

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
SZEGED

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZAT

**A TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKOT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK FELTÁRÁSA
AZ SZTE KÉT KARÁNAK ALAPKÉPZÉSES HALLGATÓI KÖRÉBEN**

Készítették: Szabó Dóra Fanni
Sipos Judit
Hegedűs Szilvia
Kállai István László
Nagy Krisztina

Témavezető: Csapó Benő
Egyetemi tanár

Neveléstudományi mesterszak

2014

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKA	3
1. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ELMÉLETI HÁTTERE	5
1.1. Az európai felsőoktatás átstrukturálódásának folyamata	5
1.2. Motiváció, pályamotiváció, továbbtanulási szándék és befolyásoló tényezők	7
1.3. A befolyásoló tényezők dimenziói	10
2. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI.....	14
2.1. A kutatás célja	14
2.2. Kutatási kérdések és hipotézisek	15
2.3. A kutatás módszerei	17
2.3.1. <i>Minta</i>	17
2.3.2. <i>Mérőeszköz</i>	19
2.3.3. <i>Eljárás</i>	21
2.4. Továbbtanulás és jövőbeli tervek	21
2.5. A döntést befolyásoló tényezők hatása.....	24
2.5.1. <i>A képzéshez és annak eredményességéhez köthető tényezők hatása</i>	24
2.5.2. <i>A sikeres elhelyezkedésre, az érdeklődésre és a diákélet lehetőségeire, valamint a tanulási idő meghosszabbítására és a közvetlen környezet hatására vonatkozó tényezők hatása</i>	25
2.5.3. <i>A befolyásoló tényezők dimenzióba sorolásának lehetőségei és azok hatása</i>	30
3. ÖSSZEGZÉS, A KUTATÁS ELMÉLETI ÉS OKTATÁSI RELEVANCIAJA, TOVÁBBLÉPÉSI LEHETŐSÉGEI	34
IRODALOM	38
FÜGGELÉKEK JEGYZÉKE.....	41
FÜGGELÉKEK.....	42

A kézirat lezárva: 2014. július 23.

BEVEZETÉS, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKA

Az 1999-ben elfogadott Bolognai Nyilatkozat és az Európai Felsőoktatási Térség kialakulása új alapokra helyezte a felsőoktatás szerkezetét, megváltoztak a felsőoktatással kapcsolatos elvárások. Magyarországon 2003-ban kezdődtek meg a ciklusos képzés munkálatai (*Derényi*, 2010), a rendszer bevezetésére 2006-tól került sor. A 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény előírta a felsőoktatási intézmények számára a Diplomás Pályakövető Rendszer működtetését (*Sáska*, 2010), amelynek keretében több felsőoktatási intézmény a továbbtanulási szándékot vizsgáló felméréseket is beemelte.

A Diplomás Pályakövető Rendszer felmérései nem tesznek különbséget az egyes képzési formákba jelentkezés továbbtanulási szándéka között, a szándékot befolyásoló tényezőket nem vizsgálják. Kizárólag a BA/BSc és MA/MSc átmenetre, a továbbtanulási szándékot befolyásoló tényezők feltárására koncentrálnak kutatások csak kevés számban állnak rendelkezésre hazánkban, pedig a Bologna-rendszer hazai interpretációja miatt nélkülözhetetlen a téma empirikus adatokkal történő bővítése. Az expanzió által kiváltott felsőoktatásbeli átrendeződés hatására változott az egyes képzési formák hallgatói létszáma és összetétele, a nemek aránya kiegyenlítődött és a 20-24 éves korú népesség aránya a felsőoktatásban dinamikusan nőtt, az elitképzés pedig felsőbb, leginkább tudományos és specializáltabb képzési szintekre tolódik (*Lukács*, 2004; *Szabóné*, 2012). A előrejelzés szerint az eltömegesedés a Bologna-rendszerű alapképzésben teljesedik ki a következő tíz évben, így egyre több hallgató számára válik fontossá a mesterképzésen való továbbtanulás (*Kertesi és Köllő*, 2006; *Kozma*, 2010). Az állami támogatások szerepe így felértékelődött, ezért kiemelt jelentőségű annak feltérképezése, hogy mely szakokon lesz várhatóan nagyobb kereslet, milyen irányokon kell a kínálati oldalt bővíteni (*Kozma*, 2001). A többciklusú képzési szerkezet miatt a hallgatóknak lehetőségük van az alapszakhoz kapcsolódó mesterszakok közül is választani, így a továbbtanulási szándék vizsgálata nem csak az alap-, hanem a mesterképzésbe lépés szempontjából is fontos. A Diplomás Pályakövető Rendszer intézményi adatai alapján a Bölcsészettudományi-, valamint a Természettudományi és Informatikai Karokon a legmagasabb a hallgatók továbbtanulási szándékának aránya, így e két kar vizsgálata kiemelt jelentőségű. A továbbtanulási szándékot befolyásoló tényezők feltárásával információ szerezhető arról is, mely tényezők irányítják a hallgatók döntését, melyeket részesítik előnyben a mesterképzésbe jelentkezéskor.

2013-as kutatásunk fókuszában a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi, valamint Természettudományi és Informatikai Kar alapképzéseiben tanulók továbbtanulási

szándékának több szempontú vizsgálata áll. A hallgatók továbbtanulással kapcsolatos döntése mellett, a befolyásoló tényezők hatásának feltárása és dimenziókba sorolása volt a célunk, továbbá bizonyos háttértényezők mentén létrejövő különbségeket is vizsgáltunk. Kutatásunk során egy, a szakirodalom alapján összeállított, négy fő tartalmi egységből álló saját fejlesztésű online kérdőív kialakítására került sor.

Tanulmányunk első részében a Bologna-rendszer kialakulásának, a felsőoktatás átstrukturálódásának folyamatát ismertetjük. Bemutatjuk a továbbtanulási szándék, a pályamotiváció személyiségünk rendszerében betöltött szerepét, jellemzését. Ezt követően ismertetjük a vizsgálat háttérét jelentő hazai és nemzetközi kutatások főbb eredményeit. A tanulmány empirikus részében az alap- és mesterképzés közötti átmenet során szerepet játszó továbbtanulási szándékot befolyásoló tényezőket elemezzük. Az expanzió és a felsőoktatás funkciójának átalakulásával egyre heterogénebb szocioökonómiai háttérű hallgatók vesznek részt a felsőoktatásban. A hallgatói rekrutáció változása miatt a továbbtanulási szándékot befolyásoló tényezők háttérváltozókkal való összefüggéseire is kiemelt hangsúlyt helyezünk (*Kozma és Perjés, 2009*). Az elemzést követően összegezzük a kutatás eredményeit és következtetéseket fogalmazunk meg.

1. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ELMÉLETI HÁTTERE

1.1. Az európai felsőoktatás átstrukturálódásának folyamata

Az 1960-as, 1970-es évektől a nemzeti oktatási rendszerek strukturális és tartalmi átalakulásával, a politikai, társadalmi, gazdasági változások nyomán a felsőoktatási rendszerek átalakulását középpontba állító reformtörekvések is teret nyertek Európában (Kozma, 2009; Szolár, 2009, 2010; Hrubos, 2011). Az 1988-as Magna Charta Universitatum és az 1998-as Sorbonne-i Közös Nyilatkozat nyomán 1999-ben elfogadott, az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását célzó Bolognai Nyilatkozat felgyorsította és kiterjesztette a reformtörekvéseket (*The Bologna Declaration*, 1999). Az Európai Unió felismerte, hogy a nemzetközi versenyképesség érdekében szükség van a felsőoktatási rendszerek összehangolására (Kiss, 2002), valamint az európai mobilitás átgondolt végrehajtására (Hrubos, Szentannai és Veroszta, 2003), ezért a Bolognai Nyilatkozat hat intézkedése a felsőoktatási képzési formák átláthatóbbá tételéhez és a mobilitás támogatásához kapcsolódik (*The Bologna Declaration*, 1999). A versenyképesség, a tudásgazdaság és az oktatás szerepének felértékelődését a 2000-ben elinduló Lisszaboni folyamat, különösen a Lisszaboni Stratégia munkaprogramjaiban megfogalmazott stratégiai célok erősítik (*European Parliament and of the Council*, 2002, 2006, 2009). A Bolognai Nyilatkozat nyomán meginduló Bologna-folyamatot a 2001-es Prágai Kommüniké már az egész életen át tartó tanulás, a felsőoktatási intézmények és hallgatóik bevonásának, és az Európai Felsőoktatási Térség (továbbiakban: EFT) vonzóbbá tételének kiemelésével is kiegészítette (*Prague Communiqué*, 2001). A 2003-as Berlini Kommüniké keretei a doktori képzések beemelésére, valamint az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség szorosabb együttműködésének szorgalmazására is kiterjedtek (*Berlin Communiqué*, 2003).

Magyarországon 2003-ban kezdődtek meg a ciklusos képzés munkálatai (Derényi, 2010), a rendszer bevezetéséről a 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet és a 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény határozott, melyek implementálására 2006-tól került sor. A 2005-ös Bergeni, a 2007-es Londoni és a 2009-es Leuveni Konferencián tovább hangsúlyozódtak a Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott intézkedések, ezek mellett az EFT átfogó keretrendszeréhez igazodó nemzeti képesítési keretrendszerek, valamint szabványokon alapuló minőségbiztosítási rendszerek szükségességét is kiemelték (*Bergen Communiqué*, 2005; *London Communiqué*, 2007; *Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*, 2009). A 2010-es Budapest-bécsi Nyilatkozat alkalmával az eredmények értékelésére és a 2020-ig tartó folyamat megtervezésére került sor az Oktatás és Képzés 2020 és az Európa

2020 stratégiák célkitűzéseivel összhangban (*Budapest-Vienna Declaration*, 2010). A jelenlegi 2012-2015-ig tartó folyamat a képzés háromszínű szerkezetére (BSc/BA; MSc/MA; PhD/DLA), a végzettségek elismerésére, a minőségbiztosításra, elszámoltathatóságra összpontosít (*Bucharest Communiqué*, 2012).

A 2012-es Bukaresti Konferencián zajló értékelés során kiemelték, hogy valamennyi a Bologna Nyilatkozatot aláíró ország olyan reformokat hajtott végre, amelyek az EFT fejlődését segítik, azonban a tagországok előrehaladásában és a gyakorlati megvalósításban eltérések léptek fel (*Bucharest Communiqué*, 2012). Ennek okaként az országok eltérő gazdasági, kulturális háttérét emelték ki (*Bókai és Derényi*, 2010). A különbségek komoly vitát okoztak, Magyarországon is többen megkérdőjelezték a Bologna-rendszer szükségességét. *Hrubos* (2010) szerint Magyarországon az európai reform megvalósítása egybeesett a megkésett felsőoktatási expanzióval, az ehhez kapcsolódó intézményi átalakításokkal és tartalmi korszerűsítéssel. Az egyes területeken esedékes változások egymáshoz való viszonya nem volt tisztázott, a reformok végrehajtásához nem állt megfelelő háttér is idő a rendelkezésre, így azok elfogadása sem volt zökkenőmentes a felsőoktatás szereplői körében. A kormányzat kevésbé kommunikálta az EFT céljait, a hazai tanácskozásba az érintettek nagy része nem lett bevonva (*Derényi*, 2010). *Szolár* (2010) szerint a Bologna-rendszer bevezetésével kapcsolatos reformintézkedések nem feleltek meg az elvárásoknak, a kompetenciaközpontú felsőoktatás megjelenése elmaradt, és a rendszer felülvizsgálatára lenne szükség. A 3-4 éves alapképzés a foglalkoztathatóság szempontjából is problémás, a képzés nem feltétlenül biztosítja azt a kompetenciaszintet, amelyre a munkaerőpiacon szükség lenne (*Kehm és Techler*, 2007). A hazai Bologna-folyamat problémái a kétciklusú tanárképzést is érintették. A problémák fő forrásaként a képzési idő csökkenését, az alapszak képzési tartalmát, a fő és minor szak tartalmi hangsúlyának egyenetlen elosztását, a hallgatók csekély létszámát és szakmai tudásának hiányosságait említik (*Derényi*, 2010; *Radnóti és Király*, 2012).

A problémák megoldása céljából a 2011. évi CCIV. felsőoktatási törvény az osztatlan tanárképzés bevezetéséről rendelkezett. Az első ilyen évfolyam 2013-ban kezdhetette meg tanulmányait. Továbbra is működik azonban az osztott tanárképzési rendszer az „új” mellett mindaddig, amíg a régi rendszer hallgatói tanári diplomájukat meg nem kapják. A tanárképzés esetében az új rendszerben is fontos lesz a hallgatók továbbtanulási motivációjának vizsgálata, a mesterszakok további indítása, a három képzési forma (közismereti, művészeti, szakmai) közötti választás, és a hároméves alapozó szakaszcsoportról való továbblépés továbbtanulási szándékának feltárása miatt.

1.2. Motiváció, pályamotiváció, továbbtanulási szándék és befolyásoló tényezők

Nagy (2002) szerint a motívumok a külső és belső ingerekkel való kölcsönhatásban működő tudatos és komplex indítékai a viselkedésnek, amelyek a kitűzött célnak megfelelően meghatározzák és irányítják az egyén tevékenységét, viselkedését. Nagy (2002) a kognitív motívumrendszer részeként írja le a motivációt, mint olyan „önmódosuló, önfejlődő hierarchikus komponensrendszert”, amelyet külső és belső tényezők egyaránt befolyásolhatnak, valamint „biológiai, fiziológiai, pszichológiai, társadalmi, etikai jelenség”, amely multidiszciplináris jellegét tekintve több tudományág összefogásával válik hasznosíthatóvá a pedagógia területén (Nagy, 2002., 129.).

Témánk szempontjából lényeges motivációs elméletekkel már több tanulmány is foglalkozott (pl. Kósáné, 1984; Dancs, 1989; Séra, 2001; Bernáth és Révész, 2002; Szabó, 2004; Carver és Scheier, 2006; Fodor, 2007). Közülük a legjelentősebb Henry Murray (1938) szükségletelmélete, amelyben a szükségletek, környezeti hatások és motívumok kerültek a középpontba. Három olyan szükségletet különböztetett meg, amelyek a különböző társadalmakban eltérő profilt mutatnak. A hatalomszükséglet esetén a másokra gyakorolt hatás és a presztízs, a pozíció, az elismertség megszerzése van a középpontban, de a pozícióra vonatkozó aggályok is e szükséglet kifejeződési formái. A kapcsolati szükséglet a másokkal való kapcsolat felvételének és megtartásának szükséglete. Murray rendszeréből témánk szempontjából a teljesítményszükségletet érdemes kiemelni, amely a cselekedetek választását, irányát, tartósságát magyarázó tényező. A teljesítménymotivációra hatással van az egyén kompetenciáinak fejlettsége, a társakkal való összehasonlítás, ami főként az önmagunkkal szembeni elvárások tisztázásával, a kiemelkedő szint elérésében és a másik személy teljesítményének meghaladásában nyilvánul meg. Tartós személyiségtényezővé válhat, amit nagymértékben befolyásolhat még a szülők teljesítménymotivációja is (Carver és Scheier, 2006).

A motiváció típusát tekintve megkülönböztethetjük a közvetlen irányultságú belső, intrinzik motivációt, amely egy adott cél elérése érdekében folytatott tevékenység végrehajtására irányuló késztetés, valamint a külső indíttatású, tevékenységtől és feladattól független extrinzik motivációt. Ide sorolhatók olyan tényezők, mint a példaképpel való azonosulás vagy az elismerés igénye (Kósáné, 1984; Hidi, 2000, idézi: Józsa, 2002; Fodor, 2007).

Az emberi motiváció egyik iránya a munka világához kapcsolható oly módon, hogy az egyén szükségleteinek kielégítése a munkamegosztás során létrejövő tevékenység révén

valósul meg (*Dancs, 1989*). A pályamotiváció egy választott terület tartalmát, az adott tevékenység által biztosított életfeltételeket, az általa kialakuló társadalmi presztízst érintő rendszer, amelyben az adott munkaterületre érvényes értékek és az egyén személyes kompetenciája, fejlettsége határozza meg a pályaaorientációt (*Dancs, 1989; Klein, 2002*). A pályamotiváció kapcsán rendkívül fontos a képességek és a választott pályához kapcsolódó feladatok összeegyeztetése.

A továbbtanulási szándék és életprogram, valamint a pályamotiváció személyiségünkben való elhelyezése nélkülözhetetlen a továbbtanulási motiváció vizsgálata szempontjából. A téma szempontjából leginkább releváns kognitív kompetencia rendszerét, a továbbtanulási szándék és életprogram rendszerben elfoglalt helyét, pedagógiai jelentőségét *Nagy (1998a, 1998b, 2002)*, a pályamotiváció befolyásoló tényezőit pedig *Dancs (1989)* alapján mutatjuk be. A személyiség egyik egzisztenciális kompetenciája, a kognitív kompetencia komplex és egyszerű képességek rendszere. A komplex kognitív képességek egyszerű képességekből, míg az egyszerű kognitív képességek kognitív komponensekből (rutinok, készségek, ismeretek) szerveződnek. A kognitív kompetencia négy komplex kognitív képességének – gondolkodás, kommunikáció, tanulás, tudásszerzés – komponensei egyszerre több faktorban is jelen vannak. Ezek a komplex képességek sajátos motívumrendszerrel (gondolkodási, tudásszerző, kommunikációs és tanulási motívumok rendszere) működnek (*Nagy, 1998a*).

A továbbtanulási szándék és életprogram a kognitív tanulási motívumok rendszerében helyezhető el. Tanulási motívum, amely az elsajátítási motívum, a tanulási sikervágy és kudarcfélelem, a tanulási elismerésvágy, a kötődés, mint tanulási motívum, a tanulási igény szint, a tanulási ambíció, a tanulás gyakorlati értéke és az önfejlesztési igény motívumok mellett a direkt tanulás kiegészítő motívumrendszerének része. A direkt tanulási aktivitás egy tanulási teljesítménymotiváció, melynek motívumrendszere a tanulási teljesítményvágy. A továbbtanulási szándék a tanulási teljesítményvágy motívumaként értelmezhető, melyre hatással van a motívumrendszer többi motívuma is (*Nagy, 2002*).

A továbbtanulási szándék a serdülés, az önállósodási tendenciák kiteljesedésének, a leendő foglalkozás keresésének, a szakmai kompetencia elsajátításának kezdetével erősödik meg. A személyiség motivációjának fejlettsége teszi lehetővé, hogy a továbbtanulás szándéka kibeen alakul ki és kinél eredményezi az adott pályának az egyén élettervébe való beépítését, ami hazánkban átlagosan a hatodik-hetedik osztály környékén kezd körvonalazódni (*Nagy, 1998b*). A tanulók továbbtanulási életprogramjának kialakulását a tanulmányi eredmény, a szülők gyermekükkel szemben kialakult továbbtanulási reményei és szándékai, a munkában

elfoglalható hely, a szükséges kompetencia elsajátítása, valamint a pályánmaradás kérdése erősen befolyásolja (Dancs, 1989; Nagy, 2002). Befolyásoló tényezőkként szerepelnek még olyan, a pályához kapcsolható értékek, mint a pályával összefüggésben lévő életmód, életszínvonal, anyagi helyzet, a pálya megbecsültsége, presztízse, tartalma, de megjelenhetnek olyan tényezők is, mint a társadalmi fejlődés elősegítésének fontossága vagy a mások megsegítésére irányuló törekvések realizálódása. Ezek az értékpreferenciák azonban az azonos feltételek mellett azonos pályára készülő fiatalok esetében is eltérőek lehetnek (Dancs, 1989). A továbbtanulási életprogram a direkt tanulás legerősebb motívuma, amely a személyiség egészét áthatja, a magatartást a végső cél szerint szabályozza, melyben fontos szerepet kap a verseny és a taktikai értékelés. A tárgyi célú tanulási életprogram pozitív hatásai mellett tehát számolni kell a negatív hatásokkal is, mint például a túlhajszoltság és az egészségtelen versenyszellem (Nagy, 1998b, 2002).

A tanulási motívumok rendszere nagy pedagógiai jelentőséggel bír, mivel az intézményes nevelés elsődleges funkciói a személyiségfejlesztés és a tanulás szándékos segítése, így a nevelés és az oktatás teljesítménymotivált tevékenység. A tanulásra irányuló szándék vagy cél megvalósulása a tanulási teljesítmény, a cél a teljesítményben testesül meg, a teljesítmény minősítése pedig a célhoz viszonyító értékelés során valósul meg. Mivel a minősítés tárgya nem lehet a pszichikumban létrejött tartós változás (az közvetlenül nem minősíthető), ezért csak az azt közvetítő, az elsajátított tudás segítségével megalkotott produktum értékelhető. A minősítés kudarc- vagy sikerélményt válthat ki, amely alapvetően befolyásolja a tanulás sikerességét, a tevékenységgel, a létrejött változással, a közeggel, az elismeréssel, az értékelő személlyel kapcsolatos attitűd kialakulását. Fontos, hogy a minősítés a tanulási célhoz optimális pszichikus komponens elsajátítását segítse, mert az értékelés a továbbtanulási szándékra, mint tanulási motívumra is jelentős hatással van (Nagy, 1998b, 2002). Serdülőkortól az eredményes iskolai nevelés és oktatás fontos része a teljesítménymotiváció, melynek előfeltétele a tanulási teljesítményvágy megfelelő fejlettsége. Ezért fontos, hogy az iskolában már kisiskoláskortól kezdve fejlesszük a tanulási teljesítményvágyat a tanulási teljesítmény alapján. Mivel a továbbtanulási szándék a szándékos tanulás legerősebb motívuma, megfelelő fejlesztése nélkülözhetetlen annak érdekében, hogy megfelelően fejlődjön és működjön a diákok továbbtanulási életprogramja, beleértve a mai Bologna-rendszerben megvalósuló BSc/BA és MSc/MA átmenetet is (Nagy, 2002).

1.3. A befolyásoló tényezők dimenziói

A továbbtanulási szándékot befolyásoló tényezők rendszerbe szervezéséhez több hazai és nemzetközi empirikus kutatást tekintettünk át. A kutatásokra jellemző, hogy többségük eltérő befolyásoló tényezőket hangsúlyoz. *Chwan-Yi és Yaw-Bin* (2004), *Knusten* (2011), *Heine* (2012) és *Scheller és mtsai* (2013) kutatásaikban a motivációs tényezőket kategorizálták, motivációdimenziókat hoztak létre. A szakirodalmi feltárás során ezeket a dimenziókat összesítettük, egységesítettük, valamint a korábbi kutatásokban felsorolt tényezőket is besoroltuk az egyes dimenziókba. Így lehetőségünk nyílt arra, hogy a tényezőket ne önmagukban, hanem egyes dimenziókhoz rendeltén, a dimenziókon belüli tényezők erősségének, jellemzőinek kiemelésével mutassuk be.

A továbbtanulási szándékot befolyásoló legfontosabb tényezők dimenziókat alkotnak, melyek elemei külön-külön vagy egymással kombinálva határozzák meg a továbbtanulási döntést (*Marton*, 2009; *Teowkul, Seributra, Sangkaworn, Jivasantikarn, Denvila és Mujtaba*, 2009; *Jancsák és Polgár*, 2010; *Knusten*, 2011; *Heine*, 2012; *Scheller, Isleib, Hauschildt, Hutsch és Braun*, 2013).

Az általános iskola befejezése után a továbbtanulás egyértelmű (evidens) célként jelenik meg valamennyi diáknál, és a továbbtanulási szándék a tanulók jelentős részénél a középiskolai évek befejezése után is erőteljes. Az érettségi után a fiatalok többsége jelentkezik valamely felsőoktatási intézménybe. A tanulóknak csak jóval kisebb hányadát képezi azon diákok csoportja, akik az érettségi felé közeledvén már biztos elhatározással tudják, hogy nem szeretnének továbbtanulni, vagy még nem döntötték el, hogy jelentkeznek-e felsőoktatási intézménybe. A tanulók utóbbi esetben a továbbtanulás akadályaként elsősorban a saját bizonytalanságukat, az azonnali munkakezdés lehetőségét, vagy az anyagi fedezet hiányát említik meg (*Jancsák és Polgár*, 2010).

Kutatások (*Marton*, 2009) igazolták, hogy a mesterképzésben való továbbtanulás esélye nagyobb, ha a tanuló már az alapfokú képzésre való felvételnél a mesterdiploma megszerzését tűzte ki elérendő célként. A hallgatók többsége megkülönbözteti az alapidiploma és a mesterdiploma értékét, az alapidiplomát elsősorban a kompetenciafejlesztés és az elméleti alapok elsajátítása szempontjából tartják hasznosnak, szemben az idegennyelvi tudás és a gyakorlatorientáltság fejlesztésével, amely területek fejlesztése véleményük szerint a háttérbe szorul (*Seres és Török*, 2010; *Marton*, 2009).

A nemzetközi szakirodalom eredményeit a hazai kutatások is igazolják, melyek szerint a tanulók továbbtanulási szándékát az adott szak iránti érdeklődés és az adott képzés

tudásanyagának elsajátítási szándéka mellett legnagyobb mértékben a jövőre vonatkozó pozitív irányú elvárások jelentik (Marton, 2009; Jancsák és Polgár, 2010, Knusten, 2011; Heine, 2012; Scheller, Isleib, Hauschildt, Hutsch és Braun, 2013).

Az adott szak iránti érdeklődés, mint a továbbtanulási szándék egyik legfontosabb dimenziója nagy mértékben befolyásolhatja a jelentkezést vagy a jelentkezésről való lemondást. Heine (2012) kutatásai alapján ebben a kategóriában a személyes, célirányos továbbképzés lehetősége fordult elő a leggyakoribb válaszként. A specializálódás motívuma kifejezetten a matematika és a természettudományos képzésekben részt vevőknél jelent meg erőteljesen, de a motívumdimenziók közül többségében ezt jelölték a hallgatók. A kívánt szak iránti érdeklődés meghatározza, hogy a tanuló abban az intézményben folytatja tanulmányait, ahol az alapdiplomáját is szerezte, vagy a kívánt szakra való sikeres felvételi érdekében egy másik intézménybe jelentkezik (Heine, 2012). Az intézményváltást azonban egyaránt befolyásolhatják családi tényezők, valamint a hallgató pozitív benyomásai vagy információi egy másik intézményről, amelytől magasabban elismert végzettséget remél (Scheller, Isleib, Hauschildt, Hutsch és Braun, 2013), szintén befolyásolhatják döntésének meghozatalában. Szabóné (2012) rámutat, hogy Magyarországon a felsőoktatási intézmény otthonhoz való közelsége lényeges befolyásoló tényező.

Kutatási eredmények szerint (Scheller, Isleib, Hauschildt, Hutsch és Braun, 2013) az alapszakos diploma megszerzése után a hallgatók többsége már a következő szemesztertől megkezdí mesterszakos tanulmányait, de legkésőbb fél, vagy egy év múlva. A halasztás időintervallumának növekedésével egyre nagyobb a valószínűsége, hogy a hallgató más intézményben vagy más szakon folytatja a tanulmányait, vagy adott esetben lemond a mesterképzésre való jelentkezésről. A hallgatók a mesterképzésre való jelentkezésekkor több tényező közül választják ki a legfontosabbakat. Az eredmények alapján a felvételt legerősebben az alapképzésen megszerzett végzettség határozza meg, illetve hogy az egyén milyen tanulói teljesítményt és eredményeket tud az adott szakon felmutatni. A jelentkezést a külső és a belső motiváló tényezők egyaránt befolyásolják (Knusten, 2011). Kisebb szerepet tulajdonítottak a nyelvvizsga meglétének, a felvételi elbeszélgetés során nyújtott eredményeknek, legkevesebb jelentőséget pedig a gyakorlati tapasztalatnak, a már korábban végzett munkatevékenységeknek.

A továbbtanulási tényezőket befolyásoló kutatások közül elsősorban a külföldi eredményekben jelenik meg, és ott is a vártnál sokkal kisebb arányban, a későbbi tudományos tevékenységre való felkészítés célja, mint motivációs dimenzió. A tudományos tevékenységet tervező hallgatókra jellemző, hogy a mesterképzés utáni tanulmányok folytatásának gondolata

csak az utolsó évben vagy szemeszterben fogalmazódik meg lehetőségként. A megkérdezettek közül elsősorban a matematika és a természettudományos (fizika, biológia és kémia) képzéseken részt vevő és a továbbiakban részt venni kívánó hallgatók jelölték meg ezt a választ, mint motiváló tényezőt (Heine, 2012; Teowkul, Seributra, Sangkaworn, Jivasantikarn, Denvila és Mujtaba, 2009).

A diákok többsége a felsőoktatásba való belépéskor olyan képzésre igyekszik beadni a jelentkezését, amelytől piacképes diplomát vár. A szakirodalomban egységes álláspontként szerepel, hogy a jövőre vonatkozó elképzelések (karrierlehetőség, munkaerő-piaci elhelyezkedés) az első évektől a diploma megszerzéséig hangsúlyos szerepet kapnak minden tanulónál (Jancsák és Polgár, 2010). A sikeres életvezetés céljából kiemelt figyelmet kap a remélt állás társadalmi megítélése, presztízse és hasznosíthatósága is (Marton, 2009; Veroszta, 2010). A sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedés tehát magában foglalja az egzisztenciális, valamint a presztízstényezőket egyaránt.

Knusten (2011) alapján a jobb álláslehetőségek megszerzése, a személyes célok megvalósítása, az életminőség javítása és a sikeres önmegvalósítás, mint belső motivációs tényező jelenik meg. Chwan-Yi és Yaw-Bin (2004) kutatásukkal igazolták, hogy a felvételi döntést és a mesterképzés elvégzését a Maslow által megállapított szükségletek közül az önismeret, a biztonságérzet és a pszichológiai szükségletek határozzák meg legerőteljesebben. Kiemelkedő jelentőséget a társadalmi szükségleteknek tulajdonítottak, amelyek magukban hordozzák a sikeresebb munkaszerzés és a jobb anyagi javak megszerzésének lehetőségét. Mindezen tényezők együtt járása során az egyén lehetőséget kap új barátságok és kapcsolatok kialakítására, és sikeresebb társadalomba való beilleszkedést eredményez. A hallgatók mindezen előnyök megszerzésére nagyobb lehetőséget látnak akkor, ha rendelkeznek mesterdiplomával.

Motiváló erőként a személyes érdeklődés, a szakmai fejlődés lehetősége, a hatékonyabb munkaszerzés és az anyagi jólét a nőknél és férfiaknál azonos arányban jelent meg a válaszok között (Knusten, 2011; Marks és Edington, 2006). Lénárd és Rapos (2000) hangsúlyozza, hogy a különböző kedvezmények, pl. az ösztöndíjszerzési lehetőségek, vagy az utazási kedvezmények fontosak a hallgatók számára. Az anyagi javak megléte, mint pozitív motivációs tényező azonban egyben negatívan is befolyásolhatja a hallgatókat. Előfordulhat, hogy a választott szak teljesítését nem tudják finanszírozni, és ebben az esetben véleményük szerint az alapidplomával nem tudják az anyagi javakat megteremteni, amelyeket a tanulmányaik megkezdésekor az egyetemi képzéstől reméltek. A saját források hiánya miatt a továbbiakban ezért már meg sem kísérlik a mesterképzésre való felvételt (Heine, 2012).

A felsőoktatásba való jelentkezés egy szintén befolyásoló dimenziója a tanulási idő kitolásának jelensége, amelyet a magyar szakirodalom összefüggésbe hoz a posztadoleszcencia, vagyis a serdülőkor kitolásának jelenségével. A posztadoleszcencia során a tanulók egyre tovább maradnak benn a felsőoktatás rendszerében, ezáltal továbbra is részesülhetnek a diákélettel együtt járó juttatásokból, járandóságokból (pl. szabadidős programok, diákigazolvány... stb.) (Marton, 2009; Jancsák és Polgár, 2010). A tanulási idő kitolásának indoklásaként megjelenik a munkanélküliség elkerülésének célja, a hallgatói status kitolása, valamint a jövőre vonatkozó tervek alaposabb átgondolásának lehetősége, esetleg a korábban tervezett szakma módosítása, és az ideális állásról való elképzelések kialakítása. (Heine, 2012). Szabóné (2012) szerint ráadásul a fiatal, gyakorlati tapasztalattal nem rendelkező fiatalokat nem preferálja a munkaerőpiac, így a hallgatók számára sokszor szükségszerű a továbbtanulás a mesterképzésen.

Teowkul és mtsai (2009) rámutatnak, hogy az egyén életét meghatározó döntéseket az egyént körülvevő csoportok (család, kortársak, barátok) jelentősen befolyásolják. Liskó (1998) kiemeli, hogy a rendszerváltást követően jelentősen megnőtt azoknak a szülőknek a száma, akik azt szeretnék, ha gyermekeik felsőfokú végzettséget szereznének. Jámbori (2003) serdülőkori tanulók jövőorientációját vizsgálta, és rámutatott, hogy a felsőoktatásba történő konkrét továbbtanulási döntés során a pedagógusok jobban támogatják a diákokat, mint a szüleik. Szabóné (2012) jelzi, hogy a középiskolát követően, a felsőoktatásba lépéssel kapcsolatos szándékokra jelentős hatással bír a barátok és kortársak véleménye hazánkban is. A Bologna-rendszer megjelenésével kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy vajon a szülők, kortársak és az oktatók véleménye mennyiben befolyásolja a hallgatókat a mesterszakra történő továbbtanulási döntés meghozatalában.

A vizsgálatokban szereplő egyéb motivációs tényezők, mint a szociális készségek fejlesztése és az egészségügyi ellátáshoz való jobb hozzáférés lehetősége az etnikumok között jelentett különbségeket (a kaukázusi népcsoportok jelentősebbnek ítélték ezeket a tényezőket, mint az afro-amerikai, vagy a spanyol népcsoportok) (Knusten, 2011). Egyéb kutatásokban (Latterell, 2004; Teowkul, Seributra, Sangkaworn, Jivasantikarn, Denvila és Mujtaba, 2009; Knusten, 2011) azonban kimutatták, hogy a nemek között nem tapasztalható különbség, mint ahogyan a kor sem befolyásolja ennek a tényezőnek a jelentőségét. Korok szerinti különbségek esetében a fiatalabb korosztályoknál nagyobb hangsúllyal jelenik meg az anyagi javak hangsúlyozása, mint azok között, akik csak idősebb korukban, vagy nem rögtön az alapképzés elvégzése után jelentkeznek mesterképzésre (Knusten, 2011).

2. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI

2.1. A kutatás célja

A mesterképzésre jelentkező hallgatók továbbtanulással kapcsolatos döntésének, valamint az azt befolyásoló tényezőknek vizsgálata hazánkban kevésbé kutatott terület. A Bologna-rendszer magyarországi bevezetésével, az erre az átmenetre fókuszáló empirikus adatok begyűjtése szükségszerű, hiszen a hallgatók véleményének, szándékának feltárásán keresztül képet kaphatunk az alapképzések hasznosíthatóságáról, a képzési tartalmak minőségéről.

A Diplomás Pályakövető Rendszer intézményi adatai alapján, a Szegedi Tudományegyetemen a Bölcsészettudományi Kar (továbbiakban: BTK), valamint a Természettudományi és Informatikai Kar (továbbiakban: TTIK) hallgatói tervezik legmagasabb arányban, hogy tanulmányaikat valamilyen formában folytatják. Ezért kutatásunkba e két kar hallgatóit vontuk be, s körükben kívántuk felmérni, hogy az alapképzéses hallgatók milyen arányban tervezik, hogy mesterképzésen folytatják tanulmányaikat, s milyen befolyásoló tényezők mentén hozzák meg ezt a döntésüket.

A tényezők hatásának feltárása mellett a hallgatók továbbtanulási szándékának háttérben meghúzódó összefüggésekről árnyaltabb képet kaphatunk, ha a motivációs tényezők kiváltotta mechanizmusok eredményeképpen létrejövő döntéseket bizonyos háttérváltozók tükrében vizsgáljuk. Ezeknek a látens hatásoknak a feltárása érdekében további célunk volt az esetlegesen befolyással bíró háttér adatok begyűjtése és vizsgálata.

Kutatásunk kivitelezésekor egy kérdőív kidolgozására került sor, melyet a szakirodalom alapján állítottunk össze. Így a kifejlesztett mérőeszköz validálását és továbbfejlesztési lehetőségeinek feltárását is célul tűztük ki.

Az empirikus vizsgálatoknak megfelelően a fejezet során a kutatási kérdések és hipotézisek bemutatását követően, a vizsgálat módszerei közt kitérünk a minta jellemzésére, a mérőeszköz kifejlesztésének fázisaira és annak szerkezetére, valamint az adatfelvételi körülményekre és a hozzá kapcsolódó eljárásra. A teljes minta jövőbeli terveinek jellemzése mellett a két kar és a nemek között, valamint a szülők végzettsége alapján és a középfokú tanulmányok intézménytípusa alapján képzett részminták között fennálló különbségeket is feltárjuk. Majd rátérünk az elméleti háttérben rendszerezett befolyásoló tényezők vizsgálatának eredményeire és motivációdimenziókká alakításának lehetőségeire, hatásuk vizsgálatára. Végül összegezzük a kutatás eredményeit és a megfogalmazható végkövetkeztetéseket, valamint az eredmények alapján létrejött továbblépési lehetőségeket.

2.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatási célok alapján megfogalmazott kérdéseink két nagy csoportba különíthetők el. Az egyik csoportba a hallgatók jövőbeli terveivel kapcsolatos kérdéseinket, míg a másikba a befolyásoló tényezőkhez köthetőket sorolhatjuk.

1. Milyen arányban választják a hallgatók az egyes továbblépési lehetőségeket?
 - (a) Milyen arányban döntenek a hallgatók a továbbtanulás mellett és annak mely formáit - a mesterképzésen való szünettel illetve szünet nélküli továbbtanulás és a más képzési forma irányába történő továbblépés esetén - preferálják leginkább?
 - (b) Milyen arányban döntenek a hallgatók a hazai vagy külföldi munkaerőpiaci elhelyezkedés mellett?
 - (c) Milyen arányban vannak a döntést elkerülő, illetve bizonytalan hallgatók?
 - (d) Milyen különbségek azonosíthatóak a továbbtanulási szándékban a két kar hallgatói, a nemek és a más típusú intézményben középfokú tanulmányokat folytatók között?
 - (e) Milyen különbségek fedezhetőek fel az anya és az apa iskolai végzettsége, valamint az ezek összevonása alapján képzett részminták jövőbeli terveiben?
2. Mely tényezők és milyen mértékben befolyásolják a hallgatókat továbbtanulási döntésük meghozatalában?
 - (a) Mely tényezők befolyásolják leginkább és legkevésbé a hallgatókat?
 - (b) Vannak-e olyan tényezők, amelyek megosztják a hallgatókat a döntés hozatalban?
 - (c) Vannak-e olyan tényezők, amelyek hatása egységesen érvényesül minden hallgató esetében?
 - (d) Milyen különbségek azonosíthatóak a tényezők hatásában a különböző háttérváltozók alapján képzett részminták (nem, kar és a jövőbeli terv) esetében?
 - (e) Milyen faktorokba sorolhatóak a tényezők és azok megfigyelhető-e valamely motivációdimenzióknak?
 - (f) Mekkora hatása van az esetlegesen kirajzolódó dimenzióknak és milyen összefüggések fedezhetőek fel közöttük?
 - (g) Milyen különbségek vannak a dimenziók hatásában a különböző háttérváltozók alapján képzett részminták (nem, kar, jövőbeli terv) esetében?

A feltett kutatási kérdésekre az elméleti háttér alapján, az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg, célunk e hipotézisek empirikus vizsgálata.

- (1) A Diplomás Pályakövető Rendszer intézményi adatai alapján a hallgatók nagy arányban tervezik, hogy tanulmányaikat valamilyen formában folytatni kívánják, ezért feltételezzük, hogy a kutatásunkban résztvevők esetében is magas arányban lesznek azok, akik továbbtanulást terveznek.
- (2) Feltételezzük, hogy a férfiak és nők között nincs szignifikáns különbség a továbbtanulási döntés meghozatalában, azonban a két kar hallgatói és az eltérő intézménytípusban középfokú tanulmányokat folytatók között jelentős különbségekre számítunk. A DPR adatai, a képzési tartalmak és kimenetek, valamint a tanulói összetétel alapján hipotézisünk szerint a BTK-n tanulók és a gimnáziumi érettségit szerzők magasabb arányban tervezik, hogy mesterképzésen továbbtanulnak.
- (3) A szülők iskolai végzettsége, mely a családi és szociokulturális háttér egyik mutatójaként értelmezhető befolyásolhatja a hallgatók jövőorientációit, s ez által a továbbtanulással kapcsolatos döntés meghozatalában is szerepet játszhat. Hipotézisünk szerint a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák és anyák gyermekei magasabb arányban tervezik, hogy mesterképzésen továbbtanulnak.
- (4) A korábbi motivációs tényezőket feltáró kutatások (Heine, 2012; Scheller, Isleib, Hauschildt, Hutzsch és Braun, 2013) eredményei alapján feltételezzük, hogy a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedéshez és a diákélet lehetőségeihez köthető tényezők játszanak leginkább szerepet a döntéshozatalban. A leginkább a közép- és a felsőoktatás közötti átmenet során szerepet játszó, közvetlen környezet hatását lefedő tényezőknek (pl.: család véleménye) feltételezhetően alacsonyabb a szerepe.
- (5) Hipotézisünk szerint a tényezők befolyásoló hatásának mértékét tekintve a nemek alapján képzett részminták között nincs különbség, azonban ahogyan a továbbtanulásra vonatkozó döntésben is, a befolyásoló tényezők esetében is különbség lesz a két kar hallgatói között. Továbbá feltételezzük, hogy a továbbtanulási szándék alapján képzett részminták között is különbségek lesznek azonosíthatóak. A mesterképzésen továbbtanulást tervezők körében nagyobb szerepet játszanak a vizsgált tényezők.
- (6) Feltételezzük, hogy az elméleti háttérben egységesített motivációdimenziók hipotetikus struktúrája jelen kutatásban is érvényesülni fog. A sikeres elhelyezkedésre, a személyes érdeklődésre és a diákélet lehetőségeire, valamint a tanulási idő meghosszabbítására és a közvetlen környezet hatásának lefedésére kialakított, 25 tényező külön faktorokba rendeződik.

2.3. A kutatás módszerei

2.3.1. Minta

A kutatás az SZTE Bölcsésztudományi Karán és Természettudományi és Informatikai Karán alapképzésen tanuló, 2012. szeptember előtt beiratkozott hallgatók körében zajlott.

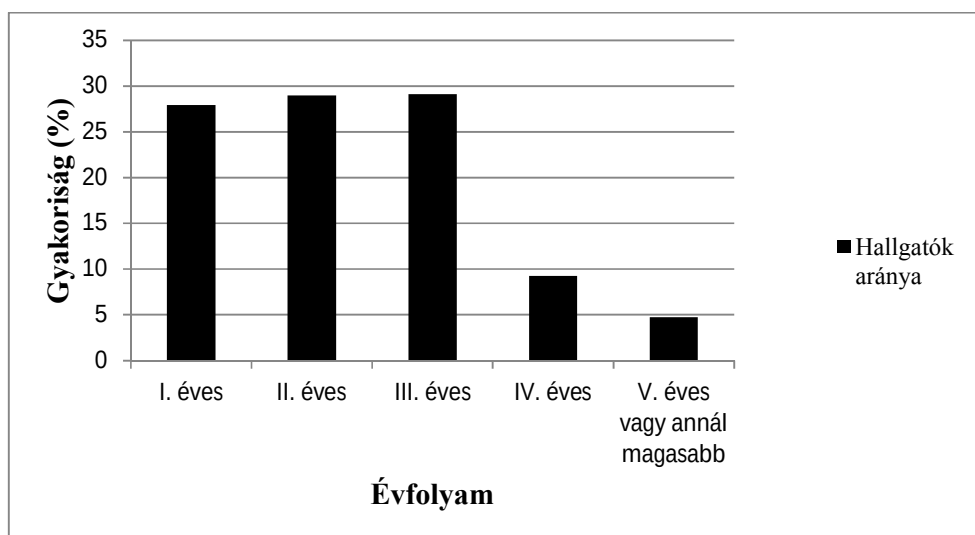
A kérdőívet 30 különböző szak hallgatói töltötték ki, összesen 1050 fő. Ebből az adatok tisztítását követően 757 főt emeltünk be az elemzésekbe. Az adattisztításkor a kérdőív kitöltöttségének teljességét vettük figyelembe. A háttéradatakra vonatkozó kérdések, valamint a motivációs tényezők esetében is azoknak a válaszadóknak a kitöltéseit vettük figyelembe, akik a kérdőív legalább 80 %-át kitöltötték.

A teljes mintából 255 fő a BTK, 489 fő a TTIK hallgatója, 13 fő mindkettőé. A kitöltők szakonkénti létszámát a *1. táblázat* szemlélteti. A minta nem reprezentatív, azonban az első tapasztalatok és későbbi kutatási irányok meghatározásához elegendő.

1. táblázat. Válaszadók szakonkénti létszáma

<i>Szak (BTK)</i>	<i>Létszám (fő)</i>	<i>Szak (TTIK)</i>	<i>Létszám (fő)</i>
anglisztika	34	anyagmérnöki	5
germanisztika	15	biológia	92
informatikus könyvtáros	11	biomérnök	8
keleti nyelvek és kultúrák	2	fizika	26
kommunikáció és médiatudomány	25	földrajz	74
magyar	24	földtudományi	28
néprajz	6	gazdaságinformatikus	35
ókori nyelvek és kultúrák	2	kémia	36
pedagógia	17	környezetmérnöki	16
pszichológia	38	környezettan	26
romanisztika	11	matematika	41
szabad bölcsészet	12	mérnök-informatikus	34
szlavisztika	14	molekuláris bionika	17
szociológia	13	programtervező informatikus	64
történelem	38		
történelem (régészet)	6		

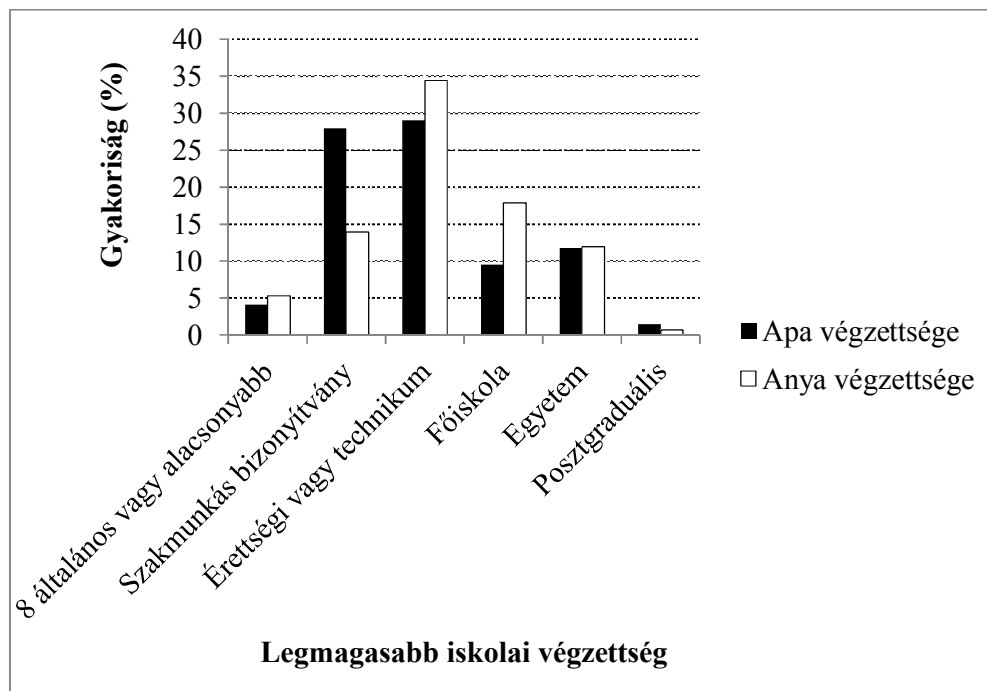
A teljes minta évfolyamok szerinti gyakorisági eloszlását szemlélteti az *1. ábra*. A kitöltésben közel azonos arányban vettek részt az I., II., III. évfolyamra járó hallgatók, akik a teljes minta 85,9 %-át teszik ki. A kutatásban nappali tagozatos hallgatók mellett a levelező tagozaton tanulók is részt vettek, akik a minta 16,6 %-át alkotják.



1. ábra.

A hallgatók évfolyamok szerinti százalékos gyakorisági eloszlása

A két kar hallgatói között a nemek megoszlása egymástól eltérő. A TTIK-s minta közel azonos arányban áll férfiakkól (52%) és nőkből (42%). A BTK-s kitöltők esetében a nők (73,4%) felülreprezentáltak. A kitöltők életkori átlaga 22,67 év (sd = 4, 68). A szülők legmagasabb iskolai végzettségének eloszlását (*2. ábra*) vizsgálva megállapítható, hogy az apák és az anyák között is magas a középfokú végzettséget szerzettek létszáma. Ugyanakkor az eredmények rámutattak, hogy az érettségivel, illetve főiskolai diplomával rendelkező édesanyák száma nagyobb az édesapákénál. Az eredmények összhangban állnak a DPR adataival.



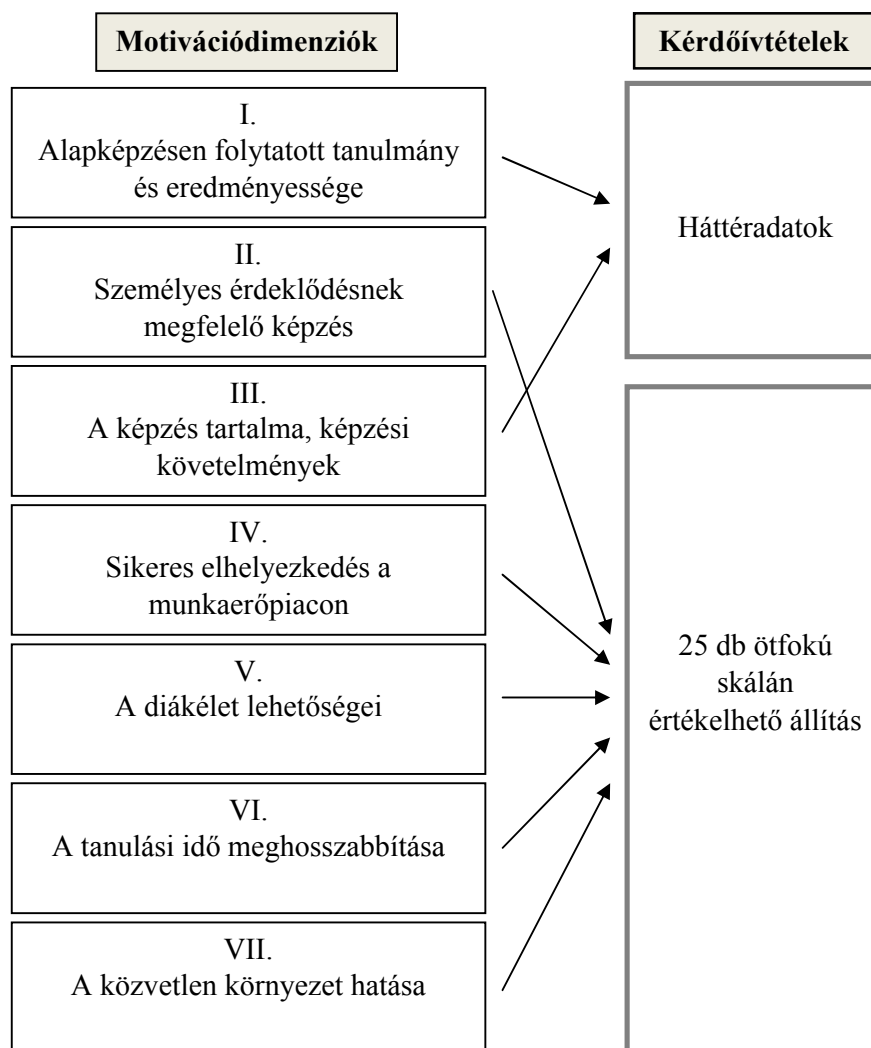
2. ábra.

Az apák és anyák legmagasabb iskolai végzettségének gyakorisági eloszlása

2.3.2. Méréseszköz

A kutatási kérdések megválaszolására, a hipotézisek vizsgálatára, valamint a befolyásoló tényezők hatásának feltárására, a szakirodalmi háttér alapján kifejlesztettünk egy kérdőívet, amely több fázisban zajlott. Az első fázisban elkészült a kérdőív első változata, amelyet egy 2012-ben kivitelezett, kismintás felmérést követően optimalizáltunk és online formában rögzítettünk. Az így elkészült *'Továbbtanulási motiváció'* kérdőív Cronbach- α értéke 0,89.

A kérdőív négy elkülöníthető részből épül fel, melyeknek eltérő funkciója, célja és formája van. A kérdőív *1. részében* az alapszakos tanulmányokra, valamint a jövőbeli tervekre vonatkozó zárt végű kérdések szerepelnek. A kérdőív *2. része* bizonyos befolyásoló tényezők feltérképezésére alkalmas, Likert- skálás állításokból épül fel. A kitöltők egy ötfokú skálán értékelhetik, hogy az adott állítások tartalma milyen mértékben befolyásolják őket a továbbtanulással kapcsolatos döntésük meghozatalában. A tanulmány elméleti háttérében bemutatott motivációdimenziókon belüli tényezők lefedésére szolgáltak a Likert- típusú állítások valamint a zárt kérdések egy része, melyet a *3. ábra* szemléltet.



3. ábra.

A motivációdimenziók lefedettsége a kérdőívben

További, a BTK Tanulmányi Osztálya által igényelt kérdőívrész a tanulmányokkal kapcsolatos információk áramlásával kapcsolatos adatokra kérdez rá, mely részhez kapcsolódó elemzések jelen dolgozatban nem fellelhetőek (3. rész). A kérdőívrészlet elemzéseit a BTK Tanulmányi Osztályának készítettük el. Egyéb családi és szocio-ökonómiai háttér adatok begyűjtésére alkalmas, az ugyancsak zárt végű kérdéseket tartalmazó 4. rész.

2.3.3. Eljárás

Az adatfelvételi időszak 2013. márciustól májusig tartott. A kérdőívek kiküldése és a hallgatók kutatásban való részvételre történő felkérése online módon történt. Az önkéntes kitöltőket külső szemlélő nem felügyelte. A kérdőív kitöltése körülbelül tíz percet vett igénybe. Az on-line formának köszönhetően a válaszadás megszakítható, de szabadon folytatható.

2.4. Továbbtanulás és jövőbeli tervek

A továbbtanulási terveket és jövőbeli szándékokat vizsgálva először bemutatjuk a teljes minta terveiben szerepet játszó tendenciákat, majd kitérünk az eltérő tulajdonságú részminták jövőbeli terveinek elemzésére és összevetésére. A különbségek elemzéséhez χ^2 -négyzet próbát használtunk. Megvizsgáltuk a képző karnak, a kitöltő nemének, a szülők iskolázottságának, valamint a középfokú tanulmányok intézménytípusának hatását is.

A korábbiakban említettek szerint, a Diplomás Pályakövető Rendszer a továbbtanulással kapcsolatos szándékok felmérése során nem tesz különbséget az egyes képzési formákra való jelentkezők között, továbbá arra sem kérdez rá, hogy a továbbtanulás mellett milyen egyéb lehetőséget választanak a hallgatók. Kutatásunkban ezért a jövőbeli lehetőségek több aspektusát lefedtük. Egyrészt rákérdeztünk, hogy a továbbtanulás mellett döntők milyen arányban tervezik, hogy mesterképzésen szünettel, vagy szünet nélkül tanulnak tovább vagy esetleg más képzési formát választanak. Másrészt elkülönítettük azokat, akik hazai vagy külföldi munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolnak és azokat, akik bizonytalanok és még nem döntöttek, vagy sikertelen elhelyezkedési kísérletet követően tervezik, hogy továbbtanulnának.

A válaszadók jövőbeli terveit vizsgálva (2. táblázat) kiderült, hogy a mesterképzésen szünet nélküli továbbtanulást tervezők aránya a legmagasabb. Hipotézisünknek (1) megfelelően a kitöltők nagy része, 72,1% -a, még ha nem is mesterképzésen, de mindenképp továbbtanulni szándékozik. A mesterképzés hallgatóknak nyújtott biztonsági funkciójára utal, hogy azok aránya is igen magas (12%), akik a munkaerőpiaci sikertelenséget követően visszatérnének a felsőoktatásba. Emellett kiemelkedően kevés azoknak a száma, akik az alapképzést követően munkaerőpiaci (hazai, illetve külföldi) elhelyezkedést fontolnak.

2. táblázat. Jövőbeli tervek megoszlása

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		Relatív gyakoriság (%)	Összesen (%)
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	58,8	72,1
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	8,7	
	Nem mesterképzésen, de továbbtanul.	4,6	
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	12	15,4
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	3,4	
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	7,8	12,5
	Külföldön vállal munkát.	4,7	

További rejtett hatások tárhatóak fel, ha bizonyos háttérváltozók alapján képzett részminták között fennálló különbségeket megvizsgáljuk. A képző karok között szignifikáns eltérést találtunk (3. táblázat). A különbségek közül kiemelkedik, hogy a BTK-s tanulók magasabb arányban tervezik, hogy mesterképzésen, vagy más formában továbbtanulnak, míg a TTIK-s hallgatók között a munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolók száma magas. A két kar nyújtotta képzések közötti különbségekről árulkodhat ez a tendencia. Ezek az arányok utalhatnak arra, hogy a TTIK-on nyújtott képzések nagyobb lehetőséget adnak a biztosabb munkaerőpiaci elhelyezkedéshez.

3. táblázat. A képző karok közötti különbségek a jövőbeli tervekben

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		BTK (%)	TTIK (%)	χ^2
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	64	55,3	p < 0,001
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	9,5	8,4	
	Nem mesterképzésen, de továbbtanul.	7,5	3,1	
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	10,7	12,9	37,63
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	1,6	4,4	
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	2,0	11,1	
	Külföldön vállal munkát.	4,7	4,8	

A nemek között is szignifikáns eltérést találtunk (4. táblázat), amelyek azonban mély következtetések levonására nem alkalmas. A nők magasabb arányban tervezik, hogy szünetet vagy sikertelen munkaerőpiaci elhelyezkedést követően tanulnak tovább mesterképzésen, vagy más képzési formában, de folytatják tanulmányaikat. Ezzel párhuzamban a férfiak között

a döntést halogatók, valamint a hazai, vagy külföldi munkavállalást fontolók vannak nagyobb arányban.

4. táblázat. A nemek közötti különbségek a jövőbeli tervekben

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		Férfi (%)	Nő (%)	χ^2
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	59,6	60,5	23,42 p = 0,03
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	5,9	9,4	
	Nem mesterképzésen, de továbbtanul.	2,6	5,4	
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	11,5	13,4	
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	4,8	2,3	
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	10,4	6,2	
	Külföldön vállal munkát.	5,2	2,8	

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint képzett részminták ($p=0,46$) és az anya végzettsége szerint képzett részminták ($p=0,08$) között nem találtunk szignifikáns eltérést a jövőbeli tervekben. Mindkét esetben hasonló tendenciák érvényesülnek, az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei között is magasabb arányban azok vannak, akik továbbtanulást terveznek (1. és 2. függelék). Feltételezhetően ez a jelenség a hazánkban is érvényesülő, felsőoktatásbeli tömegesedési folyamatoknak tulajdonítható. A további különbségek feltárására összevont változót készítettünk, melyben a két szülő végzettségét összevontuk majd elkülönítettük a felsőfokú végzettséggel rendelkezőket. Az így képzett részminták terveiben különbségek fedezhetőek fel (3. függelék). Azok a hallgatók, akiknek egyik szülője sem szerzett felsőfokú végzettséget, magasabb arányban jelölték a munkavállalási szándékot lefedő válaszlehetőségeket és a bizonytalanok aránya is magasabb, azonban a különbség nem szignifikáns, így ez a megállapítás csak sejteti a háttérben meghúzódó különbségeket.

A középfokú tanulmányok intézménytípusa alapján képzett részminták közötti különbségek vizsgálatakor a szakiskolában végző tanulókat nem vontuk be az elemzésbe, mivel csak két ilyen tanuló vett részt felmérésünkben. Így a szakközépiskolában és a gimnáziumban érettségit szerzett hallgatók jövőbeli terveinek irányát vetettük össze (4. függelék). Az elemzésből kiderült, hogy a gimnáziumi érettségit szerzettk szignifikánsan ($p<0,01$) magasabb arányban döntenek amellet, hogy valamilyen formában továbbtanulnak az alapképzést követően, míg a szakközépiskolából egyetemre kerülő hallgatók nagyobb arányban terveznek munkaerőpiaci érvényesülést vagy bizonytalanok még döntésükben.

Összességében megállapítható, hogy feltételezésünknek (1) megfelelően a mintában magas azoknak az aránya, akik az alapképzést követően tanulmányaikat folytatni kívánják. A képző kar és a középfokú tanulmányok intézménytípusai közötti különbségekkel kapcsolatos (2) pontban megfogalmazott hipotéziseink egy része igazolásra került. A BTK-s tanulók és a gimnáziumi érettségit szerzők, nagyobb arányban tervezik, hogy továbbtanulnának az alapképzést követően. A különbségek vizsgálatakor kiderült, hogy feltételezésünkkel ellentétben a férfiak és nők között szignifikáns eltérés van a jövőbeli tervekben. A férfiak magasabb arányban tervezik, hogy az alapképzést követően elhelyezkednének a munkaerőpiacon, mint a nők és ezzel párhuzamban a kitöltésben résztvevő nők inkább továbbtanulást fontolnak. Nem igazolódott az a feltételezésünk (3), amely szerint a felsőfokú végzettségű anyák és apák gyermekei nagyobb arányban döntenek a továbbtanulás mellett, mint az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei.

2.5. A döntést befolyásoló tényezők hatása

2.5.1. A képzéshez és annak eredményességéhez köthető tényezők hatása

A szakirodalomban fellelhető tényezőket motivációdimenziók szerint elkülönítve hét külön csoport jött létre, melyek lefedésére eltérő kérdéseket alkalmaztunk. A mérőeszköz struktúrájának jellemzésekor is feltüntetett módon, az alapképzésen folytatott tanulmány és eredményessége (*I. motivációdimenzió*), valamint a képzés tartalmához és követelményeihez (*III. motivációdimenzió*) tartozó tényezők egy részét zárt végű háttérkérdésekkel fedtük le. Így ezek továbbtanulási szándékra való hatását indirekt módon vizsgáltuk. Tanulmányunkban ezekből a háttérkérdésekből kiemeltük azokat, melyek a legtöbb tanulságot és megfogalmazható következtetést határozták be, s így ezek eredményeit ismertetjük. A tanulók tanulmányi átlaga, az azzal való elégedettség, a nyelvvizsga megléte valamint a képzési forma és képzési idő a két dimenzió indikátorainak tekinthetők. Az elemzések során a jövőbeli lehetőségeket kevesebb kategóriára redukáltuk, az értelmezhetőbb eredmények érdekében. Így külön vizsgáltuk, hogy a tényezők milyen erősséggel jelennek meg a biztos továbbtanulást tervezők, a bizonytalanok és a munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolók körében.

Az elemzésekből kiderült, hogy azok a hallgatók, akiknek a tanulmányi átlaga magasabb (négy feletti), szignifikánsan ($p < 0,001$) magasabb arányban tervezik, hogy továbbtanulnának. Ennek megfelelően a közepes vagy annál alacsonyabb átlaggal rendelkezők közül többen vannak azok, akik munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolnak. A pontosabb eredmények feltárása érdekében megvizsgáltuk azt is, hogy a tanulmányi átlag karonkénti bontásban miként befolyásolja a hallgatók terveit, hiszen karonként eltérő, hogy a

tanulmányi átlag pontosan mit jelképez. Az elemzés alapján kiderült, hogy a bölcsészkarra járó hallgatók esetében nincs szignifikáns különbség ($p=0,09$) az eltérő tanulmányi átlagú hallgatók jövőbeli terveiben. Ettől eltérően a TTIK tanulói esetében szignifikáns ($p<0,001$) a különbség. Ez az eltérés utalhat a minta sajátosságára is, de jelezheti azt is, hogy a bölcsészkarra járó hallgatók esetében a tanulmányi átlag nem feltétlenül a tanulmányi eredményesség jó mutatója. Árnyaltabb képet kaphatnánk, ha a tanulmányi átlaggal való elégedettség alapján képzett részminták közötti különbségek kirajzolódna. Azonban jelen kutatásunkban nem találtunk szignifikáns különbséget e háttérváltozó alapján.

A nyelvvizsgálóval rendelkező ($p=0,002$), valamint a nappali rendszerű oktatásban résztvevő ($p=0,003$) tanulóira is a magas arányú továbbtanulási szándék jellemző. A képzési időt vizsgálva kiderült, hogy azoknál a hallgatóknál, akik az ajánlott képzési időn túl (két félévvel) fejezik be tanulmányaikat szignifikánsan magasabb ($p<0,001$) azoknak az aránya, akik bizonytalanok a döntésüket illetően. Az ennél is több (három, négy vagy annál több félévvel) időt az alapképzésen töltő hallgatók körében a munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolóak aránya a magasabb, míg az ajánlott idő alatt, vagy annál csak egy félévvel később diplomát szerző hallgatók körében többen vannak a továbbtanulás mellett döntők.

Összességében elmondható tehát, hogy mintánkban a tanulmányaik során jobb eredményeket elérők, a képzési követelményeket jobban teljesítők sokkal inkább motiváltak a mesterképzésen való továbbtanulásra. Így ezek a tényezők hatással vannak a hallgatók jövőbeli terveinek alakulására, döntésük meghozatalára.

2.5.2. A sikeres elhelyezkedésre, az érdeklődésre és a diákélet lehetőségeire, valamint a tanulási idő meghosszabbítására és a közvetlen környezet hatására vonatkozó tényezők hatása

A további motivációdimenziók lefedésére ötfokú Likert-skálán értékelhető állítások kidolgozására került sor. Az egyes dimenziókat eltérő számú tétellel fedtük le a szakirodalomban feltárt fontossági sorrendet alapul véve. Hatásuk vizsgálata során a tényezőket külön kezelve megvizsgáltuk azok erősségét.

Az átlag alapján képzett sorrendből képet kaphatunk arról, hogy az egyes tényezők milyen mértékben befolyásolják a hallgatókat. A teljes minta adatait az elemzésbe vonva kiderült, hogy a legmagasabb átlagok a diákélet lehetőségeit lefedő tényezők esetében születtek. Az államilag támogatott képzés lehetősége és a különböző anyagi juttatások igénybevétele szerepel az első helyeken. Továbbá a személyes érdeklődéshez és a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedéshez köthető tényezők is magas átlaggal jelennek meg. A lista

végére szorultak az idő meghosszabbításával és a közvetlen környezet hatásával kapcsolatos tényezők.

A szórások alapján megvizsgálható, hogy van-e olyan tényező, amely szélsőségesen eltérően, vagy kifejezetten egyformán hat a teljes populációra. Eredményeink alapján a szórások igen kis intervallumon belül mozognak, értékük 1 körüli. Tehát ilyen szempontból nem emelhető ki olyan tényező, melynek befolyásoló ereje szélsőségesen eltérő lenne.

5. táblázat. Az egyes tényezők, átlag alapján képzett sorrendje

Ssz.	Tényezők	Átlag	Szórás
1.	Államilag támogatott képzés lehetősége (V.)	4,16	1,00
2.	Anyagi támogatások igénybevétele (ösztöndíjak, juttatások- V.)	3,81	1,14
3.	Tudás elmélyítésének lehetősége 1. (specializálódás lehetősége- II.)	3,77	0,98
4.	Munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetősége 1. (mesterképzés értéke- IV.)	3,61	1,10
5.	Tudás elmélyítésének lehetősége 2. (szakmai érdeklődés- II.)	3,47	1,29
6.	Várható fizetés mértéke (IV.)	3,43	1,12
7.	Szakmai megbecsültség mértéke (IV.)	3,40	1,08
8.	Munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetősége 2. (alapképzés értéke- IV.)	3,25	1,14
9.	Személyes érdeklődés iránya (II.)	3,24	1,07
10.	Hallgatói ösztöndíjszerződés hatása (V.)	3,19	1,25
11.	Diploma értéke (kölségtérítés kifizetése- IV.)	3,09	1,10
12.	Munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetősége 3. (két diploma értéke- IV.)	3,06	1,15
13.	Egyetemi élet nyújtotta előnyök, diákévek élvezete (V.)	3,04	1,12
14.	Munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetősége 3. (külföldi munkavállalás- IV.)	3,03	1,19
15.	Vezető pozíció betöltése (IV.)	2,99	1,20
16.	Tehetséggondozási lehetőségek (V.)	2,97	0,96
17.	Társadalmi megbecsültség mértéke (IV.)	2,83	1,12
18.	Pályaválasztás módosításának, kitolásának lehetősége (VI.)	2,82	1,06
19.	Tanárok javaslatai (VII.)	2,81	1,14
20.	Kedvezmények igénybevétele (utazás, vásárlás- V.)	2,80	1,22
21.	Munkanélküliség elkerülése (VI.)	2,75	1,18
22.	Szülők, család javaslatai (VII.)	2,60	1,24
23.	Kialakulatlan jövőkép, döntés halogatása (VI.)	2,55	1,10
24.	Személyes érdeklődés (újabb papír értéke- V.)	2,42	1,13
25.	Barátok javaslatai (VII.)	1,95	1,04

Megjegyzés: A tényezők mögött zárójelben levő római számok a motivációdimenziókat jelölik. II.: Személyes érdeklődésnek megfelelő képzés; IV.: Sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon; V.: Diákélet lehetőségei; VI.: Tanulási idő meghosszabbítása; VII.: Közvetlen környezet hatása.

A tényezők befolyásoló hatásának, karonkénti különbségeinek vizsgálatakor több, a munkaerőpiaci elhelyezkedéssel kapcsolatos tényező esetében szignifikáns eltérést találtunk

(6. táblázat). Minden esetről elmondható, hogy a bölcsészhallgatók átlaga magasabb. Ebből arra következtethetünk, hogy a BTK nyújtotta képzések esetében a mesterképzés nagyban növeli a munkaerőpiaci érvényesülés sikerességét, és ez áll a hallgatók továbbtanulási döntésének hátterében.

6. táblázat. A karok közötti különbségek kétmintás t-próbáinak eredményei

Tényezők	Átlag (szórás)		Levene-próba		Két-mintás t-próba / Welch-próba	
	BTK	TTIK	F	p	t	p
4. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 1. (mesterképzés értéke)	3,77 (1,06)	3,52 (1,12)	5,97	0,02	2,90	<0,01
5. Tudás elmélyítése 2. (szakmai érdeklődés)	3,90 (0,91)	3,72 (1,02)	6,03	0,01	2,20	0,03
8. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 2. (alapképzés értéke)	3,38 (1,19)	3,17 (1,12)	3,29	0,07	2,34	0,02
9. Személyes érdeklődés iránya	3,82 (1,13)	3,26 (1,33)	17,55	<0,01	5,54	<0,01
12. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 3. (két diploma értéke)	3,27 (1,08)	2,94 (1,18)	1,83	0,18	3,36	<0,01

Megjegyzés: A táblázat csak azokat a tényezőket tartalmazza, melyek esetében szignifikáns eltérést találtunk. A tényezők elnevezésekor a 5. táblázatban feltüntetett formát követtük. A tényezők előtti sorszámok az átlag alapján képzett sorrendben elfoglalt helyet jelölik.

A nemek közötti különbségek már több tényező esetében szignifikánsnak bizonyultak. Az elvégzett kétmintás t-próbák eredményeit a 7. táblázat tartalmazza. A barátok javaslatai kivételével, minden esetben a férfiak értékelték alacsonyabb jelentőségűre a tényezők hatását. A sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésre, a szakmai érdeklődésre vonatkozó tényezők nagyobb mértékben befolyásolják a nők döntéseit.

7. táblázat. A nemek közötti különbségek kétmintás t-próbáinak eredményei

Tényezők	Átlag (szórás)		Levene-próba		Két-mintás t-próba / Welch-próba	
	Nő	Férfi	F	p	t	p
4. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 1. (mesterképzés értéke)	3,72 (1,07)	3,53 (1,14)	4,23	0,04	2,06	0,04
5. Tudás elmélyítése 2. (szakmai érdeklődés)	3,84 (0,94)	3,69 (1,03)	5,73	0,02	1,94	0,05
8. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 2. (alapképzés értéke)	3,35 (1,16)	3,14 (1,16)	0,82	0,37	2,22	0,03

<i>Tényezők</i>	<i>Átlag (szórás)</i>		<i>Levene-próba</i>		<i>Két-mintás t-próba / Welch-próba</i>	
	<i>Nő</i>	<i>Férfi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
9. Személyes érdeklődés iránya	3,64 (1,20)	3,27 (1,39)	11,54	0,01	3,41	<0,01
10. Hallgatói ösztöndíjszerződés hatása	3,34 (1,22)	3,03 (1,28)	0,05	0,83	3,04	<0,01
12. Munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetősége 3. (két diploma értéke)	3,22 (1,13)	2,84 (1,15)	0,38	0,54	3,97	<0,01
15. Vezető pozíció betöltése	3,14 (1,16)	2,84 (1,25)	2,52	0,11	3,10	<0,01
17. Társadalmi megbecsültség	2,93 (1,09)	2,69 (1,15)	2,43	0,12	2,61	0,01
9. Személyes érdeklődés iránya	3,35 (1,02)	3,10 (1,17)	1,89	0,17	2,71	0,01
18. Pályaválasztás módosítása	2,92 (1,08)	2,72 (1,05)	0,01	0,94	2,28	0,02
25. Barátok javaslatai	1,86 (0,99)	2,04 (1,11)	4,92	0,03	-2,06	0,04

Megjegyzés: A táblázat csak azokat a tényezőket tartalmazza, melyek esetében szignifikáns eltérést találtunk. A tényezők elnevezésekor a 6. táblázatban feltüntetett formát követtük. A tényezők előtti sorszámok az átlag alapján képzett sorrendben elfoglalt helyet jelölik.

A továbbtanulással kapcsolatos döntés alapján képzett részminták esetében a legtöbb tényező esetében szignifikáns különbséget találtunk. Általánosságban elmondható, hogy azok, akik munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolnak, alacsonyabbnak ítélik a tényezők hatását. E mögött akár az is meghúzódhat, hogy a tényezőket lefedő állítások igazságtartalmával kevésbé értenek egyet, vagy megvalósulásuk lehetőségét nem a hallgatói státuszuknak, hanem a munkaerőpiaci körülményeknek és elhelyezkedési lehetőségeknek tudják be. Például nem gondolják úgy, hogy a mesterdiploma esélyesebbé teszi őket a későbbi érvényesülésre.

Összességében megállapítható, hogy hipotézisünknek megfelelően (4), a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedéshez és a diákélet lehetőségeihez köthető tényezők játszanak leginkább szerepet a döntéshozatalban. A hallgatókat leginkább az befolyásolja, hogy lehetőségük van államilag támogatott képzésben részt venni, és különböző anyagi juttatásokban részesülhetnek. A már megszerzett szakmai tudás elmélyítése szintén jelentősen meghatározza a továbbtanulási döntést. Egyéni döntésükre hat továbbá, hogy úgy vélik, több lehetőségük lesz elhelyezkedni mesterdiplomával a munkaerőpiacon. Az utolsó helyre a szülői, baráti befolyásolást reprezentáló tényezők szorultak.

Az eredmények elemzése után arra a következtetésre jutottunk, hogy a hallgatók számára elsődleges jelentőséggel bírnak a pénzügyi helyzettel kapcsolatos jellemzők, vagyis,

hogy lényegében ingyen tanulhatnak (államilag támogatott félévek keretein belül) az egyetemen valamint, hogy különböző anyagi juttatásokban részesülhetnek az alapképzés befejezése után is, ha a mesterszakon történő továbbtanulást választják. Az anyagi juttatások fontosságát követik a szakmai jellegű kérdések (pl. szakmai tudás elmélyítése, mesterszint szükségessége a szakma elsajátításához), tehát igyekeznek saját véleményüknek, elképzeléseiknek megfelelő szakot választani. De a vezető pozíció betöltése, a szakmai megbecsültség és a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez köthető tényezők is lényeges szerepet töltenek be.

További feltételezéseink (5) csak részben igazolódtak. A nemek között nem feltételeztünk különbséget, azonban több esetben szignifikáns eltéréseket találtunk. A különböző karokra járó hallgatókat befolyásoló tényezők közötti különbségek, ahogyan a továbbtanulási szándék esetében is, az alapképzések hasznosíthatóságára utalnak. Jelen kutatás eredményei arra mutatnak, hogy a bölcsészhallgatók sokkal inkább támaszkodnak mesterképzés hasznosíthatóságára, mint TTIK-ra járó társaik.

2.5.3. A befolyásoló tényezők dimenzióba sorolásának lehetőségei és azok hatása

Az állításokkal lefedett tényezők hatásának további feltárására megvizsgáltuk, hogy milyen faktorok képezhetők az állításokból. A változórendszer alkalmasnak bizonyult a faktoranalízisre. A Bartlett-póba eredménye szignifikáns ($p < 0,001$), a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató értéke 0,84. Az elemzésbe bevont tényezők, varimax rotáció utáni faktorsúlyait a 8. táblázat tartalmazza.

A létrejött öt faktor hipotézisünktől eltérően (6) csak részben feleltethető meg az elméleti háttérben bemutatott hipotetikus struktúrának. A diákélet lehetőségeit, a tanulási idő meghosszabbítását és a közvetlen környezet hatását lefedő tényezők az elvárt faktorokba különültek el. Azonban a személyes és szakmai érdeklődésre vonatkozó tényezők sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésnek megfeleltethető két létrejövő faktorba kerültek. Ebből a két elkülönülő faktorból az egyik a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez köthető tényezők közül leginkább azokat tartalmazza, melyek az egzisztenciális boldoguláshoz szükségesek. A másik faktorba a személyes és szakmai érdeklődéshez köthető tényezők, valamint a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedés presztízs tényezői kerültek.

8. táblázat A tényezőkkel végzett faktoranalízis eredményei

	Faktorok				
<i>Száma</i>	1.	2.	3.	4.	5.
<i>Motiváció-dimenzióval való megfeleltethetőség</i>	<i>IV. Sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon</i>	<i>IV. Sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon</i>	<i>V. A diákélet lehetőségei</i>	<i>VI. A tanulási idő meghosszabbítás a</i>	<i>VII. A közvetlen környezet hatása</i>
Sajátérték	2,6	3,07	2,08	1,86	1,56
Variancia (%)	12,39	14,62	9,88	8,84	7,52
Teljes kumulatív variancia (%)	53,25				
Tényezők					
6. Várható fizetés mértéke	0,69				
14. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 3. (külföldi munkavállalás)	0,71				
8. Munkaerőpiaci elhelyezkedés 2. (BA értéke)	0,64				

	<i>Faktorok</i>				
<i>Száma</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>
<i>Motiváció-dimenzióval való megfeleltethetőség</i>	<i>IV. Sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon</i>	<i>IV. Sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon</i>	<i>V. A diákélet lehetőségei</i>	<i>VI. A tanulási idő meghosszabbítása</i>	<i>VII. A közvetlen környezet hatása</i>
4. Munkaerőpiaci elhelyezkedés (MA értéke)	0,56	0,53			
7. Szakmai megbecsültség mértéke	0,59	0,50			
15. Vezető pozíció betöltése	0,41	0,54			
9. Személyes érdeklődés iránya		0,73			
5. Tudás elmélyítése 2. (Szakmai érdeklődés)		0,70			
3. Tudás elmélyítése 1. (specializálódás lehetősége)		0,76			
17. Társadalmi megbecsültség mértéke (IV.)		0,52			
13. Egyetemi élet nyújtotta előnyök, diákévek élvezete			0,49	0,38	
1. Államilag támogatott képzés lehetősége			0,53		
20. Kedvezmények igénybevétele (utazás, vásárlás)			0,73		
3. Anyagi támogatás (ösztöndíjak, juttatások)			0,81		
10. Hallgatói ösztöndíjszerződés			0,36		0,37
23. Kialakulatlan jövőkép, döntéshozatala				0,56	
24. Személyes érdeklődés (újabb papír értéke)				0,63	
18. Pályaválasztás módosításának, kitolása				0,75	
19. Tanárok javaslatai					0,62
22. Szülők, család javaslatai					0,73
25. Barátok javaslatai					0,78

Megjegyzés: A táblázatban csak a 0,35-nél nagyobb faktorsúlyú tényezőket tüntettük fel. A tényezők elnevezésekor a 5. táblázatban feltüntetett formát követtük. A tényezők előtti sorszámozatok, az átlag alapján képzett sorrendben elfoglalt helyet jelölik.

A létrejött faktorok befolyásoló erejének vizsgálata érdekében, átlag alapján képzett sorrendbe rendeztük a faktorokból kialakított változókat. A legmagasabb értéket 3,21 (sd=0,96) a sikeres elhelyezkedés egzisztenciális tényezőit összesítő (1. faktor) faktor érte el. Ezt követte a diákélet lehetőségeit (3. faktor $m=3,08$; $sd=1,26$), majd a presztízst és szakmai érdeklődést lefedő (2. faktor $m=2,84$; $sd=1,19$) faktor. A sorrend végére kerültek a család, a barátok és tanári javaslatok hatását kimutató (5. faktor $m=2,28$; $sd=1,03$) és a tanulási idő meghosszabbítását lefedőek (4. faktor $m=2,17$; $sd=1,16$). A sorrend validálása érdekében minden faktort párosítottunk. A páros t-próba minden esetben szignifikáns (p minden esetben $<0,001$) különbséget mutatott. Tehát elmondható, hogy hipotézisünket (4) csak részben alátámasztva, a tanulókat leginkább az egzisztenciális tényezők befolyásolják döntésük meghozatalában, s legkevésbé pedig a család, barátok véleménye, vagy a tanulási idő kitolására való törekvés.

A létrejött faktorok közötti összefüggések szignifikánsak (p minden esetben $<0,001$) de nem kiemelkedően magasak. A korrelációs együtthatók értékei 0,26 és 0,66 között szóródnak. Erősebb (0,6 feletti) korrelációk a sikeres elhelyezkedés presztízstényezőit és a közvetlen környezet hatását lefedő faktorok, valamint a diákélet előnyeit és az idő meghosszabbítását lefedő faktorok között jelennek meg. Ez az eredmény rámutat arra az értelemszerű összefüggésre, hogy vannak olyan kitöltők, akik számára a megbecsültség fontos, akár szakmai, akár a közvetlen környezet megítéléséről van szó. Továbbá érvényesül az a tendencia is, hogy a tanulási idő meghosszabbítására vágyók élvezik a diákélet nyújtotta előnyöket.

A létrejött faktorok, hallgatók döntéseiben betöltött szerepéről további információt ad a háttértényezők alapján képzett részminták közötti különbségek feltárása. A különbségek vizsgálatára kétmintás t-próbát és varianciánálízist alkalmaztunk. A képző kar, a kitöltők neme és a továbbtanulási szándék alapján képzett részminták közötti különbségek eredményeit a 9. táblázat tartalmazza. A vizsgált karok hallgatói között nem találtunk szignifikáns különbséget, míg a nemek alapján képzett részminták között csak a sikeres elhelyezkedés presztízstényezőit és a szakmai érdeklődést tartalmazó faktor esetében adódott különbség a nők javára. A továbbtanulási szándék alapján képzett részminták közötti különbségek vizsgálatakor a három részre bontott mintában több faktor esetében is eltérést találtunk. Az egzisztenciális tényezők és a presztízstényezők esetében is a továbbtanulást tervezők ítélték erősebbnek a hatást.

9. táblázat. A karok, a nemek és a továbbtanulási szándék alapján képzett részminták kétmintás *t*-próbáinak és varianciaanalízisének eredményei

<i>Faktorok</i>	<i>Kar</i>	<i>Nem</i>	<i>Továbbtanulási szándék</i>
Sikeres elhelyezkedés (egzisztenciális)	n.s.	n.s.	p<0,001 1 > 3
Diákélet lehetőségei	n.s.	n.s.	n.s.
Sikeres elhelyezkedés (presztízs)	n.s.	p=0,001 nő > férfi	p=0,001 1>2>3
Közvetlen környezet hatása	n.s.	n.s.	n.s.
Idő meghosszabbítása	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: a továbbtanulási szándék szerint képzett részminták esetén 1: Továbbtanulást tervezők; 2: Bizonytalanok; 3: Munkavállalók; n.s.= nem szignifikáns.

3. ÖSSZEGZÉS, A KUTATÁS ELMÉLETI ÉS OKTATÁSI RELEVÁNCIÁJA, TOVÁBBLÉPÉSI LEHETŐSÉGEI

A mesterképzésbe jelentkező hallgatók továbbtanulási szándékának, valamint a szándékot befolyásoló tényezőknek vizsgálata hazánkban kevésbé feltárt terület, pedig a Bologna-rendszer magyarországi bevezetésével lényeges a téma empirikus adatokkal történő bővítése. A Diplomás Pályakövető Rendszer intézményi adatai alapján a Szegedi Tudományegyetem azon két karáról gyűjtöttünk információkat, amelyekben a legmagasabb arányú a továbbtanulni szándékozó hallgatók aránya. A vizsgálat során saját fejlesztésű kérdőívünket validáltuk, a tényezőket motivációs dimenziókba soroltuk be. Mindezekkel létrehoztunk egy olyan mérőeszközt, mellyel az alapképzésre járó hallgatók továbbtanulási szándékát, és a szándékot befolyásoló tényezőket dimenziókba sorolva vizsgálni lehet.

A kutatás eredményei rámutattak, hogy kiemelkedően magas azoknak a hallgatóknak a száma, akik az alapképzést követően továbbtanulni szándékoznak és a mesterdiploma megszerzését tűzték ki célul. Ennek megfelelően nagyon alacsony azoknak a hallgatóknak az aránya, akik alapképzéses diplomájukat felhasználva, munkaerőpiaci elhelyezkedést fontolnak. Következtetésünk szerint, ez az eredmény azt tükrözheti, hogy a kutatásban résztvevők megítélése alapján a mesterdiploma munkaerőpiaci hasznosíthatósága magasabb, mint az alapidplomáé. Esetlegesen a mesterképzés olyan előnyök birtokába juttatja őket, melyek segítik a későbbi sikeres elhelyezkedést. A karok által nyújtott képzések további hasznosíthatóságáról árulkodik az a tendencia, mely szerint a kutatásban résztvevő TTIK-s hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban terveznek az alapképzést követő hazai, illetve külföldi munkaerőpiaci elhelyezkedést.

Kérdőívünkben a továbbtanulási döntést befolyásoló tényezőket a tanulmányokra vonatkozó háttérkérdésekkel és egy 25 db ötfokú Likert-skálán értékelhető állításokból felépülő kérdőívrésszel fedtük le. Az elemzések rámutattak, hogy az alapképzéses tanulmányok eredményessége szignifikáns hatást gyakorol a döntés meghozatalára. A magas tanulmányi átlaggal rendelkezők nagyobb arányban tervezik, hogy második diplomát szereznek.

A Likert-skálán értékelhető tényezők hatását egyenként elemezve megvizsgáltuk, hogy a teljes populációban mely tényezők érték el a legmagasabb átlagokat, tehát melyek befolyásolják leginkább a hallgatókat saját megítélésük szerint. Összességében megállapítható, hogy a diákélet előnyeihez és a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedéshez köthető tényezők játsszák a legfontosabb szerepet a döntéshozatalban. A hallgatókat

leginkább az befolyásolja, hogy lehetőségük van államilag támogatott képzésben keretében tanulni és különböző anyagi támogatásban részesülhetnek, az ösztöndíjak és kedvezmények révén. A szakmai tudás elmélyítése is jelentősen meghatározza a továbbtanulással kapcsolatos döntést. Továbbá a mesterképzés sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésben betöltött szerepét is fontosnak ítélik. Legkevésbé a szülői, baráti javaslatokat és a tanulási idő meghosszabbítását reprezentáló tényezőket értékelték befolyásolónak.

Kutatásunk célja volt továbbá a továbbtanulási döntést befolyásoló dimenziók lefedése megfelelő tényezőkkel. Az elemzések eredményeként öt faktor keletkezett, ahol a diákélet lehetőségeit, a tanulási idő meghosszabbítását és a közvetlen környezet hatását vizsgáló tényezők az elvárásainknak megfelelő faktorokba, a személyes és szakmai érdeklődésre vonatkozó tényezők viszont a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedéshez kapcsolható faktorokba kerültek. A sikeres elhelyezkedésnek megfeleltethető faktorok két jól elkülönülhető részre bomlottak. Az egyik faktorba a dimenzió egzisztenciális tényezői kerültek (pl.: várható fizetés), míg a másik faktorba az egyéni érdeklődésre és szakmai specializálódásra vonatkozó tényezők, valamint a sikeres elhelyezkedésnek a presztízstényezői kerültek.

A létrejött faktorok hatásának elemzéséhez, megvizsgáltuk az átlagok alapján képzett sorrendet. A sikeres elhelyezkedéssel kapcsolatos egzisztenciális tényezőket tartalmazó faktor érte el a legmagasabb értéket. Ezt követték a diákélet lehetőségeinek előnyei, míg a legalacsonyabb értékeket a hallgatók környezetében élő személyek javaslatainak hatását és a tanulási idő meghosszabbítását lefedő állítások kapták. A továbbtanulási szándék alapján képzett részminták vizsgálata rámutatott, hogy az egzisztenciális tényezők és a presztízstényezők hatása is a továbbtanulást tervező hallgatóknál bizonyult erősebbnek.

A vizsgálatunk során kapott eredmények a munkaerőpiaci elhelyezkedéssel kapcsolatos elképzelésekről és a képzés hasznosíthatóságának lehetőségeiről való információáramlás mértékéről nyújthatnak hasznos információkat a kutatásban részt vevő oktatási intézmények számára, valamint a hallgatók közvetett javaslatai által hatékonyabb tájékoztatási rendszer kidolgozására kerülhet sor. Mivel a régi típusú felsőoktatási struktúra a Bologna-rendszer megjelenésével jelentősen átalakult, a felsőoktatási szereplőknek új kihívásokkal kellett szembe nézniük. Az intézmények számára lényeges, hogy tisztában legyenek a hallgatók véleményével és igényeivel, hogy a képzési és a tájékoztatási rendszerükben alkalmazkodni tudjanak a diákok elvárásaihoz. Az elmúlt évtizedekben, az oktatáspolitikai változások és a felsőoktatási expanzió következményeként a felsőoktatás a hallgatók rekrutációja

szempontjából is átalakult, ezért kiemelt fontosságú a diákok továbbtanulási motivációjának rendszeres felmérése.

A kutatásunk által feltárt eredmények egy sor további tényező szerepének fontosságára is rávilágítottak, melyek jövőbeni vizsgálata részletesebb kép feltárását tenné lehetővé. A képzések munkaerőpiaci hasznosíthatóságáról alkotott elképzelések nagyban befolyásolják a döntések végkimenetelét, ezért egy esetleges további kutatás során a képzés tartalmához és hasznosíthatóságához kapcsolódó nézetek feltárása szükséges. Emellett, az alapsokaság kibővítésével, több Kar, valamint több felsőoktatási intézmény részvételével kerülhet sor a továbbtanulási szándék vizsgálatára, kitérve az intézményi sajátosságok kutatására e téren. Kutatásunk kiindulópont lehet a gyakorlatban lassan egy évtizede megjelenő Bologna-rendszer szintjei közötti továbbtanulással kapcsolatos motiváció-vizsgálatok számára.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozunk témavezetőnknek, *Csapó Benő*nek, aki iránymutató tanácsaival mindvégig segítette kutatásunk kivitelezését.

A kérdőív kidolgozásának első fázisában nyújtott segítségéért köszönettel tartozunk *Kálmán Lászlónak, Felker Fruzsina Zitának és Juhász Nórának*.

Köszönjük a *SZTE Neveléstudományi Intézet munkatársainak*, hogy hasznos tanácsaikkal hozzájárultak kutatásunk megvalósításához.

Köszönettel tartozunk *Kinyó Lászlónak és Víg Tibornak*, akik a mérés eredményinek értelmezésében és elemzésében nyújtottak hasznos segítséget.

Köszönjük az *SZTE Bölcsészettudományi és a Természettudományi és Informatikai Kar Tanulmányi Osztályán dolgozó munkatársaknak* a szervezési munkában való közreműködésüket.

Végül pedig köszönjük *hallgatótársainknak*, hogy együttműködtek kutatásunk kérdőívének kitöltésében.

IRODALOM

2005. évi CXXXIX törvény a felsőoktatásról. Magyar Közlöny, 2005/160. sz.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Magyar Közlöny, 2011/165. sz.
- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. Magyar Közlöny, 2005/166. sz.
- Berlin Communiqué. "Realising the European Higher Education Area". Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. 19 September 2003, Berlin. 2013. november 12-ei megtekintés, http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf
- Bergen Communiqué. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. 19-20 May 2005, Bergen. 2013. november 15-i megtekintés, http://www.ehea.info/Uploads/about/050520_Bergen_Communique1.pdf
- Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. 19 June 1999, Bologna. 2013. november 3-i megtekintés, http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Bókay Antal és Derényi János (2010): A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban. *Iskolakultúra* **20**. 9. sz. 3–12.
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. 12 March 2010, Budapest and Vienna. 2013. november 22-i megtekintés, http://www.ehea.info/Uploads/about/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. 26-27 April 2012, Bucharest. 2013. november 24-i megtekintés, <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Chwan-Yi, C. és Yaw-Bin, W. (2004): Using Maslow's Theory to Examine Adult Learners' Motivation for Continuing Education Programs. *Journal of South Division*. **93**. 38. sz. 47–68.
- Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Official Journal of the European Communities*, **C 119**. 28/05/2009. 0002–0010. 2013. november 19-i megtekintés, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:EN:HTML>
- Dancs István (1989): *A pályamotivációt befolyásoló tényezők vizsgálata a szakoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning. *Official Journal of the European Communities*, **L 327**. 24/11/2006. 0045–0068. 2013. november 19-i megtekintés, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006D1720:EN:HTML>
- Derényi András (2010): *Bologna Füzetek 5. A bolognai folyamat célkitűzéseinek magyarországi megvalósítása*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Communities*, **C 142**. 14/06/2002. 0001–0022. 2013. november 19-i megtekintés: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>

- Diplomások Pályakövetési Rendszere. Intézményi Kézikönyv. 2014. január 6-i megtekintés, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/ds/diplomasok_palyakovetesi_rendszere_071108.pdf
- Fodor László (2007): *Fejezetek a motivációkutatásból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Heine, C. (2012): *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Studien zum deutschen Innovationssystem*. HIS-HF, Hannover.
- Hrubos Ildikó (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*, **19**. 1. sz. 19–33.
- Hrubos Ildikó (2011): A Bologna Piramis. *Educatio*, **20**. 4. sz. 498–508.
- Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota és Veroszta Zsuzsanna (2003): *A „Bolognai folyamat.” Új Mandátum*, Budapest.
- Jámberi Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, **103**. 4. sz. 481-497.
- Jancsák Csaba és Polgár Zsuzsanna (2010): Középiskolások a továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle*, **8**. 3. sz. 27-34.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79-104.
- Kehm, B. M. és Teichler, U. (2007): Merre tart az alap- és mesterképzés? *Felsőoktatási műhely*, **1**. 1. sz. 51–63. 2013. november 7-i megtekintés, http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2007_01/oldal5164kehrteichler.pdf
- Kertesi Gábor és Köllő János (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, **53**. 3. sz. 201-225.
- Klein Sándor (2002): *Vezetés- és szervezetszichológia*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Knutsen, D. W. (2011): Motivation to Pursue Higher Education. 2014. április 25-i megtekintés, Digital Commons @ Olivet, Ed.D. Dissertations, http://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/26/
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, **18**. 3. sz. 273–278.
- Kozma Tamás (2010): Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983-2020. *Educatio*, **19**. 1. sz. 7-18.
- Kozma Tamás és Perjés István (2009): *Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalitás*. AULA Kiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1984, szerk.): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2000): A felsőoktatás modernizálásának néhány tendenciája. *Magyar Pedagógia*, **100**. 1. sz. 33-51.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. 28-29 April 2009, Leuven and Louvain-la-Neuve. 2013. november 19-i megtekintés, http://www.ehea.info/Uploads/about/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
- Liskó Ilona (1998): A pályaválasztás folyamata. *Iskolakultúra*, **8**. 10. sz. 22-41.
- London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007, London. 2013. november 17-i megtekintés, http://www.ehea.info/Uploads/about/London_Communique18May2007.pdf
- Lukács Péter (2004): *Alternatívák a felsőoktatás expanziójának kezelésére*. Szegedi Társadalomtudományi Szakkollégium, Szeged.

- Magna Charta Universitatum. 18 September 1988, Bologna. 2013. november 7-i megtekintés, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf
- Marks, J. és Edgington, R. (2006). Motivations and Barriers for Women in the Pursuit of an MBA Degree. *GMAC Research Report*. Graduate Management Admission Council. 2013. november 7-i megtekintés, <http://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/diversity-enrollment/motivations-and-barriers-for-women-in-the-pursuit-of-an-mba-degree.aspx>
- Marton Melinda (2009): Alapdiplomával a munka világába? *Educatio*, **18**. 3. sz. 398-403.
- Nagy József (1998a): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, **8**. 11. sz. 73-86.
- Nagy József (1998b): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése II. *Iskolakultúra*, **8**. 12. sz. 59-76.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Prague Communiqué. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. 19 May 2001, Prague. 2013. november 10-i megtekintés, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Radnóti Katalin és Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, **22**. 3. sz. 105-112.
- Scheller, P., Isleib, S., Hauschildt, K., Hutzsch, C., és Braun, E. (2013): *Das Materstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Materstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger*. HIS-HF, Hannover.
- Seres Edina és Török Ágnes (2010): Az alapképzés hasznosíthatósága a hallgatók szemszögéből. *Educatio*. **19**. 3. sz. 496-501.
- Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. 25 May 1998, Paris, the Sorbonne. 2013. november 7-i megtekintés, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
- Szabóné Mojzes Angelika (2012): *Expanziós folyamatok a felsőoktatásban. Doktori értekezés*. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szolár Éva (2009): Az európai felsőoktatási térség átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*, **19**. 9. sz. 95-119.
- Szolár Éva (2010): A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **110**. 3. sz. 239-263.
- Teowkul, K., Seributra, N. J., Jivasantikarn, C., Denvilai, S., és Mujtaba B. G. (2009): Motivational Factors of Graduate Thai Students Pursuing Master and Doctoral Degrees in Business. *RU. International Journal*, **3**. 1. sz. 25-56. 2014. április 25-i megtekintés, RU. International Journal, <http://www.iis.ru.ac.th/download/Journal/pdfvol13%281%29/2.%20Kiatisak%20Teowkul%20et%20al.pdf>
- Veroszta Zsuzsanna (2010): A diplomás foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio* **19**. 3. sz. 460-471.

FÜGGELÉKEK JEGYZÉKE

1. függelék Az apa iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben.....	42
2. függelék Az anya iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben.....	42
3. függelék A szülők iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben.....	43
4. függelék A középfokú tanulmányok intézménytípusa alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben.....	43

FÜGGELÉKEK

1. függelék. Az apa iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		a)	b)	c)	d)	e)	f)
χ^2 $p=0,72$		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	59,3	55,0	57,9	72,2	65,1	81,8
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	14,8	7,6	6,9	8,3	10,5	0,0
	Nem mesterképzésen, de tovább tanul.	0	3,8	5,1	2,8	4,7	9,1
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	11,1	16,1	12,5	8,3	9,3	0,0
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	7,4	3,3	4,2	0,0	3,5	0,0
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	3,7	9,5	9,3	5,6	4,7	9,1
	Külföldön vállal munkát.	3,7	4,7	4,2	2,8	2,3	0,0

Megjegyzés: a) 8 általános vagy alacsonyabb; b) szakmunkás bizonyítvány; c) középiskolai érettségi vagy felsőfokú technikum; d) főiskola; e) egyetem; f) posztgraduális képzés.

2. függelék. Az anya iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		a)	b)	c)	d)	e)	f)
χ^2 $p=0,18$		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	53,8	51,0	59,4	63,9	69,3	80,0
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	10,3	11,5	7,8	6,0	6,8	0,0
	Nem mesterképzésen, de tovább tanul.	5,1	2,9	6,2	3,0	1,1	0,0
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	7,7	19,2	12,1	13,5	6,8	0,0
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	10,3	1,9	4,3	0,8	2,3	20,0
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	10,3	7,7	7,0	9,0	9,1	0,0
	Külföldön vállal munkát.	2,6	5,8	3,1	3,8	4,5	0,0

Megjegyzés: a) 8 általános vagy alacsonyabb; b) szakmunkás bizonyítvány; c) középiskolai érettségi vagy felsőfokú technikum; d) főiskola; e) egyetem; f) posztgraduális képzés.

3. függelék. A szülők iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		a) (%)	b) (%)	c) (%)	d) (%)
χ^2 $p=0,06$					
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	71,2	65,4	60,7	55,2
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	7,6	11,5	4,7	8,7
	Nem mesterképzésen, de tovább tanul.	4,2	3,8	0,0	5,5
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	5,9	13,5	15,9	13,6
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	1,7	1,9	1,9	4,6
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	5,9	3,8	12,1	8,1
	Külföldön vállal munkát.	3,4	0,0	4,7	4,3

Megjegyzés: a) Mindkét szülő felsőfokú végzettségű; b) Csak az apa felsőfokú végzettségű; c) Csak az anya felsőfokú végzettségű; d) Egyik szülő sem felsőfokú végzettségű.

4. függelék. A középfokú tanulmányok intézménytípusa alapján képzett részminták közötti különbségek a jövőbeli tervekben

Jövőbeli tervek a továbbtanulás tükrében		Szakközép-iskola (%)	Gimnázium (%)	χ^2
Továbbtanulást tervezők	Mesterképzésen tanul tovább (szünet nélkül).	48,1	64,6	p<0,01
	Mesterképzésen tanul tovább (szünettel).	9,5	7,4	
	Nem mesterképzésen, de tovább tanul.	3,2	4,4	
Bizonytalanok	Munkaerőpiaci sikertelenséget követően tanul tovább (MA-n).	13,9	12,0	
	Bizonytalan, még nem hozott döntést.	13,9	5,9	
Munkavállalók	Munkát vállal, nem tanul tovább.	7,0	2,8	
	Külföldön vállal munkát.	4,4	2,8	