

A felsőoktatási évek a felnőtté válásról szólnak. A felnőtt élet része az is, hogy egy fiatal megtalálja a hivatását, és megtanulja elhelyezni az életrendjében a mindennapi munkát. Ideális esetben a munka nem csupán kenyérkereső tevékenység, hanem az identitásalkotás, a kreatív önkifejezés, az önmegvalósítás és egy közösségért vállalt küldetés élményét nyújtja. Ugyanakkor a munkahelyi szocializáció korábban ismeretlen világokat tár fel a fiatal előtt, s az új közösség domináns értékei vagy a túlzott munkaterhelés megzavarhatja a hallgató iránytűjét, s szem előtt tévesztheti eredeti életcéljait, tanulmányi terveit. Vajon mikor melyik szcenárió érvényesül? Erre a dilemmára kapunk választ Kocsis Zsófia könyvéből.

*Pusztai Gabriella*

Kocsis Zsófia ■ A hallgatói munkavállalás mint kétélű kard



**KOCSIS ZSÓFIA**

**A HALLGATÓI  
MUNKAVÁLLALÁS  
MINT KÉTÉLŰ KARD**

**OKTATÁSKUTATÓK  
KÖNYVTÁRA 23.**

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

KOCSIS ZSÓFIA

**A HALLGATÓI MUNKAVÁLLALÁS MINT KÉTÉLŰ KARD**

Tanulás mellett dolgozó hallgatók pályafutása  
egy regionális egyetemen

# OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 23.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PUSZTAI GABRIELLA

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

© KOCSIS ZSÓFIA, 2024  
© CHERD-HUNGARY, 2024

KOCSIS ZSÓFIA

# A HALLGATÓI MUNKAVÁLLALÁS MINT KÉTÉLŰ KARD

Tanulás mellett dolgozó hallgatók pályafutása  
egy regionális egyetemen



DEBRECEN, 2024

A kötet az MTA TABT Debreceni Területi Bizottsága  
és a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíj  
támogatásával valósult meg



**Szakmai lektorok:**

ENGLER ÁGNES

FÓNAI MIHÁLY

JANCSÁK CSABA

MÁRKUS EDINA

POGÁTSNIK MONIKA

ISSN 2064-9312 (nyomtatott)

ISSN 2732-1800 (online)

ISBN 978-615-6012-30-2 (papír alapú kiadás)

Borítókép: Miklódi-Simon Zsófia

Tördelés: Juhászné Marosi Edit

Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

Készült Debrecenben, 2024-ben

# Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	7
2. A munka(hely) mint a tanulás terepe .....	19
3. A hallgatói munkavállalás komparatív nézetben .....	47
4. A munkavállaló hallgatók jellemzői a korábbi kutatásokban .....	61
5. Az empirikus kutatás koncepciója.....	79
6. A hallgatói munkavállalás változásai a 2010-es években.....	91
7. A munkavállaló hallgatók jellemzői 2020-as primer adatok alapján .....	127
8. Összegzés .....	173
Summary.....	185
Hivatkozott irodalom .....	187
Ábrák és táblázatok jegyzéke.....	209
Mellékletek .....	213



# 1. Bevezetés

## 1.1. A téma aktualitása

A köztudatban gyakran él az a gondolat, hogy a fiatalok, a felsőoktatási hallgatók legfontosabb és egyetlen feladata: a tanulás. De mi történik akkor, ha valami kiegészíti a tanulás szerepét? Napjainkban a hallgatói társadalom életformája a tanulmányok, a kikapcsolódás, valamint a munka alappillérein nyugszik. A három dimenzió közötti egyensúly változóban van, és egyre hangsúlyosabb szerepet kap a tanulmányok melletti munkavállalás. Az oktatáskutatás nemzetközi és hazai szakirodalma a tanulmányok mellett végzett fizetett munkavégzés növekvő tendenciájára hívja fel a figyelmet.

A hallgatói munkavégzés „kétélű kard”, amelynek pozitív és negatív hatásai egyaránt ismertek (Baffoe-Bonnie et al., 2007). Értelmezhető úgy is mint a lemorzsolódást erősítő rizikófaktor, vagy mint egy tanulási helyszín, amelynek képessége-fejlesztő szerepe van. Az utóbbi időben a gyakorlati ismeretek megszerzésére és a munkavállalásra való felkészítés hangsúlyossá vált a felsőfokú képzésben, azonban a hazai kutatások arra nem adnak egyértelmű választ, hogy a hallgatói munkát a képzés kiegészítő mozzanatának vagy lemorzsolódás előrejelzőjének tekinthetjük-e.

Ezen eltérő hatások indokolttá tesznek egy olyan kutatást, amely során komplex módon vizsgáljuk a hallgatói munkavállalást, s annak eredményességre gyakorolt hatását. Hazai viszonylatban a korábbi kutatásokból nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket, ugyanis számos vizsgálat más diszciplínák szemüvegén át, leggyakrabban gazdasági szempontból foglalkozott a témával, vagy a munkavállalást az expanzió csúcán, vagy az azt közvetlenül követő években vizsgálta. Az eddigi, fizetett munkavégzéssel foglalkozó hazai kutatások vagy a fiatalok valamely korcsoportjára, vagy egy bizonyos régióra összpontosítottak, illetve néhány kiválasztott képzésen vizsgálták a munkavállalás jellemzőit (Kóródi, 2007; Szőcs, 2013; 2014a; 2014b; Markos, 2014; Kiss, 2016; Kiss et al., 2017; Kun, 2017). Pusztai (2011) több nem tradicionális hallgatói csoportot – köztük a munkavállaló hallgatókat is – összehasonlítva vizsgálta a kapcsolati beágyazódást, valamint a továbbtanulási motivációkat, az akadémiai morálhoz és az extrakurrikuláris tevékenységekhez való hozzáállást és a jövőterveket egy határ menti régióban.

Kutatásunk ehhez a vitához kíván hozzájárulni azzal, hogy a legnagyobb hallgatólétszámú, hazai vidéki egyetem hallgatóinak körében átfogóan vizsgáljuk a munkavállalás jellemzőit és annak egyetemi pályafutásra gyakorolt hatását. A kutatásunk nevelésszociológiai vonatkozását támasztja alá, hogy a hallgatói munkavállalásra úgy tekintünk, mint egy tanulási helyszínre. A munkahely az iskolán kívüli nevelés egyik fontos területe, a munka világában szerzett tapasztalatok jelentős hatással lehetnek a hallgatók eredményességére és tanulmányok iránti elköteleződésükre (Kocsis, 2020a). A munka világába történő szocializáció már a családban



elkezdődik (Whiston & Keller, 2004) az oktatás formális keretein belül a munkaattitűdöket szintén formáló tanulmányi munkavégzés mellett, kevés gyakorlati tapasztalatszerzésre van lehetőség (Kozma, 2001; Bocsi, 2013; Kocsis & Pusztai, 2024a, b). Hazai kutatási eredmények szerint a magyarországi felsőoktatásban az elméletcentrikus oktatási módszerek dominálnak. Kevés lehetőséget biztosítanak az ismeretek gyakorlati alkalmazására és a problémamegoldásra (Kovács, 2016), az oktatásban szerzett ismeretek távol esnek a munkahelyi szituációktól (Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés, 2018), így különösen jelentősnek tekinthető a hallgatói munkavégzés egyik fő hozadéka: a hallgatók kompetencia- és személyiségfejlődése (Beerens et al., 2011; Pollard et al., 2013; Sanchez-Gelabert et al., 2017). Az alapvető szocializációs színterek mellett tehát a részmunkaidős foglalkoztatás lehet a legnagyobb hatással a jövő munkavállalóira. Az oktatási rendszerben eltöltött évek kiterjedésével párhuzamosan egyre fontosabbá válik a munka és a tanulás összekapcsolása, ami segítheti a fiatalokat a mai munkaerőpiacon szükséges készségek fejlesztésében, valamint rövidebbé és gördülékenyebbé teheti az iskolából a munkahelyre való átmenetet (OECD, 2015).

Vizsgálatunk nevelésszociológiai szemlélete a hallgatói munkavállalás tanulási színtérként való értelmezésében gyökerezik. Eredményeink jó alapot biztosíthatnak a további kutatási irányok kijelölésére. Alkalmask lehetnek a lokális, intézményi döntéshozás támogatására, s a fejlesztési folyamatokhoz is hasznosítható eredményeket foglal magába, amelyek hozzájárulhatnak a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac kapcsolatának megerősítéséhez.

## 1.2. A kutatás újdonságértéke

A nemzetközi kutatások leggyakrabban a heti munkaórák számát, a munka és a tanulmányok illeszkedését, a betöltött munkakört, valamint a munka és a tanulmányok összehangolását vizsgálják (Pascarella et al., 1998; Pascarella & Terenzini, 2005; Riggert et al., 2006; Callender, 2008; Perna, 2010; Triventi, 2014; Yanbarisova, 2014). A kutatások egy része a végzettség megszerzése utáni, munkaerőpiacon való elhelyezkedési időszakra fókuszál (Kiss, 2016; Trolan et al., 2018; Harkányi, 2020).

Kutatásunk jelentős neveléstudományi relevanciával bír, hiszen korábban nem végeztek olyan kvantitatív kutatást egy adott felsőoktatási intézmény hallgatóinak körében, amely széles körben vizsgálja a hallgatói munkavállalás jellemzőit és hatását az egyetemi tanulmányokra. Jelenlegi kutatásunkban egy vidéki tudományegyetem nappali tagozatos hallgatóira fókuszálunk, azonban a vizsgált hallgatókra úgy tekintünk, akárcsak a lemorzsolódott hallgatókra (Kovács et al., 2019), mint egy speciális, a felsőoktatás felől nehezen elérhető csoportra, ami a módszereink megválasztását is indokolja. Értelmezésünkben a levelezős hallgatók nem a tanulás mellett dolgoznak, hanem a munka mellett tanulnak, ezért ők nem tartoznak a vizsgált célcsoporthoz, de az említett csoport jellemzőivel több kutatás is fog-

lalkozott.<sup>1</sup> Az északkeleti régióban végzett kutatások esetében nem találunk időszzerű kutatást, amely széles körben vizsgálná a hallgatói munkavállalás jellemzőit. A kutatások főként a határon túli hallgatók munkavégzési sajátosságait vizsgálták (Kóródi, 2007; Csoba, 2013; Szőcs, 2013; 2014a; 2014b), vagy egy-egy keleti felsőoktatási intézmény hallgatóinak munkavállalási jellemzőit elemezték (Markos, 2014; Kocsis, 2017a; 2017b; 2018; Szőcs, 2021). Azonban ezeknek a kutatásoknak a limitációja, hogy csak a hallgatói munkavállalás gyakoriságát és a tanulmányokhoz való illeszkedését vizsgálták, egyéb munkavégzéssel kapcsolatos változók nem álltak rendelkezésre, mint például a munkakeresés módja, a munkaórák száma, a munkahelyi környezet, a betöltött pozíciók. Kutatásunk alaptétele szerint ezek a tényezők más módon befolyásolják a hallgatók eredményességét.

Nincs általánosítható kutatási eredmény azzal kapcsolatban, hogy a dolgozó egyetemisták valóban kedvezőtlen gazdasági és társadalmi háttérrel rendelkező és gyenge tanulmányi teljesítményű hallgatók. A korábbi kutatásokban leegyszerűsített, uniformizált kép jelenik meg a dolgozó egyetemistákról (Gábor, 2006), pedig a dolgozó hallgatók csoportja heterogén, ezért kiemelt figyelmet kell szentelnünk a sokféleségük vizsgálatára. A regionális vizsgálatokkal szemben a Eurostudent felméréseket feldolgozó tanulmányok (Hámori et al., 2018; Hámori, 2018; Harkányi, 2020) széles körben vizsgálták a hallgatók szociokulturális, demográfiai és intézményi jellemzőit, azonban nem foglalkoznak olyan, az oktatáskutatás szempontjából releváns területekkel, mint az intergenerációs és intragenerációs egyetemi kapcsolati beágyazódás, a kompetenciafejlődés percepciója vagy az extrakurrikuláris tevékenységekhez való hozzáállás, valamint a tanulmányi és karriertervekre gyakorolt hatás.

### 1.3. A kutatás célja

A kutatásunk központi kérdése, hogy az egyetem mellett végzett fizetett munka milyen hatást gyakorol a hallgatók egyetemi pályafutására és az eredményességükre. A kutatásunk hiánypótló, hiszen az eddig ismert hazai kutatások nem vállalkoztak arra, hogy egy adott felsőoktatási intézményben hosszabb távon vizsgálják a hallgatói munkavállalás tendenciáit.

A kutatásunk célja feltárni a munkavégzés trendjeit a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében, 2012 és 2020 között. Vizsgáljuk, hogyan alakultak a munkavállaló, nappali tagozatos egyetemisták demográfiai és társadalmi jellemzői és munkavégzési profiljuk az elmúlt egy évtizedben. A második szakaszban primer kutatás segítségével igyekszünk feltérképezni a hallgatói munkavállalás azon jellemzőit, amelyeket a korábbi kutatások nem vizsgáltak. Választ keresünk arra a kérdésre,

---

<sup>1</sup> A levelező hallgatók sajátosságaival foglalkozó kutatások (lásd Engler, 2014; Pusztai & Engler, 2014; Tőzsér, 2013; 2014; 2015). A felnőtt tanulás jellemzőivel, az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos kutatások (lásd: Márkus et al., 2021; Márkus, 2019; Engler & Márkus, 2019).

hogy milyen magyarázó erővel rendelkeznek a demográfiai és intézményi tényezők. Megvizsgáljuk, hogy a munkavégzés motivációinak változásában milyen tendenciák érvényesülnek, s a munkavállalás indítékai mentén milyen hallgatói csoportok azonosíthatók. A kutatás fontos vizsgálati pontja annak a feltárása, hogyan befolyásolja a hallgatói munkavállalás az egyetemi pályafutást és a tanulmányok melletti kitartást.

## **1.4. A kutatás során alkalmazott módszerek**

A kutatási téma vizsgálata kvantitatív módszerek alkalmazását kívánta, hiszen célunk minél átfogóbb kép kialakítása a felsőoktatási hallgatók munkavállalási jellemzőiről. A korábbi nemzetközi és hazai kutatások nem reprezentálták a munkavállaló hallgatókat, s nem voltak alkalmasak arra, hogy a mintavételünk kiindulópontját képezzék. A Eurostudent adatfelvételekben nem állt rendelkezésre információ a válaszadók felsőoktatási intézményére vonatkozólag, s a hazai Diplomás Pályakövetési Rendszer kutatási adatbázisaiban szintén nem szerepel az intézmény és a szak változó. A NAV- és a tb-nyilvántartás is csupán a munkavállaló hallgatók egy részéről rendelkezhet adatokkal, de a kutatók számára nem elérhetők ezek az adatok. Az alapsokaságról tehát nincsenek mintavételi keretként használható adataink. Első körben a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (a továbbiakban: CHERD-Hungary) kutatásai alapján másodelemzésre alkalmas, tematikus adatbázist építettünk. A másodelemzésbe bevont adatbázisokat kiegészítettük a saját primer kutatásunkkal, amely egyedülálló módon és mélységben fókuszált a dolgozó hallgatókra.

## **1.5. A vizsgált fogalmak szakirodalmi értelmezése**

A kutatás központi fogalma a munka, azon belül is a hallgatói munkavállalás. A szakirodalom szerint a munka fogalma távolról sem olyan könnyen értelmezhető, mint ahogy azt első pillanatban gondolnánk, ugyanis értelmezése függ a kultúrától, a korszaktól, a kontextustól és az adott társadalmi réteg gondolkodásmódjától (Sik, 1999). Szűkebb értelemben a munka egyrészt azt az emberi tevékenységet jelenti, amely révén önmagát tartja fenn, másrészt pedig értékeket hoz létre. Az első megközelítés kiindulópontja a munka személyes haszna, hiszen jövedelemszerző tevékenység, amely által az egyén megteremti önmaga és családja számára az anyagi biztonságot, s kielégíti az igényeit. Ebben a megközelítésben csak a munka anyagi haszna dominál, a szellemi, lelki aspektusok háttérbe szorulnak, az egyén a céljai elérésének eszközeként tekint az őt körülvevő környezetre és a társadalomra. A másik szemlélet szerint a munka a társadalom működésének, gyarapodásának feltétele, ahol az egyén alárendeli magát a társadalom érdekeinek, s ezáltal a munka társadalmi haszna érvényesül (Farkas, 2013). Továbbá a munka arra ösztönzi az egyént, hogy biztosítsa a közösségen, a társadalmon belül elfog-

lalt helyét, s emellett az egyén megbecsültségre is szert tegyen (Sik, 1999). Weber a munka megváltozott szerepét a hivatás kifejezéssel illette, amely által az egyén küldetéstudatára utal, a lelkiismeretes munkavégzésre, a munka életcélként való értelmezésére (Bocsi, 2013).

A munkamegosztással foglalkozó szociológiai szakirodalom megkülönbözteti a tipikus és az atipikus munkavégzési formákat. Atipikus munkának tekinthető a távmunka, a megbízási vagy családi jogviszony keretében elvégzett munka és a részfoglalkoztatás is. Bizonyos megközelítések a munka tipizálásánál a munka díjazását és a munkafolyamat irányítását veszik figyelembe, s ez alapján megkülönböztetik a munkapiaci, az informális szektorban végzett munkát, az önkéntes, valamint a háztartási munkát (Farkas, 2013). A hallgatói munka bizonyos szempontból atipikus munkának tekinthető. A hallgató az elvégzett tevékenységért anyagi juttatást kap, ez különbözteti meg az önkéntes munkától, továbbá mind a foglalkoztatás idejében, hosszában és tartalmában eltér a szokványos, hagyományos foglalkoztatástól. A hallgatói munkavállalás során a fiatalok általában órabérért dolgoznak, a részmunkaidős vagy a határozott idejű foglalkoztatás és az alkalmi munkavégzés jellemző. Az atipikus foglalkoztatásban a szakirodalom egy része a prekariátusba kerülés veszélyét látja, ugyanis az azonos munkaköröknél a bér alacsonyabb, mint a határozatlan idejű munkaszerződések esetében (Standing, 2012). A részmunkaidős foglalkoztatást, az idejénymunkát, a gyakornoki munkát és a szakmai gyakorlatokat is azon foglalkoztatási formák közé sorolják, amelyekre a munkaerőpiaci bizonytalanság jellemző (McKay et al., 2012; Európai Parlament 2016, idézi Fónai & Fedor, 2023).

Kórodi (2004) kiemeli, hogy a munkáról alkotott felfogásokat befolyásolta azoknak a munkaformáknak az elterjedése, amelyek korábban kevésbé voltak ismertek vagy egyáltalán nem léteztek. Ezek a munkaformák mind időben, időtartamban, térben és intenzitásban is eltérnek. Ezek másfajta munkarend eltolására, a munka és a szabadidő keveredésére adnak lehetőséget, nem úgy, mint a megszokott időben elkezdett napi nyolcórás munka. Ha értékszociológiai szemszögből közelítjük meg a kérdést, akkor a munka célértékként is feltűnhet, s ennek értelmében az elvégzett munka örömeként mutatkozik meg. Viszont a munka lehet eszközérték is, így az egyetemisták körében mindkét formában felbukkanhat. Lehet önmagában érték, vagy bizonyos értékeket társíthatunk hozzá. Egyes elméletek szerint a munkához való viszony összefüggésbe hozható a társadalmi egyenlőtlenségekkel (Bocsi, 2013). Sárík (2016) szerint az utóbbi évtizedekben a volt szocialista országokban, köztük Magyarországon is, jelentős munkaerőpiaci ártrendeződés ment végbe. Hazánkban a munkához való hozzáállás tipikus „modern” sajátossága, amelynek célja kizárólagos jövedelemszerzés, a biztonság és a jólét megteremtése. Addig a nyugati országokban a munka „posztmodern” kiváltsággént, önálló értéként jelenik meg. Hazánkban a fiatalok szemében elsőként az instrumentális jellege hangsúlyos.

Kiss (1997) szerint az idősebb generáció és a mai társadalom alsóbb rétegeinek a világképéhez illeszkedik a munkaparadigma szerinti gondolkodás. Ebben a mo-

dellben a munka identitásképző tényező, a munka értelemmel tölti meg az emberi életet, s ezáltal strukturálja is. Kiss (1997) és Bocsi (2013) úgy véli, hogy az utóbbi évtizedekben a súlypontok egyre inkább eltolódnak, s a szabadidő-paradigma válik hangsúlyossá, így a kötetlen tevékenység lesz az énkép, az identitásképzés alapja. Ez a fiatalok életében megragadhatóbb. A szakirodalom szerint a munkától való elfordulás olyan munkaattitűdöt idéz elő, amely az önkiteljesítéstől távol esik, s a szabadidő, az életstílus előtérbe kerülésében és a munka háttérbe szorulásában gyökerezik. A fiatal generáció értékstruktúrájának eltolódása párhuzamba állítható a munkaerőpiaci folyamatokkal, a munkaerőpiaci bizonytalanságokkal és az életpályák differenciálódásával (Bocsi, 2013). A munkába állás időpontja már nem fix, nem egyszeri pillanat, ami a fiatalok életpályájának biztosan bekövetkező szakasza. Ha megtörténik a munka világába való belépés, akkor gyakori, hogy az atipikus munkák kerülnek előtérbe (Kóródi, 2004; Bocsi, 2013).

Kutatásunk szempontjából lényeges a hallgatói munkavállalás definíciójának körülhatárolása. A Eurostudent felmérések a szemeszter során végzett fizetett munkát értik a hallgatói munkavállalás fogalmán. Két típusú munka sorolható ebbe a kategóriába: a szemeszter során végzett munka (rendszeres fizetett munka) és az oktatási időszakban időről időre végzett fizetett munka (alkalmi munka) (Masevičiūtė et al., 2018). A korábbi kutatásainkban a következőképpen határoztuk meg a fogalmat: „*A tanuló, hallgatói munkavállalás alatt azt a jövedelemszerző tevékenységet értjük, amelyet valamely felső- és közoktatási intézményben, nappali tagozatos munkarendben tanuló fiatal végez a tanulmányi időszak alatt illetve szünidőben. Ez a tevékenység megvalósulhat különböző szervezetek, munkaközvetítők által, amely során a fiatalok felügyelt körülmények között legális munkát végeznek.*” (Kocsis, 2020a: 285) Perna (2010) szerint a hallgatói munkavégzésnek személyiségfejlesztő és identitásképző szerepe van, s a hallgatói munkavállalás ilyen jellegű értelmezése alátámasztja azt a koncepciót, hogy a munka és munkahely valójában egy tanulási helyszín. Pusser (2010) megkülönböztette a hallgatói foglalkoztatás (student employment) és a hallgatói munka (student work) definícióját. Míg az előző a jövedelem megszerzése érdekében történik, addig az utóbbi a személyiségfejlődést támogatja, és ezzel a hallgatói munkavégzést magasabb értékdimenzióba emeli.

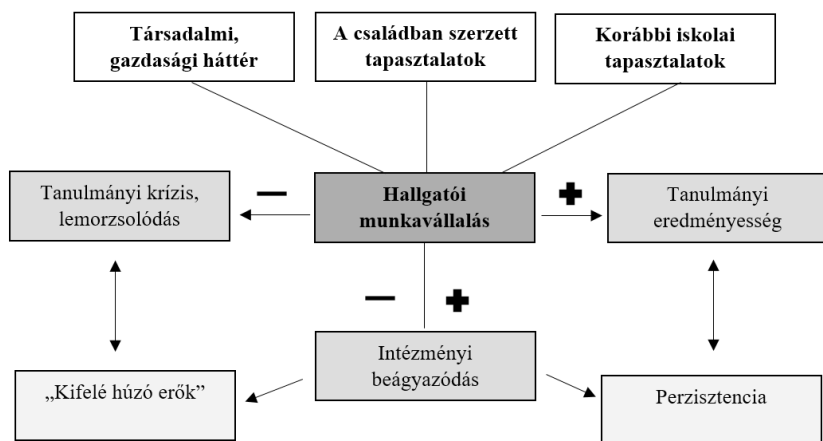
A hallgatói munkavállalással kapcsolatos szakirodalom nagy hangsúlyt fektet a hallgatói munka típusainak a meghatározására. A meglévő kutatási eredmények eltérő módon operacionalizálják a munkavégzés típusait. Egyes kutatások konkrét munkatípusokra (Weiss et al., 2014; Jacob et al., 2017), a hallgatók bérezésére (Jacob et al., 2017), a foglalkoztatási szektorra, illetve a munkahelyi igényekre fókuszálnak (Body et al., 2014; Butler, 2007). A munka és a tanulmányok kapcsolatának elemzésekor a kutatók többsége két megközelítésre összpontosít. Egyrészt, hogy a munkalehetőség a kampuszon belül vagy kívül elérhető (Astin, 1993; Pascarella et al., 1998; Perna, 2010; Pusser, 2010), másrészt arra, hogy a munka milyen mértékben illeszkedik az egyetemi képzéshez (Di Paolo & Matano, 2016; Gáti & Róbert, 2013; Geel & Backes-Gellner, 2012; Yanbarisova, 2014). A keresztmetszeti kutatások adatai csak egy pillanatképet mutatnak a hallgatók a munka és tanulmányok

kapcsolatáról. A kutatások lehetséges módszertani problémájaként felvetik, hogy a munkavállalás motivációit gyakran a munkák elvégzése után értékelik. Úgy vélik, hogy a munkavégzés motivációja inkább a munka típusának jellemzője, nem pedig a hallgatóké. Ezt azzal magyarázzák, hogy feltehetőleg minden diák szívesebben végezne olyan munkát, ahol releváns munkatapasztalatot szerezhethet, azonban nem mindenkinek van lehetősége erre, így ők fognak pincérként, bébisitterként dolgozni, ezért kisebb valószínűséggel fogják azt nyilatkozni, hogy tapasztalatszerzés miatt vállaltak munkát (Jacob et al., 2017).

A témán belül tehát szintén kulcsfontosságú fogalom a munka és a tanulmányok illeszkedése. Egyes kutatások a horizontális illeszkedés vagy a szubjektív kongruencia fogalmát használják (pl. Gáti & Róbert, 2013; Hámori et al., 2018). A horizontális illeszkedés kifejezést akkor használjuk, ha a munkavállaló a képzettségének megfelelő munkát végez. A szakirodalom két tényező alapján vizsgálja az illeszkedést, egyrészt a munka szubjektív megfelelése révén, tehát az egyén hogyan osztályozza a munka és a képzettsége közötti kapcsolatot, másrészt a betöltött munkakör alapján, amit általában a kutató minősít (Galasi et al., 2001; Kiss, 2014). Az említett kutatások a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedését a végzettség megszerzése utáni időszakban vizsgálják, azonban a kutatásunkban a tanulmányok melletti munkavállalásra fókuszálunk, így néhány hazai irodalommal szemben a horizontális illeszkedés helyett a munka és a tanulmányok illeszkedése kifejezést használjuk. A Eurostudent felmérésekben a munka és a tanulmányok illeszkedését aszerint értelmezik, hogy a munka milyen mértékben kapcsolódik a tanulmányok tartalmához. A Eurostudent kutatásokon belül is eltérő megfogalmazásban vizsgálják a munka és a tanulmányok kapcsolatát. A felmérés során a válaszadóknak egy ötfokú skálán kell értékelniük, hogy a munkájuk tartalmilag mennyire függ össze a tanulmányokkal, ahol az egyes a teljes mértékben, az ötös az egyáltalán nem jellemző kategóriát jelenti. Dániában a válaszlehetőség sorában megjelenik a „nem tudom” kategória, míg Franciaországban a hallgatókat külön kérdezték a fizetett állásokról és a fizetett szakmai gyakorlatokról, a fizetett gyakorlatok esetében négyfokú skálát alkalmaztak (Hauschildt et al., 2021). A szakirodalom jelentős különbséget fedez fel az eltérő helyzetű hallgatók között. Míg a kedvezőbb helyzetben lévő hallgatók megválogathatják, hogy milyen munkát vállalnak, ezáltal előtérbe kerülhet a tanulmányokhoz illeszkedő munka és a tapasztalatszerzés, addig a munkavégzés felerősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket, s a lemorzsolódási kockázatot is fokozza azáltal, hogy távol tartja a hallgatókat a közösségbe és az egyetemi kultúrába való beágyazódástól. Staneva (2020) kiemeli, hogy a tanulmányokhoz illeszkedő munkához való egyenlőtlen hozzáférés, az akadémiai teljesítményben és a munkaerőpiacon megmutatkozó egyenlőtlen lehetőségeket is tükrözheti. Häkkinen (2006) szerint a tanulmányok alatt végzett munka olyan munkaképességbe történő befektetés, amely magasabb jövedelmet vagy foglalkoztatást eredményezhet a diploma megszerzése után. Mincer (1958) szerint a hallgatói munkavégzés humántőke-befektetés, ha kapcsolódik a tanulmányok jellegéhez, így növeli az egyén későbbi termelékenységét és a bérét. A hallgatói munka hatása



közvetett, mivel rövid távon hat a tanulmányi eredményességre (osztályzatokra és a lemorzsolódási esélyre), ez viszont hat a későbbi állasesélyekre. Szőcs & Hamvas (2015) szerint a tanulás melletti fizetett munka – függetlenül attól, hogy kapcsolódik-e a tanulmányok jellegéhez – mindhárom tőkefajtát gyarapítja: nő a gazdasági tőke, hiszen jövedelmet szerez, nő a kulturális tőke, ugyanis a munkavállalás során fejlődnek a munkaerő-piaci skillek, és kapcsolati tőke is gyarapszik. Bourdieu (1998) elméletének vonatkozásában a tanulás melletti fizetett munka által szerzett kapcsolati (network) és kulturális tőkét (munkaerőpiaci skillek, szakmai ismeretek) a diákok később egy jobb állás elnyerésével gazdasági tőkévé konvertálhatják. Az eddigi áttekintésből is körvonalazódik, hogy a hallgatói munkavállalás komplex jelenség. A hallgatói munka megjelenése összefüggésben van a hallgatók szocio-demográfiai hátterével, az egyes szocializációs színtereken szerzett tapasztalatokkal. A jelenlegi ábrával kívánjuk szemléltetni azokat a főbb dimenziókat, amelyek a legszorosabban összefonódnak a hallgatói munkavégzéssel, s melyeknek a vizsgálatára vállalkoztunk.



1. ábra. Az egyes dimenziók közötti összefüggések

Forrás: saját szerkesztés

Számos tanulmány hangsúlyozza a munkavállalás lemorzsolódásban játszott szerepét, illetve a tanulmányi eredményességre gyakorolt ambivalens hatását (Pascarella et al., 1998; Riggert et al., 2006; Perna, 2010; Teichler, 2011), ez azonban néhány összefüggő fogalom tisztázását igényli. Az eredményességről alkotott definíciók más és más törésvonalak mentén alakultak ki, hiszen eltérő tényezők válnak hangsúlyossá a pedagógiai, egy politikai vagy éppen a munkaerőpiaci megközelítés során (Ceglédi, 2015). Mikor beszélhetünk eredményes hallgatókról? Azok az eredményes hallgatók, akik az egyetemi éveik alatt számos ösztöndíjat elnyertek, vagy rendelkeznek tudományos munkával, vagy azok a hallgatók, akik olyan tapasztalati tudással rendelkeznek, amelynek segítségével megállják a helyüket a munkaerőpiacon? A kérdésekből is kitűnik, hogy nagyon fontos az eredményes-

ség fogalmának tisztázásakor, hogy milyen viszonyrendszerhez mérten határozzuk meg. Az eredményesség fogalmát két oldalról is megközelíthetjük. Ha negatív irányból határozzuk meg az eredményesség fogalmát, akkor a bukások számának, a lemorzsolódásnak, a tanulmányok megszakításának vagy a tanulmányokból való kiábrándulásnak az elkerülését értjük alatta. Pozitív irányból értelmezve az eredményesség magába foglalja a különböző képességek, attitűdök meglétét, a munkahelyen való sikeres elhelyezkedést (Pusztai, 2013). Pusztai (2011; 2016) szerint a hallgatói eredményesség csak körültekintően és komplex módon definiálható, s értelmezése nagymértékben függ attól, hogy milyen mutatók mentén vizsgálódunk, hiszen ezek alapján megkülönböztetünk társadalmi helyzetűtől, képzési jellemzőktől függő eredményességet, valamint belépéskori, kilépéskori és a tanulmányok alatt tapasztalt eredményességet.

Pusztai (2011) Astin eredményességklasszifikációját helyezi előtérbe, amely affektív, kognitív, pszichológiai és szociológiai területeket érint. Az affektív pszichológiai kompetenciákhoz a hallgatók énképe, attitűdje, értékpreferenciái tartoznak, valamint az intézménnyel való elégedettség. A szociológiai affektív területen belül az elhivatottság, az állampolgári magatartás, a mentális egészség és egyéb szociális kompetenciák mérésére támaszkodhatunk. A kognitív pszichológiai kompetenciák közül a tanulmányi eredményesség, a kritikus gondolkodás, a speciális képességek megléte vizsgálható. A klasszifikáció utolsó területe a szociológiai kognitív dimenzió, amelyen belül a továbbtanulási tervek és a munkamotiváció mérhető. Fényes et al. (2015) szintén Astin klasszifikációját használta fel a felsőoktatási hallgatók kompetenciáinak mérési lehetőségeként, s az alábbi három kompetenciaterületet és azok mérési mutatóit határozta meg: a diákok szakmai fejlődése és előrehaladása, az életben szükséges készségek, valamint az állampolgári tudatosság. Pusztai (2011) az eredményességet négy dimenzió mentén vizsgálta, amelyek a következők voltak: tudásszerző tanulmányi orientáció, a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos morális integritás, a többletmunkára való hajlandóság és az intézményi szereppartnerekbe vetett bizalom (Pusztai, 2011). A későbbiekben az eredményesség vizsgálata kiegészült másik két dimenzióval, így Pusztai et al. (2016) több mutatóra támaszkodva elemezte a hallgatói eredményességet. Az első mutató a perzisztencia volt. Kutatásunk szempontjából is fontos fogalom a perzisztencia, amelyet a szakirodalom gyakran a lemorzsolódás ellentétéként említ (Tinto, 1997; Pusztai, 2011; Pusztai & Szigeti, 2018). Azonban a fogalmat tágabban is értelmezhetjük, egyaránt jelenti, hogy az egyén mennyi erőfeszítést hajlandó tenni, hogy elvégezze a tanulmányi kötelezettségeit, s mennyire elhivatott a sikeres tanulmányi eredmények elérésében. Ebből kifolyólag a perzisztencia a lemorzsolódás szempontjából is egy kulcsfontosságú eredményességi mutató. Az eredeti koncepcióban a második dimenzió a morális tudatosság, míg harmadik a tanulmányokkal kapcsolatos erőfeszítés volt. A negyedik dimenzió a jövőre vonatkozó tervek, az élethosszig tartó tanulásra vonatkozott. Ezek kapcsán olyan tevékenységek kerültek elemzésre, hogy a hallgatók önszántukból hogyan képezik magukat, mennyire élnek aktív, kulturális életet és milyen módon tervezik a jövőbeli továbbképzésüket. Az ötö-



dik dimenzióban az életcélokat és az életvitellel kapcsolatos nézeteket vizsgálták. A hatodik dimenzió a társadalmi felelősség, ezáltal vizsgálták, hogy a hallgatók mennyire hajlandók az együttműködésre, mi jellemzi őket a társadalmi felelősség szempontjából (Pusztai et al., 2016). Tinto (1975) a hallgatói eredményesség definiálásakor a diákok egyetemre való bejutását és a végzettség megszerzését is figyelembe vette.

Pusztai (2013) szerint az eredményesség lehet a különböző attitűdök és készségek jelenléte, ám a normatív előírások sorai között nem tűnik fel a munkavégzéssel kapcsolatos elköteleződés, a munkába állás szándéka. A fogalom meghatározását negatív irányból is megközelíthetjük, és megvizsgálhatunk olyan tényezőket, mint a bukások száma, a lemorzsolódás vagy a tanulmányokból való kiábrándulás (Pusztai, 2013). Az OECD 2012-es szakértői anyaga szerint bizonyos tényezők szerepet játszanak a tanulmányokban való megrekedésben. Az egyik ilyen tényező a tanulmányi teljesítmény, amely jelzésként szolgálhat a lemorzsolódás folyamatában, ezért is jelenik meg az OECD jéghegymodelljében a jéghegy csúcsaként. Az elégtelen tanulmányi teljesítmény előidézheti a tanulmányok megszakítását, ezért a lemorzsolódás könnyen azonosítható tényezője. Másik tényezőként a hallgatói magatartást azonosították, hiszen ezáltal megállapítható, hogy az egyén értékrendjében milyen szerepet játszik a tanulás. Ehhez a tényezőhöz kapcsolhatjuk az egészségkárosító magatartásformákat, a deviáns viselkedést.

Az eredményesség definiálása mellett az eredményességet támogató tényezők feltárására is jelentős kutatói erőfeszítések történtek. Számos kutatás foglalkozott annak feltárásával, hogy a családi háttér milyen hatást gyakorol a hallgatók eredményességére, így az OECD szakmai anyagában is megnevezték a családi támogatás fontosságát, melynek hiánya gyakran lemorzsolódáshoz vezet. A hallgatók családi háttere mellett kiemelt szerepet tulajdonítanak az intézményi struktúrának és az intézményi erőforrásoknak.

Tinto elméletében nagy szerepet tulajdonított az egyéni jellemzőknek, mint a szocioökonómiai háttérnek vagy a korábbi eredményeknek. Második tényezőként a hallgatók egyetemi szervezetek iránti elkötelezettségét jelölte meg, s végül az egyén tanulmányi és szociális integrációjának szintjét (Pusztai & Szigeti, 2018). Azonban hangsúlyozta, hogy a diplomaszerzést és ezáltal a hallgatók eredményességét befolyásolja az intézményi környezet és az ott lezajló interakciók. Pusztai (2011) szerint az akadémiai eredményesség vizsgálata során nemcsak a hallgatók jellemzői (demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális) fontosak, hanem az egyetemi időszakban megszerzett társadalmi tapasztalatokból és kapcsolatokból álló erőforrások is. A felsőoktatási intézmények az interakciós lehetőségek révén járulnak hozzá a hallgatók fejlődéséhez, hiszen minél jobban integrálódnak az egyetemi közegbe, annál erősebb a diákok tanulmányok melletti elköteleződése. Tinto elméletéből kiindulva feltételezhető, hogy az integráció hiánya, valamint az intézményi kapcsolathálóból kifelé húzó erők, melyek között akár a munkavállalás is számításba jön, lemorzsolódáshoz vezethet, de az ezt vizsgáló hazai kutatás nem erősítette meg a fenti feltevést (Pusztai, 2011). Ugyanakkor a felsőoktatási

hallgatók egyetemi pályafutásával foglalkozó kutatások az akadémiai integráció és az intergenerációs kapcsolatok jelentőségére hívták fel a figyelmet. Az akadémiai integráció a hallgatók oktatókkal és hallgatótársakkal folytatott interakcióit és annak gyakoriságát jelenti, továbbá azt, hogy a diák mennyire vonódik be különböző csoportokba az intézményen belül (Pusztai, 2011; 2015). Fontos tényezőként jelennek meg az oktatókkal folytatott interakciók, amelyek hiánya a lemorzsolódás egyik gyakori prediktora lehet. Hazai adatok szerint a hallgatók alig egyötödének van olyan kapcsolata az oktatókkal, ami a személyes fejlődéséhez szükséges lenne (Pusztai, 2011). A tömeges felsőoktatásban az oktatók nem ismerik a hallgatókat, nincsenek tudatában a diákok képességszintjével, így a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett hallgatók felkarolása, a tehetséges hallgatók támogatása sem valósul meg minden esetben. Ezek hiánya egyrészt az oktatás személytelenségében és a képzési területek eltéréseiben gyökereznek (Pusztai & Szigeti, 2021). A tudományterületek sajátosságaiból és a hallgatói létszámból adódóan jelentős különbségek mutatkoznak egyes képzések között. Míg egyes képzéseken a nagyobb létszám miatt nincs lehetőség a személyes jellegű beszélgetésekre, a hallgatók képességeinek és terveinek a megismerésére, addig a családiasabb, kis létszámú képzések esetében ezekre több lehetőség van (Kocsis, 2017c; Kovács et al., 2019). Különösen a STEM-képzéseken jelentős az intézményi tényezők szerepe, ahol egyébként is magasabb lemorzsolódási arányokkal küzdenek. Ezek az eredmények nemcsak a tantervi nehézségek, az oktatás színvonalának csökkenésére hívják fel a figyelmet, hanem arra, hogy ezeken a területeken a hallgatók nem tapasztalják meg az oktatóik részéről a támogatást (Xenos et al., 2002; Marra et al., 2013; Bocsi et al., 2018). Az ilyen jellegű negatív tapasztalatok a felsőoktatásból való kiábránduláshoz vezethetnek. Ebből a szempontból kimondottan veszélyeztetettek a dolgozó hallgatók, akiket a munkavállalás mint intézményen kívüli alternatív elfoglaltság, abban akadályoz, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű kapcsolatot alakítsanak ki az egyetem falain belül.

Az intézményi tényezők között tartjuk számon a tanítási módszereket, kurrikuláris és extrakurrikuláris tevékenységeket és a társakkal folytatott interakciókat, amelyek befolyásolják a hallgatók motivációját, s képesek csökkenteni a lemorzsolódást. Rendszerszinten az oktatáspolitikai is sokat tehet a lemorzsolódás megakadályozásáért beavatkozások révén vagy utánkötéses rendszer kialakításával. Témánk szempontjából kiemelten fontos tényező a „kifelé húzó erő”, azaz a munkaerőpiac vonzása. A munkaerőpiac folyamatos változása befolyásolhatja a hallgatók lemorzsolódását. A pluszjövedelem-szerzésre és az anyagi függetlenségre való törekvés, az anyagi helyzetük javítása érdekében a fiatalok a végzettség megszerzése nélkül, a képzési idő letelte előtt megszakíthatják a tanulmányaikat, s kiléphetnek a munkaerőpiacra.

A lemorzsolódás meghatározására nincs egy egységes fogalomhasználat. A hazai szakirodalomban a hallgatói kimenetnek három lehetséges módja van: a végzett, a kilépett és a lemorzsolódott hallgató. A lemorzsolódott hallgatói kimenet során olyan eseteket értünk, amikor a passzív félévek, a költségtérítés nem vállalása

miatt, vagy fegyelmi eljárás következtében a képzésből kizárják a hallgatót, vagy ő maga leadja a szakot, vagy nem iratkozik be (Lukács & Sebő, 2015). Érdekes megkülönböztetni a lemorzsolódás formáit abból a szempontból, hogy a hallgató saját maga vagy az intézmény kéri az elbocsátást (pl.: tanulmányi okok, vizsgafeltételekre hivatkozva). Azonban az elbocsátásnak lehetnek egészségügyi vagy anyagi okai (önköltség határidőn belüli befizetése nem teljesült, képzési költségek). A kutatások középpontjában olyan hallgatók állnak, akik a végzettség megszerzése nélkül fejezték be a tanulmányaikat, s ezáltal váltak lemorzsolódott hallgatókká (Lukács & Sebő, 2015; Fenyves et al., 2017; Kovács et al., 2019).

## 2. A munka(hely) mint a tanulás terepe<sup>2</sup>

A munka világában szerzett tapasztalat az iskolán kívüli nevelés egyik fontos szegmense, amely kardinális hatással lehet az iskolai szocializáció sikerére és a tanulmányi teljesítményre. Az expanzió és az oktatási rendszerek kiépülésének következményeként a diákok egyre nagyobb arányban és egyre több éven át tartoznak az iskolarendszerhez, amely a napirendjüket is meghatározza. Úgy tűnhet, hogy a tanulói munkavégzés látszólag visszaszorult, hogy a kiterjedő oktatás elhódította a fiatal generációt a családi vállalkozáson, gazdaságon belüli nagymértékű részvétel-től (Deáky, 2015). Amikor egy fiatal részmunkaidős munkát vállal, az nem az első érintkezése a munkával (Loughlin & Barling, 2010), azonban nem vitatható, hogy a munkahely fontos szocializációs színtér. Bizonyos értelmezések szerint a formális, nem formális és az informális szocializáció folyamatai egymással párhuzamosak, s a munkahely a nem formális szocializáció egyik fontos terepe (Kozma, 2001; Weidman & DeAngelo, 2020). Létezik olyan nézet is, amely szerint a munkahelyi szocializáció legfontosabb eredménye nem az egyén formálódása lesz, hanem a társadalmi struktúrában való helyének elfoglalása, s az ennek megfelelő ideológiák elsajátítása (Loughlin & Barling, 2010).

A következőkben bemutatjuk, hogyan jelenik meg a munka az egyén életében, mikor, milyen benyomásokat szerezhet a munkaerőpiacról, s ezek a tapasztalatok hogyan befolyásolják a szervezeti szocializációt. A munkaszocializáció két részből áll: az előzetes szocializációból és a foglalkozási szocializációból. Az előzetes szocializáció a munkába állást megelőző időszakra vonatkozik, amely párhuzamosan, közvetett és közvetlen módon is megvalósulhat. Az előzetes szocializáció egyrészt magába foglalja a munka világára való tudatos felkészülést – főként a pályaválasztási tanácsadás során –, így a fiatalok közvetlenül szereznek információkat a munkaerőpiacról. Azonban közvetett formában is megvalósulhat a család, az iskola és az egyént körülvevő környezet által. A foglalkozási szocializáció alatt a tényleges munkavállalás során lezajló folyamatokat értjük. Az előzetes és a foglalkozási szocializáció kollektív eredményeként jön létre a szervezeti szocializáció (Antalovits, 1999).

### 2.1. Munkavégzés és munkakultúra a családban

A munka világába történő szocializáció nem akkor kezdődik el, amikor az egyén elvállalja első teljes munkaidős állását, hanem amikor gyermekként megfigyeli a

---

<sup>2</sup> A fejezet és annak egyes alfejezetei Kocsis Zsófia Munkahelyi közösségek című tanulmányának átdolgozott változata. Az eredeti fejezet a Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok tankönyvben jelent meg Pusztai Gabriella szerkesztésében 2020-ban.

szüleit, ezáltal kulcsfontosságú információkat gyűjtenek a munkával kapcsolatos nézeteik, értékeik kialakításához, fejlődik a munkához való hozzáállásuk. A nevelés első számú terepe a család. Minden családnak megvan a saját szubkultúrája, amelynek része a tapasztalat, tevékenység- és normarendszer. A család szubkultúrája a család életmódja által értelmezhető, melynek objektív feltételei közé tartozik a család anyagi helyzete és a családon belüli munkamegosztás is (Kozma, 2001). A szocialista időszakban generációk sora abban nőtt fel úgy, hogy a főmunkahely mellett van egy másik munkahely. A fiatalok ebben szocializálódtak, a munka világgal való megismerkedés így viszonylag korán elkezdődött, hiszen a fiatalok azt látták a családban, hogy a munka után újabb munka következik, háttérbe szorítva ezzel más tevékenységeket. A hetvenes évek közepétől százezrek váltogatták az alkalmazotti és a félalkalmazotti viszonyukat, s előtérbe került a fusizás, a lakások bérbeadása, kaláka és a háztájiban való robotolás (Valuch, 2008; Danyi & Vígvári, 2019). A társadalom jelentős része ezekkel a pluszmunka-tevékenységgel egészítette ki a jövedelmét (Valuch, 2006; Szendrei, 2012: 211; Virág, 2015). A kaláka során a háztartások egymásnak végezték el a munkát ellenszolgáltatás nélkül, hiszen tisztában voltak azzal, hogy ők is bármikor számíthatnak a segítségre, s a résztvevők megközelítőleg hasonló mértékben kapnak és adnak majd munkát (Kemény & Kiss, 1996; Sik, 1999; Valuch, 2013). A hétköznapiakban mindenki igyekezett a kiegészítő jövedelemszerzésre fordított időt és energiát a leghatékonyabban kihasználni (Valuch, 2008), így a család munkabefektetése határozta meg, hogy családnak milyen magas lesz a jövedelme. A munkába nemtől és kortól függetlenül a család minden tagját bevonták, így a fiatalok jelentős részének hétvégi munkaalkalmait ez tette ki (Kemény & Kiss, 1996; Ladányi, 2010; Valuch, 2013, Molnár, 2019). Feltételezhetjük, hogy a fiatalok (középiskolás korosztály, egyetemisták) főként fizikai munkát végeztek, gyakori lehetett a „háztájizás”, amiben a fiatalok a szülőknek segítettek, s ezért kaphattak a szülőktől támogatást. A fiatalok ebben a felfogásban szocializálódtak, s az, hogy a családokra a munkahely után további munka várt, s ezekbe a munkatevékenységekbe bevonták a fiatalokat is, a későbbiekben biztos táptalajt adott a diákmunka térhódításának.

A szülők foglalkoztatási és gazdasági körülményei is befolyásolják a gyermekek munkához való viszonyát. A család életmódjának további mutatója a szülők iskolai végzettségének a szintje, amely meghatározza a családtagok helyét a társadalomban, illetve a munkamegosztásban. A családi munkamegosztással kapcsolatos magatartásminták másként formálódnak egy olyan családban, ahol a szülők kétkezi, fizikai munkából élnek, s egy olyan családban, ahol a szülők alkalmazottként dolgoznak. A fiatalok jövőbeli munkájukkal kapcsolatos elképzeléseire és elvárásaira hatással van, hogy a szülők milyen jellegű és mennyiségű munkával teremtik elő a jövedelmüket, mennyi és milyen időt képesek felszabadítani a munka alól (Kozma, 2001). Virág (2015) tanyavilágban végzett kutatása jól példázza, hogy évtizedekkel ezelőtt a fiatalok munkába állása már egészen korán megkezdődött. Azonban ez elmondható a napjaink fiataljairól is, ugyanis az általa vizsgált térségben generációkon átívelő értékrendet, mentalitást és életvezetési szokásokat alakítottak ki. Az

így felnövő fiatalok számára a munka olyan magától értetődő, mint évtizedekkel ezelőtt, amikor a gyerekek feladata volt az állatok gondozása. A családok életében mai napig tetten érhető a fiatalok korai függetlenedésének a vágya, a továbbtanulás mint elérhető cél és érték hiánya. Annak ellenére, hogy az érettségi megszerzése, a továbbtanulás egyre erősebb elvárásként jelenik meg, a fiataloknak nyaranta nemcsak a házimunkában kell segíteniük, hanem könnyebb fizikai és napszámos munkával anyagilag is hozzájárulnak a család életéhez és az iskoláztatásukhoz, s életkortól függetlenül mindenki kiveszi a részét a munkából, mert ez a megélhetésüket szolgálja (Virág, 2015: 227). Sik (1999) azt is hangsúlyozza, hogy a munka a családon belüli értékrend megszerzésének és megőrzésének az eszköze (életkori, nemi szerepek), továbbá a későbbi szocializációnak is a színtere. A fiatalok a szülők foglalkozási szerepekről alkotott nézetei alapján megismerkednek a különböző munkákra alkalmazott hagyományos nemi sztereotípiákkal is (Medved et al., 2009; Loughlin & Barling, 2010). Pilinszki (2014) több kutatást összegezve arra a megállításra jutott, hogy a családokban még ma is a hagyományos szerepmegosztás jellemző, tehát a nők több időt fordítanak a házimunkára és a gyermekgondozásra, mint a férfiak, viszont a KSH 2012 adataira támaszkodva kiemeli, hogy a nők és a férfiak házimunkával töltött ideje egyre inkább közelít egymáshoz. További kutatások szerint a nők és a férfiak közötti különbség eltérő az egyes korévekben. Átlagosan a húszas évek végén és a harmincas éveikben lévő férfiak és nők között van a legnagyobb eltérés, amikor feltehetőleg a nők a kisgyermekkel vannak otthon. Azt is kiemelik, hogy az emberek fiatalabban kapcsolódnak be a háztartási munkába, s ez a munkaterhelés relatíve lassan nő, s a „munkába állás” sem olyan élesen következik be (Gál et al., 2017). A kulturális környezet befolyásolja a (nőies, férfias) házimunkával kapcsolatos felfogást, a házimunka megoszlását. Ahol a nemek közötti egyenlőség magasabb, a férfiak és a nők hasonló szerepeket töltenek be a házimunka megosztása során is (Zhou et al., 2004; Schneider, 2012; Kosakowska-Berezecka et al., 2018).

A család befolyása a pályaválasztás során is jelentős, bizonyos szakmák kiválasztásában (pl. orvos) nagy szerepe van a szakma családi hagyományozódásának (Györffy et al., 2017). Emellett még a kortársak, a pedagógusok, a kulturális háttér és a tantárgyak hatása meghatározó (Singaravelu et al., 2005; Auyeung & Sands, 2010). A pályaaorientációs bizonytalanságot csökkenti a szülők bevonódása (Feldman, 2003). Suhajda et al. (2022) szerint a folyamatosan változó társadalmi-gazdasági környezet megköveteli az egyén rugalmas alkalmazkodását, a speciális kompetenciák meglétét, melyek elsajátítása fiatalkorban a köznevelés intézményrendszere által valósulhat meg. A köznevelésben tapasztalható kapacitáshiány miatt a pályaaorientációs programok célcsoportját a szülők segítségével is lehet bővíteni. Azonban a helikopterszülőkkel foglalkozó kutatások szerint a szülők túlzott bevonódása negatív hatással van a gyermekekre, ugyanis fokozott stresszt, határozatlanságot és önbizalomhiányt váltanak ki, nehézséget okozva a pályaválasztásban (Sawitri et al., 2015; Leung et al., 2020).

A szülők munkahelyi problémái, a foglalkoztatottsággal kapcsolatos bizonytalanság a gyermekek munkával kapcsolatos negatív attitűdjeinek kialakulásához és a munkaértékek változásához vezethet (Feldman, 2003). A családon belül áthagyományozódó munkaértékek a cselekvések másodlagos mozgatórugói, amelyeket leggyakrabban a szocializáció, a megismerés, a tapasztalatok és a szükségletek határoznak meg (Kooij et al., 2011). Super szerint az egyén személyiségjegyei mellett a környezeti faktorok és az értékrendszer erőteljesen befolyásolja a pályaválasztást. Hiszen a pályakezdésben és a pályán való maradásban a képességeken túl nagy szerepe van a munkavégzéssel szembeni elvárásoknak (Fónai et al., 1999; Kiss, 2013). A munkaértékek az egyén képességeivel, a személyiségjegyeivel együtt válnak a továbbtanulási döntést, a szakmaválasztást befolyásoló tényezőkké (Duffy & Sedlacek, 2007). A munkaértékek a különböző szocializációs folyamatok révén alakulnak. Átadásuknak elsődleges színtere a család, ahol a szülők munkája, munkához való viszonya alapján alakulnak ki és formálódnak az egyén munkaértékei. Ester et al. (2006) szerint nemcsak a család fontos, hanem az a gazdasági környezet is, amelyben a munkaértékek átadása végbemegy. Hazai kutatások szerint a szociokulturális helyzet is hatással van az értékválasztásokra (Fónai et al., 1999), továbbá a generációs különbségek a nagymértékben eltérő szocializációban gyökereznek (Roóz, 2013). Hajdu & Sik (2016) szerint egy adott időszakban az egyént érő környezeti és társadalmi hatások jelentősek. A munkaértékek kialakulásának két szakaszát különítjük el. Míg az első szakasz a foglalkoztatás előtti szocializáció időszaka, ekkor a család, az iskola, a kortársak és a média nagymértékben befolyásolják, hogy az egyén milyen munkaértékek irányába indul el. A munkaértékek kialakulásának második periódusa a foglalkozási és munkatapasztalatokhoz kötődik, amely gyakran az előző fázisra épül, amelyek bizonyos tényezők hatására (pl. családalapítás, lehetőségek) teljesen megváltozhatnak (Bocsi, 2013). A munkaértékek alakulásának folyamatában nem hagyhatjuk figyelmen kívül az intézmények hatását, ahol különböző értékek találkoznak. A szakmai gyakorlatok, a munkaerőpiachoz fűződő tevékenységek egyfajta szocializációs folyamatot alkotnak, amely az oktatás eltérő szakaszaiban különböző irányba mozdíthatja el a diákokat (Bocsi, 2015).

Egy közismertebb szemlélet szerint az előzetes és a munkahelyi szocializáció során rangsorba rendeződő munkaértékek két csoportját érdemes elkülöníteni: az extrinzik és intrinzik munkaértékeket. Az extrinzik munkaértékekhez sorolhatjuk a rendszeres munkabért, a kiszámítható foglalkoztatottságot, a jó munkakörülményeket. Ebben a tekintetben materiális értékháttérrel beszélhetünk, amely leginkább egy megfelelő életszínvonalra, illetve egy kiszámítható életvezetésre irányul, azaz a munka eszközjellegén van a hangsúly. Az intrinzik munkaértékek esetében a munka hivatásként való felfogása és az örömforrás jellege domborodik ki, amit posztmateriális jegyek jellemeznek. A munka területén szerepe van az autonómiának, a kihívásoknak, illetve a fejlődési lehetőségeknek (Bocsi, 2015). Schwartz tíz, motivációs szempontból eltérő típusú értéktani rendszert dolgozott ki, majd négy magasabb rendű értéktípust identifikált. Ezek között az első a változás iránti nyi-



tottság (a kíváncsiság, a független gondolkodás és cselekvés értékei), a második a megőrzés preferálása (a hagyomány és a biztonság értéke, a normáknak való megfelelés). A harmadikat az individuális növekedés- és teljesítményorientáltság jellemzi (a társadalmi státus elérése, az eredménycentrikusság), míg a negyedik túllép az individuális horizonton, s az egyén fölött álló közösségi és örök, egyetemes értékekre koncentrál, amely lefedi az altruizmus, az alkotó és az életnek értelmet adó hivatás mozzanatait (Krumm & Hertel, 2012). Frederick Herzberg modellje két tényezőcsoportot különített el, a motivátorokat és higiénias tényezőket. Míg az első belső motivációs tényezőket takar (elismertség, személyes fejlődés stb.), addig az utóbbi külső tényezőket (a munkakörnyezet fizikai, szervezeti jellemzői, társas környezet). Herzberg megállapította, hogy a motivátorok az elégedettség kialakítását segítik elő, de a hiányuk nem jelent elégedetlenséget, míg a higiénias tényezők nem okoznak a munkával kapcsolatos elégedettséget, hanem az elégedetlenséget szüntetik meg (Sipos, 2016).

Az áttekintésből láthatjuk, hogy a fiatalok munkavégzési hajlandóságát befolyásolja a család gazdasági, társadalmi háttere és a munkához való hozzáállása, a munkáról alkotott elképzelései. A továbbiakban feltárjuk, hogy a másodlagos szocializációs színterek milyen hatást gyakorolnak a későbbi munkavállalásra, milyen szerepe van a részmunkaidős foglalkozásnak a fiatalok életében.

## 2.2. Munkaszocializáció tanulóként

Az előzőekben megismerkedtünk az előzetes szocializáció azon közvetett folyamatával, amely során a fiatalok a család, kortársak, a felnőttek révén, nem direkt módon szereznek információkat a munka világáról, s ezek a tapasztalatok hatással vannak a későbbi szervezeti szocializációjukra. A következőkben az előzetes szocializáció másik formáját taglaljuk, tehát a fiatalokat ért közvetlen hatásokat. Antalovits (1999) szerint ez a szocializációs szakasz magába foglalja a munkaerőpiacra való kilépés tudatos előkészítését és a pályorientációt. Az alábbi alfejeztünk egy történeti szálon is fut, hiszen, ha szem előtt tartjuk azt az elvet, hogy a munkára nevelés nem a pályaválasztási döntés, a végzettség megszerzése után kezdődik, hanem már jóval korábban, akkor nem kerülhetjük ki a köznevelési pedagógiai koncepciókat. A munkára, az életre való felkészítés már különböző reformpedagógiai mozgalmakban is megjelent. A reformpedagógia a tömegessé vált népoktatás unalma és kudarcai elől menekült a pedagógiai újításokba, s ezt kívánjuk párhuzamba állítani a tömeges felsőoktatás megújulási kényszerével. Ebben a fejezetben a fő vezérfonalunk a tapasztalati tanulás és annak mérőföldkövei lesznek, mint a munkatapasztalat-szerzés az oktatás formális keretein belül, valamint a szolgálati tanulás.



### 2.2.1. A tapasztalati tanulás előképei a pedagógiatörténetben

A tapasztalati tanuláson egy olyan folyamatot értünk, amely során az egyén készségeket, tudást és értékeket szerez tapasztalás által. A tapasztalatok reflexiója által létrejön egy logikai híd a tapasztalás, az élmény és a valós helyzetek között (Lakner, 2009). A tapasztalat teremti összeköttetést a tanuló egyén és az oktatási intézményen kívüli környezet között (Keeton & Tate, 1978; Roberts, 2012; Beard & Wilson, 2013).

Bár a tapasztalati tanulás a reformpedagógia egyik kulskonceptiója lett, korábbi korok pedagógiai gondolkodóira is hivatkozunk, akik közül itt csak néhányat említünk a teljesség igénye nélkül. A tapasztalat fogalmának értelmezését gyakran Platón és Arisztotelész munkáira vezetik vissza (Beard & Wilson, 2013; Andresen et al., 2020). Francis Bacon a tudásszerzés, megismerés során a tapasztalatok primátusát hirdette, és erre épültek az oktatásra vonatkozó javaslatai is (Cortes-Ramirez, 2014). Comenius didaktikai elveiben a tapasztalatszerzés jelentőségét hangsúlyozza, szerinte a valóság megfigyelése, a tapasztalat a tanítás alapja (Pukánszky & Németh, 1996). Locke is hangsúlyozta a praktikus ismeretek jelentőségét, amelyek a hétköznapi életben jól hasznosíthatóak, megeremtve ezzel az utilitarizmus kiindulópontját (Baldwin, 1913; Pukánszky & Németh, 1996). A 18. században Rousseau azt vallotta, hogy a könyvek helyett elsősorban az élet legyen a gyermek tanítója, mert csak életszerű helyzetekben fejlődhet, és tehet szert erkölcsi tapasztalatokra, s a fizikai munkának pedagógiai szempontból is fontos szerepet tulajdonított. Azzal érvelt, hogy ez egyszerre fejleszti a kezűgyességet és az értelmi fejlődést is, továbbá a személyiséget is gazdagítja (Pukánszky & Németh, 1996). Rousseau elméletét próbálta megvalósítani Thoreau a 19. századi Amerikában. Fő művében, a Waldenben foglalta össze a vadonban töltött két éves tapasztalatait, s ez a mű lett Kurt Hahn Salem Iskolájának a pedagógiai alappillére. Az iskola az élménypedagógia és a tapasztalati oktatás mintaintézménye volt (Rakar-Szabó & Kosztka, 2019).

A tapasztalati tudás jelentőségére építő pedagógiai koncepciók közül kiemelkedik Dewey pedagógiai munkássága, mely szerint a tanulási-tanítási folyamat fókuszában mindig a gyermekek saját tapasztalatainak kell állnia (Rózsa, 2019). Dewey szerint az iskola legfőbb feladata, hogy az életre nevelje a gyermeket azáltal, hogy tapasztalatokat szerez egy olyan iskolai környezetben, amely tulajdonképpen egy leegyszerűsített társadalmi környezet. Koncepciója szerint a gyermek leginkább a tapasztalatszerzés, a cselekvés és a problémamegoldáson alapuló feladatok által tud fejlődni és tanulni, ezáltal válik önállóan cselekedni képes felnőtté (Pukánszky & Németh, 1996; Miettinen, 2000). Elméletének aktualitását ma többen újra hangsúlyozzák, hiszen a gyors társadalmi átalakulás miatt, akárcsak Dewey korában lehetetlen megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció évek múlva, ebből kifolyólag a gyermeknek a leghasznosabb, ha elsajátítja a problémamegoldás képességét, hogy reagálni tudjon a változó körülményekre (Lapek, 2018). Dewey műhelyeket is magában foglaló laboratóriumi iskolája jelentős hatást tettek a 20. század pedagógiai

gondolkodóira. Az ő hatására dolgozta ki Kilpatrick a projektmódszert, amely a reformpedagógiai törekvések gyakorlati pedagógiai örökségének egyik központi eleme, hiszen a hagyományos tantervet háttérbe szorítva a tananyagot életszerű feladatokon és tapasztalatszerzés útján dolgozzák fel a tanulók (Pukánszky & Németh, 1996; Rózsa, 2019). A „New School” Rousseau pedagógiai felfogását vallotta. Cecil Reddie olyan képességek fejlesztésére törekedett, amelyek révén a diákok felnőttként helytállnak a változó világban (Searby, 1989; Pukánszky & Németh, 1996).

Az évszázad során a tapasztalati tanulás mozgalma eklektikussá fejlődött, érezhetővé téve jelenlétét az oktatás minden szintjén. Kurt Hahn élménypedagógiájának célja elsődlegesen a személyiség fejlesztése volt. Konceptiója szerint a tapasztalatok teszik lehetővé az együttműködés, a tolerancia és a problémamegoldás fejlődését (Molnár, 2016; Andresen et al., 2020). Maria Montessori pedagógiája is az önálló cselekvővé nevelés elvén alapul. Pedagógiájának központi eleme, hogy a gyermeknek legyen lehetősége tapasztalás útján, az érzékszervei révén megépíteni a saját gondolati világát, a gyermek legyen a cselekvő, a nevelő csak a cselekvés elindítója (Andresen et al., 2020). Ovide Decroly szerint az iskolának szintén fontos feladata, hogy a gyermekeket felkészítse az életre az életszerű feladatok és alkotómunka által. Adolphe Ferrière cselekvő iskola koncepciója már beépítette a Montessori és Decroly által képviselt nézeteket is (Pukánszky & Németh, 1996).

A századfordulót követően Amerikában a Dewey munkásságára építő koncepciók közül Julius L. Meriam kísérleti iskolája emelkedik ki, mely a megfigyelésen, a játékon, a beszélgetésen és a kézimunkán alapuló nevelést biztosított, míg Marietta Johnson organikus iskolájában a gyermekek spontán érdeklődésére alapoztak, fókuszában a tapasztalatszerzés és a különböző munkatevékenységek álltak. William Wirt kísérleti iskolájában egységet alkottak az elméleti tantárgyak oktatása és a munka. A húszas évek szintén kiemelkedő pedagógiai elmélete Peter Petersen nevéhez köthető, modelljében a diákoknak a játék és a beszélgetés mellett a kézimunka, a közös munkatevékenységek és a mezőgazdasági munka jelentette a pedagógiailag is megtervezett tevékenységformákat (Pukánszky & Németh, 1996).

A 20. századi pedagógiai reformmozgalmak hatására került a pedagógia fogalomtárába a munka. Egyrészt azért, mert a munkára úgy tekintettek, mint az emberi lét lényegét alkotó, céltudatos cselekvésre, amelynek valamilyen formában már az iskolai időszakban is meg kell jelennie (például munkáltató módszer és kísérletek formájában), sőt nemcsak fizikai, hanem szellemi formában is. Másrészt a munka nem elhanyagolható személyiségformáló hatását ismerték fel. Georg Kerschensteiner munkássága nyomán terjedtek el a különböző munkaiskola-koncepciók, melyek szerint a hasznos állampolgárrá nevelést kizárólag a munkavégzés iskolai integrálása révén lehet elérni. Ezért fontosnak tartotta a tanulók jövőbeli hivatásra való felkészítését. Kiemelte, hogy a munkaiskolákban elsősorban nem az alkotóképességet, hanem a mechanikus munkavégzéshez szükséges készségeket kell kialakítani, s emellett az állampolgári élethez szükséges készségek kialakítását tartotta fontosnak (Pukánszky & Németh, 1996). Az orosz pedagógiában egyaránt

jelen volt a reformok iránti érdeklődés és a hagyományok tisztelete, azonban a 20. század elején a marxista alapokon nyugvó pedagógiai koncepciók térhódítása következett be, ami a munka fogalmát új megvilágításba helyezte. Sackij pedagógiai szemléletében is megjelent a munkára nevelés fontossága. Nála az iskola nem képző intézményként funkcionált, hanem az élettel áll szoros kapcsolatban. Sackij tulajdonképpen Kerschensteiner koncepcióját adaptálta Oroszországban (Pukánszky & Németh, 1996). A marxista felfogás hangsúlyozta az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának fontosságát, s az iskolát és a munka világát olyan konkrét formában kívánták egymástól elválaszthatatlanná tenni, hogy ez egyben a politechnikai képzés alap gondolata lett, melynek célja a termelőmunka elméleti és gyakorlati megismerése (Somogyvári, 2015).

A munka pedagógiai szerepét hangsúlyozta a francia Celestin Freinet is, aki a tantermi környezetet alkotóműhellyé változtatta, s az osztályt pedig eredményesen együttműködő közösséggé (Németh & Skiera, 2003). A tapasztalati tanulás klaszszikus modelljének megalkotása David A. Kolb nevéhez kapcsolódik, aki szerint a tapasztalati tanulás akkor lehet hatékony, ha a tapasztalatszerzést mindig kritikai elemzés, reflexió követi, valamint, ha a tanulók megfelelő mértékben vonódnak be a problémamegoldásba (Lakner, 2009; Andresen et al., 2020).

### **2.2.2. Munkatapasztalat-szerzés az oktatás formális keretein belül**

Beard & Wilson (2013) szerint a tanulás nem a tapasztalat automatikus eredménye, ezért az élmények feldolgozása elengedhetetlenül szükséges a hatékony tapasztalati tanuláshoz. A tapasztalati tanulás intézményi körülmények között is elérhető. Napjainkban egyre gyakrabban találkozhatunk a tantermekben a vizsgálatalapú (IBL), a problémaalapú (PBL) és a projektalapú tanítási módszerekkel (PjBL), amelyek erőteljesen tanulóközpontúak, előtérbe helyezik az aktív, valós idejű vizsgálgatást, a tapasztalati tanulást. A vizsgálatalapú tanulás során a tanulási folyamat egy kérdéssel kezdődik, s a tanulási folyamat középpontjában a mélyebb megértés kialakítása áll. A diákok kutatókká, oknyomozókká válnak, az információkhoz a saját terveik szerint végzett tapasztalatgyűjtésen keresztül jutnak hozzá (Murdoch, 2010). A problémaalapú tanulás során a diákok egy valós problémát oldanak meg. A módszer felhatalmazza a tanulókat a kutatásra, az elmélet és a gyakorlat integrálására, valamint az ismeretek alkalmazására egy meghatározott probléma életképes megoldásához (Savery, 2006). A projektalapú tanulás egy hosszú távú folyamat, ahol a tanulók valós problémákkal foglalkoznak annak érdekében, hogy kézzelfogható produktumot állítsanak elő (Revákné Markóczi, 2011). A projektmunka fő előnye, hogy az iskolát jobban közelíti az élethez, a diákok „munkavállalóvá” válnak, s a projekt során fejlődik a munkamoráljuk, az együttműködésük, a kritikus gondolkodásuk és a kommunikációs készségük. Továbbá megtanulnak felelősséget vállalni az egész program önálló irányításáért is. Ezek olyan tapasztalatok, melyek a gyorsan változó világban való boldoguláshoz szükségesek (Boss, 2011).

Nemzetközi szinten egyre inkább felértékelődik az oktatás minőségének javítása a felsőoktatásban. Hazai viszonylatban, oktatói csoportokat célzó kutatási eredményekben felsejlik a tanulás- és hallgatóközpontú oktatási gyakorlatok megerősödése (Kálmán, 2019). Ennek ellenére a hazai felsőoktatásban még dominál a tanárközpontú oktatás, amely az előadások és tanári bemutatók sorában merül ki. Ezek a módszerek azonban nem teszik lehetővé a kreativitás, a kritikus gondolkodás, az együttműködés vagy a problémamegoldás fejlesztését (Kovács, 2016). Nemzetközi kutatási eredményeket összegezve elmondható, hogy a tanulás újabb formái felé fordulás annak köszönhető, hogy megnövekedett az érdeklődés a munkahelyi tanulás iránt, valamint egyre több munkahelyi tanulással foglalkozó interdiszciplináris kutatás vette kezdetét. Továbbá a kutatási eredmények alátámasztották, hogy a pályakezdők felsőoktatásban szerzett kompetenciái nem elegendőek, a képességeiket a munkavégzés során szerezték meg, amely az említett tanulási formának az elterjedését eredményezte (Kálmán, 2009). A nemzetközi gyakorlatban számos módon próbálják csökkenteni a tanárközpontú oktatási módszerek alkalmazását, s a hallgatók tapasztalatszerzését, munkahelyi szocializációját inkább a problémaalapú és a munkaalapú tanulás alkalmazásával érik el, ezáltal hozzájárulnak a hallgatók képességfejlődéséhez, hogy minél gyorsabban és rugalmasabban tudjanak reagálni a társadalmi és munkaerőpiaci változásokra.

A tapasztalati tanulás és a munkatapasztalat-szerzés megkönnyíthető az oktatásban a munkába integrált tanulás módszerével (WIL – work integrated learning), amely lehetővé teszi az akadémiai ismeretek gyakorlati alkalmazását egy választott munkakörnyezetben (Sattler, 2011). Tourunen (1992) különbséget tesz a munkához kötött és a munkaalapú tanulás között. Míg a munkához kötött tanulás során a hallgatók munkahelyi problémákkal, szituációkkal foglalkoznak a felsőoktatási intézményben, addig a munkaalapú tanulás valós, munkahelyi környezetben történik. A WIL olyan pedagógiai gyakorlat, amely során a hallgatók az oktatási és munkahelyi tapasztalatok integrálásából tanulnak. A módszer kulcsfontosságú pedagógiai stratégiává vált a hallgatók tanulásának és fejlődésének fokozása érdekében (Billett, 2009). A tantervi követelmények, tananyagok egyesítése a munkahelyi tapasztalatokkal lehetőséget nyújt a hallgatóknak arra, hogy elmélyítsék a tudásukat és fejlesszék a munkával kapcsolatos képességeiket (Cooper et al., 2010). A WIL-módszer egyre népszerűbb a felsőoktatásban (Smigiel et al., 2015), azonban jó példa lehet az ontariói középiskola, ahol a diákok csaknem fele az érettségi megszerzéséig megismerkedtek a módszer előnyeivel (Sattler, 2011).

A „munkába integrált tanulás” (WIL) kifejezést gyakran felváltva használják a munkaalapú tanulással (workbased learning), gyakorlatialapú tanulással (practice-based learning), a munkához kapcsolódó tanulással (work-related learning), a szakképzéssel (vocational learning), a tapasztalati tanulással (experiential learning), a kooperatív oktatással, a gyakornoki programokkal vagy a gyakorlati, terepmunkával (Sattler, 2011). A terminológia tisztázása érdekében Sattler (2011) kidolgozott egy tipológiát a munkába integrált tanulás különféle típusainak ismertetésére. Az

első típus a szisztematikus képzés, amelyben a tanulás központi eleme a munkahely (pl. szakmunkásképzés). A második a strukturált munkatapasztalat, amely során a hallgatók megismerkednek a munka világával a középiskolai oktatási programon belül (pl. terepmunka, co-op szerződések, gyakornoki program). A harmadik típust az intézményi partnerségek jelentik, amelyek ipari vagy közösségi célok elérése érdekében tervezett tevékenységekre utalnak a középfokú oktatásban (pl. service learning).

Sattler (2011) különböző, de részben egymást átfedő kritériumok alapján (mint az időtartam, munkaköri leírás, oktatási cél, juttatások) különböztette meg a strukturált munkatapasztalat egyes formáit. Bár kevés egyetértés van ezekben a kritériumokban, amelyek alapján meghatározhatóak. O'Shea (2014) a következő általános leírást nyújtja. A strukturált munkatapasztalat formái kissé eltérhetnek a tanulás hangsúlyozásában vagy a tananyag felépítésében, azonban mindegyik lehetőséget nyújt a tanulásra a munkahelyen belül.

**1. táblázat.** A strukturált munkatapasztalatok fő formái

<b>Típusok</b>	<b>Célok, a tevékenység megjelenési formái és intézményei</b>
Gyakorlat (practicum)	Olyan tevékenység, amely révén a szakmai képességek munkahelyi körülmények között fejlődnek a szakmai követelményeknek való megfelelés céljából. Gyakran az akadémiai program követelménye, a tanulási tartalmat és az értékelést az akkreditáló testület által meghatározott szabványok és szakmai kompetenciák alapján fejlesztik ki.
Szakmai gyakorlat (internship)	A szakmai gyakorlat egy tapasztalt szakember irányításával, hosszabb ideig végzett tevékenység, amely lehetővé teszi a „szakemberként” történő mély tanulást, emellett reális képet nyújt az adott ágazatban való foglalkoztatásról.
Kooperatív oktatás (co-operative education)	A kooperatív oktatás gyakorlati szakember irányításával végzett tevékenység, melynek célja a szakmai tapasztalat és a képességek fejlesztése. Jellemzően egy speciális szövetkezeti oktatási program része, amely felváltva biztosítja a teljes munkaidős tanulmányok és a teljes munkaidős foglalkoztatás folytatását.
Szendvicstanfolyam (sandwich course)	A szendvicstanfolyam kifejezés olyan munkakört jelent, amelyben a hallgató szakmája gyakorlása érdekében huzamosabb időt tölt el egy tapasztalt, idősebb szakember felügyelete alatt. A tanfolyamot gyakran tanulmányi időszakon kívül veszik igénybe.
Terepgyakorlat (field education or experience)	A terepgyakorlat az akadémiai program tartalmához kapcsolódik és a szakmai gyakorlatra való felkészülést támogatja. A tanulás felügyelet, támogatás és értékelés révén valósul meg.
Terepmunka (fieldwork)	Magában foglalja azokat a tapasztalatokat, amelyek során a munkában való részvétel laboratóriumokban, helyszínlátogatások vagy tanulmányi utak révén valósul meg. Tartalmazza azokat a szakmai tanulmányi gyakorlatokat is, amelyek nem közvetlenül kapcsolódnak a hallgató tanulmányi területéhez. Ezeknek a célja a hallgatók általános középfokú oktatásának erősítése a tapasztalatok révén.

Forrás: saját szerkesztés O'Shea (2014) alapján.

Kálmán (2009) szerint a munkához kötött vagy a munkaalapú tanulás dominánsan a felsőoktatási tanulmányok második felében jelenik meg. A szakmai fejlődésre irányuló tanulási mintázat egyre gyakoribb a hallgatók körében, ezért szükségesnek tartja az egyetemek munkaerőpiacra való együttműködését. Kiemelte, hogy a szakmai gyakorlatokban való részvételhez nélkülözhetetlen a közösség, ugyanis a szakmai kompetenciák legjobban a gyakorlatok közösségében fejlődnek. Rávilágított, hogy a munkatapasztalatok és az egyetemen kívüli világ fontos szerepet játszott azoknak a diákoknak az életében, akik az egyetemi életüket hanyatlásként élték meg.

## **2.3. A szakmai munkatapasztalat-szerzés színterei**

Hazai kutatások is hangsúlyozták, hogy az egyén munkaerőpiaci életútját az elsődleges szocializációs színtereken szerzett tapasztalatok mellett leginkább a szakmai képzés és a pályaeérettség befolyásolja. A pályaeérettség a szakemberré válás lényeges része, amely a munkatevékenységek gyakorlásával jön létre (Szilágyi, 1993; Borbély-Pecze, 2016). A szakma iránti elkötelezettség az előzetes szocializációs szakaszban, így az oktatásban is fejleszthető, kitüntetett szerepe van a motivációnak, a környezetnek és a fiatalok bevonásának (Astin, 1993; Ahmad et al., 2011). Jelen fejezetben azért foglalkozunk a gyakornoki programok és a szolgálati tanulás kérdéskörével, mert úgy véljük, hogy a képzés által előírt kötelező szakmai gyakorlaton kívül a többi munkatevékenység elvégzése a hallgató döntése, amelyet a jövedelemszerzésen túl motiválhat a tudatos karrierépítés.

### **2.3.1. A szakmai gyakorlat és gyakornoki foglalkoztatás**

A kilencvenes évek óta az expanzió, valamint az információs és technológiai fejlődés miatt a felsőoktatási intézmények folyamatosan új kihívások előtt állnak. Az egyetemeknek már nem elég az elméleti, akadémiai tudást közvetíteni, hanem meg kell valósítaniuk a gyakorlati ismeretek átadását, melynek elengedhetetlen feltétele a munkaerőpiac igényeinek ismerete (Castro & Levy, 2001; Hurtado, 2007; Teichler, 2011). Pabian et al. (2011) szerint a posztkommunista országokban zajló, komplex politikai és gazdasági változások a felsőoktatás átalakulását még bonyolultabb folyamattá tették, ennek ellenére a humboldti egyetemi eszmény is megőrizte relevanciáját. A humboldti akadémiai képzettséggel átítatott felsőoktatásban végzettek kiemelkedően jól teljesítenek a változó gazdaságban. Napjainkban a változásokat a szakpolitikai döntések, jelentések is jól tükrözik, ugyanis a kormányok folyamatosan arra szólítják fel az intézményeket, hogy tanterveiket és képzési kínálatukat úgy alakítsák, hogy azok megfeleljenek a tudásalapú gazdaság igényeinek (Elliott, 2017). Ez a szemlélet hozzájárulhat ahhoz, hogy a megszerzett végzettségnek nagyobb munkaerőpiaci megtérülése legyen a hallgatók számára. A piaci működések terjedésével a felsőoktatás szolgáltatásként funkcionál, melyet befolyásolnak a piac



igényei, így a képzéseknek eladhatónak kell lenniük (Fitzgerald, 2012). A technológia rohamos fejlődése, valamint a nagymértékű globalizáció jelentősen átalakította a munkaerőpiacot, az elvégzendő feladatok tartalmát és a munkaadók elvárásait (Pogátsnik, 2019), s ezen okok miatt számos felsőoktatási intézményre nyomás nehezedik, hogy foglalkozzon a foglalkoztathatósággal, és bizonyítsa, hogy a végzettjeik készen állnak a munkára (Bridgstock, 2009; Gregory & Kanuka, 2024). A diplomások foglalkoztathatóságához és a karrierépítéshez puha készségekre van szükség. Ha a középiskolákban és az egyetemeken prioritásként kezelik e készségek fejlesztését, a jövőbeli munkaerő jobban fel lesz készülve arra, hogy megfeleljen a munkaerőpiac elvárásainak. A mesterséges intelligencia nem befolyásolja a puha készségeket, ugyanis nem teljesítenek jól az egyéni megoldásokat igénylő feladatokban, s ez felerősíti a puha készségek fontosságát, mivel azok továbbra is pótolhatatlanok a mesterséges intelligencia időszakában (Poláková et al., 2023).

Világszerte kihívást jelent az egyetemeknek, hogy a képzéseikkel előkészítsék a hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedését, valamint kielégítsék a folyamatosan változó munkaerőpiac igényeit. A 21. században előtérbe került a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés, a készségek fejlesztésének igénye, a politikai döntéshozók, az oktatók és munkaadók is egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a szükséges kompetenciák kialakítására (Pogátsnik, 2019). A felsőoktatási intézmények esetében sajátos ellentmondás tapasztalható, hiszen a klasszikus értelmiségképző szerepük mellett az is a feladatuk, hogy a munka világára felkészítsék a hallgatókat, mégis jellemző, hogy a képzést nyújtó intézmények a munkahelyektől eltérő kultúrát közvetítenek (Györgyi, 2012). Az oktatási rendszerek többsége a végzett hallgatókat olyan kognitív képességekkel látja el, amelyek a munka világába való belépéshez fontosak. Azonban a szakirodalom arra hívja fel a figyelmet, hogy a puha készségek teszik lehetővé (pl.: kritikus gondolkodás, kommunikációs készség, együttműködés), hogy a végzettek potenciális munkaerővé váljanak (Pogátsnik, 2019). A szakmai gyakorlat segíthet az oktatás és a munka világa közti átmenet időszakában, azonban ennek hiányában a fiatalok nem tudják kihasználni azokat az előnyöket, amelyekkel pályakezdőként rendelkeznek (mint a tanulási, mobilitáskompetenciák), s a megfelelő gyakorlat hiányában nem lesznek képesek az együttműködésre vagy komplex valóság szemléletre (Szabó, 1998; Györgyi, 2012). Az oktatásban az elméleti és a szakmai ismeretek alapos elsajátítására, az ismeretek megszerzésének képességére van szükség, azonban a tanított és elvárt tudás összehangolása önálló pályaszakaszt képez (Kiss, 2016). Egyéb hazai kvalitatív kutatás is rávilágít, hogy a tanulmányaik mellett munkát vállaló egyetemisták tudatosan tervezik a karrierjüket, s gyakornoki munkavégzéssel alapozzák meg (Lukács, 2020). A munkatapasztalatok bővítésére vágyó hallgatóknak valamilyen kiegészítő tevékenység révén sikerül ezt elérni. A szakmai gyakorlatok, a duális képzés és az intézményen kívüli alternatívák (önkéntes és/vagy fizetett munka) mind a pályaszocializáció fontos terei (Pogátsnik, 2018). A felsőoktatási tanulmányok alatt kötelező vagy önkéntes szakmai gyakorlat kereteit a Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV törvény határozza meg. Az egyetemek sza-

badon kijelölhetik a gyakorlat tartalmát és követelményeit, azonban a gyakorlat kiszervezésének következtében a felsőoktatási intézményekben nem jelenik meg a készségek és a vállalkozói gondolkodásmód támogatása (Tóth & Lőrincz, 2021).

A hallgatóknak a duális képzési formában is van lehetőségük a tapasztalatszerzésre. A duális képzés keretében egyszerre két terepen folyik a munkavállalóvá nevelés, míg az elméleti képzés egy oktatási intézményben zajlik, addig a gyakorlati képzés egy vállalatnál történik. A szakirodalom azt is kiemeli, hogy a projektalapú munka közben sokrétű szociális tanulás megy végbe, ami hozzájárul a fiatalok önálló munkavégzési képességének és a puha készségeinek fejlődéséhez, valamint a vállalati kultúrába való beilleszkedéséhez (Simonics, 2015; Kovács & Török, 2016). A hallgatóknak lehetőségük van gyakornoki programban való részvételle is. Egyes hazai felmérések szerint a kötelező szakmai gyakorlat nem elegendő a releváns tapasztalatszerzéshez, így a (vállalati) gyakornoki programok hangsúlyossá válnak a praxisorientált képzésben. A felsőoktatási intézmény feladata, hogy megalapozza a hallgató szakmai tudását, amelyet egy specializáció révén elmélyít, s amelyre majd építhetők a cégspecifikus ismeretek. Azonban ezek az ismeretek szerteágazóak, s ezek átadását nem feltétlenül az egyetemi képzéstől várják el, így jelentős szerepet töltenek be a gyakornoki programok. A gyakornoki program keretein belül a hallgatók megismerhetik a cég által használt módszereket és eszközöket, s a végzés után a jól teljesítők számára munkalehetőséget kínálhatnak (Bellresearch, 2015). Szondi & Gergely (2017) gyakornoki programot vizsgáló kutatásuk konklúziójaként kiemelték, hogy nagyobb odafigyelés szükséges azoknak a fiataloknak az esetében, akik korábbi munkatapasztalat nélkül érkeznek, ugyanis a tapasztalathiány nehezebbé teheti a beilleszkedést a gyakornoktársak közé is. Hegyi et al. (2006) kutatása egy sajátos tevékenységről számol be, az önkéntes gyakornokokról, akikről a következő alfejezetben írunk részletesebben.

A megfelelő munkahelyi és gyakorlati képzés mellett nagyobb hangsúlyt kell fektetni a technológiai fejlődéshez igazodó tantervek kidolgozására, a tanfolyamok korszerűsítésére és a soft skilliek tananyagba való integrálására. A felsőoktatás funkcionális differenciáltsága miatt egyértelműen a felsőoktatás egyik feladata a megfelelő munkavállalói kompetenciák fejlesztése (Castro & Levy, 2001; Hurtado, 2007; Teichler, 2011; Elliott, 2017; Harrison, 2017). Azonban jelen van az a vélekedés, hogy a felsőoktatási intézmény csak szakmai alapozó és általános kompetenciafejlesztő feladatokat lásson el, s a szakmai jártasságok és készségek erősítése a munkaerőpiaci szereplők feladata legyen (Jancsák, 2013; Kottmann & de Weert, 2013). A hallgatók is érzékelik, hogy az alapozó és akadémiai tudáson kívül egyéb kompetenciákra is szükség van. Korábbi kutatásaink szerint a hallgatók úgy vélték, hogy a készségeik nem esnek egybe a munkaerőpiaci elvárásokkal, sőt azt állították, hogy a diákmunka során szerezték meg a fontosabb készségeket, nem képzés során. A hallgatók preferálnák, ha az elméleti ismeretek mellett kellő hangsúllyal megjelenne a munkaerőpiaci igényekre alapozott kompetenciafejlesztés (Kocsis, 2022; Kocsis & Pusztai, 2024a; Kocsis & Pusztai, 2024b).



### 2.3.2. Szolgálati tanulás és önkéntes munkavállalás

Az előbbieken bemutatott lehetőségek leginkább az oktatási intézmény által kínált alternatívák, amelyek a tapasztalatszerzésen túl pluszjövedelmet is biztosíthat a fiataloknak. Azonban a tapasztalatszerzés megvalósulhat az iskola falain kívül is olyan tevékenységek révén is mint az önkéntesség és a szolgálati tanulás, amelyeknek elsődleges célja nem a jövedelemszerzés. A materiális értékek megszerzése már egyre kevésbé jelent életcél a modern társadalom fiatal generációi számára, így a munka sem csupán a megélhetést biztosító pénzkereset, hanem olyan tartalmas tevékenység, amely során az egyén megismerheti önmagát, és fejlesztheti a személyiségét (Inglehart & Oyserman 2004). A munkavállalás esetén is azt láthatjuk, hogy míg korábban a vallásosság az altruista indíttatású önkéntességgel járt együtt, a nem vallásos felfogás pedig az individuális karriercélok megvalósításával, a mai modern vallásosság egy újfajta viszonyulást hoz létre a legfiatalabbak munkavállalásával kapcsolatban is. Markos et al. (2024) szerint az önkéntes munka és a fizetett munka nem alternatíva, hanem csoportépítő tényező lehet, ha a munkát egyben önmegvalósításnak is tekintjük. Emiatt a fiatalok egy bizonyos csoportjára, akik az élet értelmét keresik, számukra az önkéntes és a fizetett munka elengedhetetlen és meghatározó tényező lehet.

Önkéntes munka alatt értünk minden olyan tevékenységet, amelyet az egyén szabadidőben végez, belső indíttatásból, nem jövedelemszerzés céljából. Továbbá olyan specifikus munkaformának tekintjük, amely főként informális tanulás közben megy végbe (Markos, 2020a). Az önkéntesség motivációja lehet értékorientált és/vagy instrumentális, külső motivációjú (Handy et al., 2010), azonban Voicu & Voicu (2003) hangsúlyozza, hogy az önkéntesség egyéni hasznot is hoz, ezért nem tekinthető pusztán altruista tevékenységnek. Handy et al. (2010) szerint a hallgatók körében megjelennek az önzetlen, értékvezérelt motivációk, s jelentős a karrierépítés miatt történő önkéntesség, de az önkéntesség szociális indokai kevésbé gyakoriak. Hazai kutatások hangsúlyozzák, hogy egyre erőteljesebbek a vegyes motivációk. Egy 2014-es kutatásban a vegyes motivációk mellett kirajzolódott a saját fejlődési motivációs és a posztmodern önkéntességi faktor, amelyben az önkéntesség célja leginkább a kultúrák megismerése vagy a környezetvédelem volt (Fényes 2015). Közép- és Kelet-Európában napjainkban vált fontossá az életrajzi megjelenítés és a vegyes motivációk (Fényes et al., 2021). Pallay et al. (2022) a kárpátaljai fiatal önkénteseknél vizsgálták a háború előtt és a háború alatti önkéntes tevékenységük jellemzőit. Az altruista motivációjú rendszeres önkéntesek hosszú ideje önkénteskedtek, s erős vallási háttérrel rendelkeztek, akiket leginkább a másokon való segítség motivált. A vegyes motivációjú rendszeres önkénteskedők korábban nem egyházi szervezeteknél voltak, a segítségnyújtás mellett motiválta őket a tapasztalat- és kapcsolatgyűjtés. Az alkalmi, vegyes motivációjú önkéntesek esetében a segítő cél mellett a kapcsolatépítésnek és a szabadidő hasznos eltöltésének volt fontos szerepe. Bartal & Czike (2004) a modern önkéntesség révén kiemeli, hogy a fiatalok annak érdekében vállalnak önkéntes munkát, hogy kapcsolatokat

és tapasztalatokat szerezzenek, ugyanis a tudásalapú társadalomban ezeknek egyre nagyobb értéke van. Hegyi et al. (2006) kutatása a felsőoktatási gyakornokok speciális csoportjára fókuszált. A civil/nonprofit szervezetek saját alkalmazottak mellett önkénteseket foglalkoztatnak, azonban nem határozhatják meg az önkéntesek munkaidejét, s előfordulhat, hogy az önkéntesek megfelelő szakmai tudással sem rendelkeznek. Ezzel szemben a felsőoktatási gyakornok révén szakmai tudáshoz férhetnek hozzá, s beoszthatják a gyakornok munkaidejét, és alkalmazottként kezelhetik őket, anélkül, hogy fizetniük kellene. Azonban elképzelhető valamilyen juttatás a munka ellenértékeként, ebből kifolyólag a gyakornokok sokkal közelebb állnak a fizetett munkaerőhöz, mint az önkéntesekhez. A kutatás szerint a gyakornokokkal elkötelezett, „szakértő munkatársként” lehet számolni (Hegyi et al., 2006: 24).

Az önkéntes tevékenység egyre nagyobb hangsúlyt kapott a formális oktatásban is. Az Amerikai Egyesült Államokban már a 20. század elején, majd ezt követően számos európai országban megjelentek a service-learning programok (Markos, 2020a). A szolgálati tanulás, egyfajta tapasztalati tanulás, amely lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy a gyakorlatban alkalmazzák az ismereteiket. A szolgálati tanulás az oktatási intézmény és a gyakorlati terep számára is előnyökkel jár, s ez a momentum is megkülönbözteti más tapasztalati tanulási módszerektől, például a szakmai gyakorlattól és az önkéntességtől. A szolgálati tanulás elnevezéséből egyértelműen tükröződik a tevékenység célja is: az elméleti és a tapasztalati tanulás, gyakorlat ötvözése, amely élményt is nyújt a diákoknak. A szolgálati tanulás pedagógiája Dewey tapasztalati tanulás elméletében gyökerezik, mely szerint az oktatási intézményeknek kulcsszerepe van az általános közösségfejlesztésben (Salam et al., 2019). A szolgálati tanulás pedagógiájában megjelenik Taylor (2014) kultúrtörténeti tevékenységelmélete, amely új betekintést és elméleti megközelítést kínál a közösségi szolgálaton alapuló tanulás megvalósításához a felsőoktatásban. Az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában a „service learning” és „community service” mind a középfokú, mind a felsőfokú oktatás részét képezi. A „service learning” a tananyag kiegészítését célozza, hiszen a tevékenységek a való élethez kapcsolódnak. Ezzel szemben a közösségi szolgálat hazai viszonylatban a közoktatási tanterv részét képezi, és a tanulók a pedagógusok közreműködésével dolgozzák fel a kötelezően teljesítendő 50 óra tapasztalatait (Markos, 2020b).

A szolgálati tanulás komoly hozzájárulást kínál ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények megfelelő ismeretekkel és gyakorlati készségekkel ruházzák fel. Szisztematikus szakirodalom-elemzés adatai szerint a szolgálati tanulást a felsőoktatás egyes képzésterületein széles körben alkalmazzák, más területeken viszont, mint a vendéglátás, a természettudományok, a műszaki, a sport- és a művészeti területeken még gyermekcipőben jár (Salam et al., 2019). Az adatok szerint a szolgálati tanulás pozitívan befolyásolta a hallgatók empatikus hozzáállását és a felelősségvállalását (Gasparis et al., 2017; Salam et al., 2019), valamint a szervezeti tanulás készségét (Young & Karne, 2015). A szolgálati tanulás során fejlődnek a puha készségeik, az innovatív gondolkodásuk, a társadalmi felelősségérzetük és formá-

lódik a jellemük (McLeod, 2013; Salam et al., 2019). Általánosságban elmondható, hogy a szolgálati tanulás lehetőséget biztosít arra, hogy a résztvevők valós környezetben kezdjék el alkalmazni az elméleti ismereteket, bizonyos szolgáltatásokat nyújtva a közösség tagjainak (Hart, 2015). A szolgálati tanulás egyaránt előnyökkel jár mind a hallgatók, az oktatók és a közösség számára. Az oktatók számára lehetőséget biztosít különböző akciókutatások elvégzésére, valamint a kurzusok tartalmának, a tanítási módszerek és az oktatói produktivitás javítására (Salam et al., 2019). A kurzusokon releváns, gyakorlati példákat mutathatnak be a hallgatóknak, ezáltal világos összefüggéseket tárhatnak fel az elmélet és a munkahelyi szituációk között (Lasen et al., 2015). A szolgálati tanulás harmadik szereplője a közösség, akik szintén profitálnak a szolgálati tanulásból. Egyrészt ingyenesen részesülnek azokban a szolgáltatásokban, amelyeket a hallgatók a projektek során kínálnak, másrészt különböző szervezetekkel együttműködve az erőforrásaikat a közösségfejlesztésre fordíthatják (Salam et al., 2019).

A szolgálati tanulást számos módon lehet integrálni a felsőoktatásba, mint például kutatási projektek, tanórán kívüli tevékenységek vagy kreditekkel elismert projektek révén (Bringle & Hatcher, 1996). A hazai kutatási eredmények szerint a szolgálati tanuláson belül, a közösségi szolgálatban való részvétel pozitív hatása a szolgálat iránti pozitív attitűd, a pályaszocializáció, a munkahelyi beágyazódás esetében volt kimutatható (Markos, 2018; 2020b). Ezek a tevékenységek fontos szerepet játszanak a szocializációban és a nélkülözhetetlen kompetenciák kialakításában, és pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményességet (Markos, 2020b). A szolgálati tanulás felsőoktatásba való integrálása számos kihívást hordoz, nehézséget okoz a felek közötti zökkenőmentes kommunikáció, az anyagi támogatás hiánya, a szervezéssel kapcsolatos teendők. Meglehetősen nehéz feladat a diákok fejlődésének nyomon követése és a hallgatók elkötelezettségének a fenntartása (Salam et al., 2019).

A fenti áttekintésben bemutatott elméleti modellek a tapasztalati tanuláson alapszanak, melyek a hallgatók munkahelyére úgy tekintenek, mint egy tanulási helyszínre, ahol a hallgatók szakmai jellegű és egyéb ismeretekre tehetnek szert, amelyeket a mindennapi életük során is az előnyükre fordíthatnak.

## 2.4. Átmenet a munka világába

A munkaszocializáció elméletében az előzetes szocializáció közvetett (család, iskola, kortársak hatása) és közvetlen (információk, pályaaorientáció) formái mellett kitüntetett szerepet kapnak az alkalmi és szünidei munkák, valamint a munkanélküliség és munkakeresési időszak alatt szerzett tapasztalatok (Antalovits, 1999). A jelenlegi alfejezetben ezeket részletezzük.

### 2.4.1. Az oktatásból a munka világába való átmenet értelmezése

Az Education at a Glance kétezres éveiben összeállított kötetei kiemelten foglalkoznak az átmenet fogalmával, amely alatt egy olyan életszakaszt értenek, amikor a fiatalok már formális értelemben befejezték a munkavállalásra való felkészülést. Az átmenet kétségtelenül folyamatnak tekinthető, amelynek következményei kulcsfontosságú jelentőséggel bírnak, mint a bizonyos iskolázottsági szintek elérése, a foglalkoztatás típusa, a jövedelem nagysága vagy a munkanélküliség elkerülése (Mihály, 2009). Az oktatás és a munkaerőpiac közti átmenet értelmezésében egyet kell értenünk Veroszta (2014) indoklásával, miszerint a felsőoktatási rendszer szintjei közötti átlépés sikere vagy megghiúsulása teszi szükségessé a tanulásból a munka világába való átmenet értelmezését. Ez az időszak a fiatalok életének speciális szakasza, amely sajátos kutatási megközelítést igényel. Veroszta (2014) szerint az átmenet folyamatának újraértelmezéséhez figyelembe kell venni az életciklus-foglalkozásokat, hetero- és atipikus foglalkoztathatóságot vagy a relatív sikertelenség szerepét.

Az oktatásból a munkába való átmenet határait a szakirodalom széles körben határozza meg. Egyesek szerint az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenetre élethosszig tartó folyamatként kell tekinteni, amelyben számos átmenet történik (Nilsson, 2019). Az átmenetet egyre inkább egy folyamatként, mintsem egyetlen eseményként értelmezik (Sackmann & Wingers, 2001), hiszen ezek a kimeneti pontok egyre elmosódottabbá váltak (Veroszta 2010), s megszűnt a korábbi egyszeri pillanat, amikor a diákéletet felváltotta a munkába állás időszaka (Sági, 2011; Bocsi, 2013). Korábban az oktatás és a munka világának egymásutániségéről beszélhettünk, az utóbbi évtizedekben pedig a fiatalok életében egyszerre van jelen a tanulás melletti munka vagy a munkavállalás melletti tanulás (du Bois-Reymond, 2006). Sackmann & Wingers (2001) szerint a munkaerőpiacra való belépés, a nap-pali tagozatos oktatásból a teljes munkaidős stabil foglalkoztatásba való átmenet ritkán jelent hirtelen változást. Ez egy hosszabb szakasz, amelyben a diplomások általában különböző munkákat próbálnak ki, újból belépnek az oktatásba, vagy olyan fázisokon mennek keresztül, mint a marginális foglalkoztatás, munkanélküliség és inaktivitás. A kutatások az élet kritikus pontjaként definiálják, melynek hosszú távú következményei lehetnek az egyén karrierjére és a családalapításra (Staneva, 2020).

Staneva (2020) összegezte az egyes elméleti megközelítéseket, azonban az értelmezések között vannak ellentmondások. Míg egyes szemléletek a pályakezdők sérülékenységet és a döntések elodázását emelik ki az átmeneti életszakaszban, addig más megközelítések éppen arra helyezik a hangsúlyt, hogy az átmeneti időszak egyfajta autonómiával jellemezhető. Az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenet jellemzőinek leírására Gangl et al. (1998, idézi Staneva 2020) hat szempontot javasolt. Az első szempont a különböző munkaerőpiaci státusok vagy pozíciók száma a végzettség megszerzése utáni időszakban. A második aspektus az átmeneti folyamat hossza az oktatás befejezése és a stabil munkaerőpiaci helyzet között. A har-

madik az átmeneti szakaszok közötti differenciálás mértéke, amely megmutatja, hogy a diplomások változtatták-e a státusokat a stabil foglalkoztatás felé vezető úton (pl. a munkahelyek közötti váltás vagy a foglalkoztatás és a munkanélküliség váltakozása). Negyedszer, az átmenetek összefoglalhatók pályatípusokban vagy a tanulás, a teljes munkaidős, a részmunkaidős foglalkoztatás, a munkanélküliség és az inaktivitás sorozataiban. Az ötödik jellemző az individualizáció mértéke: a pályatípusok és az egyéni, társadalmi, gazdasági jellemzők közötti összefüggés mértéke. Legvégül pedig az átmenet eredménye. Ilyen eredmény lehet a foglalkoztatási státus, a jövedelem, a vertikális és a horizontális kongruencia (Gangl et al., 1998; idézi Staneva, 2020).

Du Bois-Reymond (2006) szerint a fiatalok legkésőbb tizenöt éves korukban megismerkednek a munka világával, főként a zsebpénz kiegészítése miatt. Függetlenül attól, hogy a fiatalok középiskolában vagy a felsőoktatásban tanulnak, különböző alkalmi munkák révén kapcsolódnak be a munkaerőpiacra, s így később kulturális és oktatási tőkével felvértezve lépnek a munkaerőpiacra. A munka világába való első komoly belépéskor nagy jelentősége lehet a hallgatói munkavégzés során kialakult kapcsolati hálónak (du Bois-Reymond, 2006). Az élethosszig tartó tanulás, a meghosszabbodott ifjúsági életszakasz miatt megállapítható, hogy napjainkban megszűnt a végzettség megszerzése után az elhelyezkedés biztos és biztonságos útja (Gábor, 2006; Veroszta, 2010), ezáltal a munkaerőpiacra való átmenet során meghatározó jelentősége van a korábbi munkatapasztalatoknak, a megszerzett végzettségnek, illetve az oktatási háttér és a munkakör illeszkedésének (Grosemans et al., 2017).

Az OECD (1999) Magyarországra vonatkozó jelentésében megállapították, hogy a gyorsan változó oktatási és gazdasági környezetben egyre nehezebbé vált a munka felé vezető út. A fiatalok nem támaszkodhattak ugyanolyan mértékben a szüleik tanácsára, mint korábban, s kevésbé tehettek szert olyan állásra, amely korábban életre szóló biztonságot nyújtott. Egyre inkább saját magukra kellett hagyatkozniuk, hogy megszerezzék azokat az erőforrásokat, amelyek szükségesek a munkaerőpiacra való átmenet során. Tovább nehezítette a helyzetet a kilencvenes években tapasztalható infláció, amely az ösztöndíjakra és a család jövedelmére is hatással volt, így egyre több fiatal vállalt munkát a szabadidejében. A jelentés szerint azok a fiatalok, akik képzetek és vállalkozó szelleműek voltak, viszonylag jól teljesítettek az új munkaerőpiacon, az idősebb lakosság körében nehezebb volt az alkalmazkodás. Az átmenet az 1990-es években vált flexibilissé, ugyanis a korábbi időszakban egyértelműen megállapítható volt, hogy a fiatal *„még tanul, nem dolgozik”* státusban, vagy egy *„már nem tanul, dolgozik”* státusban van (Róbert, 2002: 221), ezt követően egyre jobban elterjedt a nappali tagozatos tanuló és részdíj munkavállaló státus. Jelentős ellentmondás fedezhető fel abban a tekintetben, hogy a fiatalok iskolázottabbak, mint az előző generáció, mégis kedvezőtlenebb munkaerőpiaci kilátásokkal rendelkeznek. Az átmenet nehézséggel teli időszakában az elhelyezkedés akár évekig is eltarthat, s ebben az esetben az sem ritka, hogy az elhúzóódó állás-keresés miatt a fiatal pályakezdő visszatér az oktatási rendszerbe. A hosszadalmas

álláskeresés egyre jobban csökkenti annak a valószínűségét, hogy a fiatal jó állást találjon. Az oktatásból a munka világába való átmenet fontos kutatási területként jelenik meg. A szociológiai kutatások egy része az oktatás és az első foglalkozás kongruenciáját vizsgálja, illetve a pályakezdés és a társadalmi státus összefüggéseit, a közgazdaságtani szemléletű kutatások a humán tőke, a befektetések megtérülését kutatják. A társadalompolitikai vizsgálatok a munkaerőpiaci szükségletek és a képzési kínálat, illetve a munkanélküliség problémáit kutatják (Róbert, 2002).

A felsőoktatási expanzió mellett a munkaerőpiacon végbemenő változásokra is visszavezethető, hogy a fiatalok egyre korábban és egyre nagyobb mértékben elkezdtek belépni a munka világába (Pusztai & Kocsis, 2019). Ezek a szerkezeti átalakulások egyre problematikusabbá tették az oktatásból a munka világába való átmenetet. Ebben az átmeneti időszakban a tanulói és a dolgozói státus folyamatosan váltakozik, többféle belépés és kilépés jellemző az oktatás és a munka, a háztartási munka és a munkanélküliség között (Heinz, 1999; Bocsi, 2013).

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kapunyitási pánik jelenséget, ami az oktatásból a munka világába történő átmenet időszakára jellemző (Arnett, 2005). Mivel a tanulás és a munkavállalás határai elmosódnak, a családalapítás ideje kitolódik, a korosztály jelentősen támaszkodik a szülői támogatásra (Nagyné Kricsfalussy, 2017; Engler, 2018). A húszas éveikben járó fiataloknak dönteniük kell, hogy milyen irányba szakosodjanak, hol keressenek szakmai gyakorlatot vagy munkát, hogyan válasszanak a sokféle lehetőség közül (Vida, 2011), így a késői hivatásválasztás is ennek az életszakasznak a jellemzője (Györffy et al., 2017). A huszonéveseket a jövedelemszerzés mellett a felnőtt munkaszerepekre való felkészülés is motiválja, így gyakrabban végeznek a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát. Ez az időtöltés minőségében is leképeződik, a fiatalok a szabadidejük egy részét produktív cselekvéssel, azaz tanulással vagy munkával töltik (Arnett, 2005; Vida, 2011). A krízis kialakulását befolyásolják a családi háttértényezők, a fiatal neme, a választott pálya, valamint a meglévő munkatapasztalat vagy annak hiánya (Magyari, 2009; Kovács, 2017a). Úgy tűnik, a kapunyitási pánik esetében nincs szignifikáns különbség a dolgozó és a nem dolgozó egyetemisták között (Kovács, 2017a). Kovács mintájában az átlagnál több dolgozó fiatal szerepelt, s eredményeit Sárík (2016) elméletével magyarázta, miszerint a munkavállalás sok fiatal számára kizárólag a jövedelemszerzést jelenti, így feltehetőleg ez a karrierkrízist nem módosítja.

A nemzeti és kulturális hagyományok miatt az egyes országokban eltérő lehet a fiatalok támogatása az átmenet időszakában, országonként változik, hogyan támogatják az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenetet. Az Egyesült Államokban a középiskolai részmunkaidős foglalkoztatás az oktatás új és szerves részévé vált, addig más nemzetekben a serdülőkorúak részmunkaidős foglalkoztatása egy viszonylag strukturálatlan átmenettel írható le (Heinz, 1999). 1996-ban az OECD több ország bevonásával vizsgálatot készített az oktatásból a munka világába vezető útról, s ezek alapján négy, jól elkülöníthető kategóriába sorolták az országokat. A „tanoncképző” modell országaiban (Svájc és Németország) egy-egy korosztály több mint fele részt vesz érettségit nem adó szakképzésben. A második kategó-



riába azok az országok kerültek, amelyekben 20 és 50% között alakul a szakmai képzésben részt vevő diákok száma. Ilyen „kevert útvonalú” ország Ausztria, Dánia, Hollandia és Norvégia. A következő típusba az „iskolaalapú szakképzést preferáló” országok tartoztak, mint például Magyarország, ahol egy-egy korosztály tagjainak több mint fele részt vesz szakképzésben, de csak ötödük tanul érettségit nem adó szakképző intézményben. Az „általános oktatást preferáló” típusban az egyes korosztályok több mint fele általános képzésben vesz részt (Mihály, 2009). Szintén a fenti OECD-kutatás legfőbb eredménye, hogy 1990 és 1996 között az átmenet időtartama két évet emelkedett, s ez maga után vonta, hogy a fiatalok alacsonyabb készség szintű munkát kaptak, alacsonyabb jövedelemért dolgoztak.

Themelis (2017) 2000-től vizsgálta a pályakezdő diplomások munkaerőpiacra való belépését, amely során számottevő tényezőt azonosított. A diplomások többségénél a felsőoktatásból a munkaerőpiacra való átmenet elhúzódik a harmincas éveikig. A kutatása arra is rámutatott, hogy a felsőoktatás nem minden esetben tölti be a szociálisan integráló szerepét, mivel nem véd a munkanélküliség, a kivándorlás és a bizonytalanság ellen. Legvégül arra jutott, hogy a felsőoktatás tartós problémái, valamint a munkaerőpiaccal való gyenge kapcsolattartás erősítése megoldásra váró feladat (Themelis, 2017). Összességében elmondható, hogy a fenti kutatások alátámasztották, hogy a munkaerőpiacra való átmenet kockázatos és bizonytalanra vált, amely nagymértékben függ nemcsak a munkaerőpiac strukturális változásaitól, hanem olyan tényezőktől is, ahol lényeges a társadalmi osztály szerinti meghatározottság (Róbert, 2002). A kutatások fókuszában az utóbbi évtizedekben megjelent a prekariátus vizsgálata, melynek létrejöttében a jóléti társadalmak válsága játszott szerepet (lásd Fónai, 2024). A tartós bizonytalanság, a munkaerőpiacon megjelenő új típusú foglalkoztatási formák normává váltak, s a prekár folyamatok főképp ebben ragadhatók meg (alkalmi munka, határozott idejű szerződés, részmunka, távmunka). A szakirodalom a fiatalokat is a prekariátus egyik csoportjának tartja. Hiszen a fiatalok mindig egy bizonytalan helyzetben lépnek be a munka világába, gyakran kapnak határozott idejű szerződést vagy ideiglenes munkát (Fónai & R. Fedor, 2023). A hazai kutatások egy része a diplomás fiatalok körében vizsgálta a prekariátust mint bizonytalan munkaerőpiaci helyzetet, s a befolyásoló tényezőket. Fedor & Fónai (2017) adatai megerősítik azokat a korábbi eredményeket, amelyek a nők már előzőleg is tapasztalt munkaerőpiaci hátrányát emelték ki. A nők körében magasabb a határozott munkaszerződéssel foglalkoztatottak aránya (a férfiakhoz viszonyítva), s a munkaerőpiaci-karrier megszakítása is gyakoribb. Megállapították, hogy a diplomával rendelkező fiatalok általános munkaerőpiaci helyzete kedvező, viszont a magasabb végzettségi szint védőfaktor a munkanélküliséggel szemben.

Az utóbbi évtizedekben átalakult a pályakezdő fiatalok foglalkozásszerkezete, s ebből kifolyólag a foglalkozások minősége szerint az elhelyezkedés nehezebbé vált, a munkába való átmenet meghosszabbodott, bizonytalan és rugalmas lett (Róbert, 2004). Az átmenet során az oktatás stabilitása elmarad, ezáltal egy bizonytalan, de dinamikus időszak veszi kezdetét. Ez a bizonytalanság a gyorsan változó munka-

erőpiac, a globalizálódó és a digitalizáció miatt jött létre, ebből kifolyólag napjainkban a pályakezdőknek meg kell tanulniuk alkalmazkodni a folyamatos változásokhoz, igazodniuk kell a technológiai innovációkhoz, és folyamatosan bővíteni kell a tudásukat és fejleszteni a képességeiket (Grosemans et al., 2017), mindemellett a fiatal pályakezdőknek a diplomások tárgyalási pozíciójának gyengülésével kell szembenéznük (Teichler, 2011). Témánk szempontjából fontos kiemelni, hogy az elmúlt évtizedekben megváltozott az adózás és az oktatás finanszírozásának rendszere, így egyre több fiatal kezdett el dolgozni a tanulmányai alatt részmunkaidőben, illetve alkalmi vagy idegymunkát vállalt (Mihály, 2009). Azonban az eltérő szociokulturális háttér, valamint a különböző jövőtervek és meglévő tapasztalatok miatt a munkavállalás folyamata, illetve az elhelyezkedés sem ugyanazt jelenti minden fiatal számára (Csákö, 2004), így a munkaerőpiacra való kilépésük eltérő képet mutat (Csoba, 2013). Míg a fiatalok egy része a kapcsolati hálójuk révén szerez munkát, addig számos fiatal számára ez nem kivitelezhető, ugyanis hiányoznak a megfelelő kapcsolati tőkék. A hasznos kapcsolatok kialakításával a kedvezőtlenebb szociokulturális háttérrel rendelkező fiatalok munkába állása sorsdöntő lehet (Heinz, 1999). A kilencvenes években zajló OECD-kutatások esetében is felmerült az oktatáshoz tartozó munkatapasztalatok szerzésének kérdésköre. A munkatapasztalat-szerzés az OECD szakmai anyaga szerint többféleképpen létrejöhet. Egyrészt strukturált képzési program keretében, amelyek különböző megállapodások révén biztosítják a tapasztalatszerzést. Másrészt létrejöhet az oktatáshoz nem kapcsolódó részidős foglalkoztatási formákban is, amelyek általában a diákok kereseti és függetlenségi igényeit szolgálja, amelyekre érdemes figyelmet fordítani (Mihály, 2009). A hallgatói munkavégzés, a munkatevékenységek és a tanulmányok összekapcsolása támogatja a fiatalokat abban, hogy olyan készségekre tegyenek szert, amelyek napjainkban fontosak a munkaerőpiacon, valamint a munkavállalás révén rövidebbé és gördülékenyebbé válik az oktatásból a munka világába való átmenet (OECD, 2015).

#### **2.4.2. A hallgatói munkavégzés szerepe az átmenet folyamatában**

A következőkben bemutatjuk, hogy a tanulás és a munka összekapcsolása milyen hatással van az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenetre. Staneva (2020) szerint a társadalmi egyenlőtlenségek miatt fontos, hogyan befolyásolja a hallgatói munka az átmenet folyamatát. A hátrányos helyzetű hallgatók gyakrabban csak alapképzést végeznek, s így lépnek ki a munkaerőpiacra, ami a későbbi foglalkoztatásukban egyenlőtlenségeket eredményez, ugyanis az alapképzés a mesterképzésnél alacsonyabb munkaerőpiaci hozammal jár. A kedvezőtlen háttérrel rendelkező, alapképzésben részt vevő hallgatóknak ugyanolyan esélyük van értékes munkatapasztalatot szerezni a tanulmányaikhoz illeszkedő munkakörben, mint a magasabb státusú családból származó hallgatóknak. A munkatapasztalat hasznos lehet az alapképzésből a munkába való átmenet során, ugyanis ellensúlyozhatja a munkaerőpiacra való belépéskor tapasztalható egyenlőtlenségeket. Sok diplomás, füg-



getlenül a társadalmi háttérétől, viharos átmeneteket tapasztal a munkaerőpiacon (munkanélküliség, az atipikus vagy végzettségükhöz nem illeszkedő munkavégzés). Annak ismerete, hogy mely tényezők növelik a megfelelő és a stabil munkaerőpiaci helyzet elérését, hozzájárulhat a segítő politika kidolgozásához, melynek a célja az átmeneti folyamat nehézségeivel való megküzdés támogatása (Staneva, 2020).

Korábbi kutatások is vizsgálják, hogyan függ össze a hallgatói munkavégzés és a tanulmányok befejezése, milyen kapcsolat mutatható ki a munkavállalás és a végzettség megszerzése utáni foglalkoztatási státus és a bérek között. A leggyakrabban a tanulmányokhoz kapcsolódó és nem kapcsolódó munkavégzés hatását vizsgálják az átmeneti időszakra, azonban az eredmények meglehetősen vegyesek (Kiss, 2016; Róbert & Saar, 2012; Weiss et al., 2014; Passaretta & Triventi, 2015). Az adatok egy része azt mutatja, hogy a tanulmányokhoz illeszkedő munkavállalás a végzettség megszerzése után gyorsabb munkába állást eredményez. A tanulmányokhoz nem kapcsolódó munkavégzés esetében azonban az eredmények már nem ilyen egyértelműek. Weiss et al. (2014) szerint azok a diplomások, akik a tanulmányaik során legalább egy tanulmányokhoz kötődő munkakörrel rendelkeztek, a végzettség megszerzése után lényegesen rövidebb idő alatt találtak állást, mint más diplomások. Továbbá a tanulmányokhoz nem illeszkedő munkát végzőknek hosszabb időre volt szükségük az első állás megtalálására. Róbert & Saar (2012) szerint az általuk vizsgált országok közül Csehországban és Szlovéniában a tanulmányokhoz nem kapcsolódó hallgatói munkavégzés jelentősen összefügg az álláskereső hosszú időtartamával. Azonban ez az összefüggés már nem volt kimutatható Észtországban, Litvániában, Lengyelországban és Magyarországon. A Diplomás Pályakezdeti Rendszer 2012-es adatai alapján Kiss (2016) a horizontális illeszkedés és az álláskereső, illetve az illeszkedés és az elégedettség közötti összefüggést vizsgálta. A kutatás során demográfiai és társadalmi változókat, alapvető képzési jellemzőket (végzés éve, szakmai gyakorlat, finanszírozási forma stb.), munkaerőpiaci makro- és mikrotényezőket vett figyelembe. Az adatok azt mutatják, hogy a nem szakmai jellegű munkatapasztalat nem befolyásolja szignifikánsan az elhelyezkedési időt, azonban ettől függetlenül a munkáltatók díjazták az ilyen jellegű munkatapasztalatot. Az eredményei révén bizonyítást nyert, hogy a munkaadók preferálják a képzési többletet, ami egyfajta jelzésként szolgál, s magasabb termelékenységet feltételez. Ilyen többletnek tekinthető a szakmai vagy külföldi munkatapasztalat. A kutatás rávilágított arra, hogy minden szakmai, nyelvi és tanulmányi erőfeszítés hozzájárul az illeszkedés növekedéséhez, azonban a nem szakmai jellegű munkatapasztalat csökkenti az illeszkedést, melyet azzal magyarázhatunk, hogy a nem szakmai munka során olyan tapasztalatokra is szert tehetnek a fiatalok, amelyek a pályaelhagyás esélyét növelik (Kiss, 2016).

Az elhelyezkedés időtartama mellett fontos kutatási irány a pályakezdők foglalkoztatási státusának a vizsgálata. Magasabb foglalkoztatási esély rajzolódott ki a finn (Häkkinen, 2006) és ausztrál mintán végzett kutatás eredményeiből is (Polidano & Zakirova, 2011). Passaretta & Triventi (2015) országokat összehasonlító elemzése szerint az olasz és spanyol pályakezdők esetében szignifikáns kap-

csolat mutatkozott a korábbi munkatapasztalat és a foglalkoztatási státus között. Érdekes eredményre jutott Jackson & Collings (2018), akik szerint a teljes munkaidős foglalkoztatás nagyobb esélye áll fenn a fizetett munkavégzés esetében, azonban ez nem mondható el a munkába integrált tanulásról (WIL), amely az ausztrál formális oktatás alkotóeleme, ahol a hallgatók fizetés nélküli, rövid, tanulmányokkal kapcsolatos munkát végeznek.

Az elhelyezkedés időtartama és a megszerzett munkahelyi pozíciók mellett vizsgálták, hogy milyen összefüggés van a hallgatói munkavállalás és a későbbi bérek között (Häkkinen, 2006; Weiss et al., 2014; Passaretta & Triventi, 2015). A kutatások egy része pozitív összefüggést mutatott ki a tanulmányokkal kapcsolatos munkavállalás és a végzettség megszerzését követő évek jövedelme között, tehát ez a típusú munkavégzés a későbbiekben magasabb bért eredményez (Häkkinen, 2006; Passaretta & Triventi, 2015). Häkkinen (2006) kutatása nem tesz különbséget a munka és a tanulmányok illeszkedése között, azonban figyelembe veszi a helyi munkanélküliségi rátát, amely befolyásoló tényezőnek számít a pályakezdekők elhelyezkedése során. Ezzel szemben Weiss et al. (2014) nem találtak szignifikáns összefüggést a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés és a későbbi magasabb bérek között.

A tudás megszerzésének módja is számít a munkaerőpiacra való kilépés során. Azok a diplomások, akik aktív tanulási környezetben, problémaalapú vagy projektalapú tanulási környezetben tanultak, elégedettebbek voltak a munkaerőpiacra való felkészítésükkel, mint akik egyedül tanultak. Azok, akik munkához kapcsolódó tanulási környezetben tanultak, amely alatt érthetjük a gyakornoki programban való részvételt vagy azt, hogy a munkatapasztalat a tananyag formális része volt, ők szintén úgy érezték, hogy jobban felkészültek a munkaerőpiacra. Az elégedettségi arányuk 50%-kal magasabb volt. A végzősöket arról is megkérdezték, hogy részesültek-e olyan oktatásban, amely jó alapot biztosított az írástudásuk, számolási, digitális készségük, valamint szociális, vezetői és vállalkozói készségük fejlődéséhez. Néhány kivételtől eltekintve minden országban a diplomások kevesebb mint fele számolt be arról, hogy a képzés nagyon jó alapot biztosított a fent említett készségek fejlesztéséhez. Kivételnek számított Ausztria és Málta, ahol a végzett hallgatók szerint a felsőoktatási tanulmányaik során fejlődött az írástudásuk, míg a számolási készség fejlődésével Németországban, a szociális készségek fejlesztésével Horvátországban és Litvániában voltak a legelégedettebbek a hallgatók. A Eurograduate 2020-as felmérése kiemelte, hogy a kutatóegyetemek jobban fejlesztik a hallgatók digitális kompetenciáit és számolási készségeit, míg az alkalmazott tudományok egyetemei inkább a szociális és vállalkozói készségek fejlesztésében kiemelkedőek. Rámutattak arra is, hogy azok a diplomások viszonyulnak pozitívabban a tanulmányaik által biztosított alapokhoz, amelyek révén a vezetői készségeik és a kapcsolataik fejlődnek, akik a személyes tanulmányi érdeklődésüket is követték és nem csak a standard tantervet. Ez főként a diákközpontú tanulási szemléletnek köszönhető. Hangsúlyozták, hogy az aktív tanulási környezet egyértelmű előnyökkel jár a készségek fejlődése szempontjából, valamint a tanulmá-

nyokkal kapcsolatos munkatapasztalat javítja a vállalkozói és szociális készségeket (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

A felsőoktatásban a munkaerőpiaci igényekhez való illeszkedés és az oktatás színvonala komplex kérdéskör. Egyetemistákkal készített interjúkban körvonalazódik, hogy a hallgatók szerint gyakran az elméleti oktatás dominanciája a gyakorlatias tudásátadás rovására megy. Hangsúlyozták, hogy nem látják a tananyag relevanciáját és jövőbeli alkalmazhatóságát a munkaerőpiacon, és néhány esetben az oktatók hozzáállásával és a képzés minőségével kapcsolatos problémákat említettek. A hallgatók egy része, akik a tanulmányaik mellett dolgoznak, úgy vélik, hogy a legfontosabb készségeket a diákmunka során sajátították el, és nem a felsőoktatási tanulmányaik során (Kocsis & Pusztai, 2024a). A Frissdiplomás 2020 adatbázis másodelemzése szerint a munkaerőpiacon fontosnak tartott kompetenciák nem mindig azonosak azokkal a készségekkel, amelyekkel a végzett hallgatók a leggyakrabban rendelkeznek. Az elvárt és a meglévő készségek között jelentős eltérés mutatkozik a következő területeken: problémamegoldás, időgazdálkodás, gyakorlati szakértelem és konfliktuskezelés. Ezek a készségek különösen fontosak a munkaerőpiacon, de a diplomások kisebb valószínűséggel rendelkeznek ezekkel (Kocsis & Pusztai, 2024b). Már a 2010 előtti kutatások is kiemelték, hogy a megfelelő kommunikáció, a kapcsolatteremtésre való képesség, a teljesítményorientáltság, az elemzőképesség és a tanulásra való képesség fontos elvárásként jelenik meg (Márkus, 2010). További hazai eredmények szerint a frissdiplomásokkal szemben egy magas szintű elváráscsomag rajzolódik ki, a szakmai elvárások mellett egyre hangsúlyosabbá válnak a személyes és szociális képességek is, amelyek szakterülettől függetlenül belépési kritériumként azonosíthatók. További sikertényezőnek számít az önálló tanulás képessége, a kreativitás, az új információtechnológiák használata és a problémamegoldás (Tóthné Téglás & Kelemen-Erdős, 2020). A kutatások továbbá hangsúlyozzák, hogy kiemelt figyelmet kell szentelni a szociális készségek és az önismeret fejlesztésére, de szükséges a hallgatók aktivizálása és motiválása (Holik et al., 2021). Az egyik legnagyobb változás, hogy az említett kompetenciákat korábban csak a vezetőktől várták el, napjainkban pedig minden diplomás munkavállalótól (Harrison, 2017; Lexis, 2021; Poláková et al., 2023). Az egyetemi tanulmányok alatt a hallgatóknak több lehetőségük is van a készségeik fejlesztésére. A családban, az egyetemi aktivitásuk vagy egyéb közösségi tevékenységek során vagy bármilyen egyetemen kívüli munkának köszönhetően (Sipos et al., 2020). Gregory & Kanuka (2024) eredményei szerint azok a hallgatók, akik az egyetem mellett dolgoztak, jobban tisztában voltak a foglalkoztathatósággal, mint azok, akik nem dolgoztak tanulmányaik alatt, míg Tomlinson (2017) szerint az interjúalanyok elvárásai pedig azt körvonalazzák, hogy a hallgatók egyre inkább fogyasztóorientáltak és a foglalkoztathatóságra összpontosítanak. A Bellresearch (2015) hazai informatikus és IT-mérnökképzést vizsgáló jelentése szerint bizonyos felsőoktatási intézmények presztízsükből adódóan és az azonnali külső kényszer hiánya miatt kevésbé törekszenek arra, hogy az oktatás színvonala naprakész legyen, s a tananyagot a reális munkaadói igényeknek megfelelően alakítsák. A

naprakész oktatás megvalósítása több akadályba ütközik, egyrészt az informatika területén a munkaerő-elszívó hatása fokozottan érvényesül, ugyanis a jól képzett oktatókat a piac sokszoros fizetéssel csábítja el. Az oktatói hiányt az intézmények gyakran demonstrátori gyakorlattal próbálják elfedni, amely során felsőbb éves hallgatók kapnak oktatási lehetőséget. A felsőoktatási oktatók kötelező feladatai (publikációk, kutatási részvétel stb.) pedig megakadályozzák az oktatók szakmai továbbképzéseken való részvételét vagy a munkaerőpiac valós igényeihez igazodó felkészülést (Bellresearch, 2015). A hallgatói interjúkban megjelenik, hogy lehet egy oktató segítőkész, mégis kedvezőtlenebbül ítéli meg a képzést, ha az oktató nem tudja átadni a szakmai tudását, s mi több, negatívan vélekednek az oktatásról, ha a képzés kevésbé gyakorlatorientált, s kevésbé készíti fel a hallgatókat a munka világára, amiben az oktatóknak is fontos szerepük van (Rácz & Kocsis, 2022). A megváltozott hallgatói összetétel, a munkaerőpiaci változások átalakították az oktatók feladatkörét és a velük szemben támasztott követelményeket. Az oktatók jólétére és eredményességére fókuszáló kutatások is kiemelték az oktatók túlterheltségét (Kovács & Pallay, 2024). Az oktatók szerepköre már nemcsak az oktatói, a kutatói, a mentori és az adminisztrátori szerepkörökre korlátozódik, de a kvalitatív kutatások során kirajzolódott a szülői, a középiskolai tanár és a gyakorlati szakember szerepkör is (Kocsis & Hrabéczy, 2023). Az utóbbihoz kapcsolódva Hrabéczy et al. (2024) négy oktatótípus körében vizsgálta a gyakorlatközpontú, a hallgatóközpontú, a reflektív, a fejlődésorientált és az adat/információorientált oktatási tevékenységeket. Témánk szempontjából a gyakorlatközpontú megközelítés érdekes, amely magába foglalja a változatos módszerek használatát, a hallgatói kompetencia fejlesztését és a hallgatók aktív bevonását, a hallgatók előzetes tudásának és érdeklődésének a figyelembevételét, mindemellett előtérbe kerül a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés is. Az alábbi megközelítés fedi le leginkább azokat a területeket, amelyek válaszként szolgálhatnak a felsőoktatást érintő elvárásokra, mint az aktív tanulási-tanítási környezet biztosítása, a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés. A klasszikus oktatók jellemezhetőek leginkább gyakorlatorientált szemlélettel és reflektivitással. A kutató oktatókra sem a gyakorlatorientált, de a reflektív vagy hallgatóközpontú megközelítés sem jellemző rájuk, de még azok az oktatási tevékenységek sem, amelyek leginkább illeszkednek a kutatói profiljukhoz. Ami a várakozásainkat felülmúlta, az a vezető oktatók oktatási tevékenysége, ugyanis ez az oktatótípus jeleskedik leginkább a hallgatóközpontú, fejlődésorientált és adat/információorientált tevékenységekben, de nem elhanyagolható a reflektív és gyakorlatorientált szemléletük (Hrabéczy et al., 2024).

Összefoglalva elmondható, hogy a kutatások többsége a tanulmányokhoz kapcsolódó és nem kapcsolódó munkavégzés hatását vizsgálja az elhelyezkedés időtartamára, a betöltött pozíciókra, a bérre és magára az átmenet folyamatára. A kutatások nem minden esetben veszik figyelembe az olyan befolyásoló tényezőket, mint a hallgatók motivációja, képességei, céljaik vagy szociális kompetenciájuk. Staneva (2020) szerint ezek mind-mind befolyásolják a diákmunka kiválasztását, másrészt a munkaerőpiaci esélyeket. Veroszta (2014) szerint az átmeneti időszakban nagy

szerepe van a hallgatói döntéseket befolyásoló társadalmi, gazdasági és egyéni aspektusok mellett a strukturális hatásoknak. Meglátása szerint a hallgatók tervei, aspirációi átfogóbb képet adhatnak az oktatás és munka világa közötti mikroszintű meghatározottságokról (Veroszta, 2014). Hasonlóan vélekedik Staneva (2020) is, aki szerint összességében még korlátozottak az empirikus bizonyítékok arra vonatkozólag, hogy a hallgatói munkavállalás milyen hatást gyakorol az átmenet időszakára, a későbbi munkaerőpiaci eredményekre és az alapképzésből a mesterképzésre való áttérésre. Kiemeli a longitudinális kutatások lebonyolításának fontosságát. A bemutatott kutatási eredmények keresztmetszeti vizsgálatok voltak, így nem kaphatunk átfogó képet arról, hogyan alakult a megkérdezett hallgatók munkavégzése a felsőoktatási évek alatt, illetve nem áll a rendelkezésünkre elegendő adat a foglalkoztatásra fordított időről. A kutatások egy része a bolognai reform előtti időszakot vizsgálja, valamint befolyásoló tényezőnek tekinthető, hogy melyik országban végezték a kutatást, hiszen a szakirodalom alapján láthattuk, hogy az országok másképp támogatják az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenetet.

### 2.4.3. Munkahelyi szocializáció

A munkahelyi szocializáció utolsó fázisával egyrészt azért foglalkozunk, hogy teljes képet kapjunk magáról a folyamatról. Másrészt fontosnak tarjuk annak a feltárását, hogy a munkahelyre való beilleszkedés milyen periódusokon keresztül történik, milyen hatások érik a fiatalokat. Ugyanis, ha szem előtt tartjuk azt a koncepciót, hogy a hallgatói munkavállalás egy tanulási helyszín, akkor egy befogadó munkakörnyezetben a hallgatót is pozitívabb hatások érhetik, amelyek akár közvetve, akár közvetlenül, de befolyásolják a munkához való viszonyukat. Továbbá azért is érdemes ezzel a kérdéskörrel foglalkoznunk, mert több kutatás is vizsgálja (Masevičiūtė et al., 2018; Hámori et al., 2018), hogy a hallgatók diákként vagy munkavállalóként tekintenek magukra. Ahhoz pedig, hogy munkavállalónak titulálják magukat, szükséges a munkahelyen betöltött szereppel való azonosulás. Az előzetes szocializáció és a tényleges munkavállalás során megvalósuló foglalkozási szocializáció eredménye lesz a szervezeti szocializáció, melynek kulcseleme az egyén szervezetben betöltött szerepének „*keristályosodása*”, a munkaszervezet kisebb és nagyobb egységebe való „*integrálódása*” (Antalovits, 1999: 2).

A munkahelyi szocializáció megismerésére számottevő elméleti keretet fogalmaztak meg, azonban a szakirodalom általában három szakaszra helyezi a hangsúlyt: az előzetes szocializáció szakaszára, az alkalmazkodásra, valamint a szerep betöltésére vonatkozó szakaszra (Feldman, 1976). A szocializációs folyamat során elsőként az egyén kialakítja a munkahellyel kapcsolatos elvárásait, s megvalósul a leendő munkahelyhez kötődő információk értékelése. Ezt követően a foglalkoztatással kapcsolatos döntések meghozatala történik, azonban gyakori, hogy a munkahelyről és a követelményekről szerzett információk irrelevánsak és hiányosak, ezért nagyon fontos a torz pályakép korrekciója. A második fázisban megtörténik a követelményekkel és feladatokkal való szembesülés. Ebben a szakaszban kialakul

a formális és informális munkahelyi kapcsolati háló, valamint megvalósul a szerepek tisztázása. A következő periódusban lezajlik a szervezetbe való integrálódás és a szereppel való azonosulás, amely során elfogadottá válik az egyén szerepe, s az egyén képessé válik a konfliktusok megoldására, a munka és a magánélet egyensúlyának megteremtésére (Feldman, 1976).

Shein (1978) szintén három szakaszt különített el: a belépést, a szocializációt és a kölcsönös elfogadás szakaszait. Az első periódusban a releváns és megbízható információkeresésen van a hangsúly. Kiemeli a nem megfelelő információkon alapuló munkakör választását. A második ciklusban az egyéni szükségletek és a szervezeti normák összehangolása, az új belépő teljesítményének értékelése és a változásokkal való megküzdés zajlik. A kölcsönös elfogadás szakasza azt jelenti, hogy a szervezet jelzi az elfogadást az új belépő felé, míg az új belépőt elkötelezettség jellemzi a munka és a szervezet iránt (Shein, 1978). Utolsó, lehetséges negyedik szakaszként elkülönítik a kilépés szakaszát (a negyedik szakasz hozzáadása Fred Jablin elméletéhez köthető), amely a szervezeti folyamat befejezését jelöli. Számos kutatás fókuszált arra is, hogy az új munkaerő mennyi energiát fektet a beilleszkedésre, s a szervezet hogyan integrálja az új belépőt (Dailey, 2016). A munkahelyre újonnan bekerülő egyén igen összetett szituációba kerül, általában bizonytalan abban, hogyan kell viselkednie az új munkahelyi, szociális közegben (Kun, 2010). A vezetés és a munkatársak manifeszt módon formálják az új munkavállalót, az új belépő pedig a munkahelyi interakciók révén a „rejtett tantervet” követve szerzik meg az információkat (Van Maanen & Schein, 1979). Sikeres munkahelyi szocializációnak tekinthető, ha a munkavállaló megérti és hatékonyan működik a szervezet kultúrájában (Schein, 1988; Moxley & Finch, 2003; idézi Kun, 2010).

A fenti fejezetben áttekintettük a munkaszocializáció egyes formáit. A fiatalok munkahelyi szocializációja nem akkor kezdődik el, amikor a végzettség megszerzése után munkába állnak. Az előzetes szocializáció egy komplex tanulási folyamat, amely elsősorban a munkaerőpiacra való belépést készíti elő, azonban az egyén attitűdjeinek jelentős szerepe van a későbbi szervezeti szocializációban (Antalovits, 1999). A diákok előzetes szakmai szocializációjára fókuszáló kutatások szerint a fiatalok foglalkoztatása nemcsak gazdasági jelenséggént, hanem a nevelés új, interakciókban gazdag terepeként is értelmezhető (Herrygers & Wieland, 2017). A jövő munkavállalóinak a munkával kapcsolatos értékeire a család munkafelfogása mellett a részmunkaidős foglalkoztatás lehet a legnagyobb befolyással (Loughlin & Barling, 2010). A fiatal munkavállalók előzetes szocializációja egyaránt jelenti az oktatási intézményekben és a részmunkaidős foglalkoztatás során szerzett tapasztalatok feldolgozását. Továbbá magába foglalja az olyan közvetett hatásokat is, mint a családi és iskolai környezetben folyó munkára nevelés, a szülőktől, a felnőttektől, a kortársaktól, valamint a médiából szerzett munkaerőpiaci információk és munkával kapcsolatos értékek (Dailey, 2016).





### 3. A hallgatói munkavállalás komparatív nézetben

A szakirodalomban limitált azoknak a forrásoknak a száma, amelyek említést tesznek a fiatalok tanulmányok melletti munkavállalásáról, sőt az egyetemtörténeti kutatások kevésbé vizsgált területe, hogyan tartották fenn magukat a felsőoktatási hallgatók a 20. század elején. Kevés adatot találtunk a felsőoktatási hallgatók munkavégzéséről, és arról, hogy milyen akadályokkal küzdöttek a Debreceni Egyetem elit felsőoktatási periódusában. Bár bizonyos kutatások alátámasztják, hogy a hallgatói munka miatt történő lemorzsolódás már a 20. században is ismert jelenség volt a felsőoktatási intézmények körében (Király, 2009; 2011), kimondottan a hallgatói munkavállalásról nem találtunk releváns, átfogó tanulmányokat. A diákok foglalkoztatásával és a tanulmányok melletti munkavégzésével kapcsolatos kutatások a hatvanas évektől láttak napvilágot. A fiatalok munkaerőpiaci jelenlétére vonatkozó dokumentumok leginkább a Szegedi Tudományegyetemhez kötődnek. Azonban a kutatásunk során ezekre az alapokra is támaszkodunk, ugyanis ebben az időszakban annyira alacsony volt a felsőoktatási hallgatók száma, hogy azt feltételezzük, nincs jelentős különbség a debreceni vagy a szegedi egyetemisták munkavállalási jellemzői között.

#### 3.1. Munkavállalás az egyetem mellett

##### 3.1.1. Hallgatói munkavállalás az expanziót megelőző években

A felsőoktatási hallgatók munkavégzéséről csak korabeli dokumentumokból következtethetünk, amelyek a Szegedi Tudományegyetem történeti archívumából származnak. Hangsúlyoznunk kell, hogy a bemutatott források között voltak olyanok, amelyek propagandasajtóban jelentek meg, s a beszámolók a kötelező optimizmus jegyében íródtak, ennek tükrében kell értelmeznünk a dolgozó hallgatók lehetőségeit és a munkával való elégedettségüket. Azért döntöttünk a Szegedi Tudományegyetem forrásainak a beemelése mellett, mert ebben az időszakban viszonylag alacsony volt a felsőoktatási hallgatók száma, s úgy véljük, nincs számottevő különbség a vidéki egyetemisták munkavállalási jellemzői között. Feltételezhető, hogy a végbemenő folyamatok minden hallgatóra jellemzőek voltak.

A Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár Contenta rendszeréből letölthető számos korabeli, egyetemi újságcikk, amelyek a Kádár-korszak ideológiai szemléletében a fizikai munka és a szórakozás ötvözésével foglalkoztak. A cikkek a hallgatók építőtáborokban való részvételéről számoltak be. Ezek az építőtáborok a gazdasági célok mellett az ötvenes évektől propaganda- és nevelési célokat is szolgáltak. Kinyilvánított céljuk egy gazdasági vagy egy adott építési tevékeny-

ség elvégzése volt, azonban a nem deklarált céljuk a munka iránti elkötelezettség erősítése és a közösségépítés volt (Makai, 2017). A résztvevők számát tekintve az építőtáborok a hetvenes évekre érték el a csúcspontjukat, amikor nyaranta több ezer fiatal dolgozott. A források rávilágítanak a munkavállalás meglétére a fiatal korosztály körében. A középiskolások és az egyetemisták állami beruházásokon dolgoztak, mint például a sztálinvárosi építkezések. A dokumentumok szerint középiskolások és egyetemisták ezrei vettek részt a KISZ kéthetes építőtáborában 1960 nyarán, valamint gyakori volt, hogy a magyar fiatalok nemzetközi táborokban is dolgoztak. Emellett a fiatalok nagyobb beruházásokban is részt vettek, mint például a Hanság lecsapolásában, a százhalombattai Dunamenti Hőerőmű, illetve a Kiskörei-vízerőmű építésében (Szegei Egyetem Archívuma, 1963; 1964; 1973). Csorba (2014) kutatásából kiderül, hogy a hetvenes években a diákok leginkább a mezőgazdaságban dolgoztak és időnyomukat végezték. A munka általában az ültetésben, aratásban, gyomlálásban és a szüretelésben, vagy a termelőszövetkezetben való munkát jelentett. Ezek voltak a tipikus diákmunkák, a strandon, vízparton való fagyaltárulás már kiváltságos munkának számított. Ebben az időszakban a fiatalok nem hirdetések révén találtak munkát, hanem a munkalehetőségek szájáról szájra terjedtek, vagy éppen a településen megjelenő „kiabálós kocsi” hirdette a munkát. Emellett gyakori volt, hogy a hallgatók úttörő- és napközis táborokban, üdülőkben, egyetemi felvételi felkészítő tanfolyamokon láttak el különböző feladatokat, ahol a gyakorlati tapasztalatszerzés mellett anyagi támogatást is kaptak. A hetvenes években elterjedtek a nyári építőtáborok, a tábor ideje alatt a fiúk építkezéseken, míg a lányok a tranzittelepeken tevékenykedtek (Szegei Egyetem Archívuma, 1973), a hallgatók főként kemény fizikai munkát végeztek: a MÁV pályaudvarán vagont pakoltak, majd a Szabadtéri Játékokon is vállaltak munkát (Szegei Egyetem Archívuma, 2005).

Csorba (2014) szerint 1983-ban, az akkori Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen (a mai Corvinus Egyetem) hozták létre a mai értelemben vett első iskolaszövetkezetet, azonban magyarországi viszonylatban már a 19. századtól beszélhetünk a diákmunka intézményesedett formájáról. A 20. század közepétől az iskolák által alapított árudák kerültek előtérbe, amelyek főként az állattenyésztés és a mezőgazdaság területén kínáltak munkavállalási lehetőséget. A hetvenes évektől beszélhetünk a mai értelemben vett iskola- vagy diákszövetkezetek működéséről, ugyanis a szocialista rendszerben a diákok az iskolai tangazdaság keretein belül dolgoztak, így ismertették meg velük a közös munkavégzést. Az ilyen típusú munkavégzés felügyelt körülmények között, szervezett formában valósult meg, s a megtermelt anyagokat az adott intézmény használta fel (például iskolai étkeztetésre). A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen létrehozott iskolaszövetkezet célja az volt, hogy a fiataloknak munkalehetőséget biztosítson egy gazdaságilag aktív szervezet keretein belül. 1984-ben alapították az Universitas Általános Szolgáltató Szakcsoportot, amelyben két oktató és tizenhárom felsőoktatási hallgató tevékenykedett. Ez volt az első olyan szervezet, amely összekötőként működött a szervezet tagjai, a diákok és a munkaadók között. A rendszerváltást követő

időszakban az Universitas Iskolaszövetkezet Meló-Diák néven kezdett el ország-szerte kiépülni, melynek eredményeképpen a kilencvenes években egyre több iskolaszövetkezet alakult. 1991-ben hozták létre a Magyarországi Diák vállalkozások Országos Érdekképviselői Szövetségét (DiákÉsz), amely az ország legnagyobb iskolaszövetkezeteket összefogó egyesülete lett. Feladata diákmunkát érintő jogszabályok nyomkövetése, kampányok indítása a biztonságos diákmunka érdekében és az iskolaszövetkezetek számára közös etikai kódex kidolgozása (Csorba, 2014).

Az expanzió révén egyre több alacsony státusú fiatal került a felsőoktatásba, akik közül néhányan arra kényszerültek, hogy az egyetemi tanulmányaik mellett munkát vállaljanak. A hallgatói munkavállalást évtizedek óta jelentős növekedés jellemzi, amelyet a következő fejezetben fejtünk ki részletesebben.

### 3.1.2. Hallgatói munkavállalás a huszonegyedik század elején

A felsőoktatásban végbemenő változások mozgatórugója a tömegesedés volt, amely az 1970-es években Nyugat-Európában, míg Kelet-Európában csak a kilencvenes években indult el. Az expanzió alatt az intézményi oldal bővülését, a tömegesedés alatt a társadalmi oldal növekedését értjük (Kozma, 2004). A felsőoktatási expanzióknak a 20. században az alábbi okai vannak: a növekvő részvételi arány a második világháború utáni demográfiai robbanásra vezethető vissza, továbbá arra, hogy a háború után megnövekedett az igény az oktatásra. Megnőtt a szülők iskoláztatásra vonatkozó törekvése, számos országban hangsúlyossá vált az oktatás fejlesztése, a társadalom demokratizálódása, amely a nemzetek fejlődésének alapfeltételévé vált (Coombs, 1971: 16, idézi Polónyi, 2014). Martin Trow megkülönböztette az elit, a tömeges és az általános felsőoktatás szakaszait. Az első, elit szakaszban a felsőoktatás feladata a társadalmi elit utánpótlása volt, ugyanis ebben az időszakban egy-egy korosztály 10–15%-a került be a felsőoktatásba. Erre a szakaszra jellemző volt az erős szelekció. A demokratizálódás szakaszában egyre többen, egy-egy korosztály 15–40%-a lépett be a felsőoktatásba, ugyanis a középfokú oktatás általánossá vált. A felsőoktatásba való belépés követelményei csökkentek, így a szelekció kevésbé érvényesült. Ez a folyamat azonban a végzettségek inflálódásához vezetett. A felsőoktatás általánossá váló szakaszában, szinte mindenki beléphet a felsőoktatásba, aki igényt tart rá, valamint a növekvő létszámú fiatalság inkább az oktatás világát választja ahelyett, hogy munkanélkülivé váljon (Kozma, 1998).

A felsőoktatási tömegesedés korszakában a fiatalok életében hazai viszonylatban is számos olyan változás következett be, amely jelentősen befolyásolta a helyzetüket, s emiatt beszélhetünk az ifjúsági korszakváltásról. A felsőoktatás expanziója, a technológiai, a gazdasági fejlődések, a szolgáltatói és a fogyasztói ipar kiteljesedése miatt a fiatalok életében egyre jobban megjelentek az önállósági törekvések. A kilencvenes években kialakult az iskolai ifjúsági életszakasz, melynek legszembevetőbb jellemzője az volt, hogy a fiatalok egyre magasabb arányban és egyre tovább kívánták igénybe venni a felsőoktatás szolgáltatásait (Gábor, 2006;

Kozma, 2006) és a felnőtt és a gyermekkultúra határán elhelyezkedő, önálló kultúrát alakítottak ki (Kozma, 2006). A kilencvenes években az ifjúságszociológiai kutatások olyan elméleteket vizsgáltak, amelyek az életszakaszok közötti átmenetekre, különös tekintettel az ifjúkorból a felnőttkorba való átmenetre fókuszáltak (Gábor, 2006). Ez a kutatási érdeklődés azzal magyarázható, hogy a 20. század végére komplexebb jövőtervekkel és tapasztalatokkal rendelkeztek a fiatalok, mint néhány évtizeddel korábban. Gábor (2009) szerint a fiatalok a tervezhető lépések helyett egyre több időt töltenek a meghosszabbodott ifjúsági életszakaszban. Tehát az oktatásból a munka világába, vagy a származási családból a saját családba való belépés helyett egyre több időt ölel fel az említett ifjúsági életszakasz. Ebben a meghosszabbodott életciklusban még nem dolgoznak, de már nincsenek munka nélkül sem. *„A családban vagy a munkában való megállapodás előtti, rövid udvarlást vagy képzést egy elhúzódó időszak váltotta fel, amelybe beletartozik az oktatás, a képzés, a félállások és alkalmi munkák világa, valamint a különböző háztartások és kapcsolatok közötti mozgás. Ezek a lépcsőfokok mindig visszafordíthatóak, és a végső cél nem is nagyon egyértelmű.”* (Gábor, 2009: 67) A jelenségre és az életútmintrák megváltozására Ulrich Beck is rávilágított, aki megkülönböztette a normalizált és a választásos életutat. Elmélete szerint a normalizált életút ismerve, hogy egymás után következő, előre meghatározott életszakaszokból épül fel a felnőttkorba való átmenet. Ezzel szemben a választásos életút nem tartalmaz ilyen konkrét szakaszokat, a lehetőségek, a választások párhuzama jellemző, és az egyén döntése a domináns (Beck, 1986 idézi Csoba, 2013). Du Bois-Reymond a fenti elméletet továbbfejlesztette, s társadalmi státusokhoz kötötte. A normalizált életút az alsó középosztályhoz és a munkásosztályhoz tartozó fiatalok sajátossága, míg a választásos modell a felső társadalmi réteg és leginkább a férfiak jellemzője. Ez a kettősség azzal magyarázható, hogy főként a nyugati társadalmakban a fiataloknak több lehetőségük van a választásra. Az alsóbb társadalmi osztályok leginkább azért követik a normalizált életutat, mert úgy érzik, hogy nincsenek felkészülve a döntéshozatalra, vagy szeretnének döntést hozni, de nincs rá lehetőségük. Velük szemben a felsőbb társadalmi osztály fiataljai képesek kihasználni a választásos modell előnyeit (Csoba, 2013).

A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz hatással volt az élethosszig tartó tanulásra, a fiatalok továbbtanulási terveire, így a felsőfokú oktatásban való részvétel több életciklusban is megjelent (Szemerszki, 2011). Ez az ifjúság átmenetileg kiszorult a társadalmi és a gazdasági életből, valamint sajátos intézményeket teremtett, ahol végezhetette a gazdasági és társadalmi tevékenységeit, amelyek közül kiemelkedik a hallgatói munkavállalás (Kozma, 2006). Egyre több fiatal életében kitolódott a munkaerőpiacra való kilépés időpontja, ami egyrészt az ifjúkor meghosszabbodásával van összefüggésben, másrészt a gazdasági fejlődés okozta igényekkel, miszerint egy dolgozónak egyre több képességre és egyre színvonalasabb tudásra volt szüksége. A munkaerőpiaci versenyhelyzet egyre nagyobb gazdasági beruházást igényelt, amiért a fiataloknak egyre többet kellett tenniük, s ennek eredményeképpen emelkedett a fiatalok munkavállalási aránya mind a középiskolai, mind a felsőoktatási évek alatt (Gábor, 2006).

Az eltérő szociokulturális háttér miatt a munkavállalás folyamata nem jelentette minden fiatal számára ugyanazt (Csákó, 2004). Csoba (2013) du Bois-Reymond életútelmélete alapján vizsgálta, hogy mi jellemző a felsőoktatási hallgatók a munka világába való átmenetére, mennyire utal a munka és a tanulás kombinálása a választásos életút jelenlétére. Elemezte a társadalmi tényezőkből fakadó különbségeket, illetve azt is vizsgálta, hogy mi határozza meg a hallgatói munkavállalást: a fiatalok anyagi kényszer miatt dolgoznak, vagy a munka a du Bois-Reymond által megnevezett tudatos karrierterv része. Eredményei szerint a munkavállalás és az anyagi helyzet összefüggésében kettősség tapasztalható, ugyanis az anyagilag leginkább rászoruló hallgatók alkalmanként dolgoznak, míg a kedvezőbb anyagi helyzetben lévők vagy rendszeresen dolgoznak, vagy sohasem. Az előző esetben megvalósítva a választásos életút sajátosságát a karrierépítést, míg utóbbi esetben inkább azt láthatjuk, hogy a kedvező státusból származó előnyöket választják a munkavégzés helyett (Csoba, 2013).

Pataki (1998) szerint más-más habitust alakít ki a felsőoktatási hallgatók körében az eltérő tőkejavak birtoklása. Ezeket hagyományosan a származási háttér határozza meg, azonban a modernizálódó társadalmakban egyre nagyobb szerepe van az iskolának, a kortársaknak, a médianak és a fogyasztói kultúrának, melyek módosíthatják a kezdeti egyenlőtlenségeket. Azt vizsgálta, hogy a tőkefajták megléte és hiánya hogyan képeződik le az egyetemisták cselekvési mintáiban. Eredményei szerint gyakran párhuzamosan futó, de olykor egymásnak ellentmondó jelenségek rajzolódtak ki. Elsőként a hallgatók életstratégiáit határozta meg a társadalmi osztályban elfoglalt helyük alapján. A bölcsészettudományi hallgatók származását tekintve többgenerációs, tradicionális értelmiségek, azonban ezen a karon számottevő az alacsony iskolázottságú, fizikai foglalkozású szülők gyermeke, akik kulturális, gazdasági tőkejavak hiányával küzdöttek. Velük szemben a piacorientált szakok diákjai kedvező gazdasági háttérrel rendelkező, főként első generációs értelmiségek. Az adatai szerint az előnyösebb helyzetű csoportokra jellemző, hogy professzionális státussá vált az ifjúsági státus, így lehetőségük van a kísérletezésre mint a külföldi ösztöndíjakra és további szakokra való pályázás, amihez minden támogatást megkapnak a családjuktól. Míg a tradicionális értelmiségek (főleg bölcsészhallgatók) a különböző szakok felhalmozásával kerülhettek kedvezőbb helyzetbe a piacon (Pataki, 1998). Fontos vizsgálati pont volt, hogy a családi háttérből származó különbségeket hogyan tudják előnyükre fordítani, vagy éppen a hátrányaikat kompenzálni. A hallgatók kiadásait és bevételeit vizsgálva, a szülői támogatás az egyetemisták 40–50%-ának jelentős bevételi forrást jelentett. A jobb helyzetben lévő hallgatók szívesebben dolgoztak, s ebből az aspektusból is kaptak támogatást. Az állami forrásokra inkább a kevésbé előnyös helyzetű diákok támaszkodtak. A következő hallgatói csoportok alakultak ki: az „államtól függő” hallgatók, akik kimondottan az ösztöndíjakra alapoztak, a piaci részvételre nem volt idejük vagy lehetőségük. Ugyanis a jövedelmi forrásokat csak úgy érthették volna el, ha az energiáikat a tanulás helyett a piaci részvételre fordítják. A második típus volt a piacorientált réteg, akiknek az ösztöndíjakkal szemben inkább a mun-

kából származó bevételek voltak magasak, viszont a szülői támogatás náluk is jelen volt. Ezen belül két altípus alakult ki: az egyik típusban előfordul az állami juttatás, de a hallgatók válogatás nélkül minden munkát elvállaltak. Míg a másik típusban a kapcsolati tőkájük révén csak szakmai jellegű munkát vállaltak el, így a munkavégzés a karrierépítés része is volt. Az utolsó típus a „családtól függők”, akik nem szorultak sem az államtól, sem a piactól származó jövedelemre, hanem a szülők fedezték a kiadásait (Pataki, 1998).

Magyarországon a kilencvenes évek elején egyre jobban előtérbe került az „*alkalmazás*”, a klasszikus értelemben vett alkalmi munka néhány óra vagy egy napra szóló napszámos munkát jelentett (Sik, 1999). Az alkalmi munkalehetőségek szájról szájra, az ismerősök által terjedtek, s az egyén ezáltal került be a munkacsoportokba. A tapasztalatok hamar cserélődtek, a munkavállalók tisztában voltak azzal, hogy kinél tudnak legális munkát vállalni, mikor számíthatnak fizetésre. A középiskolai években a fiatalok körében is elterjedt volt az alkalmazás és a nyári munka. A gyárakban végzett munka gyakori volt, illetve a főiskolás hallgatók a szünetekben alkalmazásból vagy az úgynevezett feketemunkákból tartották fenn magukat (Szendrei, 2012). A kétezres évek elején vizsgálták a dél-alföldi régióban tanuló középiskolás diákok és egyetemi hallgatók tanulási melletti munkavállalási szokásait. Míg a középiskolások a munkakeresés során leggyakrabban a rokon kapcsolatokra támaszkodtak és a szülőktől való anyagi függetlenedés, valamint a pluszjövedelem-szerzés motiválta őket, addig az egyetemisták különböző szervezetek által dolgoztak, őket a munkaerőpiaci érvényesülés és a szakmai tapasztalatszerzés motiválta (Nagy, 2009).

A fiatalok munkavállalása egyre inkább mindennappossá válik mind Európában, mind Amerikában (Loughlin & Barling, 1998; Pascarella et al., 1998; Singh, 1998; Riggert et al., 2006; Perna, 2010). A következő fejezetben nemzetközi összehasonlítás révén ismerkedhetünk meg a hallgatói munkavállalás utóbbi évtizedekben tapasztalt sajátosságaival.

### 3.2. A hallgatói munkavállalás nemzetközi összehasonlításban

Az alábbi fejezetben a nemzetközi és a hazai szakirodalom legjelentősebb eredményeit foglaltuk össze, amelyek a munkavállalás gyakoriságára, valamint a munka és a tanulmányok illeszkedésének jellemzőire fókuszálnak. A jelenlegi kutatásunkban a nappali tagozatos felsőoktatási hallgatók munkavállalására koncentrálnak, elemzésünk fókuszán kívül esnek a középfokú és levelező oktatásban tanuló diákok.

A kilencvenes években a felsőoktatási expanzió a rendszerváltást követően a magyar felsőoktatásban is változásokat idézett elő (Pusztai, 2011). Magyarországon a rendszerváltást megelőző évektől folyamatosan emelkedett a nappali tagozatos hallgatók aránya. A rendszerváltás előtt az egyetemi hallgatók száma 100 ezer körül volt, 2016-ban az összes hallgató létszáma közel 300 ezer fő (Veres, 2016). A



2020/21-es tanév előzetes felsőoktatás-statisztikai adatai szerint az összes képzést tekintve a hallgatólétszám 287 867 fő volt (KSH, 2012). A tömegesedő felsőoktatás periódusában egyre inkább elmosódtak a határok a tanulmányok folytatása és munka világa között, napjainkban nem esik egybe a diploma megszerzésének időpontja és a munkába állás. A fiatalok életében már nincs egy előre megjósolható időpont, amikor bekapcsolódnak a munkaerőpiaci folyamatokba (Bocsi, 2013).

A hallgatói munkavállalás meglétét és következményeit számos országban kutatják, azonban az országok mind kulturális, mind gazdasági szempontból különböznek. Országoként változó lehet annak a megoldása is, hogy a felsőoktatási intézmények miként segítik az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenetet, valamint eltérések mutatkoznak a gazdasági és felsőoktatási rendszerekben, a tandíj mértékében és a felsőoktatási tanulmányok támogatásának tekintetében (Heinz, 1999; Ostoj, 2020). A hallgatói munkavállalás meglétét szinte akaratlanul is a fiatalok anyagi helyzetével kapcsoljuk össze, így nemzetközi szinten is kitérünk a felsőoktatásban tapasztalható költségekre, a hallgatók kiadásaira és bevételeire. Ezt követően összegezzük a munkavállalás gyakoriságára, motivációjára vonatkozó kutatási eredményeket, és bemutatjuk a tanulmányokkal kapcsolatos munkavégzés főbb mérföldköveit.

### **3.2.1. A felsőoktatás költségei hallgatói perspektívából**

A felsőoktatás-finanszírozási modellekkel jelentős terjedelmű szakirodalom foglalkozik, melyek áttekintése nem célja jelen kötetnek. A felsőoktatási tanulmányok költségei a kötet kontextusában a hallgatók szempontjából kerül tárgyalásra. A felsőoktatásban való részvételhez a hallgatóknak elegendő forrásra van szükségük a megélhetésük és a tanulmányaikkal kapcsolatos költségek fedezésére, ennek lehet az eszköze a családi/élettársi hozzájárulás, a saját bevétel, valamint az állami támogatás. A családi hozzájárulás viszonylag könnyen megszerezhető, stabilnak tekinthető, azonban ez a támogatás meghosszabbítja a hallgatók szülőktől való függőségét. Ezek a hozzájárulások a családnak jelentenek anyagi terhet, s nem a diákoknak. A másik lehetséges út, hogy a diákok saját keresetből viselik a tanulmányok költségeit, viszont ez számukra kimerítő lehet. Egyrészt a hallgatók felelőssége, hogy elegendő pénzt keressenek, másrészt jelentős időt kell jövedelemszerző tevékenységgel tölteniük, így kevesebb idejük marad a tanulmányaikra és egyéb céljaikra. Végül a diákok állami támogatást kaphatnak, azonban ezek a támogatások nem jelentenek bőséges forrást a másik két forráshoz képest. Bár az állami támogatás nem tűnik jelentősnek, mégis bizonyos anyagi függetlenséget biztosít, és sok esetben lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányokat folytassanak (Hauschildt et al., 2021). Elsőként a hallgatókat terhelő tanulmányi költségeket és azok finanszírozási módjait tekintjük át.

A European Commission (2020) adatai szerint a tandíjköteles hallgatók aránya s a tandíj mértéke országoként eltérő. A jelentés alapján tizennégy felsőoktatási rendszerben 101 és 1000 euró között mozognak a tanulmányi költségek, addig



Magyarországon a tandíj mértéke viszonylag magas, 1001 és 3000 euró közötti volt a felmérés évében. Magyarországon a 2019/20-ban a nappali tagozatos hallgatók 64,4 %-a volt államilag támogatott. A hallgatói támogatásokat az állam biztosítja, és a felsőoktatási intézmények kezelik. A 2019/2020-as tanévben a diákok ötöde kapott szociális alapú támogatást. Mindemellett a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, az árvák vagy a nagycsaládosok jogosultak egyéb támogatásokra, valamint az önkormányzatok és a felsőoktatási intézmények által közösen finanszírozott Bursa Hungarica ösztöndíjra is pályázhatnak. Ezenkívül a hallgatók egyszeri és rendkívüli támogatásokat is igényelhetnek. A felmérés szerint az államilag támogatott hallgatók 38%-a részesült tanulmányi ösztöndíjban, ezenkívül bizonyos típusú programok előmozdítása miatt részesülhetnek még támogatásban (például tanárképzés támogatása) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

A hallgatói támogatások és ösztöndíjak mellett két hitel áll a 45 év alatti diákok rendelkezésére. A magyar kormány 2001-ben döntött a Diákhitel Központ létrehozásáról.<sup>3</sup> Kezdetben csak egyféle hitel állt a felsőoktatási hallgatók rendelkezésére, azonban a 2012/2013-as szemesztertől az önköltséges képzésben tanuló hallgatók igényelhetik a kötött felhasználású Diákhitel2-t. A Diákhitel2 fix felhasználású kamatmentes kölcsön, kizárólag a tandíj kifizetésére szolgál, a maximálisan felvehető összeg megegyezik a tandíj finanszírozásának mértékével, és félévente egy összegben utalják át az adott felsőoktatási intézménynek (Kovács, 2017b). A költségtérítéses hallgatók egyszerre vehetik fel mindkét hitelt. A kölcsön törlesztése négy hónappal a tanulmányok befejezése után válik kötelezővé, de legkésőbb 45 éves korban el kell kezdeni, s a törlesztés a személyi jövedelemhez kapcsolódik. A 2019/2020-as tanévben a hallgatók 5,8 %-a vett fel Diákhitel1 típusú hitelt, míg a Diákhitel2-t a hallgatók 3,9%-a igényelte (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Kovács (2017b) a diákhitel számos kockázatát elemezve arra a megállapításra jutott, hogy a hallgatók számára más alternatíva és/vagy megfelelő forrás nem áll rendelkezésre. Egyik lehetséges alternatíva a szülők megtakarítása, azonban nagyon sok szülő nem tud éveken keresztül, rendszeresen takarékoskodni, ráadásul a szükséges összeg nem becsülhető meg előre. Másik alternatíva a tanulmányi szerződés, amely során a cégek támogatják a diákot a megélhetését és a tandíját fedező összeggel, amiért cserébe a hallgató a tanulmányai befejezése után a támogató szervezetnél helyezkedik el. Ennek az lesz a kockázata, hogy a tanulmányi szerződés miatt a hallgató a végzés után jobban fizető, érdekesebb állástól esik el. Ebből kifolyólag jobb lehetőségnek tűnik a diákhitel felvétele, mint a szülők anyagi terhelése vagy a tanulmányi szerződéssel járó kööttségek (Kovács, 2017b). A tanulással kapcsolatos kiadások, a lakhatási, a megélhetési, valamint a szabadidő-eltöltéssel kapcsolatos költségek együttes terhei még a középprétegekben is meghaladhatják a családok anyagi teherbírását, különösen igaz ez a gyengébb

---

<sup>3</sup> A diákhitel jellemzőiről s mint felsőoktatásfinanszírozási koncepcióról lásd részletesebben: Berlinger, E. (2003). *Jövedelemarányos visszafizetésen alapuló hallgatói hitelrendszerek*. Doktori értekezés. Barr, N. (2012). A felsőoktatás finanszírozása. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 264–283.

SES vagy többgyermekes családokra (Pusztai, 2015; Nyüsti, 2018). A Eurostudent VI. magyarországi mintáját vizsgálva elmondható, hogy általában a szülők finanszírozzák a tanulmányi költségeket, és a kedvezőtlen családi háttérből fakadó hiányosságokat az állami támogatások kevésbé tudják kompenzálni. A 2016-os kutatás eredményeiből kiderül, hogy a nappali tagozatos hallgatók bevételi struktúrája eléggé heterogén, számottevő különbségek mutatkoznak a demográfiai, szociális, lakhatási és képzési jellemzők mentén. Az életkor előrehaladtával és az ezzel összefüggő változók mentén (mesterképzés, gyermeknevelés), valamint a kedvezőbb szociokulturális háttér függvényében, az átlaghoz képest magasabb bevételről számoltak be. Azok a hallgatók, akik nem rendelkeznek elegendő mértékű szülői támogatással, az alábbi stratégiák valamelyikét választhatják: hitelfelvétel, az aktuális fogyasztásuk jelentős mértékű redukálása, vagy lemondanak az idejük egy részéről, hogy egyidejűleg tanuljanak és dolgozzanak (Nyüsti, 2018), így a hallgatói munkavállalás kézenfekvő lehetőség az anyagi nehézségek kompenzálására (Kovács et al., 2019; Kocsis, 2021b).

A Eurostudent VII. adatai szerint minden vizsgált országban, a hallgatók átlagosan a havi jövedelmük több mint egyharmadát kapták a családjuktól, beleértve a természetbeni transfereket is (ruha, étkezés stb.). A diákok teljes jövedelmének 43%-a kereső tevékenységből származik. A hallgatói jövedelem 14%-a ösztöndíjából és támogatásokból tevődik össze. A maradék 7%-a más forrásból származik. Az országok csaknem kétharmadában a hallgatók számára a saját maguk által megkeresett jövedelem a legfontosabb bevételi forrás. Bizonyos országokban a diákok több mint felének a saját kereső tevékenységükből áll össze a teljes bevételük. Magyarországon ez az arány 35% és 49% között mozog (Hauschildt et al., 2021).

### **3.2.2. A felsőoktatási hallgatók fizetett munkavégzése**

A hallgatói munkavállalás arányának növekedése számos országot érint, ahol a munka és a tanulmányok kombinálása az oktatáskutatás figyelmét sem kerülte el. A dolgozó hallgatók számának növekedése egyaránt tapasztalható az Amerikai Egyesült Államokban és számos európai országban (Neill et al., 2004; Callender, 2008; Beerkens et al., 2011; Roshchin & Rudakov, 2015; Hámori et al., 2018; Saveanu & Ștefănescu, 2019; Hvozdetzka et al., 2020; Kocsis & Pusztai, 2020; Ostoj, 2020; Staneva, 2020).

Riggert et al. (2006) megállapították, hogy az Amerikai Egyesült Államokban az általuk vizsgált több évtizedben a hallgatói munkavállalás olyan mértékben növekedett, hogy a huszonnégy év alatti fiatalok több mint fele dolgozott a tanulás mellett. A munka és a tanulmányok ötvözését felfoghatnánk ideálként, de be kell látnunk, hogy a munkavégzés inkább szükségszerűség, hiszen az amerikai hallgatók leginkább a tandíj és a megélhetési költségek fedezése, valamint a tapasztalatszerzés miatt dolgozik. A hallgatók jelentős részének a rendszeres munkavállalás jelenti az egyetlen megoldást a felsőoktatási tanulmányok elvégzéséhez, a támoga-

tások, hitelek nem minden esetben bizonyulnak elegendőnek, kiváltképp azoknak a körében, akiknek a családja nem rendelkezik magas jövedelemmel (Baum, 2010; Riggert et al., 2006), így elég gyakori, hogy a fiatalok már az egyetem elkezdése előtt is dolgoztak (Baffoe-Bonnie et al., 2007; Flowers, 2010).

A Eurostudent VI. kutatásban a megkérdezett hallgatók 35%-a rendszeresen dolgozott a szemeszter ideje alatt, 16%-uk csak alkalmanként (Masevičiūtė et al., 2018), azonban a következő felmérésben már a hallgatók 80%-a vállalt munkát a tanulmányai mellett, 60%-uk teljes munkaidőben dolgozott. A dolgozó hallgatók aránya Csehországban, Izlandon, Norvégiában, Szlovéniában, Hollandiában, Romániában és Törökországban a legmagasabb (85% felett), míg a munkavégzés legkevésbé gyakori Grúziában (46%) és Portugáliában (49%) (Hauschildt et al., 2021).

A Eurostudent VI. és VII. adatai alapján az országok között eltérést találunk, ha a munkavégzés motivációit vizsgáljuk. A Eurostudent VI. szerint a balkáni országok egyik leggyakoribb indítéka a munkavállalásra a tandíj befizetése, addig a felsőoktatási részvételt támogató országokban (pl. Dánia, Finnország, Málta, Norvégia, Svédország) a hallgatók a munka révén könnyebben növelhetik az életszínvonalukat. A Eurostudent VII. eredményei szerint a hallgatók több mint fele a megélhetési költségek fedezése miatt dolgozik (67%), 65%-uk azért is dolgozik, mert a munka által már megengedhetnek maguknak olyan dolgokat, amelyekre korábban nem volt lehetőségük. Mindkét adatfelvétel során jelentős volt azoknak a válaszadóknak a száma, akik úgy vélték, hogy a fizetett munka nélkül nem lennének képesek folytatni a tanulmányaikat. Több országban (Csehország, Franciaország, Grúzia, Olaszország) a tapasztalatszerzés felülmúlta a pénzügyi motivációkat (Masevičiūtė et al., 2018), de a következő felmérés adatai szerint a hallgatók 58%-át a munkatapasztalat szerzése motiválja (Hauschildt et al., 2021). A Eurostudent VI. magyarországi hallgatókra vonatkozó adatai szerint a pénzügyi okok mellett a tapasztalatszerzés is lényeges motivációs tényező volt, minden negyedik hallgató számára fontos volt az ilyen jellegű munkavállalás. A munkatapasztalat szerzése a fiatal korosztályból származókat, a teljes idős képzésben részt vevőket, valamint a kedvezőbb anyagi körülményekkel rendelkező hallgatókat jellemezte. A Eurostudent VIII. felmérés alapján elmondható, hogy a korábbi évekhez hasonló tendenciák rajzolódnak ki a magyarországi mintában (Mandl & Menz, 2024).

**2. táblázat.** A magyarországi hallgatók munkavégzési jellemzői  
a Eurostudent felmérések alapján

	E. VI.	E. VII.	E. VIII.
<b>Munkavállalás gyakorisága</b>			
Nem dolgozik	47%	27%	43%
Rendszeresen dolgozik a szemeszter során	39%	54%	42%
Alkalmanként (Eurostudent VII.: az oktatás nélküli időszakban dolgozik)	14%	15%	15%
<b>Munka és tanulmányok kapcsolata</b>			
	50%	52%	50%
<b>Munkavállalás motivációi</b>			
Megélhetési költségek fedezése	59%	67%	65%
Munka nélkül nem lehetne egyetemista	50%	53%	47%
Munkatapasztalat szerzése	50%	58%	55%
Valakit támogatnia kell	19%	23%	21%
A munka miatt megengedhet magának bizonyos kiadásokat	–	67%	69%

Forrás: Eurostudent VI. (Masevičiūtė et al. 2018), Eurostudent VII. (Hauschildt et al., 2021), saját szerkesztés.

A képzési szinteket tekintve a mesterképzésben tanuló hallgatók számára fontos volt a tapasztalatszerzés (Hámori et al., 2018). Fényes (2021) későbbi eredményei a motivációk tekintetében arra világítottak rá, hogy megjelenik a tapasztalatszerzés, valamint a tőkekonvertálási lehetőség, de a kulturális és kapcsolati tőke megszerzése másodlagos. Kutatásában a legnagyobb csoportot a csak anyagi célú hallgatók alkották, a második csoportban voltak a munkatapasztalat-szerzők, majd a tőkenövelők, és a legkisebb csoport volt a szabadidős, függetlenedő célú csoport.

### 3.2.3. A hallgatói munka és a tanulmányok illeszkedése

A hallgatói munkavállalás fogalmának értelmezésekor kiemeltük, hogy a munkavégzés típusának is jelentős szerepet tulajdonítanak. Kutatásunkban leginkább az a megközelítéssel értünk egyet, amely a munka és a tanulmányok illeszkedése alapján különbözteti meg a munkavállalás típusait, hazai viszonylatban ritkán beszélhetünk ismert „on-campus” típusú munkákról. Továbbá a fenti feltevéssel egyrészt azért értünk egyet, mert a munkavállalás és a képzési terület közötti kapcsolat kiemelt jelentőséggel bír a munkaerőpiacra való átmenet során. A kutatások arra világítanak rá, hogy a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés felgyorsíthatja az áttállást a munkaerőpiacra (Gáti & Róbert, 2013; Weiss et al., 2014), javíthatja a magasabb státusú pozíciókhoz való hozzáférés esélyét (Róbert & Saar, 2012;

Passaretta & Triventi, 2015), és a tanulmányokhoz kapcsolódó, alacsony intenzitású munka a továbbtanulási tervekre is pozitívan hat (Veroszta, 2014).

Másodszor azért preferáljuk a munka és a tanulmányok illeszkedése szempontjából csoportosított munkavégzést, mert a korábbi vizsgálatok kiemelik, hogy a tanulmányokhoz illeszkedő munka magasabb jövedelmet biztosít a hallgatóknak (Jacob et al., 2017; Kocsis, 2017b).

Staneva (2020) szerint a tanulmányokhoz kapcsolódó munkához való egyenlőtlen hozzáférés, az akadémiai teljesítményben és a munkaerőpiacon megmutató egyenlőtlen lehetőségeket is tükrözheti. A felső- és középosztályi hallgatók jellemzően jobb előkészítő oktatásban részesültek és jobb társadalmi körülmények között nevelkedtek (Boudon, 1974, idézi Staneva, 2020), s ez is hozzájárul ahhoz, hogy könnyebben szereznek a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát, hiszen a jó tanulmányi eredmények a szakterülethez kapcsolódó tudással való rendelkezést feltételezik. Az ilyen típusú munkák már jelzésértékűek lehetnek a későbbi munkaadók számára is. A fenti felvetés mélyebb feltárása érdekében Staneva (2020) figyelembe vette a hallgatói munkavégzés készsége szintjét is. Ezáltal elkülönítette a magas és alacsony készsége szintet igénylő munkákat. Az alacsony készsége szintet igénylő hallgatói munkához sorolta a kézi, fizikai munka, illetve a rutint és különleges képessége t nem igénylő munkákat. A magasabb készsége szintet elváró munkakörök főként adminisztratív, vezetői beosztású munkák, amelyek bizonyos képesítést, rutint, tapasztalatot igényelnek és felelősséggel járnak. A magas készsége szintet igénylő munkakörben a hallgatók képesek megszerezni a munkaerőpiacon is elvárt általános képessége ket (pl. írásbeli, elemző, digitális ismeretek, szociális kompetenciák), még akkor is, ha a munka nem kapcsolódik a tanulmányokhoz. Ezzel szemben az alacsony készsége szintet igénylő munkakörök kevésbé képesek értékes, átruházható készsége ket létrehozni, még akkor sem, ha illeszkedik a tanulmányokhoz (Staneva, 2020).

A következőkben a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzésre vonatkozó nemzetközi adatokat ismertetjük. Róbert & Saar (2012) hat közép-kelet-európai ország adatait elemezve arra a megállapításra jutott, hogy a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés a demográfiai sajátosságokkal mutat összefüggést, eredményeik szerint leginkább az iskolázott szülők gyermekeire és a férfiakra jellemző a munka és a tanulmányok illeszkedése. Szőcs & Hamvas (2015) a Trendence Graduate Barometer 2015-ös adatai szerint Magyarországon a munkakörök valamivel jobban kapcsolódtak a tanulmányok jellegéhez (kb. 50%-ban), mint az európai átlag. Azonban korábbi, kimondottan a Debreceni Egyetemre fókuszáló adatok szerint, a hallgatók munkája csak kevésbé illeszkedett a tanulmányokhoz, melynek oka a minta regionális jellegében keresendő (Szőcs, 2014a; 2014b).

A Eurostudent VI. és VII. adatai szerint a felmérésben szereplő hallgatók csaknem felének kapcsolódik a munkája a tanulmányi területéhez (Masevičiūtė et al., 2018; Hauschildt et al., 2021). A Eurostudent VI. alapján Észtországban a legmagasabb a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés aránya (56%), majd Finnországban, Németországban, Portugáliában, Lettországon és Norvégiában

(Masevičiūtė et al., 2018). A Eurostudent VII. felmérés szerint a fenti országok mellett most már Magyarország és Málta is az élen jár (Hauschildt et al., 2021). A Eurostudent országokra vonatkozó felmérés alapján kijelenthető, hogy az idősebb hallgatóknak, az informatikai és az egészségügyi képzéseken részt vevőknek van olyan munkája, ami kapcsolódik egyetemi képzésükhöz. Minden országban a mesterszakos hallgatóknak kapcsolódik jobban a munkája a tanulmányaikhoz, kivétel Románia és Szlovákia, ahol az alapszakosok és mesterszakosok között alig van különbség (Masevičiūtė et al., 2018).

Magyarországi vonatkozásban a következő munkatípusokat alakították ki a Eurostudent VI. adatai alapján: diákmunka, horizontálisan illeszkedő munka, nem illeszkedő kényszerű munka, nagy intenzitású tapasztalatszerző munka (Hámori et al., 2018). A diákmunka kategóriára volt jellemző a legalacsonyabb munkaidő, és a tanulmányokhoz nem kapcsolódó munkakörök betöltése. Az ebbe a csoportba tartozó hallgatók inkább diákként tekintettek magukra. A horizontálisan illeszkedő munkát végző diákoknak lényeges volt a munkatapasztalat szerzése. A munkatapasztalat szerzése mellett kiemelkedő a megélhetési költségek fedezése miatt történő munkavállalás. 30%-uk inkább dolgozónak vallja magát, mintsem hallgatónak, bár meg kell említenünk, hogy a hallgatók a munkájuk mellett tanulnak, s nem a tanulmányaik mellett dolgoznak. A nem illeszkedő, kényszerű munkát végzők főleg a megélhetési költségek fedezése miatt dolgoztak. Az utolsó csoportba tartoztak a kimondottan tapasztalatszerzés céljából dolgozók. Ha összevetjük a munka típusát és a hallgatók szociális helyzetét, és minél fiatalabb, minél kedvezőbb családi helyzettel rendelkező hallgatókra fókuszálunk, akkor a körükben magasabb a diákmunkát vállalók aránya, míg a tanulmányokhoz fűződő munkavégzés inkább az idősebb hallgatók sajátossága (Hámori et al., 2018).

Nemzetközi szinten jelentős eredmények születtek az „on-campus” és az „off-campus” típusú csoportosítás következtében. A kampuszon belül végzett munka egyik előnye, hogy a hallgatók a munka által jobban beágyazódnak az egyetem életébe (Perna, 2010; Pollard et al., 2013). Pollard et al. (2013) kvalitatív kutatása szerint az „on-campus” típusú munkához olyan feladatok tartoztak mint a mentorálás, a hallgatói magazin szerkesztése, a tanári asszisztens, egyetemi rendezvények koordinátora, vagy a diákköri nagykövet, akinek a feladata a felsőoktatásba jelentkezni vágyó diákok segítése. Bizonyos munkák esetében fogyatékkal élő vagy tanulásban akadályozott diákoknak segítettek a hallgatók (például a jegyzetkészítésben). A hallgatók hátrányként emelték ki a kampuszon végzett munkával kapcsolatban, hogy ezek alkalmi, rövid távú munkák voltak (Pollard et al., 2013).

Hazai viszonylatban nem beszélhetünk minden intézményre kiterjedő „on-campus” típusú munkáról, ugyanis az egyetemisták általában diákszövetkezetek révén találnak munkát, melynek több előnye is van, viszont ezek a munkák ritkán kapcsolódnak a hallgatók tanulmányaihoz (Kocsis, 2017b; Pusztai & Kocsis, 2019). Korábbi kvalitatív kutatásunk szerint az oktatók hangsúlyozták, hogy a szakmai gyakorlatok, a duális képzés, az egyéni tanrend széles körű bevezetésében vagy a diákszövetkezetekkel való szoros együttműködésben látják a megoldást

(Kocsis, 2017c). A Debreceni Egyetem esetében egyes diákszövetkezetek az egyetem területén találhatóak, főként egyetemi munkára toboroznak hallgatókat, akik az egyetemi rendezvényeken tudnak dolgozni. Pozitívumként emelték ki, hogy a hallgatók gyakran ajánlják őket, ezáltal a munkaerő-utánpótlással, de a hallgatók megbízhatóságával is kevesebb gondjuk van (Kocsis, 2017b).

A bemutatott kutatási eredmények szerint a munka és a tanulmányok illeszkedése függ a hallgató motivációjától, a szociokulturális háttérétől, illetve a rendelkezésre álló munkáktól. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy fontos lenne az egyetem szerepvállalása, erre vonatkozó javaslatainkat a monográfia végén ismertetjük.



## 4. A munkavállaló hallgatók jellemzői a korábbi kutatásokban

### 4.1. A munkavállalás a demográfiai és társadalmi háttér függvényében

A következőkben az a célunk, hogy a korábbi kutatási eredmények alapján összefoglaljuk, hogy mi jellemző a dolgozó hallgatókra a társadalmi, gazdasági és intézményi sajátosságaikat tekintve. Az alábbi tanulmányok közvetlenül vagy közvetve foglalkoznak a számunkra is releváns kutatási kérdésekkel: mutatkoznak-e különbségek a hallgatói munka mennyiségében és minőségében a társadalmi-gazdasági háttérváltozók mentén, hogyan befolyásolja a munkavállalás a tanulmányi eredményességet.

#### 4.1.1. A hallgatói munka és a társadalmi háttér összefüggései

A korábbi kutatások szerint a munkavállalás gyakorisága és motivációja összefüggést mutat a diákok társadalmi-gazdasági sajátosságaival. A tengeren túli eredmények szerint is a hallgatók munkavégzése összefüggésbe hozható a szülők iskolai végzettségével. Azok a diákok, akiknek szülei egyetemi végzettséggel rendelkeznek, alacsonyabb óraszámban dolgoztak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei. Továbbá a kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkező hallgatók keresete magasabb volt. Feltételezhető, hogy a társadalmi háttérük miatt magasabbak a munkára vonatkozó elvárásaik és döntéseik (Perna, 2010). Európai viszonylatban is hasonló eredményeket kapunk, azaz a kevésbé tehető családotokból származó diákok nagyobb valószínűséggel és gyakrabban dolgoztak, s közvetlen összefüggést találunk a család alacsony pénzügyi helyzete és a diákok magas munkaóráinak a száma között. A hallgatói munkavállalás elsősorban a hiányzó családi források kompenzálására szolgál (Kalenkoski & Pablonia, 2008; Fischer & Lipovská, 2014; Hvozdetzka et al., 2020; Staneva, 2020).

Németországban végzett kutatások szerint a munka mennyisége és a hallgatók társadalmi-gazdasági háttere között összefüggés mutatható ki. A Social Survey Reports adatait feldolgozó kutatásokra hivatkozva Staneva (2020) kiemeli, hogy a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei heti szinten átlagosan kevesebbet dolgoznak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, s ez a különbség a felsőoktatásban eltöltött félévek számával emelkedik. Hasonló megállapításokat tett Jacob et al. (2017), azaz a kedvezőtlen háttérrel rendelkező diákok nagyobb valószínűséggel dolgoznak heti 20 óránál is többet, mint az előnyösebb háttérrel jellemezhető társaik. A későbbi tanulmányi szakaszban még jobban kirajzolódik a különbség. Azokra a társadalmi-gazdasági különbségekre is rávilágítottak, amelyek a munka intenzitásában és a munka típusában is megmutatkoznak.

Viszont egyes nemzetközi kutatási adatok cáfolták az eddig elhangzott eredményeket. Beerkens et al. (2011) a hallgatói munkavégzés gyakoriságát, intenzitását és a család anyagi helyzetét vizsgálva arra jutottak, hogy a kedvezőbb helyzettel jellemezhető családok gyermekei többet dolgoztak és nagyobb eséllyel vállaltak teljes állást, mint a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkezők. Eredményeik szerint az apák iskolai végzettsége és a szülők gazdasági jóléte nincs összefüggésben a hallgatói munkavégzés valószínűségével. Hasonló megállapításra jutottak a Spanyolországban (Simón et al., 2017), Ausztriában és Svájcban végzett kutatások (Brandstätter & Farthofer, 2003, idézi Staneva, 2020). A régióban végzett korábbi vizsgálatok szerint a szülők munkanélkülisége csak minimálisan befolyásolta a hallgatói munkavégzést (Szócs, 2014a), s a munkavégzés a kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkező diákokra is jellemző, tehát nem csak az anyagi nehézségek miatt történő munkavégzés a gyakori (Kocsis, 2021a).

Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy a hallgatói munkavállalás és a hallgatók szociokulturális háttere közötti összefüggések olykor ellentmondásosak, amelyek véleményünk szerint jól példázzák du Bois-Reymond életútelméletét, miszerint a munkavégzés és a gazdasági helyzet összefüggései között kettősség tapasztalható. Egyrészt az anyagilag rászoruló hallgatók dolgoznak, akik a kedvezőtlen helyzetüket próbálják a pluszjövedelem-szerzéssel kompenzálni. Másrészt ott vannak a kedvező háttérrel rendelkező diákok, akiknek egy része a család által biztosított előnyök miatt nem dolgozik, míg a másik esetben a munkavállalás a tudatos karrierterv része (Csoba, 2013). Hasonló mintázat alakult ki Pataki (1998) kutatásában, ahol a piacorientált hallgatók között mutatkoztak eltérések. Az egyik típusban a hallgatók válogatás nélkül elvállaltak minden munkát, míg a másik hallgatói csoport csak szakmai jellegű munkát végzett. Fontos kutatási irány annak a vizsgálata, hogyan tudják a családi háttérből származó hátrányokat kompenzálni vagy előnyükre fordítani a munkavégzés által.

Összefüggés mutatkozik a szülők iskolai végzettsége és a munkavállalás motivációja között is. Fényes (2021) kutatási eredményei alapján elmondható, hogy a tisztán munkatapasztalat-szerző diákok voltak a legjobb gazdasági és kulturális helyzetben, míg a csak anyagi célú és tőkenövelés céljából dolgozók voltak a legrosszabb helyzetben. További kutatások szerint ha a hallgató magasán kvalifikált, kedvező társadalmi háttérrel jellemezhető, annál nagyobb valószínűséggel vállal olyan munkát, ahol a fő motivációs tényező a szakmai fejlődés (Gáti & Róbert, 2013; Hámori et al., 2018; Masevičiūtė et al., 2018).

Bizonyos kutatási eredmények szerint a kedvező helyzetben lévő hallgatók gyakrabban végeznek a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát, mivel az ilyen munkákra vonatkozó preferenciáik és motivációik is magasabbak. Staneva (2020) ezeket a motivációkat Breen és Goldthorpe 1997-es elméletével a relatív kockázatkörüléssel, a racionális döntéssel magyarázza, melynek az alapja, hogy az egyén arra törekszik, hogy elkerülje a lefelé irányuló mobilitást. Ebből kifolyólag a kedvezőbb társadalmi osztályhoz tartozó hallgatók nagyobb ösztönzést kaptak a felsőoktatásban való részvételre, hiszen ez az oktatás hozzáférést biztosít ahhoz,

hogy a szüleikhez hasonló társadalmi osztályú pozíciókhoz jussanak. Azonban a felsőoktatásban való részvétel gyakoribbá válása miatt a kedvező helyzetű hallgatók további előnyöket keresnek a társadalmi státusuk biztosítása érdekében, például azzal, hogy a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát vállalnak. Ezzel szemben a kedvezőtlenebb háttérrel rendelkező diákok kevésbé folytatnak ilyen rangosnak titulált munkákat. Ennek az oka, hogy a felsőoktatásba való bekerüléssel ezek a diákok már egy nagy lépést tettek a társadalmi mobilitás létráján, még ha nem is múlták felül azt az osztálypozíciót, ahonnan származnak. Így számukra a tanulmányokhoz kapcsolódó munkahelyek kevesebb hozzáadott értéket kínálnak a lefelé irányuló mobilitás elkerülése vagy felfelé irányuló mobilitás elérése érdekében (Staneva, 2020).

Hazai kutatási eredmények szerint a kedvezőbb anyagi háttérrel rendelkező hallgatók kevésbé dolgoznak jövedelemszerzés céljából. A jobb anyagi körülmények között élők „megengedhetik maguknak”, hogy válogassanak a munkalehetőségek közül, hogy olyan helyen dolgozzanak, ahol szakmai tapasztalatra tehetnek szert, ugyanis az esetükben nem az anyagi kényszer dominál. Ennek ellenére sem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy a kedvezőtlenebb anyagi és családi háttérrel rendelkező hallgatókat nem motiválja a tapasztalatszerzés. A hátrányos helyzetű hallgatók is rendelkezhetnek erős mobilitási motivációkkal és a munkatapasztalat gyűjtésére irányuló törekvésekkel (Gáti & Róbert, 2013). Szőcs (2014a) szerint azok a hallgatók is rendszeresen dolgoznak, akik az anyagi jólétük alapján a „mindenünk megvan” kategóriába tartoznak.

#### 4.1.2. A hallgatói munka és a demográfiai háttér kapcsolata

A hallgatók társadalmi státusa mellett érdemes figyelembe venni a demográfiai jellemzőket is, amelyek befolyásolhatják a hallgatói munkavállalás gyakoriságát, típusát és a munkavégzés motivációját. Fischer & Lipovská (2014) adatai szerint jelentős kapcsolat mutatható ki a diákok neme és a munkavállalás gyakorisága, valamint a tanulmányokkal való kapcsolat között. A férfiak általában gyakrabban dolgoznak és végeznek a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát. A Eurostudent VI. kutatás eredményei szerint hasonló arányban vállalnak munkát a férfiak és a nők (51-51%), azonban a férfiakra ugyan minimálisan, de jellemzőbb a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés (Masevičiūtė et al., 2018). A hazai felsőoktatásban Fényes (2010), Gáti & Róbert (2013) és Szőcs (2014a, b) eredményei mutattak hasonló mechanizmusokat, azaz a férfiak nagyobb arányban dolgoznak, illetve végeznek a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát. További eredmények is megerősítették, hogy a nemnek szignifikánsan magyarázó ereje van, a férfiak gyakrabban dolgoznak (Markos, 2018; Kocsis, 2021a).

A demográfiai jellemzők közül a hallgatók életkorának is jelentős szerepe van. A Eurostudent VI. szerint a tanulmányok melletti munkavállalás leginkább a 25–30 év közötti korosztályra jellemző, 63%-uk rendszeresen dolgozik. Hasonlóan magas arányban dolgoznak a 22–25 év közötti fiatalok (52%). A legfiatalabb, 21 éves

korosztálynak csupán a 38%-át érinti a munkavállalás (Masevičiūtė et al., 2018). Bizonyos kutatások szerint a munkaerőpiaci részvétel gyakorisága az életkor előrehaladtával növekszik (Fischer & Lipovská, 2014; Markos, 2018; Kocsis, 2021a).

A további demográfiai mutatókat tekintve Roshchin & Rudakov (2015) kutatása szerint jelentős különbségek mutatkoznak az egyes régiók és településtípusok között is: nagyobb arányú a hallgatói munkavállalás azokban a városokban, ahol a munkaerőpiac változatos és fejlett, sokkal több lehetőséget kínál a hallgatóknak, így ezek a fiatalok gyakrabban dolgoznak, mint más régió egyetemistái. Hazai kutatások (Szőcs, 2013; 2014b) szerint az alacsonyabb foglalkoztatási rátával jellemezhető régiókban magasabb a munkavégző hallgatók aránya, hiszen a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező hallgatók körében szükségessé válik a munkavállalás. Az általunk vizsgálni kívánt, északkelet-magyarországi régióban is a hallgatók alacsonyabb státusú családokból, nagyobb arányban rurális környezetből származnak (Pusztai, 2015; Pusztai & Kocsis, 2019). A régió és a településtípus mellett lényeges hatással lehet a munkavégzés gyakoriságára a hallgatók lakhatási körülménye. Masevičiūtė et al. (2018) szerint gyakrabban dolgoznak azok a hallgatók, akik nem élnek együtt a szüleikkel, ezeknek a diákoknak 52%-a rendszeresen dolgozik a szemeszter ideje alatt.

Egyre jobban körvonalazódik, hogy a dolgozó hallgatókról kialakult korábbi, uniformizált kép is átalakulóban van, fontos különbséget von maga után, hogy ki, mikor, miért és hogyan vállal munkát. Kutatásunk alaptétele szerint a fent említett tényezők más módon befolyásolják a hallgatók eredményességét, melynek feltárása kulcsfontosságú.

## **4.2. A munkavállaló hallgatók képzési jellemzői**

### **4.2.1. Munkavégzés a középiskolai évek alatt**

Hazai és nemzetközi kutatási eredmények szerint a fizetett munka már a középiskolai években is fontos szerepet játszik a diákok életében (Beerens et al., 2011; Marsh & Kleitman, 2005; Riggert et al., 2006; Singh, 1998). Akik a felsőoktatási tanulmányaik megkezdése előtt is dolgoztak, nagyobb eséllyel vállalnak munkát az egyetemi évek alatt is. A hallgatói munkavállalásra hatással lehet az is, hogy a diákok a középiskola után közvetlenül a felsőoktatásba kerültek vagy sem (Masevičiūtė et al., 2018). A régióban végzett vizsgálatok szerint a fiatalok 74%-a már a középiskolai évek alatt is végzett jövedelemszerző tevékenységet (Csoba, 2013). A középiskolások jövőbeli tervei között a továbbtanulás mellett egyaránt szerepel a nyári és külföldi munkavégzés, hiszen ezek a korai munkatapasztalatok hasznosak lehetnek a jövőbeli megtérülés szempontjából (Jancsák & Polgár, 2010; Kispálné & Vincze, 2009a; 2009b). A középiskola típusa meghatározó lehet mind a középiskolai, mind a felsőoktatási évek alatt végzett munka gyakoriságában (Gazsó, 2012). Gáti & Róbert (2013) szerint a 6–8 osztályos gimnáziumban érettségizőkre jellemzőbb a munka és a tanulmányok illeszkedése, ugyanis tudatosabb pályaválasztás felté-

telezhető az esetükben, így nagyobb a valószínűsége annak, hogy olyan munkát végeznek, ami a választott tanulmányi területükhöz is kapcsolódik. Előzetes kutatási adatok szerint az állami és önkormányzati fenntartású középiskolák diákjai nagyobb arányban dolgoznak a felsőoktatási éveik alatt is (Szócs, 2014).

#### **4.2.2. A felsőoktatási képzési jellemzők és a munkavégzés összefüggései**

A kutatásunkban nagy szerepet szánunk a hallgatók intézményi jellemzőinek, ugyanis a feltételezéseink között szerepel, hogy egyre nagyobb magyarázó erővel bírnak a munkavállalás során, esetlegesen háttérbe szorítva a társadalmi, gazdasági jellemzőket. Előzetes feltételezéseink szerint a hallgatók azért is dolgoznak, hogy felkészüljenek a végzettség megszerzése utáni munkaerőpiaci kilépésükre, ezért a hallgatói munka a tanulmányokat kiegészítő alternatíva lesz, így a képzési területek mentén várhatóan jelentős eltérések lesznek.

A képzési jellemzők közül elsőként a képzési szint és a munkavállalás jellemzői közötti összefüggéseket vizsgáltuk. Nemzetközi kutatási eredmények szerint a mesterszakos hallgatók gyakrabban dolgoznak, s ezen adatokat azzal magyarázzák, hogy a mesterképzést végző hallgatók idősebbek, már rendelkeznek diplomával, valamint a mesterképzésre vonatkozó oktatási előírások általában több lehetőséget biztosítanak arra, hogy a hallgatók egyszerre tanuljanak és dolgozzanak. Továbbá számukra a munkaerőpiacra való kilépés egyre vonzóbbá válik, így nagyobb valószínűséggel dolgoznak a tanulmányaik alatt (Roshchin & Rudakov, 2015). A Eurostudent VI. kutatás alapján elmondható, hogy az alapképzésben részt vevő fiatalok 48%-a, míg a mesterképzésben tanuló diákok 65%-a végez fizetett munkát, s az országok többségében a mesterképzésben tanuló diákok gyakrabban dolgoznak tapasztalatszerzés céljából, mint az alapképzésben részt vevő hallgatók. Bizonyos országokban csekély különbségek mutatkoznak az alapszakos és mesterszakos hallgatók munkavállalása között, ilyen ország Franciaország, Hollandia, Svédország és Norvégia (Masevičiūtė et al., 2018). A Eurostudent VII. adatai szerint a mesterképzésben részt vevők általában idősebb életkorukkal összhangban hajlamosabban a munkavállalásra (71%), mint az alapszakos hallgatók (57%) (Hauschildt et al. 2021).

Hátori et al. (2018) a Eurostudent VI. magyarországi adatait elemezve megállapította, hogy a mesterképzéses hallgatók fele folyamatosan dolgozik, míg a legkisebb arányban az osztatlan képzésben tanulók dolgoznak. Az osztatlan képzéses diákok kétharmada nem dolgozik a szemeszter ideje alatt, ez egyrészt magyarázható azzal, hogy ezeken a képzéseken fiatalabb hallgatók tanulnak, másrészt, hogy ezeken a szakokon kevesebb idejük, lehetőségük van a hallgatóknak munkát vállalni. A felmérés időpontjában ezek a képzések a következők voltak: jogász, fogorvos, orvos és állatorvos.

A képzési szint mellett jelentős eltérések lehetnek a hallgatói munkavégzés gyakoriságában és motivációjában a képzés finanszírozásától függően. Markos et al. (2019) kutatási eredményei szerint az Európai Felsőoktatási Térség keleti régiójá-

ban a válaszadók harmada költségtérítéses hallgató volt, azonban a hallgatók alig negyedét motiválta a tandíj finanszírozása. Pusztai & Szigeti (2021) felsőoktatási előrehaladást vizsgáló kutatásában három jól elkülönülő hallgatói klaszter alakult ki: a normál úton haladók, a csúszó-passzíválók és a korrigáló hallgatók. A normál úton haladó hallgatók tanulmányi pályafutása a mintatantervi sztemenderdeknek megfelelő, míg a korrigáló típusba kerültek azok a diákok, akik a tanulmányaik alatt legalább egy szemeszterben átkerültek költségtérítéses formába, vagy szakot, intézményt váltottak. A csúszó-passzíváló hallgatóknak pedig legalább egyszer kényszerű megállás lassította, akadályozta a kreditszerzését, a mintatanterv szerinti haladását. A korrigáló hallgatók gyakrabban dolgoztak, mint a normál úton haladók, de kevesebbet, mint a csúszó-passzíválók. A tandíj befizetése leginkább őket és a csúszó-passzíváló hallgatókat motiválta. Magyarországi viszonylatban a munkavégzés gyakoriságában nincs számottevő különbség az önköltséges és az állami támogatott hallgatók között. Míg a szomszédos országokban (Románia, Szlovákia, Szerbia, Ukrajna) a költségtérítéses diákok gyakrabban vállalnak munkát a tanulmányaik mellett. Jelentősen motiválja őket a tandíj finanszírozása, továbbá a költségtérítéses hallgatókat jobban motiválja még a létfenntartás és függetlenedés, mint az államilag támogatott diákokat, az országok közül ez alól kivétel Magyarország. A magyarországi államilag támogatott hallgatókra inkább jellemző a megélhetési okok miatt történő munkavégzés, mint a költségtérítésekre, ugyanis a költségtérítéses hallgatók körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik úgy vélik, hogy jelentősebb kiadásokat is megengedhetnek maguknak, tehát kedvezőbb anyagi helyzetben vannak (Kocsis, 2021a).

A hallgatói munka vizsgálata során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a képzési területenként megmutatkozó különbségeket. Ha a Eurostudent VI. alapján vizsgáljuk a dolgozó hallgatókat, akkor elmondható, hogy a legmagasabb arányban dolgoznak azok az egyetemisták, akik pedagógus-, jogi, társadalomtudományi és művészeti képzésben vesznek részt. Ezeken a szakokon a dolgozó hallgatók száma 50% fölött van. Az informatikai területen tanulók 48%-a, a mérnök és az agrárterületeken lévő diákok 47%-a dolgozik. A természettudományi képzések hallgatóinak 41%-a vállal munkát a tanulmányaik mellett (Masevičiūtė et al., 2018). A Eurostudent VII. szerint leggyakrabban az oktatás (56%), az egészségügyi (53%) és az informatikai területek (52%) hallgatóinak van olyan munkahelye, amely kapcsolódik a tanulmányaikhoz, míg a természettudományi, matematika szakos hallgatóknál (34%) a legkevésbé valószínű, hogy a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkával rendelkeznek (Hauschildt et al., 2021).

A Eurostudent VI. magyarországi adatait vizsgálva elmondható, hogy a műszaki és informatikai képzések hallgatóinak legalább negyedét érinti az intenzív munkavállalás, ami ebben az esetben heti 20 óra munkát jelent. Arányuk magasabb, mint a többi képzés esetében, sőt az említett hallgatók csaknem fele olyan munkakörben dolgozik, amely illeszkedik az egyetemi tanulmányaikhoz. A tapasztalatszerzés miatti munkavállalás leginkább az informatikus hallgatók magas arányára jellemző (70%), ráadásul ők inkább munkavállalóként tekintenek magukra,



mintsem hallgatóként, s esetükben gyakoribb, hogy már az egyetemi tanulmányaik alatt dominánssá válik a munkaerőpiac vonzó hatása (Hámori, 2018). Fontos megemlítenünk a báránybőrhatást, amely szerint a diploma megszerzése keresetnövekedést fog eredményezni (Kun, 2014; 2015), és ebben az értelmezési keretben a hallgatói munkavégzés legfőbb negatív hatása, ha a hallgató megszakítja a felsőoktatási tanulmányait és nem szerez végzettséget. Egyes eredmények arra világítanak rá, hogy a munkavégzés bizonyos esetekben előnyt jelent a hallgatók számára. Ezt támasztják alá Harkányi (2020) magyarországi, informatikus hallgatókat vizsgáló adatai, melyek szerint a felsőoktatási éveikben dolgozó, de lemorzsolódott hallgatók kedvezőbb helyzetben vannak és sikeresebbé váltak a munkaerőpiacon, mint azok a tanulók, akik úgy morzsolódtak le, hogy nem dolgoztak a tanulmányaik alatt. Korábbi kutatások szerint a munkavégzés gyakorisága, illetve a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés tekintetében a nem STEM-, a műszaki és a természettudományos képzések viszonylag homogének. Míg az orvos- és egészségtudományi képzések hallgatói ritkán, addig az informatikushallgatók gyakran dolgoznak. A munka és a tanulmányok tartalmi illeszkedése leginkább az informatikushallgatókra jellemző, sőt számukra az új ismerősök szerzése rendkívül fontos (Kocsis & Alter, 2021). A STEM-képzések egyik közös ismérve a diákok magas lemorzsolódási aránya és az alacsony perzisztencia (Xenos et al., 2002; Ódor-Huszárik, 2020), amelynek egyik előidézője a hallgatói munkavégzés (Pusztai & Szigeti, 2018; Kovács et al., 2019; Kocsis, 2020b).

Összességében azt láthatjuk, hogy az intézményi jellemzők közül a képzési szintnek és a tudományterületnek van jelentős szerepe. A különbségek visszavezethetők az adott képzés kurrikuluma, a képzési háló merevségére, amelyek nem minden esetben teszik lehetővé a tanulmányok melletti munkavállalást. Ez főként az osztatlan képzésekre jellemző, míg a mesterszak esetében a magasabb munkavállalási arányt azzal indokolják, hogy a hallgatók a diplomaszerezés utáni elhelyezkedésüket szeretnék elősegíteni a tanulmányok melletti munkavégzéssel. A tudományterületi eltéréseknek a lehetséges okait abban látjuk, hogy az egyes képzéseken a hallgatói munkavállalás révén aktuális ismeretekre és erős kapcsolati hálóra tehetnek szert a hallgatók (pl. informatikaképzések). Míg más területeken a képzés gyakorlatorientáltságában mutatkozó hiányokat kívánják pótolni.

### 4.3. A munkavállalás mint kétélű kard

Egy metaforával élve a hallgatói munkavállalás olyan kétélű kard, amelynek lehetnek pozitív és negatív hatásai (Baffoe-Bonnie et al., 2007). A felsőoktatási intézmények egy része a tanulmányokat veszélyeztető faktorként tekint a munkára, míg egyre többen a képzés releváns, kiegészítő mozzanatának tekintik. A hallgatói munkavégzés gyakran definiálható úgy is, mint egy rizikótényező, mely felerősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket és a lemorzsolódási kockázatot azáltal, hogy távol tartja a hallgatókat a közösségbe és az egyetemi kultúrába való beágyazódástól



(Riggert et al., 2006; Darmody & Smyth, 2008; Perna, 2010; Stiburek et al., 2017). Ebben a szakaszban az egyetem melletti munkavégzés két, egymásnak ellentmondó hatását vázoljuk fel különböző kutatási eredmények függvényében, amelyek szerint a munkavállalás lehet támogató vagy éppen rizikófaktor. Egyes kutatók szerint a jelentős érdeklődés ellenére sincs egy konkrét elméleti modell a hallgatói munkavállalás és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat magyarázatára (Riggert et al., 2006; Staneva, 2020). A témával kapcsolatos kutatások többsége az egyszerű „nulla összegű megközelítést” (zero-sum approach) fogadja el, ezáltal feltételezve, hogy a munkavégzéssel töltött idő csökkenti a tanulásra, tanulmányokra fordított időt, és ezzel közvetlenül akadályozza a tanulmányi teljesítményt (Darolia, 2014).

A másik elméleti feltételezés szerint a munkaidő közvetve akadályozza a tanulmányi eredményességet azáltal, hogy korlátozza a hallgatók akadémiai tevékenységekben való részvételét, gyengíti az egyetemi kultúrába való beágyazódást (Tinto, 1993). Ebben az értelemben leginkább a hallgatói munkavállalás negatív hatásai dominálnak, míg más kutatások a semleges, illetve a pozitív hatásait is figyelembe veszik. A „megbékélési megközelítés” szerint a munkával töltött idő nem feltétlenül csökkenti a tanulásra, tanulmányokra szánt időt, mivel a hallgatók korlátozhatják a szabadidejüket, így a tanulásra fordított idejük változatlan marad (Triventi, 2014). A hallgatói munkavállalás pozitív megközelítésére fókuszáló kutatások szerint a munkavégzés javítja a diákok hatékonyságát és az időgazdálkodási készségét, s támogatja a tanulmányi eredményességüket (Butler, 2007).

Összességében azt tapasztaljuk, hogy ezek az elméletek meglehetősen szűken közelítik meg a hallgatói munkavállalás következményeit, hiszen a munkavégzést a jövedelem megszerzésére fordított időként értelmezik. A hallgatói munkavégzést időigényesnek tekintik, holott a munkavállalás során a hallgatók fontos készségeket és gyakorlati ismereteket is elsajátíthatnak. Ebben a megközelítésben nem hagyhatjuk figyelmen kívül az emberitőke-elméletet, amely szerint a formális oktatás és a foglalkoztatás egyaránt hozzájárul a humán tőke gyarapításához (Becker, 1993, idézi Staneva, 2020). Az emberi tőke tehát a készségek, kompetenciák teljes készletére utal, amely nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy az egyén növelje a gazdasági tőkéjét is. Ez a „készlet” magába foglalja a tudást, a szakmai ismereteket, valamint számos puha készséget is. A hallgatók ezeket a készségeket sajátíthatják el a munkahelyi képzésen vagy finomabb tanulási folyamatokon keresztül. Ebben az értelmezésben a humán tőke két formáját különböztetik meg: az általános és a speciális humán tőkét. Az általános humán tőke, amelyet különböző munkahelyeken és cégeknél lehet alkalmazni (pl. számítógépes ismeretek). Míg a speciális humán tőke, amely egyedi szakmai készségekre és olyan ismeretekre utal, amelyek egy konkrét foglalkozásra jellemzőek, vagy konkrét munkakör betöltéséhez szükségesek (pl. speciális szoftver alkalmazása) (Staneva, 2020). Egyes modellekben a hallgatói munkák abban térnek el, hogy másképp segítik elő a humán tőke gyarapodását. Azaz egyes munkakörök több, míg mások kevesebb készség fejlődését támogatják, így az eltérő típusú munkakörben eltöltött idő, eltérő módon hasznosul.

Bizonyos típusú munkavégzés során a hallgatók szereznek releváns készségeket, míg más munkakörökben kevésbé. Így időt veszítenek, amelyet a tanulásba is fektethetnének. Az előbbi munkák és az általuk szerzett képességek hozzájárulhatnak a tanulmányi eredményességhez, míg az utóbbiak akadályozhatják (Staneva, 2020).

#### **4.3.1. A hallgatói munkavállalás pozitív hatásai**

A szakirodalom alapján láthatjuk, hogy a munkavállalás gyakran pozitívan hat a hallgatók egyetemi pályafutására, kiváltképp, ha a munka illeszkedik a tanulmányok jellegéhez. Ebben a megközelítésben a munkavégzést egy tanulási folyamatnak tekintjük. Pusser (2010) korábban említett hallgatói munka (student work) kifejezése is erre a tanulási folyamatra vonatkozik, hiszen ebben az értelmezésben a munkahely valójában egy tanulási helyszín. Ezt a feltevést további kutatások is megerősítik, melyek szerint a hallgatói munkavégzésnek identitásképző szerepe van, erősíti a tanulmányok iránti elköteleződést, valamint a tanulmányi pályafutásra és a későbbi munkaerőpiaci teljesítményre is pozitív hatással lehet. A foglalkoztatás révén a hallgatók olyan tapasztalatokkal gazdagodnak, amelyek hasznosnak bizonyulnak a személyes fejlődésük szempontjából is (Perna, 2010; Chantrea et al., 2017).

A hallgatói munka egyik kézenfekvő előnye a jövedelemszerzés, a szülőktől való függetlenedés. Láthattuk, hogy a munkavállalási motivációik közül domináns szerepe van az anyagi okoknak és a jövedelemszerzésnek (Masevičiūtė et al., 2018). A költségek fedezése és a pénzügyi függetlenedés mellett Pollard et al. (2013) szerint a munka révén a hallgatók megtanulhatják, hogyan kezeljék a saját pénzügyeiket, hogyan becsülik meg a pénzüket, és hogyan tudják fenntartani az anyagi függetlenségüket és biztonságukat.

A tanulmányok melletti munkavállalás további előnye lehet az egyetemisták puha készségeinek fejlődése, valamint a munkaerőpiacon szerzett kapcsolati háló gyarapítása (Beerkens et al., 2011; Pollard et al., 2013; Sanchez-Gelabert et al., 2017). A kutatások szerint a munkavégzés nagymértékben elősegítette a hallgatók problémamegoldásának, a kommunikációs készségének és az időbeosztásának fejlődését (Neil et al., 2004; Pusztai & Kocsis, 2019) és a hatékony időgazdálkodást (Chantrea et al., 2017). A munkavállalás révén a hallgatók elsajátítják azokat az általános és átruházható készségeket (kommunikáció, csapatmunka, időmenedzsment), amelyek kimondottan fontosak a munkaerőpiacra való kilépéskor. További kutatások pedig kiemelték, hogy a munkavállalás során a diákok munkaérték-preferenciája is alakul (Rothstein, 2007; Staff & Mortimer, 2007; Buscha et al., 2012; Jewell, 2014). A munkatevékenységek által a fiatalok szocializálódnak a vállalati kultúrába és tágabb értelemben a munka világába, hiszen a hallgatók elsajátítják, hogyan kell kommunikálni az idősebb kollégákkal, a vezetőikkel és az ügyfelekkel. A munka lehetőséget biztosít arra, hogy felkészüljenek az egyetem utáni életre, értékelni tudják a rendelkezésre álló munkahelyek számát és típusait, felfedezzenek más szakterületeket, illetve megismerkedjenek olyan munkákkal, amelyekkel a diákeveiken túl nem szeretnének foglalkozni (Pollard et al., 2013). A hallgatói

foglalkoztatás erősítheti a pálya iránti elkötelezettséget, és arra ösztönözheti a fiatalokat, hogy minél jobban teljesítsenek a tanulmányaikban, hogy megvalósítsák karrierterveiket (Rothstein, 2007).

A megszerzett munkatapasztalat támogathatja a kedvezőbb munkahelyhez való hozzáférés valószínűségét és a jövőbeli karrier alakulását (Jewell, 2014; Chantrea et al., 2017). Azok a hallgatók, akik olyan munkakörben dolgoznak, amely szorosan kapcsolódik a képzési területükhöz, fontosnak tartják, hogy az elsajátított kompetenciákat kamatoztassák. A diákok úgy vélik, hogy ezeket a készségeket a munkáltatók értékelik, egy állásinterjú során akár döntő szerepük is lehet. Továbbá a hallgatók úgy vélik, hogy a munkatapasztalataik, akár kapcsolódik a képzéshez, akár nem, azt sugallják a munkaadóknak, hogy lelkesek, megbízhatóak és kitartóak, különösen ha hosszabb ideig dolgoztak (Geel & Backes-Gellner, 2012; Pollard et al., 2013; Kasler et al., 2017).

Az előnyök kategorizálása során érdemes említést tenni a munka élvezetéről, ugyanis különböző kutatásokban a dolgozó hallgatók arról is beszámoltak, hogy szívesen dolgoztak, mert jó kapcsolatot áptak a munkatársakkal és az ügyfelekkel. A munka során arra is volt lehetőségük, hogy különféle emberekkel találkozzanak, több diák is hangsúlyozta a munka társadalmi aspektusának fontosságát, valamint kiemelték, hogy a hallgatói munkavégzés lehetővé tette az egyetemi környezettől eltérő, más társadalmi kapcsolatok kibontakozását (Beerkens et al., 2011; Pollard et al., 2013). A kutatási eredményeket összegezve a munkavállalás pozitívan befolyásolja az anyagi tudatosságot, a kommunikációs és prezentációs készséget, javítja a konfliktuskezelést, a rendszerben való gondolkodást és a hatékony időgazdálkodást.

#### **4.3.2. A hallgatói munkavállalás negatív hatásai**

Az egyetem melletti munkavállalás a jövőbeli megtérülés szempontjából haszonnal jár, azonban nem lehet elsiklani a jelen mellett. Hiszen ahhoz, hogy valaki diplomás pályakezdő legyen, elengedhetetlen a végzettség megszerzése. Megvalósulhat ez úgy, hogy a hallgatók egyidejűleg dolgoznak és tanulnak?

A munkavállalás hátrányai között egyaránt szerepelnek olyan tényezők, amelyek a hallgatók mindennapi életében, valamint az egyetemi pályafutásuk során jelentenek kihívást. Korábbi nemzetközi kutatásokat összegezve két olyan területet határozhatunk meg, ahol a munkavállalás negatív hatásai fokozottan érvényesülnek. Az egyik érintett terület a hallgatók időfelhasználása, amely hatással van az egészségi állapotukra, a munka, a tanulmányok és a magánélet egyensúlyára (Pollard et al., 2013; Chantrea et al., 2017). A másik terület a gyenge tanulmányi teljesítmény, amellyel részletesebben a későbbiekben fogunk foglalkozni.

Gyakran nehézséget okoz a hallgatóknak a fizetett munka és a tanulás egyensúlyának kialakítása, továbbá a munkavállalás a társadalmi életükre, illetve az egészségügyi állapotukra is kedvezőtlen hatással lehet. Chantrea et al. (2017) különböző kutatási eredményeket összegezve kiemelte, hogy a munkaadók elvárják a hallga-

tóktól, hogy jól kezeljék az idejüket, ennek háttérében az áll, hogy szeretnék őket minél többször foglalkoztatni. Gayle & Lowe (2007) szerint az általuk vizsgált hallgatók hetente átlagosan 59–71 órát töltöttek a tanulás, a munka és a háztartási feladatok ellátásával és azok kombinációjával (Gayle & Lowe, 2007, idézi Chantrea et al., 2017). A tanulmányokra fordított időre tekinthetünk úgy is, mint a felsőfokú végzettség megszerzéséért vállalt beruházás, így a pénzügyi dimenzió mellett jelentős az idő dimenziója is. A nappali tagozatos hallgatók időfelhasználása sajátosan strukturált, és nagymértékben eltérhet attól, ami a teljes társadalomra jellemző (Bocsi, 2013). Az egyetemisták időfelhasználása egyrészt függ az adottságuktól, tehát változó, kinek mennyi időre van szüksége a felkészülésre, az óralátogatásra, másrészt a döntéseiktől is függ. Hogyan váltják át az idejüket az azonnali bevételekre, mint például a munkavállalásra, s hogyan használják fel a tanulásra fordított időt, ami a jövőbeli megtérülés szempontjából jelentős? A Eurostudent VI. felmérés szerint a magyarországi nappali tagozatos hallgatók hetente átlagosan több mint 36 órát fordítanak tanulásra. Mindenki számára 24 óra áll a rendelkezésre, viszont a rendelkezésre álló anyagi források egyenlőtlenek, így akik nem képesek finanszírozni a kiadásaikat, a következő stratégiák valamelyikét vagy ezek kombinációját alkalmazzák: vagy hitelek révén fektetnek a jövőjükbe, lemondanak a jelenlegi kiadásaik egy részéről, vagy a szabadidős tevékenységeikről, illetve előfordulhat, hogy a tanulmányokra fordított idejüket redukálják, ami viszont a lemorzsolódás esélyét növeli (Nyüsti, 2018). A dolgozó hallgatóknak jól kell kezelniük az időbeosztásukat, a prioritásokat és a határidők betartását, ugyanis ennek hiánya konfliktust okozhat a szociális életükben, hiszen a munkavégzés csökkentheti a családdal, barátokkal töltött időt, amely további nehézségek elé állítja a hallgatókat (Pollard et al., 2013). Ha a hallgatók magas óraszámban, éjszakai műszakban vagy nagy felelősséggel járó munkakörben dolgoznak, akkor annak negatív következményei is lehetnek a jóllétére nézve (stressz, munka-magánélet egyensúlya), melyek közvetve az eredményességet csökkentik (Baffoe-Bonnie et al., 2007; Pollard et al., 2013; Pusztai & Kocsis, 2019).

#### **4.4. A munkavállalás és az iskolai teljesítmény összefüggései**

Ebben a szakaszban a hallgatói munkavállalás tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatásával foglalkozunk. Megvitatjuk, hogyan befolyásolja a tanulmányi eredményeket, a tanulmányi időből való kifutást, s ezáltal az esetleges lemorzsolódást. Összegezzük azokat az eredményeket, amelyek azt vizsgálják, hogy a munkavállalás milyen hatást gyakorol a továbbtanulási tervekre, illetve az oktatásból a munka világába való átmenetre.

#### 4.4.1. A munkavállalás eredményességre gyakorolt hatása

Ambivalens kutatási eredmények születtek a munkavégzés egyetemi eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban (Pascarella et al., 1998; Riggert et al., 2006; Perna, 2010; Hámori et al., 2018).

Roshchin & Rudakov (2015) nem találtak jelentős bizonyítékot arra, hogy a munkavégzés akár pozitív, akár negatív hatással lenne a diákok akadémiai teljesítményére. Eredményeik szerint azok a hallgatók, akik részt vesznek akadémiai kutatótevékenységekben (konferencia, publikálás), nagyobb valószínűséggel dolgoznak (71%-uk), azonban mérséklék a munkavállalás intenzitását. Feltételezésük szerint a sikeres hallgatók a meglévő képességeik révén előnyösen tudják kombinálni a tanulást és a munkát. A válaszadók 48%-a nyilatkozta azt, hogy nem érzékelik a munkavállalás negatív hatását, könnyen megtalálják az egyensúlyt az említett tevékenységek között.

Számos amerikai kutatásban a munkavállalás eredményességre gyakorolt hatását az alapján vizsgálják, hogy a munkavégzés a kampuszon belül vagy kívül történik (Astin, 1993; Pascarella et al., 1998; Pike et al., 2008; Flowers, 2010). Pascarella & Terenzini (1998) szerint szerény bizonyítékok utaltak arra, hogy nem volt káros hatása sem a kampuszon belül, sem a kampuszon kívül végzett munkának, akár meghaladta a heti 20 órát, akár nem. Hasonlóképpen Pike et al. (2008) és Wenz & Yu (2010) sem talált összefüggést a tanulmányi eredményesség és a munka ilyen jellegű csoportosítása között. Flowers (2010) és Huie et al. (2014) kutatási eredményei viszont a munkavégzés pozitív hatásait támasztják alá. Flowers (2010) az NSSE 2004-es adatbázisát elemezte, s az eredményei szerint az afroamerikai hallgatók gyakrabban dolgoztak a kampuszon, továbbá a kampuszon vállalt munka pozitívan befolyásolta a diákok elkötelezettségét. Huie et al. (2014) eredményei szintén arra világítottak rá, hogy a kampuszon dolgozó hallgatók átlagosan magasabb tanulmányi átlaggal jellemezhetők, mint azok a hallgatók, akik nem a kampuszon dolgoztak, vagy egyáltalán nem dolgoztak.

Body et al. (2014) a munkavállalás eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban azt vizsgálta, hogy a hallgatói munka melyik szektorban megy végbe. Eredményeik azt mutatják, hogy a munka nem hátráltatja a tanulmányi előrehaladást, ha a hallgatók a közsférában dolgoznak. Míg a magánszektorban végzett munka vagy az alkalmi munka negatívan befolyásolta az eredményességet és a képzés sikeres befejezését. Staneva (2020) arra is felhívja a figyelmet, hogy a foglalkoztatás időtartama és időpontja is jelentős. Úgy véli, hogy a határozott idejű, állandó jellegű munkavégzés jobban akadályozza a tanulmányi előrehaladást. Viszont azt is nyomatékositja, hogy a hangsúly a munkavégzés időpontján van, tehát fontos kérdés, hogy a munkavégzés a tanulmányok alatt, alkalmanként vagy a szünetekben megy végbe. A szünetekben végzett munka is hatással lehet a tanulmányokra, hiszen a szüneteket a hallgatók gyakran a szakmai gyakorlat letöltésére vagy vizsgára való felkészülésre használják. Mindazonáltal a hallgatói munka tanulmányi sikere-

re gyakorolt hatásainak tanulmányozása során javasolja, hogy vegyük figyelembe a munkavégzés időtartamát és idejét.

Hazai viszonylatban is olykor egymásnak ellentmondó kutatási eredmények születtek. A régióban végzett, lemorzsolódással foglalkozó kutatások is alátámasztották, hogy a munkavállalás és az anyagi terhek jelentős lemorzsolódási kockázatot jelentenek (Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2018). Ha elsőként csak a munkavállalás tanulmányi eredményességre gyakorolt hatására fókuszálunk, hazai viszonylatban a következő eredményeket kaptuk. Korábbi kutatásaink szerint a dolgozó hallgatók főként olyan extrakurrikuláris tevékenységekben vettek részt, amelyek a munkaerőpiacra való kilépés során lehetnek jelentősek. Ezzel szemben a nem dolgozó hallgatók olyan eredményességi mutatókkal rendelkeztek, amelyek kimondottan az egyetemi éveik során hasznosak. Azonban mindkét kutatás alátámasztotta, hogy a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés pozitívan befolyásolja az eredményességet (Kocsis, 2021b; 2021c). A témánk szempontjából releváns fogalmak tisztázásakor már utaltunk rá, hogy a hallgatói eredményesség egy komplex módon definiálható fogalom, amelynek vizsgálatára számos mutatót alkalmaznak. Ezek közül emelnénk ki Pusztai (2016) alapján a tanulmányok melletti kitartást, más néven a perzisztenciát, amely az eredményesség egyik fontos mutatója, akár csak a tanulmányokkal való törődés (engagement). Előzetes kutatásainkban már foglalkoztunk a munkavállalás perzisztenciára gyakorolt hatásával, melyek szerint a rendszeresen dolgozók körében felülreprezentáltak azok a hallgatók, akik az átlagossnál alacsonyabb perzisztenciával jellemezhetők, s alulreprezentáltak az átlagnál magasabb perzisztenciával rendelkező hallgatók, ami azt jelenti, hogy a tanulmányok melletti kitartás tekintetében a rendszeresen dolgozó hallgatók hátrányban vannak. Megvizsgáltuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek erősítik a tanulmányok melletti kitartást, az adataink szerint ezek a csoporttársakkal, a hallgatótársakkal kialakított kapcsolat és az oktatókkal folytatott interakciók (Kocsis, 2021b; 2021c). További adataink szerint az informatikai képzések hallgatói ellenállóbbak a munkavégzés negatív hatásaival szemben más képzésekhez képest. Ugyanis az informatikaképzéseken a dolgozó és nem dolgozó hallgatók sem a tanulmányi előrehaladás, sem a perzisztencia tekintetében nem különböztek egymástól. A műszaki, természettudományi és nem STEM-képzéseken alacsonyabb volt a normál tanulmányi ütemben haladók aránya a dolgozók csoportjában, azonban ezt a természettudományi képzéseken ellensúlyozta a tanulmányokhoz kapcsolódó munka. A tanulmányokhoz illeszkedő munkavállalás a nem STEM-területeken is kedvező hatással bírt (Alter & Kocsis, 2021).

Az eddigi kutatási eredmények szerint a munkavállalás ténye, a munkakör típusa vagy az időtartama befolyásolja a tanulmányok melletti kitartást, a tanulmányi eredményességet és az akadémiai tevékenységeket. A különböző megközelítések-ből láthattuk, hogy a munkavállalás csökkenti a tanulásra fordított időt, és ezzel gátolja a tanulmányi teljesítményt (Darolia, 2014). A dolgozó hallgatók nagyobb valószínűséggel hiányoznak az előadásokról (Curtis & Shani, 2002), s a munkavégzés negatív hatása kimondottan veszélyezteti azokat a hallgatókat, akik hosszú



távon, teljes munkaidőben dolgoznak (McCoy & Smyth, 2004; Darmody & Smyth, 2008; Titus, 2010). Míg bizonyos kutatások (Pascarella et al., 1998; Titus, 2010) szerint nincs szoros összefüggés a vállalt munkaórák és a tanulmányi eredmények között. Ez egyrészt magyarázható azzal, hogy egyes hallgatók a meglévő képességeik révén fenn tudják tartani a munka és a tanulmányok közötti egyensúlyt, másrészt már kitapasztalták, hogyan osszák be az idejüket úgy, hogy a munka ne legyen negatív hatással az egyetemi teljesítményükre (Titus, 2010; Roshchin & Rudakov, 2015). Ezzel szemben Callender (2008) szerint az átlagos, nem intenzív munkának is vannak káros hatásai az eredményességre, sőt elmélyítheti a diákok közötti egyenlőtlenségeket. A korábbi kutatások alapján nehezen lehet meghatározni azt a küszöbértéket, amely egyértelműen lemorzsolódást okoz. Egyes kutatások szerint már heti 8 óra munkavégzés is negatív következményekkel jár (Body et al., 2014), míg mások a heti 25 órát emelték ki (Moulin et al., 2013).

Úgy gondoljuk, hogy abban az esetben, ha a munkavállalás negatív hatásai érvényesülnek, akkor a dolgozó hallgatók egy ördögi körbe kerülnek. A munkavállalás akadályozza a hallgatók kurzusokon való részvételét, a tanulásra fordított idejüket, és ezáltal ronthatja a tanulmányi eredményeiket is. Ha a hallgatók tanulmányi eredményei folyamatosan romlanak, akkor az ördögi kör azzal veszi kezdetét, hogy a diákok nagy valószínűséggel kicsúsznak a felhasználható féléveikből, vagy átke-  
rülnek költségtérítéssel képzésre. A költségtérítéssel képzésre való átkerülés miatt megnövekedett anyagi terhek még intenzívebb munkavállalásra sarkallhatják a hallgatókat, s ennek az ördögi körnek a hosszan tartó megléte lemorzsolódáshoz vezethet. A következőkben összefoglaljuk azokat a kutatási eredményeket, amelyek a képzési időből való kicsúzással, a finanszírozás megváltozásával és a tanulmányok megszakításával foglalkoznak.

A szakirodalom egyik fontos kérdése lenne, hogy a hallgatói foglalkoztatás hatására meghosszabbodik-e a felsőoktatási tanulmányok időtartama, azonban kevés tanulmány foglalkozik ezzel a kérdéssel (Staneva, 2020). Beerkens et al. (2011) szerint van összefüggés a munkavállalás és a diploma megszerzésének kitolódása között, kiváltképp, ha a diákmunka meghaladja a heti 25 órát.

A kutatások másik része a hallgatók által megszerzett kreditek alapján mérte a munkavállalás következményeit (Darolia, 2014; Triventi, 2014). Darolia (2014) nappali tagozatos hallgatókat vizsgáló eredményei szerint minél magasabb óraszámban dolgozik a hallgató, annál kevesebb kreditet teljesít. Hasonló megállapításra jutott Triventi (2014), aki szerint a munkavállalás jelentősen csökkenti a hallgatók kreditekben mért teljesítményét, akár heti 20 óránál többet vagy kevesebbet dolgoznak. A nem megfelelő mennyiségű kredit megszerzése vagy a tanulmányi félévekből való kicsúzás eredményezheti a költségtérítéssel finanszírozási formára való átkerülést. A lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett hallgatókkal készített interjúink is alátámasztják, hogy a diákok a költségtérítésből fakadó anyagi terhek miatt még gyakrabban dolgoznak, azonban nem tudták összehangolni a munkát a tanulással, így a tanulmányi kötelezettségeik jelentősen háttérbe szorultak (Kocsis, 2020b). Pusztai & Szigeti (2021) kutatása is alátámasztotta, hogy a tan-



díj befizetése leginkább a csúszó-passzíváló hallgatókat motiválta, akiknek gondot okozott a mintatanterv szerinti tanulmányi haladás.

A munkavégzés tanulmányi eredményességre gyakorolt negatív hatását számos kutatás alátámasztotta (Pascarella & Terenzini, 2005; Darmody & Smyth, 2008; Perna, 2010; Pusztai, 2011; Masevičiūtė et al., 2018; Pusztai & Szigeti, 2018; Kovács et al., 2019; Pusztai & Kocsis, 2019). Az OECD 2012-es anyagában több befolyásoló tényezőt is megjelöltek, amelyek növelik a lemorzsolódás esélyét. A megnevezett okok között szerepelt a munkaerőpiac vonzása, amelynek következtében a hallgatók a diploma megszerzése nélkül is hajlandóak elhagyni a felsőoktatási intézményt annak érdekében, hogy munkát vállaljanak és javítsák az anyagi hátterüket.

Az amerikai kutatások egy része szerint a hallgatói munkavállalás és a lemorzsolódás vagy a tanulmányok átmeneti megszakításának valószínűsége között nincs összefüggés. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy ezek a kutatások meglehetősen specifikus munkára vonatkoztak, konkrétan a szakmai gyakorlatok egy részére, ahol a hallgatók anyagi támogatásban részesültek (DesJardins et al., 2002; Stratton et al., 2008). Polidano & Zakirova (2011) ausztrál eredményei szerint a heti 8 óránál intenzívebb munka nemcsak a tanulmányok megszakítását, hanem lemorzsolódást is eredményezhet.

A Eurostudent VI. felmérés eredményei szerint átlagosan az egyetemisták 7%-a legalább egy évre megszakította a tanulmányait. A tanulóikat megszakító diákok negyede jelezte, hogy munkahelyi okok miatt passzíváltatták magukat. A megnevezett okok közül a legtöbben (31%) a motiváció hiányára és az anyagi nehézségekre hivatkoztak (27%). Magyarországon a tanulóikat megszakító hallgatók aránya a Eurostudent VI. átlagával megegyező (7%). Különösen azok a hallgatók szüneteltették a tanulmányaikat, akik legalább a 30. életévüket betöltötték, továbbá a férfiak, a mesterszakos hallgatók és azok a diákok, akik intenzívebben dolgoztak a többi diákcsoporthoz képest (Masevičiūtė et al., 2018). Mivel Magyarországon a hallgatói lemorzsolódás az alapképzések esetében 36–38%, a mesterképzésben pedig 14–17% (Derényi, 2015), felmerül a gyanú, hogy az intenzív hallgatói munkavégzés hozzájárul a tanulmányi teljesítmény romlásához, a követelmények teljesítésének halasztásához, ami akár lemorzsolódáshoz is vezethet. Véleményünk szerint nemcsak a munka intenzitását kell figyelembe venni a lemorzsolódás során, hanem olyan tényezők hatását is érdemes figyelembe venni, amelyek felerősítik a munkavállalás negatív hatásait. Kovács et al. (2019) kutatása szerint növelte a lemorzsolódás esélyét, ha a hallgatók anyagi kényszerből vállaltak munkát, ha csalódtak az egyetemi képzésben, vagy ha nem voltak tisztában a választott képzés munkaerőpiaci kimenetével. Jelentős lehet a munkaerőpiac vonzó hatása, legfőképpen akkor, ha a hallgatók diploma nélkül is jól fizető munkakörben dolgozhatnak.

#### 4.4.2. A munkavállalás hatása az intézményen belüli és kívüli kapcsolatokra

Tinto (1993) korábban bemutatott elmélete szerint a munkavállalás gátolja a hallgatók akadémiai tevékenységekben való részvételét, s ezáltal csökkenti a felsőoktatási intézménnyel való azonosulást és az egyetemi kultúrába való integrálódást. A szakirodalom szerint a kedvezőtlenebb anyagi és társadalmi, valamint alacsonyabb értelmiségi háttérrel jellemezhető hallgatók kevésbé elkötelezettek a tanulmányaik iránt, hiszen a kulturális javak hiánya miatt nehezebben tudnak integrálódni az egyetemi kultúrába, mint azok a fiatalok, akik kedvezőbb szociokulturális háttérrel rendelkeznek. Az anyagi javak hiányát gyakran a hallgatói munkavállalásból származó jövedelemmel kívánják kompenzálni. A kedvezőbb anyagi háttérrel rendelkező hallgatók ritkábban vállalnak munkát a tanulmányaik mellett, ha mégis dolgoznak, nagyobb valószínűséggel végeznek a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát, ugyanis nem (anyagi) kényszerből dolgoznak (Bennett, 2003; Lehmann, 2007; Gáti & Róbert, 2013). Kiemelt figyelmet érdemel a hallgatók jövedelme, ami jelentős lehet a tanulmányok megszakítása szempontjából (Kori et al., 2015). Ha a hallgatók nem jogosultak anyagi támogatásra, akkor a jövedelemszerzés egyik legkézenfekvőbb módja a hallgatói munkavállalás. Továbbá a demográfiai sajátosságok is befolyásoló erővel rendelkeznek. A nemi szerepek is hatást gyakorolnak a továbbtanulási tervekre, illetve az egyén tanulmányi előrehaladására és teljesítményére, bizonyos eredmények szerint a nők diplomaszerezési aránya magasabb, mint a férfiaké (Fényes, 2010).

Tinto (1975) megközelítése szerint a felsőoktatási környezet, illetve az egyetemi interakciókban való részvétel nagymértékben befolyásolja a diplomaszerezés sikerét. Hiszen az egyetemi előrehaladás szempontjából fontos lehet, hogy a hallgatók milyen tapasztalatokra tesznek szert a felsőoktatási intézményben, valamint hogyan tudják integrálni ezeket az akadémiai tapasztalatokat. Tinto (1997) továbbá kiemeli, hogy a tanulmányok iránti elköteleződésben és a diplomaszerezésben az alábbi tényezőknek van jelentős szerepe: az egyéni jellemzőknek mint a társadalmi státusmutatóknak, egyéni tényezőknek, amely az intézmény iránti elkötelezettséget és integrációjukat jellemzi. Pusztai (2011) szerint a hallgatók intézményen belüli és kívüli kapcsolatainak egyik legnagyobb dilemmája, hogy milyen hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre, *„vagyis a hallgató korábbi, külső társas környezetéből származó többféle érték és magatartásminta egyikét megerősítő, leborgonyzás vagy konverzió történik-e a felsőoktatási intézmény társadalmával való kapcsolatok hatására”* (Feldman & Newcomb, 1969, idézi Pusztai, 2011: 21). Ez a felvetés pedig kimondottan érdekes a nem tradicionális hallgatók esetében. A tömeges felsőoktatásban a hallgatók széles körű intragenerációs intézményi beágyazódása nem előnyös az eredményesség szempontjából, ugyanis előfordulhat, hogy a diákok a bizonyos hallgatói közösségekben az akadémiai értékekkel ellentétes, destruktív normákat sajátítják el, ugyanakkor Pusztai (2011) azt találta, hogy a dolgozó hallgatók ritkábban szegik meg az akadémiai normákat.

Több kutatás is igazolta, hogy az egyetemen töltött idő, a különböző hallgatói szervezetekben való aktív részvétel, az intézményi szereplőkkel folytatott interakciók egyfajta védőfaktoroként funkcionálnak, s ezek jelentősen csökkentik a lemorzsolódás kockázatát (Duque, 2014; Kori et al., 2015). A STEM-képzéseket vizsgálva a hallgatók közötti interakció a perzisztencia hatékony előrejelzőjének bizonyult, ezek a kapcsolatok lényeges feltételei annak, hogy a hallgatók a bevezető kurzusok után is benn maradjanak a felsőoktatásban (Barker et al., 2009). Az intézményi tényezők szerepe a STEM-képzéseken más képzési területekhez képest jelentősebb lehet. Ezekben a képzésekben az oktatás színvonala, a tantervi nehézségek, a hallgatók tudásának és önbizalmának hiánya, illetve az oktatói tanácsadás elmaradása a lemorzsolódás prediktoraiként azonosíthatók (Xenos et al., 2002; Marra et al., 2013; Bocsi et al., 2018). Továbbá azt is láthatjuk, hogy a STEM-képzéseken elterjedtebb a munkavállalás (Hámori et al., 2018; Alter & Kocsis, 2021; Kocsis & Alter, 2021). Korábbi vizsgálatunkban összehasonlítottuk, hogy a dolgozó és nem dolgozó hallgatók milyen oktatói interakciókkal rendelkeznek, illetve vizsgáltuk, hogy milyen szoros kapcsolatot ápolnak az egyetemen belüli és kívüli barátaikkal. Az adatok szerint Magyarországon a rendszeresen dolgozó hallgatók kiterjedtebb, szorosabb egyetemen kívüli baráti körrel rendelkeznek, mint a ritkán vagy soha nem dolgozó hallgatók, azonban a soha nem dolgozók rendelkeznek a legszűkebb baráti körrel (Kocsis, 2021c).

A fejezetben arra törekedtünk, hogy összefoglaljuk a hallgatói munkavállalás nemzetközi és hazai elméleti kereteit, bemutatóva milyen gyakorisággal és intenzitással vállalnak munkát a hallgatók, milyen különbségek mutatkoznak a társadalmi-gazdasági háttérváltozók mentén. Emellett kitértünk a hallgatói munkavégzés következményeire, főként az egyetemi tanulmányokra gyakorolt hatására. Az eddigi kutatási eredményekből láthatjuk, hogy a szakirodalom nem jutott konszenzusra arra vonatkozólag, hogy a hallgatói munkavégzés pozitív vagy negatív hatásai érvényesülnek. A kutatások egyik limitációja, hogy olykor speciális hallgatói csoportokat vizsgáltak, amelyekből nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket (DesJardins et al., 2002; Stratton et al., 2008). A bemutatott kutatási eredmények másik akadálya, hogy a felsőoktatási hallgatók eredményességét gyakran a munkavállalás egy specifikus jellemzője mentén vizsgálták, s összehasonlították a kampuszon belüli és kívüli munkák jelentőségét (Astin, 1993; Pascarella et al., 1998; Pike et al., 2008; Flowers, 2010) vagy a munkavégzés időtartamának, idejének a hatását (Staneva, 2020). A munkavégzés tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatásának vizsgálata azért is ütközik akadályokba, mert az egyes kutatások az eredményesség más-más dimenziójára fókuszáltak. Míg a kutatások egy része a tanulmányi átlagokra és a megszerzett kreditekre összpontosított (Darolia, 2014; Triventi, 2014), addig mások elemzésekben a tanulmányi időn való túlfutásra (Beerkens et al., 2011; Staneva, 2020). A munkavállalás eltérő hatásai érvényesülnek attól függően, ha a hallgatók perzisztenciáját is egyfajta eredményességi mutatónak tekintjük, vagy ha azt vizsgáljuk, hogy milyen hatást gyakorolt a konkrét akadémiai, extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételre (Kovács et al., 2019; Kocsis, 2021b; 2021c).



## 5. Az empirikus kutatás koncepciója

### 5.1. A kutatás módszertani háttere

Az ország legnépesebb regionális egyetemén tapasztalható hallgatói munkavállalást vizsgáljuk. Az intézményi lehatárolást mindenképpen fontosnak tartottuk, hiszen a képzésterületek és az intézménynek otthont adó régió gazdasági-társadalmi jellemzői alapvető befolyással bírnak a munkavállaló hallgatók összetételére, motivációira és eredményességi kilátásaira. Kutatásunk célcsoportja a nappali tagozatos, dolgozó hallgatótársadalom, amelyet egy speciális, a felsőoktatás felől nehezen elérhető csoportnak tekintünk. Ez a módszereink megválasztását is befolyásolta, indokoltá vált a kvantitatív kutatás elvégzése. A dolgozó hallgatókról mint alapsokaságról nincsenek mintavételi keretként használható adatok. Első körben a CHERD-Hungary kutatásai alapján másodelemzésre alkalmas tematikus adatbázist építettünk, majd primer adatfelvételt végeztünk.

A kutatásunk első szakaszában az északkeleti régió hallgatóit rendszeresen vizsgáló CHERD-Hungary 2012–2019 között felvett adatbázisainak másodelemzését végeztük el. Célunk, hogy feltárjuk a munkavállaló egyetemisták összetételének és a munkavégzési jellemzőinek alakulását az elmúlt egy évtizedben. A kutatásunk második részében a primer kutatás során a rendszeresen dolgozó diákokat vizsgáltuk, hogy minél pontosabb képet alkothassunk a hallgatói munkavégzésről. A munkavállaló hallgatók reprezentatív mintájának meghatározása nem vált lehetővé, ugyanis sem a Felvételi Információs Rendszer, sem a diákmunka-szövetkezetek adatbázisa, sem a Nemzeti Adó- és Vámhivatal, sem más adatforrás nem rendelkezik teljes listákkal és adatsorokkal a munkavállaló nappali képzéses hallgatókról. Ez indokolta, hogy többféle módon is elérjük kutatásunkkal ezt a hallgatói csoportot. A másodelemzéseket kiegészítő, primer kutatásnak köszönhetően releváns és újszerű információkhoz jutottunk, azonban az eredményeink és következtetéseink csak a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatóira vonatkoznak. Annak ellenére, hogy a kutatásunk alapját nem reprezentatív minta alkotja, relatíve magas elemszámú adatbázissal rendelkezünk erről a speciális hallgatói csoportról, ezért vizsgálatunk hiánypótló jelentőséggel bír.

### 5.2. Az adatbázisok bemutatása

#### 5.2.1. A másodelemzés adatbázisai

A rendelkezésre álló adatbázisok mindegyike az Európai Unió határán fekvő, s az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójára vonatkozik. A HERD (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area) kutatás során a társadalmi-gazdasági

hátrányokkal küzdő térségben a felsőoktatás eredményességének különböző dimenzióit vizsgálták (Pusztai, 2014). A kelet-magyarországi egyetemek mellett romániai és ukrainai intézmények is bevonásra kerültek, s a mintát a képzés első két évfolyamán túljutott, nappali tagozatos államilag finanszírozott és költségterítéses hallgatói alkották. Az IESA (Institutional Effects on Student Achievement in Higher Education) kutatás a felsőoktatási intézményi hatás mechanizmusainak és a tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásának empirikus kitapintását tűzte ki céljául. A 2014/15-ben felvett mintát a kutatás során a belépő évfolyamok és a kilépés előtt álló évfolyamok, nappali tagozatos államilag finanszírozott és költségterítéses hallgatói alkották (Pusztai et al., 2016). Mindkét adatfelvétel során többlépcsős, csoportos mintavételt alkalmaztak a kutatók, s a hallgatókat karonként véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportokban, teljeskörűen kérdezték le. A PERSIST egy 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázis<sup>4</sup>, a kutatás a korábbiak mellett további két ország (Szlovákia, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben<sup>5</sup> folyt. A magyarországi minta kvótás és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek<sup>6</sup> (Pusztai & Szigeti, 2021).

Természetesen a hallgatók alapsokaságára nem rendelkezünk teljes körű információkkal. A kutatási eredményeink értelmezésekor azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a nappali tagozatos hallgatók képzésterületi összetétele nem képezi le a Debreceni Egyetem nappali tagozatos teljes hallgatótársadalmának képzésterületi arányait, a képzésterületek nem egyeznek a kari struktúrával, továbbá szervezeti átalakítások is történtek az egyetemen a vizsgált periódusban. Továbbá a felsőoktatási hallgatókkal kapcsolatos adatfelvételek közös, alapvető tapasztalata, hogy léteznek olyan hallgatói csoportok, melyeket az adatfelvételek nem vagy nehezen érnek el, továbbá akiknek a válaszadói magatartását alacsony együttműködő készség jellemzi. A nemzetközi kutatások eredményei alapján az is nyilvánvaló, hogy a munkavállaló hallgatók kurzusokon való elérése sem biztosított. A kutatási eredményeinket tehát a fenti limitációk figyelembevételével célszerű értelmezni. A dolgozó hallgatók alapsokaságáról nincsenek információink a fent említett okok miatt, ezért is vettük alapul a primer kutatásunk mintájának meghatározásához a korábbi nagymintás hallgatói kutatások alapján felderített adatokat. A dolgozó hallgatók arányának megoszlását a 2. számú mellékletben foglaltuk össze.

---

<sup>4</sup> Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola.

<sup>5</sup> Babeş-Bolyai Tudományegyetem (BBTE), Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem.

<sup>6</sup> Az alacsony hallgatólétszámú képzésekben a felsőbb évfolyamok hallgatói is bekerültek a pótmin-tába.

## 5.2.2. A primer kutatás

A tanulmányaik mellett dolgozó hallgatókra, ahogy említettük, úgy tekintünk, mint a felsőoktatás felől nehezen elérhető csoportra. A Eurostudent adatfelvételekből nem áll rendelkezésünkre adat az egyes felsőoktatási intézményekről, a hazai Diplomás Pályakövetési Rendszer adataiból nem szűrhető le az adott felsőoktatási intézmény. A Debreceni Egyetem Neptun rendszerében számos információ megtalálható a hallgatókról, de a munkaerőpiaci jelenlétük nem ismert. A NAV és a tb-nyilvántartás lehetővé tenné ennek a csoportnak az azonosítását, de az adatok elérése rendkívül korlátozott. Továbbá a nappali tagozatos, dolgozó hallgatók arányának meghatározását nehezíti, hogy a hallgatók között lehetnek olyanok is, akiknek nem bejelentett munkája van (pl. magánórák adása, mezőgazdasági munka, időnymunka), így a NAV-adatbázis sem szolgáltathat pontos adatot. A tanulás mellett munkát vállaló debreceni egyetemisták alapsokaságáról tehát nincsenek információink. Ebből kifolyólag a kutatásunk tényfeltáró kutatás.

A primer kutatás elemszámának meghatározásához a Debreceni Egyetem 2019. márciusi hallgatói statisztikáinak magyar tannyelvű, nappali tagozatos hallgatókra vonatkozó adatait használtuk fel az intézmény nyilvánosan elérhető adatszolgáltatása alapján, valamint a PERSIST 2019 adatbázisára építve a munkavállaló hallgatók képzésterületi megoszlása alapján kvótás mintavételt alkalmaztunk. A kvótás mintavétel ugyan nem valószínűségi mintavételi módszer, azonban a legnagyobb valószínűséggel képes illeszkedni a vizsgált alapsokasághoz. A meglévő statisztikai létszámadatok alapján alakítottuk ki a minta összetételét, így a célcsoportot a 2019/2020-as és a 2020/2021-es tanév nappali tagozatos dolgozó hallgatói alkotják, akik a szemeszter (beleértve a vizsgaidőszakot is) ideje alatt rendszeresen dolgoztak.

A hallgatókat egy önkitöltős, papíralapú kérdőívvel kerestük meg. A kérdőív létrehozásához és az adatrögzítéshez az EvaSys rendszert használtuk. Az adatfelvétel 2019 szeptemberében kezdődött. Az adatfelvételt nehezítette a dolgozó hallgatók felkeresése és a válaszmegtagadás. A pótminta a Covid-19 miatt nem valósult meg, így az adatfelvétel 2020 áprilisában zárult. A Debreceni Egyetem 2019. márciusi statisztikai adatai szerint 18 530 nappali tagozatos hallgatója volt az egyetemnek. Ha a korábbi munkavállalással kapcsolatos kutatások szerint azt feltételezzük, hogy az egyetemisták legalább harmada dolgozik rendszeresen, akkor a 6189 feltehetőleg dolgozó hallgatónak a 10%-át akartuk elérni, ami 619 főt jelent, ami megfelel a Rudas (1998) által javasolt 10%-nak. A tervezett mintához képest nem minden megkérdezett dolgozó hallgató adott értékelhető választ a kérdéseinkre. A válaszmegtagadók és az érvénytelen kitöltések kiszűrése után az adatbázis végső elemszáma 538 fő.

A mintavételi eljárás következménye, hogy a mintánk nem nevezhető reprezentatívnak. Továbbá a bemutatott adatok statisztikailag nem képezik le az országos hallgatói adatokat, így a levont következtetések csak a Debreceni Egyetem nappali tagozatos dolgozó hallgatóira vonatkoznak. A másodelemzésbe bevont adatbázisok kapcsán még azt is hangsúlyoznunk kell, hogy a különböző időpontban felvett



adatok különböző összetételű mintából származnak, ami nem teszi lehetővé az egyértelmű összehasonlítást, és korlátokat jelent az elemzés során, azonban a tendenciák jól követhetők.

A primer kutatásunkban a munka és a tanulás együttjárására fókuszáltunk, a két kutatási terület összekapcsolódása miatt kapta az adatbázis a (L)Earning 2020 elnevezést, utalva a tanulás és a jövedelemszerző tevékenység párhuzamos végzésére.

### 5.3. A kutatás során elemzett adatok és indikátorok

A kutatás során egyaránt használunk saját fejlesztésű, illetve adaptált kérdésblokkokat is. A hallgatói munkavállalás és a lemorzsolódási rizikót jelző felsőoktatási tanulmányi pályafutás összefüggését a kapcsolati háló, a versengő tevékenységekben való aktív részvétel és a szocioökonómiai jellemzők kontrollja alatt vizsgáljuk. A magyarázó tényezők között a szociokulturális, intézményi és individuális tényezők csoportját különítjük el. Az említett tényezők alapján mutatjuk be, hogy milyen dimenziók mentén operacionalizáltuk a vizsgálandó területeket.

A *hallgatói munkavállalás jellemzőit* saját fejlesztésű és adaptált kérdésblokkok alkalmazásával vizsgáltuk. A CHERD-Hungary Kutatóközpont adatbázisaiban a munkavállalás gyakoriságát, a tanulmányokhoz való illeszkedését és a munkavégzés motivációját vizsgáltuk. A primer kutatás során a gyakoriság hallgatói retrospekciója alapján vizsgáltuk a munkavállalás középiskolai és felsőoktatási évek alatti előfordulását, azon belül a szemeszter ideje alatt, a vizsgaidőszakban és a szünidőben végzett munka gyakoriságát, valamint a munkaórák számát. A munka tanulmányokhoz fűződő viszonyát és a munkavállalás motivációját, munkaértékeit, a munkakeresés módját az IESA 2015 és a PERSIST 2019 releváns kérdésblokkjai alapján elemeztük, s a lemorzsolódási rizikót szintén az utóbbi kutatás mérőeszközeként átvételével. A hallgatók idő- és pénzfelhasználását, a munkához való viszonyukat saját fejlesztésű kérdésblokkokkal mértük, amelyeket kvalitatív kutatások alapján készítettünk el (Pusztai & Kocsis, 2019; Kocsis & Pusztai, 2020; Kocsis, 2020).

Vizsgáltuk a munkahelyi teendőket, a tanulmányok és a szabadidő összehangolását, az időbeosztással való elégedettséget, a tanulásra és kikapcsolódásra szánt idő mennyiségét. A hallgatók munkához való viszonyát egyrészt a munkatársakkal, munkahelyi környezettel kapcsolatos jellemzőkkel tártuk fel. A munka hatásaival kapcsolatos percepciókat 11 itemű kérdésblokkal mértük, mert a szakirodalom szerint a munkahelyen szerzett tapasztalat, a munka és a tanulmányok kapcsolata, valamint az egyetemi képzés megítélése hatással van arra, hogy a hallgató veszélyeztetetté válik-e a lemorzsolódás szempontjából vagy sem. A hallgatói elégedettséget egy 27 itemből álló, részben a HERD-kutatás adaptált kérdésblokkjával mértük.

Az intézményi beágyazódás vizsgálatára a Pusztai (2011) által fejlesztett, és az utóbbi évtizedben a CHERD-Hungary kutatásaiban (HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019) alkalmazott kérdésblokkokat használtunk fel, melynek itemei az *intergenerációs és intragenerációs egyetemi kapcsolati háló alakulását* tárták fel.

A tanulmányok melletti elköteleződés és kitartás mérése során Astin (1993) eredményeire támaszkodunk, s az általa kialakított indikátorok felhasználásával állítottuk össze a kérdésblokkot. A tanulmányok fontosságát, a tanulmányok befejezésével kapcsolatos elszántságot és a jobb tanulmányi eredmények elérése érdekében tett erőfeszítéseket, valamint a tanulmányi eredményességgel kapcsolatos indikátorokat szintén a HERD-, IESA- és PERSIST-kutatásokból adaptáltuk.

Korábbi kutatási eredmények arra világítottak rá, hogy a hallgatói munkavállalásnak identitásképző szerepe van, s függetlenül a munka típusától, a munkavállalás hozzájárul a puha készségek fejlődéséhez, a munkaérték preferenciájának alakulásához, továbbá a hallgatók általános és úgynevezett átruházható készségekre tesznek szert a munka révén. A *munkavállalási kompetenciafejlődés percepcióját*, azaz a hallgatók által érzékelt kompetenciák megszerzését tártuk fel, amelyet saját fejlesztésű változókkal vizsgáltunk, amelyeket kvalitatív kutatások alapján állítottunk össze.

A kutatás során kapott adatok feldolgozásához az SPSS 22 programot alkalmaztuk. Az elemzés során egyaránt végeztünk leíró statisztikákat, továbbá a kétváltozós elemzéseknél khi-négyzet-próbát, valamint post-hoc próbát (Tukey) és Pearson-féle korrelációt használtunk. A továbbtanulási döntést faktoranalízissel vizsgáltuk. A munkavállalás gyakoriságát befolyásoló tényezőket, valamint a hallgatói munka tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatását logisztikus és lineáris regresszioelemzéssel vizsgáltuk. Moksony (2018) alapján a logisztikus regresszió során kétértékű változókat alkalmaztunk az esélyhányadosok könnyebb értelmezése érdekében, hiszen ezáltal a folytonos és ordinális szintű változókat is be tudtuk vonni a regressziós elemzésbe.

## 5.4. Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen sajátosságokkal jellemezhetők a Debreceni Egyetem munkavállaló hallgatói. A fentebb ismertetett szakirodalmi források és a korábbi kutatási eredmények alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg.

**Q1:** Az utóbbi egy évtizedben milyen tendencia jellemzi a Debreceni Egyetem nappali tagozatos, munkavállaló hallgatóit?

**H1:** Masevičiūtė et al. (2018) és Hauschildt et al. (2021) adatai szerint azt feltételezzük, hogy a fizetett munkavégzésben a Debreceni Egyetem hallgatóinak egyre szélesebb köre vált érintetté az utóbbi évtizedben.

**Q2:** Milyen változások következtek be az utóbbi években, s a változások milyen összefüggésben vannak a hallgatók szociodemográfiai, intézményi háttérével?

**H2:** Hazai kutatási eredményeket mérlegelve (Gáti & Róbert, 2013; Bocsi et al., 2018; Pusztai & Szigeti, 2018) feltételezzük, hogy egyre erősebb magyarázó erővel bírnak az intézményi és demográfiai tényezők, s a munkavégzés sajátosságai ritkábban állnak összefüggésben a hallgatók társadalmi és gazdasági helyzetével, tehát egyre sokszínűbb a munkavállaló hallgatók összetétele.

**Q3:** Milyen lényeges változás figyelhető meg a munkavállalási motiváció alakulásában, s ezek alapján élesen megkülönböztethetőek-e a dolgozó hallgatók?

**H3:** Hauschildt et al. (2021) alapján feltételezzük, hogy a munkavégzés motivációi is változóban vannak, a korábban élesen elkülönülő két csoport (anyagi kényszer miatt dolgozók és a tudatos karrierépítés, munkatapasztalat-szerzés céljából dolgozók csoportja) mellett más motivációtípusok is azonosíthatók.

**Q4:** Az intézményi háttérrel összefüggésben milyen eltérések mutatkoznak a munkavállalásban, milyen képzési karokon elterjedtebb a hallgatói munkavégzés?

**H4:** Staneva (2020) alapján feltételezzük, hogy a hallgatók különböző mértékben érzik szükségesnek, hogy előkészítsék a végzettség utáni munkaerőpiaci kilépésüket, így a képzési kar sajátosságaiból adódóan a munkavégzés a képzést kiegészítő alternatíva lesz.

**Q5:** Hogyan befolyásolja a munkavégzés a tanulmányi eredményességet és a tanulmányok melletti elköteleződést?

**H5:** Pusztai (2011) alapján feltételezzük, hogy a munkavállalás nem hátráltatja az intézményi integrációt, és Perna (2010) munkája alapján feltételezzük, hogy a rendszeres munkavállalás és a munkahelyen szerzett tapasztalatok pozitívan befolyásolják a hallgatók tanulmányi eredményességét és a tanulmányok melletti elköteleződést.

## 5.5. A minta bemutatása

### 5.5.1. A hallgatói minta bemutatása (2012–2019)

A CHERD-Hungary 2012–2019 között felvett adatai lehetőséget adnak arra, hogy a tanulmányok melletti munkavállalás trendjeit vizsgáljuk. A kutatás során elkülönítve elemezzük a dolgozó hallgatók demográfiai, társadalmi és tanulmányi hátterét, valamint a tanulmányok mellett végzett fizetett munka gyakoriságát, motivációját, a tanulmányokhoz való illeszkedését. Az elemzés első lépéseként az adatbázisokat leszűkítettük a Debreceni Egyetem hallgatóinak az adataira, az elemszámokat a 3. táblázat foglalja össze.

A 2012-es teljes mintát tekintve a hallgatók átlagos anyagi helyzettel és családi háttérrel rendelkeznek. A szülők iskolai végzettségét tekintve a szülők többsége középfokú végzettséggel rendelkezik. 66%-uk nyilatkozott úgy, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, azonban a hallgatók ötödének jelentősebb kiadásokra is telik. 12,2%-uk gyakran küzd anyagi nehézségekkel. A keresztátlás eredményeink szerint a képzési területet és az anyagi helyzetet tekintve elmondható, hogy a Gyógyszerésztudományi Kar hallgatóinak körében felülreprezentáltak azok a hallgatók, akik jelentősebb kiadásokat is megengedhetnek maguknak, míg a Természettudományi és Zeneművészeti Kar esetében a gyakori anyagi nehézségekkel küzdő diákok vannak túlsúlyban ( $\chi^2 = 98,948$ ,  $p < 0,001$ ). Szignifikánsan szintén jobb anyagi helyzettel jellemezhetőek a költségterítéssel hallgatók ( $\chi^2 = 12,115$ ,  $p = 0,007$ ), valamint az osztatlan képzésben tanulók ( $\chi^2 = 37,048$ ,  $p < 0,001$ ).

A 2015-ös mintában közel hasonló aránnyal jellemezhetők a hallgatók mind a szülők iskolai végzettsége, mind a munkaerőpiaci és anyagi helyzet szempontjából. Az alábbi mintában nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az anyagi helyzet és a képzési szint, illetve a képzési terület között, viszont a képzés finanszírozását tekintve a költségtérítéses hallgatók körében továbbra is felülreprezentált azoknak az aránya, akik tehetősebbek és kedvezőbb anyagi helyzetben vannak ( $\chi^2 = 11,044$ ,  $p < 0,011$ ).

**3. táblázat.** A vizsgált három adatbázis elemszámai

	HERD (2012)		IESA (2015)		PERSIST (2019)	
	N	%	N	%	N	%
Teljes adatbázisok	2728	100	2017	100	2199	100
<b>Debreceni Egyetem</b>	<b>1111</b>	<b>100</b>	<b>1063</b>	<b>100</b>	<b>803</b>	<b>100</b>
DE ÁJK	127	11,4	66	6,2	49	6,1
DE ÁOK	65	5,9	4	0,4	80	10
DE BTK	111	10	178	16,8	130	16,2
DE EK	77	6,9	70	6,6	4	0,5
DE FOK	33	3	11	1	45	5,6
DE GTK (AVK, GVK, KTK)	220	19,6	223	21	138	17,2
DE-GYGYK (DE PFK, GYFK)	40	3,6	35	3,3	30	3,7
DE GYTK	26	2,3	3	0,3	17	2,1
DE IK	56	5	39	3,7	56	7
DE MÉK	46	4,1	91	8,6	49	6,1
DE MK	137	12,3	53	5	66	8,2
DE NK	45	3,3	38	3,6	15	1,9
DE TTK	112	10,1	248	23,3	119	14,8
DE ZK	23	2,1	0	0	5	0,6
Alapképzés	725	65,3	604	59	533	66,4
Mesterképzés	219	19,7	287	28,1	269	33,5
Osztatlan	166	15	132	12,9	1	0,1
Államilag támogatott	938	84,5	881	87	654	82,6
Költségtérítéses	130	11,7	132	13	138	17,4
Apa – alapfokú végzettség	41	4	46	4,7	222	27,6
Apa – középfokú végzettség	694	67,3	692	70,3	270	33,6
Apa – felsőfokú végzettség	296	28,7	247	25,1	285	35,5
Anya – alapfokú végzettség	49	4,7	40	4	136	16,9
Anya – középfokú végzettség	570	54,9	602	60,6	290	36,1
Anya – felsőfokú végzettség	419	40,4	352	35,4	355	44,2
Apa rendelkezik munkahellyel	827	80,4	795	84,9	730	93,9
Anya rendelkezik munkahellyel	862	83,4	769	81,2	731	92,9
Kedvező anyagi helyzet	228	21,8	294	30,4	252	32
Átlagos anyagi helyzet	692	66	560	57,9	492	62,4
Mindennapi gondokkal küzdenek	110	12,2	114	11,7	44	5,6

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

A 2019-es adatok hasonló mintázatot mutattak, viszont a szülők magasabb foglalkoztatási aránya és iskolai végzettsége jelent meg. A khi-négyzet-próba nem hozott szignifikáns összefüggést a hallgatók anyagi helyzete és a képzési szint, valamint a tudományterület között. A szignifikáns kapcsolat továbbra is csak a képzés finanszírozási formáját érintette, azaz a költségtérítéses hallgatók körében a jobb anyagi helyzetben lévők, míg az államilag támogatottak körében az átlagos anyagi helyzetrel jellemezhető hallgatók felülreprezentáltak ( $\chi^2 = 9,981$ ,  $p = 0,019$ ).

A 2012-es HERD-kutatásban a megkérdezettek 67,5%-a nő, 32,5%-a férfi volt. A 2015-ös adatfelvétel során is a női kitöltők dominanciája volt jellemző, a hallgatók 69,3%-a nő, 30,7%-a férfi. A PERSIST-kutatásban részt vevők 58,3%-a nő, 41,7%-a férfi volt.

A munkavállalás gyakoriságánál csak a szemeszter ideje alatt végzett munkát vizsgáltuk, hiszen ez van a legnagyobb hatással a munka és a tanulás összeegyeztethetőségére, a tanulmányokra. A szünidei munkavállalás jelentősége sem elhanyagolható, ha a munka pozitív hatásaira gondolunk, azonban a kutatásunk témája a munkavállalás eredményességre gyakorolt hatását vizsgálja, amely során a szemeszter ideje alatt vállalt munka mennyiségének van a nagyobb szerepe (Staneva, 2020). A HERD-kutatásban a tanév alatti munkavállalásra vonatkozó kérdésekre 1013 fő válaszolt, az IESA-kutatás során 889 fő, míg a PERSIST-kutatásban 789 válasz érkezett. Az elemzések további részében is ezt a munkavállalásra vonatkozó itemet használjuk. Mielőtt kitérnénk a munkavállalás gyakoriságának és motivációjának vizsgálatára a háttérváltozók kontrollja alatt, összegeztük a hallgatói munkavégzés sajátosságait, amelyet a 4. táblázatban foglaltunk össze.

**4. táblázat.** A szemeszter alatti munkavégzés jellemzői a teljes mintán

	<b>HERD 2012</b>	<b>IESA 2015</b>	<b>PERSIST 2019</b>
Rendszeresen	15	17,6	32,8
Alkalmanként	22,1	26,9	27,7
Soha	62,9	55,5	39,5
Kapcsolódott	47,5	20,4	21,2
Nem kapcsolódott	52,5	79,6	78,8
N	1013	889	789

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

Az elsőként elemzett mintában azt láthatjuk, hogy a hallgatók többsége nem dolgozott az egyetem mellett, s a rendszeres munkavégzés csak a megkérdezettek 15%-át érintette. Azonban a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavállalás a dolgozó hallgatók csaknem felére volt jellemző. 2015-ben hasonló munkavégzési arányt tapasztaltunk, viszont a munka és a tanulmányok kapcsolata csak a hallgatók ötödét érintette. Hasonlóképpen alakult a tanulmányokhoz való illeszkedése a 2019-es adatfelvétel során, a teljes mintát tekintve rendszeresen dolgozott a hallgatók harmada, de hasonló aránnyal jellemezhető az alkalmankénti munka-

vállalás is. A munka és a tanulmányok kapcsolatára vonatkozó kérdés esetében minimális válaszhíányt tapasztaltunk, azonban ezeket ellenőrizve a hiányok azzal magyarázhatók, hogy akik nem dolgoztak a tanulmányok mellett, kihagyták ennek a kérdésnek a megválaszolását.

A munkavégzés motivációját a 2012-es adatfelvétel során nem vizsgálták. Az adatok alapján elmondható, hogy a 2015-ös mintában a szemeszter ideje alatt dolgozó hallgatók (N = 396) többségét a szülőktől való függetlenedés és a munkatapasztalat szerzése motiválta, valamint a létfenntartás. Azonban már megjelentek a szabadidős tevékenységek finanszírozására való törekvések is. Bár ezeknek a motivációknak egy része az anyagi okokhoz köthető, azonban ebben az esetben nem beszélhetünk kényszerű munkavállalásról, a hallgatók a függetlenedés és bizonyos igényeik, terveik kielégítése miatt dolgoztak. Az adatok arra is rávilágítanak, hogy az új ismeretek, új tudás szerzése kevésbé domináns tényező, pedig számos kutatás alátámasztotta, hogy a munka során szerzett kapcsolati tőkéből a későbbiekben még profitálhatnak.

**5. táblázat.** A munkavállalás motivációja

	IESA 2015		PERSIST 2019	
	%	N	%	N
Szülőktől való függetlenedés	46,2	183	74,9	353
Szabadidős programok fedezése	33,3	132	72,9	344
Munkatapasztalat szerzése	39,1	155	60,4	288
Létfenntartás	34,3	136	35,8	170
Új ismerősök szerzése	16,2	64	32,9	156
Új tudás szerzése	23,7	94	n. a.	n. a.
Tandíj finanszírozása	n. a.	n. a.	28,4	135

Forrás: IESA 2015 (N = 396), PERSIST 2019 (N = 477).

A 2019-es mintában a motivációkkal kapcsolatos kérdésre 477 fő válaszolt, akik a szemeszter ideje alatt dolgoznak, így az arányok ennek függvényében értelmezhetőek, s nem a teljes minta elemszámára vonatkoznak. Erősödött a szabadidős tevékenységek finanszírozásának és a szülőktől való függetlenedés vágya, a dolgozó hallgatók több mint felére volt jellemző. Hasonlóan magas arány jellemezte a munkatapasztalat-szerzésre való törekvést. Az anyagi terhekhez köthető motivációs tényező, mint a megélhetési költségek és a tandíj fedezése a hallgatók legalább harmadát érintette. Ezekre az adatokra építve a 6. fejezetben arra keressük a választ, hogy a vizsgált felsőoktatási hallgatók körében a hallgatói munka motivációiban és gyakoriságában milyen változások mentek végbe, hogyan ötvöződik az anyagi források előteremtése és a munkatapasztalatok szerzése, a kapcsolati tőke gyarapítása, s ezek mennyiben függnek az egyes társadalmi, individuális és intézményi háttérváltozóktól.

### 5.5.2. A primer adatfelvétel mintájának bemutatása

A másodelemzés mintájának bemutatása után összegezzük a primer kutatásban vizsgált populáció szociodemográfiai jellemzőit is. A másodelemzéstől eltérően ebben a mintában már csak dolgozó hallgatók szerepelnek. Az édesanyák leginkább közép- és felsőfokú végzettség birtokában vannak, míg az apák körében az alap- és középfokú végzettséggel rendelkezők aránya magasabb. Korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (Fényes, 2010) azt tapasztaltuk, hogy az apák iskolai végzettsége alacsonyabb, mint az anyáé. A 2020-as adataink azt mutatják, hogy a dolgozó diákok többségének a szülei foglalkoztatottak, s nagyon alacsony azoknak a száma, akiknek a szülei nem dolgoznak, alkalmi vagy közmunkát végeznek. A teljes mintán vizsgálva a hallgatók anyagi helyzetét, elmondható, hogy a megkérdezettek többsége átlagos, valamint az átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzettel jellemezhető, alacsony a mindennapi gondokkal küzdő hallgatók aránya. A jelenlegi mintában, a hallgatók nemi megoszlását tekintve a megkérdezett dolgozó diákok 59%-a nő, 41%-a férfi. A munkavállaló diákok ötöde 22 éves, 15,8%-uk a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdő 18-19 éves korosztályhoz tartozik, 15-15%-uk 20 és 23 éves. A minta 7,4%-a 26 év feletti hallgató.

A képzési kar és a társadalmi státusmutatók összefüggéseiből azt láthatjuk, hogy szignifikáns kapcsolat van az édesanyák iskolai végzettségével. Az Állam- és Jogtudományi, valamint az Egészségügyi Kar hallgatóinak körében felülreprezentált azoknak a diákoknak az aránya, akiknek az édesanyja alacsony végzettséggel rendelkezik. Az Általános Orvostudományi Karon épp ellenkezőleg a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák felülreprezentáltak ( $\chi^2 = 46,655$ ,  $p = 0,015$ ). Az apák iskolai végzettségével kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a Fogorvostudományi Kar esetében a felsőfokú, az Informatikai Kar hallgatóinak esetében az alacsony végzettséggel rendelkező apák aránya felülreprezentált ( $\chi^2 = 64,640$ ,  $p = 0,026$ ). A képzési kar és a hallgatók anyagi helyzete között nem volt szignifikáns összefüggés.

A (L)Earning 2020 adatbázis mintájához kapcsolódó eredményeket a 7. fejezetben mutatjuk be részletesen. A másodelemzéshez hasonlóan vizsgáljuk a hallgatói munkavállalás jellemzőit, és teszteljük a hipotéziseinket olyan vitás kérdésekben, mint a hallgatói munka eredményességre gyakorolt hatása, valamint a dolgozó hallgatók csoportjának heterogenitása.



**6. táblázat.** A mintába kerülő hallgatók intézményi és szociodemográfiai jellemzői

	<b>(L)Earning 2020</b>	
	<b>%</b>	<b>fő</b>
Teljes adatbázis	100	538
Állam- és Jogtudományi Kar	4,7	25
Általános Orvostudományi Kar	5	27
Bölcsészettudományi Kar	13,4	72
Egészségügyi Kar	5	27
Fogorvostudományi Kar	3,2	17
Gazdaságtudományi Kar	13,5	73
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar	2,4	13
Gyógyszerésztudományi Kar	2,2	12
Informatikai Kar	9,5	51
Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Körny.gazd. Kar	5,4	29
Műszaki Kar	13,6	73
Népegészségügyi Kar	6,2	33
Természettudományi és Techn. Kar	13,1	70
Zeneművészeti Kar	2,8	16
Alapképzés	61,2	329
Mesterképzés	5,9	32
Osztatlan képzés	31,8	171
Államilag támogatott	84,9	457
Költségtérítéses	14,3	77
Apa – alapfokú végzettség	37,9	204
Apa – középfokú végzettség	35,2	189
Apa – felsőfokú végzettség	26	140
Anya – alapfokú végzettség	21	113
Anya – középfokú végzettség	39,9	215
Anya – felsőfokú végzettség	39,1	210
Apa rendelkezik munkahellyel	89,1	479
Anya rendelkezik munkahellyel	90,6	487
Kedvező anyagi helyzet	39	210
Átlagos anyagi helyzet	57,4	309
Mindennapi gondokkal küzdenek	3,5	19

Forrás: (L)Earning 2020.



## 6. A hallgatói munkavállalás változásai a 2010-es években

A fejezet célja, hogy bemutassa, milyen jelentős változás következett be abban a szerepben, amit a munkavállalás a hallgatók életében betölt. Ez a változás nemcsak a munkavállaló hallgatók arányának növekedésében ölt testet, hanem abban is, hogy hogyan alakult át a dolgozó hallgatók demográfiai (nem, kor, családstruktúra), társadalmi (szülői iskolázottság, anyagi helyzet, települési háttér), tanulmányi háttere (középiskola típusa, képzésterülete, eredményessége) a különböző keresztmetszeti vizsgálatok alapján 2012 és 2019 között. Az ezredfordulón első csúcspontját elérő felsőoktatási expanzió következményeként a hallgatói munkavégzés megjelent a felsőoktatás világában. A téma szempontjából kiemelkedően fontos, hogy összefoglaljuk, hogyan változott a hallgatói munka szerepe az elmúlt évtizedben. Lényeges információt szerezünk arról, hogy mennyien dolgoztak tanulás mellett, milyen társadalmi háttérű hallgatók vállaltak munkát s milyen céllal tették ezt.

### 6.1. A munkavállaló hallgatók demográfiai jellemzői

Az alábbi fejezetben a vizsgált célcsoport demográfiai háttérét kívánjuk bemutatni. Az elemzések az első két hipotézisünkhöz kapcsolódnak, melyek szerint a munkavállalás növekvő tendenciát mutat a vizsgált hallgatók körében, s a társadalmi háttér mellett egyéb demográfiai és individuális tényezők is befolyásolják a munkavégzés meglétét.

#### 6.1.1. A nemek közötti különbségek a hallgatói munkavégzésben

Az elemzés során elsőként a dolgozó felsőoktatási hallgatók demográfiai jellemzőire s azok változásaira fókuszáltunk. A tanulmányok melletti munka és a tradicionális háttérváltozók, mint a nem, az életkor és a lakhely típusának összefüggéseit vizsgáltuk.

A felsőoktatásban végzett korábbi kutatási eredmények szerint a férfiak nagyobb arányban végeztek munkát, s rájuk sokkal jellemzőbb volt a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés (Fényes, 2010; 2019; Gáti & Róbert, 2013; Szőcs, 2014). Fényes (2010) szerint a férfiak többet dolgoznak a felsőoktatási tanulmányaik alatt, mint a nők, ami a tudatos karriertervek fontos mutatója, így a fizetett munkavállalásuk jellege is jobban kapcsolódik a tanulmányaikhoz. Kutatási eredményei szerint a nők a tanulmányaikba fektetett költségeik megtérülését inkább a magánéleti pályafutással párhuzamosan képzelik el.

A kétváltozós elemzés során nem találtunk szignifikáns összefüggést a nem és a tanulmányok alatt végzett munka gyakorisága között. A 2012-es kutatásban

a férfiakat és a nőket hasonló arányú munkavállalás jellemezte a szemeszter ideje alatt, többségük (62,8%) sohasem dolgozott. A nők 16,3%-a, a férfiak 12,5%-a rendszeresen vállalt munkát a tanév során, míg az alkalmoszerű munkavállalás a nők ötödére és a férfiak negyedére volt jellemző. A munka és a tanulmányok kapcsolatát vizsgálva megállapítható, hogy a férfiak 51,3%-ának kapcsolódott a munkája tanulmányaihoz a nők 45%-ával szemben, azonban szignifikáns összefüggés nem mutatkozott.

A 2015-ös eredmények szerint a férfiak és a nők tanév során végzett munkavállalási sajátosságai továbbra is hasonlóak, habár maga a munkavégzés egyre több hallgatót érintett. A nők 56,7%-a, a férfiak 52,9%-a nem dolgozott a tanulmányaik alatt. Az alkalmoszerű munkavállalás a nők 25,5%-ára, a férfiak 30%-ára volt jellemző. A rendszeres munkavállalás a megkérdezett nők 17,9%-át, a férfiak 17,1%-át érintette. A tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés és a nemek között nem találtunk szignifikáns összefüggést. A férfiak 21,2%-a, a nők 20%-a végzett olyan munkát, amely valamilyen módon kapcsolódott a tanulmányaikhoz.

**7. táblázat.** A szemeszter alatti munkavállalás gyakorisága nemenként (khi-négyzet-próba)

	HERD (2012)		IESA (2015)		PERSIST (2019)	
	férfiak	nők	férfiak	nők	férfiak	nők
Rendszeresen	12,5	16,3	17,1	17,9	31,3	33,6
Alkalmanként	25,0	20,8	30,0	25,5	23,8	<u>30,3</u>
Soha	62,5	62,9	52,9	56,7	<u>44,9</u>	36,1
N	320	658	263	605	323	452

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

2019-ben azonban változás következett be mind a munkavállalás gyakoriságát, mind a nemek közötti különbségeket tekintve. A felsőoktatási évek alatt végzett rendszeres munkavállalás a hallgatók 32,6%-ára volt jellemző, a férfiak 31,3%-a, a nők 33,6%-a dolgozott rendszeresen. Az alkalmankénti munkavégzés esetében felülreprezentált a női hallgatók aránya, 30,3%-uk évente, alkalomadtán vállalt munkát, ezzel szemben a férfiaknak csupán a 23,8%-a. A férfiak körében azoknak az aránya felülreprezentált, akik sohasem dolgoztak a tanulmányaik alatt, 44,5%-ára volt jellemző (adj.res. = 2,5). Továbbra is az volt jellemző, hogy a férfiak nagyobb arányban végeznek olyan munkát, ami kapcsolódik a tanulmányaikhoz, 26%-nak illeszkedett a munkája, míg a nők esetében csak 18%-uk végzett ilyen jellegű munkát ( $p = 0,014$ ).

Habár korábbi kutatási eredmények szerint a hallgatói munkavállalás inkább jellemző a fiúkra, mint a lányokra, a jelenlegi eredmények azt sugallják, hogy a fizetett munkavégzés egyre elterjedtebb a lányok körében is, azonban a tanulmányokhoz illeszkedő munka továbbra is inkább a fiúkra jellemző. Gáti & Róbert (2013)

szerint a fiúk gyakoribb munkavállalása a képzési területek nemi összetételével állt összefüggésben. Például a munkavégzés során megszerezhető szakmai tapasztalat jellemző volt a műszaki területekre, ami tipikusan férfi dominanciájú képzési terület volt. Eredményeink szerint a nők munkavállalása a felsőoktatási tanulmányaik alatt egyre gyakoribb. A huszadik század nagy részében a nők iskolai végzettségük tekintetében jelentősen lemaradtak a férfiak mögött. Az elmúlt évtizedekben azonban a fiatal nők a modern társadalmak munkaerőpiacának fontos humántőke-forrásává, valamint a férfi munkaerő potenciális versenytársaivá váltak (Blossfeld et al., 2015). Fényes & Mohácsi (2019) szerint a nők előnyösebb oktatásbeli helyzete kimutatható, azonban a munkaerőpiacon továbbra is kedvezőtlen helyzetben vannak. Ebből kifolyólag a nők körében tapasztalt fizetett munkavégzés gyakorisága akár azzal is magyarázható, hogy a tanulmányok alatt végzett munka révén szeretnék növelni a munkaerőpiaci esélyeiket. A 2015-ös és 2019-es adatok szerint a lányokat kismértékben, de jobban motiválta a munkavállalás során az ismerősök és munkatapasztalat szerzése, és a függetlenedés. Továbbá úgy véljük, hogy az eredményeink összefüggésbe hozhatóak a diákszövetkezetek elterjedésével (Kocsis 2017b), melyek több munkát kínálnak, s a diákmunkák közül számos munkahelyre csak lányokat keresnek (pl. hoszteszmunka), s ezek lehetővé teszik, hogy a lányok is gyakrabban dolgozzanak a tanulmányaik mellett, még ha nem is kapcsolódik a tanulmányaikhoz. Azonban a másodelemzés során nem tudtuk teljeskörűen vizsgálni a munkakeresés motivációját és módját, így ennek a nyitva maradt kérdésnek a megválaszolása a primer kutatásra hárul.

### 6.1.2. Az életkor és a munkavállalás kapcsolata

A demográfiai változók közül második lépésben megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a munkavállalás gyakorisága és a hallgatók életkora között. Gáti & Róbert (2013) szerint a 25 éves és annál fiatalabb hallgatóknál nincs éles különbség a tanulmányokhoz kapcsolódó és nem kapcsolódó munkavégzés között. A fizetett munkavállalás, legfőképp a tapasztalatszerzésre irányuló munka inkább a 26 éves és idősebb korosztályra jellemző.

A munkavállalás gyakorisága és az életkor között szignifikáns összefüggést találtunk a 2012-es kutatásban ( $\chi^2 = 69,771$ ,  $p < 0,001$ ). Ekkor a 18–20 éves korosztályban felülreprezentáltak jelent meg az a hallgatói csoport, akik nem dolgoztak a tanulmányaik során, ez a diákok 72,9%-ára volt jellemző. Alkalmanként vállalt munkát az említett korosztály 12,1%-a, míg a rendszeres munkavállalás csupán a hallgatók 8,7%-át érintette. Az életkor előrehaladtával egyre több hallgató vett részt tanulmányok melletti munkavégzésben. A 21–24 éves korosztályban felülreprezentáltak a rendszeresen és alkalmanként dolgozó hallgatók aránya, azonban a hallgatók több mint fele nem végzett semmilyen jövedelemszerző tevékenységet. A 25 évnél idősebb hallgatók esetében pedig azt tapasztaltuk, hogy a rendszeres és alkalmankénti munkavállalás még több hallgatót érintett.

**8. táblázat.** Az életkor és a munkavállalás gyakoriságának kapcsolata  
(khi-négyzet-próba)

	HERD (2012)				PERSIST (2019)			
	18–20 éves	21–24 éves	25–30 éves	31 év fölötti	18–20 éves	21–24 éves	25–30 éves	31 év fölötti
Rendszeresen	8,7	<u>17,8</u>	<u>33,3</u>	0	23,9	33,1	40	66,7
Alkalmanként	12,1	<u>26,9</u>	30,8	20	27,3	28,3	21,8	0
Soha	<u>72,9</u>	55,4	35,9	80	48,9	38,6	38,2	33,3
N	346	607	39	5	88	632	55	3

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted reziduals értéke kisebb mint mínusz kettő.

Forrás: HERD 2012, IESA 2015.

Eredményeink alapján elmondható, hogy összefüggés mutatkozik az életkor és a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés között ( $\chi^2=16,029$ ,  $p<0,001$ ). Az adjustes reziduals értéke alapján a legfiatalabb korosztályban felülreprezentált azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek a munkájuk nem kapcsolódik a tanulmányaikhoz, ez az említett diákok 61,3%-át érintette. Míg a 21–24 éves korosztályban azok a hallgatók felülreprezentáltak, akiknek kapcsolódott a munkája a tanulmányaikhoz, a diákok több mint felére volt jellemző (51,5%, adj. res. = 3,2). A 25 év felettiek hasonló arányban végeztek a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát (52,6%). A 2015-ös adatbázisban nem volt lehetőségünk a hallgatók életkorára vonatkozó megállapításokat tenni.

A 2019-es eredmények abban mutatnak eltérést, hogy a munkavállalás egyre gyakoribb lett a fiatalabb korosztály esetében is, az arányuk már 30%-ra emelkedett. Az egyetemi éveiket elkezdő 19 éves hallgatók 23,9%-a vállalt munkát, de a 21–24 éves korosztály legalább harmadát érintette a munkavállalás. Az eredmények szerint a munkavállalás egyre nagyobb mértékben érinti a felsőoktatási hallgatókat, függetlenül az életkoruktól. A hallgatói munkavállalás elterjedése egyrészt magyarázható a fiatalabb hallgatók motivációjával. A 2019-es eredmények szerint ugyanis a 25–30 éves korosztályt jobban motiválja a létfenntartás ( $p=0,031$ ) és munkatapasztalat szerzése, mint a fiatalabbakat. Míg a legfiatalabb korosztályt motiválja leginkább az új ismerősök szerzése a munkavállalás során. A munka és a tanulmányok kapcsolata, korábbi kutatási eredményekhez hasonlóan (Gáti & Róbert, 2013), inkább az idősebb korosztályra jellemző. 2019-ben a 18–20 éves hallgatóknak csupán a 15%-a, a 21–24 éves korosztály ötöde, míg a 25–30 év közötti diákok 28%-a végzett olyan munkát, amely kapcsolódott a tanulmányaikhoz. Az eredményeink megerősítik a korábbi, nemzetközi kutatásokban tapasztalt összefüggéseket, miszerint az idősebb hallgatókat jobban motiválja a munkatapasztalat szerzése, ebből kifolyólag olyan munkakörben igyekeznek dolgozni, amely kapcsolódik a tanulmányaikhoz, s az előnyükre válhat a végzettség megszerzése utáni munkakeresésben.

### 6.1.3. A hallgatók lakhatási jellemzői

A lakóhely, a településtípus és a munkavállalás közötti összefüggéseket is számos kutatás vizsgálta (Roshchin & Rudakov 2015; Szőcs 2013; 2014b). Feltételezésük szerint a területi különbségek mögött a munkaerőpiac regionális különbségei állnak, valamint a hallgatói munkavállalás iránti kereslet regionális különbségei, továbbá a vidéki fiatalok munkájára való háztartáson és a családi gazdaságon belüli igény (Pusztai, 2011; Gáti & Róbert, 2013). Az általunk vizsgált régióban a diákok általában alacsonyabb státusú családokból, valamint nagyobb arányban rurális környezetből származnak (Pusztai, 2015; Pusztai & Kocsis, 2019).

A 2012-ben megkérdezett hallgatók 31,8%-ának 14 éves korában az állandó lakhelye kisebb város volt, 30,7%-uknak pedig megyeszékhely. Ezt követően a hallgatók negyede községből vagy faluból származott, míg néhány hallgató nagyobb városból vagy a fővárosból. Ebben a tekintetben nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a munkavállalás gyakorisága és a 14 éves kori lakhely között. Véleményünk szerint sokatmondóbb lehet, ha azt vizsgáljuk meg, hogy az adott tanévben hol laktak a hallgatók. A szakirodalom szerint fontos szerepe lehet annak is, hogy a hallgatók még együtt élnek-e a szüleikkel vagy sem. Ezt megerősítették a Eurostudent V–VII. felmérések alapján készült elemzések, miszerint nincs lényeges különbség azok között, akik együtt élnek a szüleikkel vagy sem, mégis a szülőktől külön élő diákok dolgoztak rendszeresebben (Masevičiūtė et al., 2018), s a legtöbb országban a szüleiktől külön élő dolgozó diákok aránya folyamatosan növekedett (Hauschildt et al., 2021).

A 2012-es adataink szerint szignifikáns összefüggést találtunk a munkavállalás gyakorisága és a szemeszter ideje alatti lakhatás között ( $\chi^2 = 25,792$ ,  $p < 0,001$ ). Eredményeink szerint a bejáró hallgatók körében felülreprezentáltak azoknak a hallgatóknak az aránya, akik alkalmanként vállaltak munkát a tanulmányi időszak alatt, azonban láthatjuk, hogy 14,6%-uk annak ellenére, hogy bejáró volt, rendszeresen dolgozott, míg a diákok többsége nem vállalt munkát. Az albérletben vagy kollégiumban élő hallgatók 12,9%-a rendszeresen, csaknem ötödük pedig alkalmanként vállalt munkát. Hasonló arány jellemezte azokat a diákokat, akik saját lakással rendelkeznek. Elmondható, hogy a családjukkal együtt élő hallgatók körében felülreprezentáltak azok a diákok, akik rendszeresen dolgoznak. 20,1%-uk rendszeresen vállalt munkát a szemeszter ideje alatt, míg 18,5%-uk alkalmanként. Lakhatás szempontjából egyéb kategóriába tartoztak azok a diákok, akik nem a családjukkal, hanem rokonaikkal, a párjukkal élnek, vagy az előző kategóriába be nem sorolható lakhatási jellemzőik voltak, azonban ez csak néhány hallgató sajátossága volt. A munka és a tanulmányok illeszkedését vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a családjukkal élő diákok 51%-ának, valamint a saját lakással rendelkező hallgatók 54%-ának kapcsolódik a munkája a tanulmányaihoz, míg ez a bejáró, kollégista vagy albérletben élő diákok 44%-áról mondható el, azonban szignifikáns kapcsolat nem volt kimutatható a lakhatás és a munka jellege között. Az adatfelvétel során nem tértek



ki a munkavállalás motivációinak vizsgálatára, így ezzel kapcsolatos megállapításokat nem tudunk tenni.

2015-ben a hallgatók csaknem felének (49,2%) a jelenlegi lakhelye típusa megyeszékhely volt. 30%-uk élt kisvárosban, míg 19,5%-uk községben, faluban. A hallgató lakhatására jellemző tényezőket az alapján csoportosítottuk, hogy a diákok bejárók-e, helyiek és a szüleikkel élnek, továbbá akár vidékiek, akár helyiek fizetnek-e a lakhatásért vagy sem, vagy saját lakással rendelkeznek. A bejáró hallgatók 52%-a nem dolgozik, 26,4%-uk alkalmanként, míg 21,4%-uk rendszeresen vállal munkát. A saját lakással rendelkező diákoknak 60%-a nem dolgozik, csupán 13%-uk vállal rendszeresen munkát. A szüleikkel élő diákok körében felülreprezentált az alkalmanként dolgozók aránya (adj.res.=3), 37,1%-uk alkalmanként vállal munkát a tanulmányai mellett, 41,3%-uk pedig nem dolgozik ( $\chi^2=14,535$ ,  $p<0,001$ ). A lakhatás és a munkavégzés motivációja között egy esetben találtunk szignifikáns összefüggést: a bejáró hallgatókat motiválja leginkább a szülőktől való anyagi függetlenedés ( $p=0,010$ ).

A 2019-es mintában a lakhatást az alapján vizsgálták, hogy a válaszadó hány félévet lakott kollégiumban, a saját lakásában, albérletben vagy a családjánál, rokonnál. A változók között két esetben mutatkozott szignifikáns kapcsolat a lakhatás és a munkavállalás gyakorisága között, azaz akik két félévet laktak albérletben, körükben felülreprezentált volt a rendszeresen dolgozók aránya ( $\chi^2=34,476$ ,  $p=0,011$ ). Jelentősebb összefüggés abban az esetben mutatkozott, ha azt vizsgáltuk, hogy hány féléven keresztül voltak bejárók, s utaztak legalább két órát az egyetemre. Ebben az esetben azt tapasztaltuk, hogy azok körében, akik sohasem voltak bejárók egyaránt felülreprezentált volt a rendszeresen és az egyáltalán nem dolgozók aránya. Míg az alkalmankénti munkavállalás inkább akkor volt gyakori, ha a hallgató legalább 4 vagy 6 féléven keresztül volt bejáró ( $\chi^2=47,716$ ,  $p=0,007$ ). A khi-négyszet-próba alapján szignifikáns összefüggés mutatkozott abban a tekintetben, hogy azokat a hallgatókat motiválta leginkább az új ismerősök szerzése ( $\chi^2=22,297$ ,  $p=0,022$ ), valamint a tandíj finanszírozása ( $\chi^2=19,861$ ,  $p=0,047$ ), akik legalább 6 féléven keresztül bejárók voltak, arányuk mindkét motiváció esetében felülreprezentált volt. A tandíj fedezése legkevésbé motiválta a nem bejáró diákokat. Ebben a tekintetben is azt láthatjuk, hogy a hallgatói munkavégzés más-más célból, de egyaránt megjelent a bejáró, a kollégista, a saját lakásban vagy a családjakkal élő hallgatók körében, azonban az adatbázis eltérő jellege miatt nem tudunk egyértelmű következtetéseket levonni. Ennek a kérdéskörnek a pontosabb vizsgálatához a primer kutatásunkkal kívánunk hozzájárulni.

## 6.2. A munkavállaló hallgatók társadalmi profilja

A jelenlegi alfejezet a hallgatók társadalmi hátterét hivatott bemutatni. A szakirodalmi áttekintés során a hallgatók szociokulturális háttere és a munkavállalás összefüggései között is ellentmondást tapasztalunk. Míg egyes kutatások szerint,

ahogyan növekszik a szülők iskolai végzettségének a szintje, úgy csökken a rendszeresen dolgozó hallgatók aránya, addig más kutatások nem találtak szignifikáns összefüggést a hallgatók szociokulturális háttere és a munkavégzés között (Flowers, 2010; Pusztai & Szigeti, 2018). Korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy a kedvezőbb családi háttérrel rendelkező hallgatók inkább olyan munkát vállalnak, ahol a tapasztalatszerzés dominál (Bocsi et al., 2018), azonban Gáti & Róbert (2013) szerint csekély különbségek vannak a hátrányos, átlag alatti és az átlagnál jobb helyzetű diákok között. Tehát a hátrányosabb helyzetű hallgatók is rendelkezhetnek erős mobilitási motivációkkal és a munkatapasztalat gyűjtésére irányuló törekvésekkel. Az elemzés a második és a harmadik hipotézisünk bizonyításához járul hozzá, amelyekben azt feltételeztük, hogy a munkavégzés egyre ritkábban függ össze a hallgatók társadalmi és gazdasági helyzetével. A kutatás során többváltozós elemzések alkalmazásával tártuk fel a dolgozó hallgatók szociokulturális jellemzőit, mint a hallgatói munkavállalást befolyásoló tényezőket. Elsőként a szülők iskolai végzettségét és munkaerőpiaci státusát vizsgáltuk.

### 6.2.1. A munkavállalás és a szülők iskolai végzettségének összefüggései

A második hipotézisünk ellenőrzésének fontos vonatkozási pontja a szülők iskolai végzettségének megismerése. A hallgatók családi hátterének egyik fontos mutatója az intézményesült kulturális tőke, amelyet a szülők legmagasabb iskolai végzettsége alapján vizsgáltuk. Az intézmény hallgatóit évtizedek óta vizsgálja a CHERD-Hungary, s a diákok körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik alsó középosztályi származásúak, akiknek szülei leginkább középfokú iskolai végzettséggel, valamint szolid megtakarítással és pénzügyi helyzettel rendelkeznek (Pusztai, 2015). A korábbi kutatásokban sincs teljes konszenzus abban, hogy az említett háttérváltozók hogyan befolyásolják a hallgatói munkavállalást, így elemzéseink hozzájárulhatnak e vitás kérdések megválaszolásához.

A 2012-es adatok alapján nem találtunk szignifikáns összefüggést a szülők iskolai végzettsége és a munkavállalás gyakorisága, valamint a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés tekintetében sem. Azonban a 2015-ös kutatásban azt tapasztaltuk, hogy szignifikáns kapcsolat van az édesapák iskolai végzettsége és a tanulmányok mellett végzett munka gyakorisága között ( $\chi^2 = 16,794$ ,  $p = 0,002$ ). Azoknak a hallgatóknak a körében felülreprezentált a rendszeresen dolgozó hallgatók aránya, akiknek az édesapja alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, 39,5%-uk rendszeresen vállal munkát (adj.res. = 3,9). A középfokú végzettséggel rendelkező édesapák 17%-ának, a felsőfokú végzettség birtokában lévő apák 14,6%-ának dolgozik a gyermeke az egyetem mellett. A munka és a tanulmányok illeszkedése szintén az apák iskolai végzettségével mutatott szignifikáns összefüggést. A munka és tanulmányok kapcsolata főként azokra a hallgatókra jellemző, akiknek az édesapja felsőfokú végzettséggel rendelkezik ( $\chi^2 = 17,490$ ,  $p = 0,008$ , adj.res. = 2,2). Az édesanyák iskolázottsága és a munkavállalás gyakorisága között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. A motiváció tekintetében azt tapasztaltuk,

hogy a szabadidős programok finanszírozása inkább a középfokú végzettséggel rendelkező édesapák gyermekeit ösztönözte munkavállalásra, az említett hallgatók negyedénél jelent meg mint motivációs tényező ( $\chi^2 = 5,939$ ,  $p = 0,050$ ).

A 2019-ben megkérdezett hallgatók társadalmi profilját vizsgálva különbségeket találunk az egyes hallgatói csoportok között. A szülők kvázi iskolai végzettsége és a munkavállalás gyakorisága között mutatkozott szignifikáns kapcsolat ( $\chi^2 = 54,660$ ,  $p < 0,001$ ). A kvázi felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei felülreprezentáltak abban a tekintetben, hogy 51,3%-uk sohasem vállalt munkát (adj.res. = 6), míg a kvázi középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek 26,1%-a hetente dolgozott (adj.res. = 5,1). A szülők iskolai végzettsége nem mutatott szignifikáns összefüggést a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzéssel, csak a munkavégzés motivációjával. A középfokú végzettségű szülők gyermekeinek körében az alábbi motivációs tényezők voltak felülreprezentálva: a szabadidős tevékenységek fedezése ( $p = 0,047$ ), a szülőktől való függetlenedés ( $p < 0,001$ ) és a létfenntartás ( $p = 0,002$ ). A további motivációk tekintetében nem találtunk szignifikáns összefüggést.

Láthatjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége és a munkavállalás gyakorisága közötti összefüggést vizsgálva nem tudunk egyértelmű irányokat kijelölni. Bár az egyes adatbázisokban érvényesül egy-egy korábbi kutatásban is tapasztalt mechanizmus, mégsem mutatkozott meg minden elemzés során, tehát még mindig nem tudunk állást foglalni abban, hogy a munkavállalás az alacsony végzettségű szülők gyermekeire jellemzőbb-e vagy sem. Továbbá azt sem tudjuk egyértelműen kijelenteni, hogy a szülők iskolai végzettsége jelentős összefüggésben van a munkavégzéssel, hiszen a másodelemzés során kapott adataink sincsenek teljes összhangban. A következőkben a szülői háttér további jellemzőinek feltárásával folytatjuk.

### 6.2.2. A szülők munkaerőpiaci státusa

Az elméleti áttekintésben ismertettük, hogy a szülők munkához való hozzáállása, a munkaerőpiaci és a gazdasági körülményeik is befolyásolják a hallgatók munkához való viszonyát (Medved et al., 2009; Loughlin & Barling, 2010). Ezért megvizsgáltuk a szülők munkaerőpiaci státusát, valamint a család és a hallgatók anyagi helyzetét. A bemutatott eredmények a második hipotézisünk teszteléséhez kapcsolódnak.

Elsőként a szülők munkaerőpiaci helyzetét tárjuk fel. Az eredményeink szerint szignifikáns kapcsolat mutatkozott a szülők munkaerőpiaci helyzete és a hallgatók munkavállalása között. A 2012-es eredmények szerint az édesapák munkaerőpiaci helyzete összefüggést mutat a tanulmányok alatt végzett fizetett munka gyakoriságával ( $\chi^2 = 8,503$ ,  $p = 0,014$ ), az édesanyák esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Az adjusted reziduals alapján elmondható, hogy a nem dolgozó édesapák gyermekeinek a körében felülreprezentált azoknak a hallgatóknak az aránya, akik alkalmanként dolgoznak a tanév során (adj.res. = 2). 27,1%-uk alkalmanként, míg 17,7%-uk rendszeresen vállal munkát, azonban az említett hallgatók több mint fele

nem dolgozik. A munkahellyel rendelkező édesapák gyermekeinek esetében azt tapasztaltuk, hogy a diákok 66,5%-a nem dolgozik, arányuk ebben a tekintetben felülreprezentált. Ötödük alkalmanként, míg 13,2%-uk rendszeresen vállal munkát. A szülők munkaerőpiaci helyzete, valamint a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

A 2015-ös kutatás eredményei szerint az édesapák munkaerőpiaci státusa továbbra is szignifikáns összefüggést mutat a hallgatói munkavállalás gyakoriságával ( $\chi^2 = 7,151$ ,  $p = 0,028$ ). A rendszeres munkavállalás azoknak a hallgatóknak a körében felülreprezentált, akiknek az édesapja nem rendelkezik munkahellyel. 24,2%-a dolgozik rendszeresen azoknak a diákoknak, akiknek az édesapja nem dolgozik, 30,5%-uk csak alkalmanként, 45,3%-uk pedig sohasem vállal munkát. A munkahellyel rendelkező édesapák gyermekeinek a körében azoknak a hallgatóknak az aránya felülreprezentált, akik sohasem dolgoznak a tanulmányaik alatt (57%). Az édesanyák munkaerőpiaci helyzete nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a munkavállalással, sőt a szülők munkaerőpiaci státusa a munka és a tanulmányok illeszkedésével sem. A szülők munkaerőpiaci jelenléte csak a létfenntartással mint motivációs tényezővel volt kapcsolatban ( $\chi^2 = 15,950$ ,  $p < 0,001$ ). A létfenntartás erős motivációs tényező volt azoknak a diákoknak a körében, akiknek a szülei nem rendelkeztek munkahellyel.

A 2019-es kutatásban a szülők munkaerőpiaci helyzetét három kategóriába sorolták: nem dolgozik, közmunkásként dolgozik és nem közmunkásként dolgozik. A szülők túlnyomó többsége (90%) nem közmunkásként dolgozik, tehát rendelkezik valamilyen munkahellyel. A diákok szüleinek alig 3%-a dolgozik közmunkásként, a fennmaradó hallgatóknak a szülei pedig nem dolgoznak. Eredményeink szerint a szülők munkaerőpiaci helyzete nincs összefüggésben a hallgatói munkavégzéssel és a munka tanulmányokhoz való illeszkedésével. Két esetben mutatkozott szignifikáns kapcsolat a szülők munkaerőpiaci jelenléte és a motivációk között. Egyrészt azt tapasztaltuk, hogy a nem közmunkásként dolgozó édesapák esetében a hallgatók 65,4%-át motiválta a szabadidős tevékenységek finanszírozása, arányuk felülreprezentált ( $\chi^2 = 11,702$ ,  $p = 0,003$ , adj.res. = 3). Míg a tandíj fedezése inkább azoknak a hallgatóknak a körében volt jelentős, akiknek az édesanyja nem dolgozik ( $\chi^2 = 12,862$ ,  $p = 0,002$ , adj.res. = 3,5).

Összehasonlítva a három különböző évben felvett adatokat azt láthatjuk, hogy a szülők munkaerőpiaci státusa bizonyos mértékben függ össze a munkavégzéssel. A létfenntartás, a tandíj fedezése inkább azokra a hallgatókra jellemző, ahol valamelyik szülő nem dolgozik. Valószínűleg ezek a diákok a pluszjövedelem-szerzéssel kívánják kompenzálni a szülők munkanélküliségéből fakadó terheket. Míg a munkahellyel rendelkező szülők gyermekeit más tényezők motiválják. A kelet-európai országokban a szülők aktívabban támogatják a hallgatókat a tanulmányaik során, így a hallgatók kevésbé aggódnak pénzügyi helyzetük miatt (Saveanu & Ștefănescu, 2019). Korábbi kutatásunkban már fontos motiváció volt a szülők tehermentesítése (Kocsis, 2018). Az eredményeink azt sugallják, hogy a hallgatókra

erősebben lesz jellemző a posztmodern értékrend, tehát fontosabbá válik számukra a függetlenedés, a hallgatói életforma tevékenységeinek a finanszírozása.

### 6.2.3. Az anyagi helyzet és a munkavégzés kapcsolata

Az eddigi elemzésekből azt láthattuk, hogy megmutatkozott a hallgatói munkavállalás és a szülők iskolai végzettsége, vagy a szülők munkaerőpiaci státusa közötti összefüggés. Azonban ezek az összefüggések nem voltak minden elemzés során tetten érhetők, így a továbbiakban szintén a második hipotézis tesztelésének érdekében elemeztük a család, a hallgatók anyagi helyzetét. Az utóbbi évtized hazai kutatási eredményei szerint azoknak a felsőoktatási hallgatóknak a körében is elterjedt a munkavégzés, akiknek anyagi szempontból mindenük megvan, így a munkavállalás érinti mind a kedvezőtlenebb, mind a jobb családi háttérrel rendelkező hallgatókat is (Gáti & Róbert, 2013; Szőcs, 2014a; Bocsi et al., 2018). Továbbá megállapították, hogy a munka motivációjának tekintetében csekély különbségek vannak a hátrányos, átlag alatti és az átlagosnál jobb helyzetű hallgatók között (Gáti & Róbert, 2013). Azonban a munkavégzés eredményességre és lemorzsolódásra gyakorolt hatásával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettebbek azok a hallgatók, akik alacsony státusmutatókkal rendelkeznek, és anyagi nehézségek miatt dolgoznak (Perna, 2010; Pusztai & Szigeti, 2018; Kovács et al., 2019).

A dolgozó hallgatók anyagi háttérét több tényező alapján igyekeztünk feltárni. A hallgatók anyagi helyzetét a szubjektív, a relatív és az objektív anyagi helyzetre vonatkozó változók alapján mértük. A szubjektív anyagi helyzettel kapcsolatos változó mindhárom adatbázisban azonos volt. A relatív és az objektív anyagi helyzetre vonatkozó itemek az egyes kutatásban kismértékben eltértek egymástól (lásd 1. melléklet).

A család objektív anyagi helyzetét a tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezéssel mértük, az eredményeink tovább erősítik a korábbi kutatások adatait. A 2012-es adatok szerint az átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzetben lévők esetében a sohasem dolgozó hallgatók vannak többségben ( $\chi^2 = 6,915$ ,  $p = 0,032$ ). Az IESA 2015-ös adatfelvétele során az itemekből képzett index is a nem dolgozó hallgatók kedvezőbb anyagi helyzetéről tanúskodik (ANOVA,  $F = 5,605$ ,  $p = 0,018$ ). A 2019-es adatfelvétel is megerősítette, hogy az itemekből képzett index eredményei szerint a sohasem dolgozó hallgatók családjai vannak a legjobb anyagi helyzetben (6,95 pont), ezt követően az alkalmanként (6,61 pont) és a rendszeresen dolgozó diákok családja (6,52 pont) (ANOVA,  $F = 5,279$ ,  $p = 0,005$ ).

A relatív anyagi helyzet kapcsán a hallgatóknak a családjuk anyagi helyzetét kellett viszonyítani egy átlagos családhoz, a közeli ismerőseikhez/barátaikhoz és csoporttársaikhoz. Ezek alapján összehasonlítottuk a rendszeresen, alkalmanként és a nem dolgozó hallgatók helyzetét. Mindhárom adatbázisban ugyanazok a megállapítások vonhatóak le, tehát a kedvezőtlenebb helyzetben a rendszeresen dolgozó hallgatók vannak, s jobb körülményekkel jellemezhetők az alkalmanként

ként és a sohasem dolgozó hallgatók. A 2019-es adatok arra is rámutattak, hogy a rendszeres munkavállalás aránya leginkább azon hallgatók körében felülreprezentált, ahol a család anyagi helyzetében az utóbbi években negatív változás történt. Ezeknek a hallgatóknak csaknem fele rendszeresen vállal munkát az egyetem mellett ( $\chi^2 = 17,833$ ,  $p = 0,007$ ).

**9. táblázat.** A szubjektív anyagi helyzet és a munkavállalás gyakoriságának összefüggései (khi-négyzet-próba)

		Mindenem megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	Mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetek meg	Előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat sem tudom fedezni	Gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségletekre
HERD 2012	Rendszeresen	11,3	13,9	<u>28,4</u>	5,9
	Alkalmanként	22,6	20,8	23,5	29,4
	Soha	66	65,2	48	64,7
	N	212	638	102	17
IESA 2015	Rendszeresen	13	16,8	<u>32,6</u>	30,8
	Alkalmanként	24,8	27,5	31,6	15,4
	Soha	<u>62,2</u>	55,2	<u>35,8</u>	53,8
	N	254	505	95	13
PERSIST 2019	Rendszeresen	28,9	32,4	<u>63,9</u>	37,5
	Alkalmanként	23,3	<u>30,6</u>	22,2	12,5
	Soha	<u>47,8</u>	37	13,9	50
	N	249	487	36	8

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

A szubjektív anyagi helyzet<sup>7</sup> és a hallgatói munkavállalás között a khi-négyzet-próba során szignifikáns kapcsolat rajzolódott ki mindhárom adatbázisban, s hasonló tendencia fedezhető fel (HERD:  $\chi^2 = 21,079$ ,  $p = 0,002$ , IESA:  $\chi^2 = 27,293$ ,  $p < 0,001$ , PERSIST:  $\chi^2 = 27,430$ ,  $p < 0,001$ ). Azokra a hallgatókra jellemző leginkább a rendszeres munkavállalás, akiknél előfordul, hogy a mindennapi kiadásait sem tudják fedezni. A legkedvezőtlenebb helyzetben lévő hallgatók legalább harmada rendszeresen folytat jövedelemszerző tevékenységet. A rendszeres munkavállalás legkevésbé azokra a hallgatókra jellemző, akiknek mindenük megvan és

<sup>7</sup> A kutatók arra kérték a hallgatókat, hogy jellemezzék a szubjektív anyagi helyzetüket az alábbi állítások egyikével: mindenem megvan; jelentősebb kiadásokra is telik; mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetek meg; előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat sem tudom fedezni; gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségletekre.



nagyobb kiadásokat is megengedhetnek maguknak. Eredményeink összhangban vannak a szakirodalomban tapasztalt összefüggésekkel, amelyek szerint az előnyösebb gazdasági helyzetben lévő családok gyermekei ritkábban vállalnak munkát a felsőoktatási tanulmányaik során.

Az IESA 2015 adatai arra világítottak rá, hogy a létfenntartás miatt történő munkavállalás egyértelműen a kedvezőtlenebb helyzetben lévő hallgatókra jellemző. A mindennapi nehézségekkel küzdő diákok több mint fele emiatt dolgozik ( $\chi^2 = 140,166$ ,  $p < 0,001$ ). Velük szemben azok a hallgatók, akiknek elmondásuk szerint mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, leginkább azért dolgoznak, mert a szabadidős tevékenységeiket szeretnék finanszírozni ( $\chi^2 = 11,437$ ,  $p = 0,010$ ) vagy a szüleiktől kívánnak függetlenedni ( $\chi^2 = 12,240$ ,  $p = 0,007$ ).

A 2019-es adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a mindennapi gondokkal küzdő hallgatók 76,5%-át a létfenntartás motiválja a munkavégzés során, ezeknek a hallgatóknak az aránya felülreprezentált (adj.res. = 5,7,  $\chi^2 = 63,608$ ,  $p < 0,001$ ). Hasonlóan magas arányban motiválja őket a tandíj finanszírozása is ( $\chi^2 = 30,666$ ,  $p < 0,001$ ). A szülőkötől való függetlenedés egyaránt motivációs tényezőként jelenik meg a kedvező és kedvezőtlenebb helyzetben lévő hallgatóknál ( $\chi^2 = 9,086$ ,  $p = 0,028$ ).

A felsőoktatási évek, valamint az ehhez kapcsolódó tanulmányi és a mindennapi kiadások, valamint az egyetemi léttel együtt járó költségek túlléphetik a családok anyagi teherbírását, amely még a középértékhez tartozók számára is kihívást jelenthet, nem csak a kedvezőtlen anyagi helyzetben lévő, többgyermekes családoknak (Pusztai, 2015). A hallgatók családjának anyagi helyzete, valamint szubjektív és relatív anyagi helyzete összefüggést mutat a munkavállalás gyakoriságával és motivációjával. Habár a megkérdezettek többsége a családja átlagos anyagi helyzetéről számolt be, mégis a dolgozó diákok körében gyakrabban fordulnak elő anyagi nehézségek, ami akár a mindennapi kiadásaik fedezését is akadályozza. Nem meglepő tehát, hogy a kedvezőtlenebb helyzetben lévő családok gyermekei gyakrabban vállalnak munkát, s a munkavégzésük inkább tűnik kényszerű munkavállalásnak, mint a jövőbe való befektetésnek. Érdekes eredmény, hogy a munkatapasztalat-szerzés mint motiváció nem mutatott összefüggést a hallgatók társadalmi hátterével, annak ellenére, hogy a szakirodalom szerint a kedvező helyzetben lévő hallgatókat jobban motiválja, hogy szakmai tapasztalatot szerezzenek, hiszen nem kényszerből dolgoznak. Elképzelhető, hogy az általunk vizsgált hallgatók körében kissé háttérbe szorult az úgynevezett utilitaristább szemlélet és a karrierépítés, és inkább a hallgatói életforma és a függetlenedés jelenti az erősebb motivációt. Másrészt elgondolkodtató az is, hogy a hallgatók kevésbé vannak annak tudatában, hogy az egyetemi évek alatt szerzett munkatapasztalatból és kapcsolati tőkéből a későbbiekben mennyire tudnak majd profitálni, hiszen nagyon alacsony arányban vállalnak ilyen célból munkát.



## 6.2.4. A hallgatók vallási önbesorolása

Utolsóként vizsgáltuk a hallgatók vallásosságát, ugyanis korábbi kutatások a vallásosság és a munkavégzés között összefüggéseket tártak fel. Az eredményeink a korábbi kutatásokat igazolják, azaz a régió különböző szektorokhoz tartozó felsőoktatási intézményeiben a hallgatói vallásosság változatos képet mutat. A régió nem egyházi intézményeiben közel fele arányban jelennek meg a maguk módján vallásosak, majd őket az egyház tanítása szerint vallásos hallgatók, valamint a nem vallásosak követik. Ezen eredményeket a Magyar Ifjúság kutatásai is évről évre igazolják (Demeter-Karászi, 2021). A 2012-es teljes mintában a megkérdezett hallgatók többsége úgy vélte, hogy a maga módján vallásos, viszont magas volt a nem vallásosak aránya. A felekezeti hovatartozást tekintve a hallgatók többsége református, majd római és görögkatolikus felekezethez tartozik. A munkavállalás gyakorisága és a hallgatók vallásossága között nem találtunk szignifikáns összefüggést ( $\chi^2 = 5,534$ ,  $p = 0,699$ ).

**10. táblázat.** A vallási önbesorolás és a munkavégzés kapcsolata  
(khi-négyzet-próba)

		Egyház tanításai szerint	Maga módján	Nem tudja	Nem vallásos	Más meggyő- ződés
HERD 2012	Rendszeresen	12,2	13,9	14,9	15,9	18,4
	Alkalmanként	18,3	21,8	17,2	23,9	23
	Soha	69,6	64,3	67,8	60,2	58,6
	N	115	403	87	264	87
IESA 2015	Rendszeresen	17,4	15,9	22,2	20,9	13,8
	Alkalmanként	19,1	29,4	25	27,9	27,6
	Soha	63,5	54,8	52,8	51,2	58,6
	N	115	347	72	244	87
PERSIST 2019	Rendszeresen	31,5	30,8	27,5	35,7	37,5
	Alkalmanként	23,9	31,7	51	20,2	21,9
	Soha	44,6	37,6	21,6	44,1	40,6
	N	92	338	51	238	64

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

2015-ben az előző kutatás eredményeihez hasonlókat kaptunk a vallási önbesorolást és a felekezeti hovatartozást tekintve. Egy esetben találtunk szignifikáns összefüggést a munkavállalás és a vallásosság között: azoknak a hallgatóknak a körében, akik ritkábban gyakorolják a vallásukat, felülreprezentáltak az alkalmi munkát vállalók aránya (adj.res. = 2,5) és inkább őket motiválja a szülőktől való anyagi függetlenedés ( $\chi^2 = 14,176$ ,  $p = 0,028$ ). A 2019-es adatfelvétel esetében a felekezeti hovatartozásuk megoszlása sem mutat eltérést a korábban tapasztaltaktól. A hall-

gatók vallásos meggyőződése és a munka gyakorisága szerint az alkalmi munkavégzés felülreprezentált azoknak a hallgatóknak a körében, akik a maguk módján vallásosak, és akik nem tudják megmondani, hogy vallásosak-e ( $\chi^2 = 26,336$ ,  $p = 0,001$ ). A motivációk tekintetében is hasonló tendencia figyelhető meg, tehát a létfenntartás miatt történő munkavégzés felülreprezentált a határozottan nem vallásos hallgatók körében ( $\chi^2 = 10,114$ ,  $p = 0,039$ ). Eredményeink összhangban vannak Pusztai (2013) elméletével, miszerint a vallási közösségekhez tartozókra inkább az altruista motiváció jellemző, így a nem vallásos hallgatók esetében nagyobb jelentőséggel bír az önérdekű, materiális javak megszerzésére irányuló munkavégzés. A vallásosság nemcsak az altruista értékekkel van összefüggésben, hanem a vallásosak relatíve magasabb státussal jellemezhetőek (Hámori & Rosta, 2013; Pusztai, 2020), s így alacsonyabb arányú fizetett munkavállalás jellemzi őket. A hallgatói munka és a szubjektív anyagi helyzet kapcsolatát a vallásos és nem vallásos hallgatók esetében háromdimenziós kereszttábla-elemzéssel vizsgáltuk. A HERD 2012-es adatok nem mutattak szignifikáns kapcsolatot. Az anyagi helyzet és a munkavállalás a nem vallásos hallgatók csoportjában szignifikáns kapcsolatot mutatott az IESA-adatbázisban ( $\chi^2 = 4,024$ ,  $p = 0,029$ ). A nem vallásos hallgatók körében, az átlag alatti anyagi helyzetben lévők 50,4%-a dolgozik, velük szemben az átlag feletti anyagi helyzettel rendelkező hallgatók 39%-a. 2019-ben a vallásos hallgatók esetében jelent meg szignifikáns kapcsolat a munkavégzés és az anyagi helyzet között ( $\chi^2 = 6,279$ ,  $p = 0,008$ ), amely szerint a vallásos hallgatók esetében az átlag fölötti anyagi helyzettel jellemezhető hallgatók körében felülreprezentáltak azok a hallgatók, akik nem dolgoznak (40%, adj.res. = 2,5). Míg a vallásos, átlag alatti anyagi helyzetben lévőknek 86,4%-a rendszeresen dolgozik. Azt láthatjuk, hogy a vallásosság és a munkavállalás közötti szignifikáns kapcsolat a vallásosság magasabb társadalmi státussal való összefüggésével magyarázható (Hámori & Rosta, 2013; Pusztai, 2020). A vallás és a munkaértékek kapcsolatát terjedelmi okokból nem vizsgáltuk.

Áttekintettük a hallgatók társadalmi, gazdasági jellemzőinek összefüggéseit a munkavégzéssel. A mintánkban is kimutathatók bizonyos, korábbi kutatásokban is megjelenő tendenciák, azonban egyrészt még nem tudjuk alátámasztani a hipotéziseinket, másrészt nem tudunk állást foglalni arról, hogy a hallgatói munkavállalás jellemzői hogyan és milyen mértékben változtak. Ennek vizsgálatára szolgálnak majd a következő eredmények.

### 6.3. A munkavállaló hallgatók intézményi és tanulmányi jellemzői

A jelenlegi fejezetben az intézményi jellemzők mentén vizsgáljuk, hogy milyen különbségek mutatkoznak a debreceni hallgatók munkavégzésében. A negyedik hipotézisünk tesztelése miatt elemezzük, hogy az egyes képzési karok között ki-rajzolódnak-e eltérések a munkavállalás gyakoriságában. A fejezet utolsó része a

munkavállalás és a tanulmányi teljesítmény összefüggéseit hivatott bemutatni. Már a nyolcvanas években folytattak kutatást azzal kapcsolatban, hogy a tanulmányok melletti munkavállalás hogyan hat a fiatalok időfelhasználására és a tanulmányi eredményességükre. Az ötödik hipotézisünk a hallgatói munkavállalás pozitív hatásaira vonatkozik, így az alábbi feltevésünk ellenőrzésére végeztük el a következő elemzéseket.

### 6.3.1. A képzési jellemzők és a munkavállalás összefüggései

#### 6.3.1.1. A képzési kar és a munkavégzés

A nemzetközi kutatások szerint a képzési terület és a hallgatói munkavállalás összefüggéseit vizsgálva elmondható, hogy főként a társadalomtudományi, művészeti, agrár- és a STEM-területek hallgatói vállalnak munkát, míg az orvosi képzések hallgatóira alig jellemző a munkavállalás (Roshchin & Rudakov, 2015; Hámori et al., 2018; Masevičiūtė et al., 2018; Gáti & Róbert, 2013). A képzési jellemzők és a munkavégzés kapcsolat közötti összefüggéseket a képzési területet többé-kevésbé elfogadhatóan helyettesítő kari besorolás, a képzési szint, az évfolyam és a finanszírozási forma bevonásával elemeztük.

A HERD-kutatásban szignifikáns kapcsolatot találtunk a képzési kar és a hallgatói munkavállalás gyakorisága között ( $\chi^2 = 49,885$ ,  $p = 0,007$ ). A 2012-es adatok alapján elmondható, hogy az Informatikai Karon tanuló hallgatók körében felülreprezentált a rendszeresen dolgozó hallgatók aránya (adj.res. = 3,4), a diákok 31%-a gyakran vállalt munkát. Továbbá az Egészségügyi, Gazdaságtudományi és a Zeneművészeti Kar hallgatóinak csaknem ötödét érintette a rendszeres munkavállalás. A tanulmányi időszakban végzett munka kevésbé volt jellemző a fogorvosi és gyógyszerésztudományi képzések hallgatóira. A Fogorvosi Kar hallgatóinak 93,1%-a (adj.res. = 3,4), a Gyógyszerésztudományi Kar diákjainak 84%-a (adj.res. = 2,2) valamint a Természetudományi Kar hallgatóinak 72%-a (adj.res. = 2) nem dolgozott a szemeszter ideje alatt, arányuk felülreprezentált. A minta jellemzése során láthattuk, hogy a Gyógyszerésztudományi Kar diákjainak a körében felülreprezentáltak azok, akik jelentősebb kiadásokat is megengedhetnek, így feltehetőleg kevésbé szorulnak rá plusz jövedelemkiegészítésre.

A tanulmányokkal összefüggő munkavégzés és a képzési kar között szignifikáns összefüggés található ( $\chi^2 = 59,353$ ,  $p < 0,001$ ). A gazdaságtudományi és mezőgazdasági területeken tanulók körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát végeznek. Az egykori Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar hallgatóinak 57,2%-a, a Közgazdasági Kar hallgatóinak 83,3%-a, míg a Mezőgazdasági Kar diákjainak 68,4%-a dolgozik a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkakörben (adj.res. = 2,7). Az Állam- és Jogtudományi, az Egészségügyi és Népegészségügyi Kar hallgatóinak körében felülreprezentáltak azok a diákok, akik olyan munkakörben dolgoznak, amely egyáltalán nem kapcsolódik a tanulmányaikhoz. Az említett karok hallgatóinak többségét érinti az

ilyen jellegű munkavállalás (min. 66%-át, de a Népegészségügyi Kar hallgatóinak 83%-át).

A 2015-ös adatbázis elemzésekor is közel hasonló eredményeket kaptunk, azonban nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat a képzési kar és a munkavállalás gyakorisága között. Eredményeink szerint a rendszeres munkavállalás a Népegészségügyi Kar hallgatóinak harmadát érintette, de a Bölcsészettudományi, Gazdaságtudományi, Informatikai, Mezőgazdasági Kar hallgatóinak legalább ötöde rendszeresen dolgozott. A fogorvosi és gyógyszerészeti hallgatók ebben a min-tában nem vállaltak tanulmányok melletti fizetett munkát. A tanulmányok és a munka illeszkedését vizsgálva szignifikáns kapcsolatot találtunk ( $p = 0,001$ ).

**11. táblázat.** A tanulmányokhoz illeszkedő munka aránya képzési karonként

	ÁJK	ÁOK	BTK	EK	GTK	GYGYK	IK	MÉK	MK	NK	TTK
Kapcsolódik	44,4	0	41,4	25,9	<u>57,6</u>	36,4	42,9	55	50	5	37,5
Nem kapcsolódik	55,6	100	58,6	74,1	42,4	63,6	57,1	45	50	<u>95</u>	<u>62,5</u>
N	18	1	70	27	92	11	21	40	16	19	80

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: IESA 2015, saját szerkesztés.

A Gazdaságtudományi Kar hallgatói között felülreprezentált azoknak az aránya, akik a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát végeznek, míg a Természettudományi és Népegészségügyi Kar diákjainak körében azok felülreprezentáltak, akiknek a munkája egyáltalán nincs kapcsolatban az egyetemi tanulmányaikkal. A tanulmányokhoz fűződő munkavégzés tekintetében még az informatika és mezőgazdasági területek hallgatói jeleskednek, azonban a dolgozó hallgatók többségének egyáltalán nem kapcsolódott a munkája a tanulmányaikhoz.

A képzési kar és a munkavállalás motivációja között szignifikáns kapcsolatot találtunk. 2015-ben a Népegészségügyi, Egészségügyi és Természettudományi Kar hallgatói körében felülreprezentált azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a létfenntartás miatt vállaltak munkát. Az ebből az indíttatásból végzett munka az említett karok diákjainak legalább negyedére volt jellemző. A létfenntartás legkevesbé a Gazdaságtudományi Kar hallgatóit érintette, 88,7%-uk egyáltalán nem motivált a munkavégzésre ( $\chi^2 = 30,521$ ,  $p = 0,004$ ). A szülőktől való anyagi függetlenedés az Általános Orvosi és az Egészségügyi Kar diákjainak a felét motiválta, de az Informatikai, Népegészségügyi és Természettudományi Kar hallgatóinak harmadánál jelent meg leginkább ez a motivációs tényező ( $\chi^2 = 25,264$ ,  $p = 0,021$ ). A többi motivációs faktor, mint a tapasztalatszerzés, új ismeretek és új ismerősök szerzése, a szülőktől való függetlenedés és a szabadidős tevékenységek finanszírozása esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A 2019-es kutatás eredményei alapján azt láthatjuk, hogy a munkavállalás gyakorisága és a képzési területek között szignifikáns kapcsolat áll fenn ( $\chi^2 = 51,8632$ ,  $p < 0,001$ ). A Gazdaságtudományi és az Informatikai Kar hallgatóinak körében a rendszeresen munkát vállalók aránya továbbra is felülreprezentált, az informatikaképzések hallgatóinak 48%-a, a gazdaságtudományi területek diákjainak 44%-a dolgozik a szemeszter során. Viszont az agrárképzések hallgatói körében a nem dolgozó hallgatók vannak felülreprezentálva. A társadalomtudományi és műszaki képzések hallgatóinak 38%-a rendszeresen vállalt munkát a felsőoktatási éve alatt. A munka és a tanulmányok kapcsolata leginkább az Informatikai Karon tanulókra jellemző, arányuk felülreprezentált (adj.res. = 4,1), 44%-uk végez ilyen jellegű munkát. A tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés jellemző még a gazdaságtudományi tanulók harmadára. A többi képzési kar esetében a hallgatók kevesebb mint ötöde végez olyan munkát, amely kapcsolódik a tanulmányaihoz.

A 2019-es eredményeink szerint a munkavállalás motivációja és a képzési kar csak két esetben (a tandíj és a szabadidős tevékenységek finanszírozása) nem mutatott szoros kapcsolatot. A szülőktől való függetlenedés szinte minden képzési terület diákját lényegesen ösztönözte a munkavégzésre, mégis kiemelkedő a Bölcsészettudományi, a Gazdaságtudományi, az Informatikai Kar hallgatóinak körében, több mint 70%-át motiválta. Az orvosi tudományterület diákjai körében kevésbé volt jelentős motivációs tényező ( $\chi^2 = 20,036$ ,  $p = 0,045$ ). Az utóbbi képzések hallgatóit szintén kevésbé ösztönözte munkavállalásra a létfenntartás. Ebből az okból vállalt munkát a Természettudományi Kar hallgatóinak 44%-a, arányuk felülreprezentált. Viszont az Informatikai, Bölcsészettudományi és Zeneművészeti Karon tanulók legalább 40%-a a létfenntartás miatt dolgozott ( $\chi^2 = 24,030$ ,  $p = 0,013$ ). Az informatikaképzések hallgatóinak körében magas azoknak az aránya, akik az új ismerősök szerzése miatt dolgoznak, 49%-uknál jelent meg ez a motivációs tényező. A többi képzési terület esetében a hallgatók alig harmadát motiválta ( $\chi^2 = 25,196$ ,  $p = 0,009$ ). A munkatapasztalat szerzésében leginkább a bölcsészettudományi területek hallgatói emelkednek ki, 72%-uknál jelentős motivációs tényező (adj.res. = 3,5). Azonban az Informatikai, Műszaki, Zeneművészeti és Természettudományi Kar hallgatóinak több mint felét motiválta a munkavállalásra ( $\chi^2 = 37,148$ ,  $p < 0,001$ ).

Összegezve a kari hovatartozással helyettesített képzési terület és a munkavállalás közötti összefüggéseket, láthatjuk, hogy a vizsgált években a Gazdaságtudományi, az Informatikai és a Mezőgazdasági Kar hallgatói dolgoztak a leggyakrabban, s a munka és a tanulmányok illeszkedése a többségükre jellemző volt, főként a gazdaságtudományi képzések hallgatói jártak ebben az élen. Az adatok alátámasztják a korábban tapasztalt mechanizmusokat, miszerint a fenti szakterületek munkaadói gyakrabban foglalkoztatnak végzettség nélküli diákokat (Gáti & Róbert, 2013; Masevičiūtė et al., 2018). Eredményeink szerint rendszeres munkavégzés jellemző volt még a műszaki, bölcsészettudományi és egészségügyi területek hallgatóira. Annak ellenére, hogy kifejtettük, hogy a kötetben a tanulmányokhoz illeszkedő munka kifejezéssel élünk, az eredmények értelmezésekor figyelembe kell vennünk

a horizontális illeszkedéssel kapcsolatos eredményeket. Ahogy a szakirodalom is kiemeli, a végzettségek és szakmák jelentősen különböznek a helyettesíthetőség és a konvertálhatóság szempontjából (Vámos, 1989 idézi Kiss, 2014), amely már a hallgatói munkavégzés során is hatással lehet arra, hogy milyen munkát vállalnak a hallgatók. Míg Vámos Dóra klasszifikációja konkrét szakmákra vonatkozik, addig Kiss (2016) képzésterületekben gondolkodott. Könnyen helyettesíthető és jól konvertálható foglalkozásoknak tekinthető a közigazgatási, gazdasági vagy pedagógiai terület, míg könnyen helyettesíthető, de kevésbé konvertálható foglalkozás például az újságíró. Ezzel szemben a műszaki, a jogi és a mezőgazdasági foglalkozások nehezen helyettesíthetők, de jól konvertálhatóak, s a nehezen helyettesíthető és kevésbé konvertálható foglalkozás az orvosi pálya. Egyrészt ezzel a megközelítéssel értelmezhető, hogy miért a Gazdaságtudományi Kar hallgatói érezhetik úgy, hogy a munkájuk (horizontálisan) illeszkedik a tanulmányaikhoz, s miért lehet alacsonyabb mind a munkavégzés aránya, mind a munka tanulmányokhoz való illeszkedése az orvosi- és egészségtudományi területeken. Ha a korábban említett elméleti keretnél maradunk, akkor láthatjuk, hogy az orvos végzettség a legkevésbé konvertálható és helyettesíthető. Kiss (2016) adatai szerint a gazdasági területen lévők vannak a legszerencsésebb helyzetben, ugyanis a szakmájuk nehezen helyettesíthető, viszont jól konvertálható, tehát könnyen megállják a helyüket több szakmában is. Hangsúlyozta, hogy a nehezen helyettesíthető és kevésbé konvertálható csoport bővülését, tehát az orvosi és művész szakmák mellett, idesorolhatók a jogi, a műszaki, az informatikus és a pedagógus szakmák. Az említett modellel is magyarázható a Gazdasági Kar hallgatóinak magas munkavállalási aránya, és a tanulmányokhoz illeszkedő munkakörrel rendelkezők felülreprezentáltsága, míg az informatikaterület hallgatóinak magas munkavállalási aránya magyarázható azzal, hogy az informatikához kapcsolódó munkakörök betöltéséhez nincs szükség konkrét végzettséget igazoló dokumentumra, ami lehetővé teszi a tanulmányaikhoz illeszkedő munkavégzést. Bizonyos munkakörök betöltésénél megjelenik a dokumentáltsági igény, azaz a munka elvégzése nem valósulhat meg megfelelő végzettség nélkül. A korábbi kutatási eredmények szerint az ápoló szakos hallgatók már gyakran dolgoznak az államvizsgájuk idején, ugyanis ápolók már számos olyan feladatot elláthatnak még a végzettség megszerzése előtt, amelyek kapcsolódnak majd a végzettségükhöz. Míg a gyógyszerész és orvosi szakmákban bizonyos feladatok ellátása a végzettség megszerzéséhez és szakvizsgához kötöttek, így a diploma megszerzése előtt nem tudnak releváns munkatapasztalatot szerezni (Girasek, 2010). Összehasonlítva az egyes évek eredményeit megállapítható, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében az orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti képzések hallgatói vállalnak legkevésbé munkát. Eredményeink párhuzamot mutatnak országos eredményekkel, amelyek szerint a nappali munkarendű orvos- és egészségtudományi alapképzéseken csekély a munkavállalási aránya vagy a hallgatók egyáltalán nem dolgoznak. Feltételezhető továbbá, hogy az említett hallgatók a kurrikulum rugalmatlansága miatt nem dolgoznak, vagy a képzési követelmények miatt nincs idejük a munkavállalásra, továbbá ezeken a képzéseken fiatalabb diákok tanulnak.



### 6.3.1.2. Összefüggések a képzési szinttel

Korábbi eredmények szerint a tanulmányok alatt végzett munka kapcsolatot mutat a képzési szinttel. A mesterképzésben tanuló diákokra jellemzőbb, hogy dolgoznak a szemeszter ideje alatt (Titus, 2010; Roshchin & Rudakov, 2015), ettől függetlenül az alapszakos hallgatóra is jellemző lehet a munkavégzés (Masevičiūtė et al., 2018), azonban néhány kutatás alátámasztotta, hogy a diákok átlagosan a képzés második és harmadik szemeszterében kezdenek el dolgozni (Titus, 2010; Roshchin & Rudakov, 2015).

A hallgatói munkavállalás gyakorisága és a képzési szint között a 2012-es adatfelvétel eredményei alapján szignifikáns összefüggést találtunk ( $\chi^2 = 45,548$ ,  $p < 0,001$ ).

**12. táblázat.** A munkavállalás gyakorisága képzési szintenként 2012–2019 között

	HERD (2012)			IESA (2015)			PERSIST (2019)	
	Alap	Mester	Osztatlan	Alap	Mester	Osztatlan	Alap	Osztatlan MA
Rendszeresen	14,6	<u>20,8</u>	8,3	17,5	20,8	8,9	<u>39,4</u>	19,8
Alkalmanként	<u>19,8</u>	<u>34,4</u>	14,5	25	<u>33,6</u>	16,8	26	30,9
Soha	<u>66,5</u>	<u>44,8</u>	<u>77,2</u>	57,5	45,6	<u>74,3</u>	34,6	<u>49,3</u>
N	656	212	145	508	259	101	526	263

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted reziduals értéke kisebb mint mínusz kettő.

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

Az alapszakos hallgatók körében felülreprezentáltak azok a diákok, akik nem dolgoztak a szemeszter ideje alatt, ez a diákok 65,5%-ára jellemző. Az alapszakos hallgatók ötöde alkalmanként, míg 14,6%-uk rendszeresen dolgozik. A munkavégzés leginkább a mesterszakos hallgatókra volt jellemző, akiknek az aránya felülreprezentált volt mind az alkalmanként (adj.res. = 4,9), mind a rendszeres munkavállalás tekintetében (adj.res. = 2,6). 44,8%-uk nem dolgozott, arányuk alulreprezentált a mesterszakosok körében. Az osztatlan képzésben részt vevő diákok 77,2%-a nem vállalt munkát a tanulmányai mellett, a rendszeres munkavállalás 8%-ukra jellemző. Az alapszakos hallgatókat vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a negyedik évfolyamos hallgatók körében magasabb a rendszeresen dolgozók aránya (adj.res. = 3,4), míg az első évfolyam hallgatóinak többsége (79,5%) nem dolgozott, arányuk ebben a tekintetben felülreprezentált (adj.res. = 5,3). A mesterszakosok közül már az első és második évfolyamon tanulók is rendszeresen dolgoznak.

A munka és a tanulmányok kapcsolatát vizsgálva szignifikáns összefüggést találtunk a képzési szinttel ( $\chi^2 = 17,553$ ,  $p < 0,001$ ). A mesterképzéses hallgatók



60,7%-ának kapcsolódott a munkája a tanulmányaihoz (adj.res. = 4,2). Az alapszakon és az osztatlan képzésben tanuló hallgatók több mint felének nem kapcsolódott a munkája a tanulmányaihoz. Az évfolyam valamint a munka és a tanulmányok illeszkedése között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, csekély különbségek vannak az egyes évfolyamok tanulmányokhoz kapcsolódó munkavállalásában.

A 2015-ös kutatásban szintén szignifikáns kapcsolatot találtunk a képzési szint és a munkavállalás gyakorisága között ( $\chi^2 = 26,055$ ,  $p < 0,001$ ). Eredményeink szerint az alapszakosok körében a munkavállalási arány növekedett, azonban a mesterszakos hallgatók körében felülreprezentált az alkalmanként dolgozók aránya, az osztatlan képzések esetében pedig a sohasem dolgozóké. Az évfolyam és a munkavégzés gyakorisága között szignifikáns összefüggés mutatkozott. Az előző kutatás eredményeihez hasonlóan az alapszakos diákok a tanulmányok első évében kevésbé dolgoznak. A munkavállalás főként a második és harmadik évfolyamosokra jellemző. A mesterszakos hallgatók már első évfolyamosként is dolgoznak ( $\chi^2 = 26,274$ ,  $p < 0,001$ ). A tanulmányaikhoz fűződő munkavégzés továbbra is a mesterszakos hallgatókra volt jellemző, 30,4%-uknak kapcsolódik a munkája a tanulmányaikhoz, míg az alapszakos és osztatlan képzésben részt vevők 16,5%-ára jellemző, hogy olyan munkát végeztek, amely mindig illeszkedett a tanulmányaikhoz ( $\chi^2 = 20,812$ ,  $p < 0,001$ ). A fenti eredményt alátámasztja, hogy a mesterszakosok körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik munkatapasztalat szerzése miatt dolgoznak. 29,8%-ukat motiválja a munkavégzésre, az alapszakosoknak pedig 24,2%-át. Az osztatlan képzésben tanulók 85%-a úgy nyilatkozott, hogy a tapasztalatszerzés nem motiválta munkavállalásra ( $\chi^2 = 10,594$ ,  $p = 0,005$ ). A szülőktől való függetlenedés ( $\chi^2 = 10,468$ ,  $p = 0,005$ ) és a létfenntartás motivációja ( $\chi^2 = 11,444$ ,  $p = 0,003$ ) szintén a mesterszakosok esetében volt felülreprezentált. Az évfolyam, illetve a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés, valamint a munkavállalás motivációi között nem találtunk szignifikáns összefüggést, minimális különbségek mutatkoztak az évfolyamok között.

A 2019-es mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan mesterképzéses hallgatók szerepeltek, ebből kifolyólag a munkavégzés gyakoriságát ennek függvényében kell értelmezni. Azonban a kétváltozós eredményeink szerint szignifikáns kapcsolat mutatkozott ( $\chi^2 = 32,778$ ,  $p < 0,001$ ). Az alapszakos hallgatók 39,4%-a dolgozott rendszeresen, 26%-uk alkalmanként, az osztatlan mesterképzésben tanulók 19,8 és 30,9%-ával szemben. A képzési szint és tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést, a hallgatók alig ötödének kapcsolódik a munkája a tanulmányaihoz. A munkatapasztalat szerzése és a szülőktől való függetlenedés esetében mutatkozott szoros kapcsolat a képzési szinttel. Az alapképzéses hallgatók körében felülreprezentált volt azoknak az aránya, akiket a szülőktől való függetlenedés vágya motivált, 69%-ukra jellemző. Az osztatlan mesterképzéses hallgatókat kevésbé ösztönzi ( $\chi^2 = 8,562$ ,  $p = 0,002$ ). Szintúgy az alapszakosok körében jelentősebb a munkatapasztalat szerzésére irányuló munkavállalás, 57,5%-uk

nyilatkozott így, míg az osztatlan mesterképzéses diákok felénél a munkatapasztalat megszerzése nem dominál ( $\chi^2 = 5,016$ ,  $p = 0,016$ ).

Eredményeink szerint a mesterszakos hallgatók gyakrabban vállaltak munkát, s a tanulmányokhoz illeszkedő munkavállalás is rájuk jellemzőbb, mint az alapszakos és osztatlan képzésben részt vevő diákokra. Szem előtt kell tartanunk, hogy az egyes mintákba más-más arányban kerültek be az egyes képzési szintek hallgatói, ami az eredmények torzulásához is vezethet. Azonban a szakirodalomban gyakran tapasztalt mechanizmusok is érvényesülnek, mint például az, hogy az alapszakos diákok ritkán dolgoznak a tanulmányaik első évében, általában később kezdenek el dolgozni. Ez a döntés magyarázható azzal, hogy az első év az alapvető tárgyak teljesítésével telik, az egyetemi élettel való ismerkedéssel. S ezt követően megtanulják, hogyan kombinálható a munkavállalás a tanulmányaikkal. A mesterszakos hallgatók pedig már rendelkeznek egyetemi végzettséggel, nagyobb valószínűséggel találnak a végzettségüknek megfelelő, a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát, s a szubjektív kongruenciával kapcsolatos elméleti megfontolások (Gáti & Róbert, 2013; Kiss, 2014; Hátori et al., 2018) szerint előnyük erre vezethető vissza, amellet, hogy rutinjukra támaszkodva könnyebben tudják kombinálni a munkát és a tanulást. Továbbá a munkaerőpiacra való közeli kilépés miatt fontosabb számukra, hogy releváns munkatapasztalatokra tegyenek szert.

#### *6.3.1.3. A finanszírozási forma és a munkavállalás kapcsolata*

A képzési kar, az évfolyam és a képzési szint mellett értelemszerűen a munkavállalás gyakorisága összefüggésben állhat a képzés finanszírozási formájával is. Egyrészt előfordulhat, hogy a költségtérítéses hallgatók kevésbé szorúlnak rá a munkavállalásból fakadó plusz jövedelemre, hogy fedezzék a tanulmányaikkal kapcsolatos kiadásokat, vagy kevésbé kockáztatják a tanulmányi előrehaladásukat egy olyan alternatív elfoglaltsággal, mint a munkavállalás (Pusztai & Kocsis, 2019). Fónai (2018) szerint a költségtérítéses hallgatók közül háromszor annyi hallgató morzsolódik le, mint az államilag támogatott diákok közül, így a költségtérítéses képzés és a munkavállalás veszélyeztető tényezőnek számít. Azonban ha a költségtérítésből fakadó anyagi terheket nem tudják szülői támogatásból finanszírozni, vagy nem döntenek a diákhitel felvétele mellett, akkor a költségtérítéses hallgatók nagy valószínűséggel vállalnak munkát. Gáti & Róbert (2013) kutatása alapján a költségtérítéses hallgatókra kevésbé jellemző a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkavégzés.

A munkavállalás és a képzés finanszírozásának kapcsolatát vizsgálva a következő eredményeket kaptuk (3. számú melléklet). A 2012-es mintában a megkérdezett hallgatók 87,8%-a államilag támogatott képzési formában tanult, azonban nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a munkavállalás gyakorisága, a tanulmányokhoz való kapcsolata és a képzés finanszírozása között. A költségtérítéses hallgatók 19,3%-a rendszeresen dolgozott a tanulmányai alatt, 23,5%-uk alkalmasszerűen, az államilag támogatott diákokat is közel hasonló munkavállalási arány jel-

lemezte. A munka és a tanulmányok illeszkedését vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a költségtérítéses hallgatók 51,5%-a végez a tanulmányaihoz kapcsolódó munkát, szemben az államilag támogatottak 47%-ával, azonban szignifikáns összefüggést nem találtunk.

A 2015-ös adatfelvétel során a megkérdezettek 87%-a államilag támogatott képzésben tanult, s továbbra sem találtunk szignifikáns kapcsolatot a munkavégzés és a képzés finanszírozási formája között. Az államilag támogatott és a költségtérítéses hallgatók hasonló arányban vállalnak munkát. A munka és a tanulmányok illeszkedése esetében sem találtunk szignifikáns kapcsolatot a fenti intézményi tényezőkkel. A motivációk tekintetében azt tapasztaltuk, hogy az államilag támogatott diákokat jobban motiválja a szülőktől való függetlenedés ( $\chi^2 = 6,876$ ,  $p = 0,005$ ). Ha figyelembe vesszük a költségtérítéses hallgatók anyagi helyzetét és lakhatását, azt tapasztaljuk, hogy többségük kedvezőbb anyagi helyzetben van, így nem meglepő, ha a munkavállalás során nem a létfenntartás és a mindennapi kiadások fedezése az elsődleges cél.

A 2019-es kutatásban a hallgatók 17,4%-a tanult költségtérítéses képzésben, sem a munkavállalás gyakorisága, sem a tanulmányokhoz való illeszkedése nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a képzés finanszírozási formájával. Viszont a rendszeres munkavállalás egyre gyakoribb lett a hallgatók körében. Egy kézenfekvő kivételtől eltekintve nincs szoros összefüggés a képzés finanszírozási formája és a munkavégzés motivációja között, a költségtérítéses hallgatók körében felülreprezentáltak voltak azok a hallgatók, akiket leginkább a tandíj fedezése motivált<sup>8</sup> ( $\chi^2 = 12,333$ ,  $p < 0,001$ ).

Eredményeink szerint az általunk vizsgált hallgatói csoportokban nincs szoros összefüggés a munkavállalás sajátosságai és a képzés finanszírozása között. Korábbi tapasztalatainkra építve (Pusztai & Kocsis, 2019) a hallgatók anyagi helyzetét is bevontuk a munkavállalás és a finanszírozás közötti kapcsolat feltárásába. A CHERD-kutatások elemzéséből azt láthatjuk, hogy mindhárom mintában a költségtérítéses hallgatók az átlagosnál jobb anyagi helyzettel jellemezhetőek. A 2012-es mintában a költségtérítéses hallgatók harmada átlag feletti anyagi helyzetben van, az arányuk felülreprezentált ( $\chi^2 = 8,678$ ,  $p = 0,003$ ). A következő vizsgált évben a költségtérítéses hallgatók 43%-a jellemezhető átlag feletti anyagi státussal ( $\chi^2 = 8,858$ ,  $p = 0,003$ ), míg 2019-ben 45%-uk ( $\chi^2 = 10,317$ ,  $p = 0,005$ ). A hallgatói munkavállalás és a szubjektív anyagi helyzet kapcsolatát az államilag támogatott és költségtérítéses hallgatók esetében háromdimenziós keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk. A 2012-es adatok szerint a költségtérítéses hallgatók körében az átlagnál jobb anyagi helyzetben lévő hallgatók 52%-a nem dolgozik, 48%-uk vállal munkát. Minél kedvezőtlenebb anyagi helyzetben vannak a költségtérítéses hallgatók, annál

---

<sup>8</sup> A 2019-es adatbázisban a költségtérítéses hallgatók két csoportra bonthatók: egy részük a képzésbe lépéskor vállalta a költségtérítéses formát, másik részük viszont egy 2016-os jogszabálynak köszönhetően a tervezett, vállalt finanszírozási formától függetlenül a képzés folyamán költségtérítéses képzési formába kerülhetett át.

nagyobb arányban vállalnak munkát ( $\chi^2 = 10,739$ ,  $p = 0,005$ ). Az IESA-adatok szerint az államilag támogatott hallgatók esetében, a kedvezőtlen anyagi helyzetben lévők körében volt jelentős a munkavállalási arány ( $\chi^2 = 6,098$ ,  $p = 0,008$ ). Hasonló mechanizmusok érvényesültek a PERSIST-kutatás során is. A költségtérítéses hallgatók körében, a legjobb anyagi helyzettel jellemezhető diákok több mint fele nem dolgozik ( $\chi^2 = 18,043$ ,  $p = 0,000$ ). Az adatokból arra következtethetünk, hogy a költségtérítéses hallgatók a kedvezőbb anyagi helyzetükből adódóan nem kényszerülnek munkavállalásra, egy részük a munkavégzés nélkül is tudja finanszírozni a tanulmányi költségeket. Az intézményi változókra vonatkozó eredményeinkben jól körvonalazódnak a korábbi kutatások megállapításai, azaz a mesterképzésben lévő hallgatók gyakrabban dolgoznak, és a munkájuk nagyobb arányban kötődik a tanulmányaikhoz, azonban a finanszírozási forma és a munkavégzés közötti összefüggéseket további tényezők árnyalják.

### 6.3.2. A munkavállalás egyetemi karrierre gyakorolt hatása

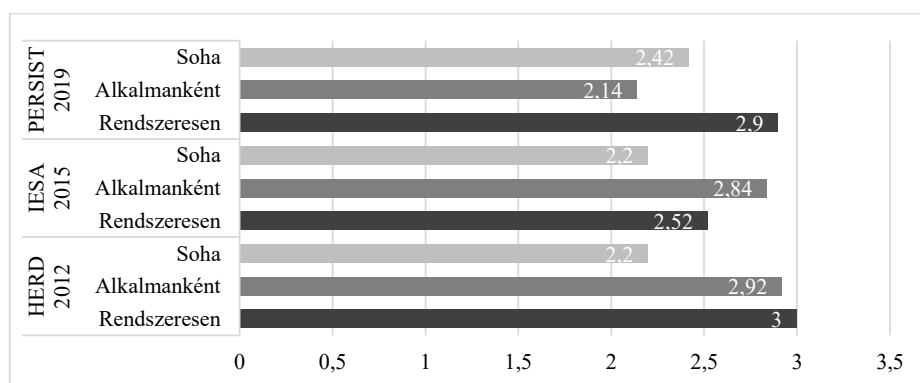
Az elméleti áttekintés során is láthattuk, hogy a legnagyobb vita tárgyát az képezi, hogy a munkavállalás milyen hatást gyakorolt az egyetemi karrierre, s kutatásunkkal ehhez a vitához kívánunk hozzájárulni azáltal, hogy minél komplexebb módon elemezzük a munkavállalás hatását. Az alábbi alfejezetben vizsgáljuk a hallgatók egyetemen belüli és kívüli kapcsolati hálóját, a tanulmányi eredményességüket és a tanulmányok melletti kitartásukat. Az eredmények az ötödik hipotézisünk vizsgálatára szolgálnak.

A fizetett munkavállalás egyetemi pályafutásra gyakorolt hatásával kapcsolatban ambivalens eredmények születtek, a kutatások egy része a munkavégzés pozitív, míg mások a negatív hatásairól számolnak be. A felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatások szerint az állandó és intenzív munkavégzés megakadályozza a kurzusokon való részvételt, csökkenti a tanulmányokra szánt időt, valamint távol tartja őket az egyetemi közösségbe való beágyazódástól (Curtis & Shani, 2002; McCoy & Smyth, 2004; Darmody & Smyth, 2008; Kovács et al., 2019). Tinto (1975) szerint a diplomaszerezést, a hallgatók eredményességét befolyásolja az intézményi környezet és az ott lezajló interakciók. Minél erősebben integrálódnak a hallgatók az egyetem életébe, annál intenzívebb a tanulmányok iránti elkötelezettségük. Azonban az integráció és az interakciók hiánya, a kifelé húzó erők, mint például a hallgatói munkavégzés, lemorzsolódáshoz vezethet. Pusztai (2011) a munkavállaló hallgatók eredményesebb intézményi integrációját találta.

#### 6.3.2.1. *Intézményen belüli kapcsolatok és beágyazódás*

Korábbi kutatási eredmények szerint (Tinto, 1975; 1993; Pusztai, 2011) a hallgatói munkavállalás csökkenti a tanulmányokra fordított időt, és akadályozza az egyetemi közegbe való beágyazódást, azáltal, hogy a dolgozó hallgatókra szűkebb

intézményi kapcsolati háló jellemző. Hiszen a munkavégzés csökkentheti az intézményben eltöltött időt is, ami meggátolhatja őket abban, hogy érdemi hallgatói és oktatói interakciókat folytassanak. Elsőként a felsőoktatási hallgatók intézményi és intézményen kívüli kapcsolataira fókuszáltunk, elemeztük, hogy milyen interakciókat folytatnak a hallgatótársaikkal, a barátaikkal és az oktatóikkal. A hallgatótársakkal és barátokkal folytatott interakcióikat, kapcsolataikat az alapján vizsgáltuk, hogy van-e olyan barátjuk, akikkel meg tudják beszélni a tanulmányaikkal, a magánéletükkel kapcsolatos problémáikat, a jövőbeli terveiket, akiket betegség esetén kereshetnek, akitől jegyzeteket kérhetnek kölcsön, s akikkel művészeti, kulturális és közéleti témákról beszélgethetnek. Az oktatókkal való kommunikációt és kapcsolattartást az alapján elemeztük, hogy van-e olyan oktatója, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetnek tanítási időn kívül, akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélgetnek (művészet, közéleti kérdések, magánélet, jövőbeli tervek), akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban vannak, illetve aki odafigyelt a pályafutásuk alakulására. A fenti bináris itemekből indexet képeztünk, amelynek átlagértékeit hasonlítottuk össze a hallgatók között. Az ANOVA-próbák alapján elmondható, hogy mindhárom adatbázisban csak a munkavégzés gyakorisága és az oktatókkal folytatott interakciók között mutatkozott szignifikáns kapcsolat, amelyet az alábbi 2. ábra szemléltet. Az elemzés további adatait a 4. számú mellékletben összegeztük. Az eredmények szerint mindhárom adatbázisnak a legaktívabb oktatói interakciókkal a rendszeresen és alkalmanként dolgozó hallgatók rendelkeznek, a legkevésbé pedig a nem dolgozó hallgatók. Az adatok alapján azt látjuk, hogy a munkavállalás nem akadályozza az oktatókkal folytatott kommunikáció meglétét, viszont hozzá kell tennünk, hogy összességében ez így is minimális kapcsolattartásnak tekinthető. Az index átlagértékei alapján az oktatók és a hallgatók közötti interakciók alapján véve szegényesnek tekinthetők, viszont a dolgozó diákok még mindig jobb helyzetben vannak a társaiknál.



**2. ábra.** Az oktatói kapcsolattartási index átlagértékei (ANOVA, átlagpontok)  
 Forrás: HERD 2012 (N = 948), IESA 2015 (N = 868), PERSIST 2019 (N = 764),  
 saját szerkesztés.

A 2012-es adatok szerint a rendszeresen dolgozó hallgatók rendelkeznek a legkiterjedtebb hallgatói és oktatói körrel. Az index átlagértékei alapján a sohasem dolgozók jellemezhetőek a szorosabb, intézményen kívüli baráti körrel. A post-hoc próba (Tukey) eredményei szerint az oktatókkal folytatott interakciók tekintetében jelentős különbség van a sohasem dolgozó hallgatók és az alkalmanként, valamint rendszeresen dolgozó diákok között. A szignifikáns különbségek az alábbi területeken mutatkoztak a két hallgatói csoport között. Az alkalmanként dolgozó hallgatók sokkal inkább beszélgetnek a jövőjükre vonatkozó terveikről ( $F = 5,676$ ,  $p = 0,004$ ), valamint a tananyagon kívül más témákról ( $F = 6,577$ ,  $p < 0,001$ ), mint azok a diákok, akik nem dolgoznak. A rendszeresen dolgozó hallgatókra jellemző leginkább, hogy az oktatójukkal rendszeres e-mail-kapcsolatban vannak ( $F = 9,865$ ,  $p < 0,001$ ) és az oktatójuk figyelemmel követi a pályafutásuk alakulását ( $F = 4,777$ ,  $p = 0,009$ ), továbbá a dolgozó hallgatók gyakrabban kapnak segítséget, korrekpetálást ( $F = 4,788$ ,  $p = 0,009$ ), mint a nem dolgozó társaik. Közéleti kérdésekről is leginkább a rendszeresen dolgozó hallgatók beszélgetnek az oktatóikkal, legkevésbé pedig a sohasem dolgozók ( $F = 7,442$ ,  $p < 0,001$ ).

A 2015-ös adatbázisban közel hasonló eredményeket kaptunk az intézményen belüli és kívüli kapcsolatokat tekintve, szoros összefüggés csak a munkavállalás gyakorisága és az oktatókkal folytatott interakciók között volt. A post-hoc próba (Tukey) szintén azt támasztotta alá, hogy az oktatói kapcsolat tekintetében a nem dolgozó hallgatók és az alkalmanként dolgozók között van szignifikáns különbség ( $F = 4,961$ ,  $p = 0,007$ ). Az eredményeink szerint az alkalmanként dolgozó hallgatókra jellemzőbb az oktatókkal folytatott kapcsolattartás és kommunikáció. Ezeknek a hallgatóknak van legalább egy oktatójuk, akivel tanítási időn kívül a tananyagról ( $F = 3,932$ ,  $p = 0,020$ ) és a jövőre vonatkozó terveikről beszélgethetnek ( $F = 3,662$ ,  $p = 0,026$ ), akivel rendszeresen tartják e-mailben a kapcsolatot ( $F = 3,004$ ,  $p = 0,050$ ), és van olyan oktatójuk, aki odafigyel a pályafutásuk alakulására ( $F = 8,990$ ,  $p < 0,001$ ).

A 2019-es mintában is a munkavállalás az oktatói kapcsolattartással mutat szignifikáns összefüggést, a hallgatói és intézményen kívüli baráti kapcsolatokkal nem. Eredményeink szerint a rendszeresen dolgozó hallgatókra jellemzőbb inkább az oktatókkal való aktív kapcsolattartás, a post-hoc próba is bebizonyította, hogy két esetben szignifikáns különbség van a rendszeresen dolgozó és az alkalmanként, valamint sohasem dolgozó hallgatók között. Egyrészt a rendszeresen dolgozókra jellemzőbb, hogy van olyan oktatójuk, akikkel megbeszélhetik a magánéleti problémáikat ( $F = 7,565$ ,  $p = 0,001$ ), illetve aki odafigyel az egyetemi pályafutásuk alakulására ( $F = 3,614$ ,  $p = 0,027$ ). A többi kapcsolattartásra vonatkozó változó tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a hallgatók között. A fenti változók mentén részletesebben vizsgálódva azt láthatjuk, hogy a szakpolitika által nehezebbnek ítélt képzéseken a hallgatók kevésbé tartják a kapcsolatot az oktatókkal (ANOVA,  $p < 0,001$ ), azonban a munkavállalás gyakorisága szinte megegyezik a könnyebbnek és nehezebbnek ítélt képzéseken. Feltételezhető tehát, hogy ezeken a képzéseken a kurrikulum merevsége, a magasabb hallgatói létszám miatt nincs lehetőségük a diá-



koknak, hogy közvetlenebb kapcsolatot alakítsanak ki az oktatóikkal. Az ANOVA-próbák is megerősítették, hogy az alapszakos hallgatókra ( $p = 0,056$ ), valamint a férfiakra ( $p = 0,004$ ) jellemző a rendszeresebb kommunikáció.

A hallgatók intézményen belüli és kívüli kapcsolatait vizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a munkavállalás nem akadályozza a dolgozó diákok kapcsolattartását. Az eredményeink arra világítottak rá, hogy a dolgozó hallgatókra jellemző az oktatókkal folytatott aktív kommunikáció, illetve rendszeres kapcsolattartás. A kapcsolattartás gyakorisága magyarázható azzal, hogy az alkalmanként dolgozó hallgatók munkája kevésbé érinti az egyetemi elfoglaltságokat, így alakulhat ki egy rendszeresebb interakció az oktatókkal. Adataink korábbi eredményekkel mutatnak párhuzamot, amelyek szerint a munka nem gátolja a hallgatók egyetemről alkotott képét és a kapcsolatok kialakítását (Pusztai, 2011; Hall, 2013). Egy másik magyarázat már korábbi kvalitatív kutatásunkban is megjelent, ahol egyetemi oktatók szerint a dolgozó hallgatók a hiányzásaikat igyekeznek valamilyen módon kompenzálni, akár plusz tevékenység által. Ehhez pedig elengedhetetlen a kapcsolattartás (Kocsis, 2017). Fontos azonban kiemelnünk, hogy elképzelhető az a magyarázat is, hogy a dolgozó hallgatók olyan motivációval, kitartással rendelkezhetnek, ami eleve intenzívebb intézményen belüli kapcsolattartásra ösztönzi őket, és nem csak azért veszik fel a kapcsolatot az oktatóval, mert a munkavégzésből eredő hátrányaikat akarják kompenzálni.

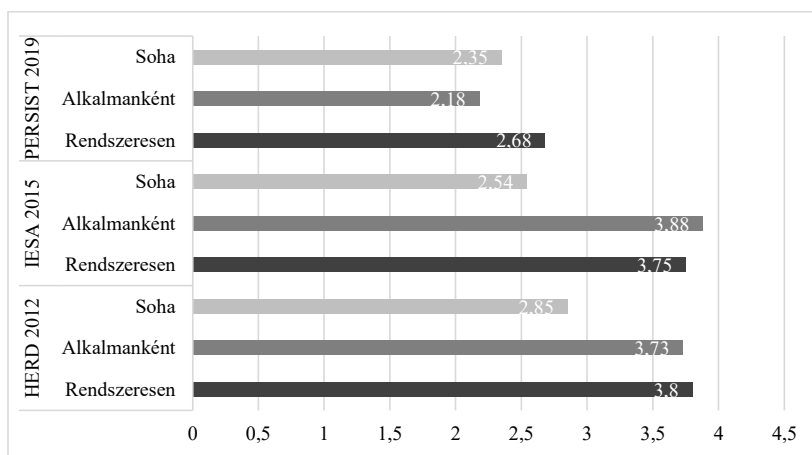
#### *6.3.2.2. A munkavégzés eredményességre gyakorolt hatása*

A hallgatói munkavállalás kérdéskörét vizsgálva a szakirodalomban leginkább a munkavégzés tanulmányi eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban alakult ki parázs vita. A kutatási eredmények ambivalensek, egyaránt rávilágítanak a munkavállalás pozitív és negatív oldalára. Kutatásunk ötödik hipotéziseként fogalmaztuk meg, hogy a rendszeres munkavállalás pozitívan befolyásolja a hallgatók tanulmányi eredményességét és a tanulmányok melletti elköteleződést. Ugyanis Perna (2010) koncepciójával értünk egyet, amely szerint a hallgatói munkavégzésnek identitásképző szerepe van, s egy tanulási helyszínként funkcionál, amely számos készség megszerzését és a munkaérték preferenciájának alakulását erősíti. A hallgatói munkavállalás és a lemorzsolódás összefüggése számos hazai és nemzetközi kutatás fókuszában szerepelt. A Eurostudent VI. adatai szerint a hallgatók negyede a munkavállalást jelölte meg a tanulmányok megszakításának legfőbb okaként, s hasonló arány jellemezte a magyarországi egyetemistákat is (Masevičiūtė et al., 2018). Az elméleti részben hosszan értekeztünk a hallgatói munka eredményességre gyakorolt hatásának ambivalenciájáról. Láthattuk, hogy szerepe van a munka és a tanulmányok illeszkedésének (Geel & Backes-Gellner, 2012; Gáti & Róbert, 2013; Yanbarisova, 2014), a kampuszon belül/kívül végzett munkának (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1998), a munkaórák számának és a munka típusának (Pike et al., 2008; Richardson et al., 2009; Kosi et al., 2013). A másodelemzés során



nincs lehetőségünk vizsgálni a munkaórák számát, a munkakeresés módját, csupán a munkavégzés gyakoriságát és a tanulmányokkal való kapcsolatát.

Elsőként a munkavállalás eredményességre gyakorolt hatását vettük górcső alá, amelynek vizsgálatára egy indexet<sup>9</sup> képeztünk. Az általunk elsőként vizsgált 2012-es mintában szignifikáns összefüggést találtunk a munkavállalás gyakorisága és az eredményességi index átlagértékei között (ANOVA,  $p < 0,001$ ). A rendszeresen dolgozó hallgatók eredményességének átlagértékei magasabbak voltak, mint az alkalmanként és a sohasem dolgozó hallgatóké. A khi-négyzet-próba szignifikáns eredményeket hozott néhány item esetében: az alkalmanként dolgozó hallgatók 9%-a rendelkezik tudományos publikációval, míg a rendszeresen dolgozó diákoknak 7%-a és a nem dolgozó diákoknak csupán a 3,7%-a ( $\chi^2 = 8,815$ ,  $p = 0,012$ ).



**3. ábra.** A hallgatói eredményességi index átlagértékei (ANOVA, átlagpontok)

Forrás: HERD 2012 (N = 948), IESA 2015 (N = 868), PERSIST 2019 (N = 762), saját szerkesztés.

A rendszeresen munkát vállaló hallgatók körében gyakoribb, hogy van magántanítványuk (adj.res. = 4,5). Az említett hallgatók 28%-a rendelkezik magántanítvánnyal, szemben az alkalmanként dolgozók 21%-ával ( $\chi^2 = 24,393$ ,  $p < 0,001$ ). Továbbá a

<sup>9</sup> Az eredményesség mérésére alkalmazott változók: Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba; TDK-dolgozatot írtam; OTDK-n szerepeltem; Előadtam vagy poszttert készítettem konferencián (OTDK-n kívül); Volt vagy van demonstrátori megbízásom; Van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám; Van felsőfokú nyelvvizsgám; Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom; Van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom; Évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be; Rendelkezem tudományos publikációval; Sportösztöndíjat nyertem el; Művészeti ösztöndíjat nyertem el; Gyakornoki ösztöndíjat nyertem el; Valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás); Tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggyondozó programnak; Tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak; Elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét; Doktori (PhD/DLA) képzésben tervezek részt venni.

rendszeresen dolgozók fele rendelkezik magyar nyelvű önéletrajzzal ( $\chi^2 = 77,085$ ,  $p < 0,001$ , adj.res. = 6,6), míg harmaduk idegen nyelvű önéletrajzzal is ( $\chi^2 = 43,200$ ,  $p < 0,001$ ), valamint a rendszeresen dolgozók körében felülreprezentáltak azoknak az aránya, akik évfolyam/csoportfelelős posztot töltenek be ( $\chi^2 = 16,544$ ,  $p < 0,001$ ). Azt láthatjuk, hogy a dolgozó hallgatók eredményességi mutatói erősen kötődnek a munkavégzéshez (önéletrajz, magántanítvány), s nem akadémiai tekintetben mutatkozott meg az előnyük.

A 2015-ös kutatás adatai az előzőekhez hasonlóak, a nem dolgozó hallgatók eredményességi mutatójának átlagértékei alacsonyabbak, mint a dolgozó társaiknak ( $p < 0,001$ ). Azonban a 2012-es eredményekhez képest a dolgozó hallgatók nemcsak abban felülreprezentáltak, hogy különböző szakmai önéletrajzokkal vagy magántanítványokkal rendelkeznek, hanem a tudomány területén is kiemelkedőek. A 13. táblázatban a szignifikáns khi-négyzet-próba összefüggéseit mutatjuk be, s a százalékos arányokat tüntetjük fel.

**13. táblázat.** A munkavállalás és az eredményesség összefüggései (khi-négyzet-próba)

	<b>Rendszeresen</b>	<b>Alkalmanként</b>	<b>Soha</b>	<b>Sign.</b>
Egyetemi kutatócsoport-tagság	17,8	<u>20,5</u>	10,3	<0,001
OTDK-dolgozat	5,7	<u>7,1</u>	2,2	0,005
Konferenciárésztétel OTDK-n kívül	<u>12,1</u>	<u>11,7</u>	4,9	0,001
Legalább egy publikáció	10,2	<u>11,7</u>	3,9	<0,001
Érdemösztöndíj	17,8	18,4	11,8	0,026
Tanulmányi ösztöndíj	57,3	<u>61,1</u>	48,9	0,005
Rendelkezik magántanítvánnyal	26,8	<u>28</u>	18,5	0,005
Magyar nyelvű önéletrajz	<u>60,5</u>	<u>54</u>	31,4	<0,001
Idegen nyelvű önéletrajz	<u>34,4</u>	<u>25,5</u>	12,6	<0,001
Tehetséggondozó ösztöndíj	8,9	<u>11,7</u>	4,1	<0,001
Tehetséggondozó program	9,6	<u>15,5</u>	5,9	<0,001
Tudományos ösztöndíj	3,2	<u>7,1</u>	2,6	0,012
N	157	239	493	

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted reziduals értéke kisebb mint mínusz kettő.

Forrás: IESA 2015.

Eredményeinkből azt láthatjuk, hogy az alkalmanként dolgozó hallgatók majdnem minden eredményességi mutató tekintetében felülreprezentáltak voltak, míg a sohasem dolgozók alulreprezentáltságáról beszélhetünk. Az előző elemzéshez hasonlóan nyilvánvaló volt a dolgozó hallgatók előnye olyan mutatók esetében, amely a hallgatói munkavállalásukhoz köthető, azonban a 2015-ös eredmények között már számos olyan eredményességi mutató szignifikáns összefüggést mutatott

a munkavégzéssel, amelyek egyértelműen akadémiai mutatók, mint a konferencia-részvétel, ösztöndíjak elnyerése.

A 2019-es kutatásban a munkavállalás és az eredményességi változók nem mutattak szignifikáns összefüggést az ANOVA-próba alapján ( $F = 2,715$ ,  $p = 0,067$ ). Egyenként vizsgálva az eredményességi mutató itemeit, a khi-négyzet-próba három esetben hozott szignifikáns kapcsolatot: a rendszeresen dolgozó hallgatók körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik magyar ( $\chi^2 = 31,872$ ,  $p < 0,001$ ), és idegen nyelvű szakmai önéletrajzzal ( $\chi^2 = 16,333$ ,  $p < 0,001$ ) rendelkeznek, valamint tagjai tehetséggondozó programnak ( $\chi^2 = 6,784$ ,  $p = 0,034$ ).

Az eddigi kétváltozós elemzéseink csak arra világítottak rá, hogy az eredményesség mérésére szolgáló változók közül melyik mutat összefüggést a munkavállalással, s egyes itemek inkább a dolgozó vagy nem dolgozó hallgatókra jellemzőek. A munkavégzés és az eredményességi index közötti szignifikáns kapcsolatok alátámasztották, hogy a dolgozó hallgatók is jeleskednek a tudományos élet egyes területein. Azonban annak érdekében, hogy a hallgatók eredményességéről pontosabb képet kapjunk, logisztikus regresszioelemzést alkalmaztunk, hogy feltárjuk, melyek azok a tényezők, amelyek a legjelentősebb hatással vannak az eredményességre. A regressziós modellünkbe bevontuk a demográfiai, társadalmi és gazdasági mutatókat. Továbbá vizsgáltuk az intézményi változók és a munkavállalási jellemzők magyarázó erejét is.

**14. táblázat.** Az eredményességet befolyásoló tényezők<sup>10</sup>

	<b>HERD 2012</b>	<b>IESA 2015</b>	<b>PERSIST 2019</b>
	<b>Exp(B)</b>	<b>Exp(B)</b>	<b>Exp(B)</b>
Apa iskolai végzettsége – középfok (ref: alapfok)	,788	2,507	1,585
Apa iskolai végzettsége – felsőfok (ref: alapfok)	,885	<b>4,429*</b>	<b>2,718**</b>
Anya iskolai végzettsége – középfok (ref: alapfok)	,443	,706	,784
Anya iskolai végzettsége – felsőfok (ref: alapfok)	,764	,733	1,025
Apa munkahelyi státus – dolgozik (ref: nem dolgozik)	,926	1,480	,826
Anya munkahelyi státus – dolgozik (ref: nem dolgozik)	1,663	,844	,459
Nem – férfi (ref: nő)	,794	<b>,557*</b>	,831
Vallási önbesorolás – vallásos (ref: nem vallásos)	,955	1,131	1,132
Szubjektív anyagi helyzet (ref: átlag alatti)	,761	1,372	,936
Képzés finanszírozása – államilag támogatott (ref: önköltséges)	<b>2,840***</b>	2,136	,746

<sup>10</sup> A kötetben a terjedelmi korlátok miatt a logisztikus és lineáris regressziós együtthatók szignifikanciaszintjét az alábbi módon jelöljük: \*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$ . A modellbe bevont változók kódolása: apa munkahelyi státusa: 1 = dolgozik; apa/anya iskolai végzettsége: 1 = a megnevezett végzettségi szinttel rendelkezik; férfi = 1; szubjektív anyagi helyzet 1 = átlagos és átlag feletti; nem 1 = férfi; vallási önbesorolás 1 = vallásos; képzés finanszírozása 1 = államilag támogatott; képzési szint 1 = alapképzés; 1 = mester, oktatói/hallgatói/baráti kapcsolat 1 = erős, munkavégzés: rendszeres munkavégzés = 1; munka és tanulmányok illeszkedése = 1.

Képzési szint – alapképzés (ref: osztatlan) <sup>11</sup>	1,164	1,461	1,287
Képzési szint – mesterképzés (ref: osztatlan)	<b>6,179***</b>	<b>11,880***</b>	n.a.
Társadalomtudomány (ref: pedagógusképzés)	<b>2,650*</b>	1,980	<b>5,569*</b>
Gazdaságtudomány (ref: pedagógusképzés)	<b>3,504*</b>	1,572	2,403
Műszaki, informatika, természettud. (ref: pedagógusképzés)	1,470	1,239	2,413
Orvos- és egészségügytudomány (ref: pedagógusképzés)	2,174	,723	3,683
Baráti kapcsolatok – erős (ref: gyenge kapcsolatok)	<b>1,801*</b>	1,007	,894
Hallgatói kapcsolatok – erős (ref: gyenge kapcsolatok)	<b>1,712*</b>	1,375	,982
Oktatói kapcsolatok – erős (ref: gyenge kapcsolatok)	<b>2,371***</b>	<b>3,325***</b>	<b>2,697***</b>
Munkavégzés (ref: nem dolgozik)	1,078	<b>2,078*</b>	,999
Tanulmányokhoz illeszkedő munka (ref: nem illeszkedő)	<b>1,551*</b>	<b>2,255*</b>	1,406
R2	,355	,417	,167

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

A befolyásoló tényezőcsoportok közül az intézményi és munkavállalási változók gyakorolnak markáns hatást a hallgatók eredményességére. A társadalmi háttér-változók közül az apák iskolai végzettségének magyarázó ereje mutatkozott meg, tehát eredményesebbek azok a hallgatók, akiknek az édesapja felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A demográfiai változók közül egy esetben a nem hatása volt kimutatható. Két mintában az intézményi változók közül a finanszírozás módja hat szignifikánsan az eredményességre, tehát az államilag támogatott hallgatók nagyobb eséllyel eredményesebbek, továbbá a mesterképzésben részt vevő diákok. Az eredményeink szerint befolyásoló tényezőnek számít, ha a hallgató társadalomtudományi területen tanul, de a 2012-es mintában a gazdaságtudományi területen hatása is beigazolódott. Az intézményi változók közül az intézményen belüli kapcsolatok befolyásoló hatása is megmutatkozott, s az oktatókkal folytatott interakciók markáns hatása a legjelentősebb. A munkavállalás gyakoriságának csak egy mintában volt kimutatható hatása a hallgatók akadémiai teljesítményére, azonban a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés pozitív hatása is tetten érhető. A 2019-es mintában sem a munkavállalás, de még a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés sem mutatott szignifikáns hatást az eredményességre. A 2019-es mintában, függetlenül attól, hogy a hallgatók dolgoztak-e vagy sem, a hallgatók kevesebb eredményességi mutatóval rendelkeztek, mint a másik két minta diákjai. Mivel a három mintába közel hasonló az alap- és mesterszakos, és ugyanarra az évfolyamra járó hallgatók aránya, így elképzelhető, hogy a 2019-es mintába olyan hallgatók kerültek be, akik képességeiket tekintve kevésbé jók a másik két hallgatói csoporthoz képest, hiszen számos kutatás arról számol be, hogy a fiatalok egyre gyengébb akadémiai felkészültséggel kerülnek be a felsőoktatásba (Bocsi, 2020).

<sup>11</sup> A PERSIST 2019 adatbázisban a képzési szint esetében a változó kódolása a következőképpen alakult: alapképzés = 0, mesterképzés = 1, s ebben az esetben a mesterképzés számít referenciának.

A hipotézisünk, amely arra vonatkozott, hogy a rendszeres munkavállalás pozitívan befolyásolja a tanulmányi előrehaladást, csak részben nyert bizonyítást. Ugyanis az elvégzett három elemzésből csak egy modellben mutatkozott meg a munkavállalás eredményességre gyakorolt hatása, két mintában a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés hatása igazolódott be.

Az adataink alapján megmutatkozik a munkavállalás tanulmányi eredményességre gyakorolt hatása, azonban az egyetemi pályafutás vizsgálata során nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy milyen hatással van a hallgatók tanulmányok melletti kitartására.

### 6.3.2.3. A hallgatók perzisztenciája és a tanulmányok iránti elköteleződésük

A másodelemzés adatbázisai tartalmaznak adatokat arról, hogyan alakul a hallgatók tanulmányok iránti elköteleződése. A hallgatók eredményességének vizsgálatát követően a hallgatók perzisztenciáját elemeztük, hiszen ezzel kapcsolatban is foglalmaztunk meg feltevéseket az ötödik hipotézisben. A hallgatók perzisztenciáját a következő itemekkel mértük: „*a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; mindent megteszek annak érdekében, hogy rész vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon*”. A perzisztencia vizsgálatára létrehoztunk egy összevont változót az előbb bemutatott itemekből. A 2012-es eredmények azt mutatják, hogy nincs szignifikáns összefüggés a munkavállalás gyakorisága és a hallgatók perzisztenciája között. A nem dolgozó hallgatók perzisztenciája indexének átlagértéke (3,53 pont) közel hasonló, mint az alkalmanként (3,41 pont) és a rendszeresen dolgozó diákoké (3,49 pont).

2015-ben a dolgozó és a nem dolgozó hallgatók elkötelezettségét vizsgáló index értékei csaknem megegyeztek, és szignifikáns kapcsolatot nem találtunk a két változó között. A 2019-es eredmények is arról tanúskodtak, hogy az index átlagértékei egymáshoz közelítenek, a nem dolgozó hallgatók esetében az átlagérték 3,48 pont, az alkalmanként dolgozóké 3,52 pont, míg a rendszeresen dolgozó hallgatóknak 3,28 pont (ANOVA,  $F = 4,697$ ,  $p = 0,009$ ). A khi-négyzet-próba eredményei szerint a rendszeresen dolgozó hallgatók 21%-a úgy érzi, hogy a tanulmánya nem lesz hasznos a szakmai karrierje során. Míg az alkalmanként vagy sohasem dolgozók alig 12%-a nyilatkozott hasonlóan ( $\chi^2 = 8,252$ ,  $p = 0,016$ ). Szintén a rendszeresen dolgozók körében jelentősebb azoknak az aránya (12,8%, adj.res. = 3,6), akik úgy érzik, hogy nem elég elszántak a tanulmányaikat illetően. Az alkalmanként és a sohasem dolgozók körében a hallgatók 4 és 6%-a válaszolt hasonlóan ( $\chi^2 = 13,579$ ,  $p < 0,001$ ).

A munkavállalás hatásainak tisztázása érdekében logisztikus regresszioelemzéssel vizsgáltuk meg, hogy mely demográfiai, társadalmi, intézményi és munkavállalási háttérváltozók befolyásolják a hallgatók perzisztenciáját (5. számú melléklet). Eredményeink szerint a tanulmányaik iránt elkötelezettebbek azok a hallgatók, akik

vallásosnak tekintik magukat, valamint a nők. A szubjektív anyagi helyzet is magyarázó tényezőnek számított, azonban ellentétes módon hatott a perzisztenciára. Míg 2019-ben elkötelezettebbek voltak a jobb anyagi helyzetben lévő hallgatók, addig a 2012-es mintában ennek az ellenkezőjét tapasztaltuk, azaz a szerényebb anyagi körülmények között élők valószínűleg elkötelezettebbek. Az intézményi változók közül a képzési kar mutatott szignifikáns hatást, elkötelezettebbek a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, valamint akik átlagon felüli oktatói és baráti kapcsolattal rendelkeznek. A munkavállalásra vonatkozó változóknak nem volt hatása.

Összegezve a másodelemzés eredményeit elmondható, hogy a hallgatói munkavégzés kedvező hatásai rajzolódtak ki a kétváltozós elemzések során, majd a logisztikus regresszioelemzés eredményei szerint a 2012-es és a 2015-ös adatokon kimutatható volt a munkavállalás, s leginkább a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés pozitív hatása az eredményességre, a 2019-es adatokon azonban nem. Az ellentmondásos eredmények értelmezése miatt további elemzés elvégzésére van szükség. Ezért is vállalkoztunk egy primer adatfelvételre, ahol egy komplexebb eredményességi mutató létrehozásával kívántunk választ kapni arra a kérdésre, hogy a munkavégzés milyen hatással van a felsőoktatási eredményességre.

## **6.4. A hallgatói munkavállalás trendjei 2012 és 2019 között**

Az előző fejezetekben a 2012 és 2019 között lebonyolított kutatások másodelemzése által vizsgáltuk a fizetett munkavállalás jellemzőit. Nemcsak a munkavégzés gyakoriságának, motivációjának változásait elemeztük, hanem megvizsgáltuk, hogy történt-e változás a dolgozó hallgatók demográfiai, társadalmi és tanulmányi háttérében. Az eddigi eredményeinkből sem jutottunk konszenzusra abban a tekintetben, hogy a munkavállalás milyen háttérváltozókkal mutat összefüggést, hiszen míg az egyik másodelemzés során megmutatkozott a szignifikáns kapcsolat a munkavégzés és a szülők iskolai végzettsége vagy munkaerőpiaci státusa között, addig a következő elemzés során már nem volt megfigyelhető hasonló kapcsolat. Jelen alfejezetben azokra a tényezőkre fókuszálunk, amelyek a szakirodalom szerint hatást gyakorolhatnak a hallgatói munkavállalás gyakoriságára. Az elemzésünk utolsó részeként a hallgatói munkavégzésre mint kétértékű változóra ható háttértényezőket vizsgáltuk logisztikus regressziós módszerrel. Az alábbi elemzéssel kívánjuk tesztelni a második hipotézisünket, amely szerint a hallgatói munkavégzés esetében egyre erősebb magyarázó erővel bírnak az intézményi és individuális tényezők, szemben a hallgatók szociokulturális jellemzőivel. A logisztikus regressziós modellbe bevontuk az előző empirikus fejezetben is vizsgált itemeket, és négy befolyásoló tényezőcsoportot alakítottunk ki: a demográfiai, a társadalmi, a gazdasági és a képzési jellemzőket.

15. táblázat. A munkavállalást befolyásoló tényezők<sup>12</sup>

	HERD 2012	IESA 2015	PERSIST 2019
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Apa iskolai végzettsége – alapfokú (ref: felsőfok)	1,507	<b>2,888*</b>	1,395
Apa iskolai végzettsége – középfokú (ref: felsőfok)	1,177	1,066	1,224
Anya iskolai végzettsége – alapfokú (ref: felsőfok)	1,248	,614	<b>2,637***</b>
Anya iskolai végzettsége – középfokú (ref: felsőfok)	,840	,896	1,399
Apa munkahelyi státusz – dolgozik (ref: nem dolgozik)	,697	,683	,757
Anya munkahelyi státusz – dolgozik (ref: nem dolgozik)	,670	,992	1,631
Nem – férfi (ref: nő)	,995	1,013	,787
Vallási önbesorolás – vallásos (ref: nem vallásos)	,852	,826	1,187
Szubjektív anyagi helyzet (ref: átlag alatti)	,904	<b>,605**</b>	<b>,312*</b>
Képzés finanszírozása – államilag támogatott (ref: önköltséges)	,673	<b>,567*</b>	,848
Képzési szint – alapképzés (ref: osztatlan képzés) <sup>13</sup>	<b>1,752*</b>	<b>2,721***</b>	<b>1,687***</b>
Képzési szint – mesterképzés (ref: osztatlan képzés)	<b>4,808***</b>	<b>4,272***</b>	n. a.
Társadalomtudományi (ref: pedagógusképzés)	1,749	1,598	1,730
Gazdasági (ref: pedagógusképzés)	1,062	1,690	1,462
Műszaki, informatika, természettud. (ref: pedagógusképzés)	1,223	1,143	1,777
Orvos- és egészségtudományi (ref: pedagógusképzés)	1,157	1,605	1,696
R <sup>2</sup>	,096	,093	0,97

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

Az adatok szerint a társadalmi és gazdasági változók egy része mutat szoros összefüggést a munkavállalással. A társadalmi háttérre vonatkozó itemek közül az édesapák és az édesanyák iskolai végzettsége, valamint anyagi helyzet bír szignifikáns magyarázó erővel. Eredményeink szerint nagyobb valószínűséggel dolgoznak az alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, illetve azok a hallgatók, akik átlag alatti anyagi helyzettel jellemezhetők. Ezek az eredmények párhuzamot

<sup>12</sup> A kötetben a terjedelmi korlátok miatt a logisztikus és lineáris regressziós együtthatók szignifikancia szintjét az alábbi módon jelöljük: \*  $p < 0.1$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . A modellbe bevont változók kódolása: apa munkahelyi státusza: 1 = dolgozik; apa/anya iskolai végzettsége: 1 = a megnevezett végzettségi szinttel rendelkezik; férfi = 1; szubjektív anyagi helyzet 1 = átlagos és átlag feletti; nem 1 = férfi; vallási önbesorolás 1 = vallásos; képzés finanszírozása 1 = államilag támogatott; képzési szint 1 = alapképzés; oktatói/hallgatói/baráti kapcsolat 1 = átlagos és átlag feletti; munkavégzés: rendszeres munkavégzés = 1; munka és tanulmányok illeszkedése = 1.

<sup>13</sup> A PERSIST 2019 adatbázisban a képzési szint esetében a változó kódolása a következőképpen alakult: alapképzés = 0, mesterképzés = 1, s ebben az esetben a mesterképzés számít referenciának.



mutatnak korábbi kutatásokban tapasztalt tendenciákkal, viszont láthatjuk, hogy a fenti társadalmi háttérre vonatkozó változók csak egy-egy mintában mutattak szignifikáns hatást a munkavállalásra. A társadalmi háttérváltozók mellett beigazolódott az intézményi tényezők hatása. Az intézményi változókat tekintve egy mintára jellemző, hogy ha a hallgató költségtérítéses képzésben tanul, nagyobb eséllyel vállal munkát, mint az államilag támogatott hallgató. A logisztikus regresszió eredményei alapján elmondható, hogy mindhárom mintában szignifikáns magyarázó erővel bírt a képzési szint. A mesterképzésben való részvétel, azaz ez a tényező markánsan növeli a munkavállalás esélyét, addig az osztatlan képzésben való részvétel csökkenti a valószínűségét. Mivel a mesterképzésben általában idősebb hallgatók vesznek részt, így arra a megállapításra juthatunk, hogy a munkavállalás összességében inkább azokra a hallgatókra jellemző, akik közelebb állnak a munkaerőpiacra való kilépéshez, így különösen fontos számukra, hogy a tanulás melletti munkavállalással biztosítsák a későbbi elhelyezkedési esélyeiket. A mesterszakos hallgatók már szereztek egyetemi diplomát, így könnyebben találhatnak munkát, sőt nagyobb eséllyel találhatnak a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát. A korábbi tanulmányaik során szerzett tapasztalataik pedig hozzájárulhatnak ahhoz, hogy nagyobb rutinnal tudják összehangolni a tanulást és a munkavégzést. Az eredményeket tekintve a második hipotézisünk csak részben nyert bizonyítást, amely szerint a hallgatói munkavállalást a társadalmi, gazdasági háttér nem befolyásolja, ez nem teljesült. Viszont az a feltételezésünk, hogy egyre erősebb magyarázó erővel bírnak az intézményi tényezők, bizonyítást nyert.

Összegezve a hallgatók társadalmi profilját, azt tapasztaltuk, hogy a szülők iskolai végzettségét tekintve még mindig az a tendencia jellemző, hogy a dolgozó hallgatók egy részének a szülei alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek. Habár a kutatások során megkérdezett hallgatók általában átlagos anyagi helyzetről számoltak be, a rendszeresen dolgozó diákok körében felülreprezentált volt azoknak az aránya, akik mindennapi anyagi nehézségekkel küzdenek. Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a dolgozó hallgatók között továbbra is jelen vannak az anyagi nehézségek miatt munkát vállalók, viszont már nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy csak a kedvezőtlen háttérrel rendelkező hallgatók dolgoznak.

A demográfiai jellemzők esetében azt tapasztaltuk, hogy az évek múlásával a hallgatói munkavállalás egyre elterjedtebb lett a lányok és a fiatalabb korosztály körében. Egy évtizeddel ezelőtt a tanulmányok mellett végzett fizetett munka inkább a férfiakra volt jellemző, azonban 2019-ben már felülreprezentált volt a nők aránya mind a rendszeres, mind az alkalmankénti munkavégzés tekintetében. Az életkor esetében azt tapasztaltuk, hogy a korábbi években a munkavállalás kevésbé volt jellemző a tanulmányokat elkezdő 18–20 éves korosztályra, azonban a legutóbbi kutatás eredményei szerint kétszer akkora a dolgozó hallgatók aránya az említett korosztályban. A magyarázatok egyrészt a nők és a fiatal hallgatók esetében személyes motivációjában, képzési háttérükben is keresendők, valamint a munka világának átalakulásában. Magyarországon már a 2000-es években megindult a diákmunka törvényi szabályozása, azonban a munkaügyi szabályozás nem volt képes

reagálni erre a sajátos munkavállalói helyzetre. A társadalmi változásokra reagálva egyre több diákszövetkezet kezdte meg a működését. Az akkor igen magas ifjúsági munkanélküliség mérséklése érdekében és a rugalmas pályakezdés támogatására 2011-ben a köz- és felsőoktatási valamint a munkajogi törvények segítségével alakította ki a kormányzat a hallgatói munkavállalást segítő diákszövetkezetek mai működésének szabályait. A diákszövetkezetek tagjai nappali tagozatos hallgatók és oktatási intézmények lehetnek, s a szövetkezetek célja, hogy felügyelt körülmények között legális, fizetett munkalehetőségeket szervezzenek a nappali tagozatos diákok részére.

A képzési kar és a munkavégzés vizsgálata során azt láthattuk, hogy bizonyos területeken a munkavállalás az évek során folyamatosan jelen volt. A gazdaságtudományi, informatikai képzések hallgatói rendszeresebben vállalnak munkát, mint más karok diákjai. Az orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti képzések hallgatóinak a körében évek óta nagyon alacsony a munkavállalási arány, ami a hallgatók kedvezőbb anyagi helyzetével, a képzés konvertálhatóságával és a képzési követelményekkel állhat összefüggésben. Ebből kifolyólag nem meglepő az sem, hogy korábbi eredményekhez hasonlóan az osztatlan képzések hallgatóira, a tanulmányaikat elkezdő első és második évfolyamos diákokra jellemző legkevésbé a munkavállalás, míg a mesterszakos diákok körében a legelterjedtebb, akiket a munkatapasztalat szerzése és a létfenntartás motivál. A mesterképzésben való részvétel magyarázó ereje és az idősebb korosztály körében tapasztalt gyakori munkavállalás is alátámasztja, hogy a munkavégzés már nem csak jövedelemszerzőként jelenik meg, hanem a karrierépítés fontos állomása, hiszen a mesterképzéses hallgatók körében a tapasztalatszerzés is domináns volt. A hallgatók szemlélete is utilitaristábbá vált, és a karrierépítés került előtérbe, s az is megfontolandó, hogy a hallgatók a munkavállalás révén próbálják kompenzálni az egyes képzéseken tapasztalható gyakorlatorientált kurzus hiányát.

A munkavállalás eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy 2012-ben és 2015-ben a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés pozitív hatása is beigazolódott, 2015-ben magának a munkavállalásnak is magyarázó ereje volt. Azonban az adataink arra hívják fel a figyelmet, hogy pusztán a munkavállalásnak nincs szignifikáns hatása az eredményességre és a perzisztenciára, a képzési jellemzők jelentősebbnek bizonyultak. Hangsúlyoznunk kell, hogy a másodelemzés nem ad lehetőséget a teljes körű összehasonlításra, hiszen eltérő időpontban, eltérő módon alakult az adatfelvétel, azonban a munkavégzés tendenciái és hatása jól nyomon követhető a debreceni egyetemisták körében.



## 7. A munkavállaló hallgatók jellemzői 2020-as primer adatok alapján

A 2020-as célzott adatfelvételt legfőképpen az tette indokolttá, hogy a másodelemzésre használt adatbázisok fókuszában nem a hallgatói munkavállalás állt, így a munkavégzésre irányuló változók száma korlátozott volt. A primer kutatás elvégzését továbbá indokolta, hogy a másodelemzés során sem tudtunk állást foglalni a munkavállalás tanulmányi karrierre gyakorolt hatásával kapcsolatban. Az alábbi kutatás során nappali tagozatos, dolgozó hallgatókat kerestünk fel. A kutatásunk újszerűsége, hogy a hallgatói munkavégzés jellemzőit és az egyetemi pályafutást szélesebb körben vizsgáljuk.

A fejezet célja, hogy a dolgozó hallgatók demográfiai, társadalmi és intézményi jellemzőinek ismertetése mellett részletesen bemutassa a hallgatói munkavállalás azon sajátosságait, amelyeket a korábbi kutatások nem vizsgáltak. A másodelemzéstől eltérően elemeztük a munkaórák számát, a munkakeresés módját, a munkahelyi jellemzőket, továbbá a hallgatók idő- és pénzgazdálkodását, a tanulmányi teljesítményüket, valamint a munka és a tanulmányok viszonyát. A kérdőíves kutatás során vizsgáltuk a kompetenciák megszerzésének percepcióját, a tanulási szokások és a tanuláshoz való viszony megváltozását, valamint tanulmányoztuk, hogy milyen kapcsolatokra és tapasztalatokra tettek szert a hallgatók a munkavégzés során. A kvantitatív kutatás során igyekeztünk alaposan feltárni a megkérdezett diákok anyagi helyzetét és a szülői támogatás mértékét.

### 7.1. A dolgozó hallgatók klasztereinek kialakítása

A (L)Earning 2020 adatbázis elemzésének első lépése volt, hogy hallgatói klasztereket alkottunk. A szakirodalmi forrásokban és a másodelemzés során is körvonalazódott, hogy a munkavállaló diákok csoportja heterogén, eltérő motivációkkal és háttérrel rendelkeznek. Úgy véltük, hogy a klaszterelemzés segítséget nyújt abban, hogy átfogóbban értelmezzük a hallgatói munkavállalás sajátosságait. A munkavállalás legjellemzőbb mutatói alapján hoztuk létre a hallgatói klasztereket. A hallgatói munkavégzés egyik fontos mutatója a munka és a tanulmányok kapcsolata. A szakirodalom azért tartja fontosnak, mert a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés pozitív hatást gyakorol az egyetemi pályafutásra és a későbbi elhelyezkedésre (Neil et al., 2004; Beerkens et al., 2011; Sanchez-Gelabert et al., 2017; Pusztai & Kocsis, 2019).

A másodelemzés eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók ötöde rendelkezik olyan munkával, amely szorosan kapcsolódik a képzéséhez. A primer kutatásban megkérdezett dolgozó diákok 22,3%-ának többnyire, míg 11,9%-ának mindig kapcsolódott a munkája a tanulmányaihoz. A megkérdezettek 65,8%-a azonban olyan

munkát végez, amely semmilyen módon nem illeszkedik a hallgató által végzett szakhoz.

**16. táblázat.** A munka és a tanulmányok illeszkedése a teljes mintán

<b>Kapcsolódott-e a diákmunka a tanulmányaihoz?</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Igen, mindig	11,9	64
Igen, többnyire	22,3	120
Nem	65,8	354

Forrás: (L)Earning 2020.

A klaszterelemzésbe bevont második mutató a munkavégzés motivációja volt, a válaszadóknak kilenc motivációs tényezőről kellett eldönteni, hogy szerepet játszott-e a munkavállalás során vagy sem. A munkavállalás motivációját vizsgálva azt láthatjuk, hogy a megkérdezettek többségét a szabadidős programok finanszírozása és a szülőktől való függetlenedés motiválta.

**17. táblázat.** A munkavállalás motivációja

	<b>%</b>	<b>N</b>
Szabadidős programok finanszírozása	80,7	434
Szülőktől való (anyagi) függetlenedés	77	414
Munkatapasztalat szerzése	64,6	348
Létfenntartás	54,3	292
Szabadidő hasznos eltöltése	53	285
Új ismerősök szerzése	37,5	202
Szakmai törekvések	31	167
Tandíj, tanulmányok finanszírozása	26	140
Másvalakit kell anyagiilag támogatni	6,9	37
Egyéb	3,8	20

Forrás: (L)Earning 2020.

A harmadik legfőbb motivációs tényező a munkatapasztalat szerzése, majd ezt követi a létfenntartás miatt történő munkavégzés. A megkérdezettek 53%-a azért is dolgozott, mert hasznosan szeretne volna eltölteni a szabadidejét, de a dolgozó diákok harmadát az új ismerősök szerzése, valamint a szakmai törekvések is motiválták. Legkevesbé volt jelentős tényező a tandíj finanszírozása és az, hogy a munkavégzés révén a hallgató valakit szeretne anyagiilag támogatni. Az egyéb kategóriába olyan motivációs tényezők kerültek, mint valamilyen tárgy megszerzése vagy cél elérése. Néhány hallgató családalapítás és jövőbeli tervek miatt dolgozott, vagy azért, mert a mesterképzést már munka mellett szeretné elkezdni. Azonban volt olyan hallgató is, aki azért vállalt munkát, mert elmondása szerint unatkozott,

így dolgozni kezdett, néhányan pedig azt nyilatkozták, hogy a munkájuk a hobbi-juk és szeretnek dolgozni.

Az utolsóként alkalmazott mutatónk a munkavégzés intenzitására vonatkozott. A 2012 és 2019 között lebonyolított kutatások nem vizsgálták a munka intenzitását, a heti munkaórák számát. A munkaórák száma, a munka intenzitása jelentős abból a szempontból, hogy a hallgató mennyi időt hajlandó vagy mennyi időt kényszerül munkára szánni. Korábbi kutatások is alátámasztották, hogy az intenzív munkavállalás csökkenti a tanulásra, a kurzusokra szánt időt, ezáltal a lemorzsolódás esélyét is növelheti. Az átlagos, nem intenzív munkavállalásnak is káros hatásai vannak az eredményességre, sőt elmélyítheti a diákok közötti egyenlőtlenségeket (Callender, 2008). A korábbi kutatások eltérő küszöbértéket határoztak meg, egyes kutatások szerint már heti 8 óra munkavégzés is (Body et al., 2014), míg mások szerint a heti 25 óra fölötti munkavállalás járhat negatív következményekkel (Moulin et al., 2013). Kutatásunkban olyan hallgatók vettek részt, akik a szemeszter ideje alatt dolgoztak, így a feltüntetett óraszámok ennek függvényében értelmezhetők, a válaszhányok tekintetében a heti munkaórák száma a következőképpen alakult:

**18. táblázat.** A heti munkaórák száma

<b>Munkaórák száma</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
1–16 óra	50,7	273
17–20 óra	18,4	99
21–25 óra	11	59
26–30 óra	7,4	40
31 óra fölött	12,5	67

Forrás: (L.)Earning 2020.

Az eredményeinkből láthatjuk, hogy a megkérdezettek többsége (51,6%) hetente 1–16 órát dolgozik, 18,3%-a akár heti 20 órát dolgozik. 31 órát vagy annál többet dolgozik a válaszadó diákok 12,4%-a. A klaszterelemzés során a munka intenzitását úgy határoztuk meg, hogy a 21 óra fölötti munkavállalást tekintettük intenzív munkavállalásnak.

A létrejött három klaszter a következő elnevezéseket kapta: rászoruló-kereset-orientált, utilitárius szabadidő-orientált és ambiciózus. A klaszterek végső elemszáma 123, 242 és 173. A munkatapasztalat szerzése, a szabadidős programok finanszírozása és a szülőktől való függetlenedés mindhárom klaszterre jellemző, azonban ezek a motivációs tényezők a korábbi kutatásainkban is a legjelentősebbek voltak.

Az ambiciózus klaszterbe tartoznak azok a hallgatók, akiknek a munkája kapcsolódik a tanulmányaikhoz, a másik két klaszterhez képest közepes intenzitással dolgoznak. A munkatapasztalat megszerzése mellett, egyedül erre a klaszterre jellemző, hogy szakmai törekvések miatt dolgoznak. Esetükben motiváló tényezőként jelenik meg a szabadidős programok finanszírozása és a létfenntartás is.

**19. táblázat.** A munkavégzési jellemzők alapján kialakított klaszterek  
(klaszterközéppontok adatai)<sup>14</sup>

	<b>Rászoruló- kereset- orientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Munka-tanulmányok kapcsolata	1,92	1,90	1,11
Munkaórák száma	1,41	1,91	1,60
Munkatapasztalat	1	1	1
Szakmai törekvések	2	2	1
Létfenntartás	1	2	1
Szülőktől való (anyagi) függetlenedés	1	1	1
Tandíj, tanulmányok finanszírozása	1	2	2
Szabadidős programok finanszírozása	1	1	1
Új ismerősök szerzése	2	2	2
Másvalakit kell anyagilag támogatnia	2	2	2
Szabad idő hasznos eltöltése	2	1	2

Forrás: (L)Earning 2020.

Az utilitárius szabadidő-orientált klaszterbe olyan dolgozó diákok kerültek, akiknek a munkája nem kapcsolódik a tanulmányaikhoz, és ők dolgoznak a legkevésbé. Azonban a munkavállalásukban nem játszik szerepet a létfenntartás. A másik két klaszterhez hasonlóan ezeket a hallgatókat is motiválja a szülőktől való függetlenedés, a tapasztalatszerzés és a programok finanszírozása, azonban csak rájuk jellemző, hogy azért vállalnak munkát, mert hasznosan szeretnék eltölteni a szabadidejüket.

A rászoruló-keresetorientált klasztert olyan hallgatók alkotják, akiket leginkább az anyagiak motiválnak. Ugyanis őket a létfenntartás, a programok finanszírozása, a tapasztalatszerzés és a szülőktől való függetlenedés motiválja, valamint csak az ő esetükben jelent meg a tandíj finanszírozása mint motivációs tényező. Azonban ezeket a hallgatókat nem motiválja a szabadidő hasznos eltöltése és a szakmai törekvések sem, ezáltal a munkájuk sem kapcsolódik a tanulmányaikhoz. A munka intenzitását tekintve ők dolgoznak a legintenzívebben.

A következőkben a kialakított hallgatói klaszter társadalmi, demográfiai és intézményeit vizsgáljuk, hogy állást tudjunk foglalni a szakirodalomban és a másod-elemzés során nyitva maradt kérdésekben.

<sup>14</sup> A modellbe bevont változók kódolása: A munka és a tanulmányok illeszkedése, 1 – kapcsolódott, 2 – nem. A munkaórák száma, 1 – inenzív munkavégzés, 2 – mérsékelt munkavégzés. A munkavállalás motivációinak kódolása, 1 – igen, motiválta, 2 – nem motiválta.



## 7.2. A hallgatói munkavállalás jellemzői

Jelen fejezetben az első három hipotézisünk tesztelésére vállalkoztunk. A feltevéseink arra vonatkoznak, hogy a tanulmányok melletti munkavállalás erőteljes növekvő tendenciát mutat a hallgatók körében. Továbbá feltételezzük, hogy az adatfelvétel idején már egy olyan heterogén hallgatói csoport alakult ki, akik a munkavállalás intenzitásában, motivációjában, illetve a munka és tanulmányok illeszkedésében is jelentősen eltérnek egymástól, s a munkavállalásuk során nem csak a szociokulturális háttérüknek van szerepe.

A következő fejezetben a dolgozó hallgató munkavállalási szokásainak minél részletesebb feltárására törekedtünk. Ennek érdekében elsőként górcső alá vettük a középiskolai és felsőoktatási tanulmányok alatt végzett munka gyakoriságát. A munkavállalás gyakoriságának pontosabb feltérképezése miatt megkülönböztettük a csak hétvégén, csak hétköznap, hetente, havonta, szünetekben és évente végzett munkát.

Előzetes kutatási eredmények szerint felsőoktatási éveik alatt is gyakrabban vállalnak munkát azok a hallgatók, akik már a középiskolai tanulmányaik mellett is dolgoztak. Megvizsgáltuk a dolgozó hallgatók középiskolai munkavégzésének gyakoriságát. Eredményeink szerint a hallgatók 20,8%-a nem vállalt munkát középiskolás korában. A legjellemzőbb a szünidőben végzett munkavállalás volt, ugyanis a válaszadók 39%-a dolgozott a szünetekben. Azonban nem csak a szünidei munkavégzés volt elterjedt a fiatalok körében, hiszen a hallgatók 11,9%-ára volt jellemző, hogy a középiskolai éveik alatt hétvégén és hétköznap is vállaltak munkát, illetve 11%-uk csak hétvégén dolgozott. Megvizsgáltuk, hogy találunk-e különbséget az egyes hallgatói klaszterek között, azonban ebben a tekintetben nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat.

A középiskolai munkavállalás mellett különböző időszakokra bontva igyekeztünk képet kapni a felsőoktatási évek alatt végzett munka gyakoriságáról. Különböző vizsgáltuk a szemeszter során végzett munka gyakoriságát, illetve a vizsgaidőszakban és a szünidőben folytatott munkavégzést. A munkavállalás gyakorisági értékeit a következőképpen határoztuk meg: soha, évente, havi, heti rendszerességgű munkavégzés, és csak hétvégén, csak hétköznap történő munkavégzés. A felsorolt időszakok közül elsőként a tanév közbeni munkavégzés gyakoriságát elemeztük. A dolgozó hallgatók 43,1%-a hétvégén és hétköznap is vállalt munkát a szemeszter ideje alatt. Ezt követően a megkérdezettek 14,9%-a csak hétvégén, míg 13%-a csak hétköznap dolgozik. Feltételezhető, hogy az ilyen jellegű munkavállalás háttérében az állhat, hogy a hallgatók igyekeznek a munkavállalást a tanulmányaikkal vagy a szabadidejükkel összehangolni, így a hét valamely részét szánják csak a munkavégzésre. Az eredményeinkből azt is láthatjuk, hogy a hallgatók ötöde a szemeszter ideje alatt csak alkalmanként (12,3%) vagy egyáltalán nem dolgozik (8,2%).

A szemeszter ideje alatt végzett munka gyakoriságát vizsgáltuk meg klaszterenként ( $p < 0,001$ ). Az eredményeink azt mutatják, hogy a rászoruló-keresetorientált hallgatók felülreprezentáltak abban a tekintetben, hogy hétvégén és hétköznap is

vállalnak munkát, az ilyen gyakoriságú munkavégzés az említett klaszter 64%-át érinti. A hallgatók 12,6%-a viszont csak hétvégén dolgozik.

Az utilitárius szabadidő-orientált diákok esetében azt tapasztaltuk, hogy a klaszteren belül a hallgatók többsége, 33,9%-a is hétvégén és hétköznap is dolgozik. Azok az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók felülreprezentáltak, akik csak hétvégén és csak havonta néhány alkalommal vállalnak munkát a szemeszter során.

**20. táblázat.** A szemeszter közbeni munkavégzés gyakorisága klaszterenként (khi-négyzet-próba)

Fizetett diákmunkát vállalt	Rászoruló-keresetorientált	Utilitárius szabadidő-orientált	Ambiciózus
Hétvégén	12,6	<u>21,7</u>	8,1
Hétköznap	5,4	9,1	<u>24,2</u>
Hétvégén és hétköznap is	<u>64</u>	33,9	45,3
Havonta	5,4	<u>13</u>	<u>3,1</u>
Évente néhány alkalommal	7,2	13,5	12,4
Soha	5,4	7,8	6,8
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Ők azok, akik a szabadidős programok finanszírozása és a szabadidő hasznos eltöltése miatt dolgoznak, így az anyagi kényszer az esetükben kevésbé játszik szerepet, tehát ők dönthetik el, hogy mikor vállalnak munkát. Feltételezhető, hogy ezek a hallgatók, a klaszter jellemzőiből kiindulva, azért preferálják a hétfégi és alkalmankénti munkavállalást, mert a hétköznapjaikat a tanulmányaiknak, az egyetemi rendezvényeknek és egyéb szabadidős tevékenységeknek szentelik, mintsem a munkának. Az ambiciózus klaszter esetében éppen ellenkezőleg azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók körében inkább azok felülreprezentáltak, akik csak hétköznap dolgoznak, de a 45,3%-uk hétvégén és hétköznap is dolgozik, s az esetükben alacsony azoknak a száma, akik csak alkalmanként dolgoznak a szemeszter ideje alatt. Az ambiciózus klaszter esetében is azt látjuk, mint a rászoruló-keresetorientáltaknál, hogy a hallgatóknak csaknem az ötödére jellemző az alkalmankénti munkavállalás.

Fontosnak tartottuk azt is megvizsgálni, hogy a diákok milyen rendszerességgel dolgoznak a vizsgaidőszakban. Ugyanis az egyetemisták életében különösen fontos és zsúfolt időszaknak tekinthető. A dolgozó hallgatók 38,8%-a a vizsgaidőszakban is rendszeresen dolgozik. Azonban magasabb azoknak a diákoknak az aránya, akik ebben az időszakban nem végeznek munkát (28,6%), ez az arány csaknem négyszer akkora, mint amelyet a tanulmányi időszakban tapasztalunk. A csak hétvégén, csak hétköznap, havonta és annál ritkábban vállalt munka rendszerességében viszonylag minimális csökkenést tapasztalunk. Összehasonlítottuk a

hallgatói klaszterek vizsgaidőszakban tanúsított munkavállalási gyakoriságát, melynek eredményeit az alábbi táblázatban foglaltuk össze ( $p < 0,001$ ).

**21. táblázat.** A vizsgaidőszakban végzett munka gyakorisága klaszterenként (khi-négyzet-próba)

Fizetett diákmunkát vállalt	Rászoruló-keresetorientált	Utilitárius szabadidő-orientált	Ambiciózus
Hétvégén	10,8	11,7	9,3
Hétköznap	10,8	6,1	<u>21,1</u>
Hétvégén és hétköznap is	<u>55</u>	32,6	41,6
Havonta	4,5	5,7	3,1
Évente néhány alkalommal	2,7	5,7	5,6
Soha	15,3	<u>38,3</u>	19,3
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L.)Earning 2020.

A rászoruló-keresetorientált klaszterre továbbra is jellemző, hogy a hallgatók több mint fele a hétvégén és hétköznap is dolgozik, ők ebben az esetben felülreprezentáltak. Azonban azt is láthatjuk, hogy a szemeszter közbeni munkavállaláshoz képest (5,4%), szinte háromszor annyian választották azt, hogy a vizsgaidőszakban sohasem dolgoznak. Az utilitárius szabadidő-orientált klaszterben is hasonlóan magas azoknak az aránya, akik sohasem vállalnak munkát a vizsgaidőszakban. Az említett klaszterben a hallgatók csaknem harmada ugyanúgy dolgozik hétvégén és hétköznap is, azonban úgy látjuk, hogy a szemeszter ideje alatt népszerű hétfégi munkavégzés helyett inkább a munka háttérbe helyezése jellemző. Az ambiciózus klaszter esetében is azt tapasztaljuk, amit a rászoruló-keresetorientált klaszternél is, hogy a rendszeres munkavállalás továbbra is a hallgatók többségét érinti, hiszen 41,6%-uk hétvégén és hétköznap is dolgozik. Felülreprezentáltak azok, akik csak hétvégén dolgoznak, s valamelyest növekedett a sohasem dolgozók aránya. Az eredményeink szerint a szemeszter és a vizsgaidőszak alatt végzett munka gyakorisága között tapasztalható különbségnek feltehetőleg két oka van, egyrészt, hogy a vizsgaidőszak megváltoztatja a hallgatók időbeosztását, és a soha nem dolgozó hallgatók arányának növekedéséből arra is következtethetünk, hogy a vizsgák, a tanulás fontos szerepet játszik a hallgatók életében. Viszont azt is láthatjuk, hogy vannak olyan hallgatói csoportok a rászoruló-keresetorientált és az ambiciózus között, akik a vizsgaidőszak ellenére is aktívan dolgoznak, szakmai törekvéseik vagy az anyagi okok miatt.

Elemeztük a szünidőben végzett munka előfordulását. A másik két időszakhoz képest megnőtt a hétvégén és hétköznap dolgozók aránya. A rendszeres munkavállalás a szünidei periódusban sem ér véget, a hallgatók többsége ekkor is dolgozik. A csak hétköznap dolgozó hallgatók aránya is növekedett, míg csökkent a

kimondottan hétvégén munkát vállalók aránya. A szünidei munkavállalás gyakoriságát is megvizsgáltuk a hallgatói klaszterekben, ahol szignifikáns összefüggés mutatkozott ( $p < 0,001$ ). Az egyes klasztereken belül hasonló munkavállalási mintázatot látunk, mint a tanév során végzett munka tekintetében. A rászoruló-keresetorientált klaszterben továbbra is azok a diákok felülreprezentáltak, akik hétvégén és hétköznap is dolgoznak, ez a hallgatók 77,5%-ára jellemző, s kevés számú hallgatót érint az alkalmankénti munkavállalás.

**22. táblázat.** A szünidőben végzett munka gyakorisága klaszterenként (khi-négyzet-próba)

Fizetett diákmunkát vállalt	Rászoruló-kereset-orientált	Utilitárius szabadidő-orientált	Ambiciózus
Hétvégén	3,6	8,7	3,1
Hétköznap	9,9	11,7	26,1
Hétvégén és hétköznap is	77,5	52,2	52,2
Havonta	1,8	4,8	2,5
Évente néhány alkalommal	6,3	13	11,8
Soha	0,9	7,8	4,3
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Az utilitárius szabadidő-orientált diákok a szünetekben is a hétvégi munkavégzést preferálják, arányuk ebben a tekintetben felülreprezentált. A hétvégi és hétköznap munkavállalás 52,2%-ára jellemző, s a másik két klaszterhez képest ebben a hallgatói csoportban a legmagasabb azok aránya, akik alkalmanként vagy sohasem dolgoznak, az utóbbiak ebben az esetben is felülreprezentáltak. Az ambiciózus hallgatók többsége hétvégén és hétköznap is dolgozik, ahogy a szemeszter ideje alatt is tapasztaltuk, de a hétköznap munkavégzés tekintetében felülreprezentált az arányuk.

A munkavállalás gyakorisága mellett a munkakeresés módjait és lehetőségeit is vizsgáltuk. Előzetes kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a diákszövetkezetek jelentős szerepet játszanak a munkakeresésben, azonban ezek a szervezetek leginkább a tanulmányokhoz nem kapcsolódó munkát kínálnak a diákoknak (Kocsis, 2017b).

**23. táblázat.** A munkakeresés módjai a teljes minta válaszai alapján (N = 538)

Munkakeresés módja	%	N
Családi, ismerős által	65,6	353
Diákszövetkezet által	58,6	314
Álláskereső oldalak által	28,9	155
Korábbi munkahelyi kapcsolatok révén	20,9	112
Egyéb	4,5	24
Egyetemi karrieriroda segítségével	3,9	21

Forrás: (L)Earning 2020.

A válaszadás során a fent említett munkakeresési lehetőségek közül többet is megjelölhettek a hallgatók. Az adatok azt mutatják, hogy a legelterjedtebb munkakeresési forma a család és ismerősök általi munkakeresés, ezt követi a diákszövetkezet általi munkavállalás. Szinte fele annyira népszerű az álláskereső oldalak használta (28,9%). A hallgatók ötöde korábbi munkahelyi kapcsolatok révén is keresett már munkát. A megkérdezettek alacsony százaléka választotta az egyetemi karrierirodákat munkakeresés céljából. Az egyetemi karrieriroda főként tanulmányokhoz kapcsolódó munkát kínál, azonban ezek a lehetőségek szűkösek, csak bizonyos képzések hallgatói tudnak élni ezzel a lehetőséggel. A feltüntetett munkakeresési opciók mellett a hallgatók tizede más módot is megemlített, mint a témavezető, állásbörze, önkormányzat általi munkakeresést.

A teljes minta munkakeresési módjai mellett a hallgatói klaszterekre jellemző munkakeresési stratégiákat is megvizsgáltuk. Eredményeink szerint a rászoruló-keresetorientált klaszterben magas azoknak az aránya, akik inkább diákszövetkezet és internetes álláskereső oldalak által keresnek munkát, míg az ambiciózus klaszter diákjai kisebb arányban választják a diákszövetkezeten keresztüli munkavállalást. Szignifikáns összefüggés mutatkozott az ambiciózus klaszter és az egyetemi karrieriroda segítségével történő munkavégzés között. Habár a karrieriroda által keresett munka a diákok kis hányadára jellemző, mégis az ambiciózus hallgatók sajátossága leginkább, arányuk ebben az esetben felülreprezentált.

**24. táblázat.** A munkakeresés módja klaszterenként (khi-négyzet-próba)

		<b>Rászoruló- keresetorientált</b>	<b>Szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Diákszövetkezet ( $\chi^2 = 8,964$ , $p = 0,013$ )	igen	70	57,8	52,2
	nem	30	42,2	47,8
Család, ismerős által	igen	66,1	67,8	60,9
	nem	33,9	32,2	39,1
Korábbi munkahely révén	igen	25,5	16,1	25,5
	nem	74,5	83,9	74,5
Internet, álláskereső oldalak	igen	37,3	24,3	29,2
	nem	62,7	75,7	70,8
Egyetemi karrieriroda által ( $\chi^2 = 11,471$ , $p = 0,003$ )	igen	4,5	0,9	7,5
	nem	95,5	99,1	92,5
N		123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Hasonlóan erre a klaszterre jellemző, hogy a felsorolt lehetőségeken kívül, más módon is keresnek munkát. A nyitott kérdésekre adott válaszokat összevetettük a klaszterekkel, s azt az eredményt kaptuk, hogy az ambiciózus hallgatókra volt jellemzőbb, hogy családi vállalkozás vagy témavezető, egyetemi oktató révén találtak munkát.

## 7.3. A munkavállaló hallgatók társadalmi, gazdasági jellemzői

### 7.3.1. A munkavállaló hallgatók csoportjainak demográfiai sajátosságai

A következőkben a hallgatók demográfiai, társadalmi státusmutatóit és intézményi jellemzőit vizsgáltuk, ugyanis a másodelemzés során sem tudtuk egyértelműen és világosan feltárni a munkavégzés és az alábbi háttérváltozók összefüggéseit. A korábbi években végzett kutatásokhoz hasonlóan alakult a férfi és női kitöltők aránya. A 2012–2019 között lebonyolított kutatásokban azt tapasztaltuk, hogy rendszeresen dolgozott a nők csaknem ötöde, azonban 2019-ben a nők 33,6%-a rendszeresen vállalt munkát az egyetemi tanulmányaik mellett. Megvizsgáltuk, hogyan alakult a nemi és életkori megoszlása az egyes klaszterekben.

**25. táblázat.** A nemi és életkori arányok a hallgatói klaszterekben  
(khi-négyzet-próba)

	Rászoruló- keresetorientált	Utilitárius szabadidő-orientált	Ambiciózus
Férfi	38,4	38,4	<u>48,8</u>
Nő	60,6	61,6	51,3
18 éves	2,9	3,7	0,6
19 éves	10,7	18,3	7,1
20 éves	15,5	17,4	12,8
21 éves	15,5	15,1	10,3
22 éves	14,6	19,2	25
23 éves	13,6	14,6	18,6
24 éves	6,8	4,1	<u>10,9</u>
25 éves	7,8	3,2	5,1
26 év felettiek	12,6	4,6	9,6
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted reziduals értéke kisebb mint mínusz kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Eredményeink szerint eltérést találunk a klaszterek nemi megoszlásában. Látható, hogy a rászoruló-keresetorientált és az utilitárius szabadidő-orientált klaszter diákjainak 60%-a nő, míg az ambiciózus klaszterben felülreprezentált a férfiak aránya, habár hangsúlyoznunk kell, hogy a klaszterek és a nemek között nem találtunk szignifikáns összefüggést ( $\chi^2 = 6,353$ ,  $p = 0,174$ ).

Megvizsgáltuk a hallgatói klaszterek megoszlását a férfiak és a nők körében. Az adataink szerint a férfiak ötöde a rászoruló-keresetorientált klaszterbe tartozik, 42%-uk az utilitárius szabadidő-orientáltakhoz, míg 37,3%-uk az ambiciózus hallgatói klaszterbe (adj.res. = 2,1). Csaknem hasonló arányok fedezhetők fel a nők

körében is, 22,5%-uk a rászoruló-keresetorientált klaszterhez sorolható. Magasabb arányban az utilitárius szabadidő-orientált (48,8%) és az ambiciózus (28,4%) hallgatói csoporthoz sorolható. Azonban szignifikáns kapcsolat továbbra sem kimutatható ( $\chi^2 = 6,353$ ,  $p = 0,174$ ). Mivel a korábbi kutatások szerint a férfiak gyakrabban vállalnak a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát (Fischer & Lipovská, 2014; Masevičiūtė et al., 2018), így szoros összefüggésre számítottunk a hallgatók neme és a szakmai tapasztalatszerzésre irányuló törekvések között. Míg Fényes (2010) a tudatos karrierterv fontos mutatójának tekintette, addig Gáti & Róbert (2013) szerint a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés a tudományterületekkel is összefüggésben van. Ezért háromdimenziós keresztábla-elemzéssel vizsgáltuk, hogy a nemek szerint milyen kapcsolat van a képzési terület és a szakmai tapasztalatszerzés motivációja között. Eredményeink szerint a férfiak esetében nincs szignifikáns összefüggés. A nők körében azt láthatjuk, hogy a műszaki, az orvosi, a természet-tudományi és a pedagógus képzési területek kivételével, minden más területen a nők legalább felét a tapasztalatszerzés motiválja. A gazdaságtudományi területen felülreprezentált azoknak a nőknek az aránya, akiket a szakmai törekvések motiválnak (adj.res = 2,  $p = 0,001$ ,  $\chi^2 = 38,904$ ). Bár eredményeink csak a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkoznak, így nem vonhatunk le általános következtetéseket, de az adataink szerint a szakirodalomban tapasztalt mechanizmusok nem érvényesülnek a jelenlegi mintában. Blossfeld et al. (2015) szerint a fiatal nők a férfi munkaerő potenciális versenytársaivá és a modern társadalom munkaerőpiacának fontos humántőke-forrásává váltak, így a nők tanulmányok melletti növekvő munkavégzése és a tapasztalatszerzésre irányuló törekvések akár ebben az elméleti keretben is értelmezhetők.

A 2012-es eredményeink szerint a felsőoktatási éveiket elkezdő, 18–20 év közötti fiatalok 70%-a nem dolgozott a tanulmányai alatt, a rendszeres munkavégzés inkább a 22–25 éves korosztályt érintette. Azonban 2019-ben a fizetett munkavégzés egyre elterjedtebb lett a 18 éves fiatalok körében, ugyanis korábban alig ötödük vállalt munkát, ám ez az arány 2019-ben már elérte a 30%-ot. Mivel a másod-elemzés során az adatbázisok eltérő mintavétele és célja miatt nem kivitelezhető az összehasonlítás, fontosnak tartottuk megvizsgálni az egyes hallgatói klaszterek életkori sajátosságait, s állást foglaljunk abban a tekintetben, hogy a munkavállalás melyik életkori csoportra jellemző a 2020-as adatok szerint (lásd 25. táblázat). A rászoruló-keresetorientált és az utilitárius szabadidő-orientált klaszterbe tartozó hallgatók többsége a 20–23 éves korosztályhoz tartozik, azonban az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében felülreprezentált a 19 évesek aránya. Az ambiciózus munkavállalók körében a 24 évesek vannak felülreprezentálva ( $\chi^2 = 59,356$ ,  $p = 0,003$ ). Az eredményekből látható, hogy az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében magasabb a fiatal, felsőoktatási tanulmányaikat megkezdő diákok aránya, míg a másik két klaszterben a 25 éves és annál idősebb hallgatók aránya magasabb. Bár látszólag elképzelhető lenne, hogy a fiatal korosztály inkább még a munkavállalás élménye, a szabadidő eltöltése miatt dolgozik, s ezzel magyarázható az utilitárius szabadidő-orientált klaszterben a fiatal korosztály felülreprezentált



aránya, azonban fontos megvizsgálnunk más demográfiai mutatókat, mint a lakhely típusát, hogy pontos képet kapjunk a klaszterek jellemzőiről.

A 2012-es kutatásban a 14 éves kori állandó lakhely településtípusát vizsgáltuk, 2015-ben a 14 éves kori lakhely településtípusa mellett a jelenlegi lakhatás jellemzőit is elemeztük. Azonban a 2019-es PERSIST-kutatásban szintén a 14 éves kori állandó lakhely településtípusa került meghatározásra. Azt tartottuk célravezetőnek, ha az állandó lakhely településtípusa mellett a lakhatási körülményeket is feltárjuk. A válaszadók 41,9%-ának az állandó lakhelye típusa kisváros, míg 30,9%-a megyeszékhelyen él. 25,2%-nak az állandó lakhelye község vagy falu, míg 1,5%-uk a fővárost jelölte meg az állandó lakhelyének. A válaszadók közül két fő jelölte meg a tanyát mint településtípust az állandó lakhelyként.

A megkérdezett hallgatók 36,8%-a a szüleivel él, míg 26,5%-uk kollégiumban, és 17,6%-uk albérletben él és fizetnek a lakhatásért. A diákok kevesebb mint tizede rendelkezik saját lakással, vagy lakhatása a fentiekől eltérő. A nyitott kérdéseknél, hogy mi jellemző a lakhatására, a következő válaszok érkeztek be: a válaszadó párjának saját lakásában élnek, szolgálati lakásban laknak, a szüleik külföldi tartózkodása miatt a családi házban él egyedül, valamint a hallgatók egy része a szülei másik lakásában él.

Eredményeink szerint az utilitárius szabadidő-orientált klaszterbe tartozó hallgatók körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik a szüleikkel élnek együtt, de gyakori, hogy kollégiumban vagy albérletben laknak.

**26. táblázat.** A hallgatói klaszter lakhatás szerinti megoszlása  
(khi-négyzet-próba)

Lakhatás	Rászoruló-keresetorientált	Utilitárius szabadidő-orientált	Ambiciózus
Szüleivel él	35,8	<u>44,8</u>	25
Kollégiumban él	31,1	24,2	26,3
Albérletben él	12,3	19,3	19,2
Albérletben él a párjával	5,7	4	<u>12,2</u>
Egyéb	9,4	4	10,3
Saját lakása van	4,7	2,7	6,4
Rokonaival él	0,9	0,9	0,6
N	106	223	156

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

A rászoruló-keresetorientált hallgatók 35,8%-a szintén a szüleivel él, de körükben magasabb a kollégisták aránya. 12,3%-uk albérletben él. A rászoruló-keresetorientált hallgatók 41,3%-ának az állandó lakhelye típusa kisváros, 27,5-27,5%-nak pedig község, illetve megyeszékhely. Az ambiciózus klaszter hallgatói leginkább kollégiumban és szüleikkel élnek, körükben felülreprezentált, akik a párjukkal él-

nek együtt ( $\chi^2 = 31,467$ ,  $p = 0,002$ ). Az állandó lakhely típusát tekintve az alábbi klaszter hallgatóinak 43,7%-a kisvárost, 36,1%-uk a megyeszékhelyet adta meg állandó lakhelyének.

Bár a demográfiai háttérváltozók mentén is kezd jól körvonalazódni a dolgozó hallgatók közötti különbség, mégis a klaszterek között tapasztalható jelentős eltérés feltételezéseink szerint a további változók feltárása után fog a kikristályosodni.

### 7.3.2. A munkavállaló hallgatók csoportjainak társadalmi státusmutatói

Az előzetes kutatási eredmények rávilágítottak, hogy a szociokulturális tényezők befolyásolják a fiatalok tanulmányi pályafutását, s emellett a hallgatók társadalmi státusa összefüggésben áll a munkavállalási hajlandósággal és annak motivációjával (Perna, 2010; Pusztai & Szigeti, 2018; Kovács et al., 2019), azonban a másodelemzés során csak két mintában volt kimutatható, hogy a szülők iskolai végzettsége és a család szubjektív helyzete befolyásolja a munkavállalás meglétét. Ebből kifolyólag a primer kutatás során további vizsgálatokat folytattunk, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy a korábbi kutatásokban tapasztalható mechanizmusok jellemzők-e a debreceni egyetemistákra. A 2020-as mintában szereplő diákok társadalmi státusmutatóit vizsgáltuk, elsőként a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, a következő eredményeket kaptuk. A klaszterek könnyebb összehasonlíthatósága és alacsonyabb elemszámok miatt a szülők iskolai végzettségét egy háromfokú változóvá alakítottuk, s ezek eredményeit mutatja a következő táblázat. Szignifikáns kapcsolatot találtunk a klaszterek és mind az édesanyák ( $\chi^2 = 33,714$ ,  $p < 0,001$ ), mind az édesapák iskolai végzettsége között ( $\chi^2 = 13,856$ ,  $p = 0,031$ ).

**27. táblázat.** A szülők iskolai végzettsége klaszterenként (khi-négyzet-próba)

		Rászoruló- keresetorientált	Utilitárius szabadidő- orientált	Ambiciózus
Édesanya iskolai végzettsége	Alapfokú	38,6	14,5	17
	Középfokú	39,4	39,2	43,4
	Felsőfokú	22	46,3	39,6
Édesapa iskolai végzettsége	Alapfokú	49,1	34,8	35,2
	Középfokú	37,3	34,4	36,5
	Felsőfokú	13,6	29,5	27
	Nem ismeri, elhunyt	0	1,3	1,3
N		123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

A rászoruló-keresetorientált hallgatói klaszterben mindkét esetben felülreprezentáltak azok a diákok, akiknek a szülei alapfokú végzettséggel rendelkeznek, s

ezt követően a szülők leginkább középfokú végzettséggel rendelkeznek. Míg az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében a felsőfokú iskolai végzettségű szülők a felülreprezentáltak, s alulreprezentáltak az alacsonyabb végzettséggel rendelkező anyák aránya. Azonban az említett hallgatók több mint harmadánál a szülei középfokú végzettség birtokában vannak. Az ambiciózus hallgatók esetében az édesanyák közép- és felsőfokú végzettségűek, az apák esetében nagyobb arányban rendelkeznek alacsony- és középfokú iskolai végzettséggel. A fenti eredményeink összhangban vannak korábbi eredményekkel, amelyek szerint minél magasabban kvalifikált státusú családból származik a hallgató, annál nagyobb valószínűséggel végez olyan munkát, ahol nem kényszerből történő jövedelemszerzés motiválja (Gáti & Róbert, 2013; Hámori et al., 2018; Masevičiūtė et al., 2018).

Bocsi et al. (2018) kutatási eredményei is arra hívták fel a figyelmet, hogy azok a hallgatók nagyobb eséllyel vállalnak munkát a tanulmányaik mellett, akik alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak, illetve náluk sokkal valószínűbb, hogy a munkavégzésük kényszerből történik, mintsem szabad választásból, így a munkavállalás lemorzsolódást is eredményezhet. A tanulmányokkal és megélhetéssel összefüggő költségek minden diák számára jelentősek, ezért a munkavállalás és lemorzsolódás az állami ösztöndíjas hallgatókat is veszélyezteti. Az anyagiak biztosításán túl jelentős hatással bír a család értékeinek, normáinak és megküzdési stratégiáinak az átadása (Pusztai & Szigeti, 2018). Ebből kifolyólag, ha már legalább az egyik szülő diplomás, akkor a hallgatók számottevő ösztöndíjat kaphatnak a nehézségek ellenére, s a végzettség megszerzése kevésbé válik kérdésessé.

A másodelemzés során is vizsgáltuk a szülők munkaerőpiaci státusát, a kétváltozós eredményeink arra világítottak rá, hogy azoknak a hallgatóknak a körében, akiknek az édesapja nem dolgozik, magasabb a rendszeresen dolgozók aránya, azonban a regresszióelemzés során azt tapasztaltuk, hogy a szülők munkaerőpiaci helyzete nincs hatással a hallgatói munkára. Így a primer kutatásban is elemeztük a szülők helyzetét, különbségeket keresve a hallgatói klaszterek között. A rászoruló-keresetorientált klaszter esetében láthatjuk, hogy 84,5%-uknak az édesanyja/nevelőanyja állandó munkahellyel rendelkezik. A másik két klaszterhez viszonyítva valamennyivel magasabb a közmunkát végzők aránya. Az utilitárius szabadidő-orientált diákok felülreprezentáltak abban a tekintetben, hogy az édesanyjuk/nevelőanyjuk 91,6%-a állandó munkahellyel rendelkezik, s esetükben a legalacsonyabb azoknak az anyáknak az aránya, akik alkalmi munkát, közmunkát végeznek vagy nyugdíjasok. Az ambiciózus klaszter hallgatóinak körében magasabb a nyugdíjas anyák aránya, illetve ebben a klaszterben a legmagasabb az alkalmi munkát vállalók és nem dolgozó anyák aránya.

**28. táblázat.** A szülők munkaerőpiaci státusa klaszterenként  
(khi-négyzet-próba)

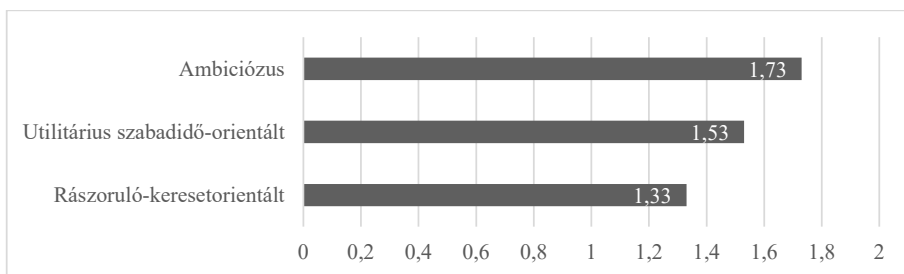
		<b>Rászoruló- kereset- orientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Édesanya munkaerő- piaci státusa	Állandó munkahelye van	84,6	<u>91,7</u>	83,1
	Alkalmi munkás	1,8	1,4	2,4
	Közmunkát végez	2,7	1,4	0,6
	Nem dolgozik	2,7	3,1	3,8
	Nyugdíjas	7,3	1,4	<u>8,8</u>
	Nem ismeri, elhunyt	0,9	1	1,3
N		123	242	173
Édesapa munkaerő- piaci státusa	Állandó munkahelye van	81,5	<u>89</u>	82,4
	Alkalmi munkás	2,8	2,1	3,1
	Közmunkát végez	1,9	0,9	0,6
	Nem dolgozik	0	1,8	1,3
	Nyugdíjas	4,6	3,1	5,7
	Nem ismeri, elhunyt	9,3	3,1	6,9
N		123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Az apák munkaerőpiaci helyzetét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a rászoruló-kereset-orientált klaszter 81,5%-ának az édesapja/nevelőapja állandó munkahellyel rendelkezik, azonban a hallgatók csaknem tizede nem ismerte az édesapját vagy elhunyt. A többi klaszterhez képest az esetükben a legmagasabb a közmunkát végző apák aránya. Az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében szintén felülreprezentált az állandó munkahellyel rendelkezők aránya, minimális arányban találkozunk más munkaerőpiaci helyzettel rendelkező apával. Az ambiciózus munkavállalók klaszterében magasabb a nyugdíjas apák aránya, illetve a rászoruló-keresetorientált hallgatók után náluk is találkozhatunk azzal, hogy az édesapjuk/nevelőapjuk elhunyt vagy nem ismerik. A másik két hallgatói csoporthoz képest magasabb az alkalmi munkát vállaló apák aránya. Az eddigi adataink azt mutatják, hogy az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében felülreprezentált az állandó munkahellyel rendelkező szülők aránya, míg az ambiciózus hallgatókra jellemzőbb, hogy szüleik alkalmi munkát vállalnak vagy nyugdíjasok. Hangsúlyoznunk kell, hogy a szülők munkaerőpiaci státusa és a hallgatói klaszterek között nem találtunk szignifikáns összefüggést, mégis kirajzolódni látszik a családi háttérben gyökerező különbség. Az élesebb különbségek feltárása érdekében az elemzésünket az anyagi helyzet vizsgálatával folytattuk.

A másodelemzés során a hallgatók anyagi helyzetét leíró változók közül csak a szubjektív anyagi helyzetnek volt hatása a munkavállalásra, viszont a primer kutatásban is törekedtünk arra, hogy tanulmányozzuk az objektív, a szubjektív és a hallgatók relatív anyagi helyzetét. A teljes mintát tekintve elsőként a hallgatók saját anyagi helyzetét a tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezéssel határoztuk meg. Az eredményeink alapján látható, hogy a hallgatók túlnyomó többsége nem rendelkezik sem saját lakással vagy saját autóval. A diákok több mint fele rendelkezik az átlagnál drágább telefonnal vagy lappal (51,7%), amelyet egy összegben vásároltak meg. A hallgatók 42%-ának a tulajdonában van az átlagnál drágább divatru, azonban alig harmaduk rendelkezik valamilyen megtakarítással.

A hallgatók saját, objektív anyagi helyzetére vonatkozó itemek (0 = nem, 1 = igen) összeadásával indexet hoztunk létre. Az objektív anyagi helyzetre vonatkozó index átlagértékeit mutatja a 4. ábra.



**4. ábra.** Az objektív anyagi helyzet index átlagértékei (ANOVA, átlagpont, N = 538)

Forrás: (L)Earning 2020.

Az adatok szerint szignifikáns eredmények mutatkoztak az objektív anyagi helyzet és a hallgatói klaszterek között ( $F = 3,479$ ,  $p = 0,032$ ). Leginkább az ambiciózus hallgatók rendelkeznek tartós fogyasztási cikkekkel, őket követik az utilitárius szabadidő-orientált, végül a rászoruló-keresetorientált hallgatók.

A tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezés után megvizsgáltuk, hogy mi jellemző a hallgatók szubjektív anyagi helyzetére.

29. táblázat. A hallgatói klaszterek anyagi helyzete

	Rászoruló- keresetorientált	Utilitárius szabadidő- orientált	Ambiciózus
<b>Szubjektív anyagi helyzet</b>			
Mindenem megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás, étterembe járni)	32,4	39	42,2
Mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetek meg	59,3	59,2	54
Előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat sem tudom fedezni (élelem, utazás)	<u>6,5</u>	0,4	3,1
Gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségletek fedezésére	1,9	1,3	0,8
N	123	242	173
<b>A család relatív anyagi helyzete</b>			
Az átlagosnál sokkal jobb	2,8	4,4	5,6
Az átlagosnál valamivel jobb	14,7	<u>31,1</u>	21,7
Nagyjából átlagos	64,2	61	62,1
Az átlagosnál valamivel rosszabb	<u>14,7</u>	3,1	8,1
Az átlagosnál sokkal rosszabb	3,7	0,4	2,5
N	109	228	161

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Eredményeink szerint a teljes minta 57,4%-a úgy véli, hogy mindene megvan, ami szükséges, azonban jelentős kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Őket követik azok a diákok, akiknek jelentősebb kiadásokra is telik (39%), mint nyaralásokra, étterem-látogatásokra. A megkérdezett dolgozó hallgatók alacsony százaléka jellemző, hogy mindennapi gondokkal küzdenek és nem tudják finanszírozni a kiadásait, mint az étkezés vagy utazás. Néhány hallgató esetében fordul elő, hogy nincs pénze a mindennapi szükségletek finanszírozására.

A szubjektív és a relatív anyagi helyzet alapján láthatjuk, hogy a hallgatók több mint fele átlagos anyagi helyzetről számolt be, s nagyon alacsony azoknak az aránya, akik komoly, mindennapi anyagi gondokkal küzdenek. Külön-külön vizsgálva az egyes klaszterek anyagi háttérét, elmondható, hogy a rászoruló-keresetorientált hallgatók körében gyakoribb, hogy anyagi nehézségeik vannak. Körükben felül-reprezentáltak azoknak az aránya, akiknél előfordul, hogy a mindennapi kiadásait sem tudják fedezni. Továbbá az esetükben a legmagasabb azoknak a száma, akik-

nél gyakran előfordulnak mindennapi nehézségek. Ezzel szemben az utilitárius szabadidő-orientált klaszternek a családja jobb helyzetben van, mint a többi hallgató családja. Az ambiciózus hallgatók családja átlagos anyagi helyzettel jellemezhető, az ő körükben is találhatók olyan hallgatók, akik az átlagosnál sokkal jobb vagy rosszabb helyzetben vannak ( $\chi^2 = 13,455$ ,  $p = 0,036$ ). A hallgatók családjának relatív anyagi helyzete is hasonló mintázatot mutat ( $\chi^2 = 29,055$ ,  $p < 0,001$ ).

A másodelemzés során nem volt lehetőségünk mélyrehatóbban elemezni a hallgatók anyagi helyzetét, azonban a primer kutatás révén egy újabb információhoz jutottunk hozzá a hallgatók anyagi helyzetét illetően. A szakirodalomban áttekintettük a hallgatók megélhetési stratégiáinak legfőbb lehetőségeit (Nyüsti, 2018), amelyeket a jelenlegi elemzés során is figyelembe vettünk. A dolgozó hallgatók körében a munkavállalásból származó jövedelem egyértelműen megjelenik mint egyfajta megélhetési stratégia, azonban eddig nem volt arról információ, hogy a dolgozó hallgatók milyen mértékben kapnak anyagi és/vagy természetbeni transzfereket (ruha, étkezés stb.), vagy milyen arányban választják megélhetési stratégiaként a diákhitel felvételét. A dolgozó hallgatók anyagi helyzetének minél pontosabb feltárása érdekében megvizsgáltuk a szülői támogatás mértékét, valamint hogy rendelkeznek-e valamilyen hitellel vagy tartoznak-e valakinek. A teljes minta 42,1%-a rendszeresen részesül szülői támogatásban, szüleik akár nagyobb összeggel is tudják őket támogatni. 34,6%-ukat rendszeresen, de csak minimális összeggel tudják támogatni a szüleik. A dolgozó diákok csaknem 10%-át a szüleik egyéb módon támogatják, tehát nem bizonyos összegekkel járulnak hozzá a gyermekük életéhez, hanem étellel, ruhával vagy egyéb dolgokkal segítik őket.

A szülői támogatás mértékét a hallgatói klaszterekben is elemeztük, a vizsgált változók között szignifikáns összefüggést találtunk (6. számú melléklet). A rendszeres szülői támogatás leginkább az utilitárius szabadidő-orientált hallgatókra jellemző, akik ebben a tekintetben felülreprezentáltak, a hallgatók több mint felét a szüleik rendszeresen, akár nagyobb összeggel is tudják támogatni. A másik két hallgatói klaszterben a hallgatók 25,2%-a és 36%-át tudják a szüleik ilyen módon támogatni. A minimális összeggel való rendszeres pénzügyi támogatás a rászoruló-keresetorientált hallgatók 37,4%-ára jellemző, szemben a másik két klaszter hallgatóival, habár a különbség minimális. A rászoruló-keresetorientált klaszter hallgatóinak körében felülreprezentáltak azoknak az aránya, akiknek a szüleik tudnak kölcsönadni, ha nagyon szükséges ( $\chi^2 = 44,222$ ,  $p < 0,001$ ). A khi-négyzet-próba eredményei szerint szintén a rászoruló-keresetorientált klaszter hallgatóira jellemző leginkább, hogy a szüleik nem tudják támogatni. Az ambiciózus és rászoruló-keresetorientált klaszter hallgatóinak tizedét a szülei más módon támogatnak.

Megfigyelhető, hogy az utilitárius szabadidő-orientált klaszter hallgatóinak túlnyomó többségét kisebb-nagyobb összeggel, de rendszeresen tudják a szülei támogatni. A teljes mintában a válaszadók 95,7%-a nem tartozik senkinek, azonban néhányan a szüleiknek, míg jóval alacsonyabb arányban, de másoknak (barátoknak, rokonoknak, csoporttársaknak) tartoznak nagyobb összeggel. Egy esetben találtunk eltérést, hogy az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók közül négy főt érint,



hogy ismerőseinek vagy csoporttársainak tartozik nagyobb összeggel. Továbbá a rászoruló-keresetorientált klaszterben felülreprezentált azoknak az aránya, akik a szüleinek tartoznak nagyobb összeggel, sőt csak rájuk jellemző, hogy rokonoknak is tartoznak.

A felsőoktatási hallgatók anyagi helyzetét nagymértékben befolyásolja, hogy az intézmény részéről milyen támogatásokban, ösztöndíjakban részesülnek. A válaszadó hallgatók tizede rendelkezik diákhittel. Szociális ösztöndíjban csak a megkérdezettek negyede részesül. Tanulmányi ösztöndíjat a hallgatók 25%-a kap, tudományos, pályázati támogatást 10%-uk. Az adataink azt mutatják, hogy a rászoruló-keresetorientált klaszterben felülreprezentált azoknak az aránya, akik diákhittel rendelkeznek (adj.res. = 3), 18,2%-uk igényelt diákhitelt. Az utilitárius szabadidő-orientált 7%-a, az ambiciózus klaszter 10%-a rendelkezik diákhittel ( $\chi^2 = 10,021$ ,  $p = 0,007$ ).

**30. táblázat.** A támogatásokkal való rendelkezés klaszterenként  
(khi-négyzet-próba)

		<b>Rászoruló- keresetorientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Diákhitel ( $p = 0,007$ )	igen	<u>18,2</u>	7	10
	nem	81,8	<u>93</u>	90
Tanulmányi ösztöndíj ( $p = 0,033$ )	igen	<u>16,4</u>	26,	30,2
	nem	<u>83,6</u>	73,5	69,8
Köztársasági ösztöndíj	igen	0,9	0,4	0,6
	nem	99,1	99,6	99,4
DETEP, tehetséggondozás	igen	2,7	1,7	3,8
	nem	97,3	98,3	96,3
Sport/művészeti ösztöndíj	igen	1,8	0	1,9
	nem	98,2	100	98,1
Pályázati/tudományos ösztöndíj	igen	3,6	2,6	2,5
	nem	96,4	97,4	97,2
Szociális ösztöndíj	igen	28,2	21,3	30,6
	nem	71,8	<u>78,7</u>	69,4
N		123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L.)Earning 2020.

Az ösztöndíjakat tekintve az adataink azt mutatják, hogy a rászoruló-keresetorientált hallgatók felülreprezentáltak abból a szempontból, hogy nem kapnak ösztöndíjat. Az egyéb tudományos, pályázati ösztöndíjak tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a klaszterek között. Az utilitárius szabadidő-orientált diá-

kok körében pedig azok felülreprezentáltak, akik nem rendelkeznek szociális ösztöndíjjal, a korábbi elemzések során is láthattuk, hogy ők vannak a legkedvezőbb anyagi helyzetben.

A dolgozó hallgatók szociodemográfiai háttérét vizsgálva elmondható, hogy a hallgatói klaszterek egymástól jól elkülönülő mutatókkal rendelkeznek. A rászoruló-keresetorientált hallgatók kedvezőtlenebb helyzettel jellemezhetőek mind a szülők iskolai végzettségét, mind az anyagi helyzetüket tekintve, gyakrabban kerülnek anyagiilag nehéz helyzetbe, hiszen esetükben a családi támogatás is korlátozottabb. Velük szemben az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók szülei magasabb státusúak és sokkal kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkeznek. Ebben a klaszterben felülreprezentált a fiatalabb, a szüleikkel élő hallgatók aránya, valamint a lányok. Az ambiciózus klaszterben éppen ellenkezőleg az idősebb hallgatók és a fiúk vannak felülreprezentálva, azonban anyagi helyzetük átlagosnak mondható.

A fenti alfejezetben áttekintettük a munkavállalói klaszterek legfőbb demográfiai, társadalmi és gazdasági jellemzőit. A primer kutatás adatainak köszönhetően átfogóbb képet kaptunk a dolgozó hallgatók megélhetési stratégiáiról, s az egyes változók mentén egyre inkább kirajzolódnak a klaszterek közötti eltérések. Láthatjuk, hogy az újonnan megjelenő, az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében magasabb arányban vannak a jó körülmények között élők, akik nem szorulnak szociális ösztöndíjakra, kevésbé küzdenek mindennapi anyagi gondokkal. Velük szemben a rászoruló-keresetorientált hallgatók inkább hasonlítanak azokra a diákokra, akikről a korábbi kutatásokban is egy leegyszerűsített kép jelent meg: az anyagi nehézségekkel küzdő, olykor kedvezőtlenebb háttérrel rendelkező hallgatók. Kutatásunk egyik alaptétele, hogy a dolgozó hallgatók jellemzőit nemcsak a szociokulturális jellemzők határozzák meg, hanem egyre dominánsabbá válnak az intézményi sajátosságra visszavezethető különbségek. Az elemzésünk további részében a hallgatók intézményi háttérének feltárásával folytatjuk, s az ehhez kapcsolódó hipotéziseink ellenőrzését folytatjuk.

## **7.4. A munkavállaló hallgatók csoportjainak egyetemi pályafutása**

A kutatásunkban többször kitértünk arra, hogy a hallgatói munkavállalás egyetemi pályafutásra gyakorolt hatásával kapcsolatban ellentmondásos kutatási eredmények léteznek. Ennek a vitás kérdésnek az eldöntéséhez a másodelemzés eredményei is csak bizonyos mértékben tudtak hozzájárulni, ugyanis a munkavállalás szignifikáns hatása nem minden esetben volt kimutatható, leginkább az oktatói támogatás, az intézményi támogató mikroklima domináns hatása rajzolódott ki. A jelenlegi fejezet célja, hogy a korábbi elemzéseink eredményeit kiegészítve választ kapjunk arra a kérdésre, hogyan befolyásolja a munkavégzés a tanulmányi eredményességet. A másodelemzéstől eltérően ebben az elemzésben komplexebb módon közelítjük meg a hallgatói eredményességet és az egyetemi pályafutást.

### 7.4.1. A klaszterek összehasonlítása intézményi jellemzők szerint

A kutatási kérdéseink és hipotéziseink megfogalmazásánál fontos szerepet tulajdonítottunk az intézményi tényezőknek, feltételeztük, hogy a képzési jellemzőkből adódó különbségek a munkavállalás tekintetében is megmutatkoznak. A másod-elemzés során az eltérő mintavételből kifolyólag nem volt lehetőségünk összehasonlítani, hogy melyik képzési karon a leggyakoribb a munkavállalás, így a kötet folytatásában ezt a hiányérzetet kívánjuk betölteni, s ellenőrizni a negyedik hipotézisünk érvényességét.

Elsőként bemutatjuk az egyes klaszterekben hány százalék az egyes karok hallgatóinak aránya. Szignifikáns összefüggést találtunk a hallgatói klaszterek és a képzési karok között ( $p < 0,001$ ).

**31. táblázat.** A képzési karok klaszterenkénti százalékos megoszlása  
(khi-négyzet-próba)

A kar neve	Rászoruló- kereset- orientált	Utilitárius szabadidő- orientált	Ambiciózus
Állam- és Jogtudományi Kar	2	2,6	3,1
Általános Orvostudományi Kar	6,3	7	1,9
Bölcsészettudományi Kar	6,3	11,8	<u>18,1</u>
Egészségügyi Kar	7,2	2,6	6,9
Fogorvostudományi Kar	1,8	<u>6,1</u>	0
Gazdaságtudományi Kar	12,6	12,2	15,6
Gyermeknevelési és Gyógyped. Kar	<u>6,3</u>	1,3	0,6
Gyógyszerésztudományi Kar	0	<u>5,2</u>	0
Informatikai Kar	6,3	9,6	11,9
Mezőgazdaság-, É. és Körny.gazd. Kar	4,5	6,6	5,6
Műszaki Kar	18,9	12,2	13,1
Népegészségügyi Kar	7,2	7,4	3,8
Természettudományi és Techn. Kar	12,6	14	11,9
Zeneművészeti Kar	0,9	1,3	6,9
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

A rászoruló-keresetorientált hallgatók 18,9%-a a Műszaki Karon, majd 12,6%-uk a Gazdaságtudományi és Természettudományi Karon tanul. Azonban ebben a klaszterben felül vannak reprezentálva azok a diákok, akik az Állam- és Jogtudományi Karon, valamint a Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karon tanulnak. Az

utilitárius szabadidő-orientált klaszter esetében azok a hallgatók felülreprezentáltak, akik a Fogorvostudományi és Gyógyszerésztudományi Karon tanulnak, de jelentős a Természettudományi és Bölcsészettudományi, a Gazdaságtudományi és a Műszaki Kar diákjainak az aránya. Míg az ambiciózus klaszterben a Bölcsészettudományi Kar diákjai vannak felülreprezentálva, viszont magas a Gazdaságtudományi, Informatikai, Műszaki és Természettudományi Kar hallgatóinak az aránya. A minta bemutatásakor kiemeltük, hogy az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatóinak körében felülreprezentált az alacsony iskolázottságú anyák aránya, míg az Általános Orvostudományi és a Fogorvostudományi Kar hallgatóinak esetében éppen a felsőfokú végzettségű szülők aránya felülreprezentált. A klaszterek karonkénti megoszlásának értelmezésekor célszerű ezt szem előtt tartani.

A nemzetközi szakirodalom arra is felhívja a figyelmet, hogy az intézményi változók közül sokatmondó lehet, hogy a hallgató hányadik évfolyamra jár. Az általunk megkérdezett hallgatók évfolyamonkénti megoszlását tekintve a dolgozó hallgatók 31,8%-a első évfolyamon tanult, majd ezt követően főként a második és a harmadik (19-19%) és negyedik évfolyamról (22,3%) kerültek be a mintába. A felsőbb éves hallgatók aránya csekély. A hallgatói klaszterek között szignifikáns különbséget találtunk abban a tekintetben ( $\chi^2 = 12,985$ ,  $p = 0,002$ ), hogy a rászoruló-keresetorientált klaszterben felülreprezentáltak a harmadik évfolyamos, az utilitárius szabadidő-orientált klaszterben az első évfolyamos, míg az ambiciózusok körében a negyedik évfolyamosok.

**32. táblázat.** A különböző klaszterekhez tartozó hallgatók évfolyamonkénti megoszlása

Évfolyam	Rászoruló-keresetorientált	Utilitárius szabadidő-orientált	Ambiciózus
1. évfolyam	31,5	<u>37,4</u>	23
2. évfolyam	18	21,3	19,3
3. évfolyam	<u>26,1</u>	14,3	19,9
4. évfolyam	20,7	20	<u>28,6</u>
5. évfolyam	2,7	2,2	5,6
6. évfolyam és afölötti	0,9	1,3	2,5
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduais abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

Korábbi kutatási eredmények szerint a végzettség megszerzéséhez közel álló évfolyamokon a diákok gyakrabban vállalnak munkát, ugyanis egyre közelebb kerülnek a munkaerőpiacra való kilépéshez, így érthető, hogy az ambiciózus klaszterben jellemzőbb a magasabb évfolyamokon tanulók aránya. Az előzetes eredmények szerint a mesterképzésben részt vevő hallgatók gyakrabban vállalnak munkát, mint az alapképzésben és osztatlan képzésben tanuló diákok. A másodelemzés során a

logisztikus regresszió eredményei alátámasztották, hogy a mesterképzésben való részvétel befolyásolja munkavállalás valószínűségét. A 2020-as mintába alacsony arányban kerültek mesterképzéses hallgatók (6%). A klaszterek esetében azt tapasztaljuk, hogy a rászoruló-keresetorientált klaszterben az alapképzéses diákok vannak felülreprezentálva, illetve a klaszter hallgatóinak ötöde osztatlan képzésben tanul. Az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók 62,1%-a alapképzésben vesz részt, s harmaduk osztatlan képzésben. A mesterszakos hallgatók aránya az ambiciózus klaszterben felülreprezentált. Ez az eredményünk is összhangban van azokkal a korábbi kutatásokkal, amelyek szerint a mesterszakos hallgatók tudatosabban vállalnak munkát, tehát inkább tanulmányokhoz kapcsolódó munkát vállalnak. Az említett klaszternek ez az egyik sajátossága, hogy csak ezekre a diákokra jellemző a munka és a tanulmányok illeszkedése. A másodelemzés során is hangsúlyoztuk, hogy a mesterképzéses hallgatók körében a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés magas arányával találkozunk, ami nemcsak a hallgatók tudatosságával, hanem a végzettségük horizontális illeszkedésével, valamint a konvertálhatóságával is magyarázható.

**33. táblázat.** A különböző klaszterekhez tartozó hallgatók intézményi változók szerinti megoszlása

	<b>Rászoruló- kereset- orientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Alapképzés	<u>74,5</u>	62,1	53,8
Mesterképzés	5,5	3,1	<u>10,6</u>
Osztatlan képzés	20	34,8	35,6
Államilag támogatott	72,1	<u>92,2</u>	85,1
Költségtérítéses	<u>27</u>	7,4	14,3
Nem változott a finanszírozás típusa	83,8	<u>93,8</u>	84,9
Államilag támogatott képzésről átkerült költségtérítéses képzésre	<u>9,9</u>	3,1	6,9
Költségtérítéses képzésről átkerült államilag támogatott képzésre	1,8	2,2	<u>7,5</u>
Többször változott a képzés finanszírozása	<u>4,5</u>	0,9	0,6
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (I.)Earning 2020.

A hallgatói klaszterek intézményi sajátosságait tekintve azt tapasztaltuk, hogy a rászoruló-keresetorientált hallgatók 27%-a költségtérítéses, szemben a másik két klaszter 7,4 és 14,3%-ával. A rászoruló-keresetorientált klaszterre volt egyedül jellemző, hogy a hallgatók munkavállalásában szerepet játszott a tandíj finanszírozása. Az utilitárius szabadidő-orientált klaszter esetében épp ellenkezőleg az államilag támogatott diákok felülreprezentáltak ( $\chi^2 = 24,539$ ,  $p < 0,001$ ).

A finanszírozás változását tekintve is szignifikáns összefüggést találtunk ( $\chi^2 = 23,649$ ,  $p = 0,001$ ). Szintén az utilitárius szabadidő-orientált hallgatói klaszterre jellemző, hogy a finanszírozás tekintetében nem volt változás a felsőoktatási éveik alatt, azonban figyelembe kell vennünk, hogy ebben a klaszterben magasabb a tanulmányaik elején járó hallgatók aránya. A rászoruló-keresetorientált klaszter esetében a diákok csaknem tizede államilag támogatott képzésről került át költségtérítéssel képzésre, illetve többször történt változás a képzés finanszírozásában. Az ambiciózus hallgatók pedig abban a tekintetben voltak felülreprezentálva, hogy költségtérítéssel képzésről kerültek át államilag támogatott képzésre. Korábbi kutatási eredmények (Fónai, 2018; Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2018) is felhívták arra a figyelmet, hogy a költségtérítéssel hallgatók körében háromszor annyi hallgató morzsolódik le, mint az államilag támogatott hallgatók közül. A költségtérítésből fakadó anyagi terhek miatt a hallgatók arra kényszerülnek, hogy munkát vállaljanak vagy diákhitelt vegyenek fel, hogy a felmerülő kiadásukat finanszírozni tudják. Ebből a szempontból a rászoruló-keresetorientált hallgatók veszélyeztetett hallgatóknak minősülnek. Az ambiciózus hallgatók egy részének a munkavállalás nem gátolta a megfelelő tanulmányi haladását, noha a tanulmányaik mellett rendszeresen és közepes intenzitással dolgoztak.

A hallgatók demográfiai, szociokulturális és intézményi háttérének utolsó vizsgálata arra irányul, hogy elemezzük ezen tényezők munkavégzésre gyakorolt hatását. Lineáris regresszioelemzéssel vizsgáltuk a hallgatói munkavállalást befolyásoló tényezőket demográfiai (nem, kor, lakhatás, vallás), társadalmi (szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státus), gazdasági (szubjektív, relatív anyagi helyzet) szempontból és a képzési jellemzőket (képzési szint, finanszírozás, képzési terület). A Stepwise módszerrel létrehozott modellben kizárólag azok a független változók szerepelnek, amelyeknek szignifikáns magyarázó ereje van ( $R^2 = 0,075$ ,  $F = 12,744$ ,  $p < 0,001$ ). Eredményeink szerint nagyobb valószínűséggel vállalnak munkát a 22 évesnél idősebb hallgatók és azok, akiknek az édesapja alacsony végzettséggel rendelkezik. Míg a képzési területek esetében kisebb az esélye a munkavégzésnek, ha a hallgató orvos- és egészségtudományi képzésen tanul (7. számú melléklet). Míg a másodelemzés során a mesterképzés markáns hatása mutatkozott meg, a jelenlegi mintában a képzési terület befolyása. Ezek az eredmények is azt bizonyítják, hogy a hipotézisünk csak részben tekinthető elfogadottnak, hiszen az intézményi és demográfiai tényezők bizonyos mértékben gyakorolnak hatást a munkavégzésre, domináns hatásuk nem teljeskörűen bizonyított. A kutatásunk fókuszában elsőként az a kérdés állt, hogy a hallgatói munkavégzés tekintetében milyen változások érhetők tetten, mind a munkavállalás sajátosságaiban, mind a háttérváltozókval való összefüggésben. A harmadik és a negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a munkavégzés motivációi jelentős változáson mentek keresztül, s a pusztán anyagi kényszer és a karrierépítés miatt dolgozó hallgatók mellett megjelennek a posztmodern felfogást preferáló hallgatói csoportok. Továbbá a képzési sajátosságok mentén is éles különbségekre számítottunk.

**34. táblázat.** A klaszterek jellemzőinek összegzése a hipotézisek ellenőrzése céljából

	<b>Rászoruló- keresetorientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Munka és tanulmányok illeszkedése	nem kapcsolódó munkakör	nem kapcsolódó munkakör	kapcsolódó munkakör
Munkavégzés motivációja	anyagi okok dominálnak	szabadidő hasznos eltöltése	szakmai törek- vések, tapasza- latszerzés
Munkaórák száma	magas óraszám	alacsony óraszám	mérséklik a munkavállalást
Munka gyakorisága	hétfvégén és hétköznap is dolgoznak	inkább hétfvégén vagy havonta né- hány alkalommal	főként hétköznap
Társadalmi háttér	főként alacsony végzettségű szü- lők, az átlagosnál valamivel rosszabb anyagi helyzet	főként felsőfokú végzettségű szü- lők, az átlagosnál valamivel kedvez- őbb anyagi helyzet	átlagos anyagi helyzettel jellemezhetők
Intézményi háttér	felülreprezentált a GYGYK, ÁJK, BA-képzés, költségtérítéssel	felülreprezentált a TTK, FOK családi hatásra döntő	felülreprezentált a BTK MA-képzés

Forrás: saját szerkesztés.

A primer kutatásunk eredményei alátámasztják azt a feltevést, hogy a munkavállaló hallgatók csoportja heterogén, nemcsak az anyagi kényszerből történő és szakmai tapasztalatszerző munkavállalás jelent meg, hanem élesen kirajzolódott a szabadidő hasznos eltöltésére irányuló törekvés is. A szerényebb háttérrel rendelkező jövedelemszerző, értelmezésünkben rászoruló-keresetorientált hallgatók, valamint az ambiciózus, tehát karrierépítő, gyakorlatszerző és referenciagyűjtő dolgozó hallgatók mellett megjelenik a posztmodern értékrendet, a posztmodern hallgatói munkafelfogást képviselő utilitárius szabadidő-orientált hallgatók csoportja, akiknek a munka a szabadidő „hasznos” eltöltésének módja.

A korábbi kutatások nem vizsgálták a munkavégzés intenzitását, s a kutatásunk ebben a tekintetben is új információkkal szolgál. A munkaórák száma tekintetében is jelentős különbségek mutatkoznak a hallgatók között, amelyek tovább árnyalják a munkavállaló diákok közötti különbséget. Az eredményeinket tovább erősíti a hallgatók sokszínű társadalmi háttere, amely eloszlatja a dolgozó hallgatókról korábban kialakított egyszerűsített, uniformizált képet.

Azonban a vizsgálatunk másik fókuszja a hallgatók eredményességére irányul. Egy sokat vitatott kutatási terület ugyanis az eddigi eredmények, a hallgatói munkavégzés eltérő hatásairól számoltak be. A kötet további részében ezt a fontos



kérdéskört feszegetjük annak érdekében, hogy választ kapjunk az utolsó kutatási kérdéseinkre. A továbbiakban az ötödik hipotézisünk tesztelésére került sor.

#### **7.4.2. A munkavállaló hallgatók egyetemi karrierjének alakulása**

A kutatásunk mind elméleti, mind empirikus részeiben a munkavégzés hatásainak feltárására törekedtünk. Összegeztük a korábbi nemzetközi és hazai kutatások adatait, majd a másodelemzés során igyekeztünk állást foglalni a munkavégzés hatásairól, azonban az eddigi eredményeink nem támasztották alá egyértelműen a munka eredményességre gyakorolt hatását. A másodelemzés adatbázisaitól eltérően a primer kutatás során lehetőségünk nyílik a téma széles körű vizsgálatára. A fejezetben a hallgatók pályaválasztására, tanuláshoz való viszonyukra, a munka és a tanulás összehangolására és az intergenerációs kapcsolataikra fókuszáltunk.

##### *7.4.2.1. Pályaválasztás*

Az egyetemi pályafutás feltérképezésének első lépéseként a pályaválasztási döntést vizsgáltuk, azt kívántuk feltárni, hogy a pályaválasztás mennyire volt tudatos, volt-e a hallgatóknak a felsőoktatási éveket megelőzően munkatapasztalatuk. Masevičiūtė et al. (2018) szerint a felsőoktatási éveik alatt gyakrabban vállalnak munkát azok a diákok, akik a felsőoktatásba nem közvetlenül a középiskola befejezése után jelentkeztek. Nemzetközi eredmények szerint, akik közvetlenül jelentkeztek a felsőoktatásba, azoknak a hallgatóknak a fele dolgozott az egyetem alatt, amíg, akik később jelentkeztek, azoknak több mint fele vállalt munkát a tanulmányaik mellett.

A megkérdezett dolgozó hallgatók 79,4%-a közvetlenül érettségi után kezdte el a felsőfokú tanulmányait. A kitérőt tevők 13,1%-a nem hagyományos felsőoktatási képzésben tanult (OKJ, FOSZ, FSZ), ezek a képzések a szakirodalom szerint (Polónyi, 2014) esélyteremtő szerepet töltenek be, hiszen megkönnyíti a felsőoktatásba való bekerülést, főképp a kedvezőtlen státusmutatókkal rendelkező diákok számára. Ezenkívül a válaszadók 9%-a pedig az országhatáron belül vállalt munkát. A hallgatók csekély százaléka külföldön dolgozott vagy munkanélküli volt, illetve néhány hallgató ebben az időszakban készült fel az emelt szintű érettségire vagy nyelvvizsgára.

A hallgatói klaszterek felsőoktatásba való bekerüléséről elmondható, hogy az utilitárius szabadidő-orientált hallgatói klaszterben felülreprezentált azoknak a diákoknak az aránya, akik az érettségi megszerzése után közvetlenül a felsőoktatásban folytatták a tanulmányaikat ( $\text{adj.res} = 2,7$ ). Az említett klaszter hallgatóinak 84%-a került be az egyetemre, szemben a másik két klaszter hallgatóinak 74%-ával ( $\chi^2 = 7,042$ ,  $p = 0,030$ ). Az ország határon belüli munkavállalás a rászoruló-keresetorientált hallgatókra jellemző leginkább, arányuk felülreprezentált ebben a tekintetben, szignifikáns összefüggést találtunk ( $\chi^2 = 19,485$ ,  $p = 0,001$ ). A külföldi munkavállalás, a munkanélküliség, valamint az egyéb képzésben való részvétel és

a hallgatói klaszterek között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Korábbi kutatási eredmények szerint a fiatalok egy része a társadalmi és kulturális helyzetük miatt nem tanul tovább, azonban a diplomával rendelkező szülők gyermekeinek a körében a felsőoktatásban való részvétel és a végzettség megszerzésének nagyobb a valószínűsége (Fényes, 2010; Pusztai, 2011; Ceglédi, 2015). Pusztai & Szigeti (2018) szerint a továbbtanulást befolyásoló komponenseket többféleképpen kategorizálhatjuk: a kontextuális, individuális vagy éppen az anyagi, társadalmi, illetve kulturális tőkejellegű tényezőket emelik ki. Korábbi kutatási eredmények szerint a továbbtanulást külső és belső motivációs tényezők vezérlik. A belső motiváció lehet a szakmai motiváció, a tudás megszerzése és a kapcsolati háló építése, bővítése, míg külső motiváció lehet a gazdasági motiváció valamint a külső nyomás hatására történő továbbtanulás (Oliveira Pires, 2009). Megvizsgáltuk, hogy a megkérdezett dolgozó diákok körében a pályaválasztás során milyen tényezők játszottak szerepet. A kutatásunk során használt kérdőívet is a fenti motivációk mentén alakították ki (Pusztai & Szigeti, 2018). A hallgatók pályaválasztási motivációit tizenkét állítással mértük, 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán jelölték, hogy az adott tényező mennyire játszott szerepet a továbbtanulási döntéseikben.

**35. táblázat.** A pályaválasztás motivációi (N = 538)

	Átlag	Std. dev.
Hogy gyarapítsam tudásom	3,45	0,622
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	3,19	0,790
Hogy elismert foglalkozásom legyen	3,18	0,766
Hogy jól jövedelmező állást találjak	3,13	0,831
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	2,85	0,838
Kitörési lehetőség	2,78	,979
Felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	2,61	1,037
Nem kellett tandíjat fizetni	2,61	1,112
Megengedhettem magamnak anyagilag	2,38	,904
Munkahelyi követelmény	2,05	1,144
Mert még nem akartam dolgozni	1,74	,962
Családi hagyományt követtem	1,73	0,928

Forrás: (L)Earning 2020.

A pályaválasztási motivációk rangsorát a tudásgyarapítás vezeti, ez a tényező évtizedek óta a hallgatók továbbtanulásának elsődleges indítéka. Azonban ahogy az egyetemektől is egyre jobban elvárták, hogy az elméleti oktatás mellett a hallgatók munkaerőpiaci kilépését is támogassák, egyre inkább előtérbe kerültek a foglalkoztathatóságra vonatkozó tényezők, s ez a jelenlegi mintában is megmutatkozik. A tudásszerzés mellett a fiatalokat leginkább az motiválta a továbbtanulásra, hogy a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésük gördülékenyebb legyen. A következők-

ben az említett változókat varimax módszerrel rotáltuk és maximum likelihood becslést használtunk. A KMO (Kaiser–Meyer–Olkin) érték megmutatja, hogy a változók milyen szinten mutatnak parciális korrelációt, elemzésünkben ez az érték 0 és 1 közötti értéket vett fel ( $KMO = 0,678$ ). A Bartlett érték  $p = 0,001$  szinten szignifikáns, így alkalmas a faktoranalízishez. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a faktorok által jelölt teljes variancia magyarázó ereje 36%, azonban a pályaválasztási döntések egyszerűbb értelmezése miatt az említett faktoranalízist használtuk (8. számú melléklet).

A vizsgálat során öt faktort különítettünk el. Az első faktor a karriertudatos faktor, amelyhez a későbbi elhelyezkedési esélyekre vonatkozó állítások tartoznak, mint például: a pályaválasztás során fontos volt, hogy jól jövedelmező állást találjanak, elismert foglalkozásuk legyen, illetve diplomával könnyebben el lehet helyezkedni. A következő faktor a tudásgyarapító, ahol a továbbtanulási döntés során egyértelműen az ismeretek, a tudás megszerzése dominált, amelyeket a felsőoktatási évek alatt tovább gyarapíthatnak. A harmadik kialakult faktort tőkenövelő faktornak neveztük el, ugyanis egyaránt megjelennek benne olyan tényezők, amelyek a továbbtanulás révén az egyén kapcsolati, gazdasági és kulturális tőkáját növelik. A tőkenövelő faktor a következő itemeket tartalmazza: a felsőoktatásban való továbbtanulás kitörési lehetőséget jelent, valamint esélyt ad a kapcsolati háló bővítésére. Ebbe a faktorba tartoznak olyan pályaválasztási tényezők is, mint a munkahelyi követelmények, illetve a tandíj fizetése alóli mentesség. A következő faktort olyan tényezők alkotják mint a családi hagyomány követése, illetve az, hogy a továbbtanulást a hallgató anyagilag megengedhette magának. Ezt családi hatásra döntő faktornak neveztük el. Az utolsó faktor a kényelmes faktor nevet kapta, ugyanis ebben a felsőoktatási intézmény közelsége dominált, illetve az, hogy a hallgató még nem akart dolgozni.

Megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e összefüggés a pályaválasztási döntés és a klaszterek között. Két faktor esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot. Eredményeink szerint az utilitárius szabadidő-orientált hallgatókra jellemző leginkább, hogy a továbbtanulás során nagy szerepet játszott az, hogy családi hagyományt követnek és anyagilag megengedhették maguknak, hogy a felsőoktatásban folytassák a tanulmányaikat ( $p = 0,001$ ). Szintén rájuk volt leginkább jellemző, hogy a pályaválasztás során döntő szerepe volt a felsőoktatási intézmény földrajzi közelségének és annak, hogy nem szerettek volna még dolgozni. A fenti eredményeink összhangban vannak az utilitárius szabadidő-orientált klaszter sajátosságaival, hiszen a másik két klaszterhez képest az említett hallgatók kedvezőbb anyagi helyzetben vannak, így a továbbtanulás nem okozhatott anyagi nehézséget. Továbbá az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében felülreprezentált a gyógyszerész- és fogorvosi képzésen tanulók aránya, akik számára fontos a családi hagyomány követése a pályaválasztás során. A többi faktor és a hallgatói klaszterek között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

#### 7.4.2.2. *A hivatásra való felkészülés*

A pályaválasztási döntés során láthattuk, hogy egy külön faktort alkottak azok az állítások, amelyek a karrierépítésre, a jövedelmező állás megtalálására vonatkoztak. Korábbi kutatások szerint az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenet egyre bizonytalanabbá vált az utóbbi évtizedekben, s számos kutatás hangsúlyozta, hogy a hagyományos elméleti kurzusok mellett egyre jobban előtérbe kell helyezni a gyakorlatorientált kurzusokat (Pusztai et al., 2016). A mintában szereplő hallgatók több mint fele a munkatapasztalat szerzése miatt dolgozik, harmaduk pedig kimondottan szakmai tapasztalatszerzés miatt, így felmerülhet, hogy az esetükben a munkavállalás már a tudatos karrierépítés része, vagy esetleg a kevésbé gyakorlatias egyetemi képzést kívánják kompenzálni. Ebből kifolyólag fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy mit gondolnak a dolgozó hallgatók arról, mi lenne a megfelelő módja annak, hogy a felsőoktatási intézmény felkészítse őket a későbbi hivatásukra.

A hallgatók többsége (68,7%) a pályára való felkészülés során optimálisnak tartaná, ha az elméleti tanulmányokkal párhuzamosan gyakorlati képzésen is részt vennének. A hallgatók egyötöde inkább azt részesítené előnyben, ha a képzés során az elméleti alapok megszerzése mellett félévente egy-egy rövidebb gyakorlaton vennének részt. Csupán a hallgatók tizede szerint lenne megfelelő, hogy előbb elméleti tanulmányokat folytassanak, s azt követően látogassanak el gyakorlati helyekre. A munkavállalás motivációi, a képzési kar, a képzési szint és a hivatásra való felkészülés között, de a klaszterek esetében sem találtunk szignifikáns kapcsolatot. A kutatásunk a hallgatói munkára összpontosít, így a kérdőív összeállításakor az érdeklődésünk fókuszán kívül esett annak a feltárása, hogy a hallgatóknak jelenleg mennyire gyakorlatorientáltak a kurzusaik. Ugyanis a szakirodalom alapján feltételezhetnénk, hogy a karrierépítésen túl azokat a hallgatókat motiválja a tapasztalatszerzés, akik inkább elméletcentrikus oktatásban részesülnek, s a kevésbé gyakorlatias felsőoktatás miatt törekszenek a tapasztalatszerzésre.

#### 7.4.2.3. *A munkavállaló hallgatók jövőterve*

Az elemzés során a pályaválasztási döntés és a hivatásra való felkészülés mellett górcső alá vettük, hogy a hallgatóknak milyen jövőterveik vannak a végzettség megszerzése után, hogyan képzelik el a jövőjüket. A teljes mintát tekintve a megkérdezettek 49%-a belföldön, a szakmájában szeretne elhelyezkedni, 29,3%-uk tervezi a továbbtanulást. A hallgatók alacsony hányada másképp képzei el a jövőjét, 4,9%-a azt tervezi, hogy a végzettség megszerzése után a szakmájában helyezkedik el, külföldön. Közel hasonló százalékban tervezik, hogy saját vállalkozásba kezdenek (4,3%), a jelenlegi munkahelyükön helyezkednének el (3,7%), míg néhány hallgató a tanult szakmájától eltérő munkakörben szeretne elhelyezkedni belföldön (2,8%) vagy külföldön (1,1%). A hallgatók között néhány olyan diákot is találunk, akiknek egyáltalán nincs elképzelésük a jövőjüket illetően. A munkavállalói klaszter és a

jövőtervek esetében is szignifikáns kapcsolat mutatkozott, amelynek eredményeit az alábbi táblázatban foglaltuk össze (khi-négyzet-próba,  $\chi^2 = 52,211$ ,  $p < 0,001$ ).

**36. táblázat.** Végzés utáni tervek a hallgatói klaszterekben  
(khi-négyzet-próba)

	<b>Rászoruló- kereset- orientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Továbbtanulás (mesterképzés, PhD)	24,3	31	28,1
Szakmájában elhelyezkedni belföldön	54,1	49,8	45,6
Szakmájától eltérő munkát végezni belföldön	5,4	1,7	1,9
Szakmájában elhelyezkedni külföldön	5,4	5,3	3,1
Szakmájától eltérő munka külföldön	0	1,7	0,6
A jelenlegi munkahelyén maradni	0	0,4	11,9
Saját vállalkozást indítani	4,5	3,9	5,6
Nincs elképzelése	6,3	5,3	1,9
Egyéb (pl. családalapítás)	0	0,9	1,3
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduais abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

A rászoruló-keresetorientált hallgatók több mint fele a szakmájában szeretne elhelyezkedni belföldön, s csaknem negyedük tervezi, hogy folytatja a felsőoktatási tanulmányait. Körükben felülreprezentált azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a szakmájuktól eltérő munkakörben szeretnének elhelyezkedni (5,4%), szemben a másik két hallgatói klaszter alig 2%-ával. Továbbá a rászoruló-keresetorientált hallgatók közül néhányan külföldön szeretnének elhelyezkedni a szakmájukban, és néhányan saját vállalkozás indítását is tervezik. A másik két klaszterhez képest csekély mértékben ugyan, de magasabb azoknak a hallgatóknak az aránya, akik bizonytalanok a jövőterveiket illetően. Az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók esetében közel hasonló arányokat tapasztalunk a továbbtanulás és a belföldi munkavállalás tekintetében. Az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók közül néhányan az előző klaszterhez hasonlóan azt tervezik, hogy külföldön vállalnának munkát a szakmájukban, viszont az esetükben többen fontolgatják, hogy a szakmájuktól eltérő munkát végeznének külföldön. A saját vállalkozás indítása és a bizonytalanság a rászoruló-keresetorientált hallgatókhoz hasonlóan, néhány hallgatót érint. Az ambiciózus hallgatók többsége is, 45,6%-uk szeretne belföldön, a szakmájában elhelyezkedni és éppúgy, mint a másik két klaszter hallgatói, tervezik a továbbtanulást. Azonban az ambiciózus hallgatói klaszterben felülreprezentáltak azok a hallgatók, akik a jelenlegi munkahelyükön szeretnék folytatni a munkájukat, ez az említett hallgatók 11,9%-ára jellemző. A kérdéskör vizsgálatát azért tartottuk

fontosnak, mert a diákok karriertudatossága olykor a hallgatói munkavállalásban is leképeződik, ebből kifolyólag szeretnénk volna feltárni, hogy a munkavállalói klaszterek mennyire rendelkeznek stabil elképzelésekkel. Továbbá a hallgatói munka során szerzett tapasztalatok akár meg is erősíthetik, vagy éppen elbizonytalaníthatják a hallgatókat, hogy a megfelelő képzést választották-e.

#### *7.4.2.4. A hallgatók időfelhasználása*

A következő kérdéskört azért tartjuk lényegesnek, mert az általunk vizsgált hallgatók bármilyen okból is, de úgy döntöttek, hogy a tanulás mellett munkát vállalnak, s ezáltal lemondanak az idejük egy részéről, s nem mindegy, hogy a tanuláshoz kapcsolódó idejüket vagy a szabadidejüket redukálják. A hallgatói munkavállalás sajátosságai közül a hazai kutatások többségében (Kóródi, 2007; Csoba, 2013; Markos, 2014; Szócs, 2021) nem vizsgálták a diákok időbeosztását és az ezzel kapcsolatos elégedettségüket. A Eurostudent VI. adatai szerint elégedettebbek azok az egyetemisták, akiknek a munkája kapcsolódik a képzésükhöz, néhány ország esetében nincs különbség a dolgozó hallgatók elégedettsége között, akár van kapcsolat a tanulmányaikkal, akár nincs (Masevičiūtė et al., 2018). Elsőként megvizsgáltuk, hogy hetente mennyi időt fordítanak a hallgatók a kurzusokon való részvételre, az önálló tanulásra és a szabadidős elfoglaltságaikra. Azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a kérdések a hallgatók időbeosztására és arra vonatkozik, hogy heti szinten hány órát töltenek bizonyos elfoglaltságokkal. Nem pedig arra, hogy mennyire fontos számukra a tanulás, az órákon való részvétel, hiszen képzésekként eltérő lehet a kurzusok mennyisége és a kurzus teljesítésének követelményei. Mégis fontosnak találtuk, hogy feltérképezzük, hogyan alakul a hallgatók időbeosztása.

A hallgatói klaszterek és az időbeosztás tekintetében csak a kurzusokon való részvétel esetében mutatkozott szignifikáns kapcsolat. Eredményeink szerint az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében felülreprezentáltak azok a diákok, akik heti 16–20 órát fordítottak a kurzusok látogatására, ez az említett klaszter 32%-ára volt jellemző. Az alábbi klaszterben felülreprezentáltak a fogorvos- és gyógyszerésztudományi képzések hallgatói. Az említett szakokon feltehetőleg kötöttebb kurikulum, és a gyakorlatok miatt szorgalmazzák a kurzusokon való aktív részvételt. Továbbá az utilitárius szabadidő-orientált klaszter hallgatóinak 14%-a természettudományi, 12-12%-uk pedig bölcsészettudományi és gazdaságtudományi szakon tanul. Körükben felülreprezentáltak az első évfolyamos hallgatók, a hallgatók 37,4%-a az első évét tölti az egyetemen. Valószínűleg az első szemeszter idején a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdő hallgatók kevésbé kockáztatják, hogy nem vesznek részt a kurzusokon és felhasználják a hiányzási lehetőségeiket.

**37. táblázat.** A munka, a tanulmányok és a szabadidő összehangolásával való elégedettség (khi-négyzet-próba)

	<b>Rászoruló- keresetorientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Egyáltalán nem	<u>7,3</u>	1,7	1,2
Inkább nem	11,8	8,7	6,2
Inkább igen	58,2	53,9	50,3
Teljes mértékben	22,7	35,7	<u>42,3</u>
N	123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

A szabadidős elfoglaltságok tekintetében a hallgatói klaszterek esetében kézenfekvő eredményeket kaptunk, ugyanis a rászoruló-keresetorientált hallgatói klaszter 30%-ának heti 5 óránál kevesebb ideje marad a szabadidős elfoglaltságokra, szemben az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók 19 és az ambiciózus hallgatók 22%-ával. Az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók 33%-a épp ellenkezőleg heti 16 óránál is többet szánna a szabadidejükre, azonban az alábbi esetben sem beszélhetünk szignifikáns összefüggésről. A különböző tevékenységek összehangolásának lehetőségeit és az ezzel való elégedettséget is elemeztük ( $p = 0,002$ ).

Klaszterenként vizsgálva a hallgatók többsége inkább össze tudja hangolni a munkát a tanulmányaikkal, azonban a rászoruló-keresetorientált hallgatók esetében azt tapasztaltuk, hogy felülreprezentáltak azok a diákok, akik egyáltalán nem tudják összeegyeztetni a munkát, a tanulást és a szabadidőt. Míg az ambiciózus hallgatókra jellemző leginkább, hogy teljes mértékben meg tudják oldani a munka és a tanulás összehangolását, ebben az esetben felülreprezentált az arányuk. Az időfelhasználással kapcsolatos elégedettség tekintetében szintén eltérések mutatkoztak az egyes hallgatói csoportok között ( $\chi^2 = 17,146$ ,  $p = 0,009$ ). Eredményeink szerint a rászoruló-keresetorientált hallgatók 31,5%-a elégedett az időbeosztásával, de közel hasonló arányban vannak azok, akik a szabadidejükre és a tanulásra szeretnének több időt szánni. Az utilitárius szabadidő-orientált és az ambiciózus hallgatók csaknem fele szintén elégedett az időbeosztásukkal, de emellett a szabadidő-orientált hallgatók 27%-a és az ambiciózus diákok 31,3%-a szeretne több időt szánni a szabadidejére.

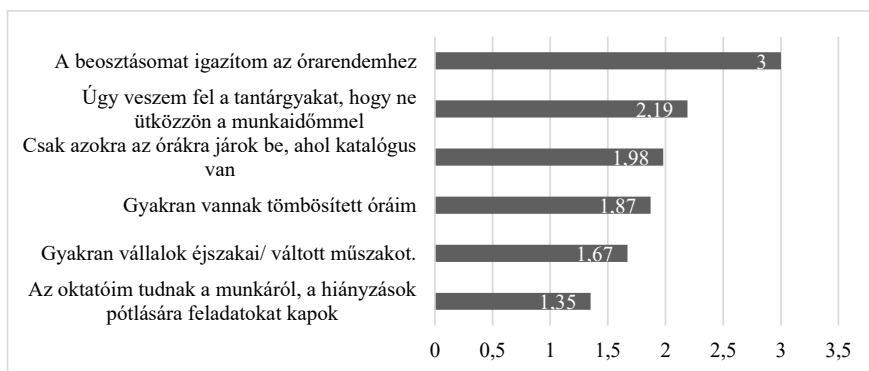
Eredményeinkből kirajzolódik, hogy a rászoruló-keresetorientált hallgatók inkább diákszövetkezetek által vállalnak munkát, főként az anyagi javak megszerzésére való törekvés miatt, úgy véljük, hogy kevésbé válogathatnak a munkák közül, ami befolyásolja az időfelhasználásukkal kapcsolatos elégedettséget. Bár az utilitárius szabadidő-orientált hallgatókra sem jellemző a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés, mégis majdnem 90%-uk elégedett az időbeosztásukkal. Véleményünk szerint ez egyértelműen arra vezethető vissza, hogy ezek a hallgatók



szabad választásból s nem pedig kényszerből vállalnak munkát, így könnyebben össze tudják illeszteni a munkát a napjaikban, főleg hogy a szabadidejük hasznos eltöltése és a programok finanszírozása motiválja őket. Csak az ambiciózus klaszter hallgatói végeznek a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát, így lehet, hogy a munkájukat nem érzik tehernek, és ezáltal elégedettebbek az időbeosztásukkal.

#### 7.4.2.5. A munkavállalás és a tanulmányok kombinálása

A munka és a tanulmányok összeegyeztetése nem mindig egyszerű feladat, ebből kifolyólag áttekintettük, hogy a résztvevők milyen lépéseket tesznek annak érdekében, hogy a munkát össze tudják hangolni a tanulmányaikkal, az ezzel kapcsolatos állításokat a résztvevők egy 4-fokú Likert-skálán értékelték, s ezek átlagértékeit mutatja be a következő ábra. Eredményeink szerint a hallgatók leginkább a beosztásukat igazítják az órarendjükhöz, illetve már a félév elején úgy veszik fel a tantárgyakat, hogy a munkaidejükkel összeegyeztethető legyen. A beosztás és a tantárgyfelvétel mellett a dolgozó diákokra jellemző, hogy azokra az órákra járnak be, amelyeken katalógus van. Ebből a szempontból a munkavállalás részben korlátozza a diákok kurzusokon való részvételét. Legkevésbé jellemző, hogy éjszakai műszakot vállalnak, vagy az, hogy az oktatóik tudnak arról, hogy dolgoznak, s ennek tudatában arra lenne lehetőségük, hogy a hiányzások pótlására egyéni feladatot kapjanak.



5. ábra. A munka és a tanulás összehangolásának lehetőségei (N = 535)

Forrás: (L)Earning 2020.

A klaszterek összehasonlításakor azt tapasztaltuk, hogy az ambiciózus klaszterre inkább jellemző, hogy az oktatók tudnak a hallgatók munkavállalásáról, s előfordul, hogy a hiányzások pótlására egyéni pluszfeladatot kapnak. Az említett klaszter 10%-a nyilatkozott így, ők felülreprezentáltak ebben a tekintetben ( $p = 0,004$ ). Szintén az ambiciózus hallgatók sajátossága, hogy már a félév elején úgy veszik fel a tantárgyakat, hogy ne ütközzön a munkaidejükkel. Ez az ambiciózus diákok 23,1%-ára jellemző, akik ebből a szempontból is felülreprezentáltak ( $p = 0,003$ ).

Míg a rászoruló-keresetorientált diákok körében azok a felülreprezentáltak, akik gyakran csak az órákra járnak be, amelyeken katalógus van, ez az említett klaszter 32,4%-át érinti ( $p = 0,001$ ). Sajátosságuk továbbá, hogy gyakran vállalnak éjszakai vagy váltott műszakot ( $p < 0,001$ ), ez az ambiciózus és az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók 70%-ára egyáltalán nem jellemző. Ebben az esetben is láthatjuk, hogy a rászoruló-keresetorientált klaszter hallgatóinak egy része úgy oldja meg a munka és a tanulás összehangolását, hogy bizonyos kurzusokra nem járnak be, illetve éjszaka is hajlandóak dolgozni. Korábbi eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a kimerültség, a munka, a tanulmányok és a magánélet közötti egyensúly fenntartásának nehézsége az eredményesség rovására mehet (Baffoe-Bonnie et al., 2007). Az ambiciózus klaszter esetében a munka és a tanulmányok összehangolása során ismét azt tapasztaltuk, hogy ezek a hallgatók valamivel cél tudatosabbak, következetesebbek, hiszen már a félév elején is a munka és a tanulás összeegyeztetésére töreksenek, illetve igyekeznek a munkavállalás okozta hiányosságait, kimaradásaikat egyéni, pluszfeladatokkal bepótolni.

A szakirodalom szerint a munkavégzéssel kapcsolatos döntést jelentősen befolyásolja, hogyan viszonyulnak a hallgatók a tanulmányokhoz, mennyire tartják fontosnak a tanulást a munkahelyi kötelezettségeik mellett (Kocsis & Pusztai, 2020). Tizenegy állítással vizsgáltuk, hogyan változott a tanuláshoz való hozzáállásuk, amióta munkát vállalnak a tanulmányaik mellett. Az állításokat 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük, s az átlagpontokat hasonlítottuk össze az egyes hallgatói klaszterekben. A rászoruló-keresetorientált hallgatókra inkább jellemző, hogy amióta dolgoznak, a tanulmányaik kevésbé fontosak, míg a másik két klaszterre kevésbé jellemző ez az állítás ( $p < 0,001$ ). Az ambiciózus hallgatók fontosabbnak tartják, hogy a munkavégzés során is jó elméleti alapokkal rendelkezzenek ( $p < 0,001$ ), illetve úgy vélik, hogy a munka a karrierjüket készíti elő ( $p < 0,001$ ). Szintén az ambiciózus hallgatókra jellemző, hogy a munka során szerzett tapasztalataik megerősítették őket abban, hogy abban a szakmában szeretnének elhelyezkedni, amelyet az egyetemen is tanulnak ( $p < 0,001$ ). Az ambiciózus hallgatók sajátossága, hogy a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát végeznek, így ők olyan releváns információkhoz juthatnak, amely a későbbiekben mérvadó lesz. Az adatok megerősítik azt a megközelítést, hogy az előzetes pályaszocializációs szakaszban minden munkaerőpiaci tapasztalat fontos, s ezek hozzájárulnak a későbbi munkahelyi szocializáció sikeréhez.

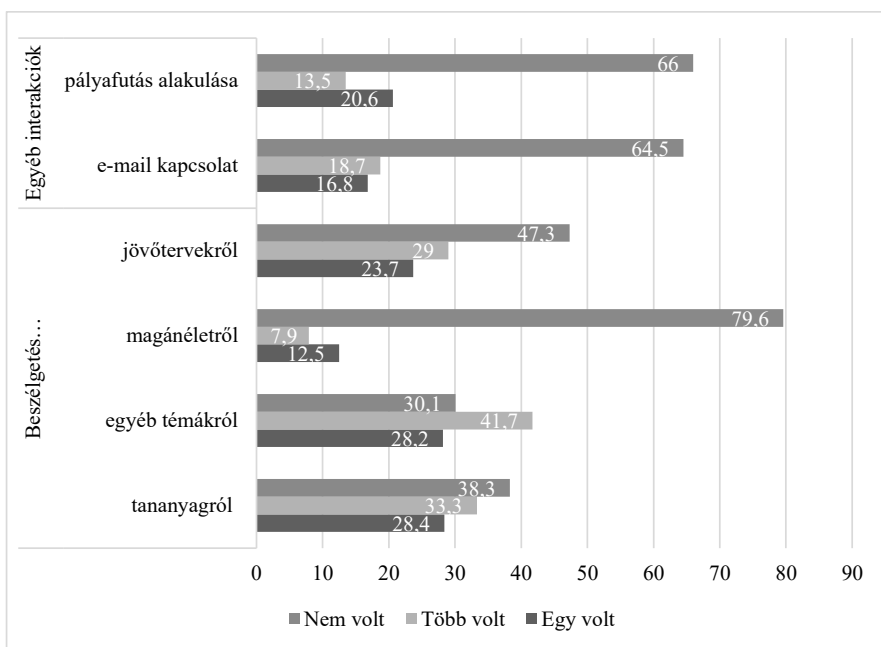
### 7.4.3. Az intergenerációs és intragenerációs kapcsolatok

#### 7.4.3.1. *Intézményen belüli kapcsolatok*

A hallgatói pályafutás eredményességével kapcsolatban láthattuk, hogy az intézményi beágyazódásnak milyen fontos szerepe van a diplomaszerezés szempontjából, azonban a hallgatói munkavállalás gyakran egyfajta kifelé húzó erőként, az intézményi kultúrába való beágyazódást akadályozó tényezőként jelent meg. A

másodelemzés során azt tapasztaltuk, hogy a dolgozó hallgatók nem rendelkeznek szerényebb oktatói kapcsolattal, sőt bizonyos elemzések szerint olykor a rendszeresen dolgozó hallgatók rendelkeznek a legkiterjedtebb oktatói interakciókkal. A primer kutatás során is vizsgáltuk a munkavállaló diákok intézményen belüli kapcsolatait, hogy további információkat szerezzünk arról, hogy a munkavégzés rizikó- vagy támogató faktornak tekinthető-e. A hallgatói kapcsolati beágyazódás (intergenerációs és intragenerációs, intézményi és intézményen kívüli) skálát Pusztai (2011; 2015; 2016) dolgozta ki, melyet a CHERD-Hungary kutatásaiban már rendszeresen alkalmaztunk, de a jelenlegi kutatásunkban ezt a skálát továbbfejlesztettük a munkahelyi kapcsolatok vizsgálatával. Elemzésünk során elsőként az oktatókkal fenntartott kapcsolatokat vizsgáltuk a munkavállalói klaszterekben.

A teljes mintát tekintve a megkérdezett hallgatóknak egy vagy több olyan oktatója is volt, akivel a tananyagról tudtak beszélni, de egyéb témák is felmerültek a beszélgetés során. A diákok 41,7%-ának több olyan oktatója is volt, akivel a tananyagon kívüli témákról beszélhettek, 28,2%-ának csak egy ilyen tanára volt. A válaszadók többségének nem volt egy olyan oktatója sem, akivel magánéleti problémákról, a pályafutásuk alakulásáról beszélhettek volna, de még a hallgatók 64,5%-ának olyan oktatója sem volt, akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban állt.



**6. ábra.** Az egyetemi barátokkal folytatott interakciók (N=538)

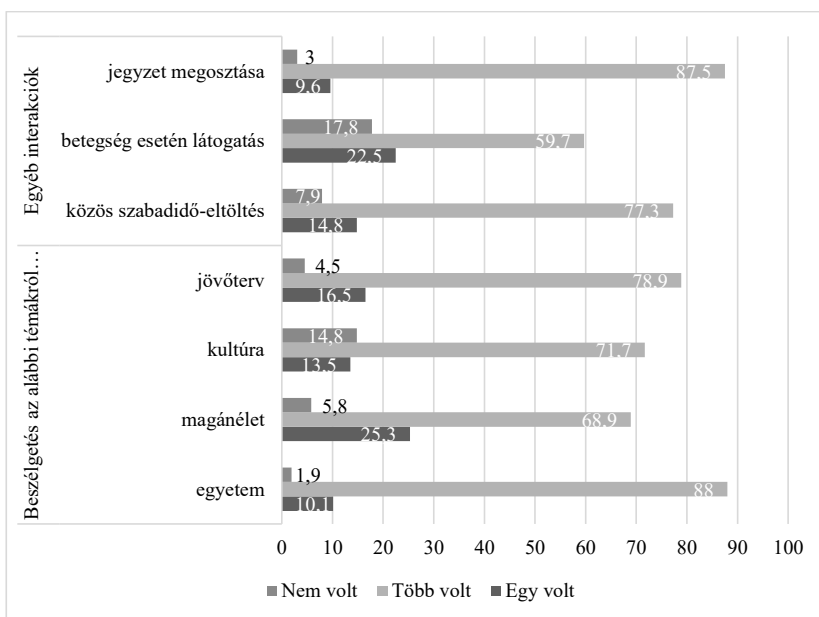
Forrás: (L)Earning 2020.

Az eredményeinkből azt láthatjuk, hogy ha a diákoknak volt legalább egy olyan oktatója, akivel gyakrabban tartották a kapcsolatot, főként a tananyagról, egyéb té-

mákról és a pályafutásuk, a jövőjük alakulásáról beszéltek. Legkevésbé beszéltek magánéleti gondokról. Korábbi kutatási eredmények (Pusztai & Szigeti, 2021) szerint a hallgatók kevésbé fordulnak tanácsért, segítségért az egyetemi oktatókhoz vagy munkatársakhoz, még akkor sem, ha elbizonytalanodnak a tanulmányaik folytatásában. Éppen a gyenge kapcsolatok és a ritkább kommunikáció miatt a hallgatók elesnek a kompetens segítségtől, ami a lemorzsolódás szempontjából jelentős tényező.

Az oktatókkal fenntartott kapcsolatra vonatkozó itemekből indexet képeztünk és egyszempontos ANOVA-próbákkal elemeztük a munkavállalói klaszterek között mutatkozó különbségeket. A post-hoc próba (Tukey) eredményei szerint ( $F = 17,605$ ,  $p < 0,001$ ) különbség van az egyes klaszterek között. Az eredményeink alapján elmondható, hogy az utilitárius szabadidő-orientált és a rászoruló-kereset-orientált hallgatók között nincs különbség az oktatókkal folytatott kommunikáció és interakciók tekintetében, azonban szignifikáns eltérés mutatkozott az utilitárius szabadidő-orientált és az ambiciózus klaszter között. Az ambiciózus hallgatók rendelkeznek a legsokoldalúbb oktatói kapcsolattal, míg az oktatókkal való kapcsolattartás az utilitárius szabadidő-orientált hallgatókra jellemző a legkevésbé. Az ambiciózus hallgatók tudatossága, szakmai törekvéseik számos más területen megmutatkoztak, mint például a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés, a jövőtervek vagy a munka és a tanulmányok összehangolása esetében, így méltán feltételezhattük, hogy ők rendelkeznek majd a legszorosabb oktatói kapcsolatokkal. Az ambiciózus hallgatók sajátosságai mellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ebben a klaszterben felülreprezentáltak a bölcsészettudományi képzések hallgatói, így a képzések sajátosságai, a hallgatói létszámok is lehetővé teszik, hogy az oktatók és hallgatók között gyakoribb és támogató kapcsolat alakuljon ki. Ezzel szemben az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók körében az orvosi képzési területek hallgatói vannak felülreprezentálva, s ha ezeknek a képzéseknek a hallgatói létszámát, a kurikulum merevségét is figyelembe vesszük, akkor az eredményeink értelmezése is más megvilágításba kerül. Az oktatókkal kialakított kapcsolatok nemcsak azon múlnak, hogy a hallgatók mennyire elkötelezettek, hanem a képzési struktúrákon is. Viszont egyet kell értenünk Pusztai (2011) meglátásával, hogy az intézményen belüli kapcsolatháló egyfajta védőfaktor, hiszen erősíti a hallgatók perzisztenciáját. Azok a hallgatók, akik kevésbé alakítanak ki gyakori és szoros intézményen belüli kapcsolatokat, ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének (Pusztai & Szigeti, 2021).

Az oktatói kapcsolatok mellett megvizsgáltuk, hogy milyen kapcsolatot ápolnak a hallgatók a hallgatótársaikkal. A hallgatók alacsony százaléka nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem voltak olyan hallgatótársaik, akikkel beszélgethettek volna vagy segítséget kérhettek volna. 17,8%-uk számolt be arról, hogy nem volt olyan barátja, aki betegség esetén meglátogatta volna, vagy akivel kultúráról, művészetekről beszélhettek volna. A hallgatók túlnyomó többségének egynél több olyan csoporttársa volt, akivel a tanulmányaikon kívül tudtak olyan dolgokról beszélni mint a jövőtervek, magánéleti problémák és egyéb témák, de emellett szívesen együtt töltötték a szabadidejüket is.



7. ábra. Az egyetemi barátokkal folytatott interakciók (N = 538)

Forrás: (L)Earning 2020.

A post-hoc próba (Tukey) eredményei szerint a munkavállalói klaszterek között nem mutatkozott szignifikáns különbség az egyetemi barátokkal való kapcsolat tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a klaszterek hasonló arányban és minőségben rendelkeznek hallgatói kapcsolatokkal. Nem érvényesül az az általános feltételezés, hogy az intenzívebben dolgozó hallgatók nem rendelkeznek megfelelő egyetemi baráti körrel, eredményeink szerint csak az oktatókkal folytatott interakciók tekintetében van szignifikáns különbség a klaszterek között.

#### 7.4.3.2. Az intézményen kívüli, munkahelyi kapcsolatok

Az intézményen belüli kapcsolatok feltárása mellett fontosnak tartottuk, hogy feltérképezzük a hallgatók munkahelyi kapcsolatait, ugyanis a korábbi kutatásokban nem került feltárássra, hogy a hallgatók milyen viszonyt ápolnak a munkatársaikkal, vannak-e közös témáik vagy éppen szereztek-e barátokat a munkavégzés során.

A megkérdezett hallgatók fele jó viszonyt ápol a munkatársaival, azonban a találkozásaik csak a munkahelyre korlátozódnak. Míg 42,1%-uk számolt be arról, hogy a munkatársaival a munkahelyen kívül is szoktak találkozni. A legkevésbé jellemző, hogy közömbös vagy rossz viszonyt ápolnak a munkatársaikkal. 76,4%-uk úgy érzi, hogy a munkája során több barátot is szerzett, 13%-uk csak egy új barátot nevezett meg. A hallgatók tizede nem szerzett barátokat a munkája során. A leggyakrabban a szabadidőről és a tanulmányokról beszélgetnek a munkatársaikkal.

kal (91%), illetve magánéleti kérdésekről (78%), de emellett élettapasztalatokról (73,2%), szakmai fortélyokról (69,2%) is szó esett, s tanácsokat kaptak (69,5%) a munkavállalás során. Legkevésbé érintett témának számított a politika, a közélet és a vallás. A klaszterek között nem találtunk jelentősebb különbséget a munkatársakkal való viszony elemzésekor egy eset kivételével. Az utilitárius szabadidő-orientált klaszter esetében felülreprezentált volt a hallgatók 9,5%-a abban a tekintetben, hogy ők azok, akiknek a munkatársakkal való kapcsolatát inkább a közömbösség jellemzi. Ez az eredmény akár összefüggésben lehet azzal, hogy az említett hallgatók ritkábban dolgoznak, így nem találkoznak rendszeresen a munkatársaikkal.

A fenti fejezettel a célunk az volt, hogy minél átfogóbb képet kapjunk a klaszterek egyetemi pályafutásáról. Megvizsgáltuk, hogy a hivatásra való felkészülés és a jövőtervek tekintetében milyen mintázatok rajzolódtak ki. Eredményeink által gazdagítottuk és pontosítottuk a dolgozó hallgatókról alkotott eddigi sematikus képet.

#### 7.4.4. A munkavállalás hatásai: előnyök és hátrányok

A jelenlegi fejezet a munkavállalás hatásait kívánja bemutatni. Továbbra is keressük a választ arra, hogy a munkavállalás hogyan befolyásolja a hallgatók tanulmányi eredményességét, s ezzel párhuzamosan az utolsó hipotézisünk ellenőrzésére is sor kerül. A szakirodalom nem jutott konszenzusra arra vonatkozólag, hogy a hallgatói munkavállalás előnyei vagy hátrányai érvényesülnek az egyetemi évek alatt. Az eddigi eredményesség-kutatásokból láhattuk (Fényes et al., 2015; Pusztai, 2011; 2015; Tinto, 1975), hogy a felsőoktatási hallgatók eredményességének meghatározása körültekintést igényel, számos viszonyrendszert, megközelítést és kompetenciaterületet kell figyelembe vennünk annak érdekében, hogy a lehető legösszetettebb képet kapjuk a hallgatók eredményességéről. A régióban végzett legutóbbi kutatásokból is kirajzolódott, hogy pusztán a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységeinek a vizsgálata nem ad átfogó képet a hallgatók eredményességéről, de ugyanezt tapasztaltuk a másodelemzés során is, hiszen a munkavégzés tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása nem volt minden elemzésünk során bizonyított. Annak érdekében, hogy a korábbi elemzéseink hiányosságait kiküszöböljük, a szakirodalom alapján egy komplex eredményességi mutatót hoztunk létre, amelynek területei és a mérési mutatói a következőképpen alakultak.

Pusztai et al. (2016) alapján az első eredményességi mutatónk a hallgatók tanulmányok melletti kitartása, elkötelezettsége. A hallgatók perzisztenciáját a korábbi CHERD-Hungary kutatások alapján az alábbi négy állítás mentén vizsgáltuk: *a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon.*

A második eredményességi mutatónk a tanulmányokkal való törődés (engagement), amelyet több változó bevonásával mértünk. A korábbi másodelemzés során is használt állításokat alkalmaztuk: *képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is*

*akadna; időben befejezem a dolgozatokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra; fel tudok készülni a vizsgákra; képes vagyok figyelni az órákon; általában részt veszek az előadásokon; általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon.* Az eredményességi mutató részét képezi, hogy a megkérdezett hallgatók hetente mennyi időt fordítanak önálló tanulásra és a kurzusokon való részvételre. Továbbá vizsgáljuk a tanuláshoz való viszonyukat.

A harmadik eredményességi dimenziónk a tanulmányi teljesítmény és előrehaladás, az extrakurrikuláris tevékenységek vizsgálata. A hallgatók tanulmányi teljesítményét egyrészt a tanulmányi átlagok alapján, valamint az elnyert ösztöndíjak és pályázatok alapján mértük. Emellett a megkérdezettek extrakurrikuláris tevékenységeit is górcső alá vettük. Az eredményességi indexet három különböző mutatóból képeztük, az első mutató a hallgatók tanulmányi átlagára vonatkozott, ahol átlag alatt, illetve átlagos, átlag feletti kategóriákat különítettünk el. A második mutató a hallgatók tudományos, pályázati, tehetséggondozó munkájából származó ösztöndíjakra vonatkozott, míg a legutolsó mutatóhoz tartozik a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységeik és a tanulmányi kötelezettségeiken felüli vállalásaik. Az elemzés első részében megvizsgáltuk, hogy a teljes minta milyen eredményességi mutatókkal rendelkezik.

**38. táblázat.** A tanulmányi kötelezettségeken felüli vállalások

	%	N
Középfokú nyelvvizsga	70,5	377
Az oktatóm elvárásainak teljesítése érdekében többet dolgoztam	31,3	167
Felsőfokú nyelvvizsga	14,8	79
Önálló alkotás	12	64
Kutatócsoport-tagság	9,2	49
Tudományos Diákköri Konferencia	7,1	38
Konferencia	6,8	36
Publikáció	5,8	31
Demonstrátori megbízás	5,1	27
Tehetséggondozó program	4,3	23
Országos Tudományos Diákköri Konferencia	2,6	14

Forrás: (L)Earning 2020.

Az adatokból jól kivehető, hogy a hallgatók alacsony százalékára jellemzőek az akadémiai, egyetemi sikerekhez kapcsolódó eredményességi mutatók. Tehát a megkérdezett dolgozók alig tizede mondhatja el magáról, hogy valamilyen tudományos tevékenységben is részt vesz a kötelező feladataik mellett. A diákok 14,8%-a rendelkezik felsőfokú nyelvvizsgával, míg középfokú nyelvvizsgát már a hallgatók 70,5%-a szerzett. A hallgatók csaknem harmada véli úgy, hogy az oktatói elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgoztak annál, mint amire képesnek gondolták magukat.



A kutatásunk során kiemelten fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogyan vélekedtek bizonyos készségek elsajátításáról, érzékelték-e fejlődést ebben a tekintetben. A negyedik eredményességi dimenziónk az élethez és munkavállaláshoz jelentősnek titulált képességek, kompetenciák megléte (kommunikáció, csapatmunka, problémamegoldás, felelősségvállalás stb.). Vizsgáltuk, hogy milyen képességekre és kompetenciákra tettek szert a hallgatók a munkavégzés során. Ezeket a kompetenciákat a hallgatók a szubjektív véleményeik alapján azonosították.

**39. táblázat.** A munkavállalás során szerzett kompetenciák percepciója

	%	N
Problémamegoldás	94,4	507
Kommunikáció	93,3	502
Munkahelyi szocializáció	91,8	494
Felelősségvállalás	90,8	488
Csapatmunka	86	463
Időbeosztás	82,9	446
Pénzügyek kezelése	79,4	427
Vállalati kultúra megismerése	64,5	347
Szakmai tudás	61,3	329
Elmélet gyakorlatban való alkalmazása	52,8	284

Forrás: (L)Earning 2020.

Néhány hallgató kivételével a munkavállalás során a leggyakrabban olyan kompetenciákat sajátítottak el mint a problémamegoldás és megfelelő kommunikáció, amelyek nemcsak a későbbi munkavégzés és elhelyezkedés során válnak jelentőssé, hanem az életben szükséges kompetenciáknak is tekinthetők. Mindezek mellett a hallgatók igen jelentős százaléka úgy vélte, hogy a munkavállalás során elkezdődött a munkahelyi szocializáció folyamata. Ezt követően olyan puha készségeket jelöltek meg, amelyek a jövőbeli elhelyezkedés során is elvárt kompetenciának tekinthetők. Számos korábbi kutatás kiemelte a csapatban való munka, valamint a munkával és az étellel kapcsolatos felelősségteljes attitűd jelentőségét (Rothstein, 2007; Staff & Mortimer, 2007; Buscha et al., 2012; Jewell, 2014). Az adataink alapján elmondható, hogy a szakmai tudás megszerzése és az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazása a megkérdezettek csaknem felére jellemző, viszont a többi kompetenciához képest ez a százalékos arány alacsonynak tekinthető, azonban figyelembe kell vennünk, hogy a szakmai tapasztalatszerzés csak a hallgatók harmadát motiválta munkavállalásra, s ugyanennyien végeztek a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát, ahol nagyobb lehetőségük van az egyetemen szerzett ismereteiket alkalmazni.

A következő két eredményességi indikátort, a hallgatók társadalmi aktivitását és morális tudatosságát Pusztai et al. (2016) alapján is vizsgáltuk, a korábbi

CHERD-Hungary kutatások változói alapján. A társadalmi felelősségvállalás alatt a különböző civil, egyházi, politikai, egyetemi és jótékonyági szervezetekben való részvételt, tagságot vizsgáltuk. A társadalmi és civil aktivitás esetében azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett hallgatók nagyon alacsony százalékára jellemző, hogy tagja valamilyen szervezetnek vagy csoportnak. 16,2%-uk tagja sportklubnak vagy sportegyesületnek, 8%-uk tagja civil szervezetnek, hallgatói önkormányzatnak vagy kutatócsoportnak. A hallgatók nagyon alacsony százaléka tagja művészeti körnek (4,9%), jótékonyági szervezetnek (4,7%), egyházi felekezetnek (6,7%) és politikai szervezetnek (2,1%).

A hatodik dimenziót, tehát a morális tudatosságot az alábbi állításokkal mértük: *Szakdolgozatot pénzért venni elfogadható, rendszeresen puskázni elfogadható. Elfogadható csak az ösztöndíj miatt tanulni, lógni az órákról, elfogadható továbbá, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra, elfogadható mások szövegeit hivatkozás nélkül átvenni, valamint elfogadható, ha valaki a diplomát igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át.*

A hetedik eredményességi mutatóként a jövőképre vonatkozó terveket jelöltük ki, amely magába foglalta a továbbtanulási vagy a munkaerőpiacon való elhelyezkedési terveket, valamint Astin klasszifikációja alapján a munkamotivációk, munkaértékek meglétét is.

**40. táblázat.** A tanulmányok megszakítása illetve annak okai klaszterenként

		<b>Rászoruló- kereset- orientált</b>	<b>Utilitárius szabadidő- orientált</b>	<b>Ambiciózus</b>
Tanulmányok megszakítása ( $p < 0,001$ )	igen	<u>21,8</u>	7,8	5
	nem	78,2	92,2	<u>95</u>
Anyagi nehézségek miatt ( $p = 0,018$ )	igen	<u>6,4</u>	1,3	1,9
	nem	93,6	98,7	98,1
Munkavállalás miatt ( $p < 0,001$ )	igen	<u>9,1</u>	0,9	1,9
	nem	90,9	<u>99,1</u>	98,1
Motiváció hiánya miatt	igen	6,4	3,5	2,5
	nem	93,6	96,5	97,5
Családi okok miatt	igen	3,6	1,3	0,6
	nem	96,4	98,7	99,4
Egészségügyi okok miatt	igen	0,9	0,9	0
	nem	99,1	99,1	100
Csalódás az egyetemi képzésben	igen	5,5	3,5	1,9
	nem	94,5	96,5	98,1
Erasmus, külföldi tanulmány- út miatt	igen	0	0,4	0,6
	nem	100	99,6	99,4
N		123	242	173

\* Az aláhúzva szereplő értékeknel az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L.)Earning 2020.

A felsőoktatási hallgatók eredményességével foglalkozó kutatások egy része az eredményességet negatív oldalról közelíti meg, amely során a tanulmányok megszakítását, a passzív félévek számát, a képzési idő túlfutását, a költségtérítéses képzési formára való átsorolást vizsgálják. A hallgatók egyetemi pályafutásának negatív forgatókönyvét is vizsgáljuk a tanulmányok megszakítása és finanszírozási forma változása alapján. A teljes mintát vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezettek 9,7%-a már megszakította a tanulmányait az eddigi felsőoktatási éve alatt. A tanulmányaikat megszakító hallgatók körében a passziváltatás egyik indokaként a motiváció hiánya és az egyetemi képzésben való csalódás, a munkavállalás és anyagi nehézségek jelentek meg. Azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a tanulmányok megszakítása a hallgatók alig tizedét érintette, így a megnevezett okokból nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket.

Megvizsgáltuk, mi jellemző a klaszterekre a tanulmányok megszakítása szempontjából. Az eredményeinkből láthatjuk, hogy a rászoruló-keresetorientált klaszter hallgatóinak 21,8%-ára jellemző, hogy már előfordult, hogy megszakította a tanulmányait, a másik két klaszter hallgatóit kevésbé érintette a tanulmányok félbehagyása.

A felsorolt indokok közül két esetben találtunk szignifikáns összefüggést. A rászoruló-keresetorientált klaszter hallgatói felülreprezentáltak voltak abban a tekintetben, hogy 6,4%-uk anyagi nehézségek, míg 9,1%-uk munkavállalás miatt szakították meg a tanulmányaikat. Az eredményeink párhuzamot mutatnak korábbi kutatási eredményekkel (Kovács et al., 2019), hogy az anyagi okok és a munkavállalás miatt történő lemorzsolódás gyakori, s kimondottan veszélyeztetettek azok a diákok, akik a nehézségeik mellett kedvezőtlen családi háttérrel rendelkeznek.

#### **7.4.5. A munkavállalói klaszter és a komplex eredményességi mutatók**

A primer kutatás során fontosnak tartottuk egy komplex eredményességi mutató létrehozását, amellyel átfogóbban tudjuk vizsgálni a hallgatók eredményességét. A másodelemzés során főként az extrakurrikuláris tevékenységeket és a lemorzsolódási hajlamot elemeztük. Az előzőekben bemutatott eredményességi dimenziókhoz tartozó itemek mindegyikéből bináris (0 – nem, 1 – igen) változókat képeztünk, majd ezek összeadásával indexet hoztunk létre. Elsőként vizsgáltuk, hogy a hét eredményességi index mennyire mutat összefüggést, amelyet Pearson-féle korrelációval vizsgáltunk. A korreláció eredményei azt mutatták, hogy a morális tudatosság, valamint társadalmi részvétel és a többi eredményességi index között nincs vagy nagyon gyenge az összefüggés. Ebből kifolyólag a táblázatban a négy, legjobban összefüggő eredményességi mutatóra vonatkozó Pearson-féle korrelációnak az eredményei láthatók, s amelyekből a későbbiekben egy komplex indexet képeztünk.

41. táblázat. A Pearson-féle korreláció eredményei

	Perzisztencia-index	Engagement-index	Megszerzett kompetencia percepciója index	Tanulmányi eredményesség-index
Perzisztenciaindex	1.000	.545***	.162***	.220***
Engagement-index	.545***	1.000	.179***	.242***
Megszerzett kompetencia percepciója index	.162***	.179***	1.000	.036**
Tanulmányi eredményességindex	.220***	.242***	.036**	1.000

Forrás: (L.)Earning 2020.

A korreláció eredményei alapján a munkavállalói klasztereket négy eredményességi mutató alapján hasonlítottuk össze, azonban a post-hoc próba (Tukey) eredményei szerint a munkavégzés során szerzett kompetenciák s azok fejlődésére vonatkozó index és a tanulmányi eredményességindex tekintetében mutatkozott jelentős különbség a klaszterek között.

A megszerzett kompetenciákra vonatkozó index esetében a post-hoc próba szerint ( $F = 16,47$ ,  $p = 0,001$ ) jelentős különbség van mind a három hallgatói klaszter között. A kompetenciák megszerzésének percepciója szempontjából láthatjuk, hogy azok a hallgatók, akik főként anyagi okok miatt vállalnak munkát, azok kevésbé tettek szert különböző képességekre, kompetenciákra a munkavégzés során. A rászoruló-keresetorientált és az ambiciózus klaszter között lényeges különbség mutatható ki. Az ambiciózus klaszterre jellemző egyedül, hogy a szakmai ambíciók miatt dolgozik, és a munkájuk kapcsolódik a tanulmányaikhoz, így a munkavégzés során a kompetenciák, készségek megszerzése és fejlődése rájuk jellemző leginkább.

A tanulmányi eredményességindex esetében szintén különbség mutatkozott a klaszterek között ( $F = 3,35$ ,  $p = 0,036$ ). A rászoruló-keresetorientált és az utilitárius szabadidő-orientált klaszter szignifikánsan nem különbözik egymástól, viszont a rászoruló-keresetorientált és az ambiciózus hallgatók között szignifikáns eltérés van. Eredményeink szerint a rászoruló-keresetorientált hallgatók kevésbé rendelkeznek ösztöndíjakkal, alacsonyabb tanulmányi átlaggal jellemezhetőek, és kevésbé vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben és kevésbé vállalnak pluszfeladatokat. Ezek az adatok összefüggésben lehetnek a rászoruló-keresetorientált hallgatók több jellemzőjével, hiszen ez a hallgatói csoport dolgozik a legmagasabb óraszámban, kevésbé elégedettek az időbeosztásukkal, s körükben felülreprezentált azok aránya, akik szeretnék több időt szánni a tanulásra.

A következőkben a háttérváltozók függő változóra gyakorolt hatását vizsgáljuk, hogy választ kapjunk az egyik fő kutatási kérdésre, hogyan befolyásolja a munka-

vállalás a tanulmányi pályafutást. Az elemzés első lépéseként egy komplex indexet hoztunk létre a korábban legszorosabban korreláló indexekből (a perzisztencia, a tanulmányokkal való törődés, a megszerzett kompetenciák és a tanulmányi eredményesség). A komplex eredményességi mutatót befolyásoló változókat a szakirodalom alapján határoztuk meg. A korábbi eredményességgel foglalkozó kutatások kiemelték (Tinto, 1975; 1993; Pusztai et al., 2016), hogy a hallgatók szociokulturális, demográfiai jellemzői mellett jelentős hatása lehet a hallgatók eredményességére a vallásosság és az egyetemi kapcsolatokról álló erőforrás is. A hallgatók tanulmányok melletti elköteleződésével kapcsolatban a kutatások szerint lényeges magyarázó erővel bír a hallgatók neme (Fényes, 2010), valamint a társadalmi státusmutatók. Minél szerényebb anyagi és értelmiségi családból származik a hallgató, annál nehezebben tud integrálódni a felsőoktatás világába, s elköteleződni a tanulmányai mellett (Bennett, 2003; Lehmann, 2007). A jövedelemkiegészítés főként munkavégzés révén valósulhat meg, amely pedig a tanulmányok melletti kitartás, az egyetemi kultúrába való beágyazódás akadályozó tényezője lehet (Astin, 1984; Tinto, 1993; Perna, 2010).

Ennek értelmében lineáris regresszió révén vizsgáltuk, hogy melyek azok a demográfiai (nem, vallás), szociokulturális (saját és a család anyagi helyzete, a szülők iskolai végzettsége), intézményi (képzési terület, finanszírozási és képzési forma, oktatói és hallgatói kapcsolattartás) és munkavállalási jellemzők (szemeszter ideje alatt végzett munka, tanulmányokhoz kapcsolódó munka, a munka intenzitása), amelyek befolyásolják a hallgatók eredményességét.

A stepwise módszerrel létrehozott modellben kizárólag azok a független változók szerepelnek, amelyeknek szignifikáns magyarázó ereje van ( $R^2=0,231$ ,  $F=14,039$   $p<0,001$ ). Amint a táblázatban szereplő értékek mutatják, hogy a bevont változók közül a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci és anyagi helyzete a mintában nem befolyásolja a hallgatók eredményességét. A hallgatók anyagi hátterének jellemzői közül csupán a saját, szubjektív anyagi helyzetüknek van magyarázó ereje. Ha a hallgató kedvezőbb helyzettel jellemezhető, akkor a mutatóink alapján nagyobb valószínűséggel lesz eredményesebb. A bevont demográfiai változók közül egyedül a nemnek van hatása, sem a hallgatók életkorának, lakhatásának, vallásosságának nem volt hatása. Az intézményi jellemzők közül csak a mesterképzésben való részvételnek van magyarázó ereje a modellben. Viszont az oktatókkal való kapcsolattartás és interakciók szignifikánsan befolyásolják a felsőoktatási hallgatók eredményességét.

**42. táblázat.** A hallgatók komplex eredményességét befolyásoló tényezők

	<b>Együttható (B)</b>	<b>Standard hiba (S.E.)</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>sign.</b>
Constant	13,255	1,460		9,076	<0,001
Oktatói kapcsolat	2,246	,445	,270	5,050	<0,001
Munka-tanulmányok illeszkedése	1,713	,435	,210	3,941	<0,001
Nem	-1,848	,430	-,227	-4,292	<0,001
Képzési szint – mesterképzés	1,955	,777	,132	2,516	0,012
Szubjektív anyagi helyzet	3,090	1,280	,127	2,414	0,016
Munkakörnyezet	1,893	,829	,120	2,283	0,023

Forrás: (L)Earning 2020.

A munkavállalás jellemzői közül sem a szemeszter közbeni munkának, sem a munkaórák számának nem volt hatása az eredményességre. Az általunk vizsgált mintában a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzésnek kedvező befolyása volt az eredményességre. Tehát a munkavégzés tényétől és intenzitásától sokkal jelentősebb tény az, hogy a munka kapcsolódik-e a tanulmányokhoz vagy sem. Ezek szerint a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzésből származó előnyök az egyetem falain belül is jelentősséggel bírnak. Annak ellenére, hogy a másodelemzés során használt adatbázisok mintája nem teszi lehetővé az összehasonlítást, s ebből kifolyólag a primer kutatás sem, mégis fontos eredménynek tartjuk, hogy a tanulmányok melletti munkavégzés befolyásoló hatását alátámasztottuk. Egyenként vizsgálva az adatbázisokat a hallgatói munkavégzés hatása nyomon követhető. A lineáris regresszió másik fontos és új eredménye, hogy a munkahelyi környezet is hatással van a dolgozó hallgatók eredményességére. Mindennek háttérében a munkahelyi szocializáció és a munkavégzés során elsajátított ismeretek, kompetenciák állhatnak. A munkavállalás eredményességre és egyetemi pályafutásra gyakorolt hatását a debreceni egyetemisták körében vizsgáltuk, tehát az eredményeink nem általánosíthatóak, az összehasonlítás általánosíthatósága is korlátozott, így a következtetéseinket csak az említett mintára vonatkozólag fogalmaztuk meg.





## 8. Összegzés

Egy viszonylag homogén hallgatói mintában is lesznek olyan hallgatók, akik „megtörik” a tendenciákat. Ebből kifolyólag egy olyan heterogén hallgatói populációban is, mint amilyen a dolgozó hallgatóké, különösen fontos, hogy rendszeresen és bizonyos fókuszpontokat szem előtt tartva végezzünk elemzéseket. A kutatás célja az volt, hogy meghatározott szempontokon keresztül vizsgáljuk a hallgatói munkavállalás tendenciáit és a munkavégzés sajátosságainak változásait.

A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy milyen munkavállalási tendencia jellemzi a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatóit. Vizsgáltuk annak a kérdéskörét, hogy milyen területen következtek be változások, s ezek milyen összefüggésben vannak a hallgatók szociodemográfiai, intézményi hátterével. A második fő kutatási kérdésünk arra irányult, hogy milyen lényeges változás rajzolódik ki a motiváció alakulásában, s ezek alapján megkülönböztethetők-e a dolgozó hallgatók. Az utolsó kutatási kérdésünk pedig a hallgatói munkavállalás egyetemi pályafutásra gyakorolt hatására vonatkozott, azaz hogyan befolyásolja a munkavégzés az eredményességet és a tanulmányok melletti elköteleződést.

Kutatásunk újszerűsége, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében nem készült még olyan nagymintás hallgatói kutatás, amely kimondottan a dolgozó hallgatók aktuális jellemzőit tárja fel. Annak ellenére, hogy a Eurostudent felmérések időről időre szolgáltatnak adatokat a hallgatói munkavégzésről, szükségesnek találtuk egy olyan kutatás lebonyolítását, amely egy adott felsőoktatási intézmény hallgatóira fókuszálva nyújt adatokat a különböző kölcsönhatásokról, s ebből kifolyólag lesz lehetőségünk releváns következtetéseket levonni és javaslatokat tenni az adott intézmény számára. A kutatás további újdonságértéke, hogy a korábbi kutatások nem vizsgáltak olyan kulcsfontosságú összefüggéseket, mint ami a munkavállalás és a hallgatók elkötelezettsége, az intézményi beágyazódás, az idő- és pénzgazdálkodás, illetve a képességfejlődés percepciója között tapasztalható.

A kötet elején bemutatunk a téma fontosságát és aktualitását, részletesebben ismertettük a kutatás újdonságértékét, a kutatási kérdéseket, valamint konceptualizáltuk és operacionalizáltuk a kutatás központi fogalmait és a mérési lehetőségeiket.

A kutatás eredményeit figyelembe véve a megállapításainkat három fókuszpont köré rendezzük. Elsősorban az elméleti részben bemutatott szakirodalmi források és korábbi kutatások eredményei alapján azokat a nyitott kérdéseket emeljük ki, melyeknek megválaszolásához kutatási eredményeink hozzájárulhatnak. Ezt követően az empirikus kutatás legfontosabb eredményeit összegezzük, végül az eredmények alapján megfogalmazzuk a kutatásunk limitációit és a jövőbeli kutatások irányait. Továbbá az eredményeink mentén teszünk néhány javaslatot.

Az elméleti részben számos szakirodalmi forrásra támaszkodva vizsgáltuk a hallgatói munkavállalás kérdéskörét. A hallgatói munkavégzés a kilencvenes évek-

ben még a térségben ritka jelenségnek, s ezáltal kevésbé kutatott területnek számított. Azonban az expanzió révén olyan fiatalok is bejutottak a felsőoktatásba, akik alacsonyabb státusú, jövedelmük kiegészítésére szoruló rétegekből származtak. Napjainkban is még magas az első generációsok aránya, akik az expanzió miatt jutottak be a felsőoktatásba, s ezeket a családokat az jellemzi, hogy tájékozatlanok a felsőoktatás ügyeiben, és a felsőoktatási tanulmányokkal járó költségek finanszírozása nagy kihívást jelent számukra, emiatt a hallgatók sokszor fizetett munkavállalásra kényszerülnek, ami aránytalanul megterhelő lehet számukra. Másrészt a hallgatókat és a felsőoktatási intézményeket is egyre jobban érdekeltte a foglalkoztathatóság, az ismeretek gyakorlati hasznosíthatósága. Az elméleti fókuszú, hagyományos felsőoktatási képzések mellett a gyakorlatorientált képzések kezdtek előtérbe kerülni, s emellett a hallgatók szemlélete is utilitaristábbá vált, és a karrierépítés egyre hangsúlyosabb lett, így a tapasztalatszerzés és a tanulmányok közötti kapcsolat megerősödött. Ebből kifolyólag növekedett a tanulmányok mellett dolgozók aránya, illetve a munkavégzés motivációinak változása érzékelhető.

Az elméleti áttekintés első fejezetében ismertettük a munkaszocializáció formáit, s az ehhez kapcsolódó fogalmakat. A szakirodalmi forrásokból láthatjuk, hogy a munkaszocializáció nem akkor kezdődik el, amikor a fiatalok a szakképesítés, végzettség megszerzése után munkába állnak, hanem jelentős szerepe van a különböző szocializációs színtereknek. Emellett az előzetes szocializáció egyaránt jelenti a szerzett pályaválasztási tanácsadást, a felnőttektől, a kortársaktól, valamint a médiából szerzett munkaerőpiaci információkat, és a részmunkaidős foglalkoztatás során elsajátított tapasztalatokat. Az előzetes szakmai szocializációval foglalkozó kutatások hangsúlyozzák, hogy a fiatalok foglalkoztatása nemcsak gazdasági jelenséggént fogható fel, hanem ez az újszerű, interakciókban gazdag munkakörnyezet tulajdonképpen a nevelés új színtereként is értelmezhető.

A kötet második nagyobb elméleti fejezetével az volt a célunk, hogy komparatív nézetben is összegezzük a fiatalok munkavégzésére irányuló kutatásokat. A hallgatói munkavállalás történeti előzményeit átfogó források egyelőre nem tárták fel, de az elit felsőoktatás periódusában is találtunk adatokat arról, hogyan próbálták a hallgatók kompenzálni az anyagi nehézségeiket a munka révén. Az elmúlt században, különösen a második világháború utáni időszakból több forrás támasztotta alá a fiatalok munkaerőpiaci jelenlétét, azonban ennek elterjedtsége és funkciója a maitól merőben eltérő volt. Végül az expanzió időszakától összegeztük a hallgatók munkaerőpiaci részvételével kapcsolatos hazai és nemzetközi írásokat.

Az utolsó elméleti fejezetben a korábbi kutatási eredményekre alapozva mutatuk be a hallgatói munkavállalás kérdéskörét. Megvizsgáltuk, hogy milyen eredményekre jutottak az eddigi nemzetközi és hazai kutatások a munkavállaló felsőoktatási hallgatók társadalmi, gazdasági és demográfiai hátterét illetően, s összegeztük, hogy mik azok a kérdések, amelyekre nem tudtak választ adni a kutatások azzal kapcsolatban, hogy a háttérváltozók milyen mértékben befolyásolják a munkavállalást. A következő alfejezetben a dolgozó hallgatók képzési sajátosságaira fókuszáltunk, s arra, milyen megállapításokat fogalmaztak meg ezzel kapcsolatban a

kutatók. A kutatás központi témájához kapcsolódóan ismertettük a munkavégzés és az iskolai pályafutás összefüggéseivel, valamint a munkavállalás pozitív és negatív hatásaival kapcsolatban nyitva maradt és lezárt dilemmákat. A kutatás elméleti értelmezési keretének újdonságértékét az adja, hogy a hallgatói munkavállalást átfogó módon vizsgáltuk, és számításba vettük a nevelésszociológiai, munkaszociológiai és nevelésméleti aspektusokat, kiegészítve nemzetközi adatokkal. Ezáltal megfogalmaztuk a kutatási kérdéseinket, melyek arra irányulnak, hogy a hallgatói munkavégzés esetében milyen változások következtek be az utóbbi években a vizsgált felsőoktatási intézmény hallgatóinak körében, s a változások milyen összefüggésben vannak a hallgatók demográfiai, társadalmi és intézményi háttérével. A szakirodalomban nyitva maradt kérdésnek tekinthető, hogyan befolyásolja a munkavégzés a tanulmányi eredményességet és a tanulmányok melletti elköteleződést. A kutatásunkkal hozzájárulunk a kutatási kérdések megválaszolásához.

Az elméleti áttekintést követően ismertetjük a kutatás koncepcióját és a módszertani jellemzőket. Kutatásunk módszertani újszerűségét adja, hogy a Debreceni Egyetemen nem készült még olyan kvantitatív vizsgálat, amelynek fókuszában kizárólag a hallgatói munkavállalás állt. Sem az északkeleti régióban, sem a Debreceni Egyetemen nem találunk aktuális kutatást, amely feltárja a hallgatói munkavállalás kérdéskörét. Az empirikus kutatásunk célcsoportja a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói, akikre úgy tekintünk, akárcsak egy korábbi kutatásunkban a lemorzsolódott hallgatókra (Kovács et al., 2019), mint egy speciális, a felsőoktatás felől nehezen elérhető csoportra, ami a módszereink megválasztását is indokolja. A vizsgálatunk első szakaszában az északkeleti régió hallgatóit rendszeresen vizsgáló Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) 2012–2019 között felvett adatbázisainak másodelemzését végeztük el annak érdekében, hogy feltárjuk a munkavállalás trendjeit és a munkavégzés jellemzőit az elmúlt egy évtizedben. A második szakaszban primer kutatás segítségével kerestük a válaszokat a kutatási kérdésekre, amelyhez egyaránt használtunk saját fejlesztésű és adaptált kérdéseket. A következőkben a hipotézisek tesztelését és azok eredményeit mutatjuk be.

Az első hipotézisünk arra vonatkozott, hogy a hallgatók munkavégzése növekvő tendenciát mutat a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében, s a 2020-as adatfelvétel során a hallgatók legalább felét érinti a munkavállalás. Az eredményeink alátámasztják a feltételezéseinket. A másodelemzésből kiderül, hogy a hallgatói munkavállalás az évek során egyre nagyobb szerepet játszott a hallgatók életében. A 2012-es adatfelvétel során a hallgatók harmadát érintette a munkavállalás, míg 2019-ben már a megkérdezettek több mint felét. A primer kutatásunkban kimondottan dolgozó hallgatókat kérdeztünk meg, akiknek túlnyomó többsége a szemeszter ideje alatt rendszeresen vállalt munkát. Annak ellenére, hogy az elemzett adatbázisok elemszáma nem egyenlő, és nem teszi lehetővé az összehasonlítást, az eredményeink mégis megerősítik, hogy a munkavállalás a hallgatók jelentős részét érinti, így a kutatási téma fontossága indokolt.

A második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy egyre erősebb magyarázó erővel bírnak az intézményi és demográfiai, individuális tényezők, s a munkavégzés sajátosságai nem csak a hallgatók társadalmi és gazdasági helyzetével áll összefüggésben. A munkavállalást befolyásoló tényezők vizsgálatát logisztikus regresszió segítségével vizsgáltuk, a szakirodalom alapján relevánsnak vélt háttérváltozók bevonásával. A 2012-es, a 2015-ös és a 2019-es eredmények is alátámasztják, hogy mindhárom esetben a mesterképzésben való részvétel befolyásoló hatása mutatkozott meg. Két mintában szignifikánsan magyarázó erővel bírt a szülők iskolai végzettsége és a család szubjektív anyagi helyzete. Az eredményeinkkel azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy a munkavégzés már nemcsak a kedvezőtlen, szerény anyagi körülményekkel rendelkező hallgatók sajátossága, hanem egyre több hallgatót érint, akik más-más háttérrel és motivációval lépnek be a munka világába. A másodelemzés és a primer kutatás eredményei is rávilágítottak arra, hogy a dolgozó hallgatók csoportja nem homogén, tehát nemcsak az anyagi nehézségekkel küzdő, szerényebb szociokulturális háttérrel rendelkező hallgatók vállalnak munkát a tanulmányaik mellett, hanem a munkavállaló diákok háttere, motivációja is összetett. Viszont az említett hallgatók minden mintában jelen vannak, akik mindennapi anyagi gondokkal néznek szembe, s az ő esetükben a hallgatói munkavállalás a jövedelemszerzés egyik legkézenfekvőbb módja.

A harmadik hipotézisünk a motivációk változására vonatkozott, tehát azt feltételeztük, hogy a korábban élesen elkülönülő anyagi kényszer miatt dolgozók és a tudatos karrierépítés részeként munkatapasztalat-szerzés céljából dolgozó diákok csoportja mellett jelentősen előtérbe kerül a posztmodern értékrend, a posztmodern hallgatói munkafelfogás. A kutatás eredményei alapján a legfontosabb tanulságok a 2020-ban végzett primer kutatásunkhoz kapcsolódnak. Fontos eredmény, hogy a klaszterekhez tartozók karakteresen különböznek szinte minden vizsgált társadalmi, demográfiai háttérmutató tekintetében, s a tanulmányi jellemzők mentén is számos szignifikáns eltérés van a csoportok között. Három munkavállalásra vonatkozó változó segítségével képeztük a hallgatói klasztereket, s három jól elkülöníthető hallgatói csoportot találtunk. Ezek a hallgatói klaszterek mind a munkavállalás intenzitásában, a motivációjában, illetve a munka és tanulmányok illeszkedésében is eltérnek. Ezzel a harmadik hipotézisünk is megerősítést nyert. Ugyanis a másodelemzés eredményei is jól példázzák, hogy a szülőktől való függetlenedés, a szabadidős programok finanszírozása vezette a motivációk rangsorát, háttérbe szorítva a létfenntartásra vagy a tapasztalatszerzésre vonatkozó tényezőket. A 2020-as mintában pedig egy élesen elkülönülő hallgatói csoport jelent meg, akiknél sem az anyagi kényszer, sem a karrierépítés nem volt domináns tényező. Ők a szabadidő hasznos eltöltését és ezáltal az alkalmi munkavégzésből származó jövedelemszerzést preferálták, hogy megvalósuljon a szabadidős tevékenységek finanszírozása, s a szülőktől való függetlenedésük. A munka nem kapcsolódik a tanulmányaikhoz, de ettől függetlenül elégedettek az időbeosztásukkal, ami azal lehet összefüggésben, hogy ők nem kényszerből vállalnak munkát. Körükben felülreprezentáltak azok a diákok, akik az átlagnál jobb körülmények között élnek,

és az esetükben magasabb a 18-19 éves korosztály aránya. Az általunk vizsgált mintában kirajzolódott egy olyan rászoruló-keresetorientált hallgatói klaszter, akiknek a munkája nem kapcsolódik a tanulmányaikhoz, s motivációjuk főként az anyagi okokra vezethető vissza, leginkább a létfenntartás, tandíj és szabadidős programok finanszírozása és a szülőktől való (anyagi) függetlenedés motiválja őket. Ők leginkább hétvégén és hétköznap is dolgoznak, nem elégedettek a munka és a tanulás összehangolásával, és az eddigi eredményeink szerint az esetükben gyakrabban előfordulnak a mindennapi anyagi nehézségek is. Az utolsó az ambiciózus klaszter, ahol a hallgatókra egyfajta céltudatosság jellemző. Egyedül ezek a hallgatók vállalnak munkát szakmai törekvések miatt, s csak nekik kapcsolódik a munkájuk a tanulmányaikhoz. Eredményeinkből kiderül, hogy tudatosan próbálják összehangolni a munkát a tanulmányaikkal, ezért teljes mértékben elégedettek az időbeosztásukkal. A munkakeresés során is inkább a saját kapcsolataikra, az egyetemi karrierirodára támaszkodnak, mintsem a hagyományos diákmunkát kínáló diákszövetkezetekre. Az eddigi eredményeinkből is az körvonalazódik, hogy a dolgozó hallgatók csoportja heterogén. Nemcsak anyagi kényszer miatt vállalnak munkát, hanem megjelent a szakmai tapasztalatszerzésre és a szabadidő hasznos eltöltésére való törekvés. A motiváció mellett a hallgatók társadalmi háttere is sokszínű, a munkavállalás nem csak az alacsony státusmutatókkal jellemezhető diákokat érinti.

A negyedik hipotézisünk szerint a munkavégzés plusz jövedelemszerző funkciója mellett a hallgatók azért is dolgoznak, hogy előkészítsék a végzettség utáni munkaerőpiaci kilépésüket, így az egyes tudományterületek sajátosságaiból adódóan a hallgatói munkavállalás a képzést kiegészítő alternatíva lesz. A másodelemzés adatai alátámasztják, hogy bizonyos képzési területeken a hallgatói munkavállalás évek óta folyamatosan jelen van. A gazdaságtudományi, az informatika karok hallgatói rendszeresebben vállalnak munkát, mint más tanszékek diákjai. Velük szemben az orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti képzések esetében évek óta nagyon alacsony a munkavégzési arány, s ehhez kapcsolódóan a munkavégzés kevésbé jellemző az osztatlan képzések hallgatóira. Azonban a fenti hipotézisünket csak részben fogadjuk el, ugyanis a logisztikus regresszió eredményei nem támasztották alá, hogy a képzési terület markáns hatást gyakorolna a munkavállalás meglétére és gyakoriságára. Az intézményi jellemzők közül leginkább a mesterképzésben való részvétel magyarázó ereje volt hangsúlyos. Az eredményeink azt is bizonyítják, hogy a munkavállalás a karrierépítés fontos mérföldköve, ugyanis a mesterképzéses hallgatók körében a munkatapasztalat-szerzés is fontos motivációs tényező volt. A 2020-as adatok is igazolják, hogy az ambiciózus klaszterben felülreprezentált a mesterszakos hallgatók aránya, ennek a klaszternek a sajátossága, hogy a munka és a tanulmányok illeszkedése csak rájuk jellemző, s visszafogják a munkavállalás gyakoriságát, ami tudatos magatartásra utal.

Az utolsó hipotézisünkben Perna (2010) és Pusztai (2011) munkája alapján feltételeztük, hogy a rendszeres munkavállalás és a munkahelyen szerzett tapasztalatok pozitívan befolyásolják a hallgatók tanulmányi eredményességét és a perzisztenciát. A másodelemzés eredményei csak részben támasztották alá a hipotézisün-

ket, ugyanis a munkavállalás a 2015-ös mintában mutatott szignifikáns befolyást az eredményességre, a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzéssel együtt. A 2012-es mintában csak a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés eredményességre gyakorolt pozitív hatása nyert bizonyítást, továbbá 2019-ben sem volt kimutatható a szignifikáns hatása sem az eredményességre, sem a tanulmányok melletti kitartásra. 2020-ban a felsőoktatási hallgatók eredményességének feltárása érdekében számos dimenziót vettünk górcső alá, amelyek a szakirodalom és a korábbi kutatási eredményeink szerint a hallgatók eredményességének fontos és pontos előrejelzői lehetnek. Hét dimenziót határoztunk meg az eredményesség vizsgálata során. Első dimenzióként a hallgatók a tanulmányok melletti kitartását, illetve a tanulmányokkal való törődésüket elemeztük. Mindezek mellett fontos mutatónak véltük a hallgatók egyetemi teljesítményét, amelyet a tanulmányi átlagok, az elnyert ösztöndíjak és a pályázatok, valamint az egyéb extrakurrikuláris tevékenységek meglétével mértünk. A kutatásunk szempontjából kiemelt figyelmet szenteltünk azoknak a kompetenciáknak, amelyeket feltételezhetően a munkavégzés során szereztek a hallgatók. Az említett négy eredményességi indexet vizsgáltuk a munkavállalói klaszterekben, amelyeket később összevonva, komplex indexként is elemeztünk. A Pearson-féle korreláció eredményei miatt a morális tudatosság és a társadalmi aktivitás mutatókat nem vontuk be a komplex eredményességi indexbe. Az elemzéseink szerint lényeges különbség van a három klaszter között abból a szempontból, hogyan érzékelték a kompetenciák megszerzését a munkavégzés során. A fenti kérdés a hallgatók saját bevallásán alapult, s az eredmények alapján az ambiciózus hallgatók érzékelik a leginkább azt, hogy több kompetenciával is gazdagodtak, amely összefüggésben lehet azzal, hogy ezek a diákok a szakmai törekvések miatt dolgoznak és a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát végeznek. Az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók is megjelöltek olyan képességeket, amelyek a munkavállalás révén erősödtek, annak ellenére, hogy nem a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát végeznek. Ebből is látható, hogy a hallgatóknak a munkavállalás során számos olyan készségük fejlődhet, amelyek konkrétan nem a szakmai fejlődésükhöz, hanem a személyiségfejlődésükhöz is hozzájárulhat. Azonban ennek mélyebb alátámasztására további kutatások szükségesek. Vizsgáltuk a dolgozó hallgatók által érzékelt kompetenciák csoportját, saját megítélésük szerint a legkevesebbet fejlődtek a munkavégzés során a rászoruló-keresetorientált hallgatók. A tanulmányi eredményességindex esetében szintén különbség mutatkozott a klaszterek között, a rászoruló-keresetorientált és az ambiciózus hallgatók között. A rászoruló-keresetorientált hallgatók kevésbé rendelkeznek ösztöndíjjal és magas tanulmányi átlaggal, valamint kevésbé vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben. A 2020-as kutatás eredményei is alátámasztják, hogy leginkább abban a hallgatói klaszterben fordult elő a tanulmányok megszakítása, a félévek passzívtatása, amelyben a hallgatókat főként az anyagi okok és a tandíj finanszírozása motiválta. Utolsó lépésként megvizsgáltuk, melyek azok a tényezők, amelyek a leginkább hatást gyakorolnak a komplex eredményességi mutatóra. Eredményeink szerint a hallgatók társadalmi státusmutatói, mint a szülők iskolai végzettsége és a munkaerőpiaci helyzetük



nem gyakorol hatást az eredményességre. A modellünk szerint a bevont változók közül az oktatókkal folytatott kapcsolattartásnak van a legfőbb magyarázó ereje, valamint a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzésnek.

A korábbi kutatásokhoz viszonyítva az eredményeink számos ponton újdonságértékkel szolgálnak. A legfőbb kutatási eredményünk a hallgatói klaszterekhez kapcsolódik, amelyek élesen elkülönülnek egymástól, s a háttérváltozók tekintetében is jelentős különbségek mutatkoznak a csoportok között. A legtöbb hazai kutatás a munkavállalás horizontális illeszkedése alapján különítette el a hallgatókat (Gáti & Róbert, 2013), Hámori et al. (2018) ezt kiegészítette a munkaórák és a motivációk bevonásával, így négy különböző klasztert hozott létre, amelyek ezáltal a munka intenzitásában különböztek, s leginkább abban, hogy a munkavégzés tapasztalatszerzés vagy kényszer miatt történik. Fényes (2021) a motivációk alapján hozott létre hallgatói klasztereket (csak anyagi célú, munkatapasztalat-szerzők, tőkenövelők, a szabadidős, függetlenedő célú hallgatók), azonban más egyéb változó nem került bevonásra, s a legkisebb csoport volt a szabadidős, függetlenedő célú klaszter. Figyelemre méltónak találjuk a munkavállaló hallgatói klaszterek kiapintását, amivel egyértelművé válik, hogy ez a hallgatói csoport nem homogén társaság. A klaszterekink közül is a legnagyobb újdonság az utilitárius szabadidő-orientált hallgatók, akik azért vállalnak munkát, mert hasznosan szeretnék eltölteni a szabadidejüket, továbbá nem motiválja őket a létfenntartás és ők dolgoznak a legkevesebbet. Az eredményeink rávilágítanak arra, hogy napjainkban már el kell vetnünk a dolgozó hallgatókra vonatkozó sztereotípiákat, miszerint csak a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági háttérrel rendelkező diákok dolgoznak megélhetés céljából, akik a tanulmányi eredményeikben sem kiemelkedők.

A kutatásunk további újszerűsége a következőkben rejlik. A hallgatói munkával foglalkozó nagymintás kutatások nem teszik lehetővé, hogy egy adott felsőoktatási intézményben vizsgáljuk a hallgatói munkavállalást. A Eurostudent felmérések nem szolgáltatnak adatot az egyes egyetemekről, a Diplomás Pályakövetési Rendszer felméréseiben pedig a GDPR miatt: az intézmény és a szak változó nem szerepel. Az eredményeink révén képet kaptunk a munkavállalás trendjeiről a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében, 2012 és 2019 között. Az adataink egyrészt jó alapot biztosítanak további kutatások lebonyolításához, másrészt visszacsatolásként szolgál az említett felsőoktatási intézmény számára. A másodelemzéseket kiegészítettük egy primer kutatással, amely az eddigi kutatásoktól eltérően széles körben vizsgálta a hallgatói munkavállalás kérdéskörét, s amely során csak dolgozó hallgatókat kérdeztünk meg. Legfőbb eredményeink alátámasztották, hogy önmagában a munkavégzésnek nincs hatása a tanulmányi eredményességre, hanem a tanulmányokhoz illeszkedő munkavállalás rendelkezett szignifikáns befolyással. Kiemelkedő eredményünk, hogy az eredményesség vizsgálata során mind a négy adatbázisban beigazolódott az oktatók szerepének fontossága, ugyanis az adataink szerint az oktatókkal folytatott interakciók erős szignifikáns hatást gyakorolnak a hallgatók eredményességére.



A kutatásunk eredményei bizonyos limitációk figyelembevétele mellett értelmezhetők. A kutatásunk első limitációja módszertani eredetű, a jelenlegi kutatásban nem tudtuk teljes körűen lekérdezni a dolgozó hallgatókat, hiszen nem áll rendelkezésünkre olyan adat, amellyel az alapsokaságot meg tudnánk határozni. A kutatásunk problémamegfogalmazó, tényfeltáró kutatás. A mintavételi eljárásból adódóan mintánk nem tekinthető reprezentatívnak, ebből kifolyólag nem jelenthetjük ki, hogy az eredményeink statisztikailag megegyeznek más országos hallgatói adatokkal, tehát nem vonhatunk le általános érvényű következtetéseket, így a kutatás eredményei csak a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkoznak. Az adatok értelmezésénél szem előtt kell tartanunk, hogy az adatbázisokat különböző időpontokban és eltérő kutatási céllal vették fel, így az adatok különböző összetételű mintából származnak, amely nem teszi lehetővé az összehasonlítást. Ennek ellenére a munkavállalásra vonatkozó tendenciák jól követhetők. A munkavállalással s annak hatásaival kapcsolatos megállapításaink csak az általunk megkérdezett mintára vonatkoznak. A vizsgálat további lényeges limitációja, hogy a kompetenciákkal kapcsolatos adatok a válaszadók percepcióján alapszanak, s nem történt tényleges kompetenciamérés. Ennek értelmében nem zárható ki, hogy bizonyos képességekkel gazdagabban rendelkező hallgatók kerültek egy-egy típusba. Továbbá azt sem vethetjük el, hogy a kognitív disszonancia csökkentése miatt logikus, hogy jó befektetésként szeretnék elkönyvelni a munkavégzést. Ennek a kérdésblokknak a további limitációja, hogy nem vetettük össze a korábbi képességekkel, sem ezek percepciójával, ennek egyik oka egyrészt abban keresendő, hogy a másodelemzésre használt adatbázisok nem tartalmaztak erre vonatkozó kérdéseket, ami az összehasonlítás alapját képezhetné. Továbbá magyarországi viszonylatban nincs egységes keretrendszer a kompetenciák mérésére a felsőoktatásban, vannak ezzel kapcsolatos kezdeményezések, azonban ezek egy felsőoktatási intézmény, egy kutatócsoport vagy egy adott képzési terület hallgatóira fókuszálnak. Az adatok hiánya miatt nem erősíthető meg teljeskörűen, hogy történt-e tényleges fejlődés a munka során, azonban az eredményeink a témát tekintve további kutatásokra sarkallnak, hiszen az adataink is megerősítik a kutatási irány létjogosultságát.

A hallgatói munkavállalás jellemzőinek, és legfőképpen a hatásainak a vizsgálatához további kutatások szükségesek. A jövőbeli kutatásoknak szorgalmazniuk kell olyan vizsgálatok lebonyolítását, amely lehetővé teszi, hogy egy adott felsőoktatási intézményben teljes körű lekérdezés valósuljon meg. Ezáltal azonosítható lenne, hogy a hallgatói munka milyen mértékben érinti az intézmény hallgatóit. Már az is releváns kiindulási pont lenne, ha az egyetemi tanulmányi rendszerben lenne arra lehetőség, hogy a tanulmányi, személyes adatok mellett a munkaerőpiaci jelenlétre vonatkozó adatok is fel lennének tüntetve, ezáltal az intézményeknek is megfelelő információjuk lenne a hallgatói munkavégzés arányairól. További kutatások szükségesek annak a feltárására, hogy milyen tényezők befolyásolják a hallgatók tanulmányi előrehaladását, s ebben milyen szerepet játszik a munkavállalás. Ennek vizsgálatára a leghasznosabb egy longitudinális kutatás lenne, azonban a dolgozó hallgatók nehéz elérése miatt ennek lebonyolítása is akadályokba ütközhet. A jö-

vőbeni tanulmányoknak figyelembe kell venniük, hogy a munkavégzés egy adott intézmény képzéseiben belül is eltérő hatást gyakorolhat a tanulmányi pályafutásra. Az elkövetkezendő kutatásoknak célszerű lenne a kvantitatív módszerek mellett kvalitatív eszközöket is alkalmazni, s ezáltal az elemzések árnyaltabbá válnak, s azonosíthatóak lennének azok a rejtett mechanizmusok, szubjektív tényezők, amelyeket a jelenlegi kutatásban kevésbé volt módunk vizsgálni. Az említett tényezők révén pontosabb képet kaphatunk a hallgatói munkavállalás sajátosságairól, fontosságáról és az egyetemi pályafutásra gyakorolt hatásáról.

Az eredményeink alkalmasak lehetnek az intézményi döntéshozatal támogatására, ebből kifolyólag az eredményeinket összegezve kiemelünk néhány kulcsfontosságú területet, és ehhez kapcsolódóan javaslatokat fogalmaztunk meg.

Elsőként a tanulmányi eredményesség és munkavállalás vonatkozásában fogalmaztunk meg javaslatokat. Az eredményeinkből látható, hogy a hallgatók egyetemi pályafutását nagymértékbe befolyásolja az oktatókkal kialakított kapcsolatuk, az intézményben szerzett tapasztalatok. Véleményünk szerint az egyetemeknek bizonyos mértékben szerepet kellene vállalniuk a hallgatók széles körű tájékoztatásában. Akár előadások, szabadon választható kurzusok keretein belül lényeges lenne információkat átadni a hallgatóknak arról, hogyan tudják fenntartani az egyensúlyt a munkavállalói és a hallgatói életvitelük, a tanulmányi és munkahelyi kötelességeik között. Programsorozatok, podcastek, szakmai napok által a hallgatók megoszthatják a társaikkal a saját stratégiáikat, amelyek révén áthidalták a munka és a tanulmányok kombinálásának nehézségét, vagy amelyek átsegítették őket egy tanulmányi krízisen. A rendszeres tájékoztatás hozzájárulhat, hogy tisztában legyenek a hallgatói munkavállalás nehézségeivel, kockázataival és a munkavállalásban rejlő lehetőségekkel. A tanulmányok melletti fizetett munkavégzés negatív hatásainak redukálására hatékony mód lenne a duális képzések, szakmai gyakorlatok nagyobb mértékű elterjedése, amely során egyszerre valósulhat meg a tanulás és plusz jövedelemszerzés.

Az elméleti fejezetben áttekintettük a munkaszocializáció egyes pilléreit, miszerint a munkára való felkészítés, a tapasztalatszerzés már az előzetes szakmai szocializáció folyamatában is megvalósulhat. A nemzetközi gyakorlatban megjelenik, hogy a dolgozni akaró vagy dolgozni kényszerülő hallgatók számára a kampuszon folyó munka egy ideális alternatíva, amely nemcsak a plusz jövedelemszerzés miatt megfelelő, hanem az intézményi beágyazódás szempontjából is. A nemzetközi szakirodalom is hangsúlyozza, hogy az intézményi beágyazódás támogatja a sikeres diplomaszerezést. A dolgozó hallgatók számára kedvező lehetne a Pollard et al. (2013) tanulmányában fellelhető munkalehetőségek adaptálása. Az egyetemi tanszékek profiljához igazodó diákmunkák jó lehetőséget biztosítanának a hallgatóknak, hogy aktívabban részt vegyenek a tanszék életében, szakmai tapasztalatra tegyenek szert, s a munkájukért esetleges valamilyen juttatásban részesüljenek. A kollégiumból, az otthonról végezhető munka is megfelelő opció lehet, azonban a fiatalok külső segítség nélkül nehezebben találják meg ezeket a lehetőségeket, a

karrierirodák felkeresése pedig a hallgatók alacsony arányára jellemző, amelyet a kutatásunk eredményei is alátámasztottak.

A kutatás adatai is bizonyítják, hogy az egyetemi életbe való bevonódás, az oktatókkal folytatott interakciók védőfaktorként szolgálhatnak a tanulmányi teljesítmény romlása ellen. Az empirikus fejezetben bemutatott eredményeink is alátámasztották, hogy az oktatók szerepe és a velük való kapcsolattartás kulcsfontosságú tényező a hallgatók egyetemi pályafutása során, sőt a munkavégzés negatív hatásainak kompenzálói lehetnek. Az adatainkból láthatjuk, hogy éppen azok a hallgatók rendelkeznek minimális oktatói kapcsolattal, akik az intenzívebb munkaórák és olykor a kényszerű munkavállalás miatt kerülnek ki az egyetem látóköréből, holott nekik lenne a legnagyobb szükségük az oktatók támogatására és segítségnyújtására. Javaslatunk legfőképpen arra irányul, hogy szorgalmazni kell a minél színesebb és sokrétűbb programokat, kezdeményezéseket, amelyek erősítik a hallgatók és az oktatók kapcsolatát. A kezdeményezések egy része célszerű, ha a szakmai fejlődéshez kapcsolódik, melyek által a tanulmányaikban elbizonytalanodó diákok, vagy a diákmunka és a diplomaszerezés között egyensúlyozó hallgatók segítségnyújtást, támogatást kaphatnak az oktatóktól. A kötetlenebb szakmai programok a partneri viszonyt erősíthetik.

Az oktatókkal való kapcsolattartás jelentősége mellett ebben az egységben az oktatók szakmai munkáját helyezzük előtérbe. Az eredményeink alapján láthatuk, hogy az oktatókkal folytatott interakcióknak fontos szerepe van a hallgató egyetemi pályafutása során, azonban a kapcsolattartás mellett különösen fontos az oktatók szakmai tudása. Fontosnak tartjuk, hogy az oktatók is lépést tartsanak a saját szakterületükkel, az aktuális munkaerőpiaci igényekkel, ugyanis előfordulhat, hogy a tanulmányaikhoz kötődő munkakörben dolgozó hallgatók könnyen szembesülhetnek oktatóik elavult tudásával. A 2020-as adatfelvétel eredményei szerint a hallgatók jelentős többsége (68,7%) preferálná, ha az elméleti tanulmányok mellett folyamatosan részesülnének gyakorlati oktatásban is, de a hallgatók legalább ötöde azt is előnyben részesítené, ha legalább szemeszterenként egy-egy rövidebb gyakorlaton vennének részt. Azonban a gyakorlati helyekkel való kapcsolatfelvétel, a szakmai gyakorlatok képzésbe való beépítése egy hosszabb folyamat része, így az első lépés a kurzusok gyakorlatiasabbá tétele lehet. Ennek az egyik oka, hogy egyre hangsúlyosabbá válik a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés, másrészt felmerül a kérdés, hogyan fejleszthetik ezeket a kompetenciákat, vagy hogyan kompenzálhatnak azok a hallgatók, akik nem dolgoznak a tanulmányaik mellett, vagy nincs kötelező szakmai gyakorlatuk. Ugyanis kétségtelen, hogy a munka során szerzett tapasztalatok pozitív hozadéknak minősülnek. Az aktív tanulási környezet, a puha készségek fejlesztését megcélzó tanítási-tanulási folyamat, a naprakész információk, a munka világához közeli projektek elősegíthetik, hogy a hallgatók az elméleti ismereteket a gyakorlatban is alkalmazzák, felfedezzék az elméleti ismeretek munkaerőpiaci relevanciáját. A gyakorlatorientált, munkaerőpiaci szituációkhoz illeszkedő feladatok kurzusokba való beemelése támogatná az olyan kompetenciák kialakulását és fejlődését, amelyek – képzési területtől függetlenül

– a munkaerőpiac fontos elvárásai közé tartoznak. Ilyen például a kommunikációs készség, amelyek olyan területeken is elvárásnak számítanak, amelyekről elsőként nem ennek a készségeknek a szükségessége merülne fel. A kommunikációs és prezentációs készség a pályakezdők fontos kvalitásának minősül, hiába rendelkezik az adott pályakezdő megfelelő szaktudással, ha nem képes meggyőzően fellépni, szakszerűen megnyilvánulni. A hallgatóknak fontos lenne, hogy a kurzusokon legyen lehetőségük a szaknyelv használatára, s mi több, legyen alkalmuk gyakorolni, hogyan tudják a szakkifejezéseket elmagyarázni olyan munkatársuknak, akik eltérő végzettséggel rendelkeznek. A puha készségek fejlődése különböző munkaformák és módszerek alkalmazásával, munkahelyi szituációkkal való megismerkedéssel támogatható, azonban a nagyobb hallgatói létszámú képzéseken, vagy az alacsonyabb óraszámú kurzusok esetében a tananyag mennyisége miatt ez nehezen kivitelezhető, így az oktatók is akadályokba ütközhetnek a tervezés fázisában. Az oktatók szakmai munkájához kapcsolódó javaslatunk, hogy hangsúlyosabbá kell válnia a képzéseken a munkaerőpiaci folyamatok nyomon követésének, amelyhez elengedhetetlen, hogy az oktatók is naprakész szakmai tudással rendelkezzenek. A munkaerőpiaci aktorokkal való kapcsolatfelvétel, s ezt követően a szoros együttműködés több szempontból is megtérülhet. Az előző javaslathoz kapcsolódva az aktuális munkaerőpiaci folyamatok, szakspecifikus tevékenységek megismerése nemcsak órai keretek között valósulhat meg, hanem különböző workshopok révén. A kapcsolatépítés elmélyítése mellett akár a nyílt pozíciók, munkakörök bemutatása is megvalósulhatna, ahová az adott munkahelyek akár minimális óraszámban, de lehetőséget biztosítanának a hallgatók foglalkoztatására. Korábbi eredményeinkre is utalva, ha a hallgatók elégedetlenek a képzésük minőségével, illetve kevésbé tapasztalják meg az oktatóik részéről a támogatást, és bizonytalanok a tanulmányaikkal kapcsolatban, elképzelhető, hogy ezeket a hallgatókat a kevésbé gyakorlatias felsőoktatásból való kiábrándulás tereli a munkaerőpiaci tapasztalatszerzés felé, ami a felsőoktatásból kifelé húzó „pull” mechanizmusként működhet. A lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettek azok a hallgatók, akik a tanulmányaik mellett dolgoznak, tanulmányi nehézségekkel küzdenek vagy csalódnak a felsőoktatásban való továbbtanulásban.

Úgy véljük, hogy az eredményeink számos kulcsfontosságú területre világítottak rá, amelyek mérlegelése és fejlesztése nemcsak az egyén szintjén fontos, hanem hosszabb távon az egyetemi képzések megítélése szempontjából is, valamint a javaslataink hozzájárulhatnak a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac kapcsolatának erősítéséhez.



## Summary

Due to the fact that student employment is on the rise, the issue of combining studies with employment has been addressed in the international literature on education research for decades. However, there are conflicting research findings on the impact of student employment on academic performance. Our research aims to contribute to the discussion of this question by providing a comprehensive longitudinal and cross-sectional study of students' employment characteristics and the impact of paid work on their university careers at the most populous Hungarian university outside the capital.

Our research questions focus on the changes that have taken place in recent years in student employment among students in the higher education institution under study, and on how these changes are related to the demographic, social and institutional background of the students. A further research question is how work affects the academic achievement and commitment of the students sampled. We assume that a significant change can be observed in terms of student employment and a new group is emerging, distinct from the student groups that worked out of financial necessity or to gain work experience.

Our research provides a complex study of paid student work and its impact on student outcomes. The target group of our dissertation is the full-time students of the University of Debrecen. In the first phase of our empirical research, we conducted a secondary analysis of thematic, longitudinal data from the databases of the Centre for Higher Education Research and Development (CHERD-Hungary), which had been regularly surveying students in the Northeastern region of the country for two decades. We used 3 databases for the secondary analysis: the 2012 HERD, the 2015 IESA and the 2019 PERSIST. As a first step of the analysis, the databases were restricted to full-time students at the University of Debrecen and we worked with the following element numbers: 1111, 1063 and 803 persons.

To determine the sample size of the primary research, we used the institution's publicly available data on full-time students on the Hungarian-speaking programmes of the University of Debrecen in March 2019 as well as conducting quota sampling based on the distribution of students by field of study, using the PERSIST 2019 database. The final size of the database used for the primary study.

The secondary analysis revealed that student employment became increasingly widespread over the years. Whereas in the 2012 sample one third of students did paid work, in 2019 over half of them did. Our primary study was specifically targeted at working students, most of whom engaged in regular work during semesters. The factors affecting employment were analysed using logistic regression. Data from 2012, 2015 and 2019 equally confirmed that participation

in a master's course was an influencing factor. In two of the samples, parents' level of education and families' subjective financial status were also found to have significant explanatory power.

In examining academic careers and persistence, we found that contact with faculty and work related to study had the most explanatory power. In our primary research, our regression analysis focused on the factors that affected the complex achievement index. We found that the index was not affected by students' social status indicators. Our results also confirm the findings of the secondary analysis, according to which, to contact with instructors has the greatest explanatory power.

The most significant empirical results of this dissertation pertain to the primary research. We created student clusters based on three variables and separated three distinct student groups: disadvantaged-income oriented, ambitious and leisure-oriented. The student clusters differ markedly in almost all the social background indicators examined, and there are also a number of significant differences in demographic and educational characteristics. Our research confirms the results of previous youth studies that indicate the appearance of young people who prefer postmodern values in the labor market. Our data confirmed that another group appears in addition to the students with more modest backgrounds who work due to financial difficulties (in our interpretation, disadvantaged-income oriented), and the ambitious, i.e., career-oriented, internship- and reference-gathering working students. These are the utilitarian leisure-oriented students who represent the postmodern value system and the postmodern student work concept, and for whom work is a „meaningful” form of leisure. Our results may provide a good basis for identifying further research directions.



## Hivatkozott irodalom

2012. évi I. törvény [Mt. (új) ] 34. § (1). A munkaviszony alanyai. <https://tinyurl.hu/dSjo>.
- AHMAD, Z., ANANTHARAMAN, R. N., & ISMAIL, H. (2012). Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: An Application of Astin's College Impact Model. *Accounting Education*, 21(2), 187–208.
- ALTER, E., & KOCSIS, ZS. (2021). Hallgatói munkavállalás a STEM területeken. A tanulmányok melletti munkavállalás perzisztenciára és tanulmányi előrehaladásra gyakorolt hatása. *Új Munkaügyi Szemle*, 2(4), 67–79.
- ANDRESEN, L., BOUD, D., & COHEN, R. (2020). Experience-based learning. In Foley, G. (Eds.), *Understanding Adult Education and Training* (pp. 225–239). Routledge.
- ANTALOVITS, M. (1999). *Munkaköri és munkabehelyi szocializáció*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. <https://tinyurl.hu/XFp7>
- ARNETT, J. J. (2005). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. In Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (Eds.), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (pp. 3–20). American Psychological Association.
- ASTIN, A. W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass.
- AUYEUNG, P., & SANDS, J. (1997). Factors influencing accounting students' career choice: a cross-cultural validation study. *Accounting Education*, 6(1), 13–23.
- BAFFOE-BONNIE, J., & GOLDEN, L. (2007, October 17–19). *Work-Study: Time Use Tradeoffs among Employed Students and Implications*. IATUR – XXVIII Annual Conference, Washington, DC.
- BALDWIN, J. M. (1913). *History of Psychology: A sketch and an interpretation, Vol. 2, From John Locke to the present time*. Watts & Co. <https://doi.org/10.1037/11066-000>
- BARKER, LECIA J., MCDOWELL, C., & KALAHAR, K. (2009). Exploring factors that influence computer science introductory course students to persist in the major. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(1), 153–157.
- BARR, N. (2012). A felsőoktatás finanszírozása. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 264–283.
- BARTAL, A. M., & CZIKE, K. (2004). *Nonprofit szervezetek és önkéntesek – új szervezeti típusok, és az önkéntes tevékenységet végzők motivációi*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- BAUM, S. (2010). Student Work and The Financial Aid System. In Perna, L. W. (Eds.), *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice* (pp. 3–23). Stylus Publishers.

- BEARD, C., & WILSON, J. P. (2013). Exploring experiential learning. In Beard, C., & Wilson, J. P. (Eds.), *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 17–51). Kogan Page Publishers.
- BEERKENS, M., MÁGI, E., & LILL, L. (2011). University studies as a side job. Causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, 61(6), 679–692.
- BELLRESEARCH JELENTÉS (2015). *A hazai informatikus- és IT-mérnökképzés helyzetének, problémáinak, gátló tényezőinek vizsgálata*. <https://tinyurl.hu/jM2Z>
- BENNETT, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123–141.
- BERLINGER, E. (2003). *Jövedelemarányos visszafizetésen alapuló hallgatói hitelrendszerek*. Doktori értekezés.
- BILLETT, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827–843.
- BLOSSFELD, H. P., BUCHHOLZ, S., DAMMRICH, J., KILPI-JAKONEN, E., KOSYAKOVA, Y., SKOPEK, J., TRIVENTI, M., & VONO DE VILHENA, D. (2015). Gender Differences at Labor Market Entry: The Effect of Changing Educational Pathways and Institutional Structures. In Blossfeld, H. P., Skopek, J., Triventi, M., & Buchholz, S. (Eds.), *Gender, Education and Employment An International Comparison of School-to-Work Transitions* (pp. 3–39). Edward Elgar Publishing Limited.
- BOCSI, V. (2013). Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 67–87). Belvedere Meridionale.
- BOCSI, V. (2015). Munkaértékek román–magyar összehasonlító vizsgálata a Partiumban. *Kultúra és közösség*, 6(1), 17–26.
- BOCSI, V. (2020). Hallgatói szocializáció – oktatói szemmel. *Különleges Bánásmód*, 6(2), 19–33.
- BOCSI, V., Ceglédi, T., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A., Pallay, K., Szabó, B. É., Szigeti F., & Tóth, D. A. (2018). A pedagógus-hallgatók késleltetett diplomaszerzése interjúk alapján. In Pusztai G., & Szigeti F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 63–90). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- BODY, K. M. D., BONNAL, L., & GIRET, J. F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073.
- BORBÉLY-PECZE, T. B. (2016). Szakképzés és pályaaorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59–69.
- BOSS, S. (2011, September 20). Project-Based Learning: What Experts Say. *EduTopia*. <https://tinyurl.hu/2vZu>

- BOURDIEU, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel, Gy., Szántó, Z. (szerk.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–167). Aula.
- BRIDGSTOCK, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- BRINGLE, R. G., & HATCHER, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
- BUSCHA, F., MAUREL, A., PAGE, L., & SPECKESSER, S. (2012). The effect of employment while in high school on educational attainment: A conditional difference-in-differences approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(3), 380–396.
- BUTLER, A. B. (2007). Job Characteristics and College Performance and Attitudes: A Model of Work–School Conflict and Facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 500–510.
- CALLENDER, C. (2008). The Impact of Term-Time Employment on Higher Education Students' Academic Attainment and Achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377.
- CASTRO, C. M., & LEVY, D. (2001). Four Functions in Higher Education. *International Higher Education*, 23. <https://doi.org/10.6017/ihe.2001.23.6594>
- CEGLÉDI, T. (2015). Egy alkalmazott eredményességgkonceptió és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 9–25). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- CHANTREA, B., CHANSOPHY, H., & CHANTYTA, H. (2017). *Working and Studying at the Same Time*. <https://tinyurl.hu/CqmU>
- COOPER, L., ORRELL, J., & BOWDEN, M. (2010). *Work integrated learning: a guide to effective practice*. Routledge.
- CORTES-RAMIREZ, E. E. (2014). Knowledge is Power. Francis Bacon's Theory of Ideology and Culture. *Via Panorâmica: Revista Eletrônica de Estudos Anglo-Americanos / An Anglo-American Studies Journal*, 3, Número Especial, 25–42. <http://ler.letras.up.pt/>
- CURTIS, S., & SHANI, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 129–38.
- CSÁKÓ, M. (2004). Ifjúság egy áttagolódó társadalomban. In Gábor K., & Jancsák Cs. (szerk.), *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben* (pp. 11–14). Belvedere Meridionale.
- CSOBA, J. (2013). Munka és tanulás. A felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók munkatapasztalata. *Esély*, 4, 30–50.
- CSORBA, M. (2014). *Lehetőségek és kockázatok az iskolaszövetkezeti szektorban*. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem.

- DAILEY, S. L. (2016). What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization. *Western Journal of Communication*, 80(4), 453–480.
- DANYI, G., & VÍGVÁRI, A. (2019). Túlélés, ellenállás, adaptáció: informális gyakorlatok Magyarországon és Lengyelországban. *Replika*, 110, 11–31.
- DARMODY, M., & SMYTH, E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21(4), 349–362.
- DAROLIA, R. (2014). Working (and Studying) Day and Night: Heterogeneous Effects of Working on the Academic Performance of Full-Time and Part-Time Students. *Economics of Education Review*, 38, 38–50.
- DEÁKY, Z. (2015). *Gyermekek és serdülők munkája Magyarországon a 19. századtól a második világháborúig*. Gondolat Kiadó.
- DEMETER-KARÁSZI, ZS. (2021). Lemorzsolódás és vallásosság. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 166–179). CHERD-Hungary.
- DERÉNYI, A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikációképzés. *Új Jel-Kép*, 4(1), 21–34.
- DESJARDINS, S. L., AHLBURG, D. A., & MCCALL, B. P. (2002). A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 555–581.
- DI PAOLO, A., & MATANO, A. (2016, September 22–23). *The Impact of Working while Studying on the Academic and Labour Market Performance of Graduates: the Joint Role of Work Intensity and Job-Field Match* [Conference presentation]. XXXI AIEL Conference, Trento, Italy. <https://tinyurl.hu/VJDD>
- DU BOIS-REYMOND, M. (2006). Nem akarom még elkötelezni magam. In Gábor, K., & Jancsák, Cs. (szerk.), *Ifjúságszociológia* (pp. 279–300). Belvedere Kiadó.
- DUFFY, R., & SEDLACEK, W. E. (2007). The Work-Values of First Year College Students: Exploring Group Differences. *The Career Development Quarterly*, 59, 359–364.
- DUQUE, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management*, 25(1), 1–21.
- ELLIOTT, G. (2017). Introduction to the special issue on 'Learning for Work'. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(1), 1–6.
- ENGLER, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Oktáskutatók könyvtára 1. CHERD-H.
- ENGLER, Á. (2018). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debrecen Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- ENGLER, Á., & MÁRKUS, E. (2019). A formális és nem formális felnőtt tanulás Magyarországon. In Márkus, E. (szerk.), *Tanuló közösségek és társadalmi átalakulás. Kelet-közép-európai tapasztalatok* (pp. 11–31). Nullpont Kulturális Egyesület.

- ESTER, P., BRAUN, M., & VINKEN, H. (2006). Eroding Work Values? In Ester, P., Braun, M., Mohler, P. (Eds.), *Globalization, Value Change and Generations* (pp. 89–114). Brill.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21. Eurydice – Facts and Figures*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/774855>
- FARKAS, P. (2013). A munka méltósága. A munka erkölcszociológiai és társadalomelméleti összefüggései. *Kapocs*, 11(4), 62–73.
- FELDMAN, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 433–452.
- FELDMAN, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499–531.
- FÉNYES, H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolása?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FÉNYES, H. (2015). Effect of Religiosity on Volunteering and on the Types of Volunteering among Higher Education Students in a Cross-border Central-Eastern European Region. *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analyses*, 5(2), 81–203.
- FÉNYES, H. (2021). Paid Work alongside Higher Education Studies as an Investment in Human Capital. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 231–250.
- FÉNYES, H., KOVÁCS, K., DUSA, Á. R., FEKETE, A., KARDOS, K., KOVÁCS, E., MÁRKUS, ZS., MORVAI L., NAGY, Z., SEBESTYÉN, K., & VARGA, E. (2015). Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In Pusztai, G., & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 66–79). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- FÉNYES, H., & MOHÁCSI, M. (2019). *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FÉNYES, H., MARKOS, V., & MOHÁCSI, M. (2021). Volunteering among Higher Education Students as Part of Individual Career Management. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 12(2), 3–22. <https://doi.org/10.14267/CJSSP.2021.2.1>.
- FÉNYVES, V., BÁCSNÉ BÁBA, É., SZABÓNÉ SZŐKE, R., KOCSIS, I., JUHÁSZ, CS., MÁTÉ, E., & PUSZTAI, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 3, 5–14.
- FISCHER, J., & LIPOVSKÁ, H. (2014). The Work-study Dilemma of Czech Undergraduates. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(3–4), 45–52.

- FITZGERALD, T. (2012). Tracing the fault lines. In Fitzgerald, Tanya, White, J., & Gunter, M. H. (Eds.), *Hard Labour? Academic Work and the Changing Landscape of Higher Education* (pp. 1–22). Emerald Group.
- FLOWERS, L. A. (2010). Effects of Work on African American College Students' Engagement. In Perna, L. W. (Eds.), *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice* (pp. 213–234). Stylus Publishers.
- FÓNAI, M. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 239–250). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FÓNAI, M. (2024). A bizonytalanság kora – prekár jelenségek és folyamatok pályakezdő tanárok körében. In Buda, A., Kiss, E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a korszakváltás bizonytalansága. A XIII. Kiss Árpád Emlékonferencia tanulmánykötete* (pp. 53–65). Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- FÓNAI, M., KISS, J., & FÁBIÁN, G. (1999). Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély*, 10(1), 114–134.
- FÓNAI, M., & R. FEDOR, A. (2023). A prekaritás és a prekariátus hazai recepciójának néhány vonása. *Kultúra és Közösség*, 3, 65–88.
- GÁBOR, K. (2006). Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In Gábor, K., & Jancsák, Cs. (szerk.), *Ifjúságpszichológia* (pp. 384–427). Belvedere Meridionale.
- GÁBOR, K. (2009). Ifjúsági korszakváltás. *Új Ifjúsági Szemle*, 2009/tél, 61–81.
- GÁL, R. I., SZABÓ, E., & VARGHA, L. (2017). Láthatatlan transzferek: Ki adja és ki kapja a háztartási munkát? *Demográfia*, 60(4), 283–298.
- GALASI, P., TIMÁR, J., & VARGA, J. (2001). Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In Semjén, A. (szerk.), *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés* (pp. 73–89). MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont.
- GASPARIS, P. T., KERRIDGE, W. D., & GUNDERMAN, R. B. (2017). Service learning in radiology education. *Academic Radiology*, 24(4), 514–515.
- GÁTI, A., & RÓBERT, P. (2013). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai, O., & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások* (pp. 93–111). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit.
- GAZSÓ, T. (2012). Munkaerő-piaci helyzetkép. In Székely, L. (szerk.), *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet* (pp. 127–152). Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.
- GEEL, R., & BACKES-GELLNER, U. (2012). Earning While learning. When and How Student Employment is Beneficial. *Labour*, 26(3), 313–340.
- GIRASEK, E. (2010). Fiatal munkavállalók az egészségügyben, fiatal egészségügyiek a munkaerőpiacon. In Garai, O. (szerk.), *Frissdiplomások 2010* (pp. 287–300). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit.
- GREGORY, E., & KANUKA, H. (2024). Student perspectives on employability skills in liberal arts programs: A Canadian case. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 15(1), 126–145. <https://doi.org/10.21153/jtlge2024vol15no1art1672>



- GROSEMANS, I., COERTJENS, L., & KYNDT, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational Research Review*, 21, 67–84.
- GYÖRFFY, ZS., SUSÁNSZKY, A., SZÁNTÓ, ZS., & SUSÁNSZKY, É. (2017). Az orvosi pályaválasztás átalakulása. Mit mutatnak a terepmunka-tapasztalataink? *Metszetek*, 6(2), 5–21.
- GYÖRGYI, Z. (2012). *A képzés és a munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- HAJDU, G., & SIK, E. (2016). A munkával kapcsolatos értékek a világban (1990–2014) és a mai Magyarországon. In Kolosi, T., & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Ríport* (pp. 399–421). Társaság.
- HÄKKINEN, I. (2006). Working while Enrolled in an University: Does it Pay? *Labour Economics*, 13, 167–189.
- HALL, S. L. (2013). Influence of Campus Recreation Employment on Student Learning. *Recreational Sports Journal*, 37(2), 136–146.
- HÁMORI, Á., & ROSTA, G. (2013). Ifjúság, életkor, szocializáció. Az ifjúsági váltság változása, és ennek összefüggései az életkori hatásokkal, valamint a szocializáció helyével. *Confessio*, 37(1), 5–18.
- HÁMORI, Á. (2018). A műszaki képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2(3), 2–6.
- HÁMORI, Á., HORVÁTH, Á., & VEROSZTA, ZS. (2018). A tanulmányok melletti munkavállalás háttere és hatása a továbbtanulási tervekhez. In Hámori, Á. (szerk.), *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. A Eurostudent VI nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei* (pp. 101–116). Oktatási Hivatal.
- HÁMORI, Á. (2020). Az informatika képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 4(1), 12–24.
- HANDY, F., CNAAN, R. A., HUSTINX, L., KANG, C., BRUDNEY, J. L., HASKI-LEVENTHAL, D., HOLMES, K., MEIJS, L. C., PESSI, A. B., RANADE, B., YAMAUCHI, N., & ZRINCAK, S. (2010). A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(3), 498–523.
- HARKÁNYI, Á. M. (2020). A tanulmányok melletti munkavégzés és a képzés befejezésének hatása a későbbi munkaerő-piaci pályára az informatika képzési területen. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 4(1), 24–27.
- HARRISON, D. F. (2017). The Role of Higher Education in the Changing World of Work. *Educare Review*, 52(6).
- HART, S. (2015). Engaging the learner: The ABC's of service-learning. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(2), 76–79.
- HAUSCHILDT, K., GWOSĆ, C., SCHIRMER, H., & WARTENBERGH-CRAS, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. Media GmbH & Co. KG B.
- HEGYI, A., HORVÁTH, Á., KMETTY, Z., & MOLNÁR, K. (2006). *Önként a gyakorlatban. Kutatás fiatal önkéntes gyakornokok civil szférában való foglalkoztatásának lehe-*



- tősegéről és gyakoronoki programok beindításának szükségességéről.* Közösség Ifjúsági Alapítvány Ifjúsági Koordinációs és Szolgáltató Egyesület.
- HEINZ, W. R. (1999). *From Education to Work: Cross National Perspectives.* Cambridge University Press.
- HERRYGERS, K. S., & WIELAND, S. M. B. (2017). Work socialization through part-time work: cultivating self-efficacy and engagement through care. *Journal of Applied Communication Research*, 45(5), 1–19.
- HOLIK I., SANDA I. D., & KERSÁNSZKI, T. (2021). A soft skillek jelentősége és fejlesztési lehetőségei a mérnökképzésben. In Engler, Á., & Bocsi, V. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2020: Család a nevelés és az oktatás fókuszában* (pp. 198–213). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete.
- HRABÉCZY, A., KOC SIS, ZS., & GREBA I. (2024). Oktatási tevékenység és oktatói jóllét a közép- és kelet-európai felsőoktatási oktatók körében. In Kovács, K., Pallay, K. (szerk.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 113–133). CHERD-Hungary.
- HUIE, F. C., WINSLER, A., & KITSANTAS, A. (2014). Employment and Firstyear College Achievement: the Role of Self-Regulation and Motivation. *Journal of Education and Work*, 27(1), 110–135.
- HURTADO, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumpert, P. J. (Eds.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts* (pp. 94–113). Johns Hopkins University Press.
- HVOZDETSKA, B., VARHA, N., NIKON, N., KOC SIS, ZS., & KOVÁCS, K. (2020). Migratory Moods and Temporary Employment of Students of Central and Eastern Europe. *Italian Sociological Review*, 10(2), 305–326.
- INGLEHART, R., & OYSERMAN, D. (2004). Individualism, Autonomy, Self-expression: The Human Development Syndrome. In Vinken, H., Soeters, J., & Ester, P. (Eds.), *Comparing Cultures* (pp. 74–96). Brill.
- JACKSON, D., & COLLINGS, D. (2018). The influence of Work-Integrated Learning and paid work during studies on graduate employment and underemployment. *Higher Education*, 76, 403–425.
- JACOB, M., GERTH, M., & WEISS, F. (2017). Student Employment: Social Differentials and Field-Specific Developments in Higher Education. *Journal of Education and Work*, 31(1), 87–108.
- JANCSÁK, Cs. (2013). Az előszakképzés felé? – „Az egyetem csak alapokat adjon, a szakmai specializációt mi megoldjuk.” (munkaerő-piaci szereplők visszajelzései a mobilalkalmazás-fejlesztés egyetemi oktatásával kapcsolatban). In Darvai, T. (szerk.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 143–167). Belvedere Meridionale.
- JANCSÁK, CS., & POLGÁR, ZS. (2010). Középiskolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle*, VIII(3), 27–35.
- JEWELL, S. (2014). The Impact of Working While Studying on Educational and Labour Market Outcomes. *Business and Economics Journal*, 5(3), 1–12.

- KALENKOSKI, C. M., & PABILONIA, S. W. (2009). Time to Work or Time to Play: The Effect of Student Employment on Homework, Housework, Screen Time and Sleep. *BLS Working Papers*, 450, 1–27.
- KÁLMÁN, O. (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. PhD-disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- KÁLMÁN, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 25(1), 74–97.
- KASLER, J., ZYSBERG, L., & HAREL, N. (2017). Hopes for the future: demographic and personal resources associated with self-perceived employability and actual employment among senior year students. *Journal of Education and Work*, 30(8), 881–889.
- KEETON, M. T., & TATE, P. J. (1978). The boom in experiential learning. Learning by experience: what, why, how. *New Directions for Experiential Learning*. Jossey-Bass.
- KEMÉNY, V., & KISS, K. (1996). A kaláka alakváltozásai – reciprocitás nem archaikus társadalomban. *Eszmélet*, 8(30), 53–68.
- KIRÁLY, S. (2009). Egyetemi hallgatók és szociális problémák Magyarországon a két világháború között (Szülői levelek, hallgatói kérelmek Debrecenben). *Lymbus – Magyarországtudományi forrásközlemények*, 259–271.
- KIRÁLY, S. (2011). Tanulmányaikat megszakítani kényszerülő hallgatók hazánk egyetemén az 1930-as évek derekán. *Gerundium: egyetemtörténeti közlemények*, 2(1–2), 92–107.
- KISPÁLNÉ HORVÁTH, M., & VINCZE, SZ. (2009a). Végzős középiskolások felsőoktatással kapcsolatos tájékozottsága és terve. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4), 39–49.
- KISPÁLNÉ HORVÁTH M., & VINCZE, SZ. (2009b). Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(12), 57–73.
- KISS, G. (1997). Munka és szabadidő. In Kiss, G. (szerk.), *Korunk alapszavai* (pp. 9–37). Nullpont Kulturális Egyesület.
- KISS, J. (2013). Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tanulságai. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 4(10), 11–28.
- KISS, ZS. (2014). A szakterületek konvertálhatóság és helyettesíthetőség szerinti újracsoportosítása diplomások körében. *Szakképzési Szemle*, XXX, 18–34.
- KISS, ZS. (2016). *Fiatal diplomások foglalkoztathatósága Magyarországon*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem. Közgazdaságtudományi Doktori Iskola.
- KISS, ZS., BARIZSNÉ HADHÁZI, E., & KUN, A. I. (2017). A leendő munkavállalás hallgatói szemmel: egy a Debreceni Egyetem alapszakos hallgatói körében végzett felmérés eredményei. *Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat*, 9(27), 183–190.
- KOCSIS, ZS. (2017a). A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa*, 7(1), 81–89.

- KOCSIS, Zs. (2017b). Diákként a munkaerőpiacon. A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. In Szirmai, É. (szerk.), *Diáktudósok* (pp. 57–73). Szegedi Egyetemi Kiadó.
- KOCSIS, Zs. (2017c). A hallgatói munkavállalás megítélése a debreceni és a nyíregyházi oktatók szemszögéből. In Dobi, E. (szerk.), *Juvenilia VII.* (pp. 119–134). Printart-Press Kft.
- KOCSIS, Zs. (2018). Hallgatói munkavállalás határon innen és túl = Student Employment Within and Beyond Borders. *Pedacta*, 8(2), 29–40.
- KOCSIS, Zs. (2020a). Munkahelyi közösségek. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 223–242). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- KOCSIS, Zs. (2020b). A hallgatói munkavállalás mint a lemorzsolódás egyik lehetséges tényezője. *Educatio*, 29(2), 295–304.
- KOCSIS, Zs., & PUSZTAI, G. (2020). Student Employment as a Possible Factor of Dropout. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17(4), 183–199.
- KOCSIS, Zs. (2021a). Features of Student Employment in the Hungarian-Romanian Cross Border Area. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 188–202.
- KOCSIS, Zs. (2021b). A fizetett munkavállalás hatása a felsőoktatási hallgatók egyetemi pályafutására. *Educatio*, 30(1), 135–145.
- KOCSIS, Zs. (2021c). Eredményesebbek-e a dolgozó hallgatók? In Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 264–288). CHERD-Hungary.
- KOCSIS, Zs., & ALTER, E. (2021). A hallgatói munkavállalás jellemzői és a lemorzsolódásban játszott szerepe a STEM területeken. In Simonics, I., Holik, I., & Tomory, I. (szerk.), *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: X. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Tanulmánykötet* (pp. 156–171). Óbudai Egyetem.
- KOCSIS, Zs. (2022). A felsőoktatás munkaerőpiacra való felkészítő szerepe egy kvalitatív kutatás tükrében. In Kun, A. I., & Csók, C. (szerk.), *Mesteri Erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére* (pp. 32–55). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD).
- KOCSIS, Zs. & HRABÉCZY, A. (2023). Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 11, 46–64.
- KOCSIS, Zs., & PUSZTAI, G. (2024a). The Role of Higher Education Through the Eyes of Hungarian Undergraduate Students and Graduates: A Qualitative Exploratory Study. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. accepted.
- KOCSIS, Zs., & PUSZTAI, G. (2024b). “Where soft skills are (not) developing...” – A study of graduates’ skills and the role of university in preparing students for the labor market in Hungary. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. Accepted.

- KOOIJ, D. T. A. M., DE LANGE, A. H., JANSEN, P. G. W., KANFER, R., & DIKKERS, J. S. E. (2011). Age and work-related motives: results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197–225.
- KORI, K., PEDASTE, M., TÕNISSON, E., PALTS, T., ALTIN, H., RANTSUS, R., SELL, R., MURTAZIN, K., & RÜÜTMANN, T. (2015, Marc 18–20). *First-year dropout in ICT studies*. EDUCON2015, IEEE Global Engineering Education Conference, Tallinn University of Technology IEEE.
- KÓRÓDI, M. (2004). *A munkaattitűdök vizsgálatának szerepe az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat értelmezésében*. Kézirat. Debreceni Egyetem. Neveléstudományi Doktori Program.
- KÓRÓDI, M. (2007). Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio*, 16(2), 311–322.
- KOSAKOWSKA-BEREZECKA, N., JUREK, P., & BESTA, T. ET AL. (2018). De-gender them! Gendered vs cooperative division of housework – cross-cultural comparison of Polish and Norwegian students. *Current Psychology*, 39(2), 2276–2284.
- KOSI, T., NASTAV, B., & ŠUŠTERŠIČ, J. (2013). Does Student Employment Deteriorate Academic Performance? The Case of Slovenia. *Croatian Journal of Social Policy*, 20(3), 253–274.
- KOTTMANN, A., & DE WEERT, E. (2013). *Higher education and the labour market, international policy frameworks for regulating graduate employability*. Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences
- KOVÁCS, I. Á. (2017a). *A kapunyitási pánik, a jelentudatoság és az identitás jellegzetes-ségeinek vizsgálata egyetemisták körében*. Szakdolgozat. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- KOVÁCS, I. (2016). *Country Background Report Hungary, prepared for the HE Innovate Hungary country review* [Unpublished report submitted to the OECD].
- KOVÁCS, ZS., & TÖRÖK, E. (2016). Duális képzés – az együttműködésen alapuló képzési forma. In Fodorné Dr. Tóth, K. (szerk.), *Felsőoktatási Kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben* (pp. 209–216). MELLEARN.
- KOVÁCS, E. (2017b). A diákhitel kockázata. *Köz-Gazdaság – Review of Economic Theory and Policy* 12(2), 219–224.
- KOVÁCS, K. ET AL. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- KOVÁCS, K., & PALLAY, K. (2024). *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munka-jellemzők, jóllét és eredményesség*. CHERD-Hungary.
- KOZMA, T. (1998). Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- KOZMA, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOZMA, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum.
- KOZMA, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum.
- KRUMM, S., & HERTEL, G. (2012). The Munster Work Value Measure. *Journal of Managerial Psychology*, 28(5), 532–560.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH). 2020/21 (előzetes) adatok: <https://tinyurl.hu/Jxxd>

- KUN, Á. (2010). Munkahelyi szocializáció, beillesztés és alternatív foglalkoztatási formák a megváltozott munkaképességű egyéneknél. In Juhász, M. (szerk.), *A foglalkozási rehabilitáció támogatása pszichológiai eszközökkel* (pp. 243–268). Typotex Kiadó.
- KUN, A. I. (2014). The Sheepskin Effect in the Hungarian Labour Market 2010–2012. *Annals of the University of Oradea. Economic Science Series*, 23(1), 492–499.
- KUN, A. I. (2015). A báránybőr-hatás és a bolognai folyamat Magyarországon. In Tóth, Z. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban: oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány* (pp. 220–229). Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem.
- KUN, A. I. (2017). Hallgatói vélemények szakmai gyakorlatról és tanulás melletti munkavégzésről. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2(4), 286–297.
- LADÁNYI, J. (2010). Községekben élő munkások. In Ladányi, J., Csanádi, G., Csepeli, Gy., Szelényi, I., & Nemeskéry, A. (szerk.), 2. *Társadalom és térszerkezeti átalakulások Válogatott tanulmányok (1975–2010)* (pp. 3–12). TÁMOP-4.1.2–08/2/A/KMR–0043 SZOCMEG project.
- LAKNER, Sz. (2009). *A tanulás speciális formái – A felnőttképzési metodika megújítása: A tapasztalati tanulásra épülő tréningek*. In Benedek, A., & Hunyady, Gy.-né (szerk.), *„Az oktatás közügy” – A VII. Nevelésiügyi Kongresszus zárókötet* (pp. 359–364). Magyar Pedagógiai Társaság.
- LAPEK, J. (2018). Promoting 21st Century Skills in Problem-Based Learning Environments. In *CTETE – Research Monograph Series* (pp. 66–85). <https://doi.org/10.21061/ctete-rms.v1.c4>.
- LASEN, M., TOMAS, L., & HILL, A. (2015). Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: A case study. *Teaching Education*, 26(4), 341–365.
- LEHMANN, W. (2007). „I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- LEUNG, J. T. Y., SHEK, D. T. L., FUNG, A. L. C., & LEUNG, G. S. M. (2021). Perceived overparenting and developmental outcomes among Chinese adolescents: Do family structure and conflicts matter? *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 742–764.
- LEXIS, L., THOMAS, J., TAYLOR, C. J., CHURCH, J. E., & JULIEN, B. L. (2021). Informational interviews help undergraduate students at the mid-point of non-specialist STEM degrees confirm their career aspiration. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(2), 299–315. <https://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no2art1318>
- LOUGHLIN, C., & BARLING, J. (1998). Teenagers’ Part-Time Employment and Their Work-Related Attitudes and Aspirations. *Journal of Organizational Behavior*, 19(2), 197–207.



- LOUGHLIN, C., & BARLING, J. (2010). Young workers' work values, attitudes, and behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 543–558.
- LUKÁCS, F., & SEBŐ, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10, 78–86.
- LUKÁCS, E. (2020). Hogyan jelenik meg a tudatos karriertervezés a tanulmányaik mellett munkát vállaló egyetemisták körében? Szakdolgozat, BCE Gazdálkodástudományi Kar, Vezetéstudományi Intézet.
- MAGYARI, J. (2009). A családi narratívák és a jövőtől való szorongás összefüggései pályakezdő fiataloknál. In Lisznyai, S., & Puskás-Vajda, Zs. (szerk.), *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és a felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásából* (pp. 9–29). FETA Könyvek 4.
- MAKAI, É. (2017). A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben. In Nagy, Á. (szerk.), *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században* (pp. 210–228). Pallasz Athéné Egyetem, Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság.
- MANDL, S., & MENZ, C. (2024). Students' employment and internships. In Hauschildt, K. (Ed.), *Social and economic conditions of student life in Europe. EUROSTUDENT 8 Synopsis of indicators 2021–2024*. wbv Publikation.
- MARKOS, V. (2014). Egyetemisták a munka világában. In Fényes, H., & Szabó, I. (szerk.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságsszociológiai tanulmányok* (pp. 109–133). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- MARKOS, V. (2018). Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, 8(2), 1–16.
- MARKOS, V., & KOCSIS, Zs. (2018, April). *Volunteering and Paid Work of Higher Education Students Depending on Religion* [Conference presentation abstract]. ISORECEA Conference, Szeged.
- MARKOS, V. (2020a). Önkéntes közösségek. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 223–242). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- MARKOS, V. (2020b). Úton az aktív állampolgári lét felé – A középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- MARKOS, V., KOCSIS, Z., DEMETER-KARÁSZI, Z., & PUSZTAI, G. (2024). Types of Student Work and Religiosity among Higher Education Studies in Central and Eastern Europe. *Annual Review of the Sociology of Religion*, accepted.
- MÁRKUS, E. (2010). Kompetenciák és munkaalkalmasság a felnőttképzés szemszögéből. In Kozma, T., & Ceglédi, T. (szerk.), *Régió és oktatás: A Partium esete* (pp. 267–272). CHERD-Hungary.
- MÁRKUS, E. (2019). A felnőtt tanulás sajátosságai, a felnőtt tanulók tanulási motivációja. In Márkus, E. (szerk.), *Tanuló közösségek és társadalmi átalakulás. Kelet-közép-európai tapasztalatok* (pp. 119–137). Nullpont Kulturális Egyesület.
- MÁRKUS, E., MIKLÓSI, M., & BARABÁSI, T. (2021). Adult Learner's Motivation for Learning from a Comparative Perspective. *The New Education Review*, 63(1), 123–136.

- MARRA, R. M., RODGERS, K. A., SHEN, D., & BOGUE, B. (2013). Leaving Engineering: A Multi-Year Single Institution Study. *The Research Journal for Engineering Education*, 101(1), 6–27.
- MARSH, H., & KLEITMAN, S. (2005). Consequences of employment during high school: Character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, 42(2), 331–369.
- MASEVIČIŪTĖ, K., ŠAUKECKIENĖ, V., & OZOLINČIŪTĖ, E. (2018). EURO-STUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs. UAB “Araneum”.
- MCCOY, S., & SMYTH, E. (2004). *At work in school*. ESRI/Liffey Press.
- MCLEOD, P. L. (2013). Experiential learning in an undergraduate course in group communication and decision making. *Small Group Research*, 44(4), 360–380.
- MEDVED, C. E., BROGAN, S. M., MCCLANAHAN, A. M., MORRIS, J. F., & SHEPHERD, G. J. (2009). Family and Work Socializing Communication: Messages, Gender, and Ideological Implications. *Journal of Family Communication*, 6(3), 161–180.
- MIETTINEN, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey’s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72.
- MIHÁLY, I. (2009). *Az oktatásból a munka világába való átmenet kérdései*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. <https://tinyurl.hu/H3Sv>
- MINCER, J. (1958): Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*, 66, 281–302.
- MOKSONY, F. (2018). *Gondolatok és adatok: Társadalomtudományi elméletek empirikus ellenőrzése*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- MOLNÁR, K. (2016). Élményalapú környezeti nevelés = Experience-based environmental education. In Lett, B., Stark, M., & Horváth, S. (szerk.), *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2016*. (pp. 69–73). Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- MOLNÁR, Á. (2019). *Alkalmazkodó polgárosodás. Család és gazdaság Kiskánizsán a 20. században*. Magyar Néprajzi Társaság.
- MORTIMER, J. T. (1994). Work Experience in Adolescence. *Journal of Vocational Education Research*, 19(1), 39–70.
- MOULIN, S., DORAY, P., LAPLANTE, B., & STREET, M. C. (2013). Work intensity and non-completion of university: Longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work*, 26(3), 333–356.
- MURDOCH, K. (2010). *An overview of the Integrated Inquiry Planning Model*. Retrieved from <https://tinyurl.hu/21P1>
- NAGY, G. D. (2009). Diákmunka a Dél-Alföldi Régióban a kérdőíves vizsgálat tapasztalatai. In Jancsák, Cs. (szerk.), *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról* (pp. 115–131). Belvedere Meridionale.
- NAGYNÉ KRISCFALUSSY, A. (2017). Pán Péterek? – Avagy létezik-e a kapunyitási pánik a szakképzésből kikerülő fiataloknál? *Különleges Bánásmód*, 3(2), 39–62.



- NEILL, N., MULHOLLAND, G., ROSS, V., & LECKEY, J. (2004). The influence of part-time work on student placement. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 123–137.
- NÉMETH, A., & SKIERA, E. (1999). *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest
- NILSSON, B. (2019). The School-to-Work Transition in Developing Countries. *The Journal of Development Studies*, 55(5), 745–764.
- NYÜSTI, Sz. (2018). Megélhetési stratégiák a felsőoktatásban. In Hámori, Á. (szerk.), *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. A Eurostudent VI nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei* (pp. 26–43). Oktatási Hivatal.
- ÓDOR, Zs., & HUSZÁRIK, P. (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban – Összefoglaló tanulmány*. Oktatási Hivatal.
- OECD (1999). Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life Hungary, Country Note. <https://tinyurl.hu/88tK>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>.
- OECD (2015). *Social, Employment and Migration Working Papers No. 169. Working and learning: A diversity of patterns. Glenda Quintini*. <https://dx.doi.org/10.1787/5jrw4bz6hl43-en>.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- ÓBUDAI EGYETEM, STEM-HUNGARY JELENTÉS (2018). *A STEM-végzettséget szerzett pályakezdeők és fiatal munkavállalók helyzetére vonatkozó nemzetközi kutatások másodelemzése*. <https://tinyurl.hu/kQxo>
- OLIVEIRA PIRES, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards life-long learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 129–150
- O'SHEA, A. (2014). Models of WIL. In Ferns, S. (Eds.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide* (pp. 7–14). Australia Collaboration Education Network Ltd.
- OSTOJ, I. (2020). Determinants of Student Employment in Poland. *Higher Education in Russia and Beyond*, 24(3), 12–13.
- PABIAN, P., ŠIMA, K., & KYNČILOVÁ, L. (2011). Humboldt goes to the labour market: how academic higher education fuels labour market success in the Czech Republic. *Journal of Education and Work*, 24(1–2), 95–118.
- PALLAY, K., MARKOS, V., & FÉNYES, H. (2022). Kárpátaljai fiatalok önkéntes tevékenysége a 2022-es orosz–ukrán háború idején. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 3–26.
- PASCARELLA, E. T., EDISON, M. I., AMAURY, N., HAGEDORN, L. S., & TERENCEZINI, P. T. (1998). Does Work Inhibit Cognitive Development during College? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(2), 75–93.
- PASCARELLA, E. T., & TERENCEZINI, P. T. (2005). *How College. Affects Students: A Third Decade of Research*. Jossey-Bass.
- PASSARETTA, G., & TRIVENTI, M. (2015). Work Experience during Higher Education and Post-Graduation Occupational Outcomes: A Comparative

- Study on Four European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(3–4), 232–253.
- PATAKI, Z. (1998). Mobilitás és reprodukció a felsőoktatásban. *Korunk*, 9(6), 20–25.
- PERNA, L. (2010). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Stylus Publishers.
- PILINSZKI, A. (2014). A háztartási munkamegosztás, a kapcsolattal való elégedettség és a párkapcsolati instabilitás összefüggései. *Erdélyi Társadalom*, 12(1), 31–43.
- PIKE, G., KUH, G., & MASSA-MCKINLEY, R. (2008). First-Year Students' Employment, Engagement, and Academic Achievement: Untangling the Relationship between Work and Grades. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 45(4), 560–582.
- POGÁTSNIK, M. (2018). Dual Education: The Win-Win Model of Collaboration between Universities and Industry. *International Journal Of Engineering Pedagogy*, 8(3), 145–152.
- POGÁTSNIK, M. (2019). A munka alapú tanulás hatása a nem kognitív készségek fejlődésére a mérnökképzésben. In Juhász, E., & Endrődy, O. (szerk.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek VI.* (pp. 151–167). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- POLÁKOVÁ, M., SULEIMANOVÁ, J., MADZÍK, P., COPUŠ, L., MOLNÁROVÁ, I., & POLEDNOVÁ, J. (2023.) Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Helijon*, 9(8), e18670, <http://doi.org/10.1016/j.helijon.2023.e18670>
- POLIDANO, C., & ZAKIROVA, R. (2011). *Outcomes from Combining Work and Tertiary Study*. Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research.
- POLLARD, E., WILLIAMS, M., ARTHUR, S., & KOTECHEA, M. (2013). *Working while Studying: Follow-up to the Student Income and Expenditure Survey 2011/12*. Brighton, Institute for Employment Studies.
- POLÓNYI, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 23(2), 185–204.
- PUKÁNSZKY, B., & NÉMETH, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- PUSSEY, B. (2010). Of a mind to labor: Reconceptualizing student work and higher education. In Perna, L. W. (Eds.), *Understanding the working college student: New research and its implications for policy and practice* (pp. 234–155). Stylus Publishers.
- PUSZTAI, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. A hallgatói értelmző közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum.
- PUSZTAI, G. (2013). A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In Kun, A. I., & Polónyi, I. (szerk.), *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerő-piac* (pp. 9–29). Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI, G. (2014). „Nem biztos, csak a kétes a szememnek...”: Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In Nagy, P. T., & Veroszta, Zs. (szerk.), *A felsőoktatás kutatása* (pp. 146–165). Gondolat Kiadó.

- PUSZTAI, G., & ENGLER, Á. (2014). Distant Students' Satisfaction as an Indicator of Institutional Success in Higher Education. *Horizonty Wychowania*, 13(26), 105–121.
- PUSZTAI, G. (2015). *Pathways to success in higher education*. Peter Lang Verlag.
- PUSZTAI, G., BOCSI, V., & Ceglédi, T. (2016). *A felsőoktatás (bozzádott) értéke*. Partium Press, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI, G., & SZIGETI, F. (szerk.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- PUSZTAI, G., & KOCSIS, Zs. (2019). Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, 8(6), 193.
- PUSZTAI, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI, G., & SZIGETI, F. (2021). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 12. CHERD-Hungary.
- RÁCZ, C. K., & KOCSIS, Zs. (2022). A lemorzsolódás előrejelzőinek azonosítása a STEM területek hallgatóinak körében. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(4), 43–57.
- RAKAR-SZABO, N., & KOSZTKA, J. (2019). *A tapasztalati tanulás alapú természeti környezetben zajló módszerek megjelenése a magyar szociálmunkás-képzésben*. Rubeus.
- REVÁKNÉ MARKÓCZI, I. (szerk.) (2011). *Projekt módszer, projektoktatás*. Debreceni Egyetem.
- R. FEDOR, A., & FÓNAI, M. (2017): A magasan kvalifikált fiatal munkavállalói csoportok elemzésének új megközelítési lehetősége: a prekariátus. *Különleges Bánásmód*, 3(4), 7–17.
- RICHARDSON, M., EVANS, C., & GBADAMOSI, G. (2009). Funding Full-Time Study through Part-Time Work. *Journal of Education and Work*, 22(4), 319–334.
- RIGGERT, S. C., BOYLE, M., PETROSKO, J. M., ASH, D., & RUDE-PARKINS, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92.
- ROBERTS, JAY W. (2012). *Beyond learning by doing: theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- RÓBERT, P. (2002). Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In Kolosi, T., Tóth, I. Gy., & Vukovich, Gy. (szerk.), *Társadalmi Ríport* (pp. 220–232). Társi.
- RÓBERT, P. (2004). A pályakezdők elhelyezkedési esélyeinek és foglalkozási szerkezetének átalakulása. In Varga, J. (szerk.), *Közlelkép. Oktatás és munkaerőpiac* (pp. 100–105). MTA KTI, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- RÓBERT, P., & SAAR, E. (2012). Learning and Working: The Impact of the 'Double Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review*, 28(6), 742–754.
- ROÓZ, J. (2010). *Emberi erőforrás és munkapiaci menedzsment*. BGF, Budapest SZIE.
- ROSHCHIN, S., & RUDAKOV, V. (2015). Patterns of student employment in Russia. *Journal of Education and Work*, 30(3), 314–338.
- ROTHSTEIN, D. S. (2007). High school employment and youths' academic achievement. *Journal of Human Resources*, 42(1), 194–213.

- RÓZSA, M. (2019). A tanulás és tanítás szabadsága – Élményalapú tanulás. *Pályázati Pávilon*, 2019. tavasz, 5–6.
- RUDAS, T. (1998). *Hogyan olvassunk közvélemény-kutatásokat?* Új Mandátum Könyvkiadó.
- SACKMANN, R., & WINGENS, M. (2001). Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In R. Sackmann, R., & Wingens, M. (Eds.), *Strukturen des Lebenslaufs: Übergang – Sequenz – Verlauf. Statuspassagen und Lebenslauf* (pp. 17–48). Juventa Verlag.
- SÁGI, M. (2011). Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai, O., & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások* (pp. 93–111). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- SALAM, M., ISKANDAR, A., DAYANG, N., IBRAHIM, D. H. A., & FAROOQ, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593.
- SANCHEZ-GELABERT, A., FIGUEROA, M., & ELIAS, M. (2017). Working while studying in higher education. The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 232–245.
- SÁRIK, E. K. (2016). *Vallásosság, értékrend, ifjúság*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- SATTLER, P. (2011). *Work-Integrated learning in Ontario's postsecondary sector*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- SAVEANU, S., & STEFANESCU, F. (2019). Working or Learning? Working Students in the Romanian-Hungarian Cross-Border Area. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 248–277.
- SAVERY, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.
- SAWITRI, D. R., CREED, P. A., & ZIMMER-GEMBECK, M. J. (2015). Longitudinal relations of parental influences and adolescent career aspirations and actions in a collectivist society. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 551–563.
- SHEIN, E. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Addison-Wesley.
- SCHNEIDER, D. (2012). Gender deviance and household work: The role of occupation. *American Journal of Sociology*, 117(4), 1029–1072.
- SEARBY, P. (1989). The New School and the New Life: Cecil Reddie (1858–1932) and the early years of Abbotsholme School. *History of Education*, 18(1), 1–21.
- SIK, E. (1999). *Megközelítések a munka szociológiájához*. BKE Közgazdasági Továbbképző Intézete.
- SIMÓN, H., DÍAZ, C., MANUEL, J., COSTA, C., & LUIS, J. (2017). Analysis of university student employment and its impact on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 281–306.
- SIMONICS, I. (2015). Seminar organization, planning and management. In Tóth, P. (Eds.), *Theoretical foundations of corporate mentor training* (pp. 53–73). Obuda University.

- SINGARAVELU, H. D., WHITE, L. J., & BRINGAZE, T. B. (2005). Factors Influencing International Students' Career Choice: A Comparative Study. *Journal of Career Development*, 32(1), 46–59.
- SINGH, K. (1998). Part-Time Employment in High School and Its Effect on Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 131–139.
- SIPOS, N. (2016). A munkaelégedettség Herzberg-modelljének továbbfejlesztése a Frissdiplomások 2011–2014 adatbázisok alapján. *Vezetéstudomány/Budapest Management*, XLVII(12), 97–108.
- SIPOS, N., KURÁTH, G., & GYARMATINÉ BÁNYAI, E. (2020). A frissdiplomások kompetenciái és a bérek kapcsolata. A kompetenciafejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban. *Közgazdasági Szemle*, LXVII, 1130–1153.
- SMIGIEL, H., MACLEOD, C., & STEPHENSON, H. (2015). Managing competing demands in the delivery of work integrated learning: an institutional case study. *Practicebased Learning in Higher Education*, 10, 159–172.
- SOMOGYVÁRI, L. (2015). Munkára nevelés a középiskolában (1958–1961): az 5 + 1-es képzés beindítása a Tabi Állami Általános Gimnáziumban. *Múltunk*, 2, 199–221.
- STAFF, J., & MORTIMER, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169–1194.
- STANDING, G. (2012). The Precariat: from denizens to citizens? *Polity*, 44(4), 588–608.
- STANEVA, M. (2020). *Employment alongside Bachelor's Studies in Germany Implications for Education Outcomes, the School-to-Work Transition, and Equity*. Springer.
- STIBUREK, Š., VLK, A., & ŠVEC, V. (2017). Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 43–56.
- STRATTON, L. S., O'TOOLE, M., & WETZEL, J. N. (2008). A Multinomial Logit Model of College Stopout and Dropout Behavior. *Economics of Education Review*, 27, 319–33.
- SUHAJDA, CS. J., KOVÁCS, M., & ERCSEY-ORBÁN M. (2022). *A szülők szerepe és lehetőségei a pályaaorientáció folyamatában, elméletek, trendek a hazai és a nemzetközi kutatások, publikációk alapján*. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhatalmú Kft.
- SZEGEDI EGYETEMI ARCHÍVUMA (1964). *Építőtáborok kora – a Hanság lecsapolásától a rostoki kikötő építéséig*. <https://tinyurl.hu/KPB7>
- SZEGEDI EGYETEMI ARCHÍVUMA (1964). *Téglatíztogatók*. <https://tinyurl.hu/DOVN>
- SZEGEDI EGYETEM ARCHÍVUMA (1964). *A helytállás számaiból*. <https://tinyurl.hu/wbvw>
- SZEGEDI EGYETEM ARCHÍVUMA (1973). *Hallgatóink külföldi munkájáról*. <https://tinyurl.hu/T3at>



- SZEGEDI EGYETEM ARCHÍVUMA (2005). „*A polgári demokráciát én mindig is igenletem*”. <https://tinyurl.hu/ZoUU>
- SZEMERSZKI, M. (2011). Tanulási utak és képzési tervek a felsőoktatásban. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2011* (pp. 37–67). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- SZENDREI, E. (2012). *Törésvonalak. A rendszerváltás hatása Túrkeve társadalmára*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- SZILÁGYI, K. (1993). *A tanácsadási elméletek. Útmutató a munkavállalási tanácsadó levelező tagozatos hallgatói számára*. GATE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete.
- SZŐCS, A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvai, T. (szerk.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 87–125). Belvedere Meridionale.
- SZŐCS, A. (2014a). Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni-társadalmi tőke hatások a partiumi hallgatók körében. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (szerk.), *Régió és oktatás IX.* (pp. 229–242). CHERD- Hungary.
- SZŐCS, A. (2014b). Teher alatt nő a pálma: hallgatók munkához való viszonya a Debreceni Egyetemen. In Fényes, H., & Szabó, I. (szerk.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok* (pp. 159–182). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- SZŐCS, A., & HAMVAS, L. (2015). Alternatives of how to prepare for the future labour market. *Metszetek*, 4(4), 146–160.
- SZŐCS, A. (2021). *Hallgatói munkavállalás a felsőoktatási expanziót követő években. Tanulás melletti munka jellemzői a Debreceni Egyetemen*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- SZONDI, R., & GERGELY, É. (2017). Egy gyakornoki program kiválasztási és beillesztési folyamatának vizsgálata. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2(4), 502–511.
- TAYLOR, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95–107.
- TEICHLER, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In Teichler, U. (Eds.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education* (pp. 177–197). Springer.
- THEMELIS, S. (2017). Degrees of precariousness: the problematic transition into the labour market of Greek higher education graduates. *Sociológicó Série*, II, 53–62.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.

- TITUS, M. A. (2010). Understanding The Relationship between Working while in College and Future Salaries. In Perna, L. W. (Eds.), *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice* (pp. 261–283). Stylus Publishers.
- TOMLINSON, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- TÓTHNÉ TÉGLÁS T., & KELEMEN-ERDŐS, A. (2020). Pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárások és mérésük. *Marketing & Menedzsment*, 1, 43–54.
- TÓTH, T., & LŐRINCZ, O. (2021). A vállalkozói szemlélet erősítése az egészségügy területén. Az EnterMode gyakornoki program pilot tapasztalatai. *Menedzsment Kórházmenedzsment*, 20(1), 45–49.
- TOURUNEN, E. (1992). Educating reflective system designers by using the experiential learning model. *IFIP WG3.4 Professional development of IT professionals*, 13–17.
- TÓZSÉR, Z. (2013). Részidős hallgatók a felsőoktatásban. *Pedacta*, 3, 27–38.
- TÓZSÉR, Z. (2014). Felsőfokú tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményének részidős hallgatói körében. In Nagyházi, B., & Vörös, K. (szerk.), *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben* (pp. 386). Kaposvári Egyetem.
- TÓZSÉR, Z. (2015). *Részidősök a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- TRIVENTI, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13.
- TROLIAN, T., JACH, E. A., & SYNDER, K. F. (2018). Connecting College and Work: Examining the Relationship Between Students' College Employment Experiences and Their Professional and Career Attitudes. *Journal of Education and Work*, 31(4), 366–380.
- VALUCH, T. (2006). *Hétköznapi élet Kádár János korában*. Corvina.
- VALUCH, T. (2008). A piaci szocializmus – közelítések, értelmezések, értékelések. In Germuska, P., & Rainer, M. J. (szerk.), *Közelítések a kádárizmushoz. Évkönyv 2008*. (pp. 85–108). Az 1956-os Magyar Forradalom Történetének Dokumentációs és Kutatóintézete Közalapítvány.
- VALUCH, T. (2013). *Magyar hétköznapiak Fejezetek a mindennapi élet történetéből a második világháborútól az ezredfordulóig*. Napvilág Kiadó.
- VAN MAANEN, J., & SCHEIN, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In Staw, B. M. (eds.). *Research in organizational behavior*. JAI Press.
- VERES, P. (2016). Az 1988–2014 közötti korszak áttekintése a felsőoktatási stratégiai dokumentumok alapján. In Derényi, A., & Temesi, J. (szerk.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 13–36). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- VEROSZTA, Zs. (2010). A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L., & Veroszta, Zs. (szerk.),



- Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 11–37). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- VEROSZTA, Zs. (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In Kiss, L. (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója A Eurostudent V. magyarországi eredményei* (pp. 53–67). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- VIDA, K. (2011). *A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- VIRÁG, T. (2015). *Törésvonalak: Szegénység és etnicitás vidéki terekben*. Argumentum Kiadó.
- VOICU, M., & VOICU, B. (2003). Volunteering in Romania: A Rara Avis. In Dekker, P., & Halman, L. (Eds.), *The Values of Volunteering. Cross- Cultural Perspectives* (pp. 143–160). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- WARREN, J. R., LEPORE, P. C., & MARE, R. D. (2000). Employment During High School: Consequences for Students' Grades in Academic Courses. *American Educational Research Journal*, 37(4), 943–969.
- WEIDMAN, J. C., & DEANGELO, L. (2020). Toward a 21st Century Socialization Model of Higher Education's Impact on Students. In Weidman, J. C., & DeAngelo, L. (Eds.), *Socialization in Higher Education and the Early Career: Theory, Research and Application* (pp. 311–323). Springer.
- WEISS, F., KLEIN, M., & GRAUENHORST, T. (2014). The effects of work experience during higher education on labour market entry: learning by doing or an entry ticket? *Work, employment and society*, 28(5), 788–807.
- WENZ, M., & WEI-CHOUN YU (2010). Term-Time Employment and the Academic Performance of Undergraduates. *Journal of Education Finance*, 35(4), 358–373.
- WHISTON, S. C., & KELLER, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493–568.
- XENOS, M., PIERRAKEAS, C., & PINTELAS, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361–377.
- YANBARISOVA, D. M. (2014). *Combining University Studies with Work: Influence On Academic Achievement*. Education. EDU. Высшая школа экономики.
- YOUNG, S., & KARME, T. (2015). Service learning in an Indigenous notfor-profit organization. *Education & Training*, 57(7), 774–790.
- ZHOU, L., DAWSON, M., HERR, C., & STUKAS, S. K. (2004). American and Chinese College Students' Predictions of People's Occupations, Housework Responsibilities, and Hobbies as a Function of Cultural and Gender Influences. *Sex Roles*, 50, 547–563.

# Ábrák és táblázatok jegyzéke

## Ábrák

1. ábra. Az egyes dimenziók közötti összefüggések .....	14
2. ábra. Az oktatói kapcsolattartási index átlagértékei (ANOVA, átlagpontok) .....	114
3. ábra. A hallgatói eredményességi index átlagértékei (ANOVA, átlagpontok) .....	117
4. ábra. Az objektív anyagi helyzet index átlagértékei (ANOVA, átlagpont, N = 538) .....	142
5. ábra. A munka és a tanulás összehangolásának lehetőségei (N = 535) .....	159
6. ábra. Az egyetemi barátokkal folytatott interakciók (N = 538) .....	161
7. ábra. Az egyetemi barátokkal folytatott interakciók (N = 538) .....	163

## Táblázatok

1. táblázat. A strukturált munkatapasztalatok fő formái .....	28
2. táblázat. A magyarországi hallgatók munkavégzési jellemzői a Eurostudent felmérések alapján .....	57
3. táblázat. A vizsgált három adatbázis elemszámai .....	85
4. táblázat. A szemeszter alatti munkavégzés jellemzői a teljes mintán .....	86
5. táblázat. A munkavállalás motivációja .....	87
6. táblázat. A mintába kerülő hallgatók intézményi és szociodemográfiai jellemzői .....	89
7. táblázat. A szemeszter alatti munkavállalás gyakorisága nemenként (khi-négyzet-próba) .....	92
8. táblázat. Az életkor és a munkavállalás gyakoriságának kapcsolata (khi-négyzet-próba) .....	94
9. táblázat. A szubjektív anyagi helyzet és a munkavállalás gyakoriságának összefüggései (khi-négyzet-próba) .....	101
10. táblázat. A vallási önbesorolás és a munkavégzés kapcsolata (khi-négyzet-próba) .....	103
11. táblázat. A tanulmányokhoz illeszkedő munka aránya képzési karonként .....	106
12. táblázat. A munkavállalás gyakorisága képzési szintenként 2012–2019 között .....	109

<b>13. táblázat.</b> A munkavállalás és az eredményesség összefüggései (khi-négyzet-próba) .....	118
<b>14. táblázat.</b> Az eredményességet befolyásoló tényezők .....	119
<b>15. táblázat.</b> A munkavállalást befolyásoló tényezők .....	123
<b>16. táblázat.</b> A munka és a tanulmányok illeszkedése a teljes mintán .....	128
<b>17. táblázat.</b> A munkavállalás motivációja .....	128
<b>18. táblázat.</b> A heti munkaórák száma .....	129
<b>19. táblázat.</b> A munkavégzési jellemzők alapján kialakított klaszterek (klaszterközéppontok adatai) .....	130
<b>20. táblázat.</b> A szemeszter közbeni munkavégzés gyakorisága klaszterenként (khi-négyzet-próba) .....	132
<b>21. táblázat.</b> A vizsgaidőszakban végzett munka gyakorisága klaszterenként (khi-négyzet-próba).....	133
<b>22. táblázat.</b> A szünidőben végzett munka gyakorisága klaszterenként (khi-négyzet-próba) .....	134
<b>23. táblázat.</b> A munkakeresés módjai a teljes minta válaszai alapján (N = 538) .....	134
<b>24. táblázat.</b> A munkakeresés módja klaszterenként (khi-négyzet-próba) .....	135
<b>25. táblázat.</b> A nemi és életkori arányok a hallgatói klaszterekben (khi-négyzet-próba) .....	136
<b>26. táblázat.</b> A hallgatói klaszter lakhatás szerinti megoszlása (khi-négyzet-próba) .....	138
<b>27. táblázat.</b> A szülők iskolai végzettsége klaszterenként (khi-négyzet-próba).....	139
<b>28. táblázat.</b> A szülők munkaerőpiaci státusa klaszterenként (khi-négyzet-próba).....	141
<b>29. táblázat.</b> A hallgatói klaszterek anyagi helyzete .....	143
<b>30. táblázat.</b> A támogatásokkal való rendelkezés klaszterenként (khi-négyzet-próba) .....	145
<b>31. táblázat.</b> A képzési karok klaszterenkénti százalékos megoszlása (khi-négyzet-próba) .....	147
<b>32. táblázat.</b> A hallgatói klaszterekhez tartozó hallgatók évfolyamonkénti megoszlása .....	148
<b>33. táblázat.</b> A különböző klaszterekhez tartozó hallgatók intézményi változók szerinti megoszlása .....	149
<b>34. táblázat.</b> A klaszterek jellemzőinek összegzése a hipotézisek ellenőrzése céljából .....	151
<b>35. táblázat.</b> A pályaválasztás motivációi (N = 538) .....	153
<b>36. táblázat.</b> Végzés utáni tervek a hallgatói klaszterekben (khi-négyzet-próba) .....	156
<b>37. táblázat.</b> A munka, a tanulmányok és a szabadidő összehangolásával való elégedettség (khi-négyzet-próba).....	158

<b>38. táblázat.</b>	A tanulmányi kötelezettségeken felüli vállalások .....	165
<b>39. táblázat.</b>	A munkavállalás során szerzett kompetenciák percepciója.....	166
<b>40. táblázat.</b>	A tanulmányok megszakítása, illetve annak okai klaszterenként .....	167
<b>41. táblázat.</b>	A Pearson-féle korreláció eredményei .....	169
<b>42. táblázat.</b>	A hallgatók komplex eredményességét befolyásoló tényezők .....	171



# Mellékletek

## 1. melléklet. Dimenziók, indikátorok és a változók összefoglalása

Dimenzió	Indikátor	Változók
Demográfiai, társadalmi háttér	Nem	<i>Mi az Ön neme? (férfi, nő)</i>
	Kor	<i>Hány éves Ön? (folytonos változók, (L)Earning 2022-ben kategoriális)</i>
	Településtípus	<i>Mi az állandó lakhelyének a típusa?</i>
	Lakhatás	<i>Mi jellemző Önre a lakhatás szempontjából?</i>
	Gazdasági tőke	<p>Objektív anyagi helyzet: <i>Jelölje be azokat a tárgyakat, anyagi javakat, amelyekkel Ön rendelkezik a jelenlegi félévében? Amelyekkel a szülei rendelkeznek? saját lakás, nyaraló, plazma tv, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép, e-book-olvasó, mobilinternet telefonon/táblagépen, mosogatógép, klíma, egy csendes hely, ahol felkészülhetsz az órákra, személyautó, okostelefon.</i></p> <p>Szubjektív anyagi helyzet: <i>Hogyan jellemeznéd családot anyagi helyzetét? Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. külföldi utazásokra), megtakarítani is tudunk. Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak. Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni. Gyakran megessik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.</i></p> <p>Relatív anyagi helyzet: <i>Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod a csoporttársaidhoz képest? (HERD és IESA: 1-től 10-ig terjedő skála, ahol az 1-es a legszegényebb, PERSIST: 1-től 5-ig terjedő skála)</i></p>
	Édesapa iskolai végzettsége	HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: <i>Mi az édesapjának/ nevelőapjának a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége? (kategoriális változó: alapfokú, középfokú, felsőfokú)</i>
	Édesanya iskolai végzettsége	HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: <i>Mi az édesanyjának/ nevelőanyjának a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége? (kategoriális változó: alapfokú, középfokú, felsőfokú)</i>
	Szülők kvázi iskolai végzettsége	<i>Az édesanya és édesapa által elvégzett osztályok száma elosztva kettővel</i>
	Szülők munkaerőpiaci státusa	<i>Mi a munkaerőpiaci státusa az édesanyjának és édesapjának (akivel egy háztartásban él)? Mi az édesanyjának és édesapjának a foglalkozása?</i>

<b>Kulturális és társadalmi miliő</b>	Vallásosság	HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: <i>Melyik állítással tudná magát a legjobban jellemezni? Milyen gyakran szokott imádkozni? Milyen gyakran jár templomba, imaházba? Jelenleg milyen vallásfelekezethez tartozik? (kategorális változók)</i>
	Szervezeti tagságok	HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: <i>Tagja volt-e, tartozott-e a következőkhöz felsőoktatási éve alatt? (Civil szervezetnek, sportklubnak, egyházi szervezetnek stb.)</i>
<b>Intézményi háttér</b>	Képzési kar neve	Kar neve
	Szak	Milyen szakon tanul?
	Évfolyam	Évfolyam megnevezése
	Finanszírozási forma, finanszírozási formában történt változás	Jelenleg milyen képzési formában tanul? [HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: államilag támogatott, költségtérítéses] Történt-e változás a finanszírozás tekintetében? Államilag támogatott képzésről átkerültem költségtérítésesre, költségtérítésesről államira, többször változott, nem volt
	Képzési forma	Milyen képzési formában tanul? (BA/BSz, MA, MSc, osztatlan)
	Intergenerációs és intra-generációs egyetemi kapcsolati háló	A felsőoktatási intézményben volt-e olyan oktatója...? Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetett tanítási időn kívül? Akivel a tananyagon kívül más témáról is beszélgetett? Akivel magánéleti problémáiról beszélgetett? Akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélgetett? Akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban volt? Aki odafigyelt személy szerint az Ön pályafutása alakulására? A felsőoktatási éve alatt volt olyan hallgatótársa, egyetemen szerzett barátja... Akivel megbeszélte a tanulmányaival kapcsolatos problémáit? Akivel megbeszélte magánéleti problémáit? Akivel rendszeresen együtt töltötte a szabadidejét? Akivel megbeszélte a jövőre vonatkozó terveit? Aki betegség esetén meglátogatta vagy telefonon kereste? Akitől könyvet, jegyzetet kért kölcsön? Akivel tudományos kérdésekről, kultúráról beszélgetett? Akivel együtt tanult? A felsőoktatási éve alatt volt-e olyan barátja egyetemen/főiskolán kívül... Akivel megbeszélte a tanulmányaival kapcsolatos problémáit? Akivel megbeszélte magánéleti problémáit? Akivel rendszeresen együtt töltötte a szabadidejét? Akivel megbeszélte a jövőre vonatkozó terveit? Aki betegség esetén meglátogatta vagy telefonon kereste? Akitől könyvet, jegyzetet kért kölcsön? Akivel tudományos kérdésekről, kultúráról beszélgetett? Akivel együtt tanult? (HERD:négyfokú Likert-skála, soha-nagyon gyakran, IESA: van, nincs, PERSIST és (L)Earning: Igen, több is, nincs)



Intézményi háttér	Felsőoktatási intézménnyel való elégedettség	<p>Mennyire volt elégedett a legutóbbi felsőoktatási tanulmányai alatt a következőkkel? (1 – Egyáltalán nem, 2 – Inkább nem, 3 – Inkább igen, 4 – Teljes mértékben)</p> <p>Az oktatás minőségével, a tanárok szakmai tudásával, az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével, az oktatók tehetséggondozói munkájával, a kurzusok érdekességével, a tananyag bonyolultságával, az órai tanár-diák kommunikációval, a termék technikai felszereltségével, a hallgatók tanulási leterheltségével, a kariertanácsadással, a tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel, a méltányos bánásmóddal, a kollégiumi szálláslehetőségekkel, a felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal, az intézmény által szervezett nemzetközi programokkal, a vallásgyakorlás/spiritualitás intézményi lehetőségeivel, az egyetem/főiskola által szervezett szórakozási lehetőségekkel, az egyetem/főiskola által szervezett sportolási lehetőségekkel, a hallgatók közötti együttműködéssel, a hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel, az egyetem által biztosított étkezési lehetőségekkel, a tanulmányi költségek megfizethetőségével (tandíj, könyvek, tanfolyamok stb.), közlekedési és parkolási lehetőségekkel, az internet-hozzáféréssel az egyetem/főiskola épületeiben és a tantermekben, az adminisztratív személyzet segítőkészségével, a könyvtár felszereltségével, az egyetem/főiskola hírnevével</p>
Tanulmányi eredményesség	Tanulmányi átlag	Milyen volt az utolsó és utolsó előtti lezárt félév tanulmányi átlaga?
	Ösztöndíjak	Milyen ösztöndíjakat kap jelenleg?
	Extrakurrikuláris tevékenységek	<p>HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: Igazak-e Önre az alábbi állítások? (igen, nem). <i>Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba; TDK-dolgozatot írtam; OTDK-n szerepeltem; előadtam vagy posztert készítettem konferencián (OTDK-n kívül); rendelkezem tudományos publikációval; volt/van demonstrátori megbízásom; van középfokú nyelvvizsgám; van felsőfokú nyelvvizsgám; az oktatóm elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgoztam annál, mint amire képesnek gondoltam magam; valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl. program, alkalmazás, művészeti alkotás); DETEP-tag vagyok</i></p>

Tanulmányi eredményes- ség	Tanulmányok- hoz kapcsolódó jövőkép, élet- stratégia Tanulmányok- hoz való viszony	<p>(L)Earning: Mennyire jellemzőek Önre az alábbiak? (1 – Egyáltalán nem jellemző, 2 – Nem jellemző, 3 – Jellemző, 4 – Teljes mértékben jellemző)</p> <p><i>Amióta dolgozom, a tanulás kevésbé fontos számomra. Úgy érzem, hogy a diploma megszerzése nélkül is boldogulnék a munkaerőpiacon. Úgy gondolom, hogy a diploma megszerzése előny a munkaerőpiacon. A munkavégzés során nagyon fontos, hogy jó elméleti alapokkal rendelkezzem. Csak azok a munkatapasztalatok hasznosak, amelyek kapcsolódnak az egyetemi tanulmányaimhoz. Az egyetem alatti munka a képzési iránytól függetlenül a karrieremet készíti elő. Bármilyen munkatapasztalat hasznos lehet, még a tanulmányaimhoz nem kapcsolódó is. A diákmunkán szerzett tapasztalataim megerősítettek, hogy abban a szakmában szeretnék elhelyezkedni, amelyet az egyetemen is tanulok. A diákmunkán szerzett tapasztalataim elbizonytalanítottak abban, hogy a „nekem való” szakmát tanulom-e. A diákmunka során olyan lehetőségeket, karrierutakat ismertem meg, amelyek arra ösztönöznek, hogy az egyetemi tanulmányaimat a lehető legjobban fejezzem be. A diákmunka során olyan lehetőségekkel, karrierutakkal ismerkedtem meg, amelyek azt bizonyították számomra, hogy diploma nélkül is sikeresek lehetünk.</i></p>
	Perzisztencia, tanulmányok melletti elkötele- ződés	<p>HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: A felsőoktatási tanulmányairól mennyire mondhatók el az alábbiak? (1 – Egyáltalán nem, 2 – Inkább nem, 3 – Inkább igen, 4 – Teljes mértékben)</p> <p><i>A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra. Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően. Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni. Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, az órákon. Tanulmányaim illeszkedtek a képességeimhez és a tehetségemhez. Sok mindenkit ismertem ott. Ajánlom a szakot az ismerőseimnek, barátaimnak.</i></p> <p>HERD, IESA, PERSIST, (L)Earning: Mennyire bízik abban, hogy meg tudja valósítani az alábbiakat? (1 – Egyáltalán nem, 2 – Inkább nem, 3 – Inkább igen, 4 – Teljes mértékben)</p> <p><i>Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna. Időben befejezem a dolgozatokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra. Fel tudok készülni a vizsgákra. Képes vagyok figyelni az órákon. Általában részt veszek az előadásokon. Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon.</i></p>
	Lemorzsolódás	<p>PERSIST: Került-e már olyan helyzetbe jelenlegi felsőfokú tanulmányai során, amikor tanulmányai félbehagyását fontolgatta? (soha, egyszer, többször)</p> <p>(L)Earning: Előfordult, hogy a felsőoktatási évei alatt megszakította a tanulmányait? Ha félbeszakította a tanulmányait, milyen indítéka volt? Anyagi nehézségek miatt, munkavállalás miatt, motiváció hiánya miatt, családi okok miatt, egészségügyi okok miatt, csatlódás az egyetemi képzésben, Erasmus, külföldi tanulmányút miatt (igen, nem)</p>

**2. melléklet.** A munkavállaló hallgatók háttérváltozók szerinti megoszlása

		<b>HERD 2012</b>	<b>IESA 2015</b>	<b>PERSIST 2019</b>	<b>(L)Earning 2020</b>
<b>Nem</b>	férfi	33	32,1	38,1	40,1
	nő	67	67,9	61,9	58,6
Édesapa iskolai végzettsége	alapfokú	5,4	7,3	33,1	37,9
	középfokú	55,1	70,1	34,2	35,2
	felsőfokú	39,5	22,6	29,4	26
Édesanya iskolai végzettsége	alapfokú	4,6	4,4	22,2	21
	középfokú	69,4	61,8	38,2	39,9
	felsőfokú	26	33,9	37,5	39,1
<b>Képzési forma</b>	BA/BSc	60,1	56,4	72,1	61,2
	MA/MSc	31,1	36,8	27,9	5,9
	osztatlan	8,8	6,8	0	31,8
<b>Finanszírozás</b>	államilag támogatott	86	88,5	81,8	85,4
	költségtérítéses	14	11,5	18,2	14,6
<b>Képzési kar</b>	DE ÁJK	12	4,6	4,8	4,7
	DE ÁOK	4,5	0,3	8,6	5
	DE BTK	11,4	17,7	17,8	13,1
	DE EK	7,4	6,8	0,6	5
	DE FOK	0,5	0	4	3,2
	DE GTK (GVK, KTK)	19,7	23,3	19,7	13,5
	DE GYGYK (GYFK)	3,2	2,8	4	2,4
	DE GYTK	1,1	0	1,9	2,2
	DE IK	6,4	5,3	8,6	9,5
	DE MÉK	4,8	10,1	4,8	5,4
	DE MK	13,6	4,1	7,8	13,6
	DE NK	2,4	4,8	2,5	6,2
	DE TTK	7,7	20,3	14,7	13,1
	DE ZK	2,1	0	0,2	2,8
<b>N</b>		376	396	477	538

**3. melléklet.** A munkavállalás gyakorisága a képzés finanszírozása szerint,  
2012–2019 között

	<b>HERD (2012)</b>		<b>IESA (2015)</b>		<b>PERSIST (2019)</b>	
	államilag támogatott	költség-térítéses	államilag támogatott	költség-térítéses	államilag támogatott	költség-térítéses
Rendszeres	14,5	19,3	17,6	20,4	31,9	39
Alkalmanként	21,9	23,5	26,3	26,9	28,1	24,3
Soha	63,6	57,1	56,1	52,7	40	36,8
N	862	119	768	93	643	136

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

**4. melléklet.** Intézményen belüli kapcsolatok, a másodelemzés eredményei

	<b>Munkavégzés gyakorisága</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>	<b>N</b>	<b>Sign.</b>
Oktatói kapcsolatok	Rendszeresen	3,00	2,82	145	<0,001
	Alkalmanként	2,92	2,46	217	
	Soha	2,20	2,35	604	
Hallgatói kapcsolatok	Rendszeresen	8,07	2,27	138	0,306
	Alkalmanként	7,87	2,45	214	
	Soha	7,74	2,31	598	
Intézményen kívüli baráti kapcsolatok	Rendszeresen	8,07	2,28	141	0,636
	Alkalmanként	8,23	2,15	211	
	Soha	8,27	2,11	593	

Forrás: HERD 2012.

	<b>Munkavégzés gyakorisága</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>	<b>N</b>	<b>Sign.</b>
Oktatói kapcsolatok	Rendszeresen	2,52	2,31	140	0,007
	Alkalmanként	2,84	2,52	201	
	Soha	2,20	2,35	428	
Hallgatói kapcsolatok	Rendszeresen	7,31	3,82	130	0,192
	Alkalmanként	8,02	3,50	203	
	Soha	7,62	3,61	380	
Intézményen kívüli baráti kapcsolatok	Rendszeresen	8,52	2,81	134	0,544
	Alkalmanként	8,57	2,91	188	
	Soha	8,30	3,02	380	

Forrás: IESA 2015.

	<b>Munkavégzés gyakorisága</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>	<b>N</b>	<b>Sign.</b>
Oktatói kapcsolatok	Rendszeresen	2,90	2,87	237	0,010
	Alkalmanként	2,14	2,43	203	
	Soha	2,42	2,68	291	
Hallgatói kapcsolatok	Rendszeresen	8,33	2,69	233	0,199
	Alkalmanként	8,75	2,21	201	
	Soha	8,43	2,57	285	
Intézményen kívüli baráti kapcsolatok	Rendszeresen	8,06	2,77	235	0,130
	Alkalmanként	7,79	2,95	198	
	Soha	7,54	2,99	274	

Forrás: PERSIST 2019.

**5. melléklet.** A hallgatók perzisztenciáját befolyásoló tényezők<sup>15</sup>

	<b>HERD 2012</b>	<b>IESA 2015</b>	<b>PERSIST 2019</b>
	<b>Exp(B)</b>	<b>Exp(B)</b>	<b>Exp(B)</b>
Apa iskolai végzettsége – középfok (ref: alapfok)	,679	,641	,582
Apa iskolai végzettsége – felsőfok (ref: alapfok)	1,397	1,168	,768
anya iskolai végzettsége – középfok (ref: alapfok)	1,321	,925	1,054
Anya iskolai végzettsége – felsőfok (ref: alapfok)	1,550	,988	1,506
Apa munkahelyi státus – dolgozik (ref: nem dolgozik)	1,516	,900	1,081
Anya munkahelyi státus – dolgozik (ref: nem dolgozik)	,672	,609	1,170
Nem – férfi (ref: nő)	,802	<b>,377***</b>	<b>,612*</b>
Vallási önbesorolás – vallásos (ref: nem vallásos)	1,040	1,037	<b>1,602*</b>
Szubjektív anyagi helyzet (ref: átlag alatti)	<b>,600*</b>	,891	<b>3,661**</b>
Képzés finanszírozása – államilag támogatott (ref: önköltséges)	,919	2,036	<b>1,815*</b>
Képzési szint – alapképzés (ref: osztatlan) <sup>16</sup>	1,017	,681	1,357
Képzési szint – mesterképzés (ref: osztatlan)	,651	,574	n.a.
Társadalomtudomány (ref: pedagógusképzés)	,472	,336	,470
Gazdaságtudomány (ref: pedagógusképzés)	<b>,248*</b>	,455	,554
Műszaki, informatika, természettud. (ref: pedagógusképzés)	<b>,206***</b>	,297	,317
Orvos- és egészségtudomány (ref: pedagógusképzés)	,433	,619	,644
Baráti kapcsolatok – erős (ref: gyenge kapcsolatok)	<b>1,912***</b>	1,254	,820
Hallgatói kapcsolatok – erős (ref: gyenge kapcsolatok)	1,040	1,520	1,527
Oktatói kapcsolatok – erős (ref: gyenge kapcsolatok)	1,100	<b>2,119***</b>	<b>1,670*</b>
Munkavégzés (ref: nem dolgozik)	,736	1,234	,987
Tanulmányokhoz illeszkedő munka (ref: nem illeszkedő)	1,329	,601	1,640
R <sup>2</sup>	,147	,156	,153

Forrás: HERD 2012, IESA 2015, PERSIST 2019.

<sup>15</sup> A modellbe bevont változók kódolása: apa munkahelyi státusa: 1 = dolgozik; apa/anya iskolai végzettsége: 1 = a megnevezett végzettségi szinttel rendelkezik; férfi = 1; szubjektív anyagi helyzet 1 = átlagos és átlag feletti; nem 1 = férfi; vallási önbesorolás 1 = vallásos; életkor: 1 = a megnevezett életkori besorolásba tartozik; képzés finanszírozása 1 = államilag támogatott; képzési szint 1 = alapképzés; oktatói/hallgatói/baráti kapcsolat 1 = erős, munkavégzés: rendszeres munkavégzés = 1; munka és tanulmányok illeszkedése = 1.

<sup>16</sup> A PERSIST 2019 adatbázisban a képzési szint esetében a változó kódolása a következőképpen alakult: alapképzés = 0, mesterképzés = 1, s ebben az esetben a mesterképzés számít referenciának.

**6. melléklet.** Klaszterenként a szülők anyagi támogatás megoszlása  
(khi-négyzet-próba, N = 538)

Szülői támogatás	Rászoruló- keresetorientált	Utilitárius szabadidő- orientált	Ambiciózus
Rendszeresen, akár nagyobb összeggel is	25,2	<u>52,8</u>	36
Rendszeresen, csak minimális összeggel	37,4	34,9	33,5
Ritkán	6,5	1,7	6,2
Szükség esetén tudnak kölcsönadni	<u>12,1</u>	4,4	8,1
Nem tudnak támogatni	<u>5,6</u>	1,3	1,9
Egyéb módon támogatnak (étel, ruha stb.)	13,14	4,8	14,3

\* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb mint kettő.  
Forrás: (L)Earning 2020.

**7. melléklet.** A munkavállalást befolyásoló tényezők  
a (L)Earning 2020 alapján

	Együttható (B)	Standard hiba (S.E.)	Beta	t	sign.
Constant	2,366	0,53		44,796	< 0,001
Életkor	0,311	,061	,226	5,101	< 0,001
Apa – alapfokú végzettség	,185	,063	,131	2,952	0,003
Képzési terület – orvosi	-,159	,078	-,091	-2,051	0,041

Forrás: (L)Earning 2020.



**8. melléklet.** A továbbtanulási döntésekre vonatkozó faktorok (N = 538)

	Karrier- tudatos	Tudás- gyarapító	Tőke- növelő	Családi hatásra döntő	Kényel- mes
Hogy jól jövedelmező állást találjak.	,653				
Hogy elismert foglalkozásom legyen.	,593				
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni.	,201				
Hogy gyarapítsam tudásom.		,994			
Kitörési lehetőség.			,525		
Nem kellett tandíjat fizetni.			,378		
Munkahelyi követelmény.			,367		
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki.			,319		
Megengedhettem magamnak anyagilag.				,545	
Családi hagyományt követtem.				,461	
Felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége.					,765
Mert még nem akartam dolgozni.					,193

Forrás: (L)Earning 2020.

## AZ OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SOROZAT KORÁBBAN MEGJELENT KÖTETEI

1. ENGLER Á. (2014). Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H.
2. KOVÁCS K. (2015). A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
3. ENGLER Á. (szerk.) (2018). Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Debrecen, CHERD-H.
4. Ceglédi T. (2018). Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
5. Tóth D. A. (szerk.) (2018). Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Debrecen, CHERD-H.
6. KOVÁCS K. (szerk.) (2019). Lemorzsolódott hallgatók 2018. Debrecen, CHERD-H.
7. Dabney-Fekete I. (2020). Nemzetköziesedő tudomány – A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása. Debrecen, CHERD-H.
8. KOVÁCS K. E. (2020). Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. Debrecen, CHERD-H.
9. MÓNUS F. (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
10. MARKOS V. (2020). Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai. Debrecen, CHERD-H.
11. Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.) (2021). Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
12. Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.) (2021). Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban. Oktatókutatók könyvtára 12. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
13. Novák I. (szerk.) (2021). Felemelő oktatás. Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 13. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
14. KOVÁCS K. (szerk.) (2022). Értékközvetítés és iskola. Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 14. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
15. Szűcs T. & Bartalis I. (szerk.) (2022). Zenepedagógia generációkon át. Tanulmányok Duffek Mihály 70. születésnapjára. Oktatókutatók könyvtára 15. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
16. Kun A. I. & Csók C. (szerk.) (2022). Mesteri erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 16. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.

17. PALLAY K. (2024). Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátaljai hallgatói. Oktatókutatók könyvtára 17. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
18. PUSZTAI G., ENGLER Á., HRABÉCZY A. & BENCZE Á. (szerk.) (2024). Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Oktatókutatók könyvtára 18. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
19. PALLAY K. ET AL. (szerk.) (2024). Felsőoktatók a Kárpát-medencében. Oktatókutatók könyvtára 19. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
20. KOVÁCS K., PALLAY K. (szerk.) (2024). Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség. Oktatókutatók könyvtára 20. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
21. PUSZTAI G., Ceglédi T., Bacsikai K., & PALLAY K. (szerk.) (2024). Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak. Oktatókutatók könyvtára 21. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
22. SEBESTYÉN K. (szerk.) (2024). Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban. Oktatókutatók könyvtára 22. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.