

# AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS HÁTTÉRVIZSGÁLATA: A RENDSZERES HIÁNYZÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ TÉNYEZŐK

Varga Anna Barbara<sup>1</sup>

Levelező szerző: Varga Anna Barbara ([annvarga98@gmail.com](mailto:annvarga98@gmail.com))

## Kivonat

Tanulmányomban a 2017-es Országos kompetenciamérés háttérkérdőívének felhasználásával az iskolából való rendszeres hiányzás lehetséges okaira tekintettem rá. Szakirodalom alapján először a hiányzás és a kompetencián elért eredmények közötti kapcsolatot elemeztem, majd ezzel összefüggésben, a családi háttér és környezet viszonyára tekintettem rá. A kompetencián elért eredmények és a diákok motivációja közötti kapcsolatra is kitértem. Ezután megvizsgáltam, hogy van-e összefüggés iskolatípusok szerint a teljesítmény és azon problémás magatartásmódok között, amik a felmérés kérdőívében szerepelnek, valamint hogy milyen viszonyban áll a hiányzás ezekkel a viselkedésmódokkal (például a dohányzással, verbális/ fizikai agresszióval, stb.). Az eredmények szerint a diák teljesítményével közepes a korreláció erőssége, lineáris regresszióval mérve pedig kisebb összefüggés van a motiváció és a teljesítmény között. Szintén lineáris regresszióval látható volt, hogy gimnáziumok és szakgimnáziumok esetén pozitív az együttjárás a problémás magatartások és a kompetenciamérésen elért teljesítmény között, míg szakiskolák esetén ez a kapcsolat ellentétes volt ismeretlen okok miatt. Bináris logisztikus regresszióval vizsgálva a problémás viselkedések és a hiányzás között minden iskolatípusnál volt összefüggés. A tanulmányom alapjául szolgáló kutatást az Országos kompetenciamérés kutatócsoport 20642B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész-és Társadalomtudományi Kara által finanszírozott pályázat keretében végeztem. Dolgozatom mellékleteként angol nyelven is közzöm tanulmányomat.

---

**Kulcsszavak:** kompetenciamérés ■ rendszeres hiányzás ■ problémás viselkedésmódok ■ iskolai motiváció

---

## Abstract

In this article, I examined the possible causes of regular absenteeism using the 2017 National Assessment of Basic Competencies (NABC) background questionnaires. Based on the literature, I first analyzed the relationship between absence and results on the competence test, and then its relationship between family background and environment. Then, whether there is a discrepancy between performance and problematic behaviors that are mentioned in the questionnaires by school type, and how absence is related to other behaviors (such as smoking, verbal/physical abuse, etc.). The results show that the strength of the correlation with student performance is medium, and when measured with linear regression, there is a weaker correlation between motivation and performance. It was also seen with linear regression that in the case of high schools and vocational high schools the correlation between problematic behaviors and performance in competence measurement was positive, while in the case of vocational secondary schools this relationship was the opposite for unknown reasons. Examined by binary logistic regression, there was an association between problematic behaviors and absence in all school types. The author of the study carried out the research on the basis of the National Assessment of Basic Competencies Research Group with the topic number 20642B800, funded

---

<sup>1</sup> Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Budapest, 1034, Bécsi út 324.

---

**Keywords:** competence measurement ■ regular absence ■ problematic behaviors ■ school motivation

---

## BEVEZETÉS: A KOMPETENCIA FOGALMA ÉS MÉRÉSE

A „kompetencia” fogalmának meghatározása összetettebb kérdés, amelyre nem csak egy válasz létezik. Vass (2009) foglalta össze a lehetséges értelmezési módjait: a Pedagógiai Lexikon (1997) szerint a kompetencia „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők”. Ezen kívül létezik általános (‘nem tantárgyi területekhez köthető kompetencia’), természettudományos (‘ismeretek és módszerek sokaságának felhasználásával magyarázatokat és előrejelzéseket tegyünk a természetben, valamint az ember és a rajta kívüli természeti világ közt lezajló kölcsönhatásban lejátszódó folyamatokkal kapcsolatban magyarázatokat adjunk (...)’ (Dombiné Borsos, 2011), valamint hétköznapi, oktatáspolitikai megfogalmazása is. Hétköznapi értelemben, a latin eredetű szó fordításával e fogalom alatt „alkalmasságot”, „jártasságot” és „hozzáértést” értünk.

Csapó (2005) szerint fontos elkülöníteni a kompetencia fogalmát a műveltségtől, érthető módon, hiszen utóbbi jelenthet annyit is, hogy valaki „rengeteg adattal rendelkezik, amit nem feltétlenül használ a személy maga és társai javára”

(WikiSzótár.hu)

8 olyan kulcskompetenciát létezik, amelyek az élet során alapvetően szükségesek a tanuláshoz. Ezek között az Országos kompetenciamérésen használt három található meg: az „anyanyelvi kommunikáció”, az „idegen nyelvi kommunikáció”, és a „matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák”. Első kettő esetében a gondolatok kifejezése, értelmezése a lényeg olvasáskor, írásban, beszédben és szöveg értelmezése során, míg utóbbinál (a matematikai kompetencia esetében) a folyamaton, tevékenységen van a hangsúly összeadás, kivonás, szorzás, osztás stb.

közben. (Európai Közösségek Bizottsága, 2005)

Az Oktatási Hivatal weboldala szerint az Országos Kompetenciamérést 2001-ben alkalmazták először, amikor az 5. és 9. évfolyam írt meg egy matematikai és egy szövegeértési tesztet. A 2005/2006-os tanévre lényegében kialakult a jelenlegi rendszer: a 6., 8. és 10. évfolyam vesz részt minden év májusában a teszteken. Az évek során a kompetenciamérés tovább bővült egy idegen nyelvi feladatsorral. A felmérések sokszor a hétköznapi élethez kötődnek, ezzel azt vizsgálják, hogy a diákok mennyire tudják alkalmazni az iskolában szerzett tudásukat a gyakorlatban. Ezekhez a tesztekhez három háttérkérdőív társul, amelyek kifejezetten azért jöttek létre, hogy pontosabban lehessen értelmezni a tanuló szocioökonómiai státuszának és a mérésen elért teljesítményének a kapcsolatát.

## A VIZSGÁLAT TÉMÁJA ÉS A FELHASZNÁLT MINTA

A magyar diákok rendszeres hiányzásának hátterét tekintem át a szakirodalom segítségével azon iskolák esetében, amelyek, a kompetenciamérésen megjelölték, hogy náluk viszonylag gyakran fordul elő rendszeres hiányzás. Vizsgálatomban a függő változó így a hiányzás, a modellhez pedig a 2017-es Országos Kompetencia Háttérkérdőív adatait használom fel.

A rendszeres hiányzás előfordulásának kérdése a telephelyi kérdőívben található. A vizsgált mintám a 10. évfolyam gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolás diákjai, így a 15-16 éves tanulók hiányzással kapcsolatos viselkedését és a teszt során elért eredményeit tudom összevetni. A három iskolatípus közötti különbséget is figyelembe veszem, hogy látható legyen a diákok motiváltsága szerinti esetleges eltérés az iskolatípus szerint, ugyanis a hiányzás összefügghet a motiváltsággal.

Tanulmányom szakirodalmi részében a késés, hiányzás, lemorzsolódás és iskolaelhagyás kifejezéseket használom. A késés egy-egy tanóra vonatkozik (Oktatási Jogok Biztonságának Hivatala, n.d.), a hiányzás a „tanítási órákról való távolmaradás” (Magyarországi Szülők Országos Egyesülete, 2019), a lemorzsolódás az Oktatási Hivatal (2020) szerint „végzettség nélküli iskolaelhagyás”, míg az iskolaelhagyás Fehérvári (2015) szerint „18-24 éves korosztályban alsó középfokú végzettséggel nem rendelkezők (...), akik az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vettek részt képzésben”. Az utolsó kategória nem szerepel a vizsgált mintában, de kitekintésként hasznos értelmezni.

A hiányzásnak természetesen több oka lehet. Hiányozhat a tanuló tanulmányi vagy sportverseny, családi elfoglaltság, vagy igazolt betegségek miatt.

## RELEVÁNS ADATOK A PISA-TESTRŐL SZÓLÓ JELENTÉSEKBŐL

Az OKM (2017) kérdőívében nem szerepelt a diákok hiányzásának okával kapcsolatos kérdés. Viszont a PISA (2015) tesztek kérdőívei, melynek hasonló a tematikája az OKM-hez, kitémek erre a témára. Az, hogy mennyire jellemző Magyarországon a diákok hiányzása az iskolából, nemzetközi viszonylatban alacsonynak tűnhet: a 2015-ös PISA-teszt jelentése alapján a megkérdezett magyar diákok 8%-a „hagyott ki” egy tanítási napot két héttel a teszt megírása előtt – úgy, hogy az összes felmért országok átlaga majdnem a 20%-ot is elérte. Összességében ez az érték nagyjából 5%-ot nőtt a 2012-es eredményekhez képest (valószínűleg a diákok motiváltsága csökkenhetett az évek során).

A PISA-tesztről szóló jelentésében azt is megemlítik, hogy minél hátrányosabb helyzetű egy iskola, annál több tanulói hiányzás figyelhető meg, valamint a tanulás akadályozásának okaként annál gyakrabban előfordulhat a „bullying” (erőszakoskodás, zsamokoskodás kortársak között), valamint az alkohol- és drogfogyasztás. Minél több a hiányzás, annál valószínűbb a rossz tanulmányi eredmény, majd a bukás – általában hátrányos helyzetű családból származók, és főképp fiúk esetében (Szemerszki, 2016).

Reinikainen (2012) foglalkozott a „páratlan siker” példájával, Finnországgal: már majdnem egy évtizede az elsők között van ez az ország mindhárom teszt kategóriában (azaz matematikában, szövegértésben és természettudományban). A kutató szerint ez az eredmény azzal áll összefüggésben, hogy a finn oktatásban szinte nem is létezik házi feladat, valamint a tanulóknak nagyon kevés tanórát írnak elő kötelezően, így az iskola nem veszi el a gyerekek összes energiáját és szabadidejét (mégis a tanulók 36-37% mulasztott egy tanítási napot legfeljebb 2 héttel a PISA-felmérés előtt, ami a magyar 8%-hoz képest jelentős különbség). (PISA, 2015)

Tekintve, hogy a PISA-mérés országai közül 2015-ben csak Finnország és Észtország került be a 10 legjobb eredményt elért országok közé az európaiak közül (OECD, 2015-2016), érdemes kitekinteni az ázsiai országok (Szingapúr, Hong Kong, Japán, stb.) módszereire is, ahol egészen másképp folyik az oktatás, mégis jóval eredményesebbek nemzetközi szinten. Amin és mtsai (2009) kutatása szerint az ázsiai diákok eredményes tanulási szokásai háttérében fontos elem, hogy „bátorították őket a kérdésfeltevésre előadás közben, saját témájuk után kutathattak, csoportban dolgoztak és együttműködő légkörben tanulhattak”. Schneider és Lee korábban (1990) azt találta, hogy a kelet-ázsiai diákok azért érnek el jobb iskolai eredményeket, mert szüleikkel közös értékeken és ambíciókon osztoznak, sokat tanulnak velük otthon, valamint a magukkal szembeni elvárások tisztábbak, mivel többet kommunikálnak tanáraikkal és kortársaikkal. Freeman és Morss (1993) kutatása szerint pedig tanulás közben a tananyag tényleges megértését célzó, hosszú ideig tartó intenzív fókusz jellemzi munkájukat.

A PISA mérési eredmények azonban még egy szempontból nem egészen mérvadóak: maguk a szerzők is megjegyzik, hogy az iskola, a jelentős életesemények, az otthoni környezet, a szegénység, a gyermekfejlesztő programok és az általános egészség mind erősen befolyásolja az eredményt, azaz számos háttértényezőt még figyelembe kell venni. A szövegértés is összefüggésbe hozható a szülői végzettséggel (Józsa és Józsa, 2014). A felsoroltak közül a legmeghatározóbb tényező azonban a szegénység az országok 46%-ában jár együtt a gyenge matematikai képességgel (Tienken, 2014). A sajátos nevelési igényű és magatartászavaros tanulók is nagy lemaradást mutathatnak a kompetenciamérések során, ez főleg iskolatípusonként rajzolódik ki (Kövesdi és mtsai, 2019). Az Országos kompetenciamérés háttérkérdőívei rákérdeznek a tanuló családjának anyagi helyzetére és környezetére is (így kiszámolva a családháttér-indexet), ezért fontos a fenti tényezőket ismerni az eredmények értelmezéséhez.

## HIÁNYZÁSOK ÖSSZEFÜGGÉSE MÁS PROBLÉMÁS VISELKEDÉSSSEL

Egyik problémás magatartásforma kapcsolatban lehet a többivel. A hiányzás visszavezethető iskolán belüli és kívüli okokra.

Az iskolára visszavezethető okok az alábbiak:

A *rendbontás* a szegényes családi háttérrel köthető össze, ami negatív összefüggésben van az iskolai légkörrel, ezáltal a szülői támogatással és a hiányzásokkal (Imre, 2008).

Ebben a tanulmányban a szerzők azt is megemlítették, hogy kapcsolatban áll a hiányszálal a rossz diák-tanáár viszony és az iskolai normák gyengesége is.

Egy izraeli iskolákról szóló felmérésben az erőszak legelterjedtebb formája a *verbális abúzus* volt a diákok között, amit másodikként a *tanárok szóbeli bántalmazása* követett (Abid és mtsai, 2018). Reid (1989) egy másik tanulmányában úgy találta, hogy a rendszeresen hiányzók 15%-a fő okként az iskolai bántalmazást jelölte meg. Amerikában 2000-ben a National Association of School Psychologists napi 160000 főre becsülte azoknak a diákoknak a számát, akik inkább otthon maradnak az iskolai piszkálódások elkerülése miatt (amibe bele lehet érteni a *fizikai agressziót* is).

Azonban érdemes az OKM telephelyi kérdőívével kapcsolatban megjegyezni, hogy a tanárok elképzelései az iskolai agresszióról csak gyenge kapcsolatban állnak a diákokéval. Valamint a lógás számának növekedése emelkedik a bántalmazás előfordulásának esélyével, és ez az igazolatlanul hiányzó tanulókra is igaz (Paksi, 2010).

Az iskolára nem közvetlenül visszavezethető okok:

Már bebizonyították, hogy azokban az iskolákban, ahol sok a *drogfogyasztás*, több a hiányszálal is (ESPAD, 2003, Hibell és mtsai, 2004, idézi Elekes, 2005). Ezen kívül Elekes (2005) tanulmányában megállapította, hogy ez a kijelentés igaz abban az esetben is, minél több a *dohányzás* és *alkoholfogyasztás* egy iskola tanulói között.

Egy másik tanulmányban azt is felmérték, hogy a gimnazisták 30%-a rendszeresen *dohányzik*, sőt 15%-uk már akár napi 20 szálal is rendszeresen elszív, míg a szakmunkásképzőkben a rendszeresen dohányzók aránya 34% volt (Elekes és Paksi, 1996). Utóbbi iskolafok azonban már nem létezik, szakiskola vagy szakgimnázium lépett a helyébe (Eurodyce, 2021). Ezen kívül egy újabb felmérésben, melyet Kanadában végeztek, azt tudták kimutatni, hogy az iskolakihagyás és a gyenge iskolai teljesítmény szignifikáns kapcsolatban lehet azzal, hogy valaki kipróbálja a cigarettát, vagy rendszeresen dohányzik. Továbbá pedig azoknál, akiknél nagy volt a rendszeres dohányozás esélye, a közelmúltban egy vagy több napot is kihagytak az iskolából (Azagba és Asbridge, 2013).

Középiszolások körében a *lopást* összekapcsolták az antiszociális viselkedésformákkal, a rossz jegyekkel, az alkohol- és drogfogyasztással, valamint gyakori reménytelenség-érzettel a. Ebben a felmérésben arra is rákérdeztek, hogy lopás elkövetése miatt kihagytak-e már napot iskolából vagy munkahelyről, és a válaszok szignifikáns eredményt mutattak (Grant és mtsai, 2011).

Az *internetfüggőség* is akadályozhatja a diákokat abban, hogy rendszeresen járjanak iskolába, vagy hogy bemenjenek vizsgákra, illetve hogy ne lógnak legalább pár órát a túlzott internethasználat miatt (Chou, 2001; Tsai és Lin, 2003, idézi Cigdem, Yildirim, Erdogan, 2016). Az iskola iránt érzett utálat mögött állhatnak olyan változók, mint például a depresszió, szorongás, kortársaktól való elszigeteltség, elégedetlenség a családdal, valamint az internetfüggőséggel (Huang és Leung, 2009; Wang és mtsai, 2011; Liu, 2007, idézi Cigdem, Yildirim, Erdogan, 2016).

## AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÉS A SZÜLŐI HÁTTÉR KAPCSOLATA A HIÁNYZÁSOKKAL

Fehérvári kutatása szerint „A végzős fiatalok 72%-a vallotta be, hogy igazolatlanul hiányzott órákról” (Fehérvári, 2012). Az, hogy a tanuló milyen típusú iskolába jár, részben kapcsolatban lehet a hiányzások mennyiségével és gyakoriságával.

A fenti, 2012-es kutatásban a *szakközépiskolások* egyharmada, míg a *szakiskolások* egyötöde állította azt, hogy soha nem hiányzott igazolatlanul. Annak ellenére, hogy a legtöbb tanuló csak néhány óráról lóg, azt is ritkán, van egy nagyobb réteg, akik hetekig vagy hónapokig is távol marad az oktatási intézménytől. Azonban mindkét képzési formában ugyanakkora a lemorzsolódók százaléka (7-8%), ami ezeknek a rendszeresen hiányzóknak az arányára vezethető vissza. Ráadásul ebből az elmaradásból egy ciklus is kialakul: ha a diák rossz eredményeket kezd elérni, akkor nem lesz annyira motivált, így többet fog hiányozni. Viszont mivel többet hiányzik, annál jobban romlik tovább az iskolai teljesítménye. Sok szülő ennek az demotiváltságnak az okát az iskola nem elég erős normarendszerével indokolja (Fehérvári, 2012).

A szakképző iskolákban tanuló, lemorzsolódó diákok helyzetével Bánkuti, Horváth és Lukács (2004) foglalkozott. Ebben a tanulmányban a tanárok azt nyilatkozták, hogy a gyerekek kollégiumban való elhelyezése csökkenthetné a hiányzást, mert a bejárás sok ember számára megterhelő anyagi szempontból is. A hiányzást pedig (a dohányzás mellett) jelentős tényezőnek találták a lemorzsolódás hátterében.

Az iskolatípusok és közizgatási elhelyezkedésük helyszínük is kapcsolatban áll a hiányzás mértékével: Imre egy 2003-as cikkében arról írt, hogy a falusi iskolák teljesítménye átlagban gyengébb, mint a városiaké. A vidéki kisiskolások tanulói nagy valószínűséggel szakiskolákban folytatják tanulmányaikat (kb. 80%-ban), ahol a tanulók négyötöde bevallotta, hogy előfordult, hogy igazolatlanul hiányzik.

Az *iskolavezetők* nagy része nem elég következetesen kerül pozíciójába a jelenlegi bírálati rendszer miatt, ami hátráltatja az iskola eredményeit. Imre (2014) szerint egy jó vezetőnek alkalmas pedagógusokat kell tudnia választani, hogy ne legyen szükség az iskola folyamatos átszervezésére. Ahhoz, hogy egy iskola megfelelő szinten tudjon teljesíteni és elkerülje az elhivatottság hiányát, az igazgatóknak és a tanároknak is megfelelően felkészültnek kell lenniük, ebbe azt is beleértve, hogy tudniuk kell alkalmazkodni a különféle diákok képességeihez is (OECD, 2012, idézi Imre, 2014). Csapó (2007) a fentiek mellett azt állapította meg, hogy változás csak abban az esetben jöhet létre, ha a tanárképzés radikálisan megváltozik, így a magyar közoktatás hatékonyabban tudna működni. A tanári felkészültség elengedhetetlen ahhoz, hogy a diákok motiváltak legyenek a tanulásban és ne hiányozzanak igazolatlanul.

Egy tanulmányban is felmérték, hogy csökken a lemorzsolódás aránya (ami a hiányzásokkal szorosan összefügg), ha a pedagógusok felkészültek „a nehezebben kezelhető tanulói kör kezelésére” (Hörnich és Bacskai, 2018).

A szülői háttér is befolyásolhatja a diák hiányzásainak mennyiségét.

Más intézkedések, mint például a családi pótlék megvonása Ferge (2015) kimutatása szerint nem volt kapcsolatban azzal, hogy a tanulók középiskolában mennyit

hiányoznak, a 30 óra felett igazolatlanul hiányzók aránya 5% maradt, ezért más módszereket érdemes alkalmazni a hiányzás visszaszoritására.

Az iskola *mentorülési* lehetőségei például jó hatással lehetnek a diákok motiváltságára, főleg a hátrányos helyzetből indulók esetében, emellett csökkenhet a hiányzások száma is (Fejes, 2012).

A *szülők elvárása* az általuk választott iskola felé jó motiváció lehet arra, hogy a tanintézmény teljesítse ezeket az elvárásokat. Ezek a követelmények visszahatnak a rendszerre, még akkor is, ha a legtöbb kritika a pedagógusokkal szemben mutatható ki. Az elégedettség azzal is kapcsolatban van, hogy a szülők maguk választották-e az iskolát bizonyos elképzeléseik miatt, ezek az elvárások pedig főleg az újraválasztásnál rajzolódnak ki pontosan (Hunyady, 2002). A település közigazgatási szintje is együtt járhat a tanulók teljesítményével. Azokon a településeken, ahol a *szülők végzettsége* általában magas, többet tudnak foglalkozni gyerekekkel, ezért ők valószínűleg jobb eredményt tudnak elérni (Vári és mtsai, 2003). A jobb eredmények jelentősen összefüggnek a „családi kulturális és gazdasági státuszával, egészséggel, illetve iskola elvárásaival”. A kedvező feltételek megléte kevesebb hiányzással, kisebb lemorzsolódással jár (Paksi és mtsai, 2020).

## A DIÁK ÉS CSALÁDJÁNAK KÉPZETTSÉGE

Az USA-ban a magas és alacsony teljesítményű diákoknál jelentős függő tényező az, hogy milyen idősek a szülők, tanultak-e egyetemen, milyen gyakran tudnak munkahelyet szerezni alkalmazottként, van-e kettőnél több gyerekük, illetve segélyen élnek-e (Chavkin, 1993). Magyarországon a nemzetközi szintnél magasabb a családi háttér hatása a hiányzások mennyiségére, az iskolai környezet hatását a hiányzások mennyiségére nézve kevésbé tartja jelentősnek Paksi és mtsai (2020) tanulmánya alapján. Nyitrai és mtsai (2019a) úgy találták, hogy a „szülők rendszeres munkája, a család átlagos vagy annál jobb anyagi helyzete” összefüggésben van a tanulók a kompetenciamérésen elért teljesítménnyel.

A családi háttér tényezői közül mégis a *szülői végzettség* a legmeghatározóbb a gyermek tanulási szokásaira: „Erőteljes különbség mutatkozik az alapfokú iskolai végzettségű, illetve diplomás szülők gyermekei, valamint a szellemi és fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek teljesítményében.” (Vári és mtsai, 2003). A legjelentősebb különbség két helyen tűnik ki ebben a tanulmányban: „az alapiskolát és a szakmunkás iskolát végzett szülők között szignifikáns a különbség”, míg az érettségizett és diplomás szülők között is hasonló az eltérés mértéke. Magyarországon ezek különösen erős faktorok, nemzetközi szemléletben az itthoni diplomás, szellemi munkát végző, budapesti szülők gyermekei ugyanolyan jól teljesítenek, mint például a svéd vagy angol tanulók.

Az iskolai késéseket vizsgálva a PISA 2012-es jelentésében találtak összefüggést a szülők iskolai végzettsége és a diákok késésének gyakorisága között, ráadásul ez a kapcsolat Magyarországon a legerősebb. Hazánkban különösen igaz, hogy a rendszeresen hiányzók és a késők matematikai eredménye gyengébb. Mivel a

hiányzások száma egy elég jó képet ad a diákok motiváltságáról, érdemes figyelembe venni, hogy bár Magyarország az átlag alatt szerepel ebből a szempontból, mégis itt a legerősebb a kapcsolat a rendszeres hiányzás és a matematikai teljesítmény között, és ugyanez igaz a későkre is. Itt látható egy összefüggés, ami viszont a többi országban másképp teljesül: Magyarországon kevesebb a hiányzás, annak mégis erősebb a hatása a rossz eredményekre (Csullog, D. Molnár, Lannert, 2014).

Az iskolások eredményét ugyan két szempont is meghatározza (egyik a kompetencia felmérésen elért pontszám, ami egy objektív érték, másik viszont a tanár által adott jegy, ami egy szubjektívebb döntés), mégis azt mutatták ki, hogy a szülők magas végzettsége összefügg a jó eredménnyel mindkét esetben. Azoknál az anyáknál, akik részmunkaidőben dolgoztak, vagy inkább háztartásbeliek voltak, a gyerekeik jobb teszteredményeket értek el átlagban, bár itt inkább a *szülői bevonódottság* a meghatározóbb (Muller, 1993). A fentebb említett alacsony szülői iskolázottság mellett jellemzőbb a tanulókra a gyakori hiányzás, ha rossz a bizonyítványa és esetleg *meghúzott*, továbbá a lemorzsolódókra általánosítható, hogy kevésbé motiváltak és gyengén felkészültek a tanórákra (Fehérvári, 2015).

## CSALÁD JELLEMZŐI

Szűgyi (2015) a „fantom-gyerek” kifejezést azokra a diákokra használta, akik tanulói jogviszonnal rendelkeznek, ám hiányzásuk száma összesen meghaladja a 250 órát két tanítási félév alatt (azaz 2 hónapot távol vannak az iskolából), és/vagy az 50 óra feletti igazolatlan órát; hiába jár, főképp az utóbbi, komoly következményekkel. A jogviszony a tanköteles tanulóknál is megszűnhet ennyi igazolatlan óra után, a nem tankötelesek esetében ez a határ 30 óra (Fehérvári (2015) szerint a lemorzsolódások 20%-ának ez az oka).

Míg a gimnáziumokban ennyi távollét annyira nem jellemző, szakközépiskolákban már annál inkább, és összeköthető a diák családjának pénzhiányával. Mivel ezek a családok *hátrányos helyzetűek*, a gyerekeknek hamar el kell kezdenie dolgozni sokszor akár iskolába járás helyett, hogy meg tudjanak élni (Kállai és Tomasz, 2014). Azonban ahogy azt Rákó (2010) megállapította korábban, míg a gyermekszegénység aránya magas, ráadásul a legszegényebb réteg helyzete tovább romlik, kevés esély látható javulásra. Ennek ismeretében vizsgálom meg a család anyagi jellemzőit a kompetenciamérés kérdősorából.

A szülők aktivitása a gyermek iskolai életében kulcsfontosságúnak tűnik: amikor a szülők segítenek a gyerekeknek, csökken az esély arra, hogy középiskolás tanulók lemorzsolódjanak, illetve nőtt, hogy időben befejezzék tanulmányaikat (Barnard, 2004). Az, hogy a család mennyire támogatja a gyereket a középiskola alatt szintén szoros összefüggést mutat azzal, hogy milyen lett az Egyesült Államok tanulóinak GPA (Grade Point Average) eredménye (Cutrona és mtsai, 1994).

A *szülői bevonódottság* kérdésére azonban a válasz igen relatívnak tűnhet, főleg az olyan félreértések miatt, hogy az igen sokat segítő szülők mellett is gyakran előfordulnak



rosszul tanuló gyerekek. A bevonódottság mellett a legjelentősebb tényezők a szülő iskolázottsága, illetve a család szocioökonómiai státusza. Ezen kívül különböző életkorokban is másként hat a sok részvétel. Mégis meg lehetett azt biztosan állapítani, hogy az iskola és család kellő mennyiségű összefogása mellett kevesebb volt a fegyelmezési probléma és a hiányzás (Epstein és Sheldon, 2000).

Továbbá azt is kimutatták, hogy minél jobb a diák elért eredménye a kompetenciamérésen mindkét tárgyból, annál kisebb annak esélye, hogy a család együtt tanul; kivéve 6 és 8 osztályos gimnáziumba járó fiúk esetében, akiknél a mindennapos szülőkkel való tanulás matematikából jelentősen magasabb eredményeket hozott, lányok körében ez a szövegértés szintjére volt igaz (Nyitrai és mtsai, 2019b). Mindenesetre a legerősebb kapcsolatot a hiányzás csökkenésével az iskolai jelenlét jutalmazása, a támogató szülői viselkedés és a követelmények megfelelő elvárása az iskola felől mutatta. A hiányzás lehetséges ugyanis, hogy a szülő-iskola ellenséges kapcsolatának egyik eredménye (F. Lassú és mtsai, 2012).

Egy amerikai tanulmányban a középiskolai tanulóiraikat félbehagyó fiatalokat kérdezték arról, hogy miért döntöttek úgy, hogy mégsem fejezik be tanulóiraikat. Az egyik kimutatható tényező a szülők nemtörődősége volt, és ha foglalkoztak is a gyermekükkel otthon, inkább fegyelmezési problémák miatt tették. A szülők többsége úgy nyilatkozott, hogy nem is tudtak arról, vagy nagyon keveset, hogy a gyereküknek rossz jegyei voltak. A gondviselők segítsége, érdeklődése és aktivitása tehát fontos egy iskolás számára, ez főleg abból látható, hogy évekként tanulóiraik félbehagyása után a diákok azt állították, hogy megbánták döntésüket. A tanulás megszakítása előtti egy évvel a diákok 65%-a rendszeresen lógott órákról, és nem sikerült nekik sehogy sem visszatérniük az iskolába, mivel az nem mutatott számukra semmi változást (Bridgeland, Dilulio, Morison, 2006).

## A VIZSGÁLAT MÉRÉSEI

Tanulmányomban az Országos kompetenciaméréssel kapcsolatosan a következő kérdéseket szeretném megvizsgálni:

- a) Milyen összefüggés van a rendszeres hiányzás és a kompetenciamérés eredményei között?
- b) Családi háttér (pl. anyagi, szülői végzettség és bevonódás); egyéb problémás iskolai viselkedések; tanulói motiváció (főleg a jövőre nézve kialakított tervek); iskolai környezet milyen kapcsolatban van a hiányzásokkal.
- c) Látható-e eltérés az esetleges összefüggések között iskolatípusokra bontva?

Az összes vizsgálandó kérdés/változó ezen szempontok alapján csoportosítva:

1) csoport: Tanuló teljesítménye

A matematika és szövegértés felmérésen elért pontszámok átlaga (jelen esetben 1628 képességpont).

2) csoport: Tanuló családi háttere

A tanuló standard családháttér-indexe az OKM (2017) adatbázisából. CSH-index definíciója az Oktatási Hivatal (n.d.) szerint: „A családi háttér változói bonyolult, és sokszor egymással is összefüggő hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre. (...) egy ún. családháttér-index (CSH-index) került kialakításra, amely számszerűsíthető, egydimenziós faktorként magába sűnti mindazoknak a háttérváltozóknak a hatásait, amelyek a diákok eredményeit leginkább meghatározzák.”

3) csoport: Iskola jellemzői, felkészültsége (Telephelyi kérdőív)

- o 45., 59., 73. A következő tanulói magatartás- és viselkedésformák milyen gyakran okoznak problémát az Önök feladatellátási helyén az gimnáziumban/szakgimnáziumban/szakközépiskolában? Az 1 jelentse azt, hogy soha, a 7 pedig azt, hogy nagyon gyakran!

Felsorolt szempontok: Rendszeres hiányzás, Rendbontás a tanteremben (órán), Rongálás, Fizikai bántalmazás a gyerekek között, Verbális agresszió, ordítózás, Agresszív magatartás az iskola dolgozóival, Dohányzás, Alkoholfogyasztás, Drogfogyasztás, Függség (számítógépes játék, játékgép), Lopás.

- o 46., 60, 74. Az Önök feladatellátási helyén a gimnáziumi/szakgimnáziumi/szakközépiskolai képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? Értékeljen hétfokú skálán! Jelölje 1-gyel, ha egyáltalán nem jellemző, 7-tel, ha nagyon jellemző!

Felsorolt szempont: A tanulók motiváltak.

- o 13. Tanít-e a feladatellátási helyen pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személy (akár napköziben is)?

Válaszok: Nem, Igen

- o 14. Tanít-e a feladatellátási helyen olyan személy, akinek nincs pedagógusvégzettsége vagy szakképzettsége az általa oktatott tárgyból?

Válaszok: Nem, Igen

4) csoport: Diákok motiváltsága (Tanulói és telephelyi kérdőív)

- o 14. Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?

Választási lehetőségek: Elvégezni a nyolc általánost, Szakmunkás-végzettséget szerezni, Érettségizni, Érettségi utáni szakképzettséget szerezni, Diplomát szerezni felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola), Diplomát szerezni felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem), Doktori fokozatot szerezni.

## LEÍRÓ STATISZTIKA

A 2017-es országos felmérésben 84957 fő 10. évfolyamra járó diák vett részt. Ebből 76504 diákról van adat matematikából, akiknek az elért átlaga 1645 pont volt, a legalacsonyabb előforduló érték 902, legmagasabb 2275 lett, a szórás értéke 213. Szövegértésből 76550 tanuló elért átlagértéke 1611 pont, és 752-től 2199-ig terjedt az eredmény a tárgyból, szórása 206. A két tantárgy átlagpontszáma 1628, amivel a későbbiekben fogok dolgozni. Legmagasabb iskolai végzettségüként legtöbben, azaz

21,2% az egyetemi mesterképzést, másodikként 19,6% a szakképzettséget választák célként érettségi után.

A különböző problémás viselkedések előfordulását vizsgálva gimnáziumokban a 2-es (“nagyon ritkán”) fokozat fordult elő a leggyakoribb értéként, azaz a szélsőséges eredmények nem jellemzőek Szakgimnáziumokban a dohányzást már gyakoribbnak gondolták a tanárok, így 4-es erősséget kapott, a rendszeres hiányzás 3-ast, míg szakközépiskolában a hiányzásnak és a dohányzásnak 5-ös értéket adtak.

Mivel a céloom a rendszeres hiányzás megfigyelése, ezért a számolások kivitelezése miatt két részre osztottam a skálán felvehető értékeket: nem gyakori 1-3-ig, gyakori a 4-7-ig. Ehhez a Likert-skála logikáját követtem, ami szerint a 7-es beosztású verzió a 4-es érték neutrális jelent, onnantól felfelé pedig egyetértést (Collan, Luuka, 2016). A gimnáziumok telephelyi kérdőívét kitöltő pedagógusok közül 32,56% jelölte meg az utóbbi kategóriát, szakgimnáziumok esetén 51,47%, szakközépiskolában pedig már 80,76%.

A hiányzások mellett a másik leggyakoribb problémás viselkedés a dohányzás: szakgimnáziumokban a kérdezett tanárok 54,82%-a jelölte meg a gyakori értékeket, szakközépiskolákban 78,68%. Az arányok tehát ennél a viselkedésnél valóban hasonlítanak a rendszeresen hiányzáséhoz, ahogy a szakirodalomban is látható volt.

Az iskola felkészültségét tekintve: a pedagógusok majdnem 15% szerint iskolájukban tanít olyan személy, akiknek nincs pedagógusvégzettsége/szakképzettsége az általa oktatott tárgyából, valamint nagyjából 46%-ban „igen” válasz érkezett arra, hogy tanít-e pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személy (bár ez egyéb okokból annyira nem mérvadó, mint az előbbi kérdés).

Gimnáziumi tanárok közül 72% mondta azt, hogy munkahelyén van korrepetálás, 86% szerint van tehetségondozás, ráadásul emelt szintű oktatás 74%-ban is előfordul, míg szakgimnáziumokban ez csak 27%-ot ért el. A szakgimnáziumokban a válaszok 81%-a szerint tartanak csoportos korrepetálást tanórán kívül, 65% szerint pedig előfordul az iskolájukban a tehetségondozás. Szakközépiskolákban 82%-ában van korrepetálás, 46-ban tehetségondozás és csak 1,9% szerint fordul elő emelt szintű oktatás az általa tanított intézményben.

## STATISZTIKAI ELEMZÉSEK

A hiányzások háttérváltozóit vizsgálva először a diákok eredményeit vizsgáltam meg. Itt a kompetencia felmérésen elért matematika és szövegértés átlagát vettem alapul, mert az összteljesítmény érdekel. Az SPSS programból erről adatok: 76585 diák eredményeit figyelembevéve az elért átlagos pontszám 1628 lett, a legalacsonyabb érték 845 pont, a legmagasabb 2211 (1. táblázat).

	N	Terjedelem	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Átlag eredmény	76585	1365,35	845,90	2211,25	1628,36	197,91

## A RENDSZERES HIÁNYZÁS

1. táblázat: A leíró statisztika az Országos Kompetenciamérésen elért eredményekről

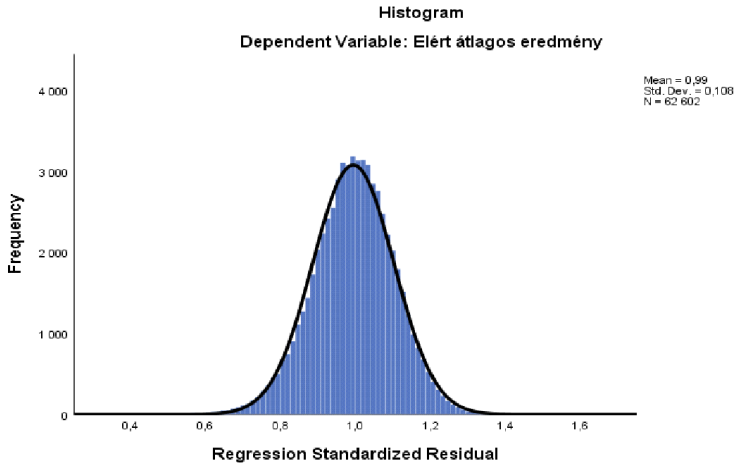
Az Országos jelentés szerint (OKM, n.d.) már 2006-ban észrevették, hogy a tanuló családi háttere összefüggésben áll a tanulmányi eredményeivel. Ennek vizsgálatát én is megvizsgáltam egy lineáris regresszióval. Az elért átlagos eredményt ezután a modellem alapján függő változónak vettem, függetlennek pedig a családhátér-indexet.

Model	R	R <sup>2</sup>	Korrigált R <sup>2</sup>	Std. hiba
1	0,540	0,291	0,291	163,83

2. táblázat: Lineáris regressziós modell: függő változó: átlagos eredmény, független változó: családhátér-index

A 2. táblázatban látható, hogy az összefüggés pozitív az elért átlagos eredmény és a családhátér-index között, tehát egyik értékének növekedése a másikéhoz hasonlóan fog változni. Az összefüggés majdnem közepes erősségű, közel 30 százalékos a magyarázóerő a determinációs együttható szerint,  $R^2 = 0,291$ . Ez gyenge összefüggést jelent.

A reziduális értékek hisztogramján pedig megfigyelhető, hogy nincsenek nagy kiugrások. Szélsőséges eset 1,96 felettől számít (Katona, Páll, Szántó, Zrínyi, 2012), ami ebben a mintában nem is fordul elő. A reziduumokat a későbbiekben felhasználtam a hiányzások vizsgálatakor.



3. ábra: Elért átlagos eredmény reziduális (átlagtól eltérő) értékei

A diák eredményei mellett a motivációjukat is érdemesnek tartottam megfigyelni. A tanulókhöz is szól egy kérdés a későbbi tanulmányi céljaikkal kapcsolatban, valamint a tanárok kérdőívében is van egy az általuk észlelt tanulói motiváltságról. A tanuló saját motiváltsága és a tanár által észlelt motiváltság összefüggését lineáris regresszióval lehetett vizsgálni, a teljesítmény, mint változó szerepelt ebben a vizsgálatban:

Modell	R	R <sup>2</sup>	Korrigált R <sup>2</sup>	Std. hiba
1	0,347 <sup>a</sup>	0,120	0,120	159,06696
2	0,559 <sup>b</sup>	0,312	0,312	140,68220

Előrejelző: (Konstans), Az Önök feladatellátási helyén a gimnáziumi képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? - A tanulók motiváltak.

Előrejelző: (Konstans), Az Önök feladatellátási helyén a gimnáziumi képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? - A tanulók motiváltak, Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?

4. táblázat: Tanulók motivációja és teljesítmény összefüggése

Az eredmények szerint diák motiváltsága és a tanár által észlelt motiváltság közepes erősséggel áll összefüggésben az elért eredményekkel,  $R^2=0,312$ .

A diákok viselkedése és eredményeik között is van kapcsolat, ami a szakirodalomban is szerepel. Létrehoztam egy-egy viselkedés-indexet a különböző oktatási formák szerint, hogy látható legyen a hiányzás és más problémás viselkedések

közötti összefüggés, de azt a későbbiekben vizsgálom, jelenleg a viselkedés és a teljesítmény közötti együttjárást mérem lineáris regresszióval.

A viselkedés-indexbe a szakirodalom alapján beleszámítottam a rendbontást, rongálást, fizikai bántalmazást, verbális agressziót, agresszív viselkedést az iskola dolgozóival szemben, dohányzást, alkoholfogyasztást, drogfogyasztást, számítógépfüggőséget és a lopást, ezek megtalálhatóak voltak az OKM (2017) telephelyi kérdőívében. Szignifikáns volt az összefüggés a viselkedés és a teljesítmény között, 7 százalék volt a magyarázóerő a szakgimnázium és a szakközépiskola esetében, valamint az irány pozitív volt a szakgimnáziumoknál, míg negatív a szakközépiskoláknál. Tehát az elért átlagos eredmény a szakközépiskolában csökken a gyakori problémás viselkedés függvényében.

A teljesítmény összefüggését a problémás viselkedésekkel lineáris regresszióval megvizsgálva  $R^2 = 0,076$  értékű lesz, ami erős kapcsolatot. (5. táblázat)

Modell összegzése

Modell	R	R <sup>2</sup>	Korrigált R <sup>2</sup>	Std. Hiba
1	,108 <sup>a</sup>	,012	,011	174,53976
2	,208 <sup>b</sup>	,043	,043	171,75546
3	,275 <sup>c</sup>	,076	,075	168,86501

a. Előrejelző: (Konstans), Problémás viselkedés gimnáziumban

b. Előrejelző: (Konstans), Problémás viselkedés gimnáziumban, Problémás viselkedés szakgimnáziumban

c. Előrejelző: (Konstans), Problémás viselkedés gimnáziumban, Problémás viselkedés szakgimnáziumban, Problémás viselkedés szakközépiskolában

5. táblázat

	Modell	Koefficiensek		Std. Koeff. Beta	t	Sig.
		Unstandardizált Koefficiensek B	Std. Hiba			
1	(Konstans)	1457,742	14,095		103,426	,000
	Viselkedés gimnáziumban	39,508	7,225	,108	5,468	,000
2	(Konstans)	1453,090	13,879		104,696	,000
	Viselkedés gimnáziumban	-35,741	10,870	-,098	-3,288	,001
	Viselkedés szakgimnáziumban	69,698	7,616	,272	9,152	,000
3	(Konstans)	1445,462	13,670		105,743	,000
	Viselkedés gimnáziumban	-3,412	11,227	-,009	-,304	,761
	Viselkedés szakgimnáziumban	110,284	8,643	,430	12,760	,000
	Viselkedés szakközépiskolában	-53,383	5,678	-,294	-9,401	,000

a. Független változó: Elért átlagos eredmény  
6. táblázat

A 6. táblázatban azonban látható, hogy végső modellben a gimnáziumban megfigyelhető problémás viselkedés nem mutat szignifikanciát ( $p = 0,761$ ) az elért átlagos eredménnyel. Csak a szakgimnáziumban és a szakközépiskolában mutatható ez ki ( $p = 0,000$ ), továbbá a szakgimnáziumok esetén pozitív ( $B = 110,284$ ), szakközépiskolák esetén negatív ( $B = -53,383$ ) irány van a két változó között.

Következésképpen az iskola igénybe vehető plusz tanórák vizsgálatakor figyelembe vettem az ottani tanulók motivációját, valamint hogy nyújt-e az iskola lehetőséget a *csoportos korrepetálásra* tanórán kívül, *tehetséggondozásra*, illetve *emelt szintű oktatásra*. Ezt bináris logisztikus regresszióval mértem, mert a kétértékű hiányzásokra ható erejét néztem meg (a hiányzás két értéke lehet vagy alacsony, vagy nagy mennyiségű)

Gimnáziumok esetén 8-10 százalék volt a magyarázóereje annak, hogy a rendszeres hiányzás magas értéket vett fel a plusz órák lehetőségének megjelenésével (valószínűleg a többletórák miatti követelmény növekedést a diákok úgy tudják teljesíteni, hogy többlet otthon maradnak). Egyedül az emelt szintű oktatás előfordulása mutatott ellentétes irányt a hiányzásával, B-értéke 0,308 volt. Szakgimnáziumokban 7-8 százalék ráhatással minden esetben ellentétesen haladtak, azaz a hiányzás értéke csökkent a fakultatív plusz órák megjelenésével. Szakközépiskolákban 6-10 százalékban a tehetséggondozás és a korrepetálás a hiányzás mértékével együtt haladt, az emelt szintű oktatással viszont ellentétes irányba, 0,426 B-értékkel.

A hiányzások vizsgálata a kérdőívben a három oktatási forma mentén történt.

		Jóslt hiányzás		Találati arány
		1	2	
Megfigyelt hiányzás	1	385	112	77,5
	2	295	154	34,3
Összes találati arány				57

7. ábra: Hiányzások predikciója, klasszifikációs tábla

A táblázatban (7. ábra) látható, hogy a kisebb mennyiségű hiányzást majdnem 40 százalékkal jobban lehet megjósolni, mint a második kategóriát, ami a rendszeres hiányzás gyakoriságát jelenti.

	khi-négyzet	df	p
Step	55,629	1	,000
Block	55,629	1	,000
Model	55,629	1	,000

8. táblázat: Bináris logisztikus regresszió Omnibusz tesztje

Az Omnibusz-teszt táblájában (8. táblázat) a khi-négyzet próba szignifikáns, eredménye 55 százalékos erősséget mutat.

2 Log likelihood	Cox & Snell r-square	Nagelkerke r-square
1253,369 <sup>a</sup>	,057	,076

9. táblázat: A bináris logisztikus regresszió r-négyzet értékei

A vizsgálat összegzésében az r-négyzetek erőssége 5,7 és 7,6 százalék, azaz a hiányzások előfordulásának esélye ennyivel valószínűbben fordul elő a független változók hatásával. Ezek az értékek alacsony magyarázóerőt takarnak. (9. táblázat)

	B	S.E.	Wald	df	p	Exp(B)
Viselkedés	0,761	,107	50,645	1	,000	2,141
Konstans	-1,563	,214	53,419	1	,000	,210

10. táblázat: Bináris logisztikus regresszió egyenletének összetevői

Bináris logisztikus regresszióval vizsgáltam a hiányzások (függő változó) és a viselkedésindex (független változó) összefüggését (10. táblázat). Az egyenlet változóiban a problémás viselkedésformák pozitívan mutatnak együttjárást a hiányzásokkal, a béta értéke nagyobb, mint 1.



## DISZKUSSZIÓ

A szakirodalom alapján a család tanultságát és a család jellemzőit először külön vettem, ám a családiháttér-indexben mindkettő szerepel, így annak több értelmét láttam felhasználni. Az index a számítások során a diák teljesítményével közepes erősségű korrelációt mutatott, kevés volt a kiugró eset, tehát igen ritka az, hogy valaki a családi háttére alapján elvárható eredményektől eltérjen. A családi háttér szempontjából a szülő végzettsége és bevonódottsága nagyban számít, ahogy ezt Chavkin (1993), Epstein és Sheldon (2000) is megállapították Amerikában végzett tanulmányaikban, Magyarországon pedig Vári és mtsai (2003) mérték ezt fel, hasonló eredményekkel.

Az iskola nyújtotta plusz tanórákat a motiváció szerint vizsgáltam meg a teljesítménnyel összevetve. Az emelt szintű oktatás megjelenése ellentétesen haladt a hiányzások mértékével minden oktatási formában. A tehetséggondozás és a csoportos korrepetálás csak a szakközépiskolák esetén volt ellentétes összefüggésben a hiányzásokkal. Fehérvári (2012) szerint a demotiváltság az iskola normarendszerből eredhet, aminek következtében a diákok többet hiányoznak, így romlik az eredményük. Imre Anna (2003) cikkében a teljesítmény és motiváció közötti összefüggést regionális szempontból nézte meg (ahogy Vári és mtsai szintén 2003-ban), ez alapján kimutatható volt az eltérés. 2014-ben az iskola rendszertelenségéhez kötötte a gyengébb eredményeket, mert a diákok nem tudtak motivált légkörben tanulni.

A lineáris regressziót alkalmazva a számítás mutatott együttjárást abban, hogy mi a diák terve a továbbtanulással kapcsolatban, valamint az iskola pedagógusai is jól azonosították a diákok átlagos szorgalmát. Volt kisebb összefüggés a teljesítmény és a motiváció között.

A viselkedés-index az összes problémás viselkedésmódot magába foglalja a hiányzás kivételével, az összes iskolatípusra vonatkozóan. Ezeknek a magatartásmódoknak előfordulása a teljesítménnyel együttjárnak szakközépiskola és szakközépfőiskola esetén. Azt is kimutatták, hogy Magyarországon erősebb az összefüggés a hiányzás és a tanulmányi eredmények között (Csullog, D. Molnár, Lannert, 2014). Szerfogyasztás esetén romlik az eredmény (Elekes, 2005) (Farkas, n.d.), ahogy például az internetfüggőség (Cigdem, Yildirim, Erdogan, 2016), a rendbontás (Imre, 2008) és a bántalmazás előfordulásakor is (Paksi, 2010). Elekes és Paksi (1996) szerint a gimnazisták 15 százaléka, szakközépfőiskolások 34 százaléka rendszeresen dohányzik. A leíró statisztikák szerint gimnáziumokban nagyjából ennyi maradt az arány 2017-ben is, viszont magasabb értékeket vett fel szakközépiskola és szakközépfőiskola esetén, mindkettő 50 százalék felett.

Lineáris regresszióval mérve a problémás magatartásmódok előfordulása és a teljesítmény között szakközépiskola esetén pozitív összefüggés volt, míg szakközépfőiskola esetén ellentétesen haladt, amire számítottam volna mindkettő esetén. A megadott háttérváltozókból nem lehet tisztán következtetni arra, hogy ez miért van így. Valószínűleg más lehet a hiányzások oka a szakközépiskolák esetén, ami esetükben a leggyakoribb problémás viselkedés.

Miután bebizonyosodott, hogy a családi háttér, a motiváció és a viselkedésmódok mind összefüggnek a teljesítménnyel és ezáltal a hiányzással, bináris logisztikus

regresszióval mértem meg az összefüggést a viselkedésmódok és a hiányzások gyakorisága között. Az összefüggések hasonlóak voltak mindegyik iskolatípus esetében. Az eredmény látható a 10. táblázatban, a problémás viselkedésmódok kapcsolatban állnak a hiányzások rendszerességével.

Összesítve az egész felmérést és eredményeket, a következőket találtam: a családi háttér, a motiváció, a jellemző viselkedések/környezet és a teljesítmény mind összefüggésben áll a hiányzások gyakoriságával.

## KITTEKINTÉS, KORLÁTOK

Bár a kérdőív rengeteg kérdést magába foglal, érdekes lett volna nagyobb rálátással lenni például a szülői bevonódottságra vagy a diákok saját észlelt motivációjára, akár az osztályukra vonatkozóan. A főbb kérdéseimmel kapcsolatban a lényegi pontokat át tudtam nézni, de érdekes lenne mélyebbre ásni a témában. A diákok oldaláról leginkább a családi háttérre és teljesítményre kérdeznék rá, pedig szubjektívebb kérdések is szerepelhetnének azzal kapcsolatban, hogy mennyire szeretik iskolájukat vagy szerveznek-e nekik programokat, ami motiválhatná őket az iskolai életben való aktív részvételére. A szülők oldaláról is értékes lehetne egy rövidebb kérdőív a gyerekükről, a családi légkörről és az iskoláról (hasonlóan a pedagógusi kérdőívet is nagyon hasznosnak találtam).

A hiányzások szempontjából nincs megjelölve, hogy a tanárok mennyire tartják azokat indokoltnak, a szülői igazolásokat mennyire veszik igénybe a tanulók, miért szokták felhasználni, valamint, hogy szoktak-e a diákok akár dolgozatra való felkészülés miatt otthon maradni. Ezek segítettek volna abban, hogy az indokokat átfogóbban lehessen értelmezni. Valamint az oktatási rendszer fejlesztésének érdekében is hasznos lehetne erre több figyelmet fordítani, ha ezt céljukként kitűznék.

Érdekes lehet azzal is foglalkozni, hogy milyen irányba és mennyire fejlődtek a tanulók az évek során, hogyan változott a pedagógusok véleménye a tanítási körülményekről, illetve mennyire látszódik fejlődés az oktatási rendszerben.

## BIBLIOGRÁFIA

- A kompetencia fogalma (nd). *Kompetencia alapú oktatás*. Letöltve: 2019. 10. 16. <https://www.spszkk.hu/tamop412b/kompetencia-alapu-pedagogia/a-kompetencia-fogalma.html>
- Abid, A. M., Vlaicu, F. I., Băluță, D. S., & Buică, D. (2018). School Violence in the Negev Region of Israel [Absztrakt]. *Social Work Review, 1*, 7-15. Letöltve: 2019. 10. 18. [https://www.researchgate.net/publication/328572230\\_School\\_Violence\\_in\\_the\\_Negev\\_Region\\_of\\_Israel](https://www.researchgate.net/publication/328572230_School_Violence_in_the_Negev_Region_of_Israel)
- Amin, Z., Hoon Eng, K., Huak, C. Y., Samarasekera, D. D., & Tani, M. (2009). Motivation, study habits, and expectations of medical students in Singapore. *Medical Teacher, 31*(12), e560–e569. doi:10.3109/01421590903193554
- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: an exploratory study. *Journal of American College Health, 50*(1), 21–26.

- Az országos kompetenciamérések háttérkérdőívei (2019). *Oktatási Hivatal*. Letöltve: 2019. 10. 18. <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/hatterkerdoivek>
- Azagba, S., & Asbridge, M. (2013). School Connectedness and Susceptibility to Smoking Among Adolescents in Canada. *Niagara & Tobacco Research*, 15(8), 1458–1463. doi:10.1093/ntr/nts340
- Balázs, I., Ostorics, I., Szepesi, I., Szalay, B., & Vadász, C. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chldyouth.2003.11.002>
- Bánkúti Zs., Horváth Zs., & Lukács J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5), 3–26.
- Báthory Zs., & Falus I. (szerk). (1997). *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Kiadó. II. kötet 266. (szócikk szerzője: Vajda Zsuzsa).
- Bloem, S. (2013). “PISA in Low and Middle Income Countries”, *OECD Education Working Papers 93*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k41tm2gx2vcl-en>
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., Jr. & Moynon, K. B. (2006). The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts. *Civic Enterprises*.
- Chou, C. (2001). Internet heavy use and addiction among Taiwanese college students: an online interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 4(5), 573–585.
- Chavkin, N. F. (Ed.). (1993). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cigdem, H., Yildirim, O. G., & Erdogan, T. (2016). The analysis of relationship between students’ internet addiction and miscellaneous variables. *The Eurasian Proceedings of Educational & Social Sciences*, 5, 203–205.
- Csapó B. (2005). A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 43–52.
- Csapó B. (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23.
- Csullog K., D. Molnár É., & Lannert J. (2014). A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. *Halások és képzőiskolák*, 168–211.
- Collan, M., & Luukka, P. (2016). Proceedings of NSAIS16 Workshop on Intelligent and Adaptive Systems. *LUU Scientific and expertise publications Research Reports*, 58.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective [Absztrakt]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369–378. Letöltve: 2019. 10. 19. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.369>
- Dombiné Borsos M. (2011). Természettudományos kompetencia. *A kompetenciák és a kompetenciák fejlesztése*. Letöltve: 2021.06.01. [http://janustik.pte.hu/tamop/tananyagok/kompetencia\\_dbm/4\\_temzsettudomnyos\\_kompetencia.html](http://janustik.pte.hu/tamop/tananyagok/kompetencia_dbm/4_temzsettudomnyos_kompetencia.html)
- Elekes Zs. (2005). A drogfogyasztás elterjedtsége és a fogyasztásra ható társadalmi tényezők iskolában tanuló fiatalok körében. *Demográfia*, 48(4), 345–374.
- Elekes Zs., & Paksi B. (1996). A magyarországi középiskolások alkohol- és drogfogyasztása. *Népjóltai Minisztérium*
- Elekes Zs., & Paksi B. (2005). A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása. *Kapuvár*, 4(5), 2–22.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2000). Improving student attendance: effects of family and community involvement. *Paper presented to the Annual Meeting of the American Sociological Society*. Washington.
- EU Kompetenciák Értelmezés (n.d.). *Kompetenciák alapú oktatás*. Letöltve: 2019. 10. 16. [https://www.srszkk.hu/tamop412b/kompetencia\\_alapu\\_pedagogia/eu\\_kompetencia\\_rtelmez.html](https://www.srszkk.hu/tamop412b/kompetencia_alapu_pedagogia/eu_kompetencia_rtelmez.html)
- Euródyce (2021). *Magyarország Közfelkelti szakképzés szervezeti keretei*. Letöltve: 2021.06.01. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4_hu)
- F. Lassú Zs., Podráczy J., Glauber A., Perlusz A., & Manton E. (2012). Nemzetközi kutatások a szülők részvétel hatásáról. *Szívügyek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 13–42.
- Farkas M. (n.d.). Hiperkinetikus zavar, tanulási nehézségek és viselkedési problémák. *Hiperkinetikus zavar*. Budapest: Vadaskert Kórház és Szakambulancia.
- Fehérvári A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–19.
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolahagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31–47.
- Féjes J. B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(7–8), 80–95.
- Freeman, V. S., & Morss, J. (1993). Study habits and academic achievement among Asian students. *College Student Journal*, 27(3), 352–355.
- Grant, J. E., Potenza, M. N., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A., & Desai, R. A. (2011). Stealing among high school students: prevalence and clinical correlates. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 39(1), 44–52.
- Harsányi, Sz., Koltói, I., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019): Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonómiai státusz összefüggései – az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az éleltel társadalmi helyzet és a lakóközvetet vonatközisában, *Psychologia Hungarica Carinhensis*, 16, 148–221.

## A RENDSZERES HIÁNYZÁS

- Harsányi, Sz., Koltói, I., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019): Születni tudni kell: Az Országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 64-85.
- Harsányi, Sz., Koltói, I., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Smohai, M., Simon, G., Takács, N., Takács, Sz. (2019): The relationship of school achievement with parents' employment status, perceived social status, and living environment as reflected in findings of the 2017 National Assessment of Basic Competencies (NABC), *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 167-189.
- Hibell, B., Ahlström, S., Andersson, B., Balakireva, O., Bjarnasson, T., Kokkevi, A., Morgan, M. (2004). The ESPAD Report 2003. *Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries*. Stockholm: CAN, Council of Europe.
- Huang, H., & Leung, L. (2009). Instant messaging addiction among teenagers in China: Shyness, alienation, and academic performance decrement. *CyberPsychology and Behavior*, 12(6), 675–679.
- Hunyady Gy. (2002). Iskola-imázs. *Iskolakultúra*, 12(4), 29-39.
- Imre A. (2003). Kistéleplési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, 13(1), 74-78.
- Imre A. (2008). A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága. *Iskolakultúra*, 18(7-8), 20-32.
- Imre A. (2014). Iskolázás: tanulók, tanárok, iskolavezetők. In Széll, K. (szerk.). *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értékelések*, 53-58. Budapest: Oktatás- és Fejlesztési Intézet.
- Józsa, G. & Józsa, K. (2014). A SZÖVEGÉRTÉS, AZ OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A STRATÉGIASHASZNÁLAT ÖSSZEFÜGGÉSE. *Magyar Pedagógia*, 114, 67–89.
- Kállai G., Tomasz G. (2014). Lemorzsolódók detújta a segítő szemszögéből. In Juhász, J., Mihályi K. (eds). *Vezetéssel mindenkinél*/Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Katona É., Szántó I., Páll D., & Zrínyi M. (2012). A lineáris regressziót befolyásoló esetek diagnosztikája. *Statistikai Szemle*, 90 (7-8), 718-732.
- Key competences for lifelong learning. (2019). *EU publications*. Letöltve: 2019. 10. 16. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75cd71a1/language-en>
- Koltói, I., Harsányi, Sz. Gergő, Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019a): A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 86-103.
- Koltói, I., Harsányi, Sz., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019b): Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 16, 222-258.
- Koltói, I., Harsányi, Sz., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019c): The relationship between school achievement and paternal involvement in children's school activities as judged by headmasters in the 2017 National Assessment of Basic Competencies (NABC), *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 190-212.
- Kompetenciamérés: Általános leírás. *Oktatási Hívatall*. Letöltve: 2019. 10. 16. [https://www.oktatasi.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/alt\\_leiras](https://www.oktatasi.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/alt_leiras)
- Kövesdi, A., Kovács, D., Harsányi, Sz. G., Koltói, I., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2017). A 2017. évi országos kompetenciamérés eredményei Magyarországon – Az SNI és BTMmel diagnosztizált 6, 8, 10-ik évfolyamos gyermekek körében. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII(2), 29–49. <https://doi.org/10.12663>
- Liu, Y. (2007). Psycho-social related factors of junior high school students with Internet addiction disorder. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15, 422–423.
- Li, S., Arguelles, L., Jiang, F., Chen, W., Jin, X., Yan, C., és mtsai. (2013). Sleep, School Performance, and a School-Based Intervention among School-Aged Children: A Sleep Series Study in China. *PLoS One* 8(7), e67928. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067928>
- Müller, C. (1993). Parent Involvement and Academic Achievement [Absztrakt]. In Schneider, B. & Coleman, J. S. (Eds.). *Parents, Their Children, And Schools*. New York: Routledge. Letöltve: 2019. 10. 19. <https://doi.org/10.4324/9780429498497>
- Műveltség (nd). *WikeZszoar.hu*. Letöltve: 2019. 10. 16. <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/M%C5%aB1velts%C3%A9g>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2015). *Manual of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6091-811-7.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. Gergő, Koltói, I., Kovács, D., Kövesdi, A., Mátay, Gábor, Nagybányai-Nagy, O., Pusker, M., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019a): Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény kapcsolata az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatainak tükrében, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 16, 7-51.

- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. Gergő, Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019b): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 7-28.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. Gergő, Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019c): Relations between Parental Involvement and School Performance in the Light of Data from National Assessment of Basic Competencies (NABC) 2017, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 115-130.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. *OECD Publishing*, Paris. doi: 10.1787/9789264130852-en
- OECD (2016). PISA Worldwide Ranking. *Organization for Economic Cooperation and Development*.
- Országos kompetenciamérés Technikai leírás. (nd) *Oktatási Hivatal*. Letöltve: 2020. 11. 30. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/meresek/unios\\_tanulmanyok/OKM\\_Technikaileiras.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf)
- Fehérvári A., Juhász E., Kiss V. Á., & Kozma T. (szerk). (2015). *Oktatás és Fenntarthatóság*. Budapest: HERA Évkönyvek.
- Ferge Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségét? In Fehérvári A., Juhász E., Kiss V. Á., & Kozma T. (szerk). *Oktatás és Fenntarthatóság*, 141-170. Budapest: HERA Évkönyvek.
- Paksi B. (2010). Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1-2), 119-134.
- Paksi B., Széll K., Magyar Éva, & Fehérvári A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62-81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
- Pedagógiai lexikon (1997). *Kompetencia*. In Báthory Z., & Falus I. (szerk). Budapest: Keraban Kiadó.
- Rákió E. (2010). A gyermekszegénység gyermekvédelmi aspektusai. *Forráspont*, 12(1), 5-16.
- Reid, K. (1989). Bullying and persistent absenteeism. In Tattum, D. P. & Lane, D. A. (Eds). *Bullying in schools*, 89-94. London: Trentham Books.
- Reinikainen, P. (2012). Amazing Pisa Results in Finnish Comprehensive Schools. In Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, 3-18. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6091-811-7\_1
- Schiffer Cs. (2013). A fejlődésközpontú didaktika alapjai. *Digitális Tankönyvtár*. Letöltve: 2019. 10. 17. [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_a\\_fejlodeskozpontu\\_didaktika\\_alapjai/TANANYAG/08\\_1.html](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_fejlodeskozpontu_didaktika_alapjai/TANANYAG/08_1.html)
- Schneider, B. & Coleman, J. S. (Eds). (1993). *Parents, Their Children, And Schools*. New York: Routledge.
- Schneider, B., & Lee, Y. (1990). A Model for Academic Success: The School and Home Environment of East Asian Students. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(4), 358-377. doi:10.1525/aeq.1990.21.4.04s0596x
- Szabó L. D., Szepesi I., Takácsné Káráz J., & Vadász Cs. (2018). Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés. *Oktatási Hivatal*.
- Szemerszki M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki M. (ed.) *Hátrányos helyzetű és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- Szűgyi J. (2015). Fantom-gyerekek. *Iskolakultúra*, 25(2), 109-122.
- T. Káráz J. (2019a): Hibabecslési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek becslésére, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 104-114.
- T. Káráz J. (2019b): Estimation methods on standard error of different statistical parameters, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 213-220.
- Tienken, C. (2014). PISA Problems. *AASA Journal of Scholarship Practice*, 10(4).
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: an interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6), 649-652.
- Triventi, M. (2013). Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502. <https://doi.org/10.1093/esr/jct092>
- Vári P., Balázs I., Bánfi I., Szabó A., & Szabó V. L. (2003). Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra*, 13(8), 118-138.
- Vass V. (2009). *A kompetencia fogalmának értelmezési*. Letöltve: 2021.06.01. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalomak>
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., & Hong, L. (2011). Problematic internet use in high school students in Guangdong province, China. *Plus One*, 6(5), e19660.

A RENDSZERES HIÁNYZÁS  
MELLÉKLETEK

Kutatásetikai engedély

321/2018/P

Kérem kutatásetikai engedélyt.

A kutatásvezető neve:	Dr. Takács Szabolcs
Tudományos fokozata:	PhD
Tanszék:	Általános Lélektani és Módszertani Tanszék
Beosztása:	egyetemi docens
Email címe:	<a href="mailto:takacs.szabolcs@kre.hu">takacs.szabolcs@kre.hu</a> ; <a href="mailto:takacs.szabolcs.dr@gmail.com">takacs.szabolcs.dr@gmail.com</a>
Kutatás adatállományának forrása (másodelemzés esetében)	Oktatási Hivatal, Országos Kompetenciamérés nyilvánosan elérhető/kikérhető adatállományai <a href="https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek">https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek</a> A kutatás FOLYAMATOS, tehát a kiszámított standardok és szakirodalmi áttekintés éves szinten történik, minden évben az Országos Jelentés megjelenése utáni közvetlen időszakban.
Kutatásba bevont további kutatók	Az Oktatási Hivatallal közös kutatás lévén az Oktatási Hivatal munkatársait nem tüntetjük fel. Továbbá a kutatás folyamatos, a felmérés országos volta miatt számos külső alany (például kódolók, adatrögzítők) dolgoznak. Az egyetem oldaláról Nyitrai Erika, Koltói Lilla, Kövesdi Andrea, Simon Gabriella, Kovács Dóra, Smohai Máté, Harsányi Szabolcs Gergő, Takács Nándor és Nagybányai-Nagy Olivér került bevonásra az megalapított kutatócsoport tagjaiként.
A kutatás címe:	Országos Kompetenciamérés standard táblái
A kutatás célja (800-1200 lejtés):	A kutatás során az Országos Kompetenciamérés adatain dolgozunk. Ebben az adatállományban a felmérésre került diákok (6., 8. és 10. osztály teljeskörű, országgyűlési jóváhagyás mellett történő felmérés) adatai anonim módon szerepelnek, visszaazonosításuk nem lehetséges. A kutatásból készül műhelymunkák, hallgatói számítások esetében külön figyelmet fordítunk arra, hogy az intézmények se legyenek visszaazonosíthatók, illetve megnevezésük a különböző készülő anyagokban ne történhessék meg.
A kutatás tudományterülete(i):	kompetencia, szociokulturális háttér, családi hatás

<p>A vizsgálat módszere, elrendezése, menete, publikációs tervek (pl. szakdolgozat, műhelymunka):</p>	<p>Általános lélektan műhelymunkák témavezető által leválogatott, kisebb adatállományokon elkészítve (az adatbázis 100.000 főt tartalmaz évfolyamonként, ezt az egyetemi oktatásban használt hallgatói programok nem tudják kezelni).</p> <p>Psychologia Hungarica Caroliensis tematikus szám az elkészített standard táblákkal.</p>
<p>A vizsgálati alanyok bevonási és kizárási kritériumai, a toborzás módja:</p>	<p>Oktatási Hivatal készíti a felmérést 6-os, 8-os és 10-es diákokkal, teljeskörű, országos felmérés, melynek adatai nyilvánosak, bárki számára elérhetők és kikérhetőek az Oktatási Hivataltól.</p>
<p>A vizsgálatba bevonni kívánt vizsgálati alanyok tervezett száma, neme, életkora (18 év alattiak esetében a toborzás plusz dokumentumait is mellékelni kell):</p>	<p>Adott évfolyamon tanuló összes diák.</p>
<p>A vizsgálat tervezett ideje és vizsgálat helye:</p>	<p>Minden évben a Parlament által megszavazott időpontban.</p>
<p>A felhasznált kérdőívek, tesztek, egyéb mérőeszközök neve és forrása (ha vannak): A kutatás során fejleszteni tervezett mérőeszközök etikai releváns összefüggései (ha vannak):</p>	<p>Lásd: <a href="https://www.oktatas.hu/koznevelcs/meresek/kompetenciameres/eredmenvek">https://www.oktatas.hu/koznevelcs/meresek/kompetenciameres/eredmenvek</a></p> <p>A kérdőíveket nem a kutatócsoport állítja össze, azok tartalmáért és jogszerűségéért az Oktatási Hivatal felel.</p>
<p>A használt berendezések, műszerek, eszközök:</p>	<p>számítógép az elemzéshez</p>
<p>A felvett adatok bizalmas, rövid és hosszú távú kezelésének, archiválásuk módja:</p>	<p>Nyilvános adatbázis, bárki számára hozzáférhető.</p>
<p>A kutatáshoz rendelkezésre álló források:</p>	<p>A kísérlethez anyagi támogatás, forrás nem szükséges.</p>

## A RENDSZERES HIÁNYZÁS

A kérelmező által  
összefoglalt  
kockázat/haszon  
elemzés, illetve a  
lényegesnek  
tartott egyéb etikai  
szempontok,  
valamint ezek  
kezelésének  
tervezett módjai:

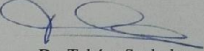
Miután bárki számára elérhető adatbázisról van szó, így az egyetlen kockázat abban látjuk, hogy ha olyan anyagokat készítünk, melyben például intézmények jó hírnévhez való joga sérül (vagy valamely népcsoportté, stb). Azonban a publikációs tervek (PHC különszám) standard, leíró jellegű információkat közlünk, bennük következtető statisztikákat nem kívánunk a kutatás jelen fázisában közölni.

### A kérelemhez mellékelni kell:

Megítélésem szerint a tervezett kutatás összhangban van a Magyar Pszichológiai Társaság – Magyar Pszichológusok Érdekvédelmi Egyesülete által 2004-ben elfogadott *Pszichológusok Szakmai Etikai Kódexében* meghatározottakkal.

Kelt: Budapest.. 2018 év szeptember hó 18. nap



  
Dr. Takács Szabolcs

.....  
a kutatásvezető (kérelmező) aláírása

A kérelemben részletezett kutatási tervet az ~~IAK~~ megvizsgálta, és végleges formájában elfogadta.

Budapest, 20.. év ..... hó ..... nap

  
.....

A bizottság elnöke  
(vagy az eljáró bizottsági tag)



## BACKGROUND EXAMINATION OF THE NATIONAL ASSESSMENT OF BASIC COMPETENCIES: FACTORS RELATED TO REGULAR ABSENCE

Varga Anna Barbara<sup>2</sup>

Corresponding author: Varga Anna Barbara ([annvarga98@gmail.com](mailto:annvarga98@gmail.com))

### Abstract

---

In this article, I examined the possible causes of regular absenteeism using the 2017 National Assessment of Basic Competencies (NABC) background questionnaires. Based on the literature, I first analyzed the relationship between absence and results on the competence test, and then its relationship between family background and environment. Then, whether there is a discrepancy between performance and problematic behaviors that are mentioned in the questionnaires by school type, and how absence is related to other behaviors (such as smoking, verbal/physical abuse, etc). The results show that the strength of the correlation with student performance is medium, and when measured with linear regression, there is a weaker correlation between motivation and performance. It was also seen with linear regression that in the case of high schools and vocational high schools the correlation between problematic behaviors and performance in competence measurement was positive, while in the case of vocational secondary schools this relationship was the opposite for unknown reasons. Examined by binary logistic regression, there was an association between problematic behaviors and absence in all school types. The author of the study carried out the research on the basis of the National Assessment of Basic Competencies Research Group with the topic number 20642B800, funded by the Faculty of Humanities and Social Sciences, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. English version of this study is published as an appendix.

---

**Keywords:** competence measurement ▪ regular absence ▪ problematic behaviors ▪ school motivation

---

### INTRODUCTION: THE CONCEPT AND MEASUREMENT OF COMPETENCE

What “competence” means is a complex question to which there is more than one answer. Vass (2009) summarized the possible ways of interpreting it: according to the Pedagogical Lexicon (1997), the meaning of the word ‘competence’ is ‘basically an intellectual (cognitive)-based trait, but motivational elements, abilities, and other emotional factors also play an important role in it’. Yet there are also general (“non-

---

<sup>2</sup> Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Budapest, 1034, Bécsi út 324.

subject competences’), scientific (“using a multitude of knowledge and methods to explain and to make predictions about the processes that take place in nature and in the interaction between man and the natural world outside of him (...)” Dombiné Borsos (2011), as well as everyday, educational definitions. The point is that in these special areas we mean “suitability” and “skill” in terms of content. According to Csapó (2005), it is important to separate the concept of competence from literacy in an understandable way, since the latter can also mean that someone “has the knowledge on lots of data that they do not necessarily use for the benefit of themselves and their peers.” (WikiSzótár.hu)

According to the Commission of the European Communities, there are 8 key competences that are essential for lifelong learning. These include the three used in the National Competence Measurement: “communication in native language”, “foreign language communication”, and “mathematics, science, and technology competencies”. In the case of the first two, the expression and interpretation of thoughts is the main focus when it comes to reading, writing, speaking and interpreting text, while in the latter (in the mathematical part) the emphasis is on the process of addition, subtraction, multiplication, division, etc. (Commission of the European Communities, 2005).

According to the website of the Office of Education, the National Competence Measurement was first used in 2001, when grade 5 and 9 wrote a math and a reading comprehension test. For the 2005/2006 school year, the current system was implemented: grade 6, 8 and 10 write the aforementioned tests in May each year. Over the years, this has been further expanded with another set of foreign language tasks. Questions are often linked to everyday life, examining how well students can turn their knowledge gained in school into practice. These tests are accompanied by three background questionnaires designed specifically to interpret the more accurate relationship between students’ socioeconomic status and measurement performance.

## THE SUBJECT OF THE RESEARCH AND ITS SAMPLE

I planned to examine the background of the regular absence of Hungarian students with the help of literature, taking into account the results of schools that indicated in the background surveys that regular absences occur relatively often in their institution. Thus, the dependent variable is absence, and for the examination I used the data of the 2017 National Assessment of Basic Competencies background questionnaires.

The question of the occurrence of regular absences can be found in the site questionnaire. In the research sample the behavior and results in 10th grade from high schools, vocational high schools and vocational secondary schools, such as older teenagers, or in other words, students considered young adults in the study is measured. I also took into consideration the difference between the three types of schools to see the possible discrepancy in students’ motivation due to the form of education, since absenteeism could be linked to motivation.

In this article, I use the following terms: delay, absence and dropout, which can have two meanings. To clarify these: delay refers to running late from one class (Oktatási Jogok Biztonságának Hivatala, nd), absence is “absence from teaching hours” (Magyarországi Szülők Országos Egyesülete, 2019), dropping out according to the Oktatási Hivatal (2020) is “leaving school without graduation”, while according to Fehérvári (2015), dropouts are “those in the 18-24 age group who do not have a lower secondary education (...), who did not participate in training in the 4 weeks prior to the data collection”. The last category is not included in the sample examined, but it is useful to interpret it as an outlook.

However, there are not only unjustified reasons for being absent from school. The student may be absent due to having to study at home or participate in a sports competition, family activities or he/she might be ill.

## RELEVANT DATA FROM THE PISA TEST REPORTS

The NABC (2017) questionnaire did not include questions about what the reason is for the absence of students. However, the questionnaires of the PISA (2015) tests cover this topic, which has a similar theme to the NABC. The typical absence of students from schools in Hungary may seem low from an international perspective: according to the 2015 PISA test report, 8% of Hungarian students answered they skipped a school day two weeks before the test was written - the average for all countries in the survey reached almost 20%. Overall, this value increased by roughly 5% compared to the 2012 results (this is probably due to the diminuire of students' motivation).

The PISA test report also mentions that the more disadvantageous a school is, the more absenteeism can be observed, and the more likely it is that bullying and alcohol and drug use are an obstacle to learning. And the more absenteeism, the higher the chances that students get bad results and then fail classes - usually this happens to students from disadvantaged families, especially to boys (Szemerszki, 2016).

Reinikainen (2012) examined the outstanding example that is Finland: for almost a decade now this country has been among the first in all three test categories (i.e., mathematics, reading comprehension, and science). According to the researcher, this “outstanding success” is related to the fact that there is almost no homework in Finnish education and very few lessons are compulsory for students, so the school does not take all the children's energy and free time (yet 36-37% missed a teaching day up to 2 weeks before the PISA survey, which is a significant difference from the Hungarian 8%).

Given that the only European countries were Finland and Estonia in the top 10 list in the 2015 PISA survey (OECD, 2015-2016), it is worth looking at the Asian countries (Singapore, Hong Kong, Japan, etc.), where education is very different, yet much more effective at international level. In Amin et al.'s (2009) research, it was important for Asian students in their effective learning habits to “encourage them to ask questions during the lecture, to research their own topic, to work in a group, and to learn in a collaborative atmosphere”. Schneider and Lee previously (1990) found that East Asian students

achieve better school results because they share common values and ambitions with their parents, learn a lot with them at home, and have clearer expectations of themselves as they communicate more with their teachers and peers. In addition, according to the research of Freeman and Morss (1993), they are characterized by an intensive focus on learning over a long period of time, focusing on actually understanding the curriculum.

However, the PISA measurement results are not quite authoritative in yet another way: the authors themselves noted that school, major life events, home environment, poverty, child developmental programs, and general health are all strongly related to the students' performance; so all in all, there are a number of factors in the background. Reading comprehension can be related to the educational level of the parents (Józsa & Józsa, 2014). However, poverty is the most significant of those listed: it explains poor mathematical ability in 46% of countries (Tienken, 2014). Students with special educational needs and behavioral disorders may also lag far behind in such competencies in terms of competence measurements, this is mainly the case for each type of school (Kövesdi et al., 2019). The background questionnaires of the National Assessment of Basic Competencies ask about the financial situation and environment of the student's family (from which the family background index is also made), therefore it is important to use these factors to interpret the results.

## RELATIONSHIP BETWEEN ABSENTEEISM AND PROBLEMATIC BEHAVIORS

One problematic behavior may be related to the other. The reason for absence can be traced back to inside and outside the school.

Reasons linking back to school:

Disruption in class can be linked to a poor family background, which is negatively related to the school atmosphere, and thus to parental support and absences (Imre, 2008). It was also mentioned in this article that absenteeism is also associated with poor student-teacher relations and weak school norms.

In a survey of Israeli schools, the most common form of violence was verbal abuse among students, followed second by verbal abuse by teachers (Abid et al., 2018). In another study, Reid (1989) found that 15% of those who were absent regularly cited school abuse as the main reason for dropping out of school. In America, in 2000, the National Association of School Psychologists estimated that around 160,000 students per day choose to stay at home to avoid bullying (which could include physical aggression, too).

However, in connection with the NABC site questionnaire, it is worth noting that teachers' perceptions of school aggression only have a weak relationship with students'. Also, the increase of skipping school goes hand in hand with the appearance of abuse and this is true about students who are unjustifiably absent, too (Paksi, 2010).

Reasons not directly attributable to school:

It has already been shown that in schools with high levels of drug use, there is more absenteeism (ESPAD, 2003; Hibell et al., 2004; cited in Elekes, 2005). In addition, Elekes (2005) found in her study that this statement is also true in the case of more smoking and alcohol consumption in a school.

Another study also found that 30% of high school students smoke regularly, and even 15% smoke up to 20 strands a day, while the proportion of regular smokers in vocational school was 34% (Elekes and Paksi, 1996). However, the latter educational form no longer exists, there are different types of vocational (high) schools now (Eurodyce, 2021). In addition, another survey conducted in Canada found that early school leaving and poor school performance were significantly associated with someone trying cigarettes or smoking regularly. Furthermore, those who had a high chance of regular smoking have also skipped school for one or more days recently (Azagba and Asbridge, 2013).

Theft has been linked to antisocial behaviors, bad traits, alcohol and drug use, and frequent feelings of hopelessness among high school students. In this survey, they were also asked if they had missed a day out of school or work because of committing theft, and the responses showed a significant correlation (Grant et al, 2011).

Internet addiction can also prevent students from attending school regularly, writing exams, or not hanging out for at least a few hours due to excessive Internet use (Chou, 2001; Tsai and Lin, 2003, cited in Cigdem, Yildirim, Erdogan, 2016). Variables such as depression, anxiety, isolation from peers, inadequacy with family, and Internet addiction may be behind hatred of school (Huang and Leung, 2009; Wang et al., 2011; Liu, 2007, cited in Cigdem, Yildirim, Erdogan, 2016).

## RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PERFORMANCE, PARENTAL BACKGROUND AND ABSENCE

According to Fehérvári, “72% of young graduates admitted that they missed classes unjustifiably” (Fehérvári, 2012). The type of school a student attends may be related in part to the amount and frequency of absences.

One-third of vocational high school students, while one-fifth of vocational secondary school students stated that they were never absent unjustifiably. Even though most students only skipped a few hours, there is a larger stratum of people who are missing for weeks or months. However, both forms of training have the same percentage of dropouts (7-8%), which can be attributed to the proportion of these regular absentees. What is more, this process leads to a cycle: if a student starts to get weak results, they won't be so motivated, so they'll be absent more frequently. However, the more they are absent, the more their school performance declines. Many parents justify the reason for their child's apatheticism with the weak norm system of the school (Fehérvári, 2012).

Bánkuti, Horváth and Lukács (2004) examined the situation of drop-out students studying in vocational high schools. In this study, teachers stated that placing children in

a dormitory could reduce absenteeism because travelling is also financially burdensome for many people. Absence (in addition to smoking) was also found to be a significant factor in dropping out.

School types and their administrative location are also related to the level of absenteeism. In a 2003 article, Imre wrote that the performance of schools in villages were on average weaker than that of urban ones. Students in small rural schools are more likely to continue their studies in vocational schools (around 80%), where four-fifths of students have admitted to being unjustifiably absent, as I mentioned above.

Most school principals do not get into positions consistently enough from a critical standpoint, which hampers school outcomes. According to Imre (2004), a good principal has to be able to choose suitable educators so that there is no need to constantly reorganize the school. In order for a school to perform at an appropriate level and avoid the aforementioned lack of commitment, both principals and teachers need to be adequately prepared, including the ability to adapt to the skills of every student (OECD, 2012, quoted by Imre, 2014). Csapó (2007) besides this theorized that real change can only take place if teachers' education changes radically as soon as possible, so that Hungarian public education can operate more efficiently. Teacher preparedness is essential to ensure that students are motivated to learn and not skip classes.

One study also assessed that dropout rates (which are closely related to absenteeism) decrease when educators are prepared to “address the more difficult-to-manage student population” (Hörich and Bacskai, 2018).

Parental background can also affect the amount of student absenteeism.

According to Ferge (2015) the deduction of the family allowance was not related to how much students are absent in high school, the proportion of those who are absent unjustifiably over 30 hours remained at 5%, so other methods are worth using. School mentoring opportunities can have a good effect on students' motivation, especially for those starting from disadvantaged backgrounds, and the number of absences may also decrease (Fejes, 2012).

Parents' expectations of the school of their choice can be a good motivation for the educational institution to meet those expectations. These requirements have a repercussion on the system, even if most of the criticism is directed at the educators. Satisfaction is also related to whether the parents themselves chose the school because of certain ideas, and these expectations are precisely reflected in re-election (Hunyady, 2002). The administrative level of the settlement may also be related to student performance. In settlements where parents' education is generally high, they are more likely to pay close attention to their child, so they are likely to achieve better results (Vári et al., 2003). Better results are significantly related to “family cultural and economic status, health, and school expectations”. The existence of favorable conditions leads to less absenteeism and less dropout (Paksi et al., 2020).

## STUDENT AND FAMILY QUALIFICATION

In the U.S., a significant dependent factor for high- and low-performing students is how old the parents are, whether they attended college, how often they are able to obtain a job as an employee, whether they have more than two children, or whether they live on welfare (Chavkin, 1993). In Hungary, the effect of family background on the amount of absenteeism is higher than the international level, the effect of the school environment on the amount of absenteeism is considered less significant according to the study of Paksi et al. (2020). Nyitrai et al (2019a) found that “regular work of parents, average or better financial situation of the family” is related to students' performance in the competency measurement.

However, among the factors of the family background, parental education is the most significant factor in a child's learning habits: "There is a strong difference in the performance of children of parents with primary education and graduates, and of children of parents with mental and physical occupation." (Vári et al, 2003). The most significant difference appears in two places in this study: “there is a significant difference between parents who have completed primary school and vocational school”, while the difference is similar between parents who have graduated high school and those who have obtained a diploma from university. In Hungary, these are particularly strong factors, and in an international perspective, the children of parents who graduated in Hungary and do intellectual work in Budapest perform as well as, for example, Swedish or English students.

The PISA 2012 report found a correlation between parents' educational attainment and the frequency of student absences, and this relationship is strongest in Hungary. In this country, it is especially true that the mathematical result of those who are regularly absent and late is weaker. As the number of absences give a pretty good picture of students' motivation, it is worth noting that although Hungary is below average in this respect, the relationship between regular absences and mathematical performance is the strongest here, and the same is true for being late. Here we can see a correlation, which works differently in other countries: in Hungary there is less absence, yet its effect on weak results is stronger (Csullog, D. Molnár, Lannert, 2014).

Although childrens' results are determined by two aspects (one is the score on the competencies test, which is an objective value, and the other is the mark given by the teacher, which is a more subjective decision), it has been shown that the parents with high levels of education are associated with good results in both cases. For mothers who worked part-time and mostly were housewives, their children scored better on average, although parental involvement is more dominant here (Muller, 1993). In addition to the low parental education mentioned above, students are more likely to be absent if their grades are bad and may have even failed classes, and those who drop out can be generalized to be less motivated and poorly prepared for lessons (Fehérvári, 2015).

A RENDSZERES HIÁNYZÁS  
FAMILY CHARACTERISTICS

Szűgyi (2015) used the term “phantom-child” for students who have a student status but in total have absence of more than 250 hours per two semesters (i.e., 2 months away from school) and/or an unjustified one over 50 hours; no matter that the latter have serious consequences. The legal relationship can also be terminated for students with compulsory education after having such a high unjustified number of hours, in the case of non-compulsory students this limit is 30 hours (according to Fehérvári (2015) this is the reason for 20% of drop-outs).

While such absences are not so common in high schools, they are all the more so in vocational secondary schools and can be linked to the lack of money in the student’s family. Because these families are disadvantaged, children need to start working early in many cases instead of going to school to be able to make a living (Kállai, Tomasz, 2014). However, as long as the rate of child poverty is high and the situation of the poorest class continues to worsen, there remains little chance for improvement (Rákó, 2010). Knowing this, I would examine the material status of the family from the questionnaire.

Parents’ activity seems to be the key in the child’s school performance: when parents help their children, the chances of high school students dropping out or increasing their time to complete their studies decrease (Barnard, 2004). The extent to which the family supported their child during high school is also closely related to the Grade Point Average (GPA) score of U.S. students (Cutrona et al., 1994).

However, the answer to the question of parental involvement may seem very relative, mainly due to misunderstandings that poorly educated children’s parents help them a lot. In addition to the question of involvement, the most significant factors are the parent’s education and the family’s socioeconomic status. Furthermore, many participations have different effects at different ages. Yet it could be stated with certainty that with a sufficient amount of school-family communication, there were less problems with discipline and absence (Epstein, Sheldon, 2000).

Furthermore, it was also shown that the better the student’s achievement in the competency measurement in the case of both subjects, the less likely it is that the family studies together, except for boys attending 6 and 8 grade long high school, for whom learning with parents everyday yielded significantly higher results in mathematics, and among girls this was true for their level of reading comprehension (Nyitrai et al., 2019b). The strongest correlation with the decrease in absenteeism was shown by the reward of school presence, supportive parental behavior and the appropriate expectation of the requirements from the school. One of the possible reasons for absence could be the result of a hostile relationship between parents and school (F. Lassú et al., 2012).

In an American study, young people who dropped out of high school were asked why they chose not to finish their studies. One of the most important factors of their answers was the disinterest of their parents, and even if they paid attention to their child at home, it was more due to disciplinary problems. Most of the parents said they did not even know that their child had bad grades. Therefore the interest and the activity of caregivers is important to a student, and this can be seen mainly from the fact that years after students leaving their studies claimed to have regretted this decision. One year



before dropping out, 65% of students skipped classes regularly and failed to return into the school atmosphere because there was no change (Bridgeland, Dilulio, & Morison, 2006).

## MEASUREMENTS

I examined the following questions:

- 1) What is the relationship between regular absenteeism and the results of the Assessment of Basic Competencies?
- 2) Family background (e.g. financial, parental education and involvement); other problematic school behaviors; student motivation (especially plans for the future); how the school environment relates to absences.
- 3) Is there a difference between the possible correlations broken down by school types?

All questions/variables are grouped according to these aspects:

- 1) Student performance

The average of the scores obtained in the math and reading comprehension survey (in this case 1628 points).

- 2) Student family background

Student's standard family background index, called the CSH index, is from the NABC (2017) database. The definition of the CSH index according to the Office of Education (n.d.) is: "Family background variables are complex and often have interrelated effects on student performance. (...) a so-called family background index (CSH index) has been developed, which is a quantifiable, one-dimensional factor that condenses the effects of all the background variables that best determine student performance."

- 3) School characteristics, preparedness (from the Site questionnaire)

o 45., 59., 73. How often do the following student behaviors and behaviors cause problems in your place of work in high school / vocational high school / vocational secondary school? 1 means never, and 7 means very often!

Listed aspects: Regular absence, Disruption in the classroom (during class), Harassment, Physical abuse between the children, Verbal aggression, yelling, Aggressive behavior with school staff, Smoking, Alcohol consumption, Drug use, Addiction (computer game, gaming machine)

o 46., 60, 74. To what extent are the following statements typical of high school/vocational high school/vocational secondary school training in your place of work? Rate on a seven-point scale! Mark 1 if not typical at all, 7 if very typical!

Listed aspect: Students are motivated.

o 13. Does the person without pedagogical qualifications teach at the place of work?

Answers: No, Yes

- 14. Is there a person performing the task of teaching who does not have a pedagogical qualification or qualification in the subject he/she teaches?

Answers: No, Yes

4) Student's motivation (from the Student and Site questionnaire)

- 14. What is the highest level of education you would like to achieve?

Choices: Completion of the eight general, Obtaining a vocational qualification, Graduating, Obtaining a post-graduate vocational qualification, Obtaining a diploma in a higher education (formerly a college), Obtaining a diploma in a higher master's degree (formerly a university), Obtaining a doctorate.

## DESCRIPTIVE STATISTICS

The 2017 Assessment of Basic Competencies nationwide survey included 84957 of 10th grade students. It has 76504 students' data from mathematics, with an average score of 1,645 points, the lowest value was 902, the highest was 2275, and the standard deviation was 213. From text comprehension, the average score of 76550 students was 1611 points, and the result ranged from 752 to 2199, standard deviation was 206. The average score of the two subjects were 1628, which is the data I will be using later. Most of them answered university master's degree as their desired highest level of education, around 21.2%, while 19.6% answered vocational qualification as their goal after graduation.

Examining the incidence of various problematic behaviors in high schools, grade 2 ("very rarely") occurred as the most common value, meaning extremism is not common. In vocational high schools, smoking was already considered more common by teachers, so it was given a strength of 4, regular absenteeism was given a value of 3, while in vocational high school it was given a value of 5 for absenteeism and smoking. Since my goal is to observe regular absences, I divided the values on the scale into two parts due to the execution of the calculations: uncommon to 1-3, common to 4-7. To do this, I followed the logic of the Likert scale, according to which a value of 4 in the 7th scale version means neutral, and from there upwards agreement (Collan, Luuka, 2016). 32.56% of the teachers who filled out the site questionnaire of high schools indicated the latter category, 51.47% in the case of vocational high schools and 80.76% in vocational secondary schools.

In addition to absences, the second most common problematic behavior is smoking: 54.82% of teachers surveyed indicated vocational values in vocational high schools, and 78.68% in vocational secondary schools. Thus, the ratio of this behavior is indeed similar to their regular absence, as has been seen in the literature.

In terms of school preparedness: almost 15% of teachers say that their school employs a person who does not have a teacher qualification/qualification in the subject they teach, and roughly 46% say there is a person without a teaching qualification in their institution who teaches (although this for other reasons is not as telling as the previous question).

Of high school teachers, 72% said there was tutoring in their workplace, 86% said there were extra classes for talent development, and 74% had advanced education, compared to only 27% in vocational high schools. In vocational high schools, 81% of the respondents say that they teach group tutoring outside of class, and 65% say that talent management occurs in their school. In vocational secondary schools, 82% have tutoring, 46 have talent management and only 1.9% have advanced education in the institution they teach.

## STATISTICAL ANALYSIS

Examining the background variables of absence, I first examined students' results. Here, I used the average of mathematics and comprehension achieved in the competency survey as a basis because I am interested in overall performance. Data from the SPSS program: taking into account the results of 76585 students, the average score was 1628, the lowest value was 845 points, and the highest was 2211. (Table 1)

	N	Range	Min.	Max.	Average	Std. Dev.
Average results	76585	1365,35	845,90	2211,25	1628,362	197,90675

Table 1: Descriptive statistics National Assessment of Basic Competencies

According to the National Assessment of Basic Competencies Report (NABC, n.d.), it was already noticed in 2006 that the student's family background was related to his / her academic results. I also looked at this with a linear regression. The average result was then taken as a dependent variable based on the model and the family background index as independent.

### Summary of the model

Model	R	R-square	Adjusted R-square	Std. error
1	,540 <sup>a</sup>	,291	,291	163,83168

a. Predictor: (Constant), The student's standard family background index

b. Dependent variable: Average result achieved

Table 2: Family background index and performance

Table 2 shows that the correlation is positive between the achieved average result and the family background index, so the increase in the value of one will change similarly to the other. The correlation is almost moderate, with an explanatory power of nearly 30 percent according to the coefficient of determination. A better value for the family background index can also increase the result by 110 points.

On the histogram of the residual values, it can be seen that there are no large protrusions. An extreme case counts above 1.96 (Katona, Páll, Szántó, Zrínyi, 2012), which does not occur in this sample. Residues were later used to examine absences.

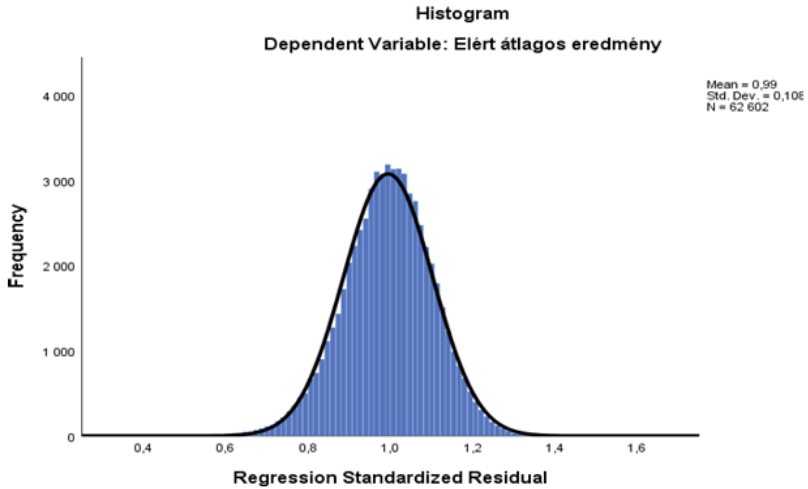


Figure 3: Residual (differing from average) values of the average results

In addition to the students' results, I also found it worthwhile to take a look at their motivation. Students are also asked a question about their educational goals, and teachers also have a questionnaire about their perceived student motivation. The correlation between the student's own motivation and the motivation perceived by the teacher could be examined with linear regression:

Summary of the model

Model	R	R-square	Adjusted R- square	Std. error
1	,347 <sup>a</sup>	,120	,120	159,06696
2	,559 <sup>b</sup>	,312	,312	140,68220

a. Predictor: (Constant), To what extent are the following statements typical of the high school that is your place of work? - Students are motivated.

b. Predictor: (Constant), To what extent are the following statements typical of the high school that is your place of work? - Students are motivated, What is the highest level of education you want to achieve?

Table 4: Relationship between student motivation and performance

According to the results, student motivation and teacher's perceived motivation are moderately correlated with performance.

There is a connection between student behavior and results that is reported in the literature. I created a behavioral index according to the different forms of education to show the relationship between absence and other problematic behavior, but that will be examined later, first the interaction between behavior and performance is measured with linear regression.

Based on the literature, I included disruption in class, vandalism, physical abuse, verbal aggression, aggressive behavior toward school staff, smoking, alcohol use, drug

use, computer addiction, and theft in the behavioral index, all these item can be found in the OKM (2017) questionnaire. The correlation between behavior and performance was significant, the explanatory power was 7 percent in vocational high school and vocational secondary school, and the direction was positive in vocational high schools while negative in vocational high schools. Thus, the average result achieved in a vocational high school decreases with the occurrence of problematic behaviors.

Examining the relationship between performance and problematic behaviors with linear regression,  $R^2 = 0.076$ , which is a strong connection. (Table 5)

**Model Summary**

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Std. Error
1	,108 <sup>a</sup>	,012	,011	174,53976
2	,208 <sup>b</sup>	,043	,043	171,75546
3	,275 <sup>c</sup>	,076	,075	168,86501

a. Predictor: (Constant), Problematic behavior in high school

b. Predictor: (Constant), Problematic behavior in high school, Problematic behavior in vocational high school

c. Predictor: (Constant), Problematic behavior in high school, Problematic behavior in vocational high school, Problematic behavior in vocational school

Table 5

A RENDSZERES HIÁNYZÁS

Coefficiens

	Modell	Unstandardized Coefficiens		Std. Coeff.	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1457,742	14,095		103,426	,000
	Behavior in high school	39,508	7,225	,108	5,468	,000
2	(Constant)	1453,090	13,879		104,696	,000
	Behavior in high school	-35,741	10,870	-,098	-3,288	,001
	Behavior in vocational high school	69,698	7,616	,272	9,152	,000
3	(Constant)	1445,462	13,670		105,743	,000
	Behavior in high school	-3,412	11,227	-,009	-,304	,761
	Behavior in vocational high school	110,284	8,643	,430	12,760	,000
	Behavior in vocational school	-53,383	5,678	-,294	-9,401	,000

a. Dependent Variable: Average result achieved

Table 6

However, Table 6 shows that in the final model, the problematic behavior observed in the high school did not show significance ( $p = 0.761$ ) with the average result achieved. It is significant only in vocational high schools and vocational schools ( $p = 0.000$ ), and in the case of vocational high schools there is a positive ( $B = 110.284$ ) and in the case of vocational schools a negative ( $B = -53.383$ ) direction between the two variables.

When examining the extra lessons available at school, I took into account the motivation of the students there, as well as whether the school offers opportunities for group tutoring outside of class, talent management, and advanced education. I measured this with binary logistic regression because I looked at its effect on bivalent absences (meaning “absence” can have two values, it’s either low or high amount).

In the case of high schools, 8-10 percent was the explanatory force for the fact that regular absences took on a high value with the advent of the possibility of extra hours (probably the increase in the requirement for extra hours can be met by students staying more at home). Only the appearance of advanced education showed the opposite direction to absence, with a B-value of 0.308. In vocational high schools, they proceeded in the opposite way with an impact of 7-8 percent in all cases, i.e. the value of absence decreased with the appearance of optional extra hours. In vocational secondary schools, talent development and tutoring went along with the absenteeism rate in 6-10 percent, but in the opposite direction to advanced education, with a B-value of 0.426.

Absences were examined in the questionnaire along the three forms of education. Firstly, I created a behavioral index to see the relationship between absence and other problematic behaviors. Based on the literature and the NABC (2017) site questionnaire, the behavioral index included disruption in class, vandalism, physical abuse, verbal aggression, aggressive behavior towards school staff, smoking, alcohol consumption, drug use, and computer addiction.

Classification table

		Predicted absence		Correct percentage	
		1	2		
Step 1	Observed absence	1	385	112	77,5
		2	295	154	34,3
	Overall percentage				57

Table 7: Prediction of absence

Table 7 shows that smaller absenteeism is almost 40 percent better predicted than the second category (high amount of absence).

Omnibus tests

		Chi-square	df	Significance
Step 1	Step	55,629	1	,000
	Block	55,629	1	,000
	Model	55,629	1	,000

Table 8: Relationship between absences and independent variables

In the Omnibus test table (Table 8), the chi-square test is significant, with a result of 55% strength. These values mean a low explanatory power.

Summary of the model

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell r-square	Nagelkerke r-square
1	1253,369 <sup>a</sup>	,057	,076

Table 9: r-square values of absence

In the summary of the study, the strength of the r-squares is 5.7 and 7.6 percent, i.e. the probability of the occurrence of absences is much more likely to arise under the influence of independent variables. (Table 9)

Variables of the equation

A RENDSZERES HIÁNYZÁS

		B	S.E.	Wald	df	Significanc e	Exp(B)
Step 1	Behaviors	,761	,107	50,645	1	,000	2,141
	Constant	-1,563	,214	53,419	1	,000	,210

Table 10: Results of binary logistic regression

I examined the relationship between absences (dependent variable) and behavioral index (independent variable) by binary logistic regression (Table 10). In the variables of the equation, the problem behaviors show a positive correlation with absences, the value of the beta is greater than 1.

## DISCUSSION

Based on the literature, I first separated the education of the family and the characteristics of the family, yet both are included in the family background index, therefore I used that instead. The index showed a moderate correlation with student performance with few outstanding cases. From the family background perspective, the parent's education and involvement are very important, as Chavkin (1993), Epstein and Sheldon (2000) found in their studies in America, and in Hungary Vári et al. (2003) measured it with similar results.

I examined the extra lessons provided by the school in terms of motivation compared to performance. The emergence of higher education has been at odds with the extent of absenteeism in all forms of education. Talent management and group tutoring were opposite to absenteeism only in vocational high schools. According to Fehérvári (2012), demotivation can result from the school norm system, as a result of which students are more absent, thus their results deteriorate. In Imre's (2003) article, she looked at the relationship between performance and motivation from a regional perspective (as Vári et al. Also in 2003), based on which the difference could be detected. In 2014, she tied poorer results to school irregularities because students were unable to learn in a motivated atmosphere.

Using linear regression, the calculation showed a correlation in what the student's plan was for further learning, and the school's educators also identified well the average diligence of the students. There was a smaller correlation between performance and motivation.

The Behavior Index includes all problematic behaviors except absenteeism, all school types included. The occurrence of these behaviors is associated with students' performance. It has also been shown that the correlation between absence and study results is stronger in Hungary (Csullog, D. Molnár, Lannert, 2014). In the question of substance use, the result worsens (Elekes, 2005) (Farkas, n.d.), as well as in the case of Internet addiction (Cigdem, Yildirim, Erdogan, 2016), disruption in class (Imre, 2008) and abuse (Paksi, 2010). According to Elekes and Paksi (1996), 15 percent of high



school students and 34 percent of vocational high school students smoke regularly. According to descriptive statistics, the ratio remained roughly the same in high schools in 2017, but it took higher values in the case of vocational high schools and vocational secondary schools, both above 50 percent.

Measured with linear regression, there was a positive correlation between the incidence of problematic behaviors and performance in the case of vocational high schools, while it was the opposite in the case of vocational schools, which I would have expected in both cases. From the given background variables, it is not possible to clearly conclude why this is the case. Probably the reason for absences may be different for vocational high school students, which is the most common problematic behavior for them.

After proving that family background, motivation, and behaviors are all related to performance and thus to absenteeism, I measured the relationship between behaviors and the frequency of absences with binary logistic regression. The correlations were similar for all school types. The result is shown in Table 10, problematic behaviors are related to the regularity of absences.

Summarizing the entire examination and results, I found the following: family background, motivation, characteristic behaviors/environment, and performance are all related to the frequency of absence.

## LIMITATIONS

Although the questionnaire includes a plethora of questions, it would have been interesting to have a greater view of, for example, parental involvement or students' own perceived motivation, even for their class. I was able to go through the essential points on the main issues, but it would be interesting to dig deeper into the subject. Students are mostly asked about family background and performance, although there could be more subjective questions about how much they like their school or whether the institution organizes programs for them, which could motivate them to actively take part in school life. From the parents' side, a shorter questionnaire about their child, family atmosphere and school could also be valuable (similarly, I found the pedagogical questionnaire very useful).

In terms of absence, it is not indicated to what extent teachers consider them justified, how much parental approbations are used by students, why they are used, and whether students tend to stay at home even to prepare for tests. These would have helped to interpret the reasons more comprehensively. It would also be useful to pay more attention to these issues in order to improve the education system, if the NABC were to have that as their aim.

In the future it may also be interesting to examine the direction and extent to which students' results will develop over the years, how teachers' perceptions of teaching conditions change, and how much progress is seen in the education system in general.

## BIBLIOGRAPHY

- A kompetencia fogalma (n.d.). *Kompetencia alapú oktatás*. Letöltve: 2019. 10. 16. [https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia\\_alapu\\_pedagogia/a\\_kompetencia\\_fogalma.html](https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia_alapu_pedagogia/a_kompetencia_fogalma.html)
- Abid, A. M., Vlaicu, F. L., Bălăuță, D. S., & Buică, D. (2018). School Violence in the Negev Region of Israel [Absztrakt]. *Social Work Review*, 1, 7-15. Letöltve: 2019. 10. 18. [https://www.researchgate.net/publication/328572230\\_School\\_Violence\\_in\\_the\\_Negev\\_Region\\_of\\_Israel](https://www.researchgate.net/publication/328572230_School_Violence_in_the_Negev_Region_of_Israel)
- Amin, Z., Hoon Eng, K., Huak, C. Y., Samarasekera, D. D., & Tani, M. (2009). Motivation, study habits, and expectations of medical students in Singapore. *Medical Teacher*, 31(12), e560–e569. doi:10.3109/01421590903193554
- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: an exploratory study. *Journal of American College Health*, 50(1), 21–26.
- Az országos kompetenciamérések háttérkérdőívei (2019). *Oktatási Hivatal*. Letöltve: 2019. 10. 18. <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/hatterkerdoivek>
- Azagba, S., & Asbridge, M. (2013). School Connectedness and Susceptibility to Smoking Among Adolescents in Canada. *Niortine & Tobacco Research*, 15(8), 1458–1463. doi:10.1093/ntr/nts340
- Balázs, I., Ostons, L., Szepesi, I., Szalay, B., & Vadász, C. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Bánkúti Zs., Horváth Zs., & Lukács J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5), 3-26.
- Báthory Zs., & Falus I. (szerk.). (1997). *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Kiadó. II. kötet 266. (szócikk szerzője: Vajda Zsuzsa).
- Bloem, S. (2013). "PISA in Low and Middle Income Countries", *OECD Education Working Papers 93*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k41tm29x2vd-en>
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., Jr. & Morison, K. B. (2006). The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts. *Civic Enterprises*.
- Chou, C. (2001). Internet heavy use and addiction among Taiwanese college students: an online interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 4(5), 573–585.
- Chavkin, N. F. (Ed.). (1993). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cigdem, H., Yikilim, O. G., & Erdogan, T. (2016). The analysis of relationship between students' internet addiction and miscellaneous variables. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 5, 203-205.
- Csapó B. (2005). A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 43-52.
- Csapó B. (2007). A tanár tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), 11-23.
- Csullog K., Dolnár É., & Lannert J. (2014). A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. *Hatások és kiülbégülések*, 168-211.
- Collan, M., & Luukka, P. (2016). Proceedings of NSAIS16 Workshop on Intelligent and Adaptive Systems. *LUU Scientific and expertise publications Research Reports*, 58.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective [Absztrakt]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378. Letöltve: 2019. 10. 19. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.369>
- Dombiné Borsos M. (2011). Természettudományos kompetencia. *A kompetencia és a kompetencia fejlesztése*. Letöltve: 2021.06.01. [http://janusttk.pte.hu/tamop/tanaryagok/kompetencia\\_dbm/4\\_temszettudomnyos\\_kompetencia.html](http://janusttk.pte.hu/tamop/tanaryagok/kompetencia_dbm/4_temszettudomnyos_kompetencia.html)
- Elekes Zs. (2005). A drogfogyasztás elterjedtsége és a fogyasztásra ható társadalmi tényezők iskolában tanuló fiatalok körében. *Demográfia*, 48(4), 345–374.
- Elekes Zs., & Paksy B. (1996). A magyarországi középiskolások alkohol- és drogfogyasztása. *Népjólalmi Minisztérium*
- Elekes Zs., & Paksy B. (2005). A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása. *Kapcsolat*, 4(5), 2-22.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2000). Improving student attendance: effects of family and community involvement. *Paper presented to the Annual Meeting of the American Sociological Society*. Washington.
- EU Kompetencia Értelmezés (n.d.). *Kompetencia alapú oktatás*. Letöltve: 2019. 10. 16. [https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia\\_alapu\\_pedagogia/eu\\_kompetencia\\_ertelmez.html](https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia_alapu_pedagogia/eu_kompetencia_ertelmez.html)
- Eurodyce (2021). *Magyarország: Középiskolai szakképzés szervezeti keretei*. Letöltve: 2021.06.01. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4_hu)
- F. Lassú Zs., Podráczky J., Glauber A., Petlusz A., & Marton E. (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. *Szülőveljárás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 13-42.

- Farkas M. (nd). Hiperkinetikus zavar, tanulási nehézségek és viselkedési problémák. *Hiperkinetikus zavar*. Budapest: Vadaskert Kórház és Szakambulancia.
- Fehérvári A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 12(9), 3-19.
- Fehérvári A. (2015). Lemoroszolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31-47.
- Féjcs J. B. (2012). A mentorálás hatása tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(7-8), 80-95.
- Freeman, V. S., & Morss, J. (1993). Study habits and academic achievement among Asian students. *College Student Journal*, 27(3), 352-355.
- Grant, J. E., Potenza, M. N., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A., & Desai, R. A. (2011). Stealing among high school students: prevalence and clinical correlates. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 39(1), 44-52.
- Harsányi, Sz., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019): Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonomiai státusz összefüggései – az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában, *Psychologia Hungarica Carolensis*, 16, 148-221.
- Harsányi, Sz., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019): Születni tudni kell: Az Országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában, *Psychologia Hungarica Carolensis*, VII/2, 64-85.
- Harsányi, Sz., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Smohai, M., Simon, G., Takács, N., Takács, Sz. (2019): The relationship of school achievement with parents' employment status, perceived social status, and living environment as reflected in findings of the 2017 National Assessment of Basic Competencies (NABC), *Psychologia Hungarica Carolensis*, VII/2, 167-189.
- Hibell, B., Ahlström, S., Andersson, B., Balakireva, O., Bjarnasson, T., Kokkevi, A., Morgan, M. (2004). The ESPAD Report 2003. *Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries*. Stockholm: CAN, Council of Europe.
- Huang, H., & Leung, L. (2009). Instant messaging addiction among teenagers in China: Shyness, alienation, and academic performance decrement. *CyberPsychology and Behavior*, 12(6), 675-679.
- Hunyady Gy. (2002). Iskola-ímázs. *Iskolakultúra*, 12(4), 29-39.
- Imre A. (2003). Kistéleplési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, 13(1), 74-78.
- Imre A. (2008). A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága. *Iskolakultúra*, 18(7-8), 20-32.
- Imre A. (2014). Iskolázás: tanulók, tanárok, iskolavezetők. In Széll K. (szerk). *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értékelések*, 53-58. Budapest: Oktatás- és Fejlesztő Intézet.
- Józsa, G. & Józsa, K. (2014). A SZÖVEGÉRTÉS, AZ OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A STRATÉGIASHASZNÁLAT ÖSSZEFÜGGÉSE. *Magyar Pedagógia*, 114, 67-89.
- Kállai G., Tomasz G. (2014). Lemoroszolódók életútja a segítő szemszögből. In Juhász, J., Mihályi K. (eds). *Vágytessék mindenkiné! Budapest: Tempus Közalapítvány.*
- Katona É., Szántó I., Páll D., & Zányi M. (2012). A lineáris regressziót befolyásoló esetek diagnosztikája. *Statisztikai Szemle*, 90 (7-8), 718-732.
- Key competences for lifelong learning. (2019). *EU publications*. Letöltve: 2019. 10. 16. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75cd71a1/language-en>
- Koltói, L., Harsányi, Sz., Gergő, Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019a): A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel, *Psychologia Hungarica Carolensis*, VII/2, 86-103.
- Koltói, L., Harsányi, Sz., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019b): Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján, *Psychologia Hungarica Carolensis*, 16, 222-258.
- Koltói, L., Harsányi, Sz., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019c): The relationship between school achievement and paternal involvement in children's school activities as judged by headmasters in the 2017 National Assessment of Basic Competencies (NABC), *Psychologia Hungarica Carolensis*, VII/2, 190-212.
- Kompetenciamérés: Általános leírás. *Oktatási Hívtal*. Letöltve: 2019. 10. 16. [https://www.oktatashu/koznevels/meresek/kompetenciameres/alt\\_leiras](https://www.oktatashu/koznevels/meresek/kompetenciameres/alt_leiras)
- Kövesdi A., Kovács D., Harsányi Sz. G., Koltói L., Nagybányai-Nagy O., Nyitrai E., Simon G., Smohai M., Takács N., & Takács Sz. (2017). A 2017. évi országos kompetenciamérés eredményei Magyarországon – Az SNI és BIMmel diagnosztizált 6, 8, 10-ik évfolyamos gyermekek körében. *Psychologia Hungarica Carolensis*, VII(2), 29-49. <https://doi.org/10.12663>
- Liu, Y. (2007). Psycho-social related factors of junior high school students with Internet addiction disorder. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15, 422-423.

- Li, S., Arguelles, L., Jiang, F., Chen, W., Jin, X., Yan, C., et al. (2013). Sleep, School Performance, and a School-Based Intervention among School-Aged Children: A Sleep Series Study in China. *PLoS One* 8(7), e67928. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067928>
- Müller, C. (1993). Parent Involvement and Academic Achievement [Absztrakt]. In Schneider, B. & Coleman, J. S. (Eds.). *Parents, Their Children, And Schools*. New York: Routledge. Letöltve: 2019. 10. 19. <https://doi.org/10.4324/9780429498497>
- Műveltség (nd). *WikeSzótárhu*. Letöltve: 2019. 10. 16. <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/M/?cC5%aB1velts%aC3%aA9g>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2015). *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6091-811-7.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. Gergő, Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Mátay, Gábor, Nagybányai-Nagy, O., Pusker, M., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019a): Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény kapcsolata az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatainak tükrében, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 16, 7-51.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. Gergő, Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019b): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 7-28.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. Gergő, Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., Takács, Sz. (2019c): Relations between Parental Involvement and School Performance in the Light of Data from National Assessment of Basic Competencies (NABC) 2017, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 115-130.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. *OECD Publishing*. Paris. doi:10.1787/9789264130852-en
- OECD (2016). PISA Worldwide Ranking. *Organization for Economic Cooperation and Development*.
- Országos kompetenciamérés Technikai leírás. (nd) *Oktatási Hivatal*. Letöltve: 2020. 11. 30. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/mecerek/unicos\\_tanulmanyok/OKM\\_Technikailiras.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/mecerek/unicos_tanulmanyok/OKM_Technikailiras.pdf)
- Fehérvári A., Juhász E., Kiss V. Á., & Kozma T. (szerk.). (2015). *Oktatás és Fenntarthatóság*. Budapest: HERA Évkönyvek.
- Ferge Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségét? In Fehérvári A., Juhász E., Kiss V. Á., & Kozma T. (szerk.). *Oktatás és Fenntarthatóság*, 141-170. Budapest: HERA Évkönyvek.
- Paksi B. (2010). Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1-2), 119-134.
- Paksi B., Széll K., Magyar Éva, & Fehérvári A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62-81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
- Pedagógiai lexikon (1997). *Kompetencia*. In Báthory Zs., & Falus I. (szerk.). Budapest: Keraban Kiadó.
- Rákó E. (2010). A gyemekszegénység gyermekvédelmi aspektusai. *Fordulópont*, 12(1), 5-16.
- Reid, K. (1989). Bullying and persistent absenteeism. In Tattum, D. P. & Lane, D. A. (Eds.). *Bullying in schools*, 89-94. London: Trentham Books.
- Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools. In Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, 3-18. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6091-811-7\_1
- Schiffer Cs. (2013). A fejlődésközpontú didaktika alapjai. *Digijális Tankönyvtár*. Letöltve: 2019. 10. 17. [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_a\\_fejlodeskozpontos\\_didaktika\\_alapjai/TANANYAG/08\\_1.html](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_fejlodeskozpontos_didaktika_alapjai/TANANYAG/08_1.html)
- Schneider, B. & Coleman, J. S. (Eds.). (1993). *Parents, Their Children, And Schools*. New York: Routledge.
- Schneider, B., & Lee, Y. (1990). A Model for Academic Success: The School and Home Environment of East Asian Students. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(4), 358-377. doi:10.1525/aeq.1990.21.4.04s0596x
- Szabó L. D., Szepesi I., Takácsné Káráz J., & Vadász Cs. (2018). Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés. *Oktatási Hivatal*.
- Szemerszki M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki M. (ed.) *Hátrányos helyzetű és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- Szűgyi J. (2015). Fantom-gyerekek. *Iskolakultúra*, 25(2), 109-122.
- T. Káráz J. (2019a): Hibabecslési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek becslésére, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 104-114.
- T. Káráz J. (2019b): Estimation methods on standard error of different statistical parameters, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, VII/2, 213-220.
- Tienken, C. (2014). PISA Problems. *AAAS Journal of Scholarship Practice*, 10(4).
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: an interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6), 649-652.

- Triventi, M. (2013). Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489–502. <https://doi.org/10.1093/esr/jct092>
- Vári P., Balázs I., Bánfi I., Szabó A., & Szabó V.L. (2003). Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra*, 13(8), 118-138.
- Vass V. (2009). *A kompetencia fogalmának értelmezései*. Letöltve: 2021.06.01. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak>
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., & Hong, L. (2011). Problematic internet use in high school students in Guangdong province, China. *PLoS One*, 6(5), e19660.

A RENDSZERES HIÁNYZÁS  
ATTACHMENTS

Research ethics license

321/2018/P

Károli Gáspár Református Egyetem  
Köznevelési és Humán Erőforrás Igazgatóság

**Kérelem kutatásetikai engedélyhez**

A kutatásvezető neve:	Dr. Takács Szabolcs
Tudományos fokozata:	PhD
Tanszék:	Általános Lélektani és Módszertani Tanszék
Beosztása:	egyetemi docens
Email címe:	takacs.szabolcs@kre.hu; takacs.szabolcs.dr@gmail.com
Kutatás adatállományának forrása (másodelemzés esetében)	Oktatási Hivatal, Országos Kompetenciamérés nyilvánosan elérhető/kikérhető adatállományai <a href="https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek">https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek</a> A kutatás FOLYAMATOS, tehát a kiszámított standardok és szakirodalmi áttekintés éves szinten történik, minden évben az Országos Jelentés megjelenése utáni közvetlen időszakban.
Kutatásba bevont további kutatók	Az Oktatási Hivatallal közös kutatás lévén az Oktatási Hivatal munkatársait nem tüntetjük fel. Továbbá a kutatás folyamatos, a felmérés országos volta miatt számos külső alany (például kódolók, adatrögzítők) dolgoznak. Az egyetem oldaláról Nyitrai Erika, Koltói Lilla, Kövesdi Andrea, Simon Gabriella, Kovács Dóra, Smohai Máté, Harsányi Szabolcs Gergő, Takács Nándor és Nagybányai-Nagy Olivér került bevonásra az megalapított kutatócsoport tagjaiként.
A kutatás címe:	Országos Kompetenciamérés standard táblái
A kutatás célja (800-1200 leütés):	A kutatás során az Országos Kompetenciamérés adatain dolgozunk. Ebben az adatállományban a felmérésre került diákok (6., 8. és 10. osztály teljeskörű, országgyűlési jóváhagyás mellett történő felmérés) adatai anonim módon szerepelnek, visszaazonosításuk nem lehetséges. A kutatásból készülő műhelymunkák, hallgatói számítások esetében külön figyelmet fordítunk arra, hogy az intézmények se legyenek visszaazonosíthatók, illetve megnevezésük a különböző készülő anyagokban ne történhessék meg.
A kutatás tudományterülete(i):	kompetencia, szociokulturális háttér, családi hatás

<p>A vizsgálat módszere, elrendezése, menete, publikációs tervek (pl. szakdolgozat, műhelymunka):</p>	<p>Általános lélektan műhelymunkák témavezető által leválogatott, kisebb adatállományokon elkészítve (az adatbázis 100.000 főt tartalmaz évfolyamonként, ezt az egyetemi oktatásban használt hallgatói programok nem tudják kezelni). Psychologia Hungarica Caroliensis tematikus szám az elkészített standard táblákkal.</p>
<p>A vizsgálati alanyok bevonási és kizárási kritériumai, a toborzás módja:</p>	<p>Oktatási Hivatal készíti a felmérést 6-os, 8-os és 10-es diákokkal, teljeskörű, országos felmérés, melynek adatai nyilvánosak, bárki számára elérhetők és kikérhetők az Oktatási Hivataltól.</p>
<p>A vizsgálatba bevinni kívánt vizsgálati alanyok tervezett száma, neme, életkora (18 év alattiak esetében a toborzás plusz dokumentumait is mellékelni kell):</p>	<p>Adott évfolyamon tanuló összes diák.</p>
<p>A vizsgálat tervezett ideje és vizsgálat helye:</p>	<p>Minden évben a Parlament által megszavazott időpontban.</p>
<p>A felhasznált kérdőívek, tesztek, egyéb mérőeszközök neve és forrása (ha vannak): A kutatás során fejleszteni tervezett mérőeszközök etikai releváns összefüggései (ha vannak):</p>	<p>Lásd: <a href="https://www.oktatas.hu/koznevelcs/meresek/kompetenciameres/eredmenvek">https://www.oktatas.hu/koznevelcs/meresek/kompetenciameres/eredmenvek</a>  A kérdőíveket nem a kutatócsoport állítja össze, azok tartalmáért és jogszerűségéért az Oktatási Hivatal felel.</p>
<p>A használt berendezések, műszerek, eszközök:</p>	<p>számítógép az elemzéshez</p>
<p>A felvett adatok bizalmas, rövid és hosszú távú kezelésének, archiválásuk módja:</p>	<p>Nyilvános adatbázis, bárki számára hozzáférhető.</p>
<p>A kutatáshoz rendelkezésre álló források:</p>	<p>A kísérlethez anyagi támogatás, forrás nem szükséges.</p>

A kérelmező által  
összefoglalt  
kockázat/haszon  
elemzés, illetve a  
lényegesnek  
tartott egyéb etikai  
szempontok,  
valamint ezek  
kezelésének  
tervezett módjai:

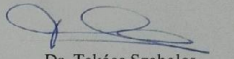
Miután bárki számára elérhető adatbázisról van szó, így az egyetlen kockázatot abban látjuk, hogy ha olyan anyagokat készítünk, melyben például intézmények jó hírnévhez való joga sérül (vagy valamely népcsoportté, stb). Azonban a publikációs tervek (PHC különszám) standard, leíró jellegű információkat közlünk, bennük következtető statisztikákat nem kívánunk a kutatás jelen fázisában közölni.

**A kérelemhez mellékelni kell:**

Megítélésem szerint a tervezett kutatás összhangban van a Magyar Pszichológiai Társaság – Magyar Pszichológusok Érdekvédelmi Egyesülete által 2004-ben elfogadott *Pszichológusok Szakmai Etikai Kódexében* meghatározottakkal.

Kelt: Budapest.. 2018 év szeptember hó 18. nap



  
Dr. Takács Szabolcs

.....  
a kutatásvezető (kérelmező) aláírása

A kérelemben részletezett kutatási tervet az ~~ELKH~~ megvizsgálta, és végleges formájában elfogadta.

Budapest, 20.. év ..... hó ..... nap



A bizottság elnöke  
(vagy az eljáró bizottsági tag)