

A Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban

Záró beszámoló

Az alábbi beszámolóban először bemutatjuk a kutatás során elvégzett tevékenységeket a kutatás szakaszai szerint tagolva, majd összefoglaljuk a kutatás legfontosabb eredményeit. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy a lemorzsolódás interpretációját jellemző leegyszerűsítő narratívát felülvizsgálva a jelenség megértésére koncentráljunk, és feltárjuk a lemorzsolódás társadalmi és intézményi körülményeit. A kutatócsoport ezért a hallgatói lemorzsolódást széles összefüggésrendszerbe ágyazva vizsgálta, a hallgatók demográfiai és társadalmi-gazdasági státusát, közoktatási karrierjét, pályaválasztási döntését, a felsőoktatásba lépés körülményeit, képzésterületi összetételét, a hallgatói szocializáció jellemzőit, tanulmányi aktivitását és eredményességét, a szabadidős tevékenységeit és önkéntes valamint fizetett munkavállalását egyaránt tanulmányoztuk. Kutatócsoport tagjai minden héten kétórás kutatói labormegbeszélésen találkoztak és vitatták meg a kutatás aktuális feladatait és eredményeit. Az eredményeket 4 tanulmánykötetben, 4 tematikus folyóiratszámokban, 33 magyar és 25 idegennyelvű cikkben publikáltuk, az utóbbiak közül 1 db Q1, 3 db Q2, 1 db Q3 és 12 db Q4 folyóiratban jelent meg, s a publikációk összesített IF értéke 5,374.

A kutatás során elvégzett tevékenységek

A kutatás első szakaszában (2017. 09. 01.-2018. 08. 31.) a lemorzsolódás és az eredményesség fő dimenzióinak, indikátorainak és magyarázó tényezőinek meghatározása céljából egyrészt a nemzetközi szakirodalom áttekintését végeztük el, másrészt a 2010-es években felvett hallgatói adatbázisokban alkalmazott felsőoktatási perzisztencia skálán mért adatokat elemeztük. Emellett a lemorzsolódás kvalitatív vizsgálatát végeztük el, 20 narratív interjút vettünk fel lemorzsolódott hallgatókkal. Ezeket az interjúkat elemeztük, s több konferencia előadásban mutattuk be, majd angol és magyar nyelvű tanulmányt készítettünk az elemzésből. Ezt követően a lemorzsolódott hallgatók kvantitatív vizsgálatát is elvégeztük. Az interjúkra építve speciális kérdőívet készítettünk, majd 605 lemorzsolódott hallgató kérdőíves adatfelvétele történt meg. Szintén az első kutatási szakaszban készült el az OH-val közösen összeállított FIR adatbázis, mely a 2010-ben és a 2014-ben felvételt nyert összes magyarországi hallgató továbbhaladásáról tartalmaz adatokat a 2017-es évvel bezárólag. Az elemzés első fázisában a magas lemorzsolódási kockázatú képzési területeket és intézményeket azonosítottuk be. Ebben a szakaszban készült el a kutatás honlapja is: <http://persist.unideb.hu/> A gazdag adatanyagra építve publikációs teljesítményünk is kezdettől nagyon aktív volt, már ebben a periódusban két tanulmányt küldünk be két Scopusban indexált szakfolyóiratba, további öt idegen nyelvű tanulmányt adtunk le hazai idegen nyelvű folyóiratokba, a további magyar nyelvű tanulmányokat készítettünk elő, valamint a kutatás első eredményeit összefoglaló kötetet. Két nemzetközi tematikus számot kezdtünk el megszervezni, az egyiket a HERJ, a másikat a JALKI felkérésére. A tematikus szám szerzőjének megnyertük a téma olyan ismert nemzetközi kutatóit, mint Barbara Kehm és Liz Thomas és Stefan C. Wolter. Két konferenciaszimpóziumot szerveztünk, az egyik az ONK-n, a másik a Bolzanóban megrendezett ECER-en került bemutatásra, de az ESA konferencián is előadást tartottunk. (A közleményeket összefoglaló táblázatban részletezzük.)

A kutatás második szakaszában (2018. 09. 01.-2019. 08. 31.) a kvalitatív kutatás és a statisztikai adatok elemzése során kapott eredmények feldolgozására épülő kvantitatív adatfelvételt készítettünk elő, melynek célja a lemorzsolódottak, a lemorzsolódási rizikóval

küzdők és a perzisztenseket összehasonlítása volt. Az adatbázis elkészült, a perzisztensek és a lemorzsolódás kockázatától fenyegetett hallgatók (PERSIST'2019 N=2199) és a lemorzsolódottak (DEPART'2018 N=605) összehasonlítható adatainak statisztikai elemzése elkezdődött. A Lemorzsolódottak 2018 című kötetben bemutatott eredmények közül a legfontosabb új tudományos eredmény a lemorzsolódás-jelenség diverzitásának felismerése volt. A lemorzsolódott hallgatók négy típusa az anyagi okok és munkavállalás miatt lemorzsolódó, a tanulmányi nehézségek és intézményi támogatás hiánya okokból lemorzsolódó, a képzésből kiábránduló és a több, egymásba fonódó problémával küzdő hallgató esetén eltérő lemorzsolódási scenáriót azonosítottunk, s a négy típus esetén eltérő társadalmi-kulturális jellemzőket igazoltunk. A PERSIST'2019 elemzése során pedig túlléptünk a lemorzsolódott-nem lemorzsolódott dichotómián, mely a lemorzsolódási kockázatban levő típussal gazdagította a korábbi, s a statisztikák által leegyszerűsített kategóriákat. E felismerésnek oktatáspolitikai relevanciája is van a lemorzsolódás prevenciója szempontjából is. Az ebben a szakaszban készült publikációink négy SCOPUS/WOS-ban jegyzett folyóiratban jelentek meg, egy Q1-es, és egy Q3-as és két Q4-es, IF: 0,564. Emellett ebben a beszámolási periódusban két magyar nyelvű kötet (mindkettőt a kiadó elektronikusan elérhetővé tette), továbbá számos cikkben és konferencia előadásban mutatuk be eredményeinket. (A közleményeket összefoglaló táblázatban részletezzük.)

A kutatás harmadik szakaszában (2019. 09. 01.-2020. 07. 31.) a lemorzsolódottak körében végzett korábbi kvalitatív és kvantitatív kutatásunk, valamint a FIR adatok részletes elemzése során a lemorzsolódást a diplomaszerezési célelés (completion) és a töretlen tanulmányi továbbhaladás (persistence) relációjában igyekeztünk értelmezni. Ezért a 2019.09.01.-2020.08.31. közötti periódusban a még aktív hallgatók haladástípusait, az őket fenyegető rizikóforrásokat azonosítottuk a PERSIST'2199 adatbázisra alapozva, melyben a DEPART'2018 című adatfelvételünkkel szemben ezúttal a felsőoktatásban bent lévő hallgatót kerestünk fel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb, nemzetközi felsőoktatási régiójában. Az adatfelvétel nemcsak Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben folyt, hanem kiterjedt a szomszédos országok magyar tannyelvű intézményeire is. A kutatás harmadik szakaszában a kutatócsoport 26 cikkben adta közre a kutatási eredményeket, melyek között több a SCOPUS/WOS-ban jegyzett folyóiratban jelent meg, továbbá 2019 őszén magyar és idegen nyelvű jelenléti konferencia előadásokat tartottunk, 2020-ban részt vettünk az elérhető online konferenciákon. (A közleményeket összefoglaló táblázatban részletezzük.)

A kutatás negyedik szakaszában (2020. 09. 01.-2021. 07. 31.) a lemorzsolódást előrejelző tényezők azonosítására koncentráltunk, ezért a még aktív hallgatók kvantitatív adatait elemeztük (PERSIST'2019 N=2199). Tanulmányi haladási utakat különböztettünk meg, melyek jellemzőit egy több mint százoldalas, *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* című gyorsjelentésben foglaltuk össze. A gyorsjelentés eredményeit 2021 online rendezvényen osztottuk meg, a másfél órás videó a CHERD YouTube csatornáján elérhető. 2021 tavaszán a CHERD kutatócsoport 14 cikkel jelent meg a WOS/SCOPUS-ban jegyzett Civil Szemle tematikus folyóiratszámában. 2021. júniusában online zárókonferenciát szerveztünk. Itt ismertettük a megjelenés alatt álló zárókötet legfontosabb eredményeit, az eredmények alapján javaslatokat fogalmaztunk meg, illetve bemutattuk a kutatás folytatásának lehetséges irányvonalait. A zárókonferenciáról felvétel készült, mely megtekinthető a CHERD YouTube csatornáján. A kutatás zárókötet *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* címen jelent meg (A kiadó elektronikusan elérhetővé tette). Mindezeket túl kutatás negyedik szakaszában mintegy 40 közleményünk született, melyek között több olyan is van, ami a SCOPUS/WOS-ban

jegyzett folyóiratban jelent meg. (Ezeket a közleményeket a felületen található összefoglaló táblázatban részletezzük.)

A kutatás néhány fontos eredménye

A hallgatói lemorzsolódás megközelítési módjai

A lemorzsolódás okát a közvélemény és a szakértők gyakran a rossz hallgatói képességekkel és a tanulás elhanyagolásával magyarázzák. Azonban egyes társadalmi és képzési szegmensekben majd minden második hallgató nem jut el a diplomaszerezésig, ezért a kutatók egy része társadalmi jelenségként vizsgálja a lemorzsolódást. Kutatócsoportunk a tanulmányokkal kapcsolatos önbizalmat, motivációt, hatékonyság-érzést, sőt, a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciát is döntően társadalmi státusban gyökerező kulturális különbségek következményének tekinti (*Bourdieu 1978; Tierney 2000*).

A lemorzsolódás jelensége egyidős a felsőoktatás tömegessé válásával (*Tinto 1975; Braxton 2000; Brundsen et al. 2000*). A többciklusúvá váló felsőoktatás strukturális reformja sem mérsékelte ennek arányait (*Pusztai & Szabó, 2008*). A 2010-es években is az egyik legjelentősebb felsőoktatás-kutatási kihívás maradt a jelenség megértése (*Schnepf 2014; Wolter et al. 2014; Merrill 2015*). A környező országokban is nagyarányú a diplomát nem szerző hallgatók aránya (*Hatos & Pop 2013; Stiburek et al. 2017*). Magyarországon a beiratkozók kétötöde az alapképzést, egyötöde a mesterképzést, fele a doktori képzést hagyja el végzettség nélkül (*Kozma & Pusztai 2009; Derényi 2015*).

A probléma első jelentős kutatói is elkülönítették egymástól a lemorzsolódás különböző okait. Más a helyzet, ha a felsőoktatás széteső struktúrája miatt nem tudja integrálni a hallgatót, megint más, amikor a hallgató nem képes elsajátítani a felsőoktatás magatartási normáit, vagy amikor az képzési és intézményi környezet szelektív logikájából adódik a tömeges hallgatói lemorzsolódás (*Tinto 1993*). A kritikai felfogás szerint a sikertelen hallgatói szocializációért a felsőoktatás szelektív kultúrája, az intézmények és az oktatók valamiféle elit habitusa is felelőssé tehető (*Tierney 2000; Pascarella & Terenzini 2005; Reay et al. 2009*). A nemzetközi összehasonlítások arra is rámutatnak, felsőoktatási rendszerek jellegzetességeitől és a felsőoktatás-politikától nem független a lemorzsolódók aránya (*Kehm 2014; Kehm et al. 2019; Thomas 2019*). A felsőoktatási rendszerek a bejutás és a diplomaszerezés társadalmi egyenlőtlenségei alapján különböznek, s a felvettekhez viszonyítva relatíve alacsony diplomaszerezési arányok egy felsőoktatási rendszer vagy intézmény gyenge pontjairól árulkodnak.

Kutatási eredményeik szerint a lemorzsolódás társadalmi és regionális szempontból egyenlőtlenül sújtja a hallgatókat. A tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas társadalmi státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, de az alacsony státusúak közül tizedannyi végez, így a felsőoktatás nem tölti be a legmagasabb iskolai végzettséghez való hozzáférés egyenlőtlenségének mérséklése tekintetében várható szerepét (*Vossensteyn et al. 2015*). A lemorzsolódásért makro-szintű, felsőoktatás-politikai tényezők, mezo-szintű (pl. kurrikuláris, képzésszerkezeti, finanszírozási) tényezők is felelősek (*Arulampalam et al. 2007; O'Neill et al. 2011; Kehm 2014*). A mikro-szintű okok az egyén társadalmi-gazdasági háttéréből, közoktatási pályafutásából, tanulmányi felkészültségéből és eredményeiből származnak. A tanulmányokkal összefüggő költségek eltérő súllyal nehezednek a különböző intézményekben, képzésterületen tanulókra, s a tanulmányok melletti munkavállalás negatív hatásai, a hitelből finanszírozott tandíjak okozta eladósodástól való félelem tovább növelik az egyenlőtlenséget (*Ross et al. 2006; Hübner 2009; Dwenger 2012; Pusztai & Kocsis 2019*).

A teljesség kedvéért nem hallgatható el, hogy létezik olyan interpretáció, amely a lemorzsolódást nem tekinti kóros jelenségnek. Az alkalmatlanok kirotálása, alacsonyabb képzési szint felé való visszafordítása akár kívánatosnak is tűnhet, emellett diploma nélkül is sikeresen el lehet helyezkedni, hiszen minden felsőoktatásban eltöltött év hozzájárul a humán tőkefelhalmozáshoz (*Kun 2015; Schnepf 2014*). A lemorzsolódók később egy másik képzésben végül is diplomát szerezhetnek, a minden felsőoktatásban töltött év növeli az oktatásba való visszatérés és a későbbi sikeres diplomaszerezés esélyét (*Merill 2015*). Ezekre az érvekre támaszkodva az oktatáspolitikai szakértők egy része szerint a hallgatók számának csökkentése vagy az államnak a képzés finanszírozásából való kivonulása erősíti a felelősebb hallgatói magatartást, s ezzel csökkenthető a lemorzsolódás.

Kutatásunk öt Közép- és Kelet Európai országot érint, melyekben magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények működnek, s ezeknek az országoknak is azokat a felsőoktatási intézményeit, ahol kisebbségi és/vagy hátrányos helyzetű hallgatók folytatnak tanulmányokat. Noha egy országon belül is jelentős eltérés lehet a lemorzsolódás mértékében, s a nemzetközi statisztikák nagyon nehezen összehasonlítható és szegényes képpel rendelkeznek ebben a tekintetben, nem kerülhető meg, hogy egy pillantást vessünk egy olyan jelentés adataira, mely többféle forrásból származó információkat rendszerez (*Kaiser et al. 2015*). Magyarországon az UNESCO adatai szerint 30% körüli az időben diplomát szerzők aránya. Az OECD az összes harmadfokú program tekintetében kedvezőbb, 50% körüli adatot tart nyilván. UNESCO forrás szerint a szlovákiai hallgatók közül az időben diplomát szerzők aránya valamivel 40% fölötti, s az OECD adatai szerint a lemorzsolódás közel 40%-os. Románia hallgatóinak helyzetéről csak az UNESCO forrásból van információ, mely szerint az időben diplomát szerzők aránya 45% körül van. Szerbiából és Ukrajnából ebben a jelentésben nincs lemorzsolódásra vonatkozó adat.

Kutatásunk során a lemorzsolódást a tanulmányi karrier negatív eseményének tekintettük, ami miatt a hallgató (és családja) a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos befektetései kárba vesznek. Össztársadalmi, egyéni és intézményi szinten is felmerül az emberi és az anyagi erőforrások elvesztegetése (*Pervin et al. 1996*). Rendszerszinten ilyen veszteségek a képzésre fordított korábbi befektetések, a felsőoktatási karrier korrekcióját szolgáló állami kiadások, a potenciális diplomásban talán örökké rejtve maradó innovációs potenciál és az diplomás adófizetőkől nyerhető többlet is elvész. Váratlan költségként jelentkezhetnek viszont a kudarcos karrier okozta szociális és egészségügyi problémák kezelésére irányuló kiadások. Az egyén (és a családok) szintjén az elmaradó társadalmi és kulturális mobilitás okozta elégedetlenség növekedését okozza az alacsonyabb szintű bérezés, az alacsonyabb végzettséggel fokozódó munkanélküliségi rizikó, s a kudarcos felsőoktatási karrier okozta pszichés és egészségügyi problémák. Ha ez szisztematikusan sújtja az alacsonyabb státusú, a felfelé kapaszkodó, de szinte folyamatosan lecsúszás által fenyegetett, alsó-közép rétegekhez tartozó családokból származókat vagy aszimmetrikusan jellemez egy-egy intézményt vagy régiót, annak súlyos, hosszú távú társadalmi hatásai lehetnek (*Fényes-Pusztai 2006; Pusztai 2011; Seidman 2012; Szemerszki 2015*).

A lemorzsolódott hallgatók

Kutatásunk a hazai felsőoktatásban jelen levő hallgatói lemorzsolódás összetett jelenségét vizsgálja. Arra a kérdésre keresi választ, hogy milyen társadalmi és intézményi tényezők növelik ennek rizikóját, illetve melyek azok, amelyek a tanulmányaikat megkezdő hallgatók diplomaszerezésének valószínűségét növelik. A lemorzsolódott hallgatók körében végzett egyedülállóan széleskörű adatelemzésünk legfontosabb eredményeit előző gyorsjelentésünkben foglaltuk össze (*Kovács et al. 2019*). A lemorzsolódás magyarázataival foglalkozó kutatásunk első szakaszában előbb kvalitatív (N=20), majd

kvantitatív kutatási eljárással közelítettünk a témához (N=605). Megtaláltuk és tipizáltuk a különböző okok miatt lemorzsolódott hallgatókat. Négy típust különböztettünk meg: (1) az anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók, (2) a tanulmányi nehézség és intézményi támogatás híján lemorzsolódók, (3) a szakban és továbbtanulásban csalódók, (4) az egyszerre többféle problémával is küzdők (*Pusztai et al. 2019, 2020*). Az anyagi nehézségek miatt lemorzsolódók családja nem tudta finanszírozni a tanulmányok költségeit (taneszköz, informatikai eszköz, útiköltség, megélhetés, lakhatás stb.). A tanulmányi nehézség és intézményi támogatás híján lemorzsolódók problémái a felsőoktatási tanulás során szaporodtak fel. Ezek egy része tanulmányi követelményeknek való megfelelés képtelensége okozza, másik része viszont a felsőoktatás bonyolult szervezetrendszerében való eligazodási, elsősorban információs és adminisztrációs problémákkal összefüggő, melyet akadályozó intézményi környezetként érzékelnek. A továbbtanulásból, illetve a választott szaktól kiábrándult lemorzsolódók a továbbtanulást előkészítő döntés során szenvedtek hiányt a választáshoz szükséges támogatásban, ami a tanulók mellett a szülők, a pedagógusok és a pályaválasztási rendszer felkészületlenségéből, alulinformáltságából fakadt. Az egyszerre többféle problémával is küzdők száma indokoltá tette, hogy külön csoportként kezeljük őket, kilátástalanságukat fokozta, hogy az első két típus hátrányai összefonódva okozták kudarcukat.

A lemorzsolódottak képzési terület szerinti összetétele jellegzetes, a leginkább érintettek a műszaki, informatikai, gazdaság- és jogtudományi, orvos-egészségtudományi területen tanulók. Az anyagi okok miatt lemorzsolódók a műszaki, orvos-egészségtudományi, az informatikai és jogi területen, a tanulási nehézségeket és az intézményi támogatás hiányát elszenvedők a gazdasági, a műszaki, az informatikai és a természettudományi képzésekben, a több problémával küzdők a bölcsész, a gazdasági, a műszaki és a természettudományi, a kiábrándulók a gazdasági, műszaki, informatikai és természettudományi képzésben voltak a gyakoribbak.

Az anyagi okok és munkavállalás miatt lemorzsolódók jellemzően alacsony társadalmi státuszú családokból érkeznek: szüleik döntően alacsony iskolai végzettségűek s ők vannak a legrosszabb anyagi helyzetben. A többféle problémával küzdő lemorzsolódók körében is nagy az anyagi gondokkal küzdők aránya, idősebbek az átlagnál és felülreprezentáltak köztük a nők. A szakban és továbbtanulásban csalódók társadalmi háttere a legjobb, döntően diplomás szülők gyerekei, anyagi helyzetüket kiváló, valószínűleg családi mintát, elvárást követve tanultak tovább, de a döntés nem áll összhangban elképzeléseikkel.

A lemorzsolódott hallgatók kilenczede intrinzik motivációval, tudásszomjival telve jelentkezett felsőoktatásba. A kutatás lényeges eredménye, hogy a középiskolai pályafutásuk alapján a lemorzsolódottak nem a gyenge tanulók közül kerülnek ki. A válaszadók majd egyharmada kiemelkedő tanulmányi teljesítménnyel érkezett (emelt szintű érettségi vizsga, nyelvvizsga miatt többletpontot is szerzett). Sőt, éppen az emelt szintű érettségivel és felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők és a tanulmányi versenyekért többletpontot igénylők között volt kiemelkedő azoknak az aránya, akik tanulmányi problémák vagy intézményi támogatás hiányában lemorzsolódtak le. Úgy tűnik, az ő képességeikkel nem tudott jól gazdálkodni a felsőoktatás.

A felsőoktatási intézmények szervezeti problémáiról árulkodik, hogy a lemorzsolódás küszöbére kerülő, veszélyeztetett hallgatók számára a felsőoktatási intézményekben nem működik tanácsadás, s az oktatók útmutatására sem számíthatnak. Ráadásul a hallgatók kétharmada nem beszélte meg családjában sem, hogy gondjai adódtak a tanulmányai folytatásával. Az összes lemorzsolódott egyharmada, a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók ennél is nagyobb arányban érzékeltek oktatói inkorrektiséget, s okolják kudarcaikért az információkat visszatartó adminisztratív

szakembereket. Sok esetben emögött valójában a rigid mintatanterv, vagy a tudásorientált helyett szelekció-orientált követelményrendszer állt. Ez passzív félvelek igénybevételét eredményezi, ami a lemorzsolódást leginkább előrejelző, fenyegető jel. Emellett a hallgatók és az oktatók kapcsolatrendszerének vizsgálata alapján egyértelmű, hogy a lemorzsolódott hallgatók kevesebb, mint egyötöde részesült olyan oktatói figyelemben, ami a fejlődéséhez szükséges lett volna. A tanulási sikertelenség problémakörét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a lemorzsolódottak egyharmada számolt be korábban fel nem ismert olvasási és szövegértési problémáról a felsőoktatási tanulmányai kapcsán. Ez a magas teljesítménnyel belépő hallgatók körében is előfordult, vagyis a köznevelésben nemcsak hogy nem sikerült ezt a problémát kiszűrni, hanem ennek ellenére kifejezetten jól tudtak teljesíteni.

A lemorzsolódott hallgatókat kiemelkedő arányban érintik a családi problémák. 40%-uknál nem volt a háttérben egy stabil család, mert már a felsőoktatásba lépéskor vagy később elváltak a szülei. A töredezett családstruktúra sok esetben együtt jár a kedvezőtlen anyagi helyzettel, ami önmagában is negatív hatású. A felsőoktatási tanulmányok finanszírozása a családoknak komoly anyagi terhet jelent. A felsőoktatásban tanuló gyermek után nem jár családi pótlék, s a hallgatók többsége nem kap sem tanulmányi, sem szociális ösztöndíjat, aki kapott, az is legfeljebb jelképes összeget. A lemorzsolódott hallgatók majd kétharmada dolgozott az egyetemi tanulmányai alatt, s ennek területe legritkábban kapcsolódott a tanulmányi területükhöz, tehát miközben nem erősítette gyakorlati tapasztalatokkal az elméleti orientációjú képzést, hanem az optimálisnál több időt vont el a tanulástól (*Pusztai-Kocsis 2019*).

A lemorzsolódottak jelentős része a megalapozatlan pályaválasztás, a képzésből való kiábrándulás eredményeképpen hagyta abba tanulmányait. A hibás pályaválasztási döntés nemcsak a tanuló adottságainak téves felismeréséből, hanem a szűken pszichológiai karakterű hazai pályaválasztási tanácsadásnak a felsőoktatási rendszerről és a munkaerőpiaci lehetőségekről alkotott inadekvát tudásában gyökerezik. A hibás pályaválasztási döntés költségeit (elvesztegetett idő, elveszített állami támogatású félvelek stb.) a hallgató és a családja fizeti meg. A képzésben való csalódás másik oka a korszerűtlen felsőoktatási tananyag és munkaformák miatti kiábrándulás. A szakváltás vagy szakváltogatás gyakran a kudarcos felsőoktatási pályafutásnak a végleges lemorzsolódás előtti fázisa.

Ezek az eredmények hívták fel a kutatócsoport figyelmét a nem sztenderd tanulmányi haladástípusokhoz tartozókra, akik ráadásul egy-egy képzésterületen felülreprezentáltak vannak jelen. Ebből kifolyólag kutatásunk második szakaszában a még aktív hallgatók haladástípusait, az őket fenyegető rizikóforrásokat kívántuk azonosítani.

Perzisztens hallgatók, sztenderd haladók

A lemorzsolódás önmagában nem értelmezhető, csak a diplomaszerzési célelérés (completion) és a töretlen tanulmányi továbbhaladás (persistence) relációjában. Kutatásunk második szakaszában ezért a különböző hallgatói tanulmányi haladási utak összehasonlításával foglalkoztunk, s az alábbiakban az erre vonatkozó adatelemzéseink első tapasztalatait adjuk közre.

A hallgatói perzisztencia értelmezése kapcsán több szakkifejezés kerül előtérbe a szakirodalomban. Az világos, hogy ez valamiképpen a lemorzsolódás (student dropout, student attrition) ellentéte, de a retenció és a perzisztencia kifejezések használata nem egyértelmű. A felsőoktatási retenció és a hallgatói perzisztencia ugyanazon dolog két oldala, ezért egymás nélkül nem érthetők meg. A retenció az intézményi perspektívát tükrözi, s az egyes, egyszerre felvett hallgatói kohorszokban a további évfolyamokon

továbbhaladó hallgatók arányát foglalja magában (Mortenson 2012). Ez a statisztikai jellegű mutató jellemezhet egy felsőoktatási rendszert, egy intézményt vagy képzést, s akár minőségi mutatóként is értelmezhető (Seidman 2012). A hallgatói perzisztencia a hallgatók perspektívájából szemléli az előrehaladást, s a tanulmányok egyéni célélérés érdekében történő folytatását, a diplomaszerezés felé való törekvésüket fejezi ki. A hallgatók felsőoktatási perzisztenciájának formálódása során kitapintható egy mérlegelésen alapuló, attitűd-jellegű komponens. A hallgatói helyzetértelmezés eredményeképpen körvonalazódik az elszántság, vagy elbizonytalanodás abban a tekintetben, hogy megvalósítható-e az eredményes diplomaszerezés. Ennek ismeretében a perzisztencia a hallgatók eredményességi esélyének percepciójaként értelmezhető. A hallgatók felsőoktatási perzisztenciája azonban objektív módon, a folyamatos, töretlen továbbhaladás tényeivel, a sztenderd útról való letérés elkerülésével is mérhető.

A perzisztens felsőoktatási tanulmányi pályafutás vizsgálata kapcsán előtérbe kerül a felsőoktatás pályafutás tüzetes vizsgálata, a pályaválasztási döntés megfelelősége, az intézményi hatás, az intézményi kurrikulum, a co-currikulum és az extrakurrikulum hozzájárulása az eredményes diplomaszerezés esélyének növeléséhez. Jelen kötetben a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) 123847 számú Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban című NKFIH projekt keretében a 2018/2019-es tanévben végzett kutatásának eredményeit foglaljuk össze (PERSIST 2019). A vizsgálat során 2199 felsőoktatásban bent lévő hallgatót kerestünk fel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában, 17 felsőoktatási intézményben. A magyarországi minta (N=1034) kiindulópontja az intézmények hallgatói populációjának összetételét követő kvóta, a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára vonatkozó százalékos eloszlás alapján képzett csoportokból választottuk a minta elemeit. Tehát a kar, képzésterület, valamint a finanszírozási forma szempontjából a minta reprezentálja a célpopulációt. A határon túli intézményekben olyan módon törekedtünk a valószínűségi mintavételre, és a hallgatók véletlenszerűen kiválasztott csoportjainak egyetemi/főiskolai kurzusain kerestük fel őket, ahol teljeskörűen kérdeztük le a jelenlevőket (N=1165). A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek, azonban az alacsony hallgatólétszámú intézményi egységekben a felsőbb évfolyamok hallgatóit is megkérdeztük.

A tanulmányi előrehaladási utak

Elemzésünk célja a hallgatók felsőoktatási haladási utak szerinti típusainak azonosítása és ezek jellemzőinek feltárása volt. A lemorzsolódottak körében végzett korábbi kutatásunk, valamint a FIR adatok vizsgálata alapján megállapítottuk, hogy a hallgatói pályafutás normál haladástól eltérő mintázatai kockázati tényezőként jelennek meg. A normál haladást megállító vagy akadályozó tényezők többféleképpen lehetnek: rizikóforrásként jelennek meg azok a félévek, amelyekben a hallgató nem tud a mintatanterv szerinti következő tanév teljesítése felé továbblépni, vagyis csúszik a tanulmányaival, s emiatt nemcsak a megcsúszás periódusában kerül lemorzsolódási szempontból veszélybe, hanem potenciális túlfutóként akár az állami finanszírozású fél éveiből is kifutva nem tudja befejezni a tanulmányait. A második ilyen rizikóforrás a passzív félévvel való rendelkezés, melynek kockázatait a hazai adatok és a nemzetközi szakirodalom is megerősítette. A harmadik rizikóforrás az önköltséges képzésben való részvétel, de sokkal inkább az önköltséges képzésre való átsorolás, amikor a hallgató nem tervezetten vállalja a képzés finanszírozását, hanem váratlanul kerül ebbe a helyzetbe. A negyedik rizikóforrás az intézményváltás, hiszen ez a tény, hogy valaki a transzfer hallgatók csoportjába kerül, téves pályaválasztási

döntésre, kudarcos tanulmányi előzményekre, a képzésből vagy az intézményből való kiábrándulásra utal. Ezek közül a haladási problémák közül néhány általában fedésben van egymással, ezért klaszterelemzés során vizsgáltuk meg, hogy melyek azok a jól elkülöníthető haladási típusok, melyekkel a hallgatók körében számolnunk kell.

Az elemzés során kapott tanulmányi előrehaladási típusok egyikét nevezhetjük kísérletező vagy korrigáló útvonalnak, hiszen ez egyrészt legalább egy költségtérítési félévvel tarkított haladási út, másrészt az intézmény- és/vagy szakváltás is jellemző vonása. Ide tartozik a válaszadók egynegyede (25,5%). A második típus a csúszó-passzíváló haladástípus, akinek a felsőoktatási pályafutása alatt legalább egyszer halasztania kellett vagy nem tudott a képzése mintatanterve szerint haladni. A válaszadók több mint egynolcada sorolható ide (13,5 %). A harmadik csoportba tartoznak a sztenderd útvonalon haladók. Ők a válaszadók háromötödét teszik ki (61%). Az előrehaladás tényeivel összevetve a következőképpen jellemezhetők a klaszterek. A normál haladó típusba került hallgatók nem fizetnek a tanulmányaikért, hanem államilag támogatott képzésekben tanulnak. Noha az egyházi intézmények hallgatói az állami támogatott képzési helyhez ugyanúgy az intézményen keresztül jutnak hozzá, mint az állami intézmények hallgatói, ez a fiatalok számára nem egyértelmű, ezért ők nem jelölték meg, hogy állami támogatott képzésben tanulnának. A sztenderd haladók között elenyésző azoknak a száma, akinek volt egy passzív féléve passzív félévük, így körükben a passzív félévek számának átlaga közelíti a nullát. Ezen kisszámú passzíváló is normál haladó marad, így nincs olyan köztük, aki várhatóan túlfutó lesz. Normál haladásuk egyöntetűségének titka, hogy azon kevesek, akik passzív félévet vettek igénybe, később be tudták hozni a lemaradásukat, ami nemcsak képességeikről, hanem mintatantervük rugalmasságáról is árulkodik. Fontos tapasztalat, hogy a sztenderd haladók között is vannak olyanok, igaz, kevesen, akik már más képzéssel próbálkoztak, így mintegy huszaduk hagyott már félbe képzést.

A korrigáló, kísérletező haladástípus legmarkánsabb jellemzője, hogy eddigi tanulmányaik alatt már volt legalább egy költségtérítési félévük, azonban háromféle hallgatói csoport tartozik ide. Egyrészt egyharmaduk költségtérítési képzésbe iratkozott be és folyamatosan ebben a finanszírozási formában végzi a tanulmányait, s soha nem jutott állami támogatáshoz. Bő kétharmaduk államilag finanszírozott képzésbe is járt, vagyis ők azok, akik a tanulmányaik alatt finanszírozási formát váltottak. A finanszírozási forma váltása többféle módon és irányban is lehetséges: vagy elveszítették államilag támogatott státusukat (lefelé mobil), vagy sikerült átkerülniük állami támogatott képzési helyre (felfelé mobil), vagy pedig ún. „cikázók” voltak, egy rövid intermezzot jelentett számukra a másik finanszírozási formában tett látogatás. A kutatás korábbi szakaszaiban feltárt hallgatói pályafutások vizsgálatának tapasztalatai szerint ez is kétféle módon valósulhatott meg. Egyesek döntően állami támogatásban tanulnak, azonban az időközben váratlanul megváltozott jogszabályok miatt egy rövid időre átcsúsztak önköltséges képzésbe, de ezt olyan módon sikerült korrigálniuk, hogy jobbra nem csúsztak meg a tanulmányaik lezárásával. A másik esetben a hallgató döntően önköltséges formában halad, s csak egy hosszabb-rövidebb időre fordult meg az államilag finanszírozott képzési helyek egyikén, melyek számára tartósan nem elérhetők. A korrigálók között többen vannak intézmények között elmozdulók, mint képzésváltók: a hallgatók egyhatoda többféle intézményben, bő egytizedük különféle szintű képzésben próbált már szerencsét. A tanulmányokat legalább egy félévre szüneteltetők aránya nem éri el az egytizedet, s a potenciálisan késve diplomát szerzők aránya ennek megfelelő.

A csúszó-passzíváló haladástípus jellegadó ismérve a tantervbe foglaltnál lassúbb haladás, ami a lelassuló kreditakkumulációval, a passzív félévek leggyakoribb igénybevételeivel és alkalmasint az államilag támogatott félévekből való kifutás miatti finanszírozás-váltással is együtt járhat, noha általában állami finanszírozásban tanuló

hallgatókat érint, akiket a passzíválás mellett a képzésváltás is az átlagosnál gyakrabban jellemez. Míg az előző típust a nehézségek közötti megkapaszkodás, az áldozatok árán való talpon maradás jellemzi, addig a harmadik típushoz tartozók mintha uralmukat veszítették volna tanulmányaik sodródó csónakja fölött.

A haladási típusokat szemügyre véve egyenlőtlen eloszlásuk figyelhető meg országoként és képzésterületenként, s ez a két tényező összefügg egymással. A sztenderd haladók 60%-ot meghaladó arányban vannak jelen a pedagógusképzésben, a bölcsészettudományi és a természettudományi képzésterületen, valamint a sporttudományi és hitéleti képzésben. Ezzel szemben a legkevesebben a jogtudományi és informatikai területen vannak, s az átlagnál kevesebben vannak az orvos- és egészségtudományi, a gazdasági és az agrártudományi képzésekben.

A csúszó-passzíváló haladástípus a leggyakoribb az informatikai, az orvos- és egészségtudományi, valamint a műszaki képzésterületen. Itt legalább minden negyedik hallgatót érint a jelenség. Ezzel szemben egytized alatti a csúszó-passzíválók aránya a társadalomtudományi, a művészeti, a gazdasági és a bölcsészettudományi képzésterületeken, s a pedagógusképzésben nagyjából minden tizedik hallgató tartozik ide. A korrigálók aránya meghaladja az egyharmadot a jogtudományi, a gazdasági, a társadalomtudományi, az agrártudományi és a művészeti képzésekben.

A hallgatói perzisztencia objektív és a szubjektív mutatói közötti összefüggés erős, a lemorzsolódásnak leginkább kitett típus a csúszó-passzíváló, s a költségtérítéses képzésre, illetve más intézményre, szakra váltók szubjektíve perzisztensebbek, a normál haladók pedig a diplomaszerezési esély percepciója szempontjából is biztonságban vannak. A lemorzsolódott hallgatók körében végzett kvalitatív és kvantitatív kutatásunk alapján azonosítottunk egy sor olyan problémát, amelyet a lemorzsolódást előrejelző szimptómákként tartunk nyilván. A lemorzsolódottak körében feltárt lehetséges nehézségek és akadályok tekintetében is igazolódni látszik, hogy a hallgatói haladási klaszterek valóban jól elkülönülő csoportokat tapintottunk ki, ugyanis a 23 féle lehetséges nehézség közül 18-nak a súlyát szignifikánsan eltérő módon érzékelik. A legtöbb esetben az egyes problémával küzdők a csúszó-passzíváló haladástípusban vannak felülreprezentálva, s noha nem olyan kiemelkedő arányban, mint a csúszó-passzíválók, de a korrigálók is jelentős arányban küzdenek a felsorolt problémákkal. A csúszó-passzíválók körében kiugróan nagy arányban jelentnek meg olyan tünetek, amelyek a képzési irányhoz nem illeszkedő hallgatói szocializációra, a felsőoktatásra felkészületlen tanulási, tanulászervezési működésmódra vallanak.

A tanulmányi haladási klaszterek és a képzésterületek közötti összefüggések

A képzésterületek több-kevesebb féle szakot foglalnak magukba, az általunk alkalmazott mutatók, dichotomizált országos átlagokon alapulnak, azonban összességében érzékletesen megragadják e területek legmarkánsabb jellemvonásait. Ezeket a jellemzőket a hallgatói válaszokat tartalmazó adatbázison kívülről, jogszabályi és különböző statisztikai forrásokból nyertük. Ezek közé tartozik a képzésterület oktatáspolitikai besorolása az egyes területeken elvárható tanulmányi átlag szerint, amely alapján valószínűleg a nehezebb és könnyebb tanulmányi kihívást kívánó területek között tett különbséget a jogalkotó (87/2015. Korm. rendelet 10. melléklete). Ahol lehetett, a szakokra vonatkozó oktatástatisztikai adatokat vettük figyelembe, például az attraktivitás és a szelektivitás, valamint a lemorzsolódási és a túlfutási rizikó tekintetében is, a munkaerőpiaci kilátások tekintetében pedig a végzettséggel elérhető területre vonatkozó statisztikai adatokkal kalkuláltunk. A feltevésünk az volt, hogy a képzések általános jellemzői összefüggésben

állnak a tipikus tanulmányi haladási klaszterekkel, s az adataink megerősítették ezt a feltevésünket.

A fentebb jellemzett haladástípusokat összevetettük abból a szempontból, hogy az adott képzésben tanulók egyetemi pályafutása mennyire kecsegtet könnyen megszerezhető jó tanulmányi eredményekkel. Ezen a területen nem kellett a közvélekedésre hagyatkoznunk, mert a magyarországi oktatáspolitikai dokumentumok 2015 óta két csoportba sorolják a képzésterületeket aszerint, hogy milyen tanulmányi átlag várható el a hallgatóktól az államilag finanszírozott képzésben. Egyes képzésterületeken ez az elvárt átlag alacsonyabb, másokon pedig magasabb. A különbségtétel arra utal, mintha egyes területeken nehezebb lenne megszerezni a jobb jegyeket, ezért megvizsgáltuk, hogy a különböző haladástípusok mennyire jellemzők az oktatáspolitikai szemszögből „nehéznek”, illetve „könnyebbnek” ítélt képzésterületeken. Az alábbi táblázatban bemutatott adatok szerint szignifikáns az összefüggés: a korrigálók és a csúszó-passzíválók felül vannak reprezentálva a „nehéz” képzésekben, ahol már alacsonyabb átlag is elegendő az állami támogatott képzésben maradáshoz, miközben a normál haladók a „könnyű” képzésekben haladnak előre töretlenül. A képzésterületek attraktivitásánál a jelentkezők számából indultunk ki, s megkülönböztettük a kevésbé vonzó és a vonzóbb területeket. A tömegeket vonzó képzésekbe járók a normál haladók között vannak felülreprezentálva, miközben a korrigáló és a csúszó passzíváló haladástípusba tartozók kevésbé attraktív, azaz kevesebbet vonzó képzésekben tanulnak. A tömeges vonzáshoz valószínűleg a várható előrehaladásról szerzett pályaválasztási információk is hozzájárulnak.

Az utóbbi öt év felvételi statisztikái alapján számítottuk ki a felvettek és jelentkezők aránya alapján az egyes képzések szelektivitását, s elkülönítettük az inkább szelektív és a kevésbé szelektív területeket. Ezt az arányszámot a jelentkezők mennyisége is befolyásolja. A normál haladók körében felül vannak reprezentálva a kevésbé szelektív képzésekbe járók, ahol a felvettek és a jelentkezők aránya magas, miközben a korrigálók táborában azok vannak várákosáson felüli arányban, akik a belépéskor erősebb szelekciót alkalmazó képzésekbe járnak. A Felvételi Információs Rendszer (2010-2017) adatai alapján pedig az általános lemorzsolódási rizikó és a túlfutási rizikó szerint is szétválasztottuk a képzéseket. A korrigáló és a csúszó passzíváló kategóriában várákosáson felüli arányban szerepelnek olyan hallgatók, akik az általánosan magas lemorzsolódási és túlfutási rizikójú képzésekben tanulnak. A KSH munkaerőpiaci statisztikáinak felhasználásával hozzárendeltük a képzésekhez a várható nettó kezdő munkabért és az adott területen munkanélkülivé válók arányát, majd megvizsgáltuk, hogy a felsőoktatási haladási karrierút és a munkaerőpiaci kilátások között milyen összefüggés tapasztalható. Az adatok azt mutatták, hogy a korrigálók és a csúszó-passzíválók az átlagosnál magasabb kezdő nettó keresetre számíthatnak, míg a normál haladók várhatóan kevesebbet fognak keresni, emellett a munkanélküliség veszélye a korrigálók haladástípusba tartozókat jobban, a csúszó-passzíválókat kevésbé fogja fenyegetni

A lemorzsolódási rizikó növekedésének esélyét befolyásoló tényezők

Kutatásunk során sokoldalú képet nyújtottunk az eltérő hallgatói tanulmányi útvonalakon haladók széleskörű jellemzése érdekében. Az alapvető demográfiai és társadalmi státusmutatók, a tanulmányi karrier és a felsőoktatásba lépés körülményei, a felsőoktatási tanulmányokkal összefüggő tapasztalatok és a tanulmányok mellett végzett tevékenységek dimenzióiban vizsgálódva számos ponton találtunk szignifikáns eltérést a vizsgált hallgatói csoportok között (Pusztai-Szigeti 2021). Az eredményeken végigtekintve felmerült a kérdés, hogy melyek azok a tényezők, amelyeknek döntő hatása van a hallgató lemorzsolódására. Arra, hogy egy hallgató a tantervi hálóban előírt normál úton – esetleg

intézményt vagy szakot, finanszírozási formát váltva, küzdelmesebb úton, de mégis a diplomaszerezés felé– halad vagy pedig a lemorzsolódási rizikónak leginkább kiteve, ún. csúszó-passzíváló lesz.

Az elemzés tapasztalatai azt mutatják, hogy a többi változó kontrollja alatt is egyértelműen kitapintható a férfiak rizikós helyzete, hiszen majdnem másfélszeresére emeli a csúszó-passzíváló csoportba kerülés esélyét, ha a tanuló férfi. Mivel a képzési területtel is kontrolláltuk a hatást, jelen esetben a férfiak hátránya nem azzal magyarázható, hogy a nőktől karakteresen eltérő képzési területeket preferálnak, ahol szelektívebbek a vizsgák és alacsonyabbak a tanulmányi átlagok. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy a felsőoktatási tanulmányok során –de a szűkebb értelemben vett tanulmányoktól függetlenül– olyan képességterületeket értékel a felsőoktatás, melyben a nők jobb teljesítményt mutatnak. Ide soroljuk azt, hogy a felsőoktatás világa bonyolult, adminisztratív szabályoknak és továbbhaladási feltételeknek egy igen sűrűn szőtt hálója veszi körül a hallgatókat, amelyeknek a kiismerése nagy figyelmet és a társak közötti erős kooperációt igényli. A fontos és sürgős információk kiszűrése a felhasználóbarátnak sem mondható elektronikus tanulmányi rendszereken keresztül érkező üzenetek özönében, a sokféle adminisztratív feltétel és korlát beépítése a tanulmányokban való továbblépésbe hozzájárul ahhoz, hogy egy sajátos, nem szorosán a tanulmányokkal összefüggő akadálypálya jöjjön létre a hallgatók számára. A tömeges oktatásban az oktatók nem ismerik a hallgatókat, a sok arc nélküli kódot látva természetesen az egyéni képességeiket sem tudják megismerni. Ennek hiányát pótolandó valójában néhány személytelen és formális mérésrel róják le a hallgatók nagy létszáma miatt keletkező súlyos értékelési terheket, melynek pedagógiaiilag szakszerű megoldására valójában nincsenek felkészítve, de a felkészülésre nem is jut idő, s ezt nem is várja el tőlük senki. Hogy az intézmények a valódi képességmérés elmaradása miatt mégis szelektálni és differenciálni tudjanak, kénytelenek adminisztratív buktatókat is beépíteni a rendszerbe. Ebben a nehezen kiismerhető felsőoktatási szervezetrendszerben a női hallgatók, úgy tűnik, sokkal jobban boldogulnak. Nemcsak a nagyobb szorgalom és a külső elvárásoknak való megfelelni akarás vagy a figyelem megosztására való nagyobb hajlam miatt, hanem azért, mert a kapcsolathálójuk erősebb, s a kapcsolataikat célirányosan tudják mozgósítani, s ez növeli rugalmasságukat, alkalmazkodóképességüket (Fényes 2020). Ennek révén idejében megszerzik és megfejtik az oktatók és az adminisztrátorok által birtokolt, nem mindig átlátható információkat, hozzájutnak a megfelelő tananyaghoz, s figyelmeztetik egymást a felsőoktatási labirintusban leselkedő veszélyekre. Az oktatás személytelensége, az egyéni tehetségfeltárás és a mentorálás egyes képzésekben szinte teljesen hiányzik, s az oktatók nagy része nem is érzi hivatásának, hogy a hallgató fejlődésére figyelmet fordítson. Ebben a rendszerben a férfi hallgatók hajlamosabbak elveszni, mert kortárs kapcsolathálójuk ugyan kiterjedtebb, de gyengébb kötésekből áll, ismeretségi körükben nagyobb szerepet kap a szabadidős és az alkalmi jelleg, valamint esetenként a nyílt vagy rejtett kompetíció. Az individualista szemlélet, illetve a gyenge kötésekből álló széles network nem képes hatékonyan támogatni az eredményes előrehaladást, ahogy ezt korábbi kutatásainkban már megállapítottuk (Pusztai 2011). Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a férfiaknak nagyobb esélyük van a csúszó-passzíváló csoportba kerülni.

A kisebbségi státusz, vagyis, ha a hallgató nem az államalkotó többségi nemzet tagja, mintánkban –a szakirodalom alapján várható képest– nem növeli a lemorzsolódás előszobájának tartott csúszó-passzíváló csoportba kerülés esélyét. Éppen ellenkezőleg, a többségiek vannak nagyobb kockázatban. A magyarországi hallgatók körében a magukat kisebbségének valló hallgatók jórészt szintén kevésbé sújtja a tömeges felsőoktatás elszemélytelenedett struktúrája, mert a roma szakkollégiumok, melyek egyelőre még képesek befogadni őket, kompenzálni tudják az elszemélytelenedett felsőoktatási

viszonyokat. A roma szakkollégiumokban a hallgatók személyre szabott figyelmet és tutorálást kapnak, ami az anyagi támogatásnál is sokkal fontosabb. Azok a hallgatók, akiket ez a kis kiterjedésű tanulmányi és szociális védőháló nem ér el a tömeges intézményekben, sokkal jobban ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének. A határon túli magyar intézmények hallgatóinak is kevesebb esélye van csúszó-passzíváló hallgatóvá válni. Egyrészt mert kisebb létszámú, családi intézmények, melyek képesek figyelemmel kísérni a hallgatókat, s jobban működik a prevenciós védőhálójuk. A csúszó-passzíváló szituációnak a környező országokban működő intézményekben tapasztalt ritkább előfordulását a rugalmasabb tantervi hálók, a megengedőbb vizsgaszabályzatok is magyarázzák, míg a tömeges intézmények beállítódása szerint ők ezt nem engedhetik meg maguknak, s a hallgatói gondoknak bármilyen személyre szóló elbírálása a kaosztól való rettegés miatt lehetetlen a tömeges szervezetekben. A merev, évismélteléseket indukáló tantervi hálók, az államilag finanszírozott felsőoktatásban eltölthető évek maximalizálása, a tárgyfelvételi- és vizsgaalkalmak jogszabályokban meghatározott limitálása, a tanulmányi átlaghoz kötött tandíjmentesség mind olyan tényező, ami a vizsgált intézmények hallgatói közül a többségüket érinti súlyosabban.

Ami a hallgatónak és családjának társadalmi státusát illeti, ez szintén nem a várt irányú hatást gyakorolja a csúszó-passzíválóvá válásra. A hazai oktatáskutató hagyománynak megfelelően a szülők iskolai végzettsége alapján tudjuk megbecsülni, hogy milyen kulturális tőkére támaszkodhat a hallgató otthon. A szülők iskolázottságát az édesanya és az édesapa legmagasabb iskolai végzettségével mértük, s diplomás vs. nem diplomás, valamint az alapfokú végzettségű vs nem alapfokú végzettségű dichotóm változókat vontunk be a modellbe. Ezek közül kizárólag az édesanya diplomás végzettségének van szignifikáns hatása, s a várakozástól eltérően ez a tényező növeli a csúszó-passzíváló csoportba kerülés esélyét. Sem az édesanya alapfokú végzettsége, sem az édesapa iskolázottságának bármely szintje nem befolyásolta a rizikós csoportba kerülés valószínűségét. A magas iskolázottságú anyák jelentős, kedvezőtlen hatásának okait nem ismerjük, de a korábbi kutatások eredményeit továbbgondolva, s a tömeges képzés keretei között értelmezve az alábbi magyarázatok válnak valószínűvé. Az édesanyák, különösen a magasan kvalifikált anyák a továbbtanulási cél kijelölésében fontos szerepet játszanak a családokban, s általában a lehető legambiciózusabb továbbtanulási cél kijelölése felé mozdítják gyermekeiket. Alapvető társadalmi törvényszerűség, hogy a szülők a saját státusukhoz képest magasabb vagy legalább ugyanolyan státusúnak szeretnék látni gyermekeiket. A diplomások körében ez azt jelenti, hogy a magas presztízsű képzésekbe törekszenek. Az előrelátó és tájékozott szülők gyakrabban befolyásolják gyermekeiket esetleg olyan döntések irányába, amelyeket a fiatalok kevésbé szívesen választanának, ebben az esetben az a lendület, amit a felfelé törekvő alacsony státusúaknál látunk, hiányzik, s a szülő által kijelölt úton lassabban haladnak előre a hallgatók. Ezen túlmenően a diplomás szülők a magas elvárásokat eredményesen örökítik át a fiatal generációra, s ezek az elvárások a felsőoktatási intézményekkel szemben is magas elvárásokként fogalmazódnak meg. Ezt erősítheti még a szülők felsőoktatással kapcsolatos kedvező tapasztalata, amit jobbra még a tömeges képzés előtt szereztek.

A szülők egyetemi élményeiről szóló elbeszélésekben hallanak arról, hogy az oktatók személyesen és név szerint ismerték a hallgatókat, a vizsgára vitt lecke könyvben látszott, ha valakinek jó az általános teljesítménye, így a hallgatókról az oktatókban kialakulhatott egy teljesebb kép, a tehetséges vagy ígéretes hallgatókat könnyebben felismerték és gondozták az intézmények, s az egyetemi hallgatói élethez hozzátartozott a személyes beszélgetés az oktatókkal a hétköznapiokon vagy az ünnepi rítusok során. Mindezek mérlegelése után nem véletlen, hogy éppen a magas iskolázottságú szülők gyermekei esetén találkozunk a leggyakrabban a felsőoktatásból való kiábrándulással, szkepszissel, a

szakban és intézményben való csalódással (Pusztai 2011; Kovács et al. 2019). A gyermekeik ilyen várakozással lépték át az intézmények küszöbét, így ebben a hallgatói csoportban a csalódás szinte elkerülhetetlen volt. Elképzelhető az is, hogy a magasan kvalifikált anyák túlzottan ambiciózus továbbtanulási célt jelöltek meg gyermekeik számára, ahol azok nem tudtak talpon maradni. Eközben a felsőoktatás világában járatlan, alacsonyabban iskolázott szülőknek nem volt előzetes tudásuk és elvárásaik a felsőoktatással kapcsolatban, számukra mindenféle diplomaszerezés státusemelkedést jelent, ezért a gyermekeikre hagyják a döntést, s ha a választott képzés hosszútávon nem is térül meg, s az is törvényszerű, hogy a hallgatók a maguk választotta szakon sikeresebbnek érzik magukat, s a siker percepciója jó teljesítményre ösztönzi őket.

A 14 éves kori lakóhelyi környezet önmagában nem befolyásolja a rizikócsoportba kerülés esélyét. Ennek okát abban látjuk, hogy a lakóhely szerinti területi egyenlőtlenségek már az iskolai életút korábbi szakaszában olyan intenzív szelekciós hatást keltenek, hogy aki a kisebb településekről bennmaradt addig, az bizonyítottan reziliens (Ceglédi 2018).

A tanulmányi tényezők közül a legerőteljesebb, minden várakozást meghaladó a képzési terület hatása. Figyelemre méltó, hogy mindkét vizsgált terület hatása kiugróan magas. Az orvosi- természettudományi képzésterület hallgatóinak majdnem négyszeres, az informatikai, műszaki képzésterület hallgatóinak majdnem háromszoros esélye van a csúszó-passzíváló rizkócsoportba bekerülni azokkal szemben, akik nem tartoztak ezekhez a képzésterületekhez. Az említett képzésterületekhez tartozó képzésekben erőteljes szelekció működik a képzésen belül, azonban ennek a várakozástól eltérő következményei vannak, hiszen ez nem azt eredményezi, hogy a sok bukás révén az alkalmatlanoktól megszabadul az intézmény. A lemorzsolódók után maradó hallgatók körében alakul ki a csúszó-passzíválók kiemelkedő arányú tábora, vagyis azoké, akiket az intézmény is és saját maguk is alkalmasnak látnak a diplomaszerezésre, azonban tanulmányaik ennek ellenére elakadnak. Az egyes szakok esetén többnyire kimutatható az a néhány tantárgy, amit a hallgatók rendkívül alacsony arányban tudnak teljesíteni. Ezek általában a szakmai felkészüléshez kevésbé célirányosan köthető, elméleti tárgyak, az oktatók didaktikai és értékelési ismeretei és eljárásai sokszor elavultak, gyakran elégtelen vagy hiányzik a megfelelő tankönyv, tanulási segédanyag, nem pontosan beazonosíthatók a követelmények, a tárgyat előadó oktató és a vizsgáztató oktatók eltérő személyek. Ezen túlmenően ezek a képzésterületek azok a képzések tudják három-négyszeresre növelni a csúszó-passzíváló tanulmányi útvonalra kerülés esélyét, amelyek tantervük kialakításakor valójában nem hajtották végre a törvény által előírt kreditrendszerre való áttérést, mivel nemcsak a tartalmilag egymásra épülő tárgyaknál, hanem a tárgyak többségénél tartanak fenn tárgyfelvételi feltételeket. Az egymásra épülésnek ez a tömeges jelenléte miatt a hallgatók egy sikertelen tárgyteljesítés miatt kevés tárgyat tudnak felvenni az új szemeszterben. A finanszírozott félévek limitált számának szorításában csak a legkedvezőbb anyagi helyzetű családok gyermekei engedhetik meg maguknak a csúszást, az alacsonyabb státusúak viszont inkább passzívatják magukat, hogy ne fogyjanak az államilag finanszírozott féléveik. A passzív félév alatt azonban kiesnek a tanulmányokból, a gyakorlati ismereteik még a megszilárdulás előtt eliminálódnak. Amikor a passzíváló hallgató a kényszerszünet után felveszi a tanulmányai fonalát, kevesebb tudással és visszafejlődött képességekkel lép újra ringbe, ami további kudarcokat idéz elő. A mintatantervnek ez a felépítése tehát olyan szelekciót épít be a rendszerbe, ami a csúszó-passzíváló hallgatót valóban a lemorzsolódás szélére sodorja.

A felsőoktatási felvételi időpontjában már nyelvvizsgával való rendelkezés meglepő módon szignifikánsan növeli a csúszó-passzíváló csoportba kerülés esélyét. Már a lemorzsolódott hallgatókat vizsgálva felfigyeltünk arra a jelenségre, hogy éppen a tanulmányi okokból lemorzsolódók között volt a legmagasabb azoknak a hallgatóknak az

aránya, akik nyelvvizsgával és emelt szintű érettségivel érkeztek, ami arra vall, hogy az átlagosnál jobban felkészült hallgatók kudarcait termeli a felsőoktatás. Jelen elemzés megerősíti korábbi megállapításunk érvényességét, hiszen a belépéskor már nyelvvizsgával rendelkezők a középiskolások jobban teljesítő csoportja köréből kerülnek ki. Mivel korábban nem volt feltétele a felsőoktatási belépésnek a nyelvvizsga, mindenképpen elmondható, hogy ezen a hallgatók hajlandóak többletmunkát, plusz időt, energiát fektetni a tanulásba a kötelezőn felül, tehát ebből a nagyon fontos szempontból jobb minőségű tanulók a többiekénél. Nagyon súlyos és meghökkentő eredmény, hogy éppen ezeknek a tanulás iránt elkötelezett hallgatóknak van nagyobb esélyük a csúszó-passzíváló rizikócsoporthoz kerülni, s emiatt hátrányba kerülni a felsőoktatásban. A pontosan adatolt magyarázatok még váratnak magukra, azonban úgy tűnik, hogy a felsőoktatás nem tud élni ezekben az elkötelezett hallgatókban rejlő lehetőségekkel, ami az oktatás minőségére nem vet jó fényt. Ha a hallgató oldaláról nézzük, elképzelhető, hogy ezek a hallgatók a középiskolában lelkesen és nagyobb megerőltetés nélkül szárnyaltak, s a felsőoktatásban az első kudarcok negatív tovagyűrűző hatása vetette vissza őket. A fel nem dolgozott, meg nem értett eredménytelenséget a hallgatók előbb szerencsétlenségként, majd a tanári előítéletességként, és később a saját pályaválasztási döntésük hibájaként értelmezik, ami nem a kudarcokból való tanulás, hanem a félresiklás irányába tereli karrierjüket.

Milyen lehetőségeket mulaszt el a felsőoktatás a hallgatói kudarcok figyelmen kívül hagyásával? A tanulmányok folyamatában keletkező kudarcból, a sikertelen dolgozatokból és az elégtelen vizsgaeredményből való tanulás lehetőségét azonban nem teremti meg a felsőoktatás. A dolgozatokba, írásbeli vizsgákba való betekintést az oktatók nagyon szűk rétege teszi lehetővé, alig létező gyakorlat, hogy a hallgatók megkapják az oktatók által javított dolgozat másolatát, noha ehhez mint személyes adatukhoz alapvető joguk van. A dolgozatok javítókulcsa csak az elektronikus tesztvizsgák esetén készül el, a legtöbb emberi tévedésre okot adó nyitott kérdéses vagy kifejtős dolgozatok esetén ennek hiányában osztályoznak az oktatók. A javításokkal ellátott dolgozat és a helyes válaszok oktatók részéről történő ismertetése, az el nem fogadható válaszokra adott magyarázat rendkívül hatékony tanulási alkalom lenne, de ettől a lehetőségtől a hallgatók elesnek, noha a formatív értékelés célja éppen a tanulás minőségének javítása lenne.

Az olvasási-szövegértési nehézség fennállása önállóan szinte megkétszerezi a csúszó-passzíváló csoportba kerülés esélyét. A lemorzsolódott hallgatók vizsgálatok egyértelműen kirajzolódott egy népes hallgatói csoport, akiknek a köznevelési pályafutás során nem azonosított tanulási, elsősorban olvasási-szövegértési problémája volt. Ezek a problémák a felsőoktatásban sem kerültek szakértői vizsgálatra, egyedül a hallgató panaszkodik rájuk, s küzd velük. A hallgatói interjúk segítségével arra is fény derült, hogy a hallgatók nem szívesen jelzik ezeket a problémákat az oktatóknak, még akkor sem, ha szakértői vélemény bizonyítja, hogy jogosultak bizonyos könnyítő bánásmódra. A hallgatók tartanak az oktatók differenciálatlan ítéletétől, a megbélyegzéstől, társaik előtt való megszégyenüléstől. Korábban a szabadidős olvasás elterjedtsége valamilyen mértékben kompenzálta ezt a nehézséget, azonban ennek visszaszorulásával a felsőoktatásban találkoznak a hallgatók először olyan nagy terjedelmű szövegekkel, amelyek feldolgozása jelentős időt igényel még a jó olvasók számára is. A szakszövegek feldolgozása további kihívást jelent a szakkifejezések és az absztrakt gondolatok miatt, s ha a hallgató olvasási-szövegértési problémával küzd, az a tanuláshoz szükséges időt megsokszorozza, az eredményességet kétségessé teszi, vagyis a tanulás hatékonyságát csökkenti.

A tanévközi kollégiumi lakóhely bő másfélszeresére növeli a rizikócsoporthoz kerülés esélyét. Korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy –szemben a korai tengerentúli vizsgálatok eredményeivel–, az általunk vizsgált a hallgatótársak közösségébe erősen

beágyazódott hallgatók kevésbé eredményesek társaiknál (Pusztai 2011). Az eltérés oka egyrészt az, hogy a felsőoktatás történetéből ismert jól működő, klasszikus kollégiumok az oktatókkal való aktívabb kapcsolattartás, a közösségi tanulás, a tudományos élet, a sportolás és az önkéntesség többletlehetőségeit is kínálták. Ezekben a kollégiumokban erős, kohézív kapcsolatháló jött létre, de a vizsgált hallgatók kollégiumban éppen az a kiterjedt, gyenge kötések által lazán átszőtt kapcsolatháló áll rendelkezésre és bővül, amelynek megtartó ereje szegényes. A kollégiumokra koncentrált kutatások szerint inkább magányos tömeg lakja a felsőoktatási kollégiumainkat (Pataki 2018). A felsőoktatási kollégiumok szellemisége, a kollégisták körében domináns értékek és magatartásminták nem segítik, sőt, inkább akadályozzák az eredményes tanulást. Az elenyésző arányú bentlakásos szakkollégium kivételével kollégiumi kultúra, kollégiumi tehetséggondozás nem tapasztalható a rendszerben.

A tanulás melletti tevékenységek közül két leggyakrabban említettnek volt szignifikáns szerepe a modellben. A fizetett munkavállalás majd másfélszeresére növeli csúszó-passzíváló csoportba kerülés esélyét. A lemorzsolódott hallgatók körében végzett vizsgálatunk során azonosítottuk a lemorzsolódottak egyik markáns típusát, akinek felsőoktatásból való kihullását a család, s így saját kedvezőtlen anyagi helyzetének korrigálására vállalt, aránytalanul sok időt és fáradságot igénylő munka okozta nehézségek előzték meg. A felsőoktatásban tanulók után nem jár családtámogatás, az alacsony ösztöndíjakban mindössze a hallgatók egynegyede részesül, így azokban a családokban, akik nem tudják finanszírozni egyetemista gyermekük tanulmányainak és megélhetésének költségeit, a hallgatók kénytelenek munkát vállalni, ha tanulni szeretnének. A tengerentúli kutatások rámutatnak, hogy a felsőoktatási intézmény számos ponton tudja foglalkoztatni a rászoruló, s munkát vállalni hajlandó hallgatóit, s ez a kampuszon folyó munka mérsékli a lemorzsolódás rizikóját, mert az intézményi kapcsolathálóból nem szakítja ki a tanulókat. A hazai viszonyok között a hatalmas méretű, felsőoktatási üzemek, amelyek jelentős helyi munkaadók is, csak elszigetelt esetekben számítanak a hallgatóikra, ezért a hallgatók munkahelye és a vállalt munka ritkán kapcsolódik a hallgatók tanulmányi területéhez.

Azt, hogy nem önmagában a munkával an a probléma, beszédesen igazolja a modellünkbe bevont utolsó tényező, mert a munkavállalás egy másik formája, melyet nem anyagi okokból vállalnak a hallgatók, pozitív irányban befolyásolja a lemorzsolódási rizikó alakulását. Az önkéntes munkavállalás ugyanis egyharmadával csökkenti a csúszó-passzíváló hallgatóvá válás esélyét. Az önkéntes munka hagyományos, altruista formája egyéni megerősítő és társas, társadalmi tőkét teremtő kapcsolatháló jótéteményeivel segíti a hallgatókat a jobb eredmények elérésében, az új típusú, ún. karrier-önkéntesség pedig szakmai tapasztalatokkal és az alkalmazott tudás öröme, a foglalkoztatottsági kilátások javulása révén jelent hajtóerőt a felsőoktatási tanulmányok nehézségei közepette. Az önkéntes munkavégzésnek ez a pozitív szerepe arra mutat, hogy a 21. század hallgatóinak a korábbi korok hallgatóinál sokkal fontosabb az életük és tanulmányaik során megszerzett tudás és képességek kipróbálása, annak gyakorlati alkalmazása terén szerzett tapasztalat. Azonban nem az anyagi szükség szorításában, hanem önként vállalva, szakmai és emberi fejlődés érdekében. A munkavégzési tapasztalatszerzés képzésbe való beépítésének célja nem kizárólag a jövőendő elhelyezkedés utilitárius szempontjának preferálása miatt válik szükségessé, hanem a felsőoktatás-pedagógiai megújulás szükségessége miatt, melynek kulcseleme, hogy a hallgatókat a saját tanulásuk aktív részesévé kell tenni a fejlődésük érdekében. Mindez a felsőoktatás-politikát, az intézményeket és a képzéseket irányító szakfelelősök, valamint a tárgyfelelős oktatók számára is igen határozott jelzésként értékelhető a képzés gyakorlati tartalmának erősítésére vonatkozólag.

Hivatkozott irodalom

2011. ÉVI CCIV. TÖRVÉNY A NEMZETI FELSOÓKTATÁSRÓL

ARULAMPALAM W, NAYLOR RA & SMITH JP. (2007) Dropping out of medical school in the UK: explaining the changes over ten years. *Medical Education*, 41(4), 385–94.

BOURDIEU, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.

BRAXTON, J. (ed.) (2000) *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt

BRUNSDEN, V. ET AL. (2000) Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301–310.

CEGLEDI T. (2018) *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-Hungary.

DERENYI A. (2015) *Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés*. Jelkép, 4(1), 1–21. DOI:10.20520/Jel-Kep.2015.1.KLSZ.21.

DWENGER, N STORCK, J & WROHLICH, J (2012) Do tuition fees affect the mobility of university applicants? Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*, 31(1), 155–167. DOI: 10.1016/j.econedurev.2011.10.004

FENYES H. & PUSZTAI G. (2006) Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, 15(1), 40–59.

FÉNYES H. (2020) Különbségek és versengés: nemek az oktatásban. In: Pusztai Gabriella (szerk.) *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek és kontextusok*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

FREEMAN S., HAAK D. & WENDEROTH M. P. (2011) Increased Course Structure Improves Performance in Introductory Biology. *CBE – Life Sciences Education*, 10(2), 175–186.

HATOS, A. & POP, A. (2013) Commitment to the goal of completing studies in higher education. Dropout risk of the students from social science specialisation from the three Romanian public universities that participate in Project Practipass. *Annals of University of Oradea*, 12(12), 5–16.

HÜBNER, M. (2009) Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior? Evidence from a 'Natural Experiment' in Germany. *Economics of Education Review*, 31(6), 19–46. DOI: 10.2139/ssrn.1495119

KAISER, F., JONGBLOED, B., UNGER M. & ZEEMANN M. (2015) Dropout and Completion in Higher Education in Europe Annex 4: National Study Success Profiles Publications Office of the European Union. http://publications.europa.eu/resource/ellar/12be15b0-0dce-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1

KEHM, B. (2014) Editorial. *European Journal of Education*, 49(4), 453–456.

KEHM, B., LARSEN, M.L. & SOMMERSEL, H.B. (2019) Student dropout from universities in Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2) 147–164.

KOCSIS Zs. (2017) A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa*, 7(1), 81–89.

- KOVÁCS K. ET AL. (ed.) (2019). *Lemorzolódott hallgatók 2018*. Debrecen, CHERD-Hungary.
- KOZMA T. & PUSZTAI G. (2009) Kié a doktori iskola? *Educatio*, 18(1). 64–74.
- KUN A. I. (2015) A báránybőr hatás és a bolognai folyamat Magyarországon. In: Tóth, Zoltán (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 220–229.
- MERILL, B. (2015) Determined to stay or determined to leave? *Journal Studies in Higher Education*, 40(10), 1859–1871.
- MORTENSON, T. G. (2012) Measurements of Persistence. In: SEIDMAN, A. (ed.). *College Student Retention: Formula for student success*. Plymouth, Rowman & Littlefield. 35–59.
- OECD (2019) *Education at a Glance 2019*. DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OKTATÁSI HIVATAL (2020) *Lemorzolódási vizsgálatok a felsőoktatásban – Összefoglaló tanulmány*. Budapest.
- O'NEILL LD, WALLSTEDT B, & HARTVIGSEN J. (2011) Factors associated with dropout in medical education: a literature review. *Medical Education*, 45(5), 440–454. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03898
- PATAKI G. (2018) A felsőoktatási kollégiumok változó világa: Közösségfejlesztés, avagy a PPP konstrukciókhoz igazodó üzemeltetés, *Metszetek*, 7(3), 79–108.
- PASCARELLA, E. T. & TERENCEZINI, P. T. (2005) *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PERVIN, A., REIK, L.E. & DALRYMPLE W. (eds.) (1996) *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton: Princeton University Press.
- PUSZTAI G. & KOCSIS ZS. (2019) Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, 8(6). https://www.researchgate.net/publication/333888242_Combining_and_Balancing_Work_and_Study_on_the_Eastern_Border_of_Europe. [Letöltve: 2021. 07. 22.]
- PUSZTAI G. & SZABÓ P. Cs. (2008) The Bologna Process as a Trojan Horse. *European Education*, 40(2), 85–103.
- PUSZTAI G. & SZIGETI F. (2021) *Lemorzolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI G. (2018) Egy hatékony tényező a lemorzolódás mérséklésére. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds.). *Lemorzolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 109–127.
- PUSZTAI G. (2020) *A vallásosság nevelésszociológiája*. Budapest, Gondolat.
- PUSZTAI G., KOVÁCS K. & HEGEDŰS R. (2019) Lemorzolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754.
- PUSZTAI, G. & KOCSIS, Zs. (2019) Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe, *Social Sciences*, 8(6), 193.

- REAY, D. & CROZIER G. & CLAYTON, J. (2009) Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- ROSS S., CLELAND J & JOAN MACLEOD M. (2006) Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, 40(6), 584–589. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x
- SCHNEPF S. (2014) *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Discussion Paper, IZA DP No. 8015.
- SEIDMAN, A. (ed.). (2012) *College Student Retention: Formula for student success.* Plymouth, Rowman & Littlefield.
- STIBUREK, S, VLK, A. & SVEC, V. (2017) Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 43–56.
- SZEMERSZKI M. (2015) A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Piusztai G.-Kovács K. *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest-Nagyvárad: UMK-PPPS: 108–118.
- THOMAS, L. (2019) Developing a national approach to improve student success in higher education: New insights from a comparative analysis of England and the Czech Republic. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 165–188.
- TIERNEY, W. G. (2000) Power, identity and dilemma of college student departure. In: Braxton, J. M. (ed.). *Reworking the student departure puzzle.* Nashville: Vanderbilt, 213–235.
- TINTO V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Review of educational research*, 45(1), 89–25.
- VOSENSTEYN, H. (2015) *Dropout and Completion in Higher Education in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- WOLTER, S. C., DIEM, A & MESSER, D. (2014) Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49(4), 471–483.