

SZERKESZTETTE:

**PUSZTAI GABRIELLA  
SZIGETI FRUZZSINA**



## ELŐREHALADÁS ÉS LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZAT A FELSŐOKTATÁSBAN

OKTATÁSKUTATÓK  
KÖNYVTÁRA 11.

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

PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA  
(SZERK.)

**ELŐREHALADÁS ÉS LEMORZSOLÓDÁSI  
KOCKÁZAT A FELSŐOKTATÁSBAN**

# OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 11.

Sorozatszerkesztő:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

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

123847 sz. Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemor-  
zsolódásban, kutatásvezető

© SZERZŐK, 2021

© CHERD-H, 2021

PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA  
(SZERK.)

**ELŐREHALADÁS ÉS LEMORZSOLÓDÁSI  
KOCKÁZAT A FELSŐOKTATÁSBAN**



DEBRECEN, 2021

A kutatási jelentés a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

**A kutatás vezetője:** *PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA*

**Szakmai lektorok:** POLÓNYI ISTVÁN, FÓNAI MIHÁLY

**Szerkesztők:** PUSZTAI GABRIELLA, SZIGETI FRUzsINA

**Technikai szerkesztők:** SZIGETI FRUzsINA, GYŐRI KRISZTINA

**Borítóterv:** DEMETER-KARÁSZI ZSUzsANNA

ISSN 2732-1800  
ISBN 978-615-6012-09-8

## Tartalomjegyzék

1. A lemorzsolódottaktól a lemorzsolódási kockázatban levőig (Pusztai Gabriella).....	6
1.1. A hallgatói lemorzsolódás megközelítési módjai.....	6
1.2. A lemorzsolódott hallgatók .....	8
1.3. Perzisztens hallgatók, sztenderd haladók .....	10
1.4. A tanulmányi előrehaladási utak .....	11
1.5. A tanulmányi haladási klaszterek és a képzésterületek közötti összefüggések .....	15
2. A tanulmányi haladási utak és a társadalmi háttér.....	18
2.1. Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége (Szigeti Fruzsina) .....	18
2.2. Hallgatói életutak az identitás tükrében (Pallay Katalin).....	20
2.3. Vallásosság és felekezeti hovatartozás (Demeter-Karászi Zsuzsanna)....	24
2.4. A hallgatók művelődési aktivitása (Bocsi Veronika).....	27
3. Középiskolai tanulmányok .....	31
3.1. A középiskola típusa (Csók Cintia & Hrabéczy Anett) .....	31
3.2. Többletpontok és pályaválasztás (Csók Cintia & Hrabéczy Anett) .....	33
3.3. A szülők (tovább)tanuláshoz való viszonya (Tóth Dorina Anna).....	36
4. Felsőfokú tanulmányok és tapasztalatok .....	40
4.1. Perzisztencia (Fényes Hajnalka) .....	40
4.2. Aki eredményes, kitart? Akadémiai és szakértelmiségi eredményesség (Ceglédi Tímea) .....	41
4.3. A tanulási szokások (Győri Krisztina) .....	44
4.4. Hallgatói elégedettség (Szigeti Fruzsina).....	49
4.5. Hallgatói bizalom (Szigeti Fruzsina).....	53
4.6. Hallgatói reziliencia (Szigeti Fruzsina).....	54
4.7. Oktatói kapcsolatok (Godó Katalin) .....	57
4.8. A STEM képzésterületek hallgatóinak jellemzői (Alter Emese) .....	59
4.9. A tanárszakos hallgatók jellemzői (Kovács Edina) .....	63
5. Tanulmányok mellett végzett tevékenységek.....	68
5.1. Külföldi munka, külföldi tanulás (Dusa Ágnes Réka) .....	68
5.2. Hallgatói munkavállalás (Kocsis Zsófia).....	73
5.3. Önkéntesség és állampolgári aktivitás (Markos Valéria).....	79
5.4. Szabadidő-eltöltés és egészségmagatartás (Kovács Klára).....	85
6. A lemorzsolódási rizikó növekedésének esélyét befolyásoló tényezők (Pusztai Gabriella).....	92
7. Összegzés (Pusztai Gabriella) .....	100
8. Hivatkozott irodalom.....	102
Szerzőink .....	108
Az Oktatáskutatók Könyvtára sorozat korábban megjelent kötetei.....	109

# 1. A lemorzsolódottaktól a lemorzsolódási kockázatban levőkig (*Pusztai Gabriella*)

## 1.1. 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; Merill 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 tőke felhalmozáshoz (Kun 2013; Schnepf 2015). 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 befektetéseit kárba vesztik. Össztársadalmi, egyéni és intézményi szinten is felmerül az emberi és az anyagi erőforrások elvesztegetése (Pervin *et al.* 1996). Rendszerszinten ilyen veszteségek a képzésére fordított korábbi befektetések, a felsőoktatási karrier korrekcióját szolgáló állami kiadások, a potenciális diplomásban talán örökké rejtve maradó innovációs potenciál és az diplomás adófizetők közül 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).

## **1.2. 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 diplomaszerzésének 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 szakból 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 képzetekben, 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 csatlódók társadalmi háttere a legjobb, döntően diplomás szülők gyermekei, anyagi helyzetüket kiváló, valószínűleg családi mintát, elvárást követve tanultak tovább, de a döntés nem áll összhangban elképzeléseikkel.

A lemorzsolódott hallgatók kilenczede intrinzik motivációval, tudáshomíjjal 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 morzsolódtak 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 számíthattak. Ráadásul a hallgatók kétharmada nem beszélt meg családjában sem, hogy gondjai adódtak a tanulmányai folytatásával. Az összes lemorzsolódott egyharmada, a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók ennél is nagyobb arányban érzékelték oktatói inkompetenciát, 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 félrevezetés 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 kéthar-

mada 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, elvesztett állami támogatású félévek 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 jelen. Ebből kifolyólag kutatásunk második szakaszában a még aktív hallgatók haladástípusait, az őket fenyegető rizikóforrásokat kívántuk azonosítani.

### ***1.3. Perzisztens hallgatók, sztenderd haladók***

A lemorzsolódás önmagában nem értelmezhető, csak a diplomaszerzési cél elérés (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 cél elérés érdekében történő folytatását, a diplomaszerzés 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 diplomaszerzés. Ennek ismeretében a perzisztencia a hallgatók eredményességi esélyének percepciójaként értelmez-

hető. 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 megfelelése, az intézményi hatás, az intézményi kurrikulum, a co-kurrikulum 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. Az adatfelvétel nemcsak Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola) folyt, hanem kiterjedt Szlovákia, Románia, Ukrajna illetve Szerbia felsőoktatási intézményeire is. A határon túli intézmények a következők voltak: Babes-Bolyai Tudományegyetem (BBTE), Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem.

A magyarországi minta (N=1034) kvótás, mert a kiindulópontja egy, az intézmények hallgatói populációját leíró táblázat volt, amelyben a karokra, a képzés területére valamint a finanszírozási formára vonatkozó százalékos eloszlás alapján relatív gyakoriságok szerepeltek, ezen kontrollkategóriák 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.

#### ***1.4. A tanulmányi előrehaladási utak***

A nemzetközi kutatások szerint a hallgatók felsőoktatási útvonalai sokfélék lehetnek, s ezeknek alakulása összefüggésben áll a tanulmányok lezárásával és eredményességével (McCormick 2003; Goldrick & Rab 2006; Marti 2008). 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 többfélék 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 költségtérítéssel 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 egynyolcada 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 fél éve passzív fél évük, így körükben a passzív fél évek 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 fél évet 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 költségtérítéssel fél évük, azonban háromféle hallgatói csoport tartozik ide. Egyrészt egyharmaduk költségtérítéssel 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 (1. táblázat).

1. táblázat. A felsőoktatási haladási klaszterek jellegadó vonásai

	korrigáló	csúszó-passzíváló	normál úton haladó
legalább egy önköltséges féléve volt már ***	<u>100,0%</u>	25,4%	0,0%
több önköltséges féléve van ***	<u>36,4%</u>	0,0%	0,0%
volt államilag finanszírozott féléve ***	68,1%	<u>95,1%</u>	86,3%
államilag finanszírozott félévek átlagos száma ***	2,25	<u>4,49%</u>	3,40
váltott már intézményt ***	<u>16,5%</u>	11,7%	5,5%
volt már félbehagyott képzése***	<u>11,2%</u>	<u>15,1%</u>	6,4%
volt legalább egy passzív féléve ***	7,4%	<u>17,3%</u>	1,4%
passzív félévek száma (átlag) ***	0,18	0,29	0,05
várhatóan túlfutó lesz ***	6,2%	<u>100,0%</u>	0,0%
N	561	298	1345

A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: \*\*\* $p=0,00$ , \*\* $p<0,01$ , \* $p<0,03$ .

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: PERSIST 2019.



A haladási típusokat szemügyre véve egyenlőtlen eloszlásuk figyelhető meg országonként 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, s 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-passzíváló 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.

Amikor a vizsgált országok szerinti összehasonlítást végezzük, akkor tekintetbe kell venni a vizsgált területek képzésszerkezeti sajátosságait. Mivel elsősorban a magyar tannyelvű intézményeket és karokat vizsgáltuk, a képzésszerkezeti struktúra Magyarországon és Romániában volt olyan változatos, hogy a sokféleség a haladási utak diverzitásával is együtt járjon. Figyelemre méltó, hogy míg Magyarországon a csúszó-passzíválóknak vannak felülreprezentálva, addig a romániai hallgatók körében a korrigálók aránya kiemelkedően magas.

A hallgatói perzisztencia objektív és a szubjektív mutatói közötti összefüggés erős, a lemorzsolódásnak leginkább kitett típus a csúszó-passzíváló, s a költségtérítéssel járó 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 23féle 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-passzíválóknak, de a korrigálók is jelentős arányban küzdenek a felsorolt problémákkal. A csúszó-passzíválóknak körében kiugróan nagy arányban jelentnek meg olyan tünetek, amelyek a képzési irányhoz nem illeszkedő hallgatói szocializációra, a felsőoktatásra felkészületlen tanulási, tanulásszervezési működésmódra vallanak (2. táblázat).

2. táblázat. A felsőoktatási haladási klaszterek jellegadó nehézségei

	korrigáló	csúszó- passzíváló	normál úton haladó
Súlyos időszűkében volt ***	40,5%	53,7%	36,4%
A kudarcok után nem bízott magában ***	31,0%	49,0%	28,7%
Vizsgái, dolgozatai mindig rosszul sikerültek ***	21,9%	43,0%	17,3%
Túl sok időt töltött online. *	34,2%	43,0%	36,0%
Inkorrektnek érezte oktatóit ***	25,3%	37,9%	22,3%
Úgy érezte, nem való az intézménybe, képzésbe ***	26,0%	37,9%	23,9%
Nem tudott órán figyelni ***	27,3%	37,6%	26,4%
Információ híján volt **	26,6%	33,6%	25,7%
Túl sokat szórakozott ***	22,6%	32,6%	21,2%
Nehezen tudta feldolgozni az írott tanulmányanyagot ***	18,7%	32,2%	17,0%
Más céljai lettek **	23,4%	27,9%	20,5%
Elfogytak a vizsgalehetőségei	13,5%	26,5%	7,1%
Egészségügyi problémái voltak ***	18,5%	26,5%	16,6%
Nem érdekelte, nem tartotta fontosnak a tanulást ***	15,0%	24,2%	14,8%
Nem bírta a tanulmányai költségeit **	15,9%	18,1%	12,0%
A bejutás után derült ki, hogy nem is érdekli a szak ***	16,2%	17,4%	10,9%
Átkerült önköltséges képzésre ***	21,2%	15,4%	5,8%
Elfogytak a támogatott félévei ***	14,6%	10,4%	7,9%
N	561	289	1345

A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: \*\*\* $p=0,00$ , \*\* $p<0,01$ , \* $p<0,03$ .

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: PERSIST 2019.

### 1.5. A tanulmányi haladási klaszterek és a képzésterületek közötti összefüggések

Mielőtt a tanulmányi haladási klaszterekbe tartozó hallgatók egyéni vonásait megvizsgálánk, a képzési területek néhány átfogó jellegzetességét tekintjük át. 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 (3. táblázat). 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 várakozáson 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 várakozáson 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 mutatják, 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

3. táblázat. A felsőoktatási haladási típusok és a képzések jellemzői

	korrigáló	csúszó-passzi- váló	normál úton haladó
magasabb átlag kell az állami támogatáshoz ***	49,7%	36,2%	<u>61,6%</u>
alacsonyabb átlag szükséges („nehéz”) ***	<u>50,3%</u>	<u>63,8%</u>	38,4%
az átlagnál attraktívabb képzés ***	42,6%	44,4%	54,0%
az átlagnál kevésbé vonzó képzés ***	<u>57,4%</u>	<u>55,6%</u>	46,0%
az átlagnál magasabb felvett/jelentkező arány **	66,5%	69,3%	<u>74,7%</u>
alacsonyabb a felvett/jelentkező arány **	<u>33,5%</u>	30,7%	25,3%
az átlagnál magasabb lemorzsolódási rizikó ***	29,2%	<u>60,9%</u>	30,3%
az átlagnál alacsonyabb lemorzsolódási rizikó ***	<u>70,8%</u>	39,1%	69,7%
az átlagnál magasabb túlfutó-arányú képzés ***	<u>56,7%</u>	<u>61,3%</u>	47,7%
az átlagnál alacsonyabb túlfutó-arányú képzés ***	43,3%	38,7%	<u>52,3%</u>
az átlagnál magasabb a várható nettóbér ***	<u>31,9%</u>	<u>35,5%</u>	24,2%
az átlagnál alacsonyabb a várható nettóbér ***	68,1%	64,5%	<u>75,8%</u>
a munkanélküliség esélye átlagnál nagyobb ***	<u>62,5%</u>	40,0%	51,5%
a munkanélküliség esélye átlagnál kisebb ***	37,5%	<u>60,0%</u>	48,5%
N	561	298	1345

A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: \*\*\* $p=0,00$ , \*\* $p<0,01$ , \* $p<0,03$ .

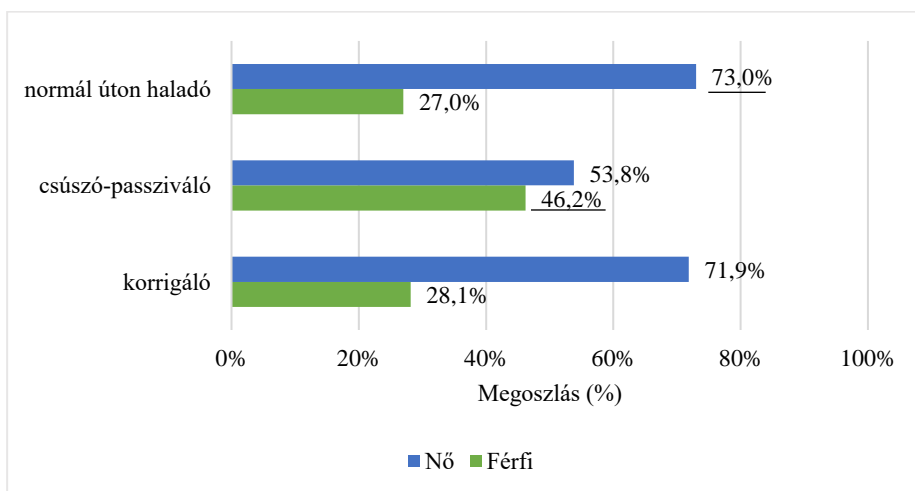
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: PERSIST 2019.

## 2. A tanulmányi haladási utak és a társadalmi háttér

### 2.1. Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége (Szigeti Fruzsina)

Mintánkban 70,1% nő, 29,9% férfi, ami összhangban van a vizsgált intézményekben végzett korábbi kutatásainkkal. A felsőoktatás elnőiesedése a térségben még erőteljesebben jelentkezik, mert egyes maszkulin képzések (műszaki képzésterület) az utóbbi évek változásai ellenére is egyelőre alulfejlettek (Fényes 2010). A nem arányokat figyelembe véve nem meglepő, hogy a haladási utak és a nemek között szignifikáns eltérés van ( $p \leq 0,05$ ). Az cellareziduálisok szerint a normál úton haladók körében egyértelműen felülreprezentáltak a nők, míg a csúszó-passzíválók között a férfiak (1. ábra). Adataink azt a megfigyelést támasztják alá, hogy a nők jobban megfelelnek az oktatási rendszer általános követelményeinek, melyek között prioritást élvez a kitartás és a szorgalom, míg a férfiaknál a hosszadalmas tanulmányok helyett az ún. státusteremtésre való törekvés erősebb, s a jobb jövedelem és a kedvezőbb munkaerő-piaci pozíció reményében inkább elmennek dolgozni (Fényes 2010), úgy, hogy mindeközben igénybe veszik a törvény által biztosított passzív féléveket.



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

1. ábra. Nemek szerinti megoszlás a haladási utak klasztereiben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A vizsgálatban résztvevők átlagéletkora 23 év. Az életkor szignifikáns összefüggést mutatott a haladási utakkal ( $p \leq 0,05$ ). A csúszó-passzíválók a legidősebbek, míg a sztenderd úton haladó hallgatók a legfiatalabbak (4. táblázat).

4. táblázat. Átlagéletkorok a haladási utak klasztereiben

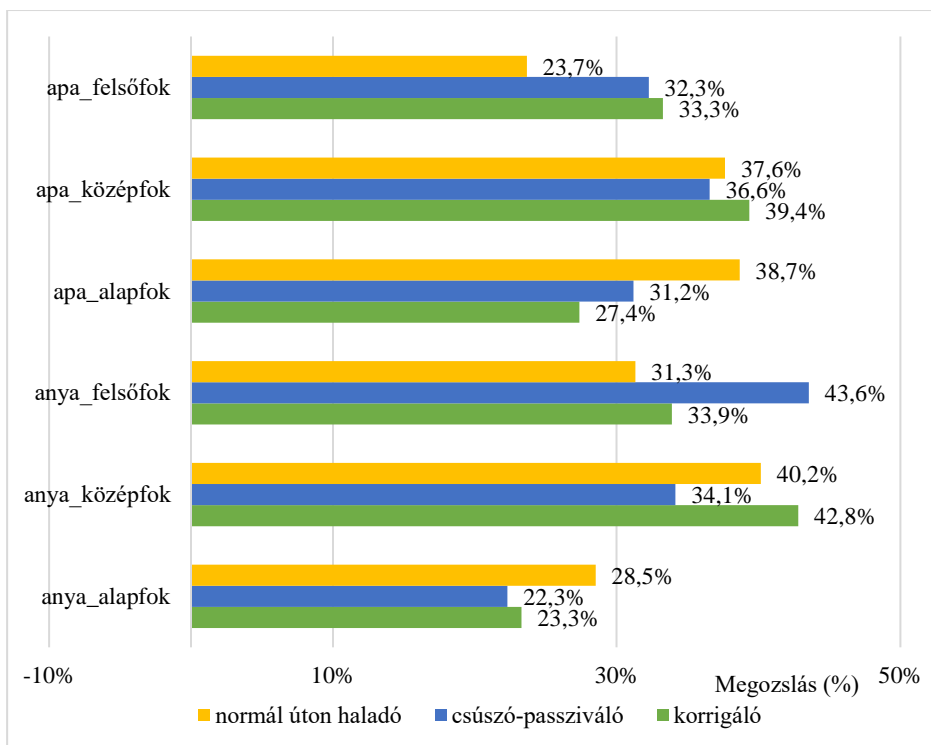
	Átlag	N	Szórás
korrigáló	23,2066	518	3,74809
csúszó-passzíváló	23,7621	290	4,46307
normál úton haladó	22,8896	1304	3,02485
összesen	23,0871	2112	3,45040

ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

Forrás: PERSIST 2019.

A szülői iskolázottság és a felsőoktatási eredményesség összefüggését feltételező hipotézist vizsgálva ellenőriztük, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók szülei mennyire iskolázottak. Az adatfelvétel során mind az édesanya/nevelőanya, mind az édesapa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettségére rákérdeztünk. A hallgatók szülői háttéréről megállapítható, hogy az édesanyák/nevelőanyák 23,6%-a, az apák 34,7%-a alapfokú végzettségű, vagyis általános iskolát vagy szakmunkásképzőt, szakiskolát végzett. A középfokú végzettségűek aránya az anyák körében 39,9%, az apák körében pedig 37,9%, ezek a szülők gimnáziumban vagy szakközépiskolában érettségiztek. Az anyák 33,7%-a, az apák 27,4%-a diplomával rendelkezett. Összességében –korábbi kutatásainkkal összhangban– az apák iskolázottsága elmarad az anyákétól.

A szülők iskolai végzettsége és a haladási utak közötti összefüggés-vizsgálat szerint mind az apa, mind az anya iskolázottsága szignifikáns hatást gyakorolt a tanulmányi előrehaladási utakra ( $p \leq 0,05$ ). A diplomás anyák gyermekei leginkább a csúszó-passzíválók közé tartoznak, míg a középfokú iskolai végzettségű anyák gyermekei a korrigáló haladási úttal jellemezhetők leginkább. Az alapfokú végzettségű apák és anyák gyermekei körében felülreprezentáltak vannak jelen a sztenderd haladási utat bejáró hallgatók, miközben a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei között kiemelkedően magas a csúszó-passzíváló hallgatók aránya, s a közép- és felsőfokú végzettségű apák gyermekeire jellemző a finanszírozási forma változása, az intézmény és/vagy szakváltás (2. ábra). Terveznek bizonyult tehát az a feltételezés, hogy a magas iskolázottságú szülők gyermekei a sztenderd haladási utat bejáró, eredményesen előrehaladó csoportban dominálnak. Ehelyett a képzetlenebb szülők gyermekei haladnak sikeresebben a felsőoktatási tanulmányaikkal. A szülők iskolázottsága a választott képzési terület közvetítésével hat a haladástípushoz tartozásra. A műszaki, informatikai és az orvosképzést választókra jellemző a magasabb szülői státusz és a sztenderd haladástól eltérő, főleg csúszó-passzíváló előrehaladás.



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

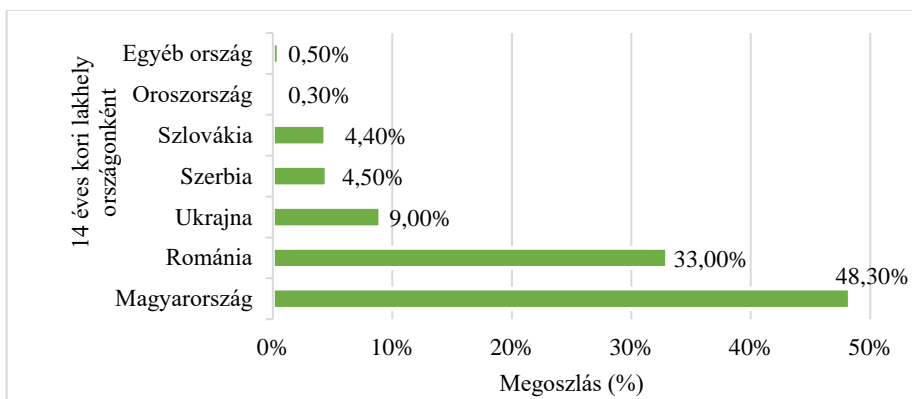
2. ábra. Az anya és az apa iskolázottsága a haladási utak klasztereiben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

## 2.2. Hallgatói életutak az identitás tükrében (Pallay Katalin)

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatásai a magyarországi (elsősorban Észak-alföldi) adatfelvételei 2003 óta minden esetben kiegészülnek a határon túli magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények vizsgálatával. Jelen kutatás is kiterjedt Magyarországon kívül Szlovákiára, Ukrajnára, Romániára és Szerbiára, melynek következtében fontosnak tartottuk a válaszadók etnikai hovatartozásának vizsgálatát is.

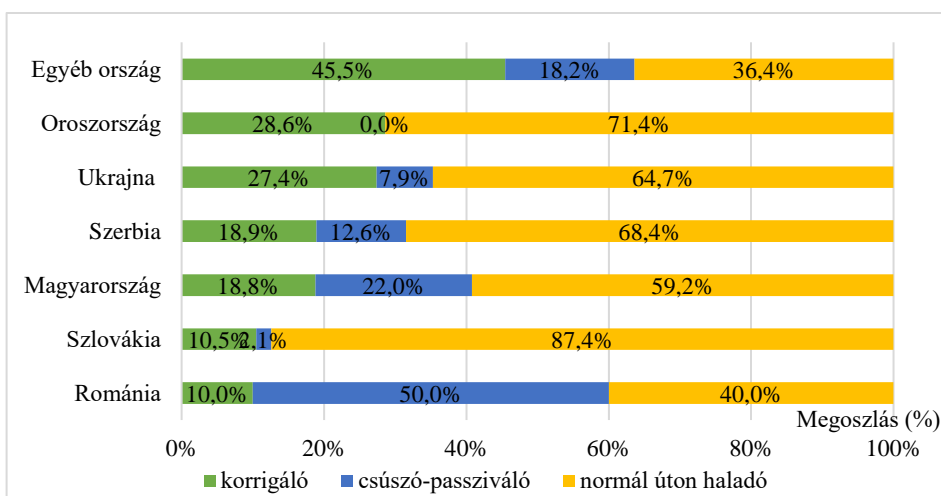
Kutatásunk során megvizsgáltuk azt is, hogy a megkérdezett hallgatók melyik országban éltek 14 éves korukban. A megkérdezettek közel fele Magyarországon élt (48,3%), 33,0% Romániából, 9,0% Ukrajnából, 4,5% Szerbiából, 4,4% Szlovákiából, 0,3% Oroszországból, 0,5% egyéb országból származik (3. ábra).



3. ábra. A 14 éves kori lakhely országoként (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Jelen adatok szerint a 14 éves kori ország változó összefüggésben áll a haladási utakkal ( $p \leq 0,05$ ). A Szlovákiában élőkre jellemző leginkább a sztenderd haladási út (87,4%), esetükben csekély mértékű a csúszás és passzíválás (2,1%). Romániában a megkérdezettek fele a csúszó-passzíváló hallgatói utat járja, melynek magyarázatára Karászi, Pallay és Tóth (2018) kutatása szolgál, miszerint a megkérdezett országok felsőoktatási intézményei közül Romániában biztosítják a legtöbb passzívált félévet, elkerülve ezzel a lemorzsolódást. A megkérdezett magyarországi hallgatók közül minden ötödik a csúszó-passzíváló klaszterbe tartozik. A kérdőívben konkrétan meg nem nevezett országok hallgatóira pedig leginkább az jellemző, hogy intézményt és/vagy szakot váltanak tanulmányaik során és/vagy átkerülnek fizetős hallgatói státuszba (4. ábra).



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

4. ábra. A 14 éves kori lakhely a haladási utak klasztereiben (%)

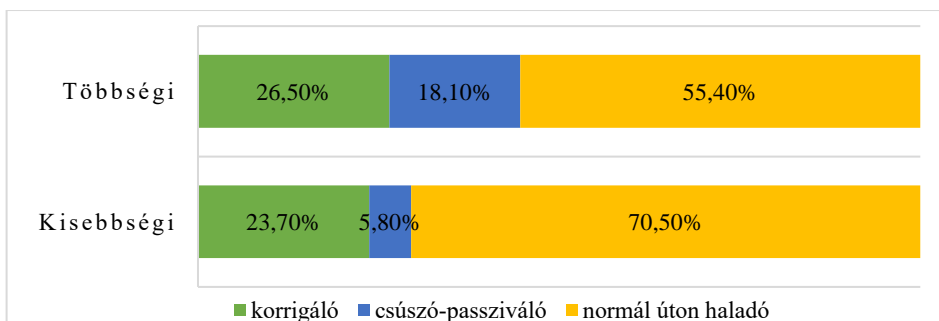
Forrás: PERSIST 2019.

Külön vizsgáltuk a hallgatók identitását az elsődleges és másodlagos etnikai hovatartozás szerint. A válaszadók döntő többsége magyarnak (82,9%) vallotta magát elsősorban, 12,6% románnak, 3,5% ukránnak, 0,1% orosznak, 0,1% szlováknak, 0,1% romának, 0,6% egyéb nemzetiségűnek. Az egyes országok államalkotó nemzetiségéhez tartozókat többségiként (63%), a nem az államalkotó nemzethez tartozó válaszadókat kisebbségiként (37%) értelmeztük. A kisebbségi hallgatók 90%-a magyar, de román, ukrán, orosz, roma és más (nem megnevezett) nemzetiségű kisebbségi hallgatók is szerepelnek a mintában.

A határon túli magyar felsőoktatási intézmények hallgatóinak válaszai egybecsengnek azoknak a kutatásoknak az eredményeivel, melyek szerint a határon túli magyarok identitására egyaránt jellemző a regionális (kárpátaljai, erdélyi stb.) és a nemzeti (magyar) hovatartozás (*Csernicskó & Soós 2002; Csata et al. 2002; Ferenc & Séra 2013*). A különböző etnikumokba történő besorolás hátterében az állhat, hogy a magyar tannyelvű felsőoktatási intézményekben is tanulnak többségi hallgatók, illetve helyenként többségi tannyelvű hallgatók is kiöltötték a kérdőívet (pl. Ungvári Nemzeti Egyetem, Emanuel Egyetem).

A vizsgálatban résztvevő külföldi hallgatók miatt kiemelten figyeltünk a másodlagos nemzeti/etnikai besorolásra is. Ez esetben azt tudjuk megállapítani, hogy az elsődleges besoroláshoz képest csökkent a magukat magyarnak vallók aránya. A megkérdezettek 62%-a tartja magát másodsorban is magyar nemzetiségűnek. Ennek magyarázatára az szolgálhat, hogy a külföldi magyarság különbséget tesz a nemzeti hovatartozás és az állampolgárság között. Az állampolgárságot nem tartják feltétlenül szükségesnek ahhoz, hogy valaki a magyarsághoz tartozzon (*Csernicskó & Soós 2002; Gereben 2005*). Emiatt másodlagosan is leginkább magyarnak tartják magukat a hallgatók, de többen a másodsorban az állampolgárságot adhatták meg. 24,2% másodsorban románnak 5,7% ukránnak, 3,6% valamilyen más nemzetiségűnek, 3,4% szlováknak, 0,5% romának és 0,5% orosznak tartja magát.

Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk a kisebbségi-többségi státusz és a haladási utak összefüggését, mely összefüggés szignifikáns ( $p \leq 0,05$ ) (5. ábra). A kisebbségi státuszú hallgatók abban a körben, akik a normál haladási utat követik, a 70,5%-uk sztenderd haladó. A többségi hallgató körében ezzel szemben erősen felülreprezentáltak a csúszó-passzíváló hallgatók (18,1%), míg a kisebbségieknek mindössze 5,8%-a tartozik ebbe a továbbhaladási típusba. Mindkét csoport nagyjából negyede korrigáló hallgató, árnyalanyival nagyobb az arányuk a többségi hallgatók körében.

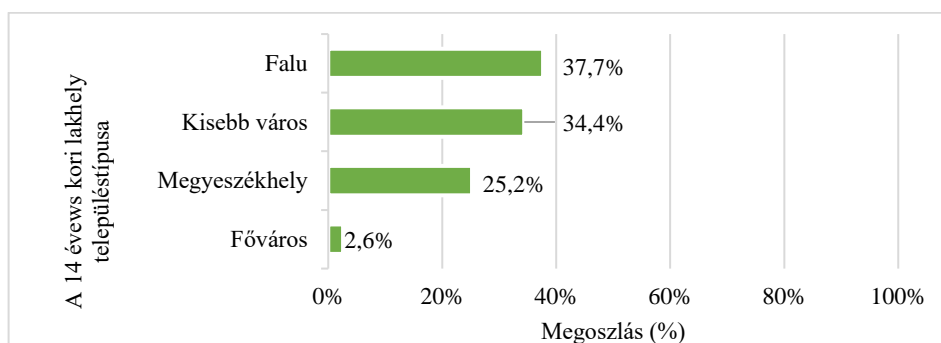


Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

5. ábra. A többségi és a kisebbségi hallgatók megoszlása a haladási utak szerint (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A 14 éves kori lakóhely településtípusát tekintve a válaszadók többsége faluban él (37,7%), 34,4% kisebb városban, 25,2% megyeszékhelyen vagy megyei jogú városban, 2,6% fővárosban (6. ábra).



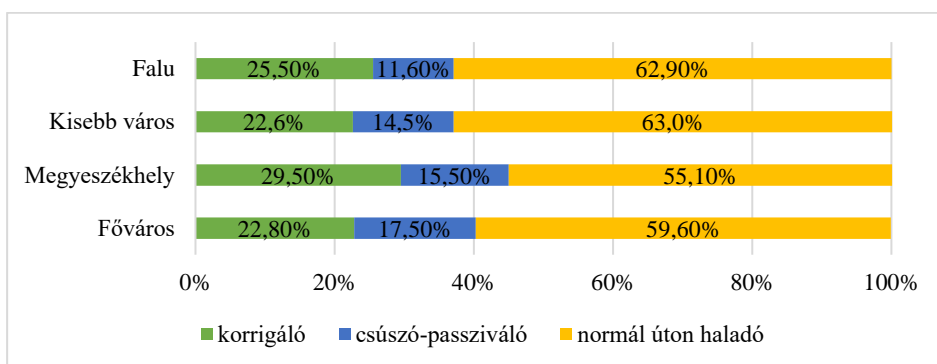
6. ábra. A 14 éves kori lakhely településtípusa (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A 14 éves kori lakhely típusa és a hallgatói utak között szignifikáns összefüggés van ( $p \leq 0,05$ ). A kisebb városból származó hallgatók tartoznak leginkább a szten-derd haladási klaszterbe, míg a megyeszékhelyen élők a legkevésbé. A csúszott és passzívált félévek leginkább a fővárosban élőkre jellemző (17,5%), de csekély arányban maradnak el tőlük a megyeszékhelyről vagy megyei jogú városból származó hallgatók (15,5%). A korrigálók leginkább a megyeszékhelyről származnak (7. ábra).

Miközben tehát azt várnánk, hogy a kedvező lakóhelyi környezet, a többségi állampolgári lét, a nagyvárosi lakóhely segíti a hallgatót a zökkenőmentes pályafutáshoz, az adatok éppen ennek ellenkezőjét mutatják: a kisebbségi tanulók és a kisebb településekről származók felsőoktatási pályafutása folyik tervszerűen, zökkenők, kitérők, kényszermegállók nélkül. A lemorzsolódást előrejelző jelenségek társadalmi vetületének vizsgálata a lemorzsolódás jelenség új aspektusaira világít rá.





Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

7. ábra. A 14 éves kori lakhely településtípusa a haladási utak klasztereiben (%)

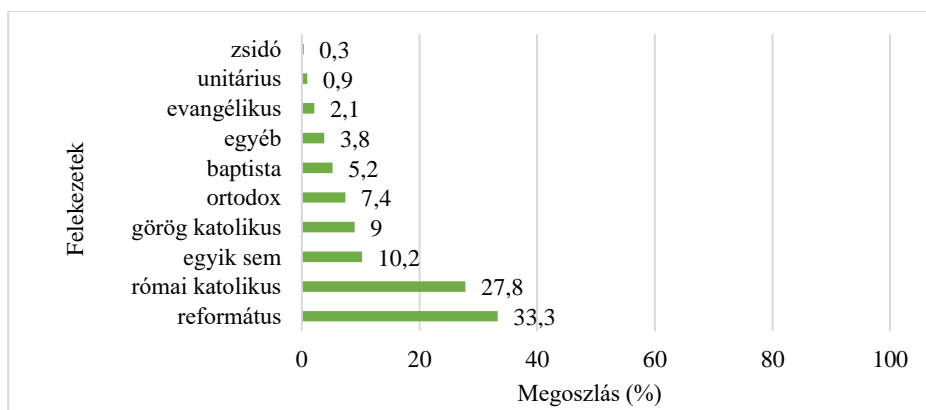
Forrás: PERSIST 2019.

### 2.3. Vallásosság és felekezeti hovatartozás (Demeter-Karászi Zsuzsanna)

Kutatásunkban megvizsgáltuk a felekezeti hovatartozás, a vallási önbesorolás, a templomba járási gyakoriság és az imádkozási szokások összefüggéseit a hallgatói haladási utak klasztereivel.

Saját bevallás alapján a mintába bekerült fiatalok 33,3%-a református, 27,8% római katolikus, 10,2% egyik vallást sem jelölte meg.

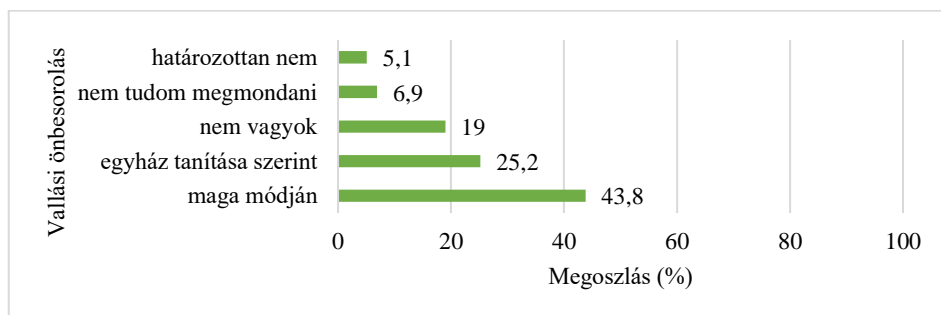
Adatainkból látszik, hogy a vallásos fiatalok alapvetően a nagy történelmi egyházak hívei, a kisebb egyházakhoz tartozó hallgatók megközelítőleg 20%-ban vannak jelen a válaszadók között (8. ábra).



8. ábra. Felekezeti hovatartozás (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A megkérdezettek vallási önbesorolása a következőképpen alakult: a legnépesebb csoportot (43,8%) a maguk módján vallásosak alkotják, őket követik 25,2%-ban az egyházak tanítása szerint vallásos hallgatók, majd 19%-ban a nem vallásosak. Megfigyelhető, hogy majdnem fele arányban jelennek meg a maguk módján vallásosak (9. ábra), ami megfelel a magyar fiatalok vallási önbesorolási adatainak. Ennek tartalma sokféleképpen alakulhat, ugyanis egy autonóm vallásosságot építő, a tradicionális vallásosságot komfortosabbá tevő beállítódás jellemző a fiatal generáció többségére (Pusztai et al. 2019).



9. ábra. Vallási önbesorolás (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Megvizsgáltuk továbbá a vallási önbesorolás és a haladási utak mentén kialakított klaszterek összefüggéseit ( $p=0,001$ ). A vallási önbesorolást tekintve a normál úton haladók a leginkább vallásosak, míg a csúszó-passzíváló hallgatók bizonyultak a legkevésbé vallásosnak, számuk mindkét esetben felülreprezentált. Mivel a magas iskolázottságú szülői háttér válaszadóink körében inkább a vallástalansággal jár együtt, az eredmények hátterében a vallási közösségekhez való tartozás jótékony hatása is állhat (Pusztai 2013) (5. táblázat).

5. táblázat. A vallási önbesorolás a haladási utak mentén kialakított klaszterekben

	korrigáló	csúszó-passzíváló	normál úton haladó
Vallásos az egyház tanítása szerint	22,3	18,6	<u>27,9</u>
Vallásos a maga módján	46,6	41,9	42,9
Nem tudja, hogy vallásos-e vagy sem	8,5	8,2	6,0
Nem vallásos	17,3	<u>23,4</u>	18,8
Határozottan nem vallásos	5,4	<u>7,9</u>	4,4
N	539	291	1305

Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$

Az aláhúzás szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: PERSIST 2019.

A személyes, illetve a közösségi vallásgyakorlat is összefüggést mutatott a tanulói előrehaladás általunk mért jellemzőivel. A közösségi vallásgyakorlat szerint a normál úton haladók csoportjában felülreprezentáltak a gyakori templomba járók, a korrigáló hallgatók csoportjában felülreprezentáltak azok, akik ritkán járnak templomba, míg a csúszó-passzíváló csoportban az egyáltalán nem templomba járók mutattak felülreprezentáltságot (6. táblázat).

6. táblázat. A templomba járás gyakorisága a haladási utak mentén kialakított klaszterekben

	korrigáló	csúszó-passzíváló	normál úton haladó
rendszeres, gyakori	42,9%	31,4%	44,6%
ritka	34,0%	35,2%	29,6%
soha	23,1%	33,4%	25,8%
N	561	298	1295

*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$*

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.*

Forrás: PERSIST 2019.

Közel azonos képet mutat az imádkozás gyakorisága a haladási utak mentén kialakított klaszterekben. A vallásosság természetesen más társadalmi háttérváltozóval is összefügg, méghozzá nem is minden térség esetén ugyanolyan irányban (Pusztai 2020). Többváltozós elemzés szükséges ahhoz, hogy megvizsgáljuk, hogy hogyan alakul a vallásosság hatása a tanulmányi továbbhaladásra, illetve a vallásosság mely mutatója mutat összefüggést ezzel. Korábbi kutatások szerint a vallásosság kétféle úton támogathatja az iskolai eredményességet, de mivel a közösségi vallásgyakorlattal rendelkezők egy kisebb halmaz, mely általában részhalmazát képezi a személyes vallásgyakorlattal bíróknak, ezért nem sok vizsgálat törekszik arra, hogy a személyes és a közösségi vallásosság iskolai pályafutásra gyakorolt hatását összehasonlítsa. A személyes vallásgyakorlat (imádkozás) a tanulási célok melletti kitartást, a munkafegyelmet segítheti a saját tevékenység önkontrollja révén a hallgatók jobban összpontosítsanak a tanulmányaikra és ellenálljanak az ettől eltérő vonzerőknek (Saroglou 2011; Carol & Schulz 2018; Pusztai 2020) (7. táblázat).

7. táblázat. Az imádkozás gyakorisága a haladási utak mentén kialakított klaszterekben

	korrigáló	csúszó-passzíváló	normál úton haladó
rendszeres, gyakori	46,5%	33,7%	46,3%
ritka	30,5%	29,5%	29,4%
soha	23,0%	36,8%	24,3%
N	538	288	1299

*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$*

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.*

Forrás: PERSIST 2019.

A vallási önbesorolás, valamint a személyes és közösségi vallásgyakorlatot vizsgáló kérdések eredményei után kíváncsiak voltunk a hallgatók családjának vallásosságára is, ugyanis a családnak igen nagy szerepe van a vallásosság átörökítésében (Pusztai et al. 2019). Az édesapa/nevelőapa, az édesanya/nevelőanya, valamint a testvér/testvérek templomba járásának gyakoriságát összevetettük a haladási utak mentén kialakított klaszterekkel, az eredmények pedig mindhárom esetben szignifikánsnak mutatkoztak.

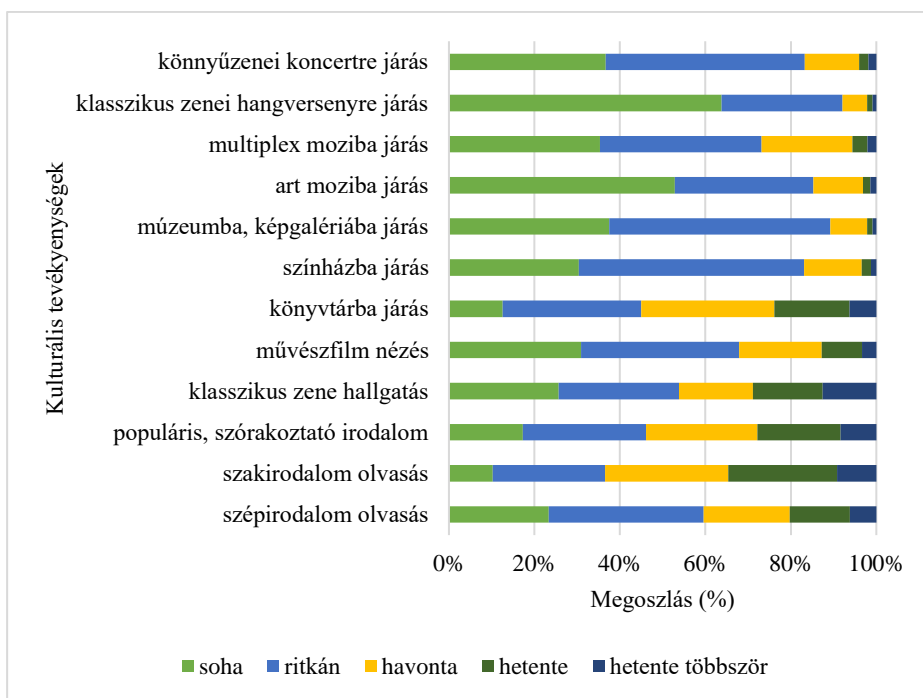
Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a normál úton haladó csoport esetében a hallgatók közösségi vallásgyakorlata közel azonos képet mutat mindhárom csoportban (rendszeres, ritka, soha) a család vallásgyakorlatával, melyből arra következtethetünk, hogy a vallási transzmisszió sikeresnek bizonyult mind a vallástalanság, mind a vallásosság tekintetében ott, ahol a tanulmányok a sztenderd útvonalat követték. A másik két csoport eredményei is közel azonos képet mutatnak, viszont az édesapák/nevelőapák és az édesanyák/nevelőanyák esetében a rendszeres vallásgyakorlat magasabb arányban jelenik meg, mint a hallgatók vallásgyakorlata ezekben a csoportokban. Ezen eredmény tovább erősíti korábbi állításunkat, mely szerint a vallásgyakorlat segítheti a tanulási célok melletti kitartást, így feltételezhető, hogy a vallásosság átadása egyik generációról a másikra azokban az esetekben mutatkozott sikertelenebbnek, ahol a tanulmányok melletti kitartás is megkérdőjeleződött. Elemzésünk során nem állítjuk, hogy közvetlen összefüggés van a sztenderd továbbhaladás és a vallásos háttér között, hiszen akár egy harmadik tényező rejtőzhet a statisztikai korreláció mögött, például az alacsonyabb státusú családokból származók vallásosabbak, s ugyanez a csoport, éppen az alacsonyabb státus miatt, ha diplomaszerezésre gondol, biztosabb, kevésbé szelektív képzésekbe iratkozik be, ahol nem olyan gyakoriak a sztenderd haladást hátráltató képzési elemek.

Azon feltételezésünkéből kiindulva, hogy egy harmadik tényező rejtőzhet a statisztikai korreláció mögött, megvizsgáltuk az ország, valamint a képzési terület változók hatását is. Az ország változó bevonását követően eredményeink azt mutatták, hogy a romániai hallgatók esetében a személyes és közösségi vallásosság együttállása támogatja a normál úton haladók csoportjába tartozást, a többi országban ez az összefüggés nem szignifikáns. Ami a képzési területet illeti, az agrár, a művészeti, az orvosi, valamint a társadalomtudományi képzési területen találtunk szignifikáns összefüggést a vallási önbesorolás, valamint a haladási utak esetében, a hallgatók normál úton haladását főként a művészeti és a társadalomtudományi képzésben a személyes és a közösségi vallásosság együttállása támogatja.

#### **2.4. A hallgatók művelődési aktivitása (Bocsi Veronika)**

A művelődést a társadalmi státus meghatározásához fontos tényezőnek tekintjük, mert az egyén státuselérését nem csupán a szülők iskolázottsága, hanem az inkorporált kulturális tőke befolyásolja (Blaskó 2002). A hallgatók művelődési aktivitását gyakoriságok segítségével vizsgáltuk. Korábbi elemzéseinkből tudjuk, hogy a nappali tagozatos diákok a művelődés területén aktívabbak, mint a fiatalok országos átlaga. Ugyanakkor a magaskultúrával összefüggő tevékenységek,

illetve ezen tevékenységek kizárólagossága egyre kevésbé jellemző a társadalom egészében. Mintánkban a legalább hetente szépirodalmat olvasók aránya alig haladta meg a 20%-ot, míg a soha nem olvasók 23%-os arányban képviseltették magukat. A szakirodalom olvasásának mutatói némileg kedvezőbbek, ugyanakkor a diákok 10%-a egyáltalán nem olvas szakirodalmat. A művelődési intézmények közül a könyvtár, a multiplex mozi, a könnyűzenei koncertek és a színház a leginkább látogatott intézmények/események (10. ábra).

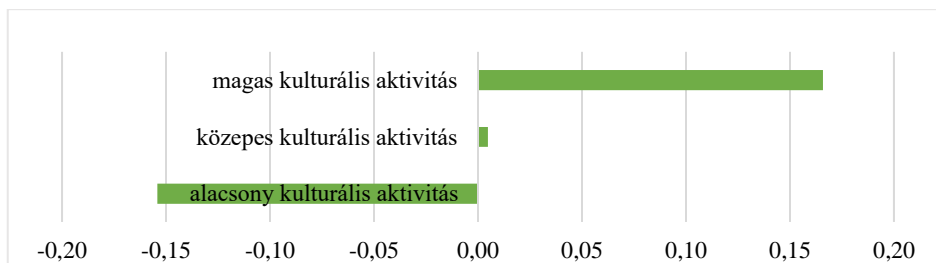


10. ábra. A kulturális tevékenységek gyakorisága (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A következő lépésben a kulturális tevékenységekből indexet képeztünk a gyakoriságok alapján. Az itemekre adható legmagasabb gyakoriságok jelentették a legmagasabb pontszámokat. Ezután a mintánkat megközelítőleg 33%-os csoportokra osztottuk (alacsony, közepes és magas kulturális aktivitással jellemezhető almintákat kaptunk). A magaskulturában mutatott aktivitás kevésbé volt beágyazva a háttérváltozókba. A nemi hovatartozás összefüggött ezzel (khi-négyzet statisztika,  $p \leq 0,05$ ), a nők ugyanis felülreprezentáltak voltak a magas aktivitású csoportban. Emellett a képzési terület is összefüggött a kultúrafogyasztással ( $p \leq 0,05$ ), hiszen a bölcsész, a művészeti és a pedagógusképzésben résztvevők voltak felülreprezentáltak a magas aktivitási csoportban. A gazdasági, műszaki, TTK-s és sporttudományi képzésekben pedig ennek a fordítottja volt megfigyelhető – bár a legutóbbi esetben a cellagyakoriság igen alacsony volt.

A perzisztencia főkomponenst (ld. a későbbiekben), a haladási utak klasztereit és a rizikótényezők faktorait ezen alminták mentén vizsgáltuk. A perzisztencia főkomponens vizsgálatakor ANOVA-tesztet végeztünk. Szignifikáns összefüggés volt a két változó között ( $p \leq 0,05$ ). Az eredmények arra utaltak, hogy a magas kulturális aktivitás a perzisztencia magasabb értékével jár együtt (11. ábra).

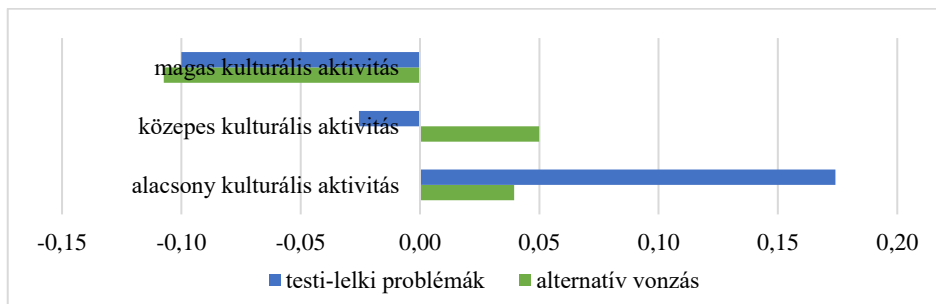


ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

11. ábra. A perzisztencia értékei a kulturális csoportokban (főkomponens átlagai csoportonként)

Forrás: PERSIST 2019.

A tanulmányi haladási utak a magaskulturához különbözőképp viszonyuló csoportokkal nem álltak kapcsolatban ( $p > 0,05$ ). A rizikótényezők esetében két szignifikáns kapcsolatot találtunk: a testi-lelki problémák, illetve az alternatív vonzás faktora kapcsolódtak össze a kialakított művelődési indexszel ( $p \leq 0,05$ ). A magaskulturához aktívan kötődő csoport esetében ez a két faktor kevésbé jelent kockázatot, viszont a közepes indexérték esetében az alternatív vonzás faktora már pozitív értéket kapott, míg az alacsony indexérték esetében a testi és lelki problémák okozta lemorzsolódás kockázata tűnt kiugróan magasnak (12. ábra). Összességében az látható, hogy a kulturálisan aktív hallgatók campusra történő integrációja erősebb, lemorzsolódási kockázatuk pedig alacsonyabb.



ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

12. ábra. A kulturális csoportok és a rizikótényezők kapcsolata (faktorok átlagai)

Forrás: PERSIST 2019.

A kulturális aktivitás alapján elkülönített csoportok összefüggenek az ország változójával. Magyarországon a magas aktivitással bíró csoportok alulreprezentáltak (30%), a kultúrafogyasztást alacsony szintje pedig gyakoribb. Ehhez a mintához legközelebb a szlovákiai alminta áll. A szerbiai diákoknak viszont több, mint 60%-a aktív kultúrafogyasztó. A művelődési szokások a tudományterületekbe is beágyazottak. A művészeti és bölcsészképzések diákjai, illetve hitéleti hallgatók közül kerülnek ki a legaktívabb kultúrafogyasztók. Az alacsony aktivitással jellemezhető diákok aránya a természettudományi, műszaki, informatikai és gazdasági képzéseken meghaladja a 40%-ot.

### 3. Középiskolai tanulmányok

#### 3.1. A középiskola típusa (Csók Cintia & Hrabéczy Anett)

A megalapozott, reális pályaeorientációnak egyéni és közösségi szinten egyaránt meghatározó szerepe van, hiszen a téves pályaválasztási döntés a felsőoktatásból történő lemorzsolódás alapját képezheti. Mint a kutatás első szakaszának eredményei alapján egyértelmű, jelentős csoportot képeznek azok a hallgatók, akik a képzésből való kiábrándulás következményeképpen szakították meg felsőfokú tanulmányaikat. A problémakör a középiskola pályaeorientációs diszfunkciójára, s a tanácsadásban részt vevők felsőoktatási rendszerrel és munkaerő-piaci esélyekkel kapcsolatos ismereteinek hiányára, pontatlanságára mutat vissza (Kovács *et al.* 2019; Pusztai, Kovács & Hegedűs 2019). A középiskolai tanulmányi pályafutás aspektusából rátekintve a lemorzsolódási rizikóra, több szempontból elemezzük az adatokat, s a lemorzsolódott hallgatók körében végzett kutatásunk mintájára (Kovács *et al.* 2019) a középiskolai időszakra, a különböző jogcímenek kapott többletpontokra és a továbbtanulási motívumokra fókuszálunk.

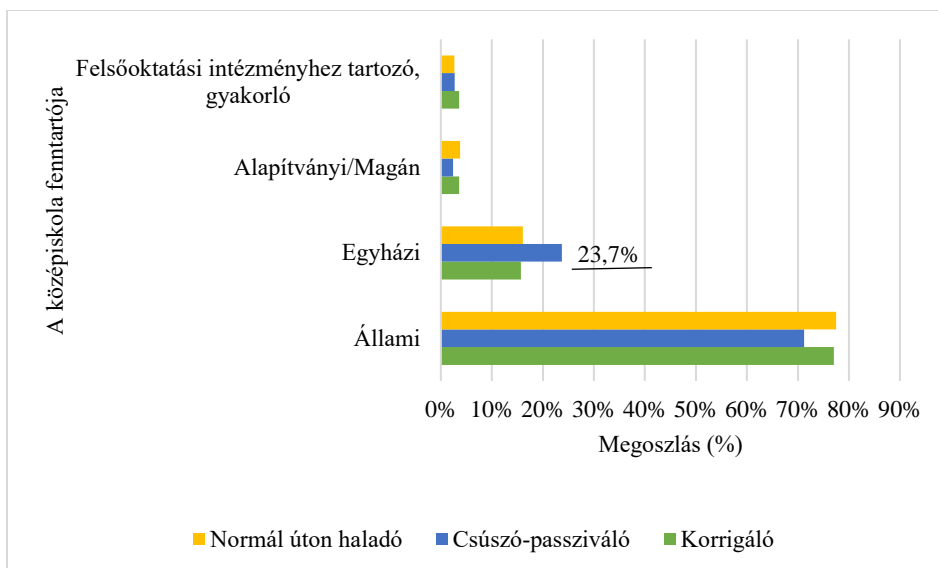
A megkérdezett hallgatók szinte kivétel nélkül (99,5%), nappali munkarendben végezték középiskolai tanulmányaikat, s a továbbhaladási klaszterek között ebben a tekintetben nem mutatkozik különbség. A középiskola típusát tekintve a teljes minta 74,3%-a érkezett gimnáziumból, 25,7% pedig szakközépiskolai osztályban érettségizett. A középiskola típusa szerint nem tapasztalható szignifikáns különbség a tanulmányi továbbhaladási klaszterek között. Ezen arányok összhangban vannak azzal, mely szerint jellemzően a gimnáziumok kitűzött célja a felsőoktatásban történő továbbtanulásra való felkészítés, s a szakközépiskolákban és szaggimnáziumokban ezen cél csupán részben jelenik meg (Jancsó & Szalkai 2017). Bár egyes szakmai profilú képzésekben (műszaki, vegyész, informatikus) a szakképzés jó alapja lehet a felsőfokú továbbtanulásnak, ezeken a területeken csupán a korrigáló hallgatók esetében volt felülreprezentált a szakközépiskolából érkezők aránya.

A középiskola fenntartóját tekintve a vizsgált hallgatók 76,5%-a állami iskolából, 17%-uk egyházi fenntartású iskolából érkezett. Az alapítványi, magán és gyakorló iskolákból érkezők aránya alacsony, rendre 1,8%, 1,7% és 2,9%. A tanulmányi továbbhaladási klaszterek között nem tapasztaltunk szignifikáns eltéréseket ( $p > 0,05$ ), a csúszó-passziváló hallgatók azonban alulreprezentáltak jelentek meg az állami (71,2%) és felülreprezentáltak az egyházi iskolákból érkező hallgatók között (23,7%)<sup>1</sup> (13. ábra). Habár a korábbi kutatások szerint az egyházi intézmények tanulói között nagyobb arányban voltak eredményes hallgatók (Pusztai 2011), jelen adataink azt mutatják, hogy a felsőoktatási tanulmányi előrehaladásuk eredményessége elmarad a várttól.

---

<sup>1</sup> Ceglédi (2018) alapján szignifikancia hiányában vizsgáltuk az adjusztált szttenderdizált reziduálisok mértékét, amelynek eredményei a kutatási kérdéseink szempontjából relevánsnak és hasznosnak bizonyulnak bizonyos rejtőzködő összefüggések feltárásában.



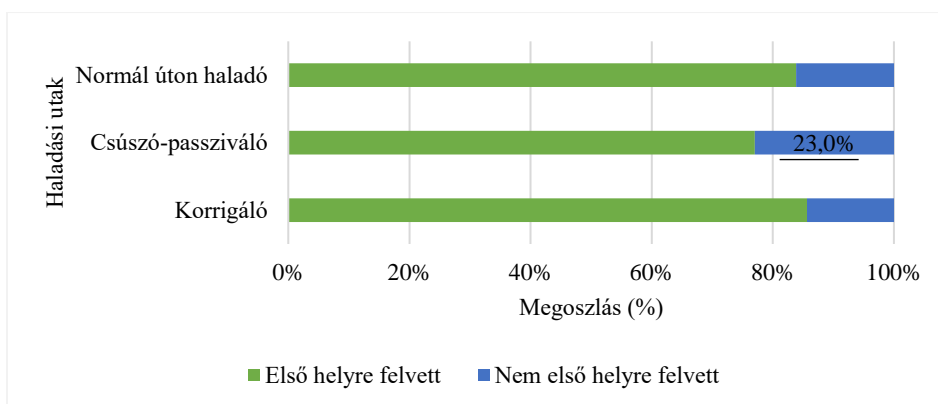


Az aláhúzva szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

13. ábra. A középiskola fenntartója (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A válaszadók 83,4%-a jutott be legelső felsőoktatási jelentkezésekor oda, ahová eredetileg szeretett volna. Ebben a tekintetben a tanulmányi továbbhaladási klaszterek között szignifikáns különbség mutatkozik, felülreprezentált a csúszó-passzíválóknál azok aránya, akik nem az eredetileg preferált képzésbe nyertek felvételt (23%) (14. ábra). Ez az eredmény is a pályaeorientáció és a továbbtanulási döntés előkészítésének fontosságát húzza alá (Engler 2013).



Az aláhúzva szereplő értéknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

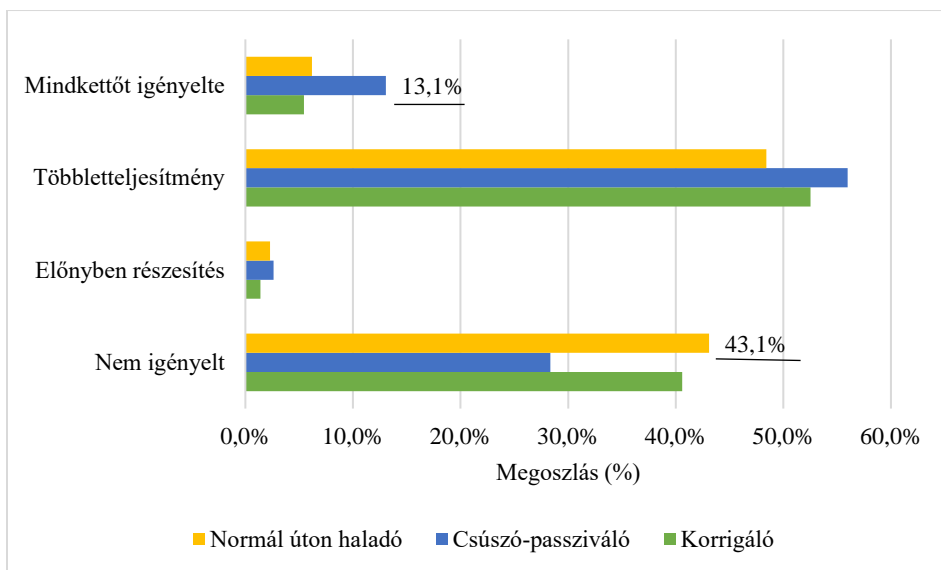
14. ábra. Bejutási arány preferált képzésbe a legelső felsőoktatási jelentkezéskor (%)

Forrás: PERSIST 2019.

### 3.2. *Többletpontok és pályaválasztás (Csók Cintia & Hrabéczy Anett)*

Magyarországon a felsőoktatási felvételi során a jelentkezőket különböző jogcímenen többletpontok illetik meg (*Nemzeti felsőoktatási törvény 2011*). A törvény ezen túlmenően azt is meghatározza, hogy milyen jogcímenen részesülhetnek előnyben részesítésben a jelentkezők, s ezen lehetőségek szintén beletartoznak a többletpontra jogosultak körébe. Ennek megfelelően a többletpontokból négy csoportot képeztünk. Így jött létre azok csoportja, akik nem igényeltek többletpontot semmilyen jogcímenen. A hallgatók 40,4%-a ide tartozik. A második csoportot az előnyben részesítésért többletpontot igénylők alkotják (fogyatékoság, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet, gyermekgondozás). Ide mindössze a válaszadók 2,1%-a tartozik. Külön kategóriának számít a többletteljesítményért többletpontot igénylők csoportja (sportteljesítmény, OKJ képzettség megszerzése, tanulmányi versenyeredmény, emelt szintű érettségi megléte, középfokú vagy felsőfokú nyelvvizsga megléte), ők alkották a válaszadóink felét (50,5%), valamint azok csoportja, akik előnyben részesítés és többletteljesítmény jogcímén egyaránt igényeltek többletpontot (7%).

A tanulmányi továbbhaladási klaszterek között jól látható eltérések mutatkoznak (15. ábra). A normál úton haladó hallgatók felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik semmilyen jogcímenen nem igényeltek többletpontot (43,1%), viszont alulreprezentáltak jelentek meg azok között, akik többletteljesítményért igényeltek (48,4%). A csúszó-passzíváló hallgatók azonban felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik mindkét esetben (előnyben részesítés és többletteljesítmény) igényelték (13,1%), de alulreprezentáltak azok között, akik semmilyen jogcímenen nem igényelték a többletpontokat (28,4%). Kovács és munkatársai (2019) korábbi elemzése alapján a lemorzsolódott hallgatók körében kiemelkedően magas volt a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók körében a többletteljesítményekért, különösen az emelt szintű érettségi és középfokú nyelvvizsga megéléért többletpontot igénylők aránya. Ezzel összhangban jelenlegi eredményünkből is kitűnik, hogy a csúszásokkal és passzív félélévekkel küzdő hallgatók vannak a legmagasabb arányban azok között, akik a többletteljesítményekért plusz pontokat igényeltek. A magyarázatot a képzési területek szerinti elemzés kínálja, hiszen a csúszó-passzíválók között felülreprezentáltak három képzési terület közül az informatikus és műszaki hallgatók jelentős arányban hoztak magukkal OKJ/technikusi oklevelet, az orvoscépzésben pedig nemcsak az emelt szintű érettséggel rendelkezők, hanem a közép- és felsőfokú nyelvvizsga birtokosai is a vártnál nagyobb arányban vannak. Tehát azt feltételezzük, hogy nagyobb valószínűséggel kerülnek a csúszó-passzíváló csoportba azok, akik már jelentkezéskor jelentős többletteljesítményt tettek le az asztalra. Ők jobb középiskolai eredményeikkel ambiciózus továbbtanulási tervet igyekeztek valóra váltani, így nagyobb kihívást jelentő, szelektív területekre jelentkeztek, amelyeken gyakoribb a csúszás és a passzíválás.



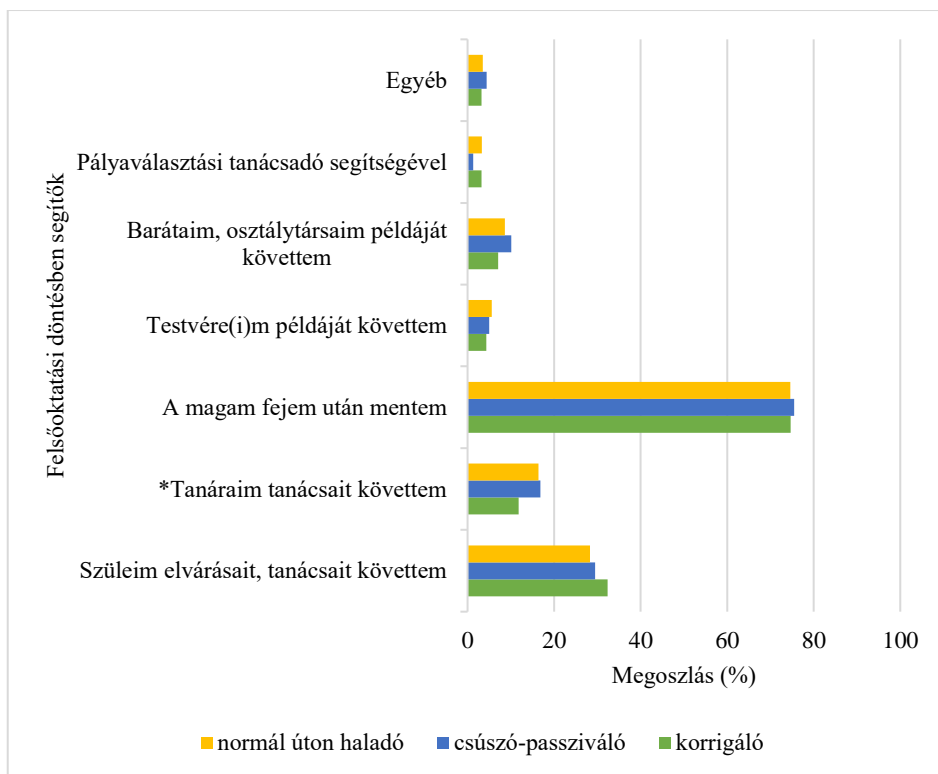
Az aláhúzva szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő. Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

15. ábra. Többlépontok a felsőoktatási felvételi során (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A megkérdezett hallgatók szerint a felsőoktatásba jelentkezés jellemzően önálló döntés volt (74,7%) volt. Eredményeink alapján a szülők (29,5%), a pedagógusok (15,2%), az osztálytársak, barátok (8,4%), a testvérek (5,2%) és a pályaválasztási tanácsadók (3,0%) kevésbé voltak hatással a szakválasztásra. Ugyanakkor a szakirodalom szerint a környezeti befolyások (család, referenciacsoportok, kultúra) közvetlen vagy közvetett módon, de befolyásoló erővel bírnak attól függetlenül, hogy a hallgató hogyan érzékeli vagy interpretálja azt (Kotler 1999; Fónai 2009; Rámháp 2017; Tódor 2019).

A tanulmányi továbbhaladási klaszterek összevetéséből kirajzolódik, hogy a pedagógusok tanácsainak követésében szignifikáns eltérés van a három csoport között. A csúszó-passzíválókra (16,8%) volt a leginkább jellemző ezen javaslatok figyelembevétele, míg a korrigálók (11,8%) döntését befolyásolták legkevésbé a tanárok (16. ábra). A szakválasztásban valószínűleg nagyobb szerepe lehet a pedagógusoknak, hiszen információkkal, tapasztalatokkal szolgálhatnak az egyes végzettségekkel elérhető keresetekről, az elhelyezkedési lehetőségekről, miközben ismerik a tanuló egyéni preferenciáit, céljait, érdeklődési körét és képességeit is (Rámháp 2017). Ugyanakkor az adatok arra utalnak, hogy egyes képzési területeken a megfelelő középiskolai teljesítmény és a felsőoktatási kihívások között jelentős diszkrepancia van.



Khi-négyzet próba,  $*p \leq 0,05$ .

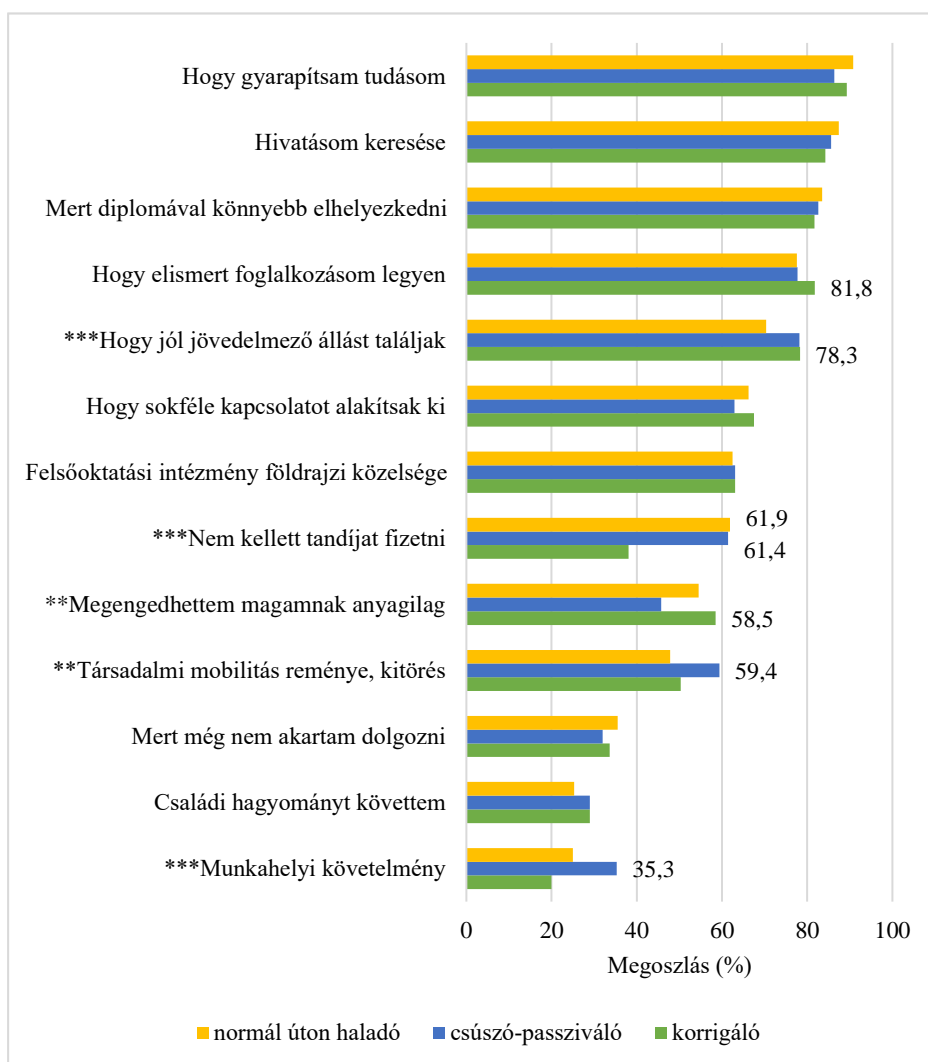
16. ábra. Felsőoktatási jelentkezési döntés meghozatala (%), több válasz is lehetséges)

Forrás: PERSIST 2019.

A hallgatók legnagyobb része a tudásgyarapítás (89,8%), a hivatáskeresés (86,4%) és a diplomával való könnyebb elhelyezkedés reménye (83,0%) miatt jelentkezett felsőoktatásba. Erős befolyásoló tényezőnek bizonyult az elismert (78,7%), a jól jövedelmező foglalkozás utáni vágy (73,5%), a sokféle kapcsolat kialakításának igénye (66,1%), s az adott intézmény földrajzi közelsége (62,7%). Mindemellett a döntéshozatalban kevésbé volt meghatározó, hogy az illető még nem akart dolgozni (34,6%), a családi hagyomány követése (26,8%) vagy a munkahelyi követelménynek való megfelelés (25,1%). Eredményeink összhangban állnak a felsőoktatásból lemorzsolódott hallgatók körében jellemző továbbtanulási aspirációkkal (Kovács *et al.* 2019).

A klaszterközi különbségeket tekintve kiemelendő, hogy a korrigáló hallgatók körében felülreprezentált volt, hogy az adott diplomával elismert (81,8%), jól jövedelmező állást találjanak (78,3%), s mindemellett anyagilag is megengedhették maguknak a továbbtanulást (58,5%). Ebben az esetben tehát befektetésként értelmezhető a felsőoktatási költségtérítés fizetése. A normál úton haladóknál (61,9%) és a csúszó-passzíválóknál (61,4%) viszont kiemelt szempont volt, hogy nem kellett tandíjat fizetni. Emellett az utóbbi csoportban volt a

legjellemzőbb a társadalmi mobilitás reménye (59,4%), s a munkahelyi követelmény (35,3%,) mint befolyásoló tényező (17. ábra).



Khi-négyzet próba,  $*p \leq 0,05$ ,  $**p \leq 0,01$ ,  $***p \leq 0,001$ .

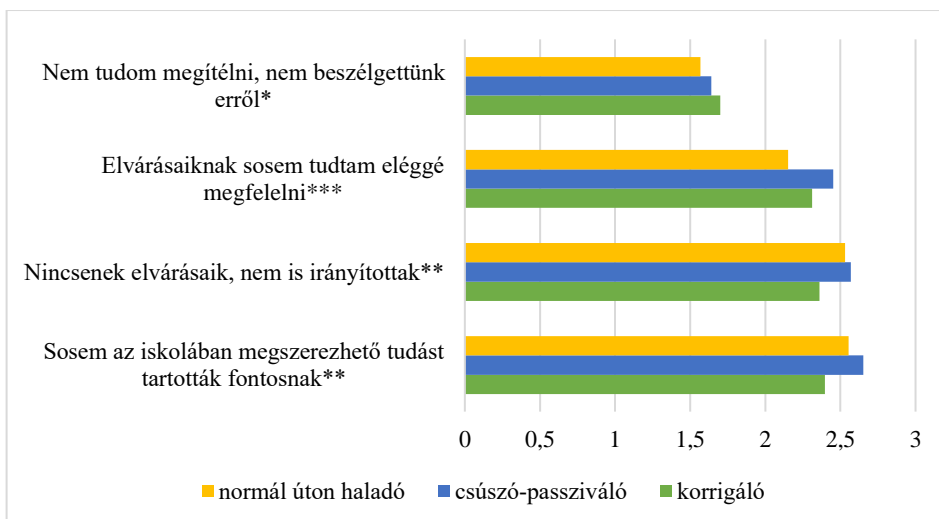
A jelölt értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

17. ábra. Továbbtanulási motivációk megoszlása (%)

Forrás: PERSIST 2019.

### 3.3. A szülők (tovább)tanuláshoz való viszonya (Tóth Dorina Anna)

Fontosnak tartottuk megvizsgálni a szülők (tovább)tanuláshoz és pályaválasztáshoz való viszonyát és azt, hogy milyen a megkérdezett hallgatók és a szüleik közötti kapcsolattartás és kommunikáció minősége.



Khi-négyzet próba, \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

18. ábra. A szülők tanuláshoz való viszonyának eltérései (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

A hallgatói csoportok között nem mutatkozott szignifikáns eltérés abban a tekintetben, hogy a szülők mindig fontosnak tartották a tanulást valamint hogy felvételi előtt a szülők többsége nem szólt bele a gyermek szakválasztásába, a továbbtanulás irányát nem határozták meg (18. ábra). A csúszó-passzíválókra jellemző leginkább, hogy a szülők nem az iskolai tudást referálják. Szignifikáns különbség mutatkozott a haladási klaszterek között a szülői elvárásoknak való megfelelés vizsgálata során. A csúszó-passzíváló hallgatókra jellemző leginkább, hogy kevésbé tudtak megfelelni a szülői elvárásnak, s ez a korrigálókra is ez igaz. A csúszó-passzíválók ellentmondásosan nyilatkoznak a szülői elvárásokhoz való viszonyulásukról, hiszen azt is ők jelezték leginkább, hogy nem a szülői elvárások irányították őket. Ebben az esetben nem feltétlenül arról van szó, hogy azért nem felelnek meg a szülők elvárásainak, mert nem képesek rá. Interjú kutatásunk alapján azt állítjuk, hogy a szülők –nem lévén tájékozottak a felsőoktatás világában, nem ismerve a követelmények szakok, képzésterületek közötti különbségeit–a csúszás, passzíválás, a tanulmányi kudarcok miatt kizárólag a hallgatót hibáztatják.

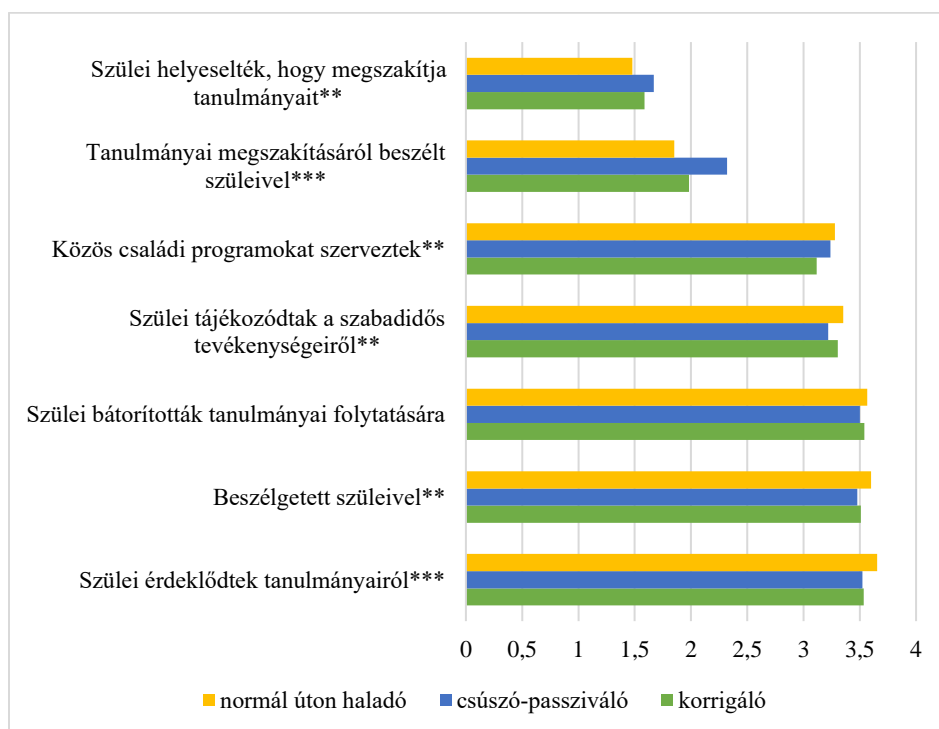
Ország-változónként vizsgálva a szülői elvárásoknak való megfelelést azt találtuk, hogy szignifikánsan nincs eltérés az országok között. Kiemelkedő Magyarország mellett Szerbia és Szlovákia, ezekben az országokban feleltek meg leginkább a szülői elvárásoknak a hallgatók mindhárom haladási út esetében.

A felsőfokú tanulmányok során is jelentősek azok a családi beszélgetések, amelyek során a hallgatók és a szülők egyaránt állást foglalnak az egyetemi létről, értékeli a képzésben tapasztaltakat, felméri a lehetőségeket és alternatívákat az esetleges nehézségek leküzdéséhez (Pusztai 2018). Emellett fontos az is, hogy a szülő-gyermek közötti beszélgetéstémák mennyire szerteágazók vagy beszűkültek és, hogy a hallgatót tudják-e anyagilag támogatni a szülők vagy a hallgatónak

meg kell küzdeni olyan tanulmányi nehézségekkel, amelyek a munkavállalásból fakadnak (Bocsi et al. 2018; Kocsis 2020).

A hallgatókat a szülők leggyakrabban anyagilag támogatják, de az anyagi támogatás tekintetében is vannak szignifikáns eltérések a klaszterek között. A válaszadók körében a legnagyobb arányban a normál úton haladókat támogatják anyagilag a szülők, míg a költségtérítést fizetők, korrigálók kapják a legkevesebb anyagi támogatást otthonról. A tanulmányok felől való érdeklődés a második leggyakoribb szülői tevékenység. Ezen a téren is a normál haladók kapnak a legtöbb figyelmet a szülőktől, akárcsak az általános beszélgetés, a bátorítás, a szabadidős tevékenységekről való tájékozódás vagy a közös családi programok terén. A csúszó-passzíválók a szülői törődés tekintetében több ponton a korrigáló társaiktól is lemaradnak, s az ő családjaikban vált a leginkább beszédtemává a kudarcos tanulmányi pályafutás. Ezekben a családokban a krízis megoldását is közösen keresték, s itt merült fel leggyakrabban a tanulmányok félbehagyásának lehetősége is. Ezt kisebb arányban, de egyes szülők helyeselték is (19. ábra).

Összességében úgy látjuk, hogy a lemorzsolódási rizikónak kitett klaszterek, vagyis a korrigálók valamint a csúszó-passzíválók kevesebb figyelmet kapnak a szüleiktől tanulmányaik alatt, s valamivel kevesebb anyagi támogatásra is számíthatnak a szülőktől, mint a normál úton haladó társaik.



Khi-négyzet próba, \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

19. ábra. A szülői „törődés” a haladási utak klasztereiben (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

Az ország-változót bevonva a szülők anyagi és érzelmi támogatásáról kiderül, hogy a művészeti képzési területek hasonlóan működnek a szomszédos országokban, azonban haladási utak szerint eltérnek. A normál úton haladó művészeti képzési területen tanuló hallgatók esetében érdeklődtek leginkább a szülők a tanulmányokról; a csúszó-passzíválók esetében is-is; míg a költségtérítéssel hallgatóknál nem érdeklődtek a szülők a tanulmányi pályafutás felől. A felsőfokú tanulmányok megszakítását szignifikánsan nem helyeselték a szülők egyik vizsgált országban sem.

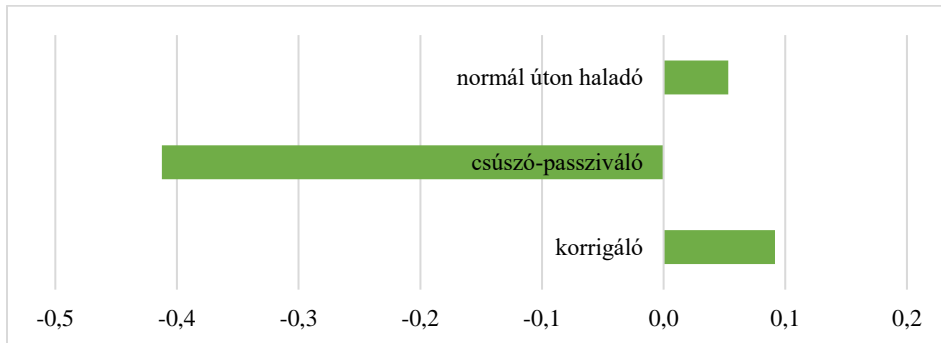


## 4. Felsőfokú tanulmányok és tapasztalatok

### 4.1. Perzisztencia (Fényes Hajnalka)

Kutatásunk kiterjedt a tanulmányi haladási utak klasztereinek és a perzisztencia mint a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettség összefüggéseinek vizsgálatára. A perzisztencia négy mutatója alapján főkomponens elemzést végeztünk. Egy főkomponenst kaptunk, amelynek a sajátértéke nagyobb, mint egy, és az összes magyarázott szórás 56,7%. A négy állítás a következő: 1) a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során, 2) nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően, 3) szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni, 4) mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon. A négy állítással való egyetértést vagy egyet nem értést 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán jelölhették a hallgatók (Cronbach's  $\alpha=0,74$ ).

Az eredmények szerint szignifikáns különbség van a perzisztenciában a haladási klaszterek szerint ( $p \leq 0,05$ ). A várakozásokkal összhangban a legkevésbé perzisztensek a csúszó-passzíváló csoport tagjai. Átlag felett perzisztensek a normál úton haladók, de még náluk is perzisztensebbek a korrigálók, akik pedig a lemorzsolódás szempontjából rizikócsoportot jelentenek. Az eredmény háttérében az állhat, hogy a költségterítés anyagi terhei elkötelezetté teszik ezt a csoportot (ha már fizet érte, be is akarja fejezni) (20. ábra).



ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

20. ábra. A perzisztencia főkomponens átlagértékei a haladási utak klaszterei szerint

Forrás: PERSIST 2019.

A perzisztencia főkomponens átlagai szignifikáns különbségeket mutatnak országonként és képzési területenként. Országok szerint a romániai almintában levők átlag felett perzisztensek, míg a többi ország hallgatói átlag alatt. A magyarországi és a szerbiai almintában – ahogy az várható – legperzisztensebbek a normál úton haladók, majd a korrigálók, a legkevésbé pedig a csúszó passzíválók. A romániai almintában viszont, akárcsak a teljes mintában az első két csoport sorrendje felcserélődik és legperzisztensebbek a korrigálók.

Képzési területenként a gazdasági, jogi, művészeti, orvos- egészségügyi, pedagógus és hitéleti képzésekben tanulók az átlagot meghaladóan elszántak tanulmányaik befejezése mellett. Ez utóbbi eredmény érdekes annak fényében, hogy a haladási utak klasztereinél ezek a képzési területek nem egy csoportba kerültek. A gazdasági és jogi terület a haladási klaszterek szerint a korrigáló csoportban, az orvosi a csúszó passzíváló csoportban, a pedagógusok viszont a normál úton haladók csoportjában voltak.

A perzisztencia főkomponens értékét nem befolyásolja az életkor. Azonban a haladási klaszterek szerint a normál úton haladók a legfiatalabbak, míg a csúszó-passzíváló hallgatók a legidősebbek. A fiatalabbak körében azonban előfordul, hogy noha ők leginkább sztenderd hallgatók, anyagi problémákkal és téves pályaválasztással néznek szembe, ami a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztető tényező.

Mint láttuk az első fejezetben, a csúszó-passzíválók között felül vannak reprezentálva a férfi hallgatók. A perzisztencia főkomponens értéke szintén a nők körében átlag feletti, míg a férfiak körében átlag alatti ( $p \leq 0,05$ ). Az eredmények háttérben a hagyományos nemi szerepek szerinti viselkedés, a nők erősebb szabálykövető magatartása, nagyobb szorgalma valamint a külső elvárásoknak való nagyobb megfelelési vágy állhat.

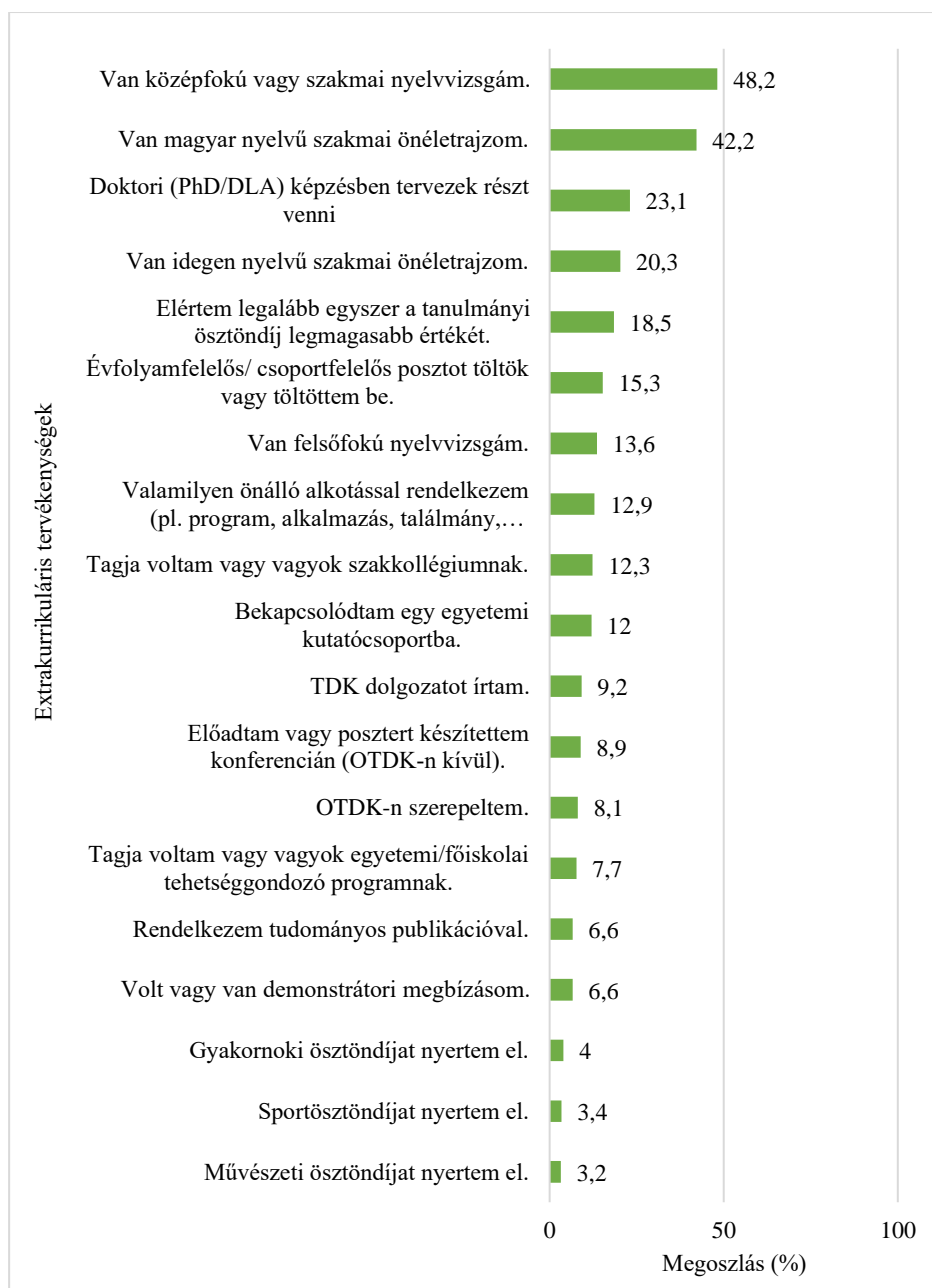
A lemorzsolódási rizikófaktorok közül a nőkre jellemző, hogy egy tanulmányi krízis helyzetben előfordult, hogy hiányoztak a barátai, családja, egészségügyi problémái voltak, illetve hogy a kudarcok után nem bíztak magukban, azaz a testi és lelki problémák okoznak náluk elsősorban lemorzsolódási rizikót. A megkérdezett férfiakra inkább az jellemző, hogy kiderült, hogy nem érdekli őket a tanulás és a szak, tanulási nehézségek is előfordul náluk valamit hajlamosak a kelleténél több szórakozásra. Mindemellett anyagi problémákkal is küzdenek. Például átkerültek fizetős képzésre, s nem bírják kifizetni annak költségeit. Összességében a válaszadó férfiaknál több rizikófaktor van jelen, mint a nőknél, vagyis ők a veszélyeztetettebbek a lemorzsolódásra a nőkhez képest.

#### **4.2. *Aki eredményes, kitart? Akadémiai és szakértelmiségi eredményesség (Ceglédi Tímea)***

Kutatóközpontunk nagymintás hallgatói kutatásai során jelentős erőfeszítéseket tett a hallgatói eredményesség konceptualizálására és monitorozására. Az akadémiai és szakértelmiségi eredményességet mérni hivatott kérdésblokk itemeire adott válaszokat a 21. ábra tartalmazza, az adott eredményességi mutatót birtoklók aránya szerint sorba rendezve.

A legnépesebb a középfokú vagy szakmai nyelvvizsgával rendelkezők tábora, csaknem minden második hallgató nyilatkozta azt, hogy birtokában van ilyen dokumentumnak (48,2%). A felsőfokú nyelvvizsgát sikeresen teljesítők aránya ugyanakkor mindössze 13,6%. Magyar nyelvű szakmai önéletrajzzal is igen sokan rendelkeznek (42,2%), s a hallgatók egyötöde már idegen nyelvű szakmai önéletrajzot is készített (20,3%). A felsőoktatás falain belüli eredményességet képviselő mutatók legfeljebb a hallgatók egynyolcadára-egytizedére

jellemzők (kutatócsoport tagság: 12%, szakkollégiumi tagság: 12,3%, TDK dolgozat írása: 9,2%). A sport- (3,4%) és művészeti ösztöndíj (3,2%) a legritkább a hallgatók körében az eredményességet jelző mutatók közül.



21. ábra. Eredményességi mutatókkal rendelkezők aránya (%)

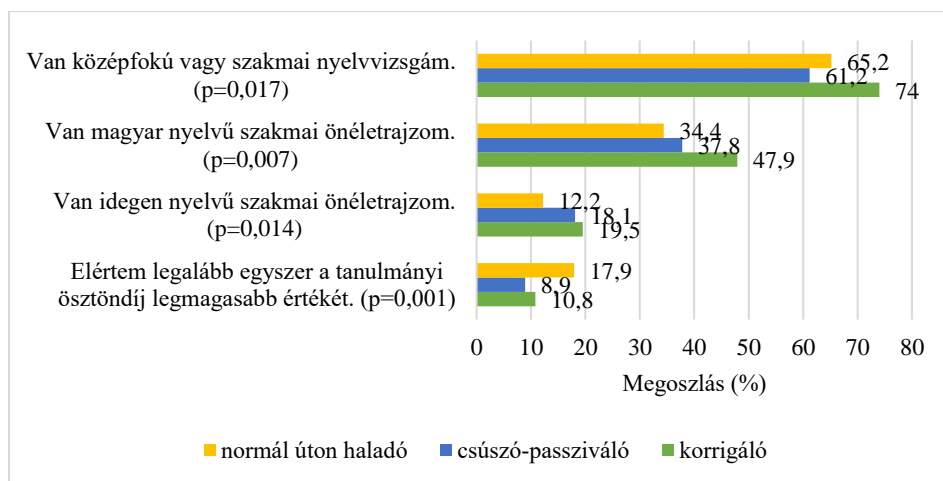
Forrás: PERSIST 2019.

Az eredményességre vonatkozó kérdések a korábbi hallgatói adatfelvételek során összefüggést mutattak a tanulói előrehaladás általunk mért jellemzőivel. Ezúttal egy célzott mutató, a lemorzsolódás témaköréhez kapcsolódó kérdések mentén kijelölt haladási utak klasztereit vetjük össze az eredményességgel. Ehhez az összevetéshez leválogattuk csak a magyarországi adatokat, abból a célból, hogy kiküszöböljük az egyes országok felsőoktatási intézményei közötti (pl. a különböző program- és ösztöndíjfajtákból adódó) különbségeket (22. ábra). Az itemek többsége nem függött össze a haladási utak klasztereivel. Az olyan eredmények, mint a művészeti, a sport- és a gyakornoki ösztöndíj, a demonstrátori megbízás, a tudományos publikáció, a tehetséggondozó programban vagy tudományos diákköri munkában, kutatócsoportban való részvétel, a konferencia előadás, poszter, a szakkollégiumi tagság, az önálló alkotás, a nyelvvizsga, a közösségi megbízás és a doktori terv létét nem befolyásolja, hogy normál vagy ettől eltérő módon halad a hallgató.

A továbbhaladás módja ugyanakkor kifejezetten összefüggött azzal, hogy ki mennyire van felvértelve a sikeres munkavállaláshoz szükséges kellékekkel, tehát az egyetem falain kívül hasznosítható eredményességi mutatókkal. Így a középfokú vagy szakmai nyelvvizsga, a magyar vagy idegen nyelvű szakmai önéletrajz is különböző arányban jellemző az egyes klaszterekre. A legnagyobb előnyben a korrigáló hallgatók vannak ezen a téren. Az önéletrajzok tekintetében a csúszó-passzíválók követik őket. Ez talán abból is adódhat, hogy ennek a két csoportnak az egyetemi közegen kívül is szükséges helytállni – vagy aktív tanulmányai mellett, vagy passzív hallgatóként tanulmányai helyett. Mindazonáltal a csúszó-passzíválók versenyhátrányban vannak a munkaerő-piac egy fontos elvárásában, a nyelvvizsgában, nemcsak a korrigálókhoz, hanem a normál úton haladókhoz képest is.

Az egyetem „falain belül” és „kívül” hasznosítható eredményesség tehát különböző módon jár együtt a hallgatói továbbhaladás módjával. Ez előbbiből csak a legmagasabb tanulmányi ösztöndíj elérése a mérvadó, tehát az egyetem egyik legfontosabb manifeszt elvárásának, a tárgyak jó jegyekkel történő abszolválásának való megfelelés. Leginkább a normál úton haladókat jellemzi, hogy legalább egyszer elérték a maximális tanulmányi ösztöndíjat, s ugyanez a csúszó-passzíválók körében a legritkább. Mindez nem független a vele járó anyagi juttatásoktól sem, hiszen egy stabil ösztöndíj benntartó tényező lehet, s biztosíthatja a normál úton haladást. Ugyanakkor más, egyetemen belüli mutató nem volt mérvadó abban, hogy milyen úton haladnak a hallgatók. Ez azt is jelentheti, hogy az akadémiai többletmunka vállalása sem előnnyel, sem hátránnyal nem jár a továbbhaladást illetően, vagy éppen ugyanannyira tud hátráltató, mint előnyös lenni. Erre vonatkozóan azonban csak részletesebb elemzések után tehetünk megalapozott állításokat. Képzési területenkénti eltérések mindenképpen sejthetők, ugyanis bizonyos képzések esetében sajátos mintázatot láthatunk. Például a pedagógusképzésben a normál úton haladás ellentétesen mozog az extrakurrikuláris tevékenységekkel. Az itt tanuló normál úton haladó hallgatók vesznek részt legkevésbé kutatócsoportban, írnak TDK dolgozatot, vagy nyernek el demonstrátori ösztöndíjat. Itt tehát a kurrikuláris és az extrakurrikuláris tevékenységek szétartóan viselkednek, versengenek egymással. Az agrár képzésekben sem a normál

úton haladók, hanem a korrigáló hallgatók látszanak a legeredményesebbeknek például az OTDK vagy más konferencia, a demonstrátori ösztöndíj, az önéletrajzok birtoklása, az évfolyamfelelős poszt betöltése, a PhD tervek és a gyakornoki ösztöndíj tekintetében. Az orvosi képzésekben ugyanakkor halmozódnak a kudarcok. Itt ugyanis a csúszó-passzíváló hallgatók a legkevésbé sikeresek az akadémiai és szakértelmiségi eredményesség itt vizsgált mutatói közül néhányban.



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

22. ábra. A tanulói továbbhaladás hallgatói klasztereinek eredményessége a magyarországi intézmények érvényes választ adói körében (%)

Forrás: PERSIST 2019.

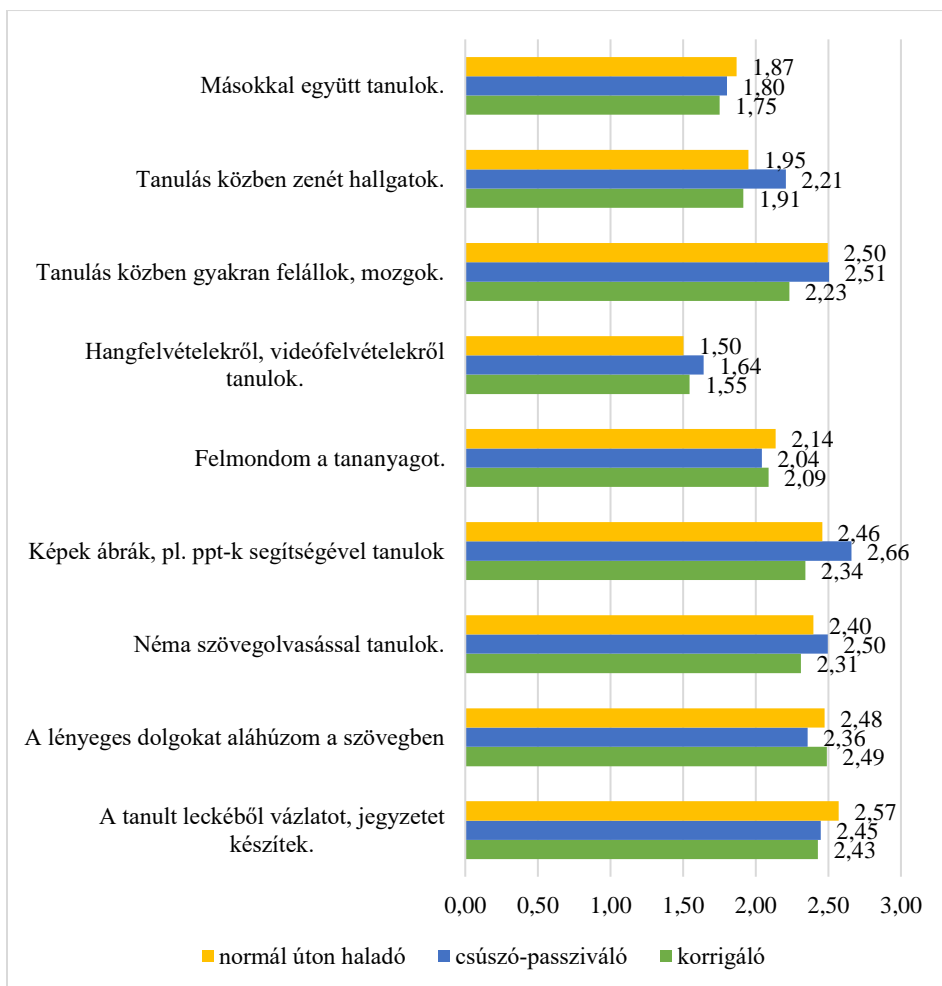
#### 4.3. A tanulási szokások (Győri Krisztina)

Feltevésünk, hogy a lemorzsolódáshoz vezető tanulási problémák hátterében számos (családi, társadalmi, kulturális) tényező áll, továbbá az, hogy nem egyféle tanulás, így nem is azonos tanulási problémák léteznek a felsőoktatásban. Azonban a tanulási szokások egy komplex jelenség-együttes tünete, amelyben tetten érhető a lemorzsolódási rizikó.

A tanulási stílust vizsgáló itemekre érkezett válaszok alapvetően visszautkrözték a szakirodalom álláspontját (Dunn & Dunn 1979, Kolb 2013). Ellenben a társas tanulás és az audio csatornákra irányuló tanulási szokások esetében meglehetősen vegyes eredmények születtek. A legtöbben úgy nyilatkoztak (35,8%), hogy nem mondják fel hangosan maguknak a tananyagot, míg a legkevésbé mondták azt, hogy rendszeresen alkalmaznak ezen technikát az elsajátítás érdekében (11,2%). Továbbá a legtöbb válaszadó (65,4%) azt felelte, hogy nem használ hangfelvételeket, illetve videóanyagokat tanulás során, szemben azzal a kisebbséggel (3,6%), akik gyakran élnek az említett eszközökkel. A hallgatók továbbá többnyire soha nem hallgatnak zenét tanulás közben (48,9%), csak a hallgatók bő tizede (13,6%) jelölte azt, hogy mindig zenei aláfestéssel tanul. Végül a társas tanulás faktorában született eredmények azt tükrözték, hogy a válaszadók

az esetek többségében egyedül (48,7%) tanulnak, s ritkán másokkal együtt (25,6%), miközben meglehetősen kevés válaszadó (5,9%) mondta azt, hogy gyakran él a társas tanulás lehetőségével.

A szakirodalom szerint a tanulási stílusok között ún. típusok jelennek meg, amelyek függhetnek a tanulási szokások csatornáitól vagy a szocioökonómiai jellemzőktől (Kolb & Kolb 2013, Pustai 2019, Pustai & Szigeti 2018). A klaszterek közötti különbségeket vizsgálva megállapítható, hogy a tanulási haladási utak mögött is tanulástípusok rejlenek, egy kivételével minden item szignifikáns különbségeket mutatott. Megfigyelhető, hogy a normál úton haladók és a csúszó-passzíválók tanulási stílusa inkább hasonlít, s a finanszírozási formát vagy szakot váltók módszerei térnek el markánsabban. A normál úton haladók tanulnak a legtöbbször együtt másokkal, de a csúszó-passzíválók is gyakran teszik ezt. A tanulás közbeni zenehallgatás a csúszó-passzíválókra és a normál útvonalon haladókra egyaránt jellemző, azonban a korrigálók táborára a legkevésbé. A csúszó-passzíválók és normál haladók élnek legtöbbször a hangfelvételekről és a videófelvételekről való tanulás lehetőségével, s gyakran felmondják a tananyagot. A normál haladók és a csúszó-passzíválók alkalmaznak leginkább vizuális eszközöket tanulásuk folyamán, míg a korrigálók szignifikánsan ritkábban. A néma szövegolvasás, a lényeges dolgok aláhúzása és a vázlat, jegyzet készítése leginkább a korrigálók bevált módszere, akik viszont ritkábban tanulnak másokkal. A tanulás közbeni felállásra és mozgásra nekik nincs szükségük. Összességében elmondható, hogy a normál úton haladókra a legjellemzőbb tanulási technika a vázlatkészítés, a csúszó-passzíválókra a képek, ábrák segítségével és néma szövegolvasással való tanulás, míg a korrigálókra a lényeges dolgok aláhúzása a szövegben (23. ábra).



ANOVA, \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

23. ábra. A tanulói haladási utak klasztereinek tanulásban alkalmazott technikák alkalmazási gyakorisága (négyfokú skála átlagértékei)

Forrás: PERSIST 2019.

Az adatfelvétel során továbbá célul tűztük ki azt, hogy megvizsgáljuk a lemorzsolódásban potenciálisan szerepet játszó tanulási nehézségeket, köztük a tananyag feldolgozási képességet és a szervező képességet is (Vanthournout et al. 2012). Ennek érdekében a Guglielmino (1978) által kifejlesztett SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) kérdőív rövidített változata került felhasználásra, azonban a munka során a magyar minta nem illeszkedett megfelelően Guglielmino által megnevezett faktorokra. Így az elemzés során három faktort azonosítottunk az egyén szubjektív visszajelzései alapján. Az első a tanulási sikeresség elnevezést kapta, amely az egyén által érzékelt tanulmányi sikerességre reflektál (példa item: „Jól tudok önállóan tanulni”). Ezt követte a tanulásszervezési képesség, amely a tanulás folyamatának tervezésére és szervezésére irányul

(példa item: „Szívesen részt veszek a tanulás megtervezésében”). Végül a harmadik faktor a tananyagfeldolgozási képesség volt, amely az elsajátítandó tananyag értelmezésének minőségét és mennyiségét mérte (példa item: „Gyorsan tanulok új dolgokat”). A tanulással kapcsolatos sikeresség tekintetében elmondható, hogy a válaszadók bő egyharmada jellemezhető átlagos tanulási sikerességgel (39,9%), másik majd egyharmada az átlagnál sikeresebbnek érzi magát (30%). A tanulásszervezés esetében a válaszadók háromnegyede (73,4%) átlagos szervezési képességgel rendelkezik és majd egyötödük (18,9%) erős tanulásszervezési képességűnek tudja magát. Alig van olyan, aki gyengének tartja a tanulásszervezési képességeit (7,7%). A tananyag feldolgozásban a válaszadók kétharmada (69,5%) átlagosnak véli magát, s mindössze egynegyedük (27,1%) erős és hatékony tananyag feldolgozási képességűnek tartja magát.

A klaszterek vizsgálatának esetében a várakozásokkal ellentétben nem mutatkoztak szignifikáns összefüggések a tanulási sikeresség ( $p=0,077$ ) és a tananyag feldolgozási képesség ( $p=0,115$ ) esetében, azonban a tanulásszervezési képességet ( $p=0,012$ ) illetően igen. Az elemzés során kiderült, hogy a leggyengébb tanulásszervezési képességekkel a csúszó-passzíváló hallgatók rendelkeznek, viszont a leghatékonyabb szervezési képességekkel rendelkező hallgatók a legtöbben szintén ebből a csoportból kerültek ki. Ennek oka elsősorban az lehet, hogy a különböző képzésterületeken eltérőek azok a képességek, amelyek tanulmányi sikerhez juttatják az egyént, de az is lehet, hogy azon hallgatók, akik valamilyen oknál fogva eltértek a mintatanterv teljesítésének ütemtervétől, tanulva a hibáikból, jól menedzselt tanulási ütemtervvel próbálják javítani a helyzetüket (8. táblázat).

8. táblázat. Tanulásszervezési képesség a klaszterek szerint

	N	korrigáló (N=534)	Csúszó-passzi- váló (N=284)	Normál úton ha- ladó (N=1272)
Gyenge tanulásszervezési képességek	161	7,10%	8,10%	7,90%
Közepes tanulásszervezési képességek	1533	74,70%	<u>65,50%</u>	74,50%
Erős tanulásszervezési ké- pességek	396	18,20%	<u>26,40%</u>	17,60%

*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$*

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.*

*Forrás: PERSIST 2019.*

Azon tény tudatában, hogy az ún. STEM (science, technology, engineering, mathematics) szakok hallgatói a legveszélyeztetettebbek a tanulási nehézségek miatt való lemorzsolódást illetően, további eredményeket tártunk fel a képzési területek viszonylatában. Az elemzés során a tanulásszervezési képességek esetében szintén nem mutatkoztak szignifikáns különbségek azonban a tanulási sikerességet ( $p=0,000$ ) és a tananyagfeldolgozási képességet ( $p=0,027$ ) illetően



igen. A tanulmányaikban a legsikertelenebbeknek a sport (43,5%), a műszaki (42,9%) és a jogi (43,1%) képzésekre járó hallgatók érzik magukat, míg átlagos tanulási sikerességgel a hitéleti (50,9%), a pedagógus (45%) és a társadalomtudományi (44,1%) lévő hallgatók jellemezhetők. Ezzel szemben a mintában legsikeresebb tanulónak a bölcsészettudományi (35,8%), ezt követően a művészeti (33,3%) képzésben (32,2%) résztvevők tudják magukat (9. táblázat).

9. táblázat. Tanulási sikeresség a képzési területek szerint (%)

	N	Leggyengébb tanulási sikeresség	Átlagos tanulási sikeresség	Legnagyobb tanulási sikeresség
agrár-	116	32,80%	36,2%	31,0%
bölcsészet-	324	26,20%	38,0%	<u>35,%</u>
gazdaság-	282	33,0%	39,7%	27,3%
informatika-	115	24,3%	43,5%	32,2%
jog-	72	<u>43,1%</u>	25,0%	31,9%
műszaki-	126	<u>42,9%</u>	40,5%	16,7%
művészet-	75	29,3%	37,3%	<u>33,3%</u>
orvos-	202	30,7%	37,%	31,7%
pedagógusképzés-	489	<u>24,3%</u>	<u>45,%</u>	30,7%
sport-	23	43,5%	43,50%	13,0%
társadalom-	186	28,0%	44,1%	28,0%
természettudomány	140	<u>39,3%</u>	29,3%	31,40%
hitéleti	55	25,5%	50,9%	23,6%

*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$*

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.*

*Forrás: PERSIST 2019.*

A tananyag-feldolgozási képesség terén kevesen tartják magukat gyengének, de a jogi- (5,9%) és a hitéleti képzésekre járó hallgatók (5,9%), valamint a gazdasági (4,2%) és az informatikai (3,8%) területen tanulók körében inkább előfordul. Erős tananyag-feldolgozási képességűnek tartják magukat a sport- (42,9%), a művészeti- és a bölcsészettudományi képzésen lévő tanulók (10. táblázat). Az eredmények igazolták azon feltételezésünket, miszerint a természettudományi, a technológiai, a műszaki vagy a matematikai tudást igénylő szakok esetében jellemzőbb, hogy gyengébb tananyag-feldolgozási képességűnek érzik magukat a hallgatók. Azonban a jogi és a hitéleti hallgatóknál is magas ezen faktor értéke, ami arra enged következtetni minket, hogy az akadémikus, lexikális tudás is specifikus kognitív feldolgozó képességeket igényel, amelyek hiányosságai tanulmányi sikertelenséget vagy akár lemorzsolódást idézhetnek elő (Vanthournout et al. 2012) (10. táblázat).

10. táblázat. Tananyagfeldolgozási képesség a képzési területek szerint (%)

	N	Gyenge tananyag feldolgozási ké- pességek (N=70)	Közepes tananyag feldolgozási ké- pességek (N=1427)	Erős tananyag feldolgozási ké- pességek (N=557)
agrár-	106	2,8%	69,8%	27,4%
bölcsészet-	301	3,0%	<u>60,5%</u>	36,5%
gazdaság-	259	4,2%	73,4%	22,4%
informatika-	106	3,8%	<u>79,2%</u>	17,0%
jog-	68	5,9%	63,2%	30,9%
műszaki-	120	3,3%	76,7%	20,0%
művészet-	70	2,9%	64,3%	32,9%
orvos-	194	2,6%	67,5%	29,9%
pedagógusképzés-	454	3,7%	70,0%	26,2%
sport-	21	0,0%	57,1%	42,9%
társadalom-	168	3,0%	69,6%	27,4%
természettudomány	136	2,2%	<u>77,9%</u>	19,9%
hitéleti	51	5,9%	64,7%	29,4%

*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$*

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.*

Forrás: PERSIST 2019.

#### 4.4. Hallgatói elégedettség (Szigeti Fruzsina)

A hallgatók felsőoktatási tényezőkkel, különösen az intézményi légkörrel kapcsolatos elégedettsége a perzisztens hallgatói előrehaladás egyik fontos előrejelzője (Schreiner & Nelson 2013). Az elégedettséget a 2012. évi nemzetközi összehasonlító hallgatói vizsgálatban kifejlesztett kérdéssorral vizsgáltuk (Pusztai et al. 2012). Eredményeink szerint a hallgatók az oktatók szakmai tudásával valamint tudományos-kutatói teljesítményével, a könyvtár felszereltségével illetve az intézmény hírnevével a legelégedettebbek. Ezzel szemben a karrier-és tanulási tanácsadással a legelégedetlenebbek, továbbá a terhelésükkel sem túlságosan elégedettek, tanulási túlterheltségről számolnak be (24. ábra).



24. ábra. A felsőfokú tanulmányokat folytatók elégedettsége a különböző felsőoktatási tényezőkkel (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

A különböző felsőoktatási tényezőkkel szembeni elégedettséget faktorelemzéssel is megvizsgáltuk, annak érdekében, hogy megtudjuk, melyek azok a tényezők, amelyek a válaszadók értékelései alapján együtt mozognak. A vizsgálat eredményei a hallgatók elégedettsége illetve elégedetlensége szerint azt mutatják, hogy a felsőoktatási tanulmányok során ötféle tényezőcsoport elkülönülése rajzolódik ki, melyek a következők: 1) kommunikáció, tanácsadás, tehetséggondozás, 2) szabadidős tevékenységek, 3) oktató, 4) támogatottság és 5) infrastruktúra (11. táblázat).

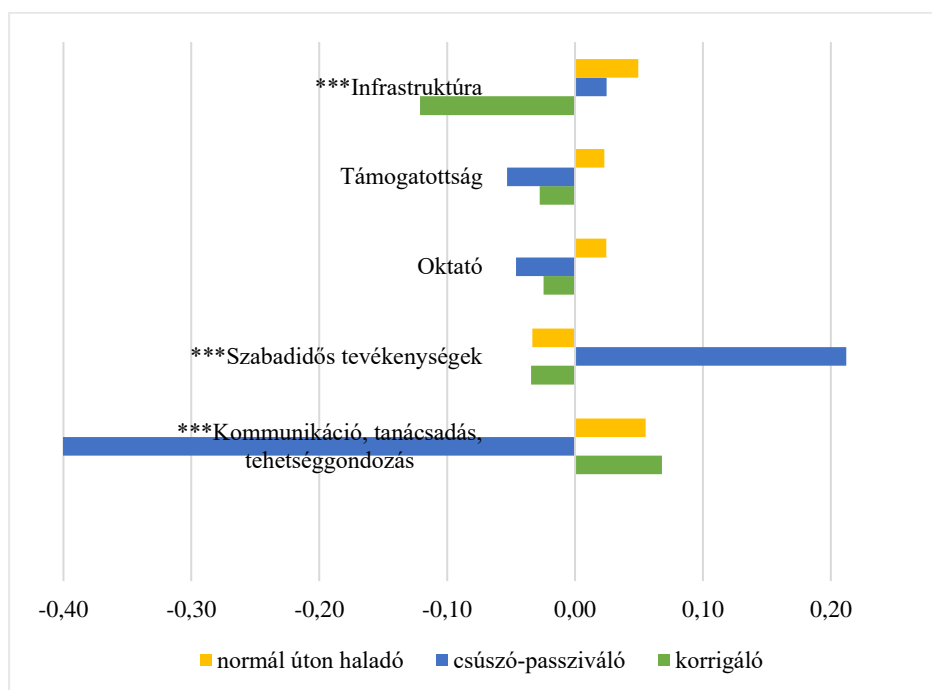
11. táblázat. A különböző felsőoktatási tényezőkkel szembeni elégedettség a faktorelemzés függvényében

	Faktorok				
	Kommunikáció, tanácsadás, tehetséggondozás	Szabadidős tevékenységek	Oktató	Támogatottság	Infrastruktúra
A tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel.	<b>,697</b>	,224	,151	,125	,140
A karriertanácsadással.	<b>,613</b>	,250	,089	,085	,158
A méltányos bánásmóddal.	<b>,592</b>	,140	,240	,171	,227
A tananyag hasznosságával.	<b>,553</b>	,192	,288	,270	-,037
Az órai tanár-diák kommunikációval.	<b>,547</b>	,045	,246	,200	,132
A kurzusok érdekességével.	<b>,547</b>	,160	,304	,152	,050
A hallgatók tanulási leterheltségével.	<b>,543</b>	,097	,030	,107	,127
A tananyag bonyolultságával.	<b>,518</b>	,081	,147	,121	,055
Az oktatók tehetséggondozói munkájával.	<b>,514</b>	,192	,409	,092	,139
A hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel.	<b>,458</b>	,274	,178	,301	-,044
Az egyetem/főiskola által szervezett sportolási lehetőségekkel.	,115	<b>,806</b>	,085	,101	,014
Az egyetem/főiskola által szervezett szórakozási lehetőségekkel.	,161	<b>,741</b>	,095	,058	,068
Az intézmény által szervezett nemzetközi programokkal.	,284	<b>,506</b>	,143	,136	,263
Az egyetem/főiskola által biztosított étkezési lehetőségekkel.	,097	<b>,467</b>	,106	,302	,171
A vallásgyakorlás/spiritualitás intézményi lehetőségeivel.	,256	<b>,402</b>	,109	,142	,198
A kollégiumi szálláslehetőségekkel.	,116	<b>,383</b>	,113	,197	,357
A hallgatók közötti együttműködéssel.	,314	<b>,366</b>	,104	,211	-,037
A tanárok szakmai tudásával.	,240	,106	<b>,765</b>	,112	,107
Az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével.	,263	,168	<b>,675</b>	,119	,120
Az oktatás minőségével.	,402	,150	<b>,521</b>	,160	,108
Az internet-hozzáféréssel az egyetem/főiskola épületeiben és a tantermekben.	,120	,113	,086	<b>,558</b>	,195
Az adminisztratív személyzet segítőkészségével.	,342	,107	,102	<b>,521</b>	,141
A tanulmányi költségek megfizethetőségével.	,406	,113	,099	<b>,409</b>	,212
Az egyetem/főiskola hírnevével.	,161	,312	,300	<b>,409</b>	,002
Közlekedési és parkolási lehetőségekkel.	,230	,255	,031	<b>,381</b>	,102
A könyvtár felszereltségével.	,064	,343	,222	<b>,363</b>	,195
A felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal.	,225	,255	,184	,312	<b>,560</b>
A termék technikai felszereltségével.	,293	,122	,131	,308	<b>,478</b>

Magyarozott variancia: 44,504%; Varimax rotáció.

Forrás: PERSIST 2019.

Amennyiben összehasonlítottuk a haladási utak mentén kialakított csoportokat a különböző tapasztalati területek szempontjából, azt vettük észre, hogy jelentős különbségek fordulnak elő. A korrigálók a legelégedettebbek a kommunikációval, a tanácsadással és a tehetséggondozással, minden más területtel elégedetlenek, az infrastrukturális ellátottsággal a legelégedetlenebbek. A túlfutókat, passzíválókat is az elégedetlenség jellemzi. Legelégedetlenebbek a kommunikáció és a tanácsadás színvonalával, egyedül a szabadidős kínálattal elégedettek. A normál úton haladók szinte minden tapasztalati területtel elégedettek, de a felkészüléshez szükséges elektronikus eszközökkel, a technikai felszereltséggel valamint a tájékoztatással való elégedettségük kimagasló (25. ábra). A felsőoktatási tényezőcsoportok elégedettségének átlagai szignifikáns különbségeket mutatnak országonként. A szerbiai és a szlovákiai almintában lévő hallgatók átlag felett elégedettek az infrastrukturális feltételekkel, s nem meglepő, hogy szinte mindegyik tényezőcsoporttal a sztenderd hallgatók a legelégedettebbek. Tudományterületi különbségek is megfigyelhetők az eredményekben. Az agrár képzésben résztvevő normál úton haladó hallgatók a legelégedettebbek a kommunikációval, a tanácsadással és tehetséggondozással valamint az oktatóval. A szabadidős kínálatokkal való elégedettségben a korrigáló, gazdaságtudományi képzést választók járnak az élen.



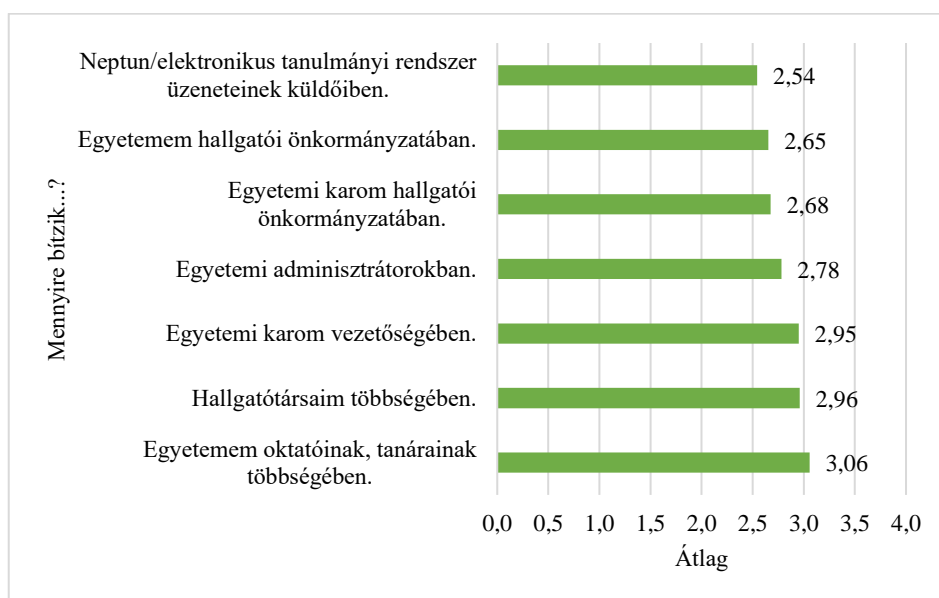
ANOVA, \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

25. ábra. A felsőfokú tanulmányokat folytatók csoportjainak elégedettsége a különböző felsőoktatási tapasztalati területeken (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

#### 4.5. Hallgatói bizalom (Szigeti Fruzsina)

A hallgatói problémák leküzdésében segítséget nyújthat a kialakított kontaktus, a másokba vetett bizalom. A válaszadók 1-től 4-ig tartó Likert-skálán jelölték, hogy milyen mértékben igazak rájuk a bizalomra vonatkozó állítások (1: egyáltalán nem igaz, 4: teljes mértékben igaz). A hallgató intézményen belüli inter- és intragenerációs kapcsolatainak vizsgálata alapján azt állapítjuk meg, hogy a hallgató leginkább az oktatókban bíz meg, mely után a hallgatótársak következnek. A hallgatóval adminisztratív, szervezeti kapcsolatban levőkbe kevesebb bizalmat vetnek. Leginkább azokkal bizalmatlanok, akik a Neptun-on keresztül küldenek üzenetet. Ennek hátterében az állhat, hogy a hallgatók számtalan személytelen üzenetet kapnak, miközben igen nagy a személyes törődés iránti igényük (26. ábra).

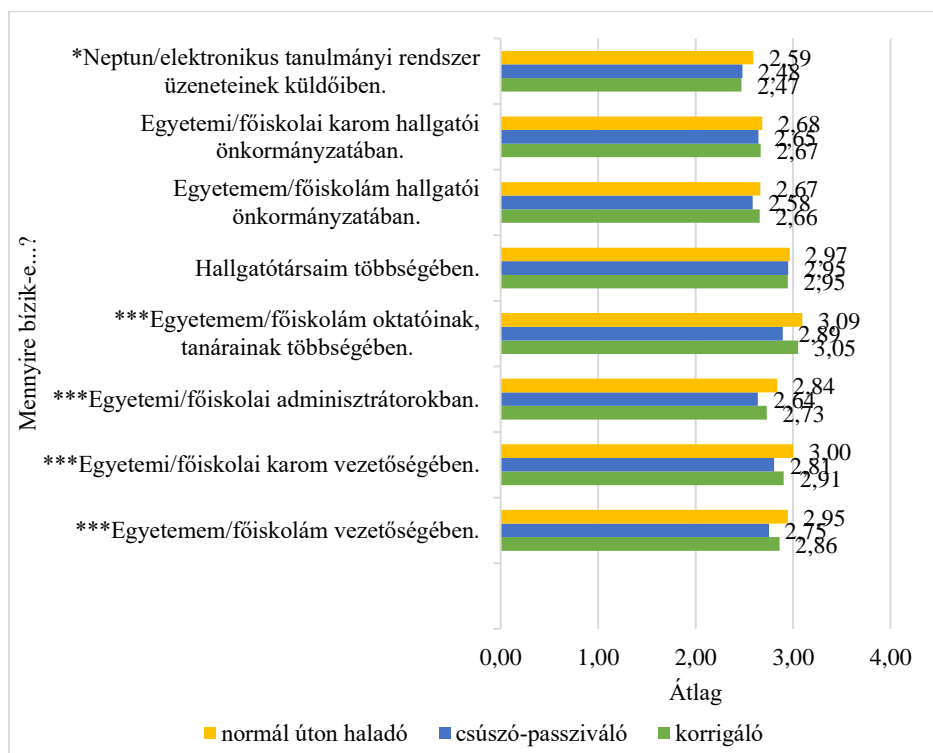


26. ábra. Az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalom szintje (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

Abban az esetben, ha összehasonlítjuk a haladási utak mentén kialakított csoportokat a különböző kapcsolatok bizalmi szintjével, azt állapítjuk meg, hogy az Egyetem és a Kar vezetőségébe, a saját adminisztrátorokba és a Neptunon keresztül üzeneteket küldőkbe vetett bizalom szintjében jelentős eltérések vannak. Természetesen a normál úton haladó hallgatók másokba vetett bizalma a legmagasabb és a legerősebb, amelyek közül az oktatókba vetett bizalom emelkedik ki, s az elektronikus rendszerüzeneteket küldőké halványul el. A csúszó-passzíváló hallgatók azok, akik leginkább elvesztették bizalmukat. A korrigálók bizalma átlagosnak mondható, ők az azok, akik a kísérletező szocializáció értelmében nem tulajdonítanak túlságosan nagy jelentőséget annak, hogy az esetlegesen felmerülő

problémákban a másokba vetett bizalom nyújtana segítséget (27. ábra). Országok szerint a magyarországi és romániai alminta estében találtunk hasonló szignifikáns eltérést az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalom szintjei között. Tudományterületenként a műszaki és a társadalomtudományi képzésben résztvevő sztenderd hallgatóknál jelenik meg legmarkánsabban a saját intézmény vezetőségébe vetett bizalom.



ANOVA, \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

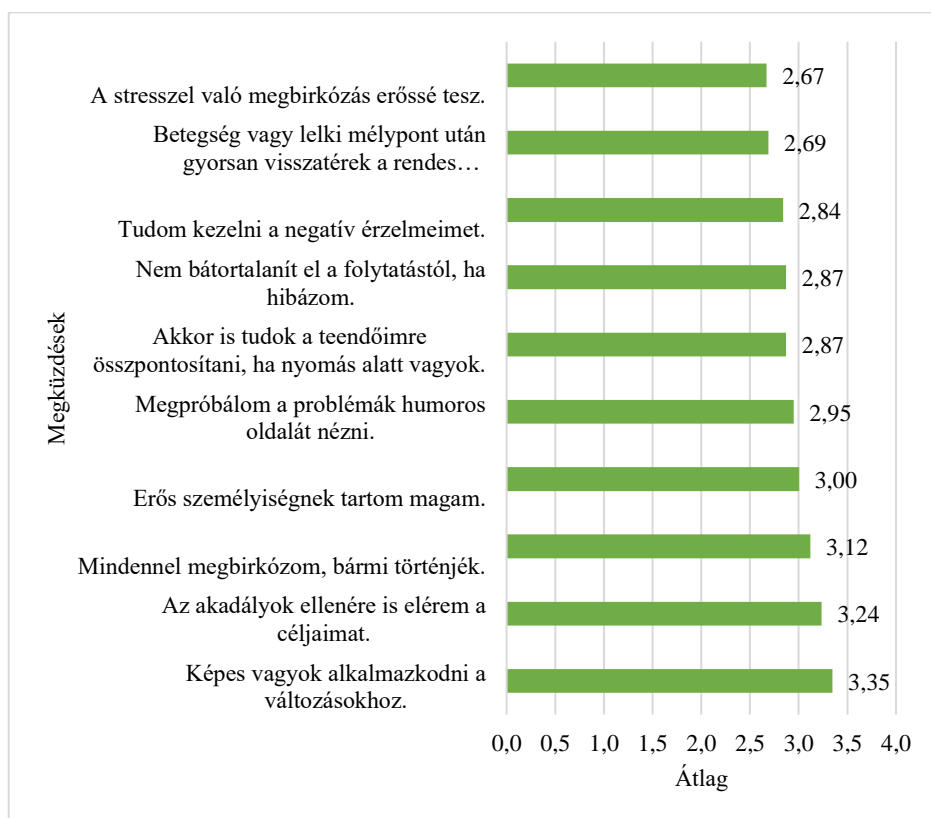
27. ábra. Az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalom szintje a haladási utak klasztereiben (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

#### 4.7. Hallgatói reziliencia (Szigeti Fruzsina)

A kutatásaink szerint a felsőoktatás még napjainkban sincs felkészülve a hallgatói diverzitás kihívásaira, az intézményeket a hallgatók körében képviselő szervezeti szereplők többsége nem képes reflektálni a megváltozott helyzetre, jórészt ellenérdekeltnek is látja magát ebben. Az intézmény felkészületlenségének következményeit a hallgatói rezilienciának kell felfogni. A rezilienciát vizsgáló kérdéssorunkkal azt vizsgáltuk, hogy a hallgató mennyire képes alkalmazkodni a kihívásokhoz, az akadályok és nehézségek ellenére mennyire képes elérni a céljait, ellenszélben vagy jelentős nyomás alatt is tud-e a feladataira, teendőire összpontosítani, tudja-e kezelni a negatív érzelmeit, betegség vagy lelki mélypont

után gyorsan tud-e visszatérni a rendes kerékvágásba stb. A hallgatók szintén négyfokú skálán<sup>2</sup> jelölték a megküzdéssel kapcsolatos állításokat. Eszerint a válaszadók a változásokhoz való alkalmazkodásban érték el a legmagasabb átlagpontot. Szintén magasra értékelték a teljesítményüket abban a tekintetben, hogy az akadályok ellenére is elérik a céljaikat, valamint a megküzdés terén is megfelelőnek érzik a teljesítményüket („mindennel megbirkózom, bármi is történjen”). A megkérdezett hallgatók a legkevésbé azt érzik, hogy a stresszel való megbirkózás erőssé teszi őket, s azt, hogy a betegségek, lelki mélypontok után gyorsan visszatérnek a normál mindennapokba (28. ábra).



28. ábra. A felsőfokú tanulmányokat folytatók megküzdési szintjei (átlagok)

Forrás: PERSIST 2019.

A megküzdés hallgatók által érzékelt szintjeit megvizsgáltuk klaszterelemzéssel is, annak érdekében, hogy megtudjuk, kik azok a hallgatók, akik az értékelések

<sup>2</sup> A Connor-Davidson skála rövidített magyar változatát Járai és munkatársai (2015) publikálták.



alapján egy csoportba tartoznak. A vizsgálat eredményei szerint három csoport rajzolódott ki, melyek elnevezései a következők: 1) alkalmazkodók, 2) bizonytalanok, 3) megküzdők. Az első klaszterbe 1067-en, a másodikba 558-an, a harmadikba 567-en tartoznak (12. táblázat).

12. táblázat. A megküzdés hallgatók által vélelmezett szintjei a klaszterelemzés függvényében

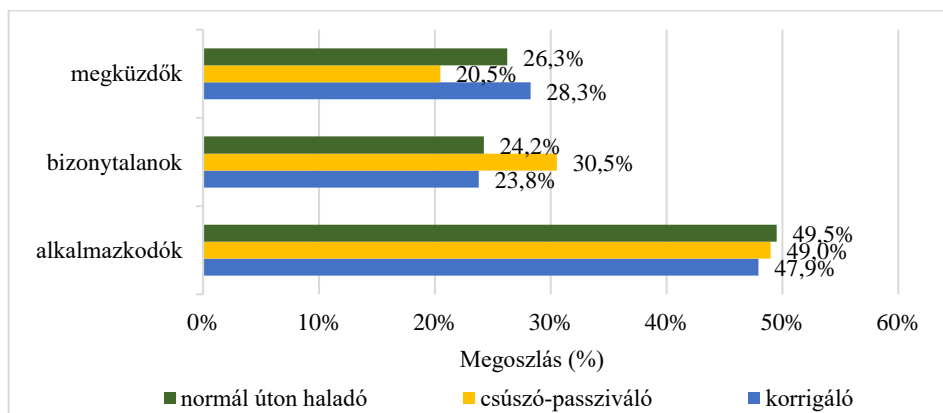
	Klaszterek		
	Alkalmazkodók	Bizonytalanok	Megküzdők
Képes vagyok alkalmazkodni a változásokhoz.	3,27	3,01	3,81
Mindennel megbirkózom, bármi történjék.	3,08	2,60	3,69
Megpróbálom a problémák humoros oldalát nézni.	2,91	2,41	3,52
A stresszel való megbirkózás erőssé tesz.	2,69	1,92	3,36
Betegség vagy lelki mélypont után gyorsan visszatérek a rendes kerékvágásba.	2,69	1,93	3,41
Az akadályok ellenére is elérem a céljaimat.	3,17	2,83	3,75
Akkor is tudok a teendőimre összpontosítani, ha nyomás alatt vagyok.	2,81	2,27	3,56
Nem bátortalanít el a folytatástól, ha hibázom.	2,81	2,32	3,51
Erős személyiségnek tartom magam.	3,00	2,23	3,76
Tudom kezelni a negatív érzelmeimet.	2,83	2,14	3,52

*K-Means cluster, iteration 100, missing=pairwise*

*Forrás: PERSIST 2019.*

A válaszadó hallgatók közül azok rendelkeznek a legjobb megküzdési stratégiákkal, akik a tanulmányaik során óriási változásokkal néztek szembe, akik átkerültek költségtérítéssel finanszírozási formába, akik szakot váltottak, vagy éppen még intézményt is. A korrigálók 28,3%-a tartozik a megküzdők csoportjához. Ők azok, akik leginkább szembenéznek és megbirkóznak az akadályokkal, az akadályok ellenére sem felejtik el azt, hogy a fő céljuk a diploma megszerzése. Mindemellett erős személyiségnek tartják magukat, akik még a negatív történeteket is képesek kontrollálni, nyomás alatt is fókuszálnak a teendőkre. A bizonytalanság egyértelműen a csúszó és passzív félveket használó hallgatókra jellemző. A csúszó-passzív hallgatók 30,5%-a tartozik a bizonytalanokhoz. A normál úton haladó hallgatók 49,5%-a alkalmazkodó, akik még akkor is bíznak magukban, ha hibáznak. A hibák nem tántorítják el őket a tanulmányukban, kijavítják azokat (29. ábra). Országonként a magyarországi és a szerbiai almintában van szignifikáns különbség a haladási utak stresszhelyzetekkel való megküzdésében. Magyarországon a csúszó-passzív hallgatók az alkalmazkodók, míg a korrigálók

a megküzdők. Ezzel szemben Szerbiában a sztenderd hallgatók az alkalmazkodók és a csúszó-passzíválók a bizonytalanok. Tudományterületi összehasonlításban a jogi képzési területen felülreprezentáltak a korrigálók között a megküzdők, a normál úton haladóknál az alkalmazkodók. Az orvostudomány esetében a bizonytalanok vannak felülreprezentálva a csúszó-passzíválók körében.



Khi-négyzet próba,  $p=0,058$ .

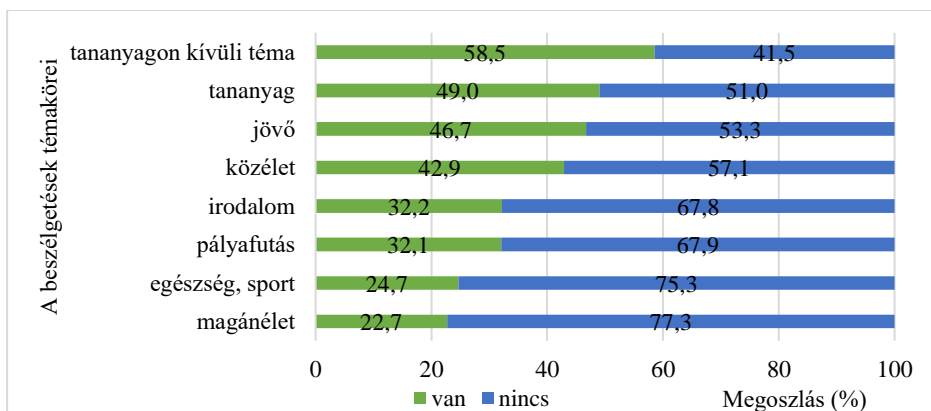
29. ábra. Megküzdési szintek a haladási utak klasztereiben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

#### 4.7. Oktatói kapcsolatok (Godó Katalin)

Megvizsgáltuk a hallgatók oktatókkal kialakított és fenntartott kapcsolatait is. Megkérdeztük a hallgatóktól, hogy van-e olyan oktatójuk, akivel tanítási időn kívül is beszélgetnek különböző témákról, akár tananyagról, tudományról, akár szépirodalomról, közéleti kérdésről, személyes problémákról, jövőtervekről, egészségről stb. Eredményeink szerint a legtöbb hallgató életében nincsen egyetlen olyan oktató sem, akiben megbíznának, akivel megoszthatnák a tanulmányi és/vagy a magánéleti problémákat, akivel a szakmai pályafutásról és az előrehaladási lehetőségekről, a sportról, a szépirodalomról valamint a művészeti élményekről beszélgetnének.

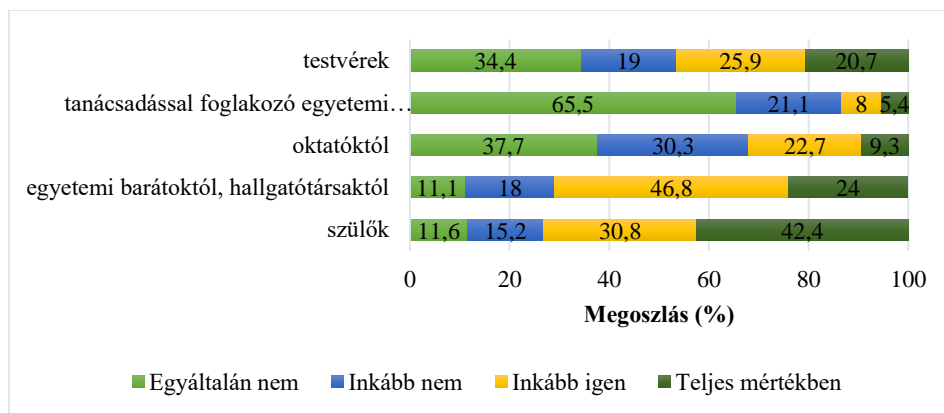
A válaszadók 58,5%-a tananyagról szokott beszélgetni az oktatóval, 49% a tananyagon kívül más témákról, 42,9% a jövőterveiről is (30. ábra). Ugyanakkor ez az összefüggés csak Magyarország esetén áll fenn, a többi országnál már nem (a kis elemszámok miatt azonban újabb vizsgálatok szükségesek).



30. ábra. Oktatói kapcsolattal rendelkezők és nem rendelkezők aránya különböző témakörök szerint (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A hallgatói lemorzsolódást mérséklő tényezők után kutatva elemzésünk nélkülözhetetlen szempontja volt, hogy a hallgatók kitől kérnek tanácsot akkor, amikor elbizonytalanodnak a tanulmányok folytatását illetően. Az adatok azt mutatják, hogy az oktatóktól, illetve az egyetemi munkatársaktól nem számítanak tanácsra, míg a szülőkhöz és testvérekhez bátran fordulnak segítségért. Emiatt azonban gyakran elesnek a kompetens segítségtől (31. ábra).

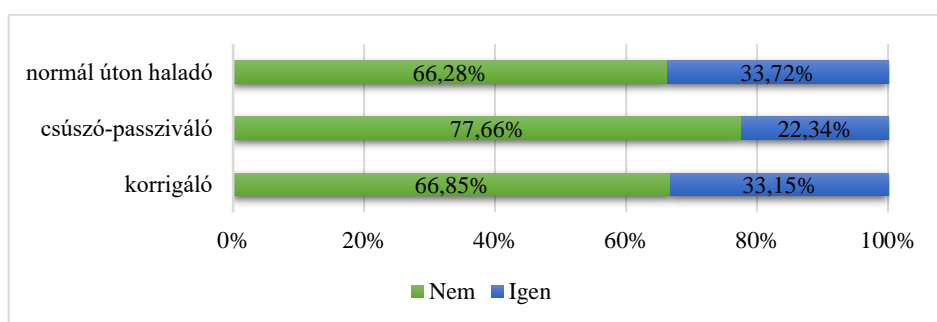


31. ábra. Kitől kér tanácsot, ha elbizonytalanodik? (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Haladási utak szerint is megvizsgáltuk, hogy kik azok, akik tanulmányi problémák esetén az oktatótól kértek tanácsot. Jelen adatok szerint az oktatói tanács összefüggésben áll a haladási utakkal ( $p \leq 0,05$ ). A csúszó-passzíváló klaszter hallgatói fordulnak legkevésbé az oktatóhoz a tanulmányi problémák esetén, noha nekik lenne erre a legnagyobb szükségük (32. ábra).

Az eredményeink alapján elmondható, hogy kevés hallgatónak van szoros(abb) kapcsolata az oktatóval. Emiatt erősen ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének, ugyanis tudjuk, hogy az intézményen belüli kapcsolatháló egyfajta védőháló is, ami támogatja a hallgató perzisztenciáját (Pusztai 2011). Összességében a csúszó-passzíválóknak a leggyengébb, a korrigálóknak a legsokoldalúbb a kapcsolata az oktatóival. Általában a hallgatók harmada fordul tanácsért az oktatóihoz, azonban a csúszó-passzíváló hallgatóknak alig több mint az ötöde, vagyis az ő oktatókkal kialakított kapcsolataik a legszegényesebbek, ezért a hallgatói lemorzsolódásnak való kitettségük a legnagyobb. Ez az összefüggés azonban nem minden képzési területen áll fenn (orvos:  $p=0,017$ ; természettudomány:  $p=0,024$ , bölcsészet:  $p=0,052$ ). Az orvos- és a természettudományos képzésben az látszik, hogy nem a normál úton haladók vannak ellátva leginkább oktatói tanácsadással/kapcsolatokkal, hanem a korrigálók. A bölcsészettudománynál a normál úton való haladást támogatja az oktató kapcsolat ( $p=0,052$ ).



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

32. ábra. Az oktatótól elbizonytalanodás esetén tanácsot kérők és nem kérők aránya

Forrás: PERSIST 2019.

#### 4.9. A STEM képzésterületek hallgatóinak jellemzői (Alter Emese)

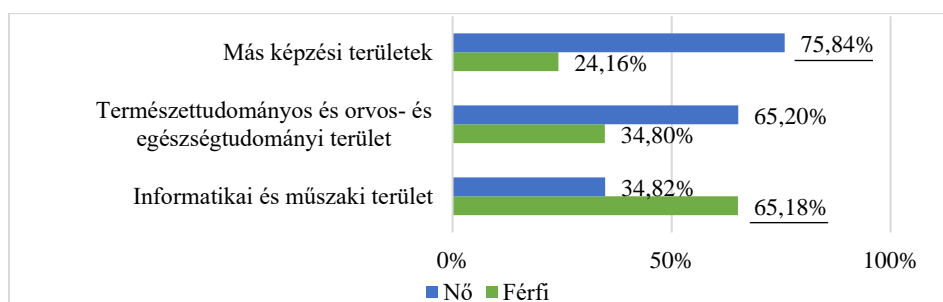
Az elemzés során egyértelművé vált, hogy a tanulmányok képzésterületének döntő szerepe van abban, hogy hogyan alakul a hallgató tanulmányi előrehaladása. Bizonyos képzésterületeken nagyon ritka jelenség a csúszás és a passzíválás, s szinte ismeretlen jelenség a hallgatók költségterítéses képzésbe való átsorolása vagy átlépése, máshol egészen megszokott. A képzésterületeket az alábbiakban nem egyenként, hanem csoportokba sorolva vizsgáljuk.

A STEM (science, technology, engineering, mathematics) területek vizsgálata az utóbbi évek során a felsőoktatási kutatások homlokterébe került. Ezt a munkaerőpiac ezeken a területeken végzett munkaerő iránti növekvő igénye, illetve a STEM területeken megfigyelt magas lemorzsolódás és bizonyos STEM szakok elférriasodása indokolja (Maltese & Tai 2011; Paksi 2013; OECD 2019).

A nemzetközi és hazai vizsgálatok szerint azonban a lemorzsolódás mértékének és a hallgatók nemi megoszlásának tekintetében az ide sorolt képzések között jelentős eltéréseket láthatunk. Az OECD (Education at a Glance 2019)

adatai szerint a természettudományos, illetve orvos- és egészségtudományi képzéseken a végzettek között a női hallgatók aránya Magyarországon 53% és 86%, az informatikai és műszaki területeken azonban valóban megjelenik a szakok el-férfiasodása, ezeken a képzéseken ugyanis a hallgatók 82 és 72%-át adják férfiak. A lemorzsolódás tekintetében azt láthatjuk, hogy az orvos-és egészségtudományi területek kivételével, melyeken a lemorzsolódók aránya 32-35%, minden STEM képzést hasonló mértékben érintő problémáról beszélhetünk. Az informatikai képzési területen 49-55%, a műszaki képzéseken 40-44%, a természettudományos szakokon pedig 47-50% morzsolódik le (*Oktatási Hivatal 2020*). A fenti különbségek következtében a STEM képzések más képzésekkel való összehasonlítása során két alcsoportot hozunk létre. Az egyik alcsoportba a nők számára vonzóbb, alacsonyabb lemorzsolódási arányokkal jellemezhető természettudományos, illetve orvos- és egészségtudományi képzéseket, a másik alcsoportba a műszaki és informatikai területeket soroltuk.

Elsőként nemi arányok tekintetében hasonlítottuk össze a STEM alcsoportokat más képzésterületekkel, hogy láthassuk, hogy a PERSIST 2019 adatbázis adatainak esetében is megjelennek-e a hazai és nemzetközi kutatásokban leírt trendek. Eredményeink szerint a három vizsgált csoport között jelentős eltérés jelentkezett ( $p \leq 0,05$ ). Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján látható, hogy a férfiak az informatikai és műszaki területeken, a nők pedig más képzéseken felülreprezentáltak, a természettudományos, illetve orvos- és egészségtudományi területeken a nemek aránya megközelítőleg kiegyenlített (33. ábra). Ezek az eredmények megfelelnek a korábbi vizsgálatokban leírtaknak (*OECD 2019*), és a horizontális nemi szegregáció megnyilvánulásai. Feltételezhetjük, hogy a hallgatók pályaválasztásuk során a nemi sztereotípiáknak megfelelően döntenek. Mivel ezek a sztereotípiák a nőkkel a gondoskodást, közösségi attitűdöt, a férfiakkal pedig a magas státust és a racionalitást azonosítják (*Diekman & Eagly 2000*), így részben ez magyarázhatja a férfiak informatikai és műszaki területeken való felülreprezentáltságát.



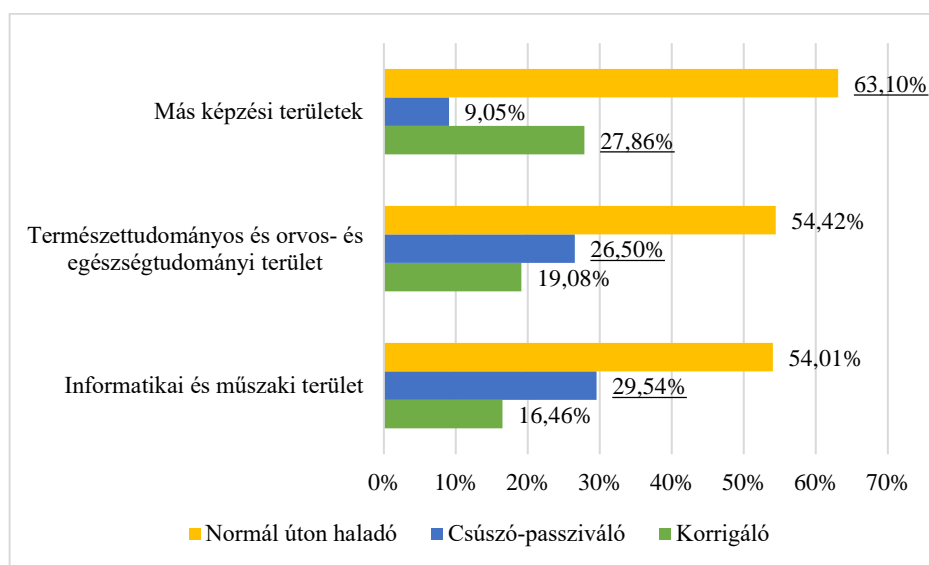
Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

33. ábra. A vizsgált képzésterületek hallgatóinak nemi megoszlása (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Ezt követően vizsgáltuk a STEM és nem STEM képzésekre járók haladási útjait. Ennek során arra voltunk kíváncsiak, hogy a STEM képzéseken megfigyelt magas lemorzsolódási arányok megjelennek-e a sztenderd úton haladók alacsony arányában, illetve, hogy van-e különbség a STEM képzések két alcsoportja és más képzések között abban, hogy a nem sztenderd úton haladók mely csoportja (csúszó-passzíváló vagy korrigáló) jelenik meg nagyobb arányban. A kapott eredmények ebben az esetben is alátámasztották a szakirodalomban leírt tendenciákat (34. ábra). Azt találtuk, hogy a sztenderd úton haladók a nem STEM képzéseken felül-, a két STEM alcsoportban alulreprezentáltak bizonyultak. Eredményeink megmutatták azt is, hogy míg más képzéseken a korrigáló, addig a STEM alcsoportokban a csúszó-passzíváló hallgatók voltak felülreprezentáltak. A csúszó-passzíváló hallgatók magas, és a korrigáló, valamint sztenderd úton haladók STEM területeken megfigyelt alacsony aránya egyrészt utalhat arra, hogy ezeken a képzéseken a hallgatóknak gyakran szignifikánsan magasabb követelményeknek kell megfelelniük a sikeres előrehaladáshoz (Bridgeman, Pollack & Burton 2008; Freeman, Haak & Wenderoth 2011; Hámori 2018, 2020). A költségterítést vállalók, illetve az korrigáló relatíve alacsony aránya utalhat továbbá a diploma megszerzése iránti alacsony elkötelezettségre, és a kudarcok/hibás pályaválasztás korrekciójának képtelenségére.



*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$*

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.*

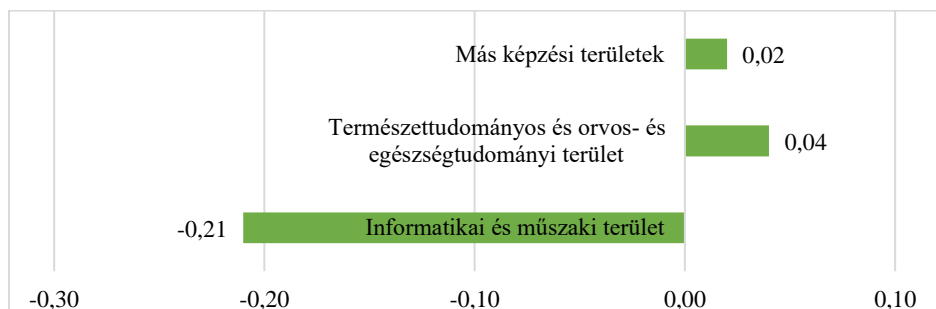
34. ábra. A haladási utak klaszterei a vizsgált képzéseken (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Kutatási kérdéseink között szerepelt az is, hogy hogyan jellemezhető a STEM területekre járó hallgatók perzisztenciája. A perzisztencia vizsgálatakor a koráb-

ban létrehozott perzisztencia főkomponens értékeit (lsd. a későbbiekben) használtuk. A kapott eredmények szerint jelentős eltérés van a vizsgált területek hallgatóinak perzisztenciájában ( $p \leq 0,05$ ). Míg az informatikai és műszaki képzésterületek hallgatóinak perzisztenciája várakozásainknak megfelelően alacsonynak bizonyult, tehát tükrözte a magas lemorzsolódási arányokat, addig a természettudományos, valamint orvos- és egészségtudományi terület hallgatóinak perzisztenciája más képzések hallgatóihoz hasonlóan alakult (35. ábra).

Ez az eredmény árnyalja a haladási utak esetében megrajzolt képet. Míg a műszaki és informatikai képzéseken feltehetően a hallgatók alacsony perzisztenciája magyarázza a sztenderd úton haladók alacsony arányát, addig a természettudományos, valamint orvos- és egészségtudományi területek hallgatóinak relatíve magas perzisztenciája elletmond a haladási utak vizsgálatakor kapott eredményeknek. Mivel az orvos- és egészségtudományi képzéseken tanulóknak igen magas bemeneti követelményeknek kellett megfelelniük, így ezek a hallgatók jellemzően elkötelezettek és magas teljesítményt nyújtanak (*Dinyáné Szabó, Pusztai & Szemerszki 2019*), ami magyarázhatja a magas perzisztenciát. Az, hogy ennek ellenére is alacsony a sztenderd úton haladók aránya, azt mutatja, hogy ezeken a képzéseken olyan szelektív szemlélet uralkodik, melynek hatására a tehetséges, magas teljesítményre képes hallgatók számára sem minden esetben elérhető a sikeres tanulmányi karrierút.



ANOVA,  $p \leq 0,05$

35. ábra. A perzisztencia főkomponens átlagértékei a vizsgált képzéseken

Forrás: PERSIST 2019.

Annak érdekében, hogy a fentebb bemutatott eredményekről árnyaltabb képet kaphassunk, megvizsgáltuk azt is, hogy van-e eltérés a kutatás során vizsgált országokban a teljes mintán leírt trendekhez képest. Mivel csak ezekben az esetekben beszélhetünk megfelelő elemszámról, a továbbiakban a magyarországi és romániai almintákon kapott eredményeket mutatjuk be, és csak azokra térünk ki, melyek a teljes mintán kapottaktól eltérő tendenciákra mutattak rá. A nemi arányok vizsgálatakor mindkét almintán a fentiekben bemutatottakkal egybehangzó eredményeket kaptunk, a haladási utak tekintetében azonban eltérő mintázatokat találtunk. A magyarországi almintá esetében a teljes mintán kapottakhoz képest

eltérő eredmény, hogy a sztenderd úton haladók a STEM területeken nem bizonyultak alulreprézéntálnak, a nem STEM képzéseken pedig alulreprézéntáltak voltak a csúszó-passzíváló hallgatók. A romániai alminta esetében a kapott eredmények megmutatták, hogy a STEM képzéseken a korrigáló felül-, a sztenderd úton haladók pedig alulreprézéntáltak, a többi képzési területen azonban a korrigáló alkotnak alulreprézéntált, a normál úton haladók pedig felülreprézéntált csoportot. A perzisztencia vizsgálatokor a romániai alminta esetében találtunk a teljes mintán kapottaktól eltérő eredményeket. Az adatok megmutatták, hogy ezen almintán a műszaki és informatikai képzésekre járók körében felülreprézéntáltak az átlagos, és alulreprézéntáltak az átlag feletti perzisztenciával jellemezhető hallgatók, a természettudományos, illetve orvos- és egészségtudományi képzéseken az átlag alatti perzisztenciával leírható alul-, az átlag felett perzisztensek pedig felülreprézéntáltak voltak, míg a nem STEM képzéseken az átlag alatti perzisztenciával jellemezhető hallgatók bizonyultak felülreprézéntálnak.

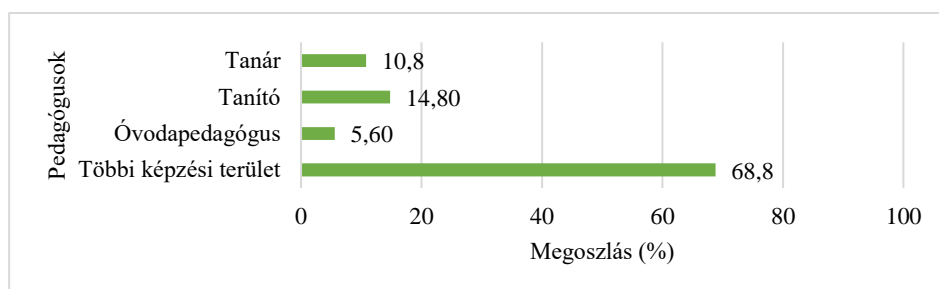
#### **4.9. A tanárszakos hallgatók jellemzői (Kovács Edina)**

A pedagógus-, ezen belül is a tanárszakos hallgatók lemorzsolódását, vagy lemorzsolódási kockázatát vizsgálva ki kell emelnünk, hogy a pedagóguspálya hagyományosan a társadalmi mobilitás egyik csatornája. A rekrutációs bázis az egyes oktatási szintekre történő képzéseken nem azonos: az óvodapedagógusok között 90% körüli az első generációs diplomások aránya, míg az egyetemi szintű, azaz középiskolai oktatásra jogosító tanárképzés esetében ez az arány 70-75%-os. Egy pálya társadalmi nyitottsága önmagában természetesen nem negatív vonás, ugyanakkor járhat az érintett foglalkozás státuszának gyengülésével. A professzió státuszának egyik eleme az adott pályán elérhető keresetek nagysága; ezzel párhuzamosan a diploma megszerzésébe fektetett ráfordítások megtérülése. Míg a hasonló végzettséggel rendelkezőkhöz képest a tanári keresetek aránya az OECD átlagában az elmúlt nyolc év során 90 százalék körül alakult, addig a magyarországi arány 60% körüli, ami a professzió státusza mellett a diplomaszerzés költségeinek megtérülését is negatívan befolyásolja. Hogy mindez a kelet-magyarországi régióban még lényegesebb lehet, annak oka, hogy jellemzően az alsóbb osztályokhoz tartozó családok gyermekei választják az itt található egyetemeket. Ennek részben anyagi okai vannak: például a kevesebb utazási költség, alacsonyabb lakhatási költség miatt könnyebben finanszírozható a továbbtanulás. A másik ok, hogy a nem értelmiségi szülők jellemzően nem rendelkeznek ismeretekkel a felsőoktatásról, és a nagyobb földrajzi távolságot már nem szívesen vállalják (Fónai 2014; Fónai & Dusa 2014; Kovács 2018; OECD 2019; Pusztai & Fónai 2012).

A PERSIST kutatás során megkérdezett hallgatóknak közel egyharmada tanul pedagógiai képzési területen, valamint tanárképzésben. Ezen belül a megoszlást a 36. ábra szemlélteti. Legtöbbsen a leendő tanítók vannak, őket követik a



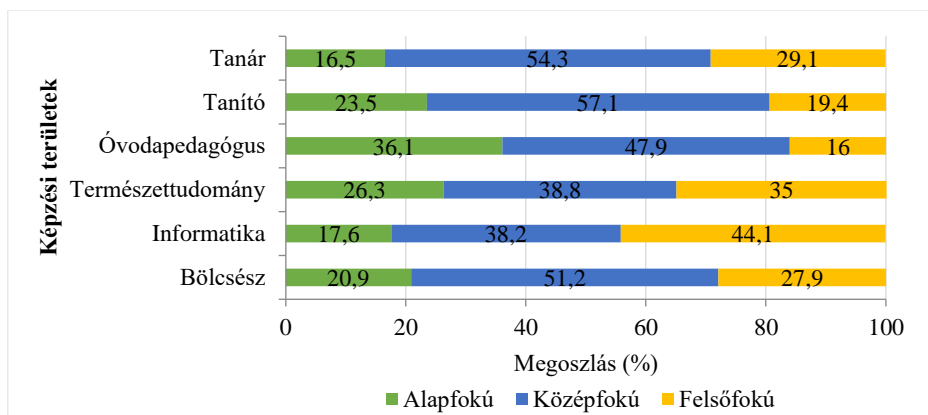
tanárképzésben részt vevők, akik a minta egytizedét teszik ki. Az óvodapedagógus és kisgyermeknevelő képzésben részt vevő hallgatók aránya kisebb, 5,6%-os.



36. ábra. A pedagógus- és tanár szakos hallgatók aránya a mintában (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Ahogy az a szakirodalom alapján várható volt, az első generációs értelmiségiek aránya valóban viszonylag magas a pedagóguspályára készülők körében: 80%-nyi, ha az apák és 70%, ha az anyák legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáljuk. A többi képzési terület közül elsősorban a bölcsész, a természettudományi és az informatika képzésbe járókkal érdemes ezt az eredményt összevetni, mivel a leendő tanárok is elsősorban ezeken a képzési területeken jelennek meg. A diplomás szülők aránya mind az anyák, mind az apák esetében valamivel alacsonyabb hányad, mint az informatika vagy a természettudományos képzésbe járó hallgatóké, azonban nagyjából együtt mozog a bölcsészhallgatók jellemzőivel. Hozzájuk viszonyítva a tanár szakosok közül 5%-kal többen rendelkeznek diplomás édesanyával, míg az apákat vizsgálva 2%-kal maradnak el a bölcsészhallgatóktól. A szülők végzettségéből képzett összevont mutató is hasonló eredményt jelez: a bölcsészekkel viszonylag azonos a tanárszakos hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, míg a többi képzési területhez képest valamelyest lemaradásban vannak. Ugyanakkor az óvodapedagógus hallgatók körében 84%-os, a tanítóképzésbe járóknál 80,6%-os az elsőgenerációs értelmiségiek aránya (37. ábra).



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

37. ábra. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége képzési területek szerint (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A kevésbé jó anyagi helyzet és a diploma alacsony megtérülése miatt várható volt, hogy a pedagógusnak készülő hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban vesznek részt államilag támogatott képzésben (13. táblázat). Ez a kiugró eltérés akkor is megmarad, ha a hasonló képzési területekkel hasonlítjuk össze: azokon a hallgatók mintegy ötöde vesz részt költségterítéses képzésben.

13. táblázat. Finanszírozási formák (%)

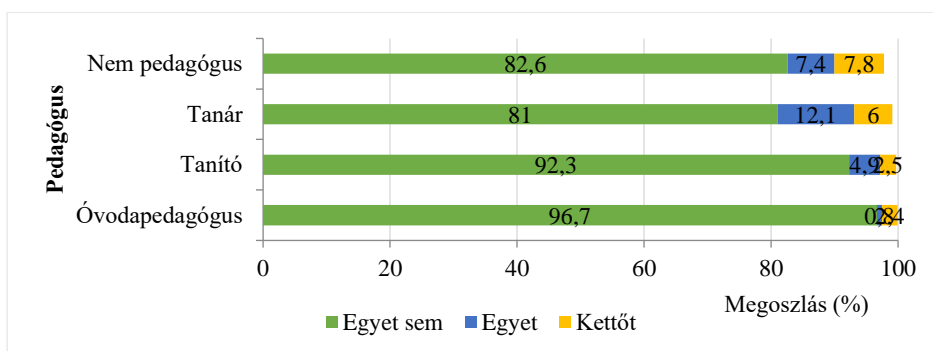
	Költségterítéses	Államilag támogatott
Óvodapedagógus	5,7	94,3
Tanító	5,6	94,4
Tanár	4,9	95,1
Nem ped. hallgatók	25,8	74,2

Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

Forrás: PERSIST 2019.

Az osztatlan tanárképzés esetében fontos arra is figyelemmel lenni, hogy a 12 féléves képzés során a hallgatók maradéktalanul igénybe veszik az államilag támogatott féléveiket, amennyiben középiskolai tanárnak készülnek. Ezért azt vártuk, hogy a passziválás és a tanulmányokban való elcsúszás aránya is szignifikánsan kevesebb lesz körükben. Ez azonban az adatokból nem igazolódott: a passziválást illetően nincsen szignifikáns eltérés az egyes képzési területek között, míg a csúszásban a tanár szakosok hasonló arányokat mutatnak, mint a nem pedagógus hallgatók, miközben az óvodapedagógus és a tanítóképzés hallgatói körében lényegesen kisebb arányú az elmaradás (38. ábra). Az eltérés egyébként a képzési területeket külön-külön összevetve is hasonlóan alakul: a legnagyobb arányban (31,7%) a műszaki képzésbe járó hallgatók gondolják, hogy egyes tantárgyak nem teljesítése miatt csúszni fognak a képzés befejezésével, a legkevésbé

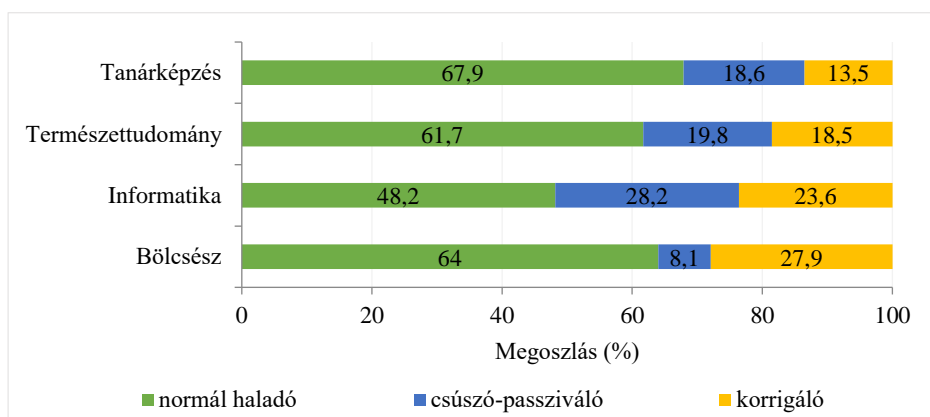
pedig a társadalomtudományi területen csúsznak meg a hallgatók (3,4%). Ehhez képest a tanárképzés a maga 19%-os arányával az átlagos tartományban marad.



38. ábra. A képzés során várható csúszás aránya az egyes területeken (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A tanulmányi előrehaladásra vonatkozó mutatókból képzett klaszterek vizsgálata is hasonló eredményt mutat, mint az egyes itemek külön-külön. Azaz a feltevé-sünkkel ellentétben a tanárképzésben részt vevő hallgatók haladási útja nem tér el jelentős mértékben a többi hallgatóétól az elmaradások vonatkozásában (39. ábra). A különbség inkább a szakot váltó, kereső-kísérletező klaszterben jelentős, ez az, ami a tanár szakosokat a többiekénél kevésbé jellemzi. A háttérben állhat a pálya iránti elkötelezettség is, de valószínűleg nagyobb a szerepe a kevésbé jó anyagi helyzetnek, ami miatt a hallgatók nem engedhetik meg maguknak, hogy képzést váltsanak, és költségterítéses fél éveket vállaljanak.



39. ábra. Képzési területek az haladási utak klasztereiben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

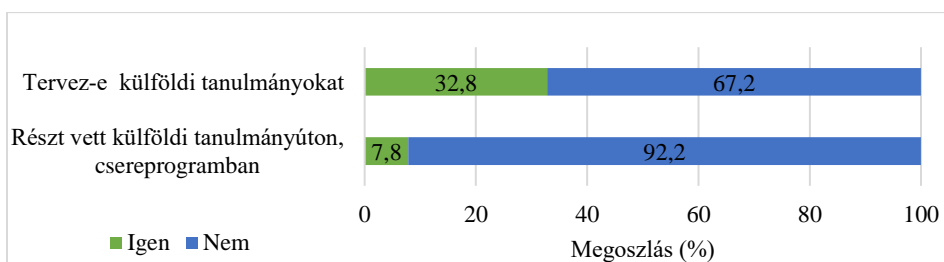
Összességében megállapítható, hogy adataink összhangban állnak azokkal a ko-rábbi kutatási eredményekkel, amelyek szerint a tanári pálya a társadalmi mobi-

litás egyik fontos csatornája. Ennek következtében a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók anyagi helyzete rosszabb, mint a hasonló képzési területeken tanuló, de nem tanárszakos hallgatóké, a szüleik iskolai végzettsége pedig hasonló a bölcsész területen tanulókéhoz, de alacsonyabb, mint például a természettudományi vagy az informatika területén tanuló hallgatók szüleié. Jellemzően államilag támogatott képzésben vesznek részt, és nem keresgélnek, váltogatnak az egyes szakok között. Ugyanakkor a tanulmányokban mutatkozó csúszásuk, elmaradásuk nem kevesebb, mint a többi, nem tanár szakos hallgatóé. Esetükben ez azt jelenti, hogy a képzésüket már csak költségtérítéssel fogják tudni befejezni, hiszen az osztatlan tanárképzés 5 + 1 éves, azaz a 12 államilag támogatott félévet a normál ütemű haladás során is kimerítik. Ez – összevetve a családok kevésbé jó anyagi helyzetével és a diploma megszerzésére fordított költségek megtérülésének alacsonyabb voltával – a csúszó hallgatókat illetően lemorzsolódási kockázatot is jelent.

## 5. Tanulmányok mellett végzett tevékenységek

### 5.1. Külföldi munka, külföldi tanulás (Dusa Ágnes Réka)

A pályaorientáció részeként érdeklődtünk arról is, hogy a hallgatók vettek-e már részt hallgatói mobilitási programban, vagy tervezik-e azt. Az eredményeket a 40. ábra foglalja össze, s jól látszik, hogy viszonylag alacsony a már megvalósult külföldi tanulmányok aránya (a válaszadók 7,8%-a számolt be hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi tanulmányútról), míg a tervek szintjén magasabb az arány: a válaszadók 32,8%-a tervezi, hogy felsőoktatási éve alatt külföldön fog tanulni. A felsőoktatási haladási utak klasztereivel nem mutatkozott szignifikáns összefüggés sem a megvalósult, sem a tervezett külföldi tanulást tekintve, s ez nem változott országok szerinti bontás alapján se ( $p > 0,05$ ).

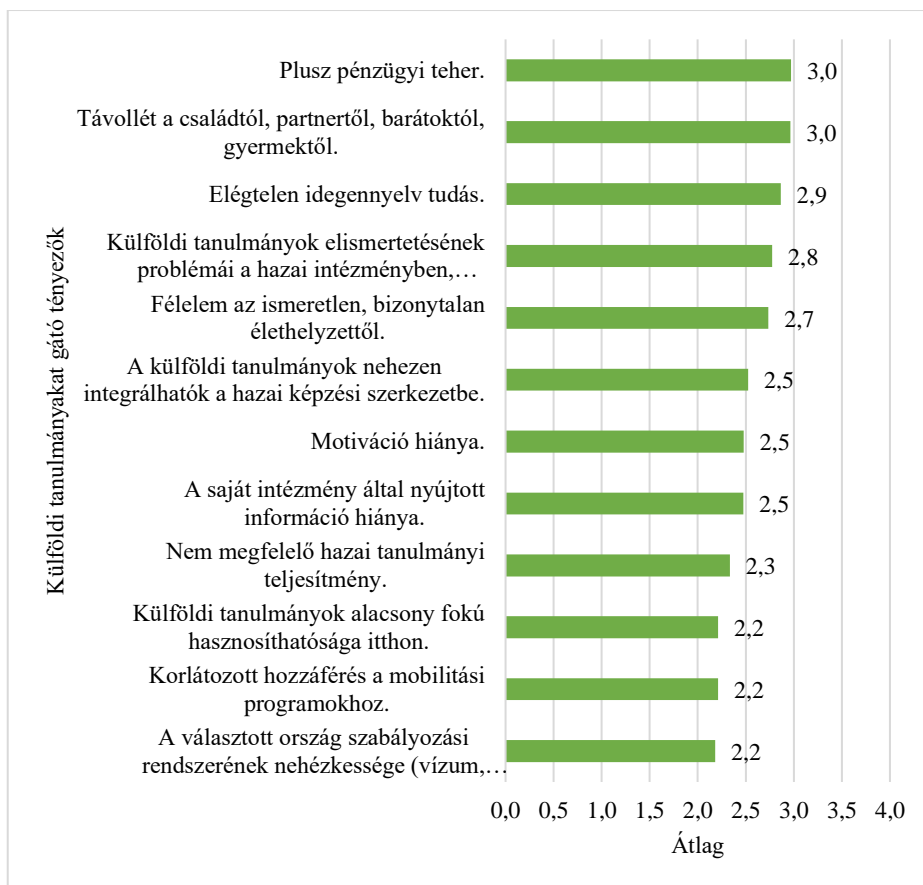


40. ábra. A megvalósult és a tervezett külföldi mobilitás (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A külföldi tanulmányok vállalásának gátló tényezőit négyfokú skálán értékelhették a válaszadók. Az 1 érték azt jelölte, ha az adott nehézség a válaszadó szerint egyáltalán nem jelent gondot a külföldi tanulmányok vállalásában, míg a 4 azt jelentette, hogy teljes mértékben nehézséget jelent. A 41. ábrán látszik, hogy a pénzügyi teher (átlag: 3) és a családtól, partnertől, barátoktól való távollét (átlag: 3) mellett az elégtelennek érzékelt idegennyelv-tudás (átlag: 2,9) a legjellemzőbb visszatartó tényezők. De a diákok attól is tartanak, hogy a külföldi tanulmányaikat, a megszerzett krediteket nem fogják tudni elszámoltatni, s emiatt csúsznak a tanulmányaikkal (átlag: 2,8). Hasonló intézményi problémából akadó félelmet jelez, hogy a válaszadók szerint a külföldi tanulmányok betervezése nehezen integrálható be a képzési szerkezetbe (átlag: 2,5). Ezt azért kissé megelőzi az ismeretlen, bizonytalan élethelyzettől való félelem (átlag: 2,7).

A gátló tényezők értékelése hasonló a 2014-ben pedagógusjelölt hallgatókon végzett felmérésünkhöz, akkor a plusz pénzügyi teher, az elégtelen nyelvtudás és a külföldi tanulmányok elismertetésének problémái voltak a legmagasabbra értékelt hátráltató tényezők (Pusztai et al. 2014).

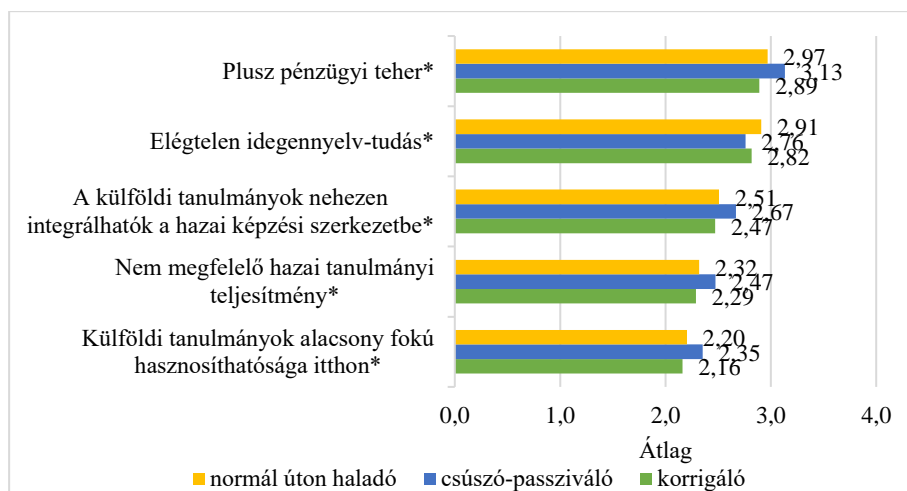


41. ábra. A külföldi tanulmányok gátó tényezőinek értékelése (Négyfokú skála átlagpontjai)

Forrás: PERSIST 2019.

A különféle tanulmányi utak szempontjából öt esetben mutatkozott szignifikáns eltérés a külföldi tanulmányokat gátó tényezők értékelésekor. A normál úton haladók esetében jellemzőbb az, hogy az elégtelennek érzékelt idegennyelv-tudásukat a külföldi tanulás akadályának érzik. A csúszó-passzíváló pedig magasabbra értékelték a külföldi tanulás anyagi terheit, valamint úgy érzik, a nem megfelelő hazai teljesítményük miatt sem tudnának külföldi tanulmányi ösztöndíjra pályázni. Szintén ők azok, akik a leginkább kételkednek a külföldi tanulás megtérülésében, azaz úgy érzik, a külföldi tanulmányok nem integrálhatók a hazai képzésbe, valamint alacsony az itthoni hasznosíthatósága a külföldön szerzett ismereteknek. A plusz pénzügyi teher legkevesbé a korrigálókat gátolja – ők eleve tandíjat fizetnek a tanulmányaikért – és a tanulmányi teljesítményük sem hátráltatja őket a megítélésük szerint. Továbbá a három csoportból ők értékelték legmagasabbra a külföldi tanulmányok hasznosságát, azaz ők gondolják leginkább úgy, hogy a más országban megszerzett tudás integrálható a hazai képzési szerkezetbe és itthon is hasznosítható (42. ábra).

Országok szerinti különbségeket tekintve azt az érdekes eredményt emelnénk ki, hogy a romániai válaszadók esetében a normál úton haladók voltak azok, akik majdnem az összes gátló tényező visszatartó hatását magasabbra értékelték, tehát mintha ők tartanának leginkább a külföldi tanulástól, míg a másik két haladási úton járó hallgatói csoport alacsonyabbra értékelte a visszatartó tényezők szerepét.

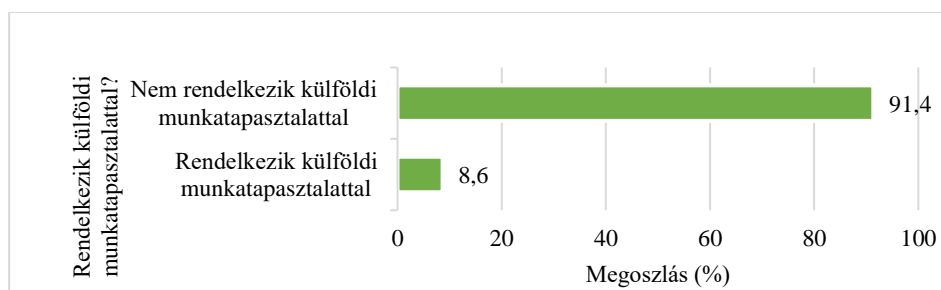


ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

42. ábra. A külföldi tanulmányok gátló tényezőinek értékelése tanulási utak szerint (Négyfokú skála átlagértékei)

Forrás: PERSIST 2019.

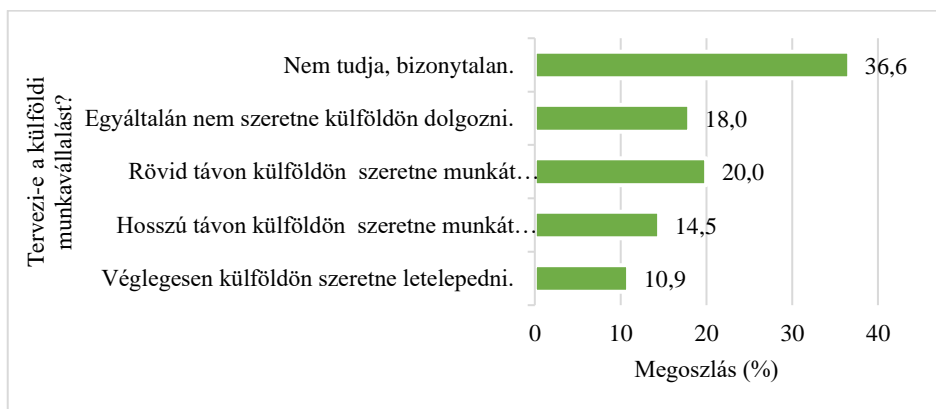
Megkérdeztük azt is a hallgatóktól, hogy dolgoztak-e már külföldön. A válaszadó hallgatók 8,6%-a rendelkezik külföldi munkavállalási tapasztalattal, ez 185 főt jelent (43. ábra). A haladási utak mentén nem mutatkozott szignifikáns eltérés a külföldi munkatapasztalattal rendelkezők és nem rendelkezők arányát tekintve ( $p > 0,05$ ).



43. ábra. Dolgozott-e valaha külföldön? (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A jövőbeli külföldi munkavállalásnál – más vizsgálatokhoz hasonlóan – magasabb a külföldi munkavállalást tervezők aránya a tapasztalattal rendelkezőkhöz képest. Összesen 45,4%-a jelezte, hogy hosszabb-rövidebb külföldi munkavállalást fontolgat. 18% egyértelműen nem szeretne külföldön dolgozni, a bizonytalanok aránya pedig 36,6%. A külföldi munkát tervezők közül is 10,9% azok aránya, akik végleges külföldi letelepedést terveznek, 14,5% hosszú távon szeretne külföldön dolgozni, de utána hazatérne, míg 20% csak rövid távon próbálná ki, milyen a külföldi munka (44. ábra).



44. ábra. A külföldi munkavállalási tervek megoszlása (%)

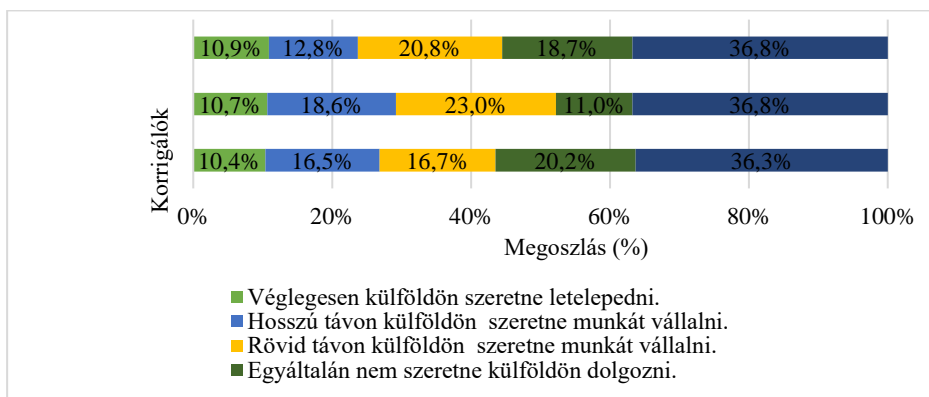
Forrás: PERSIST 2019.

A bizonytalanok aránya mind a három csoportban hasonló (36,3% - 36,8% - 36,8%), hasonlóan a végleges külföldi letelepedést fontolgotókhoz, ami szintén nagyon hasonló arányokkal jelenik meg: a korrigálók esetében 10,4%, a csúszó-passzíválóknál 10,7%, a normál úton haladóknál 10,9%. A hosszú távú munkavállalást tekintve már látványosabbak a különbségek: legmagasabb arányban (18,6%) a csúszó-passzíválók terveznek hosszú távon külföldön dolgozni, őket a korrigálók követik (16,5%), míg a normál úton haladóknak 12,8%-a tervez hosszú távú külföldi munkát. Rövidtávon szintén a csúszó-passzíválók próbálnák ki a külföldi munkát, 23%-uknak vannak ilyen tervei, a normál úton haladók 20,8%-ának és a korrigálók 16,7%-ának. Egyértelműen itthon szeretne dolgozni a korrigálók 20,2%-a és a normál úton haladók 18,7%-a, viszont a csúszó-passzíválók csoportjában ez az arány 11%. Összességében tehát az látszik, hogy a csúszó-passzíválók vágnak legnagyobb arányban arra, hogy hosszabb-rövidebb ideig külföldön dolgozzanak, míg legkisebb arányban ez a normál úton haladókra igaz (45. ábra).

Ha országok közötti különbségeket is figyelembe vesszük, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulási utak klaszterei és a külföldi munkatervek között csak a magyarországi és a romániai válaszadók esetében beszélgetünk szignifikáns különbségekről, a többi ország hallgatói között nincs különbség. A végleges letelepedés és a hosszú távú külföldi munkavállalás lehetősége a magyarországi és a romániai almintá esetében is a csúszó-passzíválókra jellemző legmagasabb



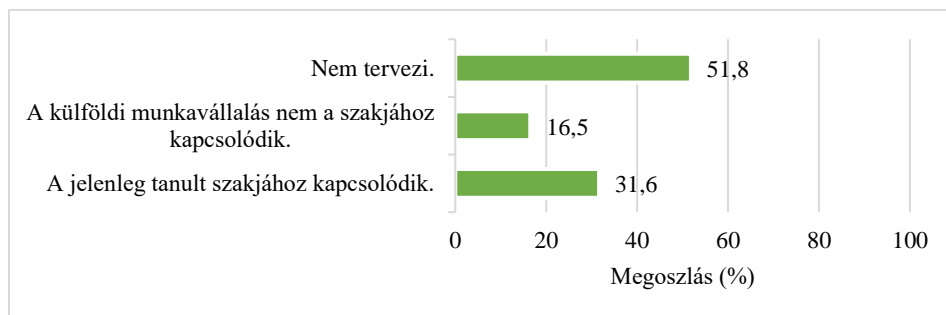
arányban, s a külföldi munka tervezésének elutasítása pedig a korrigálókra. A magyarországi és romániai hallgatók között a rövid távú külföldi munka esetében volt különbség, mert előbbi országban az is a csúszó-passzíválókra jellemző leginkább, míg a romániai hallgatók között a normál úton haladók tudják legmagasabb arányban elképzelni, hogy rövid távon külföldön dolgozzanak a jövőben.



45. ábra. A külföldi munkavállalási tervek tanulmányi utak szerinti megoszlása (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Az is érdekes kérdés, hogy ha valaki külföldi munkavállalást tervez, akkor mennyire ragaszkodik ahhoz, hogy megszerzett szaktudását fejlessze. A válaszokból az látszik, hogy a hallgatók 32%-a, ha külföldre menne, a jelenleg tanult szakmájában szeretne elhelyezkedni. 16% azok aránya, akik úgy szeretnének külföldön dolgozni, hogy nem (vagy legalábbis nem feltétlenül) a tanult szakjuknak megfelelő állásuk legyen. 52% megerősítette, hogy nem szeretne külföldön dolgozni (46. ábra). A haladási utak mentén nincs szignifikáns eltérés a csoportok között, s ez akkor is fennáll, ha országok szerinti bontásban vizsgáljuk meg a kérdést ( $p > 0,05$ ).



46. ábra. A külföldi munkavállalási tervek szakhoz, szakmához való illeszkedése (%)

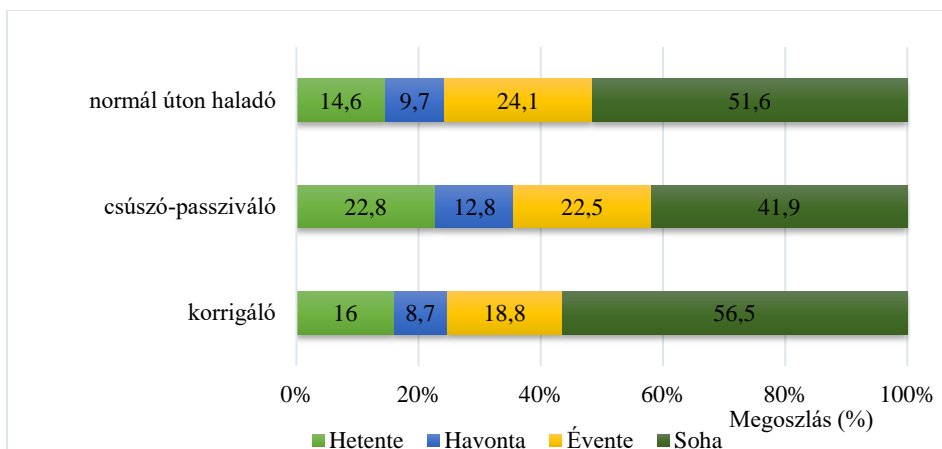
Forrás: PERSIST 2019.

### 5.3. *Hallgatói munkavállalás (Kocsis Zsófia)*

A tanulás és munka együtt járása korunk sajátossága, napjainkban e két tevékenység együttállására már életmódot alakító tényezőként tekinthetünk. A munkaerő-piac elvárásai és változásai a felsőoktatási hallgatók egy részét is érintik, s egyre jellemzőbb, hogy már a tanulmányi időszak alatt bekapcsolódnak különböző munkaerő-piaci folyamatokba (Szócs 2013). A munkavégzéssel kapcsolatos döntés nemcsak a jelenlegi és későbbi munkavállalásukra van hatással, hanem a tanulmányaikhoz való viszonyukat is befolyásolhatja.

Korábbi kutatási eredmények alapján a hallgatói munkavállalás növekvő tendenciát mutat, azonban a tanulmányokhoz szorosan kapcsolódó munkavégzés még mindig csak a hallgatók negyedére jellemző. A munkavállalás fő motivációja inkább az anyagiakhoz köthető (megélhetési költségek finanszírozása, szülőktől való függetlenedés), míg a szakmai tapasztalatszerzés és a kapcsolati háló bővítése kevésbé jellemző a dolgozó hallgatókra (Kovács et al. 2019; Pusztai & Kocsis 2019; Pusztai & Szigeti 2018). A munka és a tanulmányok kapcsolatának fontosságára számos kutatás rávilágított (Astin 1993; Fényes & Mohácsi 2019; Pascarella & Terenzini 1998), azonban a lemorzsolódott hallgatók körében végzett kutatás arra hívta fel a figyelmet, hogy a képzéssel való elégedettség, a képzés negatív megítélése és a hallgatói munkavállalás együttes hatása növelheti a lemorzsolódásra való hajlamot (Kovács et al. 2019). Jelenlegi kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy feltárjuk a hallgatók munkához fűződő viszonyát, s annak a tanulmányi továbbhaladással való kapcsolatát.

Az elemzés során megvizsgáltuk az összefüggéseket a munkavállalás változói és a hallgatók haladási útjának klaszterei között. A munkavállalás gyakoriságának értékeit a következőképpen határoztuk meg: soha, évente, havi és heti rendszerességgel történő munkavégzés, s ebben az esetben szignifikáns összefüggést találtunk ( $p \leq 0,05$ ). A hallgatók csaknem fele a lekérdezés pillanatában nem dolgozott, azonban a megkérdezettek csaknem ötöde heti rendszerességgel vállalt munkát. A normál úton haladók 14%-a, a korrigálók 16%-a, míg a csúszó-passzíváló hallgatók 22,8%-a vállalt munkát. A csúszó-passzíváló klaszterben felülreprezentált azoknak a hallgatóknak a száma, akik hetente dolgoznak, míg a korrigáló esetében azoknak, akik sohasem vállaltak munkát a tanulmányaik alatt (47. ábra).



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.  
 Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

47. ábra. A hallgatói munkavállalás gyakorisága klaszterenként (%)

Forrás: PERSIST 2019.

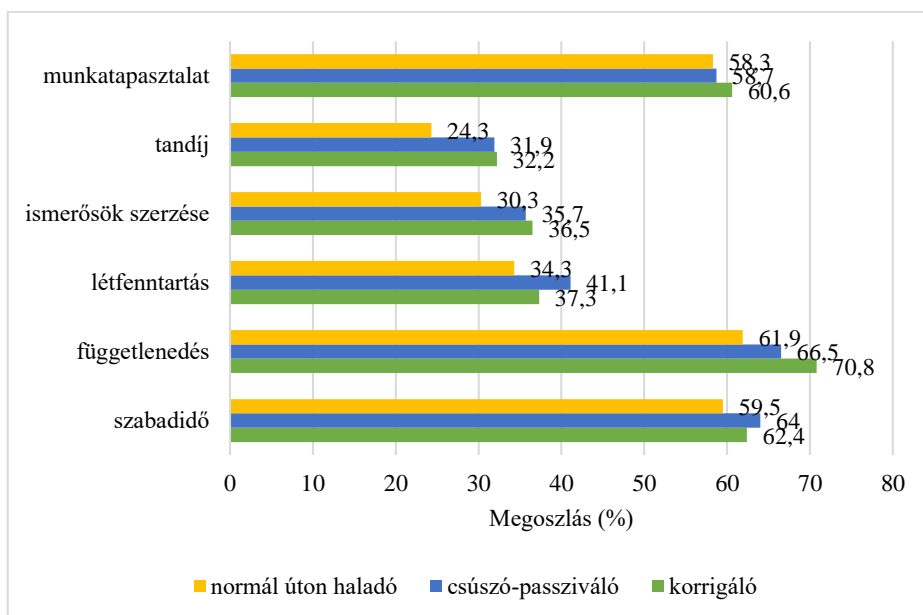
Korábbi kutatási eredmények alátámasztották, hogy hallgatói munkavállalás csökkenti a tanulmányokra szánt időt, akadályozza a diákokat abban, hogy részt vegyenek az egyetemi órákon, továbbá csökkenti a hallgatók eredményességét, s a lemorzsolódási arány magasabb azoknak a hallgatóknak a körében, akik hosszú távon, állandó munkát vállalnak (Curtis & Shani 2002; McCoy & Smyth 2004; Darmody & Smyth 2008). A tanulmányok átmeneti vagy végleges megszakítása összefüggésbe hozható a munkavégzés gyakoriságával. A hallgatói munkavállalás pozitív hatását növeli, ha a hallgató olyan munkát végez, amely kapcsolódik a tanulmányaihoz.

A hallgatói munkavégzés növekedésével ellentétben nem mondható el, hogy emelkedett volna azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek a tanulmányaikhoz fűződő munkát végeznek. Az előzetes kutatási eredményekhez hasonlóan (Kocsis 2017; Kovács et al. 2019; Pusztai & Kocsis 2019) a munka és a tanulmányok illeszkedése továbbra is a hallgatók ötödére jellemző. Képzési területenként vizsgálva a hallgatói munkavállalás gyakoriságának és a klaszterek közötti összefüggéseket, azt tapasztaltuk: a gazdaságtudományi képzéseken a korrigáló körében felülreprezentált a heti rendszerességgel dolgozók aránya, 25,4%-uk vállal rendszeresen munkát ( $p=0,026$ ). Míg az orvostudományi és műszaki képzésen azok a korrigálók felülreprezentáltak, akik nem dolgoznak ( $p=0,001$ ). Az országok között sem a munkavállalás gyakorisága, sem a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedés során sem találtunk különbséget.

A hallgatók szociokulturális sajátosságai (demográfiai, társadalmi, családi háttér) nagymértékben befolyásolja a hallgatói munkavállalás meglétét, és motivációját. A régióban végzett kutatások szerint a hallgatók többségét a szülőktől való függetlenedés vágya, és a megélhetési költségek fedezése ösztönözte a munkavállalásra, míg a munkatapasztalat és új ismeretek szerzése, a szakmai ambíció

kevésbé motiválta az egyetemistákat (Kocsis 2017; Pusztai & Szigeti 2018; Kovács et al. 2019; Pusztai & Kocsis 2019). A jelenlegi eredményeink szerint is azt láthatjuk, hogy a szülőktől való függetlenedés az egyik legerősebb motivációs tényező a hallgatók körében.

A korrigáló hallgatókat leginkább a szülőktől való függetlenedés motiválja, ahol felülreprezentált a hallgatók aránya. Az említett klaszterbe tartozó hallgatók többségét (min. 60%) a szabadidős programok finanszírozása valamint a munkatapasztalat szerzése motiválta. A tandíj fedezése, mint motiváló tényező, egyértelműen őket érintette nagyobb mértékben, és felülreprezentáltak is ebben az esetben. Azonban láthatjuk, hogy csaknem hasonló arányban motiválta a csúszó-passzíváló hallgatókat is. A csúszó-passzíváló hallgatók szinte hasonló motivációkkal rendelkeznek, mint a korrigáló hallgatók. Viszont magasabb arányba motiválja őket a létfenntartás, mint a másik két hallgatói klasztert. A munkavállalás motivációjának tekintetében a normál úton haladók sem térnek el a másik két klasztertől (48. ábra).



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

Az aláhúзва szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

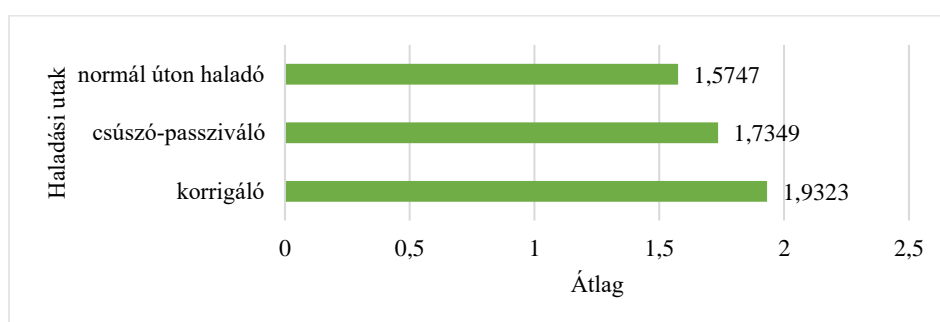
48. ábra. A hallgatói munkavállalás motivációi a haladási utak klaszterben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Képzési területenként vizsgálva a klaszterek munkavállalási motivációját, néhány szignifikáns különbséget fedezhetünk fel. A szabadidős tevékenységek finanszírozása és a munkatapasztalat szerzése jelentős motiváló tényező az agrár képzési területen lévő korrigáló hallgatók számára, arányuk ebben az esetben felülreprezentált ( $p=0,019$ ). A szülőktől való függetlenedés szintén az agrár, valamint a bölcsészettudományi képzések korrigáló diákjainak körében bír motiváló

erővel ( $p=0,004$ ). A létfenntartás miatt dolgoznak legfőképpen a bölcsészettudományi területeken a csúszó-passzíváló hallgatók ( $p=0,005$ ).

Korábbi kutatási eredmények szerint lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettebbek azok az egyetemisták, akik anyagi nehézségek miatt, kényszerből dolgoznak, illetve, akik alacsony státusmutatókkal jellemezhetőek (Pusztai & Szigeti 2018). A saját anyagi helyzetet elsőként a tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezéssel mértük annak érdekében, hogy differenciálni lehessen a különböző státusú hallgatók között (saját lakás, saját autó, átlagnál drága laptop és telefon, tablet, lakáskassza megtakarítás), s az index átlagértékeit láthatjuk a haladási utak klaszterekben. Az eredmények szerint a legjobb helyzetben a korrigálók, majd a csúszó-passzíválók, és legrosszabb anyagi helyzetben a normál haladók vannak (49. ábra).



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$

49. ábra. A saját anyagi helyzet index (0-6) átlagértékei a haladási klaszterekben

Forrás: PERSIST 2019.

Az elemzés során a megkérdezettek szubjektív és relatív anyagi helyzetét is vizsgáltuk. Az eredményeink alapján elmondható, hogy a korrigáló klaszterben felülreprezentált azoknak a hallgatóknak a száma, akik úgy vélik, hogy mindenünk megvan, és jelentősebb kiadásokat is megengedhetnek maguknak (nyaralás, étterembe járás stb.) A megkérdezettek többsége nem engedhet meg magának nagyobb kiadásokat, de a mindennapi szükségleteiket tudják fedezni. A csúszó-passzíváló klaszterben-a másik két klaszterhez viszonyítva- magasabb azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknél előfordul, hogy a mindennapi kiadásait sem tudják fedezni (14. táblázat).

14. táblázat. Szubjektív anyagi helyzet (%)

	korrigáló	csúszó-passzizáló	normál úton haladó
Mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik nekik	<u>36</u>	25,3	30,8
Mindenük megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak.	58,6	64,4	62,9
Előfordul, hogy a mindennapi kiadásait (élelem, utazás) sem tudják fedezni.	5,3	<u>10,3</u>	6,3

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő. Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .*

Forrás: PERSIST 2019.

A relatív anyagi helyzet és a klaszterek összefüggéseit vizsgálva hasonló eredményeket kaptunk. A csoporttársak családjának anyagai helyzetéhez képest az átlagosnál jobb helyzetben vannak a korrigáló hallgatók, akik körében felülreprezentált azoknak az aránya, akik a legjobb anyagi helyzetben vannak. A megkérdezettek legalább felének átlagos az anyagi helyzete, azonban a csúszó-passzizáló hallgatók családjai a csoporttársaikéhoz viszonyítva is rosszabb helyzetben vannak. Az esetükben felülreprezentált azoknak a hallgatóknak a száma, akik az átlagosnál valamivel vagy sokkal kedvezőtlenebb anyagi helyzetben vannak. Mivel a családok anyagi helyzetében jelentős változások nem történtek az egyetemi évek alatt, ezek a körülmények valószínűleg a hallgatók korábbi iskolai pályafutása során fennálltak. A bölcsészettudományi és gazdaságtudományi területeken felülreprezentált azoknak a csúszó-passzizáló hallgatóknak az aránya, akik a mindennapi nehézségekkel küzdenek. Míg a természettudományi és jogi területeken a korrigáló hallgatók 12% és 21 %-a az átlagosnál sokkal jobb anyagi helyzetben van. A vizsgált országok tekintetében nem találtunk jelentős eltérést (15. táblázat).

15. táblázat. Relatív anyagi helyzet. Milyen családja anyagi helyzete a csoporttársai családjához képest?

	korrigáló	csúszó-passzizáló	normál úton haladó
Az átlagosnál sokkal jobb	<u>12,2</u>	4,7	5,6
Az átlagosnál valamivel jobb	28,9	27,8	27,1
Nagyjából átlagos	52,1	50,5	58,9
Az átlagosnál valamivel rosszabb	6,7	<u>14,2</u>	6,8
Az átlagosnál sokkal rosszabb	0	<u>2,7</u>	1,5

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő. Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .*

Forrás: PERSIST 2019.

A hallgatók családjának anyagi helyzete mellett vizsgáltuk, hogy mi jellemző a szülők munkaerőpiaci státusára. A megkérdezettek 77%-nak az édesapja, 71,2%-nak az édesanyja nem közmunkásként dolgozik ( $p \leq 0,05$ ), míg átlagosan a 11,8%-uk közmunkásként dolgozik. A hallgatók 11,5%-nak nem dolgozik az édesapja, aminek többféle oka is lehet. A válaszadók 27,6%-ak elhunyt az édesapja, s a hallgatók ötödének az édesapja öregségi nyugdíjas, valamint rokkant nyugdíjas (12%). A hallgatók 7,5%-nak munkanélküli az édesapja, azonban a klaszterek között jelentősebb különbséget nem találtunk. Az édesanyák munkaerőpiaci helyzetét vizsgálva hasonló eredményeket kaptunk, tehát közmunkásként dolgozik a 11,3%-uk, míg egyáltalán nem dolgozik 15,7%-uk. Általánosságban elmondható, hogy a megkérdezettek 31,1%-nak az édesanyjára a háztartásban van szükség, s ezt követően öregségi vagy rokkantsági nyugdíjban részesülnek (11% és 9,5%).

A hallgatók anyagi helyzetéhez kapcsolódóan a megvizsgáltuk, mi jellemző a megkérdezettek hitelfelvételére. A hallgatók 91,3%-a nem vett fel semmilyen hitelt a felsőfokú tanulmányai alatt ( $p \leq 0,05$ ). Azonban a megkérdezettek 3,6%-a felvette a Diákhitel 1-et, míg 1,6%-uk a Diákhitel 2-öt. A Diákhitel 1 és a Diákhitel 2 között a különbség annyi, hogy a Diákhitel 1 szabad felhasználású, tehát a hallgatók ebből finanszírozhatják a napi megélhetéssel kapcsolatos kiadásait, lakbért, egyetemi élethez kapcsolódó kiadásokat, míg a Diákhitel 2 kötött felhasználású, és kizárólag önköltséges formában tanuló hallgatók vehetik igénybe. A hitelfelvétel és a haladási utak klaszterét vizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy a csúszó-passzíváló klaszter esetében felülreprezentált azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a Diákhitel 1-et vették fel. Ez az eredmény összefüggésben van a korábbi eredményeinkkel, hiszen ennek a hallgatói csoportnak az esetében tapasztaltuk a gyakoribb anyagi nehézségeket, így a szabad felhasználású diákhitel felvétele indokolt az ő esetükben ( $p \leq 0,05$ ). A korrigáló klaszterben felülreprezentált volt azoknak az aránya, akik a Diákhitel 2-öt vették fel, ugyanis a tandíjat ebből a hitelből tudják finanszírozni. Érdekes azonban, hogy a csúszó-passzíváló klaszterben a hallgatók aránya a Diákhitel 2 esetében is felülreprezentált ( $p \leq 0,05$ ). A csúszó-passzíváló hallgatók esetében láthatjuk, hogy ez a hallgatói csoport feltehetőleg egy ördögi körbe került. Ugyanis ők azok a hallgatók, akik a többiekhez viszonyítva rosszabb anyagi helyzetben vannak, s emiatt kényszerültek a hitelfelvételre, illetve a csúszó-passzíváló hallgatók 18%-a korrigáló, ami magyarázza azt, hogy miért szorulhattak kötött felhasználású diákhitel felvételére. Az anyagi nehézségekkel való küzdelem pedig nagy valószínűséggel munkavállalásra ösztönzi a hallgatókat. A munkavállalás bizonyos esetekben negatívan hat a tanulmányi eredményességre, ami a megszerzett kreditszámok csökkenéséhez illetve a tanulmányi átlagok romláshoz vezet, s folyamatos romlás esetén pedig bekövetkezhet a költségtérítéssel való áttérés, vagy a tanulmányok megszakítása.

A hallgatók kiadásainak finanszírozásához nemcsak a diákhitel felvétele járulhat hozzá, hanem a különböző ösztöndíjak is. A hallgatók 49%-a nem részesül semmilyen ösztöndíj támogatásban. A csúszó-passzíváló hallgatók nagyobb mértékben részesülnek szociális támogatásban, az esetükben felülreprezentált a

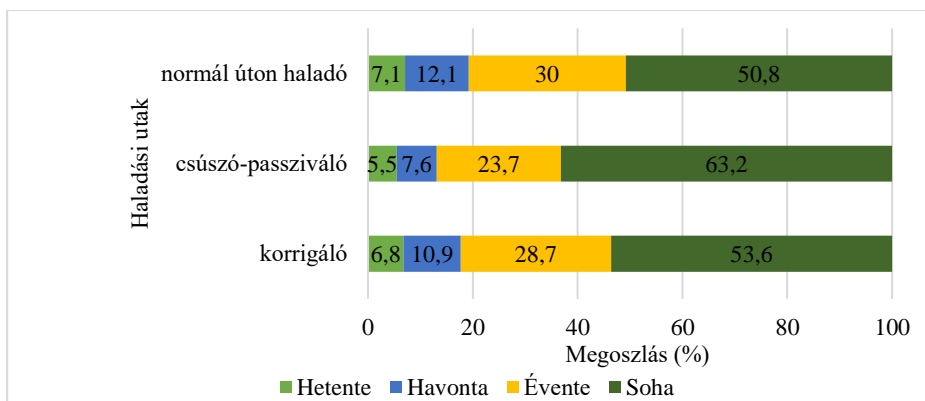
szociális ösztöndíjra jogosultak aránya, míg a korrigáló hallgatók esetében alul-reprezentált ezeknek a diákok az aránya, ami egyértelműen a család illetve saját anyagi helyzetükre vezethető vissza ( $p \leq 0,05$ ). Tanulmányi ösztöndíjban részesül a normál úton haladók 37,4%-a, a korrigáló hallgatók 20,4%-a, míg a csúszó-passzíváló hallgatók 19,8%-a ( $p \leq 0,05$ ). A normál úton haladók esetében felülreprezentált a hallgatók száma. A kiemelkedő teljesítménnyel szerzett ösztöndíj esetében pedig a korrigáló hallgatók felülreprezentáltak, 7,9%-uk részesül ilyen jellegű ösztöndíjban, míg a másik két klaszternek csupán 4%-a ( $p \leq 0,05$ ).

### 5.3. *Önkéntesség és állampolgári aktivitás (Markos Valéria)*

Önkéntes munkát a válaszadók 46,7%-a végzett, ami igen magas arány a korábbi kutatásokhoz képest. 2013-ban a Campus-lét kutatás során kimutattuk, hogy a hallgatók 26,1% végzett önkéntes munkát (*Fényes 2015*), majd 2015-ben az IESA kutatás eredményei azt jelezték, hogy a hallgatók 38,8%-a önkénteskedett (*Markos 2018*). Úgy tűnik, hogy az önkéntesség népszerűsége fokozatosan nő a hallgatók körében. Ugyanakkor a korábbi kutatások eredményei arra is rávilágítottak, hogy a fiatalok jóval nagyobb arányban végeztek fizetett diákmunkát, mint önkéntes munkát (*Markos 2018*), jelenlegi eredményeink szerint viszont nem mutatkoznak nagy különbségek. A fiatalok 48,5%-a végzet fizetett munkát, tehát mindössze 1,8%-kal végeztek többen fizetett munkát, mint önkéntes munkát, vagyis majd minden második hallgató érintett ebben a kérdésben.

A gyakoriság tekintetében megfigyelhető, hogy a válaszadók többsége, azaz 28,7%-a évente, 11,1 %-a havonta és 6,8%-a hetente végez önkéntes munkát (53,3% pedig soha). Az egyes tanulói haladási utak és az önkéntesség gyakorisága között szignifikáns az összefüggés ( $p \leq 0,05$ ). A csúszó-passzíváló csoportba tartozó hallgatók voltak a legkevésbé aktívak az önkéntesség során, nekik mindössze 36,8%-uk végzett önkéntes munkát kisebb-nagyobb gyakorisággal, míg a legaktívabbnak a normál úton haladó tanulók tűntek. Az ebbe a klasztercsoportba tartozó hallgatók közel fele önkénteskedett. A gyakoriság tekintetében megállapítható, hogy a legaktívabbak szintén a normál úton haladó hallgatók voltak, hiszen 7,1%-uk heti szinten, 12,1%-uk havonta és 30%-uk évente végzett önkéntes tevékenységet, míg a csúszó-passzíválóknak mindössze az 5,5%-a hetente, 7,6%-a havonta, és 23,7%-a hetente önkénteskedett. A korrigáló csoport hallgatói gyakrabban önkénteskedtek mint a csúszó-passzíválók, de ritkábban, mint a normál úton haladók (50. ábra).





Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

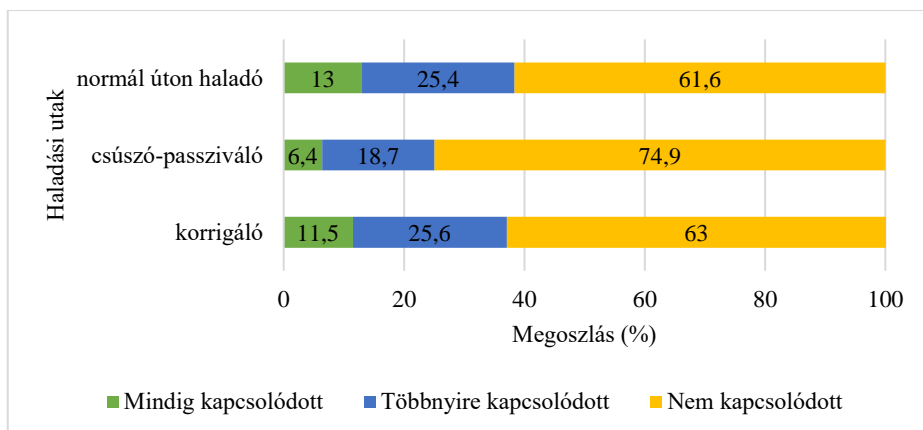
50. ábra. Az önkéntesség gyakorisága a haladási utak klasztereiben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

Országoként nem mutatható ki szignifikáns különbség a hallgatói klasztercsoportok és az önkéntes munkavégzés gyakorisága között. A tudományterületek estén az agrár, a közigazgatási-, rendészeti- és katonai; és az orvostudományi területeken jelentősek a különbségek ( $p \leq 0,05$ ). Az agrárterület esetén az rajzolódik ki, hogy a korrigáló csoportba tartozók szignifikánsan gyakrabban önkénteskedtek, mint az egyéb klasztercsoport tagjai, míg a közigazgatási-, rendészeti- és katonai területen tanulók esetén épp az ellenkezője igazolódott be. Ez utóbbi tudományterület hallgatói körében a korrigáló csoportba tartozók (összesen 6 fő) soha nem önkénteskedtek, míg a normál úton haladók hetente vagy havonta. Az orvostudományi területen más eredményeket kaptunk, az látható, hogy a normál úton haladók körében szignifikánsan magasabb a gyakoribb (hetente vagy havonta) önkéntesek aránya.

Ha a hallgatók tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát vállalnak, olyan készségeiket, képességeiket képesek fejleszteni, és olyan gyakorlati ismereteket sajátíthatnak el, melyre a főiskolai vagy egyetemi kurzusok során nem kerül sor. A megszerzett gyakorlati tapasztalat előnyt jelenthet a munkaerőpiacra lépés idején (Markos 2014).

A fiatalok többségének (63,7%) az önkéntes tevékenysége nem kapcsolódott a tanulmányai jellegéhez, azonban 24,6%-uknak többnyire kapcsolódott, míg további 11,7%-uknak minden esetben kapcsolódott. Az összefüggés szignifikáns a vizsgált haladási utak klaszterei és az önkéntes munkavégzés tanulmányokhoz kapcsolódó jellege között ( $p \leq 0,05$ ). A munkavégzés gyakoriságánál láthattuk, hogy a normál úton haladók a legaktívabbak, ez az előny, a tanulmányokhoz való viszony kapcsán is megmutatkozik. Látható, hogy ők azok, akiknek leginkább kapcsolódott többé-kevésbé a tanulmányaik jellegéhez (38,4%), de nem sokkal maradnak le a korrigáló csoport tagjai sem (37,1%). Legkevésbé a csúszó-passzíválóknak kapcsolódott a munkavégzés jellege a tanulmányaikhoz (51. ábra).

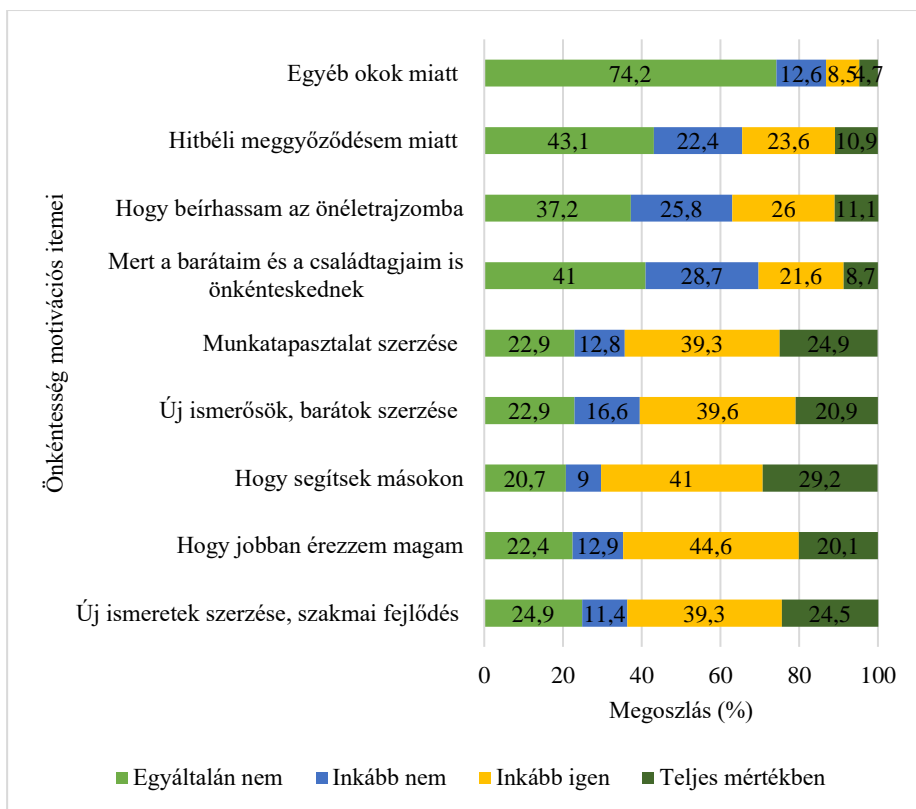


*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .*

51. ábra. Az önkéntesség kapcsolódása a tanulmányok jellegéhez a haladási utak klasztereiben (%)

*Forrás: PERSIST 2019.*

Az önkéntesség motivációit a Clary és munkatársai-féle (1998) Volunteer Functions Inventory (VFI) 20 item-es Likert-skálája alapján vizsgáltuk, azonban az item-ek számát terjedelmi korlátok miatt csökkentettük 9-re. Ugyanakkor törekedtünk arra, hogy individuális és altruisztikus motivációs elemek egyaránt jelen legyenek a felmérésben. Az 52. ábra mutatja, hogy a hallgatókat elsősorban a másokon való segítség motiválta, de fontos volt, hogy jobban érezzék magukat a segítő tevékenység közben, és az is, hogy új ismereteket és szakmai tapasztalatot szerezzenek. A rangsor közepén egyértelműen individualista motivációk állnak, mint az új ismerősök és barátok, valamint munkatapasztalat szerzése. Az önkéntesség kultúrája Magyarországon még kevésbé alakult ki, ezt bizonyítja az is, hogy a hallgatók 30,3%-át motivált az, hogy barátai és családja önkénteskedik. Az önkéntesség munkaerőpiacon való elismertségét mutatja, hogy az önkéntesek 37,2%-át motivált az, hogy beírassák önéletrajzukba a munkavégzést. A hitbéli meggyőződése a hallgatók 34,5%-át motiválta.



52 ábra. Az önkéntesség motivációs itemeinek megoszlása (%)

Forrás: PERSIST 2019.

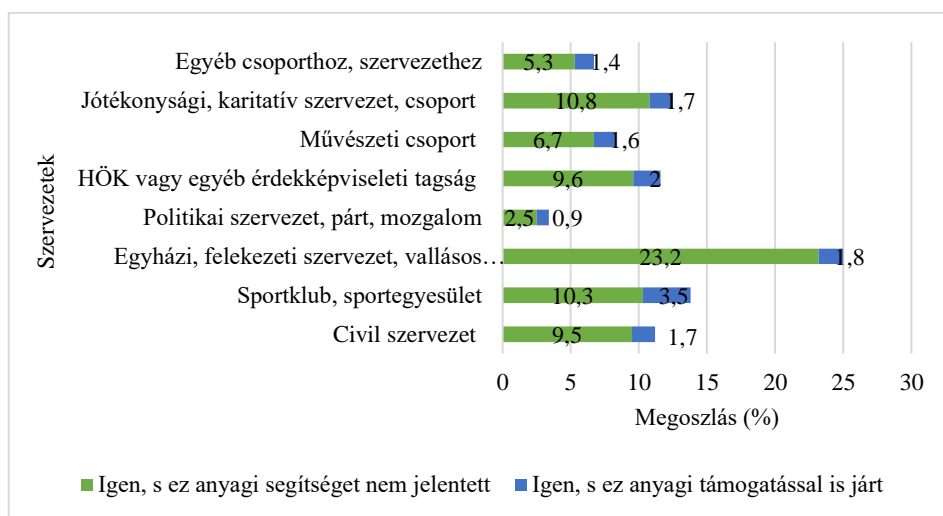
A hallgatói utak és az önkéntesség motivációi kapcsán öt esetben mutathatunk ki szignifikáns összefüggést. A korrigáló klaszterbe tartozó hallgatókat motiválta legnagyobb arányban az új ismeretek szerzése, szakmai tapasztalatszerzés, az, hogy jobban érezze magát, a másokon való segítség, az új ismeretek és barátok, valamint a munkatapasztalat szerzése, de nem sokkal maradnak le a csúszó-passzíváló klaszterbe tartozó hallgatók. Legkevésbé a csúszó-passzíváló hallgatókat motiválták a felsorol tényezők. A barátok, család miatti önkénteskedés, a hitbéli meggyőződésből eredő segítségnyújtás, és az egyéb okok azonban már a normál úton haladókat motiválták - bár a klaszterek közötti különbségek nem szignifikánsak ( $p > 0,05$ ) (16. táblázat).

16. táblázat. Az önkéntesség motivációinak összefüggése a haladási utakkal (%)

	korrigáló	Csúszó-passzíváló	Normál úton haladó	N	Sig
Új ismeretek szerzése, szakmai tapasztalatszerzés	68,4	47,4	65,4	1095	0,000
Hogy jobban érezze magát	67,9	52,8	66	1107	0,000
Hogy segítsen másokon	73,9	56,7	71,8	1197	0,000
Új ismerősök, barátok szerzése	66,2	45,8	61,1	1033	0,000
Munkatapasztalat szerzése	69,2	46,5	66,1	1088	0,000
Mert barátai és családtagjai is önkénteskednek	28,1	27,6	31,6	513	NS
Hogy beírhasa az önéletrajzába	40	32	36,9	631	NS
Hitbéli meggyőződése miatt	31,5	30,4	36,7	588	NS
Egyéb okok miatt	13	12,9	13,1	143	NS

Forrás: PERSIST 2019.

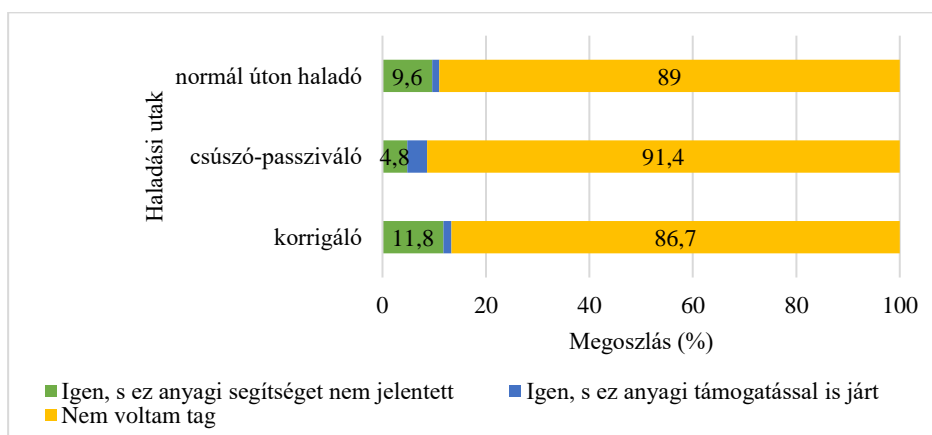
A szervezeti tagság tekintetében az látható, hogy a hallgatók többsége egyházi, felekezeti szervezetnek tagja (25%). Ezt követi a sportklubnak vagy sportegyesületi (13,8%), a jótékonyági, karitatív szervezeti (12,5%) és a civil szervezeti (11,2%) tagság. Legkevesebben politikai szervezetnek, pártnak a tagjai. A lemorzsolódott hallgatók vizsgáló eredményeik kapcsán azt láttuk, hogy elsősorban kulturális csoportnak (16,1%) voltak tagja az egykori hallgatók. Második helyen az egyházi szervezeti tagság szerepelt, azonban jóval kisebb arányú volt a tagság aránya (15,1%) (Markos 2019) (53. ábra).



53. ábra. Szervezeti tagság megoszlása (%)

Forrás: PERSIST 2019.

A szervezeti tagsági formák és a haladási utak esetén a civil szervezeti tagság és a sportklub, sportegyesületek esetén találtunk szignifikáns az összefüggést ( $p \leq 0,05$ ). A civil szervezeti tagság esetén megállapítható, hogy a legnagyobb arányban a korrigáló klaszter hallgatói tagjai civil szervezetnek, többségüknek azonban ez a tagság anyagi támogatást nem jelentett. A normál úton haladók valamivel kevesebben tagjai civil szervezetnek, legkevesebben a csúszó-passzíváló csoportba tartozók civil szervezettagok. Annak ellenére, hogy esetükben megfigyelhető, hogy legmagasabb azok aránya, akik anyagi ellenszolgáltatást is kaptak a tagságukért (54. ábra).

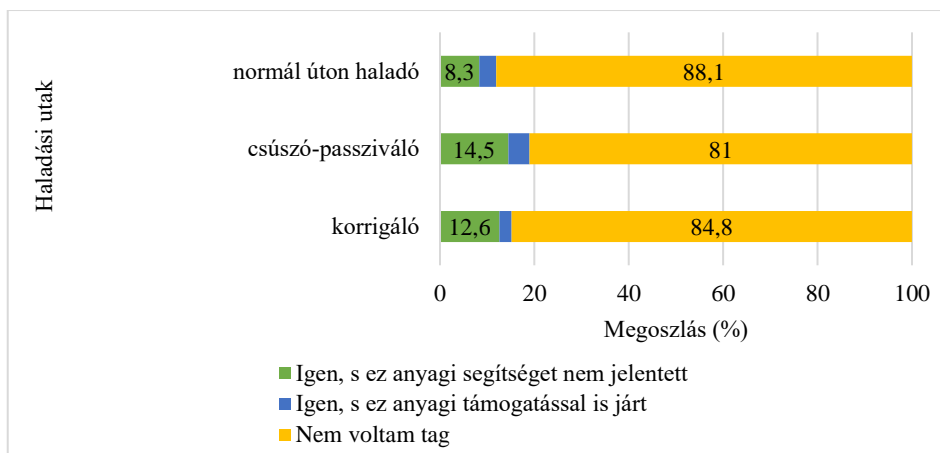


*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .*

54. ábra. A civil szervezeti tagság megoszlása a haladási utak klasztereiben (%)

*Forrás: PERSIST 2019.*

Országokénti összehasonlításban azt láthatjuk, hogy Magyarországon a normál úton haladók szignifikánsan magasabb arányban vettek részt civil szervezetekben, mint a többi haladási klasztercsoportba tartozó tagok ( $p \leq 0,05$ ), míg a többi ország esetén nem rajzolódnak ki különbségek. Képzési területenként az orvostudományi képzés esetén látható szignifikáns különbség ( $p \leq 0,05$ ), miszerint a korrigálók magasabb arányban vettek részt olyan tevékenységben, amely anyagi formában nem jelentett támogatást számukra (23,1%), mint a többi klasztercsoportba tartozók (csúszó-passzíváló 5,2%, normál úton haladó 7%). A sportegyesületek, sportklubok esetén az látható, hogy legnagyobb arányban a csúszó-passzíváló klaszterbe tartozók voltak a tagjaik. Ebben a csoportban a legmagasabb azok aránya, akik számára nem jelentett anyagi segítséget (14,5%), és akiknek anyagi támogatással járt a tagság (4,5%). Legkisebb arányban a normál úton haladók tagjai sportkluboknak (55. ábra). Sem országoként, sem tudományterületenként nem rajzolódtak ki különbségek a sportegyesületekben, sportklubokban való részvétel és a vizsgált klasztercsoportok között.



Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

55. ábra. A sportklub/sportegyesület tagság megoszlása a haladási utak klasztereiben (%)

Forrás: PERSIST 2019.

#### 5.4. Szabadidő-eltöltés és egészségmagatartás (Kovács Klára)

A következő fejezetben a szabadidős tevékenységek, a sportolás bizonyos formái, valamint a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás gyakorisága mentén kialakított hallgatói csoportok körében nézzük meg a tanulmányi haladási utak klasztereit, illetve a perzisztenciában és a lemorzsolódás rizikófaktoraiiban lévő különbségeket. A hallgatók több mint 90%-a hetente vagy gyakrabban beszélget a barátaival, látogat közösségi oldalakat, 73,5% pedig szörfözik a neten. Havonta vagy havonta néhányszor, esetleg ritkábban jár bulizni 59,2%-uk, 47,3% ugyanilyen rendszerességgel látogat sportprogramokat, 37,9% pedig végez vallási, hitéleti tevékenységet. 25,3%-uk vesz részt valamilyen képzésen legalább heti rendszerességgel. A sportolási szokásokat tekintve a legalább hetente sportolók aránya 38,4, míg a nem sportolóké 29,3%, 18,1% rendszeresen veszi igénybe az egyetemi sportinfrastruktúrát, 4,4% vesz részt intézményi sportprogramokon, 81,5% pedig soha. A sportmotivációk feltérképezéséhez a Testedzés Magatartás-szabályozása Kérdőívet alkalmaztuk, melyet faktorelemzésnek vetettük alá ( $KMO=0,922$ , magyarázott variancia 61,480%) és négy dimenziót kaptunk: belső és identifikált, amotivációs, bevetített és külső motivációs szabályozás. A belső és identifikált szabályozás a válaszadók 46,9%-ára átlagon felül jellemző, az amotivációs 56,6%-ra, a bevetített 57%-ra a külső motivációs pedig 60%-ra.

A hallgatók 56%-a havonta vagy ennél ritkábban volt ittas az elmúlt évben, 35,6% soha, 58,5% nem dohányzik, minden ötödik válaszadó azonban legalább hetente rágyújt. 93,4% soha nem használt kábítószer, 5,6% havonta vagy ritkábban, 21 fő pedig rendszeresen.

A korrigáló hallgatók körében felülreprezentáltak a vallási, hitéleti tevékenységet ritkábban, mint hetente végzők (41,9%), az átlag alatti amotivációs

testedzés-szabályozással (46,4%) és a lerészegedéssel egyáltalán nem jellemezhető hallgatók (39,4%). A csúszó-passzíváló hallgatók körében kiemelkedő arányban vannak a legalább heti rendszerességgel bulizók (37,4%), a netezők (80,6%) és a lerészegedők (16,8%), a ritkán vagy rendszeresen dohányzók (26,4 és 28,8%), a havi rendszerességgel drogot fogyasztók (10%), valamint azok, akik soha nem végeznek vallási tevékenységet (41,7%). Az e csoportba tartozó hallgatók ritkán, illetve rendszeresen vesznek részt intézményi sporteseményen, sportprogramon (18,1 és 7,3%), és átlag felett jellemző rájuk az amotivációs szabályozás (67,4%). A normál tanulmányi úton haladók körében felülreprezentáltak a soha nem bulizó (12,4%), dohányzó (63,1%) és drogozó (95%), illetve vallási, hitéleti tevékenységben rendszeresen részt vevő hallgatók (32,8%) (17. táblázat).

17. táblázat. A szabadidős tevékenységek, sportolási formák végzésének gyakorisága és az egészségrizikó-magatartás mentén elkülönülő hallgatói csoportok aránya a tanulmányi haladási utak klaszterében (%)

		korrigáló	csúszó-passzíváló	normál úton haladó
Bulizás p=0,000	Legalább hetente	32,3	<u>37,4</u>	27,3
	Ritkábban	60,3	51,6	60,3
	Soha	7,4	11,1	<u>12,4</u>
	N	541	289	1291
Vallási, hitéleti tevékenység p=0,000	Legalább hetente	26	22,6	<u>32,8</u>
	Ritkábban	<u>41,9</u>	35,8	36,6
	Soha	32	<u>41,7</u>	30,6
	N	534	288	1280
Netezés p=0,035	Legalább hetente	72,9	<u>80,6</u>	72,1
	Ritkábban	18,2	11,5	17,3
	Soha	8,8	8	1,6
	N	532	288	1273
Intézményi sportrendezvény látogatása p=0,013	Szinte soha	83,3	74,7	82,3
	Ritkán	13,3	<u>18,1</u>	13,6
	Rendszeresen	3,4	<u>7,3</u>	4,1
	N	533	288	1269
Amotivációs szabályozás p=0,001	Átlag alatt	<u>46,4</u>	32,6	39,3
	Átlag felett	53,6	<u>67,4</u>	60,7
	N	446	242	1054
Ittasság p=0,000	Hetente	8,8	<u>16,8</u>	6,5
	Havonta vagy ritkábban	51,9	59,1	56,8
	Soha	<u>39,4</u>	24,1	36,7
	N	536	291	1308
Dohányzás p=0,000	Hetente	22,6	<u>28,8</u>	17
	Havonta vagy ritkábban	22,9	<u>26,4</u>	19,9
	Soha	54,5	44,9	<u>63,1</u>
	N	541	292	1318
Drogozás p=0,001	Hetente	0,9	1,7	0,8
	Havonta vagy ritkábban	6,7	<u>10</u>	4,1
	Soha	92,4	88,3	<u>95</u>
	N	538	291	1310

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő. Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ .

Forrás: PERSIST 2019.



Azok a hallgatók, akik soha nem járnak bulizni (0,161), nem játszanak, szörföznek az interneten (0,194), ugyanakkor rendszeresen vesznek részt vallási, hitéleti tevékenységben (0,120) vagy képzésen (0,083) bizonyulnak a leginkább perzisztensnek a tanulmányaikban. A soha nem bulizókra és a neten nem játszókra a leginkább jellemzők még a tanulmányi intézményi problémák (0,131 és 0,396) és hogy más tevékenységek vonzzák őket (0,309 és 0,227). Ez utóbbi inkább jellemző még azokra, akik ritkábban, mint hetente találkoznak barátaikkal (0,229) és soha nem vesznek részt sportprogramokon (0,081). A téves pályaválasztás és az anyagi problémák faktoraiban a legmagasabb pontszámot érték el azok a válaszadók, akik soha nem vesznek részt vallási tevékenységben (0,068 és 0,120), illetve leggyakrabban kommunikálnak közösségi oldalakon (0,033 és 0,049) és játszanak, szörföznek a neten (0,061 és 0,079). A testi-lelki problémák a legjellemzőbbek a rendszeresen bulizókra (0,221), interneten „lógók”-ra (0,052), sportprogramokon részt vevőkre (0,071), illetve azokra, akik soha nem vesznek részt hitéleti tevékenységben (0,104) (18. táblázat).

18. táblázat. A szabadidős tevékenységek végzésének gyakorisága mentén elkülönülő hallgatói csoportok átlagpontszámai a tanulmányi perzisztenciában és a lemorzsolódás rizikófaktoraiban

		Perzisztencia	Tanulmányi és intézményi problémák	Téves pályaválasztás	Anyagi problémák	Alternatív vonzás	Testilelki problémák
Beszélgetés, találkozás a barátokkal (N=1813)	Legalább hetente					-,025	
	Ritkábban	NS	NS	NS	NS	,229	NS
	Soha					,089	
Bulizás (N=1809)	Legalább hetente	-,200	-,042			-,328	,221
	Ritkábban	,073	,078	NS	NS	,100	-,060
	soha	,161	,131			,309	-,206
Sportprogramok látogatása (N=1795)	Legalább hetente					-,132	,071
	Ritkábban	NS	NS	NS	NS	,053	,027
	Soha					,081	-,123
Vallási, hitéleti tevékenység (N=1793)	Legalább hetente	,120		-,078	-,116		-,024
	Ritkábban	,071	NS	,021	,066	NS	-,063
	Soha	-,168		,068	,120		,104
Kommunikálás közösségi oldalakon (N=1795)	Legalább hetente			,033	,049		
	Ritkábban	NS	NS	-,255	-,137	NS	NS
	Soha			-,316	-,193		
Játék, szörfözés a neten (N=1789)	Legalább hetente	-,052	-,018	,061	,079	-,060	,052
	Ritkábban	,159	,181	-,118	-,129	,135	-,042
	Soha	,194	,396	-,226	-,066	,227	-,238
Képzésen vesz részt (N=2011)	Legalább hetente	,083					
	Ritkábban	,036	NS	NS	NS	NS	NS
	Soha	-,095					

ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

Forrás: PERSIST 2019.

A rendszeresen sportolókra a leginkább jellemzők a tanulmányi és intézményi problémák, illetve a téves pályaválasztás mint lemorzsolódási rizikófaktorok (0,096 és 0,068 pont), míg a ritkán sportolókra a legkevésbé (-0,053 és -0,024 pont). Ez utóbbi faktorban szintén a rendszeres intézményi sportinfrastruktúra-használók (0,158), illetve azok a hallgatók, akikre átlag alatt jellemző a belső, identifikált (0,058 pont), s az átlag feletti amotivációs szabályozás (0,050) érték

el a legmagasabb, és a soha nem használók (-0,038) a legalacsonyabb pontszámokat. Az átlagon aluli belső, identifikált, míg az átlagon felüli amotivációs, illetve bevetített szabályozással jellemezhető válaszadók perzisztensebbek (0,085, 0,075 és 0,087 pont). Az amotivációs, bevetített és külső szabályozásban átlag feletti csoportba kerülők inkább számoltak be tanulmányi problémákról is (0,145, 0,159 és 0,046 pont). A rendszeres sportolók közé tartoznak a versenysportolók, akiknek a kettős karrier miatt két területen, a sportban és a tanulmányokban kell magas szinten teljesíteni. Az edzések, versenyek komoly idő- és energia-ráfordítással járnak, ezek összeegyeztethetősége a tanulmányi követelményekkel komoly logisztikát igényel, ami nagy terhet róhat a sportoló hallgatókra. Amennyiben ez kevésbé sikerül, s a sporttevékenység fontosabbá válik a tanulmányoknál, ami egy sportoló esetében jellemzőbben előfordul, ez tanulmányi problémákhoz, illetve az intézményből való kiábrándultsághoz vezethet. Egy élsportoló elsődleges életcélja a kiemelkedő sportteljesítmény, s az ehhez vezető út minél hatékonyabb végzése, a felsőoktatási tanulmányok esetükben a sportoló pályafutás utáni életre való felkészülés eszköze, miközben a legfontosabb tevékenység a tanulmányok alatt is a sportolás marad. Ebből kifolyólag könnyebben előfordul, hogy nem érdeklődési körének megfelelő, hanem a sporttal minél inkább összeegyeztethető szakot választ, melyből menet közben esetleg kiábrándul.

Az egészségszegrizáló-magatartás és a perzisztencia, a tanulmányi, intézményi problémák, illetve az alternatív tevékenységek iránti vonzódás összefüggéseit vizsgálva egyértelmű eredményeket láthatunk. Azok a hallgatók érték el a legmagasabb eredményeket, akik soha nem voltak ittasak az elmúlt egy évben (0,193, 0,149 és 0,186), nem dohányoznak (0,105, 0,145 és 0,110) és fogyasztottak kábítószer (0,034, 0,060 és 0,021). Ezek a hallgatók komoly erőfeszítéseket tesznek a minél jobb tanulmányi teljesítmény elérésért, így a kisebb problémákat is komolyabbnak élik meg, emiatt érezhetik úgy, hogy tanulmányi problémáik vannak, ami együtt járhat az intézményhez kapcsolódó magasabb fokú elégedetlenséggel. Az anyagi problémák, a téves pályaválasztás és a testi-lelki problémák azokra a diákokra jellemzőbbek, akik egészségtelenebbül élnek: akár heti rendszerességgel lerészegedtek (0,095, 0,381 és 0,121), havonta vagy ritkábban fogyasztottak kábítószer (testi-lelki problémák: 0,408) vagy dohányoztak (téves pályaválasztás: 0,100). Ezek a hallgatók a fenti problémák, illetve a pályaválasztásra vonatkozó hibás döntés okozta lelki feszültséget oldhatják ilyen negatív coping stratégiákkal (19. táblázat).

19. táblázat. Az egészségrizikó-magatartás mentén elkülönülő hallgatói csoportok átlagpontszámai a tanulmányi perzisztenciában és a lemorzsolódás rizikófaktoraiban

		Perzisztencia	Tanulmányi és intézményi problémák	Téves pályaválasztás	Anyagi problémák	Alternatív vonzás	Testi-lelki problémák
Ittasság (N=1827)	Hetente	-,525	-,368	,121	,095	-,497	,381
	Havonta vagy ritkábban	-,043	,021	,112	,084	-,048	,025
	Soha	,193	,149	-,239	-,136	,186	-,076
Dohányzás (N=1834)	Hetente	-,213	-,204	,018	NS	-,256	NS
	Havonta vagy ritkábban	-,070	-,068	,100		-,063	
	Soha	,105	,145	-,058		,110	
Drog (N=1827)	Hetente	-,398	-,571	NS	NS	-,372	-,136
	Havonta vagy ritkábban	-,528	-,436			-,295	,408
	Soha	,034	,060			,021	-,006

ANOVA,  $p \leq 0,05$ .

Forrás: PERSIST 2019.

## 6. A lemorzsolódási rizikó növekedésének esélyét befolyásoló tényezők (*Pusztai Gabriella*)

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. Az eredményeken végigtekintve felmerül a kérdés, hogy a számos tényező közül, amelyek egymásra is hatást gyakorolnak, elnyomják vagy erősítik egymás befolyását, közvetlenül vagy közvetve módosítják a hallgatók tanulmányi pályafutását, vajon melyek azok, amelyeknek döntő hatása van a hallgató előrehaladására. 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 kitéve, ún. csúszó-passzíváló lesz. Az alábbiakban erre a kérdésre keressük a választ.

A csúszó-passzíváló ösvényre térés esélyét binomiális logisztikus regresszióelemzéssel vizsgáltuk. A függő változó a klasztertagságot magába foglaló változó dichotomizálásával a (csúszó-passzíváló vs. nem csúszó-passzíváló) volt. A magyarázó változókat tematikus csoportokban vizsgálva elmondható, hogy a modell illeszkedése a klasszifikációs tábla szerint 85%-os (20. táblázat).

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 szorosan 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 méréssel 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 kötésekkel 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 kötésekkel 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 státus, vagyis ha a hallgató nem az államalkotó többségi nemzet tagja, mintánkban –a szakirodalom alapján várthoz 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 kisebbséginek 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, családias 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 káosztól való rettegés miatt lehetetlen a tömeges szervezetekben. A merev, évismétléseket 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 többségeket érinti súlyosabban.

Ami a hallgatónak és családjának társadalmi státusát illeti, ez szintén nem a várt irányú hatást gyakorolja a csúszó-passzíválóra. 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 magasán 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 törekcsenek. 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 jobbára még a tömeges képzés előtt szerztek.

A szülők egyetemi élményeiről szóló elbeszélésekben hallanak arról, hogy az oktatók személyesen és név szerint ismerték a hallgatókat, a vizsgára vitt leckeönyvben 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 hétköznapi napokon 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 magasán kvalifikált anyák túlzottan ambiciózus továbbtanulási célt jelöltek meg gyerme-

keik 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 diplomaszerzés 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 rizikócsoportba 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 tábor, vagyis azoké, akiket az intézmény is és saját maguk is alkalmasnak látnak a diplomaszerzésre, 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 passzívatatják 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 hajlandók 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 tovaggyűrűző 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 vizsgálatakor egyértelműen kirajzolódott egy népes hallgatói csoport, akiknek a köznevelési pályafutás során nem azonosított tanulási, elsősorban olvasási-szö-

vegértési 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 rizikócsoportba 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, közhív 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 2020*). 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 tanulók (*Astin 1993*). 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 (Pusztai & Kocsis 2019).

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 jövőbeli elhelyezkedés utilitárius szempontjának preferálása miatt válik szükségessé, hanem a felsőoktatás-pedagógiai megújulás szükségessége miatt, melynek kulcs-eleme, 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.

20. táblázat. A lemorzsolódási rizikónak leginkább kitett, csúszó-passzíváló hallgatóvá válás esélyét befolyásoló tényezők (logisztikus regresszióelemzés)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
<b>Demográfiai tényezők</b>						
Férfi (ref: nő)	,346	,155	4,982	1	<b>,026</b>	<b>1,414</b>
Többségiek (ref: kisebbségi)	,821	,224	13,40 2	1	<b>,000</b>	<b>2,274</b>
<b>Társadalmi háttér tényezők</b>						
anyisk_diplomás (ref: alap/közép-fok)	,412	,187	4,872	1	<b>,027</b>	<b>1,510</b>
apisk_diplomás (ref: alap/közép-fok)	- ,252	,201	1,564	1	,211	,778
anyisk_alapfokú (ref: felső/közép-fok)	,039	,208	,035	1	,851	1,040
apisk_alapfokú (ref: felső/közép-fok)	- ,053	,188	,079	1	,779	,949
falusi (ref. városi)	,139	,181	,587	1	,444	1,149
nagyvárosi (ref: falusi/kisvárosi)	,066	,181	,134	1	,714	1,069
<b>Tanulmányi tényezők</b>						
emeltszintű érettségi (ref: közép)	,260	,172	2,285	1	,131	1,296
Orvosi/ természettudományi képzésterület	1,35 3	,215	39,67 0	1	<b>,000</b>	<b>3,869</b>
Informatikai, műszaki képzésterület	1,04 1	,181	33,16 4	1	<b>,000</b>	<b>2,831</b>
Nyelvvizsgálóval érkezett	,330	,164	4,056	1	<b>,044</b>	<b>1,392</b>
kollégista (átlagnál tovább)	,436	,172	6,407	1	<b>,011</b>	<b>1,547</b>
Bejárós (átlagnál tovább)	,237	,271	,766	1	,382	1,267
olvasási, szövegértési problémája van	,688	,148	21,51 3	1	<b>,000</b>	<b>1,990</b>
<b>Tanulás mellett végzett tevékenységek</b>						
fizetett munkát végez	,363	,088	16,91 7	1	<b>,000</b>	<b>1,438</b>
önkéntes munkát végez	- ,315	,106	8,896	1	<b>,003</b>	<b>,730</b>
Konstans	- 4,18	,444	88,54 8	1	,000	,015
Nagelkerke R-négyzet				18%		

Forrás: PERSIST 2019.

## 7. Összegzés (*Pusztai Gabriella*)

A felsőoktatási lemorzsolódás számos rizikófaktorával találkozhatnak a hallgatók, amelyek befolyásolhatják a továbbhaladási döntéshelyzeteket, a tanulmányi előrehaladási utakat. A rizikófaktorok között szerepelnek a nemzetközi és hazai szereplők által működésbe hozott oktatáspolitikai trendek, programok, reformok, a felsőoktatási intézményi policy hatásai, a képzés oktatási és értékelési kultúrája, valamint az egyéni élethelyzetben bekövetkező változások (*Kovács et al. 2019; Brundsen et al. 2000*). Ezeknek a kockázati tényezőknek a feltárása a hallgatói percepciók révén is lehetséges. Ebből kifolyólag a 2019-es hallgatói adatfelvétel során az aktív hallgatók esetében igyekeztünk kiszűrni a lemorzsolódás objektív és szubjektív prediktorait. Szubjektív előrejelzőként a nemzetközi kutatásokból ismert hallgatói perzisztencia fogalmát és mérését alkalmaztuk. Emellett azonosítottuk a hallgatói továbbhaladási típusokat.

A hallgatók tanulmányi előrehaladási útjait vizsgálva a klaszterelemzés során egyértelműen kirajzolódott a korrigáló (azaz szakot, intézmény, finanszírozási formát váltó) hallgatói csoport, a csúszó-passzíváló, valamint a sztenderd haladási út. A lemorzsolódás szempontjából leginkább veszélyeztetettek a csúszó-passzíválók és kevésbé a korrigálók.

Az objektív rizikócsoportba kerülés előrejelzéséhez egyaránt figyelembe vettük a szocio-kulturális (demográfiai, társadalmi, családi háttér, kapcsolati tőke), az intézményi (középiskolai és felsőfokú tanulmányok jellemzői, ezen belül a fenntartó, a szak felvételi rangsorban elfoglalt helye, a többletpontok, a pályaválasztást befolyásoló tényezők) és individuális tényezőket (önkéntes és fizetett munkavállalás, szabadidős és versengő tevékenységek, tanulási technikák és stratégiák).

A csúszó-passzíváló hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg az informatika, műszaki, orvostudományi és a természettudományi képzésekben. Közös ismertető jegyük, hogy leginkább bizalmatlanok és elégedetlenek a felsőoktatási intézményükkel. Ez a csoport rendelkezik a legnagyobb arányban emelt szintű érettségivel és nyelvvizsgákkal, ennek ellenére a felsőoktatásban már a legkevésbé érzik magukat hatékonyak a tanulás során, sőt, gyakrabban jeleznek tanulási nehézségeket. Az átlagosnál jellemzőbb rájuk, hogy a tanulmányaik elhúzódása miatt megnövekedett költségek fedezése érdekében fizetett munkát vállalnak. Munkavállalásuk jellemzően heti rendszerességű, azonban a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése körükben a legalacsonyabb. Külföldi tanulmányokra vágnak, de nem tehetik meg, mert ez nem lenne elismertethető az intézményükben, s nem integrálható a képzésükbe. Az egyetemi képzés során a csúszó-passzíválók oktatók felé mutató kontaktusai a leggyengébbek, noha ez segíthetne a nehézségek leküzdésében, a problémák megoldásában.

A korrigáló hallgatók felülreprezentáltak vannak jelen az agrár-, a gazdaság-, a jog- és a társadalomtudományi képzésekben. Nekik is vannak nehézségeik, de ők rendelkeznek a legjobb megküzdési stratégiával, s ők a leginkább perzisztensek. A középfokú vagy szakmai nyelvvizsgával, a magyar vagy idegen

nyelvű szakmai önéletrajzzal való rendelkezés tekintetében is igen kedvező pozícióban vannak. Nekik a legsokoldalúbb az oktatókkal való kapcsolatuk a felsőoktatásban, Ugyanakkor ők azok, akik úgy választanak, vagy azért változtatnak intézményt, képzési területet, hogy az a jövőben hozzájáruljon az elismert és jól jövedelmező pozíció megtalálásához és betöltéséhez.

Az egyes csoportok jellemzése után többváltozós elemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolják a lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett, csúszó-passzíváló tanulmányi útvonalra kerülés esélyét. Összegezve a részletes elemzés tapasztalatait, elmondható, hogy a legsérülékenyebb rizikócsoportba tévedés esélyét legerősebben az orvosképzésben és némely természettudományi képzésben való részvétel növeli, mivel ez majd négyeszeresére növeli ennek a csúszás-passzíválás kockázatát. Az informatikai, műszaki képzésterülethez való kötődés is komoly kockázattal jár, majd háromszoros az csúszás-passzíválás esélye a más területekhez képest. A magyarországi felsőoktatási intézményben tanuló, többségi hallgatónak lenni szintén kedvezőtlenül hat az esélyekre, majd háromszorosára növeli a rizikót a határon túli és a hazai kisebbségiekhez képest. A negyedik legnagyobb rizikóforrást a rejtett vagy dokumentált olvasási és szövegértési nehézségek jelentik, melyek megkétszerezik a csúszó-passzíváló csoportba sodródás esélyét. Az ötödik kockáztnövelő tényező a többszemeszteres kollégiumi elhelyezés, ami másfélszeresre növeli a rizikós csoportba kerülés veszélyét. A diplomás anya szerepe a vizsgált felsőoktatási intézményekben nem javítja, hanem rontja a felsőoktatási kilátásokat, s szintén másfélszeresére növeli a csúszó-passzíváló útvonalra kerülés esélyét. Végül a tanulmányok mellett fizetett munka vállalása és a férfi lét is határozott negatív befolyással bír a rizikósabb haladási út felé való elkanyarodás tekintetében. A vizsgált tényezők közül kizárólag az önkéntes munkavégzés tűnik fel védő, rizikót mérséklő szerepben.

Természetesen a vizsgált hallgatóknak ez a rizikós, csúszó-passzíváló csoportja a vizsgálat idején bent volt a felsőoktatásban. A tanulmányaik első harmadánál tartottak, addig még biztosan nem lemorzsolódtak le. Nem tudni, hogy azóta lemorzsolódtak-e, hisz akik kihullottak, azokról a Lemorzsolódottak 2018 című munkánkban írtunk részletesen. Elképzelhető, hogy már nincsenek a felsőoktatásban, de az is, hogy rizikós helyzetük ellenére megkapaszkodtak, s rezilienssé váltak. Jelen kutatási jelentés azt sem vizsgálta, hogy amennyiben mégsem morzsolódtak le és diplomát szereztek, milyen esélyük lesz munkát találni, karriert csinálni, erre egy következő kutatásunkban visszatérünk. Azonban a fenti eredményeket érdemes komolyan fontolóra venni. A kutatás hazai viszonylatban teljesen új aspektusára mutattak rá a felsőoktatás világának, így eredményeinkre bátran támaszkodhatnak a felsőoktatásban érdekelt szakpolitikai, intézményi és társadalmi szereplők a felsőoktatás útkeresése során.

## 8. Hivatkozott irodalom

2011. ÉVI CCIV. TÖRVÉNY A NEMZETI FELSOŐOKTATÁSRÓL
- 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.
- ASTIN, A. W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco Jossey-Bass.
- BLASKÓ, Zs. (2002) Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 11(2). 2–27.
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- BRAXTON, J. (ed.) (2000) *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt
- BRIDGEMAN B., POLLACK J. & BURTON N. (2008). Predicting Grades in College Courses: A Comparison of Multiple Regression and Percent Succeeding Approaches. *Journal of College Admission*, Spring. 199. 20–25.
- 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.
- CAROL, S., & SCHULZ, B. (2018). Religiosity as a bridge or barrier to immigrant children's educational achievement? *Research in Social Stratification and Mobility*, 55(3). 75–88.
- CEGLÉDI T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-Hungary.
- CURTIS, S. & SHANI, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2). 129–38.
- CSATA ZS., MAGYARI T. & VERES V. (2002). Mozaik 2001. Gyorsjelentés – Belső Erdély. In: SZABÓ A. ET AL. (eds.). *Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. 141–186.
- CSERNICKSKÓ I. & SOÓS K. (2002). Mozaik 2001. Gyorsjelentés – Kárpátalja. In: SZABÓ A. ET AL. (eds.). *Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. 91–135.
- DARMODY M. & SMYTH E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21(4). 349–362.
- DERÉNYI A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép*, 4(1). 1–21. DOI:10.20520/Jel-Kep.2015.1.KLSZ.21.
- DIEKMAN A. B. & EAGLY A. H. (2000). Stereotypes as Dynamic Constructs: Women and Men of the Past, Present, and Future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10). 1171–1188.
- DINYÁNÉ SZABÓ M., PUSZTAI G. & SZEMERSZKI M. (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 160(21). 829–834.



- 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.econedu-rev.2011.10.004
- ENGLER Á. (2013). Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. *Educatio*, 22(1). 81–89.
- FÉNYES H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FÉNYES H. (2015). *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FÉNYES H. (2020). Különbségek és versengés: nemek az oktatásban. In: PUSZTAI G. (ed.). *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek és kontextusok*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FÉNYES H. & MOHÁCSI M. (2019). *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debrecen, Debreceni egyetemi Kiadó.
- FÉNYES H. & PUSZTAI G. (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, 15(1). 40–59.
- FERENC V. & SÉRA M. (2013). Kárpátalja – Ukrajna. In: SZABÓ A. ET AL. (eds.). *Mozaik 2011. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Szeged – Budapest, Belvedere Meridionale – Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 71–114.
- FÓNAI M. (2009). A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: KARLOVIZT J. T. (ed.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület. 49–65.
- FÓNAI M. (2014). *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* Debrecen, DE ÁJK – Dela Kiadó.
- FÓNAI M. & DUSA Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6). 41–48.
- FREEMAN S., HAAK D. & WENDEROTH M. P. (2011). Increased Course Structure Improves Performance in Introductory Biology. *CBE – Life Sciences Education*, 10(2). 175–186.
- GEREBEN F. (2005). *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest, Lucidus Kiadó.
- GOLDRICK-RAB, S. (2006). Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. *Sociology of Education*, 79(1). 67–79.
- GUGLIELMINO, L. M. (1978). Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 38(11-A). 6467.
- HÁMORI Á. (2018). A műszaki képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2(3). 2–6.
- HÁMORI Á. (2020). Az informatika képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 4(1). 12–24.



- 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
- JANCSÓ T. & SZALKAI G. (2017). A magyarországi felsőoktatási vonzáskörzetek jellemzői, az intézmények elérhetősége és a középiskolák szerepe a jelentkezésekben. *Földrajzi közlemények*, 14(4). 370–385.
- 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/cellar/12be15b0-0dce-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/12be15b0-0dce-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1)
- KARÁSZI ZS., PALLAY K. & TÓTH D. A. (2018). A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 28–38.
- 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.
- KOCSIS ZS. (2020). A munkavállalás szerepe az egyetemi pályafutás során-határon innen és túl. In: BORDÁS A. (ed.). *Életre nevelni: A II. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete*. Kolozsvár, Románia, Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 70–79.
- KOLB, D. A. & KOLB, A. J. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics*. Experience Based Learning Systems.
- KOTLER, P. (1999). *A marketingről*. Budapest, Park Kiadó.
- KOVÁCS E. (2018). *A társadalmi nem hatása a pedagógusok szakmai céljaira, karrierújtára és elkötelezettségére*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- KOVÁCS K. (ed.) (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen, CHERD-Hungary.
- KOZMA T. & PUSZTAI G. (2009). Kié a doktori iskola? *Educatio*, 18(1). 64–74.
- KUN A. I. (2015). A báránypör hatás és a bolognai folyamat Magyarországon. In: TÓTH Z. (ed.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. 220–229.
- MALTESE A. V. & TAI R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. *Science Education Policy*, 95(5). 877–907.

- MARKOS V. (2014). Egyetemisták a munka világában. In: FÉNYES H. & SZABÓ I. (eds.). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 109–132.
- MARKOS V. (2018). Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, 8(2). 1–16.
- MARKOS V. (2019). Önkéntes munka és civil aktivitás. In: KOVÁCS K. (ed.). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen, CHERD-Hungary. 71–75.
- MARTI, N. C. (2008). Latent Postsecondary Persistence Pathways: Educational Pathways in American Two-Year Colleges. *Research in Higher Education*, 49(4). 317–336.
- MÁRTON S. & FÓNAI M. (2010). Hallgatók pályaképének elemei: elvárások és vélemények a választott szakról. In: KARLOVITZ J. T. (ed.). *Felnőttek pályaaorientációja, élethossziglani tanulása*. Budapest, Neveléstudományi Egyesület. 12–20.
- MCCORMICK, A. C. (2003). Swirling and Double-Dipping: New Patterns of Student Attendance and Their Implications for Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 23(121). 13–24.
- MCCOY, S. & SMYTH, E. (2004). *At work in school*. Dublin, ESRI/Liffey Press.
- 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). *Lemorzsolódási 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.x.
- PAKSI V. (2013). Miért kevés a női hallgató a természet és műszaki tudományi képzésekben? Nemzetközi kitekintés a "szívárgó vezeték" metaforára. *Replika*, 85-86(4-1). 109–113.
- PASCARELLA, E. T. & TEREZINI, P. T. (2005). *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PASCARELLA, E. T. ET AL. (1998). Does Work Inhibit Cognitive Development during College? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(2). 75–93.
- PERVIN, A., REIK, L.E. & DALRYMPLE W. (eds.) (1996) *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton: Princeton University Press.
- PUSZTAI G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI, G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37(1). 44–57.

- PUSZTAI G. (2018). Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 109–127.
- PUSZTAI G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája*. Budapest, Gondolat.
- PUSZTAI, G. ET AL. (2012). Social Capital and Student Well-being in Higher Education: A Theoretical framework. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(1). 54–74.
- PUSZTAI G. ET AL. (2014). *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata I.* CHERD Műhelytanulmányok I. kötet. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja.
- PUSZTAI, G. & FÓNAI, M. (2012). Assimetric Students' Relations and Deprofessionalization. The Case of Teacher Training. In: PUSZTAI, G., HATOS, A. & CEGLEDI, T. (eds.). *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen, CHERD-Hungary. 114–133.
- PUSZTAI G. & KOCSIS ZS. (2019). Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, 8(6). 193. [https://www.researchgate.net/publication/333888242\\_Combining\\_and\\_Balancing\\_Work\\_and\\_Study\\_on\\_the\\_Eastern\\_Border\\_of\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/333888242_Combining_and_Balancing_Work_and_Study_on_the_Eastern_Border_of_Europe). [Letöltve: 2020. 01. 22.]
- PUSZTAI G., KOVÁCS K. & HEGEDŰS R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4). 737–754.
- PUSZTAI G. & SZABÓ P. CS. (2008) The Bologna Process as a Trojan Horse. *European Education*, 40(2). 85–103.
- PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- RÁMHÁP S. (2017). *Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacosodó felsőoktatás tükrében*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Győr, Széchenyi István Egyetem.
- 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
- SAROGLOU, V., DELPIERRE V., & DERNELLE R. (2004). Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37(4). 721–734.
- SCHNEPF S. (2014). *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Discussion Paper, IZA DP No. 8015.
- SCHREINER, L. & NELSON, D. D. (2013). The Contribution of Student Satisfaction to Persistence. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 15(1). 73–111.
- SEIDMAN, A. (ed.) (2005). *College student retention: formula for student succes*. Westpont, Praeger Publishers.
- 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 polic 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: PUSZTAI G. & KOVÁCS K. (eds.). *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest-Nagyvárad: UMK-PPPS. 108–118.
- SZŐCS A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In: DARVAI T. (ed.). *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé*. Szeged, SETUP – Belvedere Meridionale. 87–125.
- 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.
- TÓDOR I. (2019). *Az iskolaválasztás döntésmechanismusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- VANTHOURNOUT, G. ET AL. (2012). Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program: The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*. 1–9.
- VOSSENSTEYN, 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.

## Szerzőink

ALTER EMESE, Debreceni Egyetem, [emesealter@gmail.com](mailto:emesealter@gmail.com)

BOCSI VERONIKA, Debreceni Egyetem, [bocsiv@ped.unideb.hu](mailto:bocsiv@ped.unideb.hu)

CEGLÉDI TÍMEA, Debreceni Egyetem, [ceglei.timea@arts.unideb.hu](mailto:ceglei.timea@arts.unideb.hu)

CSÓK CINTIA, Debreceni Egyetem, [csokcintia@gmail.com](mailto:csokcintia@gmail.com)

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA, Debreceni Egyetem,  
[zsuzsanna.karaszi@gmail.com](mailto:zsuzsanna.karaszi@gmail.com)

DUSA ÁGNES RÉKA, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért,  
[agnesdusa@gmail.com](mailto:agnesdusa@gmail.com)

FÉNYES HAJNALKA, Debreceni Egyetem, [fenyes.zsuzsanna@arts.unideb.hu](mailto:feny.es.zsuzsanna@arts.unideb.hu)

GODÓ KATALIN, Debreceni Egyetem, [katalin1en@gmail.com](mailto:katalin1en@gmail.com)

GYŐRI KRISZTINA, Debreceni Egyetem, [gyorikrisztina97@gmail.com](mailto:gyorikrisztina97@gmail.com)

HRABÉCZY ANETT, Debreceni Egyetem, [hrabeczyanett@gmail.com](mailto:hrabeczyanett@gmail.com)

KOCSIS ZSÓFIA, Debreceni Egyetem, [zsofikocsis6@gmail.com](mailto:zsofikocsis6@gmail.com)

KOVÁCS EDINA, Debreceni Egyetem, [kovacs.edina.12@gmail.com](mailto:kovacs.edina.12@gmail.com)

KOVÁCS KLÁRA, Debreceni Egyetem, [kovacs.klara@arts.unideb.hu](mailto:kovacs.klara@arts.unideb.hu)

MARKOS VALÉRIA, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért,  
[markosvaleria.90@gmail.com](mailto:markosvaleria.90@gmail.com)

PALLAY KATALIN, Debreceni Egyetem, [p.katinka16@gmail.com](mailto:p.katinka16@gmail.com)

PUSZTAI GABRIELLA, Debreceni Egyetem, [pusztai.gabriella@arts.unideb.hu](mailto:pusztai.gabriella@arts.unideb.hu)

SZIGETI FRUZZSINA, Debreceni Egyetem, [szigeti.fruzsina@arts.unideb.hu](mailto:szigeti.fruzsina@arts.unideb.hu)

TÓTH DORINA ANNA, Debreceni Egyetem, [anna.dorina.toth@gmail.com](mailto:anna.dorina.toth@gmail.com)

## **Az Oktatáskutatók Könyvtára sorozat korábban megjelent kötetei**

1. ENGLER Á. (2014). Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H.
2. KOVÁCS K. (2015). A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
3. ENGLER Á. (ed.) (2018). Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Debrecen, CHERD-H.
4. Ceglédi T. (2018). Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
5. Tóth D. A. (ed.) (2018). Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Debrecen, CHERD-H.
6. KOVÁCS K. (ed.) (2019). Lemorzsolódott hallgatók 2018. Debrecen, CHERD-H.
7. DABNEY- FEKETE I. (2020). Nemzetköziesedő tudomány – A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása. Debrecen, CHERD-H.
8. KOVÁCS K. E. (2020). Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. Debrecen, CHERD-H.
9. MÓNUS F. (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
10. MARKOS V. (2020). Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai. Debrecen, CHERD-H.

A lemorzsolódás számos rizikófaktorával találkozhatnak a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaik során. Ezek a veszélyforrások származhatnak a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai aktorok által működésbe hozott trendek, programok, reformok területéről, keletkezhetnek a felsőoktatási intézményi policy hatására, eredhetnek egy-egy képzési terv átgondolatlanságából, a tanszékek, intézetek oktatási és értékelési kultúrájának korszerűtlenségéből, valamint a hallgatók egyéni társadalmi, tanulmányi háttere és az élethelyzetükben bekövetkező változások is hatalmas akadályokká nőhetik ki magukat. Kutatásunk során az aktív hallgatókat vizsgálva igyekeztünk kiszűrni a lemorzsolódás objektív és szubjektív előrejelzőit. A hallgatók tanulmányi előrehaladási útjait vizsgáló klaszterelemzés során egyértelműen kirajzolódott az a kép, hogy a sztenderd úton haladó hallgatók mellett két különböző típusú hallgatóval is találkozunk a felsőoktatásban, az egyik a lemorzsolódásnak leginkább kitett, ún. csúszó-passzíváló csoport, a másik pedig az ún. korrigáló – szakot, intézményt, finanszírozási formát váltó – hallgatói csoport. A kötetben összefoglalt elemzés során azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők növelik annak az esélyét, hogy a hallgatók ezekbe a rizikócsoportokba sodródjanak.