

Kovács Klára - Ceglédi Tímea - Csók Cintia - Demeter-Karászi
Zsuzsanna, Dusa Ágnes Réka - Fényes Hajnalka - Hrabéczy Anett -
Kocsis Zsófia - Kovács Karolina Eszter - Markos Valéria - Máté-
Szabó Barbara - Németh Dóra Katalin - Pallay Katalin - Pusztai
Gabriella - Szigeti Fruzsina - Tóth Dorina Anna - Váradi Judit

LEMORZSOLÓDOTT HALLGATÓK 2018

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 6.

SOROZATSZERKESZTŐ

PUSZTAI GABRIELLA

© SZERZŐK, 2019

© CHERD-H, 2019

Kovács Klára - Ceglédi Tímea - Csók Cintia - Demeter-Karászi
Zsuzsanna, Dusa Ágnes Réka - Fényes Hajnalka - Hrabéczy Anett -
Kocsis Zsófia - Kovács Karolina Eszter - Markos Valéria - Máté-
Szabó Barbara - Németh Dóra Katalin - Pallay Katalin - Pusztai
Gabriella - Szigeti Fruzsina - Tóth Dorina Anna - Váradi Judit

LEMORZSOLÓDOTT HALLGATÓK 2018



DEBRECEN, 2019

A kutatási jelentés a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. Megírását a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-DE kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatta.

SZAKMAI LEKTOR: DR. HABIL. BOCSI VERONIKA

TECHNIKAI SZERKESZTŐ: KOVÁCS KLÁRA

BORÍTÓTERV: DEMETER ERICH, DEMETER-
KARÁSZI ZSUZSANNA

NYOMDAI MUNKÁK: KAPITÁLIS NYOMDAIPARI
KFT.

ISBN 978-615-6012-00-5

Tartalomjegyzék

Bevezetés	1
I. Lemorzsolódás okai, klaszterei és jellemzői	3
I.1. A lemorzsolódás oktatáspolitikai és döntéshozatali okai (Pusztai Gabriella)	3
I.2. A lemorzsolódás okai és klaszterei (Fényes Hajnalka)	5
I. 3. A lemorzsolódott hallgatók döntéshozatali sajátosságai (Pallay Katalin)	8
II. Lemorzsolódott hallgatók szocio-kulturális jellemzői.....	14
II.1. Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége (Szigeti Fruzsina) ...	14
II.2. A lemorzsolódók anyagi és kulturális erőforrásai (Fényes Hajnalka).....	17
II.2.1. A lemorzsolódottak anyagi tőkái.....	17
II.2.2. A lemorzsolódottak kulturális tőkéje.....	20
II.3. Vallásosság és felekezeti hovatartozás (Demeter-Karászi Zsuzsanna)	24
III. A lemorzsolódott hallgatók családi háttere	26
III.1. Törések a családszerkezetben – törések a tanulmányokban (Ceglédi Tímea).....	26
III.2. A család tanuláshoz, iskolai tudáshoz, továbbtanuláshoz fűződő viszonyának szerepe a lemorzsolódásban (Ceglédi Tímea).....	28
III.3. A lemorzsolódás a szülőkkel folytatott beszélgetésekben (Ceglédi Tímea).....	31
III.4. Párkapcsolat, családi állapot (Dusa Ágnes Réka).....	34
IV. Középiskolai tanulmányok.....	38
IV.1. A középiskola típusai (Németh Dóra Katalin).....	38
IV.2. Az iskolaváltás és a lemorzsolódás okai (Németh Dóra Katalin)	40
IV.3. Pályaorientáció, többletpontok (Csók Cintia & Hrabéczy Anett).....	42
V. Felsőfokú tanulmányok és tapasztalatok	47
V.1. Az intézmény- és szakváltás jelentősége a lemorzsolódásban (Tóth Dorina Anna & Máté-Szabó Barbara).....	47
V.2. Tanulási módszerek és a tanulmányok melletti elköteleződés (Kovács Karolina Eszter & Pallay Katalin)	50
V.3. Olvasási és szövegértési nehézségek (Pusztai Gabriella).....	60
V.4. A felsőoktatással való elégedettség (Pusztai Gabriella)	64
VI. Külföldi tanulmányok és a munkavállalás, civil aktivitás különböző formái	66
VI.1. Külföldi tanulás és munkavégzés (Dusa Ágnes Réka)	66
VI.2. Tanulmányok melletti munkavállalás (Kocsis Zsófia)	67

VI.3. Önkéntes munka és civil aktivitás (Markos Valéria)	71
VII. Inter- és intragenerációs kapcsolati tőké.....	76
VII.1. Baráti kapcsolati háló egyetemen belül és kívül (Dusa Ágnes Réka)	76
VII.2. Oktatói kapcsolatok (Váradi Judit)	78
VIII. Szabadidő-eltöltés és egészségmagatartás (Váradi Judit & Kovács Klára)	80
Összegzés és szakpolitikai javaslatok	86
Hivatkozott irodalom	93

Bevezetés

Hallgatói lemorzsolódásról abban az esetben beszélhetünk, ha a hallgató a felsőoktatási intézményt végzettséget igazoló okirat hiányában hagyja el. A hallgatói lemorzsolódás egy olyan jelenség, ami szinte minden felsőoktatási intézményt érint, s a felsőoktatás minden szereplőjére hatással van (Szemerszki, 2018; Miskolczi et al., 2018). Ennek tudatában érdemes feltárni a hallgatói jogviszony megszűnésének okait. A leggazdagabb statisztikai adatbázisok alapján is talányos marad a kép a felsőoktatási tanulmányok félbehagyásáról. A hallgatói kohorszokat követő panelvizsgálatokból épp a lemorzsolódók válasza hiányoznak. Ennek a problémának nyomába szegődve lemorzsolódott hallgatók kvalitatív vizsgálatának tapasztalatai alapján megtervezett kvantitatív, kérdőíves vizsgálatot végeztük el. Kötetünkben a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) 123847 számú *Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban* című NKFIH projekt keretében 2018-ban végzett kutatásának eredményeit foglaltuk össze (DEPART 2018). A vizsgálat során olyan volt hallgatókat kerestünk fel, akik az elmúlt 10 évben diplomaszerezés nélkül félbehagyták felsőoktatási tanulmányaikat valamely magyarországi (elsősorban Észak-alföldi) vagy határon túli felsőoktatási intézményben. A következő intézmények volt hallgatói töltötték ki kérdőívünket: Baptista Teológiai Akadémia, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Dunaújvárosi Főiskola, Eszterházy Károly Egyetem, ELTE, Gál Ferenc Főiskola, Gábor Dénes Főiskola, Károlyi Gáspár Református Egyetem, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Főiskola, Miskolci Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Nemzeti Közsolgálati Egyetem, Kecskeméti Főiskola, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Óbudai Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Anyagi és Számviteli Főiskola, Semmelweis Egyetem, Széchenyi István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Szent Atanáz Hittudományi Főiskola, Wesley János Lelelkészképző Főiskola, Zsigmond Király Főiskola, s a határainkon túli intézmények közül Academia de Studii Economic, Babes-Bolyai Tudományegyetem (Románia), II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Ukrajna), Partiumi Keresztény Egyetem (Románia), Református Teológiai Akadémia, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (Románia), Universitatea de Arta Si Desingn Cluj (Románia). A szakok tekintetében is legalább ilyen széles a paletta a természettudományi, műszaki, pedagógusképzésektől egészen a bölcsész, orvosi, egészségügyi, katonai, művészeti stb. szakokig.

A kérdőívben vizsgált fogalmakat és ezek dimenzióit egy kvalitatív interjú vizsgálat során azonosítottuk. Az adatfelvétel előkészítését és feldolgozását a kutatócsoport

tagjai és egy speciális, lemorzsolódással foglalkozó szeminárium hallgatói végezték. A minta alanyait hólabda módszerrel értük el, s összesen 605 fő töltötte ki a kérdőívet. Noha ebből kifolyólag kutatásunk alapját nem reprezentatív minta képezi, ugyanakkor e speciális, a felsőoktatás felől nehezen elérhető, rejtőzködő csoportról, főként ilyen relatíve magas elemszámmal nagyon kevés adatunk van. Tehát ebből kifolyólag kutatásunk hiánypótló jelentőséggel bír.

A kutatás elsődleges célja az volt, hogy felderítsük, milyen hátráltató tényezők miatt nem fejezték be elkezdett tanulmányaikat, és milyen folyamatok vagy döntések eredménye, hogy nem jutottak diplomához a válaszadók, illetve igyekeztünk kitapintani azokat a védő- és rizikófaktorokat, amelyek a lemorzsolódást megakadályozhatják vagy elősegítik. A vizsgált témakörök az iskolai pályafutás, a tanulmányi tapasztalatok, a család tanuláshoz való viszonya, a pályaorientáció, a felsőoktatási tanulmányi és társas tapasztalatok, a versengő tevékenységek és a szocio-ökonómiai jellemzők voltak. A magyarázó tényezők feltárásához egyaránt figyelembe vettük a szocio-kulturális (demográfiai, társadalmi, családi háttér, kapcsolati tőke), intézményi (középiskolai és felsőfokú tanulmányok jellemzői) és individuális tényezőket (munkavállalás különböző formái, szabadidős és versengő tevékenységek, tanulás-módszertan és attitűdök). E kérdések vizsgálatához először a lemorzsolódás okait elemeztük, s ezekből hallgatói típusokat hoztuk létre. Elemzéseink további részében ezek mentén a csoportok mentén hasonlítottuk össze a legfontosabb magyarázó tényezőket.

I. Lemorzsolódás okai, klaszterei és jellemzői

I.1. A lemorzsolódás oktatáspolitikai és döntéshozatali okai (Pusztai Gabriella)

A lemorzsolódás magyarázatait illetően leszögezhetjük, hogy természetesen a manifeszt okok és a látens okok egybeesése a felsőoktatási tanulmányok megszakítása esetében sem várható, a lemorzsolódáson átesett, s a sokszor még a kikérdezés pillanatában is a helyüket kereső fiatalok maguk sem képesek magabiztosan reflektálni a kudarcaik mögött rejlő tényezőkre. Ennek ellenére a hallgatói percepciók vizsgálata és elemzése mindenképpen indokolt, hiszen egy olyan jelentős döntés mögött, mint a felsőoktatási tanulmányok félbehagyása, mindenképp egyedi kalkuláció áll, még ha ez a kalkuláció nem is hordozza magán a racionális döntések sajátosságait. Ennek oka az, hogy a lemorzsolódási döntés meghozatalakor általában nem áll minden szükséges információ a hallgatók rendelkezésére, s még ha ez meg is történne, akkor sem lennének képesek ezeket minden esetben optimális módon értelmezni. A lemorzsolódási döntések megszületését magyarázó tényezők egy része makroszintű. A hallgatókat többé-kevésbé explicit módon tartják nyomás alatt a nemzetközi és hazai szereplők által működésbe hozott oktatáspolitikai trendek, programok, reformok – vagy ezek jórészt nem tervezett következményei. A mezoszintű tényezők között intézményi policy hatásaival is kell számolnunk. A szakirodalomban jól ismert lépés az egyes intézmények, szakmai csoportok reformokat fékező szerepe, amit diszfunkcióként is nyilvántarthatunk, másrészt viszont lényeges funkciójuk, hogy a hallgatók felé stabilitás értékét jeleníthetik meg az extrém, doktriner, hatásbecslést nélkülöző oktatáspolitikai lépésekkel szemben. A felsőoktatási lemorzsolódás rizikófaktorait tekintve jelentős mozgásterük van a felsőoktatási intézményeknek, s ettől jól elkülöníthetők a lemorzsolódás mikroszintű faktori, de ezek közül sem mindet képes azonosítani a hallgató. A lemorzsolódás okával kapcsolatos hallgatói percepciók feltárása mégis azért fontos, mert, ahogy a tanulmányi előrehaladást vizsgáló döntéshozatali iskola is megállapítja, a továbbhaladási döntéshelyzetekben általában nem egyetlen okról, hanem többszörös okokról beszélhetünk. Az okok, a magyarázatok tehát egy sajátos hálózatot alkotnak, s az így kitapintható magyarázatokban látens módon megjelenhetnek jól azonosítható makro- és mikroszintű okok is. Ezzel magyarázható, hogy érdemesnek tartottuk külön figyelmet szentelni az elemzés során a hallgatók által megjelölt magyarázatok együttállásának (Brundsen et al., 2000).

A lemorzsolódás vizsgálatánál el kell különítenünk az oktatásból kifelé húzó, a rendszer felől érkező kiszorító, a külső, és az intézményi erők semlegessége mellett megvalósuló, egyszerű kiesésként megjelenő okokat (Doll et al., 2013). A kifelé vonzó tényezők közé sorolja a szakirodalom az anyagi gondokat, nehézségeket, vagy

az ettől való szorongást, az intézményen kívüli munkavállalást, a családi kötelezettségeket, a családi változásokat (házasság, gyermekszülés), a betegségeket, a bejárást, a távoli lakóhelyet. De kifelé vonzó erő lehet a diploma nélküli sikeres elhelyezkedés ígérete, s végső soron az adott végzettség vagy pálya értékének társadalmi szintű devalválódása is. Ezeket nevezzük röviden PULL típusú okoknak.

Az intézményi környezeten belüli kedvezőtlen tényezőkhez a szelektív felsőoktatás-politikai szabályozók bevezetését, az intézményi szabályozás rigiditását, a hallgatói tájékoztatás elégtelen vagy inadekvát megvalósulásait, a követelmény- és értékelési rendszer tisztázatlan, kiismerhetetlen, végső soron elidegenítő normáit, a normális eloszlástól durván eltérő vizsga- és teszteredményeket, a keresetekhez képest irreálisan magas tandíjat, költségterítést, a diplomaszerezés elé állított, menet közben életbe léptetett bürokratikus játékszabályokat, adminisztratív, tanulmányi akadályokat. Mindezek a rendszer felől érkező kiszorító tényezőként hatnak. Ilyenek a PUSH típusú okok.

A harmadik tényezőcsoportba a tanulmányokból, a választott pályából vagy az intézményből való kiábrándulás, a motiváció elvesztése, az ezek hatására akár észrevétlenül is, fokozatosan növekvő érdektelenség tartozik, amikor a hallgató nem értékeli elégségesnek azt a haladást, előrelépést, amit a tanulmányok, az intézmény vagy a választott pálya nyújtanak számára, s mindez a felsőoktatásból való tehetetlen kisodródáshoz vezet. Egyesek szerint ez az elégtelen személyes és intézményi támogatás egyfajta passzív hatásgyakorlóként tartható számon ezen a téren. Ezeket összefoglalóan FALL OUT típusú lemorzsolódásnak nevezzük. A szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a lemorzsolódás nem feltétlenül egy adott időpillanatban egyedül vagy tanácsadók bevonásával meghozott aktív döntés eredménye. A hallgató kisebb-nagyobb negatív kontextusban értelmezett tapasztalatok, megfigyelések, élmények hatására lassan kezd el konstruálni magában egy alternatív értelmezést a felsőoktatási tanulmányairól, ami kezdetben párhuzamosan él együtt a korábbival, majd a kedvezőtlen interpretáció egyre dominánsabbá válik, míg végül a mindennapi tényeket már a negatív szcenárió megvalósulásának adataiként értelmezi. A kérdőíves vizsgálatunkat megelőzően végzett interjúk kutatás során nagyon világosan kitapintható volt az a lassú, korábban teljesítményre ösztönző aspirációk elerőtlenedése, s ezzel párhuzamosan a hátráltató tényezők és szempontok megsokszorozódása, ami aztán előbb-utóbb lehetetlenné tette a továbbhaladást (Watt & Roessingh, 1994; Dull 2013). A lemorzsolódás klaszterelemzése során adatainkban is egyértelműen kirajzolódtak a PULL, a PUSH és a FALL OUT típusú magyarázatok.

I.2. A lemorzsolódás okai és klaszterei (Fényes Hajnalka)

Kutatási jelentésünk első részében a lemorzsolódás hallgatók által azonosított okait, s az ezek alapján készített hallgatói klasztereket mutatjuk be, melyeket azután minden vizsgált kérdéskörben összehasonlítottunk. A válaszadóknak 1-4 skálán kellett megjelölniük azt, hogy mennyire értenek egyet a lemorzsolódás okaira kérdező állításokkal (1 egyáltalán nem, 4 teljes mértékben). Az állítások megfogalmazásához a kutatásunk első fázisában elvégzett kvalitatív, interjú vizsgálat eredményei voltak segítségünkre. A kutatócsoport lemorzsolódott hallgatókkal folytatott részletes félig strukturált interjúi képezték a kvantitatív kutatás alapját. Az okokat vizsgálva azt láthatjuk, hogy egyik okot sem értékelték a hallgatók átlagosnál fontosabbnak (2,5 feletti átlagú), és az okok sorrendje nem mutatott a lemorzsolódás okainak lehetséges típusai szerinti fontossági rangsort (1. táblázat). E szerint az idő szűke volt átlagosan a legfontosabb lemorzsolódási indok, ezt követte, hogy a hallgató a tanulmányai közben jobb lehetőséget talált a boldogulásra, s az intézmények számára fontos információ lehet, hogy a harmadik leggyakoribb magyarázat az oktatók inkorrektsége volt. Legkevésbé játszott szerepet a válaszadók szerint az egészségügyi állapot romlása, a támogatott félvelek elfogyása, s az, hogy nem segítettek a hallgatótársak, tehát nem őket hibáztatják a kudarcért.

1. táblázat. A lemorzsolódási okok fontossági sorrendje (1-4 skála átlagai és szórása a teljes mintában).
Forrás: DEPART 2018.

	N	Átlag	Szórás
Sokszor időszükében voltam	539	2,3766	1,1247
Jobb lehetőséget találtam a boldogulásra.	541	2,2773	1,15823
Inkorrektek voltak az oktatók.	542	2,1384	1,07794
A vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál.	540	2,1074	0,99327
Túl sok munkát vállaltam	541	2,0647	1,07904
A bejutás után derült ki, hogy nem is érdekel a szak.	554	2,0271	1,07964
A kudarcok után, már nem bíztam magamban	543	1,9982	1,13401
Az adminisztráció nem volt támogató	537	1,9907	1,06588
Nem is tudtam, mit kell csinálni, mindig információk híján voltam.	541	1,9834	1,02094
Nem bírtam a költségeket	550	1,9818	1,14187
Nem érdekelt, nem volt fontos a tanulás.	546	1,8095	0,97697
Nehezen tudtam a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni.	543	1,7348	0,9049
Elfogytak a vizsgalehetőségeim	537	1,7095	0,9875
Túl sokat szórakoztam.	543	1,698	0,93168
Átkerültem fizetősrre	545	1,6202	1,05752
Nem tudtam órán figyelni.	536	1,5746	0,826
Nem is arra a szakra akartam menni	548	1,5712	0,93307
Hiányoztak a barátiam és/vagy a családom.	538	1,5576	0,842
A többi hallgató nem segített.	545	1,5486	0,794
Elfogytak a támogatott félveim.	541	1,5065	0,90598
Egészségügyi okok miatt.	537	1,3203	0,7665

Ezután a lemorzsolódás hallgatók által vélelmezett okainak típusait faktorelemzéssel vizsgáltuk, és kirajzolódott öt lemorzsolódási ok-típus: a tanulmányi okok, az anyagi okok, a szak és a tanulás iránti érdektelenség, a mások (oktatók, adminisztráció) hibáztatása és végül a munkavállalás és időszüke mint lemorzsolódási ok. Mivel a faktorok klaszterezése után volt egy csoport, amely minden oktípusnál átlag alatti súllyal szerepelt, végül a sima klaszterelemzés mellett döntöttünk, és a négyklaszteres megoldást fogadtuk el. Ezt az is indokolta, hogy a faktorok klaszterezése során az egyik válaszvariáció tekintetében nem nyilatkozók okozta adathiány 112 esetet érintett, ami 600 fős adatbázisnál nagyon magas aránynak számít, míg a sima klaszterezésnél a „missing pairwise” parancs segítségével ezt 28 esetre sikerült lecsökkenten (2. táblázat).

2. táblázat. Klaszterközpontok, 2,5 feletti szürkén. Forrás: DEPART 2018.

	1	2	3	4
Nem is arra a szakra akartam menni.	1,60	1,30	1,30	2,27
A bejutás után derült ki, hogy nem is érdekel a szak.	2,02	1,80	1,49	3,11
Jobb lehetőséget találtam a boldogulásra.	2,59	1,90	1,95	2,89
Nehezen tudtam a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni.	2,03	2,23	1,13	1,93
A vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál.	2,27	2,93	1,34	2,29
Nem is tudtam, mit kell csinálni, mindig információk híján voltam.	2,38	2,76	1,25	1,98
Elfogytak a vizsgalehetőségeim.	2,35	2,17	1,12	1,57
Elfogytak a támogatott fél éveim.	2,74	1,20	1,16	1,26
Sokszor időszükében voltam	3,15	2,73	1,82	2,14
Túl sokat szórakoztam.	2,10	1,54	1,30	2,14
Túl sok munkát vállaltam.	2,64	2,00	1,98	1,74
Nem bírtam a költségeket.	3,12	1,95	1,65	1,51
Átkerültem fizetőre.	3,19	1,21	1,24	1,22
Inkorrektek voltak az oktatók.	2,18	2,98	1,59	2,11
Az adminisztráció nem volt támogató	2,15	2,80	1,47	1,82
A többi hallgató nem segített.	1,68	1,94	1,17	1,62
Hiányoztak a barátiam és/vagy a családom	1,70	1,61	1,28	1,80
Egészségügyi okok miatt.	1,50	1,33	1,27	1,24
Nem tudtam órán figyelni.	1,79	1,75	1,10	1,95
Nem érdekelt, nem volt fontos a tanulás.	2,06	1,71	1,21	2,61
A kudarcok után, már nem bíztam magamban	2,30	2,96	1,27	1,88
N (missing 28)	114	134	198	131

K Means cluster, iteration 100, missing pairwise

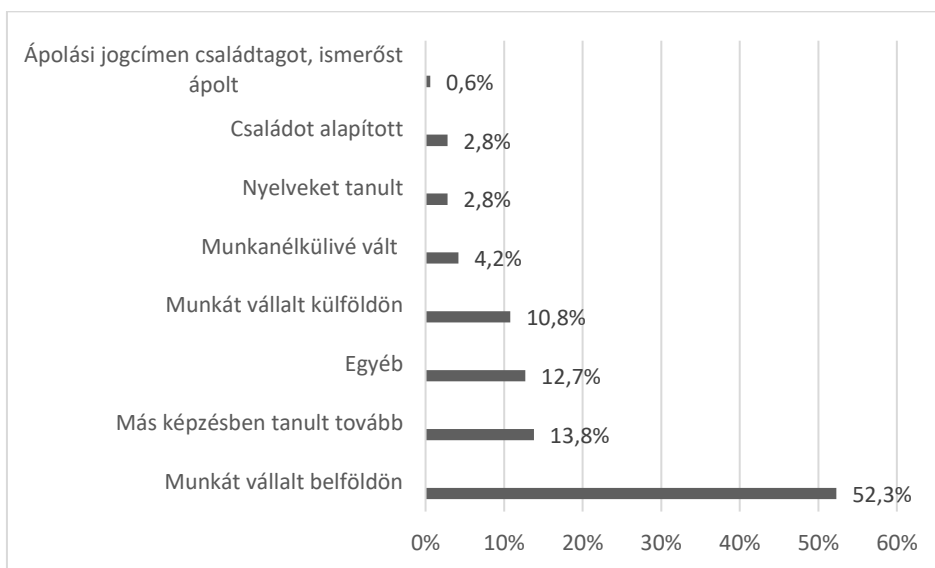
A klaszterek elnevezése a következő lett: anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók (PULL típusú), tanulmányi, intézményi okokat megjelölők (PUSH típusú), többféle okot megjelölő lemorzsolódók (PULL és PUSH együtt) valamint kiábrándulók, motivációvesztők (FAIL OUT típusú). A klaszterek végső elemszáma pedig 125, 155, 162, és 135 lett. Meg kell jegyeznünk, hogy a hallgatói magyarázatok alapján képzett klaszterek elnevezése arra utal, hogy a hallgató elvégzett egyfajta

értelmező munkát a lemorzsolódás után, lezárva az ügyet azzal, hogy megjelölte a magyarázatot a maga és környezete számára. A harmadik típus nem tudta az okokat rangsorolni. Ennek magyarázata talán az, hogy az e típusba kerülők a társadalom legalacsonyabb státusú rétegeiből érkeztek, kitérőként átverekedve magukat, nagyon megküzdöttek a bejutásért, relatíve sok külső kötöttséggel rendelkeznek, bejárók, nem helyben lakók, családosok, gyermekesek vannak köztük. Mindemellett erős tudásvágygal érkeztek, nagyon tisztelték is a felsőoktatás világát. Úgy véljük, ők azok, akiket a szakirodalom "idegenek a Paradicsomban" típusként emleget (Reay et al., 2009). Bourdieu (1978) felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai pályafutás a társadalmi struktúrában való elhelyezkedés és az ennek megfelelő habitus szerint alakul, s mivel a strukturális helyzet határozza meg a történetek interpretációját is, ezt a karrierutat tartjuk a magunk számára természetesen elérhetőnek. A harmadik típus elnevezése ezt a reflektálatlan beletörődést juttatja kifejezésre.

Mivel közel 200 fő volt a harmadik (többféle okot megjelölők) csoportban, ahol semmi sem volt fontos ok, feltételezhető, hogy a 20 itemen kívül voltak egyéb okok is, mint a nyelvvizsga hiánya vagy a házasság, gyerek, család hátráltató ereje (családi okok), ezeket az egyéb okoknál szövegesen írhatták be a volt hallgatók. Illetve voltak olyan szöveges válaszok is, amelyeket a volt diákok valószínűleg figyelmetlenségük miatt nem soroltak be a létező kategóriákba. A szöveges válaszok tételes feldolgozása segítségével tehát megpróbáltuk lecsökkenteni a harmadik csoport létszámát, és sikerült is 36 fő helyét a másik három csoportban megtalálni (pl. a nyelvvizsga hiánya miatt lemorzsolódottakat a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódottakhoz soroltuk). A klaszterek végső elemszáma így 125, 155, 162, és 135 lett.

I. 3. A lemorzsolódott hallgatók döntéshozatali sajátosságai (Pallay Katalin)

Kérdőíves kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók mivel foglalkoztak tanulmányaik megszakítása után. A válaszadók 52,3%-a munkát vállalt belföldön, 10,8% külföldön, 13,8% más képzésben tanult tovább, 4,2% munkanélkülivé vált, 2,8% nyelvet tanult, szintén 2,8% családot alapított, 0,6% ápolási jogcímen családtagot, ismerőst ápol. 12,7% az egyéb kategóriát választotta. Az eloszlásokat az alábbi, 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. A tanulmányok megszakítása után végzett tevékenységek százalékos megoszlásban (N=605).
Forrás: DEPART 2018

Khi-négyzet próbával vizsgáltuk meg a tanulmányok megszakítása utáni tevékenységek összefüggését a lemorzsolódott hallgatók klasztereivel. Azok többsége, akik anyagi okok miatt morzsolódtak le, tanulmányaik megszakítása után belföldön vállaltak munkát. Akik tanulmányi és intézményi okok miatt szakították meg felsőoktatási tanulmányaikat, csekélyebb arányban vállaltak belföldön munkát. A lemorzsolódás okaiban bizonytalanoknál ez az arány 49,3% volt. A szakban, továbbtanulásban csalódottak 49,3%-a vállalt belföldön munkát. A klaszterekkel való összevetésből kirajzolódik, hogy a többféle okot megnevezők körében felülreprezentált (Adj. Resid.=2,7) volt a családot alapítók aránya, de a legjellemzőbb tevékenységi forma esetükben is a belföldi munkavállalás volt. A lemorzsolódott hallgatók közül viszonylag kevesen választották a más képzésben tanulás lehetőségét. Leginkább azokra volt ez jellemző, akik az addigi szakjukban csalódtak (19%). A lemorzsolódott hallgatók a tanulmányok megszakítását követően csekély arányban

választották a nyelvtanulást. Leginkább azok választották a nyelvtanulást, akik tanulmányi és intézményi okok miatt morzsolódtak le (5,7%). Legkisebb arányban az ápolási jogcímen családtagot, ismerőst ápolt tevékenységet neveztek meg. Leginkább azok a hallgatók választották ezt a tevékenységet, akik anyagi okok miatt morzsolódtak le (0,9%) (3. táblázat).

3. táblázat. A tanulmányok megszakítása utáni tevékenységek és a lemorzsolódott hallgatók klaszterének összehasonlítása (Khi-négyzet próba, $p=0,005$) ($N=560$). Forrás: DEPART 2018.

		Anyagi okok	Tanulmányi, intézményi okok	Többféle okot megnevezők	Szakban, továbbtanulásban csalódók
A felső- oktatási tanulmányai megszakítása után mit csinált?	Munkát vállalt belföldön	59,1%	52,1%	49,3%	48,8%
	Munkát vállal külföldön	10,4%	7,9%	10,0%	15,7%
	Más képzésben tanult	7,0%	15,0%	14,0%	19,0%
	Nyelvet tanult	3,5%	5,7%	0,0%	2,5%
	Munka- nélkülivé vált	1,7%	7,1%	4,0%	3,3%
	Családot alapított	2,6%	1,4%	<u>6,0%</u>	0,8%
	Ápolási jogcímen családtagot , ismerőst ápolt	0,9%	0,7%	0,7%	0,0%
	Egyéb	14,8%	10,0%	16,0%	0,6%
Összesen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

A vizsgálat során feltérképeztük, hogy a lemorzsolódott hallgatók jelenleg hogyan értékelik felsőoktatási tanulmányaik megszakításával kapcsolatos döntésüket. A válaszadók 49%-a szerint a tanulmányok befejezése jó döntés volt, 25,6% úgy véli, nem volt jó döntés, 25,4% pedig nem tudta eldönteni, hogy tanulmányai félbeszakításával jó döntést hozott-e.

Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk a lemorzsolódott hallgatók döntéshozatali megítélésének összefüggését a klaszterekkel, és szignifikáns kapcsolatot találtunk. Azok többsége (64,9%), akik úgy vélik, hogy felsőoktatási tanulmányaik megszakításának oka az általuk választott szakban vagy az egész továbbtanulásban való csalódás volt, napjainkban is helyes döntésnek tartják a tanulmányok megszakítását. Esetükben erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=4,1) azon volt hallgatók aránya, akik szerint jó döntést hoztak tanulmányaik megszakításakor. Azon válaszadók, akik más okból kifolyólag hagytak fel tanulmányaikkal, csekélyebb

mértékben tartják jó döntésnek a lemorzsolódást: anyagi okok miatt 41%, tanulmányi és intézményi okok miatt 41,3%, többféle okot megnevezők 49,7%. Noha minden klaszter esetében a „jó döntés” dominál a tanulmányok megszakítását illető utólagos értékelésben, emögött jelentős részben a kognitív disszonancia redukációjának működését sejthetjük. Az anyagi okok miatt lemorzsolódók körében a legmagasabb azok aránya (27%), akik szerint nem volt jó döntés abbahagyni a felsőfokú tanulmányokat (4. táblázat). Ebből is látszik, hogy ezek a hallgatók elkötelezettebbek a felsőfokú tanulmányok és a diplomaszerezés iránt, s külső tényezők játszanak inkább szerepet a lemorzsolódásukban. Ahogy a fejezet elején tárgyaltuk, a lemorzsolódást illetően a döntéshozatal nem minden esetben a hallgatótól függ, számos toló- és húzóerő vonja ki a felsőoktatás világából. Medway és Penny (1994) a hallgatói lemorzsolódás esetén megkülönböztet önként meghozott döntést és kényszerdöntést. Kényszerdöntés esetén a lemorzsolódás nem feltétlen függ a hallgató akaratától. Az önkéntes döntéshozatalt inkább nevezhetjük tudatosnak. Ebben az esetben a hallgató önállóan hozza meg döntését. Az önkéntes döntést számos olyan tényező befolyásolja, amelynek javítása megakadályozhatja vagy gátolhatja a tanulmányok megszakítását.

4. táblázat. A lemorzsolódási döntéshozatal megítélésének összefüggése a klaszterekkel (Kb: négyzet próba, $p=0,002$) ($N=560$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi okok	Tanulmányi, intézményi okok	Többféle okot megnevezők	Szakban, továbbtanulásban csatlódók
Hogyan értékeli felsőoktatási tanulmányai megszakításával kapcsolatos döntést?	jó döntés volt	41,0%	41,3%	49,7%
	nem volt jó döntés	32,0%	28,0%	25,5%
	nem tudja, jó döntést hozott-e	27,0%	30,7%	24,8%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

Kérdőíves kutatásunk során feltérképeztük, hogy a lemorzsolódott hallgatók jelenleg mit gondolnak arról, hogyan lehetett volna megakadályozni tanulmányaik megszakítását. A válaszadók jó része mezoszintű beavatkozást tartana hatékonyak. 13,9%-uk úgy véli, hogy az érdekesebb interaktívabb órák gátló tényezőként hatnak, 15,7% szerint pedig több oktatói segítség szükséges a lemorzsolódás megakadályozásához. 8,8%-uk magasabb ösztöndíjakkal, 12,7% kedvezőbb órarenddel, 13,9% több évközi tanulással akadályozná meg a lemorzsolódást. A megkérdezettek 35%-a az egyéb válaszlehetőséget jelölte meg.

A tanulmányok megszakítását akadályozó tényezőkről adott véleményeket összevetettük a lemorzsolódás okaival. Az összehasonlításnál szignifikáns összefüggést tapasztalunk. A khi-négyzet próba alapján megállapíthatjuk, hogy azon volt hallgatók többsége (29,1%), akik tanulmányi-intézményi okok miatt morzsolódtak le, úgy véli, hogy több oktatói segítséggel elkerülhető lett volna a tanulmányok megszakítása. Ebben az esetben erősen felülreprezentált (Adj. Resid.=5,1) volt a több oktatói segítség válaszlehetőség jelölése. A lemorzsolódás okaiban bizonytalanokodók csoportjának jelentős része (48,7%) - érthető módon - nem tudta megítélni, mi akadályozta volna meg felsőoktatási tanulmányuk megszakítását (Adj. Resid.=4,3). A szakban, továbbtanulásban csalódók csoportjában felülreprezentáltak azok a volt hallgatók (31,9%), akik úgy vélik, hogy az érdekesebb, interaktívabb órák gátló tényezőként hatnának a lemorzsolódást illetően. Körükben is határozottan felülreprezentált (Adj. Resid.=6,3) volt a felsőoktatás-pedagógiai magyarázattípus népszerűsége, mely elsősorban az érdekesebb, interaktívabb órák lehetőségét vetette fel (5. táblázat).

5. táblázat. A tanulmányok megszakítását akadályozó tényezők és a lemorzsolódás okainak összefüggése (Ki-négyzet próba, $p=0,000$) ($N=509$). Forrás: DEPART 2018.

		Anyagi okok	Tanulmá- nyi, intézményi okok	Többféle okot megnevezők	Szakban, továbbtanulásban csalódók
Véleménye szerint hogyan lehetett volna megakadályozni tanulmányai megszakítását?	Érdekesebb, interaktívabb órákkal	9,5%	10,4%	6,5%	<u>31,9%</u>
	Több oktatói segítséggel	11,4%	<u>29,1%</u>	11,7%	8,6%
	Magasabb ösztöndíjakkal	16,2%	6,0%	9,1%	5,2%
	Kedvezőbb órarenddel	17,1%	11,2%	14,3%	8,6%
	Több évközi tanúlással	16,2%	13,4%	9,7%	18,1%
	Egyéb	29,5%	29,9%	<u>48,7%</u>	27,6%
Összesen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

Kérdőíves kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók mai tudásuk szerint jelentkeznének-e felsőoktatási intézménybe. A válaszadók többsége 44,4% napjainkban is jelentkezne felsőoktatási intézménybe, azonban nem az általa korábban választott intézményt célozná meg. A megkérdezettek kisebb része, 28,7%-uk most is ugyanabba a felsőoktatási intézménybe jelentkezne, mint korábban, 26,9% pedig már nem jelentkezne egyetemre vagy főiskolára. A megkérdezettek 55,1%-a szeretné folytatni és befejezni felsőoktatási tanulmányait, 44,9% pedig már nem szeretne felsőoktatási tanulmányokkal foglalkozni. Ennek

alapján azt látjuk, hogy a hallgatók fele intézményi szintű tapasztalatoknak tulajdonítja a sikertelen felsőoktatási pályafutását.

Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk, a felsőoktatás újraválasztására vonatkozó kérdés összefüggését a klaszterekkel. Az összehasonlításnál szignifikáns összefüggést tapasztalunk. Megállapíthatjuk, hogy a beletörődők nagy része még egy esélyt adna egykori intézményének, s ugyanoda jelentkezne, ahol korábban tanult. A szakban, továbbtanulásban csalódók csoportjának jelentős része jelenleg nem jelentkezne felsőoktatási intézménybe. Ebben az esetben szintén felülreprezentáltak az említett hallgatók (Adj. Resid.=3,4). Akik anyagi, és akik tanulmányi és intézményi okok miatt morzsolódtak le, leginkább ismét jelentkeznének felsőoktatási intézménybe, azonban már más szakot céloznának meg (6. táblázat).

6. táblázat. A „Mai fejjel jelentkezne-e a felsőoktatásba” kérdés válaszainak aránya a lemorzsolódottak klasztereiben (Khi-négyzet próba, $p=0,000$) (N=556). Forrás: DEPART 2018.

		Anyagi okok	Tanulmányi, intézményi okok	Többféle okot megnevezők	Szakban, továbbtanulásban csalódók
Mai fejjel jelentkezne-e felsőoktatásba?	Nem jelentkeznék	20,2%	26,0%	23,1%	<u>38,5%</u>
	Igen, ugyanoda jelentkeznék	34,7%	29,5%	<u>36,5%</u>	12,3%
	Igen, máshová jelentkeznék	45,2%	44,5%	40,4%	49,2%
Összesen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

Megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók szeretnék-e befejezni felsőfokú tanulmányaikat. A kérdés összefüggését a lemorzsolódók klasztereivel vetettük össze. Az összehasonlításnál szignifikáns összefüggést tapasztalunk. A tanulmányi vagy intézményi okok miatt lemorzsolódók csoportjában felülreprezentáltak (Adj. Resid.=3,3) azok az egykori hallgatók, akik szeretnék folytatni tanulmányaikat. Azon volt hallgatók jelentős többsége, akik a szakban és a továbbtanulásban csalódtak, nem szeretnék folytatni tanulmányaikat. Azok többsége, akik anyagi okok miatt morzsolódtak le, és akik a lemorzsolódás okaiban bizonytalankodnak, inkább szeretnék folytatni tanulmányaikat (7. táblázat).

7. táblázat. A továbbtanulni szándékosók aránya a lemorzsolódás klasztereiben (Khi-négyzet próba, $p=0,000$) ($N=547$). Forrás: DEPART 2018.

		Anyagi okok	Tanulmányi, intézményi okok	Többféle okot megnevezők	Szakban, továbbtanulásban csalódók
Szeretné-e folytatni, befejezni felsőfokú tanulmányait?	Igen	59,7%	66,9%	57,2%	35,2%
	Nem	40,3%	33,1%	42,8%	64,8%
Összesen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

II. Lemorzsolódott hallgatók szocio-kulturális jellemzői

II.1. Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége (Szigeti Fruzsina)

A lemorzsolódottak mintájában 53,8% nő, 46,2% férfi, vagyis a felsőoktatási képzést diploma megszerzése nélkül több nő hagyta abba, mint férfi. Mindez összhangban van a felsőoktatás elnőiesedésével, hiszen a kelet-magyarországi régióban, de országosan is több nő tanul felsőfokon, mint férfi (Fényes, 2010).

Eredményeink szerint a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterek és a nemek között szignifikáns eltérés nem volt ($p=0,061$), vagyis a nők és a férfiak aránya nem különbözött lényegesen egymástól a tekintetben, hogy mi okozta a felsőoktatásból való kiesésüket. Ugyanakkor az adjusted reziduals értékeket figyelembe véve kirajzolódott, hogy a többféle okot megnevezők körében felülreprezentáltak a nők, a továbbtanulásban csalódók körében pedig a férfiak (8. táblázat). A lemorzsolódás okai között a nők esetében az intézményből kifelé toló és kívülről szívó erők egyszerre vannak jelen. Valószínűleg ezek a nőhallgatók az egyik típusú (vagy a külső vagy a belső) nehézséggel önmagában meg tudnának küzdeni, de több tényező együttes hatására dönthettek a képzés félbehagyása mellett. A férfiak pedig elvesztették motivációjukat, s emiatt inkább dolgozni akarhattak, mint tanulni, vagy más szakon, más intézményben próbálkozhattak a jobb jövedelem és a kedvezőbb munkaerő-piaci pozíció reményében (Fényes, 2010). A férfiak alapvetően kritikusabban állnak a felsőoktatáshoz, szívesebben megkérdőjeleznek minden ezzel kapcsolatos elemet (tananyag, oktatók hozzáértése stb.)

8. táblázat. A lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben a nemek megoszlása. Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka	Tanulmányi, intézményi ok	Többféle okot megnevezők	Szakban, továbbtanulásban csalódók
Férfi N=247	50,0%	40,0%	40,0%	<u>50,0%</u>
Nő N=287	50,0%	60,0%	<u>60,0%</u>	50,0%

A khi-négyzet próba nem szignifikáns. *Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A vizsgálatban résztvevő lemorzsolódottak átlagéletkora 29 év. Az életkor folytonos változóként szignifikáns összefüggést mutatott a lemorzsolódás okaival ($p=0,001$), az idősebbek jellemezhetők leginkább azzal, hogy egyszerre többféle nehézség

nyomása alatt hagyták abba tanulmányaikat, a fiatalabbakat a tanulmányi és intézményi tényezők, valamint a felsőoktatásban és a szakban való csatlósítás tántorította el a diplomaszerzéstől (9. táblázat).

9. táblázat. A lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterek és az életkor összefüggése (ANOVA, $p \leq 0,01$). Forrás: DEPART 2018.

	Átlag	N	Szórás
Anyagi ok és munka miatt	29,66	120	8,65
Tanulmányi és intézményi ok miatt	27,81	152	6,78
Többféle okot megnevezők	30,86	161	9,41
Szakban és a továbbtanulásban csatlósók	27,67	130	6,72
Összesen	29,04	563	8,1

A válaszadók döntő többsége jelenleg megyeszékhelyen (44,4%) vagy kisebb városban él (29,8%), 9,1%-uk Budapesten, 16,7% pedig faluban vagy községben. A 14 éves kori lakóhely településtípusát tekintve hasonló mintázatot kapunk: 32,9% megyeszékhelyen, 36,3 kisebb városban, 2% a fővárosban, 28,9% pedig faluban élt. Jelen adatok szerint a jelenlegi lakóhely településtípusa, megyéje és országa, sőt a 14 éves kori lakhely településtípusa sem áll összefüggésben a lemorzsolódás okaival.

A társadalmi és kulturális tényezők meghatározzák a tanulmányi pályafutást. Vannak olyan fiatalok, akik a családi háttérük, a kulturális környezetük miatt nem tanulnak tovább, ugyanakkor a diplomás szülők gyermekei körében a felsőoktatási képzésben való részvételnek, a sikeres végzés bekövetkezésének nagyobb az esélye (Fényes, 2010; Pusztai, 2011; Ceglédi, 2012; Fábri, 2014).

A családi háttér egyik összetevője az intézményesült kulturális tőke, amelyet a hallgatók esetében az adott egyén szüleinek iskolázottságával mérünk. Kutatásunk során kíváncsiak voltunk mind az édesanya/nevelőanya, mind az édesapa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettségére, aminek megállapítása a megszerzett legmagasabb fokozat alapján történt. A lemorzsolódottak szülői háttéréről megállapítható, hogy az édesanyák/nevelőanyák 9,5%-ának legfeljebb alapfokú iskolai végzettsége volt, 56,8% középfokkal, 33,7% diplomával rendelkezett. Az édesapák/nevelőapák 7,9%-a maximum alapfokú iskolai végzettséget szerzett. Középfokkal az édesapák/nevelőapák 66,9%-a rendelkezett, az oktatási rendszer hierarchiájának csúcsán a teljes mintában lévő édesapák/nevelőapák 25,1%-a szerepelt. Összességében megállapítható, hogy a lemorzsolódott válaszadóink körében a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak többen az aktív hallgatókkal összevetve. A középfokú végzettségű rétegek azonban belülről igen strukturált konglomerátumnak tekinthetők a családi kultúra, az anyagi státusz és a gyermeknevelési értékek tekintetében, így a lemorzsolódási kockázattal küzdők társadalmi-kulturális háttérének feltárása további finomítást igényel.

A szülők iskolai végzettsége és a lemorzsolódás klaszterei közötti összefüggés-vizsgálat szerint az apa iskolázottsága nem gyakorolt hatást a lemorzsolódás okaira ($p=0,461$), az anyáé viszont igen ($p=0,044$). A diplomás anyák gyermekeit egyértelműen a szakban való csalódás jellemezte, míg az alap- és a középfokú iskolai végzettségű anyák gyermekei leginkább a többféle okot megnevezők csoportjába tartoztak (10. táblázat). A diplomás anyák gyermekei a kísérletező szocializációnak megfelelően több képzésen is kipróbálják magukat, akár költségtérítéses finanszírozási formában is, s akár a képzési idő megsokszorozását is vállalva (Pusztai, 2011).

Adataink megerősítették azt a megalapozott várakozást, hogy amennyiben az anya legmagasabb iskolai végzettsége csak alapfok, markánsan megjelentek a finansiális nehézségek, ha pedig középszintű, akkor a tanulmányi kudarcok. Mindez összhangban van Bocsi és munkatársai (2018a; 2018b) kvalitatív kutatásának eredményeivel, miszerint az alacsonyabb társadalmi rétegből származóknak nagyobb az esélyük arra, hogy a tanulmányok mellett munkát vállaljanak, ami sokkal inkább kényszer, mint szabad akarat, ez pedig a felsőoktatási tanulmányok megszakítását eredményezheti. Adataink azt mutatják, hogy ez az állami ösztöndíjjal tanulókat is veszélyezteti, a megélhetési és a tanulással összefüggő költségek minden hallgató számára jelentősek. A család az anyagi kondíciók biztosításán túl az értékek, a normák és a megküzdési stratégiák átadásában is kulcsszerepet játszik, ezért ahol legalább az egyik szülő diplomás, a hallgató a nehézségek ellenére is jelentős ösztönzést kap szüleitől, így kevésbé válik kérdésessé a diploma megszerzése, még akkor sem, ha ahhoz egy másik intézményben és/vagy egy másik szakon kell eljutnia.

10. táblázat. A lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben az édesanya/ nevelőanya iskolai végzettségének megoszlása (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Alap N=52	<u>10,0%</u>	6,9%	<u>14,8%</u>	5,6%
Közép N=308	56,7%	<u>57,6%</u>	<u>58,7%</u>	52,8%
Felső N=184	33,3%	35,4%	26,5%	<u>41,6%</u>

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

II.2. A lemorzsolódók anyagi és kulturális erőforrásai (Fényes Hajnalka)

Ebben a fejezetben a lemorzsolódott hallgatók saját anyagi helyzetét és kulturális erőforrásait térképeztük fel, illetve a család anyagi helyzetének alakulását az egyetemi évek alatt. Az anyagi és kulturális tőkék előfordulása, gyakorisága mellett a lemorzsolódás okai szerint képzett csoportokat (klasztereket) is megvizsgáltuk a volt hallgatók anyagi és kulturális tőkéinek előfordulása szerint.

Egy korábbi hallgatói vizsgálatunkban a tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezés a családban és a család átlagosnál jobb helyzete növelte a tanulmányok befejezése melletti elköteleződést, viszont a család rendszeres anyagi gondjai is erősítették az elszántságot, hogy a hallgató befejezze a tanulmányait. Tehát a döntően állami ösztöndíjas formában végzett felsőoktatási tanulmányok esetén a család anyagi helyzetének hatása a lemorzsolódási esélyre felemás volt (Fényes et al., 2018). Jelen kutatásban is azt feltételezzük, hogy az államilag támogatott képzésben a lemorzsolódottak anyagi helyzete nem feltétlenül rosszabb, mint általában az egyetemistáké, de azt is feltételezzük, hogy az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók rosszabb helyzetben lesznek, mint a másik három lemorzsolódott csoport.

A hallgatók kulturális erőforrásai és a lemorzsolódási esély közötti összefüggéssel kapcsolatban nincsenek friss kutatási előzményeink, itt Fényes (2010) adataira alapozva azt feltételezzük, hogy az egyetemistákhoz hasonlóan a lemorzsolódottak magaskultúra fogyasztása viszonylag alacsony szintű lesz. Emellett DiMaggio (1982) és Bourdieu (1998) munkáira alapozva azt feltételezzük, hogy a tanulmányi okok miatt lemorzsolódottak csoportjának lesz legalacsonyabb a magaskultúrában való részvétele. A kérdőívben az anyagi és kulturális tőkék mérését Bourdieu (1998) munkájára alapoztuk.

II.2.1. A lemorzsolódottak anyagi tőkéi

Mindenek előtt le kell szögeznünk, hogy a lemorzsolódott válaszadóink fele egyáltalán nem fizetett költségtérítést a tanulmányai alatt, valamint a válaszadók összességében átlagosan két szemesztert töltöttek el költségtérítéses képzésben, vagyis a hallgatókra nehezedő anyagi terhek elsősorban a megélhetés (lakhatás, étkezés, utazás, öltözködés), valamint a tanulmányi és szabadidős tevékenységekkel összefüggő költségekre terjedtek ki. Elsőként a lemorzsolódott hallgatók saját anyagi helyzetét vizsgáljuk meg az egyes vagyontárgyakkal való rendelkezés szerint. A teljes

mintában saját autó 19,4%-ban, drága laptop 23,8%-ban, lakáspénztári megtakarítás pedig 15,4%-ban jellemző, ami viszonylag szerény anyagi háttérre utal, és ebben nem volt különbség a lemorzsolódás okait tekintve. Három esetben azonban szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk a lemorzsolódás okai szerint (11. táblázat).

Saját lakás vagy ház a lemorzsolódottak körében a többféle okot megnevezők csoportjában volt a legnagyobb arányban (21,7%), (a családi, párkapcsolati kötelékben élők ebbe a csoportba tartoztak), míg az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottaknál volt a legkisebb arányban (9,2%), ami megfelel a várakozásoknak. Drága telefon (pl. iPhone) viszont a tanulmányi, intézményi okok miatt lemorzsolódók és szakban, illetve továbbtanulásban csatlódók körében jellemző a legnagyobb arányban (25-26%), legkisebb arányban pedig ismét az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók körében. Tablet és e-book olvasó a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódóknál és a több okot megjelölőknél volt legnagyobb arányban (22-23%), a szakban és továbbtanulásban csatlódóknál pedig a legkisebb arányban (11%). Összességében tehát vagyontárgyakkal az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak voltak legkevésbé ellátva, összhangban a várakozásokkal, és a többféle okot megnevezők voltak a legjobb helyzetben, bár a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódó csoport helyzete is elég jó volt.

11. táblázat. Egyes vagyontárgyakkal való rendelkezés a lemorzsolódottak körében a lemorzsolódás okai szerint (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csatlódók
Saját lakás vagy ház N=544	9,2%	12,2%	<u>21,7%</u>	16,0%
Drága telefon (pl. iPhone) N= 536	14,2%	<u>26,6%</u>	18,2%	<u>25,6%</u>
Tablet vagy e- book olvasó N= 535	14,2%	<u>22,5%</u>	<u>23,0%</u>	11,6%

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

Ezután az egyetemi évek alatti saját anyagi gondok előfordulását és a család anyagi helyzetét a volt csoporttársakhoz képest vizsgáltuk meg a lemorzsolódás okai szerint (12. és 13. táblázat). A saját anyagi helyzet és a család anyagi helyzete az egyetemi évek alatt szignifikáns kapcsolatban állt a lemorzsolódás okaival. A legrosszabb helyzetben az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók voltak (a várakozásoknak megfelelően), és legjobb helyzetben a szakban, továbbtanulásban csatlódók. Úgy

tűnik, akik hibásan döntöttek, mert nem volt elég információjuk, s későn derült ki, hogy nem érdeklő őket képzés, anyagilag viszonylag jobb helyzetben voltak tanulmányaik során.

Ezután a család anyagi helyzetének változását vizsgáltuk az egyetemi évek alatt, és megállapítottuk, hogy ez nem volt összefüggésben a lemorzsolódás okaival. A teljes mintában az anyagiak 6,1%-ban pozitív irányba, 19,3%-ban negatív irányba változtak az egyetemi évek alatt, és 68%-ban nem történt változás. Összességében tehát a lemorzsolódottak családjának anyagi helyzete inkább romlott az egyetemi évek alatt.

12. táblázat. Milyen volt a saját anyagi helyzete a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében? (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,01$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Jelentősebb kiadásokra is telt	10,1%	17,1%	16,8%	<u>22,8%</u>
Mindenem megvolt, de jelentősebb kiadásokra nem..	59,7%	63,7%	58,7%	68,3%
Előfordultak mindennapi anyagi gondok	<u>21,0%</u>	15,8%	14,2%	6,5%
Gyakran előfordultak anyagi gondok	9,2%	3,4%	<u>10,3%</u>	2,4%
N	119	146	155	123

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

13. táblázat. Az egyetem évei alatt milyen volt családjá anyagi helyzete a csoporttársai családjához képest? (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Az átlagosnál sokkal jobb.	,8%	3,4%	4,0%	,8%
Az átlagosnál valamivel jobb.	<u>13,3%</u>	20,7%	18,0%	<u>25,8%</u>
Nagyjából átlagos.	52,5%	56,6%	46,7%	55,5%
Az átlagosnál valamivel rosszabb.	25,0%	14,5%	23,3%	14,1%
Az átlagosnál sokkal rosszabb.	8,3%	4,8%	8,0%	3,9%
N	120	145	150	128

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

Összességében a vagyontárgyakkal való rendelkezésben, az egyetemi évek alatti saját anyagi helyzetben és a családi anyagi helyzetnél is az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók voltak a legrosszabb helyzetben a várakozásoknak megfelelően. A többi három csoport anyagi helyzete felemás, a vagyontárgyak esetén a többféle okot megnevezők, illetve a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók voltak jó helyzetben, a saját anyagi gondok hiánya és a család jobb anyagi helyzete viszont inkább a szakban és a továbbtanulásban csatlódókra volt a jellemző. Mindez azt mutatja, hogy a lemorzsolódottak összességében nem feltétlenül voltak rossz anyagi helyzetben, csupán az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak szakadtak le. Mindez összhangban van a korábbi eredményeinkkel is, miszerint a lemorzsolódási esély és az anyagi helyzet közötti kapcsolat felemás (lásd a bevezetőben).

II.2.2. A lemorzsolódottak kulturális tőkéje

Azt a feltevést, hogy a hallgatók a tanulásra való alkalmatlanság és a gyenge képességek miatt teljesítenek rosszul a felsőoktatásban, fontos megvizsgálnunk. Mivel a tanuláshoz szükséges képességek közül kiemelkedik az olvasási és szövegértési kompetencia, a könyvolvasási szokások vizsgálata releváns kérdés. Elsőként a lemorzsolódottak olvasási szokásait vizsgáltuk. Mind a szépirodalom, mind a szakirodalom, mind a populáris irodalomolvasás (hagyományos vagy elektronikus formában) szignifikáns összefüggésben áll a lemorzsolódás okaival (14., 15. és 16. táblázat). Összességben a lemorzsolódottak leggyakrabban szakirodalmat, és a legritkábban szépirodalmat olvastak, ami összhangban van azzal, hogy a magaskultúra fogyasztás viszonylag szerény mértékű a fiatalok körében. A lemorzsolódás okai szerint szépirodalmat, szakirodalmat és populáris irodalmat is legkevesebbet a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók olvasnak, s relatíve kedvezőbb mintázatot találunk a többféle okot megnevezők esetében. Az utóbbiak idősebbek is a többi válaszadónál, tehát a hagyományos könyvolvasástól való eltávolodás kohorszhatása másként érinti őket. Ez utóbbi csoport alacsonyabb arányban idegenedett el az olvasástól, és a magaskultúrában valamivel járatosabb. Míg akik tanulmányi vagy intézményi okok miatt lemorzsolódtak le, keveset olvasnak, és nemcsak a magaskultúrában, hanem a szakirodalom olvasásban és a populáris irodalom olvasásában is le vannak maradva. Mindez megfelel az előzetes várakozásoknak, hiszen a tanulmányi előmenetelt erősen befolyásolja a magaskultúrában való részvétel (lásd erről DiMaggio (1982) és Bourdieu (1998) munkáit). A szakszókincs elsajátítása, a nagyobb terjedelmű szövegek megértése és lényegük összefoglalása könnyebb azoknak, akik szabadidejükben is foglalkoznak a hétköznapiól eltérő szövegekkel.

14. táblázat. A szépirodalom-olvasás gyakorisága a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Soha	31,1%	<u>36,4%</u>	24,3%	23,2%
Ritkán	38,7%	30,8%	28,3%	40,0%
Havonta	15,1%	18,2%	18,4%	16,8%
Hetente	11,8%	<u>9,1%</u>	<u>19,7%</u>	17,6%
Naponta	3,4%	5,6%	<u>9,2%</u>	2,4%
N	119	143	152	125

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

15. táblázat. A szakirodalom-olvasás gyakorisága a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Soha	14,0%	12,7%	10,0%	12,4%
Ritkán	28,9%	23,2%	15,3%	<u>32,2%</u>
Havonta	19,0%	26,8%	28,0%	22,3%
Hetente	29,8%	26,1%	29,3%	28,1%
Naponta	8,3%	11,3%	<u>17,3%</u>	5,0%
N	121	142	150	121

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

16. táblázat. A populáris, szórakoztató irodalom olvasásának gyakorisága a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Soha	19,5%	<u>31,0%</u>	17,9%	15,7%
Ritkán	<u>41,5%</u>	31,0%	25,2%	31,4%
Havonta	18,6%	17,6%	21,9%	24,0%
Hetente	13,6%	12,0%	<u>23,8%</u>	18,2%
Naponta	6,8%	8,5%	11,3%	10,7%
N	118	142	151	121

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

Emellett a magaskultúra további típusa, a művészfilm nézés is hasonló összefüggést mutatott. Művészfilmeket is legkevésbé a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók néztek, a legkevésbé ritkán pedig a többféle okot megjelölők és a magasabb státusú családból származó kiábrándulók (17. táblázat).

17. táblázat. Művészfilmek nézésének gyakorisága a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében (Kihagyópróba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Soha	46,2%	57,2%	35,8%	39,7%
Ritkán	34,5%	22,1%	38,5%	33,1%
Havonta	10,1%	15,2%	17,6%	19,0%
Hetente	6,7%	4,8%	8,1%	7,4%
Naponta	2,5%	,7%	,0%	,8%
N	119	145	148	121

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

A klasszikus zenehallgatás a teljes mintában 40% soha, 26% ritkán 34% havonta vagy gyakrabban fordult elő, és ez nem függött a lemorzsolódás okától. A klasszikus kulturális fogyasztás komponensei (lásd Bourdieu munkáit) szintén nem voltak összefüggésben a lemorzsolódás okaival. A teljes mintában könyvtárba a lemorzsolódottak 45%-a soha vagy csak évente néhányszor, színházba és múzeumba 51%, art moziba pedig 72% soha nem jár. Ezek a tendenciák összhangban vannak az egyetemi hallgatók általánosan relatíve alacsony szintű kulturális fogyasztásával (lásd Fényes, 2010).

Viszont a multiplex moziba és a klasszikus zenei koncertre járás gyakorisága és a lemorzsolódás okai között szignifikáns kapcsolatot találtunk (18. és 19. táblázat). A multiplex moziba járás leginkább a szakban és a továbbtanulásban csalódókra volt a jellemző (lehet, hogy tanulás helyett inkább moziba jártak az egyetem iránti érdeklődés hiányában), a több okot megjelölőkre pedig a legkevésbé jellemző. Ez utóbbi eredmény összhangban van a többféle okot megnevezők magaskultúra iránti nagyobb fogékonyságával. További eredmény, hogy míg a szakban és továbbtanulásban csalódók sokat jártak multiplex moziba, a klasszikus zenei koncertre járás alig jellemző rájuk (90%-uk soha nem jár). A klasszikus zenei koncertre járás az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak körében volt a leggyakoribb, 30%-uk évente vagy gyakrabban jár klasszikus zenei koncertre, ami viszonylag magas arány. Összességében azonban általános tendencia, hogy mint az egyetemisták általában, a lemorzsolódottak is alig járnak klasszikus zenei koncertekre. Végül a könnyűzenei koncertre járás a teljes mintában 40%-ban soha, 42%-ban évente néhányszor, 18%-ban havonta vagy gyakrabban fordult elő, és ebben nem volt különbség a lemorzsolódás okai szerint.

18. táblázat. Multiplex moziba járás gyakorisága a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,01$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Soha	28,6%	35,9%	<u>40,4%</u>	25,0%
Évente néhány alkalommal	<u>49,6%</u>	38,7%	29,1%	33,3%
Havonta	19,3%	23,9%	26,5%	<u>36,7%</u>
Hetente	2,5%	1,4%	3,3%	5,0%
Gyakrabban, mint hetente	,0%	,0%	,7%	,0%
N	119	142	151	120

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

19. táblázat. Klasszikus hangversenyre járás gyakorisága a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Soha	70,9%	79,6%	75,8%	<u>90,0%</u>
Évente néhány alkalommal	<u>25,6%</u>	14,8%	18,8%	8,3%
Havonta	3,4%	4,9%	4,0%	,8%
Hetente	,0%	,7%	,7%	,8%
Gyakrabban, mint hetente	,0%	,0%	,7%	,0%
N	117	142	149	120

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

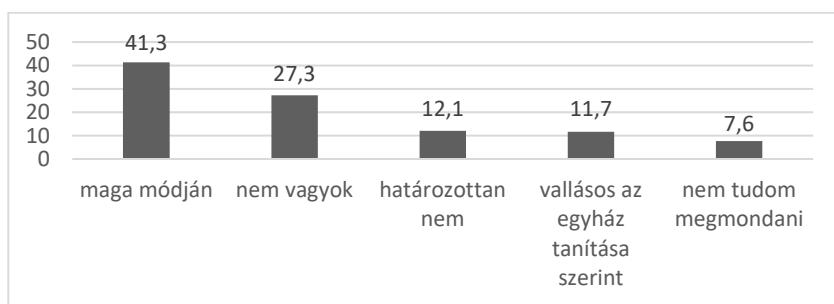
Összességében a lemorzsolódottak kultúrafogyasztásban való részvételét (szépirodalom- és szakirodalom olvasása, művészfilmek nézése) tekintve a többféle okot megnevezők voltak a legjobb helyzetben, és a tanulmányi okok miatt lemorzsolódottak pedig a legrosszabban – összhangban a korábbi szakirodalmi eredményekkel. A multiplex moziba járás ezzel összhangban alig volt jellemző a többféle okot megnevezőkre. A szakban és továbbtanulásban csalódók viszont sokat jártak multiplex moziba, feltételezhetjük, hogy ők a tanulás vagy a felsőoktatás iránti csalódottság, érdektelenség következtében, vagy éppen jobb anyagi helyzetüknek köszönhetően is több időt töltöttek szabadidős tevékenységekkel. A klasszikus zenei koncertre járás eltérő mintázatot mutatott, itt az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók voltak az élen, és a többféle okot megnevezők csak a második helyen. A lemorzsolódás okai szerint nem volt különbség a klasszikus kulturális fogyasztásban (könyvtárlátogatás, színház, múzeum, art mozi látogatás), valamint a klasszikuszene-hallgatásban és a könnyűzenei koncertre járásban sem. Összességében a lemorzsolódottak kulturális aktivitása viszonylag alacsony volt, ami összhangban van az egyetemisták napjainkban általában is alacsony kulturális aktivitásával.

II.3. Vallásosság és felekezeti hovatartozás (Demeter-Karászi Zsuzsanna)

Kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy megvizsgáljuk a felekezeti hovatartozás, a vallási önbesorolás és az imádkozási szokások összefüggéseit a hallgatók lemorzsolódásának okaival. Mindezt azzal indokoljuk, a lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom egyik alaptétele, hogy a közösségi, civil kapcsolathálókhöz tartozás erősíti a tanulmányok sikeres befejezése melletti elkötelezettséget (Pusztai, 2011; Pusztai, 2013).

A vallásosság mérése igen sarkalatos kérdés a kutatók körében. Tomka meghatározása szerint egy ideig tökéletesen működtek az igen-nem válaszlehetőségek, jóformán mindenki be tudta magát sorolni valamelyik csoportba, ám a hetvenes évek közepe felé megnőtt a „nem tudom” válaszok aránya és a válaszmegtagadásoké is. Az emberek világnézetüket egyre kevésbé tudták fekete-fehér osztályozással leírni. Ez ösztönözte egy ötfokú skála elkészítését (Tomka, 1990), melyet kérdőívünkben is alkalmaztunk.

A lemorzsolódott hallgatók vallási önbesorolása a következőképpen alakult: 37,9%-ban vannak jelen a maguk módján vallásosak, őket követik 25%-ban a nem vallásos hallgatók, majd 11%-ban a határozottan nem vallásosak. Továbbá 11% az egyházak tanítása szerint vallásos hallgatók aránya, és 6,9%-ban nem tudták eldönteni, hogy vallásosak-e vagy sem. Megfigyelhető, hogy igen nagy arányban jelennek meg a maguk módján vallásosak (2. ábra), vagyis a világnézetükben bizonytalanok a válaszadók nagy csoportját képezték, ez alapján világos, hogy finomabb elemzési eljárások szükségesek a fiatal generációk vallásosságának elemzéséhez (Földvári & Rosta, 1998).



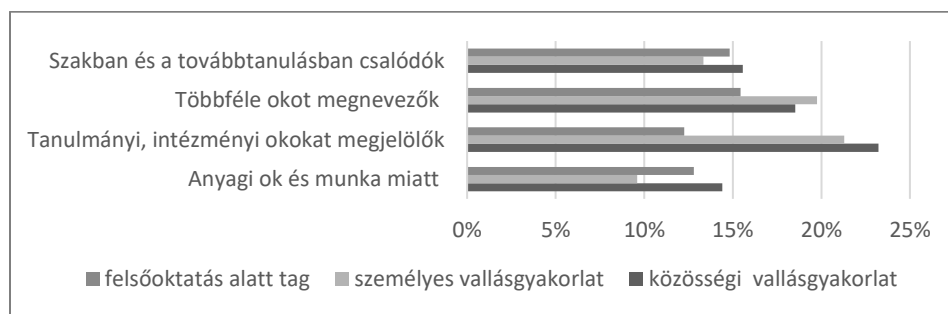
2. ábra. A vallási önbesorolás a lemorzsolódottak körében (N=554). Forrás: DEPART 2018.

Mivel a közösséghez tartozás normáit befolyásolja a felekezeti hovatartozás, ezt is megvizsgáltuk. A válaszadók négyötöde megjelölt olyan felekezetet, amelynek a tagja, de sem a tagság maga, sem a felekezet nem függ össze szignifikánsan a lemorzsolódás okával. Ezt követően megvizsgáltuk a templomba, imaházba járás gyakoriságát is a lemorzsolódott hallgatók körében (N=537). Legnagyobb arányban

találtuk azon hallgatókat, akik soha (39,7%), vagy évente egyszer, a nagyobb ünnepek alkalmával járnak templomba (31,7%). Kisebb arányban mutatkoztak azok, akik havonta néhányszor (8,4%), hetente egyszer (6,4%), vagy hetente többször (2,5%) járnak templomba vagy imaházba. A vallásgyakorlat nagyon eltérő regionális jellemzőket mutat, ezért e tényező kontrollja nélkül nem vonhatunk le következtetéseket, de ha az országos adatokhoz viszonyítunk, összességében nem tartoznak alacsonyabb arányban vallási közösségekhez a lemorzsolódottak, mint általában a hazai hallgatók.

Mivel a személyes vallásgyakorlat is támogathatja a tanulmányi kötelezettségekhez való hozzáállást, a válaszadók (N=533) imádkozásának rendszerességére is kíváncsiak voltunk. A lemorzsolódott hallgatók majdnem fele, 42,6% soha nem imádkozik, 22% csupán a nagyobb ünnepek alkalmával. Őket követik 8,9%-ban azon hallgatók, akik legalább naponta egyszer imádkoznak, majd pedig 7,4%, akik havonta többször. A válaszadók 6,8% naponta többször, 6,4% hetente többször és 2,1% pedig hetente egyszer imádkozik.

Megvizsgáltuk a vallásossághoz kapcsolódó változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei közötti összefüggéseket, mivel érdemes odafigyelnünk a vallásosság hatására a tanulmányi pályafutás vizsgálatakor (Pusztai, 2013). Feltevődik a kérdés, hogy rizikófaktor vagy lemorzsolódást gátló jelenség lehet-e a vallásosság a felsőoktatási pályafutás során. Összevetettük mind a felekezeti hovatartozást, mind a vallási önbesorolást, mind a gyakori templomba/imaházba járást a lemorzsolódott hallgatók klasztereivel, s egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést. Az egyházasak az átlagnál valamivel többen vannak a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók körében (13,7%), s szintén átlag fölötti körükben a naponta imádkozók (21,3%) és a gyakori templomba járók aránya (23,2%), s e két csoportba tartozók körében árnyalatnyival gyakrabban fordultak elő azok, akik valamilyen vallási közösség tagjai voltak az egyetem alatt (15%) (3. ábra). A maga módján vallásosak a reflektálatlan lemorzsolódók körében fordultak elő a leggyakrabban, míg a kiábrándultak szülei között találtuk a legmagasabb arányban a rendszeresen templomba járókat (anyák 30%, apák 19%).



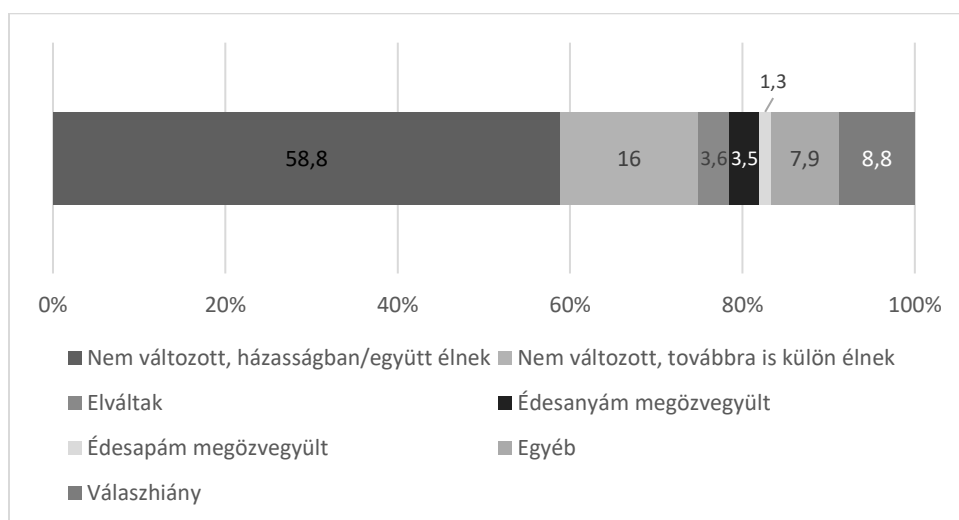
3. ábra. A személyes és közösségi vallásgyakorlat a lemorzsolódottak klasztereiben (Kb-négyzet próba, NS) (N=539). Forrás: DEPART 2018

III. A lemorzsolódott hallgatók családi háttere

III.1. Törések a családszerkezetben – törések a tanulmányokban (Ceglédi Tímea)

A hallgatók tanulmányi pályafutásában, így a lemorzsolódásában is kulcsszerepet játszhat az, hogy mennyire tekinthető stabilnak a szülői, családi struktúra (Csokai & Engler, 2016; Morvai, 2016; Engler, 2016; Pusztai, 2009; 2016; Alwin & Thornton, 1984; Kozma, 1975; Harcsa & Tarján, 2006; Coleman, 1998). Ezért megvizsgáltuk, hogy a hallgatóévek alatt történt-e változás a szülők családi állapotában.

Mindössze a hallgatók 58,8%-a mondhatta el magáról, hogy szülei stabil kapcsolatban éltek a felsőfokú belépés előtt, és ez nem változott a hallgatóévek alatt sem. 16% az eleve különélő szülői háttérrel érkezők aránya. További 8,4%-nak az életében akkor történt válás vagy vesztette el szülőjét, amikor felsőfokú tanulmányokat folytatott. Az egyéb válaszok és a kérdés meg nem válaszolásának magas aránya (együtt 16,7%) arra utalhat, hogy a lemorzsolódott hallgatók családszerkezetét megfoghatatlanabb, szövevényesebb mintázatok jellemzik, mint a kérdőívben felkínált élethelyzetek (pl. nevelőszülőkkel vagy más családtagokkal élés, nevelőszülő kilépése a családból, szülő vagy szülők korábbi halála stb.), vagy egyszerűen a téma (érthető) érzékenysége miatt ignorálták ezt a kérdést (4. ábra).



4. ábra. A „Történt-e változás a szülői családi állapotában felsőoktatási évei alatt?” kérdésre adott válaszok (százalékos megoszlás) (N=605). Forrás: DEPART 2018.

Ahhoz, hogy megvizsgáljuk a családszerkezet és a lemorzsolódás okai közötti összefüggéseket, létrehoztunk egy összevont változót, amely által a szerkezetileg stabil családokat a megbomlott családokkal vethetjük össze. Az anyagi ok és munka

miatt lemorzsolódó hallgatók körében a leggyakoribb a megbomlott családszerkezet. Az egyszülős családoknak, még abban az esetben is, amikor a hallgató államilag finanszírozott képzésben tanul, az átlagosnál is jelentősebb terhet jelent a felsőoktatási tanulmányok alatt felmerülő (jórészt távoli) megélhetés költségeinek fedezése. Ez a tényező tehát igen erős mögötte a tanulmányok félbeszakításának. Az eleve egyszülős családok és a hallgatóévek alatt (halál vagy válás következtében) megbomlott családok miatti anyagi nehézségek egyenes következménye lehet, hogy anyagilag ellehetetlenedik a tanulmányok folytatása. Ezért a felsőoktatási intézményeknek fokozott figyelmet kell szentelniük a hallgatók családi háttérének anomáliáival kapcsolatos problémák kezelésére, különösen a költségtérítéses hallgatók kibővülő aránya mellett. A hátrányos helyzetet tovább rontja, hogy a költségtérítéses hallgatók csak bizonyos hallgatói juttatásokra jogosultak.

A szakban és továbbtanulásban családok ugyanakkor inkább stabil családi háttérrel jellemezhetők. Ezekben a családokban vélhetően előtérbe kerülhetnek a tanulmányokkal kapcsolatos problémák, a család teljes értékű partner abban, hogy alternatívát találjanak a családott hallgató megkezdett tanulmányai helyett (Bocsi et al., 2018). A megbomlott szerkezetű családokban a szülő hiánya miatt anyagi és egyéb kihívások keresztüzében az élet más területei (pl. megélhetés, érzelmi kihívások) válnak fontossá egy kudarcos felsőfokú tanulmányi élethelyzet során, s a hallgató tanulmányi válságát inkább a többi problémára halmozódásként, a családi erőforrások további gyengítéseként élik meg (20. táblázat). Egy stabilan működő mikroközösségben nagyobb az esély arra, hogy a felsőoktatási pályafutás zökkenőit a meglévő erőforrások segítségével könnyen tudják orvosolni.

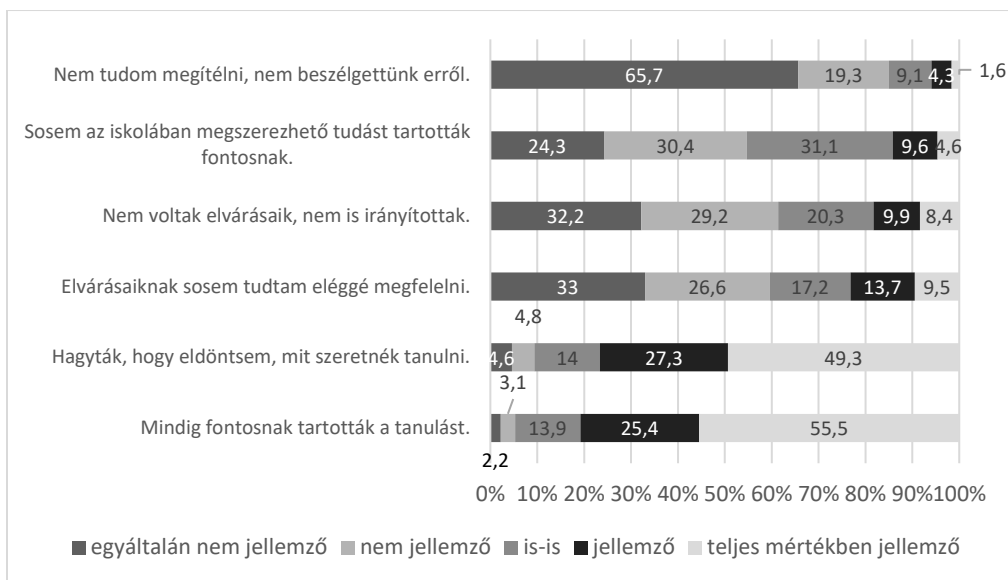
20. táblázat. A családszerkezet különbségei a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Kbinyezet próba, $p=0,005$) ($N=550$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban családok
korábban vagy egyetemi évek alatt megbomlott	47,2%	34,5%	35,3%	25,6%
végig stabil	52,8%	65,5%	64,7%	74,4%
összesen	100%	100%	100%	100%

III.2. A család tanuláshoz, iskolai tudáshoz, továbbtanuláshoz fűződő viszonyának szerepe a lemorzsolódásban (Ceglédi Tímea)

Nemcsak a családszerkezet, hanem a család belső működése, a családon belüli társadalmi tőke is meghatározó a lemorzsolódásban (Pusztai, 2009; 2011; Ceglédi, 2012; 2018; Alwin & Thornton, 1984; Coleman, 1998; Hüse, 2015; Engler, 2016; Pusztai, 2018). Ennek pedig meghatározó eleme az, hogy a szülők és gyermekeik hogyan, milyen értékek mentén gondolkodnak az iskoláról, tanulmányokról (Bocsi, 2009; Ceglédi, 2018; Hüse & Ceglédi, 2018), és hogyan hozzák meg az ezzel kapcsolatos döntéseket. Ezért külön kérdésblokk foglalkozott a család tanuláshoz, iskolai tudáshoz, továbbtanuláshoz fűződő viszonyával.

A hallgatók négyötöde úgy érzi, hogy szülei fontosnak tartják a tanulást. Csaknem ugyanekkora hányadot tesznek ki azok, akiknek hagyták, hogy önállóan döntsenek arról, mit szeretnének tanulni. A szülők elvárásának való megfelelés esetében ugyanakkor már egy merevebb szülő-gyerek kapcsolatot láthatunk, hiszen mindössze a hallgatók egyharmada nyilatkozott úgy, hogy „egyáltalán nem jellemző”, hogy nem tudott eléggé megfelelni ezen elvárásoknak, s a kevés „nem jellemző” válaszok mellett relatíve magas a kérdésben bizonytalanok aránya is. A lemorzsolódott hallgatóknak csaknem egynegyede vallotta azt, hogy jellemző vagy teljes mértékben jellemző, hogy nem tudtak eléggé megfelelni szülei elvárásainak. Az elvárás- és irányításnélküliség a megkérdezettek 18,3%-ára jellemző, s további 20,3% bizonytalan e tekintetben, tehát a hallgatók több mint a fele irányába érkeztek szüleik részéről elvárások és irányítási törekvések. Az elvárások és a tanulási irány megválasztásában hagyott szabadság közötti enyhe ellentmondás talán azzal magyarázható, hogy az elvárás nem egy konkrét szakterületre vonatkozott, hanem a kitűzött cél melletti kitartásra vagy egyszerűen egy magasabb iskolafok elvégzésére. Érdekes, hogy a hallgatóknak még a fele sem tartozik abba a csoportba, akik bizonytalanok vagy jellemzőnek, illetve teljesen jellemzőnek gondolják azt, hogy szülei fontosnak tartják az iskolában megszerezhető tudást (5. ábra). Az iskolai értékvilággal való azonosulás hiánya tehát igen erős a lemorzsolódottak családjában.



5. ábra. A család tanuláshoz, iskolai tudáshoz, továbbtanuláshoz fűződő viszonya (százalékos megoszlás) (N=605). Forrás: DEPART 2018.

A következőkben összevetettük a lemorzsolódás mögöttesei alapján felállított klasztereket a fenti válaszokkal. Érdekes, hogy nem a tanulmányi okokból lemorzsolódók körében találunk szélsőséges értékeket a tanulás fontosnak ítéelésben, hanem a többféle okot megjelölők körében a leggyakoribb, hogy szüleik fontosnak tartották a tanulást. E válaszok arra utalnak, hogy e hallgatók számára határozott kontúrokkal rajzolták meg a szüleik a tanulás értékeit, ennek ellenére lemorzsolódtak. Amint láttuk, a többféle okot megjelölők között találjuk a legtöbb házasságban, párkapcsolatban élő, gyermeket nevelő hallgatót, akik a szerepek összeegyeztetésének nehézségei miatt kerültek a toló- és szívóerők erőterébe, mely végül a lemorzsolódásukhoz vezetett.

A legkevésbé a szakban és továbbtanulásban csalódók családjai tartják fontosnak a tanulást, ugyanakkor furcsa ellentmondás, hogy számukra hagyták a legkevésbé, hogy döntsenek arról, hogy mit szeretnének tanulni. Csalódásukat tehát megelőzte egy saját prioritásaikat felülíró szülői nyomás a továbbtanulás pillanatában, tehát eleve kiábrándultabban érkezhettek, amit beárnyékolt a tanulás családi értéktérben való leértékelődése. Ők azok, akik egy biztosabb anyagi háttérből érkezve a magyar fiatalok átlagánál jobban megengedhetik maguknak a kísérletező felsőoktatási szocializációt.

A lemorzsolódáskor többféle okot megjelölők számára volt a legszabadabb a választás, és a szülői elvárások is őket nyomasztották a legkevésbé, talán azért, mert a családban konszenzus alakult ki a tanulás tekintetében, hiszen azt láttuk fentebb, hogy fontos szüleik számára a tanulás.

A tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók körében a legmagasabb azok aránya, akik úgy érzik, szüleik elvárásainak soha nem tudtak megfelelni. Ezt a benyomást erősíti a felsőoktatási környezetben érzékelt (oktatói, adminisztrátori) bánásmód, melyre panaszkodnak, s mint itt tapasztaljuk, a szülőkkel bővül az a kör, akikre az egyetemi tanulmányok kudarcai miatt hárítani igyekeznek a felelősséget.

Érdekes, hogy nem különböznek a lemorzsolódás típusok aszerint, hogy jellemzi-e családjaikat az elvárás- és irányításnélküliség, hogy milyen az iskolában megszerezhető tudás megítélése, valamint az, hogy beszélgetnek-e általában a kérdéssorban felsorolt tanulási értékekről (21. táblázat). Lehetséges, hogy ezek a dolgok magát a lemorzsolódás tényét befolyásolják, de az azon belüli altípusoknál már nem érződik hatásuk. Ezeknek a változóknak a hatását egy faktoranalízis közbeiktatásával tárjuk majd fel.

21. táblázat. Családi értékek a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Kb-négyzet próba). Forrás: DEPART 2018. (jellemző és teljes mértékben jellemző válaszok együtt)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a tovább- tanulásban csalódók	Össze- sen	sig.
Mindig fontosnak tartották a tanulást (N=553)	80,7%	82,2%	86,5%	72,2%	80,8%	0,029
Hagyták, hogy eldöntsem, mit szeretnék tanulni (N=540)	79,2%	71,5%	85,4%	68,8%	76,5%	0,004
Elvárásaiknak sosem tudtam eléggé megfelelni (N=545)	21,8%	32,4%	15,4%	24%	23,3%	0,006

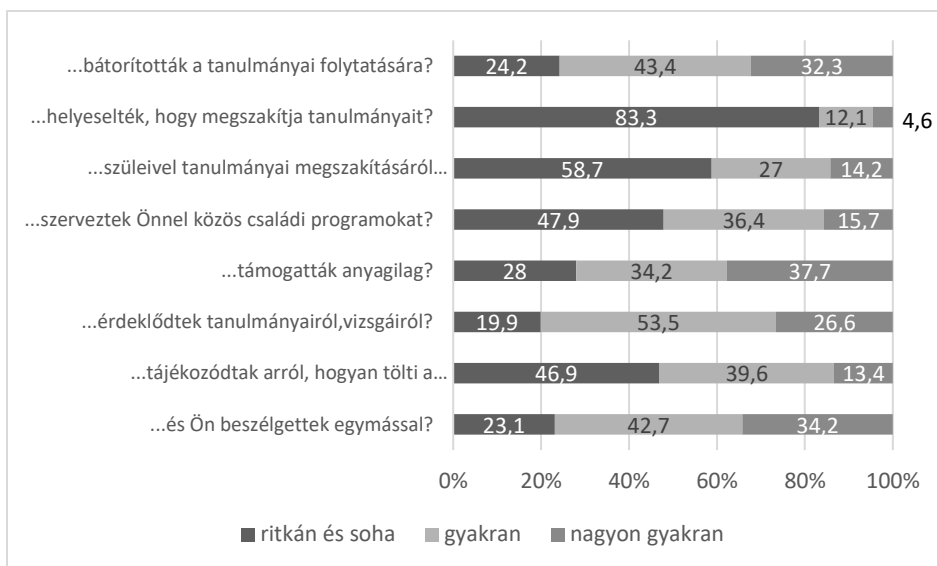
III.3. A lemorzsolódás a szülőkkel folytatott beszélgetésekben (Ceglédi Tímea)

A lemorzsolódáshoz vezető folyamatban jelentősek azok a beszélgetések, amelyekben a hallgatók értékelik helyzetüket, felmérik mozgásterüket, megismerik a lehetőségeket, alternatívákat (Pusztai, 2018). Ezek a beszélgetések kulcsfontosságúak a legfontosabb köteléket nyújtó kisközösségben, a családban is. A tanulmányok megszakítása érinti a teljes családot nemcsak anyagilag, hanem számos más egyéb szempontból is. A hallgatók életkori sajátosságaik miatt még kötődhetnek szülői családjukhoz, de egyre nagyobb teret kap életükben a kortárs közösség (Bocsi, 2009; 2013; Somlai, 1997; Nyüsti & Ceglédi, 2010; Szabó, 2012). A következő kérdésblokk elemzésével választ kapunk arra, hogy milyen szerepe volt a családi beszélgetéseknek a lemorzsolódásban.

Érdekes, de talán nem meglepő eredmény, hogy a szülők többsége (83,3%) nem helyeselte a tanulmányok megszakítását. A megkérdezett hallgatók zöme tehát szülei rosszallása ellenére morzsolódott le. Igaz, azok is sokan vannak, akik nem vagy alig beszélgettek szüleikkel erről a problémáról (mindössze 41,2% beszélt), tehát a hallgatók mintegy háromötödének családjában nem vagy alig került szóba ez a téma. Ezzel szemben nem ennyire ritka az általános beszélgetés és a tanulmányok folytatásának bátorítása, továbbá a szülők vizsgáról, tanulmányokról való érdeklődése is gyakoribb, mint a tanulmányok megszakításáról szóló beszélgetések. Egy ambivalens kép rajzolódik ki a hallgatók és szüleik kapcsolatáról – amelyről a fentiek alapján tudjuk, hogy sok esetben nem teljes szülőpárt jelent. Többségüket támogatják anyagilag, bátorítják a tanulásra, érdeklődnek a vizsgákról és a tanulmányokról, ugyanakkor kapcsolatuk csak e tanulói szerep ellenőrzésére látszik beszűkülni. A szabadidő eltöltésében már csekély a szülők jelenléte: csaknem a hallgatók fele nélkülözi a közös családi programokat, és hasonlóan alacsony arányú a szabadidőről való érdeklődés is a szülők részéről (6. ábra). E tapasztalatok és az előző kérdésblokkok alapján a jövőben vizsgálandó hipotézisként fogalmazhatjuk meg, hogy az egyoldalú családi kapcsolatok, a beszűkült beszélgetéstémák és a szülők elvárásai miatt válhatott tabutémává a lemorzsolódás. A kérdőíves megkérdezést megelőző interjú vizsgálat adatainak ismeretében felmerül annak a lehetősége, hogy a szülők egy része csak jóval a lemorzsolódás után tudja meg, hogy gyermeke már nem folytatja felsőoktatási tanulmányait.

A felsőoktatási intézmények mozgásterében ebben az űrben növekedhet meg, hiszen a veszélyeztetett hallgatóknak, amikor egy ilyen súlyos krízisbe kerülnek, és a családi beszélgetésekbe nem kerülhet be ez a téma, partnerre van szükségük a helyzet átbeszéléséhez, sőt, a felsőoktatásnak a szülőkkel is erősítenie kell a partneri kapcsolatot (Pusztai, 2018). Kérdés, hogy a barátok és csoporttársak vagy az oktatók

és az egyetem/főiskola támogató szervezetei milyen segítséget képesek ebben a helyzetben nyújtani.



6. ábra. A „Milyen gyakori volt az Ön felsőoktatási éve alatt, hogy szülei...” kérdésre adott válaszok (százalékos megoszlás). (N=605). Forrás: DEPART 2018.

A lemorzsolódás okai mentén felállított klasztereket egy egyszerűsített változósorral vetettük össze: Összevontuk a „gyakran” és „nagyon gyakran” válaszokat. A kevés szignifikáns kapcsolat alapján összességében azt feltételezhetjük, hogy magában a lemorzsolódás tényében még szerepet játszhatott az, hogy milyenek a szülőkkel folytatott beszélgetések, de a lemorzsolódás mögötti okok mintázatait már nem szegmentálta ugyanez a tényező. Tehát egyfajta felvonó hatásról beszélhetünk (Gerhard Schulze nyomán Éber, 2008). Ez talán annak köszönhető, hogy – ahogy fentebb láttuk – a tanulmányok megszakítása nem tematizálódott ezekben a beszélgetésekben. A Khi-négyzet próba eredményei szerint a lemorzsolódás típusok mindösszesen két változóval mutattak összefüggést. Az egyik az anyagi támogatás, amely egyértelműen azok körében a legalacsonyabb, akik anyagi okokból morzsolódtak le. Az anyagi okok miatt lemorzsolódnak nemcsak a szülők anyagi támogatásában szűkölködtek, hanem a szabadidőről való érdeklődés is náluk a legritkább. A szakban és továbbtanulásban csalódók körében a legmagasabb az anyagi támogatást gyakorinak és nagyon gyakorinak ítézők aránya (22. táblázat), ami megerősíti e csoport fentebb leírt jellemzőit azzal kapcsolatban, hogy a stabil anyagi háttér bátorságot/lehetőséget adhat arra, hogy az elégedetlenség kilépéssé manifestálódjon, és az adott képzés melletti alternatívák valóban választhatók, ne csak vágyottak legyenek. Kérdés ugyanakkor, hogy vannak-e vajon olyanok, akik csak azért maradnak csalódásuk ellenére, mert nem választhatnak mást, és hogy az

intézmény miképpen használhatja ki ezt a pillanatnyi kitartást a csalódottság mérséklésére, szolgáltatásai megerősítésével.

22. táblázat. *A szülőkkel folytatott beszélgetések a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Khi-négyzet próba) (N=545). Forrás: DEPART 2018. (gyakran és nagyon gyakran válaszok együtt)*

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a tovább- tanulásban csalódók	Összesen	sig.
támogatták anyagilag	59%	75,5%	69%	83,1%	71,8%	0,000
tájékoztak arról, hogyan tölts a szabadidejét	42,1%	59,1%	53,9%	54,9%	52,9%	0,043

III.4. Párkapcsolat, családi állapot (Dusa Ágnes Réka)

A válaszadók családi állapotára is kíváncsiak voltunk, mivel a felsőoktatásból kifelé vonzó, ún. PULL tényezők között kiemelkedő fontossággal bír. A kérdezéskori párkapcsolati állapotot tekintve a lemorzsolódott egykori hallgatók közül nem volt párkapcsolatban 160 fő (28,6%), házas volt 120 fő (21,4%). Élettársi kapcsolatban élt 141 fő (25,2%), párjával együtt járt vagy alakulóban volt kapcsolata 108 főnek (19,3%). Elvált és egyedül élt 3 fő (0,5%), elvált és új párkapcsolata 11 főnek volt (2%). Egyéb párkapcsolati formában 17 fő élt (3%).

A kérdőíves megkeresés idején aktuális párkapcsolati státusz és a lemorzsolódási típusok között nem mutatkozott szignifikáns összefüggés, még úgy sem, ha önmagában azt vizsgáltuk, hogy valaki párkapcsolatban van-e vagy sem. A párkapcsolati státusz mellett árulkodó lehet a gyermekszám is. A válaszadók nagy részének (429 fő, 77,3%) nem volt gyermeke a kérdés időpontjában, 65 főnek egy gyermeke (11,7%), 47 főnek két gyermeke (8,5%), 14 főnek pedig három vagy több gyermeke van (2,5%).

A lemorzsolódási klaszterekkel való összefüggést vizsgálva az látszik, hogy a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók és a szakban és továbbtanulásban csalódók között a legmagasabb a gyermektelenek aránya, míg a lemorzsolódást anyagi és munka jellegű okokra visszavezetők majd egynegyedének és a többféle okot megjelölők egyharmadának van egy, két vagy három és több gyermeke. Elenyésző azok aránya, akik a felvételtkor többletpontot kaptak volna gyermeknevelésért. A többféle okot megjelölő hallgatók körében gyakoribb, hogy a felsőoktatási évek alatt megházasodtak (14,4%) vagy gyermeket vállaltak (4,6%) (23. táblázat). Így ennek lehetett hatása arra, hogy a szülők az egyetemet elhagyják. A gyermekvállalás más esetekben a lemorzsolódást követően történt. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy szülőként egyrészt az anyagi nehézségek, a munkavállalás kényszere jelent meg, másrészt az egyetemi tanulmányaikkal nem tudták összeegyeztetni a gyermekekről való gondoskodást. A többféle okot megjelölők csoportjában tehát a családalapítók, gyermekvállalók köre lehet az egyik markáns hallgatótípus.

23. táblázat. A gyermekszám különbségei a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Khi-négyzet próba, $p=0,024$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és továbbtanulásban csalódók
Nincs gyermeke	76,4%	81,8%	67,5%	84,5%
Egy gyerek	14,6%	9,5%	13,6%	9,3%
Két gyerek	6,5%	6,1%	14,9%	5,4%
Három vagy több gyerek	2,4%	2,7%	3,9%	0,8%
Összesen (Fő)	123	148	154	129

Ha a gyermekszámot nem vesszük figyelembe, csupán azt nézzük meg, hogy a válaszadónak van-e gyermeke vagy nincs, a fenti összefüggés még plasztikusabban megjelenik: a többféle okot megjelölők csoportjában lévő válaszadóknak van legnagyobb arányban gyermekük (24. táblázat).

24. táblázat. Van-e a válaszadónak gyermeke kérdésre adott válaszok megoszlása a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Khi-négyzet próba, $p=0,003$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és továbbtanulásban csalódók
Nincs gyermeke	76,4%	81,8%	67,5%	84,5%
Van gyereke	23,6%	18,2%	32,5%	15,5%
Összesen (Fő)	123	148	154	129

Az egyetemista évek alatt számos olyan jelentős életesemény történhetett, ami pozitív vagy negatív módon befolyásolhatta a hallgató hozzáállását a tanulmányai elvégzéséhez. Ezért kérdeztünk rá a felsőoktatásban töltött évek alatti családi állapotban történő változásokra is. 401 főnek (a válaszadók 72,3%-a) nem változott a családi állapota, 71 fő (12,8%) megházasodott vagy összeköltözött a párjával, 17 főnek (3,1%) gyermeke született, 28 fő (5%) elvált vagy felbontotta az együttélést párjával, egyéb családiállapot-változásról pedig 38 fő (6,8%) számolt be.

A klaszterekkel való összevetésből szignifikáns összefüggés rajzolódik ki. A szakban és továbbtanulásban csalódók csoportjában voltak legmagasabb arányban azok, akiknek nem változott a családi állapota. Egyetem alatt megházasodók legnagyobb arányban a tanulmányi okok és a többféle okot megnevezők között vannak, ez

alapján arra következtethetünk, hogy a családi kötelékek a szerepek között való egyensúlyozást nehezíthették meg. A gyermekszületés mint jelentős életesemény legmagasabb arányban – összhangban az előző kérdésblokkal – az anyagi okokból és munka miatt lemorzsolódók, illetve a lemorzsolódási okokat tekintve bizonytalanok csoportjában a legmagasabb, a gyermekvállalás olyan (anyagi és életszervezési) terheket rótt a fiatalokra, ami munkavállaláshoz, majd lemorzsolódáshoz vezethetett. A többféle okot megnevezők esetében szintén a gyermekvállalás lehet az egyik jelentős lemorzsolódáshoz hozzájáruló faktor (25. táblázat).

25. táblázat. A családi állapot megváltozása a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Khi-négyzet próba, $p=0,01$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és továbbtanulásban csalódók
nem változott a családi állapota	69,1%	66,2%	69,9%	85,2%
megházasodott/ összeköltözött a párjával	10,6%	14,9%	14,4%	10,2%
gyermeke született	4,1%	2,7%	4,6%	0,8%
elvált/együttélés felbomlott	4,1%	8,8%	5,2%	1,6%
egyéb	12,2%	7,4%	5,9%	2,3%
Összesen (Fő)	123	148	153	128

Az már másik kérdés, hogy a válaszadóink hogyan érzékelték ezeknek a családi állapotváltozásoknak a hatását az egyetemi tanulmányaikra. Ezért feltettük azt a kérdést is, hogy ők mit gondolnak arról, hogy a változások pozitív vagy negatív hatással voltak az egyetem/főiskola elvégzésére. 96 fő (18,1%) válaszolta azt, hogy a családi állapotában történt változás hátráltatta a tanulmányait, 42 fő (7,9%) szerint kifejezetten pozitív hatással volt rá. A legtöbben (393 fő, azaz 74%) úgy nyilatkoztak, hogy nem befolyásolta tanulmányaik végzését a családi állapotuk változása.

A családi állapot változásának negatív hatásáról legmagasabb arányban az anyagi okok és munkavállalás miatt, valamint a többféle okot megjelölő lemorzsolódók számoltak be. Pozitív hatásról pedig legnagyobb arányban a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók, valamint a szakban és továbbtanulásban csalódók nyilatkoztak (26. táblázat).

26. táblázat. A családi állapot változása milyen hatással volt a felsőoktatási tanulmányaira kérdésre adott válaszok aránya a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Khi-négyzet próba, $p=0,016$). Forrás: DEPART 2018

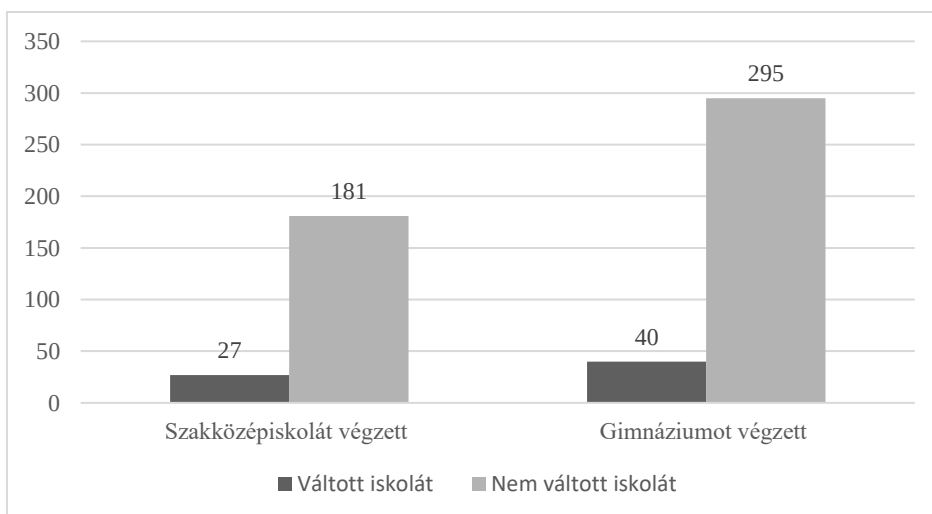
	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és továbbtanulásban csalódók
hátráltatta tanulmányait	23,9%	19%	20,4%	8,9%
pozitív hatással volt	4,3%	12%	6,8%	8,1%
nem befolyásolta	71,8%	69%	72,8%	83,1%
Összesen (Fő)	117	142	147	124

IV. Középiskolai tanulmányok

IV.1. A középiskola típusai (Németh Dóra Katalin)

A következő kérdéskörben arra voltunk kíváncsiak, milyen, a középiskolai tanulmányok során szerzett tapasztalatokkal rendelkeznek a válaszadók. A megkérdezett 605 főből a válaszadók 12 százaléka váltott iskolát a középiskolás éveik alatt. Közülük is 4,5% négyszer vagy többször lépett át más középfokú intézménybe, háromszor váltott iskolát a válaszadók 11,9%-a, kétszer 19,4%-uk, egyszer pedig 64,2%-uk. A válaszadók 38,4%-a szerzett érettségit szakközépiskolai osztályban, 61,6% pedig gimnáziumi osztályban tanult. Az alanyok többsége nappali tagozatú osztályban érettségizett (536 fő), 13 fő esti, 12 fő pedig levelező tagozaton folytatta középfokú tanulmányait. A lemorzsolódottak nagy része állami középiskolába (81,2%), 15,6%-uk egyházi fenntartású intézménybe járt. Alacsonyabb számban, 13, illetve 5 fővel képviseltetik magukat az alapítványi és a magán középiskolák (2,4% illetve 0,9%). A válaszadók 75 %-a abba a felsőoktatási intézménybe jutott be, ahova eredetileg is szeretett volna.

Az iskolaváltás ténye és az iskolatípus változója között kapcsolat figyelhető meg. A szakközépiskolai osztályban végzetek 13%-a tartozott az iskolaváltók közé, míg a gimnáziumi tanulók 11,9%-a jelentkezett át más intézménybe, ami összességében nem számít extrém magas aránynak (7. ábra).

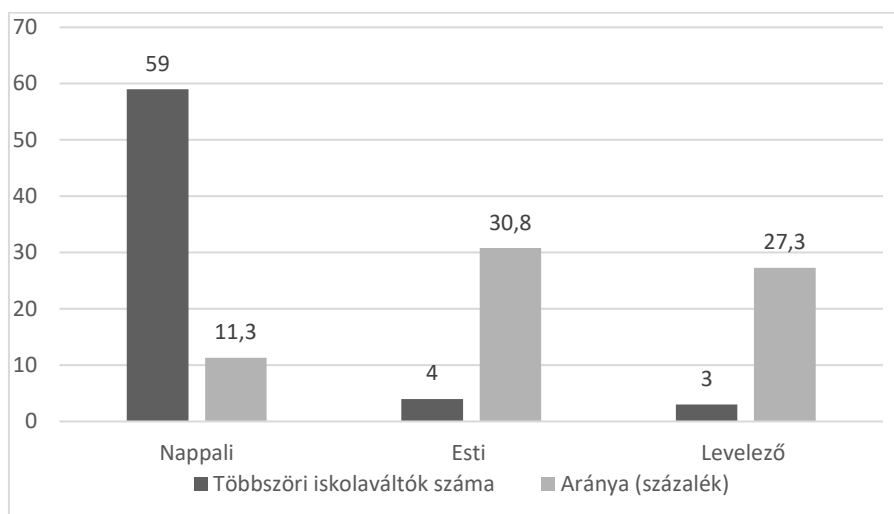


7. ábra. Az iskolaváltók száma és aránya a szakközépiskolai és gimnáziumi tanulók között (Khi-négyzet próba, $p=0,016$) ($N=476$). Forrás: DEPART 2018.

A legnagyobb arányban viszont az alapítványi iskolák tanulói váltottak iskolát a középiskolai éveik alatt, az iskolaváltások számát tekintve szignifikáns összefüggés

található az iskolaváltások száma és az iskola fenntartója között (Khi-négyzet próba, $p=0,016$).

Ugyanakkor az iskolaváltás lehetősége és az érettségi évében látogatott képzéstípus között is összefüggést találhatunk ($p=0,030$): az esti tagozaton tanuló diákok esetén a legnagyobb az iskolaváltók aránya, míg a nappali tagozaton tanuló diákokra kevésbé jellemző ez. Az alábbi ábra alapján jól látható, hogy a nappali tagozaton valószínűbb a többszöri iskolaváltás, ugyanakkor ebben az esetben sem találunk szignifikáns összefüggést (8. ábra).

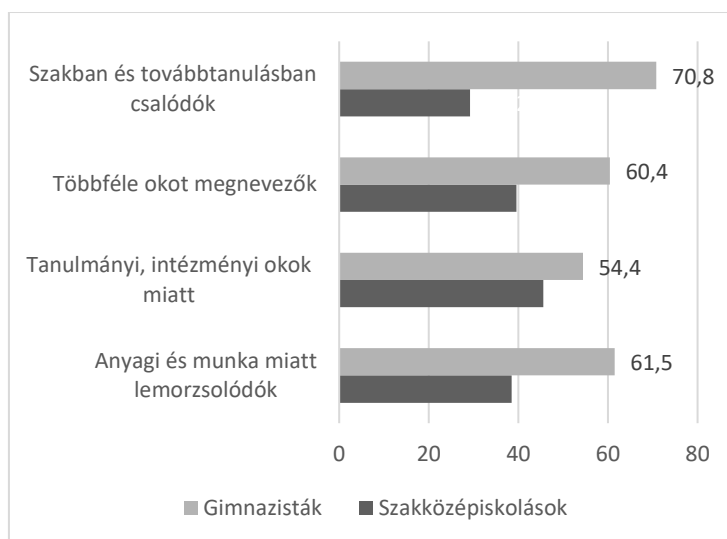


8. ábra. A többszöri iskolaváltók száma az egyes tagozatokon (Khi-négyzet próba, NS) (N=66):
Forrás: DEPART 2018.

IV.2. Az iskolaváltás és a lemorzsolódás okai (Németh Dóra Katalin)

Az anyagi és munkavállalással kapcsolatos problémákat megjelölő válaszadók 90,2%-a nem váltott iskolát. A legnagyobb arányban a tanulmányi és intézményi okok miatti lemorzsolódók körében találhatunk középiskolai iskolaváltókat, ugyanakkor az összefüggés nem szignifikáns.

Amennyiben a lemorzsolódás okait és az alanyok középiskolájának típusát vetjük össze, megállapíthatjuk, hogy a lemorzsolódás okai és a szakközépiskolában vagy gimnáziumban szerzett érettségi között szignifikáns az összefüggés ($p=0,048$). Az anyagi okok miatt lemorzsolódók 61,5%-a középiskolai tanulmányait gimnáziumban végezte. A gimnazisták legnagyobb arányban a motivációvesztettek között vannak (70,8%), a legalacsonyabb arányban pedig a tanulmányi kudarcok miatt lemorzsolódók klaszterében találjuk meg őket (54,4 %). A tanulmányi okok miatt lemorzsolódók között szerepelnek a legnagyobb számban a szakközépiskolások (45,6%), legalacsonyabb arányban pedig a szakban és továbbtanulásban csatlódók klaszterében (29,2%) (9. ábra).

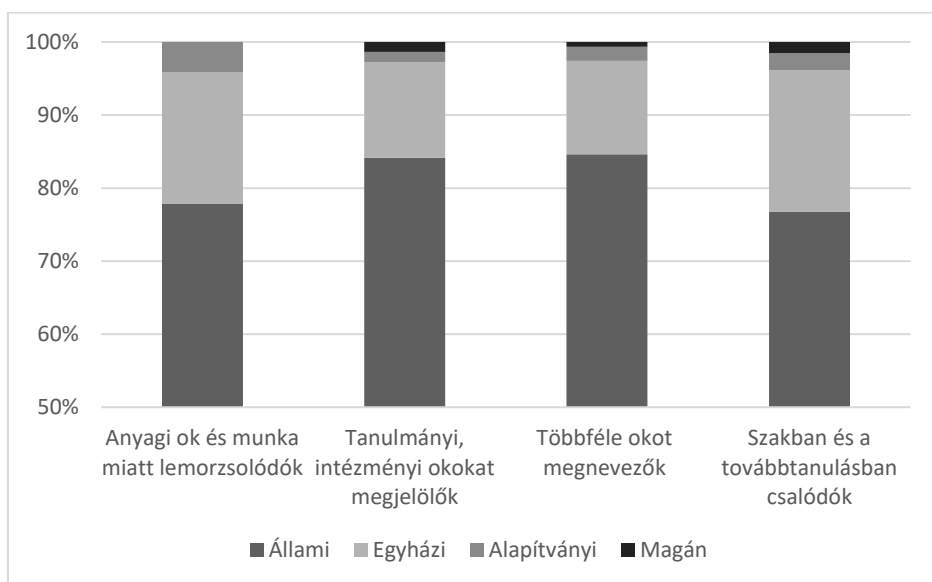


9. ábra. A lemorzsolódás oka és a középiskola típusa (Kb-négyzet próba, NS) ($N=553$). Forrás: DEPART 2018.

A tagozatok és a lemorzsolódási klaszterek között nem találtunk szignifikáns összefüggést ($p=0,079$). A többféle okot megnevezők körében a legmagasabb az esti tagozatosok aránya (5,1%), illetve a levelező tagozatosok is itt képviselik magukat a legnagyobb arányban. A szakban és a továbbtanulásban csatlódók közé tartozik a nappalisok legnagyobb aránya (98,5%).

A lemorzsolódási klaszterekkel összevetve a többféle okot megnevezők legnagyobb számban az esti, (61,5%) és a levelező tagozaton (50%) érettségizett válaszadók közül kerül ki, de a válaszok alapján nem szignifikáns az összefüggés az egyes tagozatokon érettségizők és a lemorzsolódás megnevezett okai között.

A klaszterek közötti megoszlás nem mutat szignifikáns összefüggést az iskola fenntartójának tekintetében, ugyanakkor megállapítható, hogy az állami iskolákból érkezők tanulmányi okot és többféle okot jelölnek meg átlagon felüli arányban, míg az egyházi iskolákban végzettek az anyagi és munkavállalási okok miatt megszakítók klaszterében és a motivációt veszítettek körében vannak a legtöbben (10. ábra).



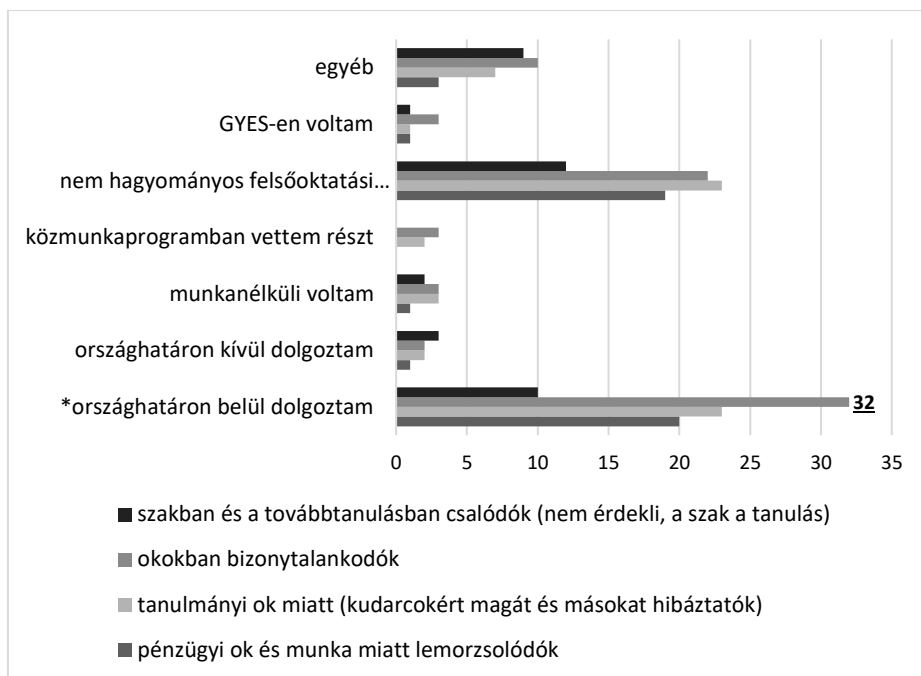
10. ábra. Az iskola fenntartói és a lemorzsolódás okai közötti összefüggés (Khi-négyzet próba, NS) (N=552). Forrás: DEPART 2018.

IV.3. Pályaorientáció, többletpontok (Csók Cintia & Hrabéczy Anett)

A továbbtanulást befolyásoló tényezőket sokféleképpen kategorizálhatjuk. Az individuális és kontextuális rendszerezés mellett (Patton & McMahon, 1997; Guay et al., 2003; Papula, 2008; Olteanu, 2015) egyes tipológiákban az anyagi, társadalmi vagy kulturális tőke jellegű komponensekre helyezik a hangsúlyt (Pusztai & Verdes, 2002; Fényes & Pusztai, 2004; Lannert, 2004). Az átfogó, sok szempontú megközelítés érdekében elemzéseink során a középiskolai tanulmányokat követő időszakra, a továbbtanulási motívumokra és a különböző jogcímenek kapott többletpontokra fókuszáltunk.

Kutatásunkban feltártuk, hogy azok a lemorzsolódott hallgatók, akik nem közvetlenül érettségi után kezdték meg felsőfokú tanulmányaikat, mivel foglalkoztak a középiskola befejezését követően. A válaszadók többsége munkával (döntő többségük országhatáron belül) vagy tanulással töltötte az időt. A kitérőt tevők csoportjában relatíve alacsonynak tekinthető azoknak az aránya, akik munkanélküliek voltak (9 fő), GYES-ben részesültek (6 fő) vagy közmunkaprogramban vettek részt (5 fő).

A klaszterekkel való összevetésből kirajzolódik, hogy a felsőoktatásba belépést megelőzően a többféle okot megnevezők körében felülreprezentált (Adj. Resid.=2,1) volt az országhatáron belül dolgozók aránya, ugyanakkor az *anyagi ok és munka miatt* lemorzsolódóknál is ugyanez volt a legjellemzőbb tevékenységi forma. A *tanulmányi és intézményi ok miatt* lemorzsolódók pedig – a tanulás mellett – szintén ezt jelölték a legnagyobb arányban (11. ábra). Magyarázatként említhetjük, hogy a diákok munkavállalása egyre gyakoribbá válik, amelynek okai összetettek (Gáti & Róbert, 2013; Bocsi, 2015; Kocsis, 2017). A kereső tevékenység végzése – különös tekintettel az államilag finanszírozott képzésben résztvevő nem tradicionális hallgatókra – lehetővé tette a hallgatói lét fenntartásához szükséges finansziális feltételeket (Bocsi, 2015), ez által a felsőfokba beáramlást megelőző időszakra is kiterjedhet. A *szakban és továbbtanulásban csálódók* esetében is második helyen szerepelt a munkavégzés, ugyanakkor közülük többen nem hagyományos felsőoktatási képzésben folytattak tanulmányokat (pl. OKJ, FSZ vagy FOSZ). A szakirodalom szerint a hátrányos helyzetű, gyengébb iskolai teljesítménnyel rendelkező tanulók számára a felsőfokú szakképzés egyfajta esélyteremtő funkciót tölthet be, megkönnyítve a BA/BSc szintű képzésekre való bekerülést (Reisz, 2009; Polónyi, 2014; Fehérvári, 2014).



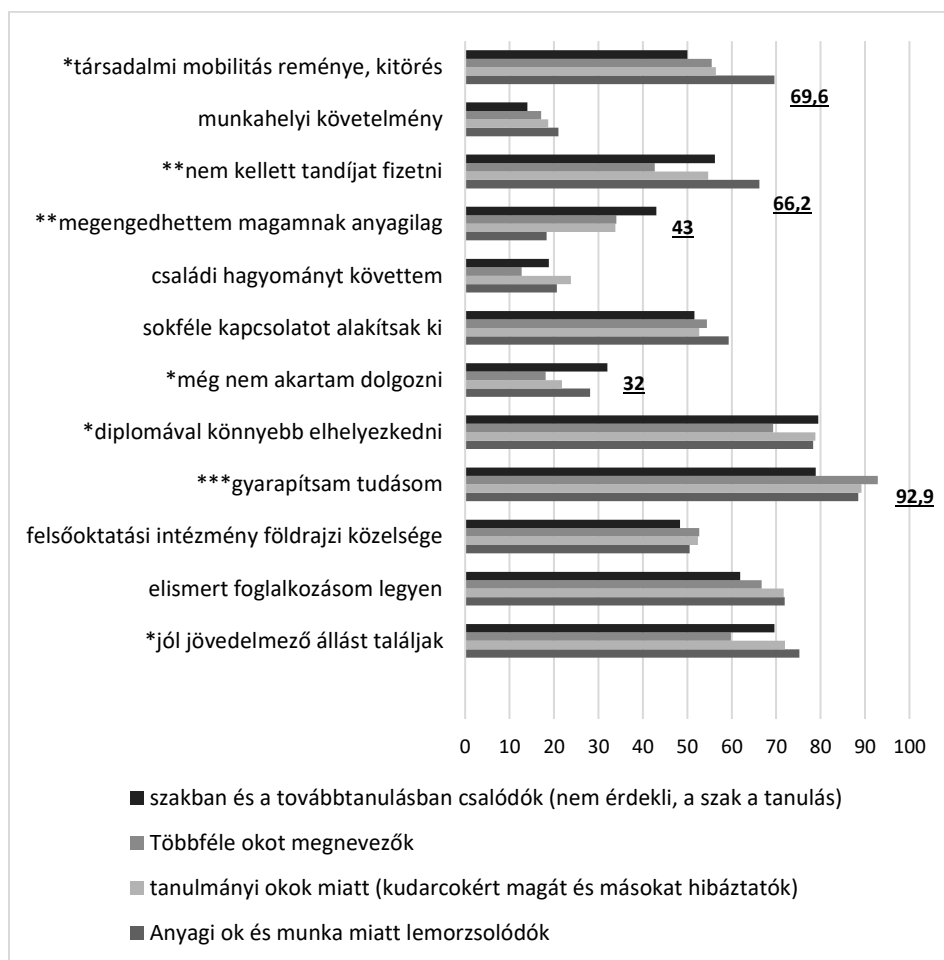
*Az aláhúzással szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

11. ábra. A középfokú és felsőoktatási tanulmányok közötti időszakban végzett tevékenységek megoszlása a lemorzsolódás klaszterekben (%) (Khi-négyzet próba, $p=0,027$) ($N=605$). Forrás: DEPART 2018.

A lemorzsolódott hallgatók legnagyobb része a tudásszomj (87,5%) miatt jelentkezett felsőoktatásba. Erősen befolyásoló tényezőnek bizonyult a diplomával való könnyebb elhelyezkedés (76,2%) és a jól jövedelmező (68,8%), elismert (68,2%) foglalkozás utáni vágy is. A válaszadók több mint felénél szerepet játszott a társadalmi mobilitás (57,5%) és a sokféle kapcsolat kialakításának (54,4%) reménye, továbbá a tandíj hiánya (54,2%) és az adott intézmény földrajzi közelsége (51,2%). Mindemellett a döntéshozatalban kevésbé volt meghatározó, hogy az illető megengedhette magának anyagiilag (32,5%), még nem akart dolgozni (24,5%), a családi hagyomány követése (18,8%) vagy a munkahelyi követelménynek való megfelelés (17,7%).

A továbbiakban megvizsgáltuk az összefüggéseket a továbbtanulási aspirációk és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei között. A 12. ábra mutatja, hogy valamennyi csoportban a megkérdezettek döntését elsősorban a tudás gyarapítása és a diplomával való könnyebb elhelyezkedés befolyásolta. Eredményeink összhangban állnak Márkus (2015) eredményeivel, aki egy nagymintás, a partiumi régióra kiterjedő kvantitatív kutatás adatai alapján úgy találta, hogy a felsőoktatásba jelentkezők főbb motivációja a kedvezőbb munkaerő-piaci lehetőségek reménye mellett a tudásvágy. A klaszterközi különbségeket tekintve kiemelő, hogy az anyagi ok és munka miatt

lemorzsolódók körében felülreprezentált volt a társadalmi mobilitás reménye (69,6%, Adj. Resid.=3,1), és hogy az adott szakon nem kellett tandíjat fizetni (66,2%, Adj. Resid.=3,0). Továbbá a szakban és a továbbtanulásban csalódók esetében volt a legjellemzőbb, hogy még nem akartak dolgozni (32,0%, Adj. Resid.=2,2), és anyagilag is megengedhették maguknak (43,0%, Adj. Resid.=2,8).



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

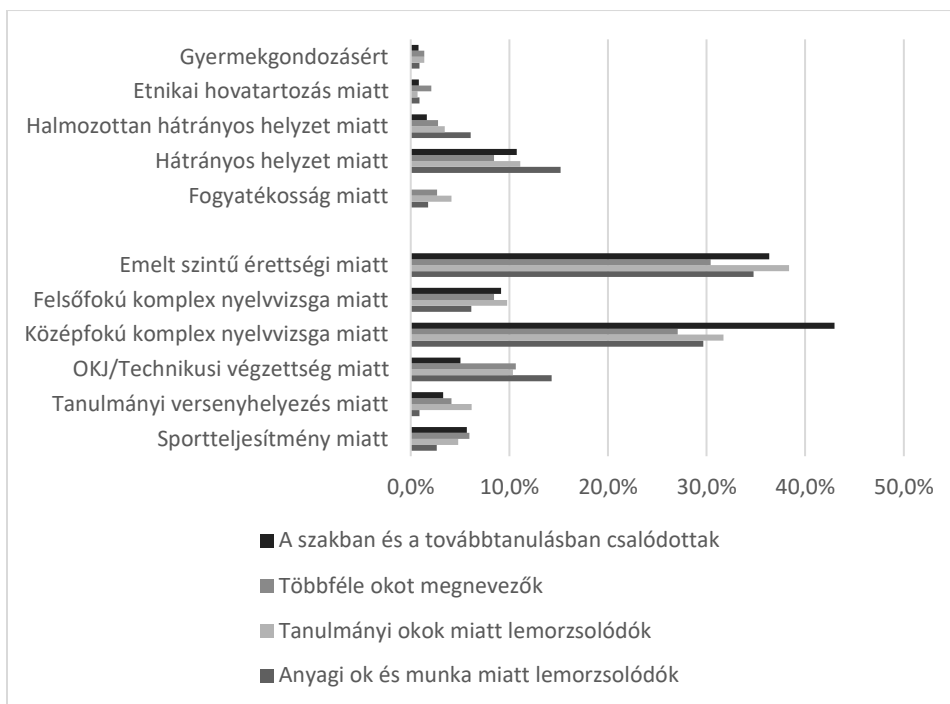
12. ábra. Továbbtanulási motivációk megoszlása a lemorzsolódás klaszterekben (%) (Kbii-négyzet próba, $N=605$) (* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$). Forrás: DEPART 2018.

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy a különböző lemorzsolódási okkal jellemezhető klaszterek hogyan írhatók le a felsőoktatási felvételi idejében igénybe vett többletpontok alapján. A hatályos felsőoktatási törvény és a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló kormányrendelet alapján többletpont igényelhető valamely előnyben részesítési jogcímen, valamint teljesítmény alapján. Az előnyben részesítési jogcímen többletpontot igényelt hallgatók a szakirodalom alapján a nem tradicionális

hallgatók közé sorolhatók (köztük megtalálhatók a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek, a fogyatékkal élők, az etnikai csoporthoz tartozók, valamint a kisgyermeket nevelő hallgatók) (Attewell et al., 2007; Harper & Quaye, 2009). Fokozottabb megjelenésük a felsőoktatásban az ezredfordulóra tehető (Pusztai, 2011; Fenyves et al., 2017; Pusztai & Szabó, 2014), s a szakirodalom szerint magasabb lemorzsolódási kockázattal rendelkeznek, szemben a tradicionális hallgatókkal (Fenyves et al., 2017).

Miközben azt vártuk, hogy a lemorzsolódók között alacsony lesz a többletjeljesítményért többletpontot szerzők aránya az érettségi évében, a válaszok a következő megoszlást mutatják. Legtöbben a lemorzsolódott válaszadók között emelt szintű érettségi vizsga letétele miatt voltak többletpontra jogosultak, ők teszik ki a teljes minta 30,5%-át. Szintén magas arányban igényeltek középfokú nyelvvizsga meglétéért többletpontot, arányuk 28,2%. Ugyan harmadik helyen szerepel a hátrányos helyzetért többletpontot igénylők csoportja, arányaiban azonban elmarad az emelt szintű érettségit és nyelvvizsgát szerzettektől, a hátrányos helyzetért többletpontot igénylők aránya ugyanis 9,5%. A felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya a minta 8,9%-a, OKJ végzettséggel rendelkezik 8,5%. Sportversenyen elért eredmény okán többletpontra jogosultak aránya 4,3%, tanulmányi versenyhelyezés esetén az arány 3,3%. Kevésnek mutatkozik a halmozottan hátrányos helyzetűek, fogyatékkal élők, etnikai csoporthoz tartozók és kisgyermeket nevelők aránya. Arányuk 2,9%, 1,9% és 1-1%. Az esélyegyenlőség jogcímén többletpontot igénylők alacsony aránya alátámasztja a szakirodalom és a korábbi kutatások eredményeit, mely szerint igen kis létszámban vannak jelen a felsőoktatásban.

Ha megvizsgáljuk, hogy a különböző többletpontot igénylők körében mely lemorzsolódási okok jellemzők, megmutatkozik, hogy a tanulmányi okok miatt történt lemorzsolódás az emelt szintű érettséggel rendelkezők, a felsőfokú nyelvvizsgát szerzettek, a tanulmányi versenyekért többletpontot igénylők és a fogyatékkal élők körében emelkedik ki (13. ábra). Az anyagi okok leginkább a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetért, valamint az OKJ bizonyítványért többletpontot igénylők körében jellemző. A szakban való csatlódás a középfokú nyelvvizsgát szerzettek arányában magasabb, mint az egyéb okok, az egyszerre többféle okot megjelölő pedig az etnikai csoporthoz tartozók, valamint a sportteljesítményért többletpontot igénylő hallgatókra jellemző. A technikai végzettséggel rendelkezők körében a szakban és továbbtanulásban csatlódottak alulreprezentáltsága arra enged következtetni, hogy esetükben már a felsőoktatás megkezdése előtt megtörtént egy bizonyos fokú elmélyülés az általuk választott szakmákban a technikai képzésben eltöltött időnek köszönhetően, amely növelheti a tanulmányok és a választott szak melletti elköteleződést, megtartó erőként szolgálva a felsőoktatási évek során.



Megjegyzés: Az ábrán elkülönítve láthatók az előnyben részesítés okán többletpontra jogosultak (fent), valamint a teljesítményért többletpontra jogosultak (lent).

13. ábra. A különböző többletpontokra jogosultak aránya a lemorzsolódás klaszterekben (%) (Kb-nyezet próba, NS) (N=605). Forrás: DEPART 2018.

Összehasonlítva a 13. ábra alapján az előnyben részesített és a teljesítményért többletpontot igénylők halmazait, elmondható, hogy a lemorzsolódottak között nagyobb arányban találhatók olyan hallgatók, akik valamilyen plusz teljesítményért igényeltek többletpontot, közöttük is kiemelkednek az emelt szintű érettséggel és a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők. Mivel azonban az adatok nem alkalmasak arra, hogy megvizsgáljuk, a különböző többletpontokra jogosult személyek közül hány százalék morzsolódik le, s jelen eredmények a vizsgált klaszterek mentén nem mutatnak szignifikáns összefüggést nem tehetünk egyértelmű kijelentéseket arra vonatkozóan, hogy mely csoportok veszélyeztetettebbek a lemorzsolódás szempontjából.¹ Az azonban elmondható, hogy míg az előnyben részesített csoportokat összességében az anyagi ok jellemzi inkább – talán mert a bejutás után már nem kaptak érdemi segítséget nehézségeik esetén –, addig paradox módon a többlet teljesítményért pontot szerzők körében a tanulmányi és intézményi okok miatti lemorzsolódás jelenik meg leggyakrabban.

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

V. Felsőfokú tanulmányok és tapasztalatok

V.1. Az intézmény- és szakváltás jelentősége a lemorzsolódásban (Tóth Dorina Anna & Máté-Szabó Barbara)

Korábbi kutatásainkban a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) 2010-ben és 2014-ben tanulmányaikat kezdő hallgatókra vonatkozó adatbázisát elemeztük. Kutatásunk célja a hazai adatokon az eltérő képzési szintek és képzési területek lemorzsolódási rátájának felderítése volt, továbbá a lemorzsolódás mintázatainak megrajzolása a rendelkezésre álló országos statisztikai adatgyűjtés segítségével. A lemorzsolódás oka ebből az adatbázisból csak kevésbé rekonstruálható. Eredményeink szerint vannak olyan okok, amelyek arra utalnak, hogy a hallgató anyagi természetű problémák (fizetési hátralék a képzésben, költségtérítés nem vállalása átsoroláskor) miatt nem folytatta a képzést, más esetekben pedig tanulmányi okokra lehet következtetni (képzési kötelezettségek nem teljesítése, a sikertelen javító és ismétlő javító vizsgák megengedett számának túllépése). A vizsgált kohorszok adatai azt mutatták, hogy a tanulmányi okok jóval gyakoribbak voltak, mint az anyagi természetűek. A pénzügyi okok miatti félbeszakítás a képzések elején jellemző, s magasabb arányban érintettek a levelező munkarendben tanulók, továbbá azok, akik költségtérítéses képzésben tanulnak. A tanulmányi eredménytelenség okán lemorzsolódók között felülreprezentáltak a műszaki, informatikai, természettudományi képzésekben résztvevők, s részben ezzel összefüggésben a férfiak. A kritikus ebből a szempontból a második-ötödik félév időszaka. Összegezve kutatásunk eddigi eredményeit elmondható, hogy a képzés elején a pénzügyi okok a gyakoribbak. Később a tanulmányi okok kerültek előtérbe, különösen a második-ötödik félév a kritikus. A legveszélyeztetettebbek a férfiak, a levelező munkarendben tanulók, a költségtérítést fizetők, a felsőoktatási szakképzésben résztvevők, valamint a természettudományi és informatikai képzési területet választók. A kollégista lét védőfaktorként jelent meg, míg a szakváltás megnövelte a lemorzsolódás esélyét (Tóth et al., 2019).

A hallgatói lemorzsolódás egyéni, társadalmi és intézményi veszteséget jelent. Tóth (2018) felhívja a figyelmet az intézményen belüli szakváltás jelentőségére a lemorzsolódásban, továbbá rámutat arra is, hogy a szakváltás miatt szakítják meg a legtöbben hallgatói jogviszonyukat a felsőoktatásban. A lemorzsolódott hallgatók adatainak elemzése során arra voltunk kíváncsiak, hogy hány szakon és intézményben tanultak a lemorzsolódók, majd összefüggéseket keresünk a szak-és intézményváltás és a lemorzsolódás főbb okainak típusai (anyagi ok és munka miatt/tanulmányi sikertelenség miatt/többféle okot megjelölők/szakban és továbbtanulásban csatlakozók) között.

A 27. táblázatban feltüntettük, hogy a lemorzsolódók közül hányan kerültek be a legelső jelentkezés során abba a felsőoktatási intézménybe, ahova eredetileg szerettek volna. Az eredményeink szerint az alapsokaság többségének sikerült a kívánt intézménybe jutnia. Nem találtunk szignifikáns összefüggést azonban a lemorzsolódás okai és az intézményi preferencia között. Az intézményválasztás és a lemorzsolódás eredményeink szerint nem függ össze: az alapsokaság az intézményválasztástól függetlenül olyan okok miatt morzsolódott le a felsőoktatásból, melyeket nem tudtunk azonosítani. Ennek fényében szükséges kiemelnünk, hogy az alapsokaság többsége (420 fő) abba az intézménybe került, ahova szeretett volna, tehát a lemorzsolódást nem befolyásolta az intézménypreferencia.

Elmondható ugyanakkor, hogy azok az egykori hallgatók, akiknek elsőre sikerült a vágyott intézménybe jutnia leginkább tanulmányi sikertelenség miatt szakították félbe tanulmányaikat. Azokra, akik nem a kívánt intézménybe jutottak be pedig jellemző, hogy csalódtak a szakban, vagy a továbbtanulásban.

27. táblázat. Intézményválasztás és lemorzsolódás (%) (Khi-négyzet próba, NS) (N=560). Forrás: DEPART 2018

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi ok miatt	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulás ban csalódók
Oda jutott be, ahová eredetileg szeretett volna	Igen	73,3	78,8	76,1	70,8
	Nem	26,7	21,2	23,9	29,2

Az egyetlen intézményben tanulók többféle ok miatt szakították félbe tanulmányaikat. A lemorzsolódók többsége felsőoktatási pályája során egy intézmény hallgatója volt, s onnan morzsolódott le. Azokra, akik több intézményben tanultak, egyik lemorzsolódási ok-csoport sem volt jellemző kiemelkedően, hanem többféle okot neveztek meg. Annak ellenére, hogy nem szignifikáns az összefüggés, érdemes kiemelnünk, hogy a három vagy több intézményben tanulók egyharmada finansziális okok miatt szakította félbe tanulmányait (28. táblázat). Feltételezzük, hogy a bolognai szerkezetet követve ezek a hallgatók más-más intézményben végeztek az alap, majd a mesterszakot, s miután állami fél éveik jelentős részét felhasználták, már gondot okozott önköltséges formában egy új intézményben folytatni tanulmányaikat.

28. táblázat. Intézményváltás és lemorzsolódás (Khi-négyzet próba, NS) (N=550). Forrás: DEPART 2018

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi ok miatt	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Hány intézmény hallgatójaként tanult?	Egy	79,7%	77,4%	70,9%	82,9%
	Kettő	13,8%	20,5%	20,9%	13,0%
	Három vagy több	6,5%	2,1%	8,2%	4,1%

A következő táblázatban bemutatjuk, hogy a lemorzsolódók hány szakon tanultak, és arra keressük a választ, hogy a szakok száma összefügg-e a lemorzsolódással, a lemorzsolódás okaival (ld. 29. táblázat). Az egy szakot otthagynak többnyire anyagi okok és/vagy munka miatt szakították meg tanulmányaikat. A több szakon tanulók többféle okot jelöltek meg, de jellemző a több szakon tanulókra a tanulmányi sikertelenség és a csalódottság is.

29. táblázat. Szakváltás és lemorzsolódás (Khi-négyzet próba, NS) (N=550). Forrás: DEPART 2018

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanul- mányi, intézményi ok miatt	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulás- ban csalódók
Hány szakon tanult?	Egy	67,2%	65,3%	60,4%	66,7%
	Kettő	26,9%	28,6%	28,6%	23,6%
	Három vagy több	5,9%	6,1%	11,0%	9,8%

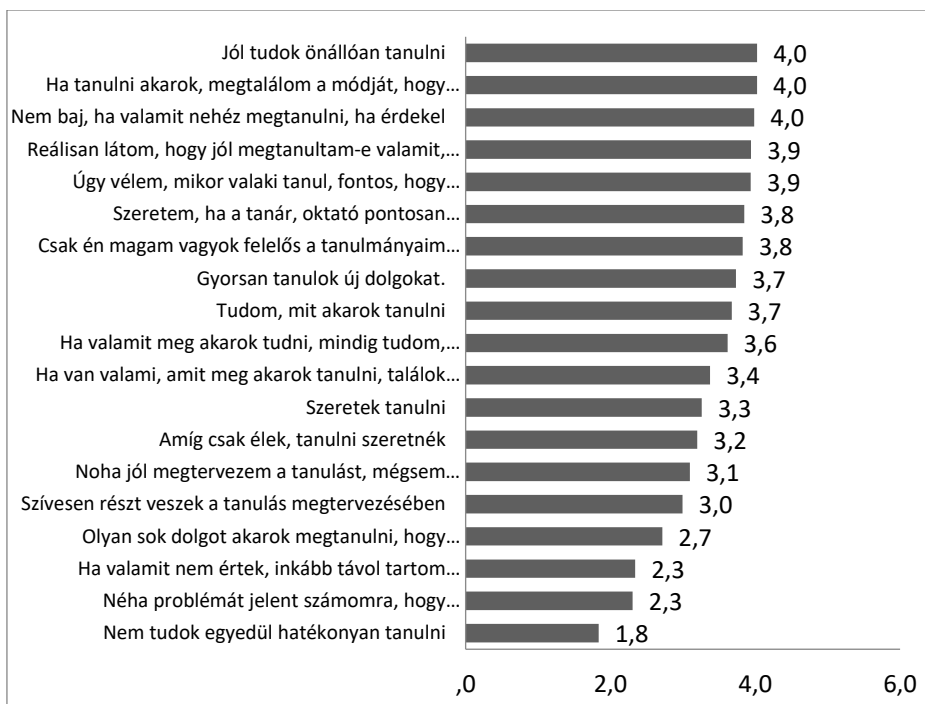
V.2. Tanulási módszerek és a tanulmányok melletti elköteleződés (Kovács Karolina Eszter & Pally Katalin)

Kutatásunkban négyfokú skála segítségével vizsgáltuk meg, hogy a lemorzsolódott hallgatókra milyen tanulási módszerek voltak jellemzőek középiskolai és felsőoktatási tanulmányaik során (1 egyáltalán nem volt rá jellemző, 4 teljes mértékben a középiskolában, 1 soha nem végezte az egyetemen, 2 havonta, 3 hetente, 4 naponta). A középfokú tanulmányaik során a hallgatókra leginkább a lényeges dolgok aláhúzással való kiemelése (2,9), a néma szövegolvasással tanulás (2,8), illetve a tanult leckéből való vázlat, jegyzet készítése (2,7) volt jellemző, miközben a legkevésbé a hangfelvételtől, videofelvételtől való tanulás (1,6), illetve a másokkal való együtt tanulás (1,9) volt jellemző. A felsőfokú tanulmányok során azonban azt láthatjuk, hogy a leginkább kedvelt és alkalmazott tanulási forma a tanult leckéből való vázlat és jegyzetkészítés (2,9), illetve a néma szövegolvasás (2,9) volt, a képek, ábrák segítségével történő tanulás (2,7), a lényeges információk aláhúzásával történő tanulás (2,7), illetve a tanulás közbeni mozgás (2,7) mellett. Ezzel szemben a felsőfokú tanulmányok során a hallgatókra a hangfelvételekről, videókról való tanulás volt a legkevésbé jellemző (1,7) (amely csaknem megegyezik a középfokú tanulmányok vizsgálata során kapott értékkel), s szintén elhatárolódik a gyakrabban alkalmazott módszerektől a tananyag hangos felolvasása (2,1), a tananyag felmondása (2,1), a másokkal történő együtt tanulás (2,1), illetve a tanulás közbeni zenehallgatás (2,2) (14. ábra).



14. ábra. A középfokú és felsőfokú oktatásban alkalmazott tanulási módszerek (N=605). Forrás: DEPART 2018.

A tanulási hatékonyság szubjektív értékelésére is sor került a kutatásban (ötfokú skála, 1 egyáltalán nem jellemző, 5 teljes mértékben). A lemorzsolódott hallgatókra a 'Jól tudok önállóan tanulni' (4,0), a 'Ha tanulni akarok, megtalálom a módját, hogy megtanuljam', illetve a 'Nem baj, ha valamit nehéz megtanulni, ha érdekel' állítások kapták a legmagasabb értékeket, amely jól mutatja, hogy a tanulók motiváltságát nem csökkenti a megtanulandó tananyag nehézsége, amíg az a tanuló érdeklődési körén belül van. A tanulási hatékonyság észlelt percepciója (3,9), illetve az életcél fontossága (3,9) is kiemelt mértékben jellemző a vizsgálati mintára, az oktató pontos instrukcióinak igénye (3,8), valamint a tanulmányi eredményesség iránti saját felelősség megfogalmazása (3,8) mellett. A hallgatókra legkevésbé jellemző a hatékony tanulásra való képtelenség (1,8), az olvasott tartalom megértése (2,3), valamint a nem világos tananyagtól való tartózkodás (2,3) (15. ábra).



15. ábra. Tanulással kapcsolatos attitűdök (N=605). Forrás DEPART 2018.

Az elemzés további részében megvizsgáltuk az összefüggéseket a fenti változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei között. A korábbi kutatások eredményei alapján az osztálytermi/csoportos vagy tanulási-tanítási szintű faktorok mindenképpen kiemelendők az eredményesség kulcstényezőinek tekintetében (Creemers et al., 2010). Elsőként a klaszterközi különbségeket a középiskolában alkalmazott tanulásmódszertani eszközök tekintetében mértük. Az *anyag ok és munka miatt lemorzsolódók* körében volt a legmagasabb a hangfelvételekről, videófelvételről való tanulás, illetve a másokkal együtt történő tanulás. Talán a munkavégzés miatti távollét okozta hiányérzetet igyekeznek orvosolni a videó-audió anyagokkal. A *tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók* körében volt a legmagasabb a képek és ábrák tanulás közben való alkalmazása, valamint a tananyag felmondása. A többféle okot megnevezők körében mutatkozott kiemelkedően magasnak a tanult anyagból történő vázlat készítése, a lényeges dolgok aláhúzása, valamint a tananyag hangos felolvasása. A *szakban és továbbtanulásban csalódás miatt lemorzsolódottak* körében a néma szövegolvasással történő tanulás volt kiemelkedően magas. A tanulás közben történő zenehallgatás valamennyi csoportban azonos értéket képvisel. Ezen tanulásmódszertani változók közül azonban csak a tanult leckéből történő vázlatkészítés esetében volt szignifikáns a csoportok közötti különbség az egyszempontos varianciaanalízis eredményei alapján (30. táblázat).

30. táblázat. A középiskolai oktatás során alkalmazott tanulási módszerek különbségei a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (átlagok) (ANOVA, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók	Átlag	sig.
A tanult leckéből vázlatot, jegyzeteket készítettem	2,7	2,6	2,9	2,4	2,7	0,003
A lényeges dolgokat aláhúztam a könyvben	2,9	2,9	3,0	2,9	2,9	NS
Néma szövegolvasással tanultam	2,8	2,7	2,8	3,0	2,8	NS
Képek, ábrák, pl. ppt-k segítségével tanultam	2,3	2,5	2,4	2,2	2,4	NS
Felmondtam a tananyagot	2,2	2,4	2,3	2,2	2,3	NS
Hangosan olvastam a tananyagot	2,2	2,2	2,3	2,0	2,2	NS
Hangfelvételekről , videófelvételről tanultam	1,7	1,6	1,6	1,6	1,6	NS
Tanulás közben gyakran felálltam, mozogtam	2,4	2,6	2,6	2,6	2,5	NS
Tanulás közben zenét hallgattam	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	NS
Másokkal együtt tanultam	2,0	1,9	1,9	1,8	1,9	NS

A középiskolában alkalmazott tanulás-módszertani sajátosságok és tanulással kapcsolatos attitűdök jelentős hatással vannak a felsőfokú tanulmányokra, s az ebben az időszakban alkalmazott módszerekre, ezek eredményességére (Choi & Park, 2018). Ezt követően a klaszterközi különbségeket a felsőfokú oktatásban alkalmazott tanulás-módszertani eszközök tekintetében vizsgáltuk meg. Az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók körében volt kiemelkedően magas a tanult leckéből történő vázlatkészítés, a néma szövegolvasással tanulás, a képek és ábrák segítségével történő tanulás, a tananyag hangos felmondása, a tanulás közbeni zenehallgatás, valamint a másokkal együtt történő tanulás. A tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók körében volt a legmagasabb a tananyag felmondása és a képek és ábrák segítségével történő tanulás, valamint a tanulás közbeni gyakori mozgás. A többféle okot megnevezők körében mutatkozott kiemelkedően magasnak a lényeges dolgok könyvben történő aláhúzása, a képek és ábrák segítségével történő tanulás, a tananyag felmondása, illetve a tananyag hangos

olvasása. A szakban és továbbtanulásban csalódás miatt lemorzsolódottak körében egyik tanulás-módszertani forma sem volt kiemelkedően magas, tehát egyik módszer sem kifejezetten jellemző erre a csoportra. A hangfelvételtől és videofelvételtől történő tanulás csaknem azonos az egyes klaszterekben. Ezen tanulás-módszertani változók közül a tanult leckéből történő vázlatkészítés, a képek és ábrák segítségével történő tanulás, a tananyag felmondása, valamint a másokkal történő együtt tanulás esetében volt szignifikáns a csoportok közötti különbség az egyszempontos varianciaanalízis eredményei alapján (31. táblázat).

31. táblázat. A felsőfokú oktatás során alkalmazott tanulási módszerek különbségei a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (átlagok)(ANOVA, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a tovább- tanulásban csalódók	Átlag	sig.
A tanult leckéből vázlatot, jegyzeteket készítettem	3,1	2,9	3,0	2,6	2,9	0,001
A lényeges dolgokat aláhúztam a könyvben	2,8	2,7	2,9	2,6	2,7	NS
Néma szövegolvasá ssal tanultam	3,1	2,8	2,8	2,8	2,9	NS
Képek, ábrák, pl. ppt-k segítségével tanultam	2,8	2,8	2,8	2,5	2,7	0,044
Felmondtam a tananyagot	2,1	2,1	2,1	1,9	2,1	NS
Hangosan olvastam a tananyagot	2,0	2,1	2,2	1,8	2,1	0,036
Hangfelvétel ekről, videofelvételr ől tanultam	1,7	1,7	1,6	1,7	1,7	NS
Tanulás közben gyakran felálltam, mozogtam	2,6	2,8	2,6	2,5	2,7	NS
Tanulás közben zenét hallgattam	2,3	2,2	2,2	2,0	2,2	NS
Másokkal együtt tanultam	2,4	2,1	2,1	1,9	2,1	0,009

Végül a tanulással kapcsolatos attitűdök klasztertagság alapján fennálló különbségeit vettük górcső alá. Nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége a tanulási motiváció függvénye is (Kovács K. E., 2018; Jármay & Végh, 2017), amely alapvetően meghatározza az alkalmazott tanulási módszereket, s az ezek irányába tanúsított erőfeszítéseket. Ez természetesen növelheti a lemorzsolódás esélyét, ám a különböző csoportokban különbözőképpen jelenhet meg. Ráadásul a tanulási módszerek helytelen vagy eredménytelen alkalmazása felerősíthet egy másik alapproblémát (pl. munka, bizonytalanság, krízis stb.), s ezáltal növeli a lemorzsolódás kockázatát is (Mabel & Britton, 2017; Levy, 2007). Az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók körében volt a legmagasabb az egyedül történő hatékony tanulás, habár ez az érték is igen alacsony a többi állításhoz mérten. A tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók körében a nem megértett tananyagtól való tartózkodás, az előre megtervezett tanulási tervtől való folyamatos eltérés, a túl nagy mennyiségű megtanulni kívánt tananyag miatt történő kifutás az időből, s a tananyag értelmezésében időnként megjelentő szövegértési problémák mutatkoztak jelentősnek, habár ebben a csoportban a legmagasabb az igény a tanulás megszervezésére is. A többféle okot megnevezők esetében az élethosszig tartó tanulás igénye, a tanulni kívánt ismeret tárgya, a tanulás módjának megtalálása, a tanulás szeretete, a gyors tanulás, a hatékony önálló tanulás a legmagasabb értéket veszi fel, de az ő esetükben látható a tanulmányi eredményesség iránt érzett saját felelősség, illetve annak reális értékelése, s számukra jelent a legkevésbé problémát a nehéz tananyag megtanulása. A szakban és továbbtanulásban csatlódás miatt lemorzsolódottak csoportjában egyedül az az attitűd volt kiemelkedően magas, mely szerint a tanulmányok eredményességéhez szükséges az életcél jelenléte. Az oktató felől érkező pontos instrukciók kedveltségének esetében csaknem azonosak a klaszterek eredményei. Ezen tanulással kapcsolatos attitűdök közül hét terület kivételével szignifikáns a csoportok közötti különbség (32. táblázat).

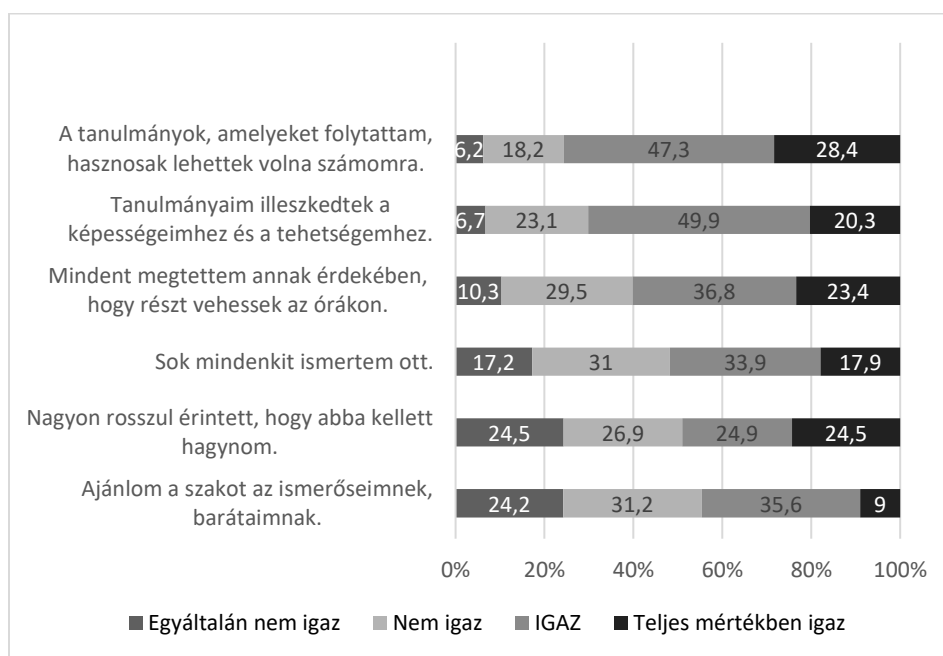
32. táblázat. Tanulással kapcsolatos attitűdök a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (átlagok) (ANOVA $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulás- ban csatlódók	Átlag	Sig.
Amíg csak élek, tanulni szeretnék	3,2	3,1	3,5	2,9	3,2	0,001
Tudom, mit akarok tanulni	3,7	3,6	4,0	3,5	3,7	0,002
Ha valamit nem értek, inkább távol tartom magam tőle	2,4	2,5	2,1	2,3	2,3	0,013
Ha tanulni akarok, megtalálom a módját, hogy megtanuljam	4,0	4,0	4,2	3,9	4,0	0,016
Szeretek tanulni	3,2	3,2	3,5	3,1	3,3	0,012

Gyorsan tanulok új dolgokat	3,7	3,7	3,9	3,7	3,7	NS
Szeretem, ha a tanár, oktató pontosan megmondja, mit kell tenni	3,9	3,9	3,7	3,9	3,8	0,085
Úgy vélem, mikor valaki tanul, fontos, hogy tudja, mi az életcélja	3,8	3,9	3,9	4,1	3,9	NS
Nem tudok egyedül hatékonyan tanulni	2,0	1,9	1,6	1,8	1,8	0,006
Ha valamit meg akarok tudni, mindig tudom, hová forduljak	3,7	3,5	3,8	3,5	3,6	0,018
Jól tudok önállóan tanulni	4,0	3,9	4,2	3,9	4,0	0,015
Noha jól megtervezem a tanulást, mégsem sikerül tartani magam ehhez	3,3	3,4	2,8	3,0	3,1	0,028
Szívesen részt veszek a tanulás megtervezésében	3,0	3,1	3,0	2,8	3,0	NS
Nem baj, ha valamit nehéz megtanulni, ha érdekel	3,9	3,9	4,1	4,0	4,0	NS
Csak én magam vagyok felelős a tanulmányaim eredményéért	3,8	3,6	4,0	3,9	3,8	0,024
Reálisan látom, hogy jól megtanultam-e valamit, vagy sem	3,9	3,8	4,1	3,9	3,9	NS
Olyan sok dolgot akarok megtanulni, hogy mindig kifutok az időből, amikor tanulok	2,8	2,8	2,6	2,7	2,7	NS
Ha van valami, amit meg akarok tanulni, találok időt rá, nem számít, mennyire elfoglalt vagyok	3,4	3,4	3,5	3,3	3,4	NS
Néha problémát jelent számomra, hogy megértsem, amit olvasok	2,3	2,5	2,1	2,3	2,3	0,010

Kutatásunkban a lemorzsolódott hallgatók utolsóként végzett felsőoktatási tanulmányaikhoz való kötődésének mértékét is megvizsgáltuk. Ezt a következő mutatókkal mértük: mennyire érzik hasznosnak, mennyire illeszkedtek képességeikhez, tehetségeikhez, mennyire tettek meg mindent annak érdekében,

hogy részt vehessenek az órákon, mennyire igaz, hogy sok embert ismertek ott, mennyire ajánlják a szakot ismerőseiknek és barátainak, illetve mennyire érintette őket rosszul, hogy tanulmányaikat abba kellett hagyniuk. Kiemelkedő arányban jelezték a lemorzsolódottak, hogy tanulmányaik illeszkedtek képességeikhez és tehetségükhöz (47,3%) és ezek hasznosak lehetnek volna számukra (49,9%). Mindössze bő egyharmaduk (36,8%) vélte úgy, hogy mindent megtett annak érdekében, hogy részt vehessen az órákon. Annak ellenére, hogy a megkérdezett hallgatók nem fejezték be tanulmányaikat, 35,6% mégis ajánlaná az általuk választott szakot barátainak vagy ismerőseiknek. A megkérdezett volt hallgatók 33,9%-a sok mindenkit ismert ott, ahol tanult. A hallgatók felét nagyon rosszul érintette, hogy abba kellett hagyniuk a tanulmányaikat, a másik felét viszont nem érintette rosszul. Az eloszlásokat az alábbi, 16. ábra szemlélteti.



16. ábra. A lemorzsolódott hallgatók utolsóként végzett felsőoktatási tanulmányaikról alkotott véleményük (%) (N=605). Forrás: DEPART 2018

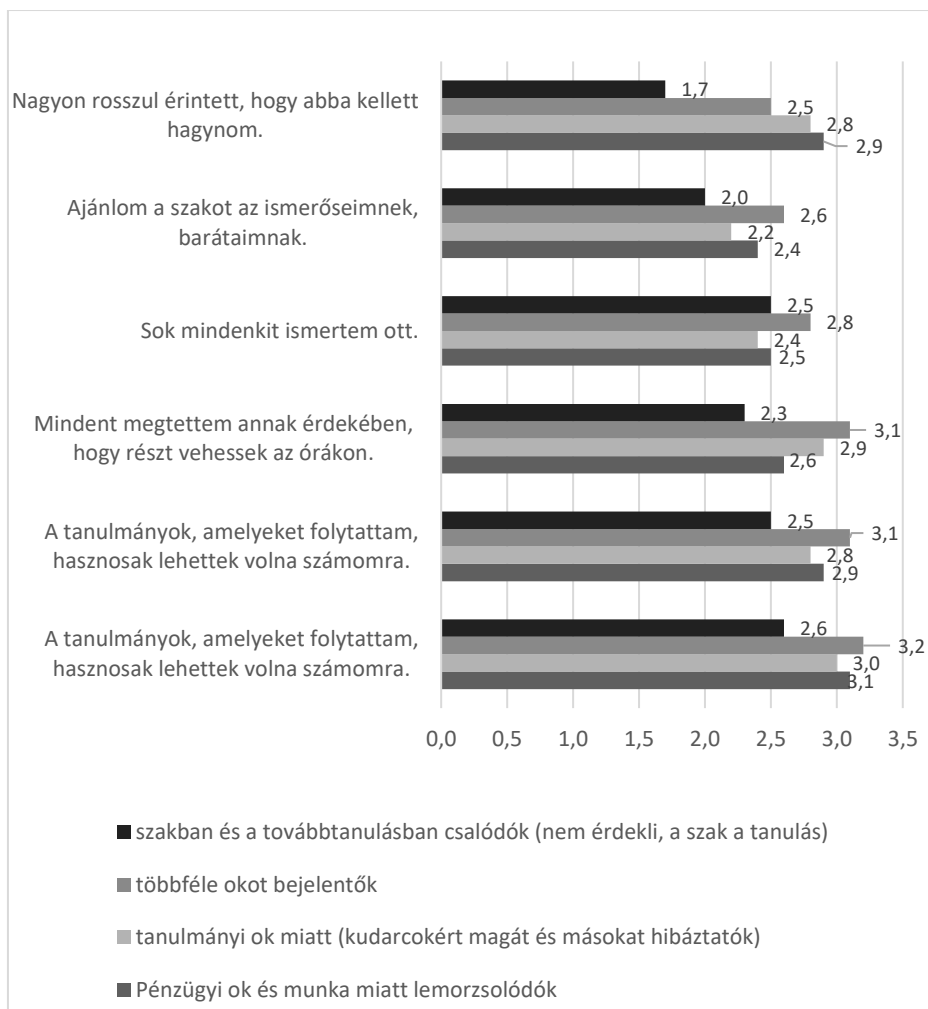
Szignifikáns eltérést tudtunk kimutatni a lemorzsolódók klaszterei és az elvégzett tanulmányok hasznosságának megítélése között. A vizsgálat alapján elmondható, hogy akik szakjukban, illetve a továbbtanulásban csalódtak, kevésbé gondolják úgy, hogy a tanulmányaik a későbbiekben hasznukra válhattak volna. Ebben az esetben a legalacsonyabb az átlag (2,6). Leginkább azok gondolják úgy, hogy a tanulmányok, amelyeket folytattak, hasznosak voltak számukra, akik anyagi okok miatt morzsolódtak le (3,1). A szakjukban, illetve a továbbtanulásban csalódotknál átlag alatt jellemző (2,4), hogy tanulmányaik nem illeszkedtek képességeikhez és tehetségükhöz. Leginkább azok vélekednek pozitívan, akik többféle okkal

magyarázták a lemorzsolódásukat (3,1). Itt is ki tudtunk mutatni statisztikai különbséget a csoportok átlagai között (ANOVA, $p=0,000$). Szintén a szakjukban, illetve a továbbtanulásban csalódottaknál jellemző átlag alatt (2,2), hogy mindent megtettek annak érdekében, hogy részt vehessenek a tanórákon, míg a többféle okot megnevezők esetében átlag felett (3,1) jellemző ez. Ebben az esetben is szignifikáns különbség tapasztalható (ANOVA, $p=0,000$).

A tanulmányi okok miatt lemorzsolódók esetében átlag alatt jellemző (2,4), hogy sok mindenkit ismertek a felsőoktatási intézményben. Leginkább azok ismertek sok mindenkit az általuk választott felsőoktatási intézményben, akik többféle okkal magyarázták lemorzsolódásukat (2,8). Itt is szignifikáns különbség mutatkozik a csoportok átlagai között (ANOVA, $p=0,003$).

A szakjukban, ill. a továbbtanulásban csalódottak ajánlanák legkevésbé az általuk választott szakot ismerőseiknek, barátaiknak. Ebben az esetben az átlag alacsonyabb (2,02). Leginkább azok ajánlanák az általuk választott szakot az ismerőseiknek és barátaiknak, akik több okból morzsolódtak le (2,6). A csoportok átlagai között szignifikáns különbség tapasztalható (ANOVA, $p=0,000$).

Legkevésbé a szakban és továbbtanulásban csalódókat érintette nagyon rosszul, hogy abba kellett hagyniuk tanulmányaikat. Ebben az esetben az átlag a legalacsonyabb volt (1,74). Magasabb átlagot tapasztalunk azok esetében, akik anyagi okok és munkavállalás miatt morzsolódtak le (2,9). Ennek alapján elmondható, hogy leginkább az anyagi okok miatt lemorzsolódók csoportját érintette nagyon rosszul, hogy abba kellett hagyniuk tanulmányaikat. Ebben az esetben kényszerdöntésről beszélhetünk, feltehetően ezek a hallgatók megfelelő anyagi háttérrel befejezték volna felsőoktatási tanulmányaikat, s azért kellett munkát vállalniuk, hogy finanszírozhassák tanulmányaikat. A csoportok átlagai között szignifikáns különbség mutatkozik. Az eloszlásokat az alábbi, 17. ábra szemlélteti.



17. ábra. A tanulmányi elköteleződés itemeinek átlagai a lemorzsolódás klaszterekben (átlagok) (ANOVA, $p \leq 0,05$) ($N=605$). Forrás: DEPART 2018.

V.3. Olvasási és szövegértési nehézségek (Pusztai Gabriella)

A lemorzsolódottak 30%-a számolt be olvasás és szövegértés terén megjelenő problémáról felsőoktatási tanulmányai kapcsán. Többségük nehezen tudta a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni, s néha problémát jelentett neki, hogy megértse, amit olvas. Mindez különösen annak fényében számít nagyon magas aránynak, hogy közülük alig valamivel többen (2,9%) kaptak többletpontot részképesség-zavart megállapító szakértői véleményre, mint az ilyen problémáról nem beszámoló hallgatók (1,9%), ami a fel nem ismert, és a közoktatási évek alatt végig rejtőzködő olvasási nehézségről árulkodik. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek a hallgatók lehetnek nagyon jó képességűek, tehetségesek, sőt, meglehet tehetségesebbek az átlagnál, hiszen óriási akaraterővel és szorgalommal kompenzálva olvasási nehézségeiket feltáratlan és kezeletlen tanulást nehezítő problémát hurcoltak magukkal a felsőoktatásba anélkül, hogy ezt felismerte vagy kezelte volna valaki. Középfokú komplex nyelvvizsgát viszont többen szereztek (37,9%), mint társaik (30%). A hallgatók képzési terület szerinti összetételét vizsgálva megállapítható, hogy agrár, gazdasági, egészségügyi és műszaki képzési területen a legjellemzőbb a megjelenésük. Feltűnő, hogy az olvasás- szövegértési problémákról beszámoló lemorzsolódott hallgatók másfélszer annyian váltottak (egyszer vagy többször is) iskolát tanulmányaik alatt, mint más lemorzsolódó társaik. Valószínű, hogy a tanulási nehézségek esetén szakmai segítség hiányában ebben kerestek megoldást. Valamivel többen szereztek érettségit szakközépiskolában, s kaptak szakmai vagy technikai végzettség miatt többletpontot a felvételi eljárásban. Az olvasási nehézséggel küzdő hallgatók negyede, a többi lemorzsolódottnak pedig csak egyhetedele jelezte, hogy nem azon a szakon tanult, ahol szeretett volna. Valószínűleg a képességüknek és érdeklődésüknek nem megfelelő közoktatási tanulmányi és érettségi eredmények miatt sodródtak más képzési irányba. Az olvasási és szövegértési problémákkal küzdő lemorzsolódottak között felül vannak reprezentálva a férfi hallgatók, pedig maga a lemorzsolódás is a férfiakat veszélyezteti jobban. Családi hátterük nem alacsonyabb státusú a többi lemorzsolódotténál, hiszen a legtöbb tanulási nehézséggel küzdő tanuló nem jut a felsőoktatásba, még akkor sem, ha tehetsége, képességei ezt megengednék. Az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdő lemorzsolódottak szignifikánsan kevesebben (7%) kaptak hátrányos helyzetért járó többletpontokat a felvételi folyamatban, mint a többi lemorzsolódó (13%), vagyis a tanulmányi eredményességet akadályozó probléma nem függ össze a család társadalmi-gazdasági státusával. Az viszont feltűnő, hogy a fiatal kulturális aktivitása szignifikánsan alacsonyabb a hagyományos, magaskultúrát reprezentáló tevékenységekben, illetve valamivel többen vannak az olvasási és szövegértési problémát jelzők körében azok, akik soha nem olvasnak sem szépirodalmat, sem populáris irodalmat, és szignifikánsan többen vannak, akik soha

nem járnak könyvtárba, színházba és múzeumba. A szépirodalom olvasása terén mutató eltérések akár következményei is lehetnek az olvasási és szövegértési problémának, azonban a könyvtár, színház- és múzeumlátogatás gyakorisága a kultúrához való alapvető viszonyulás megnyilvánulása. Mint láttuk, a magas iskolázottságú szülők gyermekei sem mentesülnek az olvasási és szövegértési problémáktól. Valószínűleg a szülők sincsenek tudatában, hogy a részképességekben mutató zavarok hatásainak eredményes kompenzálásához a kultúrafogyasztás hagyományos módjai segítséget nyújthatnak. Az olvasási és szövegértési probléma miatt lemorzsolódók megítélése szerint szüleik ugyanolyan fontosnak tartották a tanulást, mint a társaik szülei, tehát nem voltak alacsonyabbak az elvárásaik. Az olvasási nehézségekkel küzdő lemorzsolódottak nem térnek el abban, hogy majd minden második hallgató tanulmányi munkáját a középiskolában gyakran ellenőrizték szüleik, a pályaválasztás (61,7%) és a jövőtervek (64,4%) is ugyanolyan gyakori téma volt a családban. A szülők a tanárokat ugyanolyan ritkán (15%) keresték fel, azonban ugyanolyan jelentős arányban (42%) finanszíroztak különórákat a gyerekek tanulmányi eredményeinek javítására, felvételi esélyek növelésére. Mindkét csoportra jellemző, hogy elenyésző arányban (5%) konzultáltak pályaválasztásukról szakemberekkel. Ez figyelmeztető jelzés arra vonatkozólag, hogy a pályaválasztási orientációs és szűrővizsgálatok rendszere elégtelen a hazai oktatási rendszerben.

Az olvasás-szövegértési problémákkal küzdő hallgatók szerint a tanulmányok ugyanolyan hasznosak lettek volna számukra, mint a többieknek. Egyértelmű, szignifikáns eltérést tapasztaltunk viszont abban a tekintetben, hogy hogyan ítélték meg tanulmányaik illeszkedését a képességeikhez és a tehetségükhöz. Az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdők szignifikánsan kevesebben (59,4%) voltak erről meggyőződve, mint a társaik (75,1%).

A tanulás középiskolai technikáinak tekintetében az olvasás szövegértési problémákkal küzdők csak néhány ponton tértek el a többiektől. Kiemelkedik ezek közül a tananyag felmondásának elmaradása. A vizsgált csoportban szignifikánsan kevesebben teszik ezt (30%), mint a társaik körében (48%). Valamivel kevesebben olvasták fel hangosan a tananyagot (34%, szemben a 40%-kal). A hangoztatásnak egyértelműen nagy szerepe lenne az olvasottak megerősítésében, a szaktantárgyak tanulása során ez komoly segítség lehetne nemcsak az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdőknek, hanem minden tanulónak. A szaktantárgyak önálló tanulásának módszereire felkészítő tréningek kevés hangsúlyt kapnak a köznevelésben. A felsőoktatási tanulási technikák között ismételtelen felbukkan az a határozott eltérés, hogy az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdő tanulók ritkábban olvasnak hangosan tanulás közben (32%, szemben a 40%-kal), és szignifikánsan ritkábban mondják fel hangosan a tananyagot, (28%), mint a társaik (40%).

A tanulással kapcsolatos attitűdöket vizsgálva szignifikáns eltérés mutatkozott a két csoport között abban a tekintetben, hogy az olvasás-szövegértés problémákkal küzdő lemorzsolódók többen vallották azt, hogy ha valamit nem értenek, inkább távol tartják magukat tőle. Szintén gyakrabban jelzik, hogy nem tudnak egyedül hatékonyan tanulni (18%, szemben a többiekkel, akik közül csak 5%). Szignifikánsan gyakrabban jelzik azt a problémát, hogy noha jól megtervezik a tanulást, mégsem sikerül tartani magukat ehhez (47,3%, szemben a 20,4%-kal), s jóval többen kifutnak az időből (34,2%, szemben a 22%-kal).

Az olvasási és szövegértési problémákkal küzdők szignifikánsan ritkábban állították, hogy pontosan tudják, mit szeretnének tanulni (50%, szemben a 66%-kal), s jóval kevesebben nyilatkoztak úgy, hogy szeretnek tanulni (32%, szemben a 46%-kal). Kevesebben vélték úgy, hogy jól tudnak önállóan tanulni (65%, szemben a 84,1%-kal). Szignifikánsan ritkábban mondják el magukról, hogy nem baj, ha valamit nehéz megtanulni, ha érdekli őket (66%, szemben a 79,4%-kal). Kevesebben érezték, hogy képesek reálisan felmérni, hogy jól megtanultak-e valamit, vagy sem (63,8%, szemben a 78,4%-kal). Az időgazdálkodás nehézségeiről árulkodik, hogy szignifikánsan ritkábban említik (42,7%), hogy ha van valami, amit meg akarnak tanulni, találnak időt rá, és nem számít, mennyire elfoglaltak, miközben a többi lemorzsolódott 48%-a, ami szintén elég alacsony aránynak számít.

Az olvasási és szövegértési problémára panaszkodó lemorzsolódottak szignifikánsan nagyobb arányban (58,3%) jelezték, hogy a tanulásra fordítható idő szűkös volt számukra, mint azok, akiknek nem volt ilyen problémájuk (44,4%). Azonos szellemi képességű, de olvasási nehézséggel küzdő tanulók jóval lassabban, sok tévesztéssel olvasnak, ami a szöveg feldolgozását önmagában is megnehezíti, de önállóan is járhat szövegértelmezési problémákkal. Az olvasási és szövegértési problémával küzdő lemorzsolódottak jóval gyakrabban (62,2%) számoltak be arról, hogy a vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál, miközben a más lemorzsolódóknak csak 24,2%-a állította ezt. A vizsgált csoportban szignifikánsan többször lett a lemorzsolódás végső oka a vizsgalehetőségek elfogyása (32,2%), mint a többi lemorzsolódónál (18,3%). Az olvasás és szövegértési problémákkal rendelkező hallgatók szignifikánsan gyakrabban (26,5%) számoltak be arról, hogy nehezükre esett figyelni a szemináriumokon és előadásokon (szemben a többi lemorzsolódottal, akiknek csak 10,7%-a). Ez arra vall, hogy az olvasási és szövegértési nehézséggel küzdők egy részét koncentrációs nehézségek is sújtanak.

Az adatok arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanulókat nemcsak a szűkebb értelemben vett, konkrét tanulási aktusok folyamán hátráltatja egy fel nem ismert és nem kezelt olvasási-szövegértési probléma, hanem a tanulmányaik megszervezésében is. Az olvasási és szövegértési nehézségeket mutató lemorzsolódottak 52,1%-a jelezte, hogy a tanulmányai alatt folyamatos probléma volt számára az információhiány, miközben erről a többi lemorzsolódottnak mindössze 22,6%-a tett jelentést. Az olvasási és szövegértési problémával rendelkező lemorzsolódottak nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy több

segítséget vártak volna el a hallgatóktól és az intézménytől. A kudarcok eredményeképpen ez a tanulócsoport sokkal gyakrabban mozdul el előbb az elkeseredés, az önbizalomvesztés irányába (55,1%), mint társaik (26,5%). Ez után szignifikánsan gyakrabban bekövetkezik a motiváció elvesztése (37,3%), mint a többi lemorzsolódó esetén (22,3%). Az olvasás-szövegértési problémákkal küzdő lemorzsolódottak még kevesebb oktatói kapcsolattal rendelkeznek, mint a többi lemorzsolódott, mindössze 30%-uk tudott tananyagról, tudományos kérdésekről kommunikálni oktatójával, míg társaiknak a 40%-a. Az olvasási és szövegértési nehézségekkel rendelkezők 15%-a tartott legalább egy oktatóval e-mail kapcsolatot, míg a többiek 26%-a. A vizsgált hallgatók szignifikánsan kevésbé voltak elégedettek a tanár-diák kommunikációval, szignifikánsan negatívabban ítélték meg az intézményük tehetséggondozó munkáját, lényegesen kevésbé voltak elégedettek a tananyag tartalmával, a tanulmányi munkaterheléssel valamint a tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel. Ennek ellenére a kétharmaduk nem tett le arról, hogy a választott képzésben diplomát szerez.

A lemorzsolódással kapcsolatos hallgatói magyarázatok alapján képezett klaszterek között szignifikáns különbség mutatkozik abban, hogy volt-e a hallgatónak olvasási és szövegértési problémája a felsőoktatási tanulmányai alatt. A saját értékelésük alapján tanulmányi és intézményi okból lemorzsolódók körében másfélszer akkora arányban vannak az olvasás-szövegértési problémákkal küzdők, mint az összes lemorzsolódott körében, tehát azt mondhatjuk, hogy a hallgatók nagyjából helyesen érzékelték a problémájukat. Feltűnő az is, hogy a köz- és felsőoktatási pályafutásuk alatt elmaradt a probléma diagnosztizálása és a szakszerű segítségnyújtás, azonban csak a felsőoktatásban jelentkezett ez a teljesítményüket visszafogó, kudarcokhoz vezető tényezőként, az elégedetlenségük a felsőoktatási intézménnyel szemben fogalmazódik meg. A többféle okot megnevező csoportban viszont szignifikánsan ritka volt az olvasás-szövegértési problémával küzdő. Ne felejtjük el, ők azok, akik a többieknél alacsonyabb státusú szülők gyermekei, jelentős tudásvágygal és szak-, szép és populáris irodalom iránti érdeklődéssel, akik nem olvasás-szövegértési probléma miatt esnek ki a felsőoktatásból (33. táblázat).

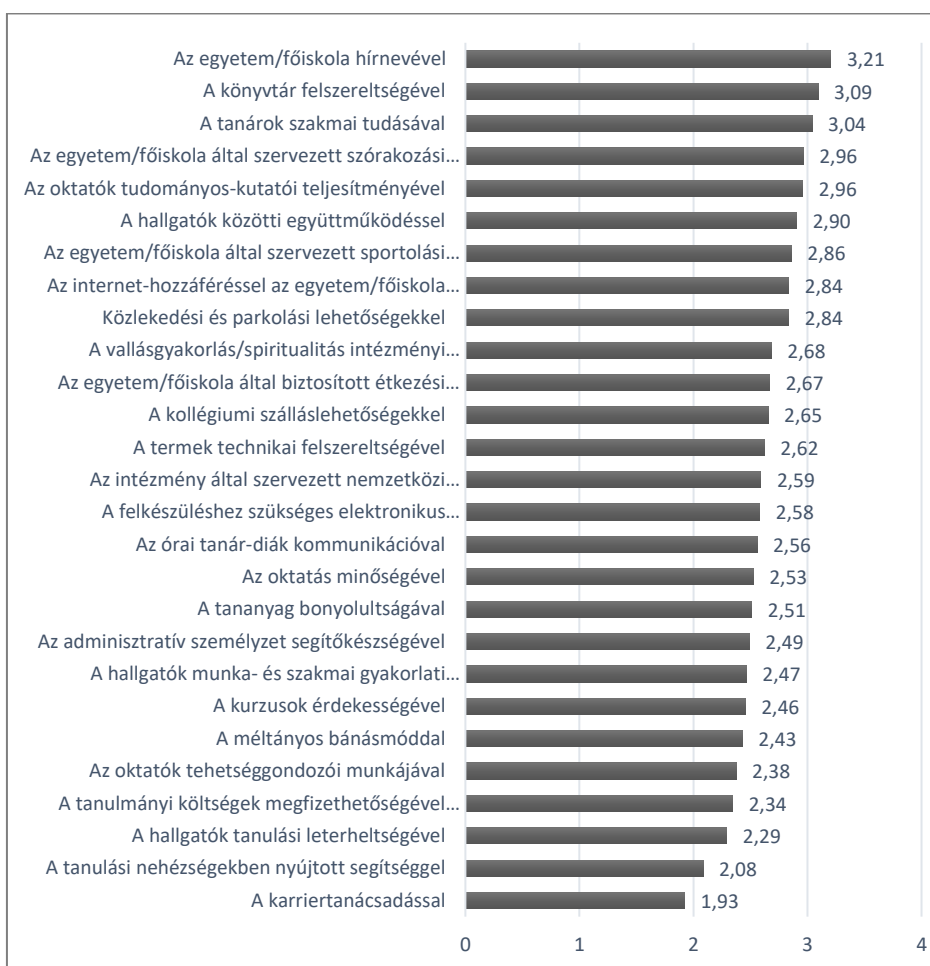
33. táblázat. Olvasási és szövegértési nehézségek a lemorzsolódottak csoportjaiban (Khi-négyzet próba, $p=0,000$) ($N=577$). Forrás: DEPART 2018

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi ok miatt	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulás- ban csalódók
Olvasási és szövegértési problémái voltak a felsőoktatás- ban	Igen	35,2%	<u>45,8%</u>	11,1%	33,3%
	Nem	64,8%	54,2%	<u>88,9%</u>	66,7%
Összesen (Fő)		125	155	162	135

*Az aláhúzással jelölt értékek az adjusted reziduais abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

V.4. A felsőoktatással való elégedettség (Pusztai Gabriella)

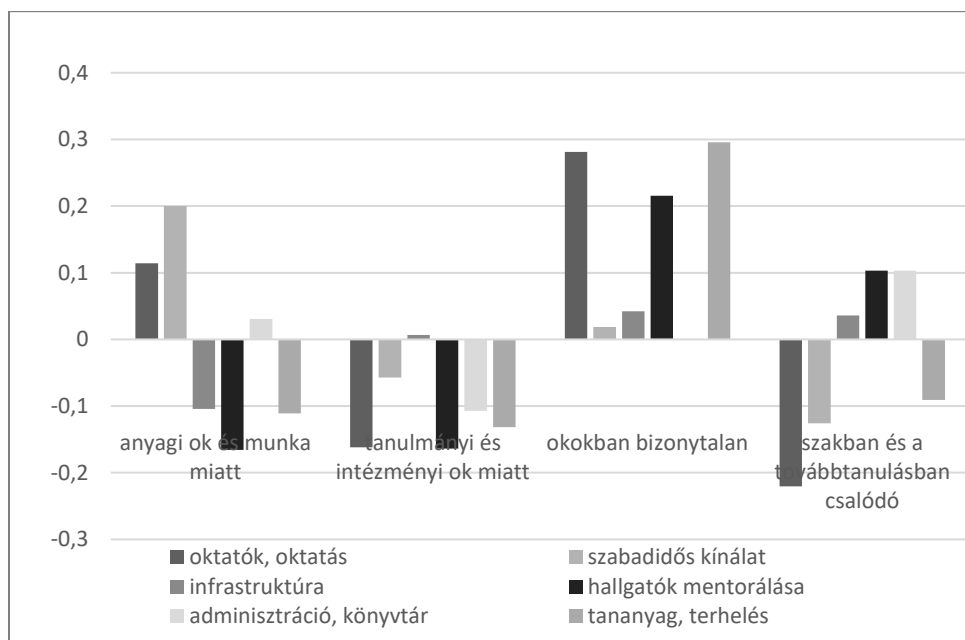
A hallgatók felsőoktatási tapasztalataival való elégedettségét egy 2012-ben végzett nemzetközi összehasonlító hallgatói vizsgálatban kifejlesztett kérdéssorra alapozva vizsgáltuk huszonhét itemmel (Pusztai et al., 2012). Jelen vizsgálatban a hallgatók a leginkább elégedettek voltak az intézmény hírnevével, a könyvtár felszereltségével és az oktatók szakmai tudásával. Ezzel szemben kifejezetten elégedetlenek voltak az intézményben nyújtott karrier- és tanulási tanácsadással, a túlzott tanulmányi munkaterheléssel, a tanulmányi költségek megfizethetőségével, az oktatók tehetséggondozó munkájával, a méltányos bánásmóddal, a kurzusok érdekességével, a hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel, valamint az adminisztratív személyzet segítőkészségével (18. ábra).



18. ábra. A lemorzsolódott hallgatók elégedettségének mértéke a különböző felsőoktatási tényezőkkel (N=605).

Forrás: DEPART 2018

Megvizsgáltuk, hogy huszonhét felsorolt tényezővel kapcsolatos hallgatói elégedettség mögött kitapintható-e valamilyen rejtett mintázat, s a faktorelemzés azt mutatta, hogy a hallgatói értékelések számos tényező tekintetében együtt mozognak, s így az alábbi tapasztalati területeket lehetett elkülöníteni: oktatók és oktatás, szabadidős kínálat, infrastruktúra és anyagiak, hallgatók mentorálása, tanácsadás és tehetséggondozás, könyvtár és adminisztrátorok, tananyag és tanulmányi munkaterhelés. Ha összehasonlítjuk a lemorzsolódottak csoportjait abból a szempontból, hogy milyen tapasztalati területekkel elégedettek vagy elégedetlenek inkább, akkor azt tapasztaljuk, hogy lényeges különbségek vannak köztük. Az anyagiak és munkavállalás miatt lemorzsolódók az oktatással és a szabadidős kínálattal elégedettebbek, miközben a hallgatókkal való törődés, az infrastruktúra és a tanulmányi munka feltételei elégedetlenséggel töltik el őket. A tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók gyakorlatilag semmivel sem elégedettek, legkevésbé az oktatókkal és a hallgatókkal való törődéssel. A lemorzsolódásuk okában bizonytalanok mindennel elégedettek, különösen az oktatással, a tananyaggal és a hallgatók mentorálásával, tehetséggondozásával. Figyelemre méltó azonban, hogy kiemelkedő lojalitásuk ellenére az adminisztrációt és a könyvtárat éppen hogy nem tartják rossznak. A csalódók az oktatást és a szabadidőt, valamint a tanulmányi feltételeket tartják gyenge területnek.



19. ábra. A lemorzsolódottak csoportjainak elégedettsége különböző felsőoktatási tapasztalati területeken (átlagok) (ANOVA, $p \leq 0,05$) ($N=605$). Forrás: DEPART 2018

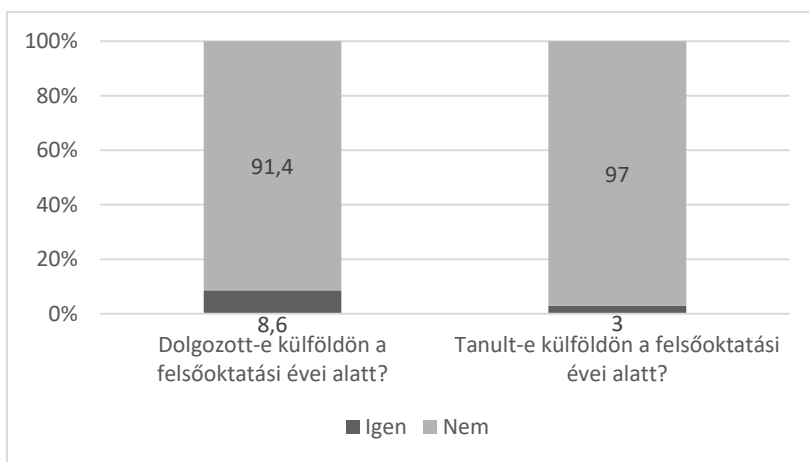
VI. Külföldi tanulmányok és a munkavállalás, civil aktivitás különböző formái

VI.1. Külföldi tanulás és munkavégzés (Dusa Ágnes Réka)

A külföldi tanulást jellemzően a felsőoktatási eredményességgel és a tanulmányok melletti elköteleződéssel szokás inkább összefüggésbe hozni (Dusa, 2015; Dusa, 2014), mint a lemorzsolódással, azonban a külföldi tanulás okozhat nehézséget is a diplomaszerezésben, amennyiben például a külföldön megszerzett tantárgyak kreditjeit nem fogadják el, s a sikertelen kredittranszfer miatt a hallgató csúszásra kényszerül. A csúszástól való félelem a külföldi tanulmányok vállalásának egyik visszatartó tényezője (Bartha & Sáfrányné, 2016; Nagy et al., 2012; Bazsalya, 2014). A válaszadó lemorzsolódott hallgatók közül csupán 16 fő (3%) tanult külföldön egyetemista évei alatt. A lemorzsolódási klaszterekkel való összefüggés nem mutatott szignifikáns eredményt.

A külföldi munkavégzésnek szintén lehetnek pozitív hatásai a felsőoktatási tanulmányokra (nyelvtanulás, elköteleződés növekedése, szakmai tapasztalatszerzés), de negatív hatásai is (munkaerő-piac általános elszívó hatása, migrációs burok megerősödése). A válaszadók közül 46 fő (8,6%) dolgozott külföldön felsőoktatási évei alatt, a lemorzsolódási klaszterekkel ugyanakkor nem mutatkozott szignifikáns összefüggés (20. ábra).

Feltételezhetjük, hogy a külföldi tanulmányok folytatásának és a külföldi munkavállalásnak lehet pozitív vagy negatív hatása a tanulmányokra, azonban ezen hatások és összefüggések kimutatása nagyobb mintát igényelne.



20. ábra. A felsőoktatási éveik alatt külföldön dolgozók és tanulók aránya (N=537; 530). Forrás: DEPART 2018

VI.2. Tanulmányok melletti munkavállalás (Kocsis Zsófia)

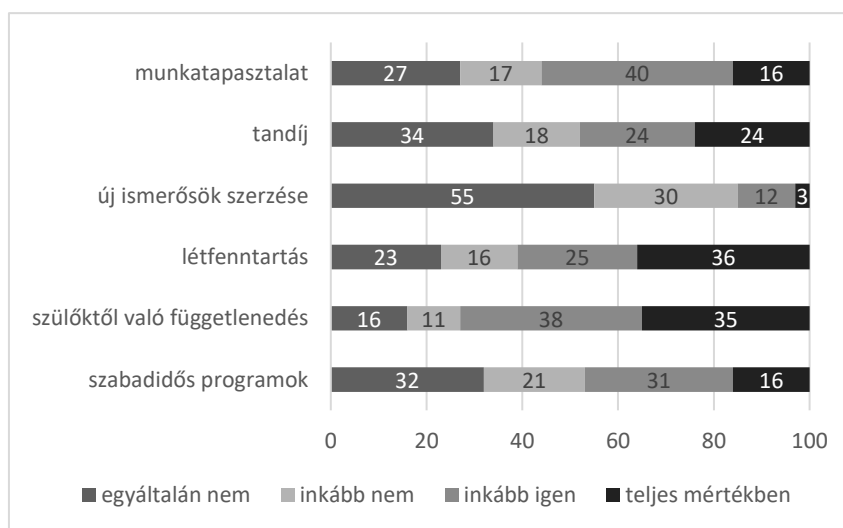
A hallgatói munkavállalás értelmezhető úgy, mint egy rizikófaktor, amely növeli a lemorzsolódási kockázatot azért, hogy távol tartja a hallgatókat a tanulmányi és társas közösségbe való beágyazódástól és az egyetemi kultúrától (Riggert et al., 2006; Darmody & Smyth, 2008; Perna, 2012; Stiburek et al., 2017). Magyarországon nagymértékű a hallgatói lemorzsolódás, így felmerül a gyanú, hogy az intenzív hallgatói munkavállalás hozzájárul a tanulmányi eredmények romlásához, a követelmények teljesítésének halasztásához, sőt előbb-utóbb lemorzsolódáshoz vezet. A Eurostudent VI. adatfelvétele szerint a magyar egyetemisták 7%-a legalább egy évre megszakította tanulmányait, s a passziváltatás során a diákok negyede munkahelyi okokra hivatkozott (Masevičiūtė et al., 2018). Kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy a munkavállalásnak milyen szerepe volt a lemorzsolódás folyamatában, és megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók milyen gyakran végeztek fizetett munkát a tanulmányaik során.

A munkavállalás gyakoriságának értékeit a következőképpen határoztuk meg: soha, évente, havi és heti rendszerességgel történő munkavégzés. A válaszadók 28%-a hetente végzett fizetett munkát a tanulmányaik alatt, 11%-uk havonta, 12%-uk évente, azonban a legnagyobb arányban (48%) voltak azok a hallgatók, akik a felsőoktatási évek alatt egyáltalán nem vállaltak munkát. Korábbi kutatásokhoz (Kocsis, 2017; Masevičiūtė et al., 2018) hasonlóan alacsony volt azoknak a hallgatóknak a száma, akiknek a munkája kapcsolódott a tanulmányaikhoz, 23%-uk vallotta azt, hogy ilyen jellegű munkát végzett.

A motivációnak kimondottan fontos szerepe van abból a szempontból, hogy miért kezdenek el dolgozni a hallgatók. Általában azoknak a diákoknak kapcsolódik a munkája a tanulmányaikhoz, akik kimondottan tapasztalatszerzés céljából dolgoznak. Azonban a tapasztalatszerzés mellett az anyagi okok dominánsak. Korábbi kutatások szerint az egyetemisták többsége a megélhetési költségek fedezése, kisebb arányban a szórakozási lehetőségeik finanszírozása miatt vállal munkát (Bocsi et al., 2017; Kocsis, 2017; Kóródi, 2007). Masevičiūtė és munkatársai (2018) szerint a balkáni országokban a hallgatók legfőbb indoka a munkavállalásra a tandíj befizetése, a megélhetési költségek finanszírozása, a munkatapasztalat szerzése valamint mások támogatása. Fónai (2018) kutatása is alátámasztotta, hogy háromszor annyian vannak lemorzsolódott hallgatók a költségtérítéssel finanszírozási formában, mint az államilag támogatottban. A költségtérítésből adódó anyagi terhek, a munkavállalás gyakran a lemorzsolódás kiváltó okai is lehetnek. Ebből kifolyólag megvizsgáltuk, hogy a költségtérítéssel képzési forma a lemorzsolódott hallgatók hány százalékát érintette, valamint miért kezdtek el munkát vállalni a tanulmányaik mellett. A megkérdezettek 33%-a költségtérítéssel formában folytatta az utolsó

képzését. A tandíj befizetése (mint motivációs tényező) a megkérdezettek 24%-át érintette, őket teljes mértékben ez motiválta a munkavállalás során. A válaszadók 36%-át a létfenntartáshoz szükséges anyagi javak előteremtése motiválta, míg 35%-ot a szülőktől való függetlenedés vágya.

A válaszokból jól körvonalazódik, hogy a lemorzsolódott hallgatók többségének a munkavállalás indítéka anyagi okokhoz köthető. A tapasztalatszerzés céljából végzett munka csupán a megkérdezettek 16%-ra volt jellemző, akárcsak a szabadidős programok finanszírozása miatt vállalt munkavégzés. Az új ismerősök szerzése, a kapcsolatépítés mondhatni egyáltalán nem motiválta a válaszadókat (21. ábra).



21. ábra. Munkavállalás motivációi (N=min. 384). Forrás: DEPART 2018.

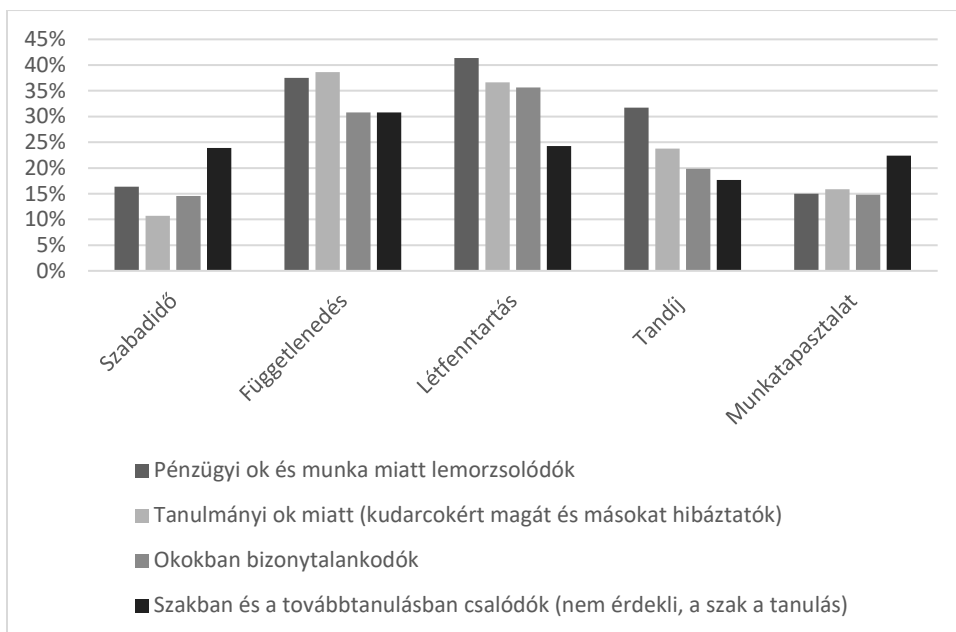
Az elemzés további részében megvizsgáltuk az összefüggéseket a fenti változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei között. Elsőként azt elemeztük, hogyan alakult a munkavállalás gyakorisága a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben, amely során szignifikáns összefüggést találtunk. Az anyagi okok és a munka miatt lemorzsolódó hallgatók 39%-át heti szinten érintette a rendszeres munkavállalás, míg ötödüket havi szinten. A munkavállalás negatív hatásait korábbi kutatások is bebizonyították, amelyek szerint magasabb a lemorzsolódási arány azoknak a hallgatóknak a körében, akik hosszabb távon, állandó munkát vállalnak, hiszen a munkavállalás nagymértékben akadályozza őket abban, hogy részt vegyenek a kurzusokon (Curtis & Shani, 2002; Darmody & Smyth, 2008). Hasonló munkavállalási arány jellemezte azokat a válaszadókat, akik tanulmányi okok miatt morzsolódtak le: 27,5%-uk hetente dolgozott az egyetemi tanulmányaik mellett, valamint a továbbtanulásban csalódottak 28,3%-a vállalt munkát. Ha a hallgatók negatívan ítélik meg az általuk végzett szak piacképességét, még jobban érvényesül a munkaerőpiac vonzó hatása, s előfordulhat, hogy ennek a két tényezőnek a jelenléte

lemorzsolódáshoz vezet. Az okokban bizonytalankodó, lemorzsolódott válaszadók 26,3%-a is hetente végzett valamilyen pénzkeresési tevékenységet (34. táblázat).

34. táblázat. A munkavállalás gyakorisága a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Kb-
négyzet próba, $p = 0,000$) ($N = 541$). Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	szakban és a továbbtanulásban csalódók
hetente	39,0%	27,5%	26,3%	28,3%
havonta	21,2%	10,1%	8,6%	11,5%
évente	6,8%	13,4%	17,1%	12,4%
soha	33,1%	49,0%	48,0%	47,9%

Kutatásunk következő lépéseként megvizsgáltuk, hogy a kialakított klaszterek között találunk-e eltérést a munkavállalás indítékai között. Az anyagi okok miatt lemorzsolódó válaszadók és a képzésben csalódottak klasztere mutat egyfajta összefüggést a munkavállalási motivációkkal. Egyértelmű, hogy az anyagi okok és a munka miatt lemorzsolódó hallgatókra jellemző leginkább, hogy az anyagi terheik miatt vállaltak munkát. Ebbe a klaszterbe tartozó válaszadók 41%-nak a megélhetési költségeik fedezése miatt volt szüksége munkára, míg 32%-nak a tandíj befizetése miatt. Feltételezésünk szerint ezek a hallgatók egyfajta ördögi körbe kerültek, hiszen a növekvő megélhetési költségek és tandíjak miatt vállaltak munkát, azonban a munka pozitív hatása csak az anyagiak terén volt jelentős, hiszen plusz jövedelemre tettek szert, miközben a munka negatívan hatott a tanulmányi eredményességükre, s ezáltal lemorzsolódtak. Feltehetőleg ezekre a hallgatókra is az volt jellemző, amit Masevičiūtė et al. (2018) tapasztalt, hogy az egyetemisták többsége a fizetett munkavégzés nélkül nem engedhetné meg magának, hogy a felsőoktatásban tanuljon. Ezzel szemben a szakban és a továbbtanulásban csalódott válaszadókra volt a legjellemzőbb, hogy olyan okok miatt vállaltak munkát, mint a tapasztalat és az új ismerősök szerzése. A továbbtanulásban csalódottak 22%-a kimondottan munkatapasztalat szerzése miatt dolgozott, míg 19%-uk azért, hogy a munka során új ismerősöket szerezzenek. Az eredmények alapján jól körvonalazódik, hogy az egyetemi tanulmányok negatív megítélése, vagy a képzésben való csalódás növeli a munkaerőpiac vonzó hatását, így nem meglepő, hogy ezek a hallgatók az egyetemi tanulmányaik helyett inkább a munkahelyi kötelezettségüket részesítették előnyben. Az adatokból jól látható, hogy minden klaszter esetében a hallgatók legalább negyede dolgozott az egyetemi tanulmányai mellett, akár heti vagy havi rendszerességgel, így bizonyos mértékben a munkavállalás negatív hatása mutatkozott meg, akárcsak a munkaerőpiac vonzó hatása. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, az összefüggések nem mutatkoztak szignifikánsnak (22. ábra).



22. ábra. A munkavállalás okának összefüggése a lemorzsolódás okaival (%) (Kb-négyzet próba, NS (N=605); Forrás: DEPART 2018.

A munkaerőpiac elszívó hatása nem csak az egyetemi évek alatt volt jelen a megkérdezettek életében, hanem a tanulmányaik megszakítása után is. A lemorzsolódott hallgatók 52%-a úgy nyilatkozott, hogy a tanulmányaik befejezése után munkát vállalt belföldön, és nagyon alacsony volt azoknak az aránya, akik más szakra jelentkeztek, képezték magukat vagy éppen külföldön vállaltak munkát.

VI.3. Önkéntes munka és civil aktivitás (Markos Valéria)

A következőkben megvizsgáljuk az egyes lemorzsolódás okaiból képzett hallgatói klaszterek mentén a hallgatók önkéntességének gyakoriságát, önkéntességének motivációját és civil aktivitását, illetve civil szervezeti tagságát.

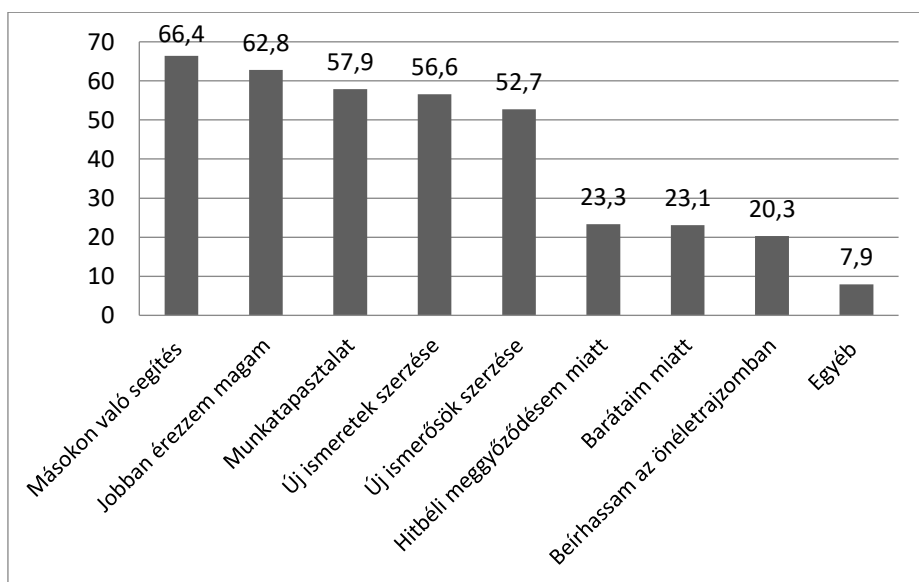
A lemorzsolódott hallgatók 28%-a végzett felsőoktatási éve alatt önkéntes munkát. A KSH 2011-ben végzett lakossági önkéntességi adatai szintén 28%-os önkéntességi rátáról adtak számot (KSH, 2011). Ha azonban a felsőoktatási hallgatókra szűkítjük az önkéntességi adatokat, növekvő tendencia mutatható ki. A 2013-as Campus-lét kutatás alapján a hallgatók 26,1% végzett önkéntes munkát (Fényes, 2014), míg a 2015-ben végzett IESA kutatás szerint a hallgatók 38,8%-a önkénteskedett (Markos, 2018). Úgy tűnik a lemorzsolódott hallgatók kisebb arányban önkénteskedtek, mint a felsőoktatási hallgatók.

A megkérdezett lemorzsolódott hallgatók 15,9%-a évente, 7,2%-a havonta, 4,9%-a hetente végez önkéntes tevékenységet. Ha az általunk kialakított klaszterek mentén vizsgáljuk az önkéntesség gyakoriságát, szignifikáns összefüggés nem mutatható ki az önkéntes munkavégzés és a vizsgált klaszterek között. Az önkéntesek aránya a lemorzsolódás okaiban bizonytalanodók (32%), az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók (31,9%), valamint a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók (28,3%) körében magasabb, míg a szakban és a továbbtanulásban csalódottak körében (18,8%) némileg alacsonyabb.

Lényeges kérdés, hogy az önkéntes munkavégzésből tudott-e profitálni a hallgató tanulmányai során, azaz kapcsolódott-e tanulmányai jellegéhez a végzett tevékenység. A megkérdezettek 73,7%-ának nem kapcsolódott a tanulmányai jellegéhez, 16,4%-ának többnyire igen, míg 9,9%-ának minden esetben kapcsolódott az önkéntes tevékenység a tanulmányaihoz. Abban az esetben, ha a fiatal a tanulmányaihoz kötődő munkát vállal, olyan készségeit, képességeit fejleszti, illetve olyan tudás és tapasztalat birtokába jut, melyre a főiskola/egyetem falain belül nem nyílik lehetősége. Ez a fajta gyakorlati tapasztalat nagy előnyt jelenthet a tanulmányok befejezését követően a munkaerőpiacra lépés idején (Markos, 2014).

A vizsgált klaszterek és a között, hogy az egyén munkavégzése kapcsolódott-e a tanulmányai jellegéhez, nem mutatható ki szignifikáns összefüggés. A tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók (30,9%), a többféle okot megnevezők (29,7%) és az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók (27,6%) nagyobb arányban vallották, hogy kapcsolódott a tanulmányuk jellegéhez, míg a szakban és a továbbtanulásban csalódók (12,7%) valamivel kisebb arányban vallották ugyanezt.

Az önkéntesség motivációt a Clary és munkatársai-féle (1998) Volunteer Functions Inventory (VFI) 20 item-es Likert-skálája alapján vizsgáltuk, azonban az item-ek számát csökkentettük 9-re (lásd 23. ábra). Az item csökkentés ellenére törekedtünk arra, hogy individuális és altruisztikus motivációs elemek egyaránt jelen legyenek a felmérésben. A 23. ábra alapján látható, hogy az önkéntesek számára a legfontosabb a másokon való segítség (66,4%), hogy jobban érezze magát a munkavégzés alatt (62,8%), munkatapasztalatot szerezzen (57,9%), új ismeretekhez jusson (56,6%), és új embereket ismerjen meg (52,7%). Az önkéntesek kevesebb, mint negyedének volt fontos az, hogy vallási indíttatásból önkénteskedjenek (23,3%), barátaik és családtagjaik miatt (23,1%) és hogy beírassák az önéletrajzukba (20,3%). Egyéb okok miatt (pl. kollégiumi elvárás volt az önkéntes munkavégzés, vagy elkötelezett volt egy célcsoport vagy szervezet felé) a hallgatók 7,9%-a végzett önkéntes munkát. Látható tehát, hogy a már felsőoktatásból lemorzsolódott önkénteseket elsősorban altruista motivációk jellemezték (másokon való segítség), melyet individualisztikus elemek követnek (munkatapasztalat, új ismeretek, barátok szerzése). A felsőoktatási hallgatók önkéntességének korábbi vizsgálatait azt mutatják, hogy a fiatalokat kevert motivációk jellemzik, azaz egyaránt altruisztikus és individualisztikus a motivációjuk (Stefanescu & Osvat, 2011; Fényes, 2015).



23. ábra. Az önkéntesség motivációinak megoszlása (%) (N=605). Forrás: DEPART 2018

Vizsgáltuk azt, hogy milyen összefüggés mutatható ki a klaszterekbe sorolt hallgatók és a motivációs itemek között. Szignifikáns összefüggést a másokon való segítség és a klasztercsoportok között találhatunk. Az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódott hallgatók 75,4%-ának volt fontos a másokon való segítség önkéntességük során, a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódó hallgatók 67,1%-ának, a többféle

okot egyaránt megnevezők 69,1%-ának és a szakban és továbbtanulásban csalódók 46,5%-ának. Bár a korábbi kutatások azt mutatják, hogy a jobb anyagi helyzet pozitív hatással van az önkéntességre (Fényes, 2015), az adatok alapján kijelenthetjük, hogy az anyagi nehézségekkel küzdők számára volt leginkább fontos a másokon való segítség, tehát a feltehetően szolidaritásból eredő altruisztikus motiváció elsősorban őket jellemzi, míg legkevésbé a szakban csalódottakat.

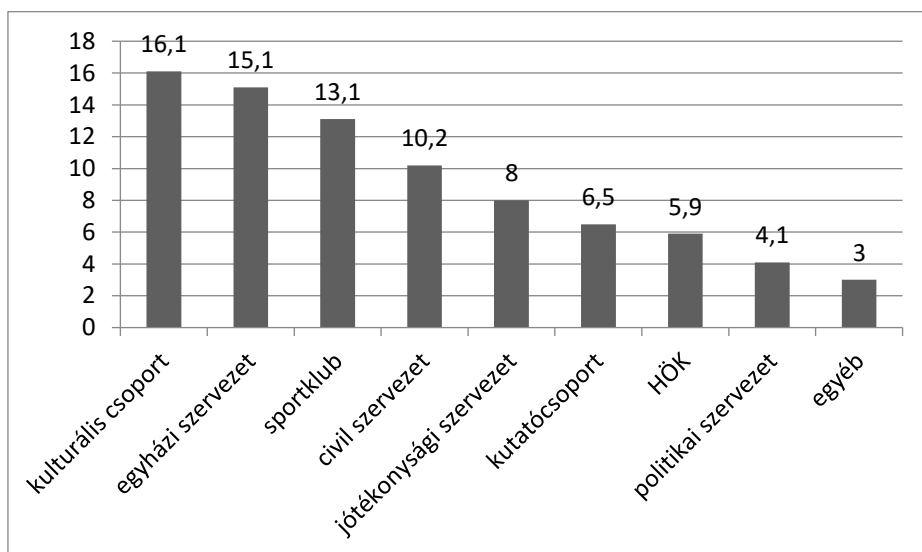
Szintén szignifikáns összefüggés mutatható ki a munkatapasztalat szerzés és a klasztercsoportok között. A többféle okot megnevezők számára volt legfontosabb önkéntességi motiváció a munkatapasztalat-szerzés (64,6%), akiket a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók (60,6%), az anyagi okok és munka miatti lemorzsolódók (59,3%), illetve a szakban és továbbtanulásban csalódók (38,1%) követnek (35. táblázat). Úgy tűnik tehát, hogy a többféle okot megnevezőket jellemzi leginkább az individuális önkéntes motiváció. Legkevésbé a szakban és továbbtanulásban csalódottak, illetve az anyagi ok és munka miatti lemorzsolódottak számára volt fontos a munkatapasztalat-szerzés az önkéntességük során. Ennek oka lehet, hogy ez a két csoport vállalhatott tanulmányai mellett fizetett munkát, így az önkéntes munkavállalás során számukra már kevésbé volt fontos a munkatapasztalat-szerzés.

33. táblázat. Az önkéntesség motivációi és a klasztercsoportok összefüggései (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$).
Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulás- ban csalódók	N	Sig
Új ismeretek szerzése	59%	53,3%	61,2%	47,7%	261	NS
Jobban érezsem magam	73,8%	58,6%	63,1%	54,2%	257	NS
Másokon való segítség	75,4%	67,1%	69,1%	46,5%	255	0,018
Új ismerősök szerzése	59,7%	49,3%	53,7%	45,2%	257	NS
Munka- tapasztalat szerzése	59,3%	60,6%	64,6%	38,1%	251	0,038
Barátaim miatt	28,3%	16,9%	21,3%	27,9%	254	NS
Beírhassam az önéle- t-rajzomban	19%	21,7%	23,8%	11,6%	250	NS
Hitbéli meg- győződése	25%	21,7%	23,5%	23,8%	252	NS
Egyéb	7,1%	6,5%	11,1%	5,3%	114	NS

Az önkéntességen túl vizsgáltuk a hallgatók civil aktivitását, melyre a szervezeti tagság feltérképezésével került sor. Szabó (2009) hangsúlyozza, hogy a formális

szervezetek, mint az iskola, a politikai szervezetek és az egyház elsősorban az állampolgári magatartásra van hatással. Látható, hogy a hallgatók elsősorban kulturális (16,1%), egyházi (15,1%), sport (13,1%) és civil (10,2%) szervezeteknek tagjai. A hallgatók kisebb hányada tagja jótékonyági szervezetnek (8%), kutatócsoportnak (6,5%), HÖK-nek (5,9%), politikai (4,1%) és egyéb szervezetnek (3%). A Magyar Ifjúság 2016-os adatai hasonló tendenciát mutatnak; a kutatás szerint a fiatalok elsősorban sportszervezetekhez, diákszervezetekhez és szabadidős (pl. kulturális) szervezetekhez csatlakoznak, ugyanakkor az egyházi szervezetekben való részvétel igen alacsony (2%) (24. ábra).



24. ábra. Szervezetekben való részvétel megoszlása (%) (N=605). Forrás: DEPART 2018

Vizsgáltuk azt, hogy van-e összefüggés a klaszterek és a különböző szervezeti tagságok között. A kulturális, hagyományőrző csoportokhoz tartozók felülreprezentáltak azok között, akik anyagi okokból vagy többirányú kötelezettségeik miatt morzsolódnak le, az egyházi szervezeti tagsággal rendelkezők pedig a többféle okból lemorzsolódók és a csalódottak között vannak valamivel többen. Ezek az önkéntes tevékenységek általában alkalmasak arra, hogy a hallgatók intézményhez való elkötelezettségét, beágyazottságát és a tanulmányok melletti kitartását támogassák, azonban ha a felsőoktatási intézmények a kulturális-hagyományőrző, spirituális igényeket kielégítő programokat, szervezeteket nem tekinti értéknek és nem támogatja, akkor a hallgatók intézményen kívül fogják ezeket a tevékenységeket megvalósítani, ami nyilvánvalóan külső kapcsolathálókhoz köti majd őket. A belső kapcsolathálókhoz való gyenge kötődést az eredménytelenséget, a lemorzsolódást segítő tényezőként azonosítja a szakirodalom (Pusztai 2011).

Civil szervezetnek legnagyobb arányban a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódó hallgatók voltak tagjai (15,2%), melyet az anyagi ok és munka miatt

lemorzsolódók követtek (11,9%). Legkevésbé a többféle okot megjelölők (6,5%) és a szakban és továbbtanulásban csatlódók (6,5%) kapcsolódtak civil szervezetekhez. A civil szervezeti tagok kritikai gondolkodásmódja erősödhet, az önkritika és a környezettel szembeni kritikai képesség fejlődéséhez vezethet, talán ez is hozzájárult a tanulmányi és intézményi okot megjelölők lemorzsolódásáról alkotott magyarázatának megfogalmazásához.

Annak ellenére, hogy a politikai szervezeti tagság ritka, mégis szignifikáns összefüggést mutat a klaszterekkel. Látható, hogy politikai szervezetnek legnagyobb arányban az anyagi és munka miatt lemorzsolódó hallgatók voltak tagjai (8,5%), melyet a szakban és továbbtanulásban csatlódók (4%), a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók (3,5%) és a többféle okot megnevezők követnek (1,3%) (36. táblázat). Ennek valószínűsíthető oka, hogy a rosszabb anyagi helyzetben lévő hallgatók könnyebben csatlakoznak olyan politikai szervezetekhez, melyek munkája által remélik a gazdasági helyzetük jobbra fordulást.

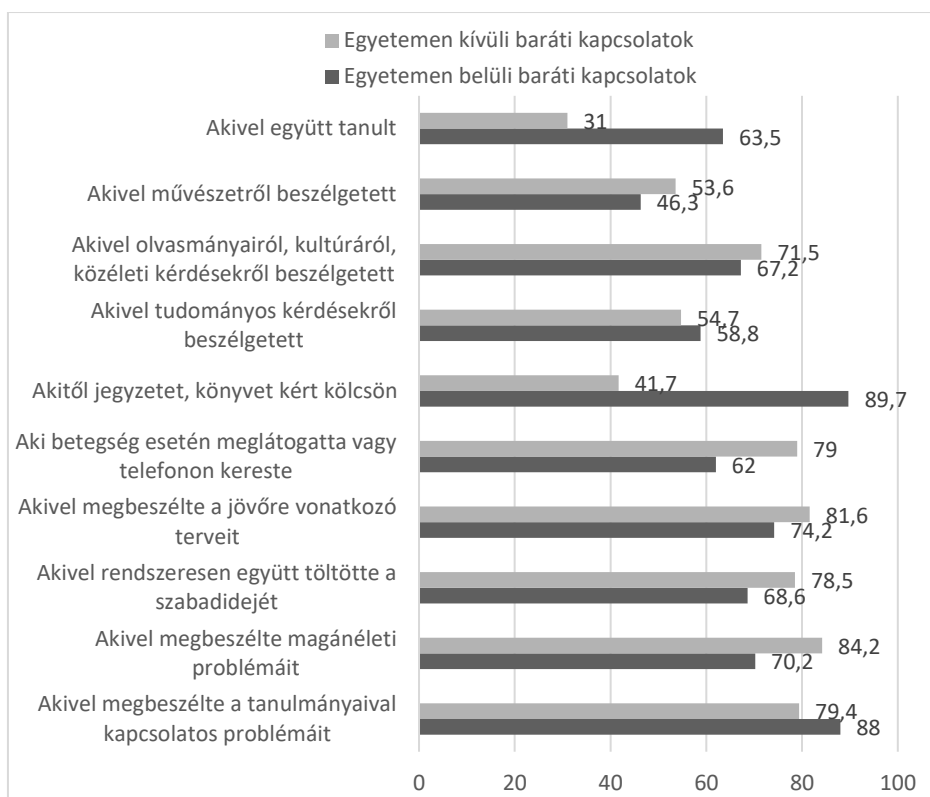
36. táblázat. A szervezeti tagság és a klasztercsoportok összefüggései (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$).
Forrás: DEPART 2018

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulás- ban csatlódók	N	Sig
Civil szervezet	11,9%	15,2%	6,5%	6,5%	539	0,037
Sportklub	13,3%	14,7%	10,5%	14,5%	540	NS
Egyházi szervezet	13,6%	13,3%	16,6%	16,3%	535	NS
Politikai szervezet	8,5%	3,5%	1,3%	4%	535	0,030
HÖK	7,6%	5,6%	6,6%	4%	537	NS
Kutató-csoport	6,8%	6,8%	7,3%	4,9%	535	NS
Kulturális csoport	18,6%	13,4%	17,3%	15%	530	NS
Jótekonysági csoport	9,2%	9,8%	9%	3,3%	539	NS
Egyéb	6,9%	0,8%	2,4%	2,7%	465	NS

VII. Inter- és intragenerációs kapcsolati tőkék

VII.1. Baráti kapcsolati háló egyetemen belül és kívül (Dusa Ágnes Réka)

A kortárs csoportok befolyásoló erejéről tudjuk, hogy értelmező közösségek lévén negatívan és pozitívan is hatással lehetnek a diákok, hallgatók intézményi beágyazottságára, eredményességére, akadémiai normáira, elköteleződésére (Pusztai, 2011; Pusztai, 2014). Ezért a vizsgálatunk fontos szempontjai között szerepel a kapcsolatháló szervezeti keretekhez viszonyított irányultsága. A hazai szakirodalom 2005 óta vizsgálja az oktatási intézményekhez való kötődést az inter- és intragenerációs kapcsolatháló irányultságát mérő kérdéssorral (Pusztai, 2009). Jelen vizsgálat kérdésblokkjainak egyike az egyetemen belüli baráti kapcsolatokra, a másik az egyetemen kívüli baráti kapcsolatokra kérdezett rá, s különböző élethelyzeteket sorolt fel (Pusztai, 2009). A pontos kérdés az volt, hogy volt-e vagy sem olyan barátja az egyetemi évek alatt a megkérdezetteknek, akikre a felsorolt élethelyzetekben számíthatott. A 25. ábrán a kétféle baráti kapcsolat összehasonlítása szerepel, ami alapján azt állapíthatjuk meg, hogy nem meglepő módon a „campus-léthez” köthető élethelyzetek esetében (együtt tanulás, jegyzet kölcsönkérése, tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése) az egyetemen belüli baráti kapcsolatokra számíthatott a válaszadó. A korábbi kutatási eredményeket megerősíti, hogy a lemorzsolódott hallgatók körében az összes többi, alapvetően nem egyetemhez köthető élethelyzetekben mennyire látványosan megmutatkozik az egyetemi barátságok egydimenziós jellege az egyetemen kívüli barátságokkal szemben (Pusztai, 2011).

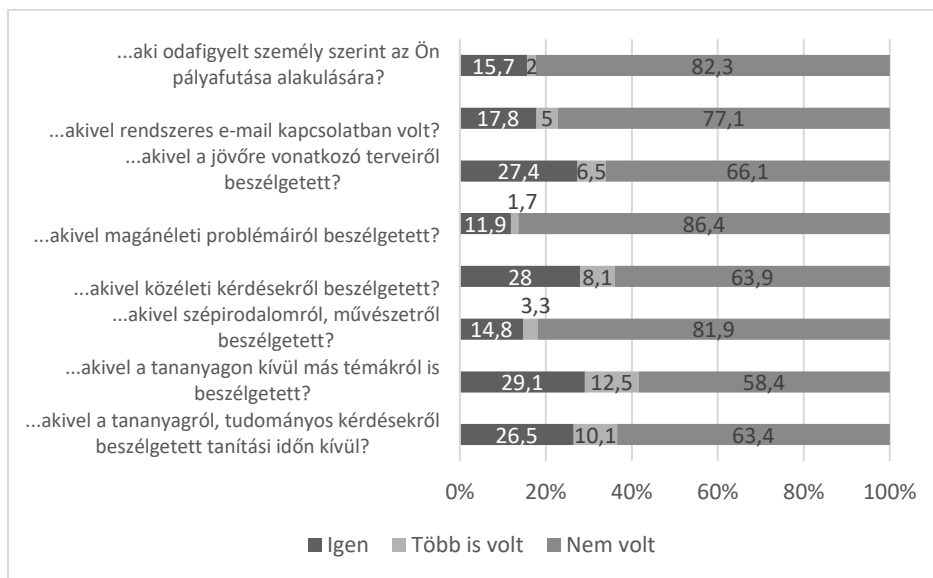


25. ábra. Az egyetemi és egyetemen kívüli barátságok (igen válaszok aránya) (N=605). Forrás: DEPART 2018.

A lemorzsolódási klaszterekkel való összevethetőség érdekében az élethelyzet-
itemekre adott válaszokat összevontuk, s létrehoztunk két indexet, egyet az
egyetemen belüli barátságok, egyet az egyetemen kívüli barátságok számára. Az új
változók és a klaszterek közötti összefüggést varianciaelemzéssel vizsgáltuk meg, de
nem találtunk szignifikáns összefüggést a lemorzsolódási típusok és a baráti
kapcsolatok között, vagyis a kifelé irányuló kapcsolatok erőssége általánosan
jellemző a lemorzsolódott hallgatókra.

VII.2. Oktatói kapcsolatok (Váradi Judit)

A hallgatói kapcsolathálók irányultságának vizsgálata keretében az intergenerációs kapcsolatokat is az általunk másfél évtizede kidolgozott mérőeszközzel mérjük (Pusztai, 2009). Az intézményi hatások között tartjuk számon az oktatókkal fenntartott kapcsolatokat is. Ezért megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók milyen kapcsolatot ápoltak az oktatókkal. Volt-e olyan személy köztük, akivel tanítási időn kívül is beszélgettek a tananyagról, tudományról, valamint ezeken kívül más témáról, szépirodalomról, művészetekről, közéleti kérdésekről, akiben megbíztak, megosztották személyes problémáikat, akire számíthattak és megbeszélhették jövőbeli terveiket, aki odafigyelt pályájuk alakulására, akivel rendszeres e-mail kapcsolatban álltak. Mintegy 80% fölötti azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek egyáltalán nem volt olyan oktatója, akikkel megoszthatták volna magánéleti problémáikat, odafigyelt volna a szakmai pályafutásukra, vagy akivel szépirodalomról, művészetről tudtak volna beszélgetni. A válaszadók legfeljebb mintegy egyharmada számolt be olyan oktatóról, akikkel a tananyagról (26,5%-nak egy, 10,1% több is), vagy tananyagon kívül másról is tudtak beszélgetni (29,1%-nak volt ilyen oktatója, 12,5%-nak több is), illetve akivel megoszthatták jövőterveiket (27,4%-nak egy, 6,5%-nak több is) (26. ábra).



26. ábra. Az oktatói kapcsolatokkal rendelkező nem rendelkező lemorzsolódott hallgatók aránya (N=605). Forrás: DEPART 2018.

Az adatok elemzése során a két pozitív választ összevonva is erős kisebbséget képeznek az intergenerációs intézményi kötődés tekintetében, azok, akik rendelkeznek oktatói kapcsolattal, ami megerősíti a korábbi kutatási eredményeket

(Pusztai, 2011). Erős szignifikáns összefüggést tártunk fel ($p=0,000$) a tananyagról, tudományos kérdésekről való diskurzus és a lemorzsolódási klaszterek között. Az anyagi okok miatt, valamint a többféle okot megnevezők klasztereibe tartozó válaszadók nagyobb tanári támogatásra számíthattak, miközben a tanulmányi és intézményi okból lemorzsolódók, illetve a továbbtanulásban csalódók 70-77%-a nem kaptak intergenerációs figyelmet az egyetemen (37. táblázat).

37. táblázat. A legutóbbi képzőhelyén volt-e olyan oktatója, akivel tanítási időn kívül a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetett (Khi-négyzet próba, $p=0,000$) ($N=545$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Igen	39,0%	19,2%	30,5%	18,4%
Több is volt	9,8%	10,3%	15,2%	4,0%
Nem volt	51,2%	70,5%	54,3%	77,6%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

Habár a kérdéssor általános tartalmat körvonalaz, a témakör többi itemeinek összefoglalása szignifikáns összefüggésben azt mutatja, hogy a tanulmányi okot megnevezők azok, akik legkevesebbet beszélgettek tanáraikkal (38. táblázat).

38. táblázat. A legutóbbi képzőhelyén volt-e olyan oktatója, akivel a tananyagon kívül más témáról beszélgetett (Khi-négyzet próba, $p=0,000$) ($N=555$). Forrás: DEPART 2018.

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Igen	41,0%	23,6%	23,6%	29,7%
Több is volt	14,8%	6,1%	18,5%	10,9%
Nem volt	44,3%	70,3%	58,0%	59,4%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

A különböző képzések jellegéből adódóan az oktatók eltérő nagyságú csoportokban oktatnak az egyetemen. Minél nagyobb létszámban vannak jelen a hallgatók az órán, annál kevesebb esélye van annak, hogy kialakul a személyes kontaktus, a bizalom, amely során a hallgató meg tudja osztani gondolatait, esetleges tanulási problémáit, az oktatók pedig nem képesek a személy szerinti odafigyelésre, s mindez egyértelműen a hallgatók egy körének az elvesztéséhez vezet.

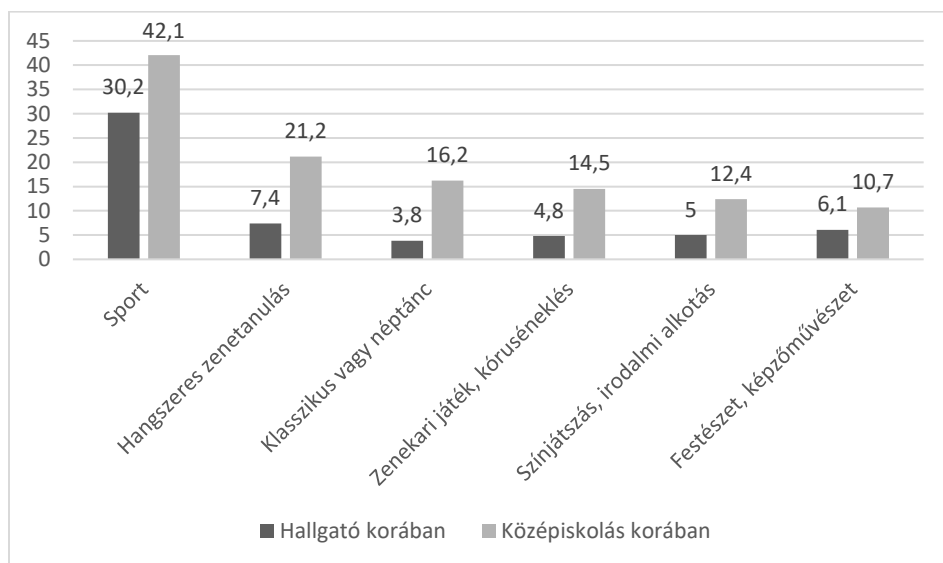
VIII. Szabadidő-eltöltés és egészségmagatartás (Várad Judit & Kovács Klára)

A lemorzsolódás univerzális jelenség, amelynek lehetséges okai kutatók érdeklődésének fókuszában áll, ebből az aspektusból többen vizsgálták a művészetoktatás szerepét a tanulmányok különböző szintjén, s a művészetoktatás szerepét jelentősnek találták a középiskolai tanulmányok megszakításának szempontjából is (Thomas et al., 2015). Mahoney és Roberts (1997) foglalkoztak az extrakurrikuláris tevékenységek hatásával a képzés megszakításának szempontjából az oktatás különböző szintjein. Megállapításaik szerint az iskolai lemorzsolódás aránya a hátrányos helyzetű diákok körében jelentősen alacsonyabb volt azok között, akik korábban részt vettek a tanórán kívüli tevékenységekben. Az extrakurrikuláris tevékenységek hatására változik az iskolai előmenetel, az iskolai sportkörökben való részvétel folyamatos pozitív hatással van a diákok jegyeire. Pusztai (2009) a hazai középiskolások és felsőoktatási hallgatók körében mutatta ki az extrakurrikuláris tevékenységek eredményességre gyakorolt pozitív hatását, s megállapítja, hogy a zenei tanulmányok és a sport hatékony extrakurrikuláris befektetés a tanulmányi előmenetel szempontjából. Kelstrom (1998) a zenekarban és együttesben játszó fiatalokat vizsgálva kimutatta, hogy a csoportos zenélésben résztvevők kevesebbet hiányoztak az iskolából, magasabb átlaggal rendelkeztek, s matematikából jobb eredményeik voltak. Korábbi kutatásunkban statisztikai és interjú adatokra támaszkodva arra kerestük a választ, hogy a művészeti felsőoktatásban résztvevő hallgatók körében miért alacsony a lemorzsolódás (Szűcs & Várad, 2018). Az elemzés során megállapítottuk, hogy a zenei felsőoktatásnak van egy védőhálój, ami segíti a hallgatókat, hogy sikeresen végezzenek, ennek egy részét hozzák magukkal a hosszú évek munkájának előkészületében. Az egyéni oktatás alkalmas arra, hogy az oktató és hallgató jobban megismerje egymást, kialakuljon a személyes kontaktus, amely a bizalom függvényében segíti a hallgatót problémái leküzdésében. A zeneművészeti képzésben résztvevők perzisztenciájának további oka, hogy a hallgató hosszú évekig készül a pályára, többségében gyermekkori álmát váltja valóra.

Jelenlegi kutatásunkban az extrakurrikuláris művészeti tevékenység feltérképezésével megvizsgáltuk az inkorporált kulturális tőke összefüggéseit a lemorzsolódásra (Bourdieu, 1998). A kérdés azt mérte, hogy legalább egy évig foglalkozott-e a válaszadó középiskolás vagy hallgató korábban hangszeres zenetanulással, néptánc tanulással, sporttal, képzőművészettel, színjátszással, irodalmi alkotással, valamint játszott-e zenekarban, énekelt-e kórusban.

A vizsgált minta 64-74 százaléka nem foglalkozott művészeti tevékenységgel, sport tevékenységet 36,9% nem végzett. Az azonban szembetűnő, hogy a középiskolai

extrakurrikuláris tevékenységekhez képest a felsőoktatási évek elfoglaltságaiban nagyon lecsökkent ezeknek az extrakurrikulumoknak az igénybe vétele a lemorzsolódott hallgatók körében (27. ábra). Tekintve, hogy a felsőoktatási hallgatóknak nagyobb mértékben áll rendelkezésére önállóan beosztható idő, az eredmény arra figyelmeztet, hogy a hallgatókat az intézmények jórészt magukra hagyják ezzel a megnövekedett önállóan beosztható idővel, nemigen kínálnak elegendő extrakurrikuláris elfoglaltságot, vagy ha kínál is ilyen tevékenységet, akkor nem képes elérni vele a hallgatók tömegeit, s meglehet, hogy ezek egy részét profit alapon szervezi, ami bizonyos hallgatói körök számára elérhetetlenné teszi a részvételt.

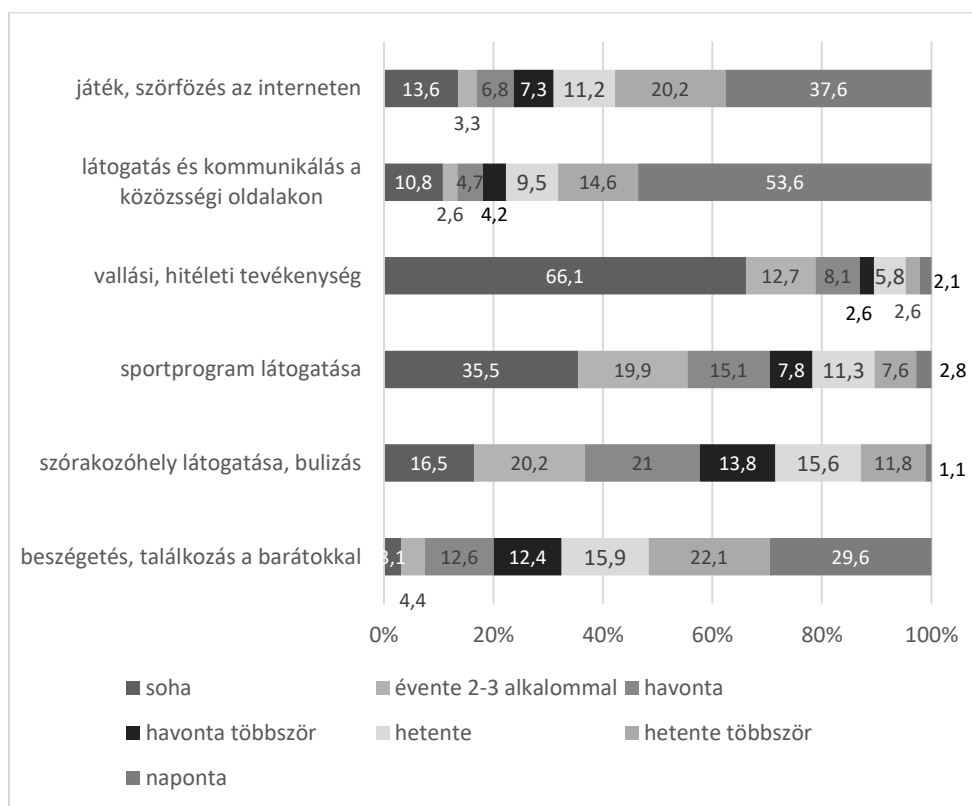


27. ábra. A különböző extrakurrikuláris tevékenységeket végző lemorzsolódott hallgatók aránya (a felsőoktatásban és középiskolás korban) (%) (N=605). Forrás: DEPART 2018.

Elemzéseink szerint a korábbi és az egyetemista évek alatt folytatott extrakurrikuláris tevékenységek nem mutattak szignifikáns összefüggést a lemorzsolódott hallgatók klasztereivel, a Khi négyzet próba szignifikanciája minden változónál magasabb értéket mutatott 0,05-nél.

Kutatásunkban megvizsgáltuk azt is, hogy milyen gyakran végeztek tanulmányaik utolsó félévében olyan népszerű szabadidős tevékenységeket a lemorzsolódott hallgatók, mint az internethez kapcsolódó tevékenységek (szörfölés, játék, közösségi oldalak látogatása), beszélgettek/találkoztak barátaikkal, buliztak, jártak sport vagy vallási eseményekre mint a két legnépszerűbb civil közösségi aktivitás. A válaszadók majd 30%-a minden nap beszélt barátaival, 22,1%-a hetente többször, míg 3,1%-uk soha, amiben a barátok hiánya is szerepet játszhat. A válaszadók mintegy 28%-a legalább heti rendszerességgel bulizott, 21%-uk havonta, míg minden ötödik lemorzsolódott hallgató évente járt bulizni, s a válaszadók 16,5%-a soha. A

sportprogramok vagy vallási események látogatása már nem ennyire népszerű: a válaszadók 35,5%-a soha nem járt sporteseményekre, kétharmaduk pedig nem végzett vallási, hitéleti tevékenységet. Az előbbi esetben legtöbben, minden negyedik lemorzsolódott hallgató járt évente, utóbbi esetben szintén ilyen gyakorisággal (12,7%). Relatíve kiugró eredményt kaptunk a heti rendszerességgel sporteseményeket látogatókra vonatkozóan, ők 11,3%-ot tesznek ki. A legtöbben naponta látogattak közösségi oldalakat (53,6%), szörföltek, játszottak az interneten (37,6%), illetve a heti rendszeresség is kiemelkedő (14,6% és 20,2%), de azt is láthatjuk, hogy a válaszadók 10,8 és 13,6%-a soha nem végezte ezeket a tevékenységeket (28. ábra). A lemorzsolódott hallgatók legnagyobb aránya (27,9%) soha nem sportolt, ha hozzájuk vesszük az évente 2-3 alkalommal sportolókat, mintegy egyharmad lesz a gyakorlatilag soha nem sportolók aránya, ami magasabb arányt mutat az előző, a régióban készült hallgatóikutatási eredményekhez viszonyítva (Kovács, 2013; 2016). Rendszeresen, legalább hetente 38,6% sportolt, 15,2% havi rendszerességgel, 12,1% pedig ennél gyakrabban végzett valamilyen testedzést.



28. ábra. A különböző szabadidős tevékenységek végzésének gyakorisága az utolsó tanulmányi félévben (%) (N=605). Forrás: DEPART 2018.

A tartalmas extrakurrikulum hiánya, a megnövekedett szabadidő olyan tevékenységek kockázatát erősíti meg, amelyeknek a tanulmányi munkára gyakorolt negatív hatása előbb-utóbb egyértelműen kimutatható. A felsőoktatási intézmények nem számoltak azzal a változással, ami az ifjúkor megváltozott jellemzőit hozta. A felsőoktatásban a kitolódott serdülő, vagy posztadoleszcens életkori szakaszban levő hallgatók könnyen igazodnak a kortárs nyomáshoz, amennyiben nem érik őket másfajta impulzusok. Az egészségrizikó-magatartás formák közül a legnagyobb veszélyt, s a hallgató létezéshoz szorosan kapcsolódó lerészegedés jelenti (Cranford et al., 2009). A válaszadók mintegy egyharmada soha nem volt ittas, de majd egyötödük heti (18,9%) vagy havi (18,7%) rendszerességgel volt részeg. 10,3%-uk ennél ritkábban, 16,4%-uk pedig évente néhányszor rúgott be. A napi szinten dohányzók aránya 29%, az alkalmi dohányosoké pedig 20,6%, a többiek nem cigarettáztak tanulmányaik alatt. A válaszadók 92,4% nyilatkozott úgy, hogy soha nem fogyasztott illegális drogot, 7,1% alkalmi módon, ötven pedig napi rendszerességgel.

Az elemzés további részében megvizsgáltuk az összefüggéseket a fenti változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei között. A szabadidős tevékenységek és a sportolás gyakoriságának értékeit a következőképpen vontuk össze: szinte soha, ritkán, havi rendszerességgel és rendszeresen (legalább hetente). A szakban és továbbtanulásban csalódás miatt lemorzsolódottak körében találjuk a legtöbb olyan válaszadót, akik a leggyakrabban találkoztak barátaikkal (77,8%, s a legkevesebb körökben a soha választ adók (3,2%)), őket követik az anyagi nehézségekkel küzdők (69,5%), a tanulmányi okok miatt lemorzsolódottak (63%) és az okban bizonytalankodók (61,7%). Eredményeink jól mutatják, hogy a tanulmányi kötelezettségek elhanyagolása, ezzel való nemtörődömség erőteljesen együtt jár a szórakozás, bulizás fontosságának felértékelésével és ezzel együtt végzésével. A kortársakkal, barátokkal töltött túl sok idő valamilyen társalgásra vagy bulizásra alkalmas helyen, illetve ennek az elsődleges preferenciája egy olyan értékpreferenciát jelent, mely a tanulmányi évek alatt egyfajta hedonista, carpe diem életszemléletet feltételez (Dávid & Horváth, 2010) és lemorzsolódáshoz vezethet (Macgregor, 2007). Eredményeink is azt mutatják, hogy nemcsak a barátokkal sok időt töltők, hanem a rendszeres bulizók is felülreprezentáltak a szakban és továbbtanulásban csalódók körében, ugyanis 43,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy legalább hetente jártak bulizni. Esetükben azt láthatjuk, hogy a továbbtanulás, az egyetemi élet az ő esetükben elsősorban szociális és szórakozáshoz kapcsolódó tevékenységeket jelentett, s kevésbé a tanulmányi kötelezettségek teljesítését. Természetesen azt nem tudhatjuk, hogy eleve ilyen szemlélettel érkeztek a felsőoktatásba, vagy a kezdeti tanulmányi csalódások vezettek oda, hogy a barátok és a bulizás ilyen fontos szerepet töltött be az életükben.

Figyelemre méltó, hogy azon lemorzsolódott hallgatók körében, akik tanulmányi kudarc miatt voltak kénytelenek abbahagyni tanulmányaikat, találhatjuk a legtöbb

olyan hallgatót, akik szinte soha nem jártak bulizni (45,6%). Láthatjuk, hogy ezek a válaszadók ilyen téren is nagyon komolyan vették tanulmányi kötelezettségeiket. A többféle nyomás alatt levő lemorzsolódókra a legkevésbé jellemző, hogy rendszeresen játszottak, szörföltek volna a neten (62%), szinte soha nem végezte ezt 27,3%-uk, miközben az anyagi okok és a szakban, tanulmányokban csalódás miatt lemorzsolódottak körében minden tízedik válaszadóra jellemző ez. A sportolás anyagi meghatározottságát igazolja az az eredmény is, mely szerint az anyagi nehézségekkel küzdők körében alulreprezentáltak a rendszeres sportolók (26,9%), szemben a szakban és tanulmányokban csalódók csoportjában, akikről korábban megtudhattuk, hogy inkább jobb anyagi körülményekkel jellemezhető, magasabb társadalmi státuszú családokból érkeznek, s körükben jóval többen vannak nemcsak a bulizással, hanem a rendszeresen sporttal foglalkozók is (47,2%). Mindössze 24,8%-uk nyilatkozott úgy, hogy szinte soha nem sportolt, míg az anyagi nehézségekkel küzdő körében 38,7%, a tanulmányi okok miatt lemorzsolódottak körében pedig 37,7% válaszolták ezt (39. táblázat). Más szabadidős tevékenységek mentén nem találtunk szignifikáns különbségeket.

39. táblázat. A szabadidős tevékenységek végzésének különbségei a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Kbi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018.

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a tovább- tanulásban csalódók
Beszélgetés, találkozás barátokkal N=544	szinte soha	10,2%	8,9%	7,8%	3,2%
	havi	20,3%	28,1%	30,5%	19%
	rendszeress éggel				
	legalább hetente	69,5%	63%	61,7%	<u>77,8%</u>
szórakozás, bulizás N=542	szinte soha	39%	<u>45,6%</u>	39,2%	21%
	havi	28,8%	37,4%	35,9%	35,5%
	rendszeress éggel				
	legalább hetente	32,2%	17%	24,8%	<u>43,5%</u>
játék, szörfölés a neten N=542	szinte soha	10,1%	17%	<u>27,3%</u>	10,3%
	havi	18,5%	13,6%	10,7%	15,1%
	rendszeress éggel				
	legalább hetente	71,4%	69,4%	62%	74,6%
Sportolás N=549	szinte soha	38,7%	37,7%	33,8%	24,8%
	havi	<u>34,5%</u>	27,2%	21,4%	28%
	rendszeress éggel				
	legalább hetente	26,9%	35,1%	44,8%	<u>47,2%</u>

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

Korábbi kutatási eredmények szerint a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás, a rendszeres lerészegedés mint deviáns magatartás növeli a lemorzsolódás veszélyét és megerősíti a kapcsolatot a normaszegő kortárs csoportokkal (Wichstrøm, 1998). A felsőoktatási hallgatók esetében egyes elemzések a bulizás és lemorzsolódás összefüggésében azt emelik ki, hogy amikor egy hallgató „elindul lefelé a lejtőn” a sikertelen kurzusok, tárgyak, vizsgák teljesítése miatt egyre inkább elkeserednek, kiábrándulnak, egyre kevésbé tartják fontosnak a tanulást, s olyan pótcselekvéseket keresnek, mint a bulizás vagy éppen a fizetett munka, amik elterelik a figyelmüket a tanulmányokhoz kapcsolódó kudarcokról (Daley, 2010). Eredményeink differenciálják ezt az általánosított képet, mivel rávilágítanak arra, hogy a lemorzsolódás sokféle okból történhet meg, s nem mindenre érvényesek ezek a megállapítások, inkább csak a lemorzsolódók egyes csoportjaira. A szakban, tanulmányokban csalódók körében találjuk a legnagyobb arányban azokat a volt hallgatókat, akik legalább havi rendszerességgel rúgtak be tanulmányaik utolsó félévében (55,8%), s ezzel párhuzamosan a soha választ választók körükben a legalacsonyabb (21,7%). A részben gyermeket és más kötelezettségeket vállaló többféle okot megjelölő lemorzsolódottak körében azonban a legmagasabb (44,2%) azok aránya, akik soha nem voltak ittasak. Ez az összefüggés azonban nemcsak a lemorzsolódással kapcsolatos, hanem azzal is, hogy a társas tevékenységek, kiemelkedően a bulizás az ittasság erőteljes rizikófaktora a felsőoktatásban (Cranford et al., 2009; Kovács K., 2018). Szintén a többféle okot megjelölők körében találjuk a legtöbb olyan válaszadót, aki soha nem drogozott (96,7%), míg az alkalmi drogfogyasztók legnagyobb arányban az anyagi gondok miatt lemorzsolódók körében vannak (12,6%). A dohányzás tekintetében nem találtunk szignifikáns összefüggést (40. táblázat).

40. táblázat. Az ittasság és drogfogyasztás gyakorisága a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (Khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$). Forrás: DEPART 2018.

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a tovább- tanulásban csalódók
Ittasság N=552	Rendszere sen (legalább havonta)	40,8%	32,2%	29,2%	<u>55,8%</u>
	Alkalomsz erűen	25%	30,2%	26,6%	22,5%
	Soha	34,2%	37,6%	<u>44,2%</u>	21,7%
Drog- fogyasztás N=548	Rendszere sen	1,7%	0%	0%	0,8%
	Alkalmank ént	<u>12,6%</u>	4,1%	3,3%	10,2%
	Soha	85,7%	95,9%	<u>96,7%</u>	89,1%

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

Összegzés és szakpolitikai javaslatok

Miközben a szakirodalom meggyőzően bizonyítja, hogy a felsőfokú tanulmányok egyéni és társadalmi szinten is jelentős megtérülést eredményeznek, és a felsőoktatási rendszereket a kilépő diplomások részaránya szerint rangsorolják, az expanzió kezdete óta visszatérő aggodalomként merül fel a szakmai és politikai diskurzusban, hogy vajon nem túl magas-e a felsőoktatásban tanuló hallgatók aránya a középfokú végzettséggel rendelkezőkéhez képest. A szelektív felsőoktatást a minőségi képzéssel azonosító szemléletből fakad az a kérdés is, hogy nem túl magas-e a diplomát szerzők aránya a belépő hallgatókéhoz mérve. A restriktív felsőoktatás-politikai modellben a lemorzsolódás, s a magas lemorzsolódási rizikóval rendelkező csoportok belépéskori kiszűrése kívánatos.

Ezzel szemben a kutatások rámutatnak, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek hozzájárulnak az egyén képességfejlődéséhez, növelik munkaerő-piaci értékét még akkor is, ha nem fejezi be tanulmányait. A lemorzsolódók egy része később, esetleg egy másik képzésben szerez felsőfokú végzettséget. Egyértelmű azonban, hogy a hallgatók lemorzsolódása egyéni és közösségi szinten is erőforrásvesztést jelent, ezért más szakpolitikai koncepciók a lemorzsolódás inkluzív szemléletű prevencióját tartják követendőnek, amelyben a valamilyen szempontból esendő, de egyszersmind tehetséges hallgatók retenciója erősíthető. Ez a felfogás a diplomások arányának növelése mellett érvel. Igaz ugyan, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az expanzió hatására dinamikusan növekedett, de a fiatal generációk magasabb végzettsége még ma sem tudja ellensúlyozni az idősebb korcsoportok alacsonyabb diplomás arányszámait (Galasi, 2002; Kertesi & Köllő, 2006a; 2006b). A hazai diplomások aránya a 30-34 évesek körében az európai országokéval összehasonlítva az alsó mezőnyben volt 2017-ban 32,1%-kal (Eurostat 2017).

A felsőoktatás-politika mezoszintjén is kitapinthatók ezek a pólusok. A mai Magyarországon vannak olyan intézmények, karok, amelyek a lemorzsolódást nem tekintik negatív jelenségnek, sőt, tulajdonképpen másodlagos szűrőként értelmezik, s vannak olyan intézmények és karok, amelyek – különböző okokból – küzdenek ellene. A diskurzusból azonban hiányzik a hallgatók és a családok hangja. Jelen munkánkig a lemorzsolódottak körében jelentős elemszámra támaszkodó hazai elemzések nem álltak rendelkezésünkre, ezért nagyon fontos feladatunknak tekintettük alaposan megismerni a lemorzsolódás okait és az eltávozók jellemzőit. Kutatásunk első lépésében felsőoktatási statisztikák és kvalitatív interjúk elemzését végeztük el, s ezek tapasztalataira építve zajlott le a kvantitatív adatok felvétele és elemzése (Pusztai & Szigeti, 2018; Bocsi et al., 2018a; 2018b).

Kutatási előzménynek tekintettük azokat a nemzetközi kutatásokat, melyek az expanzió korai szakaszától kezdve tanulmányozták a lemorzsolódás jelenségét. Visszatérő eredményük, hogy a lemorzsolódók között nagyobb arányban vannak az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei, az átlagnál kevesebb családi anyagi hozzájárulással rendelkezők, a bejárók, a középiskola után évet kihagyók, az átlagos hallgatói korcsoportnál idősebbek és a gyermeket nevelők (Tinto, 1993; Astin, 1993; Attewell, 2007). Az okok között a nem megfelelő szakválasztás, az alulmotiváltság, a – középiskolai eredmények által is előrejelzett – tanulmányi felkészületlenség, tanulási nehézségek, az anyagi támogatás hiánya, a magas óraszámban vállalt munka és a családi kötelezettségek szerepeltek, de ezek az okok halmozottan jelenhetnek meg, és egyes társadalmi csoportokban szignifikánsan gyakrabban fordulnak elő. A család gazdasági státusa például olyan tényező, amely több, imént felsorolt lemorzsolódási ok eredőjeként is azonosítható. Nemcsak a drop-out, hanem a stop-out jelenség hátterében is gyakran áll, hisz a hallgató szüneteltetheti a tanulmányait annak érdekében is, hogy megteremtse a következő évek tanulmányaihoz szükséges anyagiakat (Attawell, 2007). Gyakori jelenség azonban, hogy a tanulmányok tervezett szüneteltetése után mégsem tér vissza a hallgató, vagyis lemorzsolódó lesz belőle.

A lemorzsolódással foglalkozó szakemberek eredményeit elsősorban a kutatótársadalom kíséri figyelemmel. Az expanzióval párhuzamosan, az állami szerepvállalás átértelmezése nyomán az utóbbi évtizedben világszerte gyors ütemben tört be a felsőoktatásba a neoliberális közpolitikai koncepcióban gyökerező üzleti szemléletet és a költséghatékonyságot erősítő gyakorlat, amely az intézményt bevételnövelésért küzdő, versengő piaci szereplőként, az oktatókat mennyiségi teljesítménymutatókkal leírható munkásként, a hallgatókat pedig fogyasztóként vagy termékként értelmezik (Neave, 1998; Amaral, 2008). Spencer szűrő és jelző modellje (signaling) szerinti megközelítésben az átlagnál gyengébben teljesítő, elhúzódo tanulmányokat folytató vagy lemorzsolódó hallgatók „hibás termékek”, nem éri meg őket benntartani a rendszerben, főként nem az államilag finanszírozott képzésekben (Kun, 2009). E logika szerint a nem megfelelő felsőoktatási eredményesség költségeit vissza kell hárítani a hallgatóra. Azonban a felsőoktatásban is vizsgálati problémaként jelentkezik a hallgatói eredményesség meghatározása és mérése ugyanúgy, mint az intézmény hozzáadott értékének kérdése (Benjamin, 2016; Rodgers, 2016). Kutatóközpontunk az utóbbi években ezeket a jelenségeket vizsgálva megállapította, hogy a hallgatói eredményesség többdimenziós jelenség, a hosszútávú beválás prediktorai azonosíthatók, s komplex indikátor formájában mérhetők is, az intézmények, karok pedig nagyon eltérő mértékben képesek hozzájárulni a hallgatók eredményességéhez (Pusztai & Kovács, 2015; Pusztai et al., 2016). Ennek alapján egyértelmű, hogy a hallgatók eredménytelenségéért felelős az intézményi oldal is, ráadásul az intézmények különböző mértékben járulnak ehhez hozzá.

Lemorzsolódott hallgatók körében végzett vizsgálatunk legfontosabb tapasztalata, hogy a probléma felelősségteljes kezelését nem lehet leegyszerűsített hallgatóképre, a sokat szórakozó és/vagy alkalmatlan hallgató sztereotípiájára építeni, mert ez téves döntésekhez, s hosszútávon súlyos emberi és anyagi erőforrásvesztéshez vezethet (Pusztai, 2010). A nappali képzésekben résztvevő kétszázéves felsőoktatási hallgatótársadalmat a diverzitás jellemzi, a lemorzsolódók pedig szintén sokfélék. Noha a lemorzsolódott hallgatók vizsgálata rendkívül fontos információkkal szolgál a lemorzsolódás prevenció tervezéséhez, nehéz kutatói feladat. Nem csupán azért, mert komplikált megtalálni őket (a felsőoktatási intézmények már nem érik el őket), hanem azért is, mert körültekintően kell felkészülni a megszólaltatásukra. A kvalitatív módszerrel végrehajtott felderítő kutatási szakasz nélkül szakértői feltevésekre alapozott, kvantitatív vizsgálatok korlátozottan érvényesek. A hallgatói interpretációkat pedig háttérváltozók fényében kell értelmezni.

A lemorzsolódás erőforrások elvesztegetése, azt az is igazolja, hogy a megkérdezettek közel fele (49%) úgy véli, hogy nem volt jó döntés, hogy abbahagyta tanulmányait; a tanulmányok, amelyeket folytattak hasznosak voltak számukra (47,3%), illetve tanulmányaik illeszkedtek képességeikhez és tehetségükhöz (49,9%). A legtöbb volt hallgató tanulmányai félbehagyását követően belföldön vállalt munkát.

Mint fentebb említettük, a lemorzsolódottak nem képeznek homogén csoportot. Az egyik csoportjuk anyagi okokból, az ezzel összefüggő, a megélhetést biztosító munkavállalás miatt morzsolódik le. Lényeges problémát jelent, hogy a családok egyetemista gyermekeik után már nem jogosultak családtámogatásra, s a regionális egyetemek valamint a főiskolai múlttal rendelkező intézmények hallgatótársadalmában nagyobb arányban fordulnak elő az átlagnál gyengébb anyagi háttérű családból érkezők. A hallgatók tanulmányi és szociális ösztöndíjainak összege jelképes, ami a megélhetés minimumára, a napi egy étkezés biztosítására sem elegendő. Amennyiben a hallgatóknak még költségtérítést is kell fizetnie, ez túlzott munkavállaláshoz vezet, mely általában nem a tanulmányokkal függ össze. Ennek következtében hamarosan megjelennek a tanulmányokkal kapcsolatos problémák, nehézségek, a sikertelen vizsgák, s egyenes út vezet a lemorzsolódáshoz. A hallgatói anyagi nehézségekről, a munkavállalás mértékéről és következményeiről eddig keveset tudtunk. Az eredményes diplomaszerzés esélyét a hallgatók reális életkörülményeinek megismerésére alapozott releváns anyagi támogatással, ösztöndíjakkal, a felsőoktatási tanulmányi költségeket kompenzáló szülői adókedvezménnyel lenne szükséges enyhíteni. A diákhitel, bármilyen kedvező konstrukció is, ellentétes a magyar családok többségének eladósodást elkerülni törekvő stratégiájával. Nyilvánvalóan visszaretenti a hallgatókat, hogy a megélhetési költségek mellett megjelenő és egyre növekvő összegű költségtérítések visszafizetése másfél évtizedre is komoly adóssággal terhelheti meg őket diplomaszerzés után.

A második leggyakoribb lemorzsolódás típus okát a tanulmányi nehézségekben, és legalább annyira az intézményi rigiditásban látják a hallgatók. A felsőoktatási intézmények szervezeti funkciózavarát jelzi, hogy a hallgatók oktatói inkorrektségről, információkat visszatartó adminisztratív szakemberekről tesznek jelentést. A hallgatók és az oktatók kapcsolatrendszerének vizsgálata alapján egyértelmű, hogy a hazai felsőoktatásban a hallgatók kevesebb, mint egyötöde részesül olyan oktatói figyelemben, ami a fejlődéséhez szükséges lenne (Pusztai, 2011). A közoktatásból viszik magukkal a tanulási, olvasási, szövegértési nehézségeket, melyek feltáratlanok és kezeletlenek maradnak, miközben a hallgató a szakterületén tehetséges és elkötelezett lehet. A tanulmányi típusú lemorzsolódás egy jelentős része tehát erőforrások elfecsérlésével jár, és megelőzhető lenne. A tanulmányi okok miatt lemorzsolódó csoport helyzetén úgy lehetne javítani, ha az alapvető képességek megfelelő ütemű fejlődését nemcsak mérni, hanem korrigálni tudná a közoktatás. Ez természetesen nem a szaktanárok feladata. Jelenleg a tanulási segítségre szoruló tanulókat a „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő” kategóriába sorolják, s ők ellátatlanok a köznevelés mindennapjaiban, mert a gyakorlásra nincs elegendő pedagógiai asszisztens és fejlesztő pedagógus szakember, noha a korai támogatással számos tanulási nehézség korrigálható lenne. Az iskola kultúrákövetítő szerepének visszaszorulása, az általánosan fejlesztő extrakurrikuláris tevékenységek elmaradása tovább növeli az alacsonyabb státusú tanulói csoportok hátrányát, akik nem hoznak otthonról elég inkorporált kulturális tőkét. A neoliberalis szemléletű felsőoktatásban visszaszorulnak azok az eszközök, amelyekkel ez pótolható lenne, hiszen a mentorálás és az extrakurrikulum terrénuma igen szűkös. Az intézmény- és/vagy szakváltást legtöbbször a tanulmányi sikertelenség, kudarcok miatt kezdeményezik a hallgatók. A tanulmányi sikertelenség miatt történő lemorzsolódás megakadályozásához szükséges lenne a felsőoktatási képzések első szemesztereinek átstrukturálása. Javasoljuk, hogy tanulmányi eredményességet és a szakmai szocializációt segítő kurzusok ne az első két szemeszterben induljanak, hanem arányosan legyenek elosztva a teljes képzési periódus alatt. Hasznos lehet az elsőgenerációs értelmiségi gyerekeknek felkészítőt szervezni az egyetemi élethez az első szemeszter előtt, ahol megismerkednének a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódó elvárásokkal, kihívásokkal, lehetőségekkel, segítő szervezetekkel, mentorprogramokkal.

Jelentős táborot képeznek azok a hallgatók, akik a nem megalapozott pályaválasztás, a képzésből való kiábrándulás eredményeképpen hagyják abba tanulmányaikat. A felsőoktatási intézmény falain túlra, a közoktatást lezáró ciklusra mutat vissza ez a problémakör, a középiskola pályaaorientációs funkciójának működésképtelenségére. Ilyen esetben a lemorzsolódás egy hibás továbbtanulási döntés korrekciójáról szól, melynek költségeit (elvesztegetett idő, elveszített állami támogatású félévек stb.) a hallgató fizeti meg. Másrészt a felsőoktatási kurrikulum és munkaformák nyomán

igen gyakran alakul ki kiábrándulás, hiszen a hallgatóban felmerül, hogy amit tanul, az hasznos-e, érvényes-e, s ahogyan oktatják, az effektív-e. Ezekre a kérdésre az intézménynek kell választ keresnie, s amennyiben hasznos, érvényes és effektív oktatás folyik az intézményben, a hallgatót akkor is be kell vonni, érdekeltté kell tenni a saját fejlődésében. A hallgatók nagy része szakot is azért vált, mert csalódott a képzésben. Ez ellen a pályaaorientáció rendszerének kidolgozásával lehetne tenni, de addig is a váltást támogatni szükséges rugalmasabb oktatásszervezéssel, kreditelismeréssel.

Valamennyi középiskolában szükséges lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a pályaválasztást segítő programokra. Olyan pályaaorientációs programokra lenne szükség, ahol jól képzett, a felsőoktatási képzési kínálatot, a képzések jellegét valamint a munkaerőpiacot jól ismerő szakembergárda – az osztályfőnökökkel és szülőkkel együttműködve – segíti a diákokat abban, hogy saját érdeklődésüknek, céljaiknak, képességeiknek és lehetőségeiknek figyelembe vételével hozzák meg a továbbtanulási döntésüket. Kiegészítvén mindezt olyan előadás-sorozatokkal, ahol meghívott előadók (pl. oktatók, végzett hallgatók, felsőbb éves hallgatók stb.) tartanak tájékoztatót az egyes szakokról, a felsőoktatási követelményekről, nehézségekről és lehetőségekről, érdem- és szociális ösztöndíj-lehetőségekről, a mentorprogramokról és a várható költségekről.

Célszerű lenne a pályaaorientációs lehetőségeket kiegészíteni a tanulásra, a közoktatásban és a felsőoktatásban való tanulmányok különbségeire való figyelemfelhívással, valamint konkrét tapasztalatok, tanulási módszerek ismertetésével abban az esetben is, ha a jelentkező a közoktatásban töltött évei során eredményesnek bizonyult (például rendelkezik nyelvvizsgával, emelt szintű érettségivel). A tanulási módszerek mellett segítséget jelenthet a tanulmányok melletti munka összeegyeztethetőségére, valamint a diploma hosszabb távú anyagi megtérülésére is fókuszálni az anyagi okok miatti lemorzsolódás tekintetében, amely különösen a hátrányos és halmozottan hátrányos, anyagi gondokkal küzdő tanulók számára lehet hasznos.

A negyedik típusba azok a hallgatók tartoznak, akik többféle nyomás alatt, elsősorban családi kötelezettségek és távoli lakóhelyről való bejárás miatt hagyták félbe tanulmányaikat, amelyet pedig elszántan és ambiciózusan kezdtek. Ebben a típusban több további kockázati tényező egyszerre jelenhet meg, s a kudarc feldolgozatlansága és reflektálatlansága miatt még további elemzést igényel. A család nagyon meghatározó lehet a lemorzsolódás mérséklésében. Nemzetközi trend a szülők, családok erősödő bevonása a hallgatók felsőoktatási eredményességének intézményi támogatásába, hiszen kutatási eredmények igazolják, hogy a szülői szolgáltatások rendszerének kidolgozása és működtetése határozottan támogatja a hallgatói perzisztenciát. Lényeges feladat a család iskolában megszerezhető tudással

kapcsolatos attitűdjének, a szülők elvárásainak, valamint a tanulmányokkal kapcsolatos krízis családi tematizálásának formálása.

Minden lemorzsolódás típus prevenciójában fontos szerep hárul az intézményre. Kutatásunk hozzájárulhat ahhoz, hogy a feltárjuk azokat a területeket, ahol az intézmények mérsékelni tudják a lemorzsolódást. Azok az eredményes intézmények, ahol a magas lemorzsolódási rizikójú hallgatók eredményessé tudnak válni. A tömeges felsőoktatásban is létfontosságú védőfaktorként funkcionál a hallgató és oktató közötti személyes kapcsolat, melyek órán kívüli beszélgetésekben, egyéni mentorálásban ölt testet. Egy-egy ilyen oktatói kapcsolat segítséget és támaszt jelenthet a szakjában, vagy tanulmányaiban elbizonytalanodott hallgató számára, s biztatás, személyes odafigyelés esetén segíthet a nehézségekkel való megküzdésben. Azt is láthatjuk, hogy a tanulmányi kudarcokkal jellemezhető és szakjukban csalódott lemorzsolódott hallgatók döntő többsége nem rendelkezett ilyen oktatói kapcsolattal, ami esetlegesen eltéríthette volna attól döntéstől, hogy véglegesen befejezze felsőoktatási tanulmányait. Ezért javasolt olyan mentorprogramok működtetése, amiben nemcsak kortársak, de nyitott, empatikus és segítőkész oktatók orientálják az elbizonytalanodott hallgatókat. A többdimenziós és sokszínű oktatói tutorálás kiépítése egyre sürgetőbb feladat. Az oktatói feladatok mennyiségi szttenderdek szerinti értékelése nem kedvez e funkció ellátásának. Éppen a kutatásban való együttműködés az, ami a humboldt-i eszmény mentén képessé tenné az oktatókat arra, hogy szerepkonfliktusaikat a hallgatók számára is hasznos módon oldják meg.

A személyes törődés érzékelése megerősíti a hallgató intézmény melletti kitartását. Az egyébként elégtelen mennyiségű férőhelyet kínáló és drága kollégiumi hálózat a magyar felsőoktatás gyenge pontja. A bejárók körében eleve minimum kétszeres a lemorzsolódók aránya. A kollégiumok szállást nyújtó funkcióját a szakkollégiumi nevelés irányába lenne szükséges bővíteni, hogy az igényes szabadidős tevékenységek mellett a szakmai szocializációt segítsék minőségi extrakurrikulum felkínálásával is. Fontos szerepük lehet a megbomlott családstruktúra miatt felálló krízishelyzetekben nyújtott segítségnyújtásban, és óriási terük nyílna az iskolaazonos értékek erősítésében is. Elengedhetetlen továbbá az életcélok folyamatos újrabeszélése, a hallgatók kallódásának mederben tartása, a diploma életcélokhoz történő aktualizálása, pozícionálása is. A lemorzsolódás szempontjából rizikós hallgatói csoportok szakkollégiumokban neveléséhez egyelőre csak a diákság töredéke fér hozzá, azonban a rászoruló köré jóval szélesebb.

A szabadidőben végzett művészeti és sport tevékenységek eredményességet, perzisztenciát segítő hatása folyamatos kutatások tárgya. Ugyanakkor a bulizás, s az ezzel szorosan együttjáró egészség-rizikómagatartás, különösen a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás összefüggésben áll a lemorzsolódással: különösen gyakori az

előfordulása a szakban és tanulmányokban csalódók körében. Eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy a prevenció programokban célzottan kell hangsúlyt fektetni a tanulmányi kudarcokra, melyek mintegy prediktorként, a problémákból való menekülőútként idézhetik elő a bulizást, s negatív coping mechanizmusként a nagy mennyiségű alkoholfogyasztást a tanulmányi kudarcok, csalódás kiváltotta stresszre, szorongásra. Az egyetemnek kommunikációjának és a médiának sokkal kevésbé kellene erősíteni azt a sztereotípiát, ami a felsőoktatási éveket összekapcsolja a bulizós életformával.

Építeni lehetne továbbá a lemorzsolódási krízissel sikeresen megküzdő, reziliens hallgatók és környezetük sikerreceptjeire is (Ceglédi, 2018; Rayman & Varga, 2015). Gyakorlati javaslatunk a könnyített félév intézményének bevezetése, amely egy köztes megoldás a halasztott félév és a teljes félév között. Lehetőséget nyújthat a hallgatóknak arra, hogy anyagi probléma esetén költségtérítésüket lefelezzék, vagy állami finanszírozott félévüket csak fél kvótával „fogyasszák el” olyan élethelyzetekben, amikor egyetemi tanulmányaik veszélybe kerülnek. A könnyített félév során kreditekből is kevesebbet teljesíthetnek, nyújtva ugyan a képzési időt, de biztosabb befejezést ígérve. Az intézmények számára ez a megoldás nem jár plusz dologi vagy személyi teherrel, csupán adminisztratív feladatokkal.

Hivatkozott irodalom

Alwin, D. F. & Thornton, A. (1984): Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*, 49 (6). 784-802.

Amaral, A. (2008): The emergence of neo-liberalism and the alteration of evaluation systems' objectives. In Amaral, A. (ed.): *Innovation and Quality in the University*. 529-581.

Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Attewell, P., Lavin, D., Domina, T. & Levey, T. (2007): *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?* New York: Russell Sage Foundation

Bartha Z. & Sáfrányné Gubik A. (2016): *A hallgatók nemzetközi mobilitásának akadályai a Miskolci Egyetemen*. Miskolc: Miskolci Egyetem

Bazsalya B. (2014): A hallgatókat mobilizáló tényezők Magyarországon. In: Veroszta Zs. (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungaria tanulmánykötet. Budapest: Balassi Intézet. 161-188.

Benjamin, R. (2016): Az esélyegyenlőség megteremtése az egyetemről a munkahelyig. In Pusztai G., Ceglédi T. & Bocsi V. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közvetítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad-Debrecen: Partium Press, Új Mandátum Könyvkiadó. 33-54.

Bocsi, V. (2009): Leisure Time at Campuses: Edification of a Focus Group Examination. In Budzowski, K. & Lácay, M. (eds.): *Poland, Hungary, the World. Selected Aspects of Contemporary Economy, Culture and Science*. Krakow: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej. 21-30.

Bocsi V. (2013): *Az idő a kampuszokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.

Bocsi V. (2015): A fizetett munka és az önkéntesség mintázatai a pedagógushallgatók körében. In: Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á. R., Márkus Zs., Hegedűs R.: *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debrecen: CHERD-Hungary. 136-140

Bocsi V., Fényes H. & Markos V. (2017): Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship Social and Economics Education*, 16 (2). 117-131.

Bocsi V., Ceglédi T., Kocsis Zs., Kovács K., Kovács-Nagy K., Müller A., Pallay K., Szabó B., Szigeti F., & Tóth D. (2018a): The discovery of the possible reasons for

delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 2 (2). 10.1556/2059.02.2018.08.

Bocsi V., Ceglédi T., Kocsis Zs., Kovács K., Kovács-Nagy K., Müller A., Pallay K., Szabó B., Szigeti F., & Tóth D. (2018b): A pedagógus hallgatók késleltetett diplomaszerezésének okainak feltárása interjúk alapján. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 63-91.

Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 155-176.

Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22 (2). 85-110.

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

Clary, G. E, Snyder, M., Ridge, R., Stukas, A., Copeland, J., Haugen, J. & Miene, P. (1998): Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6). 1516-1530

Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula Kiadó. 11-43.

Cranford, J. A., Eisenberg, D. & Serras, A. M. (2009): Substance use behaviors, mental health problems, and use of mental health services in a probability sample of college students. *Addictive Behaviors*, 34. 134-145.

Creemers, B. P. M, Kyriakides, L. & Sammons, P. (szerk.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Routledge/Taylor & Francis.

Curtis, S. & N. Shani (2002): The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (2). 129–138.

Csokai A. & Engler Á. (2016): Családok, strukturális válság, eredményesség. In: Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.): *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 128-138.

Daley, F. (2010): Why College Students Drop out and What We Do about It. *College quarterly*, 13 (3). 1-5.

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.

Dávid, J. & Horváth, G. (2010): Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében. *Iskolakultúra*, 20 (1). 34-49.

Derényi, A. (2015): Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Új Jel-Kép*, 4 (1) Különszám. 21-34.

DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students, *American Sociological Review*, 47 April. 189-201.

Dusa Á. R. (2014): Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései. In Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-H. 215-228.

Dusa Á. R. (2015): A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In Pusztai G. & Kovács K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest, Nagyvárad: Új Mandátum, Partium Press. 25-41.

Éber M. Á. (2008): Túl az élménytársadalmon? – avagy az élménytársadalom másfél évtizede. *Szociológiai Szemle*, 14 (1). 78–105.

Engler Á. (2016): *A család mint erőforrás. A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban*. Habilitációs értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.

Eurostat (2017): *Educational attainment statistics*. Forrás: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics. Utolsó látogatás: 2019. 04. 01.

Fábri Gy. (2014): *Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás*. Zárótanulmány. Budapest: Oktatási Hivatal.

Fehérvári A. (2014): A felsőoktatási szakképzés első éve. *Felsőoktatási Műhely*, 8 (1). 65–77.

Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Fényes H. (2014): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó

Fényes H. (2015): *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 9-46.

Fényes H., Markos V. & Pusztai G. (2018): A civil aktivitás és a lemorzsolódási esély összefüggésének vizsgálata a felsőoktatási hallgatók körében. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 140-153.

Fényes H. & Pusztai G. (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82 (6-7). 567-582.

Fényes V., Bácsné Bába É., Szabóné Szőke R., Kocsis I., Juhász Cs., Máté E. & Pusztai G. (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: Oktatás-Kutatás-Innováció*, 5 (3). 5-14.

Fónai M. (2018): Hallgatói lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 239-250.

Földvári M. & Rosta G. (1998): A modern vallásosság megközelítésének lehetőségei. *Szociológiai szemle*, 4 (1). 127-237.

Galasi P. (2002): Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio* 2002/2. 227-236.

Gáti A. & Róbert P. (2013): Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 93-109.

Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003): Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (2). 165–177.

Harcza I. & Tarján G. (2006): A nemzedéki átörökítés hatása az életpálya esélyekre. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2006*. Budapest: TÁRKI. 238-249.

Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009): *Student Engagement in Higher Education*. New York-London: Routledge.

Hüse L. (2015): *Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők*. Szakkollégiumi Tudástár 1. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium.

Hüse L. & Ceglédi T. (2018): „Érett dió is lehetek.” *A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium

Jármai E. M. & Végh Á. (2017): Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata. In Bukor J., Strédl T., Nagy M., Vass V., Orsovics Y. & Dobay B. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2017-es "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötet.* Révkomárom: Selye János Egyetem. 63-83.

Kelstrom, J. M. (1998): The untapped power of music: Its role in the curriculum and its effect on academic achievement [Electronic version]. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 82. 34-33.

Kertesi G. & Köllő J. (2006a): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, 53 március. 201-225.

Kertesi G. & Köllő J. (2006b): Diplomások keresete 1992-2005 In Fazekas K. & Kézdi G. (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2006.* Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet. 80-87.

Kocsis Zs. (2017): A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa* 7 (1). 81-89.

Kovács K. (2016): Közép-kelet-európai hallgatók sportolásának szocio-kulturális jellemzői. In Kovács K. (szerk.): *Értéktérítő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében.* Oktatókutatás a 21. században 1. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, CHERD-H. 175-186.

Kovács K. (2018): A Comparison of Factors Influencing Health Risk Behaviour of College Students in the Countries of the Carpathian Basin. *European Journal of Mental Health*, 13 (2). 184-210.

Kovács K. E. (2018). A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28 (10-11). 55-63.

Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Kóródi M. (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio*, 16 (2). 311-322.

KSH (2011): *Önkéntes munka Magyarországon.* Forrás: www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentesmunka.pdf Utolsó látogatás: 2018. 04. 08.

Kun A. I. (2009): *Az oktatási sorting elmélet és empirikus tesztelésének problémái.* PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Doktori Iskola. Forrás: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88052/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Utolsó látogatás: 2019. 04. 02.

Lannert J. (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.

Levy, Y. (2007): Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48 (2). 185-204

Mabel, Z., & Britton, T. A. (2017): Leaving late: Understanding the extent and predictors of college late departure. *Social Science Research*, 69 (1). 34-51.

Mahoney, J. L. & Cairns, Robert B. (1997): Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33 (2). 241-253.

Magyar Ifjúság 2016. Forrás:
http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf
Utolsó látogatás: 2018.12.20.

Markos V. (2014): Egyetemisták a munka világában. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.): *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* folyóirat (megjelenés alatt)

Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V., & Ozolinčiūtė, E. (2018): *EUROSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs*. URL:
http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf

Utolsó látogatás: 2019. 02. 05.

Márkus Zs. (2015): A továbbtanulási cél kiválasztásának motívumai. In Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á. R., Márkus Zs. & Hegedűs R.: *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debrecen: CHERD-Hungary. 38-41.

Macgregor, K. (2007): *South Africa: student drop-out rates alarming*. Forrás:
<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071025102245380>.
Utolsó látogatás: 2019. 04. 02.

Medway, J. & Penney, R. (1994): *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. London: Further Education Unit

Morvai L. (2016): Eredményesség és a családok strukturális helyzete a 2014. évi kompetenciamérés tükrében. In Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.): *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 38-54.

Miskolczi P., Bársony F. & Király G. (2018): Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28 (3-4). 87–105.

Nagy Zs., Pásztor A., Hódi Á., Tóth E. & Hülber L. (2012): *Az Erasmus program keretében külföldön szerzett kreditek beszámítása itthon: helyzetképelemzés és jó gyakorlatok feltérképezése*. Bologna Füzetek 9. Budapest: Tempus közalapítvány. 34-67.

Neave, G. (1998): The Evaluative State. *European Journal of Education*, 33 (3). 265-289.

Nyüsti Sz. & Ceglédi T. (2010): A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás – A Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary. 93-101.

Olteanu L. L. (2015): A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból. *Iskolakultúra*, 25 (9). 45-55.

Papula L. (2008): Mi lesz, ha nagy lesz? A pályaválasztást meghatározó tényezők. *Bolyai Szemle*, 17 (1). 33-44.

Patton, W. & McMahon, M. (1997): *Career Development in Practice: A Systems Theory Perspective*. Sydney: New Hobsons Press.

Perna, L. (2012): *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishers.

Polónyi I. (2014): Valóban esélykiegyenlítő hatású a felsőfokú szakképzés? In Halm T. (szerk.): *Tisztelet az érdemnek. Írások Roóz József rector emeritus 70. születésnapjára*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. 216–231.

Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.

Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kézfől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.

Pusztai G. (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37 (1). 44–57

Pusztai G. (2014): The Effects of Institutional Social Capital on Students' Success in Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 4 (3). Paper: DOI 10.14413/HERJ2014.03.06.

Pusztai G. (2016): A család mint társadalmi tőkeforrás. In Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.): *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 4-10.

Pusztai G. (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 109-127.

- Pusztai, G., Baltatescu, S., Kovács, K. & Barta, Sz. (2012): Social Capital and Student Well-being in Higher Education: A Theoretical framework. *Hungarian Educational Research Journal*, 2 (1). 54-74.
- Pusztai G., Ceglédi T. & Bocsi V. (2016, szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad-Debrecen: Partium Press, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. & Kovács K. (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad, Budapest: Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. & Szabó D. (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 13 (4). 23-36.
- Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzsisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai G. & Verdes E. (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 12 (1). 90–105.
- Reisz T. (2009): A felsőfokú szakképzésben tanuló fiatalok. In Fehérvári A. & Kocsis M. (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 71-121.
- Rayman J. & Varga A. (2015): Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 3 (10). 10-28.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009): 'Strangers in Paradise?': Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43 (6). 1103-1121.
- Riggert, S.C., Boyle, M., Petrosko, M.J., Ash, D. & Rude-Parkins, C. (2006): Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76 (1). 63-92.
- Rodgers, T. (2016): A hozzáadott érték mérése a felsőoktatásban. In Pusztai G., Ceglédi T. & Bocsi V. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad-Debrecen: Partium Press, Új Mandátum Könyvkiadó. 90-111.
- Somlai P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Stefanescu, F. & Osvat, C. (2011): Volunteer Landmarks among College Students. *The Yearbook of the „Gb. Zane” Institute of Economic Reserches*, 20 (2). 139-149.
- Stiburek, Š., Vlk, A. & Švec, V. (2017): Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, 7 (1). 43-56.
- Szabó I. (2009): *Nemzet és szocializáció*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Szabó I. (2012): Az egyetem mint szocializációs színtér. In Dusa Á. R., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz., & Sőrés A. (szerk.): *Egyetemi élethehelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* Debrecen: Egyetemi Kiadó. 13-36.

Szemerszki M. (2018): Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontoltóságok. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 15–28.

Szemerszki, M., Ceglédi, T., Tóth, D. A. & Máté-Szabó, B. (2019): The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *HERJ* 2019/2. (megjelenés alatt)

Szűcs T. & Váradi J. (2018): Perzisztencia a zeneművészeti felsőoktatásban. A zeneművészeti képzés megtartó erejének vizsgálata In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 263-274.

Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago–London: The University of Chicago Press.

Thomas, K. M., Singh, P. & Klopfenstein, K. J (2015): Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics*, 39 (4). 327–339. <https://doi.org/10.1007/s10824-014-9238-x>

Tomka M. (1990): Vallás és vallásosság. In Andorka R., Kolosi T. & Vukovich Gy. (eds.): *Társadalmi riport.* Budapest: Társ. 534-555.

Tóth D. A. (2018): Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 225-238.

Tóth, D. A., Szemerszki, M., Ceglédi, T. & Máté-Szabó, B. (2019): The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *HERJ* 2019/2. (megjelenés alatt)

Wichstrøm, L. (1998): Alcohol intoxication and school dropout. *Drug and Alcohol Review*, 17 (4). 413-421.

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SOROZAT KORÁBBAN MEGJELENT KÖTETEI

Engler Ágnes (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debrecen, CHERD-H

Kovács Klára (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-H

Engler Ágnes (szerk., 2018): *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debrecen, CHERD-H

Ceglédi Tímea (2018): *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-H

Tóth Dorina Anna (szerk., 2018): *Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. Debrecen, CHERD-H