

A TANULÁSI NEHÉZSÉGET TAPASZTALÓ HALLGATÓK JELLEMZŐI¹

Hrabéczy Anett

Bevezetés

■ A felsőoktatási expanzió eredményeképpen a nem tradicionális hallgatók igen széles köre előtt nyíltak meg az egyetemek (Kozma 2004; Attewell et al. 2007; Harper–Quaye 2009; Lombardi et al. 2013; Pusztai–Szabó 2014; Pusztai 2015; Ndlovu 2019), s ezzel a hallgatói összetétel nem csupán a társadalmi hovatartozás, de a különböző képességek, kompetenciák mentén is diverzifikálódott. Ezáltal a hallgatói társadalom motiváció, előzetes felkészültség és tanulási képességek szempontjából igen heterogén, s ez a jelenség a felsőoktatásból történő lemorzsolódás arányait is megváltoztatta (Varga 2010; Pusztai 2011; Fenyves et al. 2017; Molnár–Csapó 2019; Hódi–Tóth 2019). Nem elegendő tehát a hozzáférés kiszélesítése, a bejutást követően a tanulmányi előrehaladás és az eredményesség szintén kiemelt szerepet játszik a felsőfokú végzettségűek arányának alakulásában (Nakajima et al. 2012). Esélyegyenlőség szempontjából a felsőoktatás expanziója igen jelentős előrelépésnek tekinthető, a nem megfelelő segítségnyújtás és az elégtelen kompenzáció azonban a lemorzsolódási arányok növekedéséhez vezethet (Szemerszki 2018). Amellett, hogy a felsőoktatás a lemorzsolódás következtében nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére, a kutatások további problémaként említik, hogy az érettségi vizsga, valamint a felsőoktatási felvételi pontszámítási rendszerének komplexitása nem teszi lehetővé, hogy a jelentkezők felsőoktatási tanulási alkalmasságukról, valamint saját képességeikről reális képet kapjanak. Nem kapnak továbbá objektív segítséget a számukra megfelelő szak és intézmény kiválasztásában sem (Hódi–Tóth 2019). Ebből kifolyólag feltételezhető, hogy a hallgatók olyan nehézségekkel szembesülnek, mely nehézségek a köznevelésben töltött évek során a tananyag mennyiségi és minőségi eltérései következtében, valamint a szükséges vagy elégséges tanulási módszerek

különbségei miatt a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséig rejtve maradtak vagy nem jelentkeztek. A felsőoktatásban felszínre kerülő, korábban nem létező vagy rejtőzködő nehézségek hátterében nem egyszerűen a fejletlenebb kompetenciaterületek állnak, ezek összefügghetnek az egyén társadalmi státusából fakadó eltérő aspirációkkal, a kulturális tőkével, a reális pályaválasztással és az egyén tanulmányai iránti elköteleződésével (Bean 1985; Bennett 2003). Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy felsőoktatási tanulmányaik során kik érzékelik magukon a tanulási nehézség jeleit, és ezen hallgatók milyen társadalmi háttérrel, pályaválasztási motívumokkal jellemezhetőek.

A tanulási nehézség és a kompetencia kérdésköre a korábbi kutatásokban

A kutatások a teljesítménybeli különbségek és a tanulási nehézségek tapasztalása mögött a hallgatók olvasási és szövegértési, valamint matematikai és természettudományos képességeinek különbségét látják, ami pedig a tanulmányok sikeres elvégzésének és a munkaerőpiacra történő belépésnek minden hallgató esetében előfeltétele (Thorn 2009; OECD 2013; Hódi–Tóth 2019; Molnár–Csapó 2019). Jelen tanulmány az olvasási-szövegértési nehézségek és a tananyagfeldolgozás során fellépő nehézségek aspektusából igyekszik megragadni a felsőoktatási eredményesség kérdéskörét, amely egyike az alapvető információfeldolgozó készségeknek (OECD 2013; Hódi és Tóth 2019; Molnár és Csapó 2019). A szövegértési képességek felsőoktatási hallgatókat érintő vizsgálatával számos kutatás foglalkozik hazai és nemzetközi szinten egyaránt, azonban ezen vizsgálatok a felsőoktatásban tapasztalható alacsony eredményekre nem feltáratlan tanulási nehézségekként, hanem fejlesztendő kompetenciaterületekként tekintenek (Thorn 2009; OECD 2013; Hódi–Tóth 2019; Molnár–Csapó 2019). A különböző kompetenciákat a köznevelés során számos alkalommal mérik általános és középiskolás korban (OECD 2013, Hódi–Tóth 2019), azonban a továbbtanulást közvetlenül megelőző mozzanatban, a középiskola utolsó évfolyamán ez már nem történik meg. Alapvetően a felsőoktatásban sem bevett gyakorlat a különféle kompetenciák mérése, találkozhatunk azonban olyan kutatási eredményekkel, amelyek alapján már történnek ilyen irányú törekvések (Fenyves et al. 2017; Molnár–Csapó 2019; Hódi–Tóth 2019). Hódi és Tóth 2019-es vizsgálatában, melynek során elsőéves hallgatók szövegértését vizsgálták, eredményeiket összevetve a magyar érettségi eredményeivel arra lettek figyelmesek, hogy az általuk felvett szövegértési teszt eredményei és az érettségi eredmények között csupán gyenge vagy közepes korreláció tapasztalható, s a különböző szintű érettségi vizsgák közül a középszintű érettségi mutat gyengébb összefüggést (Hódi–Tóth 2019). Ezen eredmény alátámasztani látszik azt a szakirodalomban olvasható állítást, mely szerint az érettségi vizsga nem nyújt objektív képet a hallgató számára saját képességeiről és alkalmasságáról. A nemek között szignifikáns különbséget tapasztaltak, mely eredmények alapján ugyan nem kiemelkedő mértékben, de a férfi kitöltők rosszabb eredményeket értek el, mint a nők. Vizsgálatainkban azonban igen kevesen teljesítettek az átlagnál egy szórással rosszabbul, ezért kevés esélyt látnak arra, hogy a vizsgált hallgatók a lemorzsolódás szempontjából szövegértési nehézségek miatt kerülnének kedvezőtlen helyzetbe (Hódi–Tóth 2019).

A kompetencián túl

A felsőoktatást megelőzően rejtve maradt nehézségek nem csupán egy esetleges fejletlenebb szövegértési képességet jelenthetnek, hanem esetenként akár komolyabb tanulási nehézségeket, tanulási zavarokat is, amelyek objektív mérőeszközök hiányában további nehézségeket eredményezhetnek. A kompetenciamérések ezen képességeket úgy értelmezik, hogy az egyén – megfelelő fejlettsége esetén – a társadalom által elvárt és meghatározott nyelvi alakok egységének hatékony alkalmazásával részt képes venni a mindennapi életben (Thorn 2009; OECD 2013). Az OECD által elemzett 2012-es PISA-tesztek adatai alapján megállapításra került, hogy a szövegértési képesség oly mértékben meghatározója az egyén későbbi gazdasági termelékenységének, munkaerő-piaci esélyeinek, egészségi állapotának és általános bizalmának, hogy annak hatása iskolai végzettségétől, szakmájától és munkatapasztalatától függetlenül is érvényesül (OECD 2013). Akkor beszélhetünk tanulási nehézségekről, súlyosabb esetekben akár tanulási zavarról, ha az erre való képesség olyan mértékű korlátokba ütközik, hogy a mindennapi élethez vagy éppen a tanuláshoz szükséges tevékenységeit nem képes megfelelően elvégezni, (Tánczos 2006, Dávid 2015). Vita tárgyát képezheti azonban azon egyének tanulási zavarral való diagnosztizálása, akik esetében a köznevelés éveiben egyáltalán nem merült fel (vagy megfelelő információ, vagy a probléma komolyabb érzékelésének hiányában) a tanulási zavar lehetősége.

Hazánkban elsőként Pusztai (2019) végzett elemzést a feltételezett vagy rejtett olvasási és szövegértési nehézségekre vonatkozóan. 605 fő lemorzsolódott hallgatót vizsgált, s közöttük mintegy 30% volt azok aránya, akik olvasási, szövegértési nehézségekkel küzdöttek. A válaszok alapján ezen nehézségek a tankönyvek és jegyzetek feldolgozásában, valamint az olvasott szöveg megértésében nyilvánultak meg. Az ebből fakadóan lemorzsolódott hallgatókat tekintette olyan személyeknek, akik fel nem fedezett tanulási nehézséggel küzdenek, s mely probléma a köznevelésben a más területeken kiemelkedő képességek kompenzáló hatása miatt nem tudott felszínre törni, azonban a felsőoktatásban – a megnövekedett követelmények hatására – már megmutatkozott (Pusztai, 2019).

Az általa vizsgált lemorzsolódott hallgatói csoportról elmondható, hogy felülreprezentáltak jelentek meg körükben a férfiak annak ellenére, hogy a lemorzsolódás egyébként is a férfiakat veszélyezteti jobban (Pusztai, 2019). Korábbi eredmények szintén igazolták a férfiak alacsonyabb teljesítményét a szövegértési teszteken (Hódi–Tóth 2019), valamint nem szabad elfelejtkeznünk arról sem, hogy a napjainkban növekvő létszámú sajátos nevelési igényű tanulói populáción belül a tanulási zavarokkal küzdők legnagyobb hányada szintén férfi (KSH 2019). Jellemzően nem érkezik alacsony státusú családból, valamint a család tanuláshoz való viszonya sem tért el negatív irányba a többi vizsgált hallgatóhoz viszonyítva. Szüleik számára fontos volt a tanulás, jellemző volt továbbá, hogy időt és energiát egyaránt fektettek gyermekeik tanulmányaiba, s az elvárásaik sem voltak alacsonyabbak a többi hallgató felé támasztott szülői elvárásokhoz viszonyítva (Pusztai 2019). Ezen eredményből arra következtethetünk, hogy a vizsgált hallgatók tanulási nehézségei nem a családjuk társadalmi státusának és kulturális tőkéjének függvénye,

hanem konkrét képességbeli sajátosságok okozzák nehézségeiket. A tanulási zavarok következményeiként gyakran felmerülő problémák között tartja számon a szakirodalom az információk és tananyagok lassabb feldolgozását és annak nehezítettségét, valamint a koncentráció során megjelenő nehézségeket (Tánczos 2006; Dávid 2015), mely tényezők a vizsgált hallgatók esetében az elemzés során egyértelműen megjelentek. Vizsgálatuk során a lemorzsolódott hallgatókból klaszterelemzéssel négy csoportot alakítottak: az anyagi okok és munkavállalás miatt lemorzsolódóak, a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódóak, a többféle okot megjelölők, valamint a felsőoktatásban, képzésben csalódók csoportját. Az eredmények azt mutatták, hogy a rejtett vagy feltételezett tanulási nehézséggel küzdő hallgatók a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók csoportjában jelentek meg felülreprezentáltan. Ez egyértelműen mutatja a probléma súlyosságát (Pusztai 2019).

Ismertlen mértékben ugyan, de előforduló jelenség, amikor egy egyén sajátos nevelési igénye, tanulási problémája nem, vagy csak igen későn kerül felfedezésre. 2019-es tanulmányában Hrabéczy az ebből fakadó nehézségekre mutat rá, melynek eredménye szerint a felsőoktatási előmenetel szempontjából kritikus szerepet játszik a sajátos nevelési igények felderítésének konkrét ideje. Interjúk kutatásának eredményei alapján azon válaszadók, akiknek csupán idősebb életkorukban derült sajátos nevelési igényük, nem lettek időben felvértezve azon képességekkel, stratégiákkal, amelyekkel nehézségeiket hatékonyan tudták volna kompenzálni, valamint fejlesztésben sem részesültek, s ezen hiányosságuk a felsőoktatásból történő lemorzsolódásuk során kiemelt szereppel bírt (Hrabéczy 2019).

A felsőoktatásban tanuló korosztály esetében a tanulási zavarok klasszikus ismertetőjegyeit az „Association on Higher Education and Disability” a következőképp írja le. Ezt az életkort továbbra is a lassú olvasási tempó jellemzi, valamint az egyén változó mértékben képes megérteni és megjegyezni az általa olvasottakat. Problémát jelent továbbá a lényeg kiemelése, az új szavak és kifejezések beépítése a szókészletbe, s nehézséget jelent az egyén számára, ha hosszú ideig kell olvasnia (Tánczos 2006; Dávid 2015). Ezen jellegzetességek alapján feltételezhető, hogy a felsőoktatásban töltött évek során megjelenő tanulási problémák akár addig fel nem fedezett tanulási nehézséget, súlyosabb esetben tanulási zavart is jelenthetnek, amely adekvát segítség hiányában komoly rizikót jelent a hallgatói lemorzsolódás szempontjából.

A tanulmányi teljesítmény és a pályaválasztás összefüggései a korábbi kutatásokban

A korábbi kutatások a felsőoktatási lemorzsolódás jelenségét az expanzió következtében kialakuló, egyetemeken belüli társadalmi egyenlőtlenségekkel hozzák összefüggésbe, így az alacsonyabb társadalmi státusú hallgatók bejutási arányának megváltozásával, s ezen hallgatók alacsonyabb tanulmányi teljesítményével, eredményességével (Hrubos 2012; Veroszta 2012; Szemerszki 2012; 2015; Csók et al. 2018). A felsőoktatás kiszélesedésének hatására a hallgatók nem csupán társadalmi státus és képességek alapján diverzifikálódtak, hanem továbbtanulási motivációik alapján is (Fábri–Roberts 2004;

Csók et al. 2018). A családi, társadalmi és iskolai háttér tekintetében olyan hallgatók is megjelentek a felsőoktatásban, akiknek a felsőoktatás rendszeréről, a továbbtanulásról csak igen szűk információk állnak rendelkezésükre (Fábri–Roberts 2004; Pusztai 2011). A felsőoktatás elit szakaszában a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek szélesebb körű tudás volt birtokában a felsőoktatási rendszerről. Tinto (1993) és Astin (1984) elméletei arra mutattak rá, hogy a kiterjedő felsőoktatásban viszont a hallgatók egy része nehezebben integrálódik a felsőoktatási intézmények közegébe, mindez pedig alacsonyabb fokú elköteleződést és perzisztenciát eredményez (Nakajima et al. 2012). Az információhoz való hozzáférés társadalmi különbségei tehát bizonyítottan alacsonyabb perzisztenciához vezetnek a hibás pályaválasztási döntési mechanizmusokon keresztül, hiszen ezen esetekben az egyének és szüleik nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a társadalmi-gazdasági környezetükről, s amelyre építhető pályaorientációra így nem kerülhet sor (Nakajima et al. 2012; Pusztai 2018). Noha számos korábbi kutatás világított rá arra, hogy a családok bevonása pozitív lehet az egyén felsőoktatási pályafutása során (Jimerson 2000; Parr–Bonitz 2015; Bocsi et al. 2018), az információhoz való hozzáférésre vonatkozó eredmények tükrében feltételezhető, hogy a szűkebb információval rendelkező alacsonyabb státusú családok erős befolyása a pályaválasztásra további akadályokat állíthat az egyének elé, hiszen megfelelő információforrások nélkül a család nem tudja adekvát módon segíteni a pályaválasztást.

A kutatások alapján egyértelmű, hogy a perzisztencia és a tanulmányok elszánt folytatása, valamint az előzetes és a felsőoktatási tanulmányi eredmények összefüggenek a státustényezőkkel (Reay et al. 2009; Ceglédi et al. 2016; Pusztai 2018). A tanulmányok melletti nagyfokú elköteleződés, intézményi bevonódás pedig kritikus eleme magának a tanulási folyamatnak is (Bloom 1974; Gagne 1977; Fisher et al. 1980; Astin 1984). Így tehát a perzisztenciára nem csupán az elköteleződés, erőfeszítésre való hajlandóság szintjén hatnak a státustényezők, hanem a tananyagfeldolgozás folyamatát, minőségét is nagymértékben befolyásolhatják. A főbb nemzetközi trendekkel szemben azonban a hazai kutatásokban visszatérő elem a magasabb státusúak felsőoktatási eredménytelensége, szkepticismusa, csalódottsága, integritásának megingása (Pusztai 2011; Kovács et al. 2019). Jelen tanulmányban – a tanulási problémával rendelkező hallgatók jellemzőit keresve – ennek az összefüggésnek a fennállását és magyarázatát kívánjuk ellenőrizni.

Hipotézisek

Fábri és Roberts (2004) alapján azt feltételezzük, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók alacsonyabb társadalmi státussal jellemezhetőek. Több kutatás igazolta, hogy az alacsonyabb társadalmi státus, a rosszabb anyagi helyzet, valamint a szülők alacsonyabb iskolai végzettsége negatívan hat a tanulmányi előmenetelre és arra, hogy az egyén és családja milyen mennyiségű és minőségű információval rendelkezik a továbbtanulást illetően.

Mivel a családi háttér erőteljes hatását feltételeztük, további hipotézisünk, hogy a vizsgált hallgatók pályaválasztásában a szülők befolyásának kiemelkedő szerepe van, ám esetükben negatív hatást hisszük. Pusztai (2019) alapján azt feltételezzük, hogy a szülők

szerepe egyaránt kiemelkedő lesz mind a pályaválasztás, mind a tanulmányokkal kapcsolatos attitűdök tekintetében.

Feltételezzük továbbá, hogy a vizsgált hallgatók az átlagosnál alacsonyabb perzisztenciával jellemezhetőek. Felvetésünk alapján a tanulási nehézséget jelző hallgatók alacsony társadalmi státusukból kifolyólag kevesebb információval rendelkezhetnek a felsőoktatásról, minek következtében hibás pályaválasztási döntést és alacsony tanulmányuk iránti elkötelezettséget feltételezünk, ami negatívan hat tanulmányi előmenetelükre.

Módszerek

Az adatok a CHERD-Hungary által 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak. Az adatfelvétel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában történt. A kutatás Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben, valamint négy további felsőoktatási intézményeiben² folyt. Jelen tanulmány a magyarországi minta elemzését tűzte ki célul (N=1045), amely kvótás, és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc-képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.³

A tanulási nehézséget jelző hallgatókat a nehézséggel nem rendelkező hallgatókkal hasonlítottuk össze. Az erre a célra létrehozott változóban a tanulási nehézséget jelző hallgatók csoportját azon kérdésekre adott válaszok mentén alakítottuk ki, amelyek alapján a hallgató saját bevallása szerint nehezen tud tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni, és problémát jelent számára, hogy megértse, mit olvas. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy míg a legtöbb kutatás képességmérő tesztek segítségével állapítja meg az egyének különböző képességeinek, kompetenciáinak szintjét, jelen kutatásban a válaszadó önjelentésére, a probléma fennállásának percepciójára hagyatkozunk. Módszertanilag mindent az indokolja, hogy míg a képességmérő tesztek konkrét, számszerűsíthető eredményeket szolgáltatnak arról, hogy a tesztfelvétel pillanatában az egyén milyen szinten volt képes teljesíteni (amely teljesítményt számos külső és belső tényező befolyásolhatja), addig az egyén szubjektív megítélése saját képességeiről már összegezve tartalmazza korábbi és jelenlegi tapasztalatait képességeivel és nehézségeivel kapcsolatban.

Az így létrehozott változó alapján a következő két csoport került kialakításra, s őket hasonlítottuk össze társadalmi és családi háttértényezők és pályaválasztási motívumok alapján:

- A saját tapasztalatuk és bevallásuk alapján tanulási nehézséget jelző hallgatók (a továbbiakban tanulási nehézséget jelző hallgatók) (N=325)
- Saját bevallásuk alapján tanulási nehézséggel nem küzdő (a továbbiakban nehézséget nem tapasztaló) hallgatók (N=720)

Eredmények

Kutatásunkban tehát azon hallgatókat vizsgáltuk, akik válaszaik és saját bevallásuk alapján tanulási nehézséget jeleztek, és őket hasonlítottuk össze azon hallgatókkal, akik nem rendelkeznek ilyen jellegű nehézségekkel. Az adatbázis 1045 fős mintájának 31,1%-a rendelkezik saját bevallása alapján tanulási nehézségekkel. A vizsgálat során először feltártuk a célcsoport tanulmányi jellemzőit, ezt követően néztük meg a társadalmi háttérre és pályaválasztásra vonatkozó összefüggéseket.

Perzisztencia

A tanulmányi eredményességet elsőként a válaszadók szubjektív megítélése alapján vizsgáltuk meg. Az 1. táblázat alapján jól látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók valamennyi esetben az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg saját tanulmányi eredményeiket. Ezen válaszok esetében természetesen nincs objektív képünk a konkrét tanulmányi eredményekről, ami alapján összehasonlíthatnánk a válaszokat a ténylegesen elért eredményekkel, képet kaphatunk azonban a hallgatók önértékeléséről, ami összefüggésbe hozható az alulteljesítéssel. Fontos tényező, hogy tanulmányait illetően a tanuló akár a tanulási zavarok és nehézségek ellenére is kompetens személynek tekinthető (Kőrössy 1997).

1. táblázat. Tanulmányi eredményesség (Khi–négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

		Szülei vé- leménye alapján	Saját vé- leménye alapján	Oktatói vé- leménye alapján	Hallgató- társai vé- leménye alapján	Jegyei alapján
Nehézséget nem tapasztaló	Átlagos vagy rossz- szabb	23,1%	41,5%	37,6%	39,3%	36,8%
	Átlagosnál jobb	<u>76,9%</u>	<u>58,5%</u>	<u>62,4%</u>	<u>70,7%</u>	<u>63,2%</u>
	Összesen	669	694	587	650	695
Tanulási nehé- zséget jelző	Átlagos vagy rossz- szabb	<u>33,5%</u>	<u>51%</u>	<u>49,2%</u>	<u>38,3%</u>	<u>46,7%</u>
	Átlagosnál jobb	66,5%	49%	50,8%	61,7%	53,3%
	Összesen	314	314	275	299	316

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 2. táblázat alapján látható, hogy a különböző, tanulmányok alatt felmerülő nehézségek milyen mértékben jelennek meg a vizsgált hallgatók tanulmányai során. A

nehézségek esetében rákérdeztünk azon problémák jelenlétére, amelyek az időbeosztásra, a tananyaghoz és információkhoz való hozzáférésre, a tanulásra, az oktatókkal és hallgatókkal való együttműködésre vonatkoznak, valamint az egyéb tanulmányok során felmerülő adminisztratív és anyagi problémákra, mint például a költéstérítéses képzésbe történő átsorolás. Ezen 22 rizikótényezőből indexet hoztunk létre, majd létrehoztuk az átlag alatti és átlag feletti számú rizikótényezővel rendelkező hallgatók csoportjait. Várakozásunknak megfelelő eredmény, hogy míg a nehézséget nem tapasztaló hallgatók többségében átlag alatti számú rizikótényezőt tapasztaltak tanulmányaik során, a tanulási nehézséget jelző hallgatók az átlag feletti számú rizikótényezővel való találkozás esetében erősen felülreprezentáltak jelennek meg. Rizikótényezőkné tekintettük azokat a problémákat, amelyeket a hallgatók nehézségként azonosítottak felsőoktatási tanulmányaik során, tekintet nélkül arra, hogy ezek mennyire szorosan függtek össze a szűkebb értelemben vett tanulási tevékenységgel.

2. táblázat. A vizsgált hallgatók megoszlása a rizikótényezők gyakoriságának átlaga alapján (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , $N=913$)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Átlag alatti számú rizikótényező	62,8%	36,2%
Átlag feletti számú rizikótényező	37,2%	63,8%
Összesen	642	271

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Megvizsgáltuk, hogy a tanulási problémát jelzők körében hogyan alakul a lemorzsolódás közelébe kerülők aránya. Azt tapasztaltuk, hogy körükben felülreprezentáltak azok aránya, akik kerültek már ilyen helyzetbe (3. táblázat). Amennyiben a potenciális túlfutókat, tehát azokat vizsgáljuk, akik egy vagy több félévet fognak csúszni a kurrikulumban tervezett tanulmányi időtartamhoz képest, a tanulási nehézséget jelző hallgatók szintén felülreprezentáltak jelennek meg. Míg a nehézséget nem tapasztaló hallgatók csupán ötöde jellemezhető potenciális túlfutóként, addig a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében a csoport harmada már annak számít (3. táblázat).

3. táblázat. Lemorzsolódási rizikó és a potenciális túlfutók aránya (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , $N=1037$)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Került már lemorzsolódási rizikós helyzetbe	42,9%	53,7%
Potenciális túlfutó	21,5%	35,2%
Összesen	716	321

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A vizsgálat során a kutatók a hallgatók három csoportját különítették el a haladásuk üteme és jellemzői szerint: a korrigáló-költségtérítéses, a csúszó-passzíváló, valamint a normál úton haladó hallgatók csoportját (Pusztai 2020). Adataink azt mutatják, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelen a csúszó-passzíváló csoportban, s alulreprezentáltak a normál úton haladók között (4. táblázat).

4. táblázat. Haladási utak (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Költségtérítéses-intézmény/szakváltó	18,6%	19,7%
Csúszó-passzíváló	19,3%	<u>31,1%</u>
Normál úton haladó	<u>62,1%</u>	49,2%
Összesen	720	325

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Társadalmi, gazdasági háttér, rekrutáció

A tanulási problémák vizsgálatakor sem tekinthetünk el annak vizsgálatától, hogy a jelenséget mely demográfiai és társadalmi csoportokban tapasztalják gyakrabban. A nemek megoszlását vizsgálva, az 5. táblázat alapján látható, hogy ugyan alacsonyabb a férfiak aránya a tanulási nehézséget jelző hallgatók között, mégis felülreprezentáltak jelennek meg körükben. 2019-es kutatásában Pusztai lemorzsolódott hallgatókat vizsgált, s esetükben az olvasási és szövegértési nehézségekkel rendelkezők között is felülreprezentált volt a férfiak aránya, annak ellenére, hogy a lemorzsolódás egyébként is a férfiakat veszélyezteti jobban.

5. táblázat. Nemi megoszlás (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Férfi	36,8%	<u>44,4%</u>
Nő	<u>63,2%</u>	55,6%
Összesen	702	315

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Miközben a szülők iskolázottsága és a tanulmányi eredményesség szinte minden közös felsőoktatási kutatásban szoros összefüggést mutat, adataink szerint a tanulási nehézsé-

séget jelző hallgatók nem az alacsonyabb iskolázottságú szülőktől származnak. A vizsgált hallgatói csoportok között a szülők iskolai végzettségének tekintetében kizárólag az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége hozott szignifikáns eltérést. A 6. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók körében felülreprezentált az alapfokú vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák aránya, s alulreprezentáltak jelennek meg azok, akik esetében az anya érettségizett. Mindezekkel szemben azonban nem várt eredmény, hogy igen magas a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya is.

6. táblázat. Anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége
(Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Alapfokú vagy alacsonyabb	3,3%	<u>6,6%</u>
Szakmunkás	15,7%	13,3%
Érettségi	<u>40,0%</u>	32,9%
Felsőfokú	41,0%	47,2%
Összesen	702	316

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A válaszadók relatív anyagi helyzetét és a haladási utakat összevetve, a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében szignifikáns összefüggéseket kaptunk. A 7. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatókat vizsgálva a költségtérítési és képzésváltók között található az átlagosnál jobb anyagi helyzetben élő hallgatókat. A csúszó-passziváló hallgatók az átlagosnál rosszabb anyagi helyzetben élők között vannak felülreprezentáltak. Az eredményeket látva felmerülhet az a feltételezés, mely szerint a tanulási nehézséget jelző hallgatók két csoportja különíthető el, egy magas társadalmi státusú családi háttérrel rendelkező és egy alacsony társadalmi státusú csoport, amely két csoport pályaválasztását és tanulmányi előmenetelének okait tekintve is különbségek lehetnek.

7. táblázat. Relatív anyagi helyzet és haladási utak a tanulási nehézséget jelző hallgatók körében
(Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

	Költségtérítési-intézmény/ szakváltó	Csúszó-passziváló	Normál úton haladó
Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet	<u>44,1%</u>	30,9%	35%
Átlagos anyagi helyzet	46,6%	51,1%	<u>56,8%</u>
Átlagosnál jobb anyagi helyzet	9,3%	<u>18,1%</u>	8,2%
Összesen	193	133	449

Forrás: PERSIST 2018/2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Pályaválasztás

A felsőoktatásba történő belépés esetén vizsgálható, hogy a hallgatók milyen többletpontokat igényeltek a jelentkezés során. A különböző többletpontok esetében (amelyek igényelhetőek előnyben részesítés jogcímen fogyatékoság megléte esetén, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet, valamint gyermekgondozás miatt, többleteljesítmény esetén technikai végzettség meglétéért, sportversenyen való teljesítményért, tanulmányi versenyhelyezésért, közép- és/vagy felsőfokú komplex nyelvvizsga teljesítéséért, emelt szintű érettségéért) külön vizsgálva egyedül a fogyatékoságért kapott többletpont esetében kaptunk szignifikáns különbséget. Ebben az esetben a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelentek meg, azonban a fogyatékoságért többletpontot szerzők száma a teljes mintán mindössze 12 fő. Ezt követően az igényelhető többletpontok alapján 4 csoportot képeztünk, melyek a 4. táblázat alapján láthatók. Megkülönböztettük azokat a hallgatókat, akik a felvételi során egyáltalán nem igényeltek többletpontot, azok csoportját, akik előnyben részesítés jogcímen, akik többleteljesítmény jogcímen, valamint azokat, akik mind a két jogcímen igényeltek többletpontot. A 8. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik egyáltalán nem igényeltek többletpontot, s alulreprezentáltak azok között, akik kizárólag többleteljesítményért igényelték a többletpontokat. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a vizsgált hallgatók a köznevelésben töltött évek során nem mutattak sem nehézségeket, sem kiemelkedő eredményeket, vagyis a tanulási nehézségek ebben az esetben a köznevelési évek során feltehetőleg rejtve maradtak, vagy más tényezők kompenzálták a nehézséget, ami a felsőoktatási tanulmányok során felszínre tört.

8. táblázat. Többletpontot igénylők aránya a többletpontok típusa szerint (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , $N=1045$)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Nem igényelt többletpontot	36,8%	<u>46,8%</u>
Előnyben részesítésért igényelt	2,3%	1,8%
Többleteljesítményért igényelt	<u>53,9%</u>	44,3%
Mindkettő	7,0%	7,1%

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A pályaválasztás motívumai esetében többek között vizsgáltuk az egyén társas környezetéhez kötődő pályaválasztási motívációkat. A 9. táblázat szemlélteti, mely eredmények bizonyultak szignifikánsnak. A pedagógusok, a barátok és a pályaválasztási tanácsadó hatásának esetében nem találtunk különbséget. A 9. táblázatot szemlélve azonban látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik visszatekintve úgy emlékeznek, hogy szüleik elvárásainak és taná-

csainak megfelelően, valamint testvérük példája alapján választottak pályát maguknak, s alulreprezentáltak azok körében, akik a saját elképzeléseik alapján választottak pályát. Ezek az eredmények a család erősebb pályaválasztási szerepvállalására vallanak, bár természetesen a retrospekció lehetőséget ad arra, hogy a tanulmányi nehézségekért a hallgató magáról elhárítsa az egykori döntés miatti felelősséget. Ugyanakkor tény, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei kimagasló arányban követték szüleik tanácsát, ami nem meglepő, hiszen általános kutatási tapasztalat, hogy a magas státusú szülők körében nagyobb a koncepciózus és ambíciózus továbbtanulási terveket kovácsoló szülők aránya.

9. táblázat. A pályaválasztást meghatározó személyek
(Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

	Nehézséget nem tapasztaló			Tanulási nehézséget jelző		
	Szülei elvárásait, tanácsait követte	A saját feje után ment	Testvére(i) példáját követte	Szülei elvárásait, tanácsait követte	A saját feje után ment	Testvére(i) példáját követte
Nem	73,5%	19,9%	95,8%	66,8%	29,8%	92,9%
Igen	26,5%	80,1%	4,2%	33,2%	70,2%	7,1%
Összesen	720	720	720	325	325	325

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők esetében a két csoport között három ponton tapasztalhatunk szignifikáns különbségeket. A 10. táblázatban látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak szerepelnek azok között, akik családi hagyományt követve jelentkeztek az általuk választott képzésbe, és alulreprezentáltak jelentek meg azok között, akik hivatáskereső vagy tudásgyarapítás céljából választottak képzést. A családi hagyomány követése a magasabban iskolázott szülők gyermekeit felülreprezentáltan jellemzi, ez az eredmény a családi aspirációk jelentősebb befolyására vall a vizsgált hallgatók pályaválasztása tekintetében. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók körében nagyobb eséllyel találhatunk olyan hallgatókat, akik merész családi ambíciók és családi tradíciók megvalósítói.

10. táblázat. Pályaválasztási motivációk (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

	Nehézséget nem tapasztaló			Tanulási nehézséget jelző		
	Családi hagyomány követése	Hivatáskereső	Tudás gyarapítása	Családi hagyomány követése	Hivatáskereső	Tudás gyarapítása
Nem	76,8%	12,8%	9,2%	68,8%	18,9%	15,8%
Igen	23,2%	87,2%	90,8%	31,3%	81,1%	84,2%
Összesen	702	709	714	320	322	322

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Mindez értékelhető úgy is, hogy a tanulmányok melletti kitartás gyengeségét, az alacsony perzisztenciát az okozza, hogy a hallgató nem az általa áhított, vagy a képességeinek és érdeklődésének megfelelő szakra kerül be a felsőoktatásba, s így az inadekvát pályaválasztás növeli a lemorzsolódási rizikót (Bean 1980; 1985; Tinto 1975; 1993; Bennett 2003; Csók et al. 2018; Kovács et al. 2019). Lényeges kérdés tehát, hogy a vizsgált célcsoport esetében kimutatható-e az összefüggés a pályaeorientáción túl a választott képzés iránti elköteleződéssel és elégedettséggel.

A 11. táblázat szemlélteti, hogy a célcsoportban hogyan alakul azok aránya, akik nem az általuk látogatott szakra szerettek volna bekerülni, valamint akik esetében a bekerülést követően derült ki a választott szak iránti érdektelenség.

11. táblázat. A látogatott szak iránti érdeklődés – milyen mértékben igazak a válaszadóra a következő állítások (Khi–négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1042)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Célt tévesztett szakválasztás	16,30%	<u>26,20%</u>
A gyenge illeszkedés percepciója	9,30%	<u>18,20%</u>
Összesen	718	324

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 11. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik nem az általuk jelenleg látogatott szakra szerettek volna bekerülni, valamint azok között, akikről a bekerülés után derült ki, hogy az adott szak nem érdekli őket. Ez az eredmény összhangot mutat azokkal, amelyek alapján a vizsgált hallgatók pályaválasztását saját érdeklődésük jóval kevésbé határozta meg, mint azokét, akiknek nincsenek nehézségeik. A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a válaszadók jelenlegi tapasztalataik birtokában jelentkeznének-e újra a felsőoktatásba, és ha igen, ugyanazt a szakot vagy intézményt választanák-e, amelyben jelenleg tanulnak. Ennek eredményeit a 12. táblázat szemlélteti.

12. táblázat. Felsőoktatásba történő jelentkezés hajlandósága a jelenlegi tapasztalatok függvényében (Khi–négyzet-próba, $*p \leq 0,05$), (% , N=1045)

	Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Nem, nem jelentkeznék	6,1%	7,7%
*Igen, ugyanoda jelentkeznék	<u>75,4%</u>	57,5%
*Igen, más intézménybe és/vagy szakra jelentkeznék	21,3%	<u>37,2%</u>
Összesen	720	325

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 12. táblázat adatai alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik jelenlegi tapasztalataikat figyelembe véve már másik intézménybe vagy másik szakra jelentkeznének, és alulreprezentáltak jelennek meg azok között, akik ugyanoda jelentkeznének, ahol jelenleg tanulnak. Nem találtunk szignifikáns eltérést azonban azok között, akik jelenlegi tapasztalataik alapján egyáltalán nem jelentkeznének a felsőoktatásba. Mindezeket összevetve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált hallgatók valószínűsíthetően nem tartják magukat érdemtelennek a felsőoktatásra, és érdeklődésük is a diplomaszerezés felé irányul. Saját válaszaik alapján azonban olyan képzésekben vesznek részt, amelyekben csalódtak, kiábrándultak vagy a tanulási nehézségek vették el kedvüket, s ami a korábbi kutatási eredmények alapján komoly hatással lehet a hallgatói eredményességre, perzisztenciára (Kovács et al. 2019).

Képzési terület szerint nincs szignifikáns eltérés a két csoport között, vagyis a tanulási nehézségek jelentkezése nem képzésspecifikus, így a hallgatók gyengébb teljesítménye nem csupán a különböző képzési területek, szakok sajátosságainak tudható be. Azonban a képzésterületeket az állami finanszírozásban maradáshoz elegendő kreditszám és tanulmányi átlag szerint az oktatáspolitikai osztályozta. Megvizsgáltuk, hogy a klasszifikáció szerint könnyebbnek vagy nehezebbnek ítélt képzésekben a tanulmányi nehézséget jelentő hallgatók körében hogyan alakul a hallgatók aránya a szülők iskolázottsága szerint. A 13. táblázat adatai azt mutatják, hogy az ún. könnyebbnek ítélt szakokon a legalacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekeinek aránya nagyobb, míg a nehezebb képzésekben a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei jelentősen többen vannak.

13. táblázat. Szakválasztás a szak nehézsége és az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége függvényében (Khi–négyzet-próba, * $p \leq 0,05$), (% , $N=1018$)

		Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
Oktatáspolitikailag könnyebbnek ítélt szakon tanul	Alapfokú vagy alacsonyabb	3,9%	<u>10,3%</u>
	Szaktanulmány	17,5%	12,1%
	Érettségi	41,8%	42,2%
	Felsőfokú	36,8%	35,3%
	Összesen	285	116
*Oktatáspolitikailag nehezebbnek ítélt szakon tanul	Alapfokú vagy alacsonyabb	2,9%	4,5%
	Szaktanulmány	14,4%	14,0%
	Érettségi	<u>38,8%</u>	27,5%
	Felsőfokú	43,9%	<u>54,0%</u>
	Összesen	417	200

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Hogy pontosabb képet kapjunk a vizsgált hallgatók által látogatott képzésekről és azok piacképességéről, megvizsgáltuk a társadalmi státusz és a tanulási nehézségek meg-

jelenésének kapcsolatát a hallgatók által látogatott szakok lemorzsolódási rizikójával összefüggésben, valamint azzal, hogy a vizsgált hallgatók által látogatott szakok elvégzését követően a pályakezdők milyen nettó keresettel számolhatnak.

A szakok lemorzsolódási rizikójára vonatkozó változót dichotomizáltuk, így hoztuk létre az átlag alatti és átlag feletti lemorzsolódási rizikóval jellemezhető szakra járó hallgatók két csoportját. A 14. táblázat adatai szerint az átlag alatti lemorzsolódási rizikóval jellemezhető képzéseken az alacsony iskolázottságú anyák gyermekei között jelennek meg felülreprezentáltan a tanulási nehézséget jelző hallgatók. Az átlag feletti lemorzsolódási rizikójú képzések esetében szignifikáns összefüggést nem láthatunk, elmondható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók alulreprezentáltak jelennek meg az érettségi-vel rendelkező anyák gyermekei körében, miközben arányuk a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák körében jóval magasabb.

14. táblázat. A képzések lemorzsolódási rizikója és a tanulási nehézségek megjelenésének kapcsolata az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége függvényében (Khi-négyzet-próba, * $p \leq 0,05$), (%), $N=1018$)

		Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
*Átlag alatti lemorzsolódási rizikójú képzések	Alapfokú vagy alacsonyabb	3,7%	<u>9,7%</u>
	Szaktmunkás	16,9%	12,4%
	Érettségi	42,2%	37,2%
	Felsőfokú	37,2%	40,7%
	Összesen	325	145
Átlag feletti lemorzsolódási rizikójú képzések	Alapfokú vagy alacsonyabb	2,9%	4,1%
	Szaktmunkás	14,6%	14,0%
	Érettségi	<u>38,2%</u>	29,2%
	Felsőfokú	44,3%	52,6%
	Összesen	377	171

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 15. táblázatban látható a vizsgált hallgatók által látogatott szakok megszerzése után szerezhető nettó keresetek szerinti csoportosítás, valamint az, hogy mi alapján tapasztalható összefüggés a tanulási nehézségek megjelenése a hallgatók családjának relatív anyagi helyzete között. Az átlag feletti nettó bérrel kecsegtető szakok esetében szignifikáns különbségnek bizonyul, hogy a tanulási nehézségek megjelenése az átlagosnál jobb anyagi helyzetű családok gyermekei esetében felülreprezentáltak, így elmondható, hogy ezen képzéseken a magas státuszú szülők gyermekeinek is nagy esélye van arra, hogy tanulmányai során nehézségekbe ütközzön.

15. táblázat. A diplomaszerzés után szerezhető nettó bér és a tanulási nehézségek megjelenésének kapcsolata a relatív anyagi helyzet függvényében
(Khi-négyzet-próba, * $p \leq 0,05$), (% , $N=1003$)

		Nehézséget nem tapasztaló	Tanulási nehézséget jelző
	Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet	31,7%	33,5%
Átlag alatti remélt nettó bér	Átlagos anyagi helyzet	57,9%	56,3%
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	10,5%	10,2%
	Összesen	458	215
	Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet	33,0%	34,0%
*Átlag feletti remélt nettó bér	Átlagos anyagi helyzet	61,4%	52,6%
	Átlagosnál jobb anyagi helyzet	5,6%	<u>13,4%</u>
	Összesen	233	97

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A tanulási nehézségek megjelenése esetében kétféle alcsoportot különböztethetünk meg. Az eredmények alapján az első alcsoportba azon hallgatók tartoznak, akik alacsony társadalmi státusú családokból a felsőoktatásba lépve olyan képzéseket választanak, amelyek nagyobb bizonyossággal elvégezhetőek, ezeken a szakokon azonban kulturális hátrányaik miatt kerülnek nehezebb helyzetbe a tanulmányok elvégzése során. A második alcsoportba azon hallgatók tartoznak, akik magas státusú szülők gyermekei, így bátrabban irányítják őket szüleik a nehezebben elvégezhető, rizikósabb képzések irányába, ahol azonban a magas követelmények és a képzések nagyfokú szelektivitása miatt nagyobb eséllyel tapasztalnak a hallgatók a tanulás során fellépő nehézségeket.

A szülők tanuláshoz fűződő viszonya

Felmerülhet hát a kérdés: hogyan jellemezhetőek azon családok, amelyek ilyen mértékű hatást gyakorolnak tanulási nehézséggel élő gyermekük pályaválasztására? Megvizsgáltuk tehát a szülők tanuláshoz való viszonyát. A 16. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók között alulreprezentáltak azok aránya, akiknek szülei hagyták, hogy az egyén eldöntse, milyen irányban szeretné folytatni tanulmányait, felülreprezentáltak jelennek meg azonban azok között, akik a szülők elvárásainak sosem tudtak megfelelni. Elsőre ellentmondásnak tűnhet, hogy azok is felülreprezentáltak jelennek meg a tanulási nehézséget jelzők között, akikkel szemben a szülőknek nem voltak elvárásai, vagy nem tudják megítélni a szülők tanuláshoz való viszonyát. Ezek az eredmények is a tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók két csoportjának meglétééről árulkodnak, hiszen a tanulási nehézségek megjelenését nagymértékben elősegítik a túlzottan magas elvárások, azonban e tényező másik pólusa, az elvárások hiánya is.

16. táblázat. A szülők tanuláshoz fűződő viszonya (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

		Hagyták, hogy eldöntse, mit szeretne tanulni	Nem tudja megítélni	Sosem tudott az elvárásoknak megfelelni	Nincsenek elvárások
Nehézséget nem tapasztaló	Nem jellemző	3,0%	<u>89,7%</u>	<u>73,8%</u>	54,9%
	is-is	11,1%	7,6%	14,9%	25,8%
	Jellemző	<u>85,9%</u>	2,8%	11,3%	19,2%
	Összesen	710	687	705	708
Tanulási nehézséget jelző	Nem jellemző	<u>6,8%</u>	80,8%	60,6%	48,6%
	is-is	<u>17,1%</u>	9,1%	19,6%	22,4%
	Jellemző	76,1%	<u>10,1%</u>	<u>19,9%</u>	<u>29,0%</u>
	Összesen	322	318	322	317

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Ezen feltételezést tovább erősíti, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében a különböző szülői támogatási formák közül nagyon alacsony arányban jelent meg, hogy szüleik beszélgettek volna velük, s ennek hiányában a tanulmányokkal kapcsolatos tapasztalatok átbeszélésére sem nyílhatott lehetőség. Felülreprezentáltan jelent meg azonban, hogy a tanulmányaik megszakításáról beszélgettek, valamint az is, hogy helyeselték a tanulmányok megszakítását a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében. Elmondható, hogy a tanulási nehézségek észlelése nemcsak a hallgatói kiábránduláshoz vezet, de a családban érelődő lemorzsolódási döntés felé is (17. táblázat).

17. táblázat. Szülői támogatási formák (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

		Beszélgettek	Tanulmányai megszakításáról beszélgettek	Helyeselték a tanulmányok megszakítását
Nehézséget nem tapasztaló	Nem jellemző	6,4%	<u>74,1%</u>	<u>87,5%</u>
	is-is	23,9%	15,9%	8,0%
	Jellemző	<u>69,8%</u>	9,9%	4,5%
	Összesen	708	696	690
Tanulási ne- hézséget jelző	Nem jellemző	<u>11,2%</u>	61,1%	80,3%
	is-is	27,0%	<u>24,0%</u>	<u>12,2%</u>
	Jellemző	61,8%	<u>15,0%</u>	<u>7,5%</u>
	Összesen	322	321	320

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A következőkben megvizsgáltuk, hogy az általunk eddig feltételezett komponensek hogyan hatnak a tanulási nehézségek megjelenésére. Ennek vizsgálatára logisztikus regresszioelemzést alkalmaztunk, melyet a 18. táblázat szemléltet. Az elemzés során megvizsgáltuk többek között, hogy az oktatáspolitikailag nehéznek ítélt szakra történő jelentkezés, a szülők befolyása a pályaválasztásra, valamint a szak iránti érdeklődés hogyan befolyásolja a tanulási nehézségek megjelenését is, azonban, mivel ezek a regressziós modellünkben nem bizonyultak szignifikánsnak, nem szerepeltetjük azokat, lévén, gyengíténék a modell magyarázó erejét.

18. táblázat. A tanulási nehézséget érzékelő hallgatók közé kerülés esélyét befolyásoló tényezők (Exp(B)-k) (* $p \leq 0,05$), (N=883)

Magyarázó változók	Első modell Exp(B)-k	Második mo- dell Exp(B)-k	Harmadik modell Exp(B)-k
Konstans	0,394*	0,428	0,378*
Férfi hallgatók	1,377*	1,323*	1,168
Anya iskolai végzettsége (alapfokú vagy alacsonyabb)		1,642*	1,590
Anya iskolai végzettsége (szakmunkás)		0,725	0,687
Anya iskolai végzettsége (érettségi)		0,727*	0,762
Nem bírja az egyetemi költségeket		1,563*	1,115
Átlag feletti számú rizikófaktort jelez			2,684*
Nem preferált képzésben tanulás			2,289*
Gyenge illeszkedés percepciója			1,864*

Forrás: PERSIST 2018/2019. Első lépésben bevonva a hallgatók nemét (első modell), második lépésként bevonva az anyagi háttérmutatókat (második modell), harmadik lépésként bevonva a tanulmányok nehezítettségére vonatkozó mutatókat (harmadik modell).

A 18. táblázat eredményei alapján elmondható, hogy az első modellben a hallgató neme szignifikáns hatással van a tanulási nehézséget jelző hallgatók közé kerülés esélyére. Esetükben, ha az egyén férfi, nagyobb az esélye annak, hogy ilyen jellegű nehézségek lépnek fel tanulmányai során. A második modellben – az anyagi státust reprezentáló háttérváltozókat bevonva – a nem magyarázó ereje növekedett, s az anya felsőfokú végzettségének kivételével mindegyik szignifikánsnak bizonyult. Legnagyobb magyarázó erővel azonban az bírt, miszerint a hallgatónak nehézséget jelent a tanulmányai során felmerülő költségeket kifizetni, vagyis az anyagi nehézségek növelik a tanulási nehézségeket jelentő csoportba kerülés esélyét. A harmadik modellben – a tanulmányokra és a szakra vonatkozó tényezőket bevonva – azonban a nem és az anyagi háttérmutatók is elvesztették szignifikanciájukat, így azok ebben a modellben nem jelentenek magyarázó tényezőt. Szintén látható, hogy az átlag feletti rizikófaktor megléte, ha a hallgató nem a számára megfelelő, általa nem preferált képzésben tanul, valamint a gyenge illeszkedés percepciója kifejezetten magas magyarázó erővel bírnak, és nagymértékben növelik a

tanulási nehézségek megjelenésének valószínűségét. Jóval erősebben, mint ahogyan az előző modellekben a nem vagy az anyagi háttértényezők esetében látható volt. Modelünk alapján megállapítható tehát, hogy – noha az egyének társadalmi, anyagi háttere hatással lehet a tanulási teljesítményre – az, hogy az illető az érdeklődésének és képességeinek megfelelő szakon tanul-e, sokkal nagyobb mértékben meghatározó.

Összegzés

Kutatásunk során a CHERD-Hungary kutatóközpont PERSIST 2019 adatbázisa alapján vizsgáltuk azon hallgatókat, akik tanulási nehézségekről tesznek jelentést felsőfokú tanulmányaik során, és összehasonlítottuk őket azokkal, akik tanulmányaik során nem tapasztalnak ilyen jellegű nehézségeket.

A vizsgált hallgatók társadalmi hátterére vonatkozó hipotézisünk vizsgálata során nem várt összefüggésre bukkantunk. Noha a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében alacsony társadalmi státust feltételeztünk, ez csupán a vizsgált célcsoport egy részére volt igaz. Az alacsony társadalmi státussal jellemezhető családok gyermekei esetében azokon a képzéseken is megjelentek a tanulási nehézségek, amelyek oktatáspolitikailag könnyebbnek ítélt, alacsony lemorzsolódási rizikóval jellemezhető képzések. Szignifikánsan magasabb volt azonban a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében a magasabb státusú családok aránya is, akik jellemzően a magas lemorzsolódási rizikójú, oktatáspolitikailag nehéznek ítélt szakokon jelennek meg nagyobb számban, így elmondható, hogy ezen képzéseken a hallgatók jelentős részének megnő az esélye arra, hogy nehézségek lépjenek fel tanulmányaik során.

A család erőteljesebb hatását feltételeztük a vizsgált hallgatók pályaválasztásának és eredményességének hátterében. Ez a felvetésünk igazolódott, s elmondhatjuk, hogy mind az alacsony társadalmi státus, mind a magas társadalmi státus hatással bír a pályaválasztásra és az eredményességre nézve egyaránt. Az alacsony társadalmi státussal jellemezhető családok jellemzően alacsony elvárásokkal – vagy konkrét elvárások nélkül – olyan képzések felé irányítják gyermeküket, amelyek könnyebben elvégezhető képzések, ezeken a képzéseken azonban az alacsony státusú hallgatók kulturális hátrányaikból fakadóan nehézségekkel találják magukat szemben. A magas státusú családok gyermekeiket bátrabban irányítják a nehezebb, rizikósabb de magasabb jövedelemmel kecsegtető képzések felé, s magasabb elvárásokat is támasztanak gyermekeik felé. Jelentős szerepet tölt be a tanulási nehézségeket jelző hallgatók közé kerülésben az, hogy a hallgató mennyire érzi magát a helyén, továbbtanulási döntését mennyire érzi adekvátnak, milyen a képzéshez való illeszkedésének a percepciója, valamint az általa preferált képzésben tanul-e. Eredményeink alapján tehát a tanulási nehézségek percepciója az eredményesség objektív és szubjektív mutatóival egyaránt összefügg.

Összegezve elmondható, hogy eredményeink alapján szegmentált felsőoktatási piac feltételezhető, melyben a nehezebb, de piacképesnek mondható szakokon nagyobb arányban jelennek meg a magas státusú, magas elvárásokat felállító szülők gyermekei. Ezen képzések azonban rendkívül szelektívek, illetve magas lemorzsolódási rizikóval jellemezhetőek, esetükben megnő az esélye a hallgatók tanulás során jelentkező

problémáinak kialakulása még abban az esetben is, ha a hallgató a felsőoktatásba lépéskor jelentős többletteljesítményt mutat fel. A veszélytelenebb, könnyebb de kevésbé piacképes képzéseken az alacsony társadalmi státusú szülők gyermekei jelennek meg felülreprezentáltan, ezeken a képzéseken azonban a ténylegesen kulturális hátrányokkal rendelkező egyének azok, akiknél megnő a tanulmányok során felmerülő nehézségek kialakulásának esélye. Nem kétséges, hogy a tanulási problémákkal küzdő hallgatókat kívánatos időben kiszűrni, mert körükben – ahogy az adatok mutatják – a kiábrándulás és a tanulmányok megszakításának terve körvonalazódik. A tanulási nehézségekkel küzdők két csoportjának azonosítását azonban kiemelten fontosnak tartjuk, mert problémáik kezelése az intézményektől másféle beavatkozást kíván.

Irodalom

- Astin, A. W. (1984): Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25. Pp. 297–308.
- 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.
- Bean, J. P. (1980): Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12. (2.) Pp. 155–187.
- Bean, J. P. (1985): Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22. (1.) Pp. 35–64.
- Bennett, R. (2003): Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27. (2.) Pp. 123–141.
- Bloom, B. (1974): Time and learning. *American Psychologist*, 29. Pp. 682–688.
- Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea–Kocsis Zsófia–Kovács Karolina Eszter–Kovács Klára–Müller Anetta–Pallay Katalin–Szabó Barbara Éva–Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna (2018): A pedagógus-hallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk alapján. In: Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ceglédi T.–Tóbi I.–Harsányi Sz. (2016): Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció. *Educatio*, 25. (3.) Pp. 359–371.
- Csók Cintia–Dusa Ágnes Réka–Hrabéczy Anett–Novák Ildikó–Karászi Zsuzsanna–Ludescher Gabriella–Markos Valéria–Németh Dóra (2018): A hallgatói lemorzsolódás háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében. In: Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Dávid Mária (2015): *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Fábrí Gy.–Roberts É. (Szerk.) (2004): *Egyetemek mérlegen. Hallgatói vélemények*. Budapest: Educatio Kht., Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- Fenyves Veronika–Bácsné Bába Éva–Szabóné Szőke Réka–Kocsis Imre–Juhász Csaba–Máté Endre–Pusztai Gabriella (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: oktatás-kutatásinnováció*, 5. (3.) Pp. 5–14.

- Fisher, C. W.–Berliner, D.–Filby, N.–Martivae, R.–Cahen, L.–Dishaw, M. (1980): Teaching behaviors, academic learning time and student achievement. In: Denham C.–Lieberman, A. (Eds.): *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Gagne, R. M. (1977): *The conditions of learning*. (3rd ed.): New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Harper, S. R. és Quayle, S. J. (2009): Student Engagement in Higher Education. New York–London: Routledge.
- Hódi Ágnes és Tóth Edit (2019): *Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei. Iskolakultúra*, 29. (1)
- Hrabéczy, Anett (2019): Successful students with disabilities and learning difficulties in higher education in Hungary. In: Kovács Gergely–Rónay Zoltán: *In search of excellence in higher education*, Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press. Pp. 191–203.
- Hrubos I. (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 12. (1) Pp. 57–62
- Jimerson, S. et al. (2000): A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38. Pp. 525–549.
- 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–Várad Judit (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma T. (2004): Kié az egyetem? *A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: ÚMK–Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kőrössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (Szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Lombardi, A.–Murray, C.–Dallas, B. (2013): University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26. (3.) Pp. 221–232.
- Molnár, Gy.–Csapó, B. (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*.
- Nakajima, M. A.–Dembo, M. H.–Mossler, R. (2012): Student Persistence in Community Colleges. Community College. *Journal of Research and Practice*, 36. (8.) Pp. 591–613.
- Ndlovu, S. (2019): 'Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective'. *African Journal of Disability*, 8. P. 514.
- OECD (2013): PISA 2012 results (Volume I): *What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD.
- Oktatási adatok, 2018/2019. Statisztikai Tükör, Központi Statisztikai Hivatal. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>
- Parr, A. K.–Bonitz, V. S. (2015): Role of Family Background, Student Behaviors, and School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout. *The Journal of Educational Research*, 108. (6.) Pp. 504–514.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium-PPS-ÚMK. Pp. 79–96.

- Pusztai Gabriella (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: Pusztai Gabriella –Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2019): Olvasási és szövegértési nehézségek In: Kovács Klára et al.: *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai Gabriella–Szabó Diána (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 13. 4. sz. Pp. 23–36.
- Reay, D.–Crozier G.–Clayton, J. (2009): Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. (6.) Pp. 1103–1121.
- Szemerszki Marianna (2012): A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In Szemerszki M. (Szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Pp. 113–140.
- Szemerszki Marianna (2015): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–PPS.–Új Mandátum. Pp. 108–117.
- Szemerszki Marianna (2018): Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In: Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Tausz Katalin–Bácskay Andrea–Csordás Gábor–Kovács Beáta–Németh Eszter–Panyik Barbara–Tóth Judit Nikoletta (2015): *2011. évi népszámlálás 17. a fogyatékkal élők helyzete és szociális ellátásuk*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Tánczos Judit (2006): Baj van a tanulással. *Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Debrecen: Pedellus tankönyvkiadó KFT.
- Thorn, W. (2009): International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. *OECD Education Working Papers*, No. 26. Paris: OECD. DOI: 10.1787/221351213600
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45. (1.) Pp. 89–125.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varga, J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 19. (3.) Pp. 370–383.
- Veroszta Szuszsanna (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki Mariann (Szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Pp. 51–82.

Jegyzetek

¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

² Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola

³ Az alacsony hallgatólétszámú képzésekben a pótmintába a felsőbb évfolyamok hallgatói is bekerültek.