Oktatáskutatás a 21. században

6.

Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (szerk.)

LEMORZSOLÓDÁS ÉS PERZISZTENCIA A FELSŐOKTATÁSBAN

DU press

Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (szerk.)

LEMORZSOLÓDÁS ÉS PERZISZTENCIA A FELSŐOKTATÁSBAN

DUPress

Oktatáskutatás a 21. században

6.

A sorozatot szerkeszti:

Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

DUPress

Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (szerk.)

Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban

DUPress

Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2018

Lektorálták:
Bacskai Katinka, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea,
Fenyő Imre, Herczegh Judit, Híves Tamás,
Huszti Éva, Imre Anna, Jancsák Csaba, Kiss Katalin,
Kovács Klára, Kováts Gergely,
Kun András, Márkus Edina, Perényi Szilvia,
Takács-Miklósi Márta, Veroszta Zsuzsanna

Borítóterv és műszaki szerkesztés:
M. Szabó Monika

A címlapon látható fotó forrása:
https://cholongthanh.com/clipart/racing-clipart-100-metre-2.html

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISSN 2559-8864
ISBN 978-963-318-754-8

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
www.dupress.hu
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2018-ban

DUPress

TARTALOM

Szerkesztői bevezető 7

A lemorzsolódás fogalmának interpretációi

Szemerszki Marianna
Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások 15

Karászi Zsuzsanna–Pallay Katalin–Tóth Dorina Anna
A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése 28

Csók Cintia–Dusa Ágnes Réka–Hrabéczy Anett–
Novák Ildikó–Karászi Zsuzsanna–Ludescher Gabriella–
Markos Valéria–Németh Dóra
A hallgatói lemorzsolódás és háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében 38

Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea–Kocsis Zsófia–Kovács Karolina Eszter–
Kovács Klára–Müller Anetta–Pallay Katalin–
Szabó Barbara Éva–Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna
A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzése interjúk alapján 63

Gábrity Molnár Irén
A pályaorientáció útvesztői 91

Védőfaktorok

Pusztai Gabriella
Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére 109

Ceglédi Tímea
Reziliens sikertörténetek a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumban 128

Fényes Hajnalka–Markos Valéria–Pusztai Gabriella
A civil aktivitás és a lemorzsolódási esély összefüggéseinek vizsgálata a felsőoktatási hallgatók körében 140

DUPress

Kovács Klára
A sportolási szokások és perzisztencia kapcsolata magyarországi és romániai hallgatók körében ... 154

Kerülő Judit
„Menni vagy maradni?" – Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok ... 170

Arató Ferenc–Varga Aranka
Befogadó egyetem ... 189

Lemorzsolódás területi és intézményi metszetben

Polónyi István
A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága 207

Tóth Dorina Anna
Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében ... 225

Fónai Mihály
A hallgatói lemorzsolódás törésvonalai a Debreceni Egyetemen ... 239

Kovács Karolina Eszter–Bácsné Bába Éva–Juhász Csaba–
Máthé Endre–Kocsis Imre–Fenyves Veronika–Nagy Beáta Erika
Két tanév tantárgyainak vizsgálata sikertelen teljesítés szempontjából a DE Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében ... 250

Szűcs Tímea–Váradi Judit
Perzisztencia a zeneművészeti felsőoktatásban – A zeneművészeti képzés megtartó erejének vizsgálata ... 263

Müller Anetta–Nagy Zsuzsa–Bácsné Bába Éva
A lemorzsolódástól veszélyeztetett hallgatók vizsgálata ... 274

Berei Emese Beáta
Krónikus betegség a felsőoktatásban?
Lemorzsolódáskockázat hátrányos helyzetű hallgatók körében ... 284

Abstracts ... 299

Szerzőink ... 309

DUPress

SZERKESZTŐI BEVEZETŐ

Lépjünk túl a közhelyeken!
Mi az a hallgatói lemorzsolódás, és mi nyújt védelmet ellene?

Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban című NKFI-kutatásunk[1] első évének lezárásaképpen jelen kötetben kívánjuk összegezni és a kutatótársadalommal megosztani eddigi eredményeinket. Természetesen már az első kutatási szakaszban hazai és nemzetközi konferencia-előadásokban és szimpóziumokon számoltunk be eredményeinkről, magyar és idegen nyelvű tanulmányokat nyújtottunk be hazai és külföldi szakfolyóiratokba, azonban ezek megjelenéséig is fontosnak látjuk a szakmai diskurzus kezdeményezését e témában, mert fontos erőfeszítések ellenére mégis számos közhely hatja át a téma tárgyalását. Kutatásaink során arra törekedtünk, hogy sokoldalú megközelítést alkalmazva újraépítsük az ezzel kapcsolatos tudásunkat.

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja az elmúlt évtizedben a felsőoktatási eredményesség indikátorainak és magyarázó tényezőinek vizsgálatával foglalkozott. Kutatásunk kezdetén hasznosítani tudtuk a Kutatóközpont másfél évtizedre visszatekintő, nemzetközi összehasonlításra is alkalmas hallgatói adatbázisait. A tanulmányi célok melletti kitartás dimenziója része volt annak a komplex indikátornak, amely a hallgatói eredményesség elég érzékeny és perspektivikus mutatójaként alkalmazható. A tanulmányi céltévesztés, a tanulmányok folytatásával kapcsolatos elszántság elvesztése, a megszakításra való hajlam mint a lemorzsolódás előrejelzői ezen munkálatok során kerültek érdeklődésünk középpontjába. A jelenség vizsgálatára már 2012-es kutatásunk során megbízható mutatót vezettünk be, így több hallgatói adatbázisban vizsgálhattuk a felsőoktatási perzisztencia jelenségét és annak magyarázatait.

Köszönetet mondunk az Oktatási Hivatal szakértőinek, hogy a felsőoktatási belépés és továbbhaladás adatait rendelkezésünkre bocsátotta, s így összeállíthattuk a 2010-ben és a 2014-ben felvételt nyert hallgatók továbbhaladását követő felsőoktatási adatsorokat. Az adatokból elemezhető statisztikai adatbázist építettünk fel. Az elemzés első fázisában a magas lemorzsolódási kockázatú képzési területeket és intézményeket azonosítottuk, illetve a statisztikai adatokat összevetettük más kutatási adatbázisokban tapasztalható jellemzőkkel.

Jelen kötet első fejezetében a hallgatói lemorzsolódás definíciós problémáival foglalkozunk a statisztikai adatbázisok, a szabályozás nemzetközi összehasonlítása, kvantitatív és kvalitatív kutatások tapasztalatai alapján. Szemerszki Marianna FIR-adatok

[1] A 123 847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

DUPress

elemzésére támaszkodva vizsgálja a lemorzsolódás fogalmának empirikus megragadhatóságát. Megállapítja, hogy a lemorzsolódási arányszám függ attól, hogy a kezdéshez képest milyen időszak elteltével vizsgáljuk a jelenséget. Mindamellett megerősíti a nemzetközi és hazai szakirodalom azon sarkalatos megállapítását, hogy a lemorzsolódás egy jelentős hulláma nagy valószínűséggel a tanulmányok elején zajlik le, hazai adatokat tekintve pedig az első két évben, egész pontosan a legnagyobb arányban a negyedik félév végén következik be.

A lemorzsolódás fogalmának definíciós bizonytalansága végigkíséri a kutatásokat. A problémakör kutatóival együtt az európai oktatáskutatók 2018-as konferenciáján (ECER 2018) egy kétrészes szimpóziumban foglalkoztunk a hallgatói lemorzsolódás kérdésével. A közös munka eredményeképpen megfogalmaztuk, hogy a könyvtárnyi nemzetközi elemző tanulmány közepette sem beszélnek közös nyelvet a felsőoktatási lemorzsolódás kutatói. Annak ellenére, hogy a felsőoktatási rendszereket nemzetközi összehasonlításban könnyedén jellemzik a bejutás, bennmaradás és eredményesség adatai alapján, a hallgatói bejutás és előrehaladás feltételrendszere jelentős eltéréseket mutat még az Európai Unión belül is. Elég, ha csak a hallgatók költségmegosztásba való bevonását említjük, melyet több országban be sem vezettek, máshol, épp a hallgatói sikertelenség mértékét észlelve, jelentősen mérsékelték a hallgatók terheit. Ilyen körülmények között mit is hasonlítunk össze? Hiszen akkor egyes régiókban a számos társadalmi háttérváltozó mellett legalább a költségtérítés megfizetésére való képesség nem szelektálja a hallgatókat belépéskor és a felsőoktatási tanulmányok alatt, máshol pedig még ez is. Európa számos országában a hazainál jóval permisszívebben fogalmazzák meg a képzésben eltölthető időtartam szabályait, a hallgatók kihagyhatnak ún. sabbatical éveket, amikor dolgoznak, önkénteskednek vagy külföldi utak során gyűjtenek élettapasztalatot. A hallgató tanulmányait támogató juttatások rendszere is eltér sokszínűségében és a hozzáférés mértékében. Megállapítható, hogy nem felel meg a tudományos igényesség követelményének a nyers statisztikai adatok alapján összevetni egyes országok hallgatói lemorzsolódásának mértékét. Mivel a felsőoktatási szabályozás akár egy európai régión belül is sokféle, Tóth, Karászi és Pallay tanulmányukban arra vállalkoztak, hogy első körben az Európai Unió keleti határvidékén fekvő felsőoktatási térség három különböző országában működő felsőoktatási intézményeinek szabályozását hasonlítsák össze, s ezen keresztül mutassák be, milyen eltérések és hasonlóságok tapasztalhatók a felsőoktatási rendszereknek és az intézményeknek a képzés megszakításával kapcsolatos, hivatalos hozzáállásában.

Mivel a lemorzsolódás végső soron a hallgató életének, pályafutásának sorsdöntő fordulata, megkerülhetetlen kérdés, hogy a felsőoktatásból való kilépés voltaképpen történik vele, vagy ő maga cselekszi ezt. Ezért lemorzsolódott hallgatók kvalitatív vizsgálatát kezdeményeztük, s húsz narratív interjút vettünk fel tanulmányi pályafutásukról és a lemorzsolódástörténetük saját értelmezéseiről. A Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ munkájához nélkülözhetetlen segítséget nyújtottak a doktoranduszok és a tehetséges hallgatóink. Az interjúkat egyénileg és közösen értelmeztük, több konferencia-előadásban, angol és magyar nyelvű tanulmányokban osztottuk meg tapasz-

PUPress

talatainkat a tudományos közösséggel. Az interjúk tapasztalatai alapján a jelenségre érzékeny kérdőívet állítottunk össze a lemorzsolódott hallgatók kvantitatív vizsgálata érdekében. Mintegy félezer lemorzsolódott hallgató kérdőíves adatfelvétele történt meg 2018 tavaszán, s az adatfeldolgozás első eredményeit nemzetközi konferenciaelőadásokban mutattuk be. Jelen kötetben a kvalitatív kutatási szakasz eredményei szerepelnek. Dusa és munkatársai a képzési paletta széles skálájáról származó lemorzsolódott interjúalanyok pályafutását elemezve a felsőoktatásba való beilleszkedés nehézségeire koncentráltak, s azt tapasztalták, hogy az interjúalanyok tanulmányi döntéseik során nem tudtak intrinzik választásaikra támaszkodni, és felkészületlenek voltak a felsőoktatási intézmények tanulmányi és társas kontextusának elvárásrendszerével kapcsolatban is. Mivel a lemorzsolódás jelensége és összefüggésrendszere képzési területenként nagyon eltérő lehet, a Bocsi és munkatársai alkotta kutatócsoportunk a kvalitatív adatfeldolgozás során egy speciális hallgatói csoportra koncentrált, a pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárásakor. Nemcsak egyéni, hanem fókuszcsoportos interjúkat is elemeznek, s munkájuk a képzésterületi sajátosságok koncentrált vizsgálatának szükségességére világított rá. Gábrity Molnár tanulmánya a lemorzsolódás fogalmát kitágítva a felvételi folyamat során elvesztett hallgatókra fókuszál. Paradoxonnak tűnik, de a kiterjedt felsőoktatási intézményrendszer, az egyetemek nagyobb társadalmi láthatósága ellenére a pályaválasztást és a felsőfokú tanulmányokat a tájékozatlanság, az információhiány, s nemcsak a képzéspolitika, hanem a fiatalok, a családok koncepciótlansága veszi körül, mindez pedig egész régiók humánerőforrás-vesztését vonja maga után.

A második fejezetben a korábbi empirikus adatbázisainkat vallattuk annak feltárására, hogy mi a különbség a lemorzsolódó és a perzisztens, a tanulmányaik mellett kitartó hallgatók között. A felsőoktatási tanulmányok eredményes lezárásának előrejelzésére 2012-től alkalmaztuk a hallgatói perzisztencia kilenc itemből álló skáláját. Pusztai tanulmányában a perzisztensebbé válás magyarázatát keresve intézményi jellemzők, individuális – demográfiai és társadalmi – attribútumok, valamint kapcsolathálózati szempontok kerültek mérlegre. A pályaválasztási és a hallgatói pályafutás során nagyobb teret nyerő kortárs befolyás ellenére egyértelműen kimutatható, hogy a perzisztens hallgatóvá válást határozottan növelik az intézményen belüli és kívüli erős, multiplex intergenerációs kapcsolatok. Mindez a – jelenleg csak a hallgatók elenyésző hányadát elérő – felsőoktatási tehetséggondozás kiterjesztését és a szülők bevonásának újraértelmezését sürgeti. Fényes, Markos és Pusztai tanulmánya nem erősítette meg az intragenerációs kapcsolathálókra épülő önkéntes közösségi tagság univerzális protektív hatását. Így további vizsgálatokra van szükség, hogy feltárható legyen ezeknek a közösségeknek és tevékenységeknek a befolyása, hiszen a civil szerepvállalás részterületeinek elemzése során eredményességet támogató hatásokat azonosítottunk. Ceglédi kiemelkedően magas lemorzsolódási rizikóval jellemezhető, mégis reziliens hallgatókkal készült interjúkat elemzett, s három tényezőcsoport védőfaktorhatására mutat rá: a család és az iskola közötti korai összefogást, a vallásos közösségek erejét, valamint a szakkollégiumi kapcsolat- és tevékenységstruktúrát. Kovács a különböző

intenzitású sporttevékenységek mentén szerveződő hallgatói közösségek perzisztens hallgatói hozzáállásra gyakorolt hatásának hatékonyságát tudta elkülöníteni. A fejezet másik két tanulmánya az intézményi perspektívát helyezi előtérbe. Kerülő tanulmányában harminc felsőoktatási intézmény vezetőjének tapasztalatait foglalta össze a hallgatói lemorzsolódás jelenségéről. A probléma kezelésében döntő kérdés, hogy az intézményi politikák aktorai mennyire látják világosan ezeket a folyamatokat. A szöveg kiemelkedő részletei azok a táblázatok, melyek a sokdimenziós jelenség vizsgálata alapján a lemorzsolódók felsőoktatási vezetők szemszögéből érzékelhető tipológiáját alkotja meg. A tanulmány a felsőoktatási intézmények prevenciós és kríziselhárító tevékenységének eljárásmódjait rendszerezi. Varga Aranka és Arató Ferenc tanulmánya a felsőoktatási kiválósági rangsorokról folyó diskurzusokba egy olyan szempontot hoz be, mely az egyre inkább vállalati-piaci szereplőként viselkedő egyetemeket a cégek értékelésében is megjelenő, társadalmi felelősségükre figyelmezteti. Az inkluzív kiválóság fogalom interpretációiról és hazai konceptualizálásának lehetőségeiről olvashatunk. A szerzők olyan szempontokat tárnak elénk, melyek nemcsak az intézményi fejlesztéshez nyújtanak segítséget, hanem egy, a hazai felsőoktatási intézmények ez irányú teljesítményét átvilágító, intézményi összehasonlító kutatáshoz. Az inkluzív kiválósági rangsorok létrehozásában a felelős intézményi magatartás erősítésének lehetősége és a promóciós célú akciók felületessé válásának veszélye egyaránt benne rejlik, a kutatók sokat tehetnek azért, hogy inkább az előbbi forgatókönyv érvényesüljön.

A harmadik fejezetben a jelenség vizsgálatát abban az irányban folytatjuk, hogy milyen tényezők mentén rajzolódnak ki törésvonalak a hallgatótársadalomban. Polónyi a 20 leginkább hátrányos helyzetű kistérségből érkező hallgatók létszámának alakulását, intézmény- és szakválasztását vizsgálva a hazai felsőoktatási intézmények társadalmi teherviselés tekintetében mutatkozó s kiugró egyenlőtlenségeire mutat rá. Megállapítja, hogy öt regionális egyetem és két kelet-magyarországi alkalmazott tudományegyetem, melyekben összességében a hallgatók egyharmada tanul, a leghátrányosabb helyzetű kistérségben élő hallgatóknak a kétharmadát fogadja be. Egyedül a Debreceni Egyetemre a hátrányos helyzetből induló hallgatók több mint negyede kerül be. Ezeket az eredményeket nem lehet eléggé hangsúlyozni, mert a felsőoktatási szakpolitika, sőt a szakértők és kutatók is gyakran operálnak leegyszerűsítő, uniformizált hallgatóképpel s az intézmények egydimenziós versenyeztetésével. Tóth a felsőfokú tanulási döntést meghatározó motivációs mintázatok nemzetközi tipológiáját bemutatva felhívja a figyelmet az episztemikus, társas, hedonisztikus, gazdasági, perspektivikus, származékos hallgatói belépési motivációk eltéréseinek jelentőségére. Empirikus elemzésében megvizsgálja a felsőoktatási belépési motívumok képzésterülettel való összefüggését. Megállapítja, hogy ezen az optikán keresztül nézve a képzésterületek jelentős eltérést mutatnak, ami magyarázhatja az eltérő mértékű lemorzsolódást is. A tanulmányban elemzett statisztikai adatbázis segítségével megjelöli a képzési területen tipikus lemorzsolódási okokat is. Az Eurostudent-kutatás egy korábbi hullámában felvett adatokra alapozva Fónai megállapítja, hogy a költségtérítéses finanszírozási formában háromszor annyian vannak a tanulmányaikat az első diploma előtt megszakító hallgatók,

PUPress

mint az államilag támogatott formában, s az anyagi nehézségek és a tanulmányok melletti munkavállalás a lemorzsolódás komoly előrejelzője. Kovács és szerzőtársai munkája arra a jelenségre hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási képzési terület, a kar értékelési normái határozott befolyással vannak a hallgatói teljesítményigényre és önértékelésre, s így a lemorzsolódásra is, vagyis a sikertelen tantárgyteljesítési adatok reflektív elemzése fontos oktatáskutatói feladat. Váradi és Szűcs, valamint Müller és munkatársai arra adnak példát, hogy egy-egy képzés hallgatóinak lemorzsolódási mintázata alapján figyelemre méltó védő- és rizikófaktorok nyomára bukkanhatnak a kutatók. A hátrányos helyzetű hallgatók annak ellenére, hogy tömegesen jutnak be a felsőoktatásba, nagyobb arányban kerülnek lemorzsolódási rizikóhelyzetbe és morzsolódnak le. Berei munkája kimutatta, hogy a hátrányos helyzetű családokból érkező hallgatókat a kedvezőtlen státusmutatók mellett szegényesebb szülői odafigyelés, a kedvezőtlen anyagi helyzetük enyhítésére vállalt bejárás és munkavállalás jellemzi, s a felsőoktatási tanórai megjelenésük elégtelensége és a diplomaszerzéssel kapcsolatos elkötelezettségük gyengesége még esendőbbé teszi. A szerző speciális, célzott lemorzsolódásprevenció bevezetését sürgeti, hangsúlyozva, hogy ezen hallgatók támogatása nem állhat meg egy szűk rétegnek nyújtott alkalmi és jelzésszerű anyagi juttatás szintjén.

Bízunk benne, hogy kötetünkkel az első lépéseket megtettük a problémát leegyszerűsítő közhelyeken való túllépés s a hallgatói lemorzsolódás jelenségvilágának mélystruktúráit feltáró értelmezés irányába.

Pusztai Gabriella

DUPress

DUPress

A lemorzsolódás fogalmának interpretációi

DUPress

DUPress

Szemerszki Marianna

Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások

Absztrakt
A lemorzsolódás mértéke a tömegessé vált felsőoktatás fontos minőségi indikátora. Jóllehet a felsőoktatási lemorzsolódás arányszámának meghatározása többféle módszertan alapján is történhet, napjainkban egyre inkább elterjedt a paneladatokon történő mutatószámítás. Erre a felsőoktatási információs rendszer egyéni szinten rögzített adatai hazánkban is lehetőséget biztosítanak. Tanulmányunkban azt a kérdéskört járjuk körül, hogy milyen, a lemorzsolódás vizsgálatához, mértékének beazonosításához és a képzési, intézményi sajátosságok feltárásához is használható mutatók képezhetők ebből az igen gazdag adatforrásból, mindvégig szem előtt tartva ugyanakkor a felsőoktatási rendszer diverzifikált jellegét mind a hallgatói összetétel vonatkozásában, mind pedig az intézményi sajátosságokat illetően.

Bevezetés

A felsőoktatási lemorzsolódás mint kifejezés általánosan azokra az esetekre használatos, amikor a beiratkozott hallgató végzettség nélkül hagyja el a felsőoktatást. Amennyiben intézményi szinten vizsgálódunk, akkor az adott intézményt, amennyiben képzési, szakos szinten, akkor az adott képzést, szakot, amennyiben országos szinten, akkor pedig a felsőoktatás egész rendszerét. Nem szabad figyelmen kívül hagyni ugyanakkor az egyéni nézőpontot sem, így például azt, amikor az adott intézmény/képzés elhagyása ugyan kívülről lemorzsolódásnak látszik, de az valójában tudatos döntés eredménye, a hallgató karrierstratégiájának része. Ez nem csupán a munka világába való tudatos kilépést jelentheti, egy költség-haszon összevetés alapján megtérülni látszó döntést, hanem egy másik képzés választását vagy ennél összetettebb folyamatokat is. Napjainkban a felsőoktatási tanulmányok egyre inkább a nemzetközi térben zajlanak, így lemorzsolódásként jelenhet meg nemzeti szinten az is, ha valaki külföldön folytatja/újrakezdi, majd fejezi be tanulmányait, holott az is lehet az egyéni karrieralakítás szempontjából pozitív hozadékkal járó változtatás.

A felsőoktatás egyre nagyobb tömegeket vonz, s a felsőoktatás elit szakaszából a tömeges (egyes országokban univerzális) szakaszba való átlépés következményeként számos belső átalakulásnak is tanúi lehetünk, amelyek közül különösen az intézményi és hallgatói diverzitás érdekes témánk szempontjából (Kozma 2004; Trow 1974). A bővülő felsőoktatás, a hallgatók minél szélesebb rétegét bevonzó képzési programok esélyegyenlőségi szempontból mindenképpen pozitív fejleménynek tekinthetők,

EU Press

ugyanakkor kutatások arra is rámutatnak, hogy – megfelelő kompenzáció és célzott segítség hiányában – a különböző rizikótényezőkkel jellemezhető hallgatók körében a lemorzsolódási ráta az átlagosnál magasabb is lehet. Egy, a felsőoktatás kiterjesztését, a hallgatók bekerülését segítő program vizsgálata például arra mutatott rá, hogy a tanulmányok elvégzése szempontjából kockázati tényezőként nem csupán az anyagi nehézségek vagy a nem megfelelő felkészültség fogalmazható meg, hanem olyanok is, mint például a lakóhely és az intézmény távolsága (Herzog 2005).

A lemorzsolódás mögött számtalan ok fellelhető, amelyek intenzívebb vizsgálata és különféle elemzési modellek felállítása közel fél évszázados múltra tekinthet vissza. E modellek jellemzően egyéni pszichológiai és szociológiai, illetve intézményi szervezeti változókat vesznek figyelembe, de több modellbe közgazdasági elemeket is bevonnak, így például a költség-haszon modellek alapvető megfontolásain túlmenően többen vizsgálták a különféle szükséglet-, illetve érdemalapú ösztöndíjak hatását a bennmaradásra (pl. Chen 2008; Chen & DesJardins 2010; Herzog 2005; Singell & Stater 2006). Az intézményi szervezeti megközelítések egyik speciális alesetének, de külön modelltípusnak is tekinthetők azok, amelyek az egyetemi szervezeten belüli interakciók mennyiségét és minőségét is bevonják a vizsgálódásba, így például a hallgatók közötti együttműködéseket vagy a hallgatók-oktatók közötti kapcsolatokat. Tinto e kutatási terület egyik legismertebb képviselője, aki – Durkheim öngyilkossági elméletére alapozva – már korai munkáiban is felhívta a figyelmet az intézményen belüli és az intézményen kívüli szociális interakciók lemorzsolódást növelő vagy csökkentő elemeire, az intézményen belüli extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatásaira, továbbá a hallgató-oktató kapcsolat fontosságára (Tinto 1975; 1987). Munkáiban ugyanakkor arra is ráirányítja a figyelmet, hogy a lemorzsolódás legtöbbször nem egyik pillanatról a másikra bekövetkező váratlan esemény, hanem annak számos előrejelzője lehet, ezért a jelenséget érdemes folyamatában is vizsgálni.

A közelmúltban több kutatás is kísérletet tett arra, hogy a hallgatói lemorzsolódást paneladatokon vizsgálják. Ezeknek azért van nagy jelentőségük, mert megfelelő minőségű adatok birtokában ezek a vizsgálati modellek többnyire egyidejűleg képesek bemutatni számos egyéni és intézményi hatást, mindamellett az idődimenziót is figyelembe veszik, ami a folyamat megragadására is lehetőséget ad. Németországban a National Education Panel Study (NEPS) hosszabb idősorra kitekintő adatai például jó lehetőséget adnak az egyéni szintű tanulási életút vizsgálatára. Egy közelmúltban az adatok alapján készült tanulmány jelentős eltéréseket tudott kimutatni a hallgatói életutak alakulásában és az azokat befolyásoló tényezőkre vonatkozóan az egyetemek és az alkalmazott tudományok egyetemei, illetve azon belül a különböző középiskolai életúttal jellemezhető hallgatói csoportok között (Müller & Schneider 2013). Az egyik legkorábbi paneladatokon történt vizsgálat (Ishitani & DesJardins 2002) pedig arra mutatott rá, hogy a lemorzsolódási kockázat felismerése szempontjából az idődimenziónak kitüntetett szerepe van. Bár összességében a legtöbb kutatás arra mutat rá, hogy a lemorzsolódási kockázat az első tanévben a legmagasabb, ugyanakkor a szerzők kutatási eredményei szerint a különböző rizikótényezők sokszor a tanulmá-

DUPress

nyok eltérő időszakában éreztetik hatásukat. Az alacsonyabb jövedelmű családokból származók esetében például a lemorzsolódás kockázata nem feltétlenül a tanulmányok első évében volt a legmagasabb, hanem a második vagy a harmadik évben. Mindezek ismerete fontos lehet annak megtervezéséhez, hogy az intézmények, illetve az állami szereplők mikor, milyen pontokon avatkozhatnak be eredményesen annak érdekében, hogy a hallgató a felmerülő nehézségek ellenére is bent tudjon maradni és sikerrel végezzen a felsőoktatásban.

A paneladatok intézményi összehasonlító vizsgálatokra is alkalmasak. Dél-Koreában – ahol egyébként nemzetközi mércével egyáltalán nem magas, ám időben növekvő mértékű a lemorzsolódás – 2013–2015 közötti intézményi aggregált paneladatokon vizsgálódtak, ahol a hallgatói kompozícióhoz kötődő néhány sajátosságon túlmenően (pl. a képzés után továbbtanulók vagy a munkába állók aránya, tandíj, ösztöndíj összege, hitelben részesülők aránya) számos intézményi tényezőt (méret, elhelyezkedés, bevételek, fenntartó, hallgató/oktató arány stb.) is figyelembe vettek. Azt találták, hogy a lemorzsolódási gyakoriság számos intézményi sajátossággal összefüggésbe hozható, így például magasabb arányt találtak a (gyakran alulfinanszírozott) magánintézményekben, viszont – összhangban néhány korábbi kutatással – a kisebb létszámú intézmények hallgatómegtartó ereje erősebbnek bizonyult. Az adatokból az is kimutatható volt, hogy azokban az intézményekben, ahol a tudományos teljesítmény az átlagosnál magasabb szintű, a hallgatók lemorzsolódása magasabb lehet, ami arra utal, hogy az oktatási és a kutatási tevékenység nem minden esetben segíti egymást, ugyanakkor a hallgató/oktató arány és a lemorzsolódás között nem mutatkozott összefüggés (Kim & Kim 2018).

A lemorzsolódás indikátorai

Magyarországon a felsőoktatásba újonnan felvettek létszáma 2013 óta évről évre 73–75 ezer fő körül alakul, s további 10 ezer körüli azoknak a száma, akik pótfelvételi eljárásban vagy keresztféléves képzésre nyertek felvételt,[1] miközben az alap-, mester-, osztatlan vagy felsőoktatási szakképzésben végzettek száma 2017-ben például alig több mint 53 ezer fő volt, s 2015-ben és 2016-ban is csupán 57–58 ezer fő.[2] Már ezekből az összevont keresztmetszeti adatokból is látszik, hogy a felsőoktatásba felvett hallgatók nem mindegyike jut el a végzésig, s ugyanezt tapasztalnánk, ha képzési szintenként vetnénk össze a beiratkozott és az elméleti képzési idő elteltével tanulmányaikat sikeresen lezáró hallgatók létszámát.

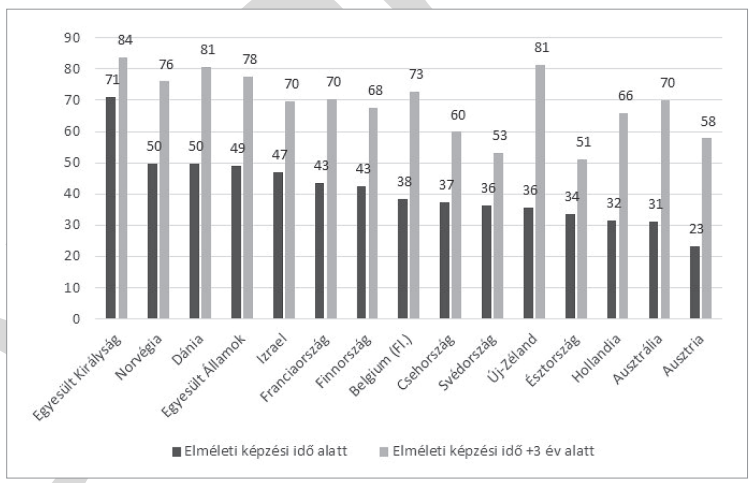
[1] https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/osszesen.

[2] A végzettek száma az Oktatási Hivatal statisztikai adatközlésén alapul: https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy 2013 előtt összességében valamivel többen nyertek felvételt a felsőoktatásba, a legmagasabb számban 2010-ben és 2011-ben (98 ezer fő).

DUPress

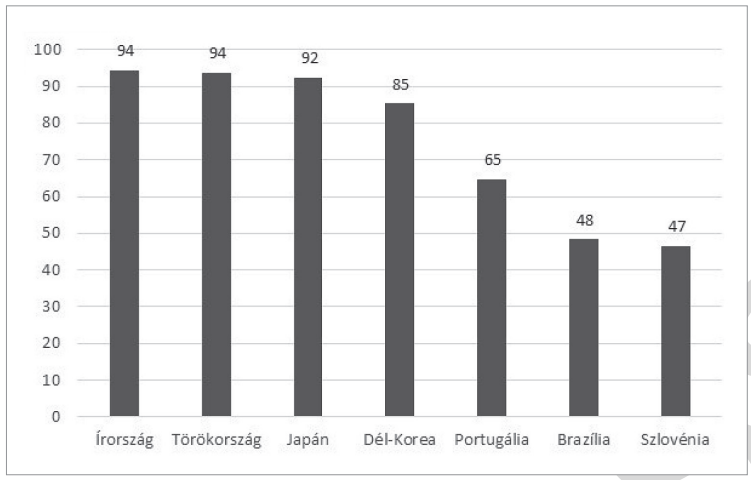
Sokáig az OECD összehasonlító kiadványában is hasonló keresztmetszeti adatokon számították a végzési arányt, az utóbbi időben azonban egyre több ország tér át a paneladatokon történő arányszámításra. Ennek előnye, hogy egyéni szintű adatokon történik a mutatószámítás, így nem csupán egy elméleti képzési időtartam, hanem a tényleges tanulmányi idő vehető figyelembe a képzés befejezéséig. További előny, hogy ezek az adatok lehetővé teszik egyre kifinomultabb mutatószámok használatát is: a végzési arányok puszta közlése helyett vagy mellett például az időben való végzés és a legfeljebb három évvel az elméleti képzési időn túli végzés arányszámai is megadhatók, illetve – amennyiben van megfelelő háttéradat – az arányok különböző hallgatói csoportokra külön is kiszámíthatók (Education at a Glance 2016).

Nemzetközi összehasonlításban jól láthatók az országok közötti eltérések, ugyanakkor az eltérések magyarázatához mindig érdemes figyelembe venni az adott ország felsőoktatási rendszerének néhány fontos aspektusát is. Közös vonásként körvonalazódik a részidős képzésben tanulók alacsonyabb végzési aránya, mint ahogyan a bevándorlói vagy alacsony státusú családokból érkező fiatalok nagyobb arányú veszélyeztetettsége is. Ez utóbbi ugyanakkor szintén eltérhet országonként, amint az is, hogy a nem végzők között mekkora a ténylegesen lemorzsolódók aránya, s milyen arányban vannak a képzésváltók.



1. ábra. Végzési arányok a valódi kohorszmódszert használó országokban bachelorképzésben vagy annak megfelelő képzési szinten
Forrás: Education at a Glance 2016, OECD, Table A9.1

Draft Press



2. ábra. Végzési arányok a keresztmetszeti kohorszmódszert használó országokban bachelor képzésben vagy annak megfelelő képzési szinten
Forrás: Education at a Glance 2016, OECD, Table A9.1

Hazai adatok

A hazai adatok nem szerepeltek a 2016. évi kiadványban, a 2011. évi adatok viszont alapképzésben 53 százalékos végzési arányt (EAG OECD 2013) mutattak. Egy 2015. évi összesítés szerint alapképzésben 36–38% körüli a lemorzsolódás, míg mesterképzésben jóval alacsonyabb, 14–17 százalékos (Derényi 2015). Az alapképzésben megfigyelhető két eltérő érték részben az eltérő időszaknak tudható be, de nézőpontjában is eltér, hiszen tudjuk, hogy nem minden nem végzett tekinthető lemorzsolódónak. Másrészt azonban eltérő számítási módszereken is alapul: a 2013-ban publikált adat kohorszok összevetésével készült, míg a 2015-ben publikált paneladatokon.

Amint az eddigiekből is látható, a lemorzsolódás jelenségének statisztikai megragadása nem egyszerű feladat. Még akkor is így van ez, ha a 2012 óta egyre megbízhatóbban működő, naprakész adatokkal feltöltött felsőoktatási információs rendszer (FIR) jelentős előrelépést jelentett ezen a területen. A FIR-adatok segítségével nyomon követhető a felsőoktatásba beiratkozott hallgatók tanulmányi életútja, jóllehet egyelőre alapvetően csak a felsőoktatási életút bizonyos elemei ismerhetők meg belőle. Igazi áttörést az jelentene, ha a felsőoktatási életutat megelőző tanulmányi időszakokról is megbízható információk állnának rendelkezésre, lehetővé téve a teljes tanulási út vizsgálatát, amelynek révén megismerhető lenne többek között a középiskolai eredmények hatása a felsőoktatási tanulmányokra. Annál is inkább fontos lenne az adatok ilyen szemléletű összekötése, mert ezzel számos olyan háttéradat birtokában lehetnénk, amelyek modellbe illesztésével viszonylag nagy megbízhatósággal beazonosíthatók és előre jelezhetők lennének a felsőoktatási lemorzsolódás kockázati tényezői. Képzési

és egyéb háttéradatok hiányában is több szempontból megismerhetők ugyan a FIR-adatokból a lemorzsolódási sajátosságok, azonban ezek kevésbé alkalmasak arra, hogy önmagukban intézményi vagy oktatáspolitikai döntéseket alapozzanak meg, azokat célzott vizsgálatokkal szükséges kiegészíteni.

Ennek ellenére fontosnak véljük, hogy bemutassunk néhány olyan indikátort, amely a FIR-ből származtatható, s amelyek közelebb visznek bennünket a felsőoktatási lemorzsolódás statisztikai jelenségének megértéséhez, a sikeres végzés, illetve a lemorzsolódás felsőoktatási rendszeren belüli sajátosságainak feltárásához. Az alábbiakban erre teszünk kísérletet az Oktatási Hivataltól kapott adatbázis alapján. Ehhez a 2010 őszén, illetve 2014 őszén újonnan felvett és nappali vagy levelező munkarenden alap- vagy osztatlan képzésekre beiratkozott hallgatók körére szűkített FIR-adatbázist használjuk, az esetszámokat az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat. Az adatbázisban szereplők kezdési év, képzési szint és munkarend szerinti létszámadatai (fő)

	2010		2014	
	Alapképzés	Osztatlan képzés	Alapképzés	Osztatlan képzés
Nappali	37 354	5869	29 259	6891
Levelező	10 735	1088	5 572	669
Összesen	48 089	6957	34 831	7560

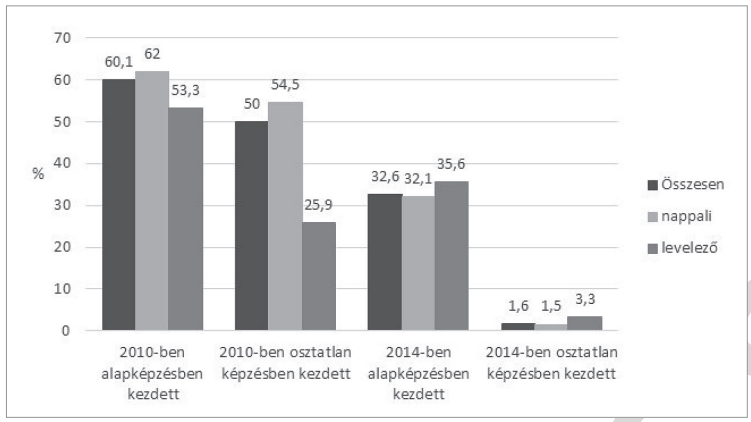
Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal

Statisztikai mutatók és sajátosságaik

Végzési arányok és végzési idő

Elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy a beiratkozott hallgatók meddig jutottak tanulmányaikban az adatbázis záró időpontjáig, azaz a 2016/17-es tanév második szemeszterének végéig. Ez a 2010-ben beiratkozottaknál már az osztatlan képzésekre vonatkozóan is meghaladja az elméleti képzési időszak végét, a 2014 őszén tanulmányaikat megkezdők esetében azonban – néhány kreditbeszámítási eset kivételével – csak a 6 féléves BA/BSc-képzések zárhatók le optimálisan ennyi idő alatt. Jól mutatják ezt a végzési arányok a 3. ábrán, amely a munkarend szerinti eltérésekre is ráirányítja a figyelmet: bár a 2010-ben kezdők közül a nappali munkarendűek jutottak el nagyobb arányban a végzésig, vélhetően a különféle beszámításoknak köszönhetően a 2014-ben levelező munkarendű alapképzésben kezdők végzési arányai jobbak a nappali munkarendűekéhez képest, az időben végzés kritériumai tehát esetükben inkább teljesülnek. Ezt jól mutatja az is, hogy amennyiben csak a 2014-ben megkezdett 6 féléves képzésekre szűkítjük le az adatokat, akkor levelező képzésben 52,6%, nappali képzésben 49% az optimális időben végzettek aránya.

DUP PRESS



3. ábra. Végzési arányok[3] a 2010-ben, illetve 2014-ben megkezdett képzéseken
Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal

Ez nem mond ellent annak a ténynek, hogy – amint majd látni fogjuk – a lemorzsolódás jellemzően szintén magasabb a levelező képzésekben tanulók körében. Ennek egyebek között az is az oka, hogy a nappali képzés bizonyos szegmenseiben valamivel jellemzőbb az időbeli „túlfutás", a tanulmányok elhúzódása, ami mögött feltehetően számos ok körvonalazható, adataink azonban nem adnak lehetőséget arra, hogy a maguk sokszínűségében feltárjuk azokat. A rendelkezésre álló statisztikai adatok szerint azonban a képzési idő hossza nemcsak a munkarenddel mutat összefüggést, hanem az alapképzések esetében a finanszírozási formával is, ami azonban a 2010-ben megkezdett képzéseknél sok esetben együtt jár. A 2014-ben megkezdett képzések esetében már kicsit eltérő a helyzet, hiszen néhány képzési területen a finanszírozott keretszámok nappali képzésben is erőteljesen lecsökkentek, a végzettek alacsony száma miatt a rendelkezésünkre álló adatok azonban még nem teszik lehetővé a végzési időre gyakorolt hatás részletes vizsgálatát.

2. táblázat. A kkk szerinti képzési idő és a tényleges képzési idő a végzettek körében munkarend és kezdő finanszírozási forma szerint (2010-ben kezdő végzettek)

A kkk szerinti képzési idő	Nappali	Levelező	Állami finanszírozású	Költségtérítéses
6 félév	7,05	6,57	7,06	6,75
7 félév	8,18	7,73	8,23	7,83
8 félév	9,01	8,11	8,98	8,26
10 félév	10,93	10,37	10,81	10,92
11 félév	11,47	–	11,44	11,49
12 félév	12,59	–	12,48	12,76

Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal (N = 32 358)

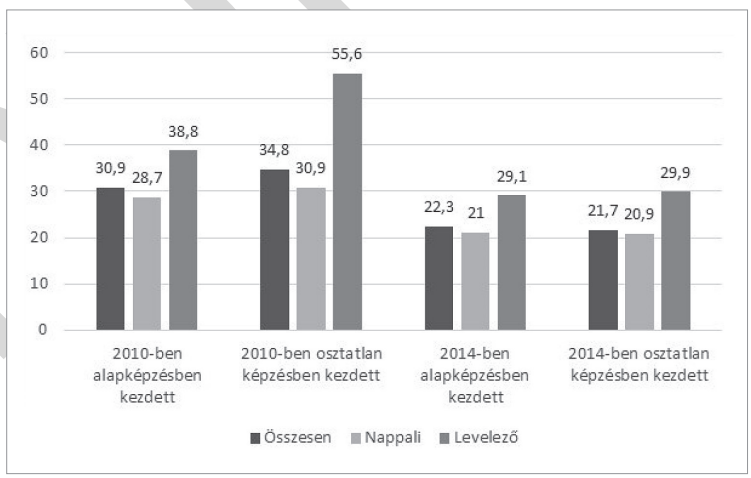
[3] A végzettek közé számítottunk mindenkit, aki legalább abszolutóriumot szerzett, de amennyiben a diplomaszerzést is feltételnek tekintjük, valamivel alacsonyabbak az arányok.

DUPress

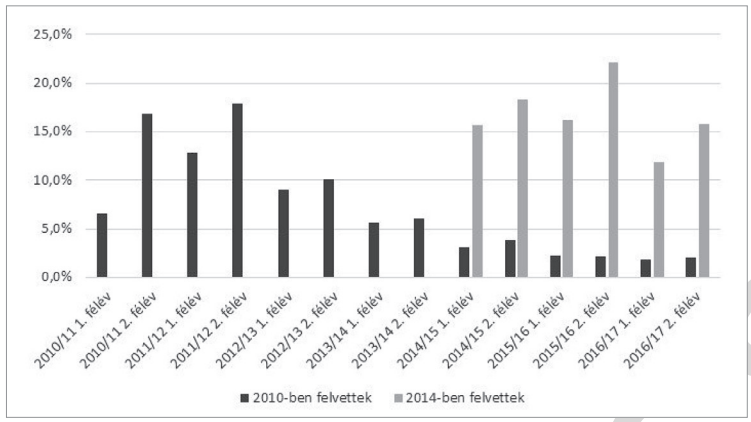
Lemorzsolódási mutatók

A végzési mutatónak nem teljesen komplementere a lemorzsolódási mutató, hiszen sokan az optimálisnak tartott képzési idő elteltével is benne vannak még a felsőoktatási rendszerben, folytatják tanulmányaikat (arányuk még a 2010-ben képzést elkezdők körében is 10% körüli). Másrészt néhányan egyéb okok miatt (pl. betegség, haláleset) szakították meg felsőfokú tanulmányaikat, harmadrészt vannak, akik képzést vagy szakot váltottak a képzés kezdete óta (arányuk átlagosan mintegy 2%, s a két év adatai alig térnek el, ami arra utal, hogy ezekre a váltásokra jellemzően a képzés első éveiben kerül sor). Ez utóbbi csoport tagjait – amennyiben országos szinten vizsgálódunk – nem tekintjük lemorzsolódónak, intézményi nézőpontból vizsgálódva azonban előfordulhat, hogy a lemorzsolódók számát gyarapítják.

A lemorzsolódási arány tehát átlagosan 31 százalék volt a 2010-ben kezdett képzésekre vonatkozóan és 22 százalék a 2014-ben megkezdett képzésekre. Mindebből két dolog következik, egyrészt az, hogy a lemorzsolódási arány függ attól, hogy a kezdéshez képest milyen időszak elteltével vizsgáljuk, másrészt azt is mutatja, hogy a lemorzsolódás nagy valószínűséggel a tanulmányok első éveiben bekövetkezik. A jelenség azonban ezen időszakon túl is jelentkezik, hiszen a 2010-ben képzésüket megkezdők arányai rendre magasabbak, mint a 2014-ben felvetteké, különösen az osztatlan képzés levelező munkarendjén. Ez azonban részben arra is visszavezethető, hogy amennyiben a hallgató nem jelzi aktív módon a képzés befejezését, hosszabb időnek kell eltelnie, míg a statisztikai rendszerben rögzítik, hogy végleg abbahagyta és nem folytatja tovább megkezdett tanulmányait. Amint azonban látni fogjuk, a statisztikai adatokból jól kivehetők az ideiglenes megtorpanások jelei is.



4. ábra. Lemorzsolódási arányok a 2010-ben, illetve 2014-ben megkezdett képzéseken
Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal



5. ábra. Az utolsó bejegyzett félév a 2010-ben, illetve 2014-ben megkezdett képzésekről lemorzsolódók körében
Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal

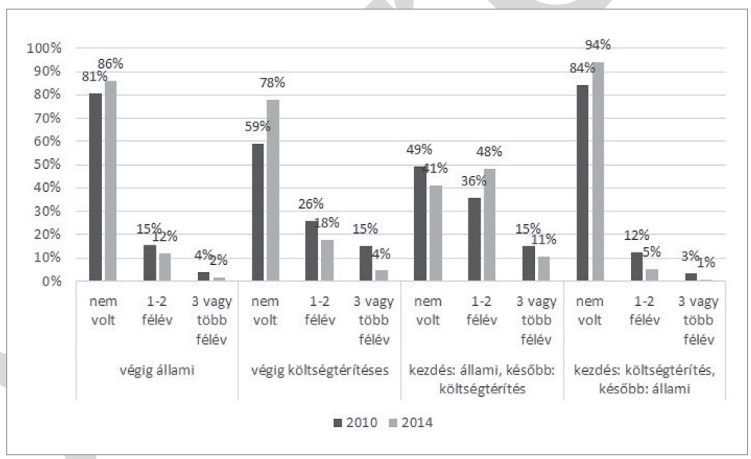
Összességében megfigyelhető, hogy a lemorzsolódási arányok a levelező képzésben magasabbak, mint a nappali képzésekben. Az okok közelebbi vizsgálatától jelen tanulmányban eltekintünk, hiszen adataink csak részben alkalmasak rá. Annyit azonban jelzünk, hogy a levelező munkarend bizonyos képzési területeken felülreprezentált, továbbá az itt tanulók a felsőoktatási hallgatók sajátos szegmensét alkotják, részben tanulmányi előzményeik miatt, részben életkori sajátosságaik és az ahhoz kapcsolódó sajátos élethelyzetük miatt.

Az adatok lehetőséget adnak arra, hogy közelebbről is megvizsgáljuk a lemorzsolódás folyamatát. Ennek egyik lehetséges mutatója lehet, ha a lemorzsolódók esetében megvizsgáljuk az utolsó bejelentett félévet. Ennek eloszlásából – amennyiben mélyebben is elemezzük az adatokat – a különböző képzések sajátosságaira is következtetni lehet, s beazonosíthatók azok a kritikus időszakok, amelyek a lemorzsolódás szempontjából kockázatot hordoznak. Amint az 5. ábra adataiból is látható ezek jellemzően a páros félévek. Amennyiben ismerünk néhány háttérváltozót – akár a hallgatói életúthoz kötődőt, akár a képzés specifikumait leírót –, preventív megoldások dolgozhatók ki ezen adatok alapján a kockázat csökkentése érdekében.

Az utolsó bejegyzett félév azonban nem feltétlenül jelenti a felsőoktatásban eltöltött utolsó aktív félévet, a 2010-ben képzésüket kezdők, de onnan a 7 vizsgált év során lemorzsolódók 48 százaléka az első év során volt utoljára aktív. A 2014-ben képzésüket megkezdők esetében az arány még magasabb (73%), de ehhez hozzá kell tenni, hogy itt még egyáltalán nem beszélhetünk a teljes lemorzsolódott hallgatói populációról, hiszen sok esetben még csak a képzések felénél, kétharmadánál tartanak a hallgatók. Az utolsó aktív félév és az utolsó bejegyzett félév viszonya azonban fontos indikátor lehet, hiszen az adatok azt mutatják, hogy az esetek kevesebb mint felénél esik egybe az utolsó aktív félév az utolsó bejegyzett félévvel, ez utóbbit az esetek jelentős részében passzív félév(ek) előzi(k) meg.

DUPress

A passzív félévek száma egyébként önmagában is fontos indikátor: míg átlagosan a 2010-ben kezdő hallgatók 70 százalékának egyáltalán nem volt passzív féléve 2017 tavaszáig, s a 2014-ben kezdők 82 százalékának sem, az arányok jelentősen eltérnek munkarend szerint. A levelező munkarendre járók esetében azonban nemcsak a passzív félévek előfordulási gyakorisága magasabb, hanem a passzivált félévek átlagos száma is. A későbbiekben lemorzsolódottak összességében több passzív félévet halmoztak fel tanulmányaik során, így a többes passzív félév a lemorzsolódás egyik fontos előrejelző indikátora lehet. Bizonyos képzési területeken az átlagosnál magasabb a passziválók aránya, a hitéleti képzések mellett az informatikai, jogi, természettudományi területek emelhetők ki leginkább. A képzés finanszírozási formája is összefüggésben van a passziválással: azok, akik mindvégig államilag finanszírozott képzésben maradnak, ritkábban élnek vele, mint az önköltséges képzési formában részt vevők, a passzív félévek száma szempontjából azonban a leginkább kockázatosnak az tűnik, ha valakit államilag finanszírozott képzésből sorolnak át önköltséges képzésbe. Részletesebb vizsgálat tudja azonban csak feltárni azt, hogy melyik az ok és melyik az okozat ilyen esetekben, hiszen könnyen lehet, hogy valakinek éppen azért változik meg a finanszírozási státusa, mert nem tesz eleget a hallgatói követelményeknek.



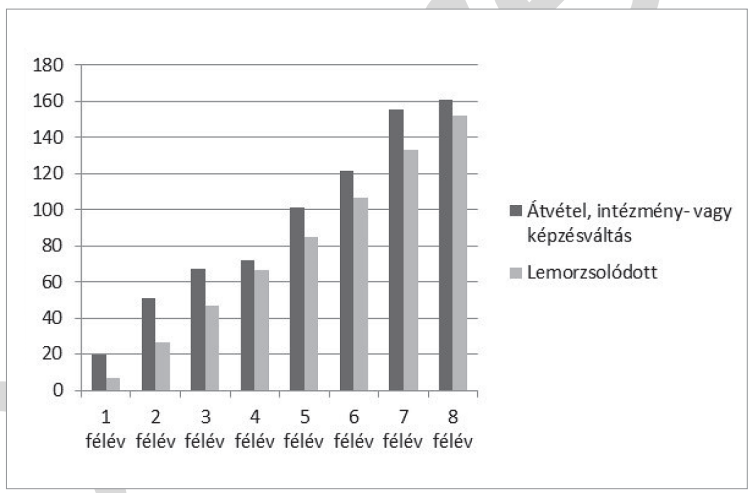
6. ábra. A passzív félévek előfordulása a finanszírozási státusz és annak változása szerint
Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal

A tanulmányokban való előrehaladás

A tanulmányi követelmények témájánál maradva a félévről félévre rögzített adatok arra is lehetőséget adnak, hogy a kreditakkumuláció folyamata is felrajzolható legyen, ami által részleteiben is vizsgálható a lemorzsolódás tanulmányi okokra visszavezet-

hető altípusa. Ez sokszor a képzés lezárásának indoklásából is kiderül,[4] de az nem mutatja meg részleteiben a tanulmányi kudarchoz vezető folyamatot.

A lemorzsolódás folyamatának vizsgálatakor tehát nem elegendő csupán a képzésben eltöltött időszakot figyelembe venni, hanem a kreditmegszerzés folyamatát is érdemes vizsgálni. A könnyebb összevethetőség végett a 6 féléves alapszakokat választottuk ki a további vizsgálódáshoz, s megnéztük, hogy a 2010-ben kezdők esetében hogyan alakult a megszerzett kreditek száma. Átlagosan 147 kredit megszerzéséig jutottak a 2010-ben beiratkozók, közülük a végzettek 193 kreditet gyűjtöttek átlagosan, míg a lemorzsolódottak 57 kreditet, a képzést/intézményt váltók 91-et. A felhalmozott kreditek egy része azonban korábbi tanulmányok alapján elismert kredit, amennyiben ezt is figyelembe vesszük, akkor a képzés során megszerzett kreditszámok ennél valamivel alacsonyabbak (az eltérés a végzettek körében a legnagyobb, átlagosan 3 kreditpont). Nappali képzésben a hallgatók átlagosan 15 százalékánál találunk beszámított kreditet, míg levelező képzésben 13 százalékuknál, s mindkét csoport esetében túlnyomórészt legfeljebb 30 kreditet figyelembe vettek. A művészeti területen a kreditbeszámítás súlya viszonylag nagy, a hallgatók egyharmada élt vele.



7. ábra. Az átlagos kreditszám a lemorzsolódók esetében az aktív félévek számának függvényében (2010-ben elkezdett 6 féléves képzések*)
Forrás: FIR-adatbázis, Oktatási Hivatal (N = 19 515)
* Megjegyzés: Az adatokat csak az első 8 félévre közöljük, mert ezt követően a képzést/intézményt váltók létszáma 10 fő alá csökken (a lemorzsolódóké továbbra is 100 fő feletti értéket mutat).

[4] Az adatrögzítés során idetartoznak azok az esetek, amelyeket „A sikertelen javító- és ismétlő javítóvizsgák megengedett számának túllépése" kategóriába soroltak, ugyanakkor számos olyan eset lehet, amikor a felsőoktatási intézmények tanulmányi kudarcok esetén sem feltétlenül ebbe a kategóriába sorolják be a távozó hallgatót.

A 6 féléves képzést 6 félév alatt elvégzők kreditszáma kicsivel alacsonyabb (190 kredit) ugyan azokénál, akik 7–10 félévig végezték a képzést (195–200 kredit), de alapvetően nem mondható el, hogy a hosszabb képzési idő jóval magasabb kreditszámot eredményezne. A képzésből lemorzsolódók esetében viszont érdekes összefüggésre mutat rá, hogy a kreditakkumuláció során az ideális kreditszám alig több mint felét szerzik meg a félévek során, ily módon még a 8 aktív félévvel bírók körében is csak átlagosan 152 kredit halmozódik fel. Ennél még a képzést/intézményt váltókat is magasabb átlagos kreditszámok jellemzik.

Mindebből arra következtethetünk, hogy a kreditakkumuláció elakadása vagy lassulása figyelmeztető előjelként szolgálhat a lemorzsolódás szempontjából, az intézmények rendelkezésére álló adatok alaposabb elemzése révén és egy jelzőrendszer működtetésével lehetőség nyílna arra, hogy a tanulmányi nehézségekkel küzdő hallgatók célzott segítséget kaphassanak a megkezdett képzés befejezéséhez.

Összegzés

Napjainkban a modern, tömegessé vált oktatási rendszerekben egyre inkább előtérbe kerül a felsőoktatási lemorzsolódás vizsgálata, részben magának a jelenségnek a közelebbi megismerése révén, részben az odavezető okok beazonosításával. Mindez hozzájárulhat olyan intézményi és oktatáspolitikai intézkedések meghozatalához, amelyek célzott segítségnyújtással képesek megakadályozni azt, hogy a felsőfokú képzést megkezdők végzettség nélkül hagyják el a felsőoktatási rendszert.

Tanulmányunkban a felsőoktatási információs rendszer adatait elemezve azt a kérdéskört jártuk körül, hogy milyen, a lemorzsolódás vizsgálatához, mértékének beazonosításához és a képzési, intézményi sajátosságok feltárásához is használható mutatók képezhetők az adatokból. Az adatbázis egyéni szinten tartalmaz számos olyan információt, amelyek segítségével a témánk szempontjából releváns mutatók állíthatók elő. Az adatok nem csupán egyéni szinten elemezhetők, hanem intézményi szinten, képzési szinten vagy képzésterületenként is, amelyek megbízható mutatószámként szolgálnak és jól hasznosíthatók a szakpolitika számára is. Miután adminisztratív célú adatgyűjtésen alapszik, ezért a FIR kevés háttérinformációt tartalmaz a hallgatók demográfiai, családi és életkörülményeiről, továbbá teljesen hiányoznak az attitűdök, motivációk feltárását lehetővé tevő információk, emiatt az adatbázis kutatási célú használati lehetősége korlátozott. Ugyanakkor az adatbázis némi bővítésével, így például a köznevelési adatok egyéni szintű összekötésével megbízható és érvényes adatok nyerhetők ki néhány, a témához kapcsolódó kérdéskör kapcsán, amelyeket a további kutatások során is érdemes alapul venni és részleteiben is vizsgálni.

PUPress

Hivatkozott irodalom

- Chen, R. (2008). Financial Aid and Student Dropout in Higher Education: A Heterogeneous Research Approach. In Smart, J. C. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 209–239). Springer Science + Business Media B. V.
- Chen, R. & DesJardins, S. L. (2010). Investigating the Impact of Financial Aid on Student Dropout Risks: Racial and Ethnic Differences. *The Journal of Higher Education, 81* (2), 179–208.
- Derényi A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép,* 1–21, 21–34.
- Herzog, S. (2005). Measuring Determinants of Student Return vs. Dropout/ Stopout vs. Transfer. *Research in Higher Education, 46* (8), 883–928.
- Ishitani, T. T. & DesJardins, S. L. (2002). A Longitudinal Investigation of Dropout from College in the United States. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice, 4* (2), 173–201.
- Kim, D. & Kim, S. (2018). Sustainable Education: Analyzing the Determinants of University Student Dropout by Nonlinear Panel Data Models. *Sustainability, 10* (4), 954.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás neveléssz*ociológiája. Budapest, ÚMK–Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Müller, S. & Schneider, T. (2013). Educational Pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies, 4* (3), 218–241.
- OECD (2013). *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2016). *Education at a Glance.* Paris, OECD.
- Singell, L. & Stater, M. (2006). Going, going, gone: the effects of aid policies on graduation at three large public institutions. *Policy Sciences, 39* (4), 379–403.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45* (1), 89–125.
- Tinto, V. (1987). *The Principles of Effective Retention*. Conference Papers, Paper presented at the Fall Conference of the Maryland College Personnel Association. ED 301 267. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301267.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 25.

DUPress

Karászi Zsuzsanna–Pallay Katalin–
Tóth Dorina Anna

A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése

Absztrakt
Egy oktatáspolitikai jelenség értelmezése nem lehetséges annak nemzetközi összehasonlítása nélkül. Minden állampolgárnak, legyen az magyar, román vagy pedig ukrán, joga van, bizonyos feltételek szerint, tanulmányt folytatni a felsőoktatási intézményekben. A hallgatói jogviszony a felsőoktatásba történő felvétel után, a beiratkozás során jön létre. Abban az esetben, amikor az abszolutórium előtt megszűnik a hallgatói jogviszony, hallgatói lemorzsolódásról beszélünk.
Jelen tanulmány a hallgatói jogviszony megszűnésének különböző eseteit kívánja összehasonlítani, a magyarországi felsőoktatási intézményeket, valamint a határon túli kisebbségi magyar felsőoktatás intézményeit tekintve (Kárpátalja, Erdély és a Partium területein). Célunk, hogy feltárjuk a hallgatói jogviszony megszűnésének módjait, s hogy összevessük azokat az Európai Felsőoktatási Térség keleti határvidékén működő három oktatási rendszerben. Elemzésünk konklúziója, hogy kirajzolódott egy flexibilis, engedékenyebb és egy szigorúbb, hallgatói retenciót kevésbé támogató felsőoktatási rendszer a felsőoktatási törvények összevetése nyomán.

Bevezetés

A hallgatói jogviszony a felsőoktatásba történő felvétel után a beiratkozás során jön létre. Amikor az abszolutórium előtt szűnik meg a hallgatói jogviszony, úgy – egy kivétellel – hallgatói lemorzsolódásról beszélhetünk. Ez alól kivételt képez az, amikor a hallgatót átveszik egy másik felsőoktatási intézménybe, ahol folytatja tanulmányait. Ez a hallgatói jogviszonyban nem jelent töréspontot a hallgató szempontjából, de az előző felsőoktatási intézményben lemorzsolódásként jelenik meg statisztikai szempontból. A tanulmányban azokat a mulasztásokat, eseteket mutatjuk be, amelyeknek eredményeképpen a hallgatói jogviszony megszűnik. Kutatásunk a magyarországi felsőoktatási intézményeken túl a nem magyarországi székhelyű, határon túli magyar tannyelvű felsőoktatási intézményekre is kiterjed Románia és Ukrajna területén. Vizsgálatunk célja feltárni a hallgatói jogviszony megszűnésének módjait, majd összevet-

PUBLIKUS

ve a jogviszonyt megszüntető eljárásokat meghatározni egy flexibilis, engedékenyebb pólust, s egy szigorúbb, a hallgatói retenciót kevésbé támogató felsőoktatási modellt a felsőoktatási törvények bemutatásával, elemzésével és összevetésével.

A hallgatói jogviszony megszűnésének jogszabályi háttere

Magyarország

A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról kiterjed az összes magyar felsőoktatási intézményre, a felsőoktatás tevékenységében és irányításában részt vevő valamennyi személyre, valamint a magyar felsőoktatási intézményeknek a Magyarország területén kívül folytatott felsőoktatási tevékenységére is [2011. évi CCIV. tv. 1. § (2)]. A törvény fenntartótól függetlenül rendelkezik az összes magyar felsőoktatási intézményről.

Amennyiben a hallgatói jogviszony az abszolutórium megszerzése előtt szűnik meg, úgy biztosan hallgatói lemorzsolódásról beszélünk. A hallgatói jogviszony automatikusan megszűnik az abszolutórium megszerzése utáni első záróvizsga-időszak utolsó napján[1] [2011. évi CCIV. tv. 50. § (3)].

A hallgatói jogviszony megszűnik azon a napon, amikor a hallgató bejelenti tanulmányainak félbehagyását [2011. évi CCIV. tv. 59. § (1)]. Ez esetben semmilyen kérvény benyújtása nem szükséges, hiszen a hallgató maga kéri a jogviszony törlését.

A hallgató tanulmányi pályáján ugyan nem jelent törést, azonban az intézmény számára lemorzsolódást jelent az, ha a hallgatót átveszik egy másik felsőoktatási intézménybe [2011. évi CCIV. tv. 59. § (1)]. Ekkor az átvétel napján megszűnik a jogviszony a korábbi intézményben, azonban a befogadó intézménynél ugyanebben az időben létrejön az új hallgatói jogviszony.

Ha a hallgató nem teljesíti a tanulmányi követelményeket[2] vagy felhasználta az állam által támogatott[3] féléveinek számát és/vagy a képzési idő másfélszerese alatt nem szerzett abszolutóriumot, akkor átsorolják önköltséges képzésbe. Ezt követően akkor szűnik meg a hallgatói jogviszony, ha a hallgató önköltségen nem kívánja folytatni a tanulmányait [2011. évi CCIV. tv. 48. § (2)].

[1] Amennyiben abszolvált a hallgató, úgy az abszolutóriumot követő két éven belül bármikor tehet záróvizsgát a záróvizsga-időszakokban, két év elteltével már feltételekhez kötött a záróvizsga. Öt év elteltével azonban záróvizsga már nem tehető [2011. évi CCIV. tv. 50. § (3)].

[2] Nem szerzett minimum 18 kreditet az utolsó két félév átlagában és/vagy nem érte el az intézmény által meghatározott tanulmányi átlagot [2011. évi CCIV. tv. 48. § (2)]. 2016-tól ezt a megszerzett kreditek számával súlyozott tanulmányi átlaggal helyettesítette a 87/2015. Kormányrendelet, s ennek szintje az évente változó 10. mellékletét követve lépcsőzetesen felfelé tolódik.

[3] A képzési időn felül két félévet támogat az állam BA, BSc, MA, MSc típusú képzésekben, osztatlan képzés esetén maximum 14 félévet támogat az állam [2011. évi CCIV. tv. 47. § (1)].

DUPress

A képzés alatt a hallgatónak lehetősége van a halasztásra, azonban a félévek egybefüggő szüneteltetése nem haladhatja meg a két félévet. Ha meghaladja, a hallgatói jogviszony megszűnik [2011. évi CCIV. tv. 45. § (1)]. A hallgató kérvényezheti az egybefüggő, passzív félévek hosszabbítását, amit az intézmény engedélyezhet [2011. évi CCIV. tv. 45. § (2)]. Amennyiben elmarad a kérvényezés, a jogviszonyt automatikusan megszünteti az intézmény. Akkor is megszűnik a jogviszony, ha a hallgató nem jelentkezik be az adott képzési időszakra [2011. évi CCIV. tv. 59. § (1)]. A bejelentkezés elmulasztása nem csak a hallgató döntése, hiszen amennyiben fizetési hátraléka van, úgy nem is engedélyezett a bejelentkezés. A magyar felsőoktatásban a nappali képzésben részt vevő hallgatók egyharmada költségtérítéses. A 87/2015. Kormányrendelet 10. mellékletének megfelelően évről évre emelkedik az állami ösztöndíjas helyre bejutó s később költségtérítéses képzésre átsorolt hallgatók aránya, s ennek nyomán az ilyen típusú fizetési nehézségekkel küzdők számában egyértelmű növekedés tapasztalható. A költségtérítés be nem fizetése miatti tartozásról először felszólítást küld az intézmény, s ha a felszólítás után sem téríti meg a hallgató az adott összeget, elvileg megvizsgálják a hallgató szociális hátterét, s amennyiben úgy találják, hogy a hallgató nem képes megtéríteni a tartozást, úgy az intézmény részletfizetésre adhat lehetőséget. Ha nem áll fenn akadályozó tényező az adott összeg megtérítésére, úgy a tartozás továbbra is fennáll, s egészen a hallgatói jogviszony megszűnéséhez vezethet (2011. évi CCIV. tv. 59. §).

Ha a hallgató súlyosan megsérti az intézmény rendjét, fegyelmi büntetésben részesül. A fegyelmi büntetés egyik szankciója az eltiltás, mely során a hallgatói jogviszony szünetel, és a hallgatót meghatározott időre (maximum két év) eltiltják tanulmányai folytatásától. A legsúlyosabb szankció pedig az, amikor a hallgatót kizárják az intézményből [2011. évi CCIV. tv. 55. § (2)]. A kizárás időpontjában megszűnik a hallgatói jogviszony.

Románia

Az egységes nemzeti szintű szabályozás – a romániai felsőfokú oktatásra vonatkozó törvények (1/2011-es tanügyi törvény, 288/2004-es az egyetemi képzés megszervezésére vonatkozó törvény) és minisztériumi rendeletek (3235/2005 és 3617/2005) – e tárgyra vonatkozó szűkszavúsága miatt három magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozását vizsgáltuk. Ezen intézmények sorsát, a hallgatóik rekrutációját és eredményességét kutatóközpontunk az utóbbi két évtizedben folyamatosan nyomon követte (Kozma 2003; Kozma & Pusztai 2006; Pusztai et al. 2012; Pusztai & Márkus 2017). Elsőként a Partiumi Keresztény Egyetemét, mely a romániai magyarságnak az 1989-es változások után elsőként létrehozott, akkreditált egyeteme. A 2008. október 21-én kiadott 196-os törvény szerint a Partiumi Keresztény Egyetem magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény, magánjogi státusszal rendelkező önálló és közhasznú jogi személyiség.

DUPress

A Partiumi Keresztény Egyetemre felvételt nyert hallgató hallgatói jogviszonyba lép az egyetemmel, továbbá az alábbi feltételek teljesítése esetén nyeri el a hallgató a jogviszonyt: sikeres felvételi vizsgát tesz, átiratkozik más egyetemről vagy újra-anyakönyvezéssel *(39. szakasz)*. Újra-anyakönyvezésnek azt nevezzük, amikor egy hallgató nem teljesíti vagy halasztja tanulmányait, s újból beiratkozik az egyetemre.

A hallgatói jogviszony megszűnésének módjai a Partiumi Keresztény Egyetemen is változatosak, de némileg eltérnek az eddig ismertetettektől. A Partiumi Keresztény Egyetemen a hallgatói jogviszonyt minden esetben évente meg kell újítani, a következő tanulmányi évre történő beiratkozás által. A beiratkozás során a hallgató mellékletet ír alá az egyetemmel fennálló szerződéshez, ezzel kölcsönösen megújítják a szerződést a tantervi kínálatból felvett tantárgyakhoz tartozó tanulmányi és vizsgakötelezettségek teljesítésére vonatkozóan *(39. szakasz)*. Amennyiben a hallgató nem iratkozik be a következő tanulmányi évre, a hallgatói jogviszony megszűnik.

A hallgatói jogviszony megszűnik továbbá, ha a hallgató kéri jogviszonya felbontását. Ez olyan esetben történhet, amikor az első évre bejutott hallgató elveszíti felvételi eredményét, ha a tanév megkezdése előtt benyújtott, a hallgatói jogviszony felbontására való kérelmét a kari tanács jóváhagyja *[42. szakasz a)]*. Másik eshetőség, amikor a tanév megkezdése után a hallgatói jogviszony felbontása fegyelmi úton vagy a hallgató kérésére történik, az illető szakra érvényes évi tandíj kifizetése mellett. Azok a hallgatók, akik saját kérésükre felbontják a hallgatói jogviszonyukat, írásos kérés alapján kérhetik újra-anyakönyveztetésüket. Ezen esetek elbírálása a dékán hatáskörébe tartozik. Újra-anyakönyvezés esetén a hallgató csak tandíjas helyre iratkozhat be *[42. szakasz b)]*.

Az oktatás, mint a legtöbb intézményben, itt is kreditrendszer alapján működik. A hallgatói jogviszony abban az esetben is megszűnhet, ha a hallgató a tanulmányi év végéig (ami a következő év szeptemberi pótvizsgaidőszak) nem éri el a minimális 30 kreditpontot.[4] Ebben az esetben a hallgatónak lehetősége van beiratkozni az elveszített évre tandíjas helyre. Ezt követően akkor szűnik meg a hallgatói jogviszony, ha a hallgató nem kívánja folytatni tanulmányait tandíjas helyen *(30. szakasz)*.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen a hallgató jogviszonya abban az esetben szűnik meg, ha a hallgató a tanulmányok folytatásához szükséges féléves regisztrációt és az éves tanulmányi szerződés megkötését nem végzi el az elektronikus tanulmányi rendszerben, valamint nem kéri a tanulmányok megszakítását vagy meghosszabbítását a megadott határidőre. Ez esetben a hallgatói jogviszony a félév kezdetével megszűnik, amit az elbocsátást kimondó rektori határozat rögzít. Ha a hallgatót tanulmányi okokból zárják ki, a hallgatói jogviszony a következő félév kezdetekor szűnik meg az elbocsátást kimondó rektori határozattal (26. §/4. pont).

Fegyelmi vétség esetén, amennyiben fegyelmi határozat születik, a fegyelmi határozatban megállapított időponttól szűnik meg a hallgatói jogviszony.

[4] A romániai intézményekben az osztályzás 1-től 10-ig terjed, az 5-ös és az a felett lévő jegyek esetében beszélhetünk a kredit megszerzéséről.

DUPress

A hallgatónak akkor is el kell búcsúznia az egyetemtől, ha nem tesz eleget a beiskolázási szerződésben vállalt fizetési kötelezettségeinek. Ez esetben a hallgatói jogviszony a rendezetlen adósságot követő félév kezdetétől szűnik meg. A hallgató kérésére is véget érhetnek a tanulmányok ennek rektori jóváhagyásakor. A hallgatók kérelmezhetik a tanulmányok meghosszabbítását összesen 3 évre, de ennek letelte után megszűnik a hallgatói jogviszony *[5. § 8. a)–f)]*.

Egy vegyes tannyelvű, sokkarú állami intézmény, a kolozsvári Babeș–Bolyai Tudományegyetem szabályait is megvizsgáltuk. Ezen az egyetemen valamennyi év sikeres elvégzéséhez, illetve a következő évbe való átlépéshez a maximálisan megszerezhető 60 kreditből minimum 30 kredit megszerzése szükséges a kötelező tantárgyakból. Azon hallgatókat, akiknek nem sikerül ezt megszerezniük, törlik az egyetemi törzskönyvből, azaz megszűnik a hallgatói jogviszonyuk *(25. cikk)*.

Az egyetem hallgatóinak több mint egyharmada tandíjat fizet. Ha a hallgató elmulasztja a tandíj határidőre történő befizetését a következő tanév kezdetét megelőző 10. napig, kizárják az egyetemről *(25. cikk).* Azon hallgatók, akiket a *25. cikk* értelme szerint töröltek az egyetemi törzskönyvből, újra beiratkozhatnak, de csupán tandíjköteles helyre ugyanazon tanévre a törléstől számított 5 éven belül, a hallgató kérésére és a kari tanács jóváhagyásával. Lemorzsolódásról beszélünk tehát, ha a hallgató nem kívánja, esetleg nem tudja tanulmányait tandíjas helyen folytatni.

Ugyancsak a kreditszám megszerzéséhez köthető lemorzsolódást jelenthet, ha a hallgatónak nem sikerül megszereznie a következő tanévbe való átlépéshez szükséges minimális kreditszámot. Ebben az esetben visszairatkozhat ugyanarra a tanévre, de köteles eleget tenni azon évfolyam számára előírt tantervi elvárásoknak, amellyel együtt végzi a szóban forgó egyetemi évet. Ha ezt valamilyen okból kifolyólag nem tudja teljesíteni a hallgató, szintén lemorzsolódásról beszélhetünk *(27. cikk).*

A hallgatónak bizonyos előírásokat figyelembe véve jogában áll kérni a tanulmányai meghosszabbítását. A tanulmányok meghosszabbítására vonatkozó kérelmet a kar titkárságán kell benyújtani a tanév kezdete előtt legalább 10 nappal. A kérés benyújtásának elmulasztása a hallgató egyetemről való kizárását vonja maga után.

Abban az esetben is lemorzsolódásról beszélünk, ha a meghosszabbított időszakban a hallgatónak nem sikerül elvégeznie tanulmányait (3, illetve 4 félév lehet a meghosszabbítás az alapképzés esetében, 2 év a mesterképzés esetében) *(30. cikk).*

Ukrajna

Ukrajnában két felsőoktatási intézményben lehet magyar tannyelvű képzést folytatni. Az Ungvári Nemzeti Egyetem Kárpátalján a legnagyobb múlttal rendelkező felsőoktatási intézmény. 1946-ban alapították. 1963-ban az ungvári egyetemen magyar szakot, majd 1965-ben magyar–filológia tanszéket nyitottak, ahol magyar nyelv és irodalom tanárok képzésével foglalkoztak, s először tanulhattak magyar nyelven. Az intézmény állami fenntartású. Ennek megfelelően a képzés nyelve ukrán. 2008-ban

DUPress

megalakították a Magyar Tannyelvű Humán és Természettudományi Kart, melynek keretén belül öt szakon működik részben magyar tannyelvű képzés (a szaktárgyakat magyar nyelven oktatják). 2016-ban a magyar tannyelvű kart Tanulmányi és Tudományos Intézetté alakították át (Ungvári Nemzeti Egyetem honlap, Orosz 2007).

Teljesen magyar tannyelvű, alapítványi fenntartású magánintézmény a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Ukrajnában államilag elismert oklevelet nyújt a végzős hallgatók számára. Ukrajnában centralizált oktatási rendszerről beszélhetünk, mely a kisebbségi oktatás számára semmilyen tekintetben nem biztosít önállóságot. Ennek okán a kisebbségi oktatási intézmények csupán a tannyelv tekintetében különböznek más tanintézményektől, az összes oktatási intézményre előírt központi jogszabályt kötelesek betartani (Orosz 2007).

Ukrajnában a Legfelsőbb Tanács által 2014. július 1-jén elfogadott felsőoktatásról szóló törvény van érvényben. A törvény szabályozza az oktatáshoz való alkotmányos jog megvalósításának folyamata során keletkező társadalmi kapcsolatokat, az oktatás folyamatában részt vevő aktorok jogait és kötelezettségeit, és meghatározza az állami szervek és a helyi önkormányzatok kompetenciáját az oktatás területén (2014. évi tv. *Az oktatásról*). A törvény minden, az ország területén lévő felsőoktatási intézményre vonatkozik.

A felsőoktatásról szóló törvény 46. cikkelye kiterjed a hallgatói lemorzsolódásra. Az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium a fent említett törvény alapján rendeletet adott ki a hallgatói lemorzsolódásról. A rendelet a következőképpen definiálja a hallgatói lemorzsolódást: a felsőoktatásban részesülő személy jogviszonyának megszűnése a felsőoktatási törvényben meghatározott okok miatt (2015. évi 525. számú rendelet, 54. §).

A felsőoktatásról szóló törvény 46. cikkelye magában foglalja az ukrajnai felsőoktatási intézményekre vonatkozó hallgatói jogviszony megszűnésének lehetséges okait. A hallgatói jogviszony megszűnésének esetei a hallgató tanulmányainak befejezésén túl a következők lehetnek: a hallgató maga kérelmezi tanulmányai megszakítását, más felsőoktatási intézménybe történő átvétellel, átiratkozással, illetve átvezetéssel, elégtelen tanulmányi teljesítmény esetén,[5] a felsőoktatási intézmény és a hallgató között kötött szerződés megszegésének következtében. Továbbá orvosi szakbizottság által igazolt betegség miatt (fertőző vagy pszichés betegség), ha megszűnik vagy átszerveződik a felsőoktatási intézmény, egy hónapos igazolatlan hiányzás esetén, valamint amennyiben a hallgató államvizsgán vagy a szakdolgozat védésén elégtelenül teljesít, vagy amennyiben a hallgató a beiratkozást követő 10 napig nem jelentkezik a felsőoktatási intézményben. A fegyelmi vétségek vagy a bírósági ítélet is ezt vonja maga után. Megszűnik a hallgatói jogviszony a hallgató halálával, a haláleset napján (2014. évi tv. 46. cikkely, 1. pont).

[5] Ukrajnában az értékelés ECTS szerint történik, az 1–100-ig terjedő skálán minimum 60 pontot kell megszerezni a tárgy teljesítéséhez. Emellett ötfokú skálán is értékelik a hallgatókat, a hármas az első pozitív jegy, így hatvan pont megszerzésére hármast (elégségest) lehet kapni.

A fent említett törvény 46. cikkelyének második pontja olyan indokokat is felsorol, melyek következtében a hallgatói jogviszony szünetel, de nem szűnik meg véglegesen, ilyen a betegség, az önkéntes katonai tényleges szolgálatteljesítés, a családi okok, a külföldi ösztöndíj és a gyermekgondozási segély.

A felsőoktatásról szóló törvényre alapozva minden felsőoktatási intézmény rektora rendeletet ad ki a hallgatói jogviszony megszűnéséről, a hallgatók halasztásáról, illetve átvezetéséről. Az Ungvári Nemzeti Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola rektorai által kiadott rendeletekben szintén a fentebb felsorolt indokok szerepelnek a hallgatói jogviszony megszüntetéséről. A felsőoktatási intézmények rendeletei kimondják, hogy a kiskorú hallgatók csak szakbizottság véleménye után zárhatók ki. Ukrajnában jelenleg a középiskolai oktatás 11 éves, így felvételikor sok hallgató még nem tölti be 18. életévét. Amennyiben az első évfolyamos hallgató nem teljesíti a követelményeket, nem ismételhet évet, újból felvételiznie kell. Ha a hallgató igazolatlanul nem vesz részt a vizsgán, automatikusan elégtelen értékelést kap. Az említett felsőoktatási intézményekben amennyiben a hallgató kettőnél kevesebb vizsgán nem teljesít megfelelően, a következő félév kezdetéig pótvizsgázhat. Egy tárgyból kétszer lehet vizsgát ismételni: először az oktatónál, másodszor bizottság előtt (Ungvári Nemzeti Egyetem 2015-ben kelt 698. számú rendelete, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2015-ben kiadott rendelete).

Ukrajna 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamatnak nevezett felsőoktatási reformhoz. A bolognai rendszerhez való csatlakozás számos oktatáspolitikai folyamatot indított el az országban. Egyrészt a korrupció megfékezése miatt, másrészt a középfokú oktatás minőségének emelésére, az ukrán oktatási rendszer az európai mintához való integrálása és a felsőoktatási intézményekbe történő egységes felvételiztetés céljából 2006-ban egységes felvételi rendszert dolgoztak ki. Független vizsgaközpontokat hoztak létre, és bevezették az úgynevezett külső független tesztelést (Zovnisne nezalezne ocinjuvannja – ZNO). Ennek következtében azóta független vizsgaközpontokban kell emelt szintű érettségi vizsgát tenni ukrán nyelvből és irodalomból, valamint választhatóan szakiránynak megfelelően Ukrajna történelméből vagy matematikából, minden érettségizőnek, aki ukrajnai felsőoktatási intézményben szeretne továbbtanulni (Orosz 2015; Ukrán Oktatás-minőségértékelő Központ honlapja). Az emelt szintű független tesztvizsgák sikeres letétele esetén kezdetben két nappali szakra, később egy nappali, egy levelező tagozatra lehetett jelentkezni. Ez befolyásoló tényezőként hat az ukrajnai felsőoktatási intézmények hallgatói lemorzsolódására. Sok hallgató nem tudta két szakon teljesíteni vállalt kötelezettségeit, az egyik szakról lemorzsolódott.

Összehasonlítás

Kutatásunk eredményeképpen elmondható, hogy a három ország magyar tannyelvű, magyar felsőoktatási intézményeiben sok esetben megegyeznek a hallgatói jogviszony megszűnésének lehetséges okai. Ezt az 1. táblázatban szemléltetjük.

DUPress

1. táblázat. A hallgatói jogviszony megszűnésének lehetséges okai a vizsgált országok magyar felsőoktatási intézményeiben

Hallgatói jogviszony megszűnésének oka	Magyarország	Románia	Ukrajna
Független önálló döntések[6]	×	×	×
Abszolutórium megszerzése	×	×	×
Elégtelen tanulmányi teljesítmény			×
Megengedett passzív félévek számának átlépése	×		
Financiális[7]	×	×	×
Szabálysértés, fegyelmi vétség szankciója[8]	×	×	×
Hallgatói kötelességszegés, óralátogatások elmulasztása			×
Rossz fizikai/mentális egészségi állapot[9]			×
Felsőoktatási intézmény megszűnése[10]	×	×	×

Forrás: Saját szerkesztés

Összegzésképpen elmondható, hogy Magyarországon, Romániában és Ukrajnában a hallgatói lemorzsolódást szabályozó felsőoktatási törvények számos közös és eltérő pontot tartalmaznak. Mindhárom országra jellemző, hogy a hallgató saját akaratából kérvényezheti hallgatói jogviszonyának megszüntetését. Ennek menete mindhárom vizsgált országban hasonlóan történik: a hallgató kérvénye alapján az intézmény szempontjából lemorzsolódásról beszélünk, azonban egy másik intézménnyel új jogviszony alakulhat ki. További közös pontot jelent, ha a hallgató abszolvál vagy nem teljesíti fizetési kötelezettségeit, például elmulasztja tandíjának befizetését, fegyelmi vétségek elkövetése, illetve a felsőoktatási intézmény megszűnése.

Romániában törekednek leginkább a hallgatók megtartására, esetükben a legnehezebb kiesni egy felsőoktatási intézményből és ezzel elveszíteni a hallgatói jogviszonyt. Románia esetében a hallgatói jogviszony megszűnésének okai között nem találunk olyat, amely csak Romániában van érvényben.

A vizsgált országokra vonatkozóan Ukrajna rendelkezik a legszigorúbb hallgatói jogviszonyt szabályozó törvényi háttérrel. Csak Ukrajnára jellemző, hogy a hallgató elveszíti jogviszonyát, ha egy hónapot túlmenően nem tudja igazolni hiányzását, illetve a beiratkozás határidejét követő tíz napon belül nem jelentkezik a felsőoktatási intézményben. Ugyanez a kitétel vonatkozik arra az esetre is, ha a hallgatónál felsőoktatási tanulmányai közben másokra veszélyes fertőző vagy mentális betegség jelentkezik.

[6] Ezen esetekben a hallgató saját maga kérvényezi jogviszonyának megszűnését és/vagy átiratkozik egy másik felsőoktatási intézménybe.

[7] Tartozás az intézmény felé, nem teljesített fizetési kötelezettségek.

[8] A legszigorúbb szankciók alapján a hallgatót kizárják a felsőoktatási intézményből, s megszűnik a hallgatói jogviszonya.

[9] Fertőző, illetve másokra veszélyes pszichés zavarok esetén megszűnik a hallgató jogviszonya.

[10] A hallgató elveszíti jogviszonyát a megszűnt intézménnyel, helyette átvezetik egy másik felsőoktatási intézménybe.

DUPress

Magyarország a hallgató lemorzsolódására vonatkozó jogi háttér szempontjából köztes helyet foglal el Románia és Ukrajna között. A magyarországi törvények alapján a tanulmányi eredménytelenséget nem minden esetben kíséri jogviszonyvesztés. Azonban az intézménnyel szemben fennálló anyagi tartozás kiegyenlítésének elmulasztása megszünteti a hallgató jogviszonyát. A 2016-tól felmenő rendszerben bevezetett, s évente emelkedő, kvantitatív tanulmányi teljesítménykritériumok azonban a költségtérítéses hallgatók arányának növekedéséhez vezetnek, ami előre láthatólag megnöveli az anyagi okok miatt lemorzsolódók arányát.

Hivatkozott irodalom

- Kozma T. (2003). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen E. & Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Orosz I. (2007). *A függetlenségtől a narancsos forradalomig*. Ungvár, PoliPrint.
- Orosz I. (2015). Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban – A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* 1. (pp. 57–66). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Pusztai G., Hatos A. & Czeglédi T. (szerk.) (2012). *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region.* Debrecen, University of Debrecen, CHERD.
- Pusztai G. & Márkus Zs. (2017). Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In Pusztai G. & Márkus Zs. (szerk.): *Szülőföldön magyarul: Iskolák és diákok a határon túl* (pp. 129–154). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Vizsgált dokumentumok

- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV. Utolsó látogatás: 2017. 10. 26.
- A Partiumi Keresztény Egyetem Tanulmányi és Vizsgaszabályzata, http://www.partium.ro/hu/szabalyzatok. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- A Babeș–Bolyai Tudományegyetem hallgatóinak szakmai tevékenységére vonatkozó szabályzata – az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) alapján, http://www.ubbcluj.ro/hu/studenti/files/ECTS_kreditrendszer_szabalyzat_2017.02.06.pdf. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem kreditrendszerű tanulmányi és vizsgaszabályzata, http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Szabalyzatok/TVSZ_2016_HU.pdf. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- Ukrán Oktatás-minőségértékelő Központ honlapja, http://testportal.gov.ua/about/. Utolsó látogatás: 2017. 10. 31.

DUPress

- Ungvári Nemzeti Egyetem honlap, http://www.uzhnu.edu.ua/uk/news/vchena-rada-uzhnu-rozglyanula-nizku-vazhlivih.htm. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- Ukrajna felsőoktatási törvénye (2014) [Zakon Ukraïni „Pro viŝuosvitu"], http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- Ukrajna oktatási miniszterének 2015. május 12-én kelt 525. számú rendelete [Nakaz Prozatverdžennja Položennja pro porjadok vidrahuvannja, pererivannja navčannja, ponovlennja i perevedennja osib, jaki navčajut'sja u viŝih navčal'nih zakladah, a takožnadannja ïm akademičnoï vidpustki], http://mon.gov.ua/proekt-polozhennya-properevedennya-03-17-(2).docx. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- Ungvári Nemzeti Egyetem rektorának 2015. május 8-án kiadott 698/01–17. számú rendelete [Položennja Pro akademični vidpustki, povtorne navčannja, porjadok perevedennja, ponovlennja ta vidrahuvannja studentiv DVNZ „Užgorods'kij nacional'nij universitet"], http://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/5955. Utolsó látogatás: 2017. 10. 30.
- II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2015. augusztus 31-én kiadott rendelete [Osnovni položennja z organizaciï navčal'nogo procesu v Zakarpats'komu ugors'komu instituti imeni FerencaRakoci II].

DUPress

Csók Cintia–Dusa Ágnes Réka–Hrabéczy Anett–
Novák Ildikó–Karászi Zsuzsanna–Ludescher Gabriella–
Markos Valéria–Németh Dóra

A hallgatói lemorzsolódás és háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében

Absztrakt

Tanulmányunk célja, hogy a lemorzsolódás jelenségét, amit alap- és középfokon korábbi nemzetközi és hazai kutatásokban egyaránt alaposan körüljártak, ezúttal a harmadfokú képzésben vizsgáljunk meg. A felsőoktatási lemorzsolódás vizsgálatához a nemzetközi szakirodalomból (Bean 1980; Tinto 1975) indultunk ki. Kilenc félig strukturált interjút készítettünk, s azokat olyan lehetséges lemorzsolódási krízishelyzetek mentén elemeztük, mint a nem támogató családi háttér, a korábbi kudarcos tanulmányi tapasztalatok, pályaválasztási nehézségek, a tanulás melletti munkavállalás, a negatív hatású társas kapcsolatok vagy a káros egészség-magatartás.

Eredményeink szerint a rosszabb kulturális és/vagy anyagi tőkével jellemezhető családi háttér önmagában nem ad elegendő magyarázatot egy-egy tanulmányi életpálya félbehagyásához. A baráti társaság mind a középiskolában, mind a felsőfokú tanulmányok során inkább pozitív, tanulást segítő tényezőként jelent meg, ellenben egy párkapcsolat okozhat lemorzsolódási veszélyt. A megkérdezettek közül többen a munkavállalást nevezték meg a legfontosabb lemorzsolódási oknak. Ha a hallgatók által vélt okok és az általunk vizsgált dimenziók kapcsán szeretnénk feltárni a lemorzsolódást eredményező okokat, megállapítható, hogy a lemorzsolódás egyik esetben sem egyetlen ok miatt történt, ez egy olyan hosszabb folyamat, melyet több tényező együttesen befolyásol. A lemorzsolódást az interjúalanyok szerint a pályaorientációra való fokozottabb felkészítéssel, az oktatási intézmény által nyújtott segítő szolgáltatásokkal, rugalmasabb tanulási környezet megteremtésével lehetne csökkenteni.

Bevezetés

Tanulmányunk célja annak vizsgálata, hogy mely tényezők befolyásolják a felsőoktatási hallgatók intézményi lemorzsolódását. A hazai és nemzetközi kutatások feltárásával vizsgáljuk azt, hogy mely folyamatok vezethetnek a lemorzsolódáshoz, illetve mely háttértényezők gátolják és melyek segítik a lemorzsolódást. Bean (1980; 1985), Bennett (2003) és Tinto (1975; 1993) lemorzsolódási modelljei rávilágítanak arra, hogy a családi háttér, a korábbi tanulmányok és a pályaválasztás, a tanulás melletti munkavállalás, a társas kapcsolatok és az egészség-magatartás mindkét irányban meg-

DUPress

határozhatja a hallgatói életutakat: egyrészt hozzájárulhatnak a hallgatói lemorzsolódáshoz, ugyanakkor a hallgatók intézményi elköteleződését is segíthetik.

Tanulmányunkban kvalitatív módszerrel vizsgáljuk azt, hogy mekkora szerepet játszanak a fent említett dimenziók, azaz a családi háttér, korábbi tanulmányok és pályaválasztás, a tanulás melletti munkavállalás, a társas kapcsolatok és az egészségmagatartás, a hallgatói lemorzsolódásban. Az interjúalanyok önbevallása alapján vizsgáljuk azt is, hogy melyek azok a tényezők, amelyek közvetlenül befolyásolták a lemorzsolódást.

Tanulmányunkban a következő kérdésekre keressük a választ: mennyiben volt befolyásoló tényező a család, annak segítő, támogató vagy hátráltató jellege a felsőfokú tanulmányok során? Milyen belső és külső tényezők játszottak szerepet a lemorzsolódott hallgatók pályaválasztásában? Befolyásolja-e és ha igen, milyen irányban a tanulás melletti munkavállalás a hallgatók lemorzsolódását? Hogyan befolyásolják a társas kapcsolatok (barátságok és párkapcsolatok) vagy az egészség-magatartás a tanulmányi előmenetelt és a lemorzsolódást? A hallgatók saját meglátásuk szerint mely okokkal magyarázzák lemorzsolódásukat?

Kvalitatív kutatásunk során kilenc interjúalannyal készítettünk félig strukturált interjút. Az interjúalanyokat szakértői, illetve hólabdamódszerrel választottuk ki.

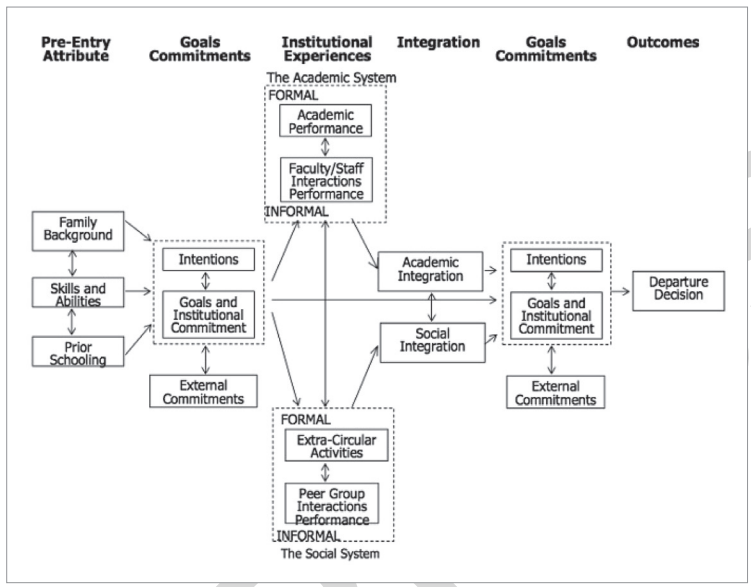
A lemorzsolódást befolyásoló tényezők vizsgálata

A nemzetközi és a hazai lemorzsolódáskutatások legnagyobb arányban az alapfokú vagy még inkább a középfokú oktatásra koncentrálnak, s annak okait igen alaposan, több szempontból feltárták, míg a felsőoktatási lemorzsolódás ehhez képest egy kevésbé vizsgált terület (Fenyves et al. 2017). A felsőoktatás-kutatásokban a lemorzsolódás jelensége a tömegesedés miatt az egyetemeken belüli társadalmi egyenlőtlenségekkel hozható kapcsolatba (Hrubos 2012), így a rosszabb szocioökonómiai hátterű fiatalok alacsonyabb bejutási arányával (Szemerszki 2012; Veroszta 2012) s ezen hallgatók rosszabb egyetemi tanulmányi teljesítményével, alacsonyabb eredményességükkel (Szemerszki 2015).

A felsőoktatási lemorzsolódás szakirodalmából legfontosabb és legidézettebb Tinto 1975-ös alapműve, melyben a személyes kapcsolatokból, valamint az egyén és a felsőoktatási intézmény közötti interakciókból indul ki, s azt vizsgálja meg, mely folyamatok vezetnek lemorzsolódáshoz (Tinto 1975). Tinto modelljében olyan témaköröket vizsgált meg, mint a hallgatók belépés előtti tulajdonságai, célelérés iránti elköteleződése, intézményi tapasztalataik, integrációjuk. Későbbi munkáiban is nagy hangsúlyt fektetett az intézmény iránti elköteleződés és az intézményi beágyazódás szempontjaira, azt állítva, hogy a kevésbé integrálódó hallgatók veszélyeztetettebbek a lemorzsolódásra. Az alacsonyabb szocioökonómiai státusú fiatalok azért veszélyeztetettebbek, mert a felsőoktatási integrálódásuk nehézkesebb, az akadémiai életbe való bekapcsolódás során több akadályba ütköznek, mint magasabb társadalmi-gazdasági státusú társaik

DUPress

(Tinto 1993). Hasonló eredményeket mutatott ki Pusztai (2011) is a magyar felsőoktatásra vonatkozóan.



1. ábra. Tinto lemorzsolódásmodellje
Forrás: Tinto 1993: 114

Astin (1977; 1993) lemorzsolódásvizsgálatainak legfőbb mondanivalója, hogy a felsőoktatási intézménnyel való értékrendi, ízlésbeli, világnézeti azonosulás véd a lemorzsolódástól. További fontos megállapítása, hogy az intézmény által nyújtott lehetőségek sikeres vagy sikertelen felhasználását és a hallgatói bevonódás mögötti különbségeket az intézmények típusa is erőteljesen befolyásolja. Az intézményi tipizálás négy dimenziója: intézményi jellemzők, tantervi mutatók, oktatói környezet és kortárs környezet (Astin 1977; 1993; Pusztai 2011).

Bean (1980; 1985) egy nagyon részletes lemorzsolódásmodellt dolgozott ki, amelynek a részei egyrészt bizonyos háttérváltozók (szülői támogatás, a család anyagi helyzete, középiskolai eredményesség, felsőoktatási előkészítőn való részvétel, baráti társaság), másrészt az Astinnál is megjelenő, az adott felsőoktatásra jellemző szervezeti változók (egyetemi pénzügyi támogatás, tájékoztatás, szabályozások, adminisztrációs folyamatok, személyzet hozzáállása), valamint tanulmányokkal összefüggő tényezők (tanácsadás, készségfejlesztés, egyetemi erőforrások, hiányzások aránya, jogbiztonság, integrációs törekvések). Tinto hatása jelenik meg a szociális tényezők vizsgálati szempontként való beemelésén (közeli barátok, szakmai kultúra, egyetemi csoporttal való azonosulás, társadalmi integráció). Ezeket Bean még kiegészítette a környezeti változókkal (szülői támogatás, pénzügyi helyzet, családi kötelezettségek) és pszichológiai folyamatok vizsgálatával (énhatékonyság, önfejlesztés, önbizalom, önellenőr-

zés, tanulási stratégiák, motiváció, stressz, elidegenedés, kitartás) (Bean 1980; 1985; Molnár 2012).

Bennett 2003-as lemorzsolódást vizsgáló útvonalmodelljében a válaszadó hallgatók elkötelezettségét, a tanórákkal, oktatókkal és az egyetem hírnevével kapcsolatos elégedettségüket, a csoporttársakkal és az egyetemi személyzettel való kapcsolatukat, a tanulmányok iránti elköteleződésüket, tanulási szokásaikat, az önbecsülésüket, motivációikat, családi támogatottságukat mérte. Ezeket a változókat a kor, a tanulás melletti munkavégzés, a szülőktől kapott anyagi támogatás és a szülők legmagasabb iskolai végzettségének kontrollja alatt vizsgálta meg. A kutatás legfőbb tanulsága az volt, hogy a lemorzsolódást leginkább az anyagi gondok és a külső, egyéni életútban megjelenő problémák okozzák (Bennett 2003; Lukács & Sebő 2015).

A felsőoktatási lemorzsolódás hazai vizsgálata meglehetősen mozaikos, nagy elemszámú vizsgálatok az utóbbi években indultak el. Fenyves és munkatársai a Debreceni Egyetem egyik karát vizsgálták meg, egészen pontosan a Neptun tanulmányi rendszerben beállított jogviszony megszűnési indokokat elemezték, s ennek alapján állapították meg, hogy a lemorzsolódás veszélyének legnagyobb arányban kitett csoport a tanulmányaikat elnyújtó, a képzésben megrekedt diákok. A hallgatók további 15 százaléka a tanulmányi teljesítmény miatt morzsolódott le, közel 20 százalék pedig pályakorrekció miatt jelentkezett át az adott képzésről másikra (Fenyves et al. 2017).

A fenti elméleti modellek és empirikus vizsgálatok miatt úgy gondoltuk, kiemelten kell vizsgálni a családi hátteret, a közoktatási iskolai pályafutást, a pályaorientációt, a tanulás melletti munkavégzést, a társas kapcsolatokat, az egyéni életút nehézségeit és ezzel összefüggésben az egészség-magatartást. A következőkben ezen dimenziók kapcsán vizsgáljuk meg részletesebben a hallgatói lemorzsolódást, bemutatva egy-egy vizsgálati dimenzió hatását a lemorzsolódásra.

Családi háttér

A családnak több hatótényezője van, ami befolyásolja a tanulási motivációt. Réthy (2003) írásában négy ilyen tényezőt emelt ki. Elsőként a szülők társadalmi pozícióját, a kulturális státusukat, az életformát. Másodiknak a családon belüli érzelmi és szociális viszonyokat, a harmadik tényezőként a verbális képességeket. Végezetül a negyedik tényezőt, a család iskolai követelményekhez való viszonyulása.

Roberts és Fábri (2004) tanulmánya rámutat, hogy a felsőoktatás expanziójával a továbbtanulás motivációi is sokkal szerteágazóbbak lettek. A megnövekedett jelentkezési számokkal azok a fiatalok is lehetőséget kapnak, akik *„családi-társadalmi-iskolai hátterük következtében információs értelemben »messze« vannak a felsőoktatástól"* (Roberts & Fábri 2004: 37). Ez azt jelenti, hogy az ilyen helyzetben lévő fiatalok számára a rendelkezésre álló információk a továbbtanulás és a felsőoktatás tekintetében valószínűleg szűkebbek lesznek. A kutatók rámutattak, hogy egyes szakmacsoportok esetén – jelen kutatásban az orvosi pályát emelik ki a szerzők – erősen jellemző már a kisgyermek-

DUPress

kori pályaválasztás. Szintén hangsúlyozzák, hogy a továbbtanulási döntéseket nem csupán a racionális pályaválasztási szempontok határozzák meg, mert az emocionális tényezőknek is nagy szerepe van, értve ez alatt a közvetlen környezetet és a családi elvárásrendszert, valamint a tudatos és tudat alatti mintakövetést.

A szociokulturális háttér sok esetben előre kijelöli az életutat, és olyan akadályokat állít fel az egyén kitörési lehetőségeit illetően, amelyeket később már nagyon nehéz, ha nem lehetetlen átugrani (Fábri 2014). Vannak fiatalok, akiknek kulturális és iskolázottsági környezetük és egyéni helyzetük miatt fel sem merül a továbbtanulás gondolata. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők esetén néha szinte magától értetődik, hogy a gyermekek sem hagynak fel tanulmányaikkal a diploma megszerzéséig. Így tehát az iskolai pályafutásban *„a különböző társadalmi csoportokból kikerülő diákoknál más utak jelennek meg"* (Fábri 2014: 246.) A továbbtanulási motivációt szintén nagymértékben befolyásolhatja az, hogy maga a diák hogyan gondolkodik saját magáról. Az mindannyiunk előtt világos, hogy az önértékelésünket nagyban befolyásolja a család, hiszen ez az a környezet, melyből elsőként – és hosszú ideig kizárólagosan – visszajelzéseket kapnak önmagukról (Keller 2016). A szülői mintaadás esetén általános tényező, hogy a diákok sok esetben szüleik iskolai végzettségének elérését célozzák meg. Az egyes iskolai típusokba való bekerülést és a továbbtanulást is meghatározza az iskolai teljesítmény, melyet a családi hatás – bár *„nehezen mérhető és körülhatárolható módon"*, de – jelentősen befolyásol (Keller 2016: 75).

Iskolai pályafutás és pályaválasztás

Az iskolai tanulmányi eredményességet számos komponens befolyásolja. Szociológiai megközelítésből vizsgálhatjuk többek között a családi háttér hatását, valamint az iskolai folyamatokat és iskolán belüli befolyásoló tényezőket. A pszichológusok szempontjából azonban előtérbe kerül a tanulási hajlam, a motiváció és az intézményi légkör, amelyek mind hatással lehetnek a tanulmányi eredményességre (Szemerszki 2015).

Kenderfi (2012) szerint a társadalmi integráció egyik legrelevánsabb összetevője a pályaválasztás, amelynek központi eleme a döntés. Papula (2008) a pályaválasztást meghatározó egyéni és társadalmi tényezőket a következőkben foglalja össze:

- személyiség (ismeretek, biológiai örökség, önismeret, általános és specifikus képességek, attitűdök, teljesítmények, érdeklődési körök, szükségletek és értékek);
- közösség;
- pályaismeret;
- munkaerőpiaci szükséglet;
- iskolai végzettség;
- a szakma presztízse;
- családi háttér (a szülők végzettsége, a szülők nevelési stílusa, a család értékrendje, a gyermek családban elfoglalt helye);

DUPress

- társadalmi-gazdasági helyzet (szervezetek, körülmények);
- társadalmi struktúra.

Az ismertetett kutatási eredmények és elméletek függvényében vizsgáljuk tehát az interjúk elemzése során, hogy melyek azok a felsőoktatást megelőző tanulmányok során szerzett tapasztalatok, amelyek hatással lehetnek a hallgatói lemorzsolódásra, illetve milyen belső tényezők, motivációk, tanulási módszerek és sajátosságok jellemzik az érintett fiatalokat. A pályaorientáció szempontjából megvizsgáljuk, hogy melyek azok a társadalmi és egyéni tényezők, amelyek befolyásolják a pályaválasztást, és milyen mintázatok figyelhetők meg az interjúalanyok esetében, különös tekintettel a család és a középiskola hatására, a döntéshelyzetet közvetlenül és közvetetten befolyásoló tényezőkre.

Tanulás melletti munka

A tanulás melletti fizetett vagy fizetetlen munkavégzés hatással lehet a tanulmányok befejezését követő munkaerőpiaci elhelyezkedésre, a tanulmányi elköteleződés mértékére és a hallgatók munkaerőpiaci készségeinek fejlesztésére (Markos 2014; 2018). A diákok munkavállalásánál fontos szempont, hogy a vállalt munka egyáltalán kapcsolódik-e a tanulmányok jellegéhez. Hiszen ha a diák tanulmányaihoz kötődő munkát talál, az segíti fejleszteni készségeit, tudását, tapasztalatát, kompetenciáit, elmélyül a szakma rejtelmeiben, így kiegészítheti a felsőoktatásban szerzett tudását, és nemcsak a tanulás melletti vagy utáni munkaerőpiacra lépéskor jelent nagy előnyt számára, hanem a tanulmányok alatt is. Azonban ha a diák olyan munkát vállal, amely nem kapcsolódik a felsőoktatási tanulmányaihoz, esetleg olyan fizikai munkát, melyet elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettségűek számára ajánlanak, nem tudja az egyetemen/főiskolán szerzett tudását kamatoztatni, sőt lehet, hogy még önéletrajzában sem jeleníti meg, hiszen a munka társadalmi megbecsültsége alacsony. Azon túl, hogy mindez időt és energiát von el a tanulástól, a pénzszerzésen kívül nem biztos, hogy a munkaerőpiacon vagy tanulmányai során kamatoztatni tudja az ott szerzett tapasztalatokat (Szigeti et al. 2018).

A munkavállalásnak négy alapvető oka jól kimutatható mind az önkéntes, mind a fizetett munkavállalás terén (Lea et al. 1987). Az első csoportba tartoznak az instrumentális vagy extrinzik okok: az egyén munkavállalásának fő célja a szükségleteinek kielégítése, a megélhetés biztosítása, pénzkeresés, a hasznosság érzésének beteljesedése. Másrészt léteznek belső okok, a munka öröme. A munka az egyén számára örömet, kielégülést jelent. Harmadrészt a munka mint önbeteljesítés: az emberek leggyakrabban érdeklődésüknek megfelelő munkát keresnek, mely munka során készségeiket, képességeiket fejleszteni tudják. Azok, akiknek az önbeteljesítés fontos, jóval hatékonyabban képesek dolgozni. A negyedik ok pedig a munka társas vonatkozása: az egyén számára a családon kívül a második legfontosabb csoport a munkatársak csoportja, mely segíti a társadalomba való integrációt.

DUPress

A hazai és nemzetközi kutatások (Callender 2008; Curtis & Shani 2002; Curtis & Williams 2002; Nagy & Szűcs 2009; Szőcs 2014) rávilágítanak arra, hogy a fizetett munkavégzésre elsősorban az extrinzik tényezők motiválják a fiatalokat. Az önkéntes munka motivációi között az individualisztikus jegyek mellett – mint a szakmai tapasztalatszerzés vagy az önéletrajzba való beírhatóság – megjelennek az altruisztikus jellemzők is, és egyre fontosabbá válik a munka önértéke, a közjó szolgálata, a munka önbeteljesítő ereje (Bartal 2010; Dekker & Halman 2003; Handy et al. 2010; Wilson 2000).

Ha az oktatásból való lemorzsolódás okait vizsgáljuk, a legfőbb tényezők között az alacsony gazdasági státus vagy a tanulás melletti fizetett munkavégzés jelenik meg (Lukács & Sebő 2015; Molnár 2012). A tanulás melletti fizetett munkavégzéssel szemben az önkéntes munkavállalás pozitív hatással van a tanulmányok iránti elköteleződésre, a fiatalok jövőbeni karrierjére, a tanulmányi eredményességükre és számos kompetenciát fejleszt (Fényes & Markos 2016).

Társas kapcsolatok és egészség-magatartás

Az elmúlt évtizedekben számos változás történt a fiatalok életében, melyek következtében egy ifjúsági korszakváltásról beszélhetünk (Gábor 2004). A fiatalok sajátos társadalmi nagycsoportot alkotnak, amely merőben különbözik minden más társadalmi csoporttól. Ez alapján beszélhetünk homogén csoportokról, ám bizonyos tényezők mentén ezek a homogén csoportok is kisebb-nagyobb csoportokra tagolódnak (Kovács 2015). Az egészség-magatartás és a sport is egy kisebb részcsoportot alkot a fiatalok sajátos társadalmi nagycsoportjában. Divatossá vált és egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek manapság a sportolásra és az egészséges életmódra. Megnőtt ugyan az egészségtudatosság jelentősége, mégis egyre kevesebben végeznek rendszeres testmozgást (Kovács 2015).

A párkapcsolatok és a kitolódó tanulmányi életszakasz összefüggése vitathatatlan. Alacsonyabb százalékban alakítanak élettársi vagy házastársi kapcsolatot a tanulmányokat folytató fiatal felnőttek, mint tanulmányokat nem folytató társaik, aminek valószínű oka a tanulás és a párkapcsolat összeférhetetlensége (Thornton et al. 1995; Bukodi 2002). A hallgatói lemorzsolódást a társas kapcsolatok is pozitívan vagy negatívan befolyásolhatják, nevezetesen a családi viszonyok, párkapcsolatok, illetve a hallgatótársakkal kialakult kapcsolat (Szigeti et al. 2018). Feltételezhető, hogy a család vagy párkapcsolat melletti tanulás kevésbé eredményes, mint az egyedülállók tanulási előmenetele. Kerülő (2013) vizsgálata azt mutatta, hogy a család és a tanulás összeegyeztetése inkább a képzés elején okoz gondot. Engler (2014a) levelező tagozatos hallgatókat vizsgáló kutatásában a kevésbé eredményes hallgatók nehézségként jelölték meg a családi élet és a tanulmányok összehangolását. Ugyanakkor az eredményességi vizsgálat során Engler azt tapasztalta, hogy a stabil és tartós párkapcsolat pozitívan hat a tanulmányi eredményességre. Sőt Engler egy másik kutatása (Engler

PUPress

2014b) feltárta, hogy a házasságban élők kimagaslóan jobban teljesítenek a nem házas tanulótársaiknál.

A hallgatótársakkal való kapcsolat pozitív hatásairól is ír a szakirodalom. Engler (2014c) kutatásából kiderül, hogy a felsőoktatásba beiratkozó tanuló felnőttek egyik motivációja a társaságkeresés. Fontos szerepet játszik a személyes találkozások lehetősége, a csoporthoz tartozás igénye, új barátságok keresése. Ez a motívum Wolfgang és Dowling (1981) teljes és részidős hallgatókat vizsgáló kutatása alapján a teljes idős hallgatókra és főként a fiatalokra jellemző. Engler vizsgálata szerint társas kapcsolatok kialakítása és fenntartása a felsőoktatási tanulmányok során inkább a nőkre jellemző (Engler 2012a).

Kerülő (2013) szerint fontos szerepet játszanak a tanórán kívüli lehetőségek a hallgatók lemorzsolódásának visszaszorításában. A páros és csoportmunka és a kooperatív tanulás elősegítik a társak megismerését, az empátia gyakorlását. Mindez hozzájárul a hallgató jóllétéhez, mely a lemorzsolódás ellen hat, ezáltal a hallgatótársakkal kialakított jó kapcsolat fontos szerepet játszhat a hallgatók megtartásában.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Az empirikus kutatásunkban a felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás okait több dimenzió mentén igyekszünk feltárni. Ennek érdekében félig strukturált interjúkat készítettünk kilenc, a felsőoktatásból már lemorzsolódott vagy ezen veszélynek kitett fiatal felnőttel. A válaszadók mindegyike a húszas-harmincas éveiben jár, a legidősebb válaszadónk 37, a legfiatalabb válaszadóink pedig 20 évesek voltak. A felmérésünk egy nagyobb kutatás első lépéseként, a lehetséges lemorzsolódási okokat kívánta feltárni, így az interjúalanyok kiválasztásánál nem törekedtünk reprezentativitásra, viszont lemorzsolódott hallgatókat kerestünk a lehető legváltozatosabb képzési és földrajzi területekről. Így a válaszadóink között van egykori jogász, programtervező matematikus, néderlandisztika, kémia szakos, műszaki és faipari mérnök is. Intézményi megkötést sem alkalmaztunk, így a Debreceni Egyetem, a Soproni Egyetem vagy az (akkor még) Nyíregyházi Főiskola mellett határon túli magyar intézmények egykori hallgatói is kifejtették véleményüket.

Családi háttér

A szociokulturális háttérnek fontos eleme annak a településnek az infrastruktúrája, ahol az egyén felnő. A kilenc válaszadó közül kettő élt kistelepülésen, hatan viszont városban (mindannyian valamely megyeszékhelyen), egy interjúalany számolt be arról, hogy egy rövid időszakra vidékre költöztek, de aztán visszatértek a városba.

A szülők iskolai végzettsége is sokféleséget tükröz, többségük érettségivel rendelkezik, de az egyik válaszadó édesanyja háromdiplomás, két szülőnek pedig szakiskolai

DUPress

végzettsége van. Szintén fontos tényező lehet az adott család szerkezete, a testvérek száma, a háztartás összetétele. A kilenc válaszadó közül csupán egy nevelkedett egykeként, a többieknek legalább egy testvére van. A családszerkezetet tekintve többségük kétszülős családban nőtt fel, ám néhány esetben később elváltak a szülők. Szintén sok esetben említik a nagyszülők szerepét.

A tanulási motiváció, a tudás és ismeretszerzés irányába kialakított attitűdöt nagyban befolyásolja az, hogy a családban milyen mintákat látott és sajátított el az egyén ezzel kapcsolatban. Az interjúk elemzése során azt tapasztaltuk, hogy többségük a középiskolai tanulmányai végéig jól teljesített tanulmányaiban, illetve a szülők körében is a tanulás támogatása, a tudás értékelése volt jellemző. Az interjúalanyok többségének lehetősége volt különórákra járni, illetve a szülők arra ösztönözték őket, hogy legyenek mindig osztályuk legjobb tanulói között.

Jelen kutatásunk a családi háttér négy tényezőjét helyezi fókuszba az interjúk elemzése során, melyek a következők: a szülők társadalmi pozíciója és kulturális státusa; a családon belüli érzelmi és szociális viszonyok; verbális képességek és végül a család iskolai követelményekhez való viszonya (Réthy 2003). A külföldi és hazai vizsgálatok (Ladányi & Csanádi 1983; Schmuck 1980) egyöntetű eredményéhez hasonlóan az interjúk során más-más családi háttértényező ragadható ki, mely összefüggést jelenthet a szociokulturális háttér és az interjúalany felsőoktatásból való lemorzsolódása között.

Kilenc interjúalanyból egy 21 éves férfi családi háttértényezői mutattak a legnyilvánvalóbb kapcsolatot a lemorzsolódással. Aprólékosan megvizsgálva az esetet, a fontosabb tényezők a következők: A szülők társadalmi pozíciója meghatározó, az alacsonyabb társadalmi rétegek gyermekeinek a továbbtanulási esélyei rosszabbak. *„Szüleim nem dolgoztak és most sem…"* (férfi, 21 éves). Az egyetemi képzésből való lemorzsolódásának okaként a 21 éves férfi interjúalany a család negatív példáját jelölte meg, amely a tanulási motivációját gyengítette. Ugyanennél az interjúalanynál a családbeli verbális kommunikáció eltér az életformától: *„fontosnak tartották a tanulást, bár ők maguk erre nem mutattak pozitív példát… a jó jegyek fontosságáról beszéltek, a gyakorlatban nem tettek semmit, ami azt elősegíthette volna"* (férfi, 21 éves). Az elemzett interjúalany családi, érzelmi és szociális viszonyáról a közömbösség árulkodik, a szak választásakor senki sem befolyásolta, és a szüleivel, a barátaival sem beszélt lemorzsolódásról, az egyetemről való kiiratkozásról.

A szülők hozzáállása az oktatási intézményekhez nagyon különböző. A kutatások nem győzik eléggé hangsúlyozni, hogy *„az alacsony iskolai végzettségű réteg tagjai között sokkal gyakoribb az iskolákban kudarcot vallottak aránya"* (N. Kollár 2017: 342), de több teóriát ismerünk a magyarázómechanizmusokra vonatkozólag. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy ez a társadalmi réteg nem hangoztatja, hogy fontos a tanulás. Noha a szülők követelményként megfogalmazták, *„hogy csak jók legyenek a jegyek"*, ennek ellenére az interjúalanynak a 12. osztályt meg kellett ismételnie. A szülők nem rendelkeztek tapasztalattal arról, hogyan akadályozhatnák meg, hogy a gyermekük e kudarcot elkerülje, valamint milyen segítséget vehetnek igénybe. A továbbtanulásra sem motiválták, ahogy a tanárai sem: *„…nem volt jellemző arra az iskolára, hogy on-*

DUPress

nan a felsőoktatásba jelentkezzenek a hallgatók" (21 éves férfi). A szakirodalom szerint a továbbtanulási motiváció a szülő végzettségéhez igazodó, vagy azt egy lépéssel meghaladó motiváció (Kádárné Fülöp 1973). Ez nem volt más a vizsgált interjú esetében sem, de a 21 éves férfi alany esetében ez a motiváció nem bizonyult elegendőnek a tanulmányok befejezéséhez.

Az interjúalanyok között többen vannak azok a fiatalok, akik megfelelő szociokulturális tényezőkkel rendelkeztek. Egyes interjúalanyok szülei magas iskolai végzettséggel rendelkeztek, itt a hallgatók tanulmányaik során anyagi és szellemi támogatottságot élvezhettek, de mégsem tudtak, akartak élni a lehetőségekkel. A lemorzsolódás hátterében érdeklődés és belső motiváltság hiánya jelenik meg a felsőoktatással kapcsolatban. *„Támogatásukért mindenképpen köszönettel tartozok, de lehet, hogy utólag azt mondom, hogy kicsit többször hallgathatták volna meg az én véleményemet is ezzel kapcsolatban"* (férfi, 24 éves). A tanulási motiváció összefüggésben van a szülők iskolai végzettségével, és ez az egyik olyan csatorna, melyen keresztül a családi háttér érvényre jut. Ez azonban társul más belső tényezővel is, mert ha nem így lenne, akkor *„…nem lenne sok értelme elemezni a tanulási motivációt, hiszen nem adna több információt a családi háttérvizsgálatokhoz képest"* (Józsa 2000: 78).

Számos esetben a szociokulturális háttér megfelelő ugyan, de egzisztenciális problémák jelennek meg a továbbtanulással kapcsolatban. Az elemzések során találkozunk olyan egyénekkel is, akik a tanulmányaikat amiatt szakították félbe, mert tanulmányaik finanszírozása anyagi nehézséget okozott az őket egyedül nevelő szülőnek: *„A tanítói fizetésből nagyon nehezen fedezte az édesanyám a költségeimet"* (férfi, 20 éves). Ezeknél az interjúalanyoknál egy belső kényszer jelenik meg, hogy tehermentesítsék az elvált szüleiket. *„Én úgy éreztem, hogy vagyok annyira érett, hogy nem kell rászorulnom a szülői támogatásra. Nyomást csak ennyiben, tehát én magamban éreztem, tehát édesanyám soha nem mondta, hogy menjél már dolgozni, menjél."* (Férfi, 37 éves)

A fejezet elején megjelölt szempontok közül az interjúelemzés során csak részben érhető tetten a szülők társadalmi pozíciójának és kulturális státusának, valamint a családon belüli érzelmi és szociális viszonyoknak a hatása, a verbális képességekkel kapcsolatos hátrányokról nem tudósítottak a hallgatók, igaz, ezt lehetetlen reflektíven szemlélni.

Iskolai pályafutás és pályaválasztás

Interjúalanyaink válaszaiból kirajzolódik, hogy a felsőoktatást megelőző, valamint a felsőoktatásban folytatott tanulmányaik során mely tényezők hatottak a megkérdezettek tanulmányi életútjára, valamint széles körben megismerhető az intézményekről alkotott percepciójuk mindkét esetben.

A középiskolai tanulmányokat illetően megismerhető a válaszok során a megkérdezettek tanulási hajlama, motivációik, valamint percepciójuk az intézmény légköréről, az őket oktató pedagógusok attitűdjéről, amelynek kapcsán kiemelkedő a pedagógu-

DUPress

sok általi ösztönzés kérdése a tanulásra és továbbtanulásra vonatkozóan. Ugyanezen kérdésekre a felsőoktatásban töltött időszakról elhangzottak esetében is válaszokat kapunk, valamint a felsőoktatás időszakára vonatkozóan megismerhető még a válaszadók benyomása az oktatók felkészültségéről, valamint az oktatók hallgatókhoz és eredményeikhez való hozzáállásáról.

A következőkben az alábbi, Szemerszki (2015) által is vizsgált szempontok szerint – helyenként más aspektusból – tekintjük át a megkérdezettek válaszait, kiegészítve új szempontokkal: motiváció és tanulási stratégiák, sikeresség és kudarcok, tanulás melletti elköteleződés és tanulmányi cél melletti kitartás, intézményválasztás, pedagógusok attitűdje, intézménnyel való elégedettség.

Az általunk megkérdezettek válaszaiból kirajzolódik az a jelenség, mely szerint a kezdeti motiváltság és a kezdeti eredményesség a közoktatásban töltött évek során a legtöbb esetben fokozatosan csökkent. Ennek a jelenségnek egyik szélsőséges, ám igen szemléletes példája egy 20 éves férfi interjúalany esete, aki az általános iskola elején a jó tanulók közé sorolhatta magát, majd fokozatosan romlottak az eredményei egészen addig, hogy a középiskola 12. osztályát meg kellett ismételnie. Ennek során motivációja fokozatosan csökkent, s a felsőfokú tanulmányait fél év elteltével szakította meg. Egy másik, 32 éves válaszadó esetében a kezdeti négyes tanulmányi átlag körüli teljesítményt a középiskolában kettes, hármas átlag követte. Tanulási stratégiáikat tekintve valamennyi válaszadónkra az önálló tanulás és magolás jellemző, esetenként magántanár és különórák lehetőségét igénybe véve.

Az eredményességgel szintén szoros kapcsolatban áll a tanulás melletti kitartás és elköteleződés, amely alanyaink esetében fokozatosan csökkent elmondásuk alapján. Volt olyan válaszadó, akit a bukások, kudarcok tettek motiválatlanná, míg más nem az érdeklődésének megfelelő szakon tanult, helyette mást szeretett volna, vagy maga sem tudta még eldönteni, mi is érdekli őt igazán. Egyik 28 éves férfi válaszadónk azonban rendszeres sporttevékenység miatt nem volt elkötelezett a tanulás iránt, hiszen céljaiba a sport illeszkedett hosszú és rövid távon egyaránt, s nehézséget jelentett számára ezt összeegyeztetni a tanulással. Ennek nehézsége tanulmányai során végigkísérte.

Következő fontos tényező a válaszadók percepciója arról, hogyan és miként motiválták őket a pedagógusok a köz- és felsőoktatás során a tanulásra és a tanulmányok folytatására. Ezt egészíti ki az intézményről és az oktatók munkájáról alkotott benyomásuk. Több interjúalany számol be arról, hogy az iskolában töltött éveik alatt a pedagógusok nem fordítottak figyelmet a tanulásra való motiválásra, és sok esetben a felsőoktatásba történő belépésre sem. Jellemző volt, hogy a pedagógus az egyén képességeinek ismeretében más pályát javasolt, mint a válaszadó elképzelése. A felsőoktatásról elmondottak alapján az látható, hogy az oktatókat a válaszadók – néhány alanyt leszámítva – a legtöbb esetben felkészültnek tartják, ám a hallgatók segítésére nem fordítanak kellő és megfelelő figyelmet.

Egyes interjúalanyok esetében a pályaorientációt meghatározó faktorok közül kiemelendő a család befolyása.

DUPress

„A következő szakmák érdekeltek: sportriporter, ügyvéd vagy ügyész. A szüleim azonban hamar lebeszéltek ezekről a lehetőségekről. Volt még egy meghatározó rokon az életemben, aki egyetemen dolgozott oktatóként, ő is más irányba próbált terelgetni (pl. fizika). Végül »eltoltak« reál irányba. Lehet, ha több beleszólásom van ezt a döntést meghozni, máshogy alakul…" (Férfi, 25 éves)

„Mondhatom azt, hogy értelmiségi család vagyunk, ennek köszönhetően talán alapvető volt az, hogy ne egy érettséginél álljunk meg, és onnan próbáljunk munkát találni, hanem legalább egy főiskolai végzettséget próbáljunk szerezni. Emlékeim szerint sem technikusi, sem szakmunkás végzettség nem volt cél." (Férfi, 27 éves)

Papula (2008) szerint a felkészülés irányítása elsődlegesen a középfokú oktatási intézmények feladata, így a pályaorientációs döntést befolyásoló komponensek közül érdemes az iskola hatását is fókuszba helyezni. Azt többen is hangsúlyozták, hogy az osztályukban magas volt a továbbtanulási ráta. Ennek egyik oka, hogy a megkérdezettek többsége olyan középiskolában tanult, ahol jellemző volt az adott intézményre, hogy onnan felsőoktatásba jelentkeznek a tanulók. A továbbtanulási irány meghatározását, a pályaválasztás segítését azonban már többen kifogásolták. *„Csupán néhány tanárra volt jellemző, hogy felhozza a továbbtanulás témáját, a szakirányú tárgyak tanárai nem annyira, de akik közelebb kerültek az osztályhoz, ők igen. Velük beszélgettünk, hogy kinek mit javasolnak, hogyan lehet felkészülni a felvételire stb."* (Férfi, 29 éves) A többi interjúalany inkább a felvételi kiadványokat és a nyílt napokat emelte ki mint információs forrásokat.

Az intézményválasztás tekintetében befolyásoló tényezőként a földrajzi távolság emelhető ki. Egyes interjúalanyok esetében tudatos döntés volt, hogy az adott, közeli intézményt választották, hiszen nem szerettek volna messzebb lévő egyetemre menni, ennek legfőképpen anyagi és családi okai voltak. Volt olyan interjúalany, aki a limitált anyagi források miatt először a helyi intézményt választotta ki, majd azon belül állított fel rangsort annak alapján, hogy mi érdekelte, mi tűnt reálisan teljesíthetőnek a felvételi során. Továbbá az egyik megkérdezett kiemelte, hogy *„nagy szerepet játszott abban, hogy nem oda mentem, hogy igazából egyetlen ott lakó rokonomon kívül más ismerősöm nem volt. Tehát ez egy fejesugrás lett volna az ismeretlenbe, amitől egy kicsit tartottam."* (Férfi, 25 éves) Egy másik interjúalany pedig már középiskolás korában eldöntötte, hogy nem akar az otthonától távol tanulni, így ő is a helyi felsőoktatási intézményt választotta.

A pályaválasztást befolyásoló külső tényezők mellett nagyon fontos az egyén saját érdeklődése, célja és motivációja (Papula 2008). *„Ha olyan dolgot tanulok, amit szeretek, az megy is […] és volt bennem egy dac is, hogy ha már a középiskolában nem sikerült kibontakoznom, akkor az egyetemen majd menni fog"* (nő, 23 éves). Egy másik interjúalany számára a továbbtanulás evidens volt, nem volt kérdés, hogy egyetemen tanuljon-e tovább, biztosan tudta, hogy ezt az utat kell választania. A műszaki szakterület is egyértelmű volt számára, hiszen a járművek iránt érdeklődött már gyerekkora óta.

EDPress

Továbbá a megkérdezettek között volt olyan is, akinek döntését elsősorban szintén az érdeklődése határozta meg, melyben azonban megerősítette az a tény is, hogy az ilyen irányú végzettséggel rendelkező szakemberekre megnövekedett a kereslet, és a fizetés is jónak ígérkezik. Tehát ez esetben az érdeklődés mellett a munkaerőpiaci szükséglet, a későbbi elhelyezkedés esélyének mérlegelése is megjelent. Csakúgy, mint egy másik interjúalany esetében, aki a tanulással kapcsolatos fordulópontot a munkaerőpiaci elhelyezkedése mellett élte meg. Ekkor szembesült azzal, hogy plusz anyagi juttatásokhoz a diploma megszerzése és nem a szaktudása által vezet az út, mindinkább a „papír" megléte alapján kap anyagi elismerést és megbecsülést a munkahelyén. *„Ez még inkább ösztönzött arra, hogy jó, akkor legyen egy diploma is"* (férfi, 37 éves).

Három interjúalany nem arra a szakra jutott be, ahova elsőnek jelentkezett.

> „Tanulmányaim során ez volt az első nagy pofon, néhány ponton múlott. Kellően csalódott voltam, saját magamat hibáztattam, ugyanakkor éreztem, hogy a képességeimmel nincs baj. Azzal nyugtattam magamat, hogy elkezdem a kémiát, majd újra megpróbálom az orvosit. Azonban abban az évben hozták be a hallgatói szerződést, amitől megijedtem, ezért nem jelentkeztem újra. A döntésemet a félelem befolyásolta." (Férfi, 25 éves)

Összességében megállapítható, hogy a pályaválasztást befolyásoló külső faktorok közül a család befolyása, az iskola hatása, a munkaerőpiaci szükséglet, illetve a földrajzi távolság emelhető ki. Ugyanakkor a pályaorientáció és a felsőoktatási lemorzsolódás közötti vizsgálat során figyelemre méltóak azok az esetek is, amikor a jelentkezők nem arra a képzésre jutnak be, ahova elsőnek jelentkeztek. Ebben az esetben az egyének jellemzően olyan pályairányt választanak, ahonnan majd reményeik szerint könnyebben tudnak az áhított szakma felé irányulni (Papula 2008).

Tanulás melletti munka

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a tanulmányok mellett végzett önkéntes és fizetett munka hogyan befolyásolja a tanulmányok megszakítását és milyen szerepe van a felsőoktatási lemorzsolódásban. Azt vizsgáljuk meg, hogy a korábban bemutatott, Lea és munkatársai (1987) által meghatározott tényezők vajon hogyan jelennek meg a fiatalok munkavállalási tapasztalatai kapcsán.

Az általunk megkérdezett kilenc interjúalany közül mindössze hárman végeztek tanulmányaik során valamilyen formában önkéntes munkát. A fizetett munkavégzés többé-kevésbé minden interjúalany életében jelen volt.

Mint ahogyan a szakirodalom is hangsúlyozza, a fizetett munkavégzés egyik legfőbb motivációja a pénzszerzés (Callender 2008; Curtis & Williams 2002; Nagy & Szűcs 2009; Szőcs 2014). Gyakori, hogy a hallgatók azért állnak munkába, hogy finanszírozhassák tanulmányaikat. A felsőoktatással járó pluszköltségek egyrészt jelentik a tanuláshoz szükséges költségeket, mint a tandíj, jegyzetek, tankönyvek, másrészt az

DUPress

önfenntartási költségeket, mint az albérleti vagy kollégiumi költségek, élelem, ruházkodás és szórakozási költségek.

„Én mindig, ha mentem is dolgozni, azt azért kellett, hogy szeptemberben az iskolakezdésre legyen. Tankönyvek, öltözködés, tehát ilyenekre fordítottam a megszerzett pénzt." (Férfi, 37 éves)

„Eleinte nem vállaltam munkát, a későbbiekben már rá voltam szorulva, és úgymond ez a mai napig tart. Eleinte az bosszantott, hogy a környezetemben szinte mindenki az enyémnél nagyságrendekkel nagyobb zsebpénzzel érkezett." (Férfi, 25 éves)

Fontos szempont, hogy a választott munka kapcsolódott-e a hallgatók tanulmányaihoz. A hallgatók többségénél a választott munka nem illeszkedett a tanulmányok jellegéhez, hisz elsősorban a pénzszerzés volt a munkavállalás fő célja. Így a szakmai fejlődés, tudatos készségfejlesztés háttérbe szorult. A hallgatók leggyakrabban fizikai munkát végeztek, így elsősorban gyárakban vagy szakemberek mellett (pl. kőműves, villanyszerelő) vállaltak segédmunkát. *„Többször dolgoztam gyárakban, üzletekben diákmunkásként, kertészetben, építkezésen"* (férfi, 27 éves).

A munka belső öröme, azaz annak fontossága, hogy a végzett tevékenység egyfajta belső kielégülést jelentsen a fiatalok számára, az egyes interjúalanyoknál igen jelentősen meghatározó volt. Egyik interjúalanyunk a diákmunka során megtanulta azt, hogy a munkaválasztás során legfontosabb az, hogy olyan munkát válasszon, amit szeret, illetve törekedjen arra, hogy szeresse, amit csinál. *„Ha nem is sikerül olyan munkát találnia elsőre, akkor is meg kell benne látni valamiféle szépséget, vagy valamit, amit az ember szeret"* (férfi, 37 éves).

A diákmunka során szerzett negatív tapasztalatok egyes interjúalanyok továbbtanulási szándékát, pályaorientációját jelentősen befolyásolták. *„A gyárakban nagyon utáltam dolgozni, nagyon nehezemre esett, és ez mind arra motivált, hogy ha elvégzem az egyetemet, akkor tudtam, hogy valami olyat csinálhatok majd, ami megfelelő számomra, és amiért nem kell ennyit gürcölni és kínlódni"* (nő, 23 éves).

Azzal kapcsolatban, hogy a tanulás melletti munkavégzés mennyire összeegyeztethető a tanulmányi pályafutással, negatívan vélekedtek az általunk megkérdezett interjúalanyok. Többen is a munkavállalásban látják annak okát, hogy meg kellett szakítani tanulmányaikat. A munkavállalás nemcsak az előadásokra való bejárást hátráltatta, hanem a vizsgákra való felkészülést, a követelmények teljesítését is.

> „Volt olyan munkahely, ahová egy hónapban 2-3-szor kellett elmenni, nyilván ez nem jelentett anyagiakban nagy segítséget. Viszont ahova szinte mindennap, és éjszakában, amellett élete nem nagyon volt az embernek. Az is problémát jelentett sokszor, hogy felkelni, és bemenni órára egy éjszakai műszak után, és akkor még nem beszéltünk a tanulásra fordított időről, ami ekkor szinte teljesen elmaradt." (Férfi, 25 éves)

> „[…] jellemző volt főleg a vége felé, hogy amikor tudtam, mentem dolgozni, igen volt rá példa, hogy ez a tanulásnak a rovására ment, az utolsó félévekben alig volt tárgyam és igyekeztem minél többet dolgozni, és akár kevesebbet tanulni" (férfi, 27 éves).

DUPress

A munka társas jellege, azazhogy barátok, csoporttársak miatt vagy a kapcsolati háló bővítése miatt végeztek tanulás mellett munkát a fiatalok, igen meghatározó volt. Egyik interjúalanyunk nem önmaga belső motivációja miatt, hanem egyik barátjának hatására végzett nyári munkát, egyfajta közös szabadidő-eltöltésként tekintett a munkára. Egy másik interjúalanyunk pedig kiemelte, hogy munkavégzésének egyik legnagyobb előnyét a kapcsolati háló bővítése jelentette. A különböző munkahelyek váltakozása során lehetősége nyílt sok emberrel megismerkednie, ami javította az alkalmazkodókészségét, szociabilitását. „*Mindenkivel megtaláltam a közös hangot, jól el tudtunk beszélgetni, segítettünk egymásnak munkavégzés során*" (férfi, 37 éves).

A munkavégzés és a felsőoktatási lemorzsolódás közötti összefüggések feltárása során összességében megállapítható, hogy a munkatípusok közül az önkéntes munka – ami segítheti a tanulmányok iránti elköteleződést – kevésbé jellemzi az interjúalanyokat. A munkamotivációk közül elsősorban instrumentális és extrinzik motivációk jellemzik a megkérdezetteket. A munka jellege az esetek többségében nem függött össze a tanulmányok jellegével, s így megtartóerőként sem volt jelen a felsőoktatási tanulmányok befejezésének elköteleződése mellett. Akár önkéntes, akár fizetett munkát végzett az egyén, a szerzett tapasztalatok jelentős mértékben befolyásolták a jövőbeli munkához való viszonyukat, elképzeléseiket.

Társas kapcsolatok és egészség-magatartás

A lemorzsolódást vizsgáló interjúk elemzésekor megpróbáltuk feltérképezni a társas kapcsolatok alakulását, és megfigyelni, hogy azok hogyan befolyásolták a tanulmányi előmenetelt. Vajon negatívan vagy pozitívan hatottak a tanulók pályájára?

Pusztai 2009-es munkájában Bourdieu (1999) és Coleman (1994) elemzéseiből kiindulva azt állapította meg, hogy a társadalmi tőke vizsgálatánál számolni kell a családon kívüli kapcsolatokkal, így a barátokkal, baráti körökkel, a lakóhelyi és iskolai környezettel, hiszen ezen külső környezeti hatások is gyengíthetik vagy erősíthetik a szülői nevelési elveket és döntéseket a szülőkben és a tanulókban egyaránt. Vizsgálatunkban mind az egyházi, mind az állami középiskolát végzett interjúalanyoknál megfigyelhető, hogy a középiskolai baráti kapcsolatok erős pozitív hatással vannak egyetemi tanulmányaik alakulására. Egy interjúalany kiemelte, hogy középiskolai osztálytársainak társadalmi összetétele nagyon vegyes volt, mégis ösztönzőleg hatottak egymásra. „*Voltak doktor, doktorok gyermekei, volt, aki egész messziről jött be egy mezőgazdasági, földműves családból származott. Tehát elég széles volt a skála. Ugyanúgy jó barátok lettünk, akárhonnan jöttek a diákok. […] Ösztönzőleg hatottunk egymásra, akár tanulás terén.*" (Férfi, 37 éves) Két alany említette a középiskolai kollégium közösséget összekovácsoló erejét, mely a közös szórakozás és közös tanulás színtereként is szolgált. A közös tanulás színtereként jelenik meg maga az iskola is több interjúalany esetén. „*Sokszor maradtunk ott a barátokkal suli után és egy teremben tanultunk közösen, ez hasznosabb volt, mintha egyedül leültem és tanultam*" (férfi, 20 éves).

DUPress

Már a továbbtanulásra való orientáció szakaszáról is említik az interjúalanyok, hogy pályaválasztási döntésüket középiskolai barátaikkal együtt hozták meg, és többen említik, hogy középiskolai barátaik, osztálytársaik később egyetemi csoporttársaik is lettek. Fényes és Pusztai (2004) a magyar–román–ukrán határ menti régió felsőoktatási intézményeiben végzett vizsgálata is kimutatta, hogy a megkérdezett hallgatók számára a szülők és a rokonok után a barátok és az osztálytársak jelentették a legfontosabb tényezőt a továbbtanulási döntéshozatalnál. Interjúalanyaink közül néhány hallgató középiskolai barátjával, osztálytársával ment tovább másik városban működő egyetemre, ahol kollégiumi társak is lettek. Ezek a kapcsolatok valószínűleg biztonságérzetet adnak a diákoknak a kiszámíthatatlan, bizonytalan egyetemi jövőre. Több alany számolt be arról, hogy középiskolai barátai a felsőoktatásban tapasztalt nehézségei idején is támogatták, biztatták, de megértést is tanúsítottak a tanulmányok abbahagyásakor.

Az interjúalanyok közül kettő vallásos családból származik és egyházi középiskolában végezte tanulmányait. További közös vonás a két alany között, hogy mindketten egyházi szakkollégiumban laktak egyetemi tanulmányaik alatt. Mindketten beszámolnak arról, hogy sokat jelentett számukra ezen intézmények közössége. *„Nagyon jó közösséget kaptam az egyetemi kollégiumban, […] volt egy Pannonhalmáéhoz hasonló tanulmányokban segítő oldala is, másrészt, hogy az ember otthonosabban élhetett köszönhető a kollégiumnak”* (férfi, 27 éves). Egyértelműen a tanulás felé orientálta őket a középiskola és az egyetemi kollégium szellemisége is. Ennek oka a vallásos közösségek tanuláshoz való hozzáállásában keresendő. Pusztai (2001) megállapítja, hogy a vallásos közeg erősebb tanulói továbbtanulási szándékot eredményez. Mindkét interjúalany megemlítette, hogy hatékony húzóerőt jelentett, hogy a társakkal együtt tanultak és kölcsönösen segítették egymást más-más tárgyakból. Ezen közös tanulások alatt erősítették egymásban a diákok azt a véleményt, hogy csak a tanulással juthatnak előrébb. Lehrer (2006) szerint a vallási humán tőke hatására a tanulók jobban tanulnak, és lelki és egészségi állapotukra is pozitívan hatnak a vallási közösségben szerzett barátságok.

A középiskolai kapcsolatok mellett természetesen fontos megvizsgálni a felsőfokú tanulmányok során kialakított kapcsolatrendszert. Az interjúkból megfigyelhető, hogy az egyetemen szerzett barátok, csoporttársak, szaktársak is fontos szerepet játszanak a tanulmányok sikerességében. Engler (2012b) tanulmányában kiemeli, hogy a tanulói közösséghez való csatlakozás előnyei egyértelműen kimutathatók. Felmérése alapján a megkérdezettek erős barátságok kialakulásáról számoltak be, valamint nagy fokú összetartást, tanulmányi szerveződést említettek, mely jegyzetek cseréjében és rendszeres információcserében nyilvánult meg. Interjúalanyaink is beszámoltak arról, hogy csoport- és szaktársaik próbáltak nekik segíteni a tanulási nehézségek leküzdésében, jegyzeteket, tananyagokat osztottak meg velük, közös tanulás is előfordult, és próbálták támogatni őket tanácsokkal is. Valószínűleg ennek hiányában nem tudtak volna a diákok eljutni addig, ameddig eljutottak, mégis az látszik, hogy pusztán a jó közösség, a támogató kapcsolati háló nem tudja bent tartani a nehézséggel küzdő diákokat a felsőoktatási intézményben. Engler (2012b) megállapítja, hogy a felsőfokú tanulmányok alatt kialakult kapcsolatok társadalmi tőkeként tovább élhetnek, és számos haszonnal

DUPress

járhatnak, szakmai és anyagi előnyöket hozva. Az egyik interjúalanyunk a lemorzsolódás ellenére felsőfokú tanulmányai pozitív hozadékaként tekint az egyetemen kialakult széles kapcsolati hálóra, melyből a mai napig profitálni tud.

McEwan (2004) szerint a gyenge tanulmányi teljesítményt nyújtó barátok negatív hatással vannak az egyének tanulmányi eredményeire, míg a jól teljesítők pozitív hatást gyakorolnak. Két interjúalanyunk számolt be arról, hogy barátai körében a tanuláshoz való pozitív hozzáállás nem volt egységes vagy nem volt egyértelműen pozitív. Az egyik esetben időközben is változás volt megfigyelhető az alany barátainak tanuláshoz való attitűdjében, nevezetesen néhányan a barátok közül később, a lemorzsolódást követően vagy felnőttként kezdték fontosnak tartani a tanulást. Bár ezen interjúalany esetében a nem megfelelő családi attitűd is meghatározó oka lehet a lemorzsolódásnak, a barátok bizonytalan hozzáállása is éreztetheti hatását a tanulás iránt tanúsított gyenge motivációjában. A másik interjúalany a középiskolai lázadás számlájára írja, hogy középiskolai barátai körében nem a tanulás játszotta a központi szerepet.

> „Ez a lázadó korszak volt szerintem mindenkinél. Úgyhogy nem volt kifejezetten annyira a levegőben a tanulásnak fontossága, de mégis, mindannyian tisztában voltunk vele, hogy jól kell tanulnunk, ha valamire akarjuk vinni az életben. Úgyhogy mintha mindannyiunknak ez jött volna otthonról velünk. De kevésbé volt erről szó." (Férfi, 29 éves)

A párkapcsolatok hatását vizsgálva mi is azt tapasztaltuk, hogy az új vagy megváltozott párkapcsolat negatív hatással lehet a tanulmányok alakulására (Bukodi 2002; Thornton et al. 1995). A vizsgált interjúalanyok közül két lemorzsolódott hallgató számolt be arról, hogy a párkapcsolati tényező szerepet játszott a lemorzsolódásában. Egyik esetben egy hat hónapig tartó távoli kapcsolat miatt fordult elő, hogy a hallgató hanyagolni kezdte felsőoktatási kötelezettségeit, és ezt nevezte meg a lemorzsolódáshoz vezető első lépésként, mellyel a dominóelv elindult. *„Amikor emberi kapcsolatok miatt lett hátrány a tanulásban, az teljesen más jellegű volt. Barátnő jellegű."* (Férfi, 24 éves) A másik esetben egy komolyabb kapcsolat élettársi kapcsolattá alakulása és a tanulási helytől távoli városban való letelepedés késztette a már BA-diplomával rendelkező MA-hallgatót tanulmánya félbeszakítására. A komoly kapcsolathoz szükséges elkötelezettséget nevezte meg a lemorzsolódás egyik okaként. Mindkét esetben megfigyelhető a megváltozott párkapcsolati státuson kívül a távolság mint akadályozó tényező. Bár a megváltozott párkapcsolati berendezkedés gyakran gyengíti a tanulási elkötelezettséget, az itt feltárt esetekben ezt tovább terhelte a földrajzi távolság is. Elképzelhető, hogy ezek a kapcsolatok nem lettek volna negatív hatással a tanulmányi karrierre, ha a tanulási helyen lakó partnerekről lett volna szó.

Az interjúalanyok nagy része élete során végzett valamilyen sporttevékenységet és káros szenvedélyektől mentes életet él, ám egy esetben sem említhető kiemelkedő sporttevékenység, mely végigkísérte volna az alanyok életét. Legtöbben középiskolában kezdtek sportolni, ám legtöbbjük felhagyott a sporttevékenységgel az egyetemi évek alatt az idő hiánya miatt. Minden esetben a baráti kapcsolatok befolyásolták a

DUPress

legjobban az egyének sporttevékenységét. Többen nyilatkoztak úgy, hogy a barátokkal együtt űznek különböző sportokat. Ezek alapján elmondható, hogy a társas kapcsolatoknak, a baráti körnek igen nagy hatása van az egyének sporttevékenységére, mivel a társas tényezőknek hatása van a sportolási szokásokra. Ahogy Kovács (2015) kiemeli írásában, a sport erősítheti a meglévő társas kapcsolatokat. A sporttól való eltávolodás ugyancsak a társas kapcsolatoknak az egyénre gyakorolt hatásával magyarázható, ahogy Bandura (1989) kiemeli, a környezeti, társas körülmények, melyek az egyént körülveszik, meghatározzák annak életútját.

A megkérdezett interjúalanyok esetében nem beszélhetünk kiemelkedő egészségtudatos életmódról, de a lemorzsolódási kockázatot növelő káros egészség-magatartásról sem. Legtöbben a dohányzást és az alkoholt emelték ki káros szenvedélyként, ám ez sem volt túlnyomóan jellemző. *„Barátok közül 2–3 ember dohányzott, sem ital, sem drogfogyasztás nem volt jellemző"* (férfi, 21 éves). Azon egyének pedig, akik a dohányzást említették, hozzátették, hogy csupán a baráti társaság kedvéért folyamodtak ehhez, elmondásuk szerint nem akartak a társaságtól lemaradni, tehát együtt dohányoztak, de egy másik interjúalany esetében a dohányzásról való leszokás is a barátokkal együtt történt. Az alkoholfogyasztást több megkérdezett is említette, ám csupán abban a koncepcióban, hogy ez nem jellemző, sem az egyénre, sem pedig az őt körülvevőkre: *„nem igazán alkoholizáltunk"* (férfi, 38 éves).

Összességében elmondhatjuk, hogy a társas körülmények igen nagy hatással vannak az egyének életútjára, ahogyan Bandura (1989) is kiemeli a szociális kognitív elméletben, hogy az egyéneket úgy a belső késztetéseik, mint a külső körülmények (család, barátok, esetleg más személyek) egyaránt befolyásolják. A lemorzsolódással való kapcsolatra viszont csak a párkapcsolat esetében találtunk példát, az egészségmagatartást tekintve nem.

A lemorzsolódás az interjúalanyok értelmezésében

Az egyéni interjúk során megkérdeztük az alanyainkat, hogy ők maguk milyen fő okra vezetik vissza a felsőoktatási tanulmányaik abbahagyását. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy mely, a hallgatók által vélt okok vezettek ahhoz, hogy a hallgatók megszakították tanulmányaikat.

Egyik férfi interjúalanyunk számára a lemorzsolódásának legfőbb oka az volt – ahogyan ő fogalmazott: *„talán ez volt az első dominó, ami eldőlt"* (férfi, 24 éves) –, hogy megismerkedett akkori barátnőjével. Tanulás helyett inkább a barátnője társaságát kereste, melynek hatására a tanulás háttérbe szorult. Több tárgya nem sikerült, így átkerült fizetős képzésre, így még többet kellett dolgoznia, ami még inkább a tanulás rovására ment. Ebből a körfolyamatból már nem tudott kilépni, így félbe is kellett szakítani tanulmányait.

Több interjúalanyunk számára az egyetem világába való beilleszkedés jelentette a legfőbb akadályt. Problémát jelentett számukra, hogy a középiskolai évekkel ellen-

DUPress

tétben nem volt fix kezdése a napnak, maguknak kellett kialakítani a napi ritmust, beosztani az idejüket. A hosszú óraközi szüneteket kihasználatlanul töltötték, melyre felesleges időtöltésként tekintettek. Hiányzott egyfajta rendszer az életükből. Ehhez néhány válaszadó esetében társult még az oktatókkal kapcsolatos elégedetlenség is: gyakran találkoztak motiválatlan és felkészületlen oktatókkal, elavult tananyaggal, teljesíthetetlennek tűnő vizsgakövetelményekkel, számukra irreálisnak érzékelt vizsgaelvárásokkal. Az alábbi interjúalanyunknak az irreális vizsgaelvárások jelentették a fő okot ahhoz, hogy megszakítsa tanulmányait és külföldre menjen kezdetben tanulni, majd dolgozni.

> „Volt olyan oktatónk, akinek a vizsgáját úgy kell elképzelni, hogy ha nem tetszett az írásmódod, vagy ahogy kiemelted a szövegből a lényeget, merthogy ki kellett emelni a szövegből szavakat, akkor rögtön egyest kaptál, megbuktál az adott vizsgán. […] Ez egy általános ismeret volt erről az oktatóról, hogy elvárja, hogy a szövegben, amit leírsz, emelj ki részeket és nagyon szépen, gyöngybetűvel írj, mert el sem fogja olvasni. […] Ez egy másabb fajta elvárás és leadott anyag különbség. Tehát ez nem volt a részéről tisztázva a vizsga előtt, hogy ő elvárja, hogy a szövegben kiemelés legyen és gyöngybetűkkel legyen írva." (Férfi, 29 éves)

A középiskolában és a felsőoktatásban alkalmazott tanulási módszer jóval eltérőbb. A felsőoktatásban rövid időintervallumon belül, egyszerre nagy mennyiségű tananyagot kell elsajátítani a féléves vizsgákra a hallgatóknak. Ez egy másfajta tanulási módszert igényel, mint az óráról órára való aprólékos felkészülés. Egyik interjúalanyunk e módszer elsajátításának hiányát nevezte meg a tanulmányait megszakító okként. *„Ha egy kicsit jobban törekszem, vagy esetleg hamarabb észreveszem magam, hogy amikor egyedül vagyok, akkor is ugyanolyan hatékonyan tanuljak, mint ahogy csoportban tudtam, ha ebben jobban fejlődök, akkor kevesebb problémám adódik"* (férfi, 27 éves). A tanulás és a vizsgák során megélt kudarcok sorozata ahhoz vezetett, hogy az egyén önértékelése csökkent, nem érezte magát alkalmasnak arra, hogy képes lenne befejezni tanulmányait, így egyre motiválatlanabbá vált a tanulásra, és félbeszakította azt.

Az interjúalanyok elmondása szerint az esetek többségében megfigyelhető volt, hogy míg a szülők és barátok próbálták visszaterelni őket a felsőoktatásba, az oktatási intézmény nem mutatott hajlandóságot arra, hogy megakadályozza azt. Az esetek többségében az oktatók nem is tudtak a megszakítás szándékáról, hisz a hallgatók nem jelezték azt számukra. Egyedül a tanulmányi osztálynak lett volna lehetősége a lemorzsolódás megakadályozására, amely az adminisztrációs folyamatot intézi.

Gyakori tényezőt jelentett a tanulmányok megszakítására a munkaerőpiacra való belépés. A munkavállalásnak azonban több oka volt. Voltak, akik úgy érezték, még sincs szükség a *„papírra"*, hisz az a munkaerőpiacon nem térül meg és a *„fizetésben sem lesz nagy különbség, egy frissdiplomás vagy egy OKJ-s szakember között"* (férfi, 38 éves). Másokat a család nehéz anyagi helyzete, a magas felsőoktatási költségek és az önállóvá válás szándéka motivált a munkavállalásra. Míg volt, aki elsősorban a tanulás mellett

DUPre-S

meglévő munkahelye számára akart megfelelni vagy benn maradni, és emiatt hagyta félbe tanulmányait. *„Új volt a munkahely, elkezdtem ugye dolgozni, nagy felelősség van a fejemen, mert gyerekekkel foglalkozom, fejleszteni kell őket, minden nap készülnöm kell az órákra, ugye napi öt órára, aztán mindemellett még új helyen élek, háztartást kell vezetnem."* (Nő, 23 éves)

Összességében megállapítható, hogy a lemorzsolódás egyik esetben sem egyetlen-egy lehetséges ok miatt történt. Ez egy olyan folyamat, mely során a fiatal több ok egymásra épülése révén jut el ahhoz, hogy a tanulmányait megszakítsa. Látható volt, a lemorzsolódást mikro- és makroszintű problémák egyaránt előidézik. Mikroszinten az általunk megkérdezett interjúalanyok számára a legfőbb lemorzsolódási tényezőt a párkapcsolatban bekövetkezett változások, a tanulási motiváció hiánya vagy a munkaerőpiaci elhelyezkedés jelentette. Makroszinten pedig megjelentek olyan társadalmi és a felsőoktatás rendszerjellegéből adódó okok, mint a munkaerőpiaci megtérülésének alacsony volta, ha az egyénnek nem sikerül illeszkedni az egyetem munkarendjéhez, ritmusához és követelményeihez, vagy az oktatási intézmény felőli oktatásban való bennmaradás ösztönzésének hiánya.

Végül kérdeztük arról is az interjúalanyokat, hogy mit változtatnának azért, hogy csökkenteni lehessen a felsőoktatási intézmények lemorzsolódási arányát. Szerintük már a felsőoktatás megkezdését megelőzően szükségszerű lenne a pályaorientációra nagyobb figyelmet fordítani, hisz egy rosszul megválasztott szak által egyenes út vezet a lemorzsolódáshoz. Az oktatási intézmény oldaláról szükséges lenne ún. „segítő kezekre", akiket a problémák megjelenésekor fel tudnak keresni és segítséget kérhetnek tőlük. Fontos lenne az oktatók ellenőrzése, hogy a hallgatók megkapják a megfelelő szakmai tudást, vagy egy olyan anonim értékelő rendszer kiépítése, ahol visszacsatolást kaphatnak a hallgatóktól, hogy min szükséges változtatniuk a sikeresebb óratartás és tudásátadás érdekében. Az oktatásszervezőknek nagyobb gondot kellene fordítaniuk a „merevebb" tantervi háló kiépítésére, hogy az egyetem intézményeinek falain belül minél kevesebb „fölöslegesen" fennmaradó idejük legyen a hallgatóknak. Szükségszerű lenne olyan programokat és tevékenységeket kínálni a hallgatóknak, melyekkel hasznosan és tartalmasan tölthetik az előadások és szemináriumok közötti szüneteket.

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a szülők társadalmi pozíciója, a kulturális státusa, az életforma, a családon belüli érzelmi és szociális viszonyok, valamint a család iskolai követelményekhez való viszonya meghatározó a továbbtanulásban és a felsőfokú végzettség megszerzésében. Az empirikus elemzések alapján azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a családi háttéradatok önmagukban nem adnak elegendő magyarázatot egy-egy tanulmányi életpálya félbehagyásához. Az esetek többségében a családok igyekeztek az eredményes tanulás feltételeit megteremteni az alanyok közoktatási évei alatt, legyen szó különórákon való részvételről vagy a lecke következetes

DUPress

kikérdezéséről. Ugyanakkor természetesen találunk olyan interjút is, amelyben a szülők a tanuláshoz és tudáshoz való negatív vagy ambivalens hozzáállása, a nem megfelelő támogatás is oka lehetett a tanuló felsőoktatásból való lemorzsolódásának. Az interjúalanyok tanulmányi útját vizsgálva többségüknél a belső tényezők hiányosságában vagy egyes szociokulturális adottságokban található a lemorzsolódás oka. Több esetben az elegendő motiváció hiányzott, vagy a tanulmányi sikertelenség felett érzett csalódás állhat a háttérben.

A lemorzsolódott hallgatók pályaválasztását az egyéni érdeklődés mellett külső tényezők is jelentős mértékben befolyásolták: a család befolyása, az iskola hatása, a földrajzi távolság és a munkaerőpiaci szükséglet. Bizonyos esetekben hiányként említhető az iskolák tudatos pályaorientációt segítő szerepe. Mindezek mellett a későbbi felsőoktatási sikerességre negatív hatással lehet az is, ha az egyén az első helyen megjelölt, érdeklődésének, céljainak leginkább megfelelő szakra nem nyert felvételt.

A barátok, a baráti társaság mind a középiskolában, mind a felsőfokú tanulmányok során inkább pozitív, tanulást segítő tényezőként jelent meg. Nem volt jelen túlzott mértékű szórakozás, mely akadályozta volna a tanulást és a lemorzsolódás fő okaként lenne kimutatható. Az egyházi középiskolák és szakkollégiumok erős tanulást támogató hátteret biztosítanak a tanulóknak. A párkapcsolatokban bekövetkező változások vizsgálatunk alapján negatívan hatottak a tanulmányi előmenetelre.

A munkavállalás kapcsán megállapítható, hogy míg az önkéntes munkavégzés kevésbé, a fizetett munkavégzés többségében jelen volt az interjúalanyok életében. A végzett munka fő céljai között egyrészt extrinzik motivációk, mint a pénzszerzés lehetősége és intrinzik motivációk, mint a munka belső öröme egyaránt megjelentek. A munka jellege általában nem kapcsolódott a tanulmányok jellegéhez, ugyanakkor a munkavégzés során szerzett negatív tapasztalatok befolyásolták a fiatalok pályaválasztását. A megkérdezettek közül többen a munkavállalásban látják annak okát, hogy meg kellett szakítaniuk vagy be kellett fejezniük felsőoktatási tanulmányaikat. Az eredmények azt mutatják, hogy a fizetett munkavégzés mint megtartóerő nem jellemzi a felsőoktatási intézményben való bennmaradást. Az önkéntes munkavállalás nem jellemezte a megkérdezett tanulmányaikat megszakító hallgatókat, így feltételezzük, hogy az önkéntes munkavállalás segíti a felsőoktatásban való bennmaradást. Ezen feltevésünk igazolásához azonban kvantitatív kutatás szükséges.

Ha a hallgatók által vélt okok és az általunk vizsgált dimenziók kapcsán szeretnénk feltárni a lemorzsolódást eredményező okokat, megállapítható, hogy a lemorzsolódás egyik esetben sem egyetlen ok miatt történik. Ez egy olyan folyamat, melyet több tényező együttesen befolyásol, melynek a végeredménye az, hogy az egyén megszakítja tanulmányait. Az interjúalanyok által javasolt intézkedésekkel, például pályaorientációs felkészítéssel, az oktatási intézmény által nyújtott segítő szolgáltatásokkal, rugalmasabb tanulási környezet megteremtésével stb. hozzájárulhatnak a lemorzsolódás csökkentéséhez.

DUPress

Hivatkozott irodalom

- Astin, A. W. (1977). *Four Critical Years. Effect of College on Belifs, Attitudes and Knowledge*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In Vasta, R. (ed.): *Annuals of Child Development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1–60). Greenwich, CT–JAI Press.
- Bartal A. M. (2010). Élnek köztünk boldog emberek is… – a magyar önkéntesek és nem önkéntesek jellemzői a 2008. évi Európai Értékrend Vizsgálat tükrében. In Rosta G. & Tomka M. (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok? Az Európai Értékrend Vizsgálat 2008. évi magyar eredményei* (pp. 143–186). Budapest, OCIPE Magyarország – Faludi Ferenc Akadémia.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12* (2), 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), 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), 123–141.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156–178). Budapest, Új Mandátum.
- Bukodi E. (2002). A párkapcsolat-formálódás és -felbomlás néhány társadalmi meghatározója. In Nagy I., Pongrácz Tiborné & Tóth I. Gy. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 2001* (pp. 88–112). Budapest, TÁRKI – Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviseleti Titkársága.
- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy, 23* (4), 359–377.
- Coleman, J. (1994). Társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 99–127). Budapest, Aula Kiadó.
- Curtis, S. & Shani, N. (2002). The Effect of Taking Paid Employment During Term-time on Students' Academic Studies'. *Journal of Further and Higher Education Studies, 26* (2), 129–138.
- Curtis, S. & Williams, J. (2002). The reluctant workforce: undergraduates' part-time employment. *Education and Training, 44* (1), 5–10.
- Dekker, P. & Halman, L. (2003). Volunteering and Values: An Introduction. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives* (pp. 1–18). New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow, Kluver Academic/ Plenum Publishers.

DUPress

- Engler Á. (2012a). Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben. *Felsőoktatási Műhely, 5* (1), 95–106.
- Engler, Á. (2012b). A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka. In Juhász E. & Chrappán M. (szerk.): *Tanulás és művelődés* (pp. 238–243). Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Engler Á. (2014a). A levelező tagozatos hallgatók elégedettsége és eredményessége. In Engler Á. (szerk.): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói* (pp. 37–44). Debrecen, CHERD-Hungary.
- Engler Á. (2014b). Az élethosszig tartó tanulás és a társadalmi nem. In Engler Á. (szerk.): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói* (pp. 79–92). Debrecen, CHERD-Hungary.
- Engler Á. (2014c). Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. In Engler Á. (szerk.): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói* (pp. 55–67). Debrecen, CHERD-Hungary.
- Fábri Gy. (2014). *Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás. Zárótanulmány*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Fábri Gy. & Roberts É. (szerk.) (2004). *Egyetemek mérlegen. Hallgatói vélemények*. Budapest, Educatio Kht., Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- Fényes H. & Markos V. (2016). Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* (pp. 248–261). Nagyvárad–Budapest, Partium Press–P.P.S.–Új Mandátum.
- Fényes H. & Pusztai G. (2004). Az iskolai kulturális és társadalmi tőke kontextushatásai. *Statisztikai Szemle, 82* (6–7), 567–583.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány, 5* (3), 5–14.
- Gábor K. (2004). Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In Gábor K. & Jancsák Cs. (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben* (pp. 28–72). Szeged, Belvedere.
- Handy, F. et al. (2010). A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 39* (3), 498–523.
- Hrubos I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra, 12* (1), 57–62.
- Józsa K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra, 10* (8), 69–82.
- Kádárné Fülöp J. (1973). Néhány tanulói környezeti változó összefüggése a tanulási eredményességével. *Pedagógiai Szemle, 23* (7–8), 658–671.
- Keller T. (2016). Ha a jegyek nem elég jók… Az önértékelés szerepe a felsőoktatásba való jelentkezésben. *Közgazdasági Szemle, 63* (1), 62–78.
- Kenderfi M. (2012). A pályaorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In Szilágyi K. (szerk.): *A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban* (pp. 6–11). Budapest, ELTE TáTK.

DUPress

- Kerülő J. (2013). A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle, 29* (3), 43–59.
- Kovács K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-Hungary.
- Ladányi J. & Csanádi G. (1983). *Szelekció az általános iskolában*. Budapest, Magvető.
- Lea, S. E. G., Tarpy, R. M. & Webley, P. M. (1987). *The individual in the economy*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Lehrer, E. L. (2006). Religion and high-school graduation: a comparative analysis 340 of patterns for white and black young women. *Review of Economics of the Household, 4* (3), 277–293.
- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra, 25* (10), 78–86.
- Markos V. (2014). Egyetemisták a munka világában. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen* (pp. 109–132). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Markos V. (2018). *Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték-preferenciáinak vizsgálata* (megjelenés alatt).
- McEwan, P. J. (2004). The Potential Impact of Vouchers. *Peabody Journal of Education, 79* (3), 57–80.
- Molnár B. (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. In Buda A. & Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 350–357). Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata.
- Nagy G. D. & Szűcs N. (2009). Diákmunka – Biztos út a munkaerőpiacra?! In Jancsák Cs. (szerk.): *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúság világáról* (pp. 150–175). Szeged, Belvedere.
- N. Kollár K. (2017). Amikor nem a gyerekkel van a baj… In N. Kollár K. & Szabó É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* (pp. 340– 359). Budapest, Osiris.
- Papula L.-né (2008). Mi leszel, ha nagy leszel? A pályaválasztást meghatározó tényezők. *Bolyai Szemle, 17* (1), 33–44.
- Pusztai G. (2001). Oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban. *Educatio, 10* (1), 182–186.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum.
- Réthy E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schmuck, R. A. (1980). The School Organization. In McMillan, J. H. (ed.): *The Social Psychology of School Learning*. New York, Academic Press.
- Szemerszki M. (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* (pp. 113–140). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

DUPress

- Szemerszki M. (2015). A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In Pusztai G. & Kovács K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 108–117). Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó–P.P.S.–Új Mandátum.
- Szigeti F. et al. (2018). *A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében* (p. 204). Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2018/05/HuCER_abstract2018_06.12.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 23.
- Szőcs A. (2014). Aktív fiatalok a munkaerőpiacon. In Szabó A. (szerk.): *Racionálisan lázadó hallgatók II.* (pp. 247–256). Budapest–Szeged, Belvedere Meridionale–MTA TK PTI.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45* (1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- Thornton, A., Axinn, W. & Teachman, J. (1995). The Influence of School Enrollment and Accumulation on Cohabitation and Marriage in Early Adulthood. *American Sociological Review, 60* (5), 762–774.
- Veroszta Zs. (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 51–82). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology, 26* (1), 215–240.
- Wolfgang, E. M. & Dowling, D. W. (1981). Differences in Motivation of Adult and Younger Undergraduates. *The Journal of Higher Education, 52* (6), 640–648.

DUPress

Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea–Kocsis Zsófia–
Kovács Karolina Eszter–Kovács Klára–
Müller Anetta–Pallay Katalin–Szabó Barbara Éva–
Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna

A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzése interjúk alapján

Absztrakt

A felsőoktatási képzésből való lemorzsolódás kiemelkedő relevanciával bíró oktatáspolitikai kérdés Magyarországon. Egyrészt hazánkban a felsőoktatásban első végzettséget szerzők aránya elmarad az OECD-országok átlagaitól, amelynek hátterében egyik oki tényezőként elsősorban a felsőoktatási lemorzsolódás feltételezhető. Másrészt, habár nemzetközi szinten számos kutatás alapját képezi a lemorzsolódás pontos feltérképezése, hazánkban főként a szakértői konszenzus hiánya okán a lemorzsolódás arányszámát meghatározó módszertan is hiányos, így hiteles számadatok híján nem rendelkezünk pontos képpel a lemorzsolódási arányok tekintetében, ami növeli az ezzel kapcsolatos kutatások hiánypótlásának szükségességét. Mivel a lemorzsolódás jelensége és összefüggésrendszere képzési területenként nagyon eltérő lehet, tanulmányunkban egy hallgatói csoportra koncentrálunk. Vizsgálatunk célja a pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása, amelyet a szakirodalom elméleteire alapozva kvalitatív kutatás keretein belül valósítottunk meg. Kutatásunkban a szociokulturális háttér, a felsőoktatás előtti évek, a felsőoktatási intézményválasztási motivációk, a munkavállalás, a sport, valamint a társas tevékenységek lemorzsolódásban betöltött szerepét vizsgáljuk hét egyéni és egy tíz főből álló fókuszcsoportos interjú elemzésén keresztül, melynek módszertani alapját félig strukturált interjúvázlat képezte. A késleltetett diplomaszerzés és lemorzsolódás nehezebben megfigyelhető okai közé tudjuk sorolni a nem megfelelően választott intézményt és/vagy képzést, az intenzív felsőfokú tanulmányok melletti munkavégzést, a versenysport űzését, illetve a tanulás iránt negatív attitűddel rendelkező baráti közösséget. Elemzésünk biztos alapot nyújt a továbbiakban a nagyobb, reprezentatív mintán történő kérdőíves lekérdezéshez, amelynek főbb egységeit az interjúelemzések alapján létrehozott kutatási tömbök képezik.

Bevezetés

A felsőfokú végzettség, a diploma megszerzése a felsőoktatási képzés sikeres elvégzésének eredménye, mely képzés olyan emberitőke-beruházás, amely az érintett egyén majdani jövedelemtermelő képességének és termelékenységének növelésére irányul (Becker 1975; Varga 1998).

EDUPRESS

Az OECD-országok trendjeihez képest Magyarországon alacsony a felsőoktatásban első végzettségüket szerzők aránya, különösen doktori szinten (OECD 2015), melynek hátterében a képzési és kimeneteli követelmények nem teljesítése, a hallgatói lemorzsolódás állhat.

A felsőoktatásból lemorzsolódottak arányáról nem állnak rendelkezésre pontos számadatok, a lemorzsolódás arányszámát meghatározó módszertanból hiányzik a szakértői konszenzus (Fenyves et al. 2017; Lukács & Sebő 2015).

Az Eurostat (2016) összefoglalása arról ad számot, hogy a 30 és 34 év közöttiek 57,6 százaléka fejezi be sikeresen a felsőoktatást Litvániában. Ez az arány Cipruson 54,6 százalék, Írországban és Luxemburgban egyaránt 52,3 százalék, Svédországban 50,2 százalék. A legalacsonyabb diplomaszerzési arány Olaszországra (25,3%), Romániára (25,6%), Máltára (27,8%) és Szlovákiára (28,4%) jellemző. Hazánk az európai uniós átlagtól elmarad ugyan (a 39%-hoz képest 35%), de a 2020-ig tartó EU cselekvési program által meghatározott 30 százalékot (már) meghaladja (Eurostat 2016).

Más adatok szerint a hallgatók 49,5 százaléka jut el a képzés végéig, szerez abszolutóriumot, de még nem szerzi meg a kimeneteli követelményekhez szükséges nyelvvizsgát és/vagy nem tesz sikeres záróvizsgát (Fenyves et al. 2017). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a későbbiekben ez(eke)t nem tehetnék meg (Lukács & Sebő 2015), mindenesetre a tényleges lemorzsolódás magasabb kockázatával néznek szembe, s belépnek a késleltetett diplomaszerzés folyamatába (Fenyves et al. 2017; Veroszta 2016), ami a magyar felsőoktatásban végzettek csaknem egyharmadát sújtja (Veroszta 2016).

Képzési szintek szerint a legmagasabb lemorzsolódási arány az alapképzésre jellemző (36–38%), ami általában a képzési idő elején (1., 2., 3. és 4. félév), illetve a páros félévekben (tavaszi félév/nyári időszak/gyakorlat) jelentkezik, s itt fordul elő a legnagyobb, a tanulmányaikat lassúbb haladási ütemben folytató, a képzési időt kibővítő hallgatók aránya is. Mesterképzésből – a rövidebb képzési idő, a célirányosság és a céltudatosság stb. miatt – a hallgatók kb. 14–17 százaléka morzsolódik le, s mindösszesen 22 százalékuk nem fejezi be időben a képzést (Derényi 2015; Fenyves et al. 2017).

Képzési szinttől függetlenül magas lemorzsolódás jellemző az agrár-, a műszaki, az informatikai, az orvos- és egészségtudományi, valamint a hitéleti képzési területekre, míg azokon a területeken, ahol a felvételi eljárás következtében van lehetőség szelektálni – művészet, osztatlan építész, államtudomány – átlag alatti a lemorzsolódás (Fenyves et al. 2017; Varga 2015).

Tanulmányunk célja a más képzési területekhez viszonyított alacsonyabb lemorzsolódási rátával jellemezhető (egykori) pedagógushallgatók vizsgálata. Kik azok, akik mégis megrekednek a felsőoktatási rendszerben, a tanulmányaikat lassúbb haladási ütemben folytatják, esetleg ténylegesen lemorzsolódnak, azaz a felsőfokú tanulmányokat befejezett végzettség nélkül hagyják abba (Lukács & Sebő 2015; Fenyves et al. 2017)? Melyek azok a tényezők – szociokulturális háttér, család, baráti társaságok, iskolai pályafutás, tanulás melletti munkavállalás, szabadidő-eltöltési szokások (sport, buli) –, amelyek előre jelezhetik az intézményi szintű lemorzsolódást? A kérdések megválaszolásához kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztunk, 7 egyéni és egy 10

DUPress

főből álló fókuszcsoportos interjút készítettünk, félig strukturált interjúvázlat alapján. Az interjúalanyokat nem valószínűségi mintavételi eljárásokkal, hanem szakértői, illetve hólabdamódszerrel választottuk ki. A kutatás során felvett interjúk alapján messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le az alacsony elemszám miatt, azonban közös vonások megragadására kísérletet tehetünk.

Szakirodalmi előzmények

A felsőoktatásból való lemorzsolódás már az 1960-as években a kutatások fókuszában állt, és Tinto interakcionista modellje által az 1970-es években teoretikus formában is rögzítésre került (részletesen Pusztai 2011). Számos további modellt hoztak létre – pl. Astin (1993), Bennett (2003) – amelyek középpontjában más-más faktorok állnak ugyan, de egyes tényezők ismétlődően megjelennek.

A hallgatói lemorzsolódás egyik legfontosabb aspektusaként az egyén pszichológiai jellemzőit szükséges megemlíteni mint befolyásoló tényezőt, úgymint a személyiséget, a motivációkat (belső és külső egyaránt), a személyes fejlődést, az egészségi állapotot és az egészségtudatosságot (Braxton et al. 1997; Southerland 2006).

Egy másik jelentős szempont a szociológiai, társas aspektusok figyelembevétele, amelyek a hallgató környezetének jellemzőit, a csoporttársak és az oktatók szerepét, a felsőoktatás jellemzőit és presztízsét stb. emelik ki (pl. Braxton et al. 1997; Southerland 2006).

Megint más elméletek a gazdasági-szervezeti faktorok szerepével foglalkoznak, beleértve a költséghatékonyságot (intézményi és individuális szinten egyaránt), illetve az intézmények karakterisztikumait (erőforrások, szolgáltatások és struktúra) (Cabrera et al. 2006; Southerland 2006).

Mindezek mellett fontos szempontot képviselnek a pedagógiai-pszichológiai faktorok is, amelyek a lemorzsolódás okát egy holisztikus, a pedagógiai és pszichológiai tényezőket is tartalmazó szemszögből vizsgálják, gondolva a tanulási stílus és attitűdök vagy akár a tanári kar jelentőségére (Cabrera et al. 2006).

Az OECD szakértői anyagában (2012) – a jéghegymodellben – hat olyan tényező szerepel, amelyek szerepet játszhatnak a felsőoktatási rendszerben való megrekedésben, illetve a hallgatói lemorzsolódásban.

1. Tanulmányi teljesítmény: a legjobb jele a lemorzsolódásnak, hiszen az elégtelen tanulmányi teljesítmény megakadályozhatja a hallgatókat az oktatási rendszeren belül történő előrehaladásban. A tanulmányi teljesítmény a „jéghegy" látható része, könnyen azonosítható tényezője lehet a lemorzsolódásnak.

2. Hallgatói magatartás: ez egyrészt magában foglalja, hogy a hallgató milyen értékrenddel rendelkezik, illetve az értékrendjében fontos szerepet kap-e az oktatás, tanulás, másrészt idetartoznak a deviáns viselkedésjegyek, illetve az egészségkárosító magatartásformák is.

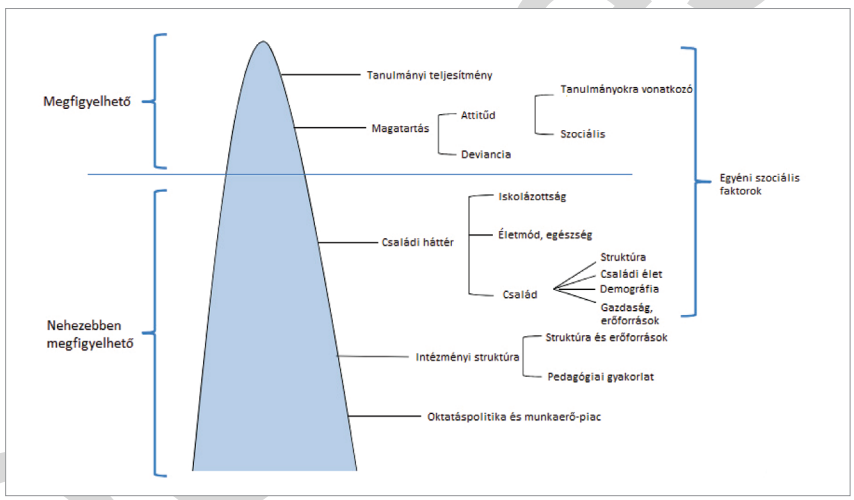
PUPress

3. Családi háttér: a család nagy befolyással van a hallgató eredményességére, a családi támogatás hiánya gyakran lemorzsolódáshoz vezet.

4. Intézményi struktúra, az intézményi erőforrások: a tanítás-tanulás módszere, az intézményben dolgozók pedagógiai gyakorlata, a társakkal való kapcsolattartás, a kurrikuláris és extrakurrikuláris tevékenységek mind hatnak a hallgatók motivációira, melyek csökkenteni képesek a lemorzsolódást.

5. Oktatáspolitika: az oktatáspolitika rendszerszinten tehet a lemorzsolódás csökkentéséért, például egy korai utánkövetéses rendszer kiépítésével vagy konkrét beavatkozásokkal (iskolai erőszak csökkentése, megfelelő intézményrendszer kialakításával, fenntartásával stb.).

6. Munkaerőpiac vonzása: a munkaerőpiac változása – vonzó, ám gyorsan telítődő szakmák – hatással lehet a fiatalok lemorzsolódására. Az anyagi függetlenség, a saját gazdasági helyzet javítása érdekében a hallgatók a képzési idő letelte előtt elhagyhatják az intézményt, befejezett végzettség nélkül.



1. ábra. Jéghegymodell a lemorzsolódás lehetséges okairól
Forrás: Az OECD 2012 alapján saját szerk.

A jéghegymodell értelmében úgy véltük, empirikus vizsgálatunkban kiemelt figyelmet fordítunk a családi háttér, a társas kapcsolatok, az iskolai pályafutás, a pályaorientáció, a tanulás melletti munkavégzés, az egészségmagatartás, illetve a szabadidő eltöltési szokások szerepére mint a felsőoktatási rendszerben való megrekedés, a lassúbb tanulmányi előremenetel és a lemorzsolódás előrejelzőjére.

A szociokulturális háttér

Az egyik legismertebb és leggyakrabban kutatott faktor a szülők szocioökonómiai státusa (SES). A magasabb SES általában a lemorzsolódás alacsonyabb fokával jár együtt (Alivernini & Lucidi 2011). Janosz et al. (1997) eredményei szerint a lemorzsolódás esélye 11 év eltelte után kétszer nagyobb az alacsony SES státusszal jellemezhető családok gyermekeinek körében (42%), mint a magas SES-sel rendelkezőknél (22%).

A szocioökonómiai státus mellett a szülői bevonódás és támogatás szerepe is jelentős, s ezek protektív tényezőként vannak jelen a lemorzsolódás tekintetében (Jimerson 2000; Parr & Bonitz 2015).

A retrospektív kutatások alapján a szegénység az egyik legjelentősebb bejósló faktora az oktatási rendszerből való kilépésnek (DeWitte et al. 2013). Ez elsősorban azok körében jelenik meg markánsan, akik kisgyermekkorukban extrém szegénységben éltek vagy megtapasztalták a szegénységet.

További faktor az iskola melletti elköteleződés hiánya vagy alacsony foka, amely tovább növeli a rendszer elhagyásának valószínűségét (az alapfok mellett közép- és felsőfokon egyaránt) (Robinson et al. 2017). A szülő-gyerek kapcsolat minősége és erőssége ezen a szinten is fontosabb (Jimerson et al. 2000).

A lemorzsolódásra olyan demográfiai faktor is hatással van, mint a hallgató neme. Az UNESCO (2012) statisztikái szerint a lányok körében jelentősen magasabb a lemorzsolódás aránya. Ennek okai lehetnek gazdasági jellegűek (a szülők befektetése, az iskoláztatás költségei), háztartási szintűek (házimunkák, a nők bevonódása a háztartási tevékenységekbe), iskolai szintűek (extrakurrikuláris tevékenységek, női tanárok az iskolában, hiányzások, női egyenjogúság hiánya az iskolában, tanári attitűdök, az iskola távolsága a lakókörnyezettől), illetve kulturális jellegűek (korai házasodás, terhesség és gyermekvállalás, kulturális hiedelmek) (Shahidu & Zehadul Karim 2015).

A szocioökonómiai státus tekintetében vizsgálják a korai gyermekvállalás intragenerációs és intergenerációs hatásait is. Kutatások eredményei alapján jelentősen nagyobb a lemorzsolódás aránya azoknál, akik középiskolai vagy akár felsőoktatási évei alatt gyermeket vállalnak. Ugyanakkor a korai gyermekvállalás nemcsak az adott személy tanulmányi pályafutására van hatással, hanem gyermekére is, hiszen ezen egyének gyermekeinél is szignifikánsan magasabb a lemorzsolódás kockázata, akár a korai gyermekvállalás, akár a rizikó-magatartásoknak való nagyobb veszélyeztetettségük révén (Marcotte 2013).

A környezet szempontjából nagy jelentőséggel bír az adaptáció, vagyis a fiatalok társas és tanulmányi integrálódása az intézményben. A közösségi integráció akár intragenerációs (kortársak), akár intergenerációs (oktatók) szinten gondolkodunk, hatást gyakorol a tanulmányi eredményességre (Pusztai 2005) és az egészségtudatosságra (sport, egészséges életmód) (Kovács et al. 2016).

A felsőoktatás színterén azonban nagyobb hangsúlyt kell fektetni a személyre önmagára, hiszen ezen a szinten, ebben az életkorban az egyén már sokkal inkább saját sorsának irányítója, mint ez idáig bármikor. A család jelentősége még mindig fennáll,

DUPress

de már a személy maga hozza meg élete döntéseit, amelyben elsősorban saját magát kell figyelembe vennie. Ebből kifolyólag az intraperszonális tulajdonságok hatása sokkal intenzívebben jelennek meg az egyén életének minden területén, így a lemorzsolódás esetében is.

A felsőoktatás előtti évek

Veres (2017) szerint az esélyegyenlőség biztosítása, valamint a hátrányos helyzetű tanulók és hallgatók lemorzsolódásának megelőzése a hazai oktatás egyik kihívása. Fontos, hogy a hallgatók szociális körülményeit és a veszélyeztető tényezőket vizsgálni és azonosítani tudjuk. A lemorzsolódás kiváltó okainak vizsgálatánál a hallgatók felsőoktatási éveit megelőző momentumokkal is tisztában kell, hogy legyünk. Mindenképpen fontos, hogy ismerjük a tanulmányi életútjukat, tanulási szokásaikat, eredményeiket és azon tényezőket, melyek a felsőoktatásba történő lépést megelőzték és hozzájárulhattak a lemorzsolódás kiváltó okaihoz.

Teichler (1998) szerint a képzési életutakban megjelenő lemorzsolódás okai között szerepelhetnek stratégiai döntések, kényszerhelyzetek, de akár tudatos döntések is.

A tanulási utakat vizsgálta a szakképzésben Fehérvári (2012), aki az alap- és középfokon is megjelenő tanulmányi kudarcokat emelte ki, azt állapította meg több kutatásra is hivatkozva (Bánkúti, Horváth & Lukács 2004; Liskó 2003), hogy a középfokon történő lemorzsolódás okai az általános iskolára is visszavezethetők. Sőt ezek a kudarcok a középfokon is folytatódnak, és a felsőoktatásra is kihathatnak.

Bean (1985) a lemorzsolódást kutatva a kezdeti fázisokban a szocioökonómiai tényezőknél kiemelkedőbbnek tartotta azon változókat, melyek a család és az intézmény szintjén is anyagi segítségről, támogatásról és bátorításról szóltak. A háttérváltozói csoportosításában a már említett változók mellett a tanulmányi előremenetel és eredményesség, a középiskolai sikeres tanulmányok és a baráti társaság is befolyásoló tényezőnek számított, emellett az egyházi és közösségi támogatás és az interkulturális kapcsolatokat is idesorolta. Tehát a csoportosítása alapján a szociális tényezőket, környezeti változókat, háttérváltozókat és az attitűdöket emelhetjük ki, melyek a felsőoktatást megelőzően is nagyban hatnak a késleltetett diplomaszerzésre és lemorzsolódásra. A szülői támogatás mellett az önfejlesztés, a motiváció és a tanulási stratégiák megválasztása is fontos lehet, emellett az iskolai eredményesség kérdéséről és a pályaorientációról sem szabad megfeledkeznünk.

Több szempontot is figyelembe kell vennünk, mikor egy intézmény működését értékeljük, hiszen ezek határozhatják meg az iskolai munka minőségét is egyben. Ilyen szempontok közé sorolja Gyökös (2015) az iskolavezetést, az emberi erőforrás menedzsmentet, az iskolai politikák és stratégiák kérdését, a szervezeti folyamatokat és a források felhasználását. De idetartozik még az alkalmazottak elégedettsége, a szülők és a diákok elégedettsége. Gyökös (2015) idézve Radó (2007) munkáját, említést tesz arról, hogy az oktatási eredmények és az iskola szerteágazó társadalmi hatásának

DUPress

szempontja, amit a közvélemény rendszerint az iskolák legfőbb eredményességi mutatójának tart (Gyökös 2015). Edmonds (1979) az eredményes iskolák esetében öt tényezőt különít el. Ilyen a megfelelő szakmai vezetés, rendezett és biztonságos környezet, az alapkészségek fejlesztésének előtérbe kerülése, magas elvárások a diákok ismereteit illetően, illetve a tanulói előrehaladás gyakori értékelése. Scheerens (2004) kiegészítve és megerősítve ezeket a tényezőket, azt mondja kutatásaira alapozva, hogy befolyásoló tényező lehet a pedagógusok közötti szakmai együttműködés minősége, a szülők bevonása, az oktatás tartalma és minősége, és az iskolai, illetve osztálytermi klíma. Szemerszki (2015) a tanulmányi eredményesség mutatóit vizsgálva a félévi összesített eredményt, kiemelt tantárgyak osztályzatait, illetve a tanulmányi és művészeti versenyeredményeket, emellett a nyelvvizsgát is a mutatók közé sorolta. Úgynevezett negatív előjellel – a középiskolai kudarcokat, vagyis a bukást is megemlíti. A későbbiekben ezek alapján készített tanulmányi eredményesség indexet.

Felsőoktatási intézményválasztási motivációk

A felsőoktatási intézmény- és szakválasztás értékorientáció, s a középiskolai tanulmányokat követően egy racionális döntés kimenetele, amely a továbbtanuláshoz szükséges anyagi ráfordítást helyezi előtérbe (Boudon 1998; Pusztai 2015).

Az intézményválasztás nagy hatást gyakorol a jövőbeli hallgatók életére: nagy valószínűséggel meghatározza, hogy az érintett hallgató otthon fog-e élni, milyenek lesznek a megélhetési lehetőségei, szükséges-e hitelt felvennie, tartja-e az általános és a középiskolai barátokkal a kapcsolatot (Galotti & Mark 1994).

A felsőoktatási expanziót követően megváltoztak az intézményválasztási motivációk és az arra irányuló kutatások, napjainkban a tanulmányok helyszíne, a képzés időtartama kerül a figyelem középpontjába (Pusztai 2015).

Csuka és Banász kutatása a felsőoktatásban tanuló fiatalok intézményválasztási szempontjaira irányult, s fő konklúziója, hogy az intézményválasztás több szempontból megközelíthető. Az intézményválasztásban szerepet játszanak egyrészt a hallgatói tényezők, a társadalmi és gazdasági helyzet, a szülők iskolai végzettsége, a felsőoktatási költségek és ösztöndíjak, illetve a közeli hozzátartozók pályaválasztási tanácsai, másrészt olyan intézményi tényezők, mint a felsőoktatási intézmény elhelyezkedése, típusa, fenntartója, rangsora a többi felsőoktatási intézményhez viszonyítva, az oktatás minősége, az intézmény presztízse, felszereltsége, infrastruktúrája (Csuka & Banász 2014).

Kovács et al. (2017) a pályaválasztási döntéshozatal vizsgálata során létrehozott egy hierarchikus háromtényezős modellt, melyben a negatív komponensek dominálnak. A modell első fokán a döntéshozási képtelenség áll, ami elsősorban a motiválatlanság vagy a döntéshozatallal kapcsolatos diszfunkcionális magatartás következtében alakul ki. A második és a harmadik tényező az információhiány, valamint a következetlen információhasználat. Az előbbi a nyílt napok és a toborzások hiányából fakad, az utóbbi az információk megbízhatatlanságából, ellentmondásokból, a kompromisszumkötés

DUPress

során felmerülő nehézségekből, belső és külső konfliktusokból tevődik össze (Kovács et al. 2017).

Munkavállalás

A késleltetett diplomaszerzés, a lemorzsolódás egyik lehetséges okaként jelenik meg a munkaerőpiac vonzása. Az egyetemisták életében már nincs egy előre meghatározott, bejósolható időszak, amikor bekapcsolódnak a munka világába, a munkába állás időpontja nem esik egybe a diploma megszerzésének időpontjával (Bocsi 2013). Kun (2014) szerint a felsőoktatásból a munkaerőpiacra való kilépés képlékenysége vezetett ahhoz, hogy napjainkban a felsőfokú végzettség nélkül elhelyezkedők keresete olykor magasabb, mint a diplomával rendelkezőké. Ebben az értelmezésben a munkaerőpiac vonzó hatása még jobban érvényesül. A hallgatók részéről ehhez kapcsolódhat az általuk végzett szak piacképességének negatív megítélése, amely az egyetemi tanulmányok félbeszakításához, illetve a lemorzsolódáshoz vezethet.

Mivel Magyarországon nagymértékű a hallgatói lemorzsolódás (Derényi 2015; Pusztai 2009), felmerül a gyanú, hogy az intenzív hallgatói munkavállalás hozzájárul a gyengébb tanulmányi eredményhez, a követelmények teljesítésének halasztásához, sőt előbb-utóbb lemorzsolódáshoz vezet.

Nyilvánvaló, hogy a munkavállalás során több motívum is mozgatja a hallgatókat, úgymint a financiális okok, az emberi tőkébe való befektetés (Becker 1994) vagy a szakmai önéletrajz munkatapasztalattal való gazdagítása (Bocsi et al. 2017; Riggert et al. 2006).

A hallgatói munkavállalás hatása függ a foglalkoztatás intenzitásától (heti munkaórák száma), valamint a családtól kapott pénzügyi támogatás mértékétől (Riggert et al. 2006; Roshchin & Rudakov 2017).

A hallgatói vizsgálatok alapján egyértelmű, hogy Magyarországon annak ellenére, hogy csak kevesen fizetnek tandíjat, a felsőoktatási évek anyagilag megterhelőek a családok számára. A tankönyvek, taneszközök, valamint a szállás- és megélhetési költségek, a ruházkodás, a hallgatói életvitel, a szórakozás, a sportolás és a költőpénz együttes terhei néha még a középrétegekben is meghaladhatják a családok anyagi teherbírását, nem beszélve az anyagilag hátrányosabb helyzetben lévőkről vagy a többgyermekes családokról (Pusztai 2015).

Ezzel szemben a munkavállalás számos formája akár fokozhatja is a tanulmányi eredményességet, sőt alkalmanként az egyenlőtlenség csökkentésére is szolgálhat (Perna 2012; Pusztai 2011). Éppen a munkaadói tapasztalatokból derül ki, hogy végül is a hallgatók foglalkoztatása pozitív hatással van a tudásra, az eredményekre és a foglalkoztatásra (Hovdhaugen 2015; Pascarella & Terenzini 2005). Perna (2012) szerint a hallgatói munkavállalásnak identitásképző szerepe van, erősíti a tanulmányok végzésével kapcsolatos elköteleződést, erősíti az önszabályozó képességet, valamint a későbbi munkaerőpiaci teljesítményre is pozitív hatással van.

DUPress

Sportolás

A hazai szakirodalomban a sportolás és az akadémiai eredményesség közötti összefüggés vizsgálata igencsak alulreprezentált, miközben a nemzetközi, elsősorban angolszász nevelésszociológiai irodalomban számtalan kutatási eredményt és elméletet találhatunk. Az összefüggéseket kétféleképpen közelíthetjük meg: milyen tényezők hatására kezd el valaki sportolni, illetve milyen okok játszanak szerepet a sportból való lemorzsolódásban, másrészt milyen hatása van a sportnak a tanulmányi eredményességre (Eitle & Eitle 2002). Tanulmányunkban is ez utóbbi megközelítést alkalmazzuk: milyen szerepet tulajdoníthatunk a sportolásnak a tanulmányi eredményességben/eredménytelenségben, s ez utóbbi részeként a lemorzsolódásban.

Az összefüggések nem egyértelműek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében): egyes vizsgálatok a sport pozitív (Castelli et al. 2007; Field, Diego & Sanders 2001; Hartmann 2008), mások pedig a negatív (Maloney & McCormick 1993; Purdy, Eitzen & Hufnagel 1982) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (Fisher, Juszczak & Friedman 1996; Melnick, Sabo & Vanfossen 1992).

Trudeau és Shephard (2008) metaelemzéssel vizsgálták meg a sport és a tanulmányi teljesítmény kapcsolatáról szóló tanulmányokat, s ők inkább több pozitív összefüggést mutattak ki, mint negatívat vagy semlegest. Arra az eredményre jutottak, hogy főként az általános iskolában a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó programok kismértékben hozzájárulnak a jobb teszteredményekhez, viszont nagymértékben javítják a teljesítményt a tanórákon a kognitív funkciókra gyakorolt pozitív hatása révén.

A sportolás, rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása leginkább a személyiségre gyakorolt hatásban érhető tetten. A fejlődésimodell-elmélet szerint a sport fejleszti a személyiséget azáltal, hogy megtanít a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, fejleszt számos képességet, növeli az önbizalmat, a mentális szívósságot, fejleszti a szociális kompetenciákat, kialakít pozitív szokásokat, értékeket, normákat, növeli az iskolai részvételt, s segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, ezzel hozzájárulva tanulmányi eredményességükhöz is (Brohm 2002; Merchant et al. 2009; Miller et al. 2007). Az iskolai eredményeken túl az iskola utáni életre is pozitív hatást gyakorol: a tanulmányi és munkaaspirációkra, az esetleges egyetemre való bekerülésre és végzettség megszerzésére, a kurzusok hatékony kiválasztására, az önbizalomra stb. Az eredmények azt igazolják, hogy az intézmény falain kívülre kiterjesztett tevékenységeknek, illetve a csapatsportoknak van ilyen hatása (Marsh & Kleitman 2003).

A debreceni egyetemisták körében végzett korábbi kutatási eredményeink rámutattak a verseny- és rendszeres szabadidő-sportolók kiemelkedő eredményességére: két dimenzió kivételével a verseny- és szabadidő-sportolók érték el a legjobb eredményeket, az összmutatóban pedig a versenyszerűen sportolók, jól mutatva, hogy a rendszeres, versenyszintű sportolás mellett is kiválóan tudnak teljesíteni egyetemi tanulmányaikban. Kitartóak, jó a szervezőkészségük, jövőorientáltak, keményen tudnak

DUPress

dolgozni és helyt tudnak állni a tanulásban és a sportban is. A szabadidő-sportolók tartják be leginkább az akadémiai normákat, látják legfontosabbnak a tanulást, a legmagasabb az órákra és vizsgákra való készülés intenzitása. Így igazolódott, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók esetében is a sportolás olyan értékeket, normákat, viselkedési szabályokat közvetít, fejleszti a személyiséget, melyek hozzájárulnak a hátrányok kompenzálásához a tanulmányokat illetően (Kovács 2015).

Azok a kutatási eredmények, melyekben a szerzők nem találtak szignifikáns összefüggést a sportolás és az akadémiai eredményesség között – Eitle & Eitle 2002; Fisher et al. 1996; Melnick et al. 1992 –, megerősítik Coleman társadalmi tőke elméletét (1961). Coleman szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport, hozzájárulnak a sportoló fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkéjük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ugyanakkor, ha az ezekre a tevékenységekre fordított idő a tanulmányi programok rovására zajlanak, akkor ez egy ún. zéró összegű helyzetet teremt. Ugyanis a sport és az ehhez hasonló extrakurrikuláris tevékenységek időt és energiát vesznek el a tanulástól, ráadásul az iskolák is fontos szerepet tulajdonítanak sportolóik teljesítményének, hiszen ez az ő sikerük is, ezért a sportolás, a sporteredmények hangsúlyozásával ők is hozzájárulnak a tanulmányi eredmények romlásához (Eitle & Eitle 2002; Miller et al. 2007). Ezt bizonyítja Hauser és Lueptow (1978) kutatása is.

Ugyanakkor Trudeau és Shephard (2008) metaelemzéseik alapján azonban cáfolják a zero-sum elméletet: állításuk szerint elsősorban a fizetett sporttevékenységre érvényes az elmélet, a szabadidőben vagy extrakurrikuláris programként végzett sportolásra nem, mely utóbbit a sportolás közvetett pozitív hatásai is megerősítenek (növeli az iskolához való kötődést, önbizalmat stb.), melyek szintén szerepet játszanak a tanulmányi eredményességben.

Hazánkban inkább nagyobb problémát jelent az, hogy a felsőoktatásba lépve drasztikusan csökken a rendszeresen sportolók aránya, különösen a versenysportolók hagyják abba pályafutásukat (Perényi 2011; 2013; Pfau 2017), ezért fontosak azok az intézményi programok, amelyek segítik a sportolókat a tanulmányi és a sportolói karrier összeegyeztetésében. Ennek érdekében a Debreceni Egyetemen többek között mentorprogram működik: a sportoló hallgatót tutorok (hallgatótársak) és mentorok (oktatók) segítik, akik ugyanazon a szakon tanulnak/tanítanak, ezzel támogatva a hallgatót a tanulmányi követelmények teljesítésében, sikerek elérésében és megvédve őket a lemorzsolódástól. A kettős életpályamodell bevezetése országosan hozzásegíti a sportoló fiatalokat, hogy ne kelljen választaniuk sportolói és tanulmányi karrierjük között, illetve a sportolói pályafutás végeztével zökkenőmentesen kezdhessék meg civil életüket, melynek továbbra is része a rendszeres fizikai aktivitás (Lenténé Puskás 2016; Pfau 2017).

A sport tehát olyan pozitív személyiségjegyeket alakít ki, mint a küzdeni akarás, kitartás, fair play, mások segítése stb., melyek segíthetik az egyén sikerességét és eredményességét a tanulmányaik során vagy akár később a munkaerőpiacon is.

DUPress

A sport definíciójának jelentéstartalmában benne foglaltatik, hogy önként vállalt tevékenység, így a szabadidőben történik annak végzése, mely lehet szabadidősport vagy versenysport (Borbély & Müller 2008). A hallgatói lemorzsolódás kapcsán elsősorban a teljesítményfokozásra koncentráló versenysport-dimenziót emelnénk ki, ahol célként fogalmazódik meg a lehető legjobb eredmény elérése az adott sportágban (Borbély & Müller 2008). Ezt a sportágspecifikus jó eredményt, ami az országos élvonalba kerülést jelenti, csak úgy tudja a hallgató elérni, ha tudatosan és tervszerűen végzi az edzésmunkát. Az edzésterhelés, ami heti többszöri többórás elfoglaltságot jelent, illetve a felkészülésen túl a versenyeken való teljesítést is megköveteli, igen időigényes akkor, ha ezt a hallgató magas szinten űzi (NB I., magyar bajnoki cím elérése, nemzetközi élvonalba kerülés, Eb, vb, esetleg olimpiai részvétel), s ez kockázatként jelenik meg a tanulmányi teljesítmény romlása, valamint a lemorzsolódás szempontjából (Bowen & Levin 2003; Eitle & Eitle 2002; Miller et al. 2007).

Társas szabadidős tevékenységek

Az egyén szabadidő-eltöltési szokásai, preferált tevékenységei nem csupán a szubjektív érdeklődési körtől függenek, hanem az őt körülvevő szociokulturális és szocializációs tényezők kölcsönhatásai által determinált értékpreferenciák és ízlésvilág eredménye is (Bourdieu 1994; 2008). Például a kortársakkal, barátokkal töltött túl sok idő valamilyen beszédcselekvési vagy szórakozó helyen olyan értékpreferenciát jelenthet, ami a tanulmányi évek alatt egyfajta hedonista életszemléletet feltételez (Dávid & Horváth 2010) és lemorzsolódáshoz vezethet (McGregor 2007).

A nem tanulmányi eredményesség vizsgálatának központi kérdése a nem formális tanuláshoz kapcsolódó viselkedés- és magatartásformák megismerése. Ezek megmutathatják a preskriptív (előíró) vagy a proskriptív (tiltó) normák érvényesülését. Ez utóbbihoz tartozik az olyan káros egészségmagatartás-formák kerülése, mint például a drogfogyasztás (Pusztai 2004). E vizsgálatok szerint az olyan kockázati tényezők, mint a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás, a nem biztonságos szexuális magatartás kerülése, az öngyilkosság, illetve a depressziós tünetek ritkább előfordulása a nem tanulmányi jellegű eredményesség dimenzióiba tartoznak. Több kutatás hangsúlyozza, hogy a hallgatói életmódhoz kapcsolódó, elsősorban társas szabadidős tevékenységek, hallgatói közösségekhez való tartozás az egészségkárosító magatartásformák kiemelkedő prediktora. A bulizás, elsősorban az USA campusaira jellemző diákszövetségekhez való tartozás (fraternity, sonority) mindig komoly rizikófaktornak tekinthető a szerhasználat tekintetében (Cranford et al. 2009).

Korábbi hallgatói vizsgálatunkban a társas hatások közül igazoltuk a társas-bulizós és sportos szabadidő-eltöltés hatását az egészségrizikó-magatartás főkomponensére: minél inkább jellemzők ezek a tevékenységek egy hallgatóra, annál gyakrabban fordul elő a szerfogyasztás minden más egyéni, szociokulturális és demográfiai tényezőtől függetlenül (Engler & Kovács 2017). Ily módon láthatjuk, hogy a társas, elsősorban

Budapress

bulizáshoz kapcsolódó szabadidős tevékenységek – a középiskolások és a hallgatók körében – rizikófaktorok az egészségkárosító magatartásformák kialakulásában, melyek kerülését nem tanulmányi eredményességi mutatónak tekintünk.

Emellett azt is látnunk kell, hogy a szerfogyasztás és lemorzsolódás között is találunk összefüggést: ebben az esetben a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás, rendszeres lerészegedés mint deviáns magatartás játszik szerepet, ami növeli a lemorzsolódás veszélyét és megerősíti a kapcsolatot a normaszegő kortárscsoportokkal egy norvég, középiskolások körében végzett felmérés szerint (Wichstrøm 1998). A felsőoktatási hallgatók esetében egyes elemzések a bulizás és lemorzsolódás összefüggésében azt emelik ki, hogy ez egyfajta pótcselekvés, amikor egy hallgató „elindul lefelé a lejtőn": a sikertelen kurzusok, tárgyak, vizsgák teljesítése miatt egyre inkább elkeseredenek, kiábrándulnak, egyre kevésbé tartják fontosnak a tanulást, s olyan pótcselekvéseket keresnek, mint a bulizás vagy éppen a fizetett munka, amelyek elterelik a figyelmüket a tanulmányokhoz kapcsolódó kudarcokról (Daley 2010).

A hallgatói lét egyik meghatározó szabadidős tevékenysége a „bulizás", melyet több tanulmány is megerősít (Murányi 2010; Müller 2009). Igaz, hogy a hallgatók egy részére egyáltalán nem jellemző, azonban egy domináns része a hallgatóknak a csoporttársaival vagy az egyetemen kívüli baráti társasággal igen gyakran jár zenés-táncos szórakozóhelyre (kocsma, diszkó, buli).

A bulizás talán az egyik legfontosabb tényező lehet a késleltetett diplomaszerzésben vagy a lemorzsolódásban. Nem elsősorban azért, mert a kortárs csoporttal együtt buliznak és jól érzik magukat, hanem leginkább azért, mert a kortárs csoportnak igen erős a befolyásoló hatása a káros szenvedélyekre, valamint akkor, ha sok időt fordítanak erre a tevékenységre (Pikó 2010).

Interjúelemzés

A szociokulturális háttér

A megkérdezettek családi háttere igen vegyes képet mutatott. Az alanyok körülbelül fele alacsony végzettségű szülőkkel rendelkezik, akik legfeljebb szakmát szereztek. Negyedük családjában van érettségizett vagy technikus, illetve további negyedükben van felsőfokú végzettségű szülő. Hárman említenek válást, jellemzően a középiskolás években. Kivétel nélkül mindannyian tanulást támogató családi légkörről adnak számot. A támogatást azonban különböző motivációk (konkrét cél nélküli tanulás, több pénzt keressen, többet érjen el az életben, nem kérdés a diploma a diplomás családban) és eszközök (szóbeli és anyagi támogatás) kísérik.

A középiskolára vonatkozóan már lazul a szülők tanulmányokra gyakorolt hatása. Többen magától értetődőségként és pozitívumként beszéltek arról, hogy szüleik nem támasztottak túlzott elvárásokat tanulmányaikkal szemben. Mindezt a teljesítménykényszerrel állítják ellentétbe, amit „szerencsére" nem kellett átélniük (egy kivétellel).

DUPress

A döntési szabadságukat, felnőttként kezelésüket is pozitívumként élték meg, akár már a középiskolai továbbtanulásban is, pedig többen említettek hibás középiskolai szakválasztást, sőt elhibázott egyetemi/főiskolai szakválasztást is. Bár olyan is volt, hogy a szülők választottak más szakot, mint amit az egyén szeretett volna, ami a későbbi lemorzsolódáshoz vezetett.

Az interjúalanyok nem valószínűségi mintavétellel lettek kiválasztva, így nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket arra vonatkozóan, hogy mely társadalmi csoportokat veszélyezteti leginkább a késleltetett diplomaszerzés vagy lemorzsolódás. Az azonban elmondható, hogy találkoztunk többféle társadalmi rétegből származó hallgatóval, akiknél más-más tényezők váltak hangsúlyossá ebben a folyamatban. Minél alacsonyabb társadalmi rétegből származik valaki, annál nagyobb a veszélye annak, hogy a tanulmányok melletti munkavégzés nem szabad választás, hanem anyagi kényszerként jelenik meg a hallgatói évek alatt. A család ugyanakkor nemcsak az anyagi biztonság szempontjából fontos. A család által képviselt értékek, normák, megküzdési stratégiák is jelentősek. Minél kedvezőtlenebb háttérrel rendelkezik valaki, annál nagyobb az esélye arra, hogy az oktatási rendszeren kívüli alternatívában gondolkozzon kudarc esetén. Egy diplomás család gyereke például kétszer is intézményt váltott a teljesíthetetlen „szóró tárgyak" miatt, míg az érettségivel sem rendelkező szülői háttérből érkezőknél a kivonulás volt a jellemző reakció. Ahol a diploma mint cél megkérdőjeleződhet, ott a kudarcok ezt a bizonytalanságot erősítik, önbeteljesítő jóslatként. Ahol azonban nem kérdés a cél elérése, szóba sem jöhet a céltól való eltántorodás.

A családi háttérnek egyrészt közvetlen, másrészt közvetett szerepe van a lemorzsolódásban. Közvetett hatás, ami a normákon, közvetített értékeken keresztül jut érvényre. A megkérdezettek esetében a felsőfokú tanulmányok határozottan egybeesnek a szülőktől való leválással (1-2 kivételtől eltekintve ez nagyon hangsúlyos), s anyagi háttértől függetlenül ez azzal jár, hogy anyagilag önállósodik vagy önállósodni vágyik a hallgató. Az egyik alany úgy fogalmaz, hogy nem fogadott el segítséget a szüleitől. A többiek az önállósodást emelték ki ugyanezen folyamat lényegi elemeként. Ebben a társadalmi háttérnek az az arca bukkan felszínre, amely közvetetten befolyásolja a karriert. Ebben a leválási folyamatban nem érzékeli pontosan, hogy a szülők támogató háttere meddig terjed, egyszerre említik a tanulás ösztönzését, elvi és néhány esetben anyagi támogatással párosulva, az önállósodó „gyermek" felnőttként kezelését, döntési szabadságának megadását, valamint az általuk képviselt értékek és normák észrevétlen átadását.

Az interjúk visszatérő mozzanata az, amikor a fiatal felnőtt különböző elvárások teljesíthetetlen keresztтüzébe kerül, amelyek közül (csak) az egyik a felsőfokú tanulmányok eredményes elvégzése. Az alacsony és közepes végzettségű szülőktől származóknál ezzel párhuzamosan (s valamelyest ellentétesen) megjelenik a munkavállalás értéknek tekintése is. A szülők ebben a korban már dolgoztak, a testvérek, kortársak közül is sokan ezt teszik, a taníttatás anyagi bizonytalanságba sodorhatja a családot, így a munka nem választás, hanem kényszer lesz. A magasan kvalifikált családok gyermekeinél a tanulmányok melletti munkavállalásban nagyobb a szabad választás, mint

DUPress

a kényszer, ami a sérült struktúrájú diplomás családoknál is jelentkezik. A szabad választás motivációi között elsőként szerepel a szülőktől való önállósodás részeként az önfenntartás, a munkavállalás, de az új ismeretek, készségek, kapcsolatok szerzését is fontosnak tartják. Egyesek úgy festik le a munkavállalást, mint egyfajta kiszabadulást az elnyomó felsőoktatásból. S ha összehasonlítva a két „világot" (munka és tanulás) a munkában érzik magukat jobban, akkor nagyobb az esélye, hogy otthagyják az oktatást. A családalapítás és a párválasztás is verseng a tanulmányokkal, amit szintén sokan kiemelnek. A saját szabadsággal való gazdálkodás aránytalanságai, például a bulizó életforma szintén elnyomhatja a tanulmányi célokat.

Hatványozottan megnő a lemorzsolódás veszélye, ha e tényezők valamelyike dominánssá válik a tanulással szemben, s ha az ezek miatti bizonytalansághoz a tanulmányokkal kapcsolatos kétségek, nehézségek társulnak. Ilyen például, ha nem bíznak az elvégzett szak hasznosíthatóságában, ha csalódnak oktatóikban, a képzés színvonalában, tartalmában, ha folyamatos kudarcélményeket okoznak az indokolatlanul nehéznek tartott „szóró tantárgyak" vagy a következetlen követelmények.

Az alanyok nem említettek családtagokat a lemorzsolódáshoz vezető döntéshelyzetben. Egyéni döntésként festik le, amelyben a család akkor jelenik meg, amikor már a kész tényeket értékelik: legtöbb esetben elfogadják, ritkábban neheztelnek miatta. Olyan is előfordult, hogy ettől kezdve az alanyt elrettentő példaként kezelték a családban a kisebb testvérek előtt. „Az első dominó eldőlése" és a döntés közötti út leírásában sem említenek családtagokat, jellemzően egyedül próbálnak megküzdeni a nehézségekkel (pl. munka és tanulás összeegyeztetése, elhatalmasodott „lezserség", nehéz tantárgyak, szaggatott napirendhez való hozzászokás, elégtelen előképzettség a szakhoz stb.). Jellemzően individuálisan megélt eseményként mutatják be mindezt, s nem egy család mint kisközösség tagjaiként, legfeljebb barát/barátnő, csoporttárs jelenik meg társként a döntéshozatalban, a nehézségekkel való megküzdésben, sőt a kilépéssel is az ő példáikat követik.

Összességében nem sikerült mélyreható ismereteket szereznünk az interjúkból a család közvetlen hatásáról a lemorzsolódásban. Ez arra vall, hogy közvetlen szereplőkként nem tűnnek fel ebben a folyamatban, nem vesznek részt a döntésekben. Ugyanakkor számos közvetett módon megjelenik a származási család hatása: anyagi bizonytalanság, leválás a szülőktől, a munka értéknek tekintése, tanulás és célok összekapcsolására való képesség hiányosságai, a felsőoktatásban való eligazodáshoz szükséges ismeretek hiánya, oktatási rendszeren kívüli alternatívák elfogadása stb.

A felsőoktatás előtti évek

Interjús vizsgálataink kellő alapossággal járták körbe a felsőoktatási éveket megelőző eseményeket, megfelelően reflektáltak a tanulmányi előmenetelre. Külön figyelték az általános és középiskolai évek történéseit, a szociokulturális háttér meghatározó jelenségét.

DUPress

Egyre magasabb arányban tapasztalható a felsőoktatási hallgatók közösségében a színes képzési utak megjelenése, ami nemcsak a felsőoktatásban történő váltásra, megszakításra vagy lemorzsolódásra hathat, de a köznevelési rendszer alsó- és középfokú intézményeiről is vall. Ezek a nem minden esetben lineáris képzési utak nagyon változatosak.

Fejezetünkben a tanulmányi életutak alsó és középfokon történő vizsgálatát mutatjuk be röviden. Vizsgáljuk az iskolaválasztás, a pályaorientáció szerepét és a döntési kényszer megjelenését.

Egyértelművé vált, hogy a szülők továbbtanulást szorgalmazó hozzáállása nagyban függött attól, hogy a szülők milyen szociokulturális környezettel is rendelkeznek, mennyire adottak a lehetőségeik gyermekeik támogatására. A felsőoktatásból lemorzsolódott hallgatók interjús vizsgálata szerint a szülők szerepe a diákok mindennapos készülésében, házi feladataiknak elkészítésében mérvadó volt. A többgenerációs családok együttélése esetén a nagyszülők szerepe is. Még a rosszabb anyagi helyzetben lévő szülők esetében is láthatóvá vált a személyes támogatás, biztatás, a felkészülésben való segítés, illetve különórák és korrepetálások támogatása. Lemorzsolódott interjúalanyaink tanulmányi előmenetele az általános iskolában jónak volt mondható, sőt több esetben kitűnő eredmények is születtek.

Középfokú intézményválasztáskor (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola) a szülő és a diák (közösen) dönt a tanulmányi út mellett, melynek vége érettségi és felsőoktatási továbbtanulás lehetősége lehet. Vizsgálatunkban egyértelműen az érettségire irányuló középfokú tanulmányok felé orientálódók vettek részt, de középfokon eltérő tanulmányi előmenetelt figyelhettünk meg. Egyrészt több diák tanulmányi eredményessége erősödött, másrészt akár a bukás, évismétlés is előfordult, harmadrészt pedig az általános iskolában már megszokott jónak mondható (négyes átlag) megtartása volt jellemző a középiskolában.

A hallgatói interpretációk szerint a középiskolai évek, a közösség adta lehetőségek egyértelműen befolyásolták őket a tanulmányi előmenetelben. E tényezők mellett természetesen nem elhanyagolandók a pályaorientációra irányuló tevékenységek, illetve az iskola segítő szerepe. A szakkörök, fakultációk és különórák említése gyakori. Több esetben a közösség adta lehetőségek, míg másoknál az iskolában jelenlevő pedagógusok jelentek meg támogatóként a tanulmányi előmenetelben.

A középiskolai intézményválasztás esetében több interjúalanyunk is egyértelműen kiemelte, hogy a középiskolai évek fordulópontot jelentettek a jövőjüket illetően. Többen rájöttek arra, hogy a szülők által is „erőltetett" reál tárgyak helyett a humán tárgyak irányába van tehetsége és érdeklődése az egyénnek, de ennek az ellentettjére is találtunk példát. Emellett a középiskola segítő szerepe is nagyban meghatározta a pályaválasztásban, továbbtanulásban hozott döntéseket. Ilyen tényezők közé sorolták a pedagógusok segítő, támogató hozzáállását, de találkoztunk ennek az ellenkezőjével is, mikor a pedagógus egyáltalán nem támogatta a felsőoktatási intézményben történő továbbtanulást. Sőt a pedagógusok tájékozatlanságának számlájára írták, hogy nem a számukra megfelelő szakra jelentkeztek, rossz tanácsot, információt kaptak.

DUPress

Az intézményválasztás, pályaorientáció és az iskola segítő szerepe mellett a késői továbbtanulási döntés meghozatalában a döntési kényszer megjelenése is erősen dominált. A döntési kényszerben szerepet játszott a család támogató és egyben elváró szerepe. Többen azért választottak egy adott szakterületet, szakot, mert a szüleik is ezen végeztek, vagy ez a terület volt az elvárás a család részéről. A kényszerben a minták is szerepet játszottak. Milyen végzettséggel rendelkeztek a szülők, milyen pályára is szánták elsősorban a diákokat, az első generációs diplomások megjelenése a családban szintén döntési kényszerként hatott a felsőoktatási jelentkezés előtt álló, később pedig lemorzsolódott fiatalokra.

A kudarcokban szerepet játszó tényezők között összefüggés volt látható a középiskolai típusok és a választott szakok, szakterületek között. Láthatóvá vált, annak ellenére, hogy valaki humán tárgyakat tanult magasabb óraszámban és reál területre jelentkezett vagy fordítva, mindenképpen nehézségekkel és küzdelmekkel teli volt az első időszaka a felsőoktatásban. Interjúinkban többen beszámoltak arról, hogy már az első hetekben lemaradásokkal küszködtek, mivel a középiskolában nem kaptak kellő szakmai alapot a szakhoz szükséges tárgyakból. Ez fontos elemként jelent meg a felsőoktatási éveket megelőző időszakra visszaható problémák között.

Egyértelműen látható, hogy a felsőoktatási éveket megelőző tanulmányi életútnak több szempontból is komoly hatása van a későbbi felsőoktatásból történő lemorzsolódásra vagy a késleltetett diplomaszerzésre, úgymint a középfokú intézményválasztási döntéseknek, a pályaorientációnak, az iskola támogató szerepének, a tanulmányi kudarcoknak/sikereknek.

A felsőoktatási intézményválasztási motivációk

Amikor a felsőoktatási intézményválasztás motivációira fókuszálunk, szem előtt kellett tartanunk, hogy egy múltbeli döntés körülményeit vizsgáljuk. Az emlékezet pontatlansága ellenére igyekeztünk az objektívebb képet adni arról, hogy milyen tényezők hatására iratkoztak be annak idején az adott felsőoktatási intézménybe. Interjúalanyaink többsége az érettségi évében döntött a pályaválasztásról. Lényeges megállapítás, hogy a barátok vagy ismerősök egyik esetben sem befolyásolták az intézményválasztást, és a tanárok véleménye sem volt mérvadó a vizsgált személyek körében. Az interjúk alapján alátámasztható, hogy külön kell kezelni a pályaválasztást és az intézményválasztást. Számos esetben megfigyelhető, hogy az intézményválasztás és a pályaválasztás jóval hamarabb megtörtént, mint a szakválasztás. Az intézményválasztás jóval biztosabb pont a pályaválasztás előtt álló fiatalok életében, mint a szakválasztás. Ez azzal is indokolható, hogy fontos tényezőként hat a lakóhely közelsége. Intézményválasztási motivációk vizsgálatakor nem elhanyagolandó az sem, hogy a felvételiző hányadiknak jelölte meg az általa kiválasztott intézményt. Az érintettek többsége már nem tudta megnevezni a megjelölt felsőoktatási intézmények és szakok sorrendjét, a határon túli hallgató elsődleges szempontként az anyanyelvi oktatást emelte ki.

EUPress

Az intézményválasztás tekintetében további lényeges megállapítás, hogy a hallgatókat jelentős mértékben befolyásolták az anyagi javak. A lemorzsolódó hallgatók több esetben azzal indokolták az intézményválasztást, hogy az adott egyetemen vagy főiskolán nem kellett tandíjat fizetni vagy ösztöndíjban részesültek. Az anyagi forrásokat tekintve másik megközelítésben a jövőbeli pénzkereseti lehetőség befolyásolta intézmény- és szakválasztásukat.

Munkavállalás a tanulmányok alatt

Vizsgálatunk arról adott tanúbizonyságot, hogy a felsőoktatási intézményekben folytatott tanulmányok mellett jelentős szerepet tölt be a munkavállalás, ami hatással van a képzési idő kitolására vagy éppen a lemorzsolódásra. A munkavállalás többféleképpen is megjelent az interjúalanyok életében. Voltak nappali tagozatos hallgatók, akik a tanulmányaik mellett rendszeresen végeztek jövedelemszerző tevékenységet. Legfőbb motivációs tényezőjük a pénzszerzés volt, hiszen így kevésbé kellett a szüleikre támaszkodni, könnyebben tudták finanszírozni a felmerülő kiadásaikat.

Az egyik interjúalanyt az állandó munkahely megszerzése erősítette meg abban, hogy feladja a minorszakját, hiszen a minorszak felfüggesztésével megőrizhette a biztos munkahelyi pozícióját, sőt feljebb is lépett a ranglétrán, s számára ez fontosabb volt, mint az egyetemi tanulmányainak befejezése. Míg egy másik interjúalany a lemorzsolódását követően teljes munkaidős állást kapott.

Bizonyos esetekben inkább a munkaerőpiacra való vissza-visszatérés volt jellemző. Egy-egy munkaerőpiacon eltöltött időszak a képzés szüneteltetése után vagy egy új szak megkezdése előtt volt jellemző. Az egyik interjúalany már a középiskolás éveiben is mellékállásokat (fizikai munka) vállalt, s a sikertelen felsőoktatási felvételije után a munkaerőpiacra került, s a tűzoltóságon helyezkedett el. Később egy szakon mégis megkezdte felsőfokú tanulmányait, azonban a munka továbbra is jelen volt az életében, a lemorzsolódás idején és után azonban még vállalt munkákat. Lemorzsolódását követően egy újabb szakot kezdett el, azonban azt sem fejezte be, ennek oka leginkább az volt, hogy nem látta a képzés munkaerőpiaci kimenetelét. Szabadidejében jelenleg szakmát tanul, ahol asztalos végzettséget szerezhet. Az egész életét, munkához való viszonyát végigkísérte a kétkezi munka pozitív megítélése, illetve az ilyen munkákkal töltött életszakaszok. Ahogy fogalmaz, az asztalos szakmát is azért tanulja, mert az irodában jelenleg „semmit" nem csinálnak, csak papírokat gyártanak.

Az interjúalanyok harmadik csoportját az (egykori) levelezős hallgatók alkották, akiknek a rendszer lehetővé tette, hogy a munka nagyobb szerepet kapjon az életükben. Az ő esetükben egyrészt a megélhetés, másrészt a tandíjak finanszírozása volt a legfőbb motivációs tényező. Az utóbbi esetre példa: az egyik interjúalany nappali tagozaton és államilag támogatott munkarendben tanult, ösztöndíjra is jogosult volt, azonban a képzési idő túlfutását követően kreditalapú fizetős és levelezős hallgatóvá vált. A költségtérítés kiírását követően sem merült fel annak az esélye, hogy abbahagyja a képzést, így inkább munkát vállalt és a tandíjat mindvégig saját maga finanszírozta.

Az interjúalanyok beszámolói alátámasztják azt a feltételezést, miszerint a tanulmányok melletti munkavállalás és a munkaerőpiac vonzó hatása befolyásolja a lemorzsolódást. Vizsgálatunk során láthattuk, hogy a munka domináns szerepe érvényesül, amely az egyetemi tanulmányok megszakításához vezethet. Az interjúalanyok legfőképpen azért döntöttek a munkavállalás mellett, mert egyrészt anyagi biztonságot jelentett nekik, másrészt a jövőbeli elhelyezkedésük biztonságát. Bizonyos esetekben az egyetemi szakot piacképtelennek tartották, így a munkaerőpiacon való azonnali elhelyezkedést vélték optimálisnak, még ha az a képzési idő meghosszabbítását vagy a lemorzsolódást eredményezte.

A kutatásunk ezen szakasza felhívja arra a figyelmet, hogy a felsőoktatás melletti/helyetti munkavállalás megkerülhetetlen vizsgálati pont a késleltetett diplomaszerzés vagy a lemorzsolódás tekintetében, valamint a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac kapcsolatának megerősítése továbbra is megvalósításra váró feladat.

A sportolás mint alternatív tevékenység

Kvalitatív vizsgálatunk során felbukkant a sportágspecifikus jó eredmény elérése, az országos élvonalba kerülés mint a lemorzsolódás magyarázata. Az NB I-es szinten kézilabdázó lemorzsolódó elmondta, ahogyan nőtt a sportbeli eredményessége, úgy csökkent a tanulmányi eredményessége. Ez fordítva is igaz volt, amikor csupán NB II-ben játszott, akkor a heti három edzés lehetővé tette, hogy a tanulásra több időt szenteljen, ami által eredményesebbé vált a tanulásban. A lemorzsolódás okaként egyértelműen azt nevezte meg, hogy a sportpályafutás, a sportbeli eredményesség a prioritásai között megelőzte a tanulási motivációját. Már a középiskolás éveiben intézményt váltott, az intézményváltást egyértelműen a sportpályafutása miatt tette meg, azért, hogy *„csapatának városában folytathassa tanulmányait"*. Iskolai pályafutása során kifejezetten hátráltató tényezőnek számított a sportkarrierje, a tanárok sokszor lekezelően bántak vele, amiben nem tudott osztozni a csapattársaival, mert azok többsége egy másik, ipari szakközépiskolába járt. A kortársak nem igazán foglalkoztak vele, hogy élsportoló, nem örvendett emiatt különös népszerűségnek, mint ahogy azt olvashatjuk Coleman (1961) művében is, a sporttársakkal pedig nem beszéltek a tanulmányokról, inkább csak a sporteredményekről, sikerekről. Az intézményváltás és a magas edzésszámok és edzéshosszak miatt az eredményei romlani kezdtek.

Ennek ellenére az érettségin jól teljesített, készült rá, mert tudta, hogy ez egy meghatározó tényező lesz a jövőt illetően. Az első egyetemen, ahol kezdte felsőoktatási tanulmányait, a sportpályafutása kevésbé játszott fontos szerepet az életében, elmondása szerint: *„…a tanulmányaim jobban is mehettek volna, ami igazán elvonta az energiákat a tanulástól, az a bulizás volt"*.

Másik sportoló interjúalanyunk megerősített bennünket abban, hogy az alacsonyabb bajnoki osztályban való sportolás összeegyeztethető a tanulmányokkal, mint ahogy ezt Lenténé (2015) egyetemi sportolókon végzett kutatása is kimondja. A sporttal gyakran

PUPress

jár együtt a sportsérülés, ami nem kerülte el a testnevelő-edző szakos labdarúgót sem. Sportsérülése miatt bizonyos gyakorlati követelményekkel járó tárgyakat nem tudott abszolválni. Ugyanakkor azt is elmondta, hogy *„ha újra kezdené, akkor többet tanulna és gyakorolna",* ami azt erősíti, hogy a sportsérülése, amit oknak nevesített, talán nem az egyedüli és kizárólagos oka a lemorzsolódásának.

Az érintettek között volt olyan versenyszerű sportoló is, aki profitált a sportból, havi rendszeres diszkrecionális jövedelmet kapott. *„Mivel a tandíjat mindvégig magam finanszíroztam, így munkát (is) kellett vállalnom"* a sportolás, a labdarúgás mellett. A tanuláshoz szükséges időt tehát nem csupán a sport, hanem a sportra és a munkára fordított idő (is) csökkentheti. A munkavállalás felelősségvállalással és kötelezettségekkel jár együtt, akárcsak az a fajta sportolás, ahol a játékosok akár alacsonyabb osztályban történő sportolásáért havi rendszeres juttatást, ún. edzéspénzt és mérkőzéspénzt kapnak a heti többszöri, kötelező jellegű edzésrészvételekért és mérkőzésekért. Mindezek alapján elmondható, hogy a három tényező – a tanulás, a munka és a sport – nehezen egyeztethető össze, vagy csak azok számára, akik igen jó képességűek és igen nagy elszántsággal, fegyelmezett időbeosztással meg akarnak felelni mindhárom területen. Lenténé (2015) tanulmányában megemlíti a tanulásorientált és a sportorientált hallgatók csoportját, s megállapítja, a felsőfokú tanulmányok befejezéséhez közeledve a tanulásorientáció válik dominánssá.

Az interjúalanyok között voltak olyanok is, akik szabadidősportot űztek, az élményszerzés, a közös társas együttlét, illetve az egészség szinten tartása miatt, amit Szabó (2006) és Pfau (2017) kutatása is igazol. Ezeknél a szabadidősportot űző vagy az alacsonyabb osztályban sportoló interjúalanyoknál a sport nem tekinthető lemorzsolódást eredményező tényezőnek. Ebben az esetben inkább segítheti a tanulói teljesítményt, és védő tényező lehet a lemorzsolódás, a káros szenvedélyek és a deviáns viselkedés ellen (Kovács 2015; Müller 2009).

A sport, mely alkalmas az egész fizikum fejlesztésére és egyben jó eszköze az egészség és személyiség, valamint a kognitív képességek fejlesztésének is. A sportolás, amennyiben szabadidősport céljával űzzük, pozitívan hat a tanulmányi és munkateljesítményre, segíti a szocializációt, a munkaerőpiacon való versenyképességet.

A versenysport – a hivatásszerűen űzött sport, ahol a teljesítményfokozással cél a hazai vagy nemzetközi élvonalba kerülés – már nem ennyire egyértelműen segíti elő a tanulmányi eredményességet. Ennek oka, hogy a hivatásszerűen választott sportolás igen sok időt, felelősséget és elhivatottságot igényel a sportolótól, ami nehezebben egyeztethető össze az egyetemi elvárásokkal.

A sportot vagy a sportolás szintjét önmagában a lemorzsolódás okának nevezni túlzás lenne, hiszen mindegyik interjúalany említett még más egyéb tényezőt – bulizásra szánt idő, munkavállalás, családalapítás, hanyagság, lezserség, kevés szorgalom –, amelyek együttesen összeadódva hatottak a képzési idő kitolódására vagy a lemorzsolódásra.

DUPress

Társas tevékenységek

A hallgatói létben domináns szerepet tölt be a bulizás, ami sok esetben együtt jár az alkoholfogyasztással és a cigarettázással. A campus lét *„haverok, buli, fanta, csajok, pia akár egy héten háromszor is"*. Ugyanakkor találtunk olyan kivételt (az egyik sportoló esetében), hogy bár a barátai cigarettáztak és fogyasztottak alkoholt, ő mégsem tette ezt, és ezt barátai elfogadták tőle. Az ő esetében a sportolás mindenképpen védőfaktorként funkcionált (Kovács 2013; 2015; Mikulán et al. 2010).

Maga a bulizás természetesen nem eredményezi a lemorzsolódást, csupán más tényezőkkel együttesen. Feltételezhető, hogy akkor okoz problémát a tanulmányi pályafutásban, ha az egyetemista létet inkább ezzel azonosítja a hallgató, s egyre inkább háttérbe szorul a fő tevékenység, azaz a tanulás. *„Nem nagyon tanultam, ennek ellenére nem hoztam rossz jegyeket. De rengeteget buliztam, heti háromszor minimum. Pont ezt képzeltem el, ilyen amerikai stílusban… kihagytam órát, mert buli után nem bírtam felkelni."* Szinte mindegyik interjúalany említette, hogy a középiskolai osztálytársak szintén továbbtanultak, vagyis a kortárs csoport támogató hatása a továbbtanulás melletti döntésben fontosnak tekinthető, hiszen megerősítik az egyént a döntésében. Az interjúalanyok elmondása szerint a barátok segítő és támogató szerepe az egyetemi évek alatt is fontos.

Természetesen voltak olyan hallgatók is, akik a felsőfokú tanulmányok miatt kevesebb időt fordítottak a barátaikra vagy akár a bulizásra. *„A tanulmányok mellett dolgoztam és sportoltam is, így már sokkal kevesebb idő jutott a barátokra és nem tudtam annyit bulizni velük."*

Az interjúkból az is kiderült, hogy a hallgatók többsége hazautazott hétvégére, ami megegyezik Murányi (2010) tapasztalataival. A hazautazást leginkább financiális okokra vezették vissza, *„otthon nem kell költeni"*. A hazautazás következményeképpen nem alakulhatott ki az a fajta szoros kapcsolat, ami az 1980-as és '90-es években a felsőoktatásban részt vevőkre jellemző volt. Kevesebb időt töltöttek együtt az adott intézményben vagy az intézményen kívül, kevésbé ismerték egymást, illetve nem folytattak közös társas tevékenységet sem. Hiányolták továbbá azt is, hogy az oktatók és a hallgatók között nem alakult ki szorosabb kapcsolat, így problémáikkal nem tudtak az oktatókhoz fordulni.

A társas kapcsolatok és a kortárs csoportok hatása, befolyása vitathatatlan a tanulási motivációban is. A baráti közösségek védőfaktort jelenthetnek a késleltetett diplomaszerzés és a lemorzsolódás ellen, amennyiben ez a baráti vagy kortárs csoport pozitív attitűdöt mutat a tanulás iránt és ez fordítva is igaz. Amennyiben a kortárs csoport tagjai nem viszonyulnak pozitívan a tanuláshoz, akkor ez negatívan befolyásolhatja a hallgatót a tanulmányi eredményességében. A lemorzsolódáshoz azonban a ható tényezőket mindig komplexen, együttesen is kell vizsgálni, hiszen sok esetben azt tapasztaltuk, hogy több tényező együttes megléte vezet ilyen eredményre.

DUPress

Összegzés

A késleltetett diplomaszerzés és lemorzsolódás nehezebben megfigyelhető okait – a jéghegymodell mentén – interjúk segítségével tártuk fel. Olyan személyeket kerestünk fel, akik már lemorzsolódtak valamely képzésről, vagy a normál képzési időn túl még mindig bent vannak a felsőoktatási rendszerben.

A családtagok közvetlen szerepét nem tudjuk kiemelni a késleltetett diplomaszerzés és a lemorzsolódás folyamatában, ugyanakkor láthatjuk, hogy a származási család hatása közvetett módon – anyagi bizonytalanság, leválás a szülőktől, a munka értéknek tekintése, a tanulás és a célok összekapcsolására való képesség hiányosságai, a felsőoktatásban való eligazodáshoz szükséges ismeretek hiánya, az oktatási rendszeren kívüli alternatívák elfogadása – megjelenik.

A felsőoktatási éveket megelőző tanulmányi életútnak több szempontból is komoly hatása lehet a későbbi felsőoktatásból történő lemorzsolódásra vagy a késleltetett diplomaszerzésre, úgymint a középfokú intézményválasztási döntéseknek, a pályaorientációnak, az iskola támogató szerepének, a tanulmányi kudarcoknak/sikereknek és magának a döntési kényszernek.

A nem megfelelően választott intézmény – pl. csak azért jelentkezik az adott képzésre, mert nem kell tandíjat fizetni – és/vagy képzés erőteljesen befolyásolja azt a hallgatói utat, melynek végén nem valósul meg a diploma átvétele.

Az intenzív felsőfokú tanulmányok melletti munkavégzés hozzájárul a gyengébb tanulmányi eredményekhez, a követelmények teljesítésének halasztásához, sőt végül a felsőfokú tanulmányok befejezett végzettség nélküli lezárásához.

A versenysport nem segíti elő a tanulmányi eredményességet, ugyanakkor a szabadidőben űzött sportolás pozitívan hat a tanulmányi és munkateljesítményekre.

A baráti közösségek védőfaktort jelentenek a lemorzsolódás ellen abban az esetben, ha ez a csoport pozitív attitűddel rendelkezik a tanulás iránt.

De mi történhet a lemorzsolódás, a képzési idő túlfutása után? Tinto (1975) már a hetvenes években felhívta arra a figyelmet, hogy a dropout jelenségkörének a kutatása számos hiátussal bír, s ezek egyikének a modellált forgatókönyvet nevezte meg. Sokáig nem pusztán a lemorzsolódás modellálásával maradtak adósok a tanulmányok, hanem a lemorzsolódás utáni életpályák feltérképezésével is. A lemorzsolódók utánkövetése ugyanakkor mindenképpen szükséges lehet, hiszen az egész folyamat egyéni szintű elemzésének, narratívájának, szubjektív megélésének a vizsgálata fontos elemét képezheti a kutatásoknak.

A lemorzsolódás utáni életszakasz jellemzői a kezdődő felnőttkorral vagy a „kapunyitási pánikkal", a pályaszocializáció folyamatának még képlékeny állapotával, az életpályák destandardizálódásával vagy éppen a NEET (Not in Employment, Education or Training) jelenségkörrel kapcsolatosak (Kohli 1990; Sántha 2017; Vida 2011). Fontos látnunk, hogy a lemorzsolódás utáni életszakasz a legtöbb esetben igen képlékeny, útkereső periódus, amelyet az intézményből való kilépés még inkább kiszámíthatatlanná tehet.

DUPress

Az első lényeges megállapításunk az lehet, hogy a lemorzsolódás ténye sok esetben nem egy egyszeri és éles váltást jelent az érintettek életében, hanem az intézménybe (vagy szakra) történő visszatérési kísérletek jellemzőek, így a lemorzsolódás és az utána következő munkavállalási szakaszok összecsúsznak, a munkával töltött periódusok és a visszatérési kísérletek egymást váltogathatják.

Más esetben több, a felsőoktatásba történő visszatérési kísérletet figyelhetünk meg. Ettől eltérő rajzolatot inkább ott találunk, ahol a lemorzsolódás mesterszakról történt, és az interjúalany munkaerőpiaci pozíciója biztosnak volt mondható. Ezt az átmeneti szakaszt vagy szakaszokat általában olyan munkavállalási periódusok jellemzik, amelyek illeszkednek a destandardizált életpályákhoz. Ezek a szálak különböző szektorokba és ágazatokba, s több esetben külföldre vezetnek. A kezdeti munkavállalás lehet a felsőoktatásban megkezdett diákmunkák folytatása, néhol még a munkahely is megegyezik. Komolyabb, magas beosztásba emelő karrierívet az általunk vizsgált lemorzsolódott hallgatók között nem találtunk.

A korábbiakban már idézett NEET-élethelyzet az interjúalanyok életében nem tipikus – inkább az aktív útkeresés jeleivel találkozunk, amelynek során szakmai végzettségek megszerzése is megtörténhet. A szakmai elképzelések ezen munkavállalási periódus hatására egyre inkább kikristályosodnak – arra is láthatunk példát, hogy az adott fiatal ebben az életszakaszban találja meg a szakmai identitásának megfelelő – nem feltétlenül diplomát igénylő – foglalkozást. A munkaerőpiaci tapasztalatok formálják a felsőoktatással kapcsolatos elképzeléseket is. Hatnak a szakválasztáshoz való viszonyra (korrekciós terveket eredményezhetnek vagy elvethetik a további tanulás ötletét), a diploma felhasználhatóságáról vallott nézetekre, illetve a korábbi képzések megítélésére is. Mind a szakirodalom, mind pedig az interjúink arra utalnak, hogy a lemorzsolódás jelenségében az elhibázott vagy nem kellően átgondolt pályaválasztás kulcsszerepet játszik. A lemorzsolódás utáni években, úgy tűnik, valamilyen szinten ennek a korrekciója történik meg. A tanulási tervek és a munkavállalás fokozottabb összekapcsolódása lesz jellemző, amit sok esetben a saját család igényével hangolnak össze a fiatalok (a gyermekvállalás, családalapítás sok esetben ekkor történik meg).

A kísérletező szocializációs modell a hallgatók tanulmányi életútját mint a próbatételek, a sikertelenségek és az új nekirugaszkodások sorát írja le (Kiss 2008; Pusztai 2011), ami lehetővé teszi, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek megítélése, a hallgatói szereppel való azonosulás, a lemorzsolódás átélése, az intézményekkel kapcsolatos emlékek változatos, tarka képet mutassanak.

A szakirodalommal egybecsengően az interjúalanyok lemorzsolódásában nem vagy nem pusztán az egyéni mérlegelések játszottak szerepet, hanem a társadalmi státus és a társas környezet hatásai is. A felsőfokú tanulmányok felfüggesztése (passziválás) vagy a képzési programból való végleges kilépés egyrészt tudatos döntés volt (a hallgatók számára az adott képzések nem azt nyújtották, amit elvártak, vagy nem voltak elég „érettek" a követelmények teljesítéséhez), másrészt kényszerhelyzet (munkavállalás, családi feladatok, ingázás) szülte. Mindezek ellenére az interjúalanyok általában nem tekintik elhibázott döntésnek a lemorzsolódást, ami persze nem azt jelenti, hogy mindig pozitív élményként beszélnek róla.

DUPress

Az interjús kutatás eredményei arra is utalnak, hogy a lemorzsolódás a legtöbb esetben nem jelenti a felsőoktatási tervek végleges elvetését. Az ezt követő átmeneti életszakaszban megerősödhet az az önmagukra irányuló elvárás, hogy a diploma megszerzésének a jövőben meg kell történnie. Ez a vágy pályakorrekcióval is összefonódhat – többen számolnak be arról, hogy más szakon terveznék a diploma megszerzését (vagy ez már meg is történt), de arra is találunk példát, hogy egy bizonytalanabb periódus után a korábban kiválasztott szak befejezése zajlik éppen az interjúalanyok életében. A „végleges" lemorzsolódás jelensége tűnik a ritkább forgatókönyvnek (s ez inkább mesterszakon jellemző), ugyanakkor további utánkövetéses vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy lássuk, a tanulási tervekből mi fog realizálódni a későbbiekben.

Hivatkozott irodalom

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research, 104,* 241–252.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bánkúti Zs., Horváth Zs. & Lukács J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra, 14* (5), 3–26.
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal, 22,* 35–64.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empiricalanalysis, with special reference to education*. *Second edition*. New York, National Bureau Economic Research.
- Becker, G. S. (1994). Human Capital Revisited. In Becker G. S (ed.): *A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (pp. 15–28). Chicago, The University of Chicago Press.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education, 27* (2), 123–141.
- Bocsi V. (2013). Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac-eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 67–87). Szeged, SETUP–Belvedere Meridionale.
- 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.
- Borbély A. & Müller A. (2008). A testi-lelki harmónia összefüggései és módszertana. Valóság-Térkép-6. In Koncz I. (szerk.): *PEM tanulmányok*. Budapest, Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület.
- Boudon, R. (1998). Limitation of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology, 104* (3), 817–828.

DUPress

- Bourdieu, P. (1994). *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, General Press.
- Bowen, W. G. & Lewin, S. A. (2003). *Reclaimingthe Game. College Sports and Educational Values.* Princeton–Oxford, Princeton University Press.
- Braxton, J. M., Shaw-Sullivan, A. V. & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. In Smart, J. C. (ed.): *Higher Education: A handbook of theory and research 12* (pp. 107–164). New York, Agathon.
- Brohm, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education, 1,* 69–95.
- Cabrera, A. F., Amaury, N. & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence. Structural equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education, 64* (2), 123–139 .
- Castelli, D. M. et al. (2007). Physical Fitness and Academic Achievementin Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29,* 239–252.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York, The Free Press.
- 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* (2), 134–145.
- Csuka Gy. & Banász Zs. (2014). Lehetőségek és döntések. *Educatio, 4,* 616–631.
- Daley, F. (2010). Why College Students Drop out and What We Do about It. *College quarterly, 13* (3), https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930391.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 23.
- 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. *Jelkép,* 1–21.
- De Witte, K. et al. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10,* 13–28.
- Eitle, T. & Eitle, D. (2002). Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education, 2,* 123–146.
- Eurostat (2016). More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU, http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7242558/3-27042016-AP-EN.pdf/83c2d88c-9ba8-47d7-8caf-8d765585967a. Utolsó látogatás: 2018. 03. 19.
- Fehérvári A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra, 7–8,* 2–19.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. E. (2001). Exercise is Positively Related to Adolescents' Relationships and Academics. *Adolescence, 36,* 105–110.
- Fisher, M., Juszczak, L. & Friedman, S. B. (1996). Sports Participationin an Urban High School: Academic and Psychologic Correlates. *Journal of Adolescence Health, 5,* 329–334.

DUPress

- Galotti, K. M. & Mark, M. C. (1994). How do high school students structure an important life decision? A short-term longitudinal study of the college decision-making process. *Research in Higher Education, 35* (5), 589–607.
- Gyökös E. (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában. Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 11–22). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hartmann, D. (2008). *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing, and Utilizing the Relationship. Report to the LA84 Foundation,* http://www.la84foundation.org/9arr/ResearchReports/HighSchoolSports Participation.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 26.
- Hauser, W. & Lueptow, L. (1978). Participation in Athletics and Academic Achievement: A Replication and Extension. *The Sociological Quarterly, 19,* 304–309.
- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work, 28* (6), 631–65.
- Jakab A. (2017): A felsőoktatási életút vizsgálatának elméleti háttere. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések, 1* (3), https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_3.pdf 6. Utolsó látogatás: 2018. 06. 20.
- Janosz, M. et al. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26,* 733–762.
- Jimerson, S. et al. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology, 38,* 525–549.
- Kiss G. (2008). The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In Pusztai G. (ed.): *Religion and Valuesin Education in Central and Eastern Europe* (pp. 91–105). Debrecen, Center for Higher Education Research and Development.
- Kohli M. (1990). Társadalmi idő és egyéni idő. In Gelléríné Lázár M. (szerk.): *Időben élni – történeti-szociológiai tanulmányok* (pp. 175–212). Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Korhonen, V. & Vuorinen-Lampila, P. (2014). Who are Probable Drop-outs? Profiling Study Paths and Drop-out Risk in Finnish Universities. ECER 2014, Porto. Konferencia-előadás, http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/33300/. Utolsó látogatás: 2018. 03. 15.
- Kovács K. (2013). A sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. *Educatio, 2,* 264–270.
- Kovács K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H.
- Kovács K., Kovács K. E. & Nagy B. E. (2016). Institutional Effects in Students' Health Conscious Behaviour. In Gál A., Kosiewicz, J. & Sterbenz, T. (szerk): *Sport and Social Sciences with Reflectionon Practice* (pp. 13–30). Warsaw, Jozef Pilsudski University of Physical Education.

DUPress

- Kovács K. et al. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány, 3,* 5–30.
- Kun A. I. (2013). Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. *Competitio, 12* (2), 39–60.
- Kuráth G., Héráné Tóth A. & Sipos N. (szerk.) (2014). *PTE Diplomás Pályakövető Rendszer. Tanulmánykötet 2014. Pécs,* Pécsi Tudományegyetem.
- Lenténé Puskás A. (2016). *A sportolói karrier és a tanulmányok összehangolásának lehetőségei és kihívásai a Debreceni egyetemen*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra, 25* (10), 78–86 .
- Macgregor, K. (2007). South Africa: student drop-out rates alarming. Retrieved from, http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071025102245380. Utolsó látogatás: 2018. 07. 07.
- Maloney, M. T. & McCormick, R. E. (1993). An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources, 3,* 555–570.
- Marcotte, D. E. (2013). High school dropout and teen childbearing. *Economics of Education Review, 34,* 258–268.
- Marchant, D. C. et al. (2009). Mental toughness: Managerial and age differences. *Journal of Managerial Psychology, 24* (5), 428–437.
- Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly Gain with Little Pain. *Journal of sport and exercise psychology, 25* (2), 205–228.
- Melnick, M. J., Sabo, Don F. & Vanfossen, B. (1992). Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence, 27,* 295–308.
- Mikulán R., Keresztes N. & Pikó B. (2010). A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 115–130). Budapest, L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Miller, K. E. et al. (2007). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal, 2,* 178–193.
- Murányi I. (2010). Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. *Educatio, 2,* 203–213.
- Müller A. (2009). *A szabadidős tevékenységek kínálati elemeinek vizsgálata az egészségtudatos magatartás kialakításában.* Debrecen, Debreceni Egyetem ATC AVK.
- OECD (2012). *Equity and Qualityin Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852. Utolsó látogatás: 2018. 03. 15.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015-Hungary,* https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf. Utolsó látogatás: 2016. 12. 28.

DUPress

- 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), 504–514.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College. Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco, John Wiley.
- Perényi Sz. (2011). Sportolási szokások – Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010* (pp. 159–184). Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Perényi Sz. (2013). Alacsonyan stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012* (pp. 229–249). Budapest, Kutatópont.
- Perna, L. W. (2012). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling, StylusPublishers.
- Pfau C. S. (2017). *A szabadidősport szervezési sajátosságai a felsőoktatásban*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Pikó B. (2010). Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 87–101). Budapest, L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Purdy, D. A., Eitzen, S. D. & Hufnagel, R. (1982). Are Athletes also Students? The Educational Attainment of College Athletes. *Social Problems, 4,* 439–448.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. & Kozma T. (2009). Kié a doktori iskola? *Educatio, 18* (1), 64–75.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai G. (2015). Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity. *Higher Education Research and Policy (HERP) 7.* Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Pusztai G. (2015). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 136–154). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Riggert, S. C. et al. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research, 76* (1), 63–92.
- Robinson, S. et al. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review, 73,* 37–46.
- Roshchin, S. & Rudakov, V. (2017). Patterns of student employment in Russia. *Journal of Education and Work, 30* (3), 314–338.
- Sánta T. (2017). Ha tovább maradsz, beleragadsz. NEET-es fiatalok kormegoszlási arányai Szegeden. *Kultúra és Közösség, 8* (1), 27–38.

EDUPress

- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research,* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 26.
- Shahidul, S. M. et al. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 3* (2), 25–36.
- Southerland, N. J. (2006). *Formulating a newmodel of college choice and persistence,* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493861.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 12.
- Szabó Á. (2006). *Egyetemisták szabadidősport-(szolgáltatás) fogyasztásai,* http://edok.lib.uni-corvinus.hu/114/1/Szabo76.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 26.
- Szemerszki M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52–88). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Teichler, U. (1998). The Transition from Higher Education to Employment in Europe. *Higher Education in Europe, 23* (4), 535–558.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthes is of Recent Research. *Review of Educational Research, 45* (1), 89–125.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physicalactivity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10,* 5–10.
- UNESCO (2012). *World Atlas of Gender Equality of Education.*
- Varga J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan.* Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- Varga Zs. (2015). *Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban,* file:///C:/Users/Nori/Downloads/03_tamop_411f_0006_lemorzsolodas_v2.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 19.
- Veres E. (2017). *Felsőoktatás-kutatások az Oktatási Hivatalban. Felsőoktatási Elemzési Jelentések,* https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_2.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 05. 04.
- Veroszta Zs. (2016). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány.* Budapest, Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály, https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_zarotanulmany_2015.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 03. 19.
- Vida K. (2011). Kezdődő felnőttkor és kapunyitási pánik. In Puskás-Vajda Zs. & Lesznyai S. (szerk.): *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás kutatási alapjai* (pp. 9–28). Budapest, FETA Könyvek 6.
- Wichstrøm, L. (1998). Alcohol in toxication and school dropout. *Drug and alcohol review, 17* (4), 413–421.

DUPress

Gábrity Molnár Irén

A pályaorientáció útvesztői

Absztrakt
A tanulmány abból a kutatási tapasztalatból indul ki, hogy a középiskolások pályaválasztási orientációjának problémái kihatnak a későbbi felsőoktatási lemorzsolódásukra. Jelen elemzés célja, felfedni a vajdasági érettségizők pályaválasztási gyakorlatát, amiből kitűnhet, rendelkeznek-e világos jövőképpel és hova irányítják őket a meglévő információk. A kutatások kimutatták, hogy a továbbtanulni kívánó vajdasági magyar fiatalok nagy része nem a szerbiai karokra iratkozna. Ennek az oka a családok gazdasági erőnléte vagy a hibás információszerzés, a szűkös anyanyelvű szakválasztás, a hiányos államnyelv ismerete vagy a hazai munkaerőpiac gyenge ismerete. A lekérdezés során feltételeztük, hogy a középiskolások egyoldalú pályaválasztása a homályos jövőképükön alapul, amiből adódik a lemorzsolódásuk a szerbiai felsőoktatásból.

Bevezetés

A tanulmány feladata felfedni a vajdasági magyar fiatalok pályaorientációs álláspontjait, azzal a céllal, hogy elemezzük a továbbtanulási esélyeiket és szándékaikat. A téma azért időszerű, mert az utóbbi néhány évtizedben jelentős tanulói és hallgatói létszámcsökkenést figyelhettünk meg a vajdasági magyar fiatalok körében. Ennek lehetnek demográfiai (népességcsökkenés) és szubjektív/egyéni (lemorzsolódás, pályaelhagyás) okai is. Fontos kielemeznünk, hogy vajon a tömeges elvándorlás vagy pedig a vajdasági magyar tannyelvű oktatási hálózat sorvadása, illetve a tanulók téves iskolaválasztása okozza a kedvezőtlen jelenséget?

A vizsgálat elméleti megalapozása

A pályaorientációról a Vajdaságban az utóbbi két évtizedben több empirikus kutatást végeztünk. Érdemes összehasonlítani egy *igényfelmérő kutatást a vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási hajlandóságáról* (526 megkérdezett, 2002. január–február), kiegészítve *a magyar középiskolák kiválasztásának körülményeivel a Vajdaságban* (empirikus kutatás *a továbbtanulási szándékról* 517 végzős általános iskolás és 493 szülő körében, 2002 decembere) és a jóval később kutatott *A vajdasági érettségizők pályaorientációs gyakorlata* című lekérdezés eredményeit (kérdőívezés 326 tanulóval, 2018 májusa). Ezenkívül fontos elemzési támpontot nyújtanak a középiskolásokkal, a szüleikkel és tanáraikkal folytatott mélyinterjús vizsgálatok is, az iskolaválasztási stratégiákról (2012; 2013).

DUPress

Kisebbségi oktatási helyzet

A vajdasági magyarok iskolaválasztásában két alapvető útvonal létezik: az egyik az anyanyelvi iskolai út (lehetővé teszi az egyes iskolai szintek közötti átmenetet, folyamatosan a magyar nyelvű képzést preferálják); a másik pedig az etnikai iskolaút fokozatos feladása (asszimiláció lehetősége, amikor egy magasabb oktatási szinten szerb nyelvre vált a tanuló). A beiskolázás a kisebbségek esetében nem mindig a maga természetes automatizmusával történik, hiszen jelen van egyfajta etnikai alapú döntés, még akkor is, amikor a szülő dönt, a családban használt nyelv alapján, vagy a későbbi szakválasztást szem előtt tartva a legközelebbi középiskola vagy felsőoktatási intézmény betervezésével. Az iskolastatisztika szerint az általános iskolások mintegy 20 százaléka nem az anyanyelvén tanul, és ez az arány növekszik a magasabb iskolai szintek felé haladva.

A pszichológus véleménye szerint, ha a szülő többségi nyelvű iskolába irányítja gyerekét, valójában radikális változást idéz elő. Ugyanis ezzel egy ideig elsősorban az anyanyelv fejlődését serkentette a környezet, ezután pedig a második (szerb) nyelvét. Ennek a következménye, hogy az első nyelv fejlődése megtorpan, sorvadni kezd, helyébe egy másik nyelv lép, ami törés a gondolkodás és a beszéd fejlődésében. A szülőnek, ha magas fokú kétnyelvűséget szeretne kifejleszteni gyerekénél, döntésével a hozzáadó kétnyelvűségi körülmények megteremtését kell segítenie. A másodnyelvű oktatást választva pedig éppen a felcserélő[1] helyzet kialakulásához járul hozzá. A Vajdaságban egyes szülők az általános iskola felsőbb osztályaitól vagy a középiskolától íratják át a gyereket az anyanyelviből a többségi osztályba (Göncz 2004).

A 2013/2014-es iskolaévben a Vajdaság Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti Közösségi Titkárság adatai alapján, az általános iskolákban összesen (26 önkormányzat 73 iskolájában) 14 828 diák magyar tannyelven és 3295 magyar nemzetiségű diák szerb nyelven tanult. A Magyar Nemzeti Tanács (MNT) adatai alapján a szerb tagozaton tanuló magyar nemzetiségű elsősök 69 százaléka egyáltalán nem értette és használta a magyar nyelvet, 31 százalékuk valamilyen szinten beszélte, de mindössze 19 százalékuk ismerte olyan jól a magyar nyelvet, hogy akár magyar tannyelven is tanulhatott volna (Joó et al. 2014). Tény, hogy a vegyes házasságban élők döntésének háttere összefüggésbe hozható a szláv nemzetiségű házastárssal, amikor leginkább az otthoni nyelvhasználat (másodsorban a szülők társas kapcsolati halója, a család ismerősei, barátai, szomszédjai) a döntő. Ha a továbbtanulási esélyeknél figyelembe vesszük azt, hogy a vajdasági magyarok népességcsökkenése erőteljes, vagyis egyre kisebb az iskoláskorú populáció, várható a magyar osztályok számának a csökkenése is. Ezzel egy időben azonban a magyarok anyanyelvi továbbtanulási szándéka

[1] Hozzáadó kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a nemzetiségileg vegyes környezetben használt nyelveket és a hozzájuk kapcsolódó kultúrákat nem rangsorolják, hanem egyformán értékelik. Felcserélő a kétnyelvűségi helyzet, ha a környezet az egyik nyelvet és kultúrát előnyben részesíti a másiknál. Ennek következménye az ún. kettős félnyelvűség, mindkét nyelv hiányos ismerete (Göncz 2004).

DUPress

nem csökkent, különösen, ha a tanulói populáció minőséges iskolák közül választhat, és szívesen dönt a magyar tannyelvű szakiskolák, gimnáziumok javára.

A vajdasági pályaorientációs kutatásaink kimutatták, hogy a nyelvi kompetencia megfelelő fejlettségi szintje fontos a sikeres iskolai tanuláshoz. Az MNT kutatói[2] megállapították, hogy a vajdasági általános iskolákban a szerb tannyelvű tagozatra járó, szüleik által magyar nemzetiségű diákként megjelölt tanulók, akik a hétköznapi nyelvhasználat szintjén beszélik a magyart, jelentősen gyengébben teljesítettek, mint a magyar tannyelvű tagozatra járó társaik (Joó et al. 2014). Különbség mutatható ki a tömbben és a szórványban élő magyar diákok között: a tömbben élők anyanyelvükön tanulhatnak, de az államnyelv elsajátítása ott ritkán tökéletes; ugyanakkor a szórványban, a szerb nyelv ismerete a mindennapi élet velejárója, ami megkönnyíti a többségi iskola választását is. A kisebbségi iskolaválasztás távlatszerűen fontos, mert a nem anyanyelvű képzés a kisebbségi közösség fokozatos (sőt önként vállalt) asszimilációjához is vezethet. Mindenesetre az iskola választásának motivációit nem egyformán csoportosíthatjuk a tömbben vagy a szórványban élő magyarok körében. A gyakorlatiassági szempontokat figyelembe véve a szórványban igen pragmatikus érvek dominálnak (az iskola minősítése, munkaerőpiaci érvényesülés), míg a tömbben élő magyarok szakmaválasztása tágabb (akár magyar, akár szerb nyelven), így a pályaorientációra kihat a család kulturális tőkéje, az etnikai elkötelezettség, sőt pedagógiai szempontok is (a szakma iránti érdeklődés, a munkába lépés esélyének figyelembevételével együtt). Az oktatáskutató szakember szerint:

> „Ha kis leegyszerűsítéssel a határon túli magyarokat tömbrégióba, illetve szórványközegbe soroljuk, rögtön adódik, hogy a tömbrégiókban vélhetően a piaci és szociológiai modellek egyaránt érvényesülhetnek, míg a szórvány kontextusokban vélhetően intenzívebben jelen lehetnek az oktatás nyelvével kapcsolatos megfontolások is."[3] (Papp Z. 2013: 402–403)

A Vajdaságban a szerb nyelv hiányos ismerete és a versenyképtelen szakmai tudás együttes hatása a fiatalokat könnyen a társadalom peremére szoríthatja. Az egyes interjús kutatásokban (például a zentai szülők interjús lekérdezése)[4] kimutatható volt,

[2] A 2013/2014-es iskolaévben a szerb tagozatra íratott elsősök közül összesen 293 magyar nemzetiségű kisdiák számára volt elérhető távolságban a magyar oktatás. E populáció 83,28 százalékán, 244 kisdiákkal végezték el a kutatást.

[3] A 2012. július 18-án a budapesti Nemzetpolitikai Kutatóintézet konferenciáján Iskolaválasztási „stratégiák" címmel tartott előadás írott változata, az MTA a Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram által támogatott *Iskolaválasztás többségben és szórványban* című kutatás keretében.

[4] A 2012-es évben az *Iskolaválasztási stratégiák szórványban és többségi helyzetben a Kárpát-medencében* elnevezésű projekt Magyarország határain túli kisebbségi közösségek iskolaválasztási motívumait vizsgálta, amelynek folytatásaként Szügyi Éva a *Többségi nyelvű iskolaválasztás a Kárpát-medencében* elnevezésű projekt eredményét mutatja be. Továbbá Trombitás Tímea kutatása a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – *Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergenciaprogram* című projekt keretében zajlott, az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával.

DUPress

hogy a magyar szülő saját negatív tapasztalatai alapján döntött a gyerek iskoláztatásáról. Mivel ők maguk az iskolai szerb órákon nem tudták megtanulni az államnyelvet, és emiatt úgy érzik, hogy a karrierjük megrekedt, a gyerekeiket szerb tagozatra íratták, későbbi boldogulásukban bízva. Emellett a szülők különösen fontosnak tartják az idegen nyelv oktatását, még akkor is, ha egyesek úgy nyilatkoztak, hogy csupán az alapok elsajátítására van mód az iskolai órákon (Szügyi 2014).

Egy másik kutatás a szórványtelepülésnek számító Nagykikinda városában zajlott. Arra a kérdésre, hogy a magyar nemzetiségű szülők miért íratják szerb tagozatra gyermekeiket, az egyik pedagógus válasza így hangzott:

> „A szülők úgy vélik, hogy mivel Szerbiában élnek, ezért gyermekük jövőbeli érvényesülése szempontjából kedvezőbb, ha gyermekük szerb nyelven kezdi meg az általános iskolát… több szülő saját tapasztalataiból indul ki, miszerint a magyar tannyelvű általános iskola után nehéz volt számukra a középiskolában szerb nyelven tanulni, sőt a szerb nyelv volt az oka annak, hogy nem mertek belekezdeni egyetemi tanulmányaikba." (Trombitás 2013: 93)

Ezt követően, 2014-ben került sor Újvidéken a szerb tannyelvű osztályokban tanuló hatodik és hetedik osztályos tanulók lekérdezésére (Trombitás & Szügyi 2014), akik magyar nemzetiségűek vagy vegyes nemzetiségű családból származtak. Emellett interjút készítettek a diákok szüleivel és a pedagógusokkal is (14 félig strukturált interjú készült, melyből hat szerb nyelven, nyolc interjú pedig magyar nyelven). A kutatás tanulsága:

> „a vegyes házasságokból születő gyermekeknél a tannyelvválasztás még nehezebb döntés, de legtöbbször a szerb szülő nyelvéhez »igazodva«, szerb tannyelvű oktatást választanak a szülők gyermekeiknek. További okként a szülők és a pedagógusok megemlítették, hogy a magyar nemzetiségű szülők az általános iskolát leszámítva szerb nyelven tanultak, jelenleg munkahelyükön is szerb nyelven beszélnek és attól félnek, hogy gyermekeiknek magyar nyelven nem tudnak segíteni majd a tanulásban. A megkérdezett szülők elmondták, hogy valójában nem is gondolkodtak az iskola tannyelvén, automatikusan a szerb osztályba íratták a gyermeküket. Mindemellett a szülők egyik legerősebb érve az volt, hogy ha szerb osztályban kezdi meg a gyermek a tanulmányait, akkor a későbbiekben nagyobb lehetősége lesz középiskolát vagy akár egyetemet választania" (megjegyzés: ott Újvidéken). (Trombitás & Szügyi 2014: 156)

> „Az anyanyelvű iskolaválasztás a kisebbségi nemzet identitáshoz való viszonyának mutatója. A szórványterületen domináló szerb kapcsolati háló következtében a belső családi nyelvi rendszer megváltozott, az otthon beszélt nyelv a többségi nyelv (szerb nyelv) lett." (Trombitás & Szügyi 2014: 159)

A fiatalok pályaorientációja, tágabb értelemben, összefügg az anyagi helyzetükkel és a környezeti hatásokkal. A városban élők kedvezőbb feltételek mellett képezhetik tovább magukat a szakmában. Az adatok kimutatják, hogy azokban a magyarlakta községekben, ahol magyar tannyelvű oktatási intézmények is működnek, ott a lakos-

ság iskolai végzettsége meghaladja a vajdasági/szerbiai átlagot is. Ahol viszont nincs felsőoktatási intézmény, a magyar fiatalok karrierépítése akadozik, ezért legtöbbjüknél magas az elvándorlási hajlam (Magyarkanizsa, Óbecse, Kishegyes, Ada). A magyar lakosú kisvárosok a továbbképzés terén nem mutatnak elégséges eredményeket. Kivétel Szabadka mint észak-vajdasági regionális központ, ahol a középiskolai és főiskolai végzettségű magyarok részaránya meghaladja a vajdasági képzettségi átlagot; mégsem tud olyan képzettségi struktúrát elérni, mint pl. a dél-bácskai régió (Újvidéki Egyetem a tartományi székhely) vonzásközpontjában. A Vajdaságban, Dél-Bácska kivételével a többi körzetben az országos átlag alatt marad a felsőfokú végzettséggel rendelkező lakosság részaránya (Gábrity Molnár 2006).

Azok a városok, amelyekben működnek a magyar tannyelvű *középiskolák* (Szabadka, Zenta, Topolya, Óbecse), kimutathatóan vonzástérséget képeznek. A magyar középiskolások részaránya az összes középiskolások számában csak Adán, Kanizsán és Temerinben megfelelő, ha a magyar népesség részesedését vesszük alapul a község össznépességének arányában. A nagyvárosokban (Újvidék, Nagykikinda, Zombor és Szabadka) ez az arány nem kielégítő. Korábbi iskolastatisztikánk kimutatta (Gábrity Molnár 2006), hogy a legtöbb magyar középiskolás a gimnáziumok után érdeklődött, majd a szakiskolák profiljaiban a mezőgazdaság, élelmiszer-feldolgozás, aztán az elektrotechnikusi, majd az egészségügyi technikusi képzés következtek; népszerű szak volt még a gépész és a közgazdász. A legújabb oktatási kimutatások szerint a fiatalok nagy többsége ma már az informatikai és egészségügyi szakok felé orientálódik, aztán következik a közgazdasági, mezőgazdasági pályák választása (Gábrity Molnár 2014).

A szerbiai felsőoktatásra jellemző a felsőoktatási expanzió, ugyanis a 90-es évektől kezdve 2008-ig, a hallgatói létszám 120 százalékkal növekedett. A Vajdaság felsőoktatására jellemző az intézmények koncentráltsága a tartományközpontban, ami a többi körzet marginalizálódásához vezetett. Az Újvidéki Egyetem 70,3 százalékban, míg Szabadka 17,7 százalékban vesz részt a felsőoktatási hálózat kapacitásmegosztásában (Takács 2013). Látszólag az észak-vajdasági régió felsőoktatása szerteágazó, azonban a munkaerőpiaci elvárások koncentráltabb, igényesebb diplomakínálatot várnak. A magyar hallgatók szétszóródnak. Az etnikai közösségek felsőoktatása anyanyelvükön nem megoldott, mert a választható szakok között eltérő és kiegyensúlyozatlan megoszlás van. A magyarok esetében például a társadalom- és humán tudományok részaránya kimagaslik, részben megoldott a műszaki képzés, míg a többi tudományterület alulreprezentált. A szűkös magyar anyanyelvű szakkínálat miatt a Szabadka környékén lévő intézményekben túljelentkezés alakul ki, függetlenül attól, hogy a szakmának van-e piaci létjogosultsága (Gábrity Molnár 2008b). A vajdasági magyar fiatalok egyoldalú iskolavégzettséget produkálnak: egynegyede műszaki végzettségű, egynegyede tanító, óvónő, egynegyede közgazdász, menedzser. A kevésbé népszerű szakok esetében megoldás lehet a dinamikus szakváltás-politika a karokon, multidiszciplináris szakpárok beindítása az észak-vajdasági régió gazdasági és piaci igényeivel összhangban.

A vajdasági magyarok tanulmányi célú migrációja a '90-es években kezdődött. A magyarországi vagy más külföldi diploma megszerzésével kevesen térnek haza

(becslés szerint 20%-uk) (Gábrity Molnár 2016). 2010-ben Magyarországon a felsőoktatási intézményekben 1385 szerbiai állampolgárságú (magyar nemzetiségű) hallgató tanult, ami 2013-ra 2161 hallgatóra emelkedett. Többségük Magyarországon telepedett le (60%), vagy diplomájukkal az Európai Unióban igyekeznek munkához jutni (20–25%). A Vajdaságban így kevesebb mint kétezer magyar egyetemista marad. Ha növekedne a fiatalok munkavállalási esélye a Vajdaságban, kevesebb kényszeremigrációs életúttal találkoznánk. Ehhez megfelelő köz- és felsőoktatási profilok, a szakágak rugalmas beindítása és a piacigényeknek megfelelő szakirányultságok akkreditálása szükséges.

Munkaerőpiaci feltételek a karrierépítéshez

A vajdasági magyar fiatalok elhelyezkedése nehézkes, mert az általuk preferált szakmák piaca túltelített. A fiatalok számára vonzó a külföldi munkavállalás, még akkor is, ha végzettségükhöz képest nem megfelelő munkát kapnak, ugyanis a külföld magasabb fizetést, erősebb biztonságérzetet, perspektívát ad nekik. A középiskolások egy részénél tapasztalható a céltalanság, a biztos jövőkép hiánya. Ezért hanyagolják a tanulmányokat is, „kötelességből", szülői unszolásra érettségiznek. Munkaerőpiaci helyzetüket a fiatalok viszonylag borúsan látják. Sokan gondolják, hogy a továbbtanulás elhalasztja a munkanélküliséggel való szembesülést. A munkaközvetítő irodák adatai alapján a keresett szakmák a régióban: közgazdász menedzser, informatikus, logisztikai szakember, építészmérnök, pénzügyi szakértő, marketingszakember, reklámszakértő, szakorvos, fogorvos, szimultán fordító, turisztikai szakember (vendéglátóipar), vállalkozó, építész, szobafestő, kőműves, textilmunkás. E szakok legtöbbje szerb nyelven folyik. A kevésbé igényelt szakmák a pedagógus (főleg óvónő és tanító, nem pedig tanár), fémmegmunkáló munkás, fodrász, vegyész, gépkocsivezető, kertész, bölcsész szakok (kivéve a pszichológust és az angol nyelvészt), kereskedő-eladó. Ezen szakok zöme magyarul is tanulható (Gábrity Molnár 2017).

A fiatalok többsége nem végez a képzettségének megfelelő munkát, és három éven belül munkahely-változtatást tervez. Mivel a vajdasági többnyelvű környezetben előnyös a nyelvtudás (anyanyelv, környezetnyelv, államnyelv vagy az idegen nyelv funkcionális használata), a kedvező munkalehetőségért a fiatalok készek szakmai továbbképzéseken részt venni, idegen nyelvet tanulni, de akár külföldre is távozni (Gábrity Molnár 2007). Az etnikai alapú munkaerőpiaci egyenlőtlenségek jelen vannak Szerbiában, hiszen a magyarság pozícióvesztése kimutatható. Az országos, illetve a vajdasági átlagnál is alacsonyabb a magyarok körében az elitfoglalkozások részaránya (például közalkalmazottak, bírók, rendőrök), viszont egyharmaduk mezőgazdasági munkás, a további egyharmada pedig a feldolgozóiparban, építőiparban dolgozik (Gábrity Molnár 2008a).

Az empirikus vizsgálat bemutatása

A tanulmány három kérdőíves lekérdezés tapasztalatait dolgozza fel. Az egyik az iskolastratégia a vajdasági fiatalok körében 2002-ből, a másik a középiskola-választás

DUPLICATE

kérdéskörhöz kapcsolódik (2002). A legújabb lekérdezés az érettségizők pályaorientációjával foglalkozik (2018).

Iskolastratégia a vajdasági fiatalok körében (2002)

A 15–26 éves vajdasági magyar fiatalokra kiterjedő vizsgálatot 2002 elején a HTMH megbízásából a HTOF (Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda) végezte a szabadkai Magyarságkutató Tudományos Társaság bevonásával. 523 főt kérdeztek le, ebből 129 középiskolást. A középiskolásoknak több mint a fele (59%) nem állandó lakhelyén volt kénytelen folytatni tanulmányait. Legnagyobb „vonzereje" Szabadkának és Nagybecskereknek volt akkoriban, kisebb arányban a szegedi és bajai középiskolák is számításba jöttek. A megkérdezett középiskolások 81,7 százaléka magyar tannyelvű osztályba járt, a többiek szerbbe. A középiskolások közül 2002-ben legtöbben gimnáziumba jártak (28,5%), ezt követte a műszaki (24,4%), az egészségügyi (13%) és a közgazdasági (9%) képzés. A gimnáziumok presztízsének enyhe növekedését tapasztalhattuk. Megjegyezzük, hogy erre a tendenciára építve nyíltak meg a következő iskolaévben a szabadkai és a zentai magyar tehetséggondozó gimnáziumok.

A válaszok alapján az ifjakban létezett egyfajta fiatalkori munkanélküliségtől való félelem. Ezt a félelmet továbbtanulással próbálták feloldani, akár több szakma kitanulásának a lehetőségével, így a szakközépiskolai végzettség felértékelődött. A megkérdezettek 42 százaléka tanult volna tovább valamilyen felsőoktatási intézményben. A vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási stratégiája három nagyobb irányba mutatott: egyrészt ott volt egy Magyarországon tanulni óhajtó csoport, másrészt körvonalazódott egy olyan csoport, amelyik Újvidéket preferálta és harmadsorban egy olyan csoport, amelyik Szabadkát választotta. Újvidék és Szabadka vonzereje elsősorban az ott élők vagy a körzetükben lévő települések magyar fiataljai számára volt fontos.

A 2002-ben megkérdezetteink elsősorban közgazdasági, műszaki és informatikai képzésben gondolkodtak, a vágyak mintegy „második szintjén" pedig megjelentek a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzések csak kisebb mértékben érdekelték a középiskolásokat. Az oktatási rendszerben maradni akarók 88 százaléka magyarul, 29 százaléka szerbül és mintegy 14 százaléka angolul vagy németül is tanult volna. Legtöbben egyetemi (68%) és főiskolai szinten (28%) tervezték tanulmányaikat, 9 százalék pedig posztgraduális fokon. Ennek az utolsó csoportnak több mint a fele Észak-Bácskából származott. A továbbtanulási kedv a fiatalabb korosztályok körében növekvő tendenciát mutatott. A továbbtanulást szignifikánsan a munkaerőpiaci rendszerbe való bekerülés, az anya iskolai végzettsége, a felsőoktatással kapcsolatba kerülő informális hálók befolyásolták, míg a tömeges kivándorlási hajlam inkább hátráltatta az (otthon)tanulási szándékot (Papp Z. 2003: 206–208).

DUPLICSS

Középiskola-választás (2002)

Helyzetelemzés a középiskolákba iratkozási szándék kapcsán, a végzős általános iskolások és szüleik kérdőíves lekérdezése (2002-ben) a Tartományi Oktatási és Művelődési Titkársági és a Tartományi Kisebbségügyi Titkárság, valamint a szabadkai és a zentai önkormányzatok támogatásával készült. A kérdőíves lekérdezést szabadkai kutatócsoport végezte el (a Zenith Műhely és a Magyarságkutató Tudományos Társaság) 2002 szeptemberétől decemberig. Két kérdőíves lekérdezés zajlott a vajdasági magyar iskolákban (a nyolcadikosok és szüleik) 14 településen (Szabadka, Topolya, Kishegyes, Kanizsa, Zenta, Ada, Óbecse, Újvidék, Temerin, Doroszló, Bácskossuthfalva, Csóka, Törökkanizsa és Muzsla). 517 nyolcadikos és 493 szülő válasza került feldolgozásra.

A megkérdezettek majdnem teljes egészében magyar anya és apa házasságából származtak. A szülők több mint fele szakközépiskolát végzett (60%), majd az általános iskolát végzettek következnek. A válaszadók mindössze 16 százalékának volt felsőfokú diplomája. A szülők iskolai végzettsége megközelítőleg reprezentálta a vajdasági magyarok iskolavégzettségi szintjét. Arra a kérdésre, hogy *Milyen nyelven szeretnének továbbtanulni,* a diákok válasza egyértelmű volt: 77 százalék magyarul, 11 százalék kétnyelvű középiskolában, 2 százalék szerbben és majdnem 10 százalék világnyelven (külföldön). Fontos volt megkérdezni, hogy elégedettek-e a vajdasági magyar nyelvű továbbtanulási lehetőségekkel. A tanulók 57 százaléka csak részben elégedett, és csak egynegyedük nyilatkozott igennel. Lásd az 1. táblázatot.

1. táblázat. Elégedettség a vajdasági magyar nyelvű továbbtanulási lehetőségekkel (2002)

Válasz	Szám	Százalék
Igen	126	24,5
Részben	293	57,0
Nem	94	18,3
Összesen	514	100,0

Forrás: Magyarságkutató Tudományos Társaság 2002

Vajdaság-szerte a magyar nyolcadikosok a helybeli vagy a legközelebbi városban választották ki a leendő középiskolájukat, főleg amelyeket helységükben vagy annak 50 km-es körzetében megtaláltak. Azok, akik utazni kényszerültek, legtöbben Szabadkát, Zentát és Topolyát választották. A korábbi évekhez hasonlóan többen szerettek volna szakközépiskolákba, mint gimnáziumokba iratkozni (kivétel Szabadka), de előnyben részesítve a négyéves szakközépiskolát, így a hároméves szakiskolák (népszerűen az „inasiskolák") csak „tartalékban" maradtak.

A tömbben élő magyar kisérettségizők a helybeli középiskolát választották szívesen, vagy magyarországit. A diákok több mint 40 százaléka valójában nem tudta, mit tegyen, vagyis hol folytassa a tanulmányait. Azoknak a száma, akik semmi esetre sem

iratkoztak volna be a Vajdaságban, megközelítette a 20 százalékot. Akik már eldöntötték, hogy Magyarországon fognak tanulni (8,4%), a határközeli középiskolákat választanák (Szeged). Akkoriban fontos volt megtudni, hogy azok között, akik a Magyarországon tanulást tervezték, itthon maradnának-e egy elit magyar gimnázium kedvéért. Valójában akkor tervezte a tartományi hatóság a zentai matematikai és a szabadkai nyelvi tehetséggondozó magyar gimnáziumok megnyitását. A cél a magyar tehetséges középiskolások szülőföldön tartása volt. Szabadkán egyébként a nyolcadikosok 88 százaléka érettségit adó középiskolába szándékozott iratkozni. Kifejezetten nagy volt az érdeklődés a szabadkai gimnázium iránt, utána a műszaki és a közgazdasági szakképzés következett. Hasonló volt a helyzet Zentán is, ahol a zentai gimnázium iránt érdeklődtek, utána az adai műszaki és a zentai (kihelyezett tagozatos) közgazdasági következett. Az egészségügyi középiskolába közepes volt az érdeklődés. Magyarkanizsán a nyolcadikosok Zenta iskolái, majd Szabadka középiskolái és még Magyarország felé orientálódtak, főleg érettségit adó szakközépiskolákba.

A vajdasági szórványban a magyar tanulók a helybeli középiskolákat választották (akár magyar, akár szerb tannyelven). A muzslai szórványtelepülésen a nyolcadikosok a nagybecskereki középiskolákba iratkoztak szívesen: elektrotechnika, informatika, esetleg a fodrászat, vagy kevesen a gimnáziumot választották. A nyugat-bácskai szórványban a legtöbb doroszlói nyolcadikos a szakközépiskolát választotta (autószerelés és az informatika érdekelte őket) és nem a gimnáziumot. Főleg Szabadkára utaztak volna, esetleg Zomborba. Az Újvidékhez közeli temeriniek legtöbben maradtak a temerini szakiskolában (akkor még hároméves volt). Akik utazni szándékoztak, azok Újvidék, Topolya és Szabadka felé orientálódtak. Dominált a műszaki és az egészségügyi szak iránti érdeklődés. A becsei nyolcadikosok a becsei vagy az adai szakközépiskolákba (informatika, közgazdaság) indultak. Az adaiakat főleg a műszaki és közgazdasági szak, de nagy részüket a gimnázium is vonzotta. Az adaiak szívesen utaztak magyar vonzáskörzetbe, Zentára.

Az iskolaválasztási szempontok kifejezetten a használható tudást emelték ki, majd a művelt tanárok és a jó színvonalú iskola, megfelelő technikai feltétel következett (2. táblázat).

2. táblázat. A tanulók középiskola-választási preferenciái (2002)

Középiskola-választási szempontok	Fontos (%)	Rangsor
Használható tudás	96,7	I.
Művelt tanárok	90,1	II.
Jó színvonalú iskola	85,9	III.
Jó tanár-diák kapcsolat	85,6	IV.–V.
Technikai feltételek	85,6	IV.–V.
Jó könyvek, segédanyagok	72,4	VI.
Közelség	51,7	VII.
Különórák	45,9	VIII.
Kollégium	25,1	IX.

Forrás: Magyarságkutató Tudományos Társaság 2002 (N = 517)

DUPress

A szülők esetében a középiskola kiválasztásakor a legfontosabb szempont a gyermek érdeklődési köre volt, majd a továbbtanulási lehetőség és a jó munkalehetőség következett, de nem elhanyagolható az anyanyelvű oktatás választása sem (3. táblázat).

3. táblázat. A középiskola választásának okai a szülők válaszai alapján (2002)

Választási szempontok	Százalék
Ez felel meg a gyermek érdeklődési körének	67,2
Továbbtanulási lehetőségek	23,0
Jó munkalehetőségek	19,8
Anyanyelven tanulás	19,6
Közel van	15,3

Forrás: Magyarságkutató Tudományos Társaság 2002 (N = 493)

Amikor külön kérdésben rangsoroltattuk a legfontosabb szempontokat a továbbtanuláshoz, a jó színvonalú anyanyelvű oktatás igénye rajzolódott ki igen markánsan.

Továbbtanulás érettségi után (2018)

A 2018. évi lekérdezés[5] célcsoportja a magyar tannyelvű tagozat végzős középiskolásai voltak (326 tanuló). A települések kiválasztása, az ott lakó magyarok számának függvényében és a középiskolai hálózatnak megfelelően történt: Szabadka, Zenta, Topolya, Ada, Óbecse, Nagybecskerek, Csóka. A lekérdezettek lakhelyük szerint 61 helységből származtak, többségük kisvárosban, mások falusi környezetben élnek. A megkérdezettek 89 százaléka együtt élt az anyjával, illetve 77 az apjával is, míg 21 százalékuk nem élt az édesapával. A mintában az apák 11 százaléka és az anyák majdnem 20 százaléka főiskolán vagy egyetemen végzett. A diákok szüleinek több mint a fele középiskolát és körülbelül egynegyede általános iskolát fejezett be. Az anyagi helyzetükkel kapcsolatban úgy nyilatkoztak, hogy beosztással jól kijönnek (53%), 27 százalékuk gondok nélkül él, míg a többieknek vannak anyagi gondjaik.

A kérdőívezés egyik fő célja az iskolai életutak regisztrálása volt. A megkérdezettek többsége (76%-uk szakközépiskolás), míg a többi gimnazista. A diákok 93,3 százaléka magyar tannyelven tanult, míg 6,7 százalékuk magyarul és szerbül is. Arra a kérdésre, hogy miért a jelenleg látogatott középiskolát választotta, regisztráltunk első, második választ és harmadikat is. A fiatalok elsősorban az érdeklődési körüknek megfelelően (42%) választottak középiskolát, majd a szülők javaslata következett (17%), és nem hagyható figyelmen kívül az iskola közelsége sem (16%). A diákok a középiskolaválasztáskor a másodlagos okként a jó munkalehetőségben reménykedtek (30%), az-

[5] Az EFOP-3.4.3-16-2016-00023 projektben a *Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása* alprojektum keretében (vezető dr. Tóth Péter, Óbudai Egyetem) *A vajdasági érettségizők pályaorientációs gyakorlata* című kérdőíves vizsgálat (326 tanulóval, 2018 májusa).

DUPress

után továbbra is a költségkímélő esély volt a fontos, vagyis az iskola közelsége (29%). Az érettségizők igen bizonytalanok az iskola elvégzése utáni elhelyezkedési esélyeik kapcsán. Mindössze 12 százalék gondolja nagyon jónak és 33 százalék inkább jónak a munkába lépési esélyeit. A kilátástalanságukat tanúsítja az a válaszuk, hogy nem tudják, mi vár rájuk az érettségi után (33%).

A vajdasági magyar érettségizők 55,5 százaléka tervezte 2018-ban a továbbtanulást, míg 32 százalékuk nem gondolt bekapcsolódni a felsőoktatásba. 11 százalékuk erre a kérdésre a „nem tudom"-mal válaszolt. Akik a továbbtanulás mellett döntöttek, 76 százalékuk magyarul szeretné folytatni tanulmányait, míg 12 százalékuk szerbül, illetve kb. 3 százalékuk világnyelven. Egyébként hasonló, sőt inkább kedvezőbb adatokat mutatott ki a *GeneZŸs – 2015* ifjúsági felmérés,[6] miszerint a vajdasági magyar fiatalok 61 százaléka továbbtanulna, mégpedig 83 százalékuk magyarul.

Arra a kérdésre, hogy *Miért jelentkeznél a felsőoktatásba?,* adott volt három válaszlehetőség, amit a tanulók rangsoroltak. Első válaszként a felsőoktatásba való jelentkezésük okaként a diplomaszerzést említették, mert attól könnyebb elhelyezkedést reméltek (71%). A felsőoktatásba való jelentkezés második fontos okaként a többet lehet keresni, vagyis a jövedelmi biztonságot keresték. 47 százalékuk a diplomával magasabb fizetésben reménykedik. A harmadik válaszlehetőségben az érettségizők a tudás gyarapítását (32%), majd a foglalkozás elismerését (25%) választották. Egyértelmű tehát, hogy az érettségizők a jobb munkalehetőséget és jövedelemszerzést várják a továbbtanulástól.

Annak a ténynek ismeretében, hogy a vajdasági érettségizők nagy tömege az utóbbi negyed évszázadban a magyarországi egyetemeket választotta, megkérdeztük, hogy gondolkoztak-e azon, hogy magyarországi karra vagy főiskolára iratkozzanak. A 276 válaszadó tervének a százalékos megoszlása így alakult: a magyarországi felsőoktatásba tervezett felvételizni 37 százalékuk, 35 százalékuk pedig nem, 21 százalékuk még nem döntött. Megkérdeztük, hogy amennyiben tervezik a magyarországi továbbtanulást, mi az alapvető motívum (válaszadáskor első, második és harmadik válaszként rangsort alakíthattak ki). Az első válaszként (171 válaszadó) 45 százalékuk a jó színvonalú képzést választotta, majd fontos volt még a magyarul tanulás (17%) és a jobb életkörülmények is. Második helyen a válaszok (101 válasz) igen gyakorlatias gondolkodást takarnak: a jobb életkörülmények (28,7%) és a magyarországi munkalehetőség (26,7%) a döntő. Ugyanakkor az anyanyelvű tanulási lehetőség is jelen van 22 százalékban. A harmadik helyen adott válaszok rangsorában egyértelműen a magyar tannyelv volt (53%), majd az, hogy Magyarországon dolgoznának (20%).

Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy szeretnének-e Szerbiában, a Vajdaságban egyetemre vagy főiskolára járni, a válaszok elszomorítóak: az érettségizők több mint a fele nem szeretne bekapcsolódni a vajdasági felsőoktatásba! (4. táblázat)

[6] 2700 fő megkérdezésével reprezentatív Kárpát-medencei ifjúságszociológiai kutatás, amely a Mathias Corvinus Collegium és a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet együttműködésében (Erdélyben, a Felvidéken, a Vajdaságban, Kárpátalján) jött létre 2015-ben (Papp Z. 2013).

DUPress

4. táblázat. Az érettségizők megoszlása a felsőoktatási továbbtanulásának tervezett országa szerint (2018)

Válaszok	Százalék
Szerbiában	34,1
Nem Szerbiában	53,2
Nem tudja	12,4

Forrás: A vajdasági érettségizők… 2018 (N = 326)

Külföldi egyetemi felvételit tervezett a magyar érettségizők 45 százaléka, míg 43 százaléka pedig nemmel válaszolt (5. táblázat).

5. táblázat. Érettségizők, akik külföldön szeretnének egyetemre iratkozni (2018)

Válaszok	Száma	Százalék
Igen	121	45,3
Nem	115	43,1
Nem tudja	31	11,6
Összes	267	100,0

Forrás: A vajdasági érettségizők… 2018 (N = 326)

A tervezett felsőoktatási intézmény kiválasztásakor az érettségizők hármat választhattak. Tény, hogy a Szegedi Tudományegyetem és az Újvidéki Egyetem karai állnak egymással versenyben. Az első helyen a Szegedi Tudományegyetemet jelölték meg a válaszadók (42%), de opcióban állt a Budapesti Műszaki Egyetem is. Összességében az érettségizők 56 százaléka magyarországi kart választana, 38 százalékuk pedig vajdasági felsőoktatási intézményt, 6 százalékuk pedig harmadik országot.

A vajdasági felsőoktatási intézmények az érettségizők terveiben így oszlottak meg: elsősorban az Újvidéki Egyetem karait választották, de rögtön utána a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola jelent meg. Arra a kérdésre, hogy *miért az adott intézményt választották,* a végzősök az érdeklődési körüket jelölték meg elsőként (41 százalék), majd az intézmény közelségét (37%) (6. táblázat).

6. táblázat. Miért az adott intézményt választottad? (Első válasz, 2018)

Válaszok	Száma	Százalék
Érdeklődési kör	98	41,2
Közel van	88	37,0
Szülők véleménye	38	16,0
Biztos felvételi	5	2,1

DUPress

Válaszok	Száma	Százalék
Ide sikerült bejutni	5	2,1
Egyéb	4	1,7
Összes	238	100,0

Forrás: A vajdasági érettségizők… 2018 (N = 326)

A konklúzió az, hogy a vajdasági érettségizők többsége az anyaországi felsőoktatási intézményeket tervezi tanulási célpontjául, elsősorban a magasabb minőség, a magyar oktatás és a közelség okán, miközben a szülők véleményének megfontolását sem zárják ki.

A szakválasztás terén elsősorban az érdekelt bennünket, hogy mennyire respektálják az érettségizők a munkaerőpiaci igényeket. A válaszadók három szakválasztási lehetőséget rangsorolhattak. Elsőként legtöbben az informatikai területet választották (22%), majd a bölcsész szakokat (20%) és a közgazdaságit (16%). Az egészségügy és a műszaki szakok a negyedik és ötödik helyre csúsztak, pedig Szerbiában igen népszerű szakokként jelennek meg általában. Második választásként a legtöbben szintén az informatikát tervezték (24%), illetve a bölcsész szakot (20%). Harmadsorban a közgazdasági és a bölcsész szak egyforma súlyú volt (28-28%). Arra a kérdésre, hogy miért éppen ezeket a szakokat választanák, a diákok elsősorban az érdeklődésüket említették (57%), majd az elhivatottságot (14%), másodsorban pedig a könnyű elhelyezkedési lehetőséget.

A vajdasági érettségizők körében végzett kérdőíves kutatás megmutatta, hogy a gimnáziumokba iratkozók (részben a közgazdászok is) eleve a továbbtanulás okán mentek oda, míg a szakközépiskolások az érdeklődési körüket tartották előnyösebbnek. Közös bennük, hogy legszívesebben magyarul tanulnának tovább. Az érettségizők közül a szakközépiskolások (közgazdász, mezőgazdász, egészségügyi és a műszakisok is) nagy része azonnal munkába lépne. A műszaki és az egészségügyi irányultságú érettségizők külföldben gondolkodnak, míg a közgazdászok és a mezőgazdászok nem.

A szülők munkája vagy inkább keresete természetesen kihat a család anyagi helyzetére és azokra a döntésekre is, hogy hol, mennyivel támogatják gyermekük továbbtanulását. Nagy számban tervezik a továbbtanulást azokban a családokban, ahol mindkét szülő dolgozik. Nem tanulnak tovább vagy nem tudják, mi lesz a sorsuk ott, ahol a szülők nem dolgoznak. A magyarországi továbbtanulást is főleg azokban a családokban tervezik, ahol mindkét szülő dolgozik.

Összegzés

Az eddigi pályaorientációs kutatások alapján elkészíthető a vajdasági magyar tanulókat érintő továbbtanulási motivációs tényezőket összefoglaló életpályamodell, amely tartalmazza az országot érintő gazdaságfejlődési szempontokat, azután a magyarok életterének és intézményeinek a működését, valamint a közvetlen környezeti és családi hatásokat, végül az egyéni adottságokat. Szerbia társadalmi-gazdasági fejlődésének

DUPRESS

tempójával (EU-csatlakozási kilátások) vagy a társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok milyenségével és a kisebbségi oktatás-nevelés támogatottságának hiányosságaival e tanulmányban nem foglalkoztunk. Érdemes lenne, de ezúttal nem taglalom a magyar közösség önszerveződésének hatását sem (a Magyar Nemzeti Tanács tényked ése), a kisebbségi tanulási mintákat és az iskolák presztízsét sem vontuk be az elemzésbe, pedig fontos tényezőként kihatnak a továbbtanulásra/lemorzsolódásra a régióban. Célunk a közvetlen környezeti és családi tényezők, valamint az egyéni, környezeti hatások hangsúlyozása volt.

A pályaválasztási stratégiák differenciáltak a vajdasági fiataloknál, mert több tényező hatására döntenek a továbbtanulásukról, szakválasztásukról. A család társadalmi-gazdasági státusa, vagy a nyelvi környezet más-más feltételeket szab a fiatalok továbbtanulásában. Részben a családi anyagi háttér függvényében (szülői sugallatra) döntenek, mégis hangsúlyozzák, hogy az egyéni szakmai érdeklődés a fontos a számukra. A család kulturális tőkéje (szülők iskolai végzettsége, nemzeti elköteleződés, etnikailag vegyes családi/baráti kapcsolatok) hangsúlyosan hat az iskolaválasztásra, ugyanúgy, mint az iskolai erőforrások megléte (a minőséges anyanyelvű oktatás vertikális folyamatossága vagy nyelvváltás). Ebből a szempontból a többi határon túli régiókban lefolytatott oktatáskutatások eredményei igen hasonlóak.

A 2002., a 2012. és a 2018. évi kutatások egyaránt kimutatták, hogy a hálózathatás, a városvonzás is döntő a magyarok esetében. Az iskola közelsége, a szakkollégiumok elérhetősége, igénybevétele (Európa Kollégium Újvidéken, középiskolai kollégiumok Zentán és Szabadkán), vagy az iskolabuszok, ösztöndíjak és diákhitelek igénybevétele kihat a pályaorientációra vagy éppen a tanulói lemorzsolódásra. Megállapítható, hogy az iskolaválasztás során hatnak a közgazdasági-piaci (munkalehetőségek megtervezése), de a humán-társadalmi tényezők is, amelyben a fiatalok érdeklődése és az iskola presztízse a döntő. Egyébként a vajdasági és a többi Kárpát-medencei kutatásokban egyaránt előtérbe kerülnek a racionális motivációk, amelyek költségkímélő helyzetet terveznek a családok számára.

Az érettségizők tudatában jövőépítésük során nagymértékben jelen van a piacorientált szakválasztás és a megfelelő munkahelyszerzés célja. A költségkímélő megoldás sokuknál döntően befolyásolja a továbbtanulást. A fiatalok kiismerik magukat a presztízsszakma megválasztásában, de ettől eltérhetnek, ha egy olcsóbb vagy energiakímélő lehetőséget választhatnak maguknak. A vajdasági érettségizők egy része nem rendelkezik világos jövőképpel, és ebben az esetben a szüleik vagy kortársaik információi irányítják őket. A nem reális terveikből adódik később a lemorzsolódásuk is. A vajdasági középiskolások egyoldalú szakválasztása nemcsak a homályos jövőképükön alapszik, hanem abbeli törekvésükből, hogy anyanyelvükön szeretnének továbbtanulni, ám ha nincs ennek megfelelő felsőoktatási szakirány, akkor viszonylag sokan az anyaországban felvételiznek, vagy a stúdiumok során iratkoznak át az anyaországi karokra. Ezzel egy időben a külföldi munkavállalás esélyét is számításba veszik.

A fiatalok életpályájuk tervezése során szemük előtt tartják a személyes érdeklődésüket, nyelvismeretüket, de ezenkívül jelentősen hatnak a személyes informális hálók,

DUPress

vagyis jelen van a korcsoporthatás és a szülők-rokonok támogatása, de nem utolsósorban az internetkommunikáció is. Az egyéni képességismeret fejlesztéséhez, a képességekhez és habitushoz illeszkedő pályaválasztási orientáció megformálásához s a továbbtanulási cél helyes pozicionálásához szükségük van a kompetens pedagógusok tevékenységére is.

Ha elfogadjuk azt a közgazdasági koncepciót, hogy a lakosság (ezen belül a magyar közösség) iskolaválasztása és képzettsége kihat a gazdasági teljesítményre, akkor a vajdasági magyar ifjak pályaorientációja, továbbképzési hajlandósága és lemorzsolódásuk csökkentése kulcsfontosságú a közösség erőnlétében.

Hivatkozott irodalom

- Gábrity Molnár I. (2006). Oktatásügy – a tudás alapú társadalom felé. Gábrity Molnár I. & Ricz A. (szerk.): *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek* (pp. 103–130). Szabadka, Regionális Tudományi Társaság.
- Gábrity Molnár I. (2007). Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet (szerk.): *Karrierutak vagy parkolópályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében* (pp. 211–272). Budapest, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Gábrity Molnár I. (2008a). Oktatásügy a térségben. In Gábrity Molnár I. (szerk.): *Képzetteké a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában* (pp. 31–108). Szabadka, Regionális Tudományi Társaság.
- Gábrity Molnár I. (2008b). *Oktatásunk látlelete.* Újvidék–Szabadka, Fórum Könyvkiadó, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Gábrity Molnár I. (2014). Az ifjúságkutatások a Vajdaságban. In Bali J. & Marelyin Kiss J. (szerk.): *Metszetek. Külhoni magyar ifjúságkutatás 2014* (pp. 14–35). Budapest, Nemzetstratégiai Kutatóintézet.
- Gábrity Molnár I. (2016). Gúzsba kötött értelmiség. In Czékus G. & Borsos É. (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os Tudományos Konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye* (pp. 64–74). Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Gábrity Molnár I. (2017). Képzettségi helyzetkép a Vajdaságban. In Pusztai G. & Márkus Zs. (szerk.): *Szülőföldön magyarul – Iskolák és diákok a határon túl. Oktatáskutatás a 21. században 2.* (pp. 28–41). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó University Press.
- Göncz L. (2004). *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége – Nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Joó Horti L. et al. (2014). Magyar gyerek, szerb iskola, avagy a magyar oktatás vonzereje a Vajdaságban. *Kisebbségkutatás, 23* (4), 174–187.

DUPress

- Papp Z. A. (2003). Igényfelmérő kutatás a vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási hajlandóságáról. In Bárdi N. & Fedinec Cs. (szerk.): *Etnopolitika* (pp. 195–205). Budapest, Teleki László Alapítvány.
- Papp Z. A. (2013). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. Tanulmányok: *Iskolaválasztás a határon túli magyar közösségekben* (pp. 399–417). Budapest, Nemzetpolitikai Kutatóintézet.
- Papp Z. A. (2016). *GeneZŸs – 2015 – Kárpát-medencei ifjúságszociológiai felmérés: első adatok*. Budapest, MTA TK Kisebbségkutató Intézet.
- Takács Z. (2013). *Felsőoktatási határ/helyzetek*. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Trombitás T. (2013). Többségi nyelvű iskolaválasztás a vajdasági szórványban. *Kisebbségkutatás, 22* (4), 87–97.
- Trombitás T. & Szügyi É. (2014). Az újvidéki magyar kisebbség iskolaválasztási jellemzői – SZTE Természettudományi és Informatikai Kar, Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék. In Koncz I. & Szova I. (szerk.): *A Tudomány szolgálatában* (pp. 149–160). Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület.
- Szügyi É. (2012). Iskolaválasztás a Délvidéken. *Kisebbségkutatás, 3,* 514–535.
- Szügyi É. (2014). Többségi iskolaválasztási stratégiák a vajdasági tömbmagyarság körében. In Takács Z. & Ricz A. (szerk.): *Regionális kaleidoszkóp* (pp. 199–210). Szabadka, Regionális Tudományos Társaság.

DUPress

Védőfaktorok

DUPress

DUPress

Pusztai Gabriella

Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére

Absztrakt
A felsőoktatás bolognai reformja abban a reményben történt, hogy a rövid ciklusú alapképzésekben többen és gyorsabban szereznek majd diplomát, azonban a struktúraváltás Nyugat-Európában nem mérsékelte a lemorzsolódást, s a 2010-es években is az egyik legjelentősebb felsőoktatás-kutatási kihívás maradt a jelenség megértése. Magyarországon az alapképzéses hallgatók mintegy kétötöde, a mesterképzésben tanulók egyötöde végzettség nélkül hagyja el a felsőoktatást. Ha a lemorzsolódás jelenségét vizsgálni kívánjuk, intézményi és egyéni adatokkal dolgozhatunk. Az intézményi adatokból visszatekintve megismerhetjük a tanulmányaikat töretlenül folytató hallgatók arányát (retenció), az egyéni adatok alapján viszont azt tudhatjuk meg, hogy a hallgatók hogyan értékelik saját diplomaszerzési kilátásaikat (perzisztencia). Amikor a 2010-ben és 2014-ben felsőoktatásba lépők által megszakított képzések karonkénti arányait (FIR-adatok) egy régió hallgatói survey-adataival (IESA-adatbázis) összevetettük, azt tapasztaltuk, hogy a magas arányú retenciót elérő karok megegyeztek azokkal a karokkal, ahol magas volt a magukat perzisztensnek tartó hallgatók aránya. Ezek után a hallgatói perzisztencia individuális (demográfiai jellemzők és szocioökonómiai státus), intézményi (méret, szelektivitás, fenntartó, presztízs) és beágyazottsági (a különböző irányultságú kapcsolatháló multiplexitása és erőssége) összefüggéseit vizsgáltuk. Eredményeink szerint az intézményi és beágyazottsági tényezők felülmúlják az egyén felsőoktatásba lépés előtti demográfiai és társadalmi jellemzőinek hatását.

A lemorzsolódás problémájának megközelítési lehetőségei

A közép-európai régió határ menti térségében végzett, s a hallgatói eredményesség indikátorait és összefüggéseit vizsgáló kutatásaink kapcsán detektáltuk, hogy a hallgatói sikeresség fogalma és mérése körül még a nemzetközi szakirodalomban sincs konszenzus. Kutatásaink során amellett érveltünk, hogy a hallgatói siker a hosszú távú eredményesség prediktoraira támaszkodó, komplex mutatókkal mérhető (Pusztai 2017). A nemzetközi kutatótársadalom jelentős része viszont negatív irányból közelít e kérdéshez, s a hallgatói sikertelenség, lemorzsolódás, bukás, tanulmányi célokból vagy a saját intézményből való kiábrándulás jelenségét vizsgálja (dropout, student departure, non-competition). A felsőoktatás bolognai reformja abban a reményben történt, hogy a rövid ciklusú alapképzésekben többen és gyorsabban szereznek majd diplomát (Pusztai & Szabó 2008). A struktúraváltás azonban nem mérsékelte a lemorzsolódást (Wolter et al. 2014). Magyarországon is indokolt a bejutás és a diplo-

DUE Press

maszerzés mérföldkövei között a lemorzsolódás törvényszerűségeit vizsgálni, hiszen a statisztikai adatok szerint a beiratkozók kétötöde az alapképzést, egyötöde a mesterképzést, fele a doktori képzést hagyja el végzettség nélkül (Derényi 2015; Pusztai 2009). A környező országokban is nagyarányú a diplomát nem szerző hallgatók aránya (Hatos & Pop 2013). Tanulmányunk a kutatások azon irányához kíván hozzájárulni, amely a hallgatói lemorzsolódás előrejelzőit keresi, s a perzisztens hallgatóvá válás összefüggésrendszerére koncentrál. Először a jelenséggel összefüggésben álló fogalmak (retenció és perzisztencia) megközelítési lehetőségeit, majd a magyarázatmodelleket tekintjük át, majd rátérünk az elemzés bemutatására.

A hallgatói retenció és a perzisztencia definíciója, valamint mérésének módszertana az elemzési szintnek megfelelően nagy változatosságot mutat, sőt a fogalmak keveredése is előfordul. A hallgatói lemorzsolódás vizsgálható egyrészt az intézmények szemszögéből. A retenció kifejezést leggyakrabban arra használják, amikor egy hallgatói kohorsz következő évfolyamra való továbblépési arányaival vagy a felvettek és a diplomaszerzők arányával számolnak a kutatók (Mortenson 2012). A retenciós vizsgálatok érvényességének kritériuma, hogy az egymásnak megfelelő adatokból készüljenek az arányszámok, azonos időben induló, azonos képzésterületi, intézményi csoportok kerüljenek összehasonlításra. A mai magyarországi statisztikai adatbázisok a tanulmányok megszakításának több típusát azonosítják: a hallgató maga kezdeményezi a kilépését, nem felel meg a tanulmányi és vizsgaszabályzatban szereplő követelményeknek, nem vállalja a képzési költségeket vagy egészségügyi okokból szakítja meg tanulmányait (Fenyves et al. 2017), azonban ennek ellenére alig tudunk meg valamit a lemorzsolódásuk valódi körülményeiről.

A diplomaszerzés felé való töretlen haladás s a soha diplomát nem eredményező lemorzsolódás között sokféle átmenet létezik (Hagedorn 2012). A probléma első vizsgálatai a felsőoktatásból való önkéntes kilépéssel foglalkoztak, a tanulmányi és magatartási-etikai problémák miatt elbocsátott hallgatókat nem tekintették lemorzsolódónak, csak azokat, akik saját döntés alapján hagyták félbe tanulmányaikat (Tinto 1975). A jelenség megközelíthető a tanulmányok folytatásában elbizonytalanodó hallgatókat vizsgálva is, hiszen a hallgatók permanens mérlegelési helyzetben vannak, melynek során mindennapi tapasztalataikra, interakcióikra támaszkodva hoznak döntést a bennmaradásukról vagy lemorzsolódásukról (Tinto 1993).

A kutatások egy része panelvizsgálat. Tinto hetvenes években megfogalmazott lemorzsolódásmodelljét először egy, tízezer alapképzéses hallgatóval bíró nagy egyetemen tesztelték másfél ezer elsőéves hallgató követésével, akik közül egy év múlva alig nyolcszáz másodéves válaszolt, s bő egytizedük morzsolódott le (Pascarella & Terenzini 1980; Tinto 1975). A hallgatói panelvizsgálat mellett középiskolás kohorszok követésére is tettek kísérletet (Sciarra et al. 2016). Ezekben a kutatásokban alapvető problémát jelent, hogy időben előrehaladva mindig megsokszorozódik a nem válaszolók köre. Ezért a kutatók olyan indikátorokat keresnek, melyek keresztmetszeti vizsgálatokban is alkalmazhatók. Ilyenek a felsőoktatási tanulmányi kihívások percepciója, az ezekre reagáló, tanulmányok iránti elkötelezettség, a tanulmányokba

DUPress

fektetett idő és erőfeszítés adatai (Astin 1993). Ennek alapján úgy véljük, hogy a saját tanulmányok eredményes befejezésével kapcsolatos kilátások szoros kapcsolatban állnak a hallgatói döntésekkel és magatartással, s tanulmányunkban azokat a hallgatókat tekintjük perzisztensnek, akik elszántak a tanulmányaik befejezését illetően.

Felsőoktatási szocializáció és hallgatói perzisztencia

Az oktatáskutatás ritkábban reflektál az oktatási szervezet hatékonyságát leginkább befolyásoló kapcsolatok minőségi és mennyiségi vonásaira. A hallgatótársadalom heterogenitása azonban a figyelem középpontjába állította a felsőoktatási szocializáció folyamatait, melynek döntő mozzanataként kezdték nyilvántartani a felsőoktatási intézmény kapcsolathálózati erőterébe való belépést, a külső kapcsolathálóktól való eltávolodást (Tinto 1975; 1993). Egyetértés mutatkozik abban, hogy a lemorzsolódás az eredménytelen hallgatói szocializáció következménye (Heubler 2014). Korábbi elemzések nyomán a hallgatói szocializáció rekonstrukciós és konstruktivista felfogásait elkülönítve mutattunk rá a felsőoktatási intézményi szocializáció értelmezési modelljeire (Pusztai 2014). Míg a rekonstrukciós megközelítések azt hangsúlyozzák, hogy a felsőoktatásban egyfajta kultúra transzmissziója folyik, melynek során a hallgató akarva nem akarva engedelmeskedik a tőle függetlenül létező makroszintű struktúrák nyomásának, addig a konstruktivista felfogás szerint a felsőoktatás olyan viszonyok között működik, melyben a résztvevők maguk is aktívan vesznek részt saját és társaik meggyőződéseinek formálásában. Mindkét szemléletmódnak további két változata van (Pusztai 2014; Somlai 1999).

A rekonstrukciós értelmezés első változata szerint pontosan tervezhetők a tudás- és képességgyarapodás, valamint a professzióra felkészülés lépései (Szczepanski 1969; Weidman & Stein 2003). A kritikai szocializációelméletek szerint a felsőoktatási tanulmányok elszánt folytatása a társadalomban domináns egyenlőtlenségek, a származási család társadalmi státusa által meghatározott (Ceglédi et al. 2016; Reay et al. 2009). Ebből kiindulva a hallgatói perzisztencia különbségei mögött is státustényezők állnak, akárcsak az elért kompetenciaszint vagy az iskolai pályafutás korábbi eredményeiben mutatkozó eltérések mögött. A kritikai megközelítés a szerint lemorzsolódáshoz vezető téves továbbtanulási döntés mögött az információhoz való hozzáférés társadalmi különbségei rejtőznek, így a lemorzsolódás egyik lényeges oka a társadalmi-gazdasági környezet és az oktatási kínálat realitásaira épülő pályaorientáció hiánya (Nakajima 2012).

Ezekkel szemben a konstruktivista megközelítés amellett tör lándzsát, hogy a hallgatói csoportok maguk is alkotó módon járulnak hozzá a felsőoktatás számukra érvényes jelentésének megformálásához. A konstruktivista felsőoktatási elemzések egyik része inkább a diskurzivitás iránt érzékeny, az egymásra reflektálás pillanatnyiságára, egyediségére mutat rá (Huber 1991). Alkalmasabbnak látjuk viszont a felsőoktatási folyamatok értelmezésére a konstruktivista megközelítés másik változatát, mely arra

helyezi a hangsúlyt, hogy a hallgató kikkel közösen „beszéli életre" a felsőoktatási valóságot, milyenek azok a domináns hallgatói értelmező közösségek, melyekbe beágyazódik (Pusztai 2011).

Az egyes diszciplínák területén eltérő mértékű lemorzsolódás vizsgálata is ebbe az irányba tájékozódik. Feltűnt ugyanis, hogy az egyes szakok, képzési területek között társadalmi rekrutációs bázisuktól függetlenül is mutatkoznak különbségek. A magas felvételi követelményszint és a kedvező elhelyezkedési kilátások például növelik a perzisztens hallgatók képzésterületi arányát (French et al. 2005; Ulriksen 2017). Felbukkan a szakterületi identitás, a diszciplináris értékekhez és kapcsolathálókhoz való kötődés is mint magyarázat (Ulriksen 2017).

Az intézmény tanulmányi és társas kapcsolathálóihoz való kötődés állt a legkorábbi lemorzsolódáskutatás középpontjában is, mely összefüggést talált a tanulmányok elvégzése melletti kitartás és az intézményhez való ragaszkodás között (Tinto 1993). E magyarázatmodell szerint a belépési adatok alapján nem szűrhetők ki az átlagosnál nagyobb lemorzsolódási kockázattal bírók, mert a kapcsolati kötődés a döntő: míg a hallgatók le nem válnak a felsőoktatásba lépés előtt meghatározó közösségeikről, nem tudnak integrálódni a felsőoktatási intézményeikbe. Megkerülhetetlen kutatások erősítették meg a Tinto-féle integrációs tézis igazát (Astin 1993; Kuh 2007; Pascarella & Terenzini 2005).

A kutatók egy része a hallgató kapcsolataiban rejlő erőforrásokat a társadalmi tőke fogalomkörébe sorolja (Altbach 2009; Kim & Schneider 2005; Perna & Titus 2005). Korábbi kutatásainkban szoros összefüggést észleltünk a kapcsolathálókhoz kötődés, a kötések iránya, ereje, a kapcsolatok multiplexitása és a felsőoktatási tevékenységeket befolyásoló interpretációk tartalma között, ezért a hallgatók intézményi kapcsolatainak szisztematikus vizsgálatára bevezettük a hallgatói beágyazottság fogalmát (Pusztai 2011). Intézményi relációk fogalmán az intézményi egységben domináns kontaktusok szerkezetét, irányultságát értettük. A szakirodalomban ismert módon megkülönböztettük a befelé és a kifelé vonzó kapcsolatokat.

Megerősítettük az oktatók tanórán kívüli elérhetőségének, a velük való folyamatos kapcsolattartás lehetősége szerepének fontosságát. Befolyásos tényezőnek bizonyult a hallgatótársak elkötelezettségének percepciója, vagyis hogy ők mennyire tartják fontosnak a tanulással kapcsolatos tevékenységeket és a campus közösségéhez való tartozást (Pusztai 2011; Sciarra 2016). Miközben a nemzetközi kutatások az erős intragenerációs hallgatói kapcsolatok lemorzsolódást mérséklő hatását mutatták ki, a szerkezetváltó felsőoktatás első hazai évfolyamain végzett kutatásunk szerint a campus kortárs közösségébe beágyazódott hallgatók eredményessége gyengébb (Pusztai 2011).

A külső intergenerációs kapcsolatoknak kevés figyelmet szenteltünk. Az ezredfordulón felmerült, hogy bizonyos hallgatói csoportok tanulmányi célelérését a szülők informálása, sőt inklúziója támogatja (Tierney 2000). A szülők bevonásának számtalan formája létezik, már nemcsak adományozóként jönnek számításba, hanem családi rendezvények célcsoportjaként, szülői klubok tagjaiként is. Az Egyesült Államokban

DUPress

egyetemi szülő-kapcsolati irodák szervezik és informálják őket, s a szakirodalom is kulcsfontosságú érdekcsoportként tekint rájuk (Wartman & Savage 2015). A szülőkkel foglalkozó intézményi programok hatásvizsgálatai a hallgató felsőoktatási fejlesztésébe és az eredményes kilépés előkészítésébe bevonható, aktív partnerként tekintenek a szülőkre, s egyre közvetlenebb kapcsolatot tartanak fenn az egyetemekkel, főiskolákkal, sőt akár a gyermekük felsőoktatási továbbtanulását előkészítő és támogató képzésbe is bevonhatók. A szülői involválódást vagy támogatást korábban nemkívánatos beavatkozásnak, a hallgatói fejlődést, önállósulást akadályozó tényezőnek tartották, az utóbbi évek kutatásai szerint viszont hozzájárulhat a hallgatók tanulmányok melletti kitartásához (Perna & Titus 2005; Wartman & Savage 2015; Wolf et al. 2009). A szülői részvétel többdimenziós jelenség, mely magában foglalhatja a szak- és intézményválasztásra gyakorolt befolyás, a tanulmányok és a szervezet iránti érdeklődés, az anyagi támogatás, valamint a tanulmányi nehézségek esetén megnövekvő szerepű bátorítás mellett a felsőoktatási eseményeken való részvételt, valamint a szervezettel és a felsőoktatás személyzetével való kapcsolattartást (Wartman & Savage 2015). A hallgatói kapcsolathálózati orientáció és integráció, valamint ezek hatása tekintetében úgy tűnik, változó trendek észlelhetők, az extraorganizációs hálózatok felértékelődését sejthetjük.

Noha egyetértés van abban, hogy nem feltétlenül a felsőoktatásban keletkező hátrányról van szó a lemorzsolódás esetén, kétségtelen, hogy a felsőoktatási intézménynek van feladata annak kezelésével. A perzisztenciával foglalkozó kutatások egy része a diagnózist felmutató kutatások alapján bevezetett, általában intézményi fejlesztéseket is vizsgálja, s arra keresi a választ, hogy milyen intézményi policy erősíti a hallgatói perzisztenciát. A közösségi szolgálatban való részvétel, a belső közösségek építése, a hallgatói kutatócsoportok, a készségfejlesztő és felzárkóztató programok, a kurrikulumot kiegészítő egyéb kurzusok, a tanulást segítő vagy időmenedzselést fejlesztő tréningek, valamint a karriertanácsadás különböző formái, az érdemösztöndíjak s az aktív tanulást segítő, tapasztalati, kutatásalapú oktatási módszerek, a tanórákon kívüli s a kötelező tanterven felüli tevékenységekben való részvétel szerepelnek leggyakrabban a hatásgyakorlók között (Barefoot 2004; Braxton et al. 2000). Aktuális kutatási kérdés maradt, hogy az inter- vagy intragenerációs külső kapcsolathálózati, illetve szerkezeti beágyazódás növeli-e a felsőoktatás végzettség nélküli elhagyásának kockázatát.

Hipotézisek és változók

Kutatási kérdésünk az, hogy az intézményen kívüli és belüli inter- és intragenerációs kapcsolatok multiplexitása és erőssége milyen hatással van a hallgatók tanulmányi cél melletti kitartására, s hogy ez a hatás a demográfiai, társadalmi és intézményi jellemzők változása mellett mennyire stabil. A hipotézisek a családi státus, az intézményi jellemzők, a hallgatói kapcsolathálózati beágyazottság és a perzisztencia közötti

DUPress

összefüggésekre vonatkoztak. Azt feltételeztük, hogy a legalapvetőbb társadalmi státusmutatók, s köztük az oktatási intézményekben legjobban kamatoztatható szülői iskolázottság befolyásolja leginkább a hallgató tanulmányokkal kapcsolatos kitartását. A nemzetközi szakirodalom szerint a rugalmasabb követelményszinttel jellemezhető és a hátránnyal belépők felzárkózását támogató intézmények hallgatói várhatóan perzisztensebbek (Heublin 2014). Ennek alapján feltételezhető, hogy a szigorú, szelektív intézményekben alacsonyabb lesz a perzisztensek aránya.

Korábbi elemzéseinkben is megerősített feltevésünk szerint a szakirodalomban széles körben tárgyalt és megerősített hallgatói integrációhipotézis a felsőoktatás társas közegében nem tekinthető homogén jelenségnek. Úgy véltük, hogy az intra-extra campus tengely pólusai szerinti intergenerációs és intragenerációs kapcsolathálókba való beágyazódás különbözőképpen hat a hallgatók felsőoktatási perzisztenciájára. Feltevésünk szerint az intézményen belüli (intraorganizációs) szegmenshez tartozó szoros intragenerációs kapcsolatok az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekeinek kitartását fokozzák, míg a magasan iskolázott szülők gyermekei, közel azonos nyelvet beszélve az oktatókkal, belső intergenerációs kapcsolatokat építenek ki, s ezek a kontaktusok képesek kitartásukat fokozni. Vagyis a szülői iskolázottság mentén tételeztünk fel kapcsolathálózati irányultságokban megmutatkozó különbségeket.

Az intézményen kívüli (extraorganizációs), valamint intergenerációs kapcsolatokon a szülő-hallgató kapcsolattartást értettük. Úgy véltük, a magasan iskolázott szülők gyermekei gazdagabban vannak ellátva a felsőoktatási relevanciával bíró kontaktusokkal, ezért a magas szülői iskolázottság, az erős extraorganizációs, intergenerációs beágyazottság és az erős hallgatói perzisztencia együttjárását vártuk. A kifelé vonzó (extraorganizációs), erős kortárs kapcsolatokról is azt gyanítottuk, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinek kevesebb, és társadalmi státust tekintve homogén társadalmi rétegekbe mutató kapcsolatuk van kortársaikkal, ezért a kapcsolattartásuk intellektuális faktorokkal szegényebb lesz, s ez kevésbé támogatja őket a tanulmányok melletti kitartásukban.

Az elemzéshez a 2015-ben felvett A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás (IESA) adatbázist használtuk fel. Az adatbázis részletes leírása megtalálható a kutatási eredményeket összefoglaló tanulmánykötetünkben (Pusztai et al. 2016). A Kárpát-medence öt országának tizenhárom felsőoktatási intézményéből összesen 2017 hallgató adataira támaszkodtunk. A Romániában, Ukrajnában, Szerbiában és Szlovákiában működő magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények vagy magyar tannyelven oktató intézményi egységek hallgatóinak adatait összevetettük a kelet-magyarországi intézményekben felvett adatokkal, mivel ez utóbbiak hallgatóinak társadalmi összetétele – a hátrányos helyzetű hallgatók aránya miatt – anyaországi viszonylatban a legnagyobb hasonlóságot mutatja a vizsgált határon túli intézményekkel.

A hallgatói perzisztenciamutatót kilenc tételben mért Likert-skálával vizsgáltuk, melynek itemei két csoportból állnak. Az első blokk a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettséget, a tanulmányok hasznosságáról való meggyőződést, a minél jobb eredmények elérésének elhatározását, a tanulmányi munkában való rész-

DUPress

vétel szándékának határozottságát összegzi. A második blokk a tanulmányi munka különböző formáinak vállalásához és elvégzéséhez fűződő önbizalmat, az időbeosztással, a feladatra koncentrálással kapcsolatos saját képességekbe vetett hitet mérték fel. A perzisztenciaskála megbízhatósági mutatója magas (Cronbach-alfa 0,921). A kilenc változó értékein főkomponens-elemzést végeztünk, a magyarázott variancia 61,4.

Jelen elemzésben a kapcsolathálókat négy szegmensre osztottuk, majd az intézményen belüli és kívüli (intra- és extraorganizációs), valamint inter- és intragenerációs kapcsolatok erősségét vizsgáltuk és hasonlítottuk össze. Az *intraorganizációs és intergenerációs* kapcsolatokat felmérő skála megbízhatósági mutatója magas (Cronbach-alfa 0,835). A nyolc változó értékein főkomponens-elemzést végeztünk, a magyarázott variancia 68,7 százalék. A tizenegy változóból álló, magas Cronbach-alfa 0,847 értékű blokk itemein végzett főkomponens-elemzés magyarázott varianciahányada 59,8 százalék, elfogadható érték. Az intézményen kívüli, *extraorganizációs és intragenerációs* kapcsolatokra vonatkozó kérdéssor Cronbach-alfa-értéke 0,888. A tizenkét változó értékein végzett főkomponens-elemzés magyarázott varianciahányada 58,7 százalék, ami elfogadható érték. Az *extraorganizációs és intergenerációs* kapcsolatok erősségét, azaz a szülőkkel való kontaktusok tartalmát és erősségét 12 itemes ordinális skálával mértük. A kapcsolattartás változatos formáira – a szülőkkel folytatott általános, kultúráról, politikai, közéleti témákról, könyvekről, filmekről, pályaválasztásról, szabadidőről folytatott beszélgetésekre, a közös házimunkára, a tanulmányokról való érdeklődésre, a tanulásra való ösztönzésre, a hallgató intézményen belüli partnereivel való kapcsolattartásra, az anyagi támogatásra, valamint a közös programokban való részvételre – vonatkozik a kérdéssor. A szülő-hallgató kapcsolatok erősségét vizsgáló skála megbízhatósági mutatója magas (Cronbach-alfa 0,886). A tizenkét változó értékein főkomponens-elemzést végeztünk, a magyarázott variancia 58,9 százalék. Mindegyik változót sztenderdizáltuk, s folytonos és az átlag alapján dichotomizált formában is dolgoztunk velük. A leggyakoribbnak az erős intraorganizációs, intragenerációs kapcsolatok látszanak, a legritkábbnak az intraorganizációs, intergenerációs kapcsolatok. Az alapvető intézményi és individuális demográfiai és társadalmi státusmutatók kétváltozós elemzései (kontingencia, átlagok összehasonlítása) után a magyarázó változók összevetése többlépcsős logisztikus regresszióelemzéssel történt.

A lemorzsolódás tényei és a hallgatói perzisztencia

A megszakított képzésekre vonatkozó tényadatokat és a lemorzsolódási rizikó előrejelzését célzó skálánkkal mért adatokat összehasonlítottuk egy kelet-magyarországi intézmény karain. A felsőoktatási információs rendszer 2010- és 2014-es bázisévekre épülő intézményi adatbázisában összevetettük a befejezett és félbehagyott képzések arányát karonként, s ennek alapján a lemorzsolódási rizikó szerint sorba állítottuk a karokat. Ezt az eredményt összevetettük a 2015-ös survey-vizsgálatunkban szereplő felsőoktatási perzisztenciamutatóval. A FIR-adatok szerint a megszakított képzé-

DUPress

sek alacsony, 25 százalék alatti aránya néhány karra volt stabilan jellemző. A 2015-ös survey-adatokkal összevetve azt tapasztaltuk, hogy ugyanezeken a karokon találtunk a legmagasabb, 80 százalék fölötti arányban olyan hallgatókat, akik meg vannak győződve arról, hogy tanulmányaik hasznosak lesznek számukra a szakmai karrierjükben, akik elszántnak vélik magukat a tanulmányok befejezését illetően, akik szeretnének minél jobb eredményt elérni, minél több kurzuson részt venni, akik saját benyomásuk szerint képesek félretenni a tanulás kedvéért más, érdekesebb tevékenységet a tanórákon és a felkészülésnél, s akik tartani tudják a határidőket. Ezzel szemben a magas képzésmegszakítással jellemezhető karokon a survey szerint az átlagnál alacsonyabb hallgatói perzisztenciaszintet találtunk.

A 2015-ös survey-adatok szerint a válaszadók egynyolcada hagyta félbe a tanulmányait a múltban (a válaszadók 13%-a). Ezek háromnegyede első- és másodéves, tehát egy új képzési időszak elején tart. A félbehagyók háromnegyede alapképzési tanulmányoktól vált meg, s kétharmaduk egy újabb alapképzésben tanul. Egyes régiókban és karokon gyakrabban jellemző a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeire a félbehagyással kapcsolatos tapasztalat, vagyis nem magától értetődő, hogy a magas iskolázottságú szülők gyermekei kevésbé válnak lemorzsolódóvá. Lényeges összefüggésnek tűnik, hogy akik eredményesen fejeztek be egy képzést, nem perzisztensebbek, viszont azok, akik korábban félbehagytak egy képzést, az átlagnál kevésbé perzisztensek, vagyis újra veszélyezteti őket a képzések félbehagyása. Ugyanezt tapasztalták Wolter és munkatársai több évtizedes adatok elemzése nyomán (Wolter et al. 2014). Ennek alapján egyértelműen fontos megvizsgálni, hogy milyen tényezők támogatják a tanulmányok mellett határozottan kitartó hallgatóvá válást.

A perzisztenssé válás és a háttérváltozók

A vizsgált változócsoportok közül az individuumszintű hallgatói attribútumok kevesebb közvetlen összefüggést mutatnak a perzisztenciával. A tanulmányi cél melletti kitartás nem áll szignifikáns összefüggésben olyan komoly eredményességi determinánsokkal, mint a szülői iskolázottság szintje, az objektív, relatív és szubjektív anyagi helyzet, a szakképzésben szerzett érettségi és az egykori középiskola fenntartója. Sokkal befolyásosabbnak tűnnek ennél az intézményi változók. Azonban a perzisztencia hátteréül szolgáló intézményi vonások nem egyféle intézménytípus előnyét rajzolják ki az elemző előtt. A nagyobb hallgatólétszám és magasabb tudományos teljesítmény, valamint az egyházi fenntartás is erősíti a tanulmányok befejezése melletti kitartást. Ez arra vall, hogy a magas presztízsű, széles körű vonzerővel bíró karok mellett a kulturális alapon szerveződő intézményi környezetek élveznek előnyt a perzisztens hallgatók aránya tekintetében. Az erős szelektivitás viszont nem támogatja a perzisztenssé válást.

E kettősség alapján az intézményi jellemzők mögött további, például hallgatói kapcsolati beágyazottsági tényezők közvetett hatására gyanakodhatunk. Ezt a feltevésünket megerősíti, hogy a perzisztenciára ható individuális tényezők között két olyat is

DUPress

találunk – nagyvárosi lakóhely, illetve kollégiumi tanévközi elhelyezés –, mely a hallgatónak az intézményi környezethez való térbeli, kapcsolati közelségére utalhat. Akárcsak a nőhallgatók határozottabb eredményessége, így az itt tapasztalt perzisztenciája stabil.

1. táblázat. Az átlagnál perzisztensebb hallgatóvá válás és az alapvető változók összefüggése

	A hallgatói perzisztenciát leginkább erősítő attribútum	**Szignifikancia Khí-próba/ANOVA**
Intézményi attribútumok		
Méret	nagyobb hallgatólétszám	0,003
Fenntartó	egyházi	0,004
Erős szelektivitás	–	NS
Oktatói kiválóság	magas tudományos teljesítmény	0,000
Kisebbségi-többségi felsőoktatás	többségi intézmény	0,000
Hallgatói attribútumok		
Nem	nő	0,000
Apa iskolázottsága	–	NS
Anya iskolázottsága	–	NS
Anyagi (obj., rel., szubj.)	–	NS
Településtípus	nagyváros	0,032
Tanévközi lakhely	kollégista	0,037
Szervezeti tagság	nem tag	0,000
Szakképzésben tanult	–	NS
Középiskola fenntartója	–	NS

Forrás: IESA 2015

A korábbi többváltozós elemzések szerint az intézményi jellemzők mögött általában az intézményen belüli hallgatói kapcsolatok mennyiségének és minőségének, értékközvetítő funkciójának működése rejlik, amint az a széles körű nemzetközi kutatások tapasztalatainak összefoglalása (Pascarella & Terenzini 2005) és a hazai adatok elemzése alapján (Pusztai 2011) megerősíthető. Továbbgondolva korábbi, a hallgatói beágyazódással foglalkozó munkáinkat és a felsőoktatási lemorzsolódás nemzetközi szakirodalom máig legnépszerűbb koncepcióját, Tinto hallgatói integrációs modelljét, a hallgatók kapcsolathálózati beágyazódásának a lemorzsolódási kockázatot előrejelző perzisztenciamutatóra gyakorolt hatásait kezdtük el vizsgálni inter- és intragenerációs, valamint intézményen belüli és kívüli metszetben.

DUPress

A hallgatói beágyazottság az intézményi és egyéni attribútumok tükrében

Az intraorganizációs és intergenerációs kapcsolatok, azaz az oktató-hallgató kapcsolatok multiplexitása és gyakorisága az intézménymérettel fordított összefüggést mutatnak. A kisebb hallgatólétszámú, nem szelektív karokon és a kisebbségi intézményekben a legintenzívebb az intraorganizációs, intergenerációs kapcsolattartás. Kézenfekvő magyarázatot kínálnak erre az oktató-hallgató arányszámok. Az egyéni attribútumok közül egyedül az apai iskolázottság mutat összefüggést az intraorganizációs, intergenerációs kapcsolatok erősségével. A várakozással ellentétben azonban nem a felsőfokú végzettségű apáktól származók tesznek szert a legintenzívebb kapcsolatokra, mint ahogy a családban elsajátított nyelvhasználat és könnyedén használt kommunikációs készségek miatt Bourdieu nyomán Tierney jósolta, hanem a középfokú apák gyermekeinél jelenik meg előnyként a kapcsolattartás. Olyan alapvető státusténye zők, mint az anya iskolázottsága, a család gazdasági státusa, a lakóhely településtípusa nem tesznek különbséget a hallgatók között a kapcsolattartás szempontjából. A tanulmányi életút jellemzői, akár a korábban hátrányként azonosított (szakképző profilú osztályban szerzett érettségi), akár az előnyösként ismertek (a középiskola fenntartója), úgy tűnik, nem befolyásolják az intraorganizációs, intergenerációs kontaktusok létrejöttét. A nőhallgatók nem szereznek szignifikáns előnyöket az oktatói kapcsolattartás terén, úgy tűnik, a kisebb arányban reprezentált férfi hallgatók ezen a téren nincsenek hátrányban. A korábbi kutatások az oktatókkal való szoros kapcsolattartásra a perzisztencia egyik pilléreként tekintettek, s emiatt különös esélyét látták annak, hogy a campuson lakó kollégisták előnyre tegyenek szert ezen a téren. A Kárpát-medencei adataink ezt ezúttal sem tudják alátámasztani. Ennek okát nemcsak a kollégiumi férőhelyhez hozzájutók alacsony arányában, hanem a felsőoktatási kollégiumi funkciók szűkreszabottságában látjuk. Az önkéntes szervezeti, csoporttagság viszont kedvezően befolyásolja a beágyazottság e dimenzióját, s nemcsak a kutatócsoportok, az intézményen kívül működő kulturális és karitatív körök tagjai, hanem a diákmunkához gyakrabban jutók is erősebb intraorganizációs, intergenerációs kapcsolatokkal bírnak.

DUPress

2. táblázat. Az átlagnál erősebb ***intraorganizációs, intergenerációs*** kapcsolattal rendelkezés és az alapvető változók összefüggése

	Az intraorganizációs, intergenerációs beágyazottságot leginkább erősítő attribútum	**Szignifikancia Khí-próba/ANOVA**
Intézményi attribútumok		
Méret	300 főnél kisebb	0,000
Fenntartó	egyházi	0,030
Erős szelektivitás	nem szelektív	0,002
Oktatói kiválóság	–	NS
Kisebbségi-többségi felsőoktatás	kisebbségi	0,000
Hallgatói attribútumok		
Nem	–	NS
Apa iskolázottsága	középfokú	0,032
Anya iskolázottsága	–	NS
Anyagi (obj., rel., szubj.)	–	NS
Településtípus	–	NS
Tanévközi lakhely	–	NS
Szervezeti tagság	intézményen belül és kívül	0,000
Szakképzésben tanult	–	NS
Középiskola fenntartója	–	NS

Forrás: IESA 2015

A szakirodalom szerint a hallgatói beágyazottságot támogató második szegmens az intraorganizációs, intragenerációs kontaktusok területe. A 2015-ös IESA survey-adatai többféle kedvező intézményi vonásra vallanak ebből a szempontból is. Az olyan intézményekben kiemelkedő az intragenerációs összetartás, ahol az oktatók erős tudományos teljesítményt nyújtanak, vagyis a nemzetközi tudományos publikációs és kutatási pályázati versenyben megkapaszkodni vagy kiemelkedni tudó karokon. Magyarázatul kínálkozik, hogy az oktatók kutatási-publikációs együttműködései mintát nyújtanak ehhez, s a kevesebb oktatói időráfordítás és a szigorú teljesítményelv hatására fűződnek szorosabbra ezek a kontaktusok. Korábbi elemzésünkben már feszegettük azt a kérdést, hogy vajon a homogén hallgatói kultúra létrehozásában szervezeti vagy speciális rekrutációs tényezők játszanak-e szerepet. Jelen esetben a kisebbségi intézmény a másik olyan szervezettípus, ahol a hallgatók kohézióját nemzeti-kulturális identitásuk is támogathatja. Az intézményen belüli kortárs kapcsolatokba beágyazódást a kutatócsoport-tagság, valamint a belső és külső kulturális, hallgatói érdekvédelmi, vallási, karitatív önkéntes csoporttagság is segíti, vagyis itt a szervezeti határok nem képeznek szeparációs felületet, inkább az jellemző, hogy valaki hasonló típusú csoport

DUPress

tagja az intézményen belül és kívül. Ami az erős ***intraorganizációs, intragenerációs*** kapcsolattal rendelkezők egyéni jellemzőit illeti, a társadalmi-gazdasági státust tekintve többséget adó középrétegek mutatkoznak itt jellegadó csoportnak, vagyis az anyagi előnyök nem jelentenek integrációs előnyt.

3. táblázat. Az átlagnál erősebb ***intraorganizációs, intragenerációs*** kapcsolattal rendelkezés és az alapvető változók összefüggése

	Az intraorganizációs, intragenerációs beágyazottságot leginkább erősítő attribútum	**Az összefüggés szignifikanciája**
Intézményi attribútumok		
Méret	–	NS
Fenntartó	–	NS
Erős szelektivitás	–	NS
Oktatói kiválóság	erős oktatói tudományos teljesítmény	0,008
Kisebbségi-többségi felsőoktatás	kisebbségi	0,019
Hallgatói attribútumok		
Nem	nő	0,000
Apa iskolázottsága	–	NS
Anya iskolázottsága	középfokú	0,038
Anyagi (obj., rel., szubj.)	objektív, nem alsó harmad	0,028
Településtípus	–	NS
Szervezeti tagság	intézményen belül és kívül	0,000
Tanévközi lakhely	–	NS
Szakképzésben tanult	–	NS
Középiskola fenntartója	–	NS

Forrás: IESA 2015

Ahol az extraorganizációs, intragenerációs kapcsolathálókba való beágyazottság erős, az intézményi jellemzők hasonlóak az előbbihez, az oktatók magas színvonalú tudományos munkát végeznek, de az intézmény nem szelektív, esetleg kisebbségi. Az átlagos társadalmi-gazdasági státusú hallgatókra jellemző, hogy ilyen közegekben mozognak. Az erős extraorganizációs, intragenerációs kapcsolathálóval rendelkező hallgatók körében az intézményen kívüli kulturális, vallási, karitatív csoporttagság felülreprezentált mértékben jellemző. Ez megfontolandó, tekintve, hogy az extraorganizációs tényezők a legtöbb lemorzsolódási kutatásban erős rizikófaktorként, a hallgatói szocializáció akadályozójaként jelennek meg. Az ezredforduló óta születnek olyan tanulmányok, melyek egy etnokulturális alapon szerveződő külső kapcsolathálóhoz való kötődés eredményességet támogató hatásait tárják fel (Hurtado 2007). Korábbi kutatások a vallásosság mentén szerveződő, a külső kapcsolathálókhoz tartozás jótékony hatásait derítették ki (Pusztai 2013). A válaszadók körében magas azoknak

DUPress

az aránya, akik azt nyilatkozták, hogy nemcsak az egyetemen kívül, hanem belül is szívesen lennének sportklubok és karitatív szervezetek tagjai. Talán a szervezeti kínálat gyengesége az oka, hogy az intragenerációs szegmensben tapasztalható erős külső kapcsolatok nem járnak együtt intézményen belüli, kortárs kapcsolatokkal.

4. táblázat. Az átlagnál erősebb ***extraorganizációs, intragenerációs*** kapcsolattal rendelkezés és az alapvető változók összefüggése

	***Az extraorganizációs, intragenerációs* beágyazottságot leginkább erősítő attribútum**	**Az összefüggés szignifikanciája Khí-próba/ANOVA**
Intézményi attribútumok		
Méret	–	NS
Fenntartó	–	NS
Erős szelektivitás	nem szelektív	0,035
Oktatói kiválóság	erős kutatói teljesítmény	0,016
Kisebbségi-többségi felsőoktatás	kisebbségi intézmény	0,008
Hallgatói attribútumok		
Nem	nő	0,000
Apa iskolázottsága		NS
Anya iskolázottsága		NS
Anyagi (obj., rel., szubj.)	obj., nem az alsó harmad	0,032
Településtípus	–	NS
Tanévközi lakhely	–	NS
Szervezeti tagság	intézményen kívül	0,000
Szakképzésben tanult	–	NS
Középiskola fenntartója	–	NS

Forrás: IESA 2015

Az extraorganizációs, intergenerációs beágyazottság elméletileg kiterjedhet az intézményen kívüli szoros felnőtt kapcsolatokra, azonban a hallgató-szülő kontaktusainak vizsgálata fontos, tekintve, hogy a nemzetközi kutatások tapasztalatait követően a szülők a felsőoktatási intézményi politikák célcsoportjaivá váltak. A magyar felsőoktatási intézményekben még jelentős, szervezett, rendszerszintű kezdeményezések nem indultak a bevonásukra, viszont a hallgatók életében betöltött lényeges szerepük miatt láthatatlan szereplői a felsőoktatásnak. Habár sok helyen távolban tanulnak a fiatalok, a szülőkkel fenntartott kapcsolatuk, kutatásunk eredményei szerint, majdnem olyan erős, mint a kortársi közösségekbe való beágyazottságuk. Az alábbi táblázat mutatja, hogy hogyan jellemezhetők azok a hallgatók, akiknek kiemelkedően szoros a kapcsolatuk szüleikkel. A leghatározottabb szülői bevonódást azok körében tapasztaljuk, akik a tömegképzésben üzemelő többségi intézményekbe járnak, a középrétegekhez tartozó családokból származnak, akik nem kifejezetten jómódúak, de elégedettek a családjuk anyagi helyzetével.

DUPress

5. táblázat. Az átlagnál erősebb ***extraorganizációs, intergenerációs*** kapcsolattal rendelkezés és az alapvető változók összefüggése

	A hallgatói perzisztenciát leginkább erősítő attribútum	**Szignifikancia Khí-próba/ANOVA**
Intézményi attribútumok		
Méret	600 fő fölötti	0,000
Fenntartó	–	NS
Erős szelektivitás	–	NS
Oktatói kiválóság	–	NS
Kisebbségi-többségi felsőoktatás	többségi intézmény	0,021
Hallgatói attribútumok		
Nem	nő	0,000
Apa iskolázottsága	–	NS
Anya iskolázottsága	felsőfokú	0,001
Anyagi (obj., rel., szubj.)	objektíve és relatíve közép, szubjektíve a legjobb	0,000
Településtípus	–	NS
Tanévközi lakhely	–	NS
Szervezeti tagság	–	NS
Szakképzésben tanult	–	NS
Középiskola fenntartója	–	NS

Forrás: IESA 2015

Az intézményi, individuális és a beágyazottsági tényezők összefüggése a hallgatói perzisztenciával

Az elemzés utolsó lépéseként arra vállalkozunk, hogy az intézményi, az individuális és a beágyazottsági mutatók hallgatói perzisztenciára gyakorolt befolyását összevessük. A perzisztenssé válás esélyét a különböző változók együttes hatását kontrolláló elemzésben hasonlítottuk össze, s az egyes változók ilyen módon várható értékeire vonatkozó becsléseket fogalmaztunk meg. Négy lépésben vontuk be a logisztikus regressziós modellbe a változócsoportokat. Első lépésben az intézményi tulajdonságokat vizsgáltuk, melyek mindegyike szignifikáns hatást gyakorolt a hallgatói perzisztenciára: a nagyobb hallgatólétszámú, szelektívebb, egyházi és az erős kutatói teljesítményt nyújtó intézményi egységek hallgatói tűntek perzisztensnek. Azonban a nem és társadalmi státus tényezőinek hatására a fenntartó hatása, majd a lakóhely és az iskolai előélet tényezőinek bevonása után az intézményi kutatói kiválóság szignifikáns hatása eliminálódott, miközben a méret és szelektivitás hatása végig szignifikáns maradt, sőt az esélynövelő ereje nőtt. Ennek alapján úgy látszik, hogy a leginkább az erősen szelektív,

DUPress

magas bekerülési pontszámot követelő intézményi egységek hallgatói ragaszkodnak ahhoz, hogy eredményesen fejezzék be tanulmányaikat. A hallgatónők minden körülmények között szignifikánsan kitartóbbak a férfi hallgatóknál. A szülők iskolázottsága többváltozós elemzésben sem látszik befolyásolni a hallgatói perzisztenciát, s a kedvezőbb anyagi státus pedig szignifikánsan ellene hat. A tanévközi és az állandó lakóhely, valamint a tanulmányi életút szelekciós csatornái nem gyakorolnak befolyást a tanulmányi cél melletti kitartásra. Az intézményi kapcsolati tényezők közül az intézményen belüli önkéntes csoportokban való részvétel csökkenti, az intergenerációs kapcsolatok pedig növelik a hallgatók átlagnál perzisztensebbé válásának esélyét. Az intergenerációs kapcsolati beágyazottság pozitív hatására már korábbi kutatásaink is rávilágítottak, azonban a szülők többdimenziós bevonódásának határozott megjelenése és jelentős befolyását elsőként tapasztaljuk.

6. táblázat. Intézményi, individuális és beágyazottsági mutatók hatása a hallgatói perzisztenciára

	1	2	3	4
Méret	1,257**	1,335***	1,217**	1,220**
Szelektivitás	1,927**	2,182**	2,290**	2,462**
Fenntartó	2,263**	1,913**	1,570	1,431
Kutatói teljesítmény	1,373**	1,254	1,191	1,136
Nem		0,490***	0,487***	0,553***
Apa iskolázottsága		0,945	0,951	0,947
Anya iskolázottsága		1,006	0,996	0,938
Anyagi helyzet harmadok		0,838**	0,841**	0,802**
Lakóhely településtípusa			1,089	1,127
Kollégiumi lakhely			1,208	1,183
Szakképzésben szerzett érettségi			1,064	1,074
Középiskola fenntartója			0,989	1,010
Intraorganizációs, önkéntes tagság			0,754**	0,731**
Intraorganizációs, intergenerációs				1,577***
Intraorganizációs, intragenerációs				1,170
Extraorganizációs, intragenerációs				1,090
Extraorganizációs, intergenerációs				1,962***
Konstans	0,629***	1,058	1,120	0,557
2LL csökkenése	1,4	3,4	3,9	6,9

Forrás: IESA 2015

A *** jelöli a 0,000-es, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat.

DUPLA

Összegzés

Tanulmányunkkal a hallgatói lemorzsolódás jelenségegyüttesének vizsgálatához járultunk hozzá. Elemzésünk megerősítette, hogy a hallgatói perzisztencia vizsgálata jelentős eredményekkel szolgál a lemorzsolódás jelenségének megértéséhez. Adataink szerint azok a hallgatók, akik korábban félbehagytak egy képzést, az átlagnál kevésbé perzisztensek, vagyis újra veszélyezteti őket a képzések félbehagyása. A felsőoktatási tanulmányok eredményes lezárásának előrejelzésére 2012-től alkalmazunk egy, kilenc itemből álló Likert-skálával mért perzisztenciamutatót. Megfigyeltük, hogy a félbehagyott képzések FIR-adatok szerinti karonkénti arányaihoz hasonló mintázat mutatható ki a hallgatók felsőoktatási tanulmányok melletti kitartásának vizsgálatára kialakított perzisztenciaskálával mért adatokban. Ezután a perzisztensebbé válás magyarázatával foglalkoztunk. A magyarázatkeresés során intézményi jellemzők, individuális (demográfiai és társadalmi) jellemzők, valamint kapcsolathálózati szempontok kerültek mérlegre kétváltozós elemzésben, majd többváltozós logisztikus regresszió alkalmazásával. Az eredmények az intézményi és a kapcsolathálózati tényezők individuális mutatóknál erősebb, szignifikáns befolyását tükrözték. A várakozással szemben a szelektívebb intézmények hallgatói elszántabban igyekeznek eredményesen befejezni a tanulmányaikat, vélhetően a már befektetett anyagi és erkölcsi erőforrások mennyisége, a képzés és a jövendő foglalkozás magasabb presztízse, illetve nehezebb konvertálhatósága segítheti elő ezt. A nők elkötelezettebbek a tanulmányi cél melletti kitartásban. Ez a nemzetközi és a hazai szakirodalomban sem előzmény nélküli eredmény az oktatáskutatók számára, sőt egyesek arra jutnak, hogy a nők felsőoktatási belépése okozta a csökkenő lemorzsolódási trendeket az 1970-es években (Engler 2017; Fényes 2011; Wolter 2014). Magyarázataként elsősorban a nőkkel kapcsolatos társadalmi elvárások és a családban közvetített normák hatását említik gyakrabban, de akár a jobb kontaktusteremtési hajlama is állhat e mögött.

A perzisztens hallgatóvá válást határozottan növelik az oktatókkal fenntartott erős, multiplex kapcsolatok. Az oktatói kontaktusok hatásánál is határozottabbnak bizonyult a szülőkkel fenntartott kapcsolatok jelentős befolyása. E jelenség normatív megítélését elkerülve megállapítható, hogy a tömegessé, személytelenebbé, formálisabbá vált felsőoktatás és a stabil közösségi támogatás kielégítetlen igénye miatt a szoros és sokoldalú szülő-hallgató kapcsolatok jelentősége növekedni fog a sikeres felsőoktatási célelérésben.

Az anyagi jóllét inkább mérsékli, mint támogatja a kitartó hallgatóvá válást. Az átlagosnál előnyösebb anyagi státus vélhetőleg a felsőoktatási tanulmányok státusszerző súlyát csökkenti. A felsőoktatási intézményen belül és kívül működő önkéntes szervezeti, csoporttagság hatása a többváltozós elemzésben semlegessé vált, az intragenerációs kapcsolathálókban való részvétel hallgatói perzisztenciára gyakorolt összefüggései további elemzést kívánnak.

Az eredményeket továbbgondolva a felsőoktatási intézményi policy új kihívásokhoz való alkalmazkodása válik szükségessé. A többdimenziós és sokszínű oktatói tá-

DUPress

mogatás kiépítése mellett a szülői szolgáltatások rendszerének kidolgozása és működtetése határozottan támogathatja a hallgatói perzisztenciát. A felsőoktatás hallgatói ügyekkel foglalkozó szakembereinek szóló nemzetközi szakirodalom ma már nemcsak a szülőkkel foglalkozik, hanem a kibővített család fogalmát használva több generáció bevonását célzó, testvérek, de akár nagyszülők számára szervezett intézményi programok, képzések szervezését sürgeti a hallgatói retenció erősítésére (Wartman & Savage 2015).

Hivatkozott irodalom

- Altbach, P. G. (2009). Introduction. In Ludeman, R. B. & Osfield, K. J. (eds.): *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundation Issues and Best Practices* (pp. 13–19). UNESCO, International Association of Student Affairs and Services (IASAS).
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited.* San Francisco, Jossey-Bass.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student dropout in US colleges and universities. *Open Learning, 19* (1), 9–18.
- Braxton, J. (ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, Vanderbilt University Press.
- Ceglédi T., Tóbi I. & Harsányi Sz. (2016). Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció. *Educatio, 25* (3), 359–371.
- Derényi A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép, 1–21,* 21–34.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 7* (3), 5–14.
- French, B. F., Immekus, J. C. & Oakes, W. C. (2005). An Examination of Indicators of Engineering Students' Success and Persistence. *Journal of Engineering Education, 94* (4), 419–425.
- Hagedorn, L. S. (2012). How to define retention: A new look at an old problem. In Seidman, A. (ed.): *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 81–99). Lanham, Rowman & Littlefield.
- Hatos, A. & Pop, A. (2013). Commitment to the goal of completing studies in higher education. Dropout risk of the students from social science specialisation from the three Romanian public universities that participate in Project Practipass. Annals of University of Oradea. *Fascicle Sociology-Philosophy & Social Work, 12,* 5–16.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education, 49* (4), 497–513.
- Huber, L. (1991). „Sozialisation in der Hochschule". In Hurrelmann, K. & Ulich,

DUPress

D. (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 417–441). Weinheim/Basel, Beltz Verlag S.
- Hurtado, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumport, P. J. (ed.): *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts* (pp. 94–113). Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Kehm, B. (2014). Editorial. *European Journal of Education, 49* (4), 453–456.
- Kim, D. H. & Schneider B. (2005). „Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education". *Social Forces, 84* (2), 1181–1206.
- Mortenson, T. G. (2012). Measurements of persistence. In Seidman, A. (ed.): *College student retention: Formula for student success* (pp. 35–59). Lanham, Rowman & Littlefield.
- Nakajima, M. A., Dembo, M. H. & Mossler, R. (2012). Student Persistence in Community Colleges. Community College. *Journal of Research and Practice, 36* (8), 591–613.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education, 51* (1), 60–75.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Perna, L. W. & Marvin A. T. (2005). The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education, 76* (5), 485–518.
- Pusztai G. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse. *European Education, 40* (2), 85–103.
- Pusztai G. (2009) Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In Pusztai G. & Rébay M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* (pp. 337–353). Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio, 37* (1), 44–57.
- Pusztai G. (2015). Mire jó a társadalmi tőke elmélet a felsőoktatás-kutatásban. In Kozma T. et al. (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 467–484). Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Pusztai G. (2017). A felsőoktatás értéke az audit-társadalomban. *Magyar Tudomány, 178* (11), 1399–1412.
- Reay, D., Crozier G. & Clayton, J. (2009). Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology, 43* (6), 1103–1121.
- Sciarra, D. T., Seirup, H. J. & Sposato, E. (2016). High School Predictors of College Persistence: The Significance of Engagement and Teacher Interaction. *Professional Counselor, 6* (2), 189–202.

DUPress

- Somlai P. (1997). *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Budapest, Corvina.
- Szczepanski, J. (1969). *A felsőoktatás szociológiája.* Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Tierney, W. G. (2000). Power, identity and dilemma of college student departure. In Braxton, J. M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle* (pp. 213–235). Nashville, Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. *A Theoretical Synthesis of Recent Research, 45* (1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago, University of Chicago Press.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2017). The first-year experience of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. *European Educational Research Journal, 16* (1), 45–61.
- Wartman, K. L. & Savage, M. (2015). Parent and Family Engagement in Higher Education. *ASHE, 41* (6).
- Weidman, J. C. & Stein, E. L. (2003). Socialization of Graduate Students to Academic Norm. *Research in Higher Education, 44* (6), 641–656.
- Wolf, De'Sha S., Sax, L. J. & Harper, C. E. (2009). Parental Engagement and Contact in the Academic Lives of College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 46* (2), 325–358.
- Wolter, S. C., Diem, A. & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education, 49* (4), 471–483.

DUPress

Ceglédi Tímea

Reziliens sikertörténetek a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumban

Absztrakt

A lemorzsolódás témakörét a rezilienciakutatásokra jellemző pozitív szemlélet (pl. Ceglédi 2012; Forray 2015; Hüse & Ceglédi 2018 stb.) mentén vizsgáljuk. Azokat a sikertörténeteket mutatjuk be, amelyekben nem következett be a lemorzsolódás, noha a származási adottságokat nézve általában a hasonló hallgatók a leginkább veszélyeztetettek e téren. Értelmezési keretként az ugródeszka-jelenséget használjuk fel (Ceglédi 2012; Gonçalves et al. 2017; Hüse & Ceglédi 2018; Máté 2015; Nyüsti 2012; Veroszta 2015; 2016a; 2016b). A jelenség elnevezése azon a szimbolikus hasonlóságon alapul, amely az életutak megterheltsége ellenére történő magasba jutás és a mélyből a magasba lendülő ugródeszka között figyelhető meg (Ceglédi 2017). Jelen tanulmányban a lemorzsolódás jelenségét a Wáli István Református Cigány Szakkollégium Kutatói Klub keretében készített félig strukturált életútinterjúk elemzésén keresztül ismertetjük, amelyek 2018 tavaszán készültek, 17 egykori, szakkollégista hallgatóval.

A lemorzsolódás és az ugródeszka-jelenség

Tanulmányunkban a rezilienciakutatásokra jellemző pozitív szemlélettel (pl. Ceglédi 2012; Forray 2015; Hüse & Ceglédi 2018; Homoki 2014; Máté 2015; Tóth et al. 2016) közelítjük meg a lemorzsolódás témakörét. Azokat a sikertörténeteket mutatjuk be, amelyekben nem következett be a lemorzsolódás, noha a származási adottságokat nézve általában a hasonló hallgatók a leginkább veszélyeztetettek e téren.

A Wáli István Református Cigány Szakkollégium hallgatói képviselik e sikertörténeteket, amely intézmény olyan hallgatók gyűjtőhelye, akikre érvényes a nemzetközi és magyar nyelvű rezilienciakutatások által használt alap reziliens definíció (Agasisti et al. 2018; Ceglédi 2012; Tóth et al. 2016), hiszen a hátrányaik ellenére sikereket felmutató fiatalok járnak ide. Az ő iskolai pályafutásukra a perzisztencia jellemző, holott hasonló megpróbáltatásoknak voltak kitéve, mint általában a lemorzsolódottak. Mi az oka ennek?

A megszokott statisztikai összefüggéseknek ellentmondó kivételes esetek elemzéséhez értelmezési keretként az ugródeszka-jelenséget használjuk fel. A jelenség elnevezése azon a szimbolikus hasonlóságon alapul, amely az életutak megterheltsége ellenére történő magasba jutás és a mélyből a magasba lendülő ugródeszka között

PUPress

figyelhető meg (Ceglédi 2017). Erre a jelenségre vallanak azok a kutatások, amelyek kimutatták, hogy a negatív életeseményeket átélők olykor felülmúlják az e tekintetben kedvezőbb helyzetű csoportokat például tanulmányi sikerességben, a felsőoktatásba való sikeres bejutásban, a pszichológiai rezilienciában vagy a diplomaszerzés utáni karrier egyes sikertényezőiben (Ceglédi 2012; Gonçalves et al. 2017; Hüse & Ceglédi 2018; Máté 2015; Nyüsti 2012; Veroszta 2015; 2016a; 2016b). Újabb kutatások ugyanakkor az ugródeszka törékenységére is rámutattak reziliens középiskolások körében: a túlzottan terhelt életút teljesítményromláshoz vezet, de egy közepesen magas terheltség hasonló iskolai eredményességgel jár együtt, mint a védettség (Hüse & Ceglédi 2018). Ennek a törékenységi sávnak a megismerése fontos adalék lehet ahhoz, hogy megismerjük a lemorzsolódás elkerülésének kulcsterületeit. Emellett elengedhetetlen azon tényezők feltárása is, amelyek elősegítik, hogy a megküzdésnek kedvezzenek a megpróbáltatások, és ne az oktatási karrier feladásához vezessenek (Kapitány & Kapitány 2007; Masten et al. 2008). Ebben maga az oktatási rendszer egy kiemelkedő szereplő. Az iskola védőoltás szerepéről beszél Masten, ugyanis itt felügyelet mellett mehetnek végbe ezek a folyamatok (Masten et al. 2008). Mindez nemcsak a közoktatásra, hanem a felsőoktatásra is érvényes, ahol még a sikeresen belépő hátrányos helyzetűek (a reziliens ígéretek) is veszélyeztetettek, hiszen az ő hallgatói életútjukban újra élesednek a származás hatásai (Boudon 1981; Ceglédi 2017; Róbert 2000).

A Wáli István Református Cigány Szakkollégium Kutatói Klubja keretében a jelenlegi hallgatók félig strukturált életútinterjúkat készítettek 17 egykori hallgatóval 2018 tavaszán. Jelen tanulmányban a kutatásból készült elemzés (Ceglédi et al. 2018) egy részletét mutatjuk be a lemorzsolódás szemszögéből értelmezve az eredményeket.

A megjelent kötetben az életútinterjúk alapján feltárásra kerültek az ugródeszka kioldása előtti körülmények, az a „mélység", amelyből – az elégedetlenség miatt – fellendült az ugródeszka. A legtöbb ilyen körülmény a társadalmi helyzettel függött össze, de számos attól független tényező is súlyosbította az életutakat. Gyerekként megélhetési gondokkal, a lakóhely okozta nehézségekkel, a családok felbomlásával, a családtagok betegségével, családi konfliktusokkal, szülők alkoholizmusával vagy a cigánysággal szembeni előítéletek okozta nehézségekkel kellett együtt élniük. A legtöbb esetben ezek a megpróbáltatások halmozódva jelentkeztek (Ceglédi et al. 2018).

A „kioldáshoz" szükséges, hogy a „mélység" mellett láthatóvá váljon egy „magasság" is valamilyen életcél formájában. Arra volt szükség, hogy helyzetüket pillanatnyinak tekintsék, hogy a továbbtanulási attitűdök meghaladják az adott társadalmi helyzet által biztosított (vagy annak vélt) lehetőségeket. Ebben kulcsszerepet játszottak a szülők megvalósulatlan fiatalkori tervei vagy a hátrányos helyzetűként diplomát szerzett rokonok (Ceglédi et al. 2018).

A „mélység" és „magasság" közé kell a „lendület", az eszköz. Az általunk megkérdezett hallgatók felismerték a céljukhoz vezető fontos utat: a felsőoktatást. Ráadásul gyakran olyan életcélt találtak, amelyek elválaszthatók a diploma pénzzé válthatóságát középpontba helyező szkeptikus álláspontoktól, mégpedig a diploma erkölcsi értéke miatt (Ceglédi et al. 2018).

DUPress

A reziliens karriert „lendületben tartó" tényezők közül a megjelent kötet kiemelten foglalkozott a küldetéstudattal, hiszen nagyon sokat merítenek abból, hogy az általuk bejárt útra példaként tekintenek rokonaik, barátaik, s munkájukban is elismerést vált ki. Egy másik tényező a hallgatók rezilienciája, s az az út, ahogyan ez kialakult a kihívások megerősítő természete által (Ceglédi et al. 2018). Jelen tanulmányban további három ilyen lendületben tartó tényezőt mutatunk be részletesen: az iskolához való viszonyt, a hitet és a szakkollégiumot.

Módszertan

A Wáli István Református Cigány Szakkollégium Kutatói Klubja keretében a jelenlegi hallgatók félig strukturált életútinterjúkat készítettek 17 egykori hallgatóval 2018 tavaszán. A szó szerint legépelt interjúszövegek feldolgozásánál elsősorban az interjúvázlat témakörei által kijelölt kódok mentén haladtunk. Az interjúk elemzése során az elbeszélt élettörténetet vettük alapul, az alumnusok által „láttatott" történetet tekintettük „valóságnak" (Bordás 2010; Conelly & Clandinin 2006; Kovács & Vajda 2002). A legépelt szövegeket olyan felületként értelmeztük (a ricoeuri és gadameri hermeneutika nyomán), amelyekből megismerhetjük az alumnik életútjait. A szövegek jelentették tehát a kapcsolatot az interjúalanyok által feltárt „valóság" és az elemzők között (idézi Bordás 2010). A legépelt interjúszöveget rövidebb egységekre bontottuk, és egy primer, a kutatói klubban megfogalmazott súlypontoknak megfelelő kódrendszert követve jelöltük az egységek témáját. Ezután kivágtuk az interjúkból azokat az egységeket, amelyeknek kódjai az ugródeszka-jelenséggel és a rezilienciával összefüggő fogalmi hálóba rendeződtek. A kivágott interjúrészletek csoportosítása során jelöltük a kódok közötti kapcsolatokat, hierarchikus viszonyokat, logikai struktúrát is. Ezen belül tovább részleteztük a kódokat, illetve kiegészítettük az elemzés során előbukkanó újabb, a kutatás szempontjából lényeges információt hordozó émikus kódokkal. Például a vallásnak a „hátrányból előny" kóddal való együttjárásának felfedezésével jött létre az „értelemadás"-kód. Nem kérdeztünk rá továbbá egyenesen az iskolához való viszonyra sem, mégis előhozta a kutatás fontos forrásként. Ugyanígy jelentek meg a célok is, amelyekre nem volt konkrét kérdés, az interjúk során mégis megbizonyosodhattunk arról, hogy milyen fontos felhajtóerőt jelentenek. Végül a fő- és mellékkódokkal felcímkézett interjúrészleteken végighaladva írásos formába öntöttük az elemzést (Bordás 2010; Conelly & Clandinin 2006; Kovács & Vajda 2002; Nagy 2006; Tóth 2004).

DUPRESS

„Lendületben tartó" tényezők[1]

Az iskolához való viszony

A lendületben maradáshoz fontos, hogy a járt út komfortos legyen, hogy az oktatási rendszer értékei ne ütközzenek a diák értékeivel. Egy reziliens hallgatókkal készült interjús kutatás (Ceglédi 2012) rávilágított, hogy a megkérdezettek (kevés kivételtől eltekintve) tisztelik és – gyakran az ellenpéldából is tanulva – magukkal viszik szüleik azon mintáit, amelyeket saját javukra fordíthatónak tartanak (pl. becsületesség, kitartás, munka szeretete), és ez kihat nemcsak megküzdési stratégiájukra, hanem az iskolához való viszonyukra is. Az olyan alsóbb társadalmi csoportok által preferált értékek, mint a szorgalom, munkaszeretet, engedelmesség, becsületesség, alkalmazkodás, beilleszkedésre törekvés (Bocsi 2016; Ceglédi 2015a; 2015b; Kozma 1975) ugyanis jól hasznosíthatók az oktatási rendszerben (Ceglédi 2017). Az egyik interjúalany közepesen iskolázott családjában az anyuka felnőttként szerzett diplomát, amit ugyanezen értékek mozgattak, s az interjúalany követendő példaként emlegette frissdiplomás édesanyját.

> „Anyáék […] ők teremtették meg számomra azt a lehetőséget, hogy tanuljak, biztattak rá. Ők voltak egy példakép a számomra, hogy igen is, ha valamit nagyon szeretnék, azt el lehet érni, csak kemény becsületes munkára neveltek mindig is." (biológia szakos középiskolai tanár)

> „Soha nem volt kérdés, hogy csak akkor hagyjuk abba a sulit, ha elvégezzük a felsőfokot. A legjobb példakép az pont anyukám, ugye aki ennyi idős kora ellenére, még volt annyi benne, hogy elvégezze az egyetemet, annak ellenére, hogy már elég idős volt, sokat dolgozott is, és hát ő volt így a személyes példa nekünk, meg hát ugye apukám is. Annak ellenére, hogy neki nincsen magas végzettsége, de zeneileg magas színvonalat üt meg, és hát ez volt nekünk is a cél, hogy zeneileg mi is eljussunk oda." (hegedűművész)

Egy hetvenes évekbeli, általános iskolásokat vizsgáló kutatás arra mutatott rá, hogy a paraszti családok esetében az általános iskola elvégzése elsősorban magaviselet-centrikus (Kozma 1975). A szülők és diákok célja a beilleszkedés, annak érdekében, hogy minél egyszerűbben letudják az akadálynak tekintett általános iskolai éveket, legfeljebb annyi hasznot várva tőle, hogy derék ember legyen a gyerekből (Kozma 1975). Az iskola akadályként való felfogása mint háttérmotívum magyarázhatja a nem kérdező, üveges tekintetű, kicsengetést váró gyerekek viselkedését. Az általunk vizsgált szakkollégisták ennek az ellentétét mondják el magukról, amikor általános és középiskolai tapasztalataikról mesélnek.

[1] A fejezet az alábbi kötet, „Ami lendületben tart" című fejezetének egy részletét tartalmazza: Ceglédi et al. 2018.

DUPress

Újabb kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy az a legcélravezetőbb, ha az iskola mindenhatóságában és hasznosságában nem célok nélkül hisz valaki és nem rituálisan azonosul annak értékeivel, hanem értelmet adva, tág időhorizonton elhelyezve, életcéljaikkal összekötve azonosul az iskolával, s hisz abban, hogy az iskola hozzájárul az önfejlesztéshez és a biztos megélhetéshez (Hüse & Ceglédi 2018). A szakkollégistákkal készült interjúkban a rituális és az értelmet adó konform elemek látszottak keveredni a felsőoktatást megelőző időszakra vonatkozóan (sőt az iskolát olykor a társasággal azonosították), de a szakkollégiumi évek alatt már egyértelmű az értelemadás dominanciája, ahogy a küldetéstudatról szóló interjúrészletekből is láttuk.

> „Mindig is nagyon »tanulós« voltam, sok esetben már túlzottan is. Emlékszem, ha matematikából hármast kaptam, alig tudtam elaludni aznap, hiába nyugtatott meg anyukám, hogy majd kijavítom. Ez a hozzáállás végig kísérte a főiskolai éveimet is. Sokszor kívántam azt, hogy bárcsak tudnám kicsit elengedni magam, nem érezni rosszul magam, ha nem tanultam meg valamit, viszont ez általában nem sikerült, ilyen személyiség vagyok. Ennek következtében mindig jó jegyeim voltak, viszont sokszor stresszeltem dolgozatok, felelések előtt." (tanító)

> „Szerintem a legeslegjobb éveim az a nyolc év volt. Még nem is hiányoztam az iskolából, bármennyire beteg voltam, mindig mentem, nem lehetett lelőni. Nagyon szerettem azt a közösséget, borzasztóan és nagyon sok barátság alakult ki." (biológia szakos középiskolai tanár)

Érdekes, hogy a megkérdezett alumnusok körében nem találkoztunk azzal a napjaink kutatásai által feltárt jelenséggel, hogy egyre több hallgató kiábrándult a felsőoktatásból (Ceglédi 2017; Pusztai 2011; Veroszta 2010). Az egyetemet egyre többen a megkerülhetetlenség miatt „szenvedik végig", terveikhez nem segíti hozzá őket érdemben, csak a megszerzett bizonyítvány társadalmilag megkövetelt „beugró mivolta" miatt vesznek részt benne. Az általunk megkérdezett szakkollégisták ezzel ellentétes attitűdjei éppen ezért fontos, hiánypótló értéket képviselnek a folyamatos identitáskeresésben lévő felsőoktatásban (Altbach 2010; Hrubos 2012; Kozma 2004), s hosszú távon a társadalom számára is értékesek a munkájukban és társadalmi életükben az értelemadás jegyében munkálkodó fiatalok.

Hit mint értelemadás, Isten mint „menedzser"

Az előző fejezetben kiemelt értelemadásban meghatározó szerepe van a vallásnak. Az általunk megkérdezettek többsége elmondta, hogy Istenre bízza a sorsát, Isten által kijelölt útnak tekinti, amelyen jár. Ezen az úton nem jöhet szóba a visszafordulás. Isten mindig jelen van, bármikor lehet hozzá fordulni, ami fontos támaszt, biztonságot jelent a hányattatott életutak során. Volt, aki megfogalmazta, hogy Istenből meríti az éntudatát, nem abból, amit mások gondolnak róla. Ez a tükörkép nagyon fontos ma-

DUPLES

gyarázat például arra, hogy a cigánysággal szembeni előítéleteket hogyan küzdötték le a sikeres szakkollégisták. A hit ugyanakkor nem csak a „bounce back" hatást erősíti. Azáltal, hogy a konfliktusoldásban, egymás segítésében is – ahogy ők fogalmaztak – a krisztusi tanítás vezérli őket, a közösség segítő ereje növekszik, társadalmi tőkére tesznek szert, s a munka világában is jól hasznosítható attitűdöket sajátítanak el. Az interjúk visszatérő eleme volt, hogy a szakkollégiumi áhítaton hallott vagy a Bibliában olvasott ige személyesen hozzájuk szólt és átlendítette őket a nehézségeken, mederben tartotta nehézségekkel tűzdelt életüket. A vizsga-előkészületek szerves része az imádkozás. A kudarcokat (pl. nem sikerül egy félév vagy a nyelvvizsga) Isten által küldött leckének tekintik, nem önhibáztatás a reakciójuk, ami véd a karrier kibicsaklásától. A szakkollégiumban megélt közösségi hitélet megerősíti a hallgatók személyes hitét is.

> „Nem tudom, hogy Isten milyen ajtókat nyit, hol akar látni engem. Nyilván nekem az a hívő emberként az az elsődlegesen fontos, hogy Isten mit akar az életemben, hol akar használni. […] A szakkollégium után Isten addig tört, amíg azt nem mondtam, hogy én el akarok menni a legszegényebb emberekhez, mert itt van rám a legnagyobb szükség és itt tudok a legtöbbet adni nekik." (lelkész)

> „És gimnazista korodban? Ott volt, ott bőven volt, ott volt, hogy cigányoztak, volt, hogy cigányoktól is kaptam előítéletet, megbántást, kollégista voltam, ott is volt, hogy bántottak, mert cigány voltam. […] Ezek a sebek megmaradtak, amiket Isten folyamatosan gyógyít. Nyilván nem szoktam ezekre gondolni, de azok a sebek is működnek az emberben, de ezeket Isten folyamatosan gyógyítja, és néha javunkra fordítja, mint a József történetében 'rosszat terveztek ellened és te jóra fordítottad'. Ezek mind tanuló pénzek, amiket be lehet építeni az ember mindennapi életébe." (lelkész)

Azok a vallásos közösségek, amelyekben a megkérdezett alumnusok gyermekként részt vettek, hozzásegítették őket olyan kapcsolatok megéléséhez, amelyekben feloldódhattak a társadalmi korlátok (Pusztai 2004a).

A szakkollégium mint a társadalmi tőke otthona

A szakkollégium is a lendületben tartó tényezők sorába illeszkedik. Egy kioldott életútban tud szerepet vállalni csupán, abban viszont óriásit. Nagyon sok hallgató beszámolt arról, hogy tehetséggondozó és/vagy felzárkóztató programok segítették őket az érettségi megszerzésében (pl. Romaversitas, Útravaló, AJTP stb.). Nagy út volt már az is, hogy eljussanak a felsőoktatásig, de ezután is kell a segítség, hiszen a reziliencia ígéretével belépő hátrányos helyzetű hallgatóknak iránymutatás kell arra vonatkozóan, hogy miképpen használják ki tartalmasan hallgatóéveiket (Ceglédi 2017). Ilyen iránymutatás nélkül hajlamosak a felsőoktatás manifeszt elvárásaiba szűkült hallgatói életet élni, és az óralátogatáson és vizsgákra készülésen túl nem fedezik fel mindazokat a

DUPress

lehetőségeket, amelyeket ezek az évek kínálhatnak, és amelyek nélkül frissdiplomásként nehezebben boldogulnak (Ceglédi 2017).

Az interjúkban szép történeteket hallhattunk arról, hogy a szakkollégium a magasságon is formál. „Kitárja a világot", új célokat, lehetőségeket ismertet meg, ezáltal az életcélok horizontja is kitágul, s a kezdetben esetleg halványan körvonalazódott célok is pontosabb kontúrt kapnak. A diploma nem önmagában jelent célt, hanem a távlati célokhoz nyújt eszközt. Egy ilyen intézményben a hallgatók önismeretük fejlődése által jobban megismerhetik saját értékeiket, erősségeiket és gyengeségeiket, a céljaikhoz vezető forrásokat.

A reziliens életutakban elengedhetetlenül fontos, hogy valami pótolja azon hiányosságok egy részét, amelyek nélkül a karrier nem marad lendületben (Ceglédi 2012). Az interjúalanyok elbeszéléseiből megismerhettük, hogyan tölti be a szakkollégium például a szülői motiválás, a békés otthon, az eszközök vagy akár a szülő hiánya okozta űrt.

> „Tudtam, hogy ha nem leszek szakkolis, mert nem vesznek fel a szakkoliba, akkor hiába járok egyetemre, az otthoni nehézségek miatt nem tudtam volna egyetemre járni, merthogy nem volt otthon se internet, se számítógép, se semmi. Ezek nélkül a dolgok nélkül elég nehéz lett volna akármilyen beadandót is csinálni." (ifjúságsegítő, szociális munkás)

> „Amikor anya meghalt, úgy éreztem, már nincs kinek bizonyítsak, és nem is akartam folytatni [könnyekkel küszködik]. A családomon kívül a szakkolisok vettek rá, hogy ne hagyjam abba az egyetemet, ők segítettek át ezen az időszakon." (szociális munkás)

A szakkollégium rendkívül reziliencianövelő adottsága, hogy sok hasonló sorsú hallgató találkozhat itt, akik egymás sorsából, egymás küzdelmeiből is meríthetnek. Az interjúk visszatérő eleme, hogy a szakkollégiumi közösség elismeri a szorgalmat, céltudatosságot. Az alanyok maguk is átélték az elismerést, de ők is hasonlóképpen meséltek kollégista társaikról. A társak elismerése, visszajelzése olyan tükröt tár a reziliensek elé, amiből újra és újra energiát meríthetnek, amikor megkérdőjeleznék azt, hogy valóban helyesen tették-e, hogy letértek a társadalmi közegükben megszokott útról. Egymást erősítik ebben, felnéznek egymásra. A versengés helyett az elismerés kerül középpontba, ami a versengésre épülő társadalom más szegmenseit tekintve is különleges közösségi érték. A szakkollégisták saját maguk teremtenek ezáltal társadalmi tőkét (Coleman 1998; Pusztai 2004a; 2004b), amely ezek után erőforrásként, önmagát újratermelve áll a hallgatók rendelkezésére. „A colemani társadalmi tőke nagyságát a csoporton belüli normák erőssége, a közösségi viszonyok szerkezeti állandósága és a társadalmi érintkezések stabilitása növeli, s a társadalmi tőke nem a konfliktusos mezőben összeütköző egyének (Bourdieu 1999), hanem a társadalmi csere rendszerében együttműködő, ezáltal a közjót gyarapító cselekvők kapcsolathálózatainak közös tulajdonsága." (Pusztai 2004a: 2) Egy korábbi, cigány/roma diplomásokat vizsgáló kutatás rámutatott, hogy a szellemi örömök közös átélése, a szorgalom és a

PUPress

tudás mint norma megjelenése a baráti kapcsolatokban fontos erőforrás a karrierhez (Pusztai 2004a). A szakkollégium olyan közösségeknek ad otthont, ahol normává válhatnak az értelmiségi értékek.

> „A közösség ereje minden nehézségen átsegít és szakmai és lelki eredetű gondokban is támaszt tud nyújtani, és hogy ne csak a nehézségekről beszéljek az örömökben is együtt osztozhatnak a szakkolis társakkal." (etnográfus-muzeológus)

> „Sokan még nehezebb helyzetből, meg rosszabb családi háttérből, körülmények közül jöttek, és jó volt azt látni, hogy igen akarják, és ki akarnak törni és csinálják. És semmi nem állítja meg őket, még akkor sem, ha jön közbe újabb és újabb akadály." (szociálpolitikus)

> „Akik itt vannak, ö, cigány származású hallgatók, azok nem kis dolgokat tettek le az asztalra – már csak azzal sem, hogy egyáltalán túlléptek akár a szüleiken, akár azon a közösségen, amiben felnőttek, és, és nem kis kitartással küzdenek. És ezt mindenképpen igyekeztem elsajátítani én is [nevet], hogy jobban kitartó legyek." (igazságügyi szervező)

> „Miután megismerkedtem a szakkollégistákkal, vonzott az, hogy egyformák vagyunk, ugyanaz a célunk. Kitörni, példát mutatni." (közgazdász)

> „Nem tapasztaltam volna meg sehol máshol azokat, és nem hallottam volna sehol máshol azokat az élettörténeteket, amiket a szakkollégiumban láttam és hallottam. Vagy olyan dolgokat, hogy hogyan kell beszélgetni, vagy mi van egy-egy cigány család története mögött, vagy mi az, ami vezérli, vagy miért olyanok, vagy miért jutottak oda, ahova jutottak, vagy miért küzdenek, miért kell ennyire küzdeniük, hogy kikerüljenek onnan. Csodálatos történeteket és csodálatos embereket ismertem meg a szakkollégiumban. […] Őt nem azért… azért is tiszteltem, mert elérte, amit elért, hanem azért tiszteltem, mert mindennek ellenére ugyanúgy küzdött, mint bárki más. Sőt sokkal erősebben, mert neki onnan kellett kitörjön, ahonnan kitört… egy-egy hallgatótársam. És ez elképesztő büszkeséggel és tisztelettel töltött el feléjük. Büszke voltam arra, hogy megismerhetek ilyen embereket, és tiszteltem őket. És motivált engem is, hogy hogyha másoknak sikerült, akkor nekem is fog, annak ellenére, hogy mondjuk én nem… szegény körülmények közül, de nem cigánytelepről jövök vagy cigánysorról. De ez mindenképpen egy motiváció volt." (lelkész)

Szemben más közösségekkel, a szakkollégium a biztonságot adó, zárt kapcsolatok (az úgynevezett erős kötések) mellett a gyenge kötések (Pusztai 2004a) kialakulását is elősegíti a meghívott vendégekkel, az alumnusok kapcsolathálózatának életben tartásával.

> „A gimnáziumban nekem volt egy erős baráti társaságom, ahol, tehát ilyen… öt lányból állt és nekünk elég… tehát eléggé klikkesedtünk. […] És ez egy nagyon szoros biztosítékot is adott. Mert megosztottuk egymással a… a ne-

DUPress

> hézségeinket, az örömünket, a bánatunkat, és ez egy elég stabil alapot adott. De közben kicsit visszatartott abban, hogy nyitottabbá és kezdeményezőbbé váljak." (ifjúságsegítő)

Összegzés

A nevelésszociológiában a reziliencia a társadalmi hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier jelenségét takarja. Akkor tekintünk valakit reziliensnek, amikor sikeres iskolai pályafutást tudhat magáénak annak ellenére, hogy társadalmi jellemzői alapján ezt nem valószínűsíthetnénk (Ceglédi 2012). A Wáli István Református Cigány Szakkollégium alumnusaira és jelenlegi tagjaira ez kiemelten igaz, hiszen hátrányos helyzetük ellenére eljutottak a felsőoktatásig és ott példamutató módon helytálltak. Helytállásuk titkának megismerése a lemorzsolódás elleni küzdelemben is hasznosítható.

Értelmezési keretként az ugródeszka-jelenséget használtuk. Akkor beszélhetünk ugródeszka-jelenségről, amikor a hátrányaik ellenére sikeres iskolai karriert befutó fiatalok felülmúlják az e tekintetben kedvezőbb helyzetű kortársaikat például a felsőoktatásba való sikeres bejutásban, a pszichológiai rezilienciában vagy a diplomaszerzés utáni karrier egyes sikertényezőiben. Vagyis minél mélyebbről indul valaki, annál magasabbra lendíti az ugródeszka (Ceglédi 2017). Az új szemlélet az, hogy a szokványos összefüggések alóli kivételeket (a mélyről magasba jutást) nem anomáliának tekintjük, s nem is ignoráljuk azokat, hanem megkíséreljük feltárni e jelenség sajátos törvényszerűségeit (Ceglédi 2012; 2017).

A Wáli István Református Cigány Szakkollégium 17 egykori hallgatója körében készült félig strukturált életútinterjúkból a korábbinál mélyrehatóbb válaszokat kaphattunk kérdéseinkre. Tanulmányunkban az e kutatásból megjelent kötet azon fejezetét mutattuk be, amely fontos adalékul szolgálhat a lemorzsolódás témaköréhez is.

Fontos tényezőnek bizonyult a mélyből magasba jutó életút lendületben tartásában az, hogy a fiatalok életcéljaikkal összhangban tudnak azonosulni az iskola értékeivel, és hogy (ezzel összefüggésben) komfortosan érzik, érezték magukat az oktatási rendszerben. Kiemelkedő szerep jut a lendületben tartó tényezők sorában a hitnek s annak, hogy sorsukat Istenre bízzák a hallgatók. Az Istenből merített éntudat, a kudarcok Istentől kapott leckeként való felfogása, az Istennel való folyamatos kapcsolat nyújtotta lelki biztonság, a vallásos közösségek mind-mind meghatározóak a hátrányokkal való megküzdésben. A szakkollégiumokról fontos „lendületben tartó" tényezőkként beszélhetünk, hiszen iránymutatást és eszközöket ad a hallgatóévek tartalmas kiaknázásához, kompenzálja a származási hátrányokat, formálja a célokat. De talán a leghangsúlyosabb szerepe az, hogy alkalmat ad arra, hogy a hasonló sorsú hallgatók egymás sorsából és egymás tiszteletéből merítve társadalmi tőkét hozzanak létre.

A lemorzsolódás elkerüléséhez kapcsolódóan a következő tapasztalatokat ajánlhatjuk a hallgatók, az oktatók és a felsőoktatást alakító aktorok figyelmébe: 1. Fontosak

DUPress

a jól körvonalazott életcélok, a hozzá vezető lépések ismerete, s hogy a fiatalok ezek mentén adjanak értelmet hallgatóéveiknek. 2. A hit a megismert életutak esetében központi szerepet játszott abban, hogy reziliens módon álljanak helyt az egyetemi/főiskolai megpróbáltatások kereszttüzében. A lemorzsolódást tekintve ez azt az üzenetet hordozza, hogy fontos az az iránytartás és kitartás, amely olykor a felsőoktatástól független, mégis (vagy talán épp ezért) enélkül túlélhetetlenek a hallgatólét kihívásai. Elengedhetetlen tehát pótolni, akár külső „donortényezővel" is a stabilitást, a kapcsolatokat és képzési utakat tekintve is töredezett hallgatólét (Pusztai et al. 2011) folytonosságának hiányát. 3. A szakkollégiumokban keletkező, a hallgatók saját maguk által teremtett motivációs atmoszféra, közösségi erő pedig két fontos dologra mutatott rá. Egyrészt arra, hogy vannak a hallgatóknak saját, egymásnak továbbadható, a megosztásokkal tovább növekedő erőtartalékai. Másrészt pedig arra, hogy milyen elsöprő ereje van mindazoknak a lehetőségeknek (legyenek azok szakkollégiumok vagy bármely más „keretek"), amelyek melegágyat, otthont nyújtanak ahhoz, hogy mindezek felszínre törjenek, értő közegben érlelődjenek, majd öngeneráló módon működjenek a perzisztencia szolgálatában.

Hivatkozott irodalom

- Agasisti, T. et al. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA.* Paris, OECD.
- Altbach, P. G. (2010). Preaface. Access Means Inequality. In Goastellec, G. (ed.): *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education.* Rotterdam–Boston–Taipei, Sense Publishers. VII–X.
- Bocsi V. (2016). Elmozdulás az értelmiség lét felé. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 137–149). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Bordás A. (2010). A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás a Bologna-folyamatban*. Debrecen, CHERD-Hungary.
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete* (pp. 406–417). Budapest, OKKER.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Ceglédi T. (2017). *Reziliencia és felsőoktatás.* PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle, 22* (2), 85–110.
- Ceglédi T. et al. (2018). *Ugródeszka lendülettel – Reziliens wális szakkollégisták.* Debrecen, Wáli István Református Cigány Szakkollégium.

EUPress

- Ceglédi T. (2015a). Resilient teacher education students. In Pusztai G. & Ceglédi T. (eds.): *Professional calling in higher education* (pp. 61–75). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–Új Mandátum.
- Ceglédi T. (2015b). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban* (pp. 116–135). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Coleman, J. S. (1998). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 11–43). Budapest, Aula Kiadó.
- Conelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. In Green, J. L., Camilli G. & Elmore, P. B. (eds.): *Handbook of complementary methods in education research. American Educational Research Association* (pp. 477–488). Lawrence Erlbaum & Associates for AERA.
- Forray R. K. (2015). *Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében* (kézirat).
- Gonçalves, A. M. et al. (2017). Negative Life Events and Resilience in Higher Education Students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 19* (2301–2218), 2380–2392.
- Homoki A. (2014). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi* és az Észak-*alföldi régióban*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Hrubos I. (2012). Elefántcsonttoronyból világítótorony. *A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula–Budapesti Corvinus Egyetem.
- Hüse L. & Ceglédi T. (2018). *„Érett dió is lehetek". A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Nyíregyháza, Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Kapitány Á. & Kapitány G. (2007). *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- Kovács É. & Vajda J. (2002). Elbeszélés, identitás és értelmezés. In Kovács É. & Vajda J. (szerk.): *Mutatkozás. Zsidó identitás történetek. Múlt és Jövő könyvek* (pp. 92–107). Budapest.
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.
- Masten, A. S. et al. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling, 12* (2), 76–84.
- Máté D. (2015). Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom, 13* (1), 43–56.
- Nagy M. (2006). A tanárok „hangja", osztálytermi viselkedésük. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, http://ofi.hu/tudastar/ii-eredmenyesseg/tanarok-hangja. Utolsó látogatás: 2018. 03. 20.

DUPress

- Nyüsti Sz. (2012). Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely, 2,* 33–49.
- Pusztai G. (2004b). *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. (2004a). Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. *Valóság, 47* (5), 69–84.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai G. et al. (2011). Láthatatlanok, létezgetők, közönyösek. *Educatio, 2,* 271–280.
- Róbert P. (2000). Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio, 1,* 79–94.
- Tóth E. et al. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia, 116* (3), 339–363.
- Tóth K. D. (2004). *Magyarországi és angliai kiemelkedett cigányok identitástípusainak összehasonlító elemzése*. PhD-értekezés. Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
- Veroszta Zs. (2010). *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Veroszta Zs. (2015). *Frissdiplomások 2014*. Budapest, Educatio Nonprofit Kht.
- Veroszta Zs. (2016a). *Frissdiplomások 2015*. Budapest, Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
- Veroszta Zs. (2016b). Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In Fehérvári A. et. al. (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban* (pp. 119–152). Budapest, Tempus Közalapítvány.

DUPress

Fényes Hajnalka–Markos Valéria–
Pusztai Gabriella

A civil aktivitás és a lemorzsolódási esély összefüggéseinek vizsgálata a felsőoktatási hallgatók körében*

Absztrakt
Kutatási kérdésünk, hogy az önkéntesség és a civil szervezeti beágyazottság jelent-e védelmet a lemorzsolódás ellen vagy inkább elvon a hatékony tanulástól, és hátráltatja a tanulás melletti elkötelezettséget a felsőoktatási hallgatók körében. A civil aktivitás lemorzsolódást akadályozó vagy elősegítő voltát kvantitatív többváltozós módszerrel vizsgáljuk, és kutatási kérdésünk, hogy van-e tiszta hatása a civil aktivitásnak egyéb társadalmi és demográfiai változók hatásának kiszűrése után is a lemorzsolódási esélyekre. Eredményeink szerint a civil aktivitás se nem védi, se nem segíti a lemorzsolódást a vizsgált hallgatók körében. Eredményeink szerint a civil aktivitást számos tényező befolyásolja, a lemorzsolódás ellen pedig az erős intergenerációs kapcsolatok védenek. A civil aktivitás nem von el a tanulástól és a bennmaradás esélyét sem akadályozza, a hallgatók erőteljesebb civil aktivitásának pedig számos más pozitív hatása van.

Bevezetés

Tanulmányunk két központi fogalom köré rendeződik, a felsőoktatási hallgatók civil aktivitása és a felsőoktatási hallgatók lemorzsolódása. A hallgatók állampolgári részvételét annak egy szeletével, a hallgatók civil szervezeti részvételével és a hallgatók önkéntességével mérjük. A 2010-es „Campus-lét a Debreceni Egyetemen" című kutatásban szisztematikusan vizsgáltuk a hallgatók politikai és civil aktivitását, s ekkor fókuszáltunk az állampolgári aktivitás egyik karakteres formájára, a hallgatók önkéntes munkájára. Az önkéntességgel kapcsolatos kutatásunkat a 2012-es HERD-vizsgálatban és a jelen elemzésben is használt 2014-es IESA-kutatásban folytattuk.

Tanulmányunk másik vizsgálati témája a hallgatói lemorzsolódás. A lemorzsolódás definiálása is nehéz feladat, a kötetünk első fejezetében közölt tanulmányokban ezzel

* A tanulmány egy része a Metszetek folyóiratban jelent meg.

PUBress

részletesen foglalkozunk. Tanulmányunk empirikus részében egy négy kérdésből álló index segítségével ragadjuk meg a hallgatók lemorzsolódási esélyét, illetve a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettségét. A felsőoktatásban megjelenő lemorzsolódást hazánkban, de a fejlett országokban is csak viszonylag kevesen vizsgálják a közoktatáshoz képest. Munkánkban abból az előfeltevésből indulunk ki, hogy vannak olyan egyéni és intézményi tényezők, amelyek növelik a felsőoktatási tanulmányok iránti elkötelezettséget, s még a nagyobb kockázatú hallgatók bennmaradását is segítik.

Elemzésünkben egyrészt a hallgatók civil aktivitására, másrészt a lemorzsolódási kockázatra ható tényezőket tárjuk fel, mivel a civil aktivitás első ránézésre az elmélyült tanulmányokkal konkuráló tevékenységnek tűnik, egyszersmind a civil aktivitásban rejlő társadalmi tőkeforrások révén protektív faktorként is számításba jön.

Lemorzsolódás a felsőoktatásban

Magyarországon a közoktatásban és a szakképzésben számos kutatás foglalkozik a lemorzsolódással (pl. Fehérvári 2015; Németh 2008; Papp Z. 2008). Kutatásaik középpontjában a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók társadalmi helyzete, intézményi jellemzői állnak. A közoktatási lemorzsolódási adatok és a hazai ifjúságkutatások adatai szerint Észak-Magyarország és az Észak-Alföld térségéből, valamint a községekből származóknak van a legnagyobb esélyük a lemorzsolódásra (Hegedűs 2016; Pusztai 2015), ezek a területi eltérések indokolják kutatássorozatunk regionális súlypontját.

A felsőoktatásban fontos kutatási terület a felsőoktatási expanzió és a lemorzsolódás összefüggése és a lemorzsolódás okainak feltárása (Barefoot 2004; Braxton 2000; Meril 2015; Tinto 1975; 1993; 2004), és hazánkban is voltak a felsőoktatási lemorzsolódást érintő vizsgálatok (Veroszta 2010). Az alacsony társadalmi státus és a lemorzsolódás összefüggése a leggyakoribb kutatási eredmény (Vossensteyn et al. 2015). Azonban Ceglédi (2015) munkáiban klaszterelemzést végzett a hallgatói eredményesség és a társadalmi háttér mentén a felsőoktatási hallgatók körében, és kimutatta, hogy a legnagyobb létszámú csoport a tékozlók vagy közömbösek csoportja, akik jó hátterük ellenére kevésbé eredményesek, vagyis a jelenség összefüggésrendszerének megértéséhez további tényezők azonosítása szükséges.

Fontos vizsgálati terület a „nem tradicionális hallgatók" kisebb vagy éppen nagyobb lemorzsolódási esélye, mely a kapcsolati tőke és a lemorzsolódás közti összefüggések elemzése során került a vizsgálatok középpontjába. Az ilyen csoportok integráltsága, beágyazottsága kisebb lehet az akadémiai szférában, éppen ezért veszélyeztetettebbek lehetnek a lemorzsolódás tekintetében is. Ilyen csoport lehet a felsőoktatásban önkéntes munkát végzők csoportja és a civil életben aktív hallgatók csoportja is. A nem tradicionális hallgatók egyéb csoportjai, pl. a vallásos kiscsoportok tagjai, a külföldi diákok, a nemzetiségi kisebbségi csoportok stb. szintén veszélyeztetettebbek lehetnek a lemorzsolódás szempontjából kisebb beágyazottságuk miatt (Altbach 2009; Pusztai 2011).

A lemorzsolódás talán legfontosabb oka a hallgató családjának rosszabb anyagi és kulturális háttere (Vossensteyn et al. 2015), mely számos más tényezőt is befolyásol (pl. munkavállalás). Ilyen következményváltozó lehet a rosszabb teljesítmény (alacsonyabb átlagok, nyelvvizsgáért kapott többletpontok hiánya stb.), bár lehetnek jó hátterű diákok is rosszabb teljesítményekkel, így a rossz teljesítmény a lemorzsolódást önállóan is befolyásolhatja. Ezt egyben kulturálistőke-hátránynak is nevezhetjük Bourdieu nyomán.

A diák kapcsolati tőkéje szintén hatással lehet a lemorzsolódásra. A hallgatói beágyazottság mint kapcsolati tőke (Pusztai 2011; 2015; Tinto 1975; 1993), a tanár-diák kapcsolat, a diákok társas kapcsolatrendszere, a szülőkkel való viszony mellett a hallgató civil aktivitása és önkéntessége mint kapcsolati tőke is befolyásolhatja a lemorzsolódási esélyeket. Ez utóbbi hatást alig vizsgálták. Emellett a szokásos demográfiai változók, mint a nem és a kor is befolyással bírhat a lemorzsolódásra (Tinto 1993).

Tinto (1993) modelljében az intellektuális (tanulmányi) és szociális (társas) integráció a legerősebb védelem a lemorzsolódással szemben a felsőoktatásban. A lemorzsolódás okai között a társadalmi, kapcsolati tőke okok állnak a középpontban (a hallgatói és tanári támogatás), de fontosak a szervezeti tényezők is, pl. a campusaktivitások, a nagy csoportlétszámok, végül fontos a diák és az egyetem kapcsolata is, a formális és informális kommunikáció. Emellett persze hatnak a lemorzsolódási esélyekre a diákok adottságai, képességei, tanulmányi eredményei, anyagi háttere (családi és saját helyzete), korábbi oktatási eredményei, szándékaik és elkötelezettségeik, az intézmény más tagjaival való kapcsolatuk, politikai preferenciáik, családi állapotuk, kollégista vagy bejáró státusuk, szabadidős szokásaik, etnikumuk (Stoecker et al. 1988; Tinto 1975; 1993). A társadalmi háttért vizsgálva Donovan (1984) kiemeli, hogy a fekete, alacsony jövedelmű diákok körében az intézményi faktorok védtek leginkább a lemorzsolódástól (az akadémiai és szociális integráció), és bár a tanulmányi eredményeknek is erős hatásuk volt, de ezek inkább következményváltozók, melyek függtek magától az integrációtól is.

Civil aktivitás és önkéntesség

Kutatásunk középpontjában a hallgatók civil aktivitása és önkéntessége áll, valamint ezek összefüggése a felsőoktatási lemorzsolódással, ezért a továbbiakban a hallgatók civil szervezeti tagságára és önkéntességére ható tényezőket, az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket mutatjuk be.

Az ezredforduló utáni 15–29 éves fiatalok körében a család állampolgári aktivitásra gyakorolt befolyása határozottabb, mint az iskoláé (Bognár 2015). A posztkommunista térségben a civil kezdeményezések szerepe általában is gyenge, miközben egyes kutatók szerint a demokratikus országokban hatékony az iskola politikai szocializációs szerepe (Csákó 2007a; 2007b; Szabó 2009). Azonban Szabó (2009) szocializációs modellje szerint a szocializációs folyamatok összefonódnak, s az elsődleges és másodlagos szocializáció is hatással van a politikai szocializációra. A formális szervezetek, mint az iskola, a politikai szervezetek és az egyház, elsősorban az állampolgári magatartásra,

DUPLICATE

míg a nem formális szocializációs színterek, mint a család, a kortárs csoport és az egyéb kapcsolatok, a politikai identitásra vannak hatással. A kulturális tényezők és a média szerepe is jelentős a politikai szocializáció során a fiatal generáció körében.

1. táblázat. Az állampolgári részvétel tipológiája

Látens politikai részvétel		**Manifeszt politikai részvétel**		
Bevonódás	Aktivitás	Hivatalos politikai részvétel	Aktivizmus (parlamenten kívüli részvétel)	
			Legális	Illegális
Egyéni				
Érdeklődés, figyelem, a politikai kérdések nyomon követése	Aktivitás közéleti és társadalmi kérdésekben	Választói részvétel	Parlamenten kívüli részvételi formák (petíció aláírása, bojkott)	Politika által motivált egyéni törvénytelen akciók
Közösségi				
Közösségi identitás hétköznapi magatartásban (pl.: öltözködés, zene, étkezés) való kifejezése	Lokális, értékalapú közösségi tagság, önkéntes munkát végző csoporttagság	Szervezett politikai részvétel: politikai párt-, szakszervezeti tagság	Lazán szervezett, networkalapú szerveződések akcióiban való részvétel (demonstráció, sztrájk, tüntetés)	Illegális és erőszakos akció (zavargások, épületek megszállása, rongálás)

Forrás: Ekman és Amna (2012) alapján Pusztai (2017)

Ekman és Amna (2012) tipológiájában az egyetemista hallgatók szervezetekben való tagsága és önkéntes munkája, mely kutatásunk középpontjában áll, látens politikai aktivitásként jelenik meg, és az állampolgári részvételnek csak egy viszonylag kis szelete. Pusztai (2017) munkájában kimutatta, hogy gyakrabban vesznek részt civil szervezetekben egyetemi éveik alatt a nemzeti kisebbségi állampolgárként élő egyetemisták, a diplomás apákkal rendelkezők, a bourdieu-i magaskultúra-fogyasztásban erős hallgatók és azok a hallgatók, akiknek az oktatókkal gyakoribb a kommunikációja. Eredményei szerint az anyagi helyzet és a lakóhelyük településtípusa nem befolyásolta ezt a fajta aktivitást.

Pusztai (2017) kimutatta azt is, hogy az aktív civil közösségi tagság növelte a diákok eredményességét is, sőt erősebben, mint a szociodemográfiai változók, bár a kapcsolatitőke-változóknak, mint a szülőkkel, oktatókkal való jó kapcsolatnak, szintén erős pozitív hatása volt. Az eredményesség mérésére egy összetett mutatót képzett, melyben a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettség is egy dimenzió volt a hat dimenzió között.[1]

[1] Az első dimenzió a hallgatók tanulmányok befejezése melletti elkötelezettsége volt, második a tanuló integritása, harmadik a tanulás melletti elkötelezettség, negyedik a tanulásra való nyitottság, ötödik a saját élet értelmével és értékével kapcsolatos attitűd, a hatodik a társadalmi kohézió, társadalmi felelősségvállaláshoz való hozzáállás.

Az önkéntességet is számos változó befolyásolja a felsőoktatásban (Fényes 2015; Fényes & Markos 2016). A Campus-lét 2010-es kutatásban a klasszikus demográfiai változók (nem, kor) nem befolyásolták az önkéntességet, azonban a szakirodalommal összhangban az anya magasabb iskolai végzettsége, a hallgató saját jobb anyagi helyzete és az egyházias vallásosság növelte annak valószínűségét. A pozitív anyagi és kulturális tőkehatást 2012-es kutatásainkban is kimutattuk. Egy 2014-es vizsgálatunkban pedig a vallásosság pozitív hatásait erősítettük meg, a vallásosságot különféle mutatóval mérve. Végül a kapcsolatitőke-változókat tekintve a vallásos kiscsoporttagság, az oktatókkal való jó kapcsolat és a legalább egy civil közösségi szervezetben való részvétel növelte, a szülőkkel való szoros kapcsolat viszont csökkentette az önkéntesség valószínűségét 2014-es adataink szerint (Fényes 2015).

A középiskolában végzett önkéntes munka szintén szerepet játszik a hallgatók önkéntességében, és 2014-es adataink szerint erősen növeli a felsőoktatási önkéntességet, ha a középiskolában is volt ilyen aktivitásuk. Az Iskolai Közösségi Szolgálat (IKSZ) hatása még alig mérhető a felsőoktatásban, a felmenő rendszerű bevezetés miatt a 2010-es évtized végén már vizsgálható a középiskolát végzettekre gyakorolt befolyása (Bodó et al. 2017; Markos 2016).

Jelen tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy az önkéntesség és a civil szervezeti beágyazottság, kockázatot vagy védelmet jelent-e a lemorzsolódás tekintetében. A civil aktivitás lemorzsolódást akadályozó vagy elősegítő voltát kvantitatív többváltozós módszerrel vizsgáljuk, és kutatási kérdésünk, hogy van-e tiszta hatása a civil aktivitásnak egyéb társadalmi és demográfiai változók hatásának kiszűrése után is a lemorzsolódási esélyekre. Emellett külön regressziós modellben vizsgáljuk, hogy milyen változók befolyásolják magát a civil aktivitást. Regressziós modelljeinkben tehát a civil aktivitás egyszer függő, egyszer pedig magyarázó változó (egy speciális útmodell).

Adatbázis, módszerek, hipotézisek

Kutatási kérdéseinket kvantitatív módszerrel vizsgáltuk. A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás[2] (IESA-) kutatást a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja végezte 2015-ben. Vizsgálatunkat Magyarországon (Hajdú-Bihar megyében és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében), Romániában a Partiumban, Erdély középső részeiben és Székelyföldön, illetve Ukrajnában, Kárpátalján folytattuk. Összesen 1792 hallgatóról állnak rendelkezésünkre információk különböző karokról és országokból. Elsősorban a magyar tannyelvű felsőoktatást nyújtó intézmények képezték kutatásunk terepét, azonban a nem magyar nyelvű erdélyi és partiumi, kárpátaljai pedagógusképzést folytató intézményekre is kiterjedt a vizsgálatunk. A kikérdezés első hullámában az alapsokaságot a vizsgált intézmények elsőéves, nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéses hallgatói adták.

[2] Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education.

DUPress

A második hullámban törekedtünk arra, hogy az első hullámban megkérdezett elsőéves kohorszot újra megkeressük, immáron másodévesként. Továbbá fontosnak tartottuk, hogy a belépő évfolyamokat összehasonlítsuk egy kilépés előtt álló generációval. Így a bemenethez és a kimenethez közel álló évfolyamokat is vizsgáltuk. A megkérdezettek kiválasztása valószínűségi mintavétellel történt, a hallgatókat csoportosan, felsőoktatási kurzusokon kerestük fel és kérdeztük ki. Elemzésünkben a civil aktivitásra és a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettségre ható okokat vizsgáltuk, lineáris regressziós módszerrel elemeztük.

Függő változók:

1. regressziós modellben: civilaktivitás-index (0–3-ig), mely a következő változókat tartalmazza: *Tagja-e vagy tartozik-e a következőkhöz [átlag alatti (0) és átlag feletti aktivitás (1)]: Egyházi, felekezeti szervezet; Civil szervezet, Sportklub, Szurkolói kör, Politikai szervezet, HÖK, Kutatócsoport, Munkakeresési vagy karrieriroda, Kulturális csoport; Jótékonysági, karitatív szervezet; Végzett-e középiskolás korában önkéntes munkát?*[3] *Végzett-e egyetemi évei alatt önkéntes munkát?*[4]
2. regressziós modellben: a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettségindex, mely a következő változókat tartalmazza: *A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon.* (Mind a négy állítással való egyetértés 1–4 terjedő skálán történt, így az index értéke 1–16.)

Független változók:

Az 1. és 2. regressziós modellben egyaránt: a megkérdezett gazdasági háttere *(szubjektív*[5] *és objektív*[6] *anyagi helyzete, előfordulnak-e anyagi gondok a családjában),* tanulmányok folytatása melletti fizetett munkavégzése, településének típusa (falu vagy város), kulturális háttere *(a szülők elvégzett osztályainak száma),* kapcsolati háttere *(a szülők kapcsolatitőke-indexe [milyen gyakran teszik a szülei a következőket: beszélget vele, beszélget vele kultúráról, politikáról, közéleti témákról; beszélget vele könyvekről, filmekről; beszélget vele jövendő pályájáról; tájékozódik arról, hogyan tölti szabadidejét; bevonják a házimunkába, érdeklődik tanulmányairól, találkozik a barátaival, támogatják anyagilag, szerveznek vele közös kulturális programokat; ösztönzik, bátorítják a tanulásra; kapcsolato-*

[3] Nem végzett = 0, végzett = 1.

[4] Nem végzett = 0, végzett = 1.

[5] Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod az országban élő átlagos családhoz képest? 1 = legszegényebbek, 9 = leggazdagabbak.

[6] Jelöld be azokat a tartós fogyasztási cikkeket, amelyekkel a családod rendelkezik! 1. Saját lakás, családi ház; 2. Nyaraló, hobbitelek; 3. Plazmatévé, LCD-tv; 4. Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel; 5. Táblagép, e-book-olvasó; 6. Mobilinternet (telefonon vagy táblagépen); 7. Mosogatógép; 8. Klíma; 9. Okostelefon; 10. Személyautó.

DUPress

kat tartanak az oktatóival], barát kapcsolatitőke-indexe [van-e olyan barátja, akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémákat, akivel megbeszéli magánéleti problémáit, akivel rendszeresen együtt tölti szabadidejét, akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit, aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi, akitől könyvet, jegyzetet, füzetet kér kölcsön, akivel tudományos kérdésekről beszélget, akivel olvasmányélményeiről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget; akivel együtt tanul, akivel megbeszéli a jövendő pályájával kapcsolatos elképzeléseket], oktató kapcsolatitőke-indexe [van-e olyan oktatója, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül, akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget, akivel szépirodalomról, művészetről beszélget; akivel közéleti kérdésekről beszélget, akivel magánéleti problémáiról beszélget, akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget, akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban van, aki odafigyel személy szerint a pályafutása alakulására], tagja-e vallásos ifjúsági csoportnak), neme (nő vagy férfi), kor.

A második regressziós modellben a civilaktivitás-index is mint független változó jelenik meg.

Hipotéziseink a következők:

1. Hipotézis: A jobb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű hallgatók aktívabbak a civil életben, mint rosszabb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű társaik.
2. Két alternatív hipotézis:

2/A Azok a fiatalok, akik aktívabb állampolgárok, sokkal elkötelezettebbek a tanulmányaik iránt, kevésbé veszélyezteti őket a lemorzsolódás, mint a kevésbé aktív társaikat.

2/B A civil aktivitás elvon a tanulástól, külső kapcsolódás miatt kevésbé elkötelezett a tanulmányok befejezése mellett.

3. Hipotézis: A jobb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű hallgatókra jellemzőbb a felsőoktatásban való bennmaradás, mint a rosszabb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű társaikra.

Empirikus vizsgálat

Mielőtt rátérünk a változók közötti mélyebb összefüggések feltárására, a korábban ismertetett változók alapmegoszlását mutatjuk be. A gazdasági háttér vizsgálatánál megállapítható, hogy az általunk megkérdezett hallgatók 88,9 százaléka nem küzd anyagi gondokkal. A hallgatók szubjektív anyagi helyzetüket az 1–9-ig terjedő skálán 5,1-re értékelték, míg az általunk felsorolt 10 anyagi javakból átlagosan 5,7-del rendelkeznek. A hallgatók 36,1 százaléka végez tanulmányi időben fizetett munkát a felsőfokú tanulmányai alatt. A megkérdezettek 71,8 százaléka városban, míg 28,2 százalékuk faluban élt 14 éves korában. Átlagosan az édesanyák elvégzett osztályainak száma magasabb (13), mint az édesapák elvégzett osztályainak száma (12). A szülő oktatóiindex-vizsgálatánál a hallgatók a 12 pontból átlagosan 7,4 pontot, a barát kapcsolati indexben a 33-ból 22,9 pontot, míg az oktatói kapcsolati indexben a 8 pontból átlagosan 2,7 pontot kaptak. A megkérdezettek 36 százaléka tagja vallásos ifjúsági szervezetnek. A megkérdezettek 73 százaléka nő, 27 százaléka férfi. Az átlagos életkor 21 év.

DUPress

A lineáris regressziós modellünkben a magyarázó változókat hat lépésben vontuk be, hogy nyomon kövessük az interakciós hatásokat is.

2. táblázat. Lineáris regressziós modellek a civil aktivitás előfordulására, lépcsőzetesen bevonva a változókat

	Béta	Béta	Béta	Béta	Béta	Béta
Objektív anyagi helyzet	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet	0,075*	0,077*	0,084*	NS	NS	NS
Anyagi gondok hiánya	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Tanulás melletti munkaváll.		0,185***	0,187***	0,193***	0,177***	0,182***
Település típusa			–0,089**	–0,103**	NS	NS
Édesapa elvégz. oszt.				NS	NS	NS
Édesanya elvégz. oszt.				NS	NS	NS
Szülő kapcsolatitőke-indexe					–0,079*	–0,087**
Barát kapcsolati index					0,088**	0,080*
Oktató kapcsolati index					0,217***	0,218***
Vallásos ifjúsági csoport tagja					0,351***	0,357***
Nem						NS
Kor						NS
Adj. R. négyzet	0,002	0,035	0,040	0,045	0,255	0,256

Forrás: IESA 2015 (N = 1792)

A *** jelöli a 0,000-es, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat. Az NS jelentése, hogy nem szignifikáns.

Első lépésben az anyagi helyzetre vonatkozó változókat vontuk be. A táblázatból látható, hogy míg az objektív anyagi helyzet és a családban előforduló anyagi gondok nem mutattak szignifikáns összefüggést a civil aktivitással, addig a szubjektív anyagi helyzet jelentős mértékben befolyásolja azt. Az adatok azt mutatják, hogy a saját anyagi helyzetét jobbnak ítélő hallgatók körében nagyobb az esélye, hogy aktívabbak legyenek a civil életben, mint az anyagi helyzetüket rosszabbnak megítélő hallgatók esetén. Ez részben igazolja hipotézisünket, miszerint a jobb gazdasági hátterű hallgatók aktívabbak a civil életben, ugyanakkor az is látható, hogy az objektív anyagi helyzet és az anyagi gondok előfordulása nem hatott. Az anyagi helyzet esetében, úgy látszik, fontosabb az, hogy az egyén hogy éli meg a saját anyagi helyzetét, mint hogy az objektíve milyen.

Második lépcsőben az anyagi helyzet objektív és szubjektív mutatóin túl vizsgáltuk azt is, hogy vajon milyen összefüggés mutatható ki a civil aktivitás és a tanulmányi idő alatt folytatott fizetett munkavégzés között. A fizetett munkavégzés egyrészt feltételezheti a rosszabb anyagi helyzetet, melynek következményeként a fiatalnak szükségszerű fizetett munkát vállalnia tanulmányai során. Míg az objektív anyagi helyzet (P = 0,000) és az anyagi gondok előfordulása (P = 0,000) szignifikáns összefüggést mu-

EU Press

tat a tanulmányok melletti munkavállalással a kereszttáblák szerint, addig a szubjektív anyagi helyzet és a fizetett munkavégzés között nem mutatható ki szoros összefüggés (P = 0,425). Azaz az, hogy valaki rosszabb anyagi helyzetűnek érzi magát, még nem elég ahhoz, hogy fizetett munkavégzést vállaljon nagyobb arányban, ehhez szükséges az anyagi javak hiányának kézzelfogható megtapasztalása is. A fizetett munkavégzés bevonását követően megfigyelhető, hogy a jobb szubjektív anyagi helyzet továbbra is felhajtóerőt jelent az aktívabb civil magatartásra. Ugyanakkor feltételezhető az is, hogy a fiatalok a fizetett munkavégzésre mint hasznos szabadidő-eltöltési lehetőségre tekintenek, mely akár elősegítheti az aktívabb civil magatartást. Az adatok azt mutatják, hogy a tanulás melletti munkavégzés növeli az esélyét a civil aktivitásnak, azaz, akik fizetett munkát végeznek, a civil életben is aktívabbak, mint a fizetett munkát nem végző társaik. A fizetett munkavégzés során az egyén kapcsolatba kerülhet más társadalmi státusú és más kulturális jellemzőkkel bíró emberekkel, csoportokkal, mely kapcsolatok szélesíthetik, heterogénebbé tehetik a kapcsolati hálójukat, mely akár a civil aktivitást is táplálhatja.

Harmadik lépésben a megkérdezettek 14 éves kori lakóhelyének településtípusa és a függő változó közötti összefüggéseket is vizsgáltuk. A településtípus negatív irányban befolyásolja a civil aktivitást. A tradicionális falusi létet jellemző közösségi összefogás, kooperáció, úgy tűnik, később, az egyetemi évek alatt a hallgatók civil aktivitásában is megmutatkozik, hisz gyakoribb körükben a szervezeti tagság, a másokon való segítés és az önkéntes munkavégzés, míg az urbánus múlt esetén jellemzőbb lehet az elszigeteltség érzete és a kisebb aktivitás.

Negyedik lépcsőben azt vizsgáltuk, hogy a szülők kulturális tőkéje vajon csökkenti vagy növeli a civil aktivitást. Az adatok azt mutatják, hogy a szülők iskolai végzettsége – az elvégzett osztályok száma alapján – nincs befolyással arra, hogy a hallgató mennyire aktív a civil életben. Hipotézisünk nem igazolódott be, miszerint a jobb kulturális helyzetű családok gyerekei aktívabbak. Így azonban megteremtődik az esélyegyenlőség arra, hogy a civil életben való részvétel ne csak a magasan iskolázott szülők gyerekeinek és a magasabb gazdasági státusú hallgatók – mely változó hatása megszűnt a kulturális tőke bevonását követően – privilégiuma legyen.

Ötödik lépésben a kapcsolati háló és a civil aktivitás közötti összefüggést vizsgáltuk. Feltételeztük, hogy a szülők, barátok és oktatók körében kiterjedt tágas és erős kapcsolati háló pozitívan képesek befolyásolni a civil aktivitást (Coleman 1988). A kapcsolati háló vizsgálatakor korábbi kutatásunk rávilágított arra is, hogy a templomba járás, az egyházi közösségbe járás növeli az önkéntesség valószínűségét (Fényes & Pusztai 2014; Fényes 2015), így a civil aktivitást is. Ezért vontuk be a vallásos kisközösségbe járást is mint kapcsolatitőke-mutatót. Az adatok arra világítanak rá, hogy míg a szülőkkel kialakított szoros kapcsolat csökkenti, addig a barátokkal és oktatókkal kialakított kapcsolat és a vallásos közösségbe járás növeli az állampolgári aktivitást. Ennek oka szorosan összefügghet a szülőktől való különválással, hisz a megkérdezett hallgatók 57%-a vidéki, a tanévben azonban kollégiumban, albérletben vagy saját lakásában lakik a felsőoktatási intézmény városában. Látható tehát, hogy a vidéki környezetből való kiszakadás és az új környezetben kialakított kapcsolatok barátokkal és az oktatók-

DUPress

kal, elősegítik a civil szférában való aktívabb részvételt. Az adatok arra is rámutatnak, hogy a kapcsolati tőke bevonását követően megszűnik a településtípus hatása, azaz a kiterjedt kapcsolati tőke felülírja a településtípus szerepét az egyén állampolgári aktivitásában.

Utolsó lépcsőben a nem és a kor változókat vontuk be, azonban egyik esetben sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a civil aktivitással. A nem változó esetén fontos felhívni a figyelmet a multikollinearitásra is, hiszen szignifikáns összefüggés nem mutatható ki a civil aktivitás között, azonban a kutatások azt bizonyítják, hogy a lányhallgatók nagyobb arányban tagjai vallásos ifjúsági csoportnak, mint a fiúhallgatók (Fényes 2015; Pusztai & Fényes 2012).

Összességében tehát látható, hogy a civil aktivitás esélyét számos változó befolyásolja pozitívan, mint a jobb anyagi helyzet (a szubjektív megítélés alapján), a tanulás melletti munkavállalás, a kiterjedt baráti és oktatói kapcsolati hálózat, a vallásos ifjúsági csoporttagság. Míg a civil aktivitás esélyét csökkenti a városi települési múlt és a szülőkkel kialakított szoros kapcsolati háló. Útmodellünk következő szakaszában azt vizsgáljuk, hogy a hallgatók bennmaradási esélyére milyen – korábban vizsgált – változók hatnak. Ezen modellnél azonban a civil aktivitást mint független változót emeljük be azért, hogy megvizsgáljuk azt, hogy vajon a civil aktivitás növeli-e vagy csökkenti a felsőoktatásban való bennmaradás esélyét. Hasonló logika alapján, mint az első regressziós modellünkben, lépcsőzetesen vontuk be a magyarázó változóinkat.

3. táblázat. Lineáris regressziós modellek a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettségre, lépcsőzetesen bevonva a változókat

	Béta	**Béta**	**Béta**	**Béta**	**Béta**	**Béta**	**Béta**
Civil aktivitás	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet		NS	NS	NS	NS	NS	–0,103*
Szubjektív anyagi helyzet		NS	NS	NS	NS	NS	–0,094*
Anyagi gondok hiánya		NS	NS	NS	0,076*	0,095*	0,117**
Tanulás melletti munkav.			NS	NS	NS	NS	NS
Település típusa				NS	NS	NS	NS
Édesapa elvégz. oszt.					NS	NS	NS
Édesanya elvégz. oszt.					NS	NS	NS
Szülő kapcsolatitőke-indexe						0,178***	0,180***
Barát kapcsolati index						NS	NS
Oktató kapcsolati index						NS	NS
Vallásos ifjúsági csoport tagja						NS	NS
Nem							–0,134*
Kor							NS
Adj. R. négyzet	–0,001	–0,001	–0,001	0,000	0,006	0,041	0,076

Forrás: IESA 2015 (N = 1792)

A *** jelöli a 0,000-es, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat. Az NS jelentése, hogy nem szignifikáns.

DUPress

Első lépcsőben a civilaktivitás-indexet vontuk be, ami nem mutat szignifikáns összefüggést a felsőoktatási bennmaradás esélyével sem a többi magyarázó változó bevonása előtt, sem utána. Bár a szakirodalom igazolja, hogy a civil aktivitás befolyásolhatja a felsőoktatási bennmaradási valószínűséget, és képes megvédeni az egyént a lemorzsolódástól, de a külső kapcsolatok el is vonhatnak a tanulástól, úgy tűnik, mintánkban ez nem igazolódott be.

A második, harmadik és negyedik lépcsőben az anyagi helyzet mutatóit, a tanulás melletti munkavállalás és településtípus-változókat vontuk be regressziós modellünkbe. Egyik esetben sem mutatható ki összefüggés a felsőoktatási bennmaradással kapcsolatos elkötelezettségével, mert a hallgatói civil részvétel nagyon sporadikus, így jelenleg ezen változók nem csökkentik, de nem is növelik a hallgatói elköteleződést.

Ötödik lépcsőben a szülők kulturális tőkéje és a függő változó közötti összefüggést vizsgáltuk. Az eredmények szerint a család kulturális tőkéje nem befolyásolja a bennmaradási esélyeket, azonban az anyagi gondok előfordulásának szerepe megjelent. Azok a hallgatók, akiknek családja nem küzd anyagi gondokkal, esélyesebbek a tanulmányaik iránti elköteleződésre, és nagyobb a valószínűsége annak, hogy befejezik a tanulmányaikat, mint az anyagi gonddal küzdő társaik.

A hatodik lépcsőben a kapcsolatitőke-változókat vontuk be a modellünkbe, és felfedezhető az anyagi gondok hiánya hatásának erősödése a bennmaradási esélyekre. Ha a kapcsolati tőke szerepét vizsgáljuk, látható, hogy a baráti, oktatói vagy a vallásos ifjúsági csoporttagság nem véd a lemorzsolódási rizikótól, egyedül a szülői kapcsolati tőke növeli a bennmaradás esélyét. Azok a hallgatók, akik szoros kapcsolatot ápolnak szüleikkel, nagyobb eséllyel fejezik be tanulmányaikat, mint azok a társaik, akik kapcsolata kevésbé aktív családtagjaikkal.

Utolsó lépcsőben a nem és a kor változók és a függő változó összefüggéseit vizsgáltuk. Az adatok azt mutatják, hogy inkább a lányok körében nagyobb a valószínűsége a bennmaradásnak és a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettségnek. Korábbi kutatások igazolják a lányok jobb tanulmányi teljesítményét (Fényes 2009), mely elősegíti a tanulmányi elköteleződést is.

Összességében tehát nem igazolódott be hipotézisünk, miszerint azok a fiatalok, akik aktívabb állampolgárok, sokkal elkötelezettebbek a tanulmányaik iránt és kevésbé fognak lemorzsolódni az egyetemi évek alatt, mint kevésbé aktív társaik, de az sem, hogy a külső aktivitás elvon a tanulástól. Úgy tűnik, a hallgatói elkötelezettséget a civil aktivitás általában nem, csak további, itt nem vizsgált feltételek mellett befolyásolhatja. Alaposabb elemzésre van szükség az összefüggés vizsgálatához, a fiatalok önkéntes szervezetekhez való csatlakozása más elemzések szerint jótékony hatással lehet számos más területen (Fényes & Markos 2016).

Harmadik hipotézisünk csak részben igazolódott be, hisz nem mutatható ki, hogy a jobb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű hallgatók elkötelezettebbek lennének a tanulmányok befejezése mellett, mint rosszabb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű társaik. Kizárólag a szülőkkel kialakított szoros kapcsolat véd a felsőoktatásból való lemorzsolódástól.

DUPress

Összegzés

Eredményeink szerint a lemorzsolódás ellen elsősorban a szülőkkel való jó kapcsolat véd, és ha valaki nő (anyagitőke-hatás ambivalens, egyes mutatók szerint a jobb anyagi helyzet véd, más mutatók szerint hátráltat), a civil aktivitás esélyét pedig a jobb anyagi helyzet, a falusi lakhely, az oktatókkal és hallgatókkal való jó kapcsolat és a vallásos kiscsoporttagság növeli (a szülőkkel való jó kapcsolat viszont csökkenti az esélyt).

Előzetes hipotéziseinkkel szemben tehát a civil aktivitás nem hátráltatja, de nem is segíti elő a hallgatók tanulás melletti elkötelezettségét. Eszerint tehát az is állítható, hogy a civil aktivitás nem von el a tanulástól és nem hátráltatja azt. Ennek fényében véleményünk szerint fontos, hogy a felsőoktatási intézmények támogassák a diákok önkéntes munkáját és civil aktivitását, mivel ezáltal válhatnak igazán tudatos állampolgárokká, az önkéntesség számos más pozitív hatása mellett. Magyarországon a 2012-es tanévben vezették be a középiskolákban az iskolai közösségi szolgálatot, melynek fő célja a civil aktivitás elősegítése (Markos 2016). Az iskolai közösségi szolgálat hatása a civil aktivitásra, így a hallgatói elköteleződésre is néhány év múlva válik majd vizsgálhatóvá. A civil aktivitás és a lemorzsolódás, bennmaradási hajlandóság összefüggését további, a képzési területre, a kari kontextusra stb. vonatkozó változók bevonásával végzett elemzésekkel szükséges megvilágítani.

Hivatkozott irodalom

- Altbach, P. G (2009). Introduction. In Lideman, R. B. et al. (eds.): *Student Affairs and Servicies in Higher Education: Global Foundation Issues and Best Practicies* (pp. 13–19). International Association of Student Arrairs and Servicies (IASAS) XIII–XIV. UNESCO, Printed in France.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student dropout in US colleges and universities. *Open Learning, 19* (1), 9–18.
- Bodó M. et al. (2017). Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 67* (9–10), 41–71.
- Bognár A. (2015). *A családi szocializációs tényezők hatása a politikai aktivitásra*. PhD-értekezés. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Braxton, J. (ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle.* Nashville, Vanderbilt University Press.
- Ceglédi T. (2015). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek: reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp.116–135). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology, 94,* 95–120.

EUPress

- Csákó M. (2007a). *Demokráciára nevelés az iskolában.* Kézirat, Budapest.
- Csákó M. (2007b). *Fiatalok demokráciaképe.* Kézirat, Budapest.
- Donovan, R. (1984). Path Analysis of a Theoretical Model of Persistence in Higher Education among LowIncome Black Youth Author(s). *Research in Higher Education, 21* (3), 243–259.
- Ekman, J. & Amna, E. (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs, 22* (3), 283–300.
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 3,* 31–47.
- Fényes H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia, 109* (1), 77–101.
- Fényes H. & Pusztai G. (2014). Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): Közösségteremtők (pp. 329–351). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. (2015). *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. & Markos V. (2016). Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai G., Bocsi V. & Czeglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 248–261). Nagyvárad–Budapest, Partium– PPS–Új Mandátum.
- Fényes, H. & Pusztai, G. (2012). Religiosity and Volunteering among Higher Education Students in the Partium Region. In Györgyi Z. & Nagy Z. (eds.): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion* (pp. 147–167). Oradea, University of Oradea Press.
- Hegedűs R. (2016). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia, 16* (3), 1–13.
- Markos V. (2016). A nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd, 3* (4), 1–14.
- Merill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? *Journal Studies in Higher Education, 40* (10), 1859–1871.
- Németh Sz. (2008). A (szak)iskola lemorzsolódás királyi útja: tanulói életutak. *Regio: Kisebbség, Politika, Társadalom, 19* (1), 31–66.
- Papp Z. A. (2008). Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Budapest példája. *Regio: Kisebbség, Politika, Társadalom, 19* (1), 66–95.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, ÚMK.
- Pusztai G. (2015). *Pathways to student success in higher education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity.* Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Pusztai G. (2017). Hallgatók civil közösségi részvétele öt ország tizenhárom felsőoktatási intézményében. *Kultúra és Közösség, 21* (3), 95–108.

DUPress

- Stoecker, J., Pascarella, E. T. & Wolfle, L. M. (1988). Persistence in higher education: A 9-year test of a theoretical model. *Journal of College Student Development, 29* (3), 196–209.
- Szabó I. (2009). *Nemzet és szocializáció.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45* (1), 89–125.
- Tinto, V. (2004). *Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences.* Washington, The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Veroszta Zs. (2010). *Felsőoktatási értékek hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása.* PhD-értekezés. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Vossensteyn, H. et al. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

DUPress

Kovács Klára

A sportolási szokások és perzisztencia kapcsolata magyarországi és romániai hallgatók körében

Absztrakt
Tanulmányunk célja, hogy megvizsgáljuk a sportolási szokások (gyakoriság, versenysportjelleg, intézményen belüli, kívüli sportkörben, klubban, csoportban, mindkettőben vagy egyikben sem sportol) és a tanulmányi eredményesség egy fontos, a lemorzsolódást is előrejelző mutatója, a tanulmányok melletti kitartás (perzisztencia) közötti összefüggéseket. Kutatásunkban három elméleti pillérre támaszkodunk: a fejlődési modellre, Coleman társadalmitőke- és zero-sum elméletére, illetve a hallgatói integrációs modelljére. Elemzéseinkhez a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD) 2012-es HERD-kutatásának adatbázisát használtuk fel (N = 2619), melynek keretében Magyarországon az Észak-Alföld régió, illetve Románia partiumi felsőoktatási intézményeinek hallgatóit kérdeztük meg. A perzisztenciát egy kilencitemes skálával mértük, a sportolási szokások mentén elkülönülő hallgatói csoportok közötti különbségeket varianciaelemzéssel vizsgáltuk meg. Eredményeink szerint a fejlődésimodell-elmélet a leggyakrabban sportolók kiemelkedő eredményeiben látszik érvényesülni a tanulmányok befejezése melletti elszántságban, valamint a versenysportolók körében azáltal, hogy hasznosnak látják tanulmányaikat, képesek minden körülmények között tanulni, mindent megtesznek az órákon való részvételért, és ők képesek felkészülni a vizsgákra leginkább saját értékelésük szerint. Feltételezéseinkkel ellentétben épp az egyetemi sportklubban sportolók a legkevésbé elszántak a tanulmányaik befejezését illetően, kevésbé szeretnének minél jobb tanulmányi eredményeket elérni, nem tesznek meg mindent, hogy részt vehessenek az órákon, és hogy időben fejezzék be az órai feladatokat, beadandókat, miközben a nem sportkörtagok érték el ezekben a dimenziókban és az összes mutatóban a legmagasabb pontszámokat. Az alkalmi sportoló közösségekhez való tartozás mint ösztönző környezet olyan tanulmányokhoz kapcsolódó érték- és normarendszert közvetíthet, amelyben kiemelt jelentőséggel bír a tanulás hasznossága és a sikeres diplomaszerzés iránti elköteleződés, a tanulmányi kötelezettségek előtérbe helyezése más teendőkkel, kedvteléssel szemben.

Bevezetés

Tanulmányunkban a sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy speciális dimenziója közötti kapcsolatot tárjuk fel. A sport és eredményesség közötti összefüggéseket kétféleképpen közelíthetjük meg: milyen tényezők hatására kezd el valaki

EUPress

sportolni (drop in: tehát maga a sporttevékenység egy eredményességi mutató), illetve milyen okok játszanak szerepet a sportból való lemorzsolódásban (drop out of sport), másrészt milyen hatása van a sportnak az akadémiai eredményességre (Eitle & Eitle 2002). Tanulmányunkban is ez utóbbi megközelítést alkalmazzuk. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a sportolás különböző formái, típusai miként befolyásolják a hallgatók tanulmányok melletti kitartását, azaz a perzisztenciát. A perzisztencia tulajdonképpen a lemorzsolódás ellentéte, tehát a hallgató kitart az intézménye és a tanulmányainak sikeres befejezése, a diplomaszerzés mellett, azonban értelmezésünkben ennél többet is jelent: annak foka, hogy mennyire elkötelezett a tanulmányok sikeres teljesítése mellett (elkötelezettség), mennyi erőfeszítést hajlandó/képes tenni annak érdekében, hogy sikeresen elvégezze tanulmányi kötelezettségeit (ennyiben közel áll ahhoz, amit tanulmányi énhatékonyságnak nevezünk, de nem teljesen egyezik meg ezzel) (Pascarella & Terenzini 1980; Tinto 1997). Ily módon a perzisztencia egy, a lemorzsolódás szempontjából is kiemelkedően fontos eredményességi mutató.

Kutatatásunk több szempontból is hiánypótló. A sporttevékenység és az akadémiai eredményesség összefüggéseinek empirikus vizsgálatára kevés kutatás volt eddig (Mangold et al. 2003), ezek többsége, természetesen nem véletlenül, elsősorban egyesült államokbeli intézményekre vonatkozik. A kutatás relevanciáját tovább erősíti, hogy az összefüggések nem egyértelműek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében): egyes vizsgálatok a sport pozitív (Field et al. 2001; Castelliet al. 2007), mások pedig a negatív (Maloney & McCormick 1993) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (Fisher et al. 1996; Melnick et al. 1992). Trudeau és Shephard (2008) metaelemzéssel vizsgálták meg a sport és a tanulmányi teljesítmény kapcsolatáról szóló tanulmányokat, s ők inkább több pozitív összefüggést mutattak ki, mint negatívat vagy semlegest. Arra az eredményre jutottak, hogy főként az általános iskolában a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó programok kismértékben hozzájárulnak a jobb teszteredményekhez, viszont nagymértékben javította a tanórai teljesítményt a kognitív funkciókra gyakorolt pozitív hatása révén. Ezek az eredmények felhívják a figyelmet a sportolók speciális, atipikus csoport jellegére (Gősi 2017). A versenysportolóknak egyszerre kell helyt állniuk két területen, a sportban és a tanulmányokban, ami sok időt, energiát, megfelelő időbeosztást, sajátos életmódot és napirendet vesz igénybe, így vizsgálatuk különösen érdekes lehet. Mivel az általunk vizsgált régióban nem történt hasonló kutatás, így az első összefüggések feltárásához alkalmas alapot adhat a 2013. évi Partiumban végzett nemzetközi kutatásunk adatbázisa.

A sportolás és tanulmányi eredményesség az elméletek és kutatási eredmények tükrében

A sportolás és tanulmányi eredményesség/perzisztencia összefüggéseinek vizsgálatához három elméleti pillérre támaszkodtunk. Az első, a fejlődésimodell-elmélet a

PUBress

sportolás pozitív személyiségfejlesztő hatásaira hívja fel a figyelmet, olyan készségeket, képességeket, tulajdonságokat fejleszt, melyek fontosak lehetnek a tanulmányok, később pedig a munkavállalás során (úgy, mint a kemény munka tisztelete, kitartás, magabiztosság, csapatmunka, szociális, vezetői készségek stb.). A rendszeres fizikai aktivitás csökkenti a normaszegő magatartást az iskolában és a lemorzsolódás esélyét (Trudeau & Shephard 2008). Yin és Moore (2004) az iskolai sporttevékenység hatását vizsgálták longitudinális, utánkövetéses felmérés során pszichológiai, kognitív tényezőkre, teszteredményekre és a lemorzsolódás esélyére. Eredményeik szerint a vizsgálat második hullámában szignifikánsan kisebb arányban morzsolódtak le az iskolai sporttevékenységben részt vevő fiúk és lányok. Afroamerikai és spanyol ajkú amerikai hallgatók körében végzett kutatási eredmények szerint, noha nem találtak összefüggést a sportolás és a tanulmányi teljesítmény között, de egyértelműen igazolták a sporttevékenységben való részvétel szerepét a lemorzsolódás csökkentésében körükben (Melnick et al. 1992).

Korábbi vizsgálatunkban az ebben a tanulmányban is használt adatbázisban megnéztük, hogy miként befolyásolják a sportolási szokások a hallgatók eredményességének különböző dimenzióit s összetett mutatóját. Eredményeink igazolták a rendszeres sporttevékenység (verseny- és rekreációs céllal végzett szabadidősport) pozitív hatását, hiszen a legtöbb mutatóban az ezekbe a klaszterekbe tartozó hallgatók érték el a legmagasabb pontszámot, akárcsak az eredményesség összes mutatójában. Regressziós modell segítségével vizsgáltuk meg, hogy a társadalmi-demográfiai háttérváltozók kontrollálásával, illetve olyan szubjektív tényezők bevonása mellett, mint a reziliencia vagy a szubjektív jóllét is megmarad-e a sportolás pozitív hatása. Eredményeink szerint mind a verseny-, mind a szabadidő-sportolás pozitívan befolyásolja a hallgatók eredményességét függetlenül a szociokulturális háttértől, így igazolódott, hogy hátrányos helyzetű hallgatók esetében is a sportolás olyan értékeket, normákat, viselkedési szabályokat közvetít, fejleszti a személyiséget, melyek hozzájárulnak a hátrányok kompenzálásához a tanulmányokat illetően (Kovács 2015a).

Második elméleti pillérünk, Coleman (1961) társadalmitőke-elmélete szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport, hozzájárulnak a sportoló fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkéjük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ugyanakkor, ha a sportolásra fordított idő a tanulmányi programok rovására megy, akkor ez egy ún. zérőösszegű helyzetet teremt. Ugyanis a sport és az ehhez hasonló extrakurrikuláris tevékenységek időt és energiát vesznek el a tanulástól, ráadásul az iskolák is fontos funkciót tulajdonítanak sportolóik teljesítményének, hiszen ez az ő sikerük is, ezért a sportolás, a sporteredmények hangsúlyozásával ők is hozzájárulnak a tanulók rosszabb iskolai teljesítményéhez (Eitle & Eitle 2002; Miller et al. 2007). Különösen érvényes ez a tendencia a felsőoktatásban sportoló hallgatókra, akiknek nemcsak nehezebb mindkét területen, tehát a sportban és a tanulásban jól teljesíteni, hanem a sporttevékenység izolálhatja őket csoporttársaiktól, az oktatóktól,

DUPress

ami tovább ronthatja esélyeiket a tanulmányi követelmények teljesítésében. Ezért is nevezik ezeket a sportolókat Amerikában néma sportolóknak (dumbjock) (Bowen & Lewin 2003). Ugyanakkor Trudeau és Shephard (2008) metaelemzéseik alapján cáfolják a zero-sum elméletet. Állításuk szerint elsősorban a fizetett sporttevékenységre érvényes az elmélet, a szabadidőben vagy extrakurrikuláris programként végzett sportolásra nem, mely utóbbit a sportolás közvetett pozitív hatásai is megerősítenek (növeli az iskolához való kötődést, önbizalmat stb.), s ezek szintén fontos szerepet játszanak a tanulmányi eredményességben.

Pascarella és munkatársai (1999) is felhívják a figyelmet a sportolók speciális helyzetére. Amennyiben a sporttevékenység túl sok időt vesz el a hallgatótól, ez gátolhatja az akadémiai integrációt, nem jön létre megfelelő kapcsolat a csoporttársakkal, oktatókkal, így az intézményhez való kötődés (a tanulmányok viszonylatában) is alacsonyabb fokú lesz. Ez pedig rosszabb tanulmányi eredményeket, érdektelenséget, esetlegesen annak negligálását, a lemorzsolódás kockázatát, a csoporttársak, oktatók részéről pedig sportolókkal kapcsolatos sztereotípiák erősödését eredményezheti (lusta, buta, semmirekellő sportoló hallgatók) (Watts & Moore 2001). Itt térnénk rá kutatásunk elméleti hátterének harmadik, legfontosabb pillérére, Tinto (1997), valamint Pascarella és Terenzini (1980) hallgatói integrációs/interakciós modelljére. Elméletükben, és ennek igazolásaként végzett empirikus kutatásaikban azokra a szociokulturális és főként intézményi, illetve individuális tényezőkből készítettek modellt, melynek segítségével feltárhatók a lemorzsolódás okai, s ennek ellentéteként azonosíthatók a tanulmányok melletti kitartás (perzisztencia) befolyásoló tényezői. Tinto (1997) három fontos dimenziót emel ki a tanulmányok és diplomaszerzés melletti elköteleződésben, céltudatosságban: 1. az egyéni tényezőket (korábbi tanulmányi eredmények, bátorság, szocioökonómiai háttér); 2. a hallgatók egyéni jellemzőit arra vonatkozóan, hogy mennyire elkötelezettek az egyetemi szervezetek iránt; 3. a hallgatók tanulmányi és szociális integrációjának szintjét. Ez utóbbi témánk szempontjából is a legfontabb, vizsgált dimenzió. Az akadémiai integráció nem más, mint a hallgató hallgatótársakkal és oktatókkal való interakciói, annak mértéke, hogy milyen mértékben vesz részt, vonódik be egy hallgató tutori, tanuláscentrikus vagy más tanulói csoportokba az intézményen belül (Pusztai 2011; 2015). Míg a szociális integráció az intézmény társas, szociális miliőjébe való bekapcsolódást jelenti, az osztálytermeken belül és kívül egyaránt. Idetartoznak a különböző szabadidős önkéntes csoportokhoz, közösségekhez való csatlakozás is, mint az egyetemi sportcsapatok. Miután a sportcsapatokhoz való csatlakozás is növeli a hallgató szociális integrációját, interakcióját, ez hozzájárul a tanulmányi eredményességhez, sikeres végzéshez. Emellett az egyetemi sportolókra és eredményekre egyaránt büszkék az intézmények és a hallgatók, így a sportsikerek közelebb hozzák egymáshoz a sportolókat és a nem sportolókat, a több interakciónak és a sportolók intézményük sportcsapatának tagjaiként még elkötelezettebbek lesznek egyetemük/főiskolájuk iránt (Mangold et al. 2003). Tehát feltételezhető, hogy a sportolók magasabb fokú szociális integrációja magasabb perzisztenciával jár, ugyanakkor, mint ahogy azt fentebb bemutattuk, ez nem mindig van így. Ily módon a sportolás,

DUPress

hallgatói (szociális) integráció és perzisztencia között sem egyértelműek az összefüggések.

Hazánkban nagyobb problémát jelent az, hogy a felsőoktatásba lépve drasztikusan csökken a rendszeresen sportolók aránya, különösen a versenysportolók hagyják abba pályafutásukat (Perényi 2011; 2013; Pfau 2017), ezért fontosak azok az intézményi programok, amelyek segítik a sportolókat tanulmányi és sportolói karrierjük összeegyeztetésében. Ennek érdekében a Debreceni Egyetemen többek között mentorprogram működik: a sportoló hallgatót tutorok (hallgatótársak) és mentorok (oktatók) segítik, akik ugyanazon a szakon tanulnak/tanítanak, ezzel támogatva a hallgatót a tanulmányi követelmények teljesítésében, sikerek elérésében és megvédve őket a lemorzsolódástól. A kettős életpályamodell bevezetése országosan hozzásegíti a sportoló fiatalokat, hogy ne kelljen választaniuk sportolói és tanulmányi karrierjük között, illetve a sportolói pályafutás végeztével zökkenőmentesen kezdhessék meg civil életüket, melynek továbbra is része a rendszeres fizikai aktivitás (Lenténé Puskás 2016; Pfau 2017).

A fejlődésimodell-elméletből kiindulva azt feltételezzük, hogy a sportolás gyakoriságával növekszik a perzisztencia mértéke, Tinto (1997), Pascarella és Terenzini (1980) integrációsmodell-elmélete alapján azonban azt, hogy különbséget találunk azon hallgatók között, akik egyetemen belül, kívül, esetleg mindkettőben talán versenyszerűen sportolnak. A modellből kiindulva az egyetemen belüli sportolók magasabb fokú integrációja, intézményi beágyazódása a perzisztencia magasabb fokával járhat együtt, míg az egyetemen kívüli, sportkörtagság kifelé húzó erőként negatívan hat a perzisztenciára (Pusztai 2011; 2015). Bár korlátozott mértékben van lehetőségünk vizsgálni a versenysport szerepét, de Coleman zero-sum elmélete alapján körükben a perzisztencia alacsonyabb szintjét, így a sportolás negatív hatását feltételezzük.

Minta és módszerek

Az elemzéshez a HERD-kutatás kérdőíves felméréséből származó adatbázist használtuk fel. Kutatásunk célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségtérítéses hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamai, MA/MSc képzések 1. évfolyamai, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamai. A kérdőíveket kérdezőbiztos jelenlétében 2012 márciusa és júniusa között töltötték ki a hallgatók a következő intézményekben: Debreceni Egyetem, Nagyváradi Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Emanuel Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kar, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata. A minta végső elemszáma 2619 fő. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

A függő változó, azaz perzisztencia mérésére Pusztai (2011; 2016) munkái alapján egy kétdimenziós (tanulmányi cél melletti elköteleződés és a tanulmányi énhatékonyság

DUPress

dimenziója), kilenc itemből álló kérdéssort alkalmaztunk (Cronbach-α ,844). Főkomponens-elemzéssel hoztuk létre a perzisztencia-főkomponenst (Principal Components, KMO = ,863, magyarázott variancia értéke 44,98%, Mean = 72,93 pont).

A magyarázó változók közül a sportolás gyakoriságának méréséhez megkérdeztük a válaszadókat, hogy milyen gyakran végeznek legalább 45 percig tartó közepes intenzitású sporttevékenységet a kötelező testnevelésórán kívül. A válaszok alapján három sportolói csoportot alakítottunk ki: nem sportolók, ritkán és rendszeresen sportolók. Arra is külön rákérdeztünk, hogy versenyszerűen sportolnak-e egyesületi keretekben. Klaszteranalízissel négy sportolói típust különítettünk el a sportolás iránti attitűdök, a sportolás gyakorisága és a versenysportváltozók bevonásával. Ezek a következők: 1. élménykereső versenysportolók (16,5%), 2. rendszeres, rekreációs szabadidős sportolók (43,8%), 3. alkalmi, társak kedvéért sportolók (11,2%) s 4. nem sportolók (28,4%) (Kovács 2015b). Pascarella és Terenzini (1980) elméletéhez kapcsolódóan az intézményi integráció/interakció mérésére megvizsgáltuk az önkéntes közösségekbe való tartozást. Megkérdeztük, hogy tagja-e a hallgató valamilyen intézményen belüli vagy kívüli csoportnak, klubnak, szervezetnek, köztük a sportklubot, sportkört is (igen, egyetemen belül; igen, egyetemen kívül; igen; mindkettőben; nem, de szeretne tag lenni; nem és nem is szeretne).

A magyarázó változók közé beemeltük a legfontosabb társadalmi-demográfiai változókat: ország, nem, szülők iskolai végzettsége, lakóhely településtípusa, szubjektív, relatív és objektív anyagi helyzet.

Eredmények

A hallgatók között legnagyobb arányban fordulnak elő azok, akik nagyon elszántak tanulmányaik befejezését illetően (57,3%), minél jobb eredményeket szeretnének elérni (52,4%), s jobbára úgy látják, hogy képesek figyelni az órákon (58,6%) és felkészülni a vizsgákra (57,4%), a diákok 52,8 százaléka rendszeresen részt vesz az előadásokon/szemináriumokon. A válaszadók 10,2%-a nyilatkozott úgy, hogy csak kismértékben képes tanulni akkor is, ha érdekesebb dolga lenne, két százalék körül vannak olyanok, akik egyáltalán nem tartják hasznosnak a tanulmányokat, melyet folytatnak (2,3%), tesznek meg mindent, hogy részt vehessenek az előadásokon (2,4%). 3,4 százalék kismértékben fejezi be időben az órára készített beadandókat, kiselőadásokat, feladatokat, 2,9 százalék alig képes figyelni az órákon.

A hallgatók többsége (26,2%) hetente egyszer-kétszer sportol, ennél többször kb. 17 százalék, a hallgatók majd egynegyede soha vagy évente csak egyszer-kétszer sportol. A hallgatók 8,8 százaléka egyetemen belül, 12,5 százaléka egyetemen kívül, 3,7 százaléka pedig mindkettőben tagja valamilyen sportkörnek, klubnak (összesen tehát 25%). Nem tag, de szeretne 26,4 százalék, s nem is szeretne 48,6 százalék. A válaszadók mindössze 4,5 százaléka sportol versenyszerűen egyesületi keretekben: 17,9 százalékuk egyetemi, 53,8 százalék az intézményén kívüli sportklubban, 28,2 százalék

pedig mindkettőben. Noha arányaiban jóval kevesebb hallgató sportol versenyszerűen a vizsgált egyesületek egyes típusaiban, de az adjusted residuals értékei egyértelműen azt jelzik, hogy felülreprezentáltak a versenyzők mindhárom sportkörtípusban és a sportolási szokások mentén kialakított klaszterek közül a versenysportolói hallgatói csoportban is.

A sportolás különböző formáinak összefüggései a perzisztenciával

Kutatásunk első lépéseként megvizsgáltuk, hogy mely demográfiai és szociokulturális változóknak van szerepe a perzisztensebb hozzáállás kialakulásában. Három változó mentén találtunk szignifikáns különbségeket: az ország [F(1,2247) = 47,921], a nem [F(1,2203) = 16,620], valamint a relatív anyagi helyzet [F(4,2400) = 4,163] változókban. Eredményeink azt mutatják, hogy a romániai hallgatók érték el a magasabb pontszámot (75,17 pont) a magyarországiakkal szemben (70,35 pont). A nőkre inkább jellemző a perzisztencia (74,05), mint a férfiakra (71,15), a legjobb anyagi helyzetben lévők érték el a legmagasabb pontszámot (74,53), s az anyagi helyzet értékelésével egyenesen csökken az elért pontszám is. Ez alól kivételt képez a relatíve legrosszabb helyzetben lévők, mivel ők valamivel magasabb pontszámot értek el, mint az előttük lévő csoportba tartozók (73,4 pont). Ennek hátterében a nagyon alacsony elemszám (37 fő) torzító hatása játszhat szerepet. Az évfolyamnak, szülők iskolai végzettségének, a lakóhely településtípusának és az egyéb módon mért anyagi helyzetnek nincs befolyásoló szerepe a perzisztenciában (1. táblázat).

1. táblázat. A társadalmi-demográfiai változók kategóriáinak átlagértékei a perzisztencia-főkomponensben

		Átlag	Szórás	F	P	n
Ország	Magyarország	70,53	14,86	47,921	,000	1163
	Románia	75,17	16,73			1086
Nem	Nő	74,05	15,08	16,620	,000	1441
	Férfi	71,15	17,30			764
Szubjektív anyagi helyzet	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	74,53	16,37	4,163	,002	369
	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg	73,63	15,46			1138
	Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni	72,48	16,98			230
	Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségleteinkre	73,4	18,29			37

Forrás: HERD 2012

Varianciaelemzéssel vizsgáltuk meg, hogy a sportolás gyakorisága, a hallgatói sportolási szokások mentén kialakított csoportokban, a versenyszerűen sportolók és nem sportolók, valamint az intézményen belül, kívül, esetleg mindkettőben vagy egyikben sem sportoló hallgatók között milyen különbségeket fedezhetünk fel a perzisztenciát mérő kilenc állításban és a főkomponensben. A leggyakrabban sportolók nyilatkoztak úgy, hogy nagyon elszántak a tanulmányaik befejezését illetően (83,6 pont), őket követték a nem (81,52) és az alkalmi sportolók [81,13 pont, $F(2,2427) = 3,019$]. A versenyszerűen sportolók magasabb pontszámot értek el abban, hogy hasznosnak látják tanulmányaikat [78,14 vs. 73,91 pont, $F(1,2402) = 6,002$], s képesek akkor is tanulni, ha érdekesebb teendőjük is akad [59,45 vs. 53,25 pont, $F(1,2500) = 8,964$]. Azonban a nem versenyszerűen sportolók értettek egyet inkább azzal, hogy minél jobb tanulmányi eredményeket szeretnének elérni [81,24 vs. 76,64 pont, $F(1,2491) = 8,161$].

A kutatás következő lépéseként megvizsgáltuk a sportolási szokások mentén kialakított hallgatói klaszterek különbségeit a perzisztencia egyes itemeiben és főkomponensében (2. táblázat). A szignifikáns különbségeket mutató változók közül vagy az alkalmi, vagy a versenysportolók érték el a legmagasabb pontszámot, de a két csoport között szinte minden esetben alig tapasztaltunk különbséget. Összességében az alkalmi sportolókra jellemző leginkább a perzisztencia [75,25 pont, $F(3,2246) = 6,081$], de alig maradnak el tőlük a versenysportoló klaszterbe tartozó hallgatók (74,52 pont). Az alkalmi sportolók érzik leginkább, hogy hasznosak a tanulmányaik [77,41 pont, versenysportolók: 75,88 pont, $F(3,2400) = 3,969$], és hogy képesek az órákon figyelni [68,83, versenysportolók: 67,78 pont, $F(3,2502) = 3,562$], illetve akkor is tanulni, amikor nem igazán van kedvük hozzá [57,67 pont, versenysportolók: 56,91 pont, $F(3,2498) = 4,966$]. A versenysportolói klaszterbe tartozók jelezték leginkább, hogy mindent megtesznek az órákon való részvételért [76,97 pont, $F(3,2497) = 7,291$], de ez épp az alkalmi sportolókra jellemző a legkevésbé (70,46 pont), és hogy fel tudnak készülni a vizsgákra [71,14 pont, alkalmi sportolók: 70,93 pont, $F(3,2519) = 2,823$]. Ezek az eredmények két dologra hívják fel a figyelmet: az első az, hogy versenysportolóink esetében nem igazolódik a Coleman megfigyelésére alapozott hipotézisünk, hiszen nagyon is komolyan veszik az óralátogatást, a vizsgákra való felkészülést, saját bevallásuk szerint rájuk jellemző az, hogy nagy erőfeszítéseket tesznek az órai és vizsgakötelezettségek minél sikeresebb teljesítéséhez. Másrészt esetükben a sportolás önbizalom-növelő hatásának is szerepe lehet, hiszen ők érzik leginkább úgy, hogy fel tudnak készülni a vizsgákra. Több kutatás is igazolta a sportolás pozitív hatását az önbizalomra, melynek köszönhetően a rendszeres testedzés, az újabb és újabb egyéni vagy éppen csapattal átélt sikerek, kitűzött célok elérése hozzájárul önmagunk elfogadásához, elégedettséghez, s így előbb-utóbb a magasabb önbizalomhoz (Frost & McKelvie 2005; Greenleaf et al. 2009). Ennek a pszichológiai és mentális támogató hatásnak természetesen nemcsak a sporttevékenységben érzékelhetők a nyomai, hanem a transzferhatásoknak köszönhetően kihatnak az élet más területeire, mint a tanulás vagy a munka.

DUPress

2. táblázat. A sportolási szokások mentén kialakított hallgatói csoportok különbségei a perzisztencia egyes itemeiben és főkomponensében (pontszámok 0–100 fokú skálán, p ≤ 0,005)

	Verseny-sportolók	Rendszeres szabadidő-sportolók	Alkalmi/ társak kedvéért sportolók	Nem sportolók	F	N
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	75,88	74,19	77,41	72,13	3,969	2403
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	76,97	73,49	70,46	73,24	7,291	2497
Képes vagyok akkor is tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna	56,91	52,85	57,67	51,72	4,966	2506
Fel tudok készülni a vizsgákra	71,14	70,04	70,93	67,56	2,823	2522
Képes vagyok figyelni az órákon	67,78	65,81	68,83	64,15	3,562	2505
Perzisztencia-főkomponens	74,52	72,9	75,25	70,94	6,081	2249

Forrás: HERD 2012

A sportklubtagság intézményi hátterét tekintve hat állításban és a főkomponensben is szignifikáns különbségeket találtunk az egyes csoportok között. Szignifikánsan a legalacsonyabb pontszámot érték el az egyetemi sportklubok tagjai abban, hogy nagyon elszántak a tanulmányaik befejezését illetően [75,34 pont, F(4,2349) = 12,804], minél jobb tanulmányi eredményeket szeretnének elérni [76,32 pont, F(4,2360) = 5,583], időben befejezik a dolgozatokat, tanulmányokat az órákra [64,71 pont, F(4,2368) = 4,089], mindent megtesznek az előadásokon való részvételért [71,06 pont, F(4,2366) = 3,896], azonban ennek ellenére ők vesznek részt leginkább – bevallásuk szerint – az előadásokon/szemináriumokon [74,66 pont, F(4,2370) = 4,594]. Mindezek eredményeképpen ők érték el a legrosszabb eredményt a perzisztencia összmutatójában [70,43 pont, F(4,2134) = 4,042]. Egyetemen kívüli vagy mindkettőben sportoló hallgatók egy tényező mentén sem érték el a legjobb eredményt, általában átlag körüli pontszámokat értek el. Két esetben azok a hallgatók érték el a legmagasabb pontszámot, akik nem tagjai sportegyesületnek, de szeretnének: ők a leginkább elszántak a tanulmányok befejezését illetően (84,79 pont), illetve a legjobb eredményeket igyekeznek elérni (83,47 pont). A többi szignifikáns különbséget mutató változóban és a perzisztencia főkomponensében (74,14 pont) azok a diákok érték el a legjobb eredményt, akik nem

DUPress

tagjai sportklubnak és nem is szeretnének csatlakozni: ők azok, akik legtöbbet teszik meg az órákon való részvételért (76,71 pont), leginkább igyekeznek időben befejezni a dolgozatokat, felkészülni az órákra (71,59 pont), vizsgákra [71,66 pont, F(4,2382) = 8,963] (3. táblázat).

Összességében tehát azt látjuk, hogy az egyetemi sportklubtagok a legkevésbé elkötelezettek tanulmányaik iránt, s a legkevésbé igyekeznek teljesíteni tanulmányi kötelezettségeiket, ahhoz azonban, hogy legalább a minimumot tudják teljesíteni, igyekeznek részt venni az előadásokon/szemináriumokon, hogy legalább szóban hallhassák az elsajátítandó tananyagot, teljesítendő feladatokat. Azok a hallgatók, akik nem tagjai semmilyen sportkörnek, de szeretnének csatlakozni, leginkább a tanulmányok szubjektív értékelésében s az emelletti elszántságban értek el kiemelkedően magas eredményt. Azok a diákok pedig, akik egyáltalán nem érintettek a sportolás intézményes formájában, minden energiájukat arra fordítják, hogy részt vehessenek az órai munkában, s felkészülhessenek az órákra, előadásokra, vizsgákra, tehát minden idejüket igyekeznek a tanulásra fordítani. Ez lehet az oka annak is, hogy nem tudnak/akarnak időt szánni a sportolásra, legalábbis ennek klubformájára.

3. táblázat. A sportkörtagság különbségei a perzisztencia egyes itemeiben és főkomponensében (pontszámok 0–100 fokú skálán, $p \leq 0{,}005$)

	Sportklub tagja egyetemen belül	Sportklub tagja egyetemen kívül	Sportklub tagja mindkettőben	Nem tagja sportklubnak, de szeretne	Nem tagja sportklubnak és nem is szeretne	F	N
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	75,34	76,81	83,27	84,79	82,5	12,804	2353
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	76,32	78,43	79,16	83,47	81,55	5,583	2364
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	71,06	71,62	75,27	75,65	76,71	3,896	2370
Időben befejezem a dolgozatokat/ tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/ szemináriumokra	64,71	69,12	65,55	70,62	71,59	4,089	2368
Fel tudok készülni a vizsgákra	64,94	65,46	63,25	70,95	71,66	8,963	2386
Részt veszek az előadásokon/ szemináriumokon	74,66	71,98	63,18	73,42	73,84	4,594	2374
Perzisztencia-főkomponens	70,43	70,8	71,26	73,24	74,14	4,042	2138

Forrás: HERD 2012

DUPress

Többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáltuk meg, hogy miként befolyásolják a sportolási szokásokat mérő változóink a hallgatók perzisztenciájának összmutatóját a legfontosabb társadalmi háttérváltozók kontrollálása mellett (4. táblázat). Eredményeink igazolták a korábbi kétváltozós összefüggéseket az alkalmi sportolók perzisztenciájára vonatkozóan: azok a hallgatók, akik legalább alkalomszerűen, s a klaszter jellemzője alapján nagyrészt társas közegben, a sportoló közösség fontossága miatt sportolnak, magasabb fokú perzisztenciával bírnak, függetlenül attól, hogy intézményen belül, kívül, egyáltalán intézményes körülmények között sportolnak-e szabadidős tevékenységként, vagy alkalomadtán versenyeken indulva (β = ,084). Az alkalmi sportolás pozitív hatása szintén független nemtől, országtól, gazdasági vagy kulturális helyzettől. Noha láthatjuk, hogy az összes változó bevonásával a sportkörtagságnak nincs szignifikáns befolyásoló szerepe a perzisztenciában, így az integrációs elmélet ezen a szinten nem igazolódott, de az alkalmi sportolás pozitív hatása mögött ennek társas jellegét feltételezhetjük. Az ezzel a sportolói klaszterbe tartozó hallgatókra jellemző leginkább, hogy a közösségért, sporttársakért szeretnek mozogni, még ha csak alkalomadtán is. Azt láthatjuk, hogy esetükben nem számít, hogy a csapatot/csoportot egyetemi vagy ezen kívüli társak alkotják, a közösség, elsősorban tanulmányokhoz kapcsolódó érték- és normavilága, a társak esetlegesen támogató szerepe (amennyiben hallgatókról van szó) a folyamatos interakciók révén megerősíti az egyént, hogy minél inkább helyt álljon a tanulmányaikban, elkötelezetté teszi a sikeres diplomaszerzésben, s ehhez igyekeznek minden tőlük telhetőt megtenni. Ily módon Tinto (1997) integrációs modelljének szociális integrációs dimenziója sajátos módon látszik érvényesülni az alkalmi sportolók körében, amennyiben egyetemi társak körében zajlik ez a sporttevékenység. A szociális integrációba beletartoznak az egyetemen/főiskolán kívüli interakciók, a csoporttársakkal, oktatókkal kialakított informális kapcsolatok, valamint a campusok társas miliőjébe való bevonódási mechanizmusok. Bár nem minden esetben igazolódott a szakirodalomban, de a magasabb fokú szociális integráció a perzisztencia növekedésével jár együtt (Mangold et al. 2003).

A férfiak (β = –,142) és a magyarországi hallgatók (β = –,0096) alacsonyabb perzisztenciával jellemezhetők, mint a nők és a romániaiak. Ezenkívül az anyagi helyzet két mutatójának van még hatása, ugyanakkor ellentétes előjellel: az objektív anyagi helyzet növekedésével csökken a tanulmányok melletti kitartás mértéke (β = –,0096), ugyanakkor minél inkább jobb anyagi helyzettel jellemzi egy hallgató a családját, annál magasabb értéket ér el a perzisztencia összmutatójában (β = ,077).

DUPress

4. táblázat. A sportoláshoz kapcsolódó, valamint a legfontosabb demográfiai és szocioökonómiai háttérváltozók hatása a perzisztencia-főkomponensre (β regressziós együtthatók)

	1. modell β	2. modell β	3. modell β
Sportolás gyakorisága (0–100)	,015	,044	,051
Tagja sportklubnak egyetemen belül (0 nem, 1 igen)	–,034	–,041	–,034
Tagja sportklubnak egyetemen kívül (0 nem, 1 igen)	–,034	–,045	–,038
Tagja sportklubnak egyetemen belül és kívül (0 nem, 1 igen)	–,018	–,016	–,008
Versenyszerűen sportolók (0 nem, 1 igen)	–,044	–,027	–,031
Versenysportolói klaszter (0 nem, 1 igen)	,029	,031	,026
Rendszeres szabadidő-sportolói klaszter (0 nem, 1 igen)	,042	,045	,042
Alkalmi, társak kedvéért sportolói klaszter (0 nem, 1 igen)	,082*	,082*	,082*
Ország (0 Románia, 1 Magyarország)		–,114***	–,114***
Nem (0 nő, 1 férfi)		–,142***	–,142***
Objektív anyagi helyzet (0–100)			–,0096**
Szubjektív anyagi helyzet (0–80)			,035
Relatív anyagi helyzet (0–100)			,077*
Lakóhely településtípusa 14 éves korban (0 vidék, 1 város)			0,21
Apa iskolai végzettsége (elvégzett osztályok száma)			,045
Anya iskolai végzettsége (elvégzett osztályok száma)			–,017
R^2	,003	,036	,042

Megjegyzés: * $p \leq 0{,}05$, ** $p \leq 0{,}01$, *** $p \leq 0{,}001$
Forrás: HERD 2012

Összegzés

Tanulmányunkban feltártuk a sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy fontos mutatójának, a tanulmányok melletti kitartás (perzisztencia) közötti összefüggéseket magyarországi és romániai (partiumi) felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében (N = 2619). Megvizsgáltuk a sportolás gyakorisága, illetve szokások mentén kialakított hallgatói csoportok, verseny- és nem versenysportolók, valamint az egyetemen belüli, kívüli, sportkörben, -klubban, mindkettőben vagy egyikben sem sportolók közötti különbségeket a perzisztencia egyes állításaiban és összmutatójában. A kutatás elméleti hátteréhez a fejlődésimodell-, a zero-sum és a hallgatói integrációsmodell-elméleteket használtuk fel.

Eredményeink nem igazolják egyértelműen egyik elméletet sem, csak bizonyos kérdésekben, sajátos módon érvényesül mindhárom elmélet. A fejlődésimodell-elmélet a leggyakrabban sportolók kiemelkedő eredményeiben látszik érvényesülni a tanulmányok befejezése melletti elszántságban, valamint a versenysportolók körében azáltal, hogy hasznosnak látják tanulmányaikat, képesek minden körülmények között tanulni,

BUPress

mindent megtesznek az órákon való részvételért, és ők képesek felkészülni a vizsgákra leginkább saját bevallásuk szerint. Tehát a zero-sum elmélet a versenysportolók esetében nem igazolódott, hiszen ők azok, akik a legtöbb erőfeszítést teszik, hogy teljesítsék tanulmányi kötelezettségeiket, miközben sportolóként is helyt kell állniuk, ennek ellenére vagy emellett mindkét területen igyekeznek megfelelően tejesíteni, de ami a tanulmányokat illeti, kiemelkedően eredményesek az elköteleződést, szorgalmat, kitartást illetően.

Feltételezéseinkkel ellentétben épp az egyetemi sportklubban sportolók a legkevésbé elszántak a tanulmányaik befejezését illetően, szeretnének minél jobb tanulmányi eredményeket elérni, tesznek meg mindent, hogy részt vehessenek az órákon, időben fejezzék be az órai feladatokat, beadandókat, miközben a nem sportkörtagok érték el ezekben a dimenziókban és az összmutatóban a legmagasabb pontszámokat, tehát ők a legelszántabbak és fektetnek legtöbb időt és energiát a tanulmányi kötelezettségek teljesítéséhez. Ennek hátterében két okot feltételezhetünk. Az egyik, hogy amennyiben versenyzőkről van szó, akkor a sporttevékenységre, edzésekre, versenyekre való felkészülésre fordított idő, s maga a sportolás fontossága háttérbe szorítja a tanulmányi kötelezettségeket. Másrészt a sportklubtagsággal járó rendszeres interakciók során a szociális integráció részeként a közösség olyan speciális érték- és normarendszert közvetít, melyek megerősítik a sportoló identitását, ezzel párhuzamosan háttérbe szorítják a tanulmányi kötelezettségek fontosságát, s esetlegesen ezek negligálását is eredményezheti. Így jelenik meg a zero-sum elmélet a felsőoktatásban tanuló sportoló hallgatók integrációjában is. A sportklubhoz kapcsolódó szociális integráció szorosabb köteléket jelent az egyetemi sportkörhöz, csoporttársakhoz, így az intézményhez is, ezzel párhuzamosan pedig egyre több sportolói kötelességet és felelősséget, miközben egyre fontosabbá válik a sport és a sportcsapat is, s egyre inkább háttérbe kerülnek a tanulmányi kötelezettségek. Ily módon válik az előny egyben hátránnyá, az intézményi kötődéshez kapcsolódó pozitívumokat kioltja a sportoló létből fakadó izoláció. Eredményeink összhangban vannak azokkal a korábbi kutatási konzekvenciákkal, melyek szerint a túl erős szociális integráció, akár negatív következményekkel járhat (pl. az egészségkárosító magatartásformák gyakoribb előfordulásával), s konkurálhat a tanulmányi célokkal, az akadémiai integrációval, ezzel csökkentve annak mértékét, az akadémiai közösségek fontosságát, az intézmény iránti elkötelezettséget s végső soron a végzés esélyét. Mindez különösen érvényes az olyan szociális csoportok esetében, amelyek normái esetlegesen ellentétesek a tanulóközösségek céljaival, mint azt tapasztalhatjuk esetünkben és más vizsgálatokban is az egyetemi sportközösségek tekintetében (Mangold et al. 2003; Pascarella et al. 1999; Pusztai 2011; 2016).

Sajátos, kiemelkedő szerepe van a perzisztenciában az alkalmi, elsősorban a sportoló társakért, közösségért folytatott sporttevékenységnek, hiszen a regressziós modellünkben, az összes sportoláshoz kapcsolódó kérdés közül és a társadalmi háttérváltozók kontrollálása mellett kizárólag ennek van befolyásoló, mégpedig pozitív hatása a tanulmányok melletti kitartásban. Ennek hátterében ismét az integrációsmodell-elmélet speciális módon történő érvényesülését feltételezhetjük, hiszen ebben a sportoló cso-

EUPress

portban a hallgatók számára fontos motivációs tényezőként hat a társaság, közösség, mely mint egyfajta szocializációs környezet olyan tanulmányokhoz kapcsolódó érték- és normarendszert közvetíthet, amelyben kiemelt jelentőséggel bír a tanulás hasznossága és a sikeres diplomaszerzés iránti elköteleződés, a tanulmányi kötelezettségek előtérbe helyezése más teendőkkel, kedvteléssel szemben.

Eredményeink alapján az intézmények számára javasoljuk olyan mentorprogram működtetését (a Debreceni Egyetemhez hasonlóan), ahol külön figyelmet szentelnek az egyetem színeiben sportolók tanulmányi előmenetelének. Érdemes lenne olyan tanulócsoportokat létrehozni, ahol a hasonló problémákkal küzdő egyetemi/főiskolai sportolók megoszthatják egymással problémáikat, s találkozhatnak a nehézségeket sikeresen leküzdő hallgatótársakkal. Tanulva egymástól kereshetnek megoldást a tanulmányi előmenetel elősegítésének, illetve a sportolással való összeegyeztethetőségének mikéntjére.

Köszönetnyilvánítás

Az elemzést magában foglaló kutatás a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány megírását a Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatta (2016–2019).

Hivatkozott irodalom

- Bowen, W. G. & Lewin, S. A. (2003). *Reclaiming the Game. College Sports and Educational Values*. Princeton–Oxford, Princeton University Press.
- Castelli, D. M. et al. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29,* 239–252.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York, The Free Press.
- Eitle, McN. T. & Eitle, D. J. (2002). Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education, 2,* 123–146.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. E. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence, 36,* 105–110.
- Fisher, M., Juszczak, L. & Friedman, S. B. (1996). Sports participation in an urban high school: academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescence Health, 5,* 329–34.
- Frost, J. & McKelvie, S. J. (2005). The relationship of self-esteem and body satisfaction to exercise activity for male and female elementary school, high school, and university students. *Athletic Insight, 7* (4), 36–49.
- Gősi Zs. (2017). Atipikus foglalkoztatási formák sportszervezeteknél. *Köztes-Európa, 9* (1–2), 137–145.

DUPress

- Greenleaf, C., Boyer, E. M. & Petrie, T. A. (2009). High school sport participation and subsequent psychological well-being and physical activity: The mediating influences of body image, physical competence, and instrumentality. *Sex Roles, 61* (9–10), 714–726.
- Kovács K. (2015a). A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében. *Educatio, 2,* 130–138.
- Kovács K. (2015b). Magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásait meghatározó szociokulturális tényezők. In Kozma T. et al. (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 673–685). Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Lenténé Puskás A. (2016). *A sportolói karrier és a tanulmányok összehangolásának lehetőségei és kihívásai a Debreceni Egyetemen*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem GTK.
- Maloney, M. T. & McCormick, R. E. (1993). An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources, 3,* 555–570.
- Mangold, W. D., Bean, L. & Adams, D. (2003). The impact of intercollegiate athletics on graduation rates among major NCAA Division I universities: Implicatios for college persistence theory and practice. *The Journal of Higher Education, 74* (5), 540–562.
- Melnick, M. J., Sabo, D. F. & Vanfossen, B. (1992). Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence, 27,* 295–308.
- Miller, K. E. et al. (2007). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal, 2,* 178–193.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education, 51* (1), 60–75.
- Pascarella, E. T. et al. (1999). Cognitive impacts of intercollegiate athletic participation: Some further evidence. *The Journal of Higher Education, 70* (1), 1–26.
- Perényi Sz. (2011). Sportolási szokások – Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010* (pp. 159–184). Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Perényi Sz. (2013). Alacsonyan stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012* (pp. 229–249). Budapest, Kutatópont.
- Pfau C. S. (2017). *A szabadidősport szervezési sajátosságai a felsőoktatásban*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem GTK.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2015*): Pathways to success in higher education.* Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.

DUPress

- Pusztai G. (2016). Az intézményi hatás és forrásai. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 112–137). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–Új Mandátum.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education, 68* (6), 599–623.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5* (1), 10.
- Yin, Z. & Moore, J. B. (2004). Re-examining the role of interscholastic sport participation in education. *Psychological Reports, 94* (3), 1447–1454.
- Watt, S. K. & Moore, J. L. (2001). Who are student athletes? *New Directions for Student Services, 93,* 7–18.

DUPress

Kerülő Judit

„Menni vagy maradni?" – Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok

Absztrakt

Egy képzőintézmény számára nélkülözhetetlen, hogy releváns ismeretekkel rendelkezzen arról, tanulói, hallgatói hogyan vélekednek az ott folyó munkáról. Ezek az információk fontosak a mindennapokhoz, a tervezéshez, a stratégia kialakításához, a minőségi oktatás megvalósításához. A tanulmányban azokra a kérdésekre fókuszálok, amelyekről nem szívesen beszélnek az intézmények. Azt elemzem, miért adják fel terveiket azok, akik már egyszer eldöntötték, hogy tanulni szeretnének.

A lemorzsolódás problémájának elsősorban pedagógiai vonatkozású irodalma ismert. Az általános iskolás korú gyerekek tanulási kudarcairól bőséges szakirodalom áll rendelkezésre. A felsőoktatási intézmények végzettség nélkül távozó diákjairól kevesebbet olvashatunk. A hazai oktatáskutatók figyelme a felsőoktatási lemorzsolódás jelensége iránt főként az ezredforduló után ébredt fel. Az expanzió következtében megnövekedett hallgatói létszám és a hozzá kapcsolódó kimaradás okait elemzők még 2011-ben is úgy gondolták, hogy a téma súlya és jelentősége ellenére nem kapott kellő figyelmet az elmúlt évek oktatáspolitikájában (Molnár 2011).

A tanulmányban harminc felsőoktatási intézmény vezetőjének tapasztalatait összefoglalva azokra a kérdésekre keresem a választ, hogyan látják, mennyire ismerik az okokat a felsőoktatási intézmények vezetői, mit tesznek, mit tudnak tenni annak érdekében, hogy a már felvételt nyert hallgatóik sikerrel zárják tanulmányaikat és diplomát szerezzenek.

Bevezetés

Kudarcról nem szeretünk beszélni még akkor sem, ha meg vagyunk győződve arról, nem mi vagyunk a hibásak. A tanulásnál a siker és a kudarc pontosan és egyszerűen mérhető, az lesz sikeres, aki eredményesen fejezi be tanulmányait, és az a vesztes, aki meghátrál.

Ebben a tanulmányban azokra a kérdésekre fókuszálok, amelyekről nem szívesen, nem könnyen nyilatkoznak sem a résztvevők, sem a képzőintézmények. Arról írok, miért adják fel terveiket azok, akik egyszer már eldöntötték, tanulni szeretnének, és mit szólnak ehhez a felsőoktatási intézmények, mennyire ismerik a lemorzsolódás pontos okait, tendenciáit, mit tesznek annak érdekében, hogy csökkenjen a kimaradt és nőjön a végzett diákok aránya.

DUPress

Egy oktatási intézmény számára nélkülözhetetlen, hogy pontos ismeretekkel rendelkezzen hallgatói képzésről kialakított véleményéről. A kimaradás, lemorzsolódás fontos véleményt befolyásoló tényező. Ezek az információk alapvetően fontosak a mindennapi munkához, a tervezéshez, a stratégia kialakításához. A felsőoktatási intézmények beiskolázási arányainak növekedésével kiemelt figyelmet kapott a már rendszerbe bekerült hallgatók előrehaladásának a segítése, támogatása. Ennek ellenére a lemorzsolódási arányok elgondolkodtatóak. A tisztánlátást és az okok körülhatárolását csak a tanulmányok megszakításával kapcsolatos pontos adatok ismerete és elemzése nyújthatja.

A felsőoktatás expanziója következtében megnövekedett hallgatói létszám akkor biztosíthatná, hogy az Európai Unió „Európa 2020" stratégiájának a diplomások részarányára vonatkozó célkitűzése megvalósuljon, és tíz éven belül 40 százalékra emelkedjen a 30–34 éves diplomások aránya, ha a felvettek jelentős része diplomát szerezne. A magyarországi adatok nem kedvezőek. Amíg 2010-ig az OECD-országok átlagában 30 százalékos volt a hallgatói lemorzsolódás, addig a magyarországi adatok 45 százalékot jeleztek. Ez azt jelentette, hogy országos átlagban a felsőoktatási intézményekbe beiratkozott hallgatók közel fele, 45 százaléka a formális tanulmányi időn belül nem szerez végzettséget vagy egyáltalán nem is szerzi meg azt (Varga 2010). Látszólag egyszerű a magyarázat, hiszen nincs felvételi vizsga, mindazok, akik elérik a felvételhez szükséges minimum pontszámokat, megkezdhetik tanulmányaikat. Így elsőre talán érthető, hogy a képzés ideje alatt kell kiderülnie, vajon a pályázó hallgató rendelkezik-e mindazokkal az ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a munkaerőpiacon majd megállja a helyét.

Lemorzsolódás vagy korai iskolaelhagyás?

A lemorzsolódás problémájának elsősorban pedagógiai vonatkozású irodalma ismert. A tanköteles korú gyerekek tanulási kudarcairól bőséges szakirodalom áll rendelkezésre, ugyanakkor jóval kevesebbet lehet olvasni a felsőoktatási intézményekbe járók lemorzsolódásáról. Ennek egyik oka mérési problémákkal kapcsolatos, nevezetesen, nehéz elérni azt a populációt, amely a képzőintézménnyel megszakította kapcsolatát. A másik ok, hogy a sikerekről sokkal gyakrabban beszélünk, mint a kudarcokról, rossz döntésekről, félbemaradt tervekről. Azért nehéz válaszadásra ösztönözni a tanulásból kimaradtakat, mert fel kell vállalniuk döntésüket. De nem szívesen publikálják a kimaradás tényét és miértjét a képzőintézmények sem, hisz ez részben munkájuk eredménytelenségét bizonyítja, azt, hogy nem tudtak megfelelni a velük szemben támasztott résztvevői elvárásoknak. Kudarcot jelent számukra a lemorzsolódott hallgató, tanuló, még akkor is, ha erről – szerintük – elsősorban ő tehet.

Ugyanakkor még mindig előfordul az az intézményi, oktatói beállítódás, hogy az oktatás minőségét jól jellemzi a lemorzsolódottak aránya, a *„mi nem vagyunk bizonyítvány vagy diplomagyár"*, *„mit gondolnak rólunk, ha nálunk mindenki végez"* attitűd.

A kimenetel felőli szabályozás az intézmény számára anyagilag akár kifizetődő is lehet. Ha az iskola minden jelentkezőt felvesz, akik részben vagy egészben befizetik a képzés költségeit és még akkor távoznak, amikor alig vettek igénybe szolgáltatást, az valójában pénzügyi nyereséget jelent. Ám az intézményválasztás szempontjait vizsgáló kutatások adatai azt igazolják, hogy a legjobb reklám az elégedett hallgató. A lemorzsolódott diák nagyon ritkán tartozik ebbe a csoportba. Egy olyan intézmény, amely kevésbé képes megtartani hallgatóit, hosszú távon a hírnevét is veszélyezteti (Kerülő 2013).

Lukács és Sebő vizsgálta az egyetemi lemorzsolódást. Azt tapasztalták, hogy a lemorzsolódásnak rendszerszintű negatív gazdasági hatásai vannak. Ez az intézmény oldaláról megjelenik a ki nem használt anyagi ráfordításoknál, pl. fejkvóta, ösztöndíjak, egyéb állami támogatások, egyéni szinten a bevételtől való elesésnél (amit elérhettek volna azok a személyek, akik kiestek az oktatásból), állami szinten pedig azok segítésére felhasznált támogatásokban, akik diploma hiányában a munkaerőpiacról is kiszorulnak (Lukács & Sebő 2015).

A jelenlegi oktatáspolitika egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának visszaszorítása. Fehérvári a szakképzésben részt vevők lemorzsolódási tendenciáinak hazai és nemzetközi elemzését bemutató könyvének bevezetőjében így fogalmaz:

> „Arról azonban megoszlanak a vélemények, hogy mit is tekinthetünk lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak. Országok szerint és a nemzetközi összehasonlító statisztikákban is többféle definícióval találkozunk. Vannak olyan országok, ahol az iskolai kudarcon az évfolyamismétlőket, a sikertelenül vizsgázókat és az iskolát elhagyókat értik, illetve vannak olyan országok is, ahol egy adott korosztályhoz viszonyítva számolnak lemorzsolódási arányokat. A kudarc és a lemorzsolódás fogalma természetesen attól is függ, hogy milyen sajátosságokkal bír az adott ország oktatási rendszere. Hiszen vannak olyan országok, ahol nincsenek évfolyamismétlők, csak önmagukhoz képest alacsonyan teljesítő diákok, így értelmetlenné válna ez a definíció. Attól függetlenül, hogy mennyire szelektív, értékelés- vagy vizsga-centrikus egy ország oktatási rendszere, általában az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekintik lemorzsolódóknak." (Fehérvári 2008: 9)

Mártonfi szerint a lemorzsolódás szót leginkább a szakma és a művelt közönség használja, mégsem tekinthetjük igazi szakszónak, „terminus technicusnak". Jelentése nem egzakt, nem konszenzusos, véleménye szerint metaforikus kifejezésről van szó. Amikor egy nagy szikla (egy nagy egység vagy teljesség) legördül a hegyről (bejár egy zökkenőkkel kísért utat), kisebb-nagyobb kövek morzsolódnak le róla (csorbul, sérül), és sokkal kisebb lesz, amikor a völgybe érkezve útja véget ér. Az iskolai pályafutásnál is egy-egy intézmény, program vagy az oktatás egésze (mint egység vagy teljesség) elveszíti diákjainak egy részét a beiskolázás és a kilépés közötti rögös úton. De, hogy pontosan mi is az egység, egy korosztály? Egy intézménybe/egy programra beiratkozott elsőévesek? Mikor veszíti el diákját, ha a programot nem fejezi be? Ha hosszabb idő alatt fejezi be? Ha semmilyen programot nem fejez be? Mi a végpont,

DUPress

ahol a lemorzsolódási veszteséget mérni lehetne, egy életkor? Esetleg amikor az adott program véget ér, vagy amikor az illető kiiratkozik az iskolából? Véleménye szerint ez nem egyértelmű. A diákok az intézmények és programok között mozognak, nem úgy, mint a sziklákról lemorzsolódott kövek. Szerinte a jelenség bonyolultabb, mint amit a metafora sugall. Pontos lemorzsolódásdefiníció hiányában, a kutatók körében sokkal inkább egy lemorzsolódásszemléletet vél felfedezni, amelyhez hozzákapcsolható az iskolai kudarc, hátrány fogalma is (Mártonfi 2008). Ezzel szemben szerinte a „korai iskolaelhagyás" (early school leaving) egy egzakt definíciójú, jól mérhető fogalom, amely a korábban általánosan vizsgált lemorzsolódás (dropping out) fogalmát háttérbe szorítja. Véleménye szerint az új fogalom használata azzal az eredménnyel jár, hogy a munkaerőpiaci és ezen keresztül a társadalmi integrációt is akadályozó korai iskolaelhagyás nemzetközi keretekben is összemérhetővé, jobban elemezhetővé válik és bizonyos korlátokkal sikeressége is mérhető lesz. Szerinte az iskolai kudarcok arányát a korai iskolaelhagyás kategóriájával lehet mérni (Mártonfi 2013).

Kádárné lemorzsolódás alatt a következőket érti:

a) az egyes programokból (például szakképző programokból, felnőttoktatási, felnőttképzési programokból) való kimaradás;
b) az egyes programtípusokból – például gimnáziumból, szakközépiskolából, szakiskolából, speciális szakiskolából – való kimaradás;
c) nappali tagozatos, kötelező iskolarendszerből való kimaradás;
d) az oktatási rendszer egészéből való kimaradás (Kádárné, é. n.).

A különböző értelmezések alapján más és más mutatókkal lehet jellemezni és indokolni a lemorzsolódást. A gyerekek, fiatalok korai iskolaelhagyását elsősorban a tanulók hátrányos helyzetével magyarázzák. Nem csupán az egyén vagy az iskola veszteségeként értelmezik, hanem súlyos társadalmi következményeit hangsúlyozzák (Fehérvári 2008; Galasi 2007; Híves 2007; Liskó 2003).

Imre kiemeli, hogy a jelenség igen összetett, számos egyéni, társadalmi, gazdasági vagy intézményi tényező befolyásolhatja. Az Európai Unió a nehezen kezelhető társadalmi következmények miatt a megelőzésre hívja fel a tagországok figyelmét, olyan prevenciós és integrációs intézkedések kidolgozását javasolja, amely közvetlenebbül tud hozzájárulni a tanulói lemaradás csökkentéséhez, illetve az eredményesség növeléséhez. Eszközeiben a különböző szereplők közötti együttműködésre épít. Mindenekelőtt a tanárok, iskolák, illetve iskolák és környezetük közötti kapcsolatot hangsúlyozza (Imre 2013).

Liskó szakiskolába járó fiatalok lemorzsolódását vizsgálva a kimaradás tényét többféle okkal magyarázza. Leggyakrabban a tanulók rossz iskolai közérzete a fő ok, az, hogy többségükben hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető tanulókról van szó, akik egyszerűen nem találják a helyüket az őket befogadni kénytelen, de oktatásuk és nevelésük problémáit megoldani képtelen szakiskolákban. Jellemző, hogy a kimaradó tanulók helyzetével volt iskoláik egyáltalán nem foglalkoznak, a tanárok alig emlékeznek rájuk, az esetek többségében örülnek, hogy sikerült megszabadulni tőlük (Liskó 2003).

DUPress

Amikor aziránt érdeklődött, hogy a megkérdezettek szerint elsősorban ki a felelős a lemorzsolódásért, a diákok kétharmad része saját magát nevezte meg. Örvendetes benne – írja – az, hogy a tanulók saját (rész) felelősségüket elismerik a kimaradáshoz vezető folyamatban, nem tisztán áldozatnak akarják láttatni magukat, hiszen ez egy későbbi felelős magatartás előfeltétele. Hasonlóképpen vélekedtek a pedagógusok is, véleményük szerint, „ha a diákok kicsit jobban tanulnának, és rendesebben viselkednének", akkor sokkal kisebb lenne a probléma. Liskó mindezt a probléma hamis leegyszerűsítésének nevezi (Liskó 2008).

Jóllehet abban mindenki egyetért, hogy a lemorzsolódás összetett, multikauzális jelenség, az egyes megközelítések megkülönböztethetők aszerint, hogy inkább az egyéni vagy inkább az intézményi okokra fektetik a hangsúlyt. Ez alapján három nagy modell különíthető el.

A deficitmodell a lemorzsolódott fiatalok egyéni jellemzőiben keresi az okokat. Egyrészről személyes felelősségüket állapítja meg, például gyenge tanulmányi eredmények, érdektelenség, alacsony önbecsülés, másrészről különböző szociológiai változók mentén igyekszik a veszélyeztetettséget megfogalmazni, például hátrányos helyzetű család, szülők alacsony iskolázottsága, nem, életkor, etnikai hovatartozás.

A push-out modell szerint a lemorzsolódás okai nem az egyénben, hanem az iskolában keresendők. Nem hátrányos helyzetű egyénekről beszél, hanem hátrányos helyzetű intézményekről, ahol sok a korai iskolaelhagyó. A lemorzsolódásra hatást gyakorló tényezők a legkülönbözőbbek lehetnek, például az iskolatípus, tanterv, fegyelmezés módja, tanár-diák viszony, iskolai légkör stb. Tiszta modellt egyre kevesebben ábrázolnak, inkább a kettő kombinációja elterjedt (Blaug 2001).

A racionális választási modell szerint az egyének racionálisan hozzák meg döntéseiket, így az oktatásban is mérlegelnek a befektetés és a várhatóan megtérülő haszon között. Ha a választott szakkal jól el tudnak helyezkedni, akkor erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy szakmai végzettséget szerezzenek. Abban az esetben, ha leendő szakmájuk rosszul fizető, alacsony presztízsű vagy nehezen tudnak majd a szerzett végzettséggel elhelyezkedni, akkor hamar feladják és befejezik a tanulást. Fehérvári szerint hazánkban egy másik racionális modell is működik, amely éppen fordítottja a leírtaknak. A gazdaságilag jobban működő régiókban a fiatalok korábban szeretnének kilépni a munkaerőpiacra, mert biztosak abban, hogy találnak munkát, míg a hátrányos helyzetű régiókban inkább benn maradnak az iskolarendszerben, mivel bizonytalan az elhelyezkedésük, és a család szívesebben választja a biztos szociális támogatást (Fehérvári 2008).

Kádárné a lemorzsolódás több fajtáját különíti el. Megkülönbözteti a fokozatos kimaradás, intézményelhagyás és a valódi lemorzsolódás fogalmát. Azért tartja fontosnak ezt a felosztást, mert mindegyik típusnak más az oka és a következménye. Véleménye szerint lemorzsolódásról fokozatos kimaradás értelemben akkor lehet beszélni, ha az egyén olyan módon vált programtípust, hogy egy magasabb presztízsű vagy magasabb végzettséget nyújtó képzés helyett egy alacsonyabb elismertséggel bíró vagy alacsonyabb szintű bizonyítványt szerez. Iskolarendszerű képzések esetében tipikusan

PUBress

ilyen, ha szakgimnáziumból szakközépiskolába, szakiskolából speciális szakiskolába kéri átvételét. A programváltások nem járnak feltétlenül intézményváltással, hiszen számos olyan képzőhely létezik, ahol több szinten folyik oktatás. Felsőoktatási intézmények esetében erre példa, ha valaki az alapképzést felsőfokú, felsőoktatási szakképzésre cseréli. Ez csak az adott program szempontjából veszteség, a váltás sem az egyén, sem az intézmény számára nem tekinthető lemorzsolódásnak. Ilyen esetben általában „közös megegyezéssel" történik a változtatás. Az iskola, hogy ne veszítse el hallgatóját, meggyőzi őt arról, mindenki jobban jár a programváltással, mert így megnő az esélye annak, hogy nem kell végzettség nélkül távoznia diákjának. Csak az intézmény oldaláról beszélhetünk lemorzsolódásról akkor, ha az egyén az adott iskolát úgy hagyja ott, hogy tanulmányait egy másik intézményben kívánja tovább folytatni. Ezeket a váltásokat főként a tanulók kezdeményezik és külső okokkal indokolják. Földrajzi közelséggel, könnyebb elérhetőséggel, alacsonyabb költségekkel, kedvezőbb objektív vagy szubjektív feltételekkel. Sokkal ritkábban szólnak azokról az okokról, amelyek az adott képzéssel való elégedetlenséggel, minőségi kifogásokkal, tartalmi és szervezési hiányosságokkal, esetleg tanár-diák, diák-diák közötti személyi ellentétekkel, negatív tapasztalatokkal kapcsolatosak. Valódi lemorzsolódás esetén az egyén nem folytatja tanulmányait, lemond a tanulás lehetőségéről, végzettség megszerzése nélkül távozik az intézményből. Ilyenkor nemcsak az intézmény és a tanuló veszít, hanem az elszenvedett kudarc a tanulással kapcsolatos negatív attitűd kialakulásához vezet, és következményeként az egyén gyakran, hosszú időre lemond bármilyen formális tanulásban való részvételről (Kádárné é. n.).

Ameddig a tanuló az iskolakötelezettségi kort el nem éri, addig eredménytől és motivációtól függetlenül az iskolarendszerben kell maradnia. Az iskola elhagyására nincs lehetősége, legfeljebb kivételes, a jogszabályok által meghatározott esetekben magántanulói státusba kerülhet. A tankötelezettségi életkor betöltése után már maga dönthet arról, hol és milyen formában kezdi el, folytatja vagy szakítja félbe, hagyja abba tanulmányait. Természetesen döntését sok minden befolyásolja, munkahely, kötelezően elvégzendő képzés, elhelyezkedés, anyagiak stb., tehát itt sem beszélhetünk szabad, csak szabadabb döntésről.

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is elfogadottá vált az élethosszig tartó tanulás filozófiája és gyakorlata, az, hogy felnőttként ülünk be az iskolapadba és kezdünk el ismét vagy újra tanulni. Mindez egyben fontos egyéni és társadalmi szükségletként is értelmezhető. Sikeres megvalósításához nélkülözhetetlen az egyén motivációja és a tanulási lehetőségek széles választéka (Horváthné & Tóth 2011).

Ahhoz, hogy eredményeket érjünk el és megvalósíthassuk elképzeléseinket, rengeteg szabadidőre, kitartásra és energiára van szükség. A sikerességben a kíváncsiság mellett kiemelkedő szerepet játszik a kitartás, az eltökéltség, amelyet a szakirodalom motivációnak nevez. Minél hosszabb ideig tart a képzés, annál fontosabb a megfelelő szintű motiváció (Kerülő 2009).

DUPress

Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, kik a lemorzsolódottak

A lemorzsolódás egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatási intézmények életében is. A 2014-es felsőoktatási stratégiában már mint „kiemelt terület" jelenik meg a probléma és annak kezelése. Mértékét fontos mutatónak tartják a felsőoktatás teljesítményének meghatározásánál. Indoklásként azt fogalmazzák meg, hogy a magyar gazdaság növekedését akadályozza az egyes szakokon, elsősorban a műszaki és az informatikai területeken fellelhető szakemberhiány, és pontosan ezeken a szakokon a legmagasabb a tanulmányaikat végzettség nélkül befejezők aránya (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014: 21).

A Magyar Rektori Konferencia 2016-ban külön munkacsoportot hozott létre, amelynek az volt a célja, hogy egyrészt intézményenként bemutassa a lemorzsolódás tendenciáit, feltérképezze a lemorzsolódáshoz vezető okokat, másrészt a munkacsoportba delegált intézmények megismerhessék egymás, a lemorzsolódás csökkentése érdekében kidolgozott cselekvési terveit, a hazai jó gyakorlatokat. A bizottság munkájába 30 felsőoktatási intézmény kapcsolódott be, jellemzően felsővezetői, rektori, rektorhelyettesi részvétellel.[1,2,3] A munkacsoport megalakításának szükségességét az alábbiakkal indokolták.

> „Bármilyen intézményi lépés megtételének előfeltétele az lenne, ha az intézmények rendelkeznének a lemorzsolódás, a tanulmányi túlfutás, a tanulmánymegszakítás korrekt és pontos számszaki adataival, és az okok ismeretével. A felsőoktatási intézmények azonban nincsenek ezeknek az adatoknak a birtokában." (Lemorzsolódási munkacsoport 2016: 6)

Még abban sem volt az intézmények között konszenzus, hogy kit tekintsenek lemorzsolódott hallgatónak. Emiatt az adatok összehasonlíthatatlanná válnak és elfedik az anomáliákat.

Az intézmények általánosságban azokat a hallgatókat tekintik lemorzsolódottnak, akik befejezett végzettség nélkül távoznak az adott felsőoktatási intézményből (DUE, PPKE, PPKE). Ugyanakkor jellemzően arról már nincs információjuk, hogy volt

[1] Tagjai: A Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Dunaújvárosi Egyetem, Edutus Főiskola, Eszterházy Károly Főiskola, ELTE, Gábor Dénes Főiskola, Kaposvári Egyetem, Kecskeméti Főiskola, Kodolányi János Főiskola, Károly Róbert Főiskola, Miskolci Egyetem, Metropolitán Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Nyugat-magyarországi Egyetem, Óbudai Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem, Szolnoki Főiskola, Testnevelési Főiskola, Tomori Pál Főiskola, Zsigmond Király Főiskola.

[2] Mivel a bizottsági anyagok 2016 márciusában készültek, ezért az intézmények elnevezése az akkori állapotnak megfelelő.

[3] A szerző maga is tagja a munkabizottságnak.

DUPress

hallgatóik valóban végzettség nélkül maradtak-e vagy más felsőoktatási intézményben ugyanazon, esetleg más szakon folytatták vagy újrakezdték tanulmányaikat. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem oktatói azt vetették fel, hogy

> „hova soroljuk a felvett hallgatók több mint 10 százalékát kitevő olyan diákokat, akik elbocsátás, önköltségre való átsorolás vagy a tanulmányi idő túllépése miatt szüntetik meg hallgatói jogviszonyukat, majd felvételi jelentkezésük újbóli beadásával ismét elkezdik tanulmányaikat, nem kis mértékben torzítva ezzel a lemorzsolódási statisztikát?" (Lemorzsolódási munkacsoport 2016: 20)

Az ELTE szigorúbban fogalmaz. Lemorzsolódott hallgatóknak tekinti a képzéseket első vagy az első két félévben elhagyók mellett az alapképzésen diplomát nem szerző diákokat, és idesorolja az előírt képzési idő alatt nem végző hallgatókat is. Ezzel utal arra is, hogy a lemorzsolódás főként a tanulmányok kezdetére jellemző, az első két félévben (Lemorzsolódási munkacsoport 2016: 25).

Horn kutatása hasonló megállapítással zárul. Amennyiben a hallgató sikeresen meg tud birkózni az első évben tapasztalt nehézségekkel, a lemorzsolódás veszélye csökken (Horn 1998).

Az ELTE a bolognai rendszerű képzések indítását követően vizsgálta, hogy azok a hallgatók, akik 2006-ban kezdték meg alapszakos tanulmányaikat, milyen arányban kaptak diplomát 2009-ben. Az eredmények meglepőek voltak. A vizsgálatról készített jelentés szerint a pszichológia, a kommunikáció és az andragógia alapszakosok a legsikeresebbek, kétharmaduk (67-67%) időben, hat félév alatt teljesítette a követelményeket. A magyar szakosoknál viszont ez az arány már csak 47 százalék volt. Ugyanakkor a fizika szakos hallgatók közül csak minden hetediknek (14%), a biológusok közül minden tizediknek (10 százaléknak), míg a programtervező informatikusok közül minden huszonötödiknek (3,8%-ának) sikerült mindez. A pszichológus hallgatók 8 százalékának, a kommunikáció szakosok 9 százalékának, a magyar szakosok 19 százalékának, míg a fizika szakosok 46 százalékának, a programtervező informatikusok 61 százalékának végzettség nélkül kellett távoznia az egyetemről (Helyzetjelentés az alapszakok belső vizsgálatáról, 2006).

Lukács és Sebő a Szegedi Tudományegyetemen 2015-ben végzett kérdőíves vizsgálatát ismertető tanulmányában olvashatjuk, hogy az egyetemen a 2009/2010-es tanévben tanulmányaikat megkezdő hallgatók esetében a lemorzsolódók aránya az alap- és osztatlan képzések esetén átlagosan jelentős (36–38%) volt. A legmagasabb arány, hasonlóan az ELTE-hez, az alap- és osztatlan képzésben az informatika (52%) képzési területen volt, ezt követte a természettudományi (47,7%), a hitéleti (46,4%) és a műszaki (41,5%) terület. Az egyetemi átlaghoz hasonló arányt tapasztaltak az agrár- és a bölcsészettudományi területen. Alap- és osztatlan képzésben a legalacsonyabb lemorzsolódás a közigazgatási, pedagógusképzési, valamint a művészeti területekre volt jellemző. Mesterképzésben és szakirányú továbbképzéseken is alacsony a lemorzsolódási arány (14–17%). Ezeken a képzési szinteken az átlagtól magasabb (20–30%-os) arányt a hitéleti, informatika, orvos- és egészségtudomány, műszaki és gazdaságtudományok

DUPress

képzési területeken tapasztaltak. Az eredményekből a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy azokon a képzési területeken alacsonyabb a kimaradási arány, ahol a felsőoktatási intézménynek van lehetősége a felvétel előtti válogatásra, illetve ahol az oktatók között magas a tanári végzettséggel, módszertani ismeretekkel rendelkezők aránya (Lukács & Sebő 2015).

A Pécsi Tudományegyetem és a Nyíregyházi Egyetem nem tekinti lemorzsolódott hallgatóknak azokat, akik felvételt nyertek, de nem iratkoztak be vagy el sem kezdték tanulmányaikat. Esetükben nem beszélnek lemorzsolódásról, legfeljebb megváltoztatott döntésről. A BME-re a 2015/2016-os tanévben a felvett hallgatók 17 százaléka, az Edutus Főiskolára 15 százalék, a PTE-re 10 százalék, az ELTE-re átlagosan 8 százalék nem iratkozott be (Lemorzsolódási munkacsoport 2016). A felvett, de be nem iratkozott hallgatók között főként önköltséges hallgatókkal találkozhatunk. Az állami ösztöndíjasok közül jellemzően azok nem kezdenek hozzá a tanuláshoz, akik nem arra a szakra, intézménybe nyertek felvételt, ahova szerettek volna, és csak a „sokadik" helyre kerültek be. Ők inkább várnak még egy évet (Kerülő 2011). Az is okot adhat a be nem iratkozásra, ha a hallgató külföldi felsőoktatási intézménybe is jelentkezik és a felvételi döntésről később értesül, mint ahogy a hazai egyetemek kihirdetik a ponthatárokat, ezért nem vonja vissza a magyarországi jelentkezését.

Abban sem egységesek a felsőoktatási intézmények, hogy beleszámítják-e a lemorzsolódási statisztikákba azokat a diákjaikat, akik tanulmányi kötelezettségüket teljesítették, abszolutóriumot szereztek, de nem tettek záróvizsgát vagy nem kapták meg a végzettséget igazoló bizonyítványt. A felsőoktatási tanulmányokat folytatott hallgatók közül országosan minden ötödik diák a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott nyelvvizsga hiányában nem kap diplomát. Kb. 90 ezerre becsülik az emiatt bent ragadt diplomák számát (Szabó 2018).

Miért is? Az okokról

A felsőoktatásból való kilépés lehetséges okait a tengerentúli oktatáskutatók már a hetvenes évektől vizsgálták. Ekkor főként társadalmi, szociológiai okokkal magyarázták a végzettség nélküli iskolaelhagyást. A nyolcvanas évek kutatásai egyéni okokat elemeztek, a pszichológiai, szociálpszichológiai tényezőket helyezve előtérbe. Tinto főként a felsőoktatás szocializációs szerepét emelte ki és azt, ha a hallgató megszakítja vagy befejezi tanulmányát, az egyben az itt folyó szocializációs folyamatból való kilépéssel is együtt jár (Tinto 1975). Bean a lemorzsolódást olyan jelenségként értelmezi, melyben a társadalmi, környezeti, intézményi tényezők mellett az egyéni jellemzők, pszichológiai sajátosságok és családi háttérre jellemző változók is jelentős szerepet játszanak (Bean 1985). Ma már klasszikusnak számító vizsgálatának eredményeit az 1. számú táblázatban foglaltam össze.

DUPress

1. táblázat. A felsőoktatásból való kilépés lehetséges okai

Akadémiai tényezők	Szervezeti tényezők	Szociális tényezők	Környezeti tényezők	Pszichológiai tényezők	Háttérváltozók
Tanácsadással összefüggő szolgáltatások	Intézményi pénzügyi támogatások	Egyetemi csoporttal való azonosulás	Család szerepe, figyelme, támogatás	Énhatékonyság	Családi jövedelem
Készségfejlesztő programok	Tájékoztatás	Barátokmegtartási képesség	Családi kötelezettségek	Önfejlesztés képessége	Baráti társaság
Döntéshozatali mechanizmusok	Szabályzatok	Egyetemi integráció		Önbizalom	Középiskolai eredmény
Jogbiztonság	Döntéshozatali mechanizmus			Önellenőrzés	
	Adminisztráció			Motiváció	
	Adminisztratív dolgozók attitűdje			Tanulási stratégiák	
				Stressz, stressztűrő képesség	
				Kitartás	

Forrás: Bean (1985) tanulmánya alapján saját szerkesztés

A kilencvenes évek amerikai kutatásai főként a gazdasági, etnikai és kulturális okok lemorzsolódásban játszott szerepét vizsgálták. Elemezték a család gazdasági, pénzügyi helyzetét, a tanulás melletti munkavégzés kényszerét, a hallgató etnikai csoporthoz való tartozását és kulturális szokásait (Brawer 1996).

A hazai kutatások a kilencvenes évek végén, a kétezres évek elején kezdtek foglalkozni a felsőoktatásból való lemorzsolódással, és keresték az előidéző okokat. Horn elsősorban egyéni tényezőkkel magyarázta a tanulmányi sikertelenséget. Vizsgálata azt igazolta, hogy főként azokat a diákokat fenyegeti a lemorzsolódás, akik nem értelmiségi családokból származnak, és problémáik esetén környezetüktől nem kapnak segítséget. Nem tudnak beilleszkedni az egyetemi életbe, nem vesznek részt kulturális és tudományos programokon, egyetemi rendezvényeken, csoporttársaikkal és tanáraikkal közös munkákban (Horn 1998).

Kiss szintén a hallgatói oldalt emelte ki. Véleménye szerint azok lesznek a vesztesek, akik nem rendelkeznek a felsőoktatásban nélkülözhetetlen képességekkel, a tananyag elsajátításának, az önmenedzselésnek, a kommunikációnak a képességével, készségével. Ezek hiánya vagy nem megfelelő mértéke tanulási kudarcot eredményezhet (Kiss 2009).

DUPress

A hazai kutatások jelentős része egy konkrét felsőoktatási intézményben vagy annak egy képzési területén vizsgálta a lemorzsolódás jelenségét (Fenyves et al. 2017; Helyzetjelentés, 2006: www.uniduna/oktatas/hasit.hu; Kerülő 2013; Lukács & Sebő 2015).

A tanulmány további részében a Magyar Rektori Konferencia lemorzsolódási munkacsoportja által készített összegző anyag elemzésével mutatom be azt, hogy a magyar felsőoktatási intézmények vezetői milyen okoknak tulajdonítják a végzettség nélküli intézmény elhagyását.

1. Intézményi tényezők

A munkabizottság tagjai kiemelték, veszélyes, ha nincs következménye annak, hogy egy hallgató passzívvá minősítteti magát. Ebben az esetben a diák már a legkisebb nehézség esetén is kéri passzív hallgatóvá átsorolását. A passzív státus előszobája a lemorzsolódásnak, hiszen így a diákok új csoportba kerülnek, elveszíthetik a korábbi csoporttársakkal a kapcsolatot, ezzel a segítségüket is. De a kihagyások tanulmányi gondokat is okozhatnak.

Szintén lemorzsolódást növelő tényezőnek tartják a rugalmatlan, nem hallgatóbarát ügyintézést, a bürokratikus tanulmányi adminisztrációt. De problémás a nem megfelelő oktatásszervezés is, például a kurzusfelvételeknél történő sorban állás. Ha egy hallgatónak elmaradt tantárgya van, az szinte biztos, hogy órarendi ütközéssel jár együtt. Az osztatlan tanár szakos hallgatók órarendjét szinte lehetetlen úgy összeállítani, hogy ne legyen egy időben több előadás, több szeminárium, gyakorlat. Anomáliákat okozhat az elsősorban oktatói kérésekhez igazodó órarend is. Ha az órarend készítésénél főként a tanári preferenciákat veszik figyelembe, akkor lesznek olyan napok, amelyek nagyon zsúfoltak, sok előadással, gyakorlattal, szemináriummal. Egyre gyakoribb, hogy gazdaságossági szempontokra hivatkozva nem azonos képzési szinthez (felsőoktatási szakképzés, alapképzés), képzési területhez tartozó diákok együtt hallgatják az előadásokat. Ez akkor különösen problémás, ha az előadásokhoz nem kapcsolódik szeminárium vagy gyakorlat. A nagy létszámú előadásokhoz pedig rendszerint kizárólag írásbeli számonkérés társul.

2. Tantárgyakkal kapcsolatos tényezők

A tantárgyak abban az esetben növelhetik a lemorzsolódást, ha a szakon sok az egy-, kétkredites tantárgyak száma. Ennek következménye a túl sok tantárgy, sok vizsga, számonkérés, ami nehezíti a haladást, különösen abban az esetben, ha ezek a tárgyak előfeltételhez kötöttek. Érdemes azonosítani azokat az úgynevezett kritikus tantárgyakat, amelyeknél kiugró a nem teljesítő hallgatók aránya.

DUPress

3. Jogszabályi tényezők (nemzeti felsőoktatási törvény)

A munkabizottság tagjai a lemorzsolódás szempontjából átgondolandónak tartják, hogy ameddig a középiskolák felvételi vizsgát tarthatnak, a felsőoktatási intézmények és szakok jelentős részének nincs lehetősége arra, hogy megismerhesse leendő hallgatóit. További problémát okoz a képzési szintek közötti nehezített átjárhatóság. Alapképzésből csak úgy tud átmenni felsőoktatási szakképzésre egy hallgató, ha újból beadja a jelentkezését. De ugyanazon a képzési szinten az intézményen belül is kizárólag azonos képzési területen belül lehet szakot váltani. Azt is érdemes lenne átgondolni, hogy a nyelvi képzésért miért nem adható kredit? Általában a hallgató azt a tárgyat adja le, amiért nem jár kreditpont. A nyelvi oktatás hiánya nehezíti a végzéshez szükséges idegen nyelvi követelmények teljesítését.

4. Középiskolai tényezők

A munkabizottságban dolgozó műszaki felsőoktatási intézmények képviselői a lemorzsolódás szempontjából kedvezőtlennek tartják, hogy a középszintű oktatásban a természettudományos és az informatikai tantárgyak erőteljesen háttérbe szorulnak. Az érettségi rendszer értékelésénél érdemes átgondolni az előrehozott érettségi lehetőségét, ami, bár kedvező a diák terhelése szempontjából, azonban ellehetetleníti a folyamatos, kevés felejtéssel együtt járó felkészülést. Az előrehozott érettségi intézménye lehetővé teszi, hogy a levizsgázott diák alig emlékezzen az egy vagy több éve nem tanult tantárgy anyagrészeire. A felvételi pontszámítás jelenlegi rendszere is kifejezetten kontraproduktívan hat a hallgatók középiskolai felkészülésére. A tudatos felkészülést egy pontszámítgatós, „beszámít – nem számít be" alapon történő tanulás váltja fel.

5. Oktatói oldal

A munkabizottságban dolgozó intézmények képviselői az oktatói oldalt is vizsgálták. Az adatok azt igazolták, hogy azokon az egyetemeken, főiskolákon, karokon és szakokon alacsony a lemorzsolódás, ahol magas a pedagógiai módszertani ismeretekkel rendelkező oktatók aránya. Ilyen tipikusan a pedagógusképzés. Az oktatók nehéz elérhetősége, a nem megfelelő kommunikáció tanár és diák között is lemorzsolódáshoz vezethet. Gyakori probléma, hogy a tanárok közötti elégtelen kommunikáció, az egyeztetés hiánya miatt egymásra torlódnak a számonkérések. Az egy nap több zárthelyi dolgozat, több beadandó feladat stb. nagyon tudatos időfelhasználást, tanulási stratégiát követel, ami főként a tanulmányaik elején járó diákok esetében okozhat kudarcot.

DUPress

6. Hallgatói oldal

A felsőoktatási intézmények vezetői azt tapasztalják, hogy a felvételi vizsga hiánya miatt gyakori a jelentkezettek nem megfelelő előzetes tudása, ismeret- és kompetenciahiánya. Különösen a műszaki és természettudományos képzésekre jelentkezők esetében jelent szinte behozhatatlan hátrányt az elvárt és hozott tudás közötti jelentős eltérés.

Gyakoriak továbbá a gazdasági okok miatti kimaradások, amikor a jelentkezéskor a hallgatók nem mérik fel azokat a pluszkiadásokat, amelyekkel a felsőoktatási tanulmányokat végző diákok szembe találják magukat. Magas albérleti, lakhatási, utazási kiadások, tankönyvek, élelmezési költségek stb. A félévek elején az önköltséges hallgatóknak ki kell fizetniük a képzési költségeket. Minél piacképesebb a szak, minél nagyobb presztízsű az intézmény, annál magasabbak lehetnek a befizetendő díjak. Az állami ösztöndíjas hallgatók önköltséges képzésbe való átsorolása jelentős mértékben növeli a lemorzsolódást. A költségek csökkentése érdekében megjelent a hallgatók között a „bejárás", ami miatt ők az esti előadásokat, szemináriumokat már nem tudják látogatni. A hátrányos helyzetű, rossz szociális körülményekkel rendelkező hallgatók a tanulmányaikkal együtt járó anyagi terheket csak úgy tudják vállalni, ha munkát keresnek, ami növeli a hiányzásokat, csökkenti a tanulásra, felkészülésre fordítható időt.

A tanulmányok megszakítása vagy befejezése döntést jelentősen befolyásolja a munkahelyek elszívó hatása, különösen akkor, ha a hallgató úgy érzi, hogy a képzés megkezdésével olyan előnyös munkaerőpiaci pozíciót sikerült elérnie, amely alig roszszabb, mint a diplomával rendelkezőké. Úgy kalkulál, hogy nem éri meg az a többletmunka, amit a végzettség megszerzéséhez tennie kellene.

Az egyetemi, főiskolai vezetők azt is tapasztalták, hogy a hallgatók gyakran nem rendelkeznek elegendő ismerettel leendő szakmájukról, főként, ha úgynevezett divatszakmákat választanak. Úgy kezdik meg tanulmányaikat, hogy nem tájékozódnak a rájuk váró tantárgyi, tanulmányi kötelezettségekről.

Jelentős szerepe van a lemorzsolódásban a nem megfelelő tanulási motivációnak. Főként akkor, ha a hallgató családja, szülei kívánsága miatt jelentkezik az adott szakra. A motiváció a képzés alatt is változik, a kudarcok, sikertelenségek hatására jelentősen csökken, ami, ha önbizalomhiányhoz vezet és alacsony önértékeléssel párosul, szintén veszélyeztető tényező. A kudarcok hatására nő a hiányzások száma, ami szinte már önmagában is elegendő ok a rossz teljesítményhez. Általános tapasztalat, hogy a tanulmányaikat kezdő elsőévesek nem ismerik a felsőoktatásban használható hatékony tanulási módszereket, stratégiákat. Jellemző a kampányszerű tanulás, ami különösen a képzés elején okozhat komoly kudarcokat. Ugrásszerű a változás a közoktatás-felsőoktatás átmenetnél. A tananyag és a követelmények megtöbbszöröződnek, az önállósághoz alig szoktatott diákot azonnal „felnőttként kezelik", és rábízzák a tanulás, feladatmegoldás ütemezését. Ha ehhez még hozzászámítjuk, hogy ha a hallgató nem a felsőoktatási intézmény székhelyén vagy annak közelében lakik, akkor számolnia kell a családi környezetből való kikerülés nehézségeivel, veszélyeivel és a volt közép-

DUPress

iskolás osztálytársak elvesztésével is. A középiskolában sikeres diákok első kudarcai demotiválttá, tanácstalanná, elbizonytalanodottá tehetik a hallgatót. Erősödik a vizsgáktól való félelem, a stressz, amely valóban ronthatja a tanulási teljesítményeket. Jellemző, hogy azok a hallgatók, akik tanulási kudarcaik miatt döntenek a képzés befejezése mellett, véglegesnek gondolják elhatározásukat, és később sem akarják folytatni megkezdett, de félbehagyott tanulmányaikat (Kerülő 2011).

Az alulinformáltság, a tájékozatlanság, a figyelmetlenség is gyakran okoz lemorzsolódást. Gyakori, hogy a hallgató két passzív félév után nem jelentkezik vissza aktív félévre vagy fontos határidőkről felejtkezik meg. Levelező tagozatos hallgatók esetében a munkahelyi, családi problémák, a munkahelyi és családi támogatás hiánya gyakran vezet kimaradáshoz.

A kockázati tényezők azonosítása után vizsgáljuk meg, kik a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettnek tekinthető hallgatók.

2. táblázat. A felsőoktatási intézmények hallgatói lemorzsolódásának okai és veszélyeztetett hallgatói

Okok	Veszélyeztetett hallgatók
Felvételi eljárás	Felvett, de be nem iratkozott hallgatók Beiratkozó, de ezt követően passziváló hallgatók
Kompetenciahiány	Belépéskor a szintfelmérő dolgozatoknál alacsony pontszámot elért hallgatók
Tantervi teljesítések	A mintatantervtől eltérő ütemben tanulók Tanulási kudarcú, számonkéréseket nem teljesítő hallgatók, főként az első, illetve második félévben Szakdolgozatot meg nem író hallgatók
Motiváció hiánya	Családi nyomásra jelentkezett hallgatók Eredetileg nem az adott szakra jelentkezettek, akiket nem vettek fel az általuk preferált szakra A képzés során motivációt vesztett hallgatók
Finanszírozással összefüggő okok	Állami ösztöndíjas hallgatók, akik tanulmányi okok miatt önköltséges státusba kerülnek Önköltséges hallgatók, akik nem tudják fizetni a költségeket
Hiányzások	Gyakori hiányzók, főként gyakorlati tárgyak, tréningjellegű foglalkozások esetében
Munkahelyek	Részidős képzésre járók, akiket a munkahely nem támogat, nem engedi el konzultációra, nem ad lehetőséget a számonkéréseken való megjelenésre Munkát vállaló nappali tagozatos hallgatók
Személyes problémák	Tartós egészségügyi, családi problémákkal rendelkezők Csoportjuktól lemaradt, új csoportba került hallgatók

Forrás: Az MRK lemorzsolódási munkacsoportjának anyaga alapján saját szerkesztés

DUPress

Van-e megoldás?

A hasznos intézményi gyakorlatok azonosítása során abban minden felsőoktatási intézmény vezetője egyetértett, hogy bármilyen intézményi lépés megtételének előfeltétele, hogy az intézmények rendelkezzenek a lemorzsolódás, a tanulmányi túlfutás, a tanulmánymegszakítás korrekt és pontos adataival, az okok ismeretével, azonosítsák a kritikus időszakokat, kritikus tárgyakat, kompetenciákat, oktatókat.

Az MRK lemorzsolódási munkacsoportja rögzítette, a lemorzsolódás olyan mértékben érinti a magyarországi felsőoktatást, hogy összefogásra, közös kezdeményezésekre van szükség, amelyet központi, szervezett megoldási javaslatokkal, ajánlásokkal szükséges támogatni. A lemorzsolódás problémájának kezelése megkerülhetetlen a felsőoktatás valamennyi szereplője számára, függetlenül az intézmények képzési profiljától vagy nagyságrendjétől. Ugyan egymástól elszigetelten és általában nem komplex programként, de minden intézmény felismerte a probléma nagyságrendjét, és számtalan jó, követendő gyakorlatot dolgozott ki és alkalmaz, olyanokat, amelyek jól adaptálhatók a felsőoktatás más szereplői számára is.

Az is jellemző, hogy kari, intézeti vagy tanszéki szinten eltérők azok a gyakorlatok, programok, amelyektől az intézmények a lemorzsolódás csökkentését remélik. Ezt általában azzal indokolják, hogy az oktatási egységek szinte teljesen „lefedik" az egyes képzési területeket. Ők ismerik a szak oktatásának sajátosságait, problémáit, kritikus pontjait.

Kirajzolódtak olyan területek is, amelyek több intézményt érintenek, így ugyancsak átfogó megoldást kívánnak, mint például a passzív hallgatók reaktiválása, a munkaerőpiaci elszívó hatások csökkentésének kérdésköre vagy az informatikai képzések terén kiemelten hangsúlyosan jelentkező hallgatói lemorzsolódás (Lemorzsolódási munkacsoport, 2016).

A hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében kifejlesztett komplex rendszer a Dunaújvárosi Egyetem Hallgatói Sikerességet Támogató (HASIT) programja, amely jó gyakorlatként jelenhet meg más felsőoktatási intézménynél is. A program elemei egymásra épülnek, és a hallgatókat a bekerüléstől a záróvizsgáig elkísérik. Vizsgálják a hallgatói lemorzsolódás ok-okozati rendszerét, a kritikus pontokat, és azonosítják a sikerkritériumokat. Ez egy olyan informatikai rendszerrel történik, amely képes a hallgatók eredményeinek nyomon követésére, a veszélyeztetettség azonosítására, a hallgatói teljesítmények vizuális ábrázolására, grafikus megjelenítésére. Erre épül az a szakmentori rendszer, amely az oktatók módszertani képzésével egészül ki, és segíti a tanulmányaikat kezdő diákok beilleszkedését, problémáik kezelését. Külön csoport foglalkozik a tantervek és tantárgyi programok fejlesztésével, a hallgatók tanulmányi és egyéb problémáinak kezelésével. A program hatását folyamatos mérésekkel értékelik, visszajelzést adva ezzel a hallgatók, oktatók és a tanulmányi adminisztráció számára. Az eredmények biztatóak, a hallgatói lemorzsolódás 2013 óta, a program elindítása óta a műszaki képzésben 20 százalékkal csökkent, egyes kritikus tantárgyak esetében a sikertelen teljesítők aránya 50–70 százalékkal lett kevesebb (www. uniduna/oktatas.hasit.hu).

DUPress

3. táblázat. Az intervenció lehetőségei, a lemorzsolódás csökkentésére alkalmazott jó gyakorlatok a magyar felsőoktatási intézményekben

Veszélyeztetett hallgatók	Jó gyakorlatok
Felvett, de be nem iratkozott hallgatók Beiratkozó, de ezt követően passziváló hallgatók	A felvételt nyert hallgatók megkeresése, a passzivitás okainak a feltérképezése
Belépéskor a szintfelmérő dolgozatoknál alacsony pontszámot elért hallgatók	Kompetenciamérés, mely képet ad az elsőévesek képességeiről, útmutatót a fejlesztendő területekről, a fejlesztés intézményi lehetőségeiről Felzárkóztató kurzusok szervezése, szabadon választott tantárgyak, szintre hozó kurzusok, amelyek a felzárkóztatást segítik, próbazárthelyik, próbavizsgák szervezése
A mintatantervtől eltérő ütemben tanulók Tanulási kudarcú, számonkéréseket nem teljesítő hallgatók, főként az első, illetve második félévben Szakdolgozatát meg nem író hallgatók	Előfeltételes tantárgyak számának csökkentése, társas tanulást támogató rendszerek kiépítése, vizsgakurzusok hirdetése. Időfelhasználási technikák, tréningek szervezése Jelzőrendszer működtetése, amely vizuálisan ábrázolja a hallgatónak a veszélyeztetettséget, annak súlyosságát és a megoldás lehetőségeit Kritikus tantárgyak, oktatók azonosítása Oktatóknak pedagógiai, oktatásmódszertani kurzusok, tréningek szervezése, oktatói-hallgatói kapcsolatok erősítése Tanulástechnikai tréningek, pszichológiai tanácsadások, oktatói, diákmentori rendszerek, tanulási szokások fejlesztése, stratégiák kialakítása. Tutori támogatások Szakdolgozati kutatásra, szövegalkotásra felkészítő, facilitáló tréningek, kurzusok, oktatói és külső szakemberi segítségek, konzultációk
Eredetileg nem az adott szakra jelentkezett hallgatók, akiket nem vettek fel az általuk preferált szakra Családi nyomásra jelentkezett hallgatók	Pályára orientálás, első szemeszteres hallgatók megismertetése a pályán sikeres volt hallgatókkal, karrierirodák működtetése, önismereti tréningek, közösségépítő programok, egyetemi, szakterületi hagyományok ápolása
Állami ösztöndíjas hallgatók, akik tanulmányi okok miatt önköltséges státusba kerülnek Önköltséges hallgatók, akik nem tudják fizetni az önköltséget	Folyamatos tájékoztatás a hallgató jogairól és kötelezettségeiről, a tanulmányi adminisztráció egyszerűsítése, rugalmas ügyintézés, méltányossági szempontok kidolgozása Részletfizetési lehetőségek, hallgatói pályázatok, egyetemi munkavégzés lehetősége önköltséges diákok számára, ösztöndíjak, támogatások Pénzügyi tanácsadások, egyéni tanácsadások
Gyakori hiányzók, főként gyakorlati tárgyak, tréningjellegű foglalkozások esetében	Mentori rendszer működtetése, hiányzások okainak feltárása, pótlási lehetőségek kidolgozása, segítség a szakmai gyakorlóhelyek kiválasztásában, webinárium működtetése

DUPress

Veszélyeztetett hallgatók	Jó gyakorlatok
Részidős képzésre járók, akiket a munkahely nem támogat, nem engedi el konzultációra, nem ad lehetőséget a számonkéréseken való megjelenésre Munkát vállaló nappali tagozatos hallgatók	E-learning-rendszer kiépítése és alkalmazása A részidős képzésre járó hallgatók konzultációjának, tanulmányi kötelezettségének pontos ütemezése és a munkahelyek bevonása a képzésbe (gyakorlatok helyszínei, szakdolgozati külső konzulensi feladatok stb.). Igény esetén személyes konzultációk lehetőségének biztosítása Duális képzések kidolgozása, demonstrátori rendszer működtetése
Tartós egészségügyi, családi problémákkal rendelkezők Csoportjától lemaradt, új csoportba került hallgatók	Mentori hálózat működtetése, patronáló tanári rendszer, a hallgatókkal személyes kapcsolat kialakítása, szükség esetén egyéni tanrendek, egyéni pszichológiai tanácsadások Szakkollégiumi rendszer működtetése

Forrás: Az MRK lemorzsolódási munkacsoportjának anyaga alapján saját szerkesztés

Összegzés

A lemorzsolódás folyamatának ismerete fontos a diák és a képzőintézmény számára is, kezelése sokrétű ismeretet, tudást feltételez. A lemorzsolódás definiálása, konceptualizálása és operacionalizálása a kiindulópontja az elemzéseknek. A probléma összetett, hisz ami előnyös a hallgató számára, például, hogy megszakítja tanulmányait, mert jól fizető munkát kapott, külföldre költözik, más felsőoktatási intézménybe átjelentkezik és még számtalan ilyen ok létezik, kedvezőtlen az intézmény számára, mert hallgatót, támogatást, pénzt veszít, és a szak, az intézmény presztízse szempontjából is fontos az elégedett hallgató, aki marad és végzettséget szerez.

A lemorzsolódás nem szüntethető meg, mindig lesznek olyanok, akik nem jól mérik fel érdeklődésüket, motivációjukat, tanulási kompetenciáikat, gazdasági lehetőségeiket, és ezért a tanulás ideiglenes vagy végleges feladására kényszerülnek. De, mint ahogy az itt leírtak igazolják, a feladáshoz vezető okok egy jelentős része megelőzhető, kezelhető. Ennek érdekében született ez a tanulmány.

Hivatkozott irodalom

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher Eudcation, 12* (2), 155–187.
- Blaug, M. (2001). What are we going to do about school leavers? Comment. Vocational Comment, 22, *European Journal,* CEDEFOP, January – April.
- Brawer, F. B. (1996). *Retention-attrition in the nineties*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges. ERIC Document Reproduction No. ED 393510. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393510.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 24.

DUPress

- Fehérvári A. (szerk.) (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására. *Neveléstudomány, 3,* 5–13.
- *Fokozatváltás a felsőoktatásban (2014).* A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai.
- Galasi P. (2007). *A középfokú szakképzésből kikerültek pályakövetési rendszerének koncepciója*. Háttéranyag. Budapest, OKA.
- HASIT, www.uniduna.hu/oktatas/hasit. Utolsó látogatás: 2018. 08. 15.
- *Helyzetjelentés az alapszakok belső vizsgálatáról* (2006). Budapest, ELTE, www.elte.hu. Utolsó látogatás: 2018. 08. 01.
- Híves T. (2007). *Iskoláztatási, szakképzési, lemorzsolódási és munkaerőpiaci adatok elemzése.* Kézirat. Háttéranyag. Budapest, OKA.
- Horn, L. (1998). *Stopouts or Stayouts. Undergraduates Who Leave College in Their First Year.* Washington DC, US Department of Education.
- Horváthné T. I. & Tóth K. (2011). Tanulási motiváció hatása a felnőttkori tanulásra. *Felnőttképzés, 3,* 28–29.
- Imre A. (2013). Korai iskolaelhagyást csökkentő oktatáspolitikák. In Bárdos J., Kis-Tóth L. & Racskó R. (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Összefoglalók. Eger, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága.
- Kádárné F. J. (é. n.). *A lemorzsolódás mérésének lehetőségei a közoktatásban,* www.mtakti.hu. Utolsó látogatás: 2018. 05. 31.
- Kerülő J. (2009). Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In Henczi L. (szerk.): Felnőttoktató. *A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata* (pp. 263–268). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kerülő J. (2013). A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle, 3,* 43–48.
- Kiss I. (2009). *Életvezetési kompetencia*. PhD-értekezés. Budapest, ELTE PPK.
- *Lemorzsolódási munkacsoport. Összegzés és javaslatok.* 2016. április 6. Munkaanyag. Budapest, Magyar Rektori Konferencia Titkársága, 1–80.
- Liskó I. (2003). *Kudarcok a középfokú iskolában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Liskó I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért* (pp. 95–121). Budapest, ECOSTAT.
- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra, 10,* 78–86.
- Mártonfi Gy. (2008). A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In Fehérvári A. (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás* (pp. 136–139). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi Gy. (2013). Korai iskolaelhagyás – megelőzést szolgáló szakpolitikák, a megelőzés feltételei. Szimpózium-összefoglaló. In Bárdos J., Kis-Tóth L. & Racskó

PUPress

R. (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia – Összefoglalók. Eger, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 193.

- Molnár B. (2011). *A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai.* A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen, 2011. szeptember.
- Szabó F. (2018). Diplomaosztó – vannak akik végleg lemaradtak, www.hvg.hu. Utolsó látogatás: 2018. 08. 10.
- Tinto V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational, 45* (1), 89–125.
- Varga J. (2010). Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio, 3,* 370–383.

DUPress

Arató Ferenc–Varga Aranka

Befogadó egyetem

Absztrakt
A befogadó egyetem fogalma és stratégiai javaslata a Pécsi Tudományegyetem szolgáltatásainak minőségfejlesztését célzó kezdeményezés eredményeként született 2015 őszén. A javaslat a PTE akadémiai kiválóságát a sokszínű, a befogadó (inkluzív) és a méltányos (equity) oktatási környezet megteremtésével hivatott növelni. Jelen tanulmány röviden bemutatja a stratégiai javaslat hátteréül szolgáló inkluzív kiválóság, valamint a sokszínű tanulási környezet modelljét. Ezekhez illeszti az inklúzió hazai folyamatelvű modelljét és az inkluzív rendszerek működésének feltételeit. Az akadémiai kiválóság fejlesztésének kiindulópontjait és folyamatos fejlesztésének egyetemekre vonatkoztatható szempontjait mutatja be a tanulmány második része.

Bevezetés

A *befogadó egyetem* gondolata az egyetemi szolgáltatások minőségfejlesztésével kapcsolatban került középpontba kutatói és fejlesztői munkánk során – nemzetközi kutatásokra és tapasztalatokra alapozva. A diverzitás és a befogadás felsőoktatási terjedése ma már az esélyegyenlőségi törekvéseken túlra mutat, és elindultak azok a fejlesztések, amelyek a növekvő sokszínűséget az egyetem valamennyi polgára javára fordítják. Új távlatok nyílnak ezzel az akadémiai kiválóság fejlesztésében, megcélozva minden egyes hallgató eredményesebb, hatékonyabb, a munkaerőpiacon magasabb értéket képviselő képzését és a piacképes végzettségek elérését. A Pécsi Tudományegyetemen (PTE) lezajlott kutató-fejlesztő műhelysorozat[1] a témára vonatkozó szakmai-tudományos hátteret feltérképezve, valamint a nemzetközi gyakorlatot és adaptálható modelleket keresve a hazai egyetemfejlesztési törekvéseket kívánta segíteni a magasabb egyetemi kiválóság elérésében (Arató & Varga 2015; Rayman 2015a). Jelen írás röviden bemutatja a műhelymunka eredményeit, valamint azokat a stratégiai szempontokat, ötleteket, amelyek reményeink szerint az érintett feleket megszólíthatják, vitára és együttműködésre késztethetik a PTE-n 2018 őszén induló „Befogadó egyetem" elnevezésű fejlesztés során.[2]

[1] A műhelymunka a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 számú, „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban" elnevezésű projekt keretében zajlott.

[2] A fejlesztés az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 számú, „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben" elnevezésű projekt keretében zajlik.

DUPress

Kiindulópontok

Napjaink felsőoktatási intézményei szerte a világon az akadémiai kiválóság minél magasabb fokának elérésére törekszenek, és ezzel összefüggésben keresik azokat a lehetőségeket, amelyekkel egyúttal a 21. századi kihívásokra is adekvát válaszokat tudnak adni. Az Egyesült Államok felsőoktatásában az Inclusive Excellence (inkluzív kiválóság) névvel fémjelzett szakmapolitikai mozgalom példaértékű abban, ahogy az akadémiai kiválóság növelésének szolgálatába állítja a felsőoktatásban az esélyteremtés növekedésével fókuszba kerülő sokszínű környezetet. A mozgalom számára fontos pont volt az a jogi döntés, amely 2003 júliusában kimondta, hogy az egyetemek/főiskolák tanulói összetételében mutatkozó sokszínűség az intézmények átfogó oktatási missziójét támogatja, erősíti. E támogató hatás érvényesülését abban látták, hogy a tanulási környezet sokszínűsége lehetőséget nyújt a diákok számára az új tudások megszerzésére, a már meglévő tudásuk fejlesztésére, melyeken keresztül felkészültté válnak a társadalom jobbá tételére – dolgozóként, állampolgárként és vezetőként. A mérföldkőnek számító bírósági végzés *„michigani döntés"* néven vált ismertté, melynek hatására a felsőfokú oktatási intézmények felvételi eljárásaikba nemzeti/etnikai alapú megfontolásokat illesztettek, továbbá az inkluzivitást és az oktatás minőségét érintő kutatások, fejlesztések indultak (Rayman 2015c). A témában három alapozó tanulmány készült az Amerikai Főiskolák és Egyetemek Egyesülete[3] felkérésére (Milem et al. 2005; Baumann et al. 2005; Williams et al. 2005). E tanulmányok az intézmények számára a sokszínűség érvényre juttatásával kapcsolatos stratégiai útmutatóként szolgálnak, és egyúttal az Inclusive Excellence szakirodalmi magjának is tekinthetők.

Ehhez a törekvéshez kapcsolódik a Diverse Learning Environment Model (DLE) leírása (Hurtado et al. 2012), amely számos eltérő tudományos megközelítést integrálva és továbbfejlesztve mutatja be a sokszínű és befogadó tanulói környezet sajátosságait. A kutatók olyan befogadást célzó multidimenzionális és multikontextuális keretrendszert alkottak, mely rendszer az egyetemi klíma, az oktatási kimenetek és gyakorlatok leírásakor a felsőoktatási környezeten belüli és kívüli dinamikákra helyezi a hangsúlyt. A DLE e dinamikák mentén kapcsolja össze a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro-) és az intézményre kívülről ható (makro-) erőket. Középpontjában az intézményi (mikro-) kontextust megtestesítő *sokszínű egyetemi klíma* áll. Rávilágít a klíma mérhető és dokumentálható jellegére, és ismerteti öt dimenzióját. A *történelmi dimenzió* a kirekesztéshez fűződő történelmi örökség, míg a *szervezeti/strukturális* a méltánytalanságok reprodukcióját eredményező intézményen belüli folyamatok, struktúrák. Az *összetételi dimenzió* az eltérő szociális identitással rendelkező tanulók, oktatók és egyetemi dolgozók arányszámát mutatja. A *viselkedési dimenzió* az intézményen belül a különböző szociális identitású személyek formális és informális interakcióinak mennyisége, minősége, a *pszichológiai dimenzió* pedig az egyéneknek az őket körülvevő környezetről alkotott percepcióját képviseli.

[3] www.aacu.org.

DUPress

E dimenziók elemzése lehetővé teszi az intézmény számára a klíma kiértékelését, megalapozzák a DLE modelljének kiépítését. A modell szerint a méltányosság növelése együtt jár az oktatás minőségi változásával. Kihat *az élethosszig tartó tanulás képességére, a multikulturális világhoz szükséges kompetenciák fejlődésére, továbbá a lemorzsolódás megakadályozására és a kiváló teljesítmény elérésére*. Ezek az oktatási kimenetek egyúttal megegyeznek a felsőoktatási intézmények célkitűzéseivel, amelyet a méltányosság, a demokrácia és a gazdasági előnyök megteremtésében játszott szerepén keresztül töltenek be (Bowen 1977). A DLE-modell útmutató az intézmények számára, mely a méltányosság és minőségfejlesztés kettős szempontja mentén segíti a szervezeti változás kiépítését (Rayman 2015b).

A méltányosság (equity) mint az esélyegyenlőséget célzó strukturális és tartalmi beavatkozások együttese, inkluzív (kölcsönösen befogadó) szemléletű intézményi gyakorlatban ölt testet. Hangsúlyozza a kategóriamentes nézőpontot, és az adott közösség tagjaira egyediségükben tekint. Az egyént társadalmi helyzetének, kulturális sajátosságainak és személyes adottságainak metszetében elhelyezve törekszik a képességei kibontakoztatásának maximalizálására (Varga 2015a). Az inklúzió fogalomfejlődése hosszan tartó szakmapolitikai törekvésekre és gyakorlati tapasztalatokra épült. A fogalom kezdetben a fogyatékos gyermekek, tanulók sikeres intézményi nevelésének megközelítésmódjára korlátozódott (Csányi & Perlusz 2001; Papp 2012). Az inklúzió kibővült jelentésben, esélyegyenlőségi szempontként jelent meg az UNESCO által kiadott salamancai nyilatkozatban 1994-ben, mely az „Oktatást mindenkinek" („Education for All") jegyében a sajátos nevelési igényű (special needs) tanulókra fókuszált, de már megnevezett más, különleges figyelmet igénylő tanulói csoportokat is. Az inklúzió fogalmának tudományos és szakpolitikai megközelítése az utóbbi másfél évtizedben szerte a világon folyamatosan és több szempontból módosult. Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadási törekvések fókuszában lévő személyek, csoportok köre, és a befogadást sikeresen támogató tevékenységek egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, csoportra, akik valamilyen okból gyakorta kizáródnak (exclusion) az oktatásból vagy a társadalom más szegmenséből (Potts 2002; Hinz 2002). További változás, hogy az inklúziót – az oktatási környezetből továbblépve – társadalmi szinten is egyre inkább fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést (Percy & Smith 2000; Atkinson 2002; Giambona & Vassallo 2013).

Az inkluzív nevelés napjainkban kiterjed az oktatás minden szintjére – így a felsőoktatásra is. A kölcsönös befogadást nemcsak oktatásszervezési keretként értelmezi, hanem elengedhetetlennek tartja a tanulási környezetbe való sokrétű tartalmi beavatkozást is (Ainscow 2004; Bárdossy 2006; Réthyné 2013; Rutkowski & Enge 2014). Ez jellemzi az előzőekben már ismertetett amerikai felsőoktatási modellt – Inclusive Excellence –, mely szerint a felsőoktatási intézményi minőség kulcsfontosságú eleme a sokszínűség, és az erre építő stratégia az intézményi kiválóság növelését célozza. A felsőoktatás inkluzívvá válása Európában is a figyelem középpontjába került az elmúlt évtizedben, azokat a hallgatói csoportokat célozva, akik részvétele jellemzően

alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról. Az European Access Network (EAN) elnevezésű szervezet fogja össze azokat a felsőoktatási kezdeményezéseket, melyek a hozzáférés, méltányosság, sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában (Cooper szerk. 2010; 2012). Az egyes országokban megvalósuló fejlesztések különböznek, mert eltérőek a helyi sajátosságok, főként a társadalom gazdasági-szociális struktúrája, a marginalizálódás veszélyének kitett csoportok köre. Ilyen példa Magyarországon a roma szakkollégiumok inkluzív intézményei, melyek a társadalmi hátránnyal küzdő, főként roma fiatalok méltányos támogatását végzik a felsőoktatásban (Varga 2017). Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében választott megoldáskeresést számos nemzetközi szervezet és dokumentum támogatja, melyek a társadalmi kirekesztés megakadályozása és a befogadó társadalom érdekében emelnek szót (Lowery 2012).

A felsőoktatási diskurzusban egyre gyakrabban emlegetett diverzitás melletti elköteleződés, a különböző etnikai és kulturális csoportok közötti összefogás az egész felsőoktatási intézményi klímára kihat, s átfogó és változatos tevékenységek, kezdeményezések szerveződnek a koncepcióhoz (Milem et al. 2005). Az intézményi diverzitás az interkulturális kompetenciák fejlesztésének gyakorlóterepe is. Ezek a képességek sokszínű társadalmunkban segíthetnek több égető probléma megoldásában (Huber & Reynolds 2014). A diverzitás fogalmának kiterjesztésére tesz kísérletet például a hazai diskurzusban Renn (2004) nyomán Dezső (2015), aki nem egyszerűen kulturális és szociális diverzitásról beszél, hanem a diverzitás egyéni szintjén megjelenő pluralitásról.

A sokszínű felsőoktatási intézmények hallgatói diskurzusaiban szignifikánsan eltér a különböző hovatartozású csoportok vélekedése társadalmi és politikai kérdésekről, s így a sokszínű tanulói összetétel elősegíti a gondolatok, ötletek, vélemények repertoárjának gazdagodását (Chang 2001; 2003; Milem et al. 2005). A sokszínű egyetemi környezet tehát sajátos intellektuális atmoszférát teremt. Ehhez kapcsolódva kiemelik továbbá, hogy a sokszínű környezet, amely különbözik a diákok által ismerttől, nagyobb hatással van a hallgatók összetett gondolkodásának fejlődésére, illetve az identitásfejlődésükre (Milem et al. 2005). Hurtado et al. a felsőoktatási intézményi klíma vizsgálata kapcsán sorra idézik azokat a kutatásokat, amelyek szerint az alulreprezentált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy szervezeti változás menjen végbe. Amellett érvelnek, hogy a kulturális csoportok intézményi arányával párhuzamosan megváltozik a csoportok közötti társas kapcsolattartás minősége is (Chang et al. 2004; Pike & Kuh 2006; Saenz et al. 2007), s a gyakori interakció következtében gyengülnek a kölcsönös előítéletek (Denson 2009; Engberg 2004). Természetesen a sokszínű hallgatótársadalom önmagában nem elég a fejlődéshez. A szervezeti és tantervi fejlesztés során speciális új kihívások elé állíthatók a hallgatók, akik ilyen helyzetekben képesek reflektív módon tematizálni a diverzitás jelenségét, miközben lehetővé válik a különböző hátterű diákok közötti interakció is, s mindez újfajta kulturális tudatosságot eredményez (Milem et al. 2005). A felsőoktatás értékközvetítő funkciója, a kulturális elfogadás attitűdjeinek erősítése, a társadalmi ítéletal-

DUPress

kotás képessége akkor fejlődhet, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (Chang 2001). A felsőoktatás szervezeti megújulása kapcsán itt merül fel az a kérdés, hogy hogyan lehet strukturális garanciákat kialakítani ezeknek a kihívásoknak megválaszolására intézményi és individuális szinten.

Hazai kutatási háttér

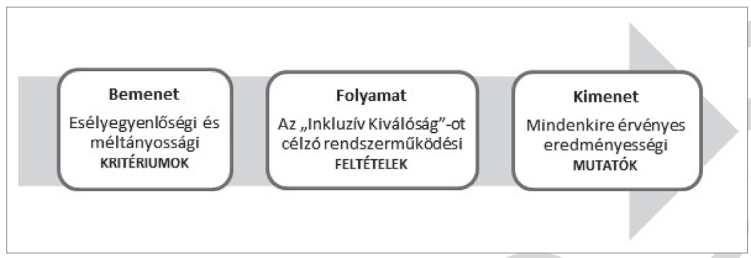
Megismerve az Inclusive Excellence szemléletrendszerét, a Pécsi Tudományegyetemen is megkezdődött a tudományos előzmények összegyűjtése, leírása és a hazai fejlesztések megalapozása. Első lépésként az inklúzió társadalomfilozófiai megközelítése, fogalomfejlődése és gyakorlatba ültetése került górcső alá (Varga 2015a). Ez alapján a kölcsönös befogadást sikeres személyes és közösségi boldogulásként tételezzük, és az ennek érdekében végrehajtott folyamatos és célzott beavatkozások közös jelzőjeként használjuk az inkluzív megnevezést. Inkluzív modellként értelmezzük azon beavatkozások komplex rendszerét, mely valamennyi szegmensében az egyéni sikerességet gazdagító együttélést célozza, és egyúttal segíti megtervezni és kontrollálni a különböző helyen, időben és közösségben megvalósuló inklúziós törekvéseket. A felsőoktatásban a befogadás eszméje azt jelenti, hogy az „inkluzív kiválóság" a diverzitást a 21. század kihívásainak szolgálatába állítva minőségében új, mindenki számára haszonnal járó akadémiai környezetet képes teremteni. Az inklúzió folyamatelvű modellje (1. ábra) – az Inklúziós index (Booth & Ainscow 2002) és az Integrációs pedagógiai rendszer (Arató & Varga 2012) modelljeire, valamint a Diverse Learning Environment és Inclusive Excellence elképzeléseire támaszkodva – egy olyan koncepcionális keretet alkot, amely a befogadás és a tanulmányi kiválóság együttes céljainak megvalósítása érdekében tervez hazai felsőoktatási fejlesztéseket (Varga 2015b).

A stratégia hazai adaptációja

A kutatás során megfogalmazott stratégiai javaslat középpontjában az a kérdés áll, hogy miként meríthetnek a diverzitás (sokszínűség) és az inkluzivitás tudományos diskurzusának megközelítéseiből azok a hazai egyetemfejlesztési elképzelések, melyek az egyetemi képzés munkaerőpiaci igényekhez közelítését, egy magasabb színvonalú felsőoktatási képzés elérését, illetve a nemzetközi rangsorokban megcélzott előrelépést szorgalmazzák, melyet a hazai egyetemek, közöttük a PTE is prioritásnak tart. Vajon az inkluzív felsőoktatási kiválóság (Inclusive Excellence) szempontjai milyen hazai – elsősorban a Pécsi Tudományegyetem szempontjából is releváns – fejlesztési irányok megerősítését támogatják? (Arató et al. 2015) A Befogadó egyetem kötet alapozó tanulmányai (Bigazzi 2015; Arató 2015; Dezső 2015; Serdült 2015; Kéri 2015) sokoldalúan világítják meg azt a szempontrendszert, amely a felsőoktatási kiválóság

PUPress

inkluzív megközelítésű fejlesztését segíti. Egyúttal felvonultatnak létező modelleket és tudományos eredményeket, melyek bizonyítják a felvetések gyakorlati megvalósulásának eredményességét (Trendl 2015; Bokrétás 2015; Márhoffer 2015; Takács 2015; Markó 2015; Mompoint & Gaillard 2015). E tanulmányban a Pécsi Tudományegyetem példáján gondoljuk végig a koncepciót adaptáló stratégia elemeit, s szempontokat vázolunk fel az inklúzió folyamatelvű modellje mentén (1. ábra).



1. ábra. Az inklúzió folyamatelvű modellje
Forrás: Varga 2015a: 66

A felsőoktatási kiválóság inkluzív felfogását támogató kiindulópontok

Egyenlő hozzáférés és részvétel

Elsőként az *egyetemi kínálati oldalt* szükséges feltérképezni: a hallgatói, a szakos, a támogatási és a gyakorlatra vonatkozó sokszínűséget, valamint az ehhez való hozzáférés mikéntjét. A *hallgatói sokszínűség jellemzőit* a felvételi adatok vizsgálatával lehet feltárni: nemi, életkori, etnikai, hátrányos-előnyös helyzet, külföldi hátterű, Erasmus-programmal érkező, Erasmus-programban külföldre jutó hallgatói stb. adatok elemzésével. A felvételi adatokra építve a *szakos sokszínűség* is feltérképezhető, vagyis mely csoportok milyen mértékben férnek hozzá a különböző végzettséget nyújtó képzési programokhoz. Szükséges vizsgálni, hogy milyen a különböző csoportok hozzáférési esélye a hallgatói juttatásokhoz és a további támogatási formákhoz, forrásokhoz – ez a *támogatási sokszínűség* szempontja. A *gyakorlat sokszínűsége* ugyanolyan fontos, mint a képzésterületi, szakok szerinti sokszínűség, mert azt fejezi ki, hogy az egyetemi képzéshez biztosított gyakorlatok széles repertoárból választhatók. A *sokszínű gyakorlatok* szempontja pedig a gyakorlatok sokszínű társadalmi, illetve munkahelyi környezetben történő megvalósulását jelenti.

A hozzáférés releváns lokális, regionális, hazai és nemzetközi adatait figyelembe véve szükségesnek látszik a felvételi adatok vizsgálata, illetve a képzésben való sikeres részvétel szempontjából *sokszínűségi referenciaértékek* megállapítása. Ezek olyan arányértékek, amelyek egy-egy fókuszba emelt csoport helyi, regionális, országos – és ha releváns, akkor – nemzetközi arányait figyelembe véve állapítják meg a sokszínűség hallgatói arányainak, számszerű célrendszerének statisztikailag mérhető adatait.

DUPress

1. táblázat. Az egyenlő hozzáférés és részvétel monitorozási dimenziói

Egyenlő részvétel és hozzáférés…	Vizsgálati dimenziók
… az egyetemi továbbtanuláshoz:	**Hallgatói sokszínűség**
… a különböző képzési programokhoz:	**Szakos sokszínűség**
… a különböző támogatási formákhoz:	**Támogatási sokszínűség**
… a gyakorlati és tapasztalatszerzési lehetőségekhez:	**A gyakorlat sokszínűsége**
… sokszínű gyakorlati helyzetekhez:	**Sokszínű gyakorlatok**

Forrás: Arató & Varga 2015: 187

A társadalmi sokszínűséget leképező referenciaértékek mellett – a nemzetközi szakirodalommal is egybehangzóan – szükséges megállapítani egy *kritikus minimumértéket* az egyes célcsoportokra vonatkoztatva ahhoz, hogy az egyetemi intézmény rendszerén belül a mindennapokban is érezhetően beinduljanak azok a dinamikák, amelyek a sokszínűségből fakadó előnyöket generálják. A nemzetközi szakirodalom ugyanis arról számol be, hogy a sokszínűségből fakadó előnyök megtapasztalásához, a munkaerőpiacon versenyképes kompetenciaelemek hatékony és eredményes fejlesztéséhez szükséges egy „kritikus tömeg" megjelenése. A sokszínűség fókuszába emelt csoportok tagjainak elegendő (kritikus) számossága egyrészt azt eredményezi, hogy az asszimilációs/homogenizációs stratégiák háttérbe szorulnak, és a kisebbségi csoport – a szabad identitásartikuláció segítségével – láthatóvá válik. Ez előnnyel jár a többségi hallgatók számára is, akik a sokszínűség megjelenésével olyan helyzetekbe kerülnek, melyeknek köszönhetően kompetenciáik eredményesebben fejlődhetnek. Az egyetemi közegben alulreprezentált csoportok szempontjából a kritikus minimumérték mindig egyenlő vagy nagyobb szám, mint a sokszínűségi referenciaérték, viszont nem túl magas érték, nehogy egy-egy programelem szelektivitásához vezessen.

2. táblázat. Az általános stratégiai indikátorok meghatározásai

Általános stratégiai indikátorok	
Sokszínűségi referenciaérték	Az az arányszám, amely egy-egy adott vizsgálati célcsoport lokális, regionális, társadalmi, ha releváns, nemzetközi arányszámát adja meg, a többi célcsoporthoz viszonyítva, s amely így indikátorként jelzi a minimálisan elérendő arányszámokat az intézményi közösségben.
Kritikus minimumérték	Egy-egy vizsgált célcsoport intézményre vonatkoztatott létszámát vagy arányait jelző indikátor, amely a kritikus, de nem szelektív arányok eléréséhez szükséges értékeket jelzi az inklúzió folyamatában. Azonos vagy nagyobb érték, mint a sokszínűségi referenciaérték.

Forrás: Arató & Varga 2015: 187

DUPress

Intézményi befogadóképesség: az egyetemi környezet és klíma sokszínűsége és vonzereje

Szükséges vizsgálni, hogy vajon az egyetemi környezet mennyire *vonzó,* mennyire *befogadó,* milyen mértékben kínál sokszínűséget *kibontakoztató klímát* az oda készülő, jelentkező és érkező hallgatóknak. Ennek fontos vizsgálati vetülete, hogy *milyen egyetemi arculat* rajzolódik ki azokon a felületeken, amelyek hozzáférhetők a jelentkezők és bekerülők számára. Azt vizsgálja, hogy a fogadó egyetemi környezet mennyire sokszínű az oktatók, dolgozók szempontjából, vagyis a *szolgáltatási dimenzió* összetételi, *illetve sokszínűségi referenciaértékei* milyenek, elérik-e a *kritikus minimumértékeket* a különböző fókuszba emelt csoportok szempontjából. Egy következő szempont a *döntéshozatali* fórumok, szervek, testületek, bizottságok stb. *sokszínűségi referenciaértékeinek* és *kritikus minimumértékeinek* vizsgálata.

A befogadó környezet fejlesztésében az egyik szempont tehát az összetételi dimenzió sokszínűségének elérése. Azt is szükséges vizsgálni, hogy vajon a szolgáltatások egyetemi aktorai milyen *hozzáállással,* milyen *attitűdökkel* segítik a hallgatók egyetemi karrierterveinek érvényesülését és sikeres megvalósulását. A képzők és egyéb szolgáltatási munkatársak attitűdjei *döntő befolyással bírhatnak* a hallgatók eredményességére, függetlenül a sokszínű összetételtől, ahogyan ezt a nemzetközi szakirodalom számos kutatási eredménye mutatta az elmúlt évtizedekben. A Befogadó egyetem című kötet (Arató & Varga 2015) szerzői egymástól független korábbi vizsgálataikban vizsgálták azoknak a korlátozó sztereotípiáknak a repertoárját, amelyek a hazai oktatási rendszerekben akadályozhatják a tanulók teljesítménynövekedését. A vezetői és képzői kompetenciák akár közvetlenül is befolyásolhatják a tanulási kimeneteket, ráadásul ezeknek a sztereotípiáknak a nagy része *rejtett formában* érvényesül a megvalósítók megközelítéseiben, így *tudatos munkát igényel* a szervezeti tanulás folyamatában ennek a dimenziónak a horizontba emelése és kritikai-reflektív szem előtt tartása.

A felsőoktatási kiválóság folyamatos fejlesztése

Stratégiai alapelvek a folyamatszervezéshez

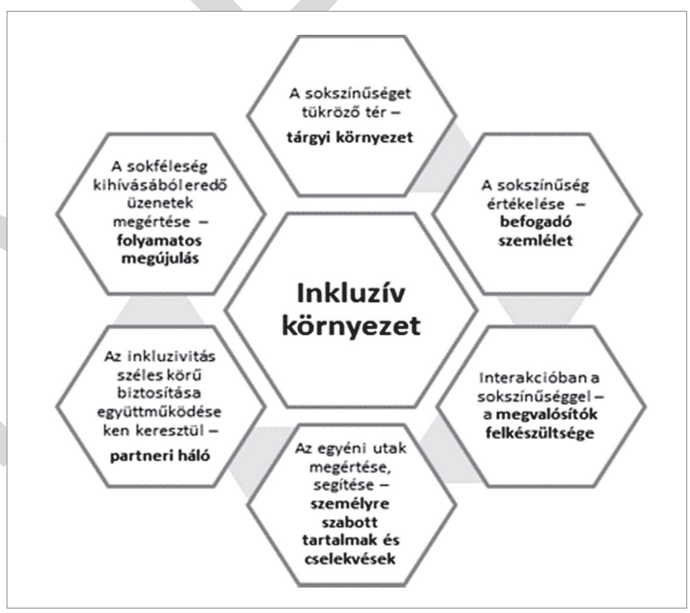
A nemzetközi és hazai szakirodalom alapján olyan alapelveket igyekeztünk bemutatni, amelyek a folyamat kivitelezése szempontjából meghatározóak, ugyanakkor össze is fűzik a folyamat lépéseit. A bemutatott alapelvek a *dialógusra törekvés* és a *strukturális garanciák* részleteiben, dimenzióiban ragadhatók meg. A *dialógusra törekvés* elvének alapfeltétele természetszerűleg a sokszínűség. A felsőoktatási tanulmányi kiválóság fejlesztése céljából fókuszba emelt inklúzió alapvetően az egyetemi polgárok dialógusaira épülve bontakozhat ki, itt nem egyszerűen az interperszonális dialógusokról van szó, hanem azokról a feltételekről, amelyek ezeket a dialógusokat keretezik.

DUPress

Strukturálisan garantált sokszínűség a szervezet legkisebb egységeként működő *kooperatív alapcsoport* bevezetésével érhető el. Ezek olyan heterogén összetételű mikrocsoportok, amelyek működése a kooperatív alapelvekre épül, s amelyek a képzési program egy-egy hosszabb szakaszában támogatják tagjaik tanulását, képzési sikerességét. A legkönnyebben egy-egy adott kurzushoz kapcsolódóan lehet bevezetni ezeket, amennyiben az adott kurzuson oktatók tisztában vannak a kooperatív alapelvekkel s azok érvényesítésének módjaival. Továbblépve gondolkodhatunk egész képzési programokon át megtartott, azonos szakos, azonos évfolyami, sokszínű összetételű alapcsoportokban is, illetve a transzgraduális programok esetében is heterogenitást biztosító kooperatív alapcsoportokban. A kooperatív alapcsoportok strukturális garanciát hordozhatnak a referenciaértékek által garantált sokszínűségen belül az interakciók, dialógusok kezdeményezésére és fenntartására. Mindkét képzési eszközelem bevezetéséhez felkészült oktatói háttér szükséges, ellenkező esetben ezek az eszközök is kiüresednek, funkció nélkülivé válnak.

Az inkluzív folyamatok rendszerelemei

Az inklúzió folyamataként leírt modell hat kulcsterületet jelöl (4. ábra), amelyek segítik a méltányosság szempontjának rendszerszintű, a mindennapi gyakorlatban megvalósuló érvényesülését.



2. ábra. Az inkluzív rendszer működtetési feltételei
Forrás: Varga 2015: 7

A *sokszínűséget tükröző tér* nem egyszerűen a *tárgyi környezet nyilvánvaló tereit* jelenti (közösségi, tanuló és egyéb szolgáltatásokhoz kapcsolódó terek, az egyetemi folyamatokat segítő virtuális terek stb.), hanem az egyetem szerveződési szintjeinek *interperszonális tereit* is, hiszen a sokszínűségnek ezekben a terekben is szükséges érvényesülnie, ha garanciákat szeretnénk a diverzitásból táplálkozó dinamizmusok érvényesülésére. Így vizsgálódásunkat ki kell terjeszteni az individuális és interperszonális terekre (informális műhelyek, „tudományos iskolák"), a tanszékekre, az intézetekre és kutatóközpontokra, valamint a különböző karokra is. A sokszínűségnek nem egyszerűen *reprezentációs* vagy *demonstrációs* funkcióban van jelentősége a tárgyi környezet kialakításában, hanem *strukturális* szempontból is. Vagyis abból a szempontból, hogy a sokszínű környezetben tanuló személyek milyen keretek között tevékenykednek, mennyire kínálnak ezek a terek a személyes interakciókban, dialógusokban sokszínű környezetet, milyen strukturális garanciákat kínál maga a tanulási tér a sokszínűséggel való interakcióra. A felkínált térstruktúrák döntően befolyásolhatják a résztvevők önartikulációs folyamatait, ahogyan ezt a pszichológia, a szociálpszichológia és a neveléstudományok az elmúlt évtizedekben bizonyították.

Az inklúzió folyamatának kulcsfeltétele a *befogadó szemlélet kialakítása,* folyamatos fejlesztése. A pedagógiai környezetet működtető aktorok szemlélete döntően hozzájárul az inkluzív folyamatok alakulásához. A Befogadó egyetem című kötet (Arató & Varga 2015) tanulmányai részletesen is kifejtik a szemlélet, az *attitűdök eredményeket befolyásoló* szerepét. A befogadó szemlélet megjelenésének egyik dimenziója az *intézményi kommunikáció* különböző formáiban és szintjein megjelenő, nyíltan vagy rejtetten érvényesülő attitűdök befolyása. A megvalósítók által generált *intézményi klíma,* az aktorok által gyakorolt különböző *szerepek,* a megvalósuló tanítási-szolgáltatási *tevékenységek, viselkedések* hordozzák azokat az attitűdöket, amelyek vagy fenntartják a kizáró, diszkrimináló dinamizmusokat, vagy az inklúzió folyamatának fenntartását szolgáló tendenciákat generálnak.

Az inklúzió folyamatának nemcsak szemléleti feltételei vannak, hanem *a szemléleten túl* a megvalósítóknak kellő *ismeretekkel,* a gyakorlatot megvalósító *képességekkel* is szükséges rendelkezniük. Ahogyan a hallgatók számára egyénre szabottan segít az inkluzív környezet, úgy a megvalósítók felkészítése, támogatása az inkluzív folyamatokban való részvételre is *egyénre szabott formákat* követel. Vagyis a megvalósítók felkészültségét támogató folyamatnak magának is inkluzívnak kell lennie, hogy minden egyes szereplő egyéni kompetenciaállapotának, tettrekészségének megfelelő módon férhessen hozzá a képességeit, mindennapi gyakorlatát és ismeretét fejlesztő szolgáltatásokhoz, tevékenységekhez.

A felkészülés is *folyamatos tanulást igényel,* hiszen az inkluzivitás folyamatjellege ezt igényli, éppen ezért szükségesnek látszik olyan egyetemi szolgáltatás- és tevékenységrendszer kialakítása, amely *differenciált módon nyújt segítséget* a megvalósítók felkészülésében.

Az *egyénre szabott* megközelítés nélkül nehezen képzelhető el sikeres inklúzió. A hallgatók egyediségének figyelembevételéhez fontos, hogy olyan egyetemi klíma

DUPress

fogadja a résztvevőket, amely lehetővé teszi a *szabad identitás- és értékartikulációt*. Vagyis plurális értékartikulációt adaptáló intézményi folyamatok, struktúrák alapján szükséges kiépíteni a gyakorlatot. Másik fontos eleme ennek a klímának, hogy lehetővé teszi a hallgatók számára *egyéni és egyedi tanulási és* életpálya-útvonalak bejárását, individualizált/differenciált tanulásszervezési eljárások, képzési programok és kurzusok, továbbá extracurriculáris programok, projektek segítségével. További szempontként jelentkezik az egyéni tanulási utak olyan *személyes támogató rendszereinek kiépítése,* mint amilyenek a *mentor- és tutorprogramok*. Vagyis azok az interperszonális kapcsolatokra építő támogató rendszerek, amelyek a kortárs, illetve a szakember segítők hozzájárulását kapcsolják a differenciált, egyénre szabott tanulási útvonalak kivitelezéséhez. Az egyéni tanulási utakat támogató interperszonális rendszerek közé tartoznak azok a *mikrocsoportos kooperatív struktúrák,* amelyek egy kurzuson, egy képzési program keretében vagy inter- és transzdiszciplináris projektekben rendelnek támogató kiscsoportokat a hallgatók köré. További eleme ennek a segítésnek a *tantervi diverzitás,* vagyis a tantervekben megjelenő sokszínűséget tükröző tartalmak, amelyek *folyamatelvű* módon igazodnak a tanulási-képzési folyamatban részt vevők egyedi igényeihez, elvárásaihoz, terveihez, fejlesztési szükségleteihez.

Az együttműködő partneri hálózat kiépítése során figyelembe kell venni a *belső* partneri hálózatot és a *külső* partnerekkel kialakított együttműködéseket. A belső partneri hálózat egyik eleme magáért az inkluzív folyamat kialakításáért és fenntartásáért létrehozott *mikrocsoportos projektszervezet,* továbbá a különböző, a sokszínűséget strukturálisan biztosító transzgraduális, interkulturális, transzdiszciplináris belső partneri *mikrocsoport-hálózatok*. A külső partnerekkel kiépítendő együttműködési kereteknek is szükséges strukturális garanciát hordozniuk, ahogyan ez történik a jól strukturált, *kétpillérű képzési programok* esetében, ahol az egyetemi képzés mellett a másik pillér a partner által biztosított gyakorlóhelyi környezet. A belső és külső partneri hálózatok megvalósuló együttműködése lehet garancia arra, hogy a felmerülő képzési-fejlesztési szükségletekre – amilyenek például a diverzitásra épülő tantervi programok vagy a sokszínű, egyénre szabott tanulási utak – az erőforrások, tudások, mobilitási lehetőségek kellően *széles repertoárja* álljon rendelkezésre.

A befogadó szemlélet kapcsán már szót ejtettünk az egyetemi aktorok *folyamatos felkészüléséről* az inkluzív környezet kialakítása és fenntartása szempontjából. A folyamatos megújulás, mint az inklúzió elengedhetetlen feltétele, külön figyelmet érdemel, hiszen az inkluzivitás folyamatjellege mellett az is fontos szempont, hogy az *újabb és újabb kihívásokra* is felkészült legyen a befogadó egyetemi környezet. Egyrészt ez jelenti a témához kötődő adatok, kutatási eredmények, kapcsolati visszajelzések rendszerét, amely *pozitív és fejlesztő jellegű inputokkal* láthatja el az egyetemi rendszert. Másrészt az inkluzív akadémiai kiválóság fejlesztése érdekében intézkedési tervek megfogalmazását és lebonyolítását kezdeményezi. A harmadik fontos szempont a folyamatos megújulás érdekében olyan *partneri csoportok, kutató és fejlesztő központok bevonása* a partneri hálózatba, amelyek kifejezetten az inkluzivitással, az akadémiai kiválóság méltányossá tételével kapcsolatos tevékenységeket végeznek, s adhatnak

EDUPress

külső visszajelzéseket az inkluzív akadémiai kiválóság kialakítására törekvő egyetemi intézménynek. A folyamatos önértékelés és önfejlesztés folyamatába így olyan külső partnereket von be, amelyek szélesíthetik az adott intézmény megértési és problémahorizontját, egyfajta *külső minőségfejlesztési partnerhálózatként*.

3. táblázat. Szempontok a hallgatókat fogadó egyetemi környezet kialakításához

A fogadó egyetemi környezetre vonatkozó kérdések	
Mennyire vonzó az egyetem a különböző középiskolás, illetve érettségizett csoportok számára?	*Vonzóképesség*
Mennyire befogadó az egyetem, vagyis mennyire segíti a bejutását a sokszínű csoportoknak?	*Befogadás*
Mennyire biztosít a bejutók potenciálját kibontakoztató szolgáltatási környezetet az egyetem?	*Kibontakoztatás*
A fentieket milyen mértékben tükrözi az egyetemi arculat?	*Arculat*
A szolgáltatások megvalósítóinak összetételére vonatkozóan érvényesülnek-e a sokszínűségi referenciaértékek, elérik-e a kritikus minimumértéket?	*Szolgáltatói sokszínűség*
A döntéshozatali fórumok résztvevőinek összetételére vonatkozóan érvényesülnek-e a sokszínűségi referenciaértékek, elérik-e a kritikus minimumértéket?	*Döntéshozói sokszínűség*
Van-e valamilyen formában mérési, értékelési, visszajelzési és fejlesztő program kialakítva a megvalósítók attitűdjeinek befolyásolására?	*Befogadó attitűd*

Forrás: Arató & Varga 2015: 190

Az inkluzív felsőoktatási kiválóság eredményessége

Ahogyan a bemenet két oldalról közelíti meg stratégiai javaslatunk, úgy – a nemzetközi szakirodalomhoz hasonlóan – a kimenetnek is két oldalát vizsgáljuk: a lemorzsolódás és a tanulmányi kiválóság szempontjait. A lemorzsolódás szempontjai a nemzetközi szakirodalommal egybehangzóan a diplomaszerzésre fordított *idő mennyisége* és *szakaszossága,* a *halasztási arányok,* a sikeres és sikertelen *diplomaszerzések adatai*. Hiszen különösen a méltányosság fókuszában lévő diákcsoportok esetében jellemző az egyetemi tanulmányokra szánt időfolyam munkavállalási periódusokkal való megbontása vagy a felsőfokú tanulmányok félbehagyása. Ugyanígy vizsgálni érdemes a *munkaerőpiaci elhelyezkedés* sikerességét/sikertelenségét a diplomaszerzés után.

Az intézményi inkluzív kiválóság eredményességi mutatói többek között a hallgatói *tanulmányi átlagok* összevetése az összetételi mutatókkal, ami kiterjedhet az akadémiai kiválóság *egyéb minősítési formáira,* mint amilyen az OTDK-versenyeken helyezést elért hallgatók, illetve a PhD-fokozatszerzésben sikeres hallgatók összetételi vizsgálata. A hagyományos értékelési formák (tanulmányi átlag) mellett a *kompetenciaalapú értékelések* különösen érzékeny adatokhoz vezetnek, tovább finomítva az egyetemi peda-

gógiai környezet fejlesztendő területeire vonatkozó elgondolásokat. A hallgatók eredményességi adatait szükséges összevetni a *támogatottsági adatokkal* is. Vagyis annak a szempontnak a vizsgálata is a kimeneti adatok értelmezését segíti, hogy a hallgatók által elnyert ösztöndíjak, konferenciaszereplések, publikációk, külföldi tanulmányutak milyen sokszínűségi jellemzőket mutatnak. Természetesen folyamatosan szükséges elemezni a *hallgatókra vonatkozó eredményességi mutatón túl* a fenti célokat szolgáló *intézményfejlesztés eredményességi mutatóit is.*

Összegzés

Az inklúzió szemléletének és gyakorlatának terjedésével sorra születnek a rendszerüket leíró modellek. Közös bennük, hogy a környezet befogadóvá alakítását célozzák az egyéni és közösségi sikerek érdekében. Különbözőségük abból adódik, hogy eltérő társadalmi-gazdasági környezetben, más-más időszakban születtek, illetve sokféle csoport érdekeit képviselik a modell alkotói. Közös még bennük, hogy a méltányosság szempontjából fókuszba emelt csoportok esélyegyenlőtlenségi helyzetén úgy kívánnak változtatni, hogy közben mindenki számára előnyös helyzetet teremtsenek. A társadalmi különbözőségekre ugyanis nem megoldandó és személyes problémaként, hanem kiaknázandó és a teljes közösség lehetőségeként tekintenek, mely mindenki kölcsönös fejlődését szolgálja.

Az oktatás területe különösen jó helyzetben van az inkluzív modellfejlesztés szempontjából. A felsőoktatási modellek – így a Befogadó egyetemet célzó stratégiánk is – a felsőoktatási kiválóság növelését célozzák azzal, hogy a sokszínű környezetben új megközelítéseket, tudásokat, kompetenciákat kívánnak a minőségi megújhodás szolgálatába állítani.

A 2015-ben lezajlott kutatómunkánk és annak eredményeként megfogalmazott stratégiai javaslataink rövid tudományos interpretációja ez a tanulmány. Eredményeink a tudományos diskurzuson túl a hazai fejlesztések felé mutathatnak, és egyúttal elősegíthetik a hazai felsőoktatás-fejlesztési diskurzus nemzetköziesedését[4] is. A bemutatott tudományos előzmények megalapozzák a Pécsi Tudományegyetemen jelenleg induló szervezetfejlesztés egyik meghatározó irányát, mely az egyetem regionális adottságaira adható releváns válaszok szerves része. Az inkluzivitás rendszerszintű érvényesítésének gyakorlatba ültetése reményeink szerint haszonnal jár majd az egyetem minden polgára számára. A felsőoktatási kiválóság növelésének szolgálatába állított kölcsönös befogadás pedig fontos arculati elemmel is bővítheti, színesítheti az egyetem hagyományos értékeit.

[4] A Befogadó egyetem című kötetünk angol nyelven való megjelentetése [Arató, F.–Varga, A. (ed.) Inclusive University – How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion. PTE, Pécs] is a nemzetközi tudományos diskurzusba és felsőoktatás-fejlesztésbe való belépést szolgálja.

PUPress

Hivatkozott irodalom

- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education system: what are the levers for change? *Journal Educational Change, 6* (10), 2–16.
- Arató F. & Varga A. (2015). *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével.* Pécs, PTE BTK NTI.
- Arató F. (2015). A kizárás dekonstrukciója – az inkluzivitás posztstrukturalista megközelítése. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 43–60). Pécs, PTE BTK NTI.
- Arató F. et al. (2015). Befogadó egyetem – méltányosság az akadémiai kiválóság szolgálatában: stratégiai szempontok, ötletek az egyetemi szolgáltatások minőségfejlesztéséhez. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 183–211). Pécs, PTE BTK NTI.
- Atkinson, A. B. (2002). Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies, 40* (4), 625–643.
- Bárdossy I. (2006). A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle, 56* (3), 35–45.
- Bauman, G. L. et al. (2005). *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities. Association of American Colleges and Universities*. USA, Washington D.C.
- Bigazzi S. (2015). Én-ek: diverzitás, dialógus, tudás. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 27–42). Pécs, PTE BTK NTI.
- Bokrétás I. (2015). Körkép a Pécsi Tudományegyetem befogadást segítő programjairól, egyetemi folyamatokról. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 151–164). Pécs, PTE BTK NTI.
- Bowen, H. R. (1977). Goals: The intended outcomes of higher education. In H. R. Bowen (ed.): *Investment in learning: The individual and social value of American higher education.* San Francisco, Jossey-Bass.
- Chang, M. J. (2001). Is it more than about getting along? The broader educational implications of reducing students' racial biases. *Journal of College Student Development, 42* (2), 93–105.
- Chang, M. J. (2003). Racial differences in viewpoints about contemporary issues among entering college students: Fact or fiction? *NASPA Journal, 40* (4), 55–71.
- Chang, M. J., Astin, A. W. & Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education, 45* (5), 529–553.
- Cooper, M. (2010). *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education* – Ten Years on. London, UK, European Access Network.
- Cooper, M. (2012). *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* London, UK, European Access Network.

Pécs Press

- Csányi Y. & Perlusz A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In Báthory Z. & Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 314–332). Budapest, Osiris.
- Denson, N. & Chang, M. J. (2009). Racial diversity matters: The impact of diversity-related student engagement and institutional context. *American Educational Research Journal, 46* (2), 322–353.
- Dezső R. (2015). Plurális intelligencia koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 75–88). Pécs, PTE BTK NTI.
- Engberg, M. E. (2004). Improving intergroup relations in higher education: A critical examination of the influence of educational interventions on racial bias. *Review of Educational Research, 74* (4), 473–524.
- Giambona, F. & Vassallo, E. (2013). Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. *Social Indicators Research, 116* (1), 269–293.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53* (9), 354–361.
- Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education*. Strasbourg, Council of Europe.
- Hurtado, S. et al. (2012). A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In Smart, J. C. & Paulsen, M. B. (eds.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education* (pp. 41–122). Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B. V.
- Kéri K. (2015). Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp.119–130). Pécs, PTE BTK NTI.
- Lowery, G. (2012). Dissecting the Commitment of Higher Education Diversity. In Cooper, M. (ed.): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation* (pp. 20–28). London, UK, European Access Network.
- Márhoffer N. (2015). Az esélyegyenlőség biztosítását segítő lehetőségek a Pécsi Tudományegyetem beiskolázási programjában. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 165–172). Pécs, PTE BTK NTI.
- Markó Sz. (2015). Kooperatív tanulásszervezés alapelveinek megjelenése a PTE kurzusain. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 173–182). Pécs, PTE BTK NTI.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making Diversity Work on Campus: A Research-Based Perspective. Association of American Colleges and Universities.* USA, Washington D.C.
- Mompoint-Gaillard, P. (2015). Transversal Attitudes skills and Knowledge (tAsKs) for a democratic culture and intercultural understanding. In Arató F. & Varga A. (eds.): *Inclusive University – How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion* (pp. 109–118). Pécs, PTE BTK TNI.

PUPress

- Papp G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar színtéren. *Gyógypedagógiai Szemle, 40* (4–5), 295–304.
- Percy-Smith, J. (2000). *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Buckingham, Philadelphia, USA, Open University Press.
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2006). Relationships among structural diversity, informal peer interactions and perceptions of the campus environment. *The Review of Higher Education, 29* (4), 425–450.
- Potts, P. (2002). *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting.* London–New York, Routledge Falmer.
- Rayman J. (2015a). A Befogadó egyetem stratégiája: egy kutatói-fejlesztői munka az inkluzív kiválóság jegyében. *Autonómia és Felelősség, 3,* 77–90.
- Rayman J. (2015b). Az inkluzív kiválóság nyomában: három szakirodalmi alapmű recenziója. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 95–108). Pécs, PTE BTK NTI.
- Rayman J. (2015c). Recenzió a sokszínű tanulási környezet modelljéről. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 89–94). Pécs, PTE BTK NTI.
- Renn, K. A. (2004). *Mixed race students in college: The ecology of race, identity, and community on campus*. Albany, State University of New York Press.
- Réthy E.-né (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Pécs, Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L. & Engel, L. C. (2014). Inclusiv schooling: fostering citizenship among immigrant student in Europe. *Intercultural Education, 25* (4), 269–282.
- Sáenz, V. B., Ngai, H. N. & Hurtado, S. (2007). Factors influencing positive interactions across race for African American, Asian American, Latino, and White college students. *Research in Higher Education, 48* (1), 43–61.
- Takács B. (2015). Inkluzív stratégiák a hazai felsőoktatási intézményekben. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 141–150). Pécs, PTE BTK NTI.
- Trendl F. (2015). A „befogadó környezet" megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 131–140). Pécs, PTE BTK NTI.
- Varga A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE WHSZ.
- Varga A. (2015b). Az inkluzivitás folyamatelvű modellje. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem* (pp. 7–26). Pécs, PTE BTK NTI.
- Varga A. (2017). Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség, 1–4,* 31–54.
- Williams, D. A., Berger, J. & McClendon, S. A. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions.* Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.

PUPress

Lemorzsolódás
területi és intézményi metszetben

DUPress

DUPress

Polónyi István

A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága

Absztrakt
Tanulmányunkban a hátrányos helyzetű régiókban élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének sajátosságait vizsgáljuk a felsőoktatási felvételi adatbázis alapján. Azt elemezzük, hogy a hátrányos helyzetű régiókban élő fiatalok a felsőoktatás milyen szintjeire és területeire kerülnek be, s ez a rekrutáció mennyiben tér el az átlagtól.
A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének elemzése – jóllehet nem tehető egyenlőségjel a hátrányos helyzet és a hátrányos kistérségben élés között – fontos eleme a felsőoktatási intézmények hátránykompenzálási törekvéseinek. Az elemzés rámutat arra, hogy a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben élő fiatalok milyen felsőoktatási képzési szintekre és képzési területekre törekszenek, továbbá – ezen kistérségek regionális eloszlása nyomán – mely felsőoktatási intézményekben jelentenek számottevő arányokat.

Bevezetés

Tanulmányunk célja a hátrányos helyzetű régiókban élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének elemzése a felsőoktatási felvételi adatbázis alapján.

Az elmúlt években a hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba kerülésével több elemzés is foglalkozott, például Hegedűs (2015; 2016), Polónyi (2008; 2012; 2014a; 2014b), Pusztai (2010), Szemerszki (2010)[1].

Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a hátrányos helyzetű régiókban élő fiatalok a felsőoktatás milyen szintjeire és területeire kerülnek be, s ez a rekrutáció mennyiben tér el az átlagtól. Ez az elemzés része annak a vizsgálatnak, amely a hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba kerülését s ottani pályafutását kutatja.

Kutatási cél és módszerek

Kutatási célunk a hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba kerülési jellemzőinek elemzése. A hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba történő bekerülését több módszerrel is lehet vizsgálni. Lehet a hátránykompenzálás alapján, amikor a felvételi során

[1] Az itt nem tárgyalt közoktatás területén végzett kutatásokat illetően lásd pl. Garami (2013; 2014).

DUPress

kapott többletpontszámok figyelembevételével elemezzük a felvett hallgatók megoszlását. Lehet kérdőíves vizsgálat segítségével. Lehet a felvett hallgatók középiskolájának jellemzői (pl. jellege, kompetenciaeredménye) alapján. És lehet a jelentkezők, illetve felvett hallgatók lakhelyének területi megoszlása segítségével.

A hátrányos helyzetű lakóhely és a hátrányos helyzet közötti összefüggés természetesen sokrétű, nem triviálisan azonos. Mint Garami írja:

> „A hátrányosabb (térségi) környezeti feltételek adott esetben »visszahúzhatják« azokat a családokat és iskolákat is, melyek adottságaik alapján jobb eredmények elérésére is képesek lennének. A kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező térségekben »összecsúsznak« a kedvezőtlen térségi adottságokból, valamint a kedvezőtlen társadalmi háttérből adódó hátrányok. A hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben tudják kifejteni negatív hatásukat, mint az előnyösebb mutatók a maguk kedvezőbb hatását. Ez pedig a hátrányok, az előnytelen adottságok olyan szintű »halmozódását« okozhatja, amely komolyan akadályozhat bármilyen térségi szintű fejlesztést."[2] (Garami 2013: 209)

Mi ebben a tanulmányban a hátrányos helyzetű térségekből a felsőoktatásba felvett hallgatók rekrutációs jellemzőit elemezzük. Ha összevetjük a felvételi adatbázis alapján a 20 leghátrányosabb helyzetű kistérségből a felsőoktatásba felvett hallgatók számát a hátrányos helyzet miatt kompenzációs pontban részesülő fiatalok számával (1. táblázat), akkor azt tapasztaljuk, hogy 2010 óta folyamatosan növekszik a hátrányos helyzetű régiókból bekerült fiatalok között a hátránykompenzáltak aránya. (Aminek az is az oka, hogy a hátránykompenzálásban részesülők besorolási kritériuma radikálisan változott.) Nem arról van tehát szó, hogy ez a két csoport azonos, hanem arról, hogy a hátrányos helyzet egyik lehetséges megítélési módja a kompenzációs ponttöbbletben részesítettek felsőoktatásba jutási jellemzőinek elemzése, egy másik lehetséges módja pedig a leghátrányosabb kistérségekből való bekerülés sajátosságainak vizsgálata.

Vizsgálatunk három évre koncentrál, 2010-re, 2013-ra és 2016-ra. Az elemzéshez a felsőoktatási felvételi adatbázist[3] használjuk.

Az analízis módszere egyszerű kereszttáblás elemzés (különösebb statisztikai megbízhatósági vizsgálat nélkül, hiszen itt a teljes sokaságról van szó).

Az elemzést a leghátrányosabb helyzetű 20 kistérségre/járásra végeztük el (a 2014-es besorolás szerint).

A járási közigazgatás 2013-tól kezdődő bevezetése nyomán a kistérségi adatszolgáltatás (és 2014-től maga a kistérség is) megszűnt, viszont a rendelkezésünkre álló felvételi adatbázis a jelentkezőknek továbbra is a kistérségre vonatkozó adatait tartalmazza. Ezért a kistérségek és a járások között megfeleltetést kellett végeznünk. A kistérségeket azonosítottuk a 2013 utáni járásokkal. (Azért szűkítettük le a vizsgált

[2] A szerző azt is hozzáteszi, hogy az ilyen kedvezőtlen hátterű térségek közel felében a vártnál jobb eredményeket tapasztalt. (Uo.)

[3] Köszönettel tartozunk az Oktatási Hivatalnak, hogy a felvételi adatbázisnak a vizsgálatba vont évekre vonatkozó adatait (természetesen anonimizálva) rendelkezésünkre bocsátotta.

DUPLICATE

kistérségek/járások számát 20-ra, mert – mint látni fogjuk – a járási rendszer viszonylag jelentősen eltér a kistérségitől, de a 20-as nagyságrend esetében az eltérés még nem zavarja az összehasonlítást.)

1. táblázat. A 20 leghátrányosabb helyzetű kistérségből a felsőoktatásba kerülők száma és a hátránykompenzáltak száma, illetve aránya 2010-ben, 2013-ban és 2016-ban

	2010	**2013**	**2016**
Összes felvett	114 107	83 818	85 049
Összes LHH 20	4 841	3 381	3 355
Összes hátránykompenzált[4]	9 081	6 600	988
LHH 20 hátránykompenzáltak száma	978	781	243
LHH 20 hátránykompenzáltak az összes hátránykompenzáltból[5] (%)	**11**	**12**	**25**
Hátránykompenzálásban részesülők aránya összes felvettből	8	8	1
Hátránykompenzálásban részesülők aránya az LHH 20-ból	20	23	7
Hátránykompenzálásban részesülők aránya FSZ-re, alap- és osztatlan képzésre felvett összes hallgató között	9	9	1
Hátránykompenzálásban részesülők aránya FSZ-re, alap- és osztatlan képzésre az LHH 20-ból felvett hallgatók között	23	26	8
Hátránykompenzálásban részesülők aránya nappali tagozatos FSZ-re, alap- és osztatlan képzésre felvett összes hallgató között	10	10	2
Hátránykompenzálásban részesülők aránya nappali tagozatos FSZ-re, alap- és osztatlan képzésre az LHH 20-ból felvett hallgatók között	28	31	11

Forrás: A 2010., 2013. és 2016. évi felvételi adatbázis alapján saját számítás

A leghátrányosabb helyzetű járásokat az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet „Fejlődő és leszakadó járások – 2012–2014" című kiadványa alapján választottuk ki. Miután a felvételi adatbázis és a felvi.hu táblázatai (amelyek a felvételi adatbázis alapján születnek) is kistérségekre adja meg a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek adatait, ezért a kistérségek és a járások között megfeleltetést kellett végezni.

A legfejletlenebb 20 járás (LHH 20) az MKIK adatai szerint, az azoknak megfelelő kistérségekkel együtt, lásd 2. táblázat.

[4] A hátránykompenzáltak arányának alakulása, a 2016-ra történő radikális csökkenés a hátrányos helyzetbe történő besorolás radikális módosulásának a következménye.

[5] Az LHH-ból felvett hátránykompenzáltak 2016-ra történő aránynövekedése nyilvánvalóan relatív, ugyanis a fentebb említett besorolási megszigorításból adódó hátrányos helyzetű létszámcsökkenés következménye.

EDPress

2. táblázat. LHH 20 járások

Járás	Kistérség
Bácsalmási	Bácsalmási
Baktalórántházai	Baktalórántházai
Barcsi	Barcsi
Cigándi	*Bodrogközi*
Csengeri	Csengeri
Devecseri	*Devecseri*[6]
Encsi	Encsi
Fehérgyarmati	Fehérgyarmati
Gönci	*Abaúj-Hegyközi*
Jánoshalmai	Jánoshalmai
Kunhegyesi	*Tiszafüredi*
Kunszentmártoni	Kunszentmártoni
Mezőcsáti	Mezőcsáti
Mezőkovácsházai	Mezőkovácsházai
Nyíradonyi	Hajdúhadházi
Ózdi	Ózdi
Püspökladányi	Püspökladányi
Sárbogárdi	Sárbogárdi
Sarkadi	Sarkadi
Hegyháti	Sásdi
Sellyei	Sellyei

Három csoportra lehet osztani a kisrégiókat. Változatlan a Barcsi, a Csengeri, a Kunszentmártoni, a Mezőkovácsházai, a Sarkadi járás a kistérséghez képest. Egyként település változott a Bácsalmási, a Cigándi (korábban Bodrogközi kistérség), a Fehérgyarmati, a Jánoshalmai, a Mezőcsáti, a Püspökladányi, a Sárbogárdi, a Hegyháti járás (korábban Sásdi kistérség) kialakítása során a kistérséghez képest. Néhány esetenként több település változott a Baktalórántházai, az Encsi, a Gönci (korábban Abaúj-Hegyközi kistérség),[7] a Kunhegyesi,[8] a Nyíradonyi,[9] az Ózdi,[10] a Sellyei járások

[6] A Devecseri kistérség csak 2012-ben jött létre, ezért kihagytuk az elemzésből. A változásokat aláhúzással és kurziválással jelöltük.

[7] Az Encsi és a Gönci járások települései kis különbséggel együttesen megfelelnek az Encsi és Abaúj-Hegyközi kistérségek településeinek.

[8] A korábbi Tiszafüredi kistérséget lényegében kettéválasztották Kunhegyesi és Tiszafüredi járásra.

[9] A Hajdúhadházi kistérség települései a Hajdúhadházi járásba és a Nyíradonyi járásba lettek szétosztva (de ez utóbbiba átkerült még két település a Derecske-Létavértesi kistérségből is).

[10] Az Ózdi járás 12 településsel kisebb, mint a kistérség volt (ez a 12 település a Putnoki járáshoz került át, amely további 12 Kazincbarcikai és 1 Edelényi kistérségi településből jött létre.

DUPress

változtak a kistérséghez képest. A 20 leghátrányosabb helyzetű kisrégió közül 16 (80 százalék) a keleti országrészben található, és 60 százalékot tesz ki az Észak-magyarországi, illetve az Észak-alföldi kistérségek/járások aránya (3. táblázat).

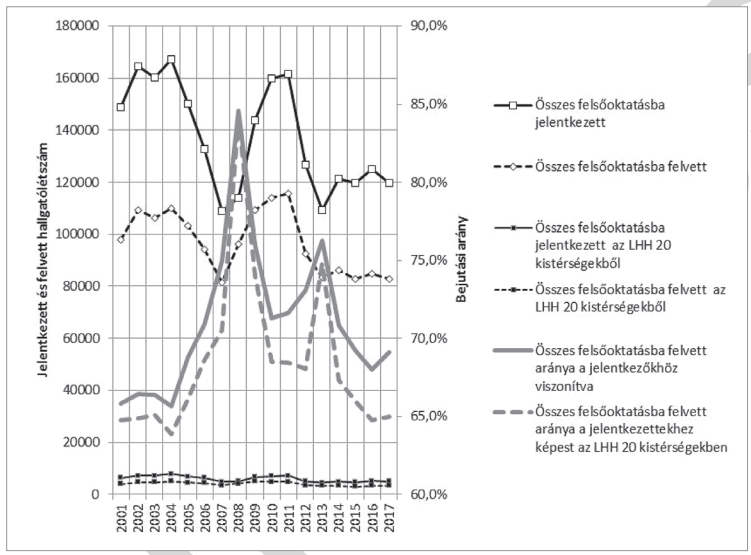
3. táblázat. A 20 leghátrányosabb helyzetű (LHH) kistérség/járás régiónként és megyénként

Járás	Kistérség	Megye/Régió
		Észak-Alföld (7)
Baktalórántházai	Baktalórántházai	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Csengeri	Csengeri	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Fehérgyarmati	Fehérgyarmati	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Nyíradonyi	Hajdúhadházi	Hajdú-Bihar
Püspökladányi	Püspökladányi	Hajdú-Bihar
Kunhegyesi	Tiszafüredi	Jász-Nagykun-Szolnok
Kunszentmártoni	Kunszentmártoni	Jász-Nagykun-Szolnok
		Észak-Magyarország (5)
Cigándi	Bodrogközi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Encsi	Encsi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Gönci	Abaúj-Hegyközi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Mezőcsáti	Mezőcsáti	Borsod-Abaúj-Zemplén
Ózdi	Ózdi	Borsod-Abaúj-Zemplén
		Dél-Alföld (4)
Bácsalmási	Bácsalmási	Bács-Kiskun
Jánoshalmai	Jánoshalmai	Bács-Kiskun
Mezőkovácsházai	Mezőkovácsházai	Békés
Sarkadi	Sarkadi	Békés
		Dél-Dunántúl (3)
Hegyháti	Sásdi	Baranya
Sellyei	Sellyei	Baranya
Barcsi	Barcsi	Somogy
		Közép-Dunántúl (1)
Sárbogárdi	Sárbogárdi	Fejér

A vizsgálatunk – mint korábban említettük – három évre koncentrál: 2010-re, 2013-ra és 2016-ra. Ennek a három évnek a kiválasztását az indokolja, hogy a felsőoktatásba felvett hallgatólétszám alakulásának ez jellegzetes három időpontja. A 2010-es év a jelentkezések és a felvételek szempontjából az ezredforduló utáni időszak legmagasabb létszámát produkáló év. A 2013-as év viszont a nagy visszaesés éve, ami annak a következménye, hogy az oktatáspolitika ekkor fogalmazta meg az önfenntartó felsőoktatás elképzelését, ami az államilag finanszírozott létszám jelentős

DUPress

visszafogását jelentette volna. Jóllehet a diákmegmozdulások nyomán az elképzelést visszavonták – a költségtérítéses képzésben a tandíjat önköltségi szintre (azaz nagyjából duplájára) emelték, ami a jelentkezők és felvettek számának radikális esését vonta maga után. A 2016. év pedig a 2013-as csökkenés után az oktatáspolitika hatására (a minimális bejutási pontszámok megemelése, a kétszintű érettségit követelő szakok számának növekedése nyomán) alacsonyan tartott felvételi létszám stabilizálódásának éve (lásd 1. ábra).



1. ábra. Az összes felvett hallgató száma és bejutási esélye az összes és az LHH 20 kistérségben

Megjegyzés:
1. Az LHH kistérségek a Bublik- (2016) tanulmány első (legalacsonyabb fejlettségi mutatójú) 20 járása (kistérségi megfeleltetése alapján).
2. A felvett hallgatólétszám a felvi.hu (https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek, letöltés: 2018. 01. 04.) adatai alapján saját számítás.

Eredmények és elemzés

Először a leghátrányosabb helyzetben lévő 20 kistérségből 2010-ben, 2013-ban, 2016-ban felvett hallgatók megoszlását mutatjuk be képzési szintek és államilag finanszírozott helyek szerint (4. táblázat).

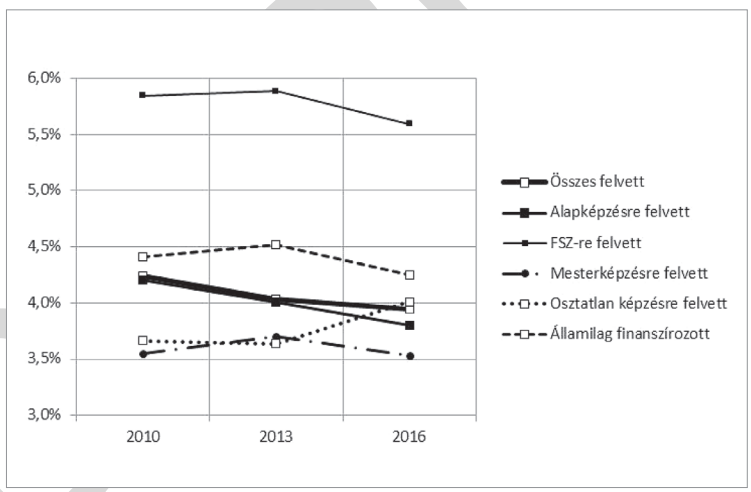
4. táblázat. Az LHH 20 kistérségből felvettek aránya az összeshez képest (%)

	Összes felvett	Alap-képzésre felvett	FSZ-re felvett	Osztatlan képzésre felvett	Mester-képzésre felvett	Államilag finan-szírozott
2010	4,2	4,2	5,8	3,6	3,7	4,4
2013	4,0	4,0	5,9	3,6	3,7	4,0
2016	3,9	3,8	5,6	4,0	3,5	4,2

A vizsgált időszakban az osztatlan képzés kivételével minden más képzési szinten csökkent az LHH 20 kistérségből a felsőoktatásba bejutók aránya az összes felvetthez viszonyítva.

Az államilag finanszírozott létszám esetében 2010 és 2013 között javulást, majd 2013 és 2016 között csökkenő LHH-arányt látunk, amelynek eredményeként 2016-ban a helyzet valamivel rosszabb, mint 2010-ben.

Elég egyértelmű tehát, hogy a hátrányos helyzetű régiókból a felsőoktatásba kerülés lehetősége – az osztatlan képzés kivételével – szűkült 2010 és 2016 között. Úgy tűnik tehát, hogy az osztatlan képzés bővülése kedvezően befolyásolta a leghátrányosabb helyzetű kistérségek tanulóinak felsőoktatásba kerülését.



2. ábra. Az LHH 20 kistérségbe felvettek aránya az összeshez képest

A következő tábla a képzési területek szerinti megoszlását mutatja az összes felvett és az LHH 20-ból (összes szintre és tagozatra) felvett hallgatónak (5. táblázat).

5. táblázat. A felsőoktatásba felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgató megoszlása az adott évben a képzési területek között (%)

	2010		2013		2016	
Képzési terület	**Összes felvett**	**LHH 20-ból felvett**	**Összes felvett**	**LHH 20-ból felvett**	**Összes felvett**	**LHH 20-ból felvett**
Agrár	6,7	5,1	6,6	***10,0***	5,9	***9,9***
Bölcsészettudomány	9,2	10,1	8,5	6,4	8,2	6,3
Gazdaságtudományok	21,7	***25,3***	21,6	16,2	23,0	19,7
Informatika	6,3	6,5	6,8	5,7	7,8	5,9
Jogi	8,4	6,9	4,6	4,8	5,2	6,3
Közigazgatási, rendészeti és katonai	0,8	0,7	3,1	5,6	2,2	3,1
Műszaki	11,4	***14,1***	16,1	14,7	14,6	11,9
Művészet	2,6	2,6	1,9	0,7	1,9	0,8
Művészetközvetítés	0	0,5	0,8	1,0	0,7	0,5
Orvos- és egészségtudomány	5	4,3	6,4	***8,1***	6,0	***7,2***
Pedagógusképzés	8,2	7,9	10,9	***13,4***	12,8	***16,8***
Sporttudomány	1,3	1,6	2,4	2,4	1,9	1,7
Társadalomtudomány	10,9	9,5	5,6	4,7	6,1	5,8
Természettudomány	7,1	5	4,7	6,1	3,8	4
Együtt	100	100	100	100	100	100

Megjegyzés: a 2010-es adatok megoszlása csak korlátozottan összehasonlítható a 2013-as és 2016-os évek adataival, mivel

a) a felsőfokú szakképzések elnevezése és besorolása más volt,[11] mint később;
b) a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület 2010-ben a nemzetvédelmi és katonai képzéseket tartalmazta (a közigazgatási képzési terület a jogi képzési területhez kapcsolódott).

Ha a képzési területek közötti megoszlás változását vizsgáljuk, szembetűnő eltéréseket találunk a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben élő hallgatók preferenciáiban. Míg 2010-ben a gazdaságtudományok és a műszaki képzési területeket választották az átlagnál magasabb arányban az LHH 20 kistérségben élő fiatalok, addig 2013-tól ezek a választott képzési területek jelentősen visszaestek, s helyettük az agrár- és a pedagó-

[11] A következő akkreditált felsőfokú szakképzési képzési területek voltak, amelyeket itt értelemszerűen soroltunk be a későbbi – az alapképzéssel megegyező – képzési területekbe: egészségügy; elektrotechnika-elektronika; építészet; gépészet; informatika; kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció; könnyűipar; közgazdaság; mezőgazdaság; művészet, közművelődés, kommunikáció; oktatás; szociális szolgáltatások; ügyvitel; vendéglátás-idegenforgalom.

DUPress

gusképzési területek választása erősödött és kisebb mértékben az orvos- és egészségügyi képzési területé is.[12]

Megvizsgáltuk az LHH 20-ból különböző képzési területre felvett hallgatók és ugyanarra a képzési területre felvett összes hallgató arányát (6. táblázat). Ez az adatsor az előző táblázathoz hasonlóan a hátrányos helyzetű kistérségekben lakó fiataloknak az átlagtól eltérő választási preferenciáját mutatja. (Itt az adott évben egy-egy képzési területre felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgató arányát mutatják a százalékos értékek – az előző táblázatban az egy-egy évben felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgatók képzési területek közötti megoszlását.)

A tendenciákat nézve szembetűnő, hogy az agrár- és a pedagógusképzési területek választása folyamatosan növekszik 2010 és 2016 között. Ugyanakkor a bölcsészettudományi, az informatikai és a természettudományi képzési területek választása folyamatosan csökken.[13] A többi képzési területen 2010 és 2013 között némi javulást, majd 2013–2016 között csökkenést látunk, amikor is a csökkenés után a 2010-es érték alá esik az arány, két területet kivéve, a közigazgatás, rendészet és katonai képzési területen, valamint a sporttudomány területén 2016-ban valamivel nagyobb a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó fiatalok aránya az összeshez képest, mint 2010-ben.

6. táblázat. A felsőoktatásba felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgatók aránya az adott évben képzési területenként (%)

	2010	**2013**	**2016**
Képzési terület	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes
Agrár	*5,5*	*6,1*	*6,6*
Bölcsészettudomány	**3,9**	**3,1**	**3**
Gazdaságtudományok	3,6	3,0	3,4
Informatika	**4,1**	**3,4**	**3**
Jogi	5,1	4,3	4,8
Közigazgatási, rendészeti és katonai	*5,4*	*7,3*	*5,7*
Műszaki	3,4	3,7	3,2
Művészet	4,3	1,5	1,6
Művészetközvetítés	3,9	4,7	2,9
Orvos- és egészségtudomány	5,0	5,1	4,7
Pedagógusképzés	*4,4*	*5,0*	*5,2*

[12] A későbbiekben látszik majd (7., 8., 9., 10. táblázat), hogy ez elsősorban az alapképzési és nem az osztatlan képzési (orvos) szakok esetében jelentett növekedést.

[13] Az intézmény és szakválasztás motivációit külön tervezzük vizsgálni, de feltételezhető, hogy a bölcsész- és természettudományi képzés esetében a csökkenés oka a későbbi elhelyezkedési, megélhetési lehetőségekkel van összefüggésben, az informatikai (és részben a természettudományi) képzés esetében pedig a hátrányos helyzetű régiók iskolai képzési színvonala játszhat szerepet.

	2010	2013	2016
Képzési terület	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes
Sporttudomány	*3,5*	*4,1*	*3,6*
Társadalomtudomány	4,9	3,4	3,8
Természettudomány	**6**	**5,2**	**4,1**
Együtt	4,2	4	3,9

Megjegyzés: lásd előző táblázat megjegyzését.

Ezután megvizsgáltuk az 5. és 6. táblázatban bemutatott arányokat külön-külön az alap- és az osztatlan képzésekre is (7., 8., 9., 10. táblázatok).

Az alapképzés képzési területei közötti megoszlást vizsgálva is az agrár- és a pedagógusképzési területen látjuk, hogy a hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok részaránya növekszik (7. táblázat). Ha megnézzük az LHH 20-ból különböző képzési területre felvett hallgatók és ugyanarra a képzési területre felvett összes hallgató arányát (8. táblázat), azt tapasztaljuk, hogy az agrár- és a pedagógusképzési területek választása folyamatosan növekszik 2010 és 2016 között, ugyanakkor az informatikai, a művészeti és a természettudományi képzési területek választása folyamatosan csökken. A többi képzési területen 2010 és 2013 között némi javulást, majd 2013–2016 között csökkenést látunk, amikor is a csökkenés után a 2010-es érték alá esik az arány, két területet kivéve, a közigazgatás, rendészet és katonai képzési területen, valamint az orvos- és egészségtudomány területén 2016-ban valamivel nagyobb a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó fiatalok aránya az összeshez képest, mint 2010-ben.

7. táblázat. A felsőoktatásba alapképzésre felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgatók megoszlása az adott évben képzési területenként (%)

Alapképzésre felvett	**2010**		**2013**		**2016**	
Képzési terület	Összes	LHH 20	Összes	LHH 20	Összes	LHH 20
Agrár	5	6,8	7,3	10,9	5,7	9,4
Bölcsészettudomány	11,9	10,9	9	7,1	9,3	8,1
Gazdaságtudomány	23,3	17,7	21,2	13,0	21,6	15,7
Informatika	7,6	7,5	8,5	7	10,0	8,0
Jogi	4,2	6,5	1,6	2,6	1,4	2,7
Közigazgatási, rendészeti és katonai	0,8	1,2	3,8	7,6	2,8	4,2
Műszaki	17,8	15,5	19,4	17,7	17,4	15,5
Művészeti	1,1	0,8	1,6	0,6	1,6	0,7
Művészetközvetítés	0,7	0,7	1,3	1,5	1,1	0,9
Orvos- és egészségtudomány	3,7	4,7	5,7	8,6	5,4	8,3
Pedagógusképzés	5,4	6,1	7,1	8,9	9,8	13,6

DUPress

Alapképzésre felvett	2010		2013		2016	
Képzési terület	Összes	LHH 20	Összes	LHH 20	Összes	LHH 20
Sporttudomány	2,1	1,9	3,5	3,7	2,9	2,9
Társadalomtudomány	10,3	10,5	4,7	3,3	6,3	5,5
Természettudomány	6,2	9,2	5,5	7,3	4,5	4,7
Együtt	100	100	100	100	100	100

8. táblázat. A felsőoktatásba alapképzésre felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgatók aránya az adott évben képzési területenként (%)

Alapképzésre felvett	2010	2013	2016
Képzési terület	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes
Agrár	*5,8*	*6,0*	*6,2*
Bölcsészettudomány	3,9	3,1	3,3
Gazdaságtudomány	3,2	2,5	2,8
Informatika	**4,1**	**3,3**	**3,0**
Jogi	6,5	6,5	7,1
Közigazgatási, rendészeti és katonai	6,6	8,1	5,8
(Jogi, közigazgatási, rendészeti és katonai együtt)	(12,7)	(14,6)	(12,9)
Műszaki	3,7	3,7	3,4
Művészeti	**3,2**	**1,5**	**1,6**
Művészetközvetítés	3,9	4,7	2,9
Orvos- és egészségtudomány	5,3	6,0	5,8
Pedagógusképzés	*4,8*	*5,1*	*5,2*
Sporttudomány	3,9	4,3	3,8
Társadalomtudomány	4,3	2,8	3,3
Természettudomány	**6,2**	**5,4**	**4,0**
Együtt	4,2	4	3,8

Megjegyzés: A „Jogi, közigazgatási, rendészeti és katonai" képzési területet azért adtuk meg zárójelben együtt is, mert a 2011-ben alapított Nemzeti Közszolgálati Egyetem létrehozásával a korábbi jogi, közigazgatási, valamint a nemzetvédelmi és katonai képzési területek átalakultak: jogi, valamint közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területekké (magyarul a közigazgatási képzési terület a jogitól a katonai, rendészetihez került, mint ahogy a képzési monopólium is az NKE-hez).

Az osztatlan képzés esetében lényegében egyetlen olyan képzési területet találunk, amelyet a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó fiatalok magasan preferálnak, s ez a pedagógusképzés (9. és 10. táblázat).

DUPRESS

9. táblázat. A felsőoktatásba osztatlan képzésre felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgatók megoszlása az adott évben képzési területenként (%)

Osztatlan képzésre felvett	2010	2010	2013	2013	2016	2016
Képzési terület	Összes	LHH 20	Összes	LHH 20	Összes	LHH 20
Agrár	3,1	2,5	2,8	2,2	2,1	0,7
Jogi	64,7	68,1	39,3	32,9	39,3	38,2
Műszaki	3,2	2,1	3,7	1,8	2,8	1,0
Művészet	2,7	1,3	3,1	0,9	2,7	0,7
Orvos- és egészségtudomány	26,3	26,1	29,7	28,9	23,3	17,1
Pedagógusképzés	0	0	21,4	33,3	29,8	42,3
Együtt	100	100	100	100	100	10

10. táblázat. A felsőoktatásba osztatlan képzésre felvett összes és az LHH 20-ból felvett hallgatók aránya az adott évben képzési területenként (%)

Osztatlan képzésre felvett	2010	2013	2016
Képzési terület	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes	LHH 20/ Összes
Agrár	**3**	**2,9**	**1,3**
Jogi	3,8	3	3,9
Műszaki	**2,4**	**1,7**	**1,5**
Művészet	**1,7**	**1,0**	**1**
Orvos- és egészségtudomány	**3,6**	**3,5**	**2,9**
Pedagógusképzés	–	*5,7*	*5,7*
Együtt	3,6	3,6	4

Az agrár-, a műszaki, a művészeti, valamint az orvos- és egészségtudományi osztatlan képzési területekről az LHH 20 kistérségben élő fiatalok egyre inkább kiszorulni látszanak, a jogi képzési területen stagnál az átlaghoz viszonyított arányuk.

Legfontosabb megállapításainkat a következőkben összegezhetjük, a 2010–2016 közötti időszakban:

- A leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó fiatalok felsőoktatásba kerülése csökkenő arányokat mutat, kivéve az osztatlan képzést, ahol az átlagot mérsékelten meghaladóan növekszik.
- Az alapképzési képzési területeken 2016-ban az agrár-, a közigazgatási, rendészeti és katonai, valamint a pedagógusképzési területeken a legmagasabb az LHH 20 kistérségben élő fiatalok aránya.
- Az alapképzési képzési területeken az agrár- és a pedagógusképzési területeken növekszik, az informatikai és a természettudományi területeken pedig csökkent a leghátrányosabb kistérségekben élők aránya 2010 és 2016 között.

EUPress

- Az osztatlan képzés képzési területein 2016-ban a pedagógusképzési területen a legmagasabb a leghátrányosabb kistérségekben élő fiatalok aránya az átlaghoz viszonyítva, s ez az arány 2013 és 2016 között stagnált, miközben a többi területen csökkent, kivéve a jogit, ahol mérsékelten növekedett.

Végül megvizsgáltuk a 20 leghátrányosabb helyzetű kistérségből a felsőoktatásba felvett hallgatók megoszlását a legnagyobb vidéki regionális egyetemek között 2010-ben és 2016-ban. 2010 és 2016 között a hat legnagyobb vidéki egyetem a DE, a SZTE, a PTE, a SZIE, a SZTE és az ME. (2010-ben a NYME még megelőzte a Miskolci Egyetemet, de az időközben történt átszervezés nyomán lejjebb csúszott.)

11. táblázat. A legnagyobb hallgatólétszámú vidéki egyetemek

	2010	2013	2016
Debreceni Egyetem	31 160	29 714	26 767
Szegedi Tudományegyetem	27 227	23 697	21 583
Pécsi Tudományegyetem	27 963	21 819	19 684
Szent István Egyetem	16 978	14 772	13 039
Széchenyi István Egyetem	16 978	10 668	12 743
Miskolci Egyetem	13 546	10 882	9 527
Eszterházy Károly Főiskola/Egyetem	8 109	6 373	8 023
Nyíregyházi Egyetem	7 807	4 808	3 761

Forrás: Oktatási Hivatal

A fenti egyetemek mellett az elhelyezkedése (a leghátrányosabb kistérségek egy részéhez való közelségük) miatt két főiskolát (illetve később alkalmazott tudományegyetemet), az egrit és a nyíregyházit is bevettük az elemzésbe.[14]

[14] A vidéki főiskolák között a Károly Róbert Főiskola 2013-ban a legnagyobb volt, de 2013-ra leapadt a létszáma, majd 2015-ben az EKF-hez csatolták. 2016-ban a NYE-t a kecskeméti és veszprémi intézmények is megelőzték.

DUPress

12. táblázat. Az összes felvett és az LHH 20 kistérségből felvettek megoszlása a vizsgált intézmények között 2010 és 2016

	DE	ME	PTE	SZIE	SZTE	*Előzőek együtt*	EKE	NYE	*Mind együtt*	Mindösszesen
2010										
Összes felvett	9458	4042	8665	5692	9367	***37 224***	3087	2829	***43 140***	114 107
Összes képzési formára és tagozatra felvett az LHH 20-ból	1247	354	321	250	451	***2 623***	198	367	***3 188***	4 841
Összes felvett (%)	8	4	8	5	8	***33***	3	2	***38***	100
Összes képzési formára és tagozatra felvett az LHH 20-ból (%)	26	7	7	5	9	***54***	4	8	***66***	100
2016										
Összes felvett	7075	2605	5431	4154	6872	***26 137***	2265	1351	***29 753***	86 049
Összes képzési formára és tagozatra felvett az LHH 20-ból	912	216	215	154	327	***1 824***	181	167	***2 172***	3 355
Összes felvett (%)	8	3	6	5	8	***30***	3	2	***35***	100
Összes képzési formára és tagozatra felvett az LHH 20-ból (%)	27	6	6	5	10	***54***	5	5	***65***	100

Az adatok tanúsága szerint (12. táblázat) az öt regionális egyetemre és a két kelet-magyarországi alkalmazott tudományegyetemre az adott években felvett összes hallgató egyharmada került, viszont az LHH 20 kistérségben élő felsőoktatásba felvett fiatalnak kétharmada. Ezen belül az is szembetűnik, hogy a Debreceni Egyetem egymaga több mint negyedét fogadja be a leghátrányosabb helyzetű régiókban élő felvett hallgatóknak. Ennek okait mélyebb elemzéssel lehetne feltárni – amelyet a későbbiekben tervezünk –, alighanem a képzési szerkezet, utazási és megélhetési (munkavállalási) lehetőségek, valamint az intézményi hírnév játszhat ebben szerepet.

Az is látszik (13. táblázat), hogy a Debreceni Egyetemre és a Nyíregyházi Egyetemre felvett hallgatóknak mintegy nyolcada a leghátrányosabb helyzetű régiókból kerül ki.

Képzési szintenként és munkarendenként vizsgálva a leghátrányosabb régiókból felvetteknek az egyes intézmények közötti megoszlását 2010 és 2016 között, bizonyos átstrukturálódást lehet észrevenni. 2010-ben a felsőfokú szakképzésre az LHH 20 kistérségből felvettek legnagyobb része (15 százaléka) a Nyíregyházi Főiskolára jutott be, s ezt követte a Debreceni Egyetem. 2016-ban a Debreceni Egyetem lett ezen a képzési szinten is – mint mindegyiken – a leghátrányosabb helyzetű térségben élő

DUPress

fiatalok befogadója. A második helyre – az FSZ kivételével mindegyik területen – a Szegedi Tudományegyetem került 2016-ra. A Nyíregyházi Főiskola (illetve ekkor már Egyetem) jelentősen visszaszorult 2016-ra az LHH 20 kistérségben élő hallgatók felvételében, s helyét az FSZ esetében az egri főiskola (ill. egyetem) vette át.

Szembetűnő tehát, hogy 2016-ra a Debreceni Egyetem minden képzési szinten a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatási tanulásának legmagasabb befogadási arányú intézményévé vált.

13. táblázat. Az LHH 20 kistérségből felvettek aránya a vizsgált intézményekben 2010 és 2016 (%)

	DE	ME	PTE	SZIE	SZTE	Előzőek együtt	EKE	NYE	Mind együtt	Mind-összesen
2010	13,2	8,8	3,7	4,4	4,8	7,0	6,4	13	7,4	4,2
2016	12,9	8,3	4,0	3,7	4,8	7	8	12,4	7,3	3,9

14. táblázat. Az LHH 20 kistérségből felvettek megoszlása intézmények között 2010-ben (%)

	DE	ME	PTE	SZIE	SZTE	Előzőek együtt	EKE	NYE	Mind együtt
FSZ-re felvett az LHH 20-ból	10	6	8	8	8	40	7	*15*	62
Nappali tagozatos FSZ-re felvett az LHH 20-ból	10	6	9	5	9	39	7	*14*	61
Alapképzésre felvett az LHH 20-ból	**27**	7	5	5	9	53	3	7	65
Nappali tagozatos alapképzésre felvett az LHH 20-ból	**30**	8	6	4	*11*	59	3	4	67
Osztatlan képzésre felvett az LHH 20-ból	**37**	*10*	*14*	*1*	*13*	75	0	0	75
Nappali tagozatos osztatlan képzésre felvett az LHH 20-ból	**41**	7	*11*	*1*	*12*	73	0	0	73
Mesterképzésre felvett az LHH 20-ból	**32**	8	8	4	*10*	61	6	5	72
Nappali tagozatos mesterképzésre felvett az LHH 20-ból	**38**	8	6	2	9	62	2	1	65

DUPress

15. táblázat. Az LHH 20 kistérségből felvettek megoszlása intézmények között 2016-ban (%)

	DE	ME	PTE	SZIE	SZTE	Előzőek együtt	EKE	NYE	Mind együtt
FSZ-re felvett az LHH 20-ból	**29**	8	7	4	9	57	*11*	6	74
Nappali tagozatos FSZ-re felvett az LHH 20-ból	**30**	8	8	5	*12*	63	11	5	79
Alapképzésre felvett az LHH 20-ból	**27**	5	5	4	*10*	51	4	4	60
Nappali tagozatos alapképzésre felvett az LHH 20-ból	**30**	6	6	2	*11*	55	3	3	61
Osztatlan képzésre felvett az LHH 20-ból	**25**	9	*11*	*0*	*16*	61	6	6	74
Nappali tagozatos osztatlan képzésre felvett az LHH 20-ból	**25**	5	*14*	*0*	*18*	62	6	8	78
Mesterképzésre felvett az LHH 20-ból	**26**	7	7	10	7	57	4	5	67
Nappali tagozatos mesterképzésre felvett az LHH 20-ból	**31**	8	6	6	9	60	0	0	60

Mindez azt jelenti, hogy a Debreceni Egyetemen az egy-egy évben felvett hallgatók mintegy 13 százaléka a leghátrányosabb helyzetű kistérségekből kerül ki, azaz a felsőoktatási szakképzésre nappali tagozaton bekerülő hallgatóknak 18 százaléka, a nappali tagozatos alap- és osztatlan képzésre bekerülteknek pedig 8 százaléka az LHH 20 kistérségben él.

Összegzés

A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének elemzése – jóllehet nem tehető egyenlőségjel a hátrányos helyzet és a hátrányos kistérségben élés között – megkerülhetetlen eleme a felsőoktatási intézmények hátránykompenzálási törekvéseinek.

Legfontosabb megállapításainkat úgy összegezhetjük, hogy a 2010–2016 közötti időszakban a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó fiatalok felsőoktatásba

DUPress

kerülése csökkenő arányokat mutat, kivéve az osztatlan képzést, ahol az átlagot mérsékelten meghaladóan növekszik. Ezen belül az alapképzési területeken az agrár- és a pedagógusképzési ágakban növekszik, az informatikai és a természettudományi területeken pedig csökkent a leghátrányosabb kistérségekben élők aránya 2010 és 2016 között. Az osztatlan képzés területein 2016-ban a pedagógusképzési területen a legmagasabb a leghátrányosabb kistérségekben élő fiatalok aránya az átlaghoz viszonyítva.

A leghátrányosabb kistérségekből felsőoktatásba kerülő fiatalok intézmények közötti megoszlását tekintve azt találjuk, hogy miközben az öt regionális egyetem és a két kelet-magyarországi alkalmazott tudományegyetem az adott években felvett összes hallgató egyharmadát fogadja be, ugyanakkor az LHH 20 kistérségben élő felsőoktatásba felvett fiataloknak kétharmadát. Ezen belül az is feltűnő, hogy a Debreceni Egyetemre több mint negyede kerül a leghátrányosabb helyzetű régiókban élő felvett hallgatóknak.

Szembetűnő, hogy 2016-ra a Debreceni Egyetem minden képzési szinten a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatási tanulásának legmagasabb befogadási arányú intézményévé vált.

További kutatások során kell azt vizsgálni, hogy részint mi motiválja ezen fiatalokat az intézményválasztásban, részint, hogy ezen hallgatóknak milyen az intézményen belüli pályafutása, beleértve a tanulmányok kitolódásának és a lemorzsolódás kockázatának monitorozását.

Hivatkozott irodalom

- Bublik B. (2016). *Fejlődő és leszakadó járások – 2012–2014. Magyar járások társadalmi-gazdasági profilja a Járási Fejlettségi Mutató alapján.* MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, gvi.hu/kutatas/451/fejlodo_es_leszakado_jarasok_2012_2014. Utolsó látogatás: 2018. 09. 20.
- Garami E. (2013). *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre.* PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Garami E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio, 3,* 424–437.
- Hegedűs R. (2015). Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. *Educatio, 2,* 139–147.
- Hegedűs R. (2016). Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia, 10* (3), 1–14.
- Polónyi I. (2008). Tömegesedés és esélykiegyenlítés a hazai felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle, 8-9,* 45–56.
- Polónyi I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio, 2,* 244–258.
- Polónyi I. (2014a). Valóban esélykiegyenlítő hatású a felsőfokú szakképzés? In Halm T. (szerk.): *Tisztelet az érdemnek. Írások Roóz József rector emeritus 70. születésnapjára* (pp. 216–231). Budapest, Tinta Könyvkiadó–BGF Külkereskedelmi Kar.

DUPress

- Polónyi I. (2014b). A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra, 5,* 3–11.
- Pusztai G. (2010). Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In Juhász E. (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás V.* (pp. 43–56). Debrecen, Center for Higher Education Research and Development Hungary.
- Szemerszki M. (2010). Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete* (pp. 172–188). Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

DUPress

Tóth Dorina Anna

Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében

Absztrakt
A hallgatói lemorzsolódás aktuális problémakörét jelenti mind a hazai, mind az európai felsőoktatásnak. Kutatásunkban arra adunk választ, hogy a továbbtanulási döntéshozatalból következtethetünk-e a későbbi lemorzsolódásra a Debreceni Egyetemen. Vizsgáljuk, hogy a különböző képzési területeket milyen mértékben érinti a lemorzsolódás problémája a Debreceni Egyetemen, melyek a leginkább veszélyeztetett területek. Kutatásunkhoz az Institutional Effectson Student Achievement in Higher Education (IESA) és a felsőoktatási információs rendszer (FIR-) adatbázisokat használtuk fel. Eredményeink alapján a lemorzsolódásra mutató továbbtanulási motivációk közé tartozik a kényszer hatására és a – vélhetően kevéssé tájékozott – szülők szempontjai szerint történő felsőoktatási jelentkezés, hiszen azon hallgatók, akik ilyen fajta nyomásra jelentkeztek a felsőoktatásba, potenciális lemorzsolódókká válhatnak.

Bevezetés

A felsőoktatás szempontjából máig sarkalatos kérdés a hallgatói lemorzsolódás. Kutatásunkban arra szeretnénk rávilágítani, hogy milyen jelek utalhatnak a későbbi lemorzsolódási hajlamra már a felsőoktatásba jelentkezés pillanatában. Tanulmányunkban betekintést adunk a jelentkezők továbbtanulási motivációiról a Debreceni Egyetemen. Azt vizsgáljuk, hogy képzési területenként milyen mértékű a lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen, melyek a leginkább lemorzsolódási veszélynek kitett képzési területek. A kutatási kérdéseinkre elsősorban a nemzetközi és hazai szakirodalomban és a felvételi statisztikákban, felsőoktatási adatbázisokban keressük a választ. A felsőoktatási felvételi adatbázis, az Effects of Institutional Integration On Student Achievement In Higher Education (IESA) és a felsőoktatási információs rendszer (FIR-) adatbázisokból vizsgáltuk a továbbtanulási döntéshozatalra és a lemorzsolódásra vonatkozó adatokat. Kutatásunkban a továbbtanulási motivációkat azonosítottuk be és csoportosítottuk, majd megvizsgáltuk ezeknek a képzési területekkel való összefüggését, s azt a kérdést fogalmaztuk meg, hogy az összefüggés milyen mértékben jelezheti előre a lemorzsolódást a felsőoktatásban. A jelen kötetben bemutatott

DUPress

kutatási projekt első részében felvett interjúk szerint egyes továbbtanulási motivációk, melyek közé tartozik például a kényszer, a nyomás és a szülők tanácsa, a továbbtanulók magasabb mértékű lemorzsolódását vonhatják maguk után.

A kutatók korán azonosították azokat a radikális következményeket, melyek mind a felsőoktatási képzésre, mind a felsőoktatási intézményekre hatással voltak a felsőoktatás 60-as évektől számítható tömegesedését követően (Ladányi 1996; Kavak 1998). A felsőoktatási intézmények átalakulásának legmarkánsabb jellemző elemei, hogy a tömegesedés nyomán a hagyományos (a humboldti) egyetemek „nagyüzemmé" váltak, elmozdultak a gazdálkodó, a vállalkozó egyetemi modell felé, a hagyományos egyetemi szerepek, az oktatás és a kutatás mellett új feladataik körvonalazódtak, átalakult a felsőoktatási intézmények és szűkebb régiójuk kapcsolata, valamint a felsőoktatási rendszer diverzifikálódott, és új, non-university intézményi szegmensek jelentek meg a középfokot követő rendszerben.

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a tömegesedett felsőoktatásban milyen továbbtanulási döntéshozatal jellemző a hallgatókra a Debreceni Egyetemen, továbbá a döntéshozatali mintázatok megfigyelésével megpróbáljuk azonosítani azokat a hallgatói csoportokat, amelyek már a belépéskor a lemorzsolódás veszélyének lehetnek kitéve. Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen motivációk vezérlik a felsőoktatási továbbtanulást?
2. A továbbtanulásra ható ambíciók összefüggnek-e a lemorzsolódással?
3. Milyen jelentkezési motivációkkal írhatók körül a Debreceni Egyetem hallgatói?
4. Azonosítható-e különbség a hallgatói továbbtanulási motivációkban a képzési területeket tekintve a vizsgált egyetemen?

Továbbtanulási döntéshozatal

A továbbtanulási tendenciákat sok tényező határozza meg és alakítja. Számos kutatás ment végbe a társadalomkutatók szervezésében, melyekben a felsőoktatás rekrutációs bázisának fontos dimenzióira mutattak rá. A szociológusok a társadalmi mobilitás és a szociodemográfiai összefüggések irányából, a közgazdászok általában a munkaerőpiac és a képzések viszonyrendszerében vizsgálják a továbbtanulási tendenciákat és preferenciákat.

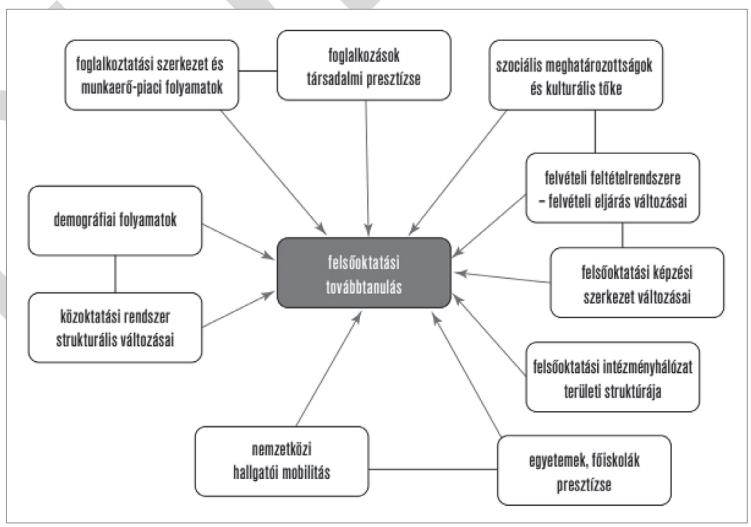
Pires (2009) tanulmányában megkülönböztet belső és külső továbbtanulási motivációkat. Belső motiváció a továbbtanulásra az ún. episztemikus motiváció, amely során a tudásba vetett hit dominál. Idetartozik még az érzelmi motiváció, mely alatt a kapcsolati háló bővülését, a társadalmi kapcsolatok megerősítését érti a szerző, továbbá fontos érzelmi motivációt jelent a másokkal együtt töltött idő öröme, a kommunikáció is. Szorosan idekapcsolódik a harmadik belső motivációs kör is, az úgynevezett hedonisztikus motívum, mely során kiemelkedik a tanulási tevékenység okozta boldogság, a dokumentumokhoz, irodalomhoz, erőforrásokhoz való hozzáférés öröme, függetlenül a tanulás tartalmától. A szakmai motiváció is jelentős a döntéshozatalban, melynek célja egy munka megszerzése, a karrierkezelés, (speciális) szakmai kompe-

DUPress

tenciák fejlesztése. A szakmai motiváció lényegében a továbbképzés egyik klasszikus motivációja. Külső motivációként azonosíthatóak a gazdasági motivációk, a gazdasági előnyök szerzése, a közvetett vagy közvetlen módon való protekció- és munkaszerzés. Azonosítható a kényszer, a nyomás is mint külső motiváció. Ilyenkor az egyén kötelezettségének érezheti a továbbtanulást, vagy nyomást gyakorol rá környezete (családja, munkahelye). Motiváció lehet a „származékos" motiváció is, amikor az egyén azért tanul tovább, hogy bizonyos tevékenységeket (például boldogtalan családi környezet, munkavállalás) elkerüljön, vagy ne unatkozzon. Külső motívum a személyes operatív motiváció, amelynek célja olyan készségek, tudás megszerzése, amely munkahelyen kívüli tevékenységekhez (pl. családi élet, szabadidő) szükségesek (Pires 2009).

A felsőoktatásba lépéssel kapcsolatos motiváció vizsgálatára a kvantitatív megközelítés mellett kvalitatív módon kísérletet tesznek. Tumuheki (2016) 15 strukturálatlan mélyinterjút készített a Makerere Egyetem hallgatóival, s a következő megállapításokat írta le: a hallgatók motivációja a felsőoktatási továbbtanulásra nagyon sokrétű, többszörös motivációk jellemzik a továbbtanulási döntést. Másrészt fontos tényezői a továbbtanulási motivációknak az egyén szociokulturális háttere és az oktatás társadalmi megítélése, az oktatás korszerűsége. A harmadik megállapítása szerint a legtöbb továbbtanulási döntés külső motivációnak bizonyult, leginkább valamiféle nyomás, kényszer hatására tanul tovább az egyén a felsőoktatásban (Tumuheki 2016: 102–117). Chong és Ahmed (2012) eredményeik alapján is kiemelkedő a külső motivációk túlsúlya a továbbtanulási döntésben. Kutatásukat egy malajziai egyetem 1919 hallgatójára alapozták (Chong & Ahmed 2012).

Fábri (2010) leírja, hogy a továbbtanulási tendenciákat meghatározó faktorok feltárásakor minden releváns tényezőt figyelembe kell venni. Eszerint a továbbtanulási tendenciákat a következő tényezők határozzák meg:



1. ábra. A hazai továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők
Forrás: Fábri 2010: 14

Az 1. ábrából kiolvasható, hogy a felsőoktatási továbbtanulási döntés igen összetett folyamat eredményeként alakul. Nemcsak „kemény" változók határozzák meg (mint például a demográfiai trendek vagy az intézményi struktúra), hanem azok hatásai mellett jelentősen befolyásolják a jelentkezést a társadalmi tevékenységek is (mint pl. az intézmények, foglalkozások presztízse). Vámosi (2011) szerint két fő tendencia a meghatározó a felsőoktatási jelentkezésekben, ezek az adott korcsoport nagysága (demográfiai folyamatok eredménye) és a gazdasági recesszió hatása, vagyis a munkanélküliségtől való félelem (amelyet a munkaerőpiaci folyamatok alakulása eredményez).

A kutatás módszere

Kutatásunkhoz két adatbázist használtunk fel. Az egyik adatbázis a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) 2013–2015-ig zajló nagymintás lekérdezéséből készült, a kutatás neve Institutional Effects on Student Achievement in Higher Education (IESA)[1], melyből a felsőoktatási továbbtanulásra vonatkozó motivációs kérdésblokkot választottuk ki, majd faktorelemzést végeztünk a továbbtanulási döntéshozatalra vonatkozó itemekből SPSS-programmal, s összevetettük a faktorokat a képzési szintekre bontva. A másik felhasznált adatbázis a felsőoktatási információs rendszer (FIR) adatait tartalmazza, az alapsokaságot a 2010/11-es I. félévre és a 2014/15-ös I. félévre felvételt nyert hallgatók teszik ki. Közülük is kiválogattuk a Debreceni Egyetem hallgatóit, összesen 10 773 főt.

Az IESA elemzési mintába a Debreceni Egyetem azon hallgatói kerültek, akik részt vettek a kérdőíves felmérésben (1062 fő hallgató). Az 1. táblázatban a hallgatók megoszlását mutatjuk be képzési területek szerint.

1. táblázat. A mintába került hallgatók megoszlása a Debreceni Egyetemen 2014-ben képzési területek[2] szerint

Képzési terület	Fő	%
Agrártudomány	93	8,8
Bölcsészettudomány	121	11,4
Gazdaságtudomány	209	19,7
Informatika	32	3,0
Jog- és államtudomány	68	6,4

[1] A kutatásról ld. Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea (szerk.) (2015): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad–Budapest, Partium–Új Mandátum.

[2] A hitéleti képzési terület és a közigazgatási, katonai terület nem szerepelnek a vizsgálatban, ugyanis a Debreceni Egyetemen nem folynak ilyen jellegű képzések. Nem tudtuk vizsgálni továbbá a művészeti és művészetközvetítés területeket sem, mert nem szerepel ezen területekről megfelelő számú hallgató az adatbázisban.

DUPress

Képzési terület	Fő	%
Műszaki	55	5,2
Orvos és egészségügyi	88	8,3
Pedagógusképzés	136	12,8
Sporttudomány	11	1,0
Társadalomtudomány	38	3,6
Természettudomány	211	19,9
Összesen	**1062**	**100,0**

Forrás: IESA 2015 (N = 1062)

A FIR-adatbázis minden olyan hallgatót[3] tartalmaz, aki 2010-ben és/vagy 2014-ben kezdte meg tanulmányait a Debreceni Egyetemen, eloszlásuk képzési területek szerint a következő (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. A mintába került hallgatók megoszlása képzési területek szerint (FIR)

Képzési terület	Fő	%
Agrártudomány	991	9,2
Bölcsészettudomány	1 019	9,5
Gazdaságtudomány	1 364	12,7
Informatika	660	6,1
Jog- és államtudomány	821	7,6
Műszaki	1 349	12,5
Művészeti	55	0,5
Orvos és egészségügyi	2 439	22,6
Pedagógusképzés	461	4,3
Sporttudomány	60	0,6
Társadalomtudomány	713	6,6
Természettudomány	841	7,8
Összesen	**10 773**	**100,0**

Forrás: FIR

A két adatbázis között kevés átfedés lehet, hiszen az IESA-kutatás során a 2014/15-ös tanévben végeztük a kikérdezést a hallgatók körében, a FIR-ben a 2014-ben tanulmányaikat a Debreceni Egyetemen megkezdett hallgatók is tölthettek ki kérdőívet. Azonban nem célunk – nem is lehet – összekötni az adatbázisokat, helyette szeretnénk továbbtanulási stratégiákat és lemorzsolódásnak nagy arányban kitett képzési területeket azonosítani.

[3] Minden képzési szinten részt vevő hallgatót (nappali, levelező és esti tanrendben).

DUPress

Eredmények a továbbtanulási döntéshozatal és a képzési területek összefüggéseiről

A továbbtanulási döntéshozatal vizsgálatához faktorokat képeztünk a továbbtanulásra vonatkozó kérdésblokk válaszaiból (ld. 3. táblázat). A továbbtanulási értékek két faktorba rendeződtek. Az egzisztencialista-posztmaterialista faktorba tartozó értékek a munkaerőpiaci hatások által motiváltak leginkább, megjelenik benne a vezető pozícióra való törekvés mint továbbtanulási szándék, továbbá fontos a jól fizető, elismert foglalkozás motívuma is. A második faktort konzervatív értékek (család/barát példájának követése, szülői/tanári tanácsra történő jelentkezés) jellemzik, melyek a posztadoleszcencia jegyeit is viselik.

3. táblázat. A továbbtanulási döntéshozatalra jellemző csoportosulások

	Konzervatív-posztadoleszcens	Egzisztencialista-posztmaterialista
Kövessem a családi példát	,719	
Kövessem barátaim példáját	,577	
Megfogadjam a szüleim, tanáraim tanácsát	,483	
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére		,588
Jól jövedelmező állást találjak		,475
Elismert foglalkozásom legyen		,453

Forrás: IESA 2015

Érdemes páronként is megvizsgálni a motivációk közötti korrelációt (ld. 4. táblázat). Guilford (1950) értékelése alapján a kapcsolat két változó között lehet gyenge, majdnem elhanyagolható (0–0,2), gyenge, de biztos (0,2–0,4), közepes és jelentős (0,4–0,7), magas és markáns (0,7–0,9), illetve nagyon magas, erős függő (0,9–1) kapcsolat. A továbbtanulási döntéshozatal korrelációjának vizsgálatakor ezt vettük alapul, és az erős korrelációk hiánya miatt a gyenge, de biztos és a közepesen erős kapcsolatokat emeltük ki. Ilyen gyenge, de biztos és szignifikáns kapcsolat van a jól jövedelmező állás és az elismert foglalkozás, vezetői pozíció elérése, könnyebb elhelyezkedés reményének motivációja között. A sokféle kapcsolat teremtésére irányuló motiváció az elismert foglalkozással és a vezetői pozíció elérésével járt együtt. Ezek a motivációk jellemzően olyan külső motivációk, melyek a munkaerőpiacon történő boldogulást priorizálják. Közepes, szignifikáns kapcsolat van a családi példa és a barátok példájának követésében, a szülők tanácsára történő jelentkezési motivációk között. Utóbbi motivációk egyfajta nyomás vagy családi hagyománykövetés eredményére történő jelentkezésekre utalnak. A korrelációs vizsgálat alapján jól elkülöníthető a jelentkezési motivációknak két blokkja: a gazdasági megfontolásból jelentkezők és a családi, szülői nyomásnak, tanácsnak engedő hallgatók köre.

PUPress

4. táblázat. A továbbtanulási döntéshozatalban szerepet játszó motivációk korrelációjának vizsgálata

	Jól jövedelmező állás	Elismert foglalkozás	Vezető pozíció	Könnyű elhelyezkedés	Családi példa	Barátok példája	Szülő, tanár tanácsa
Jól jövedelmező állás	1	,253**	,298**	,353**	,029	,053	,103**
Elismert foglalkozás	,253**	1	,300**	,223**	,071*	,045	,114**
Vezető pozíció	,298**	,300**	1	,187**	,095**	,068*	,092**
Könnyű elhelyezkedés	,353**	,223**	,187**	1	,078*	,012	,157**
Családi példa	,029	,071*	,095**	,078*	1	,424**	,383**
Barátok példája	,053	,045	,068*	,012	,424**	1	,276**
Szülő, tanár tanácsa	,103**	,114**	,092**	,157**	,383**	,276**	1

Forrás: IESA 2015

A *** jelöli a 0,000-es, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat.

A következő lépésben megvizsgáltuk azt, hogy melyik faktor mely képzési területre jellemző (ld. 5. táblázat). Az egzisztencialista-posztmaterialista faktor esetében erős szignifikáns összefüggés van a képzési terület és a motivációk között (P = 0,000), míg a konzervatív-posztadoleszcens faktor esetében nem szignifikáns az összefüggés (P = 0,150). Az egzisztencialista-posztmaterialista továbbtanulási motivációk jellemzőek az orvos- és egészségtudományi képzésre, a pedagógusképzésre, társadalomtudományi képzésre, bölcsészettudományi, informatikai képzésekre történő jelentkezésekre. A konzervatív-posztadoleszcens értékek mentén jelentkezők inkább a természettudományi, az agrár-, a gazdaságtudományi, a műszaki és jogi képzésekre jelentkeznek, azonban ebben az esetben nem szignifikáns a jelentkezési motívum. Kutatásunk nem fókuszál ugyan a pedagógusképzésre, azonban eredményeink érdekes összefüggést mutatnak a leendő pedagógusok továbbtanulási motivációit illetően. Esetükben azt gondoltuk volna, hogy inkább a családi példakövetés az, ami a legerősebb motivációt jelenti a képzésre történő jelentkezéskor. Úgy látszik azonban, hogy gazdasági okok dominálnak a jelentkezéskor: a pedagógus-béremelés és az életpályamodell magával hozhatott egy új jelentkezési stratégiát.

DUPress

5. táblázat. Továbbtanulási döntéshozatal a Debreceni Egyetemen képzési területek szerint

Képzési terület	Konzervatív-posztadoleszcens p = 0,150	Egzisztencialista-posztmaterialista p = 0,000
Bölcsészettudományi	,0214601	,3063066
Természettudományi	,1460132	,0266053
Műszaki	,1860414	–,2150656
Agrár	,0938461	–,2652404
Informatikai	–,0064438	,0698731
Gazdaságtudományi	,1568877	–,3340519
Jog- és államtudományi	,0918970	–,4724239
Orvos- és egészségtudományi	,1501157	,1629843
Pedagógusképzés	–,0211296	,5012736

Forrás: IESA 2015

A faktoroknak a képzési területeken való megjelenését tekintve megállapítható, hogy a képzési területek is két csoportba rendeződtek a hallgatók motivációi mentén. Adataink szerint az egzisztencialista-posztmaterialista faktorhoz tartozó képzési területekre történő jelentkezések leginkább a hallgatók saját választásának és a képzés gazdasági hasznosulása átgondolásának eredményei. A konzervatív-posztadoleszcens faktorhoz tartozó területekre jellemzőek a családi hagyományok, az „örökség", az örökül kapott tudás, vállalkozás éltetése – még akkor is, ha ez szülői nyomásra történik.

Eredmények a lemorzsolódás és a képzési területek összefüggéseiről

A következőkben a lemorzsolódásra vonatkozó statisztikai adatok kerültek feldolgozásra. A 2010-ben és 2014-ben tanulmányaikat megkezdett hallgatók első képzését vettük alapul a vizsgálatkor. A FIR-adatbázisból leválogattuk a Debreceni Egyetem hallgatóit (N = 10 773). Az elemzések során némi adathiánnyal számolnunk kellett, ezeket feltüntettük (n. a.)[4]. A 6. táblázatban a 2010 és 2014 szeptemberében tanulmányaikat megkezdő hallgatók képzése lezárásának típusait tüntettük fel a 2018-ban összeállított FIR-adatbázis alapján. Az alapsokaságból sikeres kimeneti vizsgát tett a hallgatók közel 44%-a 2018-ig. Kutatásunkban azokra fókuszálunk, akik nem tettek sikeres záróvizsgát, tehát a hallgatók 37,1%-a lemorzsolódott vagy képzést/intézményt váltott. A vizsgálatunkban őket is lemorzsolódónak tekintjük, hiszen az első

[4] A Neptun tanulmányi rendszerbe történő intézményi adminisztráció, adatszolgáltatás hiányában.

DUPress

megkezdett képzése félbeszakadt. A Debreceni Egyetemen megkezdett képzések félbehagyásának legfőbb okai a félévre történő bejelentkezés elmulasztása (6,8%) vagy saját bejelentés a képzés megszakítására (10,3%), jelentős arányban találunk olyan hallgatókat is, akik képzést váltottak intézményen belül (5,8%) és olyanokat is, akik nem tettek záróvizsgát, de abszolváltak (7%). Utóbbiak esetében felmerülhet a nyelvvizsgahiány problémája.

6. táblázat. A 2010-ben és 2014-ben felvett hallgatók képzéslezárásának típusa

	Fő	**%**
A sikertelen javító- és ismétlő javítóvizsgák megengedett számának túllépése	95	0,9
Átvétel kérelemre más magyarországi intézménybe	117	1,1
Bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször	730	6,8
Egészségügyileg alkalmatlanná válás a képzésre	1	0
Elhalálozás	5	0
Fizetési hátralék a képzésben	294	2,7
Képzési kötelezettségek nem teljesítése	249	2,3
Képzésváltás intézményen belül	628	5,8
Költségtérítés nem vállalása átsoroláskor	21	0,2
Saját bejelentés a képzés megszakítására	1 110	10,3
Tanulmányok befejezése, végbizonyítvány megszerzése kimeneti vizsga nélkül	759	7,0
N. a.	2 047	19,0
Összesen	**10 773**	**100,0**

Forrás: FIR

A 7. táblázatban lényegében a fent közölt (6. táblázat) adatokat láthatjuk képzési területekre bontva.

DUPress

7. táblázat. A lezárult képzések a kilépések típusa és képzési területek szerint

Képzés lezárásának típusa[5]	Képzési területek											
	Agrár	Jog- és államtudomány	Bölcsészettudomány	Gazdaságtudomány	Informatika	Műszaki	Művészeti	Orvos és egészségügyi	Pedagógusképzés	Sporttudomány	Társadalomtudományi	Természettudományi
1	1	4,7	0,6	1	1	0,6	5,4	2	1,2	2,1	0,8	0,1
2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,1	–
3	0,2	–	0,1	–	–	–	–	0,2	–	–	–	–
4	0,4	–	0,1	0,5	–	0,2	–	–	0,3	–	0,4	–
5	15	5,3	4,9	8,9	12,4	3,9	1,8	11,2	8,1	17,1	7	7,9
6	2	6,5	2,4	3,3	5,6	6,5	–	0,3	1,2	4,2	4,7	3,6
7	7	9,6	2,3	8,8	16	7	11	3,9	26,1	6,4	4,7	1,4
8	12,3	17,8	9,5	10,5	19	14,9	11	15	7,9	6,4	6,7	13
9	52,2	46,3	66,3	60,8	33,3	54,8	69	48,6	53,2	61,7	62,8	51,1
10	0,6	2,2	1,4	2,5	1,4	4	–	5,1	–	2,1	0,9	6,7
11	9,1	6,9	12,2	3,4	8,3	8,1	1,8	9,6	1,5	–	11,7	15,7
12	0,2	0,3	0,2	0,3	3	–	–	4,1	0,5	–	0,2	0,5
Összes	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Forrás: FIR

[5] 1 – Átvétel kérelemre más magyarországi intézménybe;
2 – Egészségügyileg alkalmatlanná válás a képzésre;
3 – Elhalálozás; 4 – Költségtérítés nem vállalása átsoroláskor;
5 – Bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször;
6 – Fizetési hátralék a képzésben; 7 – Képzésváltás intézményen belül;
8 – Saját bejelentés a képzés megszakítására; 9 – Sikeres kimeneti vizsga;
10 – Képzési kötelezettségek nem teljesítése;
11 – Tanulmányok befejezése, végbizonyítvány megszerzése kimeneti vizsga nélkül;
12 – A sikertelen javító- és ismétlő javítóvizsgák megengedett számának túllépése.

DUPress

Az *agrártudományi* képzési területen történő képzésmegszakításokat többnyire bejelentették a hallgatók (12,3%), azonban előfordult, hogy a hallgatók nem jelentkeztek be (15%) a képzési időszakban, ezzel túllépve a megengedett passziválható félévek számát. A hallgatók 9,1%-a abszolvált, de oklevelet nem szerzett – feltételezhetően nyelvvizsgahiány van a hátterében. A hallgatók több mint fele (52,1%-a) teljesítette időben sikeresen a képzést.

A *jog- és államtudományi* képzési területen jellemzően bejelentették a hallgatók képzésük megszakítását (17,8%), 5,3%-uk mulasztotta el a bejelentkezést egy adott félévre a megengedettnél többször. A hallgatók 6,5%-ának zárult le a képzési időn belül a pályafutása fizetési hátralék miatt. A hallgatók 46,3%-a szerzett oklevelet, 6,9%-uk abszolvált. A *bölcsészettudományi* területen a hallgatók 4,9%-a nem jelentkezett be a megengedettnél többször a félévre, csupán 9,5%-uk jelentette be a képzés félbehagyását. 66,3%-uk oklevéllel zárta a képzését, azonban 12,2%-uk oklevél nélkül maradt, csak a záróvizsgát teljesítették.

A *gazdaságtudományi* képzési terület hallgatóinak 8,9%-a szakította meg a képzését a bejelentkezés elmulasztásával, 10,5%-uk saját bejelentés során hagyta félbe tanulmányait. 8,8%-uk képzést váltott a Debreceni Egyetemen belül. A hallgatók 60,8%-a teljesítette a képzést és szerzett oklevelet.

Az *informatikai* képzés több szempontból is aggályos lehet a lemorzsolódás tekintetében. Egyrészt azért, mert a hallgatók 33,3%-a fejezi be a képzést oklevéllel. Másrészt ezen a területen találtuk legnagyobb arányban azokat a hallgatókat, akik bejelentés útján (19%) vagy a bejelentkezés elmulasztásával (12,4%) hagyták félbe a képzést. A hallgatók 16%-a váltott képzést a Debreceni Egyetemen belül. Továbbá fontos megemlítenünk, hogy az orvos- és egészségtudományi képzési terület után az informatikai képzésben morzsolódtak le a legtöbben a sikertelen javító- és ismétlővizsgák megengedett számának átlépése (3%) miatt.

A *műszaki* képzési területen a hallgatók 6,5%-ának volt fizetési hátraléka a képzésben. 8,1%-uk pedig csupán az abszolválásig jutott.

A *művészeti* képzési területen szerzett oklevelet a legtöbb hallgató (69%) a többi területhez képest. Azonban a hallgatók 5,4%-a jelentkezett át egy másik magyarországi felsőfokú intézménybe, s további 11% pedig a Debreceni Egyetemen belül váltott képzést.

Az *orvos- és egészségügyi* képzési területen a hallgatók 15%-a szakította meg képzését, további 11,2%-a pedig nem jelentkezett be egy következő félévre a képzésbe. 9,6%-uk nem teljesítette a képzési követelményeket, 4,1%-uk pedig átlépte a sikertelen javító- és ismétlővizsgák számát. A hallgatók közel fele, 48,6%-a fejezte be a képzését oklevél megszerzésével.

A *pedagógusképzés* adataiban érzékelhető a szerkezetváltás: a hallgatók 16,1%-a váltott képzést a Debreceni Egyetemen belül. Lényegében megszakította az osztott alapképzésben folytatott tanulmányait, s felvételizett valamely osztatlan tanárképzésbe.

A *sporttudomány* területén jellemzően elhanyagolták a bejelentkezést a tanulmányaikat megszakító hallgatók (17,1%). A hallgatók 6,4%-a váltott képzést az egyetemen belül. 61,7%-uk fejezte be sikeresen a tanulmányait.

A *társadalomtudományi* területen a hallgatók nagy arányban szereztek oklevelet (62,8%), azonban 11,7%-uk az abszolválásig jutott el, s oklevelet nem szerzett. A hallgatók 4,7%-ának volt fizetési kötelezettsége a képzésben, melyet nem teljesített.

A *természettudományi* terület hallgatóinak fele (51,1%-a) szerzett oklevelet. Itt találtuk a legnagyobb arányban azokat a hallgatókat (15,7%), akik (valószínűleg nyelvvizsga hiányában) abszolváltak, de nem kapták meg az oklevelüket. A képzési kötelezettségek sikertelen teljesítésében is élen jár a tudományterület: a hallgatók 6,7%-a nem teljesítette valamely képzési követelményt.

A következő táblázatban összegeztük kutatásunk eredményeit. Megállapítható, hogy nem tudunk egyenesen következtetni a lemorzsolódásra a továbbtanulási döntés típusa és a képzési terület összefüggésében. Megfigyelhető azonban, hogy a Debreceni Egyetemen a képzési területek többségén (agrárképzés, orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés, sporttudomány, természettudomány, informatika, jog- és államtudomány, műszaki képzés) a tanulmányaikat megkezdő hallgatók több mint fele nem fejezi be a képzést a képzési időn belül. Újabb kutatási irányt mutat a multinacionális vállalatok elszívó ereje (Debrecenben jellemzően az informatikaképzésben). A lemorzsolódás, illetve a túlfutás leggyakoribb oka pedig az, hogy a hallgató nem teljesíti a képzési követelményeket. A lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett területek közé tartoznak az informatika (74,7%), az orvos- és egészségtudomány (70,7%) és a jog- és államtudományi (59,3%) képzési területek. Az IESA-adatbázis elemzése során alkotott faktortipológiák alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a konzervatív-posztadoleszcens továbbtanulók – akik leginkább családi, szülői nyomásra jelentkeztek a felsőoktatásba – hajlamosabbak a túlfutásra, a lemorzsolódásra.

8. táblázat. Lemorzsolódási arány a képzési területek szerint

Képzési terület	A lemorzsolódás (képzéslezárás) legjellemzőbb típusa (FIR)	Lemorzsolódási arány[6] (FIR) (%)
Agrár	financiális okok	55,2
Orvos- és egészségtudomány	képzési követelmények sikertelen teljesítése	70,7
Pedagógusképzés	képzésváltás	52,5
Sporttudomány	hallgatói mulasztás	51,7
Társadalomtudomány	financiális okok	30,4
Természettudomány	képzési követelmények sikertelen teljesítése	53,9
Bölcsészettudomány	képzési követelmények sikertelen teljesítése	38,4
Gazdaságtudomány	képzésváltás	45,5
Informatika	képzési követelmények sikertelen teljesítése	74,7
Jog- és államtudomány	képzésváltás	59,3
Műszaki	financiális okok	56,4
Művészeti	képzésváltás	30,9

Forrás: IESA 2015 és FIR

[6] A vizsgált populációból az első megkezdett képzést nem oklevéllel lezárók aránya a meghatározott képzési időn belül.

DUPress

Összegzés

Kutatásunk egyik konklúziója az, hogy a felsőoktatási jelentkezések mögött meghúzódó döntési folyamatot számtalan tényező befolyásolja. Függnek a demográfiai, gazdasági jelenségektől, de meghatározzák a jelentkező lakóhelye, földrajzi determináltsága is.

A továbbtanulási motivációk sokrétűek és összetettek, külső és belső motivációktól egyaránt vezérelt a döntéshozatal. A jelentkezők motivációi a továbbtanulásra egyrészt gazdasági megfontolásból alakulnak inkább, másrészt pedig a család, barátok és egykori pedagógusok szerepe játszik nagyobb szerepet a döntéshozatalban. Utóbbiba tartoznak azok a képzési területek, melyekhez tipikusan köthetők a családi hagyomány továbbéltetése, a család tulajdonában lévő praxis átadása. Ilyen lehet az agrárképzés, gazdasági, műszaki és jogi képzés. A pedagógusképzésben, társadalomtudományi, bölcsészettudományi, informatikai és művészeti képzésekben a hallgatók inkább örömüket lelik, és emellett a munkaerőpiacon történő boldogulást is remélik a választott képzéstől.

A legtöbb sikeres, oklevéllel kilépő hallgató a művészeti (69%), a bölcsészettudományi (66,3%) és a társadalomtudományi (62,8%) képzési területeken végzett a Debreceni Egyetemen. Ezek azok a képzési területek, ahol a legkisebb arányú lemorzsolódást azonosítottunk, a lemorzsolódást itt abban az értelemben definiálva, hogy a vizsgált populációból az első megkezdett képzést nem oklevéllel lezárók aránya mekkora volt a meghatározott képzési időn belül. Az informatikai és az orvos- és egészségtudományi képzési területen tettek a legkevesebben sikeres záróvizsgát. A jogász-, valamint az orvos- és egészségtudományi képzésben jelentették be saját elhatározásból a legtöbben, hogy megszakítják a képzést. Az intézményváltás leginkább a művészeti (5,4%), a jog- és államtudományi (4,7%) területeket érintik leginkább, az intézményen belüli képzésváltás az informatika (16%) és a pedagógusképzés (26,1%) hallgatóira jellemző. Utóbbi esetben a pedagógusképzés szerkezetváltása ad magyarázatot, mely során a tanulmányaikat osztott képzésben megkezdő hallgatók az alapszakról átjelentkeztek az osztatlan tanárképzésbe. Eredményeink előrevetítik azon hallgatók lemorzsolódását, akik valamilyen családi, szülői nyomás hatására léptek be a felsőoktatásba. Nincs összefüggés azonban a jelentkezési döntések és a képzési területek között. A kutatás a jövőben keresi a választ arra a kérdésre, hogy mi történik a hallgatóval a képzés megkezdése után, milyen tényezők játszanak szerepet a hallgatói lemorzsolódásban.

Hivatkozott irodalom

- Chong, Y. S. & Ahmed, P. K. (2012). Understanding Student Motivation in Higher Education Participion: A Psychometric Validation of the Academic Motivation Scale in the Malaysian Context. *International Proceedings of Economics Development and Research, 53* (26), 118–122.

DUPress

- Fábri I. (2010). *A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. Felsőoktatási jelentkezések 2010,* 9–28.
- Guilford, J. P. (1950). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York, McGraw Hill, 165.
- Kavak, Y. (1998). Short Cycle Higher Education: A Review of OECD Countries and Experiences of Turkey Hacettepe Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 100–106, http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1192-published.pdf. (Utolsó látogatás: 2018. 09. 22.)
- Ladányi A. (1996). Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio, 4,* 575–584.
- Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards life-long learning. An empirical analysis of universití post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training, 46* (1), 129–150.
- Polónyi I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio, 2,* 244–258.
- Polónyi I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio, 2,* 185–204.
- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.) (2015). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Nagyvárad–Budapest, Partium–Új Mandátum.
- Tumuheki, B. (2016). Motivations for participation in higher education: narratives of non- traditional students at Makerere University in Uganda. *International Journal of Lifelong Education, 35* (1), 102–107.
- Vámosi T. (2011). *Képzés, tudás, munka. A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi-gazdasági térben a 21. század elején.* Budapest, ÚMK.

DUPress

Fónai Mihály

A hallgatói lemorzsolódás törésvonalai a Debreceni Egyetemen

Absztrakt
A tanulmány a hallgatói lemorzsolódás jelenségét vizsgálja a Debreceni Egyetemen. A lemorzsolódás a felsőoktatási szakirodalom egyik meghatározó kérdése az 1960-as évektől. Az elméleti modellek és az empirikus kutatások a lemorzsolódás okainak a multidimenzionális jellegére hívják fel a figyelmet. Arra utalnak, hogy egy-egy magyarázó tényező nem elégséges a probléma összefüggésrendszerének megértéséhez.
Az elemzett adatbázis a 2013-as Eurostudent-kutatásnak a debreceni egyetemi almintája, mely 1352 hallgatót foglal magába. Az adatbázis lehetőséget ad a lemorzsolódás több, a szakirodalomban elfogadott magyarázó tényezőjének az elemzésére, ugyanakkor korlátai miatt elsősorban a „lemorzsolódási rizikó" okainak a vizsgálatára alkalmas.
Eredményeink több területen igazolják a szakirodalmi állításokat és modelleket, például az anyagi nehézségek, a munkavállalás, a tagozat és az intézményes hatások területén. E jelenségek a lemorzsolódás, illetve a lemorzsolódási rizikó prediktorai is lehetnek.

Bevezetés

Tanulmányomban a hallgatói lemorzsolódás jelenségét vizsgálom egy egyetemi mintán. A lemorzsolódás a felsőoktatási szakirodalom egyik központi fontosságú kérdése a felsőoktatás bővülésének első, 1960-as években induló hullámától. Az elméleti modellek és a kutatási előzmények a lemorzsolódás okainak a multidimenzionális jellegére hívják fel a figyelmet, utalva arra, hogy egy-egy magyarázó tényező nem elégséges a probléma szerteágazó jelenségeinek a megértéséhez.

Az elemzett adatbázis az Eurostudent 2013-as kutatásnak a Debreceni Egyetemen lekérdezett almintája. Az adatbázis lehetőséget ad a lemorzsolódás több, a szakirodalomban elfogadott magyarázó tényezőjének az elemzésére, ugyanakkor korlátai miatt elsősorban a *„lemorzsolódási rizikó"* okainak a vizsgálatára alkalmas.

A felsőoktatási lemorzsolódás: kérdések és megközelítések

A lemorzsolódás fogalmát több megközelítésben is értelmezik a szakirodalomban. A tanulmányok a fogalom definíciója mellett szinte kivétel nélkül utalnak a mérhetőség módszertani ellentmondásaira. A hazai forrásokban a fogalom konceptualizálására törekvő megközelítéseket a nemzetközi szakirodalmi diskurzusok elemzése és értel-

DUPLESS

mezése jellemzi. Ezen túlmenően az empirikus kutatásokhoz szükséges mérési megfontolások is megjelennek a hazai írásokban. Az operacionalizálás során a kutatók a felsőoktatásra vonatkozó jogi szabályozásnak a lemorzsolódással összefüggő elemeit is figyelembe veszik.

A szűkebben vett lemorzsolódás fogalmát az oktatást, benne a felsőoktatást befejezett végzettség nélkül elhagyók számában határozzák meg (Fenyves et al. 2017; Lukács & Sebő 2015: 79; Molnár 2012: 351). A lemorzsolódás jogszabályoknak megfelelő fogalma több lehetséges opciót foglal magába. A Szegedi Tudományegyetemen használt tipológia a hallgatói kimeneteket illetően a következő (Lukács & Sebő 2015):

- *végzett, sikeres, teljesítette a modulokat;*
- *kilépett, tagozatváltó, szakváltó, más intézményben folytatja tanulmányait;*
- *lemorzsolódott, fegyelmi eljárás következtében, túl sok passzív félév miatt, költségtérítés nem vállalása miatt, a képzésből kizárták vagy a szakot leadta, nem iratkozott be.*

Szűkebben a lemorzsolódók csoportját a lemorzsolódás formáit illetően a következőképpen lehet behatárolni Fenyves et al. (2017) szerint:

- a hallgató maga kéri az elbocsátást;
- tanulmányi és vizsgafeltételek miatt az intézmény kéri az elbocsátást;
- a képzési költségek, önköltség be nem fizetése határidőre eredményezi az elbocsátást;
- egészségügyi okok miatt következik be az elbocsátás.

Fontos hangsúlyozni, hogy a lemorzsolódás több okból vagy több ok kombinációja következtében bekövetkezhet, ugyanakkor az látszik, hogy az okok hatása nem determinisztikus, ám azok a „lemorzsolódási rizikót", a lemorzsolódás veszélyeztetettségét jelenthetik (Szemerszki & Pusztai é. n.).

A lemorzsolódás szűkebben vett fogalma és annak operacionalizálása mellett a magyarázó okok elemzése a meghatározó kérdés a szakirodalomban.

A hallgatói lemorzsolódás alapművének Tinto műve számít (1975), maga a mű a lemorzsolódás okainak teoretikus összefoglalását adja, melyet egy sokdimenziós modellben foglal össze a szerző, a családi háttértől és a személyes jellemzőktől kezdve a cél- és intézményi elköteleződésen át az akadémiai és a szociális integrációig (Tinto 1975: 95). A lemorzsolódás empirikus vizsgálatai az elmúlt évtizedekben lényegében a Tinto-modell tesztelését és részben kritikáját, valamint továbbfejlesztését jelentették (lásd többek között: Berger & Braxton 1998; Brunsden & Davies 2000). Tintónak nemcsak az 1975-ös alapműve gyakorolt jelentős hatást a probléma kutatására, hanem későbbi írásai is (így például: Tinto 1993). A lemorzsolódást Tinto a durkheimi öngyilkosságtípusokkal állította párhuzamba, melyek kifejezik, hogy a hallgató különböző okokból lehet sikertelen. Lehetséges, hogy az intézményi társadalom szétesős struktúrája képtelen integrálni az egyént (egoista típus), vagy a felsőoktatásba lépés átmeneti krízise jellemzi az egyén helyzetét (anómiás típus), illetve a túlszabályozott környezet miatt esik ki a hallgató (fatalista típus).[1]

[1] Tinto munkásságának elemzéséhez lásd Pusztai (2011).

DUPress

A lemorzsolódással foglalkozó szakirodalomra és kutatásokra Beannek a lemorzsolódást meghatározó tényezőkre vonatkozó elmélete is nagy hatást gyakorolt (Bean 1985; Lukács & Sebő 2015; Molnár 2012). A modell hat tényező hatását emeli ki: a háttérváltozókat, a szervezeti változókat, az akadémiai tényezőket, a szociális tényezőket, a környezeti változókat, valamint a pszichológiai folyamatokat és attitűdöket. A jelentős számú és sok tényezőt figyelembe vevő modell alkalmas a lemorzsolódás okainak a széles körű magyarázatára, illetve az azok közötti kontextus felvázolására (ebben a modell hasonlít a Spady-, a Tinto- és a Pascarella-féle modellre, melyeket Bean elemez fentebb idézett tanulmányában).

Davies is több tényező hatásával magyarázza a lemorzsolódást (Davies 2000). A demográfiai okok mellett (az iskolai végzettségen, a szülők társadalmi státusán túl az attitűd- és véleménybeli különbségek fontosságára is utal, és jelentősnek tartja az oktatás minőségét, a támogató és segítőkész tanárokat, a képzés szervezettségét (Davies 2000: 6). A lemorzsolódás kulcs determinánsai kapcsán utal arra, hogy a társadalmi osztályhoz tartozás nem kockázati tényező (amit az befolyásolt, hogy a vizsgált intézmények esetében magas volt a deprivált körülmények között élő hallgatók aránya). A lemorzsolódáshoz hozzájárul az oktatás minőségével és a támogatással összefüggő elégedettség mértéke, továbbá a személyes problémák, a pénzügyi nehézség, a nem kielégítő pénzügyi támogatás és a konfliktus a munka és a tanulás között (Davies 2000: 8). 2004-es tanulmányában Tinto is kiemeli a jövedelem hatását a lemorzsolódásra. A (család) alacsony jövedelme a felsőoktatási beiratkozásra, majd a lemorzsolódásra is hat (Tinto 2004).

A lemorzsolódáselméletek és -kutatások zöme az eddig is vázolt, multidimenzionális magyarázatra törekszik. A „Learning from Futuretrack" jelentés is ebből indul ki. A témával foglalkozó kutatások elemzése alapján a jelentés megfogalmazza, hogy a lemorzsolódás tényezői közé tartozik a szülői háttér; nagyobb valószínűséggel azok a hallgatók morzsolódnak le, akiknek a szülei rutin- vagy félig rutinfoglalkozásúak, mint azok, akiknek a szülei diplomás és menedzserfoglalkozásokat űznek. Nagyobb a lemorzsolódás valószínűsége azok körében, akiknek a szülei nem jártak egyetemre. Növeli a lemorzsolódás esélyét az alacsonyabb felvételi teljesítmény. A jelenségre hat még a szak (legalacsonyabb a lemorzsolódás az orvos- és fogorvostudományi hallgatók körében), az életkor és a térségi különbségek, valamint a felvételi elvárások szintje (Learning from Futuretrack, 2014: 7).

A lemorzsolódást magyarázó elméletek és kutatások, ahogy láttuk, multidimenzionális megközelítésűek, több magyarázó tényező, változó és ok hatását emelik ki. Ezeknek csak egyik csoportját jelentik a szociodemográfiai magyarázatok (benne a hallgatók és szüleik társadalmi helyzetének hatását leíró elméletek és kutatások), bár a szerzők ezek hatását is fontosnak tartják, ugyanakkor épp a szociodemográfiai háttér hatását illetően találhatók a legjellemzőbb eltérések a lemorzsolódáselméletek között.

A szociodemográfiai hatás egyik aspektusát a nem tradicionális hallgatók helyzetének az értelmezése jelenti. Ezek a hallgatók a felsőoktatási expanzió keretében jutottak be a felsőoktatásba, körükben a lemorzsolódás kockázata is nagyobb. A nem tradicionális hallgatókhoz sorolják az alacsony státusú családból származókat, az elsőgenerá-

ciós hallgatókat (akiknek a családjában senki nem járt egyetemre), a nőket, a kisgyermeket nevelőket, a kisebbségi, etnikai és vallási, felekezeti csoportokhoz tartozókat, a tanulmányaikat a szokásosnál idősebben kezdőket, a családfenntartókat, a munka mellett tanulókat (Fenyves et al. 2017; Pusztai 2011). Bár a nőket a nem tradicionális hallgatókhoz lehet sorolni, körükben alacsonyabb a lemorzsolódás, mint a férfiak körében (Fényes 2009; Fényes & Pusztai 2006; Tomás, Solís & Torres 2012).

Jelen tanulmány értelmezési keretét is ez a multidimenzionális megközelítésmód jellemzi. A szakirodalomban olvasottak óvatosságra intenek egy-egy magyarázó tényező kiemelésében. Úgy tűnik, a szociodemográfiai háttér és annak változói nem gyakorolnak egyértelmű hatást a lemorzsolódásra, legalább ilyen szerepe van az intézményi és akadémiai tényezőknek vagy a hallgatók élethelyzetének, benne a pénzügyi helyzetnek, a munka és a tanulás viszonyának a hallgatói döntésekre, épp emiatt még tentatív hipotéziseket sem fogalmazok meg.

Módszer és minta

Elemzésemhez az Eurostudent 2013-as adatfelvételének a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkozó eredményeit használom. Az országos kutatás alapsokaságának kialakításába 25 felsőoktatási intézményt vontak be, ezek az intézmények a vizsgálat évében a hazai felsőoktatási hallgatói létszám 85 százalékát képviselték. A kutatók 5 százalékos mintával számoltak; a minta a válaszok tisztítása után 16 745 főt foglalt magába, közülük 9154 nő és 7591 férfi válaszadó volt (Kiss 2014: 5–6).

Az online kérdőívet alkalmazó országos felmérés keretében a Debreceni Egyetem 22 938 aktív hallgatóját is megkeresték (Pusztai et al. 2013). Az adatfelvétel 2013 május–júniusában zajlott, a feldolgozható kérdőívek száma a Debreceni Egyetemen 1352 volt, ami az egyetem akkori, megkeresett aktív hallgatóinak az 5,9 százaléka, míg az országos felmérésben válaszolók 8,1 százaléka volt (a válaszolók aránya közel áll a kutatók által tervezetthez). A tanulmány további részében az 1352 fős debreceni egyetemi almintát elemzem.

Az Eurostudent 2013 kérdőívében a következő kérdés érinti a lemorzsolódást: *„Megszakította legalább egyéves időtartamra felsőfokú tanulmányait?"* A válaszlehetőségek a következők voltak: *„Igen, a tanulmányaim elkezdése és az első végzettség megszerzése között", „Igen, első végzettségem megszerzése és az újabb tanulmányok elkezdése között", „Nem"*. A tanulmányok megszakítása lemorzsolódási rizikóként értelmezhető, ami hozzájárulhat a tényleges lemorzsolódáshoz (lásd ehhez a passzív félév hatását, Fenyves et al. 2017). *A rendelkezésre álló adatbázis alapján maga a lemorzsolódás nem, de annak a rizikója elemezhető*. A tanulmányok megszakítását igenlő válaszokat összevontam az alacsony elemszám miatt: az első végzettség megszerzése előtt 68 fő, míg az újabb tanulmányok elkezdése előtt a tanulmányait 77 fő szakította meg. Fontos megjegyezni, hogy az így értelmezett „lemorzsolódási veszély" csak a *tanulmányok megszakítását veszi figyelembe,* ami nem azonos a tényleges lemorzsolódással. A lemorzsolódás

DUPress

veszélyének kitett hallgatók száma így 145 fő az 1352 fős egyetemi (Debreceni Egyetem) almintában (10,7%), ami nem jelenti azt, hogy ezek a hallgatók a későbbiekben lemorzsolódnának.[2] Természetesen a két csoport közel sincs ugyanolyan helyzetben, hisz az első diploma megszerzése előtt tanulmányaikat megszakítók számítanak a jelenleg folyó kutatás elsődleges célcsoportjának. A levelező képzésben másfélszer annyi, a költségtérítéses finanszírozási formában háromszor annyi a tanulmányait az első diploma előtt megszakító hallgató van.

Eredmények

Társadalmi háttér

A lemorzsolódó hallgatók társadalmi hátterére vonatkozó elméletek nem egységesek annak a megítélésében, hogy a különböző szociodemográfiai változók hogyan hatnak a jelenségre. A jelen tanulmányban elemzett Eurostudent-kutatás debreceni egyetemi adatbázisa alapján a szülők iskolai végzettsége és a nemek szerinti hovatartozás nem gyakorol szignifikáns hatást a lemorzsolódásra, illetve annak veszélyére. Ez összefügghet azzal, hogy a minta nem reprezentatív, de a Debreceni Egyetem hallgatói kompozíciójával is. Davies is utal arra, hogy a hátrányos helyzetű környezetből érkező hallgatók magas aránya miatt a „kockázati csoportban" a szülők speciális társadalmi helyzete nem jellemzi egyöntetűen a csoportokat (Davies 1999).

A Debreceni Egyetem munkatársai által folytatott kutatás előfeltevései között is szerepelt a nem tradicionális hallgatók különböző jellemzőinek a hatása a lemorzsolódásra (Fenyves et al. 2017). Ahogy arra utaltam, a tanulmányban elemzett Eurostudent-adatbázisban sem a nem, sem a szülők iskolázottsága nem hat a lemorzsolódási kockázatra. Ugyanakkor, ahogy azt a továbbiakban elemzem, a tagozat (munkarend), a szülők becsült társadalmi státusa, a család anyagi helyzete a hallgató 14 éves korában, a pénzügyi nehézségek, a tagozat és a munkavállalás, a munka és a tanulás közötti konfliktus, illetve választási kényszer már szignifikáns hatást gyakorol a lemorzsolódási kockázatra.

A tagozatok esetében a „nappali munkarendben" tanulók 9,3 százaléka, a „levelező munkarendben" tanulók 24,4 százaléka került a „lemorzsolódási veszélynek kitett" csoportba (Khí-négyzet-próba, p = 0,000). A továbbiakban a tagozatok közötti egyéb különbségeket is vizsgálom. A társadalmiháttér-változók közül a szülők társadalmi státusa (sig. = 0,000), a család anyagi helyzete (sig. = 0,026) és a pénzügyi nehézségek (sig. = 0,001) gyakorolnak szignifikáns hatást a lemorzsolódási kockázatra. A hallgatók családjuk státusát egy tízfokozatú skálán elhelyezve értékelhették. Azok, akiket veszélyeztet a lemorzsolódás (megszakították a tanulmányaikat), családjuk

[2] A Debreceni Egyetem Eurostudent 2013-as mintája 1352 fős, a kérdések jelentős részénél azonban magas a válaszhiány, így az értékelhető válaszok száma 1116. Lásd ehhez Pusztai et al. 2013: 15–16.

DUPress

státusát e skálán 5,05-re (N = 143, szórás: 1,96367), míg akik nem szakították meg tanulmányaikat, 5,39-re értékelték (N = 950, szórás: 1,86197). A különbség nem jelentős, az egyetem hallgatói (Debreceni Egyetem) *családjuk társadalmi státusát jellemzően közepesre értékelik* (a Debreceni Egyetem hallgatói kompozíciójáról és annak lényeges változásairól lásd Pusztai et al. 2013: 1–8). Hasonló a helyzet a *család becsült anyagi helyzetét* illetően a hallgató 14 éves korában, amit a válaszolók egy ötfokozatú skálával fejezhettek ki. A tanulmányaikat megszakítók családjuk anyagi helyzetét 3,05-re (N = 143, szórás: 1,03685), a másik csoportba tartozók 2,91-re becsülték (N = 1099, szórás: 0,92717). Ez a „társadalmi státus" becsléséhez közel áll, hisz a mutatók ugyancsak egy *„közepes" anyagi helyzetet mutatnak,* ám a „veszélyeztetett" csoportba tartozók kismértékben kedvezőbbre taksálták családjuk anyagi helyzetét. A pénzügyi nehézségekre vonatkozó kérdés esetében is egy ötfokozatú skálán lehetett a *hallgató által érzékelt pénzügyi nehézségeket* kifejezni. A veszélyeztetett (rizikó-) csoportban e nehézségeket 3,33-ra (N = 140, szórás: 1,23271), a nem veszélyeztetett csoportban 3,04-re értékelték (N = 939, szórás: 1,20985). A „komoly" és a „nagyon komoly" pénzügyi nehézségek a rizikócsoportba tartozó hallgatók 47,1 százalékát, a nem veszélyeztetett csoportban a hallgatók 34,4 százalékát érintik, ami jelentős különbség, és a tényleges lemorzsolódás egyik prediktora lehet.

Egyetemi intézményi hatások és jellemzők

Bean (1980; 1981), Pascarella & Terenzini (1980) és Tinto (1975; 1993) modelljei a lemorzsolódásról egyaránt nagy fontosságot tulajdonítanak az intézményi, akadémiai hatásoknak, és a hallgatói elköteleződésnek az intézményi célokkal. A rendelkezésre álló adatbázis három terület hatásának az elemzésére alkalmas, ezek a tanulmányi eredmény, az elégedettség az egyetem különböző szolgáltatásaival, valamint a tagozat, a munkarend hatása (utóbbiról lásd az eredményeket az előző alfejezetben).

A tanulmányi eredmény a vizsgált mintában nem gyakorolt szignifikáns hatást a lemorzsolódás kockázatára (p = 0,220), sem a tényleges eredmény, sem annak a kontextusa, azaz milyennek látja önmagát a hallgató másokhoz képest (p = 0,314), miközben a szakirodalomban ezt fontos kockázati tényezőnek tartják (Fehérvári 2015). A tanulmányaikat megszakító hallgatók (rizikócsoport) 47,6 százaléka jó, 15,9 százaléka jeles eredményekről számolt be, míg a tanulmányaikat nem megszakítók esetében jó rendűnek tartja magát a válaszadók 41,1 százaléka és jelesnek 20,7 százaléka. Tanulmányi eredményüket a rizikócsoportba tartozók 52,8 százaléka ugyanolyannak látja, mint bárki másét, és nem látják rosszabbnak a teljesítményüket a többi hallgatóhoz viszonyítva. Ez úgy is értelmezhető, hogy a hallgatók gyakran a tényleges teljesítményük ellenére, más okok következtében morzsolódhatnak le, legalábbis a saját percepciójuk alapján. Ugyancsak a Debreceni Egyetem egy karát érintő kutatás adatai alapján a hallgatók mintegy 15 százaléka nem teljesíti a tanulmányi minimumkövetelményeket, ők azok, akik a tanulmányi teljesítményük miatt maradnak ki a felsőoktatásból (Fenyves et al. 2017: 12).

DUPress

A Debreceni Egyetemen folytatott Eurostudent-adatfelvétel során a DPR-mérések változóinak egy részét beillesztettük az Eurostudent-kérdőívbe, ezek sok szempontból alkalmasak az intézményi hatás elemzésére. Az intézmény és az oktatás működésére és minőségére vonatkozó hat item közül[3] az oktatók és hallgatók viszonyát mérő kérdés esetében érvényesült szignifikáns különbség (a méréshez Likert-formátumú kérdéseket alkalmaztunk). Meglepő módon a tanulmányaikat megszakító hallgatók elégedettebbek voltak a tanár-diák kapcsolattal (3,99, N = 145, szórás: 1,02399), mint azok, akik a tanulmányaikat folyamatosan folytatták (3,79, N = 963, szórás: 1,01907). Az eredmények azt mutatják, hogy önmagában az oktató-hallgató viszony hallgatói értékelése, annak a percepciója nem hat közvetlenül, mint kockázati tényező, azaz az oktató-hallgató viszonnyal kevésbé elégedetteket ez nem inspirálja a tanulmányok megszakítására, a lemorzsolódásnak az oktató-hallgató viszony minősége valóban csak egy eleme, ráadásul a felsőoktatásban szerzett további tapasztalatok is jelentősen alakítják azt.

A munka és a jövőbeli tervek

A tanulmányaik mellett munkát vállalók a lemorzsolódás egyik kockázati csoportját jelentik (Learning from Futuretrack, 2014: 50–52). Ugyanakkor az, hogy ki miért dolgozik, több tényezőtől is függ, és jelentős mértékben alakítja, hogy az adott országban mennyire kiépült például a diákmunka, illetve az, hogy a hallgatók milyen területen tudnak munkát vállalni. A magyar egyetemeken a levelező (part time student) hallgatók aránya magasabb, mint a nyugat-európai egyetemeken, és a levelezősök jelentős részének teljes munkaidős állása van, ami lényegesen befolyásolja a hallgatói identitás formálódását is (minek tekinti inkább magát). A munkavállalást mint a lemorzsolódás prediktor hatását mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat. Jelenleg dolgozik-e? (%)

Megszakította-e tanulmányait[4]	Jelenleg dolgozik (%)		Jelenleg dolgozik (fő)	
	Nappali tagozatos	Levelező tagozatos	Nappali tagozatos	Levelező tagozatos
Tanulmányait megszakította	35,4	81,5	28	53
Nem szakította meg	16,7	88,1	128	177
Összesen	18,5	86,5	156	230

Forrás: Debreceni Egyetem Eurostudent – DPR 2013 (p = 0,000)

[3] Ezek: az oktatás minősége, a tanárok felkészültsége; az órák és a vizsgák szervezettsége; az adminisztratív személyzet és a hallgatók viszonya; a hallgatói szolgáltatások (könyvtár, számítógépes ellátottság) színvonala.

[4] Tanulmányait megszakította = a „lemorzsolódás veszélyének kitett". Tanulmányait nem szakította meg = „a lemorzsolódás által nem veszélyeztetett", a többi táblázat esetében is.

A levelező hallgatók körében a munkavállalás támogatja, míg a nappali képzésben részt vevők körében inkább veszélyezteti a tanulmányok folyamatosságát. A nappali tagozaton több mint kétszeres különbség van a két hallgatói csoport között, így e tagozaton a munkavállalás valóban komoly lemorzsolódási rizikót jelent. A levelező tagozaton tanulók esetében fordított a helyzet, azok dolgoznak magasabb arányban, akik nem szakították meg a tanulmányaikat. A munkavállalást a tagozat szignifikánsan alakítja, az összes nappali tagozatos hallgató (847 fő) 18,5%-a és a levelező tagozatosok (269 fő) 86,5%-a dolgozik. Az eredmények azt mutatják, hogy a tagozat és a munkavállalás egyrészt szorosan összefügg egymással, másrészt a lemorzsolódás egymást erősítő tényezői, és prediktív jellegűek. A tagozat a hallgatók identitását is befolyásolja, azt, hogy inkább hallgatónak vagy inkább munkavállalónak látják magukat (2. táblázat).

2. táblázat. Minek tekinti magát…? (%)

Megszakította-e tanulmányait	Nappali tagozatos		Levelező tagozatos	
	Főfoglalkozású diáknak	Főfoglalkozású dolgozónak (aki tanul is)	Főfoglalkozású diáknak	Főfoglalkozású dolgozónak (aki tanul is)
Tanulmányait megszakította	70,4	29,6	1,9	98,1
Nem szakította meg	79,7	20,3	2,9	97,1
Összesen, fő	122	34	6	224

Forrás: Debreceni Egyetem Eurostudent – DPR 2013 (p = 0,000)

A tagozatok között markáns különbség érvényesül, a levelező tagozaton (munkarendben) tanulók attól függetlenül, hogy tanulmányaikat megszakították-e, inkább azonosulnak azzal a kijelentéssel, hogy olyan főfoglalkozású dolgozók, akik tanulnak is. Velük szemben a nappali tagozaton tanulók akkor is inkább diáknak tartják magukat, ha dolgoznak a tanulmányaik mellett. Mivel az elemzett adatbázis nem alkalmas a tényleges lemorzsolódás mérésére, csak az a következtetés fogalmazható meg, hogy a levelező tagozat „önmagában" is lemorzsolódási rizikófaktor. A nappali tagozaton tanulók esetében pedig kifejezetten növeli a lemorzsolódás rizikóját, ha valaki dolgozik, és a tanulmányait is megszakította. A munkavállalásban a két tagozaton tanulók közötti különbségek a végzés utáni célokra is hatnak, de ennek közvetlenebb kapcsolata a lemorzsolódással vagy annak veszélyével nincs, a célok azt az élethelyzetbeli különbséget írják le, ami a tagozatok között érvényesül (3. táblázat).

DUPress

3. táblázat. Végzés után mit szeretne? (%)

Tagozat	Végzés után mit szeretne				
	Folytatni a jelenlegi munkáját	Új vagy első munkahelyet	Vállalkozásba kezdeni	Egyéb tervei vannak	Még nem tudja
Nappali tagozat	6,8	71,6	3,2	7,8	10,5
Levelező tagozat	59,5	24,4	2,8	9,4	3,9
Összesen, fő	133	309	17	46	46

Forrás: Debreceni Egyetem Eurostudent – DPR 2013 (p = 0,000)

A lemorzsolódási rizikók között ebben a mintában is fontos szerepet játszik, ha a hallgatók pénzügyi nehézségekkel küzdenek. Ez elsősorban a nappali tagozatosok munkavállalásában játszik szerepet, hisz a levelező tagozatosok 86,5 százaléka foglalkoztatott, munkája van, így esetükben a tanulmányok melletti munka más súlyt és szerepet kap. Az Eurostudent-kérdőívben a munkavállalás négy lehetséges motívumára kérdeztek rá,[5] ezek közül a *„megélhetésért dolgozom"* állítás esetében érvényesül szignifikáns különbség (sig.: 0,000). A nappali tagozatosok között a tanulmányaikat megszakító rizikócsoportbeliek (az ötfokozatú skálán) 3,51-es (N = 33, szórás: 1,58353), a tanulmányaikat folytatók pedig 3,19-es (N = 148, szórás: 1,47538) értékkel fogadták el ezt az állítást. A levelező tagozatosok esetében az értékek a rizikócsoport esetében 3,98 (N = 56, szórás: 1,16761), a tanulmányaikat folytatók körében pedig 4,03 (N = 178, szórás: 1,13943). A két tagozat között a tanulmányok megszakítását figyelembe véve eltérő reagálás figyelhető meg, hisz a nappali tagozatosok akkor vállalnak inkább munkát a megélhetésért, ha megszakítják tanulmányaikat, és valószínű, hogy váratlan anyagi terhek, például költségtérítéses képzésre való átsorolás indukálja a tanulmányok megszakítását. A levelező tagozatosok ezzel szemben inkább úgy értékelik, hogy a megélhetésért dolgoznak, és emellett dolgoznak, ez megfelel a diák kontra munkavállaló identitás esetében megfigyelt különbségeknek is.

Összegzés

A „lemorzsolódási rizikó" vizsgálatára alkalmas adatbázis elemzése több ponton igazolta a szakirodalmi állításokat. A levelező képzésben másfélszer annyi, a költségtérítéses finanszírozási formában háromszor annyian vannak a tanulmányaikat az első diploma előtt megszakító hallgatók, mint a nappalin, illetve az államilag támogatott formában. Azokon a területeken, melyeken a szakirodalomban a lemorzsolódás lehetséges magyarázatára utalnak, így például a hallgatók társadalmi hátterét illetően, nem

[5] Ezek: A megélhetésért dolgozom; Azért dolgozom, hogy javítsam az életkörülményeimet; Azért dolgozom, hogy munkatapasztalatot szerezzek; Azért dolgozom, mert van rá időm.

DUPress

találtunk szignifikáns összefüggéseket, azonban maga a szakirodalom is megosztott annak megítélésében, hogy a társadalmiháttér-változók mennyiben hatnak a lemorzsolódásra.

Ugyanakkor eredményeink több területen igazolják a szakirodalmi állításokat és modelleket, például az anyagi nehézségek, a munkavállalás, a tagozat és az intézményes hatások területén. Úgy tűnik, hogy a vizsgált mintában elsősorban a pénzügyi nehézségek, a költségtérítés, a levelező tagozat és a tanulmányok melletti munkavállalás az, ami a lemorzsolódás, illetve a lemorzsolódási rizikó prediktora.

Hivatkozott irodalom

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12,* 155–187.
- Bean, J. P. (1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, CA, April 13–17, 1981).
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal, 22,* 35–64.
- Berger, J. B. & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's Interactionalist Theory of Students Departure Through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education, 39* (2), 103–119.
- Brunsden, V. & Davies, M. (2000). Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education, 24* (3), 301–310.
- Davies, P. (1999). *Student retention in further education: a problem of quality or of student finance?* (This paper is an updated version of one presented to the British Educational Research Association Annual Conference in September 1999.)
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány, 3,* 31–47.
- Fényes H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia, 109* (1), 77–101.
- Fényes H. & Pusztai G. (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle, 16* (1), 40–59.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány, 3,* 5–14.
- Kiss L. (szerk.) (2014). *Eurostudent V. – Kutatási zárótanulmány*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Learning from Futuretrack: dropout from higher education. *BIS Research Paper,* 168/2014. March, https://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/Futuretrack_BIS_Learning_from_futuretrack_dropout.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 22.

PUPress

- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra, 10,* 78–86.
- Molnár B. (2011). A felsőoktatásban tapasztalható lehetséges lemorzsolódás okai. In Buda A. & Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai* (pp. 350–357). Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 51,* 60–75.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, ÚMK.
- Pusztai G. et al. (2013). *Hallgatók a Debreceni Egyetemen 2013-ban. Gyorsjelentés az Eurostudent vizsgálatról*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Szemerszki M. & Pusztai G. (é. n.). *A felsőoktatási lemorzsolódás előrejelzői és mutatói egy regionális egyetemen.*
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research Winter, 5* (1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2004). *Student Retention and Graduation. Facing the tRuth, Living with the Consequences. Occasional Paper 1*. Washington, The Pell Institute.
- Tomás, A. C., Solís, J. S. & Torres A. A. (2012). School Dropout by Gender in the European Union: Evidence from Spain. *Estudios Sobre Educación, 23,* 117–139.

DUPress

Kovács Karolina Eszter–Bácsné Bába Éva–
Juhász Csaba–Máthé Endre–Kocsis Imre–
Fenyves Veronika–Nagy Beáta Erika

Két tanév tantárgyainak vizsgálata sikertelen teljesítés szempontjából a DE Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében

Absztrakt

A felsőoktatási lemorzsolódás fontos oktatáspolitikai kérdés, amelynek számos ok húzódhat a hátterében. Az okok feltárása, a lehetséges lemorzsolódók előzetes azonosítása és az ez ellen ható intézkedések bevezetése kulcsfontosságúak a hallgatók és az intézmények számára egyaránt. A hallgatók számára ez a munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyeik romlását eredményezi, hiszen ez jelentősen nehezebb az adott végzettség, diploma nélkül; míg az egyetemek tekintetében a lemorzsolódás a tandíjak, fejkvóták elvesztését, akár presztízscsökkenést is eredményezhet. A lemorzsolódás egyik oka a sikertelen tantárgyteljesítés, amely a tanulót halasztásra, passziválásra vagy akár tanulmányai megszüntetésére is késztetheti. Különösen nagy ennek az esélye azoknak a hallgatóknak a körében, akik alapvetően halogató személyiséggel rendelkeznek, hiszen ez megerősítheti alapfelvetésüket a tanulmányaik tekintetében. Másik rizikócsoportot képeznek azok a tanulók, akik alapvetően kudarckerülő személyiséggel és attitűdökkel jellemezhetők, hiszen esetükben a sikertelen tantárgyteljesítés kudarcként értelmeződik, amely az ilyen típusú személyeknél belső feszültséget és csökkentértékűséget okoz, s mindenképpen elkerülendő számukra, így a hallgatót akár egy ilyen tapasztalat is ösztönözheti tanulmányai idő előtti befejezésére. Fontos megemlíteni továbbá a kontroll helyének szerepét is, hiszen ha a személy belső kontrollos attitűddel jellemezhető, s hisz a saját kontrolljában az akadémiai sikeressége felett, facilitátorként hat a tanulási folyamatra és a vizsga kimenetelére is. Jelen tanulmány fő célja annak a vizsgálata, hogy a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán melyek voltak azok a tantárgyak a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév folyamán (az első és második szemeszterben egyaránt), amelyekkel a hallgatóknak nehézségeik vannak az egyes szakokon, növelve a halasztás és a lemorzsolódás esélyét.

DUPress

Bevezetés és a vizsgálat elméleti megalapozása

A halogatás mint a lemorzsolódás egyik háttérváltozója

A lemorzsolódás az egyik legjelentősebb oktatáspolitikai kérdés, melynek megoldása még nem kifejlett. Általánosságban azok a személyek tekinthetők lemorzsolódóknak, akik az oktatást befejezett végzettség nélkül hagyják el. Az egyik háttérben meghúzódó ok a halogatás. Mind a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖOK) szintjén, mind oktatói, mind oktatásszervezési szinten, mind politikai szinten vannak kezdeményezések a probléma megoldásával kapcsolatban. Míg a HÖOK a diáktanácsadásban és az e-learning-alapú oktatásban látja a megoldást, addig államtitkársági szinten a kompetenciaalapú mérés bevezetését is szükségesnek látják, de ilyen intézkedés lehet az is, ha az átjárhatósági szabályok mérséklésével lehetővé tennék azt, hogy ha valamely hallgató nem bírná az alapszakot, akkor lehetősége legyen egy szinttel alacsonyabban, a felsőoktatási szakképzés keretein belül tovább folytatnia tanulmányait. Szintén fontos tényezőnek lehet tekinteni az interaktivitást, amely korunk egyik leglényegesebb eleme, a fiatalság jóval otthonosabban mozog ezen keretek között, így talán a tanulás is könnyebben menne számukra ilyen formában. De változás csak ezen szervezetek együttműködése mellett lehetséges, és ki kell dolgozni egy stratégiát, amely nemcsak rövid és középtávon, hanem hosszú távon is eredményes lehet.

Lay (1986) szerint a halogatás egy tendenciaként fogható fel a feladatok elkezdésének vagy befejezésének halasztására, vagy a feladatok a kényelmetlen, kellemetlen időpontig történő halasztására. Ha a motiváció szempontjából vizsgálódunk, a halogatásra úgy is lehet tekinteni, mint példa arra, hogyan motiváltak az emberek arra, hogy ne csináljanak semmit, hogyan kerülik el a cselekvést, ahelyett hogy elvégeznék a feladataikat, annak ellenére, hogy tudatában vannak annak, hogy a feladatot kötelező elvégezniük. Hátterében számos tényező meghúzódhat, például az érdeklődés hiánya, a perfekcionizmus, szorongás és félelem, a feladat megértésének és elvégzésének képtelensége, a szükséges információk hiánya, a kiégés és túlterheltség vagy a kompetenciák vélt vagy valós hiánya (Takács 2010). A krónikus halogatás egy olyan vonás vagy viselkedésbeli hajlam, amely abban nyilvánul meg, hogy az egyén az élet bizonyos döntéseinek, feladatainak elkezdését vagy befejezését későbbre halasztja. Ez egy intraindividuális, vagyis személyen belüli jelenség, amelyet a késés vagy késleltetés belső normája szabályoz (Van Eerde 2003). Egyes személyek speciális krónikus halogatónak tekinthetők (Dryden 2000), hiszen esetükben a halogatás csak néhány (és mindig ugyanazon) feladatot érint az életében.

A sikertelen tantárgyteljesítés és az ebből fakadó halasztás, passziválás vagy akár a tanulmányok felfüggesztése mind-mind példák a halogatásra. Ha a sikeres vizsgateljesítést nézzük, amennyiben a hallgató úgy észleli, hogy a jó jegy mint jutalom távoli, a vizsgát elhalaszthatónak érzékeli. Ha ez a jutalom közelebbivé válik, a tanuló is motiváltabbá válik a tanulásra a sikeres vizsga érdekében (pl. Senecal et al. 1997).

DUPress

A kontrollhely, illetve a sikerorientáció és kudarckerülés szerepe

A sikertelen tantárgyteljesítés, illetve az ebből fakadó halasztás, passziválás vagy lemorzsolódás tárgyalásakor fontos megemlíteni azt is, hogy a hallgató minek a következményeként értékeli teljesítményét. Rotter (1966) a kontrollhely kifejezést használja annak magyarázatára, hogy a személy mennyire érzi felelősnek magát teljesítményéért, és hogy a teljesítmény eredménye milyen mértékben erősíti meg őt. Személyiségünk nagymértékben befolyásolja azt, hogy saját teljesítményünket úgy értékeljük, mint amit mi értünk el az általunk irányított folyamat eredményeként, vagy pedig külső tényezők hatására elért eredményként tekintünk rá. Rotter úgy gondolta, hogy ennek megfelelően léteznek külső és belső kontrollos személyek.

A külső kontrollos személyek teljesítményüket mindig valamilyen külső okkal magyarázzák. Úgy érzik, hogy az eseményeket nem ők maguk irányítják. Önbizalmuk és önbecsülésük kicsi. A sikereik megerősítő hatása kicsi, valamint számukra a teljesítményük elismerése se olyan fontos, hiszen a sikereiket nem saját magukénak érzik. Kitartásuk is rövidebb, valamint jobban szeretik azokat a helyzeteket, ahol a szerencsének vagy a véletlennek nagy szerepe van az események kibontakozásában, mint ahol a képességeik kibontakoztatására lenne szükség. Az ilyen típusú személyek körében nagyobb a halogatás, valamint a lemorzsolódás veszélye egyaránt. Ezzel szemben a belső kontrollos személyek teljesen más jellemzőkkel írhatók le. Ők az eseményeket saját tetteik következményeiként értékelik, akár pozitív, akár negatív az adott történés. Képesnek érzik magukat saját teljesítményük és életük irányítására és szabályozására, és jobban szeretik azokat a helyzeteket, ahol használhatják képességeiket, mint ahol a szerencse vagy a véletlen alakítja az eseményeket. Nagy az önbizalmuk és önbecsülésük; kitartóbbak és a siker nagyon fontos számukra. Így ha a hallgató ezzel a típusú személyiséggel jellemezhető, esetében kisebb a lemorzsolódás esélye, ám nagyobb a tanulmányok időben történő befejezésének valószínűsége is (Gyömbér & Kovács 2012).

A sikerorientált és kudarckerülő attitűd és magatartás a teljesítményigény pszichológiai fogalomhoz köthetőek, jellemzőik pedig nagyon hasonlóak a külső és belső kontrollhelyhez. Atkinson szerint a teljesítményigényük szerint az emberek két csoportba sorolhatók: sikerorientáltak vagy kudarckerülők. A két típus számos téren különbözik egymástól. A sikerkereső ember azokat a feladatokat kedveli, ahol megmutathatja saját erőforrásait és kamatoztathatja képességeit és tudását, új dolgokat felfedezve ezzel. Ezzel szemben a kudarckerülő típusú ember azokat a feladatokat vállalja el, ahol előre láthatja a végkimenetelt, mert az olyan könnyű, hogy biztosan sikerül, vagy pedig olyan nehéz, hogy biztosan nem képes teljesíteni azt (Tóth 2005). A sikerkereső nem szívesen választ túl könnyen teljesíthető feladatot, hiszen úgy nem fejlődik; ugyanakkor a túl nehéz feladatot sem vállalja el, hogy ezzel ne pazaroljon energiát és időt. Abban az esetben sem vesz részt egy feladatban, ha ott az események befolyásolója nem önmaga, például szerencsejátékok esetén beszélhetünk erről. Ezekkel a szempontokkal szemben a kudarckerülők azokat a feladatokat nem vállalják el, ahol össze kell mérniük saját erejüket és képességeiket másokkal, hiszen félnek attól,

DUE Press

hogy kudarcot vallanak. Ha a feladatvégzést tekintjük, a sikerkereső ember szívesen méri össze tudását másokkal, kitartó és nem könnyű eltántorítani céljától, továbbá rugalmas és alkalmazkodó. A kudarckerülőkre ezek ellentettje jellemző: tehát nem szeret összehasonlításokat végezni, könnyen elrettenthető, rugalmatlan és nem szeret taktikát váltani, és csak külső nyomás hatására kezdi el a feladat megoldását. További szempontként megállapíthatjuk, hogy a sikerorientált személy realisztikus és közepes mértékű kockázatot vállal, míg kudarckerülő társa korántsem realisztikus, mert gyakran rosszul méri fel a terepet (Tóth 2005). Ezek összességeként megállapítható, hogy a kudarckerülés akkor alakulhat ki, ha a személy sorozatosan kudarcokat él át, és ha kitűzött céljait nem képes elérni. Végül fontos megemlíteni, hogy kudarcok esetén a sikerkereső ember nem adja fel, hanem inkább még jobban beleveti magát a feladat megoldásába, és részleges kudarcnál még nem vált taktikát; míg vele szemben a kudarckerülő személy nagyon fél a kudarctól, már részleges kudarcnál is taktikát vált, valamint részleges kudarc után képességeit és feladatait nem hangolja újból össze (Tóth 2005). Ezen utolsó megállapítás a kulcs a sikertelen vizsgateljesítés tekintetében. A kudarckerülő hallgató ugyanis, ha azzal szembesül, hogy nem tudja (akár elsőre) teljesíteni a tantárgyat, a jelentős mennyiségű stressz és szorongás generálódása mellett kialakul vagy éppen megerősödik benne a csökkentértékűség, amellyel, ha nem tud racionálisan megküzdeni, a stresszkeltő szituációktól és a kudarccal fenyegető szituációktól való elmenekülésre való törekvés gyakran a szak elhagyásába torkollik (mindez munkahelyen is megfigyelhető, munkahelyváltást vagy akár a későbbiekben pályaelhagyást okozva).

Az agresszió és proszociális viselkedés jelentőségét is szükséges kiemelni, amelyek szorosan kapcsolhatóak a személyiségelméletekhez, így a sikerorientált és a kudarckerülő személyiségtípushoz is. Ez a két viselkedésforma jelentős hatással bír a társas viselkedésre, s meghatározza a társadalmi folyamatok alakulását is. Agresszióról akkor beszélünk, ha a viselkedéssel az egyén szándéka egy másik embernek való ártás (akár fizikai, akár verbális értelemben), vagy a környezetében való károkozás (Atkinson et al. 1997). Ezzel szemben a proszociáis viselkedés lényege mások önzetlen megsegítése, azaz olyan cselekvések végrehajtása, amelyek mások javát szolgálják (Fiske 2006). Az agresszív viselkedés gyakran jellemző a sikerorientált típus esetén, hiszen a személy célja a siker elérése, esetenként bármilyen eszköz igénybevételével, amely agresszív töltetű eseményekbe torkollhat. Ennek enyhébb, mégis hatékonyabb formája az asszertív viselkedés, amely az érdekek képviseletét foglalja magába hatékony, ám nem agresszív módon. Az agresszió proszocializálása egy olyan megküzdési folyamatként írható le, amely során a személy cselekvésének szándéka a korábban agresszív töltetből proszociális, segítő jellegűvé válik, s amely által a személyben felgyülemlett agresszió erejét veszti a proszocializálódáson keresztül történő stresszcsökkentés és megküzdés által. Ilyen módon a zene, a sport vagy a kreatív foglalkozások mediálásán keresztül az egyén hatékonyan és proszociálisan képes a benne rejlő potenciált kifejezni (Zsolnai et al. 2007).

Korábbi kutatásunkban megvizsgáltuk a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának esetében tapasztalható lemorzsolódási arányokat a 2014 és 2016 közötti idő-

szakban. A 2014/15-ös tanév őszi félévében a kari lemorzsolódási arány 6,67 százalék, a tavaszi félévben pedig 6,75 százalék volt. A 2015/16-os tanév őszi félévében tapasztalható lemorzsolódási arány 5,41 százalék, a tavaszi félévben 11,45 százalék volt. Emellett a 2016/17-es tanév őszi szemeszterében 7,3 százalékos lemorzsolódási arány volt kimutatható. A lemorzsolódás hátterében a következő okok állnak: átjelentkezés más intézménybe (1,6%), átjelentkezés más szakra (6,1%), átjelentkezés tagozatváltás okán (12%), törlés saját kérésre (24%), törlés bejelentkezés elmulasztása miatt (36,5%), törlés tanulmányi okokból (14,8%), törlés tartozás miatt (3,1%), törlés költségtérítés nem vállalása miatt (1,7%), valamint egyéb okok miatt (0,2%) (Fenyves et al. 2017). Láthatóan a harmadik legnagyobb probléma a lemorzsolódás esetében a tanulmányi sikertelenség. Éppen ezért jelen tanulmány fő célja az, hogy feltárjuk a sikertelen tantárgyteljesítési ráták mint a lemorzsolódás mutatóit a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának hallgatói körében. A hallgatói összlétszámot tekintve a Gazdaságtudományi Kar a legnagyobb hallgatói létszámmal bíró kar a maga 4–5000 fő közötti létszámával, akiknek egy részük sohasem vagy nagyon hosszú évek alatt fejezi be elkezdett tanulmányait, ezért is jelentős a probléma megoldása. Éppen ezért fontos jelen kutatási kérdés vizsgálata.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Jelen tanulmány vizsgálati alapját a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának azon tantárgyai képezték, amelyek esetében a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév I. és II. félévében a legtöbb sikertelen vizsga született. Ennek megfelelően a vizsgálati mintát a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának hallgatói alkották. A tanulmányban két részletben elemeztük a sikertelen vizsgák megjelenési mintázatait a szemeszterek alapján: elsőként a 2014/2015-ös tanév és a 2015/2016-os tanév I. szemeszterét vizsgáltuk meg, majd e két tanév II. szemesztereinek adatait elemeztük. Az aláírás megtagadása azt jelenti a hallgató számára, hogy ugyanazt a tantárgyat a következő időszakban még egyszer le kell hallgatni, be kell járnia órára. Az eredménytelenül végződött félévben benne van az aláírás-megtagadással, az érdemjegy nélkül, tehát csak aláírással és az elégtelen jeggyel zárt hallgatói eredmény is.

A sikertelen vizsgák aránya az egyes szakokon a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév I. félévében

Elsőként megvizsgáltuk a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának azon tantárgyait, amelyek esetében a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév I. félévében a legtöbb sikertelen vizsga született. Az összegzésben külön szerepeltettük tárgyanként az aláírás megtagadásának arányait és az eredménytelenül végződött félév arányát.

DUPress

Összesen a karon 23 tantárgy esetében tagadták meg az oktatók 10 százaléknál nagyobb arányban az aláírást. Ezek a tantárgyak a 2014/2015-ös tanév I. félévében **a számvitel alapjai** tantárgy a gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki alapszak, informatikus és szakigazgatási agrármérnöki alapszakon, ahol a hallgatók közel fele, 47 százaléka sikertelen vizsgával zárta a félévet. A következő tanév őszi félévében a 2015/2016-os tanév I. félévében már az aláírás megtagadása nem érte el a 10 százalékos értéket, és a sikertelen vizsgák aránya is csökkent 34 százalékra, ami még mindig magas arányt jelent.

A gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki alapszak és felsőoktatási szakképzésben a **regionális gazdaságtan** című tantárgy szintén nagyarányú aláírás-megtagadással járt, a 2014/2015-ös tanév I. félévében 20 százalékos, a következő tanévben pedig 15 százalékos arányt tapasztalhattunk. Mind a két tanévben a hallgatók közel 40 százaléka sikertelenül zárta a félévet a regionális gazdaságtan tantárgy esetében. Az agrármérnök alapszakok mellett a kereskedelem és marketing alapszak, a sportszervező alapszak, a pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés esetében is 10 százalékot meghaladó mértékű volt a **statisztika** tantárgy esetében a félévi aláírás megtagadásának az aránya. A sikertelen vizsgák aránya az évfolyamok közel egyharmadát érintették (30%, illetve 34%).

A sportszervező alapszak esetében a **bevezetés a sporttudományokba** című tantárgy mind a két vizsgált félévben 10 százalékot meghaladó arányú volt, az aláírás megtagadása (2014/2015-ös tanév 19%, 2015/2016-os tanév 10%) és a sikertelen vizsgák aránya szinte megegyezett az aláírások megtagadásának arányával. A **csapat- és egyéni sportok alapjai V., vizes sportok** című tantárgy esetében a 2015/2016-os tanévben 13 százalékos volt az aláírás megtagadásának az aránya, míg a sikertelen vizsga mind a két félévben 10 százalékot meghaladó arányú volt (15% és 13%). A **gimnasztika** tantárgy esetében a 2015/2016-os tanév I. félévében 12 százalék volt az aláírások megtagadása és a sikertelen vizsgák aránya is. A **labdarúgó játékvezetői** kurzus esetében a 2015/2016-os tanév I. félévében 34% volt a megtagadások aránya, és 36 százaléka a hallgatóknak eredménytelenül zárta a félévet. Ugyancsak a második vizsgált időszakban jellemezte 10 százaléknál nagyobb arányú megtagadás a **sportrendezvény-szervezés** I. tárgyat (11% aláírás-megtagadás, 11% eredménytelen félév). A **sportökonómia** és a **sportszociológia** tárgyat mind a két időszakban 10 százalékon felüli aláírás-megtagadás és sikertelen félév jellemezte. A sportökonómia tárgy esetében a 2014/2015-ös tanévben 12 százalék aláírás-megtagadás és 15 százalék sikertelen vizsga, míg a 2015/2016-os tanévben 4 százalék aláírás-megtagadás és 11 százalékos sikertelen vizsga aránya jellemezte. A sportszociológia tárgy esetében mind a két tanévben megegyezett a megtagadások és a sikertelen vizsgák aránya, az első vizsgált tanévben 16-16 százalék, a másodikban 12-12 százalék volt.

A pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés esetében a **gazdasági elemzés és controlling** tárgy a 2015/2016-os tanév I. félévében 20 százalékos megtagadási aránnyal és 57 százalékos sikertelen vizsgák arányával zárult. A **számvitel II.** tantárgy a pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés és a pénzügy és számvitel alapszakon

DUPress

is magas. Az első vizsgált időszakban 29 százalékos, a második időszakban 21 százalékos aláírás-megtagadással végződött. A sikertelen vizsgák aránya 40 százalék, illetve 30 százalékot ért el a két szak esetében. Pénzügy és számvitel alapszakon a **pénzügyi és számviteli informatika** tantárgyat a 2014/2015-ös tanévben 18 százalékos megtagadási arány jellemezte. A sikertelen vizsgák aránya 18 százalék, illetve 21 százalék volt. A **gazdasági matematika** tantárgy több szakon (kereskedelem és marketing alapszak, pénzügy és számvitel alapszak, turizmus és vendéglátás alapszak, gazdálkodási és menedzsment alapszak, nemzetközi gazdálkodás alapszak) is nehézséget okoz a hallgatóknak. A 2014/2015-ös tanév I. félévében 5 százalék, a 2015/2016-os tanév I. félévében 17 százalék az aláírás-megtagadás aránya. A sikertelen vizsgák aránya a 2014/2015-ös tanévben 27%, a 2015/2016-os tanévben 38 százalék lett.

Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás mesterszakon a **haladó mikroökonómiát** a 2014/2015-ös tanév I. félévében 10 százalék aláírás-megtagadás és 20 százalékos sikertelen vizsga jellemezte, a második megvizsgált időszakban egyik mutatószám sem érte el a 10 százalékos értéket. A **haladó nemzetközi marketing** tantárgy esetében mind a két időszakban 10 százalék fölötti a megtagadások aránya, az első időszakban 28 százalék, a második időszakban 15 százalék a sikertelen vizsgák aránya. A **haladó tárgyalástechnika** tantárgy esetében a 2015/2016-os tanévben 29 százalékos lett az aláírás-megtagadás és 29 százalékos lett a sikertelen vizsgák aránya. Kereskedelem és marketing alapszak esetében a kereskedelem etikája tantárgy esetében mind a két vizsgált időszakot 10 százaléknál nagyobb arányú megtagadás és sikertelen vizsga jellemezte, az **online marketing** tantárgy teljesítése során a hallgatók 23 százaléka kapott aláírás megtagadása bejegyzést a Neptun rendszerben, és ugyanennyi volt a sikertelen vizsgák aránya is, ami azt jelenti, hogy azok a hallgatók, akik aláírást szereztek a tárgyból, sikeresen le is tudtak vizsgázni. A kereskedelem és marketing szak hallgatói mellett a nemzetközi gazdálkodás alapszak hallgatói is mind a két félévben 10 százaléknál nagyobb arányban nem tudták teljesíteni a **vállalati pénzügyek** tárgyat, és a 2015/2016-os tanév I. félévében 22 százalékuk az aláírást sem tudta megszerezni. Számvitel mesterszak esetében a **pénzügyi controlling** tantárgy teljesítése során ütköztek nehézségbe a hallgatók a 2015/2016-os félév I. felében, amikor 11 százalékuk nem tudta teljesíteni az aláírás megszerzéséhez szükséges feltételeket. Turizmus és vendéglátás alapszakon és felsőoktatási szakképzésben egyaránt nehézséget jelentett a **turizmus rendszere** című tantárgy teljesítése is. A 2014/2015-ös tanév I. félévében a hallgatók 9 százaléka nem szerzett aláírást, és 15 százalékuk nem zárta eredményesen a félévet. A 2015/2016-os tanév I. félévében 13 százalékuk nem szerzett aláírást, és 20 százalékuk zárta eredménytelenül a félévet. A vidékfejlesztési agrármérnök mesterszakon a **település és térségmarketing** tantárgy esetében a vizsgált időszak második évében 18 százalékos megtagadási arány és 18 százalékos sikertelen félévet teljesítők aránya jellemezte. Szövegesen azokat a tárgyakat mutatjuk be, amelyek esetében a vizsgált időszak mind a két félévében jellemző volt a sikertelen teljesítések magas aránya, és amelyek 30 százalék feletti értékkel rendelkeztek.

DUPress

A gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki felsőoktatási szakképzés esetében az **agrártermelés természettudományi alapjai** tantárgynál a teljesítési arány nem érte el az 50 százalékos értéket egyik időszakban sem. A gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki és az informatikus és szakigazgatási agrármérnöki alapszakok esetén is az **agrártermelés természettudományi alapjai** tantárgyak teljesítése okozott nehézséget, a 2014/2015-ös tanév I. félévében 59 százalékos, a 2015/2016-os tanév I. félévében pedig 62 százalékos volt a sikertelen teljesítés aránya. Több szaknál (kereskedelem és marketing alapszak, gazdálkodási és menedzsment alapszak, gazdálkodási és menedzsment felsőoktatási szakképzés, nemzetközi gazdálkodás alapszak, nemzetközi gazdálkodási felsőoktatási szakképzés, pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés) is gondot okozott az európai uniós ismeretek tantárgy teljesíthetősége, a fenti szakok esetében 30 százaléknál nagyobb volt a sikertelen vizsgák aránya. Kereskedelem és marketing alapszakon mind a két időszakban 36% volt a gazdasági elemzés tantárgy sikertelen teljesítésének aránya. A kereskedelem és marketing alapszak mellett a pénzügy és számvitel alapszak, turizmus és vendéglátás felsőoktatási szakképzés, pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés, kereskedelem és marketing felsőoktatási szakképzés, a gazdálkodás és menedzsment alapszak és nemzetközi gazdálkodás alapszak hallgatói számára a jogi tárgyak is nehézséget okoztak az őszi félévek során, mind a **gazdasági jog és a gazdasági közjog** tantárgyak esetében 30%-on felüli az eredménytelenül félévet zárók aránya. Gazdálkodás és menedzsment, illetve nemzetközi gazdálkodás szakon a 2015/2016-os tanév I. félévében 50 százalék volt azon hallgatók aránya, akiknek a következő tanévben újra fel kell venniük a tantárgyat a sikeres teljesítéshez. Magas a kereskedelem és marketing alapszak, pénzügy és számvitel alapszak, turizmus és vendéglátás alapszak, gazdálkodási és menedzsment alapszak, nemzetközi gazdálkodás alapszakon a **gazdasági matematika** tantárgy sikertelen teljesítésének az aránya is, a vizsgálat első évében (2014/2015-ös tanév) 27 százalék és a második évben (2015/2016-os tanév) 38 százalék. Kereskedelem és marketing alapszakon, kereskedelem és marketing felsőfokú szakképzés, turizmus és vendéglátás alapszakon a **marketing alapjai** című tantárgyat 32 százalék, illetve 26 százalékos sikertelenségi arány jellemez. Hasonló arány jellemzi a **menedzsment alapjai** tantárgyat, amelyet a fent említett szakok felsőoktatási szakképzésein túl a gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök felsőoktatási szakképzési és a sportszervező alapszak hallgatói tanulnak. A **munkaerőpiaci ismeretek** című tantárgyat szintén több szak (gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki felsőoktatási szakképzés, gazdálkodás és menedzsment felsőoktatási szakképzés, kereskedelem és marketing felsőoktatási szakképzés, turizmus és vendéglátás felsőoktatási szakképzés, pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés) hallgatói tanulják. Ennek a tárgynak az esetében is elmondható, hogy magas a nem teljesítők aránya mind a két tanévben (2014/2015-ös tanév I. [41%] és a 2015/2016-os tanév I. félévében [32%]). A **pénzügytan** tantárgy a gazdálkodás és menedzsment alapszak, a pénzügy és számvitel alapszak és a kereskedelem és marketing alapszak esetében mind a két őszi félévben 30% feletti sikertelen teljesítési arányt

EDPress

figyelhetünk meg. A 2014/2015-ös tanév I. félévében 32%, a 2015/2016-os tanév I. félévében pedig 34% volt a kurzust eredménytelenül záró hallgatók aránya az összes hallgatói létszámon belül.

A **statisztika** tantárgy a gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki alapszak, az informatikus és szakigazgatási agrármérnöki alapszak, a kereskedelem és marketing alapszak, a sportszervező alapszak és a pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés hallgatói esetében 30 százalék, illetve 34 százalékos sikertelen teljesítési arányt jelentett. Mind a két félévben a statisztika tantárgy esetében megközelítette a 10 százalékot az aláírás-megtagadásoknak az aránya is. Több szakon is érintett a **számvitel** tantárgy, azokon a szakokon is, ahol a számvitel főtárgynak számít (pénzügy és számvitel alapszak és pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés), és azokon a szakokon, ahol nem (kereskedelem és marketing alapszak, turizmus és vendéglátás alapszak, nemzetközi gazdálkodás alapszak, gazdálkodás és menedzsment alapszak). A pénzügy és számvitel alapszak és felsőoktatási szakképzés esetében mind az aláírás megtagadásának és mind a sikertelen teljesítésnek az aránya igen magas. A sikertelen teljesítés aránya az első évben 40 százalék, a második évben 30 százalék. A többi szakon a 2014/2015-ös tanév I. félévében 47 százalék, a 2015/2016-os tanév I. félévében 32 százalék volt a sikertelen teljesítések aránya.

A sikertelen vizsgák aránya az egyes szakokon a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév II. félévében

A vizsgálat tárgyát képezték továbbá a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának azon tantárgyai, amelyek esetében a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév II. félévében a legtöbb sikertelen vizsga született. Összesen a karon 26 tantárgy esetében tagadták meg az oktatók 10%-nál nagyobb arányban az aláírást.

Az **adózás** tantárgy esetében pénzügy és számvitel alapszak és pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés szakokon a 2014/2015-ös tanév II. félévében 12 százalék volt a félévi aláírás megtagadásának az aránya. Sikertelen félévvel pedig a hallgatók 17 százaléka zárt, ugyanez az arány a 2015/2016-os tanév II. félévében 10 százalék volt. **A sportoló mint humán erőforrás** tantárgy esetében a sportszervező szakos hallgatók 15 százaléka nem kapott aláírást a 2015/2016-os tanév II. félévében, és a sikertelen teljesítés aránya is 15 százalék volt, tehát azok a hallgatók, akik aláírást szereztek, sikeresen tudták teljesíteni a vizsga követelményeit is. Az **autogén tréning** tárgy esetében a turizmus és vendéglátás alapszakos hallgatók 12 százaléka nem rendelkezett aláírással a 2014/2015-ös tanév II. félévében, a sikertelenül teljesítők aránya 15 százalék volt. A következő tanévben minden hallgató kapott aláírást, és a hallgatók 9%-a nem tudta teljesíteni a félévi követelményeket. A **csapat- és egyéni sportok szervezése II., torna** tárgy teljesítése során a sportszervező alapszakon a vizsgálat első évében a hallgatók 18 százaléka, a második évében a 17%-a nem kapott aláírást, és nem tudta teljesíteni a követelményeket. A **csapat- és egyéni sportok alapjai III., labdajáték II.** tantárgy

DUPress

esetében a sportszervező alapszakos hallgatók 11 százaléka a 2015/2016-os tanév II. félévében kapott aláírás megtagadva bejegyzést a leckekönyvébe. Turizmus és vendéglátás alapszakon a **gasztronómia** tantárgy követelményeinek teljesítése a hallgatók 21 százalékának jelentett gondot az első vizsgált időszakban, a második időszakban ez az arány 10 százalékra lecsökkent. A pénzügy és számvitel alapszakos hallgatók 19 százaléka nem teljesítette **a gazdasági elemzés** tantárgyból az aláírás megszerzéséhez előírt feladatokat, és az évfolyam 32 százaléka nem szerzett elégséges vagy annál jobb érdemjegyet. A **gazdasági matematika** tárgy teljesítése több szak (gazdálkodás és menedzsment alapszak, kereskedelem és marketing alapszak, pénzügy és számvitel alapszak, turizmus és vendéglátás alapszak) esetében is nehézséget jelentett. A 2014/2015-ös tanév II. félévében a hallgatók 21 százaléka nem szerzett aláírást, és a hallgatók 69 százaléka nem tudott levizsgázni a tárgyból. A 2015/2016-os tanévben minden hallgató kapott aláírást a tárgyból, de 70% nem tudta teljesíteni a szükséges követelményeket. **Geopolitika** tárgyból a 2015/2016-os tanévben a gazdálkodás és menedzsment alapszakos, a nemzetközi gazdálkodás alapszakos és a nemzetközi gazdálkodás felsőoktatási szakképzéses hallgatók 11 százaléka nem kapott aláírást. Ugyanebben az évben a sikertelenül teljesítő hallgatók aránya elérte a 36 százalékos értéket. A nemzetközi gazdaság és gazdálkodás mesterszak esetében a **haladó nemzetközi menedzsment** tantárgy aláírásának megszerzése a hallgatók 12 százalékának okozott gondot a 2014/2015-ös tanévben, ugyanez az arány a következő tanévben 10 százalék volt. Az arányok megegyeznek a tantárgyat sikertelenül teljesítők arányával. A gazdálkodás és menedzsment alapszak, a nemzetközi gazdálkodás alapszak, a sportszervező alapszak és a kereskedelem és marketing alapszak hallgatói esetében a **mikroökonómia** tárgy teljesítése során a 2014/2015-ös tanév II. félévében a hallgatók 10 százaléka nem kapott aláírást, és 26 százalékuk nem tudta teljesíteni a tantárgyi követelményeket. A 2015/2016-os tanév II. félévében a sikertelen tantárgyi teljesítés aránya elérte az évfolyam 36 százalékát. A **növénytermesztés** tantárgy aláírás megtagadásának az aránya is igen magas, az első évben 21 százalék, a második évben 18 százalék volt a gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki alapszak, az informatikus és szakigazgatási agrármérnöki alapszak, a gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki felsőoktatási szakképzés és az informatikus és szakigazgatási agrármérnöki felsőoktatási szakképzés hallgatóinak körében. Elmondható az is, hogy ezek az arányok megduplázódtak, amikor a tantárgyat sikeresen teljesítők létszámát vizsgáltuk az adott szakok esetében. A sportszervező alapszakos hallgatók 34 százaléka kapott aláírás megtagadva bejegyzést a 2014/2015-ös tanév II. félévében, 18 százaléka pedig a 2015/2016-os tanév II. félévében a **pénzügy és számvitel** tantárgy teljesítése során. A hallgatók 34 százaléka, illetve 19 százaléka nem tudta teljesíteni a tantárgyi követelményeket. A számvitel mesterszakos hallgatók 12 százaléka nem tudta teljesíteni a **pénzügyi kimutatások elemzése** tantárgy félévi aláírásához szükséges követelményeket a 2014/2015-ös tanév II. félévében, ez az arány a következő tanévben már csak 2% volt. A tantárgyi követelményt az első időszakban 43 százalék, a második időszakban pedig 22 százalék nem teljesítette. A sportszervező alapszakon a **rekreációs menedzs-**

DUPress

ment tárgy hallgatóinak 12 százaléka nem tudta megszerezni az aláírást, és a félévi követelményeket pedig a hallgatók 12 százaléka, illetve 14 százaléka nem tudta elérni. A **sportökonómia II.** tárgy teljesítése során a hallgatók 11 százaléka, illetve 14 százaléka nem kapott aláírást, és a 11 százalékuk, illetve 18 százalékuk nem szerzett a sikeres teljesítéshez szükséges minimum elégséges érdemjegyet. A számvitel mesterszak esetében a **rendszemléletű számvitelt** hallgatók 37 százaléka nem szerzett aláírást a 2014/2015-ös tanév II. félévében, amikor a hallgatók fele nem tudta teljesíteni a követelményrendszerben meghatározott feltételeket. A következő időszakban az aláírások megtagadása mindössze 8 százalék volt, és a sikertelen teljesítés pedig a hallgatók 27 százalékát érintette. A gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök alapszak hallgatóinak 12 százaléka a vizsgált időszak első évében nem szerzett aláírást **szaktanácsadás** tárgyból, és 17 százalékuk nem tudta teljesíteni a tantárgyi követelményeket. A második évben a hallgatók 10 százaléka rendelkezett sikertelen teljesítéssel. A **szállásadás** tantárgy is 10 százalékon felüli sikertelen teljesítést és aláírás-megtagadást jelentett a turizmus és vendéglátás alapszak hallgatóinak.

A **számvitel alapjai** tantárgyból a 2014/2015-ös tanév II. félévében a pénzügy és számvitel alapszakos és a pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés szakos hallgatóinak a 37 százalékát érintette az aláírás megtagadása, és a hallgatók 43 százaléka nem tudott levizsgázni. A vizsgálat második időszakában csökkent az arány, az aláírás megtagadása a hallgatók 23 százalékát, a sikertelen teljesítés a 34 százalékukat érintette. A gazdálkodás és menedzsment felsőoktatási szakképzésre járó hallgatók 18%-a nem kapott aláírást, és nem tudta teljesíteni a követelményeket **tárgyalástechnika** tárgyból.

A vizsgált időszak mindkét félévében jellemző volt a sikertelen teljesítések magas aránya (legalább 50%) az alábbi tantárgyak esetében: **agrártermelés természettudományi alapjai II.,** ahol mind a két időszakban 50 százalék felett volt a sikertelen teljesítések aránya, a tárgyat a GTK agrármérnök alapszakos hallgatói tanulják. Ugyancsak 50 százalék feletti sikertelen teljesítése jellemzi a **gazdasági közjog** tantárgyat mind a két vizsgált időszakban, amely a nemzetközi gazdálkodás alapképzési szak tantervében található. A **gazdasági matematika I.,** a **statisztika** és a **számvitel** tantárgyak a közgazdász alapszakos hallgatók körében 50–70 százalékos eredménytelen teljesítést jelent, ugyanez az arány jellemzi a kereskedelem és marketing szakos hallgatók teljesítményét a **külkereskedelmi technika** tárgyból.

Összegzés

Tanulmányunkban a sikertelen tantárgyteljesítés mint a lemorzsolódás egyik faktora állt a fókuszban. Ehhez a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében tapasztalható, a 2014/2015-ös és a 2015/2016-os tanév I. és II. félévében megjelenő sikertelen tantárgyteljesítési mintázatokat vizsgáltuk meg, figyelembe véve tárgyanként az aláírás megtagadásának arányait és az eredménytelenül végződött félév arányát. Az eredmények alapján az őszi félévekben a számvitel alapjai, regionális gaz-

DUPress

daságtan, statisztika, bevezetés a sporttudományokba, csapat- és egyéni sportok alapjai V., vizes sportok, gimnasztika, labdarúgó-játékvezetői kurzus, sportrendezvényszervezés I., sportökonómia és a sportszociológia, gazdasági elemzés és controlling, számvitel II., pénzügyi és számviteli informatika, gazdasági matematika, haladó mikroökonómia, haladó nemzetközi marketing, haladó tárgyalástechnika, online marketing, vállalati pénzügyek, pénzügyi controlling, turizmus rendszere, település- és térségmarketing, agrártermelés természettudományi alapjai, európai uniós ismeretek, gazdasági jog és a gazdasági közjog, gazdasági matematika, marketing alapjai, menedzsment alapjai, munkaerőpiaci ismeretek, pénzügytan, statisztika, illetve számvitel tantárgyak esetében volt a tantárgyak sikertelen teljesítésének aránya 10 százalék feletti. A tavaszi félévekben az adózás, a sportoló mint humán erőforrás, autogén tréning, csapat- és egyéni sportok szervezése II., torna, csapat- és egyéni sportok alapjai III., labdajáték II., gasztronómia, gazdasági elemzés, gazdasági matematika, geopolitika, haladó nemzetközi menedzsment, mikroökonómia, növénytermesztés, pénzügy és számvitel, pénzügyi kimutatások elemzése, rekreációs menedzsment, sportökonómia II., rendszemléletű számvitel, szaktanácsadás, szállásadás, számvitel alapjai, tárgyalástechnika, agrártermelés természettudományi alapjai II., gazdasági közjog, statisztika, számvitel, illetve külkereskedelmi technika tantárgyak esetében mutatkozott 10 százalék felettinek a sikertelenségi ráta. Ezen tantárgyak esetében szükséges az aláírás megtagadásának, illetve a sikertelen vizsgáknak az arányát csökkenteni, hiszen ebben az esetben javulnak a tantárgyteljesítési statisztikák, csökkentve a lemorzsolódás esélyét és megjelenési arányát. Ezek tehát azok a tárgyak, amelyek a tanulmányi sikertelenség okozta lemorzsolódásban szerepet játszanak. Természetesen a lemorzsolódás jelensége komplex, amelynek a bekövetkezésében szociodemográfiai tényezők (mint a hallgatók társadalmi háttere), közép- és felsőfokú tanulmányi jellegzetességei (közoktatási karrierje, a felsőoktatás egyéni továbbhaladásának lépései, esetleges tanulási problémák és/vagy zavarok), valamint alapvető személyiségtényezői (mint a teljesítményigény, sikerorientáció/kudarckerülés, megküzdési rugalmasság, halogatási jellemzők stb.) egyaránt közrejátszanak, így a tantárgyteljesítési ráták önmagukban nem magyarázzák teljes mértékben a lemorzsolódást.

Hivatkozott irodalom

- Atkinson, R. L. et al. (1997). *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Dryden, W. (2000). Overcoming Procrastination. London, Sheldon Press.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány, 3,* 5–14.
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Gyömbér N. & Kovács K. (2012). Maradj mozgásban, avagy a motiváció szerepe. In Gyömbér N. & Kovács K. (szerk.): *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest, Noran Libro.

DUPress

- Lay, C. H. (1986). At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20,* 474–495.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological monographs, 80* (609), 1–28.
- Senecal, C., Lavoie, K. & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behaviour and Personality, 12,* 889–903.
- Takács I. (2010). *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban. A halogató magatartás és a személyiség jellemzőinek vizsgálata a felsőoktatásban*. Habilitációs dolgozat. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tóth L. (2005). Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Püspökladány, Pedellus Tankönyvkiadó.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in Initiative Aversive Goals. Applied Psychology. *An International Review, 49* (3), 372–389.
- Zsolnai A., Lesznyák M. & Kasik L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia, 107* (3), 233–270.

DUPress

Szűcs Tímea–Váradi Judit

Perzisztencia a zeneművészeti felsőoktatásban – A zeneművészeti képzés megtartó erejének vizsgálata

Absztrakt
Magyarországon a felsőfokú oktatás változásai jelentősen befolyásolták a művészeti oktatás struktúráját is. Napjainkban a művészképzés a kétszintű bolognai rendszer szerint zajlik, tanári diplomát az osztatlan tanári mesterszak rendszerében lehet szerezni, a képzések közötti átjárás nehézkes, a struktúra nagyon bonyolult. Annak ellenére, hogy az oktatási törvény alanyi jogként határozza meg a felsőfokú tanulmányokat, művészeti képzésre csak szakmai alkalmassági vizsga teljesítésével nyer felvételt a hallgató. A felsőfokú zeneművészeti képzés intézményrendszerének egyetlen önálló intézménye Budapesten a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, az ország többi pontján (Debrecen, Győr, Miskolc, Pécs, Szeged) különböző egyetemek művészeti, zeneművészeti karaként vagy intézményeként működnek a képzési központok.
A foglalkoztatottság javítása az iskolázottság emelésével jelentős célkitűzés, így a felsőfokú tanulmányok megszakítása, a lemorzsolódás csökkentése évek óta központi kérdése az oktatásszociológiának és az oktatáskutatásnak. A lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása jelentősen hozzájárulhat egy csökkenő tendencia kialakításához. Ezért célul tűztük ki, hogy feltárjuk a hazai zenei képzést folytató intézményekben a lemorzsolódás mögött rejlő magyarázatokat. A statisztikai eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatásban a művészeti képzés az egyik olyan terület, ahol a legkevesebb a tanulmányait megszakító hallgató. Kvalitatív kutatásunkban a zeneművészeti karok és intézmények vezetőivel készített interjúink alapján vizsgáljuk ezen speciális terület oktatási problémáit, a hallgatói jogviszony megszűnésének lehetséges okait, a diploma megszerzésének nehézségeit és a zeneművészeti képzés speciális megtartó erejét. Kutatásunkkal szeretnénk hozzájárulni a lemorzsolódás további csökkentéséhez azáltal, hogy az intézmények a tanulmányok félbehagyásának okait ismerve aktívan segíthessék a hallgatókat képzésük befejezésében és a diploma megszerzésében.

Bevezetés és a vizsgálat elméleti megalapozása

A fiatalok általában érdeklődésüknek megfelelően választanak oktatást, annak reményében, hogy a számukra legjobb képzést megszerezzék, és jobb esélyeik legyenek a munkavállalásra. Az egyetemi hallgatók tanulmányainak megszakítása diploma

DRAFT

megszerzése nélkül általános jelenség, amely eltérő arányban ugyan, de minden országban jelen van. Az Európai Unió egyik kiemelt célja az iskolázottság emelése és ehhez kapcsolódóan a foglalkoztatottság javítása. Az iskolai lemorzsolódás évek óta központi kérdése az oktatáskutatásnak. Az Európai Unió felkérésére 2013-ban készült egy átfogó felmérés, amely szerint hat alapvető okra vezették vissza a problémát: társadalmi-kulturális, strukturális, politikai, intézményi, személyes és tanulmányi tényezők (Quinn 2013). Összehasonlítva a különböző országok statisztikáját kimutatták, hogy Magyarországon, Lengyelországban és Olaszországban van a legnagyobb eltérés a felsőoktatásban a bemeneti és a kimeneti oldal létszáma között. Az egyes országokban a jelenséget nem mindig ugyanazokra az okokra lehet visszavezetni. A különböző okok gyakran összeadódnak, hatnak egymásra, így a kutatók számára nehéz pontosan meghatározni ezek arányát (Davies & Elias 2003; Duque & Suriñach 2012; Yorke & Longden 2008). Spanyolországban Lassibille & Gómez (2008) nyolcéves követéses vizsgálatban úgy találták, hogy a lemorzsolódás egyik nagy kockázata a késleltetett belépés a felsőoktatásba, az idősebb hallgatók nagyobb valószínűséggel szakítják félbe tanulmányaikat a diploma megszerzése előtt. Olaszországban az utóbbi években a lemorzsolódás a tanulmányi költségek csökkentése miatt mérséklődött, de a kutatók rávilágítottak, hogy a perzisztens hallgatók társadalmi, családi háttere, valamint kulturális tőkéje jelentősen segíti a diplomaszerzés sikerességét. A hallgatói perzisztenciát jelentősen befolyásolja a szocioökonómiai státus (Fényes & Pusztai 2006; Forsyth & Furlong 2003; Pusztai 2011; Thayer 2000; Vickers, Lamb & Hinkley 2003). A lemorzsolódásra a demográfiai változások is hatással vannak (Jones 2008; Long, Ferrier & Heagney 2006). Az Egyesült Államokban a lemorzsolódáskutatás két nagy teoretikusa Tinto és Bean, a felsőoktatást elhagyókat úgy tekintik, mint akik kilépnek a felsőoktatási intézmények társas rendszeréből (Molnár 2012). Franciaországban már 1996-ban olyan intézményi változások bevezetését készítették elő, amely elősegíti az egyetemi hallgatók sikeres egyetemi pályafutását (Bajomi 2003). A legerősebb hatást a lemorzsolódási döntésre az anyagi nehézségek gyakorolják (Lukács & Sebő 2015). Magyarországon a felsőfokú expanzió eredményeként az egyetemek kevésbé hatékonyak a megnövekedett létszámú és heterogén hallgatói tömeg diplomáig való eljuttatásában (Varga 2010; Pusztai 2011).

A hátráltató tényezők és azok együttes hatásának vizsgálata alapján több központi intézkedés született a tanulmányok befejezésének elősegítésére. Az Európai Unió kohéziós politikája eredményeként az Európa 2020 stratégia többek között azt is célul tűzte ki, hogy a végzettség nélkül tanulmányaikat félbehagyó diákok számát 10 százalék alá kell csökkenteni, valamint a fiatalok legalább 40 százaléka szerezzen diplomát [1603/2014. (XI. 4.) Kormányhatározat].

Az oktatási intézmények a központi intézkedések mellett saját programot is kidolgozhatnak a probléma megoldására, a diploma megszerzésének elősegítésére. A prevenció és intervenció célja, hogy még a probléma kialakulása előtt csökkentse a korai iskolaelhagyás kockázatát, támogatásokkal próbálják elkerülni a lemorzsolódást. A lemorzsolódási létszám csökkentésében nagy szerepe lehet az egyénre szabott képes-

ségfejlesztés mellett az egyéni problémák megoldásának, amelyben kiemelt szerepet vállalhatnak a tanulmányi osztályok, oktatásszervezők és hallgatói karriertanácsadó iroda munkatársai is (Fenyves et al. 2017).

A Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia az 1603/2014. (XI. 4.) Kormányhatározattal került kihirdetésre 2014 novemberében. Szektorokon átívelő stratégia kialakításával, az oktatási rendszer minőségének, hatékonyságának és eredményességének javítását szolgáló intézkedésekkel segítik a tanulmányok befejezését. Az elemzés nemcsak a felsőoktatásban tapasztalt iskolaelhagyás okait vizsgálja, hanem az előzmények feltárását is célozza.

Annak ellenére, hogy a lemorzsolódás univerzális jelenség, amelynek lehetséges okai kutatók érdeklődésének fókuszában állnak, a felsőfokú művészetoktatást lemorzsolódási aspektusból kevesen elemezték. Texasban 175 000 diákot vizsgáltak 5 éven keresztül (Thomas et al. 2015), és a művészetoktatás szerepét jelentősnek találták a középiskolai tanulmányok sikeres befejezésének szempontjából. Eredményeik azt bizonyították, hogy a művészetek az oktatási reform lehetséges eszközei. Mahoney és Roberts (1997) foglalkoztak az extrakurrikuláris tevékenység hatásával a képzés megszakításának szempontjából az oktatás különböző szintjein. A longitudinális vizsgálat mintáját 392 középiskolás diák alkotta. A megállapítások azt mutatták, hogy az iskolai lemorzsolódás aránya a hátrányos helyzetű diákok körében jelentősen alacsonyabb volt azok között, akik korábban részt vettek a tanórán kívüli tevékenységekben. A korrelációs eredmények alapján ugyanakkor a kutatás megerősítette azt a tényt, hogy a lemorzsolódás olyan összetett jelenség, amelyben nem mutatható ki teljes bizonyossággal egy összetevő hatása. A tanulmányok félbeszakítása a hallgató tudatos döntésének az eredménye, de ez lehet kényszerdöntés is, abban az esetben, ha a körülmények kényszerítik rá. Ilyen lehet többek között az egészségügyi ok, a családi szerepvállalás megnövekedése, az anyagi háttér megváltozása. A tudatos döntés esetében a hallgató általában a képzést nem találja értékesnek, nem érdeklik az oktatott tárgyak, nem jön ki a csoporttársaival, tanáraival (Medway & Penney 1994). Ausztráliában Kemran Mestan (2016) egyetemi alapszakos hallgatók körében végzett kutatásában megállapította, hogy a kevésbé motiváltak, kevésbé céltudatosak könnyebben feladják tanulmányaikat személyes problémák vagy környezeti hatások miatt.

A művészeti felsőoktatás helyzete

A zeneművészeti képzés a felsőoktatásban alkotó és előadó-művészeti tevékenységre válik szét hasonlóan McCharthy et al. (2001) Amerikában kiadott monográfiájához, amelyben az amerikai kulturális élet diverzifikáltan komplex változásait foglalja össze a huszonegyedik században rendszerszintű perspektívát alkalmazva az előadó-művészetek teljes spektrumára, amely a színház, opera, tánc és zene világát érinti.

Magyarországon a korábbi főiskolai és egyetemi képzés 2006-ban a bolognai folyamat képzési struktúrájának bevezetésével jelentősen megváltozott. A művészeti

DUPress

területen 2007-től induló új szisztéma, a kétszintű, úgynevezett osztott képzés specialitása, hogy a bachelor alapdiploma megszerzése után vált szét a tanári vagy művész mesterszakra. A tanárképzés szerkezeti átalakításával az alapfokú művészeti oktatásra az osztatlan tanári mesterképzés jogosít, amely a hangszeres és muzikológia területén is 4 + 1 év. A középfokú művészeti oktatásra felkészítésben a zeneművészeti területen nem egységes a képzés. Az elméleti területen az 5 + 1 éves képzés készít erre a szintre, a hangszeres területen csak az alap (BA)- és művész mester (MA)-diploma után elvégzett egyéves tanárképzés után válik jogosulttá a zeneművésztanár. Az elméleti tárgyak esetében további jelentős változást hozott, hogy az ének-zene vagy zeneismeret megszűnt önálló alapszakként, megjelent a kötelező kétszakosság. A közismereti ének-zene tanári szak mellé, mely 4 + 1 szerkezetű, felvehető lett a zeneismeret 4 + 1 éves szak, illetve a művészközvetítői képzésben oktatott ének-zene tárgy mellé kötelezővé vált egy másik közismereti szak választása. Abban az esetben, ha egy 5 + 1 éves szakhoz társítjuk az ének-zene közismereti tárgyat, akkor az ének-zene átváltozik és 5 + 1 éves lesz, nem közismereti, hanem művészeti besorolást kap (Vas 2014). A két féléves tanári-zenetanár mesterképzési szakokra kizárólag azok jelentkezhetnek, akik korábbi azonos szakon szerzett főiskolai szintű tanári diplomával rendelkeznek. A két féléves tanári-zeneművésztanár mesterképzési szakra azok jelentkezhetnek, akik jelenleg valamely intézmény művész mesterképzési szakán hallgatói jogviszonnyal, vagy azok valamelyikén szerzett művész mesterképzési, illetve korábbi egyetemi szintű művész oklevéllel rendelkeznek. A helyzetet tovább árnyalja a rövid ciklusú képzések megjelenése 2017-ben. A négy féléves tanári-zeneművésztanár és a négy féléves tanári-zenetanár mesterképzési szakokra kizárólag nem azonos szakterületi egyetemi szintű, mesterfokozatú vagy főiskolai szintű eltérő tanári szakképzettség birtokában lehet jelentkezni (felvi.hu). Ezen változások eredményeként, a többféle képzések egymásmellettisége miatt a képzési rendszer átláthatósága kissé nehézkessé vált. Az elmúlt évek tapasztalata alapján a jelentkező hallgatók is nehezen tudják kiválasztani a képzést, kevesen értelmezik jól a zeneművésztanár és a különböző zenetanári szakok bemeneti követelményeit.

A többi kétszintű képzéssel szemben a zeneművészeti képzés alapdiplomája gyakorlatilag semmilyen munkakör betöltésére nem jogosít. Az előző helyzetképből látható, hogy külön nehézséget jelent a jelenlegi művészképzésben, hogy tanár szakra külön kell felvételizni.

Annak ellenére, hogy a felsőoktatásról szóló 1993-as LXXX. törvény a felsőfokú tanulmányok folytatását alanyi jogként fogalmazta meg (Ladányi 1995; Polónyi 2015), a művészeti szakokon a korábbi felvételi kiváltásaként megmaradt az alkalmassági vizsga. Magyarországon a művészeti képzés a felsőfokú oktatásban különböző művészeti területeket foglal magában.

Alapképzésben az alábbi szakok közül lehet választani (felvi.hu):

- alkotóművészet és muzikológia
- animáció

DUPress

- design- és művészetelmélet
- előadó-művészet
- építőművészet
- formatervezés
- fotográfia
- képzőművészet-elmélet
- koreográfus
- látványtervezés
- médiadesign
- mozgókép
- táncművész
- táncos és próbavezető
- tárgyalkotás
- televíziós műsorkészítő
- tervezőgrafika
- textiltervezés

Mesterképzésben az alábbi képzési szakok közül választhat a hallgató (felvi.hu):

- animáció
- design- és művészetmenedzsment
- designelmélet
- divat- és textiltervezés
- dokumentumfilm-rendező művész
- egyházzeneművész
- építőművész
- fémművesség
- film- és televízióproducer
- filmoperatőr-művész
- filmrendező
- formatervező művész
- fotográfia
- karmester
- kerámiatervezés
- klasszikus balettművész
- klasszikus énekművész
- klasszikus hangszerművész
- Kodály-zenepedagógia
- koreográfus
- kortárstánc művész
- kóruskarnagy
- látványtervező művész
- médiadesign

DUPress

- muzikológus
- néptáncművész
- régizene-hangszerművész
- tájépítész és kertművész
- televíziós műsorkészítő művész
- tervezőgrafika
- zeneszerző
- zeneteoretikus

A felsőoktatás expanziója a művészeti képzésben is megmutatkozik. A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján 2001–2002-ben 4094 fő vett részt nappali oktatásban, míg a 2014–2015-ös tanévben a létszám 6487 főre emelkedett. Szakértői elemzések szerint a művészeti képzésben a hallgatói létszám öt százaléka vesz részt nemzetközi mobilitásban, a külföldi tanulmányoknak a zeneművészeti területen van a legnagyobb jelentősége (Kucsera & Szabó 2017).

Szakterületen kívüli munkavégzés a tanulmányok ideje alatt az előadó-művészeti területen 51,2%, amely a többi területhez képest a legalacsonyabb mutató. A médiaágazat után (80%) a második legmagasabb a tanulmányok ideje alatt a szakterületi munkavégzés az előadó-művészetben (71,7%). Az abszolutórium megszerzésekor a hallgatók közel felének, 43,7%-nak főállású munkahelye van (forrás: MMA DPR 2015, elemzi: Kucsera & Szabó 2017). A diploma megszerzése után a zeneművészeti karok statisztikája alapján az elhelyezkedés 100 százalékos, ebből 72,4 százalék oktatási tevékenységet is végez, 12,4 százalék külföldön helyezkedik el (forrás: MMA DPR 2015, elemzi: Kucsera & Szabó 2017).

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Kvalitatív kutatásunkban az integrált egyetemek három művészeti és zeneművészeti karának vezetőivel készített interjúkból (N = 4) a specifikus képzési terület lemorzsolódási jellemzőit és a művészeti képzés perzisztenciáját vizsgáltuk.

A narratívák elemzése során a következő témaköröket érintettük: a felsőoktatásban részt vevő hallgatók létszámának változása, a lemorzsolódás mértékének és okainak feltárása, a művészeti oktatás megtartó ereje, külföldi tanulmányok, munkavállalás, egészségügyi problémák, képzésváltás, szociális körülmények.

Az interjús beszélgetések során kiderült, hogy a zenei felsőoktatásban részt vevő hallgatók létszámának változását több tényező befolyásolja. Ez függ a képzésváltozástól, a demográfiai hullámtól, a repertoártól. A felvételi statisztikák szerint, amikor az alapképzés elindult, akkor markáns létszámemelkedés következett be. Mindenki sokat várt a képzéstől, aztán csökkenés kezdődött, majd jelenleg évről évre valamivel nő a hallgatók száma. De összességében aránylag stabil a létszám az elmúlt években. A felvételinél azonban érdemes az arányokra, a különböző hangszercsoportokra is figyelni, hogy a különböző zenekarok tudjanak működni.

A lemorzsolódás mértékének és okainak feltárásakor többféle magyarázat bontakozott ki az interjúk során. Az egyik jelentős ok a nyelvvizsga hiánya. Eltérő a gyakorlat, de van olyan intézmény, ahol az órahálóban nincs nyelvtanulási lehetőség, de a lemorzsolódás csökkentése érdekében az egyetemen a nyelvi intézet kurzusait igénybe vehetik a hallgatók. A probléma ott is jelentkezik, ahol órarendszerinti óraként heti rendszerességgel van nyelvoktatás. Az elmúlt években jellemző, hogy a hallgatók inkább átjelentkeztek az osztatlan mesterszakra a nyelvvizsgától való félelem miatt. Ám egyre több hallgatónak van felsőfokú nyelvvizsgája, mivel kiaknázzák a mobilitási pályázatokban rejlő lehetőséget, külföldre mennek, s ezt megelőzően vagy ezalatt nyelvet tanulnak. A külföldi tanulmányok kevésbé befolyásolják a végzés arányát, mindenki visszajön, és elvégzi itthon a képzést. A diploma évében nem szerencsés kimenni, de ilyenkor legfeljebb csúszik a hallgató.

Előfordulnak olyan esetek is, amikor a képzési kötelezettségek nem teljesítése miatt morzsolódik le a hallgató. Ennek különböző változatai lehetnek: sikertelen vizsga harmadjára, nem jelentkezik be, eltűnik, fizetési hátraléka van, nem végiggondolt képzésváltás. A fizetős képzésről nagyobb a lemorzsolódás. Ahol a munkahely finanszírozza a tanulmányokat, s esetleg nem időre utalja át, a befizetés csúszik vagy finanszírozó hiányában a hallgató félbehagyja a tanulást.

A hangszereseknél ritkább a lemorzsolódás, 3-4 évente fordul elő egy-egy egészségügyi probléma. A hangszereseknél visszatérő ínhüvelygyulladás vagy a fúvós hangszereseknél a fogazat változása (fogpótlással a játékra már alkalmatlanná válik) olyan speciális tényezők, melyekkel a művészeti területen számolni lehet. Más egészségügyi problémánál inkább halasztanak, de fél év múlva folytatják a tanulmányaikat a hallgatók.

Akadnak ritkán olyan élethelyzetek mind családi, mind anyagi oldalról, amelyek miatt lemorzsolódik valaki. Egyre többet előfordul, hogy sokba kerül a hallgató zeneoktatása és még hangszert is kell neki vásárolni.

A művészeti területen a munkavállalás, úgy tűnik, nem okoz lemorzsolódást, esetleg hátráltatja a tanulmányokat. Interjúalanyaink közül egy említett olyan esetet, hogy egy hajóra kapott kiemelkedően jó álláslehetőséget, s emiatt kellett passziváltatnia magát. Ez azonban csak csúszást okoz, ilyenkor a hallgató nem határidőre, de teljesíti a tanulmányi kötelezettségeit.

A képzés formájának vizsgálatánál az egyik intézményben azt láthatjuk, hogy az államilag finanszírozott hallgatóknál nagyobb a lemorzsolódás. Ez szemben áll azzal a feltételezéssel, hogy ha valaki fizet érte, akkor meg akarja kapni a diplomáját. Ha a finanszírozott féléveit kihasználja a hallgató és költségtérítéses lesz, akkor gyakoribb, hogy inkább abbahagyja a tanulmányait. Diákhitelesek előfordulása alacsony, viszont ők inkább elvégzik a képzést.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a lemorzsolódás nem saját elhatározásból, hanem a körülmények miatt történik. Az interjúk alapján megállapítható, hogy az alapképzésen a legjellemzőbb a lemorzsolódás. Az a hallgató, aki rájön, hogy nem érdemes az alapképzési szakot végezni, mert nem fog művész szakra bekerülni és belátja, hogy a kapacitása is véges, abban az esetben intézményen belüli képzésváltással az osztatlan tanári mesterszakra jelentkezik át, így jobbnak tartja a diploma megszerzésének

DUPLES

esélyét, ebben sokszor a tanári rábeszélés is segíti. Ennek oka másrészt lehet szakmai vagy a nyelvvizsgahiány is. A tanárképzésről nagyon ritka a váltás alapképzési szakra, de előfordulhat, hogy később érik be a művészi kvalitás, akkor érdemes alapképzésben folytatni.

Van olyan képzési hely, ahol az osztatlan mesterképzésre korlátlan államilag támogatott hely van, ott inkább előfordul, hogy olyan kerül be, aki nem fejezi be. Ha valaki eljut a művész mesterszakra, azt már biztosan befejezi. A művészképzés konvertibilitása korlátozott. Zenei irányról már nem egyszerű elmenni orvosnak, közgazdásznak vagy mérnöknek, így más irányú képzés nem jöhet számításba. A művész alapszakok elvégzése után a művész-tanár képzés alatt a hallgatók már elég felnőttek ahhoz, hogy átlássák a diploma szükségességét, ezért ezen a képzésen egyáltalán nem jellemző a lemorzsolódás.

A felsőoktatásban a teljes sokasághoz képest a zenei művészeti képzésben nagyobb arányban kapnak diplomát a hallgatók. Ennek magyarázatát keresve több tényező bontakozott ki. Az egyik oka az, hogy ide csak a pálya iránt elhivatott emberek jönnek, akik nem véletlenül zenészek lesznek, hanem már eleve majd egy évtizedes vagy még hosszabb időszakot felkészüléssel töltenek. Számukra egyértelmű, hogy ez lesz az életpályájuk. Végső soron elmondható, hogy a zeneművészi pályára való felkészülésben több munka van, mint bármi másban. Ez főleg a hangszereseknél igaz, mert az énekesek esetleg kevesebb zenei előtanulmány után jelentkeznek. Nagyon nehéz később váltani, más területen nincs ekkora sikerélménye. Az is fontos, hogy bármikor elhelyezkedhetnek, a biztos foglalkoztatottság motiválja a hallgatókat a képzés befejezésére.

A művészeti oktatás megtartó ereje egyfelől a nagyon erős elkötelezettség, vagyis a hallgató korán elkötelezi magát a pálya iránt, s ehhez szorgalmas felkészülés, erős akarat kell. Másfelől az a tény, hogy nagyon egyirányú a képzés, nincs közös része más közeli képzésekkel. Ha valaki zongoristának készül, előfordul, hogy érdekli az elmélet, zeneszerzés, karmesterség, karvezetés, de akkor is a zene mellett kötelezi el magát. Érdemes újból megemlíteni, hogy a biztos elhelyezkedés nagyon erős motiváló tényező a hallgatók számára.

Összegzés

Tanulmányunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a zenei felsőoktatás alacsony lemorzsolódási mutatóinak hátterében milyen tényezők állnak. Összességében megállapíthatjuk, hogy a zenei felsőoktatásnak van egy védőhálója, amely segíti a hallgatókat, hogy sikeresen végezzenek, ennek egy részét hozzák magukkal a hosszú évek munkájának előkészületében. Egy másik része adódik a képzés specifikusságából, amelynek következtében nehezen tudnak bekapcsolódni más diszciplínák tanulásába. Harmadrészt a teljes körű foglalkoztatottság nagyon vonzó az instabil munkaerőpiaci viszonyok között. Negyedrészt a zenetanuláshoz hozzátartozik egy intenzív érzelmi-lelki elköteleződés, ami nemcsak a zeneművek előadásain bontakozik ki, hanem a hallgatótársakkal és az oktatókkal, mesterekkel való kapcsolatban is (Szűcs 2014).

DUPress

A lemorzsolódás mögött meghúzódó okok feltárásakor kirajzolódott egyfelől az, hogy olyan más szakoknál is előforduló indokok vannak a háttérben, mint a nyelvvizsga hiánya, a sikertelen vizsga, anyagi problémák, családi gondok. Másfelől látszanak speciális tényezők is, például egészségügyi probléma, képzésváltás nehézségei. A zeneművészeti képzés megtartó ereje legnagyobbrészt abban áll, hogy a hallgató hosszú évekig készül a pályára, többségében gyermekkori álmát váltja valóra. Azért elengedhetetlen a lemorzsolódás okainak a feltárása, hogy a tények ismeretében célzottabb prevenciót tudjanak kialakítani az intézmények. Ilyenek például a hallgató szociális helyzetéből eredő hátrányok kompenzálását célzó beavatkozás, a tanulmányi nehézségek áthidalásának elősegítése, a célorientált és differenciált nyelvi képzés, a munka-egészségügyi ismeretek bővítése, a folyamatok monitorozása, az egyéni karriertervek megbeszélése és végrehajtásának támogatása.

Hivatkozott irodalom

- Bajomi I. (2003). Francia felsőoktatás: a bekerülés és a diákok megtartásának új módozatai. *Educatio, 2,* 209–221.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education, 27* (2), 123–141.
- Davies, R. & Elias, P. (2003). *Dropping out: A study of early leavers from higher education*. London, Department for Education and Skill.
- Duque, L. C., Duque, J. C. & Suriñach, J. (2012). Learning outcomes and dropout intentions: Ananalytical model for Spanish universities. *Educational Studies, 39* (3), 261–284.
- Fényes H. & Pusztai G. (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle, 1,* 40–59.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány, 3,* 5–14.
- Forsyth, A. & Furlong, A. (2003). *Losing out? Socioeconomic disadvantage and experience in further and higher education*. Bristol, Policy Press.
- Jones, R. (2008). *Student retention and success: A synthesis of research*. York, Higher Education Academy.
- Kucsera T. G. & Szabó A. (szerk.) (2017). *A felsőfokú művészeti képzés Magyarországon.* MMA MMKI.
- Ladányi A. (1995). *A felsőoktatási rendszer történeti alakulása*. 485–500.
- Lassibille, G. & Gómez L. N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics, 16* (1), 89–105.
- Long, M., Ferrier, F. & Heagney, M. (2006). *Stay, play or give it away? Students continuing, changing or leaving university study in first year.* Melbourne, Centre for the Economics of Education & Training, Monash University.

DUPress

- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra, 25* (10), 78–86.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33* (2), 241–253.
- McCarthy, K. F. et al. (2001). *The Performing Art sin a New Era.* RAND Corporation.
- Medway, J. & Penney, R. (1994). *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. London, Further Education Unit.
- Mestan, K. (2016). Why students drop out of the Bachelor of Arts. *Higher Education Research & Development, 35* (5), 983–996.
- Molnár B. (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai, http://www.slideshare.net/molnarbea/molnr-beta-lemorzsolds-tanulmny?from_action=save. Utolsó látogatás: 2018. 09. 25.
- Polónyi I. (2015). A hazai felsőoktatás-politika átalakulásai. *Iskolakultúra, 25* (5–6), 3–14.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, ÚMK.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups,* http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 06. 01.
- Szűcs T. (2014). Zeneiskola az Észak-Alföld régióban. In Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 57–68). Debrecen, CHERD-Hungary.
- Thayer, P. (2000). *Retention of students from first generation and low income backgrounds.* Washington, DC, Council for Opportunity in Education.
- 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.
- Varga J. (2010). Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio, 3,* 370–383.
- Vas B. (2014). *Az osztatlan tanárképzés. Múlt, jelen, jövő,* http://www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-10-VasBence.htm. Utolsó látogatás: 2018. 09. 25.
- Vickers, M., Lamb, S. & Hinkley, J. (2003). *Student workers in high school and beyond: The effects of part-time employment on participation in education, training and work*. Melbourne, AustralianCouncil for Educational Research.
- Yorke, M. & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK.* York, The Higher Education Academy.

PUPress

Dokumentumok

- A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia, http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 17.
- Felvi: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakterulet/14. Utolsó látogatás: 2017. 08. 15.
- KSH: http://www.ksh.hu/interaktiv/mstat2014/grafikonok.html. Utolsó látogatás: 2017. 08. 15.
- Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelző-rendszerhez kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről.
- https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatkozasok_tevekenysegek_taj201612.pdf. Utolsó látogatás: 2017. 09. 15.

DUPress

Müller Anetta–Nagy Zsuzsa–Bácsné Bába Éva

A lemorzsolódástól veszélyeztetett hallgatók vizsgálata

Absztrakt

Tanulmányunkban a lemorzsolódást a lemorzsolódás lehetséges definíciói közül abban az értelemben használtuk, hogy a vizsgált populációból a meghatározott képzési időn belül a képzést oklevéllel nem lezáró hallgató. A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának képzési kínálatából a sport- és rekreációszervezés BSc-szak hallgatói közül a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók mélyinterjús vizsgálatára vállalkoztunk, hogy megtudjuk, hogy az élsportoló hallgatók esetében melyek azok a rizikó- vagy védő tényezők, melyek a sikeres felsőoktatási tanulmányok befejezését befolyásolják. A 2014-es tanévben tanulmányaikat a fenti szakon megkezdő nappali és levelező tagozatos hallgatók adatait elemeztük, akik a 6 félév alatt teljesíteni tudták a tanulmányi kötelezettségeiket, s azokét, akik nem. Az élsportolók interjúiból kiderült, hogy az általános iskola végéig összeegyeztethető a magas szintű sportolás és a tanulás. A középiskola és a felsőoktatás által elvárt magasabb követelmény és a versenysportban is növekvő terhelés (mely megmutatkozik a terhelés intenzitásában és az edzések számának növekedésében is) egyre nehezebbé teszi a sportolói életút és a tanulás összeegyeztethetőségét, hogy az a tanulmányi eredményesség romlásában ne jelentkezzen. Az adatelemzés tapasztalatai azt mutatják, hogy még mindig magas a nyelvvizsga miatt nem végző tanulók aránya.

Bevezetés

Az Eurostat (2016) adatai szerint Magyarországon 2000-ben a 30 és 34 év közöttiek 14,4 százaléka fejezte be sikeresen felsőfokú tanulmányait, ahol a nők kedvezőbb adatait tapasztalhattuk (16,1%) a férfiakkal szemben (12,8%). Ez a kedvezőtlen adat javulni látszik, hiszen 2016-ra már ugyanez az adat a végzettség tekintetében 33 százalékra változott, ahol a férfiak 26,4 százaléka, míg a nők 39,65 százaléka tudott diplomát szerezni. Amennyiben a nemzetközi adatokhoz hasonlítjuk a hazai adatokat, megállapítható, hogy a középmezőnyben vagyunk. Vannak olyan országok, melyek 50 százalék fölötti értéket tudtak elérni. Ezek az országok Litvánia, Írország, Ciprus, Luxemburg, Svédország, Norvégia, Svájc. 30 százalékos érték alatt teljesített 2016-ban a román, horvát, olasz, máltai, macedóniai és a török felsőoktatás. Megállapítható azonban, hogy minden országban a 2002-es adatokhoz képest a 2016-os adatok egyértelmű javuló tendenciát mutatnak mind a két nem esetében.

DUPLICATE

A férfiak veszélyeztetettebbek a lemorzsolódással szemben valamennyi vizsgált európai országban. Kivételt képez Németország (a férfiak 33,4 százaléka, a nők 33 százaléka fejezte be felsőfokú tanulmányait) és a részben európai területi érintettségű Törökország (férfiak 28,3 százalék, nők 24,7 százalék) (Eurostat, 2016).

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának hallgatói lemorzsolódását vizsgálta Fenyves et al. (2017), akik 5 félév (a 2014. őszi félévtől a 2016. tavaszi félévig) adatai alapján megállapították, hogy az általuk vizsgált (N = 22 161) hallgatók 11,27 százaléka morzsolódott le átlagosan.

Mi a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karához tartozó sport- és rekreációszervezés alapszak hallgatói közül a lemorzsolódással veszélyeztetett, a meghatározott képzési időn belül nem végző hallgatók mélyinterjús vizsgálatára fókuszáltunk, hogy megtudjuk, hogy az élsportoló hallgatók esetében melyek azok a rizikó- vagy védő tényezők, melyek a sikeres felsőoktatási tanulmányok befejezését befolyásolják.

A vizsgált alapszak 180 kredit tartalmú alapképzési szak, melynek két szakiránya van, a sport- és rekreációszervezés és az egészségfejlesztés. A szak képzési és kimeneti követelményei előírják a szak erős gyakorlatorientáltságát, ami azt jelenti, hogy valamennyi intézménynek, amely a szakon képzést folytat, az órák 60–70 százalékában gyakorlatorientált oktatást kell biztosítani. Ez azt jelenti, hogy az előadásokkal szemben a gyakorlatok, szemináriumok dominanciája érvényesül a tantervben. A gyakorlati foglalkozásokhoz a TVSZ szerint óralátogatási kötelezettség is társul a tárgy teljesítéséhez, mely a félév teljesítésének egyik feltétele. A szak sikeres elvégzéséhez szükséges a hallgatók nagyobb arányú egyetemi jelenléte, amelyet a gyakorlati foglalkozások nagyobb aránya igényel.

Ez a gyakorlatcentrikus oktatás, ahol a szakmai és személyes kompetenciák oktatása dominánsan megjelenik a képzési kínálatban, természetesen a hallgatók munkaerőpiaci versenyképességét javítja. A szak szükségességét és társadalmi elismertségét emeli ki Ráthonyi et al. (2015) tanulmánya, amely megállapítja, hogy a sporttudományi képzési szakok közül a sportszervezőknek volt a legmagasabb kezdő átlagkeresete. A társaságiadó-kedvezményezett (taós) sportágak támogatásának növekedése szintén azt eredményezte, hogy sok sportegyesület alkalmazott a sport területére szakosodott gazdasági szakembert (Váczi et al. 2016; 2017), azaz növekvő piaci kereslet mutatkozik a sportgazdasági szakemberek iránt.

A vizsgálat elméleti megalapozása

A köznevelési lemorzsolódást vizsgálva Fehérvári (2012) szignifikáns összefüggést tapasztalt az igazolatlan hiányzás és a pótvizsgák között, vagyis a végzős szakiskolások és szakközépiskolások közül azok, akik pótvizsgára kényszerültek, nagyobb valószínűséggel hiányoztak már az iskolából. Szakközépiskolai mintán végzett kutatással igazolta, hogy az óráról való hiányzás, távolmaradás elősegíti a lemorzsolódást.

DUPress

Az egyetemen versenyszerűen sportoló diákok, akik napi több edzéssel és sok hétvégi versennyel töltik az idejük nagy részét, sok esetben arra kényszerülnek, hogy távol maradjanak az óráktól (Lenténé Puskás 2013). Az egyéni tanrend biztosíthatja számukra azt, hogy igazoltan legyenek távol, ám a tanulást, az órán elhangzott ismeretet valamikor pótolniuk kell. Ebben segíthetnek a mentortanárok, diákok (Lenténé Puskás 2014). Az interjúk tapasztalatai azonban azt igazolják, hogy van olyan hallgató, aki ezzel együtt tudta teljesíteni a követelményeket, de van, hogy még ez is kevésnek bizonyult.

Több nemzetközi kutatás vizsgálta a tanulmányi eredményességet különböző aspektusból. Ismertek olyan kutatások, melyek az etnikai oldalra fókuszálva a tehetséges, színes bőrű sportolók tanulmányi eredményességét és sporteredményeit vizsgálták (Baker et al. 2016; Gayles et al. 2015). A nemzetközi kutatások között több olyanról olvashatunk, ahol a csapatsportok (labdarúgás) elit sportolóinak eredményességét vizsgálták (Donner et al. 2005; Filho et al. 2014; Jonker et al. 2010).

A sportolói (DualCareer of Athletes) kettős karrier az uniós szakpolitika egyik legfrekventáltabb területe, amely azt tűzi ki célul, hogy a sportolók a magas szintű versenysport mellett az oktatásban is eredményesen részt tudjanak venni, hogy a pályafutásuk befejeztével képessé váljanak a munkaerőpiacon elhelyezkedni (Lenténé Puskás 2017). Sujit és mtsai. (2016) javaslatai szerint az aktív sportolók gyakori távollétéből következő változó feltételeknek megfelelő legkorszerűbb oktatási, mérési és értékelési módszereket javasolják, melyek a rugalmasságot biztosító e-learning-formában lehetővé teszik a fejlesztés eredményeként a képzést. Az online kurzusok (MOOC, azaz Massive Open Online Course) talán jó megoldást kínálhatnak a sportolók felkészítésében (Czeglédi 2007). A Debreceni Egyetemen sportolói életpálya kettős karrierjét Lenténé és Perényi (2015), Lenténé (2017) vizsgálta. A sportolói életpályával, az élsportolók felsőoktatásban való megjelenésével és teljesítésével, a kettős karrierrel foglalkozó kutatások nemcsak a magyar, de a nemzetközi szakirodalomban is megjelentek (Aquilina 2013; McKenna & Dunstan-Lewis 2004; Stéber 2012; Storch & Ohlson 2009).

Hazánkban inkább jellemző, hogy a felsőoktatásba lépve drasztikusan csökken a rendszeresen sportolók aránya, ami a szabadidős, sportolási szokások változásában, és ezáltal az egészségkárosító rizikófaktorok növekedésében jól tetten érhető (Czabai et al. 2007; Láng et al. 2012). Különösen a versenysportolók hagyják abba pályafutásukat (Perényi 2011; Pfau 2017), ezért fontosak azok az intézményi programok, amelyek segítik a sportolókat tanulmányi és sportolói karrierjük összeegyeztetésében (Szigeti et al. 2018). Ennek érdekében a Debreceni Egyetemen többek között mentorprogram működik: a sportoló hallgatót mentorok (oktatók) segítik, akik a szakon tanítanak, ezzel támogatva a hallgatót a tanulmányi követelmények teljesítésében, sikerek elérésében, megvédve őket a lemorzsolódástól. A kettős életpályamodell bevezetése országosan hozzásegíti a sportoló fiatalokat, hogy ne kelljen választaniuk sportolói és tanulmányi karrierjük között, illetve a sportolói pályafutás végeztével zökkenőmentesen kezdhessék meg civil életüket, melynek továbbra is része a rendszeres fizikai aktivitás (Lenténé Puskás 2016a; 2016b; Pfau 2017).

DUPress

A sport mint támogató faktor a tanulmányi eredményességben, több szakirodalomban is bizonyított (Bíró 2015; Kovács 2015a; 2015b; Lenténé 2016a; Lenténé 2016b; Pfau 2017). A sport valóban olyan pozitív személyiségjegyeket alakít ki az emberben, mint a küzdeni akarás, kitartás, fair play, mások önzetlen támogatása stb., melyek segíthetik az egyén sikerességét és eredményességét tanulmányaik során vagy akár később a munkaerőpiacon is. A sport definíciójának jelentéstartalmában benne foglaltatik, hogy önként vállalt tevékenység, így a szabadidőben történik annak végzése, mely lehet szabadidősport vagy versenysport (Borbély & Müller 2008). A hallgatói lemorzsolódás kapcsán elsősorban a teljesítményfokozásra koncentráló versenysport dimenzióját vizsgáljuk, ahol célként fogalmazódik meg a lehető legjobb eredmény elérése az adott sportágban (Borbély & Müller 2008). Ezt a sportágspecifikus jó eredményt, ami az országos élvonalba kerülést jelenti, csak úgy tudja a hallgató elérni, ha tudatosan és tervszerűen végzi az edzésmunkát. Az edzésterhelés, ami heti többszöri többórás elfoglaltságot jelent, illetve a felkészülésen túl a versenyeken való teljesítést is megköveteli, időigényes akkor, ha ezt a hallgató magas szinten űzi (NB I., magyar bajnoki cím elérése, nemzetközi élvonalba kerülés, Eb, vb, esetleg olimpiai részvétel).

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Kutatásunkat a Debreceni Egyetem sport- és rekreáció szakos, sportszervező szakirányos hallgatók körében végeztük. A kutatásunk célja volt, hogy megvizsgáljuk a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók közül az élsportolókat és szabadidősportot rendszeresen űzőket, vizsgálva a sport és a lemorzsolódás közös kontextusát. Azokat a hallgatókat vizsgáltuk, akik a meghatározott képzési idő alatt nem tudják tanulmányaikat befejezni, így a lemorzsolódással veszélyeztetett kategóriába sorolhatók. Az élsportolók (N = 15) között mélyinterjús kutatást végeztünk, melynek eredményeit tartalomelemzéssel tártuk fel. Az interjúban voltak olyan kérdések, melyek az alanyok családi hátterére, szocioökonómiai hátterére kérdeztek rá, voltak olyanok, amelyek az életpálya főbb szakaszaira és sporteredményekre, tanulmányi eredményességre. A család és barátok támogató szerepére, a káros szenvedélyekre is rákérdeztünk.

A mintába kerültek egyéni sportolók (N = 4) (torna, úszás, tánc, küzdősportok) és csapatsportot (N = 11) (kézilabda, labdarúgás, floorball, futsal) űző hallgatók. A sportolási szint alapján válogatva arra ügyeltünk, hogy a kiemelkedő sportteljesítményt elért hallgatókat vonjunk be az interjús vizsgálatba. Az egyéni sportot űzők között volt két olimpiai bajnok, világ- és Európa-bajnok, magyar bajnok címmel rendelkező hallgatónk. A csapatsportot űzők közül az NB I-es bajnoki osztályban szereplőket kérdeztük. A mintában mindkét nem képviseltette magát (fiú N = 10, lány N = 5). A hallgatók között a legfiatalabb 23, a legidősebb 29 éves volt.

DUPress

Eredmények

A lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók adatai

2014-ben a Debreceni Egyetemen kezdett nappali tagozatos sport- és rekreációszervező hallgatók 43 százaléka tudta tanulmányait befejezni időben, ami kedvezőbb, mint az Eurostat 2016-os hazai átlagadatai, a levelező hallgatók esetében azonban ez az arány csupán 14 százalék. A vizsgált szakra sok sportoló, élsportoló jelentkezik és kezdi el tanulmányait, ami indokolja, hogy még több elemzés, kutatás készüljön a sportolás-tanulás-munka összeegyeztethetőségének témakörében. Az ilyen kutatások segíthetnek bennünket abban, hogy javuljon a szakon végzettek aránya. Továbbá megjelenik a nyelvvizsga hiányában nem szerzett diploma előtt állók országos szintű problémája is.

A mélyinterjú tapasztalatai

Az élsportolói mintába egyéni és csapatsportot űző hallgatók kerültek. Az egyéni sportolók között olimpikonok, magyar bajnokok, a csapatsportot űzők között NB I-es sportolók vannak. Az élsportolók interjúiból kiderül, hogy az általános iskola végéig összeegyeztethető a magas szintű sportolás és a tanulás. A középiskola és a felsőoktatás által elvárt magasabb követelmény és a versenysportban is növekvő terhelés (mely megmutatkozik a terhelés intenzitásában és az edzések számának növekedésében is) egyre nehezebbé teszi a sportolói életút és a tanulás összeegyeztethetőségét, hogy az a tanulmányi eredményesség romlásában ne jelentkezzen.

A problematika hátterét adja, hogy a középiskola már egyre nagyobb óraszámú felkészülést követel a jó tanulói teljesítmény eléréséhez, ugyanez igaz a versenysportban történő eredmények megtartása kapcsán. Amennyiben az egyik terület (sport) mellett leteszi a voksot és azt priorizálja, egyértelmű, hogy a másik területre (tanulás) kevesebb időt és energiát tud fordítani a tanuló. Az élsportolók elmondása szerint a tanulásra fordított idő hiánya az, ami a romló teljesítményt eredményezte. Az óráktól távol maradni kényszerül, az edzésekre, versenyekre való felkészülés miatt, így egyre nehezebben tudja a követelményeket teljesíteni. Mindez összecseng Bocsi et al. (2018), Fehérvári (2012) és Szigeti et al. (2018) kutatási eredményeivel.

Az élsportolók általában távol tartják magukat a káros szenvedélyektől, mivel csak így tudják a jobb sportteljesítményt elérni. A barátokkal közösen töltött szabadidős tevékenységek is beszűkülnek, mivel ezek a sportolók általában sportiskolába jártak, és hasonló a kortárs csoportok értékrendje.

A felsőoktatásba bekerülve elmondásuk szerint szintén a magas sportteljesítmény, az edzésre, versenyzésre fordított magas óraszám jelenti az egyik kardinális problémát. A másik az óráktól való távolmaradás. Ezt az élsportolók a felsőoktatásban általában az egyéni tanrend kérésével oldják meg, ami abban segíti őket, hogy a sportfelkészü-

DUPress

lést ne zavarja az órák rendje. A távolmaradás azonban továbbra is probléma, hiszen egyénileg, az edzések és versenyek után megmaradt kevés időben tudják a tanulást és a feladatokat pótolni, teljesíteni.

Hazánkban a nagymértékű hallgatói lemorzsolódás (Derényi 2015; Eurostat, 2016; Fenyves et al. 2017; Pusztai 2009) okai között említik az intenzív hallgatói munkavállalást, mely gyengébb tanulmányi teljesítményt eredményezhet, és indikátora lehet a lemorzsolódásnak. Az élsportolók esetében a magasabb szintű sportolók (profi) anyagi juttatása olyan szintű jövedelmet jelent, ami stabil alapot biztosít megélhetésükhöz. Az interjúk tapasztalataiból kiderült, hogy sok élsportoló motivációjában a sportsikereken túl a rendszeres jövedelemszerzés is megjelenik, ami hasonló, jövedelemszerzési motivációként is megjelenik, mint a „munkavállaló" hallgatók esetében. Az olimpikon sportoló esetében a rendszeres jövedelmen felül az olimpiai érem, az azzal járó anyagi elismerés motivációja szintén megjelenik.

A sportolók elmondása szerint a mentorprogram segítség és lehetőség a számukra, mely szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres diplomaszerzésnek. A sportolóktól áldozatot kíván, hogy az edzések és felkészülések után pótolják a tananyagot. A mélyinterjúk tapasztalataiból kiderült, hogy valamennyi sportoló esetében mind a szülők, mind a válaszadók fontosnak vélik a sport után a tanulást és diplomaszerzést, mivel a sportpályafutás végeztével annak révén látják a jövőbeli esélyeiket növekedni, ha a tanulmányaikat is teljesíteni tudják.

Az iskolaváltás, csapatváltás, mobilitás, sportsérülés, családban történt változás (családalapítás, válás stb.), kortárs csoportok, szintén hatással lehetnek a tanulmányi eredményességre, melyek együttesen és komplexen hatnak a sportolóra.

A sportolók között szinte mindegyik említette a sportsérülést. Természetesen a sportsérülés súlyossága és annak terápiás kezelése eltérő, így hatása is a sportoló karrierjére. Az egyik egyéni sportban olimpiai bajnok hallgató nyilatkozta: „A vállsérülésem miatt ki kellett hagynom a 2016-os olimpiát, azonban a következőn szeretnék indulni, amennyiben a sérülésből kifolyólag a felépülésem sikeres lesz."

Egy másik kézilabdát űző hallgató erről számolt be a térdsérülése után: „fél évvel a sérülésem után már ismét pályára tudtam lépni". A kisebb sportsérülések esetén viszonylag gyors felépülésről számoltak be mind az egyéni, mind a csapatsportot űzők körében.

A családban történt változásról (családalapítás) is kérdeztük az interjúalanyainkat. Az egyéni sportot űző olimpiai bajnok hallgató elmondta, hogy megnősült, gyereke is született, ami megváltoztatta az életét. Ez elsősorban nem a sportolói karrierjét befolyásolta, mert az továbbra is fontos volt, hanem a tanulmányaira nem tudott annyi időt szentelni.

A sportjukban eredményes hallgatók beszámoltak arról, hogy mellőzték a káros szenvedélyeket, a baráti társaság – mivel szintén sportolói körből került ki – támogató jellegű volt, hiszen számukra szintén a sportteljesítmény jelentette a fő célt és értéket.

Lenténé (2016) tanulmányában megemlíti a tanulásorientált és sportorientált magatartású hallgatók csoportját, megállapítja, hogy az egyetemi képzés befejezéséhez

DUPress

közeledve a tanulásorientáció jelenik meg leginkább, ami segítheti a hallgatókat a diplomaszerzésben.

A szabadidősportot űző hallgatók jobban össze tudják egyeztetni a sportot és a tanulmányi teljesítményt, illetve a szabadidősportot űzők vagy az alacsonyabb osztályban sportoló hallgatók esetében a sport mint védőfaktor jelenik meg az eredményességben (Kovács 2015; Bocsi et al. 2018; Szigeti et al. 2018).

Azok az interjúalanyok, akik szabadidősportot űztek, vagy akik nem a magyar élvonalbeli elit sportolókhoz tartoztak, megerősítettek bennünket abban, hogy az alacsonyabb bajnoki osztályban való sportolás összeegyeztethető a tanulmányokkal, mint ahogy ezt megerősíti Lenténé (2015) egyetemi sportolókon végzett tanulmánya is. A „sportos" szak feltételezi a sportorientációt, és támogató faktor annak teljesítésében. A sport esetükben mint védőfaktor jelenik meg az eredményességben.

Összegzés

A felsőoktatási tanulmányok során az élsportoló hallgatók nehezen tudják a képzést az adott képzési idő alatt teljesíteni, melynek az oka az, hogy az élsportolói pálya nagyon sok időt követel az edzések, felkészülések miatt, így kevesebb idő jut a tanulmányokra. A kontaktórától való távolmaradás szintén a lemorzsolódást eredményezheti. Az élsportolók pozitívan vélekedtek az egyéni tanrendről és mentorprogramról, mely a kettős karrier és kettős életpálya kialakításához nagy segítséget jelentett nekik. A mentorprogram azonban szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy az élsportolók sikeresen be tudják fejezni a tanulmányaikat.

Az élsportolók tanulási támogatásának különböző eszközei (e-learning-kurzusok–MOOC, mentorprogram, egyéni tanrend stb.) fontosak a tanulás támogatásában, és ezeknek a jövőbeni szerepe felértékelődik majd (Czeglédi 2015; 2017), hiszen hazánkban a társaságiadó-kedvezményezett sportágak rendszerének hat labdajátékban történt bevezetésével jelentősen növekedett az utánpótláskorúak száma, a versenyengedéllyel rendelkezők aránya. Ezek a fiatalok a jövőben a felsőoktatási intézményekben fognak megjelenni hallgatóként, akik igénylik majd a kettős életpályát támogató különböző programelemeket.

Az IKT-eszközöknek, ezek fejlesztésének, az online tanulástámogatási eszközöknek a jövőben talán még az eddiginél is nagyobb lesz a szerepe a felsőoktatási lemorzsolódás elleni küzdelemben (Czeglédi 2009; 2016).

Kutatásunk alapján megerősíthető a lemorzsolódás képzési terület specifikus kutatásának szükségessége. Jelen kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a lemorzsolódás elleni stratégiának is komplexnek kell lennie az élsportolók esetében, hiszen komplex problematikával találkozhatunk. A rugalmas tanrend, mentorprogram mellett az elektronikus oktatást támogató kurzusok és tananyagok, a sportolói kettős karriert támogató programok és a sportolók felvilágosítása, kellő tájékoztatása hangsúlyosan kell, hogy megjelenjen.

DUPress

Hivatkozott irodalom

- Alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményei, file:///C:/Users/user/Downloads/alapkepzesi_szakok_kkk_101117.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 15.
- Aquilina, D. (2013). A Study of the relationship between eliteathletes' educational development and sporting performance. *The International Journal of the History of Sport, 30* (4), 374–392.
- Baker, A. & Hawkins, B. J. (2016). Academic and career advancement for Black male athletes. *New Directions for Adult & Continuing Education, 150,* 71–82.
- Bíró M. (2015). A testnevelés aktuális kérdései. In Révész L. & Csányi T. (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához.* I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok (pp. 105–136). Budapest, Magyar Diáksport Szövetség.
- Bocsi V. & Szabó Gy. (szerk.) (2018). *Oktatás – nevelés – társadalom.* Debrecen, Didakt Kiadó.
- Bocsi V. et al. (2018). A pedagógus hallgatók késleltetett diplomaszerzésének okainak feltárása interjúk alapján. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban (pp. 63–90). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press.
- Borbély A. & Müller A. (2008). A testi-lelki harmónia összefüggései és módszertana. In Koncz I. (szerk.): *Valóság-Térkép-6.* PEM-tanulmányok (pp. 27–41). Budapest, Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület.
- Czabai V., Bíró M. & Hajdu P. (2007). Az Eszterházy Károly Főiskola hallgatóinak életmódja, sportolási szokásai. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport, 34,* 29–38.
- Czeglédi L. (2007). IT kompetenciák az információs társadalomban: Haladunk vagy maradunk? In Lehoczky L. & Kalmár L. (szerk.): MicroCAD 2007, M szekció: 27. International Scientific Conference: Miskolc, 2007. 03. 22.–2007. 03. 23. Miskolci Egyetem Innovációs és Technológia Transzfer Centrum, Alkalmazott informatika, 25–30.
- Czeglédi L. (2009). A felsőoktatás informatizálása, különös tekintettel a technikai eszközök integrációjára. In Kis-Tóth L. (szerk.): *Elektronikus tanulási környezetek kialakítása I.* (pp. 10–31). Eger, Líceum Kiadó.
- Czeglédi L. (2015). *Könyvtár és oktatás: oktatási környezetek könyvtári támogatása.* Eger, Líceum Kiadó.
- Czeglédi L. (2016). Oktatástámogatás: felelősség és minőség. In Karlovitz J. T. (szerk.): *Társadalom, kulturális háttér, gazdaság:* IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia: Štúrovo, Szlovákia, 2016. 04. 24.–2016. 04. 26. Komárno, International Research Institute, 391–395.
- Czeglédi L. (2017). Digitális repozitóriumok szerepe és lehetőségei a felsőoktatásban. In Karlovitz J. T. (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak-*

DUPress

módszertanok köréből. Konferencia: Štúrovo, Szlovákia, 2017. 01. 15.–2017. 01. 16. Komárno: International Research Institute, 395–400.
- Derényi A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép,* 1–21.
- Donnor, J. K. (2005). Towards an interest-convergence in the education of African-American football student athletes in major college sports. *Race Ethnicity and Education, 8* (1), 45–67.
- Eurostat (2016). *Ever greater share of persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainmentin the EU… and ever fewer early leavers from education and training,* https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8001730/3-26042017-BP-EN.pdf/c22de270-ea00-4581-89bc-501056f9cae2. Utolsó látogatás: 2018. 09. 23.
- Fehérvári A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra, 7–8,* 3–19.
- Fenyves V. et al. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 3,* 5–14.
- Filho, E. et al. (2014). Profile of high-performing college soccer teams: An exploratory multi-level analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 15* (5), 559–568.
- Gayles, J. G., Crandall, R. E. & Jones C. R. (2015). Advising Black Male Student-Athletes: Implications for Academic Support Programs. In Robert A. et al. (eds.): *Black Males and Intercollegiate Athletics: An Exploration of Problems and Solutions* (pp. 45–68). Emerald Group Publishing Limited.
- Jonker, L. et al. (2010). Academic performance and self-regulatory skills in elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences, 28* (14), 1605–14.
- Kovács K. (2015a). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban.* Oktatáskutatók Könyvtára 2. Debrecen, CHERD.
- Kovács K. (2015b). A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében. *Educatio, 2,* 130–138.
- Láng P. F., Bíró M. & Kopkáné Plachy J. (2012). A leendő testkulturális szakember dohányzási szokásainak, dohányzással kapcsolatos nézeteinek vizsgálata. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport, 39,* 13–30.
- Lenténé Puskás A. (2013). Sportoló egyetemista–egyetemista sportoló: Szabályozás és megvalósítás a Debreceni Egyetemen. In Perényi Sz. (szerk.): *„Ifjúsági sport és tehetséggondozás – a 21. század kihívásai"*. II. Nemzetközi Turizmus és Sportmenedzsment Konferencia: Debrecen, 2012. szeptember 5–6. Konferenciakötet (pp. 168–175). Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Lenténé Puskás A. (2014). A párhuzamos karrierépítés lehetőségei élsportoló egyetemisták körében. *Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat, 6* (1–2), 403–412.
- Lenténé Puskás A. & Perényi Sz. (2015). Medals and degrees: Factors influencing dual career of elite studentathletes at the University of Debrecen. *Abstract, 9* (1–2), 93–98.
- Lenténé Puskás A. (2016a). A karriertervezés dimenziói és a sport iránti elkötelezettség változásai élsportoló egyetemi hallgatók körében. *Taylor: Gazdálkodás- és*

DUPress

Szervezéstudományi folyóirat: A virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei, 8 (3), 143–150.

- Lenténé Puskás A. (2016b). *A sportolói karrier és a tanulmányok összehangolásának lehetőségei és kihívásai a Debreceni Egyetemen*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- McKenna, J. & Dunstan-Lewis, N. (2004). An Action research approach to supporting elite student-athletes in higher education. *European Physical Education Review, 10* (2), 179–198.
- Perényi Sz. (2011). Sportolási szokások – sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék: Ifjúság 2000–2010* (pp. 159–184). Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (NCSSZI).
- Pfau C. S. (2017). *A szabadidősport szervezési sajátosságai a felsőoktatásban.* PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Pusztai G. & Kozma T. (2009). Kié a doktori iskola? *Educatio, 8* (1), 64–75.
- Ráthonyi-Odor K. et al. (2015). Sportszervező képzés jelene, jövője – előtanulmány a Debreceni Egyetem végzős sportszervező hallgatóinak véleménye alapján. *Magyar Sporttudományi Szemle, 16* (4), 37–43.
- Stéber A. (2012). A felnőttkori tanulás az élsportolói (labdarúgó) életpályamodellben. *Szín, 17* (3), 42–46.
- Storch, J. & Ohlson, M. (2009). Student services and student athletes in community colleges. *New Directions for Community Colleges, 147,* 75–84.
- Sujit C., Farkas J. & Baráth K. (2016). Új célok, módszertani és képzési elemek az Európai Unió sportolói kettős karrier projektjében. *Magyar Sporttudományi Szemle, 17* (66), 28.
- Szigeti F. et al. (2018). A pedagógus hallgatók késleltetett diplomaszerzésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében (p. 204). Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2018/05/HuCER_abstract2018_06.12.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 09. 23.
- Váczi P. et al. (2016). A Tao rendszer hatásainak felmérése a magyar kosárlabda csapatoknál. *Testnevelés, Sport, Tudomány / Physical Education, Sport, Science, 2* (1–2), 79–82.
- Váczi P. et al. (2017). A különböző bajnoki rendszerben működő hazai kosárlabda klubok gazdálkodási sajátosságai. *Selye E-Studies, 2* (34), 102–117.

DUPress

Berei Emese Beáta

Krónikus betegség a felsőoktatásban? Lemorzsolódáskockázat hátrányos helyzetű hallgatók körében

Absztrakt
Tanulmányom a felsőoktatási lemorzsolódás témaköréhez kapcsolódik, amelyet különböző oktatásstatisztikai, oktatásszociológiai, oktatáspolitikai kutatások társadalmi problémaként jeleznek (ANASOR 2012; Barro et al. 2013; Beck 1997; Berei 2017; Imre 2002; Polónyi 2008; Pusztai 2011). Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy veszélyezteti-e a magyarországi, határ menti felsőoktatási intézmények hátrányos helyzetű hallgatóit a lemorzsolódás? Ha igen, akkor ennek hátterében milyen társadalmi, oktatáspolitikai, egyéni okok húzódnak meg? A vizsgálat azért releváns, mert ők alkotják a legnépesebb, nem tradicionális hallgatói csoportot a felsőoktatásban (Berei 2018; Ceglédi 2008; Fónai 2012). A kutatás alapjául szolgáló adatbázis a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD) IESA 2015 kutatásának keretében készült. A megkérdezett magyarországi hallgatók a Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola hallgatói, összesen 1226 fő. Első lépésben a hátrányos helyzetű hallgatókat azonosítottam (hozzávetőlegesen 20%), majd megvizsgáltam, hogy az anyagi hátrányaikon túlmenően, milyen más jellegű – a családi szocializációjukkal összefüggő, illetve egyéni magatartásukból fakadó – hátrányaik vannak a többi hallgatókhoz képest? Eredményeim ismételten igazolták azt az oktatáskutatási megállapítást, amelynek értelmében ezt a csoportot nagyobb mértékben veszélyezteti a lemorzsolódás, mint a többi hallgatót (ANASOR 2012; Boudon 1981; Bourdieu 1978; Brock 2010). Családi szocializációjuk hiányosságain túlmenően egyéni magatartásuk is veszélyt jelent: felsőoktatási tanulmányaik során kevésbé vesznek részt a tanórákon, előadásokon, és elszántság tekintetében is kisebb az esélyük, hogy befejezzék tanulmányaikat.

Bevezetés és a vizsgálat elméleti megalapozása

Korábbi vizsgálódásaimban az oktatás tömegesedési folyamatának az áttekintése kapcsán arra a következtetésre jutottam, hogy a felsőoktatási lemorzsolódás krónikus tünetként van jelen a felsőoktatásban. Az oktatási expanzió következtében az európai

DEBRECEN UNIVERSITY PRESS

diákok egyre többen kezdték el felsőoktatási tanulmányaikat, ugyanakkor a lemorzsolódás mértéke 1950-től napjainkig alig változott. Míg 1950-ben 51 százalékos volt a lemorzsolódás, addig 2010-ben 47,7 százalékos, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak közel fele nem szerzett diplomát, és a lemorzsolódási arány 2010-ben megközelítőleg olyan mértékű volt, mint hatvan évvel korábban (Barro et al. 2013; Berei 2017; Kozma 2010).

A lemorzsolódás jelenségének egyik lehetséges szociológiai magyarázata az, hogy noha az oktatási expanzió során átlagosan megnőtt az iskolában eltöltött évek száma, a társadalmi egyenlőtlenségek nem csökkentek, hanem csak a szintek tolódtak el az oktatási reformfolyamatok következtében, a különböző nem tradicionális csoportok továbbtanulása révén belső különbségek keletkeztek. Eltűnt a társadalomban a „rendi" különbség, viszont elkezdődött az élethelyzetek és életutak diverzifikálódása és individualizálódása (Beck 1997).

A társadalmi egyenlőtlenségek és az iskolarendszer egyenlőtlenségeinek az összefüggései a múlt század második felében végzett oktatásszociológiai vizsgálatok során kerültek a kutatások középpontjába. Bourdieu (1978) megállapította, hogy azok az egyetemi hallgatók, akik „fizikai munkás" családokból származtak, alacsonyabb tanulmányi eredményeket értek el az egyetemi képzés során, mint azok a hallgatók, akik „polgári" vagy „elit" társadalmi csoportokhoz tartozó családi hátterűek voltak. Több francia egyetemen végzett kérdőíves felmérés során ezek a különbségek tömeges méretűeknek bizonyultak, továbbá rámutatott arra is, hogy ennek a jelenségnek a magyarázata nem a diákok személyes képességeiben, hanem a korábbi családi szocializációjukban gyökerezik. Kiemelte, hogy az alacsony státusúak kulturális hátrányai nem kompenzálódnak, mivel az egyetemi képzés evidensnek vesz olyan ismereteket és készségeket, amelyeket a hallgatók a magasabb státusú családi háttérben sajátítottak el korábbi szocializációjuk során. Makrotársadalmi kontextusban vizsgálódva feltárta, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási egyenlőtlenségeket idéznek elő, majd visszaalakulnak társadalmi egyenlőtlenségekké, újratermelve a hátrányos helyzet problémakörét a társadalomban. Ilyenként, az oktatási rendszer, noha az egyenlő esélyek elvét vallja, mégis fenntartja az egyenlőtlen struktúrákat (Bourdieu 1978, idézi Pokol 2004).

Boudon (1981) a továbbtanulási döntés mikroszintű elméletének a megalkotásában, gazdaságelméleti és társadalmi mobilitáselméletekből kiindulva, egy fiatal felnőtt karrierjét az oktatási rendszerben egyéni döntések sorozatának tekintette, amelynek a gyakorisága, természete és fontossága az oktatási intézményektől függ, és ezeknek a döntéseknek az ismétlődése a társadalmi különbségek exponenciális növekedéséhez vezethet. Hipotézisei szerint a különböző társadalmi rétegekhez tartozó csoportok között különbségek vannak az iskolai magatartásmódokat befolyásoló értékek megoszlásában. Azok a fiatalok, akik alacsonyabb társadalmi státusú családokból származnak, kevésbé tekintik értéknek a továbbtanulást a sikeresség elérésében. Továbbá ezek a fiatalok kognitív hátrányban is vannak azokhoz képest, akik kedvező családi háttérben szocializálódtak. Jellemző rájuk, hogy alábecsülik a tanulás jövőbeli előnyeit, túlbe-

DUPress

csülik a tanulással kapcsolatos pillanatnyi hátrányokat, és kockázatosnak tekintik a tanulásba való beruházást. A hátrányos helyzetű, gazdaságilag szegény családi háttér jellemzően együtt jár nyelvi hátrányokkal is, és a fiatal értékrendjében a tanulás, illetve annak jövőbeli jelentősége túl csekély. Korlátozott szubjektív időhorizont-szemlélete olyan irányú, hogy kényszerűségből kevesebbet foglalkozik a jövőbeli beruházásokkal, és a tanulásból fakadó jövőbeli előnyöket alulértékeli a pillanatnyi előnyökhöz képest.

Fejes (2006) szerint nemcsak a tehetségek elvesztése szempontjából fontos a hátrányos helyzet csökkentése, hanem gazdasági, makrotársadalmi szempontból a társadalom egésze számára egyaránt előnyöket kínál. A gazdasági növekedés megkívánja az alacsony szaktudásúak arányának a csökkentését, a túlzott eltérések mérséklését, a társadalmi mobilitási lehetőségeknek a biztosítását, az emberi tőke megfelelő hasznosítását. A hátrányos helyzetűek kompenzációjára való fokozott odafigyelés fontos az oktatásba befektetett közpénzek hatékony felhasználása szempontjából is, amely később megtérül a társadalom javára.

Hanushek és Woessmann (2011) összehasonlító kutatásában összefüggést talált az oktatás eredményessége, valamint az adott ország gazdasági eredményessége között. 24 OECD-ország gazdasági növekedését vizsgálva 1960 és 2000 között, azt találták, hogy az oktatáspolitikai reformintézkedéseik szorosan összekapcsolódnak a hosszú távú gazdasági fejlődési képességükkel. A hagyományos oktatáspolitikai intézkedések, amelyeknek értelmében az oktatási intézményeknek több anyagi támogatást juttatnak vagy csökkentik az osztálylétszámot, nem javították számottevően az oktatási eredményességet, ugyanakkor a humán tőkébe való befektetés a hosszú távú gazdasági előrehaladás útját nyitotta meg számukra.

Hrubos (2012) felhívta a figyelmet arra, hogy a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása nem jelentett prioritást a bolognai folyamat néven ismertté vált felsőoktatási reformfolyamat során. Ez irányú tevékenységet elsősorban az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) végez az Európai Felsőoktatási Térségben, amelynek kutatói a túlzott versenyképességre, az egyoldalúan gazdasági értelemben vett hatékonyságra hívták fel az oktatáspolitikusok figyelmét. Hangoztatták az állami felelősségvállalás fontosságát a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklésében. Az ő fellépésük hozadéka a reform társadalmi következményeinek a nyomon követése, a társadalmi-gazdasági háttér vizsgálata a felsőoktatásban. Fogalomhasználataik szerint hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban az alulreprezentált társadalmi rétegek, mint az alacsony státusú társadalmi-gazdasági rétegekhez tartozók, a fizikai-biológiai fogyatékossággal élők, a bevándorlók, a kulturális kisebbségekhez tartozók. Megfogalmazták, hogy a felsőoktatásba belépő, illetve a diplomához jutó hallgatói összetételnek tükröznie kellene a népesség összetételét, utalva ezzel a lemorzsolódás krónikus problémájára (Hrubos 2012).

Napjainkban az oktatás „gravitációs központját" már nem a középiskolai tanulmányok képezik, hanem áttevődött a felsőoktatásba, ezért fontos, hogy a kormányok sokkal többet tegyenek a lemorzsolódások megelőzéséért és a hallgatók sikeres tanulmányainak az érdekében. Különösen három terület szorul reformra: a felzárkóztató,

előkészítő oktatás („remedial education"), a hallgatói támogató szolgálat („students support service") és a hallgatói kutatások és az anyagi támogatások rendszere („financial aid") (Brock 2010). *„A hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba történő bejutásának az előmozdítására a hosszú távon megvalósítandó megoldás egy olyan előkészítő iskolarendszer lehet, amely számukra megteremti a bejutás és a bennmaradás szellemi alapjait"* (Polónyi 2008: 199). Ilyen kezdeményezések a roma szakkollégiumok és a több felsőoktatási intézményben kezdeményezett „érettségi"-előkészítők, de ezek még távol állnak attól, hogy elég kiterjedt védőhálót képezzenek.

2012-től kezdődően, a gazdasági válság utáni időszakban, az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) a nem tradicionális csoportok felsőoktatási inklúzióját a bolognai folyamat sarokpontjának tekintette. Az EUROSTUDENT legutóbbi adatfelvételei az Európai Hallgatói Szövetség munkája nyomán 2008–2011-es, majd a 2012–2015-ös időszakban jöttek létre, amelynek keretében átfogó kép tárult fel az európai hallgatók életének társadalmi és gazdasági feltételeiről (ezt a felsőoktatás szociális dimenziójának nevezik a szakértők) (Hrubos 2012).

A hallgatók percepcióit, nézeteit a különböző reformfolyamatokkal kapcsolatosan 2003-tól vizsgálják az Európai Felsőoktatási Térségben, köztük Magyarországon is. 2007-ben a hallgatók gazdasági-társadalmi helyzetével kapcsolatos kutatások megállapították, hogy Magyarországon rosszabbodott a hallgatók helyzete 2005-höz képest (ESIB 2007). A gazdasági válság utáni időszakban ezek a kutatások különös jelentőséggel bírtak, mivel általános képet adtak a hallgatók társadalmi-gazdasági helyzetéről, valamint az egyes országokban zajló felsőoktatási folyamatokról, reformokról egyaránt. A hallgatók percepciói alapján azt vizsgálták 2012-ben, hogy makrotársadalmi szinten az Európai Felsőoktatási Térségben milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes országok kormányzatai a hallgatók társadalmi-gazdasági háttere javításának. Megállapították, hogy nincs egységes fogalomhasználat, és különböző a hallgatói támogató rendszer („student support services"). A lemorzsolódás, a tanulmányi késleltetés kérdéskörét vizsgálva arra jutottak, hogy az országok több mint felének van ilyen irányú oktatáspolitikai szabályozása, viszont csak Dánia, Ausztria, Finnország, az UK és Norvégia tette ezeket az adatokat elérhetővé (ESU 2012). Romániában a hallgatók a lemorzsolódások elsődleges okaként az elhibázott pályaválasztást jelölték meg, második okként az anyagi helyzetet (ANASOR 2012).

A tömegesedés során történt létszámnövekedés tehát nem járt a szelektivitás csökkenésével, hiszen a kutatások továbbra is nagyarányú lemorzsolódásra hívják fel a figyelmet, továbbá arra, hogy az egyenlőtlenségek más formában jelentek meg: a különböző szakok, a kis és nagy egyetemek/főiskolák között, a humántőke-elosztás területén. Duru és Kieffer (2008) a francia oktatási expanziót elemezve feltárta az egyenlőtlenségek újratermelődésének modern módozatát a felsőoktatásban. Megállapította, hogy a középiskolai expanziót, az érettségi vizsga általánossá válását nem követte a felsőoktatási képzés teljes expanziója, a felsőoktatás mennyiségi nyitása után a különböző szakok hierarchizálása következett. A társadalmi háttér szerinti szelekció elsősorban az orvosi, jogi, közgazdasági szakokat érintette, az egészségügyi terü-

DUPress

let a legszelektívebb maradt az idők során, ezt követte a természettudományi terület. A „munkás" hátterű hallgatók a mérnök szakokra tömörültek főleg. Az egyetlen tudományterület, ahol egyenlő arányban voltak jelen értelmiségi és nem értelmiségi hátterűek, a humán tudományok.

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja egyedülállóan szisztematikus hallgatói vizsgálatokat végez 2001 óta két-három éves gyakorisággal. Magyarországon a felsőoktatási populáció diverzifikálódott, és napjainkban számos nem tradicionális csoport jelenléte regisztrálható (Engler 2014; Papp Z. 2015; Pusztai 2011; Tőzsér 2012; Varga 2015). A kutatások alapján a következő nem tradicionális csoportok azonosíthatók a felsőoktatásban: a fogyatékkal élő, a hátrányos helyzetű és a kulturális kisebbséghez tartozó, valamint a más kultúrából és más nyelvet beszélő külföldi hallgatók. A magyarországi felsőoktatás nem tradicionális csoportokkal kapcsolatos jogszabály szerinti jellemzőit Szemerszki (2016) összesítette, aki célcsoportokra lebontva összegezte a különböző anyagi és nem anyagi támogatásokat három dimenzió mentén: a hozzáférés, a tanulmányi idő alatti és a munkaerőpiacra való kilépés tekintetében. A következő célcsoportokra nézve végezte az elemzést: (halmozottan) hátrányos helyzetűek, romák, fogyatékkal élők, határon túli magyar nemzetiségűek és kisgyereküket nevelő hallgatói csoportok. Ezek közül jelen tanulmányomban főleg a hátrányos helyzetűekre fókuszáltam.

A kérdés időszerűségére utalnak a Magyarországon érvényben levő gyermekvédelmi és oktatási jogszabályok alapján meghatározott statisztikai mutatók is (1. táblázat). Ennek értelmében az oktatási rendszerben nagy arányban megtalálhatók a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, felsőoktatási jelenlétük regionális sajátosságai is figyelemre méltók (Hegedűs 2016).

1. táblázat. A köznevelésben részt vevő tanulók és a hátrányos helyzetűek (HH) arányának változása Magyarországon 2011–2015 között (fő) (százalék)

Időszak	Összesen (N)	HH összesen (N)	HH aránya (%)
2011	1 743 106	640 848	37
2012	1 711 263	615 613	36
2013	1 665 666	518 417	31
2014	1 620 013	348 358	22
2015	1 592 795	327 576	21

Forrás: Oktatas.hu (2015a)[1] *alapján saját szerkesztés*

Jelen kutatás a felsőoktatási intézmények szempontjából is releváns, mivel korábbi vizsgálatok feltárták, hogy a román–magyar határ menti régió az első 50 leghátrányosabb magyarországi járás közé tartozik (Híves 2015), továbbá a magyarországi kis,

[1] https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek.

DUPress

állami fenntartású egyetemekre (főiskolákra), valamint a romániai magánegyetemekre tömörülnek a nem értelmiségi háttérből érkező, hátrányos helyzetű csoportok (Hatos 2012).

A különböző nem tradicionális csoportokkal kapcsolatos oktatáspolitikai szemléletet korábbi tanulmányaimban – Berei (2015; 2018) – részletesen elemeztem mind magyarországi, mind romániai vonatkozásban, jelen írásomban a hátrányos helyzetű hallgatói csoportokkal kapcsolatos magyarországi oktatáspolitikai koncepciót ismertetem csupán.

A magyarországi felsőoktatást szabályozó jogrendszer 1993-tól különféle támogató előírásokat foganatosított a hátrányos helyzetű hallgatói csoportokkal kapcsolatosan, hármas célt követve:

– meghatározta a hátrányos helyzet fogalmát;
– a felvételi eljárás során többletponttal támogatja, ösztöndíjas helyeket biztosít a számukra, illetve az eljárási díj alól mentesíti őket;
– szociális alapú támogatásokat irányoz elő ösztöndíjak és más térítések, juttatások formájában a tanulmányi időszakra.

1993–2011 között a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet oktatáspolitikai értelmezését Magyarországon a köznevelési törvény szabályozta, majd 2011-től átkerült a gyermekvédelmi szektor hatáskörébe. 2007-től érvényben van az „előnyben részesítési szabályozás", amely egységesítette a (halmozottan) hátrányos helyzetű, a fogyatékossággal élő és a kisgyermeküket gondozó hallgatók segítő gyakorlatát a felvételi eljárás során (Kiss 2014). Napjainkban a felsőoktatást az érvényben lévő 2011. évi CCIV. törvény szabályozza. A hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgató (jelentkező) fogalmát úgy határozza meg, hogy hivatkozik a Gyvt.-re: „hátrányos helyzetű (vagy halmozottan hátrányos helyzetű): az a beiratkozás (jelentkezés) időpontjában huszonötödik életévét be nem töltött személy, aki a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint hátrányos helyzetűnek (halmozottan hátrányos helyzetűnek) minősül".[2]

A jogszabály tehát a hátrányos helyzetűek esetében az anyagi deprivációjukat veszi figyelembe, amelyet az 1997. évi XXXI. gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatást szabályozó törvény (Gyvt.) alapján állapítanak meg az oktatási szektoron kívül, figyelembe véve a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatottságát, lakókörnyezetét, lakáskörülményeit is. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók az egységes tanulmányi követelmények teljesítése alól nem mentesíthetők (Szemerszki 2016; V. Gönczi 2015).

[2] Felsőoktatási törvény 66. fejezet. Értelmező rendelkezések. 108. paragrafus 9. és 10. bekezdés, https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Tanulmányomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy veszélyezteti-e a magyarországi, határ menti felsőoktatási intézményekben a hátrányos helyzetű hallgatókat a lemorzsolódás? Ha igen, akkor miért? A kutatás alapjául szolgáló adatbázis a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD) 2015-ös IESA-projektje keretében készült. A vizsgálat a Debreceni Egyetemhez és vonzásköréhez kapcsolódik, országhatárokat átlépve: Magyarországon az Észak-Alföld régióban, továbbá Romániában, Ukrajnában Kárpátalján és Szlovákiában, összesen 15 felsőoktatási intézményben 2017 hallgató kérdőíves megkérdezésével. A magyarországi hallgatók a Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola hallgatói, összesen 1226 fő. A mintavétel az intézmények és a karok hallgatószámaival arányosan alakult: az alap- és osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mesterképzés 1. és az osztatlan képzés 4. évfolyamán 50 százalékos lekérdezési aránnyal (Pusztai et al. 2016: 10).

Vizsgálatom első lépésében azokat a hallgatókat azonosítottam, akik Magyarországon az érvényben levő jogszabályok szerint előnyben részesítettek, vagyis a felsőoktatási felvételi során többletpontra voltak jogosultak. Több hallgató számolt be arról, hogy többletpontot igényelt (igényelhetett volna) fogyatékossága, roma/cigány nemzeti hovatartozása vagy (halmozottan) hátrányos helyzete miatt. A hallgatók közel 20%-a saját bevallása szerint hátrányos helyzete miatt többletpontra volt jogosult, ők képezték a legnépesebb nem hagyományos csoportot a mintában. Ez megközelítőleg egyezik a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD) korábbi eredményével (Pusztai 2011). Fónai (2012) a HERD 2012-es adatbázis elemzése során az alacsony társadalmi-gazdasági státusú hallgatókat 24 százalékra becsülte a régióban. Korábbi kutatások ennél nagyobb jelenlétet állapítottak meg (Ceglédi 2008).

2. táblázat. A hallgatók képzés szerinti megoszlása (%)

	HH-csoport	Nem HH-csoport
Alapképzés	**68,4**	59
Mesterképzés	18,2	**27,9**
Osztatlan képzés	13,3	13,1
Összesen	100	100

Forrás: IESA 2015 (N = 1169)

A hátrányos helyzetű hallgatók az alapképzésben szignifikánsan felül-, a mesterképzésben alulreprezentáltak (p = 0,01). Lényeges rámutatni továbbá, hogy finanszírozási szempontból a hátrányos és a nem hátrányos csoport között nincs számottevő különbség, a hallgatók többsége 2015-ben még állami finanszírozási formában tanult, és 10 százalék körüli volt azoknak az aránya mindkét hallgatói csoportban, akik saját költségükön végezték tanulmányaikat.

DUPress

Elemzésemben azt vizsgáltam, hogy anyagi deprivációjukon túlmenően, milyen más jellegű hátrányaik vannak társaikhoz képest? Milyen családi és egyéni indítékok, prioritások, motivációk játszanak szerepet a felsőoktatási bennmaradásukban/lemorzsolódásukban?

Hogyan startolnak a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban?

A családi szocializáció hátrányai tárultak fel akkor, amikor a szülőkkel kapcsolatos kérdéssort elemeztem (3. táblázat). Szignifikáns különbségek voltak a csoportok között több vonatkozásban is: a hátrányos helyzetűek között gyakoribb azoknak az aránya, akikkel a szülők nem beszélgetnek (kultúráról, politikáról, közéleti témákról, könyvekről, a hallgató jövendő pályájáról), nem támogatják anyagilag, nem szerveznek közös kulturális programokat, nem bátorítják a tanulásra, elhanyagolják őket. A családi háttér vizsgálata nemcsak anyagi jellegű egyenlőtlenségeket tárt fel tehát (a hátrányos helyzetűek mintegy negyede soha vagy nagyon ritkán kap anyagi támogatást a szüleitől), hanem olyan kulturális és kapcsolati egyenlőtlenségeket is, amelyek negatívan hatnak a hallgatók bennmaradására. A kapcsolati orientációra vonatkozó mérőeszközt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja fejlesztette (Pusztai 2009; 2011).

3. táblázat. A családi háttér különbségei a hátrányos helyzetű csoporthoz való tartozás szerint (%) (azoknak az aránya, akiknek a szülei ritkán vagy soha nem teszik)

Milyen gyakran teszik a szüleid?	**HH-csoport**	**Nem HH-csoport**
Beszélgetnek veled kultúráról, politikáról, közéleti témákról ***p = 0,000	**53,3**	38,1
Beszélgetnek veled könyvekről, filmekről **p = 0,01	**50**	40,5
Beszélgetnek veled jövendő pályádról *p = 0,007	**26,9**	18,8
Tájékozódnak arról, hogyan töltöd a szabadidődet *p = 0,033	**30,5**	23,7
Vonnak be a házimunkába ***p = 0,001	**29,4**	19,3
Érdeklődnek tanulmányaidról *p = 0,024	**19,2**	13,3
Találkoznak barátoddal/barátaiddal	53,2	46,7
Támogatnak anyagilag ***p = 0,001	**25**	15,6
Szerveznek veled közös kulturális programot *p = 0,022	**49,8**	41,3
Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra *p = 0,013	**25,2**	17,9
Kapcsolatot tartanak oktatóiddal	82,2	83,5
N	237	889

Megjegyzés: Khí-négyzet-próba, ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05. A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014–2015 (N = 1226)

Az anyagi deprivációjuk ellenére a hátrányos helyzetű csoport hallgatóinak több mint a fele úgy került be a felsőoktatásba, hogy korábban részt vett különórákon. Ugyanakkor, összehasonlítva társaikkal, szignifikánsan kevesebben vannak, akik a középiskolai tanulmányaik alatt fizetett, iskolán kívüli különórára járhattak (p = 0,001).

4. táblázat. Magán- (fizetett) órákon való részvétel (%)

Középiskolai éveid alatt részt vettél-e magánórákon (fizetett különórán, az iskolán kívül)?	**HH-csoport**	**Nem HH-csoport**
Részt vettem ***p = 0,001	51,8	**63,6**
Nem vettem részt	48,2	36,4
Összesen	100	100

Megjegyzés: Khí-négyzet-próba, ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05. A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014–2015 (N = 1226)

Középfokú nyelvvizsga tekintetében is szignifikáns különbség van a két csoport között: míg társaiknak több mint a fele (56,6%) rendelkezik nyelvvizsgával, addig a hátrányos helyzetű csoportban ez az arány jóval alacsonyabb, csak 43,5% (p = 0,000).

A hallgatók egyéni motivációit vizsgálva nagy arányban azért választották azt a felsőoktatási intézményt, ahol éppen tanulnak, hogy gyarapítsák tudásukat, valamint a jövőbe kívántak befektetni (hogy könnyebb legyen majd elhelyezkedni a munkaerőpiacon, hogy jól jövedelmező és elismert munkahelyet találhassanak). Ilyen téren a hátrányos helyzetűek csoportja alig különbözik a többségtől. Az ő esetükben is a vezérmotivációk közé tartozott a tudásgyarapítás, illetve a jövő megalapozása. Az anyanyelven való tanulást a hátrányos helyzetű csoportok jobban igénylik, mint azt, hogy sokféle kapcsolatot alakítsanak ki. Ennek a magyarázata vélhetőleg abban van, hogy a peremhelyzetű fiatalok tudatában vannak nyelvi hátrányaiknak, ami korábbi családi szocializációjukból fakad, és az anyanyelven való tanulás során ezeknek a leküzdését remélik (Berstein 1975; Bíró 1984; Boudon 1981). Mindezek mellett a hallgatóknak több mint a fele mindkét csoportból, a felsőoktatási intézmény kiválasztása során motivált volt abban, hogy sokféle kapcsolatot alakítson ki. Ez a motiváció fontos szerepet játszik később, a csoporttársi kapcsolatok kialakításában, egymás elfogadásában, a felsőoktatási inklúzió, méltányosság megvalósításában (Berei 2017; Flora & Berei 2018).

A kereszttábla-elemzés (5. táblázat) feltárta, hogy nincsenek szignifikáns különbségek a hátrányos helyzetű és a többi hallgató intézményválasztási motivációinak alapvető mintázatában. Egyetlen esetben találtam kivételt: a hátrányos helyzetű hallgatókat a vártnál több esetben motiválta szignifikánsan a barátok példája, mint többségi hallgatótársaikat (p = 0,025).

DUPress

5. táblázat. A felsőoktatási intézmény kiválasztásának indítékai hátrányos helyzet szerinti megoszlásban (%)

Motiváló tényezők	HH-csoport	Nem HH-csoport
Gyarapítsam tudásom	89,1	86,1
Könnyebb legyen elhelyezkedni	80	76,7
Elismert foglalkozásom legyen	72,1	73,1
Jól jövedelmező állást találjak	71,6	67,7
Az anyanyelvemen tanulhassak	61,9	55,9
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	58,5	63,1
Ne kelljen tandíjat fizetni	49,3	49,3
Megfogadjam a szüleim, tanáraim tanácsát	48,8	44,1
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére	46,4	43,9
Kövessem barátaim példáját *p = 0,025	**22,5**	16
Kövessem a családi példát	20,7	22,2
Még ne kelljen dolgozni	16,7	21,7
N	237	889

Megjegyzés: Khí-négyzet-próba, *p < 0,05. A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014–2015 (N = 1226)

A hátrányos helyzetű hallgatók egyéni hozzáállása a felsőoktatási tanulási folyamathoz

A továbbiakban azt is vizsgáltam, hogy a hallgatók motivációs bázisa, amellyel az intézményt kiválasztották és elkezdték felsőoktatási tanulmányaikat, milyen attitűdökkel társulnak a tanulási folyamat során. Amikor a hallgatók elszántságát, erőfeszítését, kurzusokon való részvételét elemeztem a hátrányos helyzetű csoporthoz való tartozással összefüggésben, akkor azt kaptam, hogy szignifikánsan nagyobb azoknak az aránya, akik nem törekednek arra, hogy részt vegyenek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon, illetve nem elszántak abban, hogy befejezzék felsőoktatási tanulmányaikat.

DUPress

6. táblázat. Tanulási attitűdök a hátrányos helyzetű csoporthoz való tartozás szerint (%) (akik nem értenek egyet)

	HH-csoport	Nem-HH csoport
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra szakmai karrierem során	18,5	15,2
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően *p = 0,013	**19,5**	12,8
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	15,9	12,1
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon **p = 0,005	**28,9**	19,4
N	237	889

Megjegyzés: Khí-négyzet-próba, **p < 0,01, *p < 0,05. A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014–2015 (N = 1226)

Az elemzés során esélyhányadost is számoltam (OR[3]), mivel arra is kíváncsi voltam, hogy egy hátrányos helyzetű hallgató milyen eséllyel törekszik az órákon, előadásokon, gyakorlati órákon való részvételre, illetve milyen eséllyel törekszik tanulmányai befejezésére. A vizsgálat megmutatta, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók lényegesen kisebb eséllyel törekednek az órákon, előadásokon való részvételre (OR = 0,6), ezért az ő esetükben nagyobb odafigyelésre lenne szükség a felsőoktatási intézmény részéről. A kedvezőtlen anyagi helyzetük enyhítésére vállalt bejárás és munkavállalás nem kedvez a megfelelő mértékű intézményi jelenlétüknek. Továbbá a vizsgálat azt is megmutatta, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók szignifikánsan kisebb eséllyel törekednek tanulmányaik befejezésére, mint nem hátrányos helyzetű társaik (OR = 0,6).

Boudon (1981) elmélete csak részben igazolódott, hiszen nem volt különbség hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgató között abban a tekintetben, hogy alábecsülik a tanulás jövőbeli előnyeit (20% alatt mindkét csoportból). Továbbá arra is fény derült, hogy a hallgatók többségének az a szándéka, hogy minél jobb tanulmányi eredményt érjen el. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű csoporthoz tartozók körében szignifikánsan nagyobb gyakorisággal nincs törekvés arra, hogy részt vegyenek az oktatási folyamatban és végül befejezzék felsőoktatási tanulmányaikat. Noha intézményválasztáskor értékrendjük nem sok szempontból különbözött kortársaikétól (mindnyájan szerették volna gyarapítani tudásukat, a jövőbe kívántak befektetni, sok kapcsolatot terveztek kialakítani), mégis a tanulással kapcsolatos attitűdök terén szignifikáns különbségeket találtam a két csoport között. Egy szisztematikusan kidolgozott ösztönzőrendszer hiánya mutatkozik itt meg ebben, anyagi és lakhatási kedvezmények, melyek a tanórá-

[3] Odd ratio.

Duress

kon való részvételhez kötődnek, személyes mentor alkalmazása, aki követi és számon kéri a hallgatói jelenlétet, tanulásra fordított időt, valamint a tanulmányok során felmerülő orientációs problémákban is eligazodást nyújt.

Összegzés

Tanulmányomban oktatáspolitikai, oktatásstatisztikai és oktatásszociológiai elméleti kitekintés után arra a kérdésre kerestem a választ, hogy veszélyezteti-e a magyarországi, határ menti felsőoktatási intézményekben a hátrányos helyzetű hallgatókat a lemorzsolódás? Vizsgálódásom ismételten feltárta, hogy igen, a hátrányos helyzetű hallgatókat nagyobb mértékben veszélyezteti a lemorzsolódás, mint a többi hallgatót. Családi szocializációjuk során a szülők nemcsak nem nyújtanak tartalmas, minőségi nevelést számukra, hanem kevés szülői figyelmet szentelnek nekik, ebből kifolyólag hátránnyal indultak a felsőoktatásba. Tanulmányaik közben kevésbé vesznek részt a tanórákon, előadásokon, és elszántság tekintetében is kisebb az esélyük, hogy eljussanak a diplomaszerzésig. Ezek az okok együttesen komoly veszélyt jelentenek arra nézve, hogy időközben lemorzsolódjanak.

Oktatáspolitikai szempontból nemcsak a felsőoktatásba kerülés támogatása fontos, hanem lemorzsolódásprevencióra is szükség van annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók eljussanak a diploma megszerzéséig. Elsőrendű problémaként Szemerszki (2016) az országos monitorizálás, nyomon követési gyakorlat hiányára mutatott rá Magyarországon, de hasonló a helyzet Romániában is. Ez hasonlóvá teszi a felsőoktatási expanziót a fizikában leírt, rendkívüli nagy gravitációs erőtérrel bíró fekete lyukhoz, amely a közeli csillagokból anyagot szív ugyan el, de utána semmilyen információt nem hagy maga után (Übelacker 2007). A hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó hallgatók tömegesen bekerülnek ugyan a felsőoktatásba, de a megfelelő támogatási formák és a követés hiánya miatt nem jutnak el a diplomaszerzésig, hanem időközben megrekednek vagy lemorzsolódnak, anélkül hogy bármilyen információ maradna velük kapcsolatosan. A hátrányos helyzetű csoportok oktatáspolitikai támogatása nem állhat meg az anyagi juttatások kiutalása szintjén, mivel más tényezők is veszélyeztetik a felsőoktatási bennmaradásukat. A magyarországi roma szakkollégiumok tevékenysége jó példa ilyen vonatkozásban is. Feladatunk, hogy megtaláljuk, feltárjuk és kezeljük azokat a társadalmi, oktatáspolitikai, intézményi, egyéni okokat, amelyek előidézik a lemorzsolódást.

Hivatkozott irodalom

- ANASOR (2012). *Impelementarea Procesului Bologna in Romania. Perspectiva studentilor.* Alianța Națională a Organizațiilor Studențești din Romania.
- Barro, R. J. & Jong, W. L. (2013). A new data set of educational attainment in the word, 1950–2010. *Journal of Development Economics, 104,* 184–198.

DUPress

- Beck, U. (1997). Túl renden és osztályon. In R. Angelusz (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 418–468). Budapest, Új Mandátum.
- Berei E. B. (2015). Halmozott hátrányban. Gyermekvédelmi rendszerben élő magyar tanulók a romániai Bihar megyében (jogszabályi és civil háttér). In Fedinec Cs. (szerk.): *Terek, intézmények, átmenetek* (Határhelyzetek VIII. (pp. 331–356). Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkolégiuma.
- Berei E. B. (2017). *A méltányosság percepciói és befogadással kapcsolatos attitűdök felsőoktatási hallgatók körében. Összehasonlító kutatás Magyarország és Románia határ menti régiójában.* PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Berei, E. B. (2018). How do Students Perceive their Non-Traditional Peers at Romanian and Hungarian Universities? *Hungarian Educational Research Journal, 8* (2), 111–122.
- Bíró Z. (1984). *Beszéd és környezet.* Bukarest, Kriterion.
- Boudon, R. (1981). The logic of social action. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete* (T. Bartus, Trans.) (pp. 406–417). Okker Kiadó.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, Gondolat.
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: barries and breackthroughts to success. *Spring, 20* (1), 109–132.
- Ceglédi T. (2008). Hátrányos helyzetű, tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen. *Educatio, 4,* 597–604.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). From the Baccalauréat to higher education in France: shifting inequalities. *Population - E, 63* (1), 123–157.
- Engler Á. (2014). *Hallgatói metszetek.* Debrecen, CHERD-Hungary.
- ESIB – The national Unions of Students in Europe (2007). *Bologna with student eyes.* London, UK, Bologna Process Committee 2005–2007.
- ESU – The European Students' Union (2015). *Bologna with student eyes. Time to meet the expectations.* Brussels, ESU.
- ESU – The European Students' Union (2012). *Bologna with student eyes.* Brussels, ESU.
- Fejes J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle, 56* (7–8), 17–26.
- Flora G. & Berei E. B. (2018). Equity, Inclusion and Cultural Diference within Higher Education in the Shared Border Region of Romania and Hungary. A Cross-National Comparative Perspective. *European Conference on Educational Research (ECER).* Bolzano, Italy, https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43616/. Utolsó látogatás: 2018. 09. 23.
- Fónai M. (2012). The relationship between the socioeconomic status and the educational progress. In Kozma, T. & Bernáth K. (eds.): *Higher Education in the Romania – Hungary Cross – Border Cooperation Area.* Oradea–Debrecen, Partium Press–CHERD (Center for Higher Education Research and Development).
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy, 7,* 427–491.

PUPress

- Hatos, A. (2012). Enrollment in Higher Education: College Choice in the Hungarian – Romanian Cross – Border Region. In Pusztai G., Hatos A. & Ceglédi T. (eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross – Border Region* (pp. 179–198). University of Debrecen, CHERD-Hungary (Center for Higher Education Research and Development – Hungary).
- Hegedűs R. (2016). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia, 16* (3), 1–13.
- Híves T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.): *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13–30). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hrubos I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. New scenes of social inequalities in higher education. *Iskolakultúra, 22* (1), 57–62.
- Kiss L. (ed.) (2014). *Eurostudent V – magyarországi eredmények.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kozma T. (2010). Expanzió. Expansion. *Educatio, 1,* 7–18.
- Papp Z. A. (2015). A méltányosság mérési lehetőségei. *Középoktatási Kiadvány,* 124–153.
- Pokol B. (2004). *Szociológiaelmélet. Társadalomtudományi trilógia I.* Budapest, Századvég.
- Polónyi I. (2008). Fejlesztő főiskola, avagy egy hiányzó láncszem a hazai felsőoktatásban? *Új Pedagógiai Szemle,* (8–9), http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tomegesedes-es-eselykiegyenlites-a-hazai-felsooktatasban. Utolsó látogatás: 2018. 11. 16.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola.* Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.) (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Szemerszki M. (2016). A jogszabályi háttér, valamint az országos szintű támogatórendszer jellemzői. In Fehérvári A. et al. (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója – Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás* (pp. 65–88). Tempus Közalapítvány.
- Tőzsér Z. (2012). A „nem-tradicionális" hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra, 1* (2), 109–114.
- Übelacker E. (2007). *Modern Fizika. 15. kötet / Mi micsoda.* Tessloff–Babilon.
- Varga A. (2015). A system-based model of inclusiveness. In Arató F. & Varga A. (szerk.): *Inclusive University. How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion* (pp. 7–26). Pécs, University of Pécs.
- V. Gönczi I. (2015). A gyermekvédelem és az iskola. Child care system and school. In Varga A. (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai. The basics of the sociology of education* (pp. 211–240). Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

DUPress

Dokumentumok

- Felsőoktatási törvény, https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv. Utolsó látogatás: 2018. 09. 01.
- Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek. Utolsó látogatás: 2018. 09. 01.

DUPress

Abstracts

The interpretations of the definition of dropout

Szemerszki, Marianna: *Dropout data and methodological considerations*

The degree of dropout is an important qualitative indicator of the higher education massification. The determination of the ratio of the dropout can be made on the basis of several methodologies, nowadays had become increasingly rife the index calculation on panel data. In our country, the Information System of Higher Education also helps us. In the following study, we are going to present what kind of indicators can be created from this rich data source, also bearing in mind the diversified style of the higher education in the student population and in the institutional characteristics.

Karászi, Zsuzsanna–Pallay, Katalin–Tóth, Dorina Anna:
The comparative analysis of the regulation of the termination of student status

All citizens, Hungarian, Romanian or Ukrainian, have the right to continue studies in higher education. Student status is acquired by enrolling at an institution of higher education. In that case, when the student status ends before the graduation, one can speak about the dropout phenomenon.

The following study wants to summarize the different cases of termination of student status in the Hungarian higher education institutions and also in the cross-border areas (Romania and Ukraine). Our aim is to carry out researches and negotiate actual developmental questions which confer regional and institutional decisions.

Csók, Cintia–Dusa, Ágnes Réka–Hrabéczy, Anett–Novák, Ildikó–Karászi, Zsuzsanna–Ludescher, Gabriella–Markos, Valéria–Németh, Dóra:
Students' dropout and its influencing factors in the light of a qualitative research

The purpose of our research is to present the dropout phenomenon at the university level since the national and international researches have analysed properly this phenomenon at elementary and secondary level. The following research has been based

DUPress

on the international literature (Bean, 1980; Tinto, 1975) and furthermore nine semi-structured interviews were made. We analysed the interviews alongside the dropout dimensions, such as the non-supportive family background, the former study failures, the difficulties in career choice, the work during the studies, the negative relationships and the harmful health-behaviour.

According to our results, the worse cultural and/or material capitals, by itself, are insufficient to create the decision of the dropout. The friends seem to have a positive effect, it can help the efficiency, but the partnership can be a risk of dropping out. Most of the interviewees identified the work as a serious risk of dropout. Taking into account the interviews and the examined dimensions, it can be established that the dropout couldn't happen just because a single motive, this is a result of a longer process, caused by several reasons. From the perspective of the interviewees, the institutes may reduce the risk of dropping out by increasing the preparation to career guidance, by providing support services or by creating an appropriate environment on campus.

Bocsi, Veronika–Ceglédi, Tímea–Kocsis, Zsófia–Kovács, Karolina Eszter–Kovács, Klára–Müller, Anetta–Pallay, Katalin–Szabó, Barbara Éva–Szigeti, Fruzsina–Tóth, Dorina Anna:
The delayed graduation of teacher students on the basis of interviews

Higher educational dropout is a significant area of education policy in Hungary. Firstly, the proportion of graduated higher educational students is low when compared to the OECD average, which may be caused by dropout from higher educational courses. On the other hand, although the phenomenon of dropout has been closely investigated in several international research papers, the methodology used to determine the dropout ratio is unsatisfactory, mainly due to the lack of expert consensus. As a consequence, we do not have precise data regarding the dropout ratios, which make investigations related to this area even more necessary. The aim of our study was to measure the possible reasons for delayed graduation and dropout, and it was carried out as a qualitative study based on existing theories. In our investigation, the role of the sociocultural background, the years prior to the time spent in higher education, the motivation of the choice of institution, employment, sports, and social activities were measured through an analysis of seven individual interviews and one focus group conversation involving ten participants based on a semi-structured interview methodology. The causes of delayed graduation and dropout, which are more difficult to observe, are an inappropriately chosen institution and/or course, employment while studying intensively in a higher education institution, competitive sport and friends with a negative attitude towards learning. Our analysis provides a stable basis for a wider questionnaire-based investigation on a representative sample and its main units have been developed according to the research blocks of the interview analysis.

DUPress

Gábrity Molnár, Irén: *The mazes of vocational guidance*

The purpose of the study is to reveal the vocational guidance practice of high school graduates in Vojvodina, which can show whether they have a clear vision and also where they are directed by the received information. The starting assumption is that that the vocational guidance of the high school students has an impact on the dropout rate of young people during their higher educational entrance exam and their university years. Research has shown that the majority of the Hungarian youth in Vojvodina, who wish to continue to study, would not like to enter a Serbian faculty. This can be caused by the economic strength of families or the lack of information, few opportunities of faculties thought in the mother tongue, poor knowledge of the official language or poor knowledge of the domestic labour market. During the survey, we hypothesised that the unilateral career choice of high school students is based on their vague vision, leading to their dropout from the Serbian higher education.

Protective factors

Pusztai, Gabriella: *An effective factor for mitigating the dropout of the students*

The Bologna reform of higher education was initiated to make graduation faster and to enable more students to graduate in short-term bachelor cycle. Dropout rates did not decline due to structural changes in Western Europe, and research on dropout remain one of the most current questions. About 40 percent of undergraduate students leave higher education without qualification in Hungary. The dropout phenomenon can be examined from institutional and individual aspects. Using the institutional statistical data the percentage of students who are continuing their studies can be mapped (retention), however on the basis of individual data we can find out students prospects about their graduation (persistence). The rate of graduates related to novices was compared to the student survey data on persistence. We reveal that the used persistence instrument is reliable enough to detect the campus differences in the completion. In our detailed multivariate analysis student persistence was studied in relation to the individual (demographic characteristics and socioeconomic status), the institution (size, selectivity, maintainer, scientific prestige) and the embeddedness (multiplicity and strength of campus network). According to our results, the institutional and network factors surpassed the impact of the individual's demographic and social characteristics.

DUPress

Ceglédi, Tímea:
Resilient success stories in the Wáli István Reformed Roma Professional College

In our research, we are going to present the dropout phenomenon with that positive approach which is typical for the resilience research (e.g. Ceglédi 2012; 2018; Forray R., 2015; Homoki, 2014; Máté, 2015; Tóth et al., 2016). We are going to demonstrate those success stories where the dropout phenomenon is missing, although taking into account the background and the circumstances these students are the most vulnerable. For the interpretation method, we are going to use the springboard pattern (Ceglédi, 2012; 2018; Gonçalves et al., 2017; Máté, 2015; Nyüsti, 2012; Veroszta, 2015; 2016a; 2016b). The springboard pattern is symbolical, it shows the high entry of the fraught careers (Ceglédi, 2017). The present students of the István Wáli Reformed Gypsy College made semi-structured interviews with 17 former students in spring 2018. In the following research, we are going to present a part of the analysis from the perspective of dropout.

Fényes, Hajnalka–Markos, Valéria–Pusztai, Gabriella:
The investigation of the connection between the civic activity and the chance of dropout among higher educational students

Our research question is that volunteering and civil organization membership of higher education students are able to protect against dropping out from higher education or even divert from effective learning and hinder persistence. The positive or negative effect of the civil activity of students is measured by quantitative multivariable methods, and the question is whether the civil activity has a clear effect on persistence, after allowing the effect of other socio-demographic variables. The results show, that the civil activity of students neither protects against dropping out nor hinder persistence in our sample. There were several variables which affected civil activity, and the good relationship with parents is protecting the most against dropping out from higher education, but the fact, that civil activity is neither divert from effective learning, and nor hinder persistence means that it is important to improve civil activity of higher education students due to its' several positive effects.

Kovács, Klára:
The relationship between the sporting habits and persistency among Hungarian and Romanian students

In our study, we investigate the connection between the sporting habits (frequency, competitive sport, pursuing sport in sports clubs inside or outside the institution or in both or do not sport) and persistence as an important index of the dropout and academic

DUPress

achievement. Our research is based on three pillars: the development model, the social capital and zero-sum theory of Coleman and the student integrational model of Tinto (1997), Pascarella and Terenzini (1980). In our analysis, the HERD 2012 database (N = 2619) of the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD) was used in which the higher educational students of the North Grate Plain Region in Hungary and those in Partium in Romania were asked. According to our results, the development model seems to prevail mostly in the outstanding achievements of the athletes regarding their engagement in the completion of the studies. This is also visible in the fact that they value their studies and studying itself useful, they are able to study in each circumstance, they do everything to take part in the sessions and to prepare for the exams according to their own assessment. Contrary to our hypotheses, athletes of university sports clubs are the less engaged to the completion of their studies, they want to achieve better academic achievement less likely, they do not do everything to take part in the lessons and to complete the home works and essays in time. However, students who are not sports club members have the best achievement in these factors and they have the highest points in the complex index. Regarding persistence, occasional sport activities (mostly those done for the sport peers and the community) have a special and outstanding role as in our regression model, with regard to each question related to sport, this factor has only an influencing and positive effect on the persistence (in studying) with the control of the social background factors.

Kerülő, Judit: *To go or to stay? – Dropout in higher educational institutions, reasons and proposed solution*

For an educational institution, it is essential to have relevant knowledge about the attitudes of the students regarding the institution's work. This information is important for everyday life, planning, strategy development and quality education. In the paper, I focus on questions that institutions are reluctant to speak about. I analyse why students stop the realisation of their plans although they decided to study. The problem of early school leaving is known primarily from the pedagogical literature. There is ample literature on the learning failures of primary school children. We can read less about the students leaving higher education institutions without qualification. The attention of domestic education researchers was drawn to the phenomenon of early school leaving mainly after the turn of the millennium. Analysers of the reason for the increase in the number of the students and the reasons for the associated dropouts, as a result of the expansion, still thought that in 2011, despite the weight and importance of the topic, they did not receive enough attention in the education policy of recent years (Molnár 2011). In the paper, I am looking for answers to the questions, how the leaders of higher education institutions know the reasons and what they can do to ensure that students who already entered higher education could successfully complete their studies and get a degree.

EUPress

Arató, Ferenc–Varga, Aranka: *Inclusive University*

The concept and strategic proposal of the inclusive university is a result of an initiative from the autumn of 2015, aiming the quality development of the training programs and services at the University of Pécs (Hungary). The proposal aimed to raise the level of academic excellence by the creation of a diverse, inclusive, and equity-based learning environment. This study presents shortly the models of Inclusive Excellence and Diverse Learning Environment, as the background of the strategic proposal. It completes these models with the process-based approach of inclusiveness, and with the operative conditions of an inclusive system, based on the Hungarian discourse of inclusiveness. The second part of this study describes the starting and ongoing points of improvement related to academic excellence at a university.

Dropout from territorial and institutional regard

Polónyi, István:
Some characteristics of the higher educational recruitment of the disadvantaged regions

In our study, we examine the specificities of access to higher education for young people living in disadvantaged regions. The analysis is based on annual higher education admission databases. We analyse how young people living in disadvantaged regions enter the levels and areas of higher education, and the recruitment how much differs from the average. Analysing access to higher education for young people living in disadvantaged micro-regions is an important part of the efforts to compensate disadvantaged students in higher education (although the disadvantage and the living in the disadvantaged micro-region are not exactly the same).

The analysis presents the preferences of young people living in the most disadvantaged micro-regions, what kind of higher education training levels and what kind of training fields they are primarily seeking, and the regional distribution of the most disadvantaged micro-regions also reveals which higher education institutions have a significant proportion of these students.

Tóth, Dorina Anna:
Further education and dropout at the University of Debrecen in the light of the training areas

In our research, we would like to highlight what signs may indicate a future tendency to drop out at the moment of admission to higher education. We provide an insight into the motivation of applicants for higher education at the University of Debrecen. We examine the extent of drop-out rates at the University of Debrecen per training

DUPress

area, which are the most underdeveloped training areas. We seek answers to our research questions primarily in international and domestic literature and in recruitment statistics and in higher education databases. Effects of Institutional Integration on the Student Achievement in Higher Education (IESA) and the Higher Education Information System (FIR) databases, we examined data on further decision-making and drop-out. In our research, we identify learning motivations whose correlation can predict drop-out in higher education. Such motivations for higher education include compulsion, pressure, and parental counselling.

Fónai, Mihály:
Break lines in the dropout of the students at the University of Debrecen

The present study examines the student drop-out phenomenon at the University of Debrecen. Dropout has been a key question of higher education literature since the 1960s. The theoretical models and empirical research call attention to the multidimensional nature of the reasons behind drop-out. This means that certain single explanatory factors are not enough to understand the problem's wide-ranging features. The analysed database is the University of Debrecen subsample of the 2013 Eurostudent research, which includes 1352 students. With the database, it is possible to analyse a number of explanatory reasons accepted by the literature, at the same time because of its limitations it is best to examine the reasons for the "drop-out risk".

Kovács, Karolina Eszter–Bácsné, Bába Éva–Juhász, Csaba–Máté, Endre–Kocsis, Imre–Fenyves, Veronika–Nagy, Beáta Erika:
The investigation of the subjects of two academic years in the Faculty of Economics at the University of Debrecen in regard of unsuccessful completion

Higher educational dropout is an important educational policy issue that can be caused by several reasons. The exploration of the causes, the early identification of students who possibly drop out and the introduction of the actions against dropout are essential for both students and institutions. For students, this will cause a decline in the chances of finding a job in the labour market, as this is significantly more difficult without a degree; whereas dropout rates for universities may result in the loss of tuition fees, adjustment or even prestige. One of the reasons for dropout is the unsuccessful completion of the course, which can motivate the student to postpone, passivate, or even terminate one's studies. The chance is particularly high among those students who have a procrastinator personality, as this can confirm their hypotheses regarding their studies. Members of another risk group are those who can be characterized by failure-avoiding personality and attitudes, since unsuccessful completion is thought as a failure, causing internal tension and impairment in these types of people. Such an

DUPress

experience can motivate them to quit their studies. It is also important to mention the role of the locus of the control, as if the person can be characterized by an attitude with internal control, believing that one has control over one's academic success, this also can facilitate the learning process and the outcome of the exam. The main purpose of this study is to examine the subjects of the school year of 2014/2015 and 2015/2016 (both in the first and second semester) at the Faculty of Economics at the University of Debrecen, which were difficult to complete for the students, increasing the chance of procrastination and dropout.

Szűcs, Tímea–Váradi, Judit:
Persistency in musical higher education. The investigation of the power of the musical education

Recent changes in higher education have not left the structure of art education in Hungary unaltered. Now, in accordance with the Bologna Process, music and other arts are taught on two levels, in bachelor's and master's programmes. To become an art teacher, students must participate in undivided teacher education which offers a master's degree. It is difficult to transfer between programmes, and the structure is very complicated. Although the Act on Higher Education states that tertiary education is provided on a universal basis, applicants can only enter tertiary art education if they pass a professional competency exam. In Hungary, there is one dedicated institution for tertiary music education: Liszt Ferenc Academy of Music in Budapest. In other parts of the country (Debrecen, Győr, Miskolc, Pécs, Szeged), tertiary music education is offered in music or art centres which operate at university faculties or institutions.

Since it is a major policy goal to increase employment through rising education levels, education researchers and sociologists have long focused on non-completion of higher studies and the possibilities of reducing attrition. Exploring the reasons behind attrition could significantly contribute to achieving a declining trend. Consequently, we aim to examine what explains attrition in Hungarian tertiary music education. Statistical data reveal that art education is one of the fields with the lowest non-completion rates. In our qualitative analysis, we investigate educational problems of the field, possible reasons behind dropping out, the difficulties of obtaining a degree, and the special retentiveness of music education based on interviews with faculty and institution directors. Our research is intended to contribute to the decline of attrition because understanding the reasons behind the phenomenon may help institutions assist students in the completion of their studies and graduation.

DUPress

Müller, Anetta–Nagy, Zsuzsa–Bácsné, Bába Éva:
The investigation of students endangered by dropout

In our research we examined the dropout risked students, from the Sports and Recreation Management specialization from the University of Debrecen, by making in-depth interviews. We would like to find out the risk factors or the protective factors which can affect the graduation of prominent athletes. In our study, we are going to present the data of full-time and correspondence students in 2014, from the Sport and Recreation Management specialization, those who finished and also those who did not finish their studies in over six terms. From the interviews reveal that until the end of the primary school the sport is compatible with the studies. During the secondary school and during the higher education the requirements are on a higher level both in sports and in studies, and it is increasingly difficult to combine the elite sport with the studies. The data analysis also shows that a large number of students can't obtain a degree due to the lack of the language exam.

Berei, Emese Beáta:
Chronic illness in higher education? The risk of dropout among disadvantaged students

Our study relates to the theme of dropout, what is characterized as a social problem by education statistics, education sociology and education policy researches (ANASOR 2012; Barro et al. 2013; Berei 2017; Beck 1997; Imre 2002; Polónyi 2008; Pusztai 2011). We are looking for the answer to the question, is the dropout a serious risk to disadvantaged students in higher education in Hungary and in the cross-border areas. If so, what kind of social, educational or individual motives are behind them? The research is relevant because they form the most populous non-traditional group of students in higher education (Berei 2018; Ceglédi 200; Fónai 2012). The quantitative research was made in 2014–2015 by the Center of Higher Educational Research and Development (CHERD) within the context of the Enhancing the Regional Networks of Professional Services and Research Activities to Support Teacher Development in the North-East Region of Hungary and Institutional Effects on Student Achievement in Higher Education (IESA) projects. The interviewed students (1226) were from the University of Debrecen, from the Debrecen Reformed Theological University and from the University of Nyíregyháza.

Firstly, we identified the disadvantaged students (approximately 20%). Secondly, we searched for those disadvantages what they have compared with the other students. Our findings proved the statement that the dropout is a serious risk to the disadvantaged students (ANASOR 2012; Bourdieu 1978; Boudon 1981; Brock 2010). Not just their family socialization models are damaged but also their individual behaviour: they do not fully participate in the classes and their commitment is not satisfactory.

DUPress

DUPress

Szerzőink

Arató Ferenc, Pécsi Tudományegyetem, arato.ferenc@pte.hu
Bácsné Bába Éva, Debreceni Egyetem, bacsne.baba.eva@econ.unideb.hu
Berei Emese Beáta, Debreceni Egyetem, bereiemese@gmail.com
Bocsi Veronika, Debreceni Egyetem, bocsiv@ped.unideb.hu
Ceglédi Tímea, Debreceni Egyetem, cegledi.timea@arts.unideb.hu
Csók Cintia, Debreceni Egyetem, csokcintia@gmail.com
Dusa Ágnes Réka, Debreceni Egyetem, dusa.agnes@arts.unideb.hu
Fényes Hajnalka, Debreceni Egyetem, fenyes.zsuzsanna@arts.unideb.hu
Fenyves Veronika, Debreceni Egyetem, fenyves.veronika@econ.unideb.hu
Fónai Mihály, Debreceni Egyetem, fonai.mihaly@law.unideb.hu
Gábrity Molnár Irén, Újvidéki Egyetem, gmolnariren@gmail.com
Hrabéczy Anett, Debreceni Egyetem, hrabeczyanett@gmail.com
Juhász Csaba, Debreceni Egyetem, juhasz@agr.unideb.hu
Karászi Zsuzsanna, Debreceni Egyetem, zsuzsanna.karaszi@gmail.com
Kerülő Judit, Nyíregyházi Egyetem, kerulo@nyf.hu
Kocsis Imre, Debreceni Egyetem, kocsisi@eng.unideb.hu
Kocsis Zsófia, Debreceni Egyetem, zsofikocsis6@gmail.com
Kovács Karolina Eszter, Debreceni Egyetem, kovacs.karolina@arts.unideb.hu
Kovács Klára, Debreceni Egyetem, kovacs.klara@arts.unideb.hu
Ludescher Gabriella, Debreceni Egyetem, ludescher.gabriella@foh.unideb.hu
Markos Valéria, Debreceni Egyetem, markos.valeria@arts.unideb.hu
Máthé Endre, Debreceni Egyetem, endre.mathe64@gmail.com
Müller Anetta, Debreceni Egyetem, muller.anetta@econ.unideb.hu
Nagy Beáta Erika, Debreceni Egyetem, nagy.beata@med.unideb.hu
Nagy Zsuzsa, Debreceni Egyetem, nagizsuzsa@gmail.com
Németh Dóra, Debreceni Egyetem, nmthdr@gmail.com
Novák Ildikó, Debreceni Egyetem, ilyesnovakildiko@gmail.com
Pallay Katalin, Debreceni Egyetem, p.katinka16@gmail.com
Polónyi István, Debreceni Egyetem, istvan.polonyi@arts.unideb.hu
Pusztai Gabriella, Debreceni Egyetem, pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

DUPress

Szabó Barbara Éva, Debreceni Egyetem, szabo.barbara@arts.unideb.hu
Szemerszki Marianna, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, szemerszki.marianna@ofi.hu
Szigeti Fruzsina, Debreceni Egyetem, szigeti.fruzsina@arts.unideb.hu
Szűcs Tímea, Debreceni Egyetem, szucs.timea@arts.unideb.hu
Tóth Dorina Anna, Debreceni Egyetem, anna.dorina.toth@gmail.com
Váradi Judit, Debreceni Egyetem, varadi.judit@music.unideb.hu
Varga Aranka, Pécsi Tudományegyetem, varga.aranka@pte.hu

DUPress

A sorozatban eddig megjelent:

1. Kovács Klára szerk.	Értékteremtő testnevelés Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében
2. Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsanna szerk.	Szülőföldön magyarul Iskolák és diákok a határon túl
3. Bacskai Katinka szerk.	A felekezeti oktatás új negyedszázada Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére
4. Váradi Judit és Szűcs Tímea szerk.	Sokszínű zenepedagógia Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről és társadalmi hatásairól
5. Vincze Tamás	Alkotás és iskolateremtés Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén 1918 és 1941 között
6. Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (szerk.)	Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban

Előkészületben:

7. Morvai Laura	Ora et labora Egyházi középiskolák tanulóinak eredményessége a szektorbővülést követően

DUPress

DUPress