

HALLGATÓI ÉS KÉPZÉSI PROFILOK ORSZÁGOS ÖSSZEHOSONLÍTÁSA¹

Tóth Dorina Anna

Bevezetés

■ Az 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati programba bekapcsolódva rámutattunk a lemorzsolódás rizikótényezőire (ld. Kovács et al. 2019), melyek a következők voltak: passzív félév(ek); informatika és természettudományi képzési területek; költségtérítéses és önköltséges finanszírozási módok; a nyelvvizsga hiánya; levelező tagozat. Továbbá, a férfiak nagyobb veszélynek vannak kitéve a lemorzsolódásnak, tekintettel a „férfias” szakmákra, melyek nagy része a fent említett rizikós képzési területekhez tartozik. Nemcsak rizikó-, hanem védőfaktorokat is azonosítottunk. A felsőoktatásban maradás esélye növekedik, ha a hallgató nőnemű; kollégiumban él; nyelvvizsgája van; művészeti, vagy bölcsész területeken tanul; jó kapcsolatot ápol oktató(i)val.

Korábbi, lemorzsolódást vizsgáló kutatásaink (Kovács et al. 2019; Tóth 2018; Tóth et al. 2019) egyik – jelen kutatásunk szempontjából – kiemelkedően fontos eredményeként könyvelhetjük el, hogy a hallgatói–oktatói kapcsolattartás minősége hatással bír a hallgatók egyéni döntéseire: tanulmányai folytatására vagy annak megszakítására. Eszerint „minél többet beszél a hallgató személyesen az oktatóval, annál inkább befejezi tanulmányait”. Vajon magától értetődő-e az a következtetés, hogy az alacsonyabb létszámú, vidéki karokon, kihelyezett (v. székhelyen kívül folyó) képzésekben kisebb mértékű a hallgatói lemorzsolódás, mint az egyetemek nagy létszámú székhelyén? Előbbi intézményekben az alacsonyabb hallgatói létszám lehetőséget ad az ott oktatóknak arra, hogy személyes kapcsolatot építsenek ki a hallgatókkal. Ezzel szemben a nagy létszámú kép-

zések gyakran elszemélytelenednek, az oktatókra jutó hallgatói létszám irreálisan magas ahhoz, hogy az oktatók mélyebb kapcsolatot építsenek ki a hallgatókkal, néhány esetben a nevüket sem tudják. Korábbi eredményeinket vizsgálva felmerül a kérdés, hogy van-e különbség a felsőoktatási intézmények székhelyén és kihelyezett képzésein tanulók felsőoktatási pályafutásában. Tanulmányunkban erre keressük a választ.

A felsőoktatás harmadik missziója

Az egyetemek mind a társadalmi, mind a gazdasági innovációk előállításának és terjesztésének meghatározó intézményei. Ezek az intézmények már a középkorban nagy szerepet játszottak az európai fejlődésében (Horváth 1999). Az egyetemek szerepvállalásának súlypontjai folyamatosan változtak az idők során, eredményeképpen az oktatás (első misszió) feladatai kiegészültek a tudományos kutatással (második misszió), majd megjelent a tudás gazdasági hasznosításának (a harmadik missziót jelentette kezdetben) lehetősége, igénye. A harmadik misszió számos küldetésre utal tehát, melyek körei folyamatosan változnak és bővülnek. A harmadik misszió valójában mindig jelen volt az egyetemek életében, azonban sokkal nagyobb súly helyeződött az első és második missziókra: az oktatásra és a kutatásra.

A harmadik misszió más-más formában lehet jelen a felsőoktatásban a felsőoktatási intézmény tevékenységrendszerétől függően. Az alapvetően képzési programokra fókuszáló felsőoktatási intézmények esetében leginkább a piaci igényekre gyorsan reagáló képzések, programok tesznek eleget a harmadik missziós feladatoknak. A kutatásokra fókuszáló intézmények esetében diverzifikáltabb tevékenységrendszer jellemzi a harmadik missziót. A harmadik misszióknak azonban intézménytípustól függetlenül vannak közös céljai, ilyen az intézmények társadalmi felelősségvállalása, az új tudás, ismeretek, kompetenciák megteremtése és átadása a gazdasági szereplők részére (Bángi–Magyar et al. 2010).

„A felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlődéshez való hozzájárulása olyan téma, amely egyre nagyobb figyelmet vonzott az elmúlt években. Az intézményektől egyre inkább elvárják, hogy ne csak oktassanak és kutassanak, hanem aktív szerepet játszanak a régió gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődésében. Hogy milyen mértékben képesek ezt a szerepet a felsőoktatási intézmények betölteni, abban szignifikáns szerepet játszanak az intézmények és a befoglaló régió jellemzői, valamint a politikai keretek.” (Arbo–Benneworth 2007: 7) A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata sokrétű és összetett, mely kapcsolat az egyetem és a (szűkebb-tágabb) régió interakciójában realizálódik. A nemzetközi elemzések arra mutatnak rá, hogy az egyetemek komoly szerepet tölthetnek be térségük versenyképességének javításában, és fontos aktorai lehetnek a helyi gazdaságfejlesztésnek. Porter (2007) ebben a regionális gazdasági fejlesztésben a felsőoktatásnak a következő szerepeit azonosítja: munkáltató, vásárló, munkaerő-fejlesztő, technológia-transzformátor és inkubátor.

A felsőoktatási intézmény összetett hatást gyakorol a régióra: formálja a közösséget, előmozdítja az infrastrukturális változásokat, s kihat a gazdasági életre is (Chatterton–

Goddard 1999). A hallgatókhoz közelebbi, földrajzilag könnyebben hozzáférhető képzések növelik a hallgatói motivációt a képzésekben való részvételre. A távolabbi képzések esetén pedig fontos kiemelni a nagyobb anyagi ráfordítás (lakhatás, utazás, étkezés, egyéb járulékos költségek) és a személyi költségek (ismeretlen környezet, elszakadás a családtól, barátoktól) szükségességét. A hátrányos helyzetű potenciális hallgatóknak az anyagi ráfordítás igénye önmagában is ellehetetleníti a képzésekhez való hozzáférését (Forray–Híves 2005).

A közösségi felsőoktatási képzési központok mind a felsőoktatási stratégia, mind a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben foglaltak alapján arra hivatottak, hogy – a hátrányos helyzetű, leszakadó régiók versenyképességének javításán túl – a régióban élő, hátrányos helyzetű fiatalokat bevonzák a felsőoktatásba. Ezzel megteremthetik számukra az esélyt a felsőoktatásban való részvételre, s megalapozzák „helyüket és szerepüket” a munkaerőpiacon. Az induló képzések között az államilag finanszírozottakon túl van önköltséges forma is. A hallgató felvételi teljesítményén és az intézményi kapacitásokon múlik, hogy melyik finanszírozási formába kerül a hallgató. Amennyiben a hallgató hátrányos helyzetű, úgy könnyen lehet, hogy alacsony pontszámot visz magával a felsőoktatásba, így nagyobb valószínűséggel kerülhet költségtérítéssel képzésbe.

Magyarországon a székhelyen kívül működő felsőoktatási intézmények az elmaradott régiókban vállalhatnak nagy szerepet: diákokat, tanárokat, kutatókat vonzanak a térségbe. Az oktatók, kutatók tudást termelnek, ami a diplomával munkaerőpiacra lépő végzettek által direkt módon is bekerül a gazdaságba – vélhetően a lokális gazdaság, munkaerőpiac (cégek, vállalatok, helyi érdekek) igényei formálják a képzés profilját, tartalmát.

A regionalitás legfontosabb nemzetközi esetei

A regionális egyetem vagy főiskola a kontinentális európai oktatási rendszerek egyik meghatározó intézményfejlődési iránya. A regionalizmus a felsőoktatás tömegesedésére adott válasza a konzervatív és a jóléti (szocialista és baloldali) kormányzatoknak. Megfigyelhető, hogy az előbbi kormányzatok megerősítették – vagy létrehozták – a duális (egyetemi-főiskolai képzési programok) rendszerét, míg utóbbi kormányok komprehenzív főiskolák létrehozásával és felsőoktatás-politikai reformok bevezetésével kísérleteztek (Kozma 2004).

A felsőoktatás tömegesedésének hatására a hallgatói elvárások is átrendeződtek. Az intézményválasztáskor már nemcsak a hírnév, a presztízs dominált, hanem az intézmény távolsága a lakóhelytől, a megfelelő elérhetőség és a képzési kínálat, minőség is fontos tényezővé váltak. Az intézményválasztásra egyre inkább a lakóhelyhez közel kerül sor. (Rechnitzer 2009).

A szakirodalom alapján a székhelyen kívüli képzésekhez és a felsőoktatási képzési központokhoz hasonló nemzetközi intézmények három csoportba sorolhatóak. Az első csoportba amerikai közösségi főiskolák tartoznak, melyeknek fő célja a felzárkóztatás és alapvető ismeretek átadása a leginkább hátrányos helyzetű hallgatóknak. A második csoportba a szakfőiskolák tartoznak, közülük modellként emeltük ki a németországi

intézményeket. A szakfőiskolák képzési profilja harmonizál a munkaerő-piaci szükségletekkel, egyes esetekben duális² képzésben tanulnak a hallgatók, ezzel is elősegítve az elhelyezkedésüket a munkaerő-piacon. A harmadik csoporthoz olyan felsőoktatási intézmények, kurzusok tartoznak, melyek részképzéseket és továbbképzéseket kínálnak felnőtteknek, tipikusan ilyen részképzéseket kínál az angol further education. A vizsgált képzések mindhárom csoporttal viselnek közös vonásokat: céljaiban leginkább a szakfőiskolákkal, küldetésében a közösségi főiskolákkal, rekrutációs bázisát tekintve pedig a felnőttképzést és a lifelong-learning szemléletet előtérbe helyező intézményekkel és képzési programokkal egyezik meg. Mindezek mellett fontos kiemelni, hogy a közösségi felsőoktatási képzési központokra mint a hazai felsőoktatás harmadik missziójának új fejleményére tekintünk, melyek a magyarországi felsőoktatási intézményhálózathoz csatlakozva az ország leszakadó, hátrányos helyzetű vidékeit lefedik, ezáltal lehetőséget adva a vidéken élő (esetleg hátrányos helyzetű) potenciális hallgatóknak a felsőoktatásban való részvételre.

Közösségi főiskola (Community College)

A community college, azaz a közösségi főiskola modellje Amerikában született 1900 környékén. A közösségi főiskola a felsőoktatási intézményekhez tartozik, az alapkonceptiójának elsődleges célja a felsőoktatás hálózatának növelése volt oly módon, hogy ezeket az intézményeket vidékre telepítették. Napjainkban az amerikai hallgatók közel 50%-a ilyen főiskolákon (is) tanul (Dobbins 2008). Az amerikai oktatási rendszerben a közösségi főiskolák tehát nagy súllyal szerepelnek. Minden közösségi főiskola szerződésben áll egy egyetem mellett egy gazdálkodó szervezettel, ezzel céljuk a szakképzés minőségének növelése. A közösségi főiskola integrálja a tudományos és a szakmai oktatást (Márkus 2002). Alapvetően felzárkóztató, hátrányokat kompenzáló és gazdasági funkciója van, azonban nem mindig volt ilyen egyértelmű a felsőoktatásban betöltött szerepe (Grubb et al. 1997). A diákok e főiskola elvégzése után – amennyiben vannak továbbtanulási ambícióik – főiskolákon, illetve egyetemen folytathatják tanulmányaikat.

A közösségi főiskolák az európai országokban is megjelentek. Az európai országokban, ahol közösségi főiskolák alakultak (Írországból, Dániában többek között), általánosságban a régió gazdasági szempontjaihoz alkalmazkodva előremozdítják a meglévő ágazatok modernizációját és a helyi ipari ágazatok munkaerő-igényét elégítik ki (Rubin–Autry 1998). Tehát a közösségi főiskola a regionális fejlődés egyik mozgatórugója. Minden közösségi főiskolának megvan a lehetősége arra, hogy működésével pozitívan hasson a régiója gazdaságára, azonban ehhez elengedhetetlen a közösségi támogatás. Rubin és Autry két elemét hangsúlyozza a közösségi főiskola fejlődést támogató működésének: a megfelelő állami finanszírozást és a felismerését az állam részéről, hogy a közösségi főiskola képes fejleszteni a gazdaságot (Rubin–Autry 1998). Fontos megjegyeznünk, hogy Rubin és Autry a vidéki, kisebb létszámú főiskolákról írt, a vidéki főiskolák esetében fontos leginkább az „életben tartó” állami támogatás.

A gazdasági szerep mellett a közösségi főiskola hátránykompenzáló funkciója igen jelentős. A demokratikus polgári társadalmakban alapvető oktatáspolitikai célkitűzés a társadalmi hátrányok mérséklése, a felzárkóztatás. A közösségi főiskolák küldetése lényegében az, hogy mindenkinek biztosítsák a felsőoktatáshoz való hozzáférést a nyitott, vidéken is elérhető intézményekkel. Az intézmények jelszava – ami szinte minden főiskola honlapján szembeötlő – a következő: „Opportunity for all” (*American Association of Community Colleges*). Jelmondatából is tükröződik a befogadó szemlélet. Nemcsak lehetőséget biztosít a felsőoktatásba lépésre, hanem egyfajta hidat is képez az egyetemekhez, de a munka világába is. Ez a közvetítő funkció jól kivehető a képzések tartalmából és formájából is, hiszen rövid idejű szakképzést és olyan tréningeket is tartalmaz a programjuk, melyekért nem jár kredit, csupán kompetenciákat és készségeket fejleszt.

Az intézmények elhelyezkedéséről elmondható, hogy nagyobb tömbökben az ország keleti és nyugati partján találhatóak. Az Amerikai Egyesült Államok északi és keleti körzetében az egykor virágzó nehézipar az 1960-as évek óta hanyatlóban van, helyette a csúcstechnológia dominál ezekben az államokban. A csúcstechnológia telephelyei főleg az egyetemekhez közeli kertvárosok, ahol magasan kvalifikált munkaerő él. Az ország nyugati részére jellemző a folyamatosan fejlődő gazdaság, ami vonzza a vállalkozókat e térségbe, illetve a magas bérek vonzzák az alkalmazottakat is (Jeney et al. 2013).

Összegezve elmondható a közösségi főiskolákról, hogy alapvetően két főbb célt szolgálnak: az egyik a felzárkóztatás, a munkaerő-piaci beilleszkedés előmozdítása ezáltal. A másik funkciója pedig a felnőttképzés és a felsőoktatásra történő felkészítés.

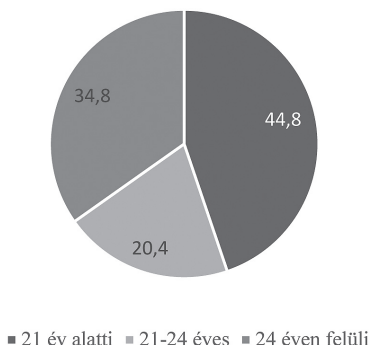
Further education college

A further education intézményrendszere Angliában vált elterjedtté. Egyes kutatók szerint már az 1950-es, 1960-as években a felsőoktatás része volt, míg mások a gyors tömegesedés eredményének tulajdonítják létrejöttét 1980 és 1990 között. A tömegesedés megnyitotta a franchise együttműködések útját. Az ilyen együttműködések lényege az volt, hogy egy-egy kurzus megtartásához a felsőoktatási intézmény biztosította az oktatói gárdát, esetleg a helyszínt is a szerződő félnek (szervezetnek, cégnek, stb.) ezzel biztosítva a friss információ, új technológiák és tudás átadását (Parry 2012). A further education magyar nyelvbe történő interpretálása nem könnyű feladat. Szó szerinti fordításban jelent továbbképzést, egyéb képzést is. Az Oktatási Hivatal glosszáriumában a further education jelentése a „kötelező oktatás 16 évnél idősebb tanulók számára (idetartozik a szakképzés és sixth-form college képzései is)” (Király 2013: 5). A *six-form college* „iskolatípus az alapszintű (GCSE) érettségit megszerzett, egyetemen/főiskolán továbbtanulni szándékozó tanulók számára, amely már csak a felvételihez szükséges, ún. *Advanced Level* vizsgákra való felkészítésre koncentrálnak” (Király 2013: 6). Tehát a meghatározások alapján a further education olyan képzéseket jelent, melyek magukba foglalják egyrészt a szakképzést, másrészt az egyetemre, főiskolára felkészítő képzéseket is. A further education a középfokú oktatási intézmények befejezése után következik.

A further education képzései megkerülhetetlenek azoknak a diákoknak, akik a felsőoktatásba szeretnének bekerülni a későbbiekben. Amikor a diák betölti a 16. életévét, 2 évig tartó further education képzésben vesz részt, ahol választania kell: akadémiai oklevelet, vagy szakmát szerezhet. A further education képzéseiről összességében elmondható, hogy hidat képez a középfokú és a felsőfokú tanulmányok között, segíti az átmenetet.

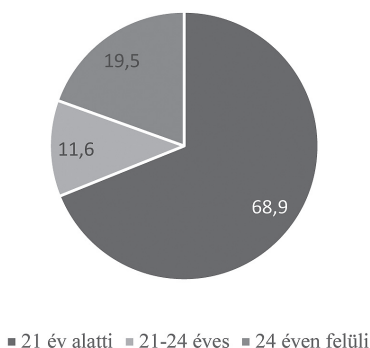
A further education szemléletmódja a felsőoktatásba is begyűrűzött, s létrejöttek a 19. század végén a „továbbképző főiskolák”, a *further education college*-ok (a továbbiakban: FEC-ok). A further education collegeban rendszerint rövid idejű képzési programokra jelentkezhetnek a hallgatók, melyeket nagyobb egyetemek, főiskolák indítanak az intézményben, de lehetőség van alap-és mesterszintű diplomát is szerezni a further education collegeban.³ A further education college a felsőoktatási rendszer (*tertiary*) része, minden 12. hallgató FEC-ban tanul. Ez nagyjából az összes hallgató 8%-át teszi ki. A FEC hallgatóinak 60%-a részidős képzésben vesz részt, s a hallgatók 55%-a tanulmányával egyidejűleg teljes állásban dolgozik. Parry (2012) kutatási jelentéséből az is kiderült, hogy a FEC alapképzéseiben részt vevő hallgatók (akik BA/BSc diplomát szereznek) többnyire nappali tagozatosak, s a magasabb szintű diplomát szerző hallgatók között találjuk az esti, illetve részidős képzések hallgatóit. A FEC képzési kínálata sokszínű, általánosan jellemzi a rugalmasság, a munkaerő-piachoz való gyors alkalmazkodás. A felsőoktatáspolitikai felismerte az FEC szerepét és fontosságát az oktatási rendszerben, azonban a „nagy” egyetemek, főiskolák nem tekintik versenytársnak an FEC intézményeit (Parry 2012).

1. ábra. Az FEC hallgatóinak megoszlása kor szerint



Forrás: Higher Education Funding Council for England (HEFCE), 2015

2. ábra. Angol felsőoktatási intézmények (HEI) hallgatóinak megoszlása kor szerint



Forrás: HEFCE, 2015

2015-ben a tipikus hallgatói életkorban lévők inkább vettek részt egyetemi, főiskolai képzésekben. A FEC-ok hallgatói bázisára jellemző a 24 éven felüli hallgatók túlsúlya (ld. 1. ábra). 2017-re csökkent a 21 éven aluliak részvételi aránya a FEC képzéseiben, míg a 24 éven felüliek aránya növekedett. Az összes résztvevő megoszlása korcsoportok szerint a következőképpen alakult:

1. a 16–18 évesek teszik ki a further education képzésekben tanulók 24%-át;
2. a 19–24 évesek a 19%-át;
3. a 24 éven felüli hallgatók pedig a maradék 56%-át (Hupkau–Ventura 2017).

Összevetve az angol egyetemekkel, főiskolákkal a FEC-okat elmondható, hogy vonzáskörzete leginkább a régiójának határáig nyúlik, a hallgatók 82,7%-a érkezik az intézmény közvetlen régiójából. Előfordul az is, hogy az országból az intézménytől távolabb fekvő régiókból is érkeznek hallgatók a FEC intézményébe, de ez csupán a hallgatók 14,5%-ára jellemző. Megjelennek az intézményekben európai és nem európai országok hallgatói is, ők a FEC hallgatóságának nagyjából 2%-át jelentik. A felsőoktatási intézményekre jellemző az, hogy közeléből lépnek be a hallgatók, azonban ezek az intézmények jelentősen nagyobb vonzáskörzettel bírnak, mint a FEC intézményei.

2018-ban 273 college működött az Egyesült Királyságban, ebből 183 általános képzést nyújtó FEC, 64 sixth-form college, a többi college pedig valamilyen speciális (pl. művészeti) képzési területet ölel fel (Further education colleges in UK).

Összességében elmondható, hogy a fiatalok (16–18 évesek) inkább általános (sixth-form) képzésben vesznek részt és inkább nappali munkarendű képzésben tanulnak tovább egyetemeken, főiskolákon. Azonban az idősebb korosztály (24 éven felüliek) – a nem tipikus hallgatói korban lévők – potenciális rekrutációját képezik a FEC-oknak, ahol részdíós képzésben tanulnak, s a munkaerőpiac szereplői is egyszerre, ráadásul fontos

kiemelnünk a FEC híd szerepét a közoktatás és a felsőoktatás között. A FEC vonzáskörzete jellemzően az intézmény közvetlen környezetére, régiójára terjed ki. A FEC-képzések elterjedését és hálózatosodását a felsőoktatás tömegesedése mozdította elő – azonban a kutatók véleménye megoszlik a FEC megjelenésének idejéről.

Szafőiskola

A német felsőoktatás hagyományai és szerkezete sok tekintetben hasonló a magyar felsőoktatási rendszerhez. A Bologna-reform után a középfokú oktatási rendszer változatlan maradt, azonban a felsőoktatásban néhány változás zajlott le a bevezetést követően. A változás az európai felsőoktatási térség rendszeréhez való illeszkedést szolgálta. A legtöbb beavatkozás a felsőfokú szakképzés területén történt, ahol a Fachhochschule (szafőiskola) intézményének célját és működésének elveit kellett megfogalmazni (Weiss–Steininger 2013).

Németországban a felsőoktatási intézményeket három nagy csoportba oszthatjuk, ezek a következők:

1. *Fachhochschulen* (szafőiskolák): alap-és mesterképzést biztosítanak főként mérnöki, üzleti, gazdasági és mezőgazdasági területeken. A képzés során a gyakorlatnak van a legnagyobb szerepe. Ide tartoznak a felsőfokú szakképzést nyújtó intézmények, a Fachschule-k és a Fachakademie-k.
2. *Egyetemek és főiskolák* (pedagógiai, teológiai és műszaki főiskolák): közös jellemzőjük ezen intézményeknek, hogy (a szafőiskolákkal ellentétben) lehetőségük van doktori képzést adni.
3. *Zenei és művészeti főiskolák*: ezekben az intézményekben majdnem az összes művészeti szakot oktatják, míg más típusú intézményekben csak egy-két zenei/művészeti szakot indítanak.
4. *Egyéb felsőoktatási intézmények*: ide tartoznak a szövetségi véderő egyetemei és a közigazgatási szafőiskolák (Nemzetközi helyzetkép 2013).

A német Fachhochschule intézménye (a továbbiakban szafőiskola) 1970 óta van jelen az oktatási rendszerben, felsőfokú oktatási intézménynek minősülnek, ISCED 5A és ISCED 5B szintű képzések folynak az intézményben. A diákoknak lehetőségük van a gimnázium/szakiskola/szakközépiskola után belépni a szafőiskolákra. A szafőiskolai képzések hossza 3,5–4 év (a duális képzések hossza 2–3 év), melynek jelentős hányadát a gyakorlati képzés adja a szerződésben álló cégeknél, szervezeteknél. A képzés befejeztével úgynevezett szafőiskolai diplomát kapnak, ez felsőfokú végzettséget jelent, egyenértékű a BSc/BA diplomákkal. A szafőiskolák mesterképzéseket is folytatnak, így lehetőség van MSc/MA szintű diploma megszerzésére is⁴. Az egyetemi képzések mellett a szafőiskolák otthont adnak (mérnöki, üzleti és gazdasági jellegű) továbbképzéseknek is (Nemzetközi helyzetkép 2013).

Schomburg (2000) tanulmányában a szakfőiskolák hallgatói rekrutációját vizsgálta. A szerző vizsgálata alapján 1995-ben átlagosan 20,6 évesen léptek be a szakfőiskolákba a hallgatók és 23,1 éves korukig tanultak ott. Ebből kitűnik, hogy a hallgatók többsége nem tipikus korban lévő hallgató, hanem idősebbek. Ez azt is jelentheti, hogy a középiskola befejeztével sokan 1–2 évig dolgoztak, majd a munkaerőpiacról érkeztek a képzésekre. 2000-re a végzés átlagéletkora jelentősen megnőtt: 28 évesen léptek ki a hallgatók a szakfőiskolákról. Mivel a képzés hossza változatlan maradt, ez az egyre több későbbi belépést jelenti. A 2000-es években kb. 500 000 hallgató tanult a szakfőiskolákban, jellemzően mérnöki, üzleti és gazdasági tanulmányokat folytattak és folytatnak a szakfőiskolákban napjainkban is (Schomburg 2000). A képzési kínálat az intézmények iparvidék és nagyváros (Ruhr-vidék és Saar-vidék) orientáltsága miatt alakulhatott ki.

Összegzésként elmondható a németországi szakfőiskolákról, hogy a gyakorlatorientált felsőfokú képzéseikkel a gazdasági-és ipari diplomás szakemberek kinevelése a legfőbb céljuk. Ezt a célt, szakember-igényt pedig a német iparvárosok köré kialakított intézményhálózattal szolgálja.

Nem tradicionális hallgatók

A nyugat-európai és főleg az amerikai megközelítés az általános magyar értelmezésnél sokkal tágabb kontextust ad az átlagtól eltérő hallgatók értelmezésének az amerikai szakirodalomból származó *nem tradicionális* hallgató fogalmával. Meglehetősen „gumi-jellegű” a fogalom, hiszen az amerikai szakirodalomban gyakran a részidős képzésekre járó hallgatókat is a nem-tradicionális jelzővel illetik, családi háttértől függetlenül. Ennek ellenére inkább azokat a hallgatókat tekintjük nem-tradicionális hallgatóknak, akik nem szokványos, a többségitől eltérő társadalmi rétegekből származnak (Tózsér 2012). A bemutatott nemzetközi intézmények hallgatóinak többsége nem tradicionális hallgató.

A nem tradicionális hallgatókat a magasabb életkorral is jellemezhetjük. Horn és Caroll (1996) szerint léteznek olyan dimenziók, amelyekben általános és meglehetősen nagy az eltérés a nem-tradicionális (24 éven felüli) és a tradicionális hallgatók között. Ezek alapján általánosan igaz a (24 éven felüli) nem tradicionális hallgatókra a „gazdasági önállóság”, részidőben foglalkoztatottak/teljes munkaidős állásuk van, munkahelyüktől függenek. A szerzők három főbb jellegzetes jegyet fogalmaztak meg a nem tradicionális hallgatók azonosítására, ezek a következők voltak:

1. beiratkozási szokások,
2. pénzügyi és családi státusz,
3. középiskolai érettségi eredmény (Horn–Caroll 1996).

Knowles (1974) további jellemzőket rendelt a nem tradicionális, felnőtt hallgatókhoz:

1. önmenedzselésben jók, saját maguk urai,
2. olyan mély tapasztalatokkal érkeznek az akadémiai világba, melyek hozzájárulnak kritikai gondolkodásmódjuk kialakulásához és fejlődéséhez,
3. készek a tanulásra, önkéntesen érkeznek tanulni, fejlődni és tanulni akarnak,

4. feladat- és célorientáltak, eltérnek a motivációik a tradicionális hallgatókétól (Knowles 1974).

A nem tradicionális hallgatókat leggyakrabban a felsőoktatásba való belépéskor számított életkorával szokták azonosítani, eszerint a 24–25 évnél idősebb hallgatók nem tradicionális hallgatók. Az életkori változót azonban helyettesíteni (vagy megerősíteni) lehet néhány olyan életkörülménnyel, élethelyzettel, amelyben a hallgatónak már családja, vagy (teljes munkaidős) munkahelye van.⁵

A felsorolt plusz tapasztalat, készségek és képességek, erős motiváció ellenére azonban ezek a nem-tradicionális hallgatók veszélyeztetettek a lemorzsolódás tekintetében. Az erre vonatkozó tanulmányok (Andres–Carpenter 1997; Sandler 1999; Weldman 1985) a lemorzsolódás legfőbb okának az akadémiai környezetbe való integrálódás sikertelenségeit tartják. Szerintük a legnagyobb kihívást a beilleszkedés jelenti ezeknek a hallgatóknak és elsősorban az oktatók feladata lenne az, hogy elősegítsék az integrálódást (Kenner–Weinerman 2011).

Módszer és alapsokaság

Kutatásunkhoz a Felsőoktatási Információs Rendszer (a továbbiakban: FIR) adatbázisát használjuk, melyet az Oktatási Hivatal bocsátott rendelkezésünkre anonimizálva. A FIR egy olyan központi elektronikus nyilvántartás, amely a felsőoktatásban részt vevő összes hallgató előmenetelét és felsőoktatási tanulmányi adatait tartalmazza, mint a felsőfokú tanulmányok megkezdésének és lezárásának éve és oka, a hallgató lakóhelyére vonatkozó adatok, tanulmányi előmenetelére, aktív és passzív éveinek számára, a már megszerzett nyelvvizsgára, a képzés finanszírozására, szintjére és munkarendjére vonatkozó adatok.

Az alapsokaságot az alapképzéseken 2010 szeptemberében felsőfokú tanulmányait megkezdő, újonnan felvett hallgatók teszik ki. Az adatbázis a 2017/2018-as tanév második félévéig tartalmazza a hallgatók tanulmányi adatait, így a 2010-ben tanulmányaikat megkezdők esetében összesen 14 féléven keresztül követhetjük a felsőoktatási életutat. Kutatásunkban a lemorzsolódás vizsgálatokor fontos szempont, hogy a vizsgált időintervallum túlnyúljon az adott szak képzési idején, hiszen így kaphatunk viszonylag megbízható képet a már lezárt tanulmányokról és a lemorzsolódásról. A képzés során a hallgatónak lehetősége van ugyan a halasztásra, azonban a félévek egybefüggő szüneteltetése alapesetben nem haladhatja meg a két félévet, jöllehet akadnak törvényi kivételek. A lezárt képzéseket a FIR-rendszerben minden esetben jelölik és a lezárás okát is rögzítik. Ily módon beazonosíthatók a még folyamatban lévő képzések, továbbá a tanulmányaikat sikeresen lezárók illetve a lemorzsolódók köre.

1. táblázat. Az alapsokaság megoszlása korcsoportok szerint

			Életkor			Összesen
			21 év alatti	21–24 év között	24 éven felüli	
Intézmény/ képzés helye	Székhelyen	N	29765	5777	6561	42103
		%	70,7%	13,7%	15,6%	100,0%
	Székhelyen kívül	N	3471	1020	1495	5986
		%	58,0%	17,0%	25,0%	100,0%
Összesen		N	33236	6797	8056	48089
		%	69,1%	14,1%	16,8%	100,0%

FIR alapján saját szám.

A 2010 szeptemberében felvett hallgatók többsége a felsőoktatási intézmények székhelyén tanul, azonban jelentős a székhelyen kívül tanulók aránya (12,4%) is. A fenti táblázat igazolja, hogy nem elhanyagolható ez a hallgatói bázis. Kirajzolódik egy atipikus életkorban lévő, non-tradicionális hallgatói profil a székhelyen kívül.

2. táblázat. Az alapsokaság megoszlása nem szerint

			Hallgató neme		Összesen
			nő	férfi	
Intézmény/ képzés helye	Székhely	N	22010	20093	42103
		%	52,3%	47,7%	100,0%
	Székhelyen kívül	N	4017	1969	5986
		%	67,1%	32,9%	100,0%
Összesen		N	26027	22062	48089
		%	54,1%	45,9%	100,0%

FIR alapján saját szám.

A hallgatók nemi megoszlása is kihathat a felsőoktatási pályafutásra, lemorzsolódásra. A 2. táblázatból kivehető, hogy a székhelyen kívüli képzések hallgatóinak 2/3-a nő, míg a székhelyeken közel fele-fele arányban találunk női és férfi hallgatókat.

További elemzéseinkben a korábbi eredményeinket teszteljük egy speciális, nem-tradicionális hallgatói közegeken: a kihelyezett képzések hallgatóinak felsőoktatási pályáját hasonlítjuk össze a székhelyeken folyó képzésekben résztvevőkével, fókuszálva a lemorzsolódásra. Hipotézisünk az, hogy a székhelyen kívüli képzések hallgatóinak tanulmányi eredményessége és pályafutása eltér a székhelyen tanuló hallgatókéétól: kisebb mértékű lemorzsolódással és jobb tanulmányi eredményekkel jellemezhetőek a székhelyen kívüli képzésekben tanuló hallgatók. Ezt a hipotézisünket egy országos lemorzsolódás-kutatás eredményei mentén állítottuk fel, melynek eredményei rámutatnak a hallgatói-oktatói

kapcsolattartás lemorzsolódást befolyásoló erejére. Eszerint „minél többet beszél a hallgató személyesen az oktatóval, annál inkább befejezi tanulmányait”. A személyes(ebb) kapcsolattartásra pedig a kis létszámú képzésekben (tipikusan a nem székhelyeken folyó, vagy kihelyezett képzésekben) adott erre a lehetőség. A felsőoktatási tanulmányi utak bemutatásához kétváltozós elemzéseket végzünk, keresztábrát, Khi-négyzetpróbát.

Az adatbázis nem alkalmas arra, hogy a hallgatók családi hátterét megismerjük, azonban feltételezzük, hogy a nem tipikus hallgatói életkor többnyire azzal jár, hogy a székhelyen kívül tanuló hallgatóknak családjá, munkája, idősebb (esetleg ápolásra szoruló) szülei vannak. Így nemcsak tanulmányaikra koncentrálnak, hanem egyéb elköteleződések is lehetnek. Ezzel azonban jelenlegi kutatásunkban nem foglalkozunk annak ellenére, hogy a nemzetközi irodalomban érintettük a témát.

Eltérések és hasonlóságok a képzési és hallgatói profilokban

Kutatásunk első eredményei a képzési profilok eltéréseire mutatnak rá. A 3. táblázatban a képzési területek láthatók, lényegében megmutatja, milyen képzéseket helyeztek székhelyen kívülre, s melyik területen tanulnak legtöbben. A székhelyen kívüli képzéseket vizsgálva jelentős számban tanulnak a hallgatók gazdaságtudományi, társadalomtudományi, agrár, bölcsészettudományi képzési területeken. A társadalomtudományi képzési terület népszerűbb a székhelyeken kívül, ahogyan az agrár és a bölcsészettudományi képzési területek is. Székhelyen kívül semmilyen formában nem működik a művészeti képzési terület. Fontosnak tartjuk kiemelni azt is, hogy orvosi képzés sem működik székhelyen kívül, azonban az egészségtudományi szakok megjelennek a kihelyezett képzéseken.

3. táblázat. Képzési területek székhelyen és székhelyen kívüli

		Intézmény/képzés helye		Összesen	
		Székhely	Székhelyen kívüli		
képzési terület	Agrár	N	1683	956	2639
		%	4,0%	16,0%	5,5%
	Államtudomány	N	1695	40	1735
		%	4,0%	0,7%	3,6%
	Bölcsészettudomány	N	4423	943	5366
		%	10,5%	15,8%	11,2%
	Gazdaságtudományok	N	9405	1145	10550
		%	22,3%	19,1%	21,9%
	Hitéleti	N	609	49	658
		%	1,4%	0,8%	1,4%
	Informatika	N	3658	22	3680
		%	8,7%	0,4%	7,7%
	jogi	N	571	0	571
		%	1,4%	0,0%	1,2%
	Műszaki	N	8184	518	8702
		%	19,4%	8,7%	18,1%
	Művészet	N	538	0	538
		%	1,3%	0,0%	1,1%
	Művészetközvetítés	N	334	51	385
		%	0,8%	0,9%	0,8%
	Orvos- és egészségügy-tudomány	N	1427	495	1922
		%	3,4%	8,3%	4,0%
	Pedagógusképzés	N	1992	526	2518
		%	4,7%	8,8%	5,2%
	Sporttudomány	N	952	94	1046
		%	2,3%	1,6%	2,2%
	Társadalomtudomány	N	3495	1028	4523
		%	8,3%	17,2%	9,4%
Természettudomány	N	3137	119	3256	
	%	7,5%	2,0%	6,8%	
Összesen	N	42103	5986	48089	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

FIR alapján saját szám. (Chi²=,000)

A FIR-adatbázis egyénekenként, félévenként tartalmazza a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak finanszírozási formáját (is). Megvizsgáltuk, hogy az intézmény/képzés helye

szerint milyen finanszírozási formában tanultak, továbbá hogy történt-e változás a finanszírozás módjában (ld. 4. táblázat). A hallgatók több mint fele végig államilag finanszírozott képzésben tanult a székhelyeken, székhelyen kívül a hallgatóknak csupán 42%-a volt végig államilag finanszírozott képzésben. A különbség más finanszírozási módban azonban jelentős: a székhelyen a hallgatók közel 28%-a, székhelyen kívül a hallgatók több mint 41%-a végig költségtérítéses volt. Az okokat keresve gondolunk arra, hogy az államilag támogatott féléveik elfogytak a székhelyen kívül tanulóknak, vagy levelező tagozaton (ami jellemző a székhelyen kívüli képzésekre) kizárólag költségtérítéses formában indítottak képzéseket. A képzés munkarendjét is megvizsgáltuk: a székhelyen tanulók 20,3%-a, a székhelyen kívül tanulók 36,7%-a tanult levelező tagozaton.

4. táblázat. A finanszírozás módja, a finanszírozás változása

			Intézmény/képzés helye		Összesen
			Székhely	Székhelyen kívül	
Finanszírozás váltáskategóriája	Végig állami	N	2 1626	2540	24 166
		%	51,4%	42,4%	50,3%
	Végig költségtérítéses	N	11694	2478	14 172
		%	27,8%	41,4%	29,5%
	Kezdés: állami, később: költségtérítés	N	5653	459	6 112
		%	13,4%	7,7%	12,7%
	Kezdés: költségtérítés, később: állami	N	3 130	509	3 639
		%	7,4%	8,5%	7,6%
Összesen		N	42 103	5986	48 089
		%	100,0%	100,0%	100,0%

FIR alapján saját szám. (Chi²=,000)

A passzív félév egy hallgató felsőoktatási pályafutásában törést jelent, mi több, rizikófaktor jelöl a lemorzsolódásban. A székhelyen kívül tanulók több mint 10%-a passzívált 3 vagy több félévet (ld. 5. táblázat). A székhelyen tanulók 72%-ának egy passzív féléve sem volt. A székhelyen kívül tanulók életkorával és munkahelyi, családi elköteleződésével magyarázható, hogy a hallgatók 1/3-a nem tudják folytatólagosan elvégezni a féléveket, szükségük van egy-egy félévre, vagy évre.

5. táblázat. Passzív félévek száma ($\chi^2=,000$)

			Intézmény/képzés helye		Összesen
			Székhely	Székhelyen kívüli	
Passzív félév	Nem volt	N	30034	4072	34106
		%	71,3%	68,0%	70,9%
	1–2 félév	N	8602	1275	9877
		%	20,4%	21,3%	20,5%
	3 vagy több félév	N	3467	639	4106
		%	8,2%	10,7%	8,5%
Összesen		N	42103	5986	48089
		%	100,0%	100,0%	100,0%

FIR alapján saját szám.

A két hallgatói bázis szinte azonos arányban morzsolódott le a képzésekből. Minden 3. hallgató lemorzsolódott (ld. 6. táblázat). A lemorzsolódás oka gyakran nem derül ki, azonban az okok között nagymértékben megjelent a tanulmányi nehézségek által történő lemorzsolódás: székhelyen a hallgatók 10,7%-ának, székhelyen kívül a hallgatók 9,6%-ának voltak tanulmányi nehézségei, melyek miatt megszakította tanulmányait. A nem lemorzsolódók között vannak azok a hallgatók is, akik az adatbázis készítésének idején (2017-ben) még nem végeztek, folytatták tanulmányaikat, mindkét hallgatói bázis 9,6%-a csúszik a képzésben.

6. táblázat. Lemorzsolódott hallgatók aránya

			Intézmény/képzés helye		Összesen
			Székhely	Székhelyen kívüli	
Lemorzsolódott-e?	Nem morzsolódott le	N	29053	4161	33214
		%	69,0%	69,5%	69,1%
	Lemorzsolódott	N	13050	1825	14875
		%	31,0%	30,5%	30,9%
Összesen		N	42103	5986	48089
		%	100,0%	100,0%	100,0%

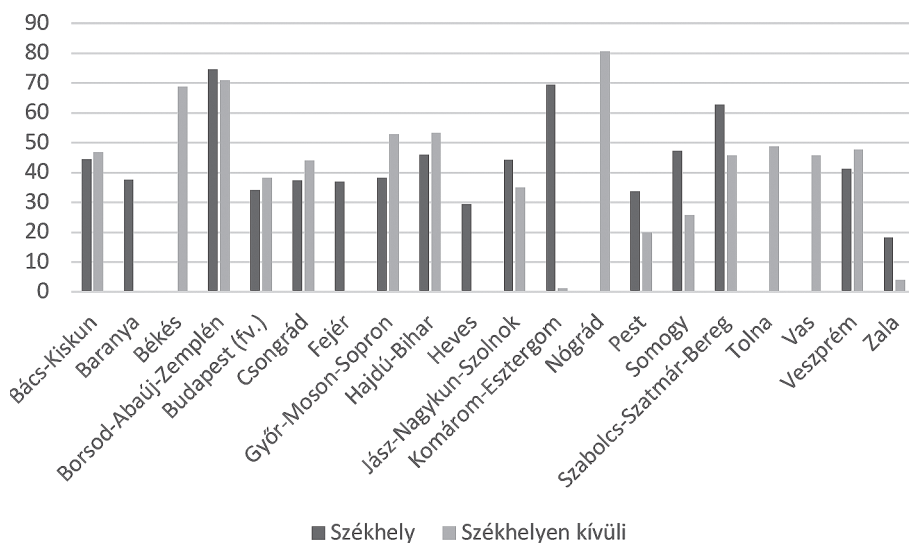
FIR alapján saját szám.

A nemzetközi irodalomban azt találtuk, hogy a nem tipikus hallgatói életkorban lévők jellemzően lakóhelyük földrajzi közelükben választanak felsőoktatási intézményt, képzést. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a székhelyen kívül tanulóakra igaz-e a fenti megállapítás, van-e eltérés az intézményválasztás preferenciájában a két hallgatói bázis között. Azt vizsgáltuk meg, hogy a hallgatók lakóhelyének megyéjével azonos-e a felsőoktatási intézmény/képzés megyéje.

A 3. ábrán látható, hogy az adott lakómegegyéből a hallgatók hány százaléka tanul tovább a megyéjében. A székhelyen kívül tanulók nem különböznek az intézmény földrajzi elérésének tekintetében. Mindkét hallgatói bázisról elmondható, hogy ott tanulnak tovább nagyobb arányban a saját megyében, ahol széles képzési kínálattal rendelkező felsőoktatási intézmény működik.

Azonban azokban a megyékben, ahol nem működik felsőoktatási intézmény székhelyként, de székhelyen kívüli képzés működik (tehát a megyében nincs jelen más felsőoktatási képzési lehetőség), ott rendkívül magas a székhelyen kívül továbbtanulók aránya a saját lakóhelye szerinti megyében. Ezt látjuk a gyakorlatban Békés (68,7%), Nógrád (80,5%), Tolna (48,8%) és Vas (45,8%) megyékben. Ezekben a megyékben a székhelyen kívül tanulók esetében talán elmondható, hogy nem vállalják az utazással járó többletköltséget és többletidőt, amely egy másik megyébe történő utazással járna.

3. ábra. Lakóhely szerinti továbbtanulás (%)



FIR alapján saját szám. NS

Összegzés

Eredményeink összegzéseként megállapítható, hogy a hazai székhelyen kívüli képzések hallgatóinak 25%-a atipikus életkorban lévő hallgató, idősebbek a székhelyeken tanuló hallgatóknál. Több nő tanul székhelyen kívül, ami a lemorzsolódás tekintetében protektorként működne, azonban a lemorzsolódás ezeken a képzéseken is magas, a hallgatók 1/3-a szakítja meg tanulmányait.

A finanszírozás tekintetében azonosíthatók különbségek, a székhelyen kívül tanulók között nagyobb arányban jelennek meg a képzés egésze alatt költségtérítéssel rendelkező hallgatók,

s azok is, akiket költségtérítéses formáról a tanulmányok során államilag finanszírozott helyekre vettek át. A finanszírozási mód mögött állhat az, hogy a székhelyen kívül folyó képzések többsége levelező tagozaton indul.

A székhelyen kívüli hallgatók nem minden esetben tanulnak a közvetlen földrajzi közelükben, ebben a tekintetben nem tudunk különbségeket azonosítani a székhelyen tanulók hallgatói bázisával összevetve. Azokban a megyéinkben azonban, ahol nem működik önálló felsőoktatási intézmény, rendkívül magas azoknak a székhelyen kívül hallgatók aránya, akik továbbtanulnak saját lakómegejükben.

Irodalom

- Andres, L.–Carpenter, S. (1997): *Today's higher education students: Issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics*. Vancouver: Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia.
- Arbo, P.–Benneworth, P. (2007): Understanding the regional contribution of higher education institutions: *A literature review*. OECD Education Working Papers.
- Bángi-Magyar A.–Farkas K.–Vilmányi M.–Bálint J.–Halász G.–Gábor A.–Hodász A.–Hosnyák A. (2010): *AVIR Kézikönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Chatterton, P.–Goddard, J. (1999): *Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities*. <http://www.paulchatterton.com/wp-content/uploads/2009/05/e-and-p-d-goddard-and-chatterton-reg-dev-agencies-and-unis.pdf>
- Dobbins, J. J. (2008): *A State-wide Examination of Governance Practices of Community College Trustees*. Michigan: ProQuest LLC.
- Forray R. Katalin–Híves Tamás (2005): *Regionalitás és felsőoktatás*. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf
- Further education colleges in UK. <https://www.aoc.co.uk/about-colleges/research-and-stats/key-further-education-statistics>
- Grubb, W. N.–Bawdy, N.–Bell D.–Bragg, D.–Russain, M. (1997): *Workforce, economic and community development: The changing landscape of the "entrepreneurial" community college*. MDS-1094. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- HEFCE <http://www.hefce.ac.uk/analysis/maps/lg/>
- Horn, L. J.–Caroll, D. C. (1996): *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989–90 Beginning Postsecondary Students*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Horváth Gyula (1999): Kutatás, felsőoktatás és regionális átalakulás. Az innováció szerepe a regionális fejlődésben. *Magyar Tudomány*, 44. (4.) Pp. 447–458.
- Hupkau, C.–Ventura, G. (2017): Further Education in England: Learners and Institutions. *Briefing Note*. <http://cver.lse.ac.uk/textonly/cver/pubs/cverbrf001.pdf>
- Jeney L.–Kulcsár D.–Tózsza I. (2013): *Gazdaságföldrajzi tanulmányok közgazdászoknak*. Budapest: Gazdaságföldrajz és Jövőkutatás Tanszék, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kenner, C.–Weinerman, J. (2011): Adult Learning Theory: Applications to Non-Traditional College Students. *Journal of College Reading and Learning*. 41. (2.) Spring, Pp. 87–95.
- Kenner, C.–Weinerman, J. (2011): Adult Learning Theory: Applications to Non-Traditional College Students. *Journal of College Reading and Learning*. 41. (2.) Spring, Pp. 87–95.
- Király Zsolt (2013): *Tanártovábbképzés Angliában*. Oktatási Hivatal, kutatási jegyzet.

- Knowles, M. S. (1974): Human resources development in OD. *Public Administration Review*. 34. (2.) Pp. 115–123.
- Kovács Klára et al. (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Márkus Edina (2002): *Community College az amerikai szakirodalomban*. <http://terd.unideb.hu/doc/markuse.pdf>
- Nemzetközi helyzetkép, 2013. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_modszertani_2013/dpr_modszertan_fejlesztés_nki_helyzetkep_2013.pdf
- Parry, G. (2012): *Understanding Higher Education in Further Education Colleges*. London: BIS Research Paper Number 69.
- Porter, M. E. (2007): *Colleges and Universities and Regional Economic Development: A Strategic Perspective*. Presentation at the Aspen Symposium, Forum for the Future of Higher Education. Cambridge. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff0710s.pdf>
- Rechnitzer János (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1318
- Sandler, M. (1999): *A structural model of student integration, finances, behavior, and career development: An elaborated framework of attitudes and persistence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.
- Schomburg, H. (2000): Higher Education and Graduate Employment in Germany. *European Journal of Education*, Vol. 35. No. 2.
- Tóth Dorina Anna (2018): Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében. In: Pusztai G.–Szigeti F. (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. Pp. 225–238.
- Tóth, Dorina Anna–Szemerszki, Mariann–Ceglédi, Tímea–Máté-Szabó, Barbara (2019): The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 2019, Vol. 9. (2.) Pp. 257–269
- Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 12. (1.) Pp. 89–94.
- Weiss, F.–Steininger, H. (2013): Educational family background and the realisation of educational career intentions: participation of German upper secondary graduates in higher education over time. *Higher Education*, Vol. 66. No. 2. Pp. 189–202.
- Weldman, J. C. (1985): *Retention of nontraditional students in postsecondary education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.
- ² Az itt szereplő duális felsőoktatási képzés főleg a német felsőoktatásban megjelenő képzési forma, ami a felsőoktatási képzés erős gyakorlatorientációját és a gazdasági szféra szereplőinek a képzésbe való bevonását jelenti.
- ³ <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>
- ⁴ Fachhochschulen in Germany. Federal Ministry of Education and Research, BMBF Publik, 2002.
- ⁵ National Center for Education Statistic (<https://nces.ed.gov/pubs/web/97578e.asp>)