

Kovács Klára¹ – Fényes Hajnalka² – Pusztai Gabriella³

¹ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

² Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

³ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

A lemorzsolódás esélyét befolyásoló társadalmi és intézményi tényezők a felsőoktatásban

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése, a fiatalok felsőoktatásba való bevonása és a hallgatók megtartása az európai kormányok oktatáspolitikájának prioritásai közé tartozik. Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a már lemorzsolódott, a lemorzsolódás veszélyének kitétt és a kitartóan, céltudatosan a diplomaszerezés felé tartó, perzisztens hallgatók miben különböznek egymástól a főbb szocio-demográfiai háttérváltozók, a képzésük finanszírozása, a tanulmányaik melletti fizetett munkavállalás és az intézménybe való tanulmányi és társas beágyazottságuk tekintetében.

Bevezetés

Kutatásunkban összehasonlítjuk a lemorzsolódott hallgatókat a lemorzsolódás veszélyének kitéttekkel és a kitartóakkal/perzisztensekkel, így további fontos különbségeket tárhatunk fel, és azonosíthatjuk azokat a tényezőket, amelyek növelik vagy enyhíthetik a hallgatói lemorzsolódást. Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában a felsőoktatási expanzió már az 1960-as években megkezdődött, de a szocializmus alatt a közép- és kelet-európai országokban a kormányok arra törekedtek, hogy a felsőoktatási beiskolázási arányt 10% alatt tartsák (Clark és Trow, 1966, Ladányi, 1994; Pusztai és Szabó, 2008). Ennek eredményeként, míg a nyugati világban a felsőoktatási expanzió első hullámában beiratkozottak gyermekei már az 1990-es években egyetemre jártak, addig térségünkben az elsőgenerációs hallgatók aránya még mindig magas, egyes régiókban 40%-os (Bocsi és mtsai, 2020). Mivel az alacsonyabb iskolázottság, a vidéki lakóhely és a kedvezőtlenebb anyagi háttér jellemzi őket, ezek a diákok és családjaik nehezen tudják fedezni a felsőoktatási tanulmányokkal járó költségeket, nem rendelkeznek a gyermekeik tanulmányai során hasznosítható felsőoktatásban szerzett tapasztalatokkal, s nem tudják biztosítani gyermekeik számára a megfelelő intellektuális segítséget sem (Bocsi és mtsai, 2022).

A szocializmusban az érettségizők egytizede jutott be a felsőoktatásba, ingyen tanulhatott, ma azonban a hallgatók egyötöde önköltséges formában végzi a tanulmányait. Azok a diákok, akik belépés kori pontszámuk alapján államilag finanszírozott helyre

jutnak be, 12 féléven keresztül tanulhatnak tandíjmentesen, feltéve, ha az egyetemi szemesztereik átlaga eléri a törvényben előírt küszöböt. Amennyiben ettől elmaradnak az eredményeik, önköltséges formában tanulhatnak tovább. Ez a költségtérítés képzési programként eltérő, de a legrangosabb szakokon (például az orvosképzésben) jóval az uniós átlag felett vannak, s havi összegük messze meghaladja a minimálbért. Azok számára, akik ilyen összegű költségtérítést fizetnek, óriási kihívást jelent, hogy előteremtsék ezt az összeget. A lassú kreditszerzés és a romló vizsgaeredmények a költségtérítéstől való mentesség elvesztéséhez vezetnek, s az újonnan jelentkező, jelentős költségek gyakran arra kényszerítik a hallgatókat, hogy az egyébként is kihívást jelentő tanulmányaik mellett aránytalanul megterhelő fizetett munkát vállaljanak (Kocsis és mtsai, 2022).

Magyarországon a felsőoktatás ezredfordulón bekövetkezett hirtelen bővülése a kapacitás jelentős növekedéséhez, az intézmények viszonylagos bőségéhez és a hallgatókért folyó versenyhez vezetett. A magyar felsőoktatási rendszer bolognai reformja idején az intézmények nem vizsgálták felül érdemben a tananyag tartalmát: a korábbi ötéves, már korábban is bőséges, de szinte minden képzési területen túlnyomórészt dominánsan elméleti jellegű képzések tanterveit hároméves alapképzésekbe sűrítették. Az így született alapképzések egy része nem teszi lehetővé a releváns területeken való sikeres elhelyezkedést. További probléma, hogy a felsőoktatási intézmények gyakran nem tartanak lépést a hallgatói populáció változó összetételével, és irreleváns, elavult pedagógiai módszereket alkalmaznak. Ez megnehezíti az elkötelezettség elbizonytalanodásával, motivációvesztéssel küzdő hallgatók megtartását (Kálmán, 2019).

A szakirodalomban a hallgatói lemorzsolódást különbözőképpen határozzák meg, attól függően, hogy a felsőoktatási intézmény vagy az egyén szemszögéből vizsgálják. Az alap- és középfokú oktatásban a lemorzsolódás helyett a korai iskolaelhagyás fogalmát használják. A retenció kifejezést leggyakrabban arra használják, amikor egy hallgatói kohorsz következő évfolyamra való továbblépési arányaival, vagy a felvettek és a diplomaszerezők arányával számolnak a kutatók (Mortenson, 2012; Szemerszki 2018), ez az intézményi perspektívát tükrözi. Tanulmányunk azonban a felsőoktatásra összpontosít az egyén perspektívájából. Seidman (2012) a lemorzsolódást a tanulmányok megszakítása-ként értelmezi, és szembeállítja a kitartó továbbhaladással (perzisztenciával), amikor a hallgatók elkötelezettek a diploma megszerzése iránt, és megteszik az ehhez szükséges erőfeszítéseket (Astin, 1993; Tinto, 1993).

A lemorzsolódás okainak vizsgálata egyidős a felsőoktatási expanzióval (Tinto, 1993). Európában a kutatások jóval később kezdődtek, mint az Egyesült Államokban (Tinto, 1975; Wolter, 2014). A bolognai reform a viszonylag hosszú felsőoktatási tanulmányi időszakot ciklusokra osztotta fel azzal a céllal, hogy felgyorsítsa a diplomaszerezést, és a hallgatók szélesebb köre számára tegye elérhetővé (Pusztai és Szabó, 2008). A strukturális reform azonban nem vezetett a lemorzsolódás csökkenéséhez, és a jelenség megértése még a 2010-es években is a felsőoktatási kutatások egyik fő kihívása maradt. A kutatók olyan vizsgálatokat sürgetnek, amelyek figyelembe veszik a felsőoktatási rendszerek nemzeti sajátosságait, mert felismerték, hogy a rendszerek sajátosságai nagy hatással vannak a lemorzsolódásra (Kehm és mtsai, 2019; Wollscheid és mtsai, 2015). A nemzeti felsőoktatási rendszerek között a fő különbség az, hogy mennyire szelektívek a hallgatók felsőoktatási be- és kilépésekor (Wollscheid és mtsai, 2015). Egy másik különbség az, hogy a szabályozás és a tanterv mennyire igyekszik fékezni a hallgatók előrehaladását és a pályakorrekciós lehetőségeit. Továbbá igen jelentősen különböznek a tandíj-, illetve költségtérítés által érintettek aránya és a különböző költségek mértéke szerint, ráadásul a hallgatói ösztöndíjakban és juttatásokban részesülők aránya és ezek összege is igen változatos (Arulampalam és mtsai, 2007; O'Neill és mtsai, 2011; Kehm, 2019).

Jelen elemzésünk elméleti megalapozásához röviden felvázoljuk a lemorzsolódás lehetséges magyarázó tényezőit és a lemorzsolódással kapcsolatos eddigi kutatásaink legfontosabb eredményeit. A módszertani háttér ismertetése után többváltozós statisztikai módszerekkel vizsgáljuk a lemorzsolódott, a lemorzsolódás veszélyének kitétt és a perzisztens tanulók közötti különbségeket, majd feltárjuk az egyes csoportba kerülés esélyét magyarázó tényezőket.

Szakirodalmi áttekintés

A hallgatói lemorzsolódás tendenciái és okai

Az Európai Unió országaiban körülbelül 17,5 millió hallgató végez felsőoktatási tanulmányokat, akiknek jelentős része végül soha nem szerez diplomát (Wollscheid és mtsai, 2015). Az országok közötti összehasonlítás gyakorlatilag lehetetlen, nemcsak azért, mert a felsőoktatási tanulmányok szabályozása eltérő, hanem azért is, mert a lemorzsolódás mérésének módszerei nem következetesek (vagy egy évfolyam hallgatói létszámát követik végig tanulmányaik során, vagy az adott évben beiratkozó és kilépő hallgatók arányát regisztrálják). A mérési módszerektől függetlenül a lemorzsolódási arányok országonként nagymértékben eltérhetnek. Míg például az Egyesült Királyságban az alapképzésben részt vevő hallgatók több mint 70 százaléka végez a tantervben rögzített képzési időn belül, addig Hollandiában, Belgiumban és Ausztriában kevesebb mint 30 százalékuk (OECD, 2019). Közép- és Kelet-Európában a tanulmányaikat be nem fejező hallgatók aránya magasabb az uniós átlagnál (Gebel és Baranowska-Rataj, 2012; Hatos és Pop, 2019; Pásztor, 2018; Stiburek és mtsai, 2017). A felsőfokú tanulmányaikat befejező hallgatók arányát tekintve Magyarország a 21. század első két évtizedében az uniós országok között a középmezőnyben helyezkedett el (Wollscheid, 2015).

Több kutató vizsgálta a lemorzsolódott hallgatók társadalmi háttérét, pályaválasztási és intézményi jellemzőit (Gairín és mtsai, 2014; Godor, 2017; Markos és mtsai, 2019; Pusztai és mtsai, 2019; Váradi és mtsai, 2019; Zajac és Komendant-Brodowska, 2019). Jelentősen árnyalta a korábbi képet egy 2018-as magyarországi kutatás, mely klaszterelemzést alkalmazva négyféle lemorzsolódó hallgatótípust különböztetett meg (Kovács és mtsai, 2019; Pusztai és mtsai, 2019). Az első típusba azok a hallgatók kerültek, akik anyagi okok miatt hagyták abba a tanulmányaikat, mivel a tanulmányaik költségei (közlekedés, megélhetés, szállás, tankönyvek és tanszerek, informatikai eszközök stb.) magasak voltak, miközben a hallgatói juttatások (támogatott kollégium, hallgatói ösztöndíj) nem voltak számukra elérhetőek. Ők döntően alacsony társadalmi státusú hallgatók, akik nem kaptak támogatást a családjuktól, ezért túl sok fizetett munkát vállaltak ahhoz, hogy tanulmányaikat sikeresen folytathassák (Kocsis, 2020). A második típusba azok a hallgatók tartoztak, akiknek tanulmányi nehézségeik merültek fel, illetve azok, akik a felsőoktatási intézmény által nyújtott támogatás hiányát szenvedték meg. Kudarcaikat a tanterv rugalmatlanságának, a nem megfelelő információáramlásnak, a hatékony tanulást és a hallgatói önállóságot akadályozó intézményi környezetnek, a közömbös vagy inkompetens oktatóknak, valamint az információt visszatartó adminisztratív személyzetnek tulajdonították (Godor, 2017; Pusztai és mtsai, 2019). Kuh és munkatársai is úgy vélik, hogy a lemorzsolódás egyik legfontosabb tényezője az, ha a hallgató(k) nem érzékelnek semmilyen intézményi támogatást a tanulmányi és szociális problémáik leküzdéséhez (Kuh és mtsai, 2006). Ebben a csoportban feltűnően sokan vannak, akiknek a tanulmányaik elején elért ígéretes eredményeik (magas bekerülési pontszám, nyelvvizsgák, emelt szintű érettségik, előkelő versenyeredmények) ellenére romlik a teljesítményük. A harmadik csoportba pedig azok tartoztak, akik kiábrándultak a felsőoktatásból, vagy

az elhibázott pályaválasztási döntés után egy számukra nem megfelelő szakon vagy intézményben kötöttek ki, vagy csalódtak a felsőoktatásban a számukra érdektelen és elavult tananyagok vagy az elidegenítő oktatási és értékelési kultúra miatt (Gairín, 2017). Ebben a csoportban több volt a kedvező háttérrel rendelkező hallgató, akik általában újabb kísérletet tettek a felsőoktatással más szakokon (Bocsi és mtsai, 2019). A negyedik típusba a legreménytelenebb helyzetben lévő, tanulmányi és anyagi nehézségekkel egyaránt küzdő lemorzsolódó hallgatók tartoztak. Legtöbbjüknek nem volt kapcsolata senkivel, akivel tudott volna beszélni tanulmányi problémáiról, miközben még a többi hallgatónak is kevesebb mint a felének volt erre lehetősége. Ezek az eredmények rámutattak, hogy a lemorzsolódó hallgatók csoportja nem egységes, hanem sokszínű, másrészt rávilágítanak az intézményi környezet fontosságára is (Hatos és Pop, 2019). Yorke és Longden szintén a lemorzsolódás több okát tárja fel, és arra a következtetésre jutott, hogy épp emiatt a sokszínűség miatt sem az intézményi, sem a szakpolitikai döntéshozók nem tudják egyetlen tollvonással megoldani a lemorzsolódás problémáját (Yorke és Longden, 2004).

A lemorzsolódást magyarázó tényezők a korábbi kutatásokban

A lemorzsolódás mikroszintű magyarázó tényezői közé tartozik a diákok társadalmi-gazdasági háttere, neme, etnikai kisebbségi hovatartozása, az általános és középfokú oktatásban gyökerező hiányosságai, valamint a tanulmányi eredményei (Kehm és mtsai, 2019; Pusztai és mtsai, 2019; Wolter, 2014). A nemek tekintetében a kutatások kimutatták, hogy míg korábban a nők kevésbé voltak perzisztensek, az utóbbi évtizedekben előnyre tettek szert a férfiakkal szemben (Ceglédi és mtsai, 2022; St. John, 2001). Ami a társadalmi-gazdasági hátteret illeti, az expanzió nem az alacsony státusúaknak kedvezett, mert kétszer annyi hallgató iratkozott be a felsőoktatásba magas társadalmi-gazdasági státusú családokból, mint alacsony státusúakból; ugyanakkor az előbbi csoportból tízszer annyian jutottak el a diplomáig (Bradley, 2017; Li és Carroll, 2020; Stinebrickner és Stinebrickner, 2014; Wollscheid, 2014). További fő okok a tanulmányok költségeiből és az alacsony gazdasági státusból eredő nehézségek, amelyek a tanulmányok alatti fizetett munka és az eladósodás negatív spiráljába kerülő hallgatók számára komoly kockázati tényezők (Dwenger és mtsai, 2012; Hübner, 2012; Kocsis, 2020; Ross és mtsai, 2006).

A lemorzsolódás intézményi okainak keresése (más néven az intézményi hatás) a kutatások fontos irányát képezi. A nagymértékű lemorzsolódáshoz hozzájáruló tényezők között vizsgálendő az intézményi környezet, az intézményi kultúrát jellemző kapcsolati háló és kapcsolattartási normák, valamint az intézmény által nyújtott szolgáltatások, a közömbös vagy az előrehaladást akadályozó intézményi szabályrendszer. Továbbá az oktatói szerepfelfogás intézményi hagyományokban gyökerező jellemzői is befolyásolják a hallgatók beilleszkedését és elköteleződését (Heublein, 2014; Pascarella és Terenzini, 2005; Pusztai, 2011; Tinto, 1993). Az intézményi környezet vizsgálatakor szem előtt kell tartani, hogy az intézmény jellege nem azonos az egyes hallgatóknak az intézményről alkotott elképzeléseivel, ez a különböző egyéni perspektívából különbözőnek tűnhet (Astin és Antonio, 2012; Pusztai, 2011). Egy másik buktató, hogy a környezet tulajdonságait gyakran összekeverik a hallgatói részvétel intenzitásával (Astin, 1993), vagyis a hallgató intézményi integrációjával (Tinto, 1993). A valóságban az előbbi a környezetre, az utóbbi pedig az egyénre vonatkozik, ezért a kettőt külön kell elemezni. A rendelkezésre álló adatok alapján ez a tanulmány e jelenségek jobb megértését kívánja elérni azáltal, hogy egyértelmű különbséget tesz a hallgatók belépéskori már birtokolt jellemzői és intézményi integrációjuk, kapcsolati beágyazódásuk révén elérhető intézményi hatások között.

Az intézményi integráció hatásai

A lemorzsolódással kapcsolatos korai kutatások a tanulók szocializációs folyamataira, azaz az intézmények kapcsolati hálóiba való belépésükre és a külső kapcsolati hálótól való eltávolodásukra irányították figyelmüket. Tinto a hallgatók lemorzsolódásával kapcsolatos empirikus kutatása alapján fogalmazta meg a tanulói integráció elméletét (Tinto, 1975, 1993). A hallgatói szocializáció három szakaszát különböztette meg: a hallgató felsőoktatási belépés előtti környezetével való csökkenő és változó interakciók, a korábban domináns normarendszerről való átmenet, valamint az új interakciós minták elsajátításának szakasza. Ezek mindegyike elengedhetetlen ahhoz, hogy valaki kompetens hallgatóvá váljon. Azok a hallgatók, akik korábbi iskolai közösségüktől, a családjuktól, a középiskolai barátoktól eltávolodtak, szükségszerűen egyfajta normatív „senkiföldjére”, azaz anómiás állapotba kerülnek (Tinto, 1993). E három szakasz (leválás, átmenet, beilleszkedés) során a diákoknak először is el kell szakadniuk a korábbi közösségeik értékrendjétől és normarendszerétől, ami még nem jár együtt a felsőoktatási környezetnek megfelelő kultúra elsajátításával, és elkerülhetetlenül bizonytalansággal jár. Az átmeneti időszak sikeres átvészélése után a hallgatók integrálódhatnak a felsőoktatásba. Ha azonban az átmenet nem zökkenőmentes, előfordulhat, hogy nem válnak valóban felsőoktatási hallgatókká, ami előbb-utóbb lemorzsolódáshoz vezet (Tinto, 1993).

Egy másik elmélet, Astin (1993) hallgatói részvételi modellje szerint a hallgatói kitarást a hallgatók felsőoktatási intézményben való aktív és időigényes részvétele támogatja leginkább, mind a tanórán kívüli tevékenységek, mind az egyetemen végzett fizetett vagy önkéntes munka tekintetében. Tinto (1993) elmélete szerint az egyetemen belüli kapcsolatok döntő megelőző szerepet játszanak, és a hallgatók helyzetükről alkotott, az egyetemi kapcsolatok által befolyásolt képe határozza meg, hogy elkötelezettek lesznek-e tanulmányaik befejezése iránt. Berger és Milem az Astin és Tinto által kidolgozott koncepciókat ötvözte saját perzisztencia-modelljében, és a perzisztenssé válás feltételének tekintette a hallgatók időbefektetését és erőfeszítéseit, mivel ezáltal a hallgatók erőteljesebb beágyazottságra tesznek szert, ami által minden kisebb-nagyobb nehézség ellenére folyamatos támogatást kap a diplomaszerezés melletti elkötelezettségük (Berger és Milem, 1999; Milem és Berger, 1997). Mind Astin (1993) bevonódási elmélete, mind Tinto (1993) hallgatói beágyazódási elmélete azt állítja, hogy minél jobban beágyazódnak a hallgatók az egyetemi életbe (azáltal, hogy tagjává válnak a kampuszon belüli csoportoknak és kapcsolathálózatoknak, s interakcióba lépnek a hallgatótársakkal és az oktatókkal), annál ellenállóbbá válnak a lemorzsolódással szemben, mivel elsajátítják azokat a normákat és procedúrákat, amelyek erősítik az intézményhez való kötődésüket. Az intézmény kapcsolati hálójába való hallgatói integrálódás és a lemorzsolódás közötti összefüggésről szóló tudásunkat tovább finomították a nem hagyományos hallgatókkal kapcsolatos kutatások, amelyek kimutatták az elidegenedés és az integrálatlanság észlelésének hatását a lemorzsolódás kockázatára (Bradley, 2017; Reay és mtsai, 2009). Ezekben a tanulmányokban a hallgatói integráció különbségeit azzal magyarázzák, hogy a magasan képzett szülők gyermekei jobban tudnak kommunikálni az oktatókkal, s több elismerést kapnak diáktársaiktól is. Emellett a magasabb társadalmi-gazdasági státusú hallgatók több időt tudnak az egyetemen tölteni, mivel nem terheli őket a fizetett munkavállalás kényszere.

Az intézményi környezet részletesebb modelljei az integrációs folyamat pszichológiai aspektusaira koncentráltak (Braxton, 2000). Kahu (2011) modelljében helyet kapnak az intézményi és egyéni szinten mért strukturális és pszichoszociális tényezők, amelyek a tanulmányok kitarató folytatása mellett elköteleződést befolyásolják. Kerby (2015) kiterjesztette Tinto modelljét, és különbséget tett a külső tényezők (mint az oktatáspolitikai

és oktatási klíma), a belső tényezők (mint az intézményi kultúra és klíma), valamint az adaptív tényezők (a konkrét helyzet érzékelése) önkéntes lemorzsolódásra gyakorolt hatása között.

Kutatásainkban azt is vizsgáltuk, hogy a felsőoktatási tanulmányi és társas környezet milyen hatással van a hallgatóknak a tanulmányaik folytatásával kapcsolatos meggyőződésére. Az intézményi környezetet kapcsolati hálónak tekintjük, s a beágyazottság fogalmát alkalmazzuk a hallgatók e hálózathoz való kötődésének leírására (Pusztai, 2011). A hallgatók intézményi intergenerációs (pl. oktatókkal való kapcsolat) és intragenerációs (pl. diáktársakkal való kapcsolat) beágyazottsága több dimenzióval mérhető, mint például a kapcsolatok irányultsága, a beágyazottság erőssége és multiplexitása, az egyén intézményen belüli és kívüli társas tevékenységeinek köre és a köztük lévő kapcsolat. A hazai bolognai szerkezetváltás utáni első hallgatói generáció esetén azt találtuk, hogy a korai amerikai kutatási eredményekkel (Astin, 1993) ellentétben az erős, kizárólag intragenerációs beágyazottság nem segítette elő a hallgatók tanulmányi eredményességét, hanem még növelte is a kudarc valószínűségét. Ezt az intézményben domináns helyzetértelmezés, magatartásminták és attitűdök hatásának tulajdonítottuk, amelyek többnyire nem támogatták az egyén eredményességét (Pusztai, 2011). Ezzel szemben eredményeink szerint az oktatókkal való kapcsolat szignifikáns pozitív hatással volt a tanulmányi sikerre, és valamennyi vizsgálatunk megerősítette, hogy az intergenerációs intézményi kapcsolatok figyelemre méltó módon támogatták a hallgatói előmenetelt (Pusztai, 2011). Ebben a tanulmányban az oktatókkal való intézményen belüli kapcsolatokat intergenerációs, a diáktársakkal való kapcsolatokat pedig intragenerációs határoztuk meg. Jelen tanulmány nem vizsgálja a szülőkkel és az intézményen kívüli barátokkal való kapcsolat hatását, amit korábbi tanulmányok már feltártak (Pusztai, 2019; Pusztai és mtsai, 2021).

Kutatási kérdések és hipotézisek

A tanulmány célja, hogy feltárja a lemorzsolódás-perzisztencia tengely két pólusa között elhelyezkedő tanulócsoportok közötti különbségeket a demográfiai, társadalmi-gazdasági összetételük és intézményi integrációjuk tekintetében. Összehasonlítjuk a tanulmányaikat abbahagyó hallgatókat (lemorzsolódó hallgatók), a tanulmányaikat folytató, de a diploma megszerzésében bizonytalan hallgatókat (lemorzsolódás veszélyének kitétt hallgatók) és a tanulmányaik befejezése iránt elkötelezett hallgatókat (perzisztens hallgatók). Elsőként kétváltozós módszerekkel vetjük össze a három hallgatói csoportot, majd multinomiális logisztikus regressziót is alkalmazunk a lemorzsolódásnak, a lemorzsolódás veszélyének és a kitarás esélyének a vizsgálatára.

Hipotéziseinket a következőképpen fogalmaztuk meg:

- H1: Az oktatási rendszerben mutatkozó férfihátrány-elmélet alapján (Id. Fényes, 2009; Ceglédi és mtsai, 2022) feltételezzük, hogy a lemorzsolódás esélye és kockázata nagyobb a férfi hallgatók körében, mint a női hallgatóknál.
- H2: A társadalmi státusz különbségeire vonatkozó korábbi megállapításaink alapján a diplomaszerezési arányok tekintetében (Reay és mtsai, 2009; Pusztai, 2011) azt is feltételezzük, hogy a hátrányos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok körében nagyobb a lemorzsolódás esélye és a lemorzsolódás kockázata.
- H3: Az intézményi integrációnak a tanulmányi sikerre gyakorolt hatásával kapcsolatos eredmények (Astin, 1993; Tinto, 1993) alapján feltételezzük, hogy az oktatókkal és a diáktársakkal való kiterjedt kapcsolatok csökkentik a lemorzsolódás kockázatát és növelik a perzisztens hallgatóvá válás esélyét.

H4: Emellett a lemorzsolódás kockázatával kapcsolatos korábbi eredményeink (Pusztai és mtsai, 2019) alapján feltételezzük, hogy a lemorzsolódás esélye nagyobb azok körében, akiknek a tanulmányaik során akár egy félévre is tandíjat kellett fizetniük.

H5: Továbbá, Kocsis (2020) tanulmánya alapján feltételezzük, hogy a tanulmányok alatti fizetett munka negatívan befolyásolja a perzisztens hallgatóvá válást.

Adatok és módszerek

Kutatásunkat a CHERD-H (Center for Higher Educational Research and Development) DEPART 2018 (N = 587) és PERSIST 2019 (N = 1895) hallgatói kérdőíves adatfelvételek alapján készült adatbázisaira alapoztuk. A kutatás elsődleges célja a perzisztencia és a lemorzsolódás háttérének és meghatározó tényezőinek feltárása volt. Mindkét adatfelvétel a kutatóközpont hallgatói kérdőíves kutatássorozatának része, amely a jelenlegi és volt hallgatók tanulmányi eredményéről, hallgatói életpályájáról, szociális háttéréről, többdimenziós teljesítménymutatókról (tanulmányokon kívüli munka, önértékelés, külföldi tanulmányok, perzisztencia, tanórán kívüli tevékenységek stb.), életmódról, szabadidős tevékenységekről, értékpreferenciákról, foglalkoztatási formákról, a tanulás és a fizetett munka végzésének motivációiról, valamint a lemorzsolódásról és intézményi tényezőkről tartalmaz adatokat. A kérdőív kérdésblokkjait 2003 óta rendszeresen használtuk és teszteltük korábbi kutatásainkban (Pusztai, 2011). A kérdőív megfelelt a Debreceni Egyetem Kutatásetikai Kódexében foglalt adatvédelmi és önkéntességi irányelveknek: a válaszadók írásban és szóban is tájékoztattuk arról, hogy a kérdőív kitöltése önkéntes, és az eredményeket név nélkül használjuk fel a statisztikai elemzéshez.

A DEPART 2018 adatfelvétel olyan volt hallgatókat céltzott meg, akik az előző tíz évben diplomaszerezés nélkül hagyták abba tanulmányaikat főként a kelet-magyarországi felsőoktatási régióbeli felsőoktatási intézményekben (Kovács és mtsai, 2019). A kutatás során hólabda mintavételt alkalmaztak. Ennek eredményeként a minta nem reprezentatív, ugyanakkor – figyelembe véve, hogy a lemorzsolódott hallgatók egy ritkán és nehezen elérhető, rejtett csoport, amelyről a felsőoktatási intézmények már nem tudnak adatokat szolgáltatni – az ilyen (viszonylag) magas elemszámú adatfelvétel ritkaságnak számít.

A PERSIST 2019 adatfelvételt 2018-2019 fordulóján végeztük Magyarország ugyanazon északkeleti régiójának felsőoktatási hallgatói körében, valamint a szomszédos országok négy régiójának főként magyar tannyelvű intézményeiben. Jelen tanulmányunkban a külföldi részminta kizárásával csak a kelet-magyarországi felsőoktatási intézmények hallgatóit vizsgáltuk (N = 857), mivel ez illeszthető a DEPART 2018 adatbázishoz. Kutatásaink azért fókuszálnak erre a régióra, mert itt a legmagasabb a hátrányos helyzetű és a nem hagyományos hallgatók aránya a felsőoktatásban, akiket a lemorzsolódás veszélye fenyeget az országban (Hegedűs, 2016). A PERSIST adatbázist tulajdonképpen referencia almintaként használtuk, hogy a lemorzsolódó hallgatókat összehasonlíthassuk a továbbhaladókkal. A Magyarországon vett minta az egyetemi karok, képzési területek és a finanszírozás szerint reprezentálja az alapsokaság összetételét, azonban nem valószínűségi minta, mert a hallgatókat kvóták segítségével választották ki a kérdezőbiztosok.

A vizsgált változók és mérőeszközök

A perzisztencia mérésére a diplomaszerezés melletti elkötelezettségre vonatkozó állítástokat használtuk a Persistence/Voluntary Dropout Decision Scale (Pascarella és Terenzini, 1980) alapján (Chronbach $\alpha = 0,818$). A kilenc tételből álló kérdéssor azt vizsgálja, hogy a hallgatók mennyire elköteleztettek a diplomaszerezés iránt, mennyire tartják hasznosnak

a tanulmányaikat, és milyen erőfeszítéseket tesznek az óra- és vizsgakövetelmények teljesítése érdekében (Cabrera és mtsai, 1992; Kovács, 2022). A PERSIST 2019 adatbázisban a skálából létrehoztunk egy főkomponenst (KMO-index = 0,846, magyarázott variancia: 59,421%), és kiszámítottuk az átlagát. Azokat a hallgatókat, akiknél a mutató az átlag alatt volt, a lemorzsolódás veszélyének kitett diákokként kezeltük, az átlag feletti értékkel rendelkezőket pedig perzisztens hallgatókként azonosítottuk. Az elemzéshez a DEPART 2018 adatbázist és a PERSIST 2019 adatbázis magyarországi almintáját összevontuk (N = 1441), és a résztvevőket három csoportra osztottuk: lemorzsolódó diákok (n = 584), lemorzsolódás által veszélyeztetett diákok (n = 453) és perzisztens diákok (n = 404). Mivel a nemzetközi tanulmányokban többnyire a diplomaszerezők és a lemorzsolódók összehasonlítására vállalkoznak (Giani, 2020), ezért megközelítésünk, mely a lemorzsolódó és a perzisztens skálán elhelyezkedő három csoportot hasonlít össze, módszertani újdonságnak számít.

Az első magyarázó változó a válaszadó neme volt (1 – férfi, 0 – nő). A kérdőív számos kérdést tartalmazott a válaszadók társadalmi hátterére vonatkozóan. A változók közül a következőket vizsgáltuk többféleképpen: a szülők iskolai végzettsége (1 – felsőfokú, 0 – középfokú vagy általános iskolai), a 14 éves kori lakóhely (1 – nagyváros, 0 – falu vagy kisváros), a válaszadók objektív anyagi helyzete (a tartós javak birtoklását jelző index [1–6]),¹ az egyéni anyagi helyzet szubjektív mutatója, amely feltárja, hogy a válaszadó megengedhet-e magának jelentős kiadásokat, vagy még az alapvető kiadásokat sem tudja fedezni (1–4), és a környezetéhez viszonyított, relatív anyagi helyzet (1–5 skála, ahol a 3 az átlagos helyzetet jelenti).

A szakirodalom és korábbi kutatási eredményeink (Kovács és mtsai, 2019) alapján megvizsgáltuk néhány kockázati tényező hatását is. Megkérdeztük a hallgatókat arról, hogy hány félévet töltöttek költségtérítéssel képzésben (kódolva: 0 – egyet sem, 1 – legalább egy félévet), valamint arról, hogy végeztek-e fizetett munkát, és milyen gyakran (0 – soha, 1 – legalább évente). Az intergenerációs intézményi beágyazottság vizsgálatára alkalmazott, korábban általunk fejlesztett mérőeszköz egyrészt az oktató-hallgató kontaktusokat, másrészt a hallgatótársak felé irányuló kapcsolatokat térképezte fel (Pusztai, 2011). Olyan itemeket tartalmazott, mint például, hogy van-e olyan egyetemi oktató, akivel magánéleti, tanulmányi, tudományos vagy közéleti témákat beszélhetnek meg, akihez tanácsért fordulhatnak, vagy aki különös figyelmet fordít a karrierjükre (válaszlehetőségek: egy, egynél több, egy sem; összetett index kódolva 0–16). Hasonló kérdéseket tettünk fel a diáktársakkal kapcsolatban is az intragenerációs beágyazottság mérésére, miszerint van-e olyan hallgatótársa, akivel különböző, tanulmányokkal, magánélettel és jövőtervekkel kapcsolatos témákban vagy tevékenységekben együtt tud működni, támogatást tud kapni (válaszlehetőségek: igen vagy nem, összetett index kódolva 0–10).

Módszerek

Az adatok elemzését az SPSS 24 programmal végeztük. Először kétváltozós elemzést végeztünk a három tanulócsoporthoz (perzisztens, lemorzsolódás veszélyének kitett, illetve már lemorzsolódott) összehasonlítására. Kontingenciátáblázatokat és khi-négyzet próbát alkalmaztunk a kategorikus (dummy) magyarázó változókra, nevezetesen a hallgatók nemére, az anya és az apa iskolai végzettségére, a 14 éves kori lakóhelyre, arra, hogy legalább egy félévet önköltséges képzési formában töltöttek, illetve fizetett munkát végeztek a tanulmányok alatt. Varianciaanalízist alkalmaztunk a folytonos magyarázó változók vizsgálatára (objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzet, kapcsolatok az egyetemi oktatókkal és a diáktársakkal). A második szakaszban multinomiális logisztikus regresszióelemzést végeztünk, hogy feltárjuk a magyarázó változók hatását a perzisztens hallgatói státusz, a lemorzsolódás veszélyének kitétek közé tartozás és a lemorzsolódás esélyére.

Eredmények

Kétváltozós elemzés

A tanulmány fő kérdése az, hogy milyen különbségek mutathatók ki a penzisztens hallgatók, a lemorzsolódás veszélyének kitett hallgatók és a lemorzsolódott hallgatók között demográfiai, társadalmi-gazdasági háttérük és felsőoktatási tanulmányaik jellemzői tekintetében. Szignifikáns különbségeket találtunk a három csoport között szinte valamennyi vizsgált változó tekintetében (ld. az 1. és 2. táblázatot). Egyedül a 14 éves kori lakóhely nem különbözött a három csoportban (a teljes mintában a diákok 65,7%-a kisvárosban vagy faluban, 34,3%-a pedig nagyobb városban élt).

1. táblázat. A kategoriális magyarázó változók a lemorzsolódás szerinti három hallgatói csoportban (kontingenciatáblázatok, khi-négyzet teszt, az aláhúzott értékek esetében a korrigált reziduum nagyobb, mint kettő)

	Perzisztens	A lemorzsolódási kockázatnak kitett	Lemorzsolódott	Összesen	Khi-négyzet szig.	N
férfi	32,8%	47,1%	46,2%	42,6%	0,000	1373
felsőfokú végzettség (anyák)	64,1%	59,6%	31,5%	49,5%	0,000	1441
felsőfokú végzettség (apák)	45,5%	40,6%	22,8%	34,8%	0,000	1441
valaha is részt vett tandíjfizetési programban	31,4%	36,0%	50,3%	40,0%	0,000	1374
Fizetett munkát végzett	57,8%	64,1%	52,1%	57,6%	0,001	1387

Referenciaértékek: nő; befejezett általános vagy középfokú oktatás; csak tandíjmentesen tanult; tanulmányai alatt nem végzett fizetett munkát.

2. táblázat. A folytonos magyarázó változók a lemorzsolódás szerinti három hallgatói csoportban (az átlagok összehasonlítása, zárójelben a standard eltérés, az ANOVA teszt szignifikanciája)

	Perzisztens	A lemorzsolódási kockázatnak kitett	Lemorzsolódott	Összesen	ANOVA szig.	N
Objektív anyagi helyzet index (1–6)	1,76 (1,43)	1,63 (1,4)	1,05 (1,24)	1,43 (1,38)	0,000	1441
Szubjektív anyagi helyzet (1–4)	3,3 (0,56)	3,17 (0,59)	2,9 (0,75)	3,1 (0,67)	0,000	1389
Relatív anyagi helyzet (1–5)	3,3 (0,69)	3,22 (0,72)	2,93 (0,85)	3,13 (0,78)	0,000	1389
Kapcsolatok az oktatókkal, index (0–16)	3,6 (3,5)	2,58 (3,17)	2,52 (3,17)	2,84 (3,3)	0,000	1441
Kapcsolatok a hallgató-társakkal, index (0–10)	8,14 (2,18)	7,58 (2,54)	6,43 (3,31)	7,27 (2,89)	0,000	1441

Az 1. és 2. táblázat azt mutatja, hogy a férfiak alulreprezentáltak a perzisztens hallgatók között, és felülreprezentáltak mind a lemorzsolódás veszélyének kitétek, mind a lemorzsolódott hallgatók között. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák aránya a perzisztensek körében körülbelül kétharmad, a lemorzsolódás veszélyének kitétek körében valamivel kisebb, de a már lemorzsolódottak körében csak körülbelül egyharmad. Hasonló a mintázat a diplomás apák esetében is, bár alacsonyabb arányban (45,2%, 40,6%, illetve 22,8%). Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy Magyarországon a társadalomban általános nemi szerepeltérásoknak és az iskolarendszer sajátosságainak köszönhetően a férfiakat hagyományosan a szakképzés felé terelik, hogy hamarabb elhelyezkedhessenek és keresni kezdjenek, míg a nőket gyakran az általános középfokú oktatásra ösztönzik, amely után nagyobb valószínűséggel jelentkeztek felsőoktatásba. A korábbi eredményekkel összhangban a perzisztens hallgatók objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzete a legkedvezőbb, valamivel elmarad ettől a lemorzsolódás veszélyének kitétt hallgatóké, azonban a lemorzsolódottak anyagi helyzete egyértelműen a legrosszabb.

Az intézményi integrációra rátérve, a hallgatótársakkal való kapcsolat a legszélesebb körű a perzisztens csoportban, és a leggyengébb a lemorzsolódottak körében, azonban kizárólag a perzisztens csoportnak van viszonylag magas átlaga az egyetemi oktatókkal való kapcsolat tekintetében, mivel a lemorzsolódottak és a lemorzsolódás veszélyének kitétt hallgatók ebben nem különböznek egymástól. További eredmény, hogy a lemorzsolódott hallgatók mintegy felének kellett legalább egy félévben költségtérítést fizetnie, míg a másik két csoportban ez az arány csak körülbelül egyharmad. Végül elgondolkodtató eredmény, hogy a lemorzsolódás kockázatának kitétek körében a legnagyobb, a lemorzsolódottak körében viszont a legkisebb azok aránya, akik tanulmányaik alatt fizetett munkát végeztek.

Multinomiális logisztikus regressziós eredmények

Az elemzés második lépésében multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáljuk a demográfiai, társadalmi-gazdasági és intézményi tényezők hatását a lemorzsolódott hallgatóvá válás, a lemorzsolódási kockázatba kerülés és a perzisztenssé válás esélyére. A 3. táblázat alapján a lemorzsolódottá válás esélye a perzisztenssé váláshoz képest nagyobb, ha a hallgató férfi, 14 éves korában nagyvárosban vagy nagyközségben élt, és kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkezik (azaz az édesanyja nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel, és az objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzete átlag alatti). (Megjegyezzük, hogy noha a kedvezőtlen társadalmi háttérrel rendelkező városi diákok nagyobb valószínűséggel vesznek részt a felsőoktatásban, ez nem garantálja, hogy olyan eredményesek, mint a vidéki diákok. A vidéki diákok terjedelmi okokból

Az 1. és 2. táblázat azt mutatja, hogy a férfiak alulreprezentáltak a perzisztens hallgatók között, és felülreprezentáltak mind a lemorzsolódás veszélyének kitétek, mind a lemorzsolódott hallgatók között. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák aránya a perzisztensek körében körülbelül kétharmad, a lemorzsolódás veszélyének kitétek körében valamivel kisebb, de a már lemorzsolódottak körében csak körülbelül egyharmad. Hasonló a mintázat a diplomás apák esetében is, bár alacsonyabb arányban (45,2%, 40,6%, illetve 22,8%).

itt nem részletezhetően talán elkötelezettebbek, más értékrenddel, más munkamorállal, a társadalmi mobilitás iránti vágygal és kötelességtudattal rendelkeznek, ami végső soron nagyobb perzisztenciához vezethet. Ezenkívül a származási település típusa összefügghet a választott képzési területtel, és ilyen módon szintén hatással lehet a diákok kitartására.)

Továbbá a lemorzsolódottá válás esélye a perzisztenssé váláshoz képest szintén nagyobb azok körében, akik gyenge a kapcsolatuk az egyetemi oktatókkal és a hallgatótársakkal, legalább egy félévre költségtérítést fizettek, és nem végeztek fizetett munkát a tanulmányaik alatt. Egyedül az apák iskolai végzettsége nem gyakorolt hatást ezen a téren.

3. táblázat. A lemorzsolódás esélyét befolyásoló tényezők a perzisztenciához képest, multinomiális logisztikus regresszió eredményei (Nagelkerke R2 = 0,243).

	B	Std. hiba	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95%-os konfidencia-intervallum az Exp(B) esetében	
							Alsó határ	Felső határ
Konstans	4,528	0,547	68,606	1	0,000			
Nem (1. férfi)	0,713	0,162	19,309	1	0,000	2,039	1,484	2,802
Az anya iskolai végzettsége (1: felsőfokú)	-0,990	0,175	32,071	1	0,000	0,372	0,264	0,523
Az apa iskolai végzettsége (1: felsőfokú)	-0,275	0,188	2,141	1	0,143	0,760	0,526	1,098
Objektív anyagi helyzet-index	-0,214	0,064	11,238	1	0,001	0,807	0,713	0,915
Szubjektív anyagi helyzet	-0,635	0,140	20,436	1	0,000	0,530	0,402	0,698
Relatív anyagi helyzet	-0,258	0,118	4,746	1	0,029	0,773	0,613	0,974
Lakóhely 14 éves korban (1: nagyváros)	0,367	0,169	4,740	1	0,029	1,444	1,037	2,009
Kapcsolatok az oktatókkal	-0,060	0,024	6,433	1	0,011	0,942	0,899	0,986
Kapcsolatok a diáktársakkal	-0,136	0,032	17,909	1	0,000	0,872	0,819	0,929
Költségtérítés fizetése	0,865	0,160	29,083	1	0,000	2,374	1,734	3,251
Fizetett munka	-0,368	0,159	5,371	1	0,020	0,692	0,507	0,945

Ha a lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyét vizsgáljuk a perzisztenssé válás esélyéhez képest, akkor sokkal kevesebb hatás mutatható ki (4. táblázat). Ez az esély is nagyobb a férfi tanulók esetében, de a társadalmi háttér viszonylag kis hatással bír: a kedvezőtlen szubjektív anyagi helyzet növeli a lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyét, míg más társadalmi háttérmutatóknak nincs hatása. Az intézményi beágyazódás azonban ebben az esetben is számít: azoknál, akiknek gyenge a kapcsolatuk az oktatókkal és a hallgatótársakkal, nagyobb a lemorzsolódási kockázat kialakulásának esélye.

4. táblázat. A lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyét befolyásoló tényezők a perzisztenciához képest, a multinomiális logisztikus regresszió eredményei (Nagelkerke $R^2 = 0,243$).

	B	Std. hiba	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95%-os konfidenciaintervallum az Exp(B) esetében	
							Alsó határ	Felső határ
Konstans	1,675	0,537	9,727	1	0,002			
Nem (1. férfi)	0,687	0,151	20,614	1	0,000	1,988	1,478	2,675
Az anya iskolai végzettsége (1: felsőfokú)	-0,134	0,167	0,648	1	0,421	0,874	0,630	1,213
Az apa iskolai végzettsége (1: felsőfokú)	-0,118	0,171	0,474	1	0,491	0,889	0,636	1,243
Objektív anyagi helyzet	-0,011	0,057	0,039	1	0,844	0,989	0,885	1,105
Szubjektív anyagi helyzet	-0,317	0,136	5,389	1	0,020	0,728	0,558	0,952
Relatív anyagi helyzet	-0,035	0,112	0,100	1	0,752	0,965	0,775	1,202
Lakóhely 14 éves korban (1: nagyváros)	0,187	0,157	1,420	1	0,233	1,206	0,886	1,641
Kapcsolatok az oktatókkal	-0,092	0,023	16,667	1	0,000	0,912	0,872	0,953
Kapcsolatok a hallgatótársakkal	-0,069	0,032	4,768	1	0,029	0,933	0,878	0,993
Költségtérítés fizetése	0,180	0,154	1,358	1	0,244	1,197	0,885	1,618
Fizetett munka	0,291	0,150	3,766	1	0,052	1,338	0,997	1,796

Amint az 5. táblázat mutatja, a ténylegesen lemorzsolódottá válás esélye ahhoz képest, hogy az ember még hallgatóként lemorzsolódási kockázatba kerül, nagyobb, ha a hallgatók kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkeznek (azaz az anya nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel, és az objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzetük átlag alatti), valamint nagyobb azok körében, akik legalább egy félévre tandíjat fizettek, és nem végeztek fizetett munkát a tanulmányaik alatt. A hallgatók neme és korábbi lakóhelye ebben az esetben nem játszik szerepet. Ami az intézményi integrációt illeti, a diáktársakkal való kapcsolattartás hiányának van hatása, de az oktatókkal való kapcsolatnak nincs.

Összefoglalva, eredményeink azt mutatják, hogy mind a lemorzsolódottá válás esélye, mind a lemorzsolódási kockázatba kerülés nagyobb a férfi hallgatók, a kedvezőtlen szubjektív anyagi helyzetűek, valamint azok körében, akiknek nincs kapcsolatuk az oktatókkal és a hallgatótársaikkal. Továbbá a lemorzsolódottá válás esélye megnő azoknál a hallgatóknál, akiknek legalább egy félévig költségtérítést kellett fizetniük, és nem végeztek fizetett munkát a tanulmányaik alatt. Azt is megállapítottuk, hogy a társadalmi háttér hatása nagyobb a lemorzsolódottá válás esélyére a perzisztenssé váláshoz képest, mint a lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyére a perzisztenssé váláshoz képest, azonban az intézményi integrációs mutatók, az inter- és intragenerációs kapcsolati beágyazódás mindkettőre alapvető hatást gyakorol.

5. táblázat. A lemorzsolódás esélyét befolyásoló tényezők a lemorzsolódási kockázatba kerüléshez képest, multinomiális logisztikus regresszió eredményei (Nagelkerke R² = 0,243)

	B	Std. hiba	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95%-os konfidenciaintervallum az Exp(B) esetében	
							Alsó határ	Felső határ
Konstans	2,853	0,466	37,517	1	0,000			
Nem (1. férfi)	0,025	0,147	0,030	1	0,863	1,026	0,769	1,367
Az anya iskolai végzettsége (1: felsőfokú)	-0,855	0,161	28,193	1	0,000	0,425	0,310	0,583
Az apa iskolai végzettsége (1: felsőfokú)	-0,157	0,177	0,787	1	0,375	0,855	0,604	1,209
Objektív anyagi helyzet	-0,203	0,060	11,302	1	0,001	0,816	0,725	0,919
Szubjektív anyagi helyzet	-0,318	0,123	6,659	1	0,010	0,727	0,571	0,926
Relatív anyagi helyzet	-0,222	0,107	4,279	1	0,039	0,801	0,649	0,988
Lakóhely 14 éves korban (1: nagyváros)	0,180	0,155	1,341	1	0,247	1,197	0,883	1,622
Kapcsolatok az oktatókkal	0,032	0,024	1,808	1	0,179	1,033	0,985	1,082
Kapcsolatok a hallgatótársakkal	-0,068	0,027	6,090	1	0,014	0,935	0,886	0,986
Költségtérítés fizetése	0,685	0,147	21,757	1	0,000	1,984	1,488	2,646
Fizetett munka	-0,659	0,150	19,316	1	0,000	0,517	0,386	0,694

Az eredmények értelmezése

Tanulmányunk a lemorzsolódást és a perzisztenciát befolyásoló demográfiai, társadalmi-gazdasági és intézményi tényezőket vizsgálta. A felsőoktatás közelmúltbeli tendenciái (a tömeges képzések kialakulás, majd az expanzió lassulása, a többciklusú rendszer bevezetése és ennek kihívásai, az intézmények jelentkezőkért való versengése, a hallgatói diverzitás növekedése) az elmúlt évtizedekben mind Magyarországon, mind nemzetközi viszonylatban növelték a lemorzsolódást. Fontosnak és aktuálisnak tartjuk azoknak a tényezőknek az azonosítását, amelyek a bentlévő hallgatók körében növelik a lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyét, s természetesen azokat a faktorokat is fel kell tárni, melyek a lemorzsolódási döntésig eljuttatják a hallgatókat. Részletes kutatási programunk legfontosabb tanulságait kívántuk a jelen tanulmányban bemutatott elemzéssel szemléltetni.

Eredményeink alapján a ténylegesen lemorzsolódottá válás esélye és a lemorzsolódás közeli, kockázatos helyzetbe kerülés veszélye a perzisztens hallgatói státuszhoz képest körülbelül kétszer nagyobb a férfi hallgatók körében, mint a nőknél, ami összhangban van az első hipotézisünkkel. Eredményeink alátámasztották a korábbi tanulmányok eredményeit, amelyek a nők esetében jobb eredményeket és nagyobb kitartást regisztráltak (Cervero és mtsai, 2018; Ceglédi és mtsai, 2022; Wolter, 2008).

Korábbi eredményeinkkel és második hipotézisünkkel összhangban a lemorzsolódás esélye nagyobb a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók körében. Eredményeink rávilágítottak az elsőgenerációs felsőoktatásba belépők és a

kedvezőtlen anyagi helyzetű hallgatók hátrányára. A szülők felsőoktatási tapasztalatainak és ami emögött áll, a családban lévő kulturális tőkének (kifinomult nyelvhasználat, olvasás, kommunikációs készségek, elvont gondolkodás) a hiánya elég ahhoz, hogy ezek a hallgatók komoly hátrányba kerüljenek a tanulmányaik és vizsgáik sikeressége tekintetében. Ráadásul az alacsony szülői iskolázottsággal általában együtt járó kedvezőtlen vagy átlag alatti anyagi helyzet akadályozhatja a váratlanul felmerülő költségtérítés kifizetését, és nagyobb valószínűséggel készíti a hallgatókat tanulmányaik megszakítására. A társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatási lemorzsolódásban is megmutatkoznak: az alacsony kulturális és gazdasági tőke drámaian növeli a lemorzsolódás esélyét, míg a felsőfokú végzettségű anya már önmagában növeli a kitartás esélyét. Következésképpen eredményeink alátámasztják azt a nézetet, hogy a felsőoktatás inkább konzerválja, mintsem csökkenti a társadalmi egyenlőtlenségeket, és ezért az alacsony társadalmi státusú hallgatók sokkal nagyobb valószínűséggel hagyják abba tanulmányaikat diploma nélkül, mint magasabb státusú társaik (Li és Carroll, 2020; Stinebrickner és Stinebrickner, 2014).

Eredményeink szerint szinte minden társadalmi háttérmutató befolyásolja a lemorzsolódottá válás esélyét a perzisztensekhez képest, kivéve az apák iskolai végzettségét. A lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyét azonban a perzisztensekhez képest csak egy mutató növeli, mégpedig a kedvezőtlen szubjektív anyagi helyzet. Más szóval a kedvezőtlen társadalmi háttér negatív hatása elsősorban a tényleges lemorzsolódásra, és nem a lemorzsolódási kockázatba kerülésre mutatható ki. Ez tanulmányunk egyik újszerű megállapítása.

Az intézményi integráció azonban mindkét esetben (a lemorzsolódottá válás és a lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyére) hatással van. Harmadik hipotézisünknek megfelelően az egyetemi oktatókkal és a hallgatótársakkal való kiterjedt kapcsolatok csökkentik a lemorzsolódás kockázatát és növelik a perzisztencia esélyét. A hallgatói integráció elméletében megfogalmazottak szerint, ha egy hallgatónak van olyan társa, akivel megoszthatja a tanulmányi terheit, akitől segítséget kérhet a tanulmányaihoz, és akire támaszkodhat az élet egyéb területein, vagyis ha egy hallgató jól integrálódik, az jelentős védőfaktorként szolgál. Ez megerősíti Tinto (1993) eredeti integrációs modelljének érvényességét a mai felsőoktatásban, mivel a hallgatók diáktársaikkal való intragenerációs kapcsolatai egyszerűen védelmet nyújtanak a lemorzsolódás ellen,

Korábbi eredményeinkkel és második hipotézisünkkel összhangban a lemorzsolódás esélye nagyobb a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók körében. Eredményeink rávilágítottak az elsőgenerációs felsőoktatásba belépők és a kedvezőtlen anyagi helyzetű hallgatók hátrányára. A szülők felsőoktatási tapasztalatainak és ami emögött áll, a családban lévő kulturális tőkének (kifinomult nyelvhasználat, olvasás, kommunikációs készségek, elvont gondolkodás) a hiánya elég ahhoz, hogy ezek a hallgatók komoly hátrányba kerüljenek a tanulmányaik és vizsgáik sikeressége tekintetében. Ráadásul az alacsony szülői iskolázottsággal általában együtt járó kedvezőtlen vagy átlag alatti anyagi helyzet akadályozhatja a váratlanul felmerülő költségtérítés kifizetését, és nagyobb valószínűséggel készíti a hallgatókat tanulmányaik megszakítására.

és erősítik a perzisztenciát. Pascarella és Terenzini (1980, 2005) koncepciójával összhangban, amely tovább finomíthatja Tinto modelljét, adataink azt bizonyították, hogy az egyetemi oktatókkal való kapcsolat szintén növelte a perzisztenciát. Támogatásuk és személyes figyelmük nagy segítséget jelenthet a tanulmányi nehézségek leküzdésében, és végső soron kikövezi az utat a sikeres diplomaszerezéshez. Eredményeink fényében úgy tűnik, hogy a lemorzsolódó és a perzisztens hallgatók szociokulturális és intézményi jellemzői a Máté-effektust tükrözik: a lemorzsolódó hallgatók hátrányos szociális hátere korlátozott intézményi kapcsolati hálóval párosul, így sokan közülük magukra maradnak tanulmányi problémáikkal, míg a perzisztens hallgatók nemcsak kedvező háttérrel rendelkeznek, hanem intézményi beágyazottságuk is hozzájárul a sikereikhez.

Negyedik hipotézisünknek megfelelően a lemorzsolódás esélye a perzisztensekhez vagy a lemorzsolódási kockázatba kerülő hallgatókhoz képest közel kétszer nagyobb azok körében, akiknek a tanulmányaik során akár egy félévre is tandíjat kellett fizetniük. Eredményeink egyértelműen cáfolják az oktatáspolitikusok azon meggyőződését, hogy a tandíjfizetésnek nevelő funkciója van, amivel felelősségteljesebb tanulmányi magatartást eredményezhet a hallgatókban. Eredményeink szerint a költségtérítésre kerülés, akár csak egy félévre, a lemorzsolódás komoly előidézője lehet. Minden más változóval kontrollálva is csökkentette a perzisztenciát. Vizsgálandó annak a hatása, ha a költségtérítés összege alacsonyabb, és ha a hallgatók önszántukból választják ezt a finanszírozási formát. Azonban ha a hallgatók államilag finanszírozott képzésen kezdték meg tanulmányaikat, és tanulmányi eredményeik miatt később kellett tandíjat fizetniük, az más helyzetet teremt, hiszen eredetileg nem kalkuláltak ilyen költségekkel. Azt is megállapítottuk, hogy a lemorzsolódási kockázatba kerülés esélyét a perzisztenssé váláshoz képest nem növelte ez a tényező, tehát a költségtérítéses képzésben való részvétel nem önmagában alakítja ki a lemorzsolódási kockázatot, de a végleges lemorzsolódási döntéshez egyértelműen hozzájárul.

Végül, ötödik hipotézisünkkel ellentétben, ez a tanulmány a fizetett munka pozitív hatását mutatta ki a perzisztenssé válásra. Azok, akik a tanulmányaik során fizetett munkát végeztek, kisebb eséllyel hagyták abba a tanulmányaikat, mint azok, akiket a lemorzsolódás veszélye fenyeget, vagy akik kitarítottak. Ez annak a ténynek tulajdonítható, hogy a fizetett munka az utóbbi időben egyre gyakoribbá vált a hallgatók körében (Kocsis, 2020). A hallgatói elvárások fókuszja az elméletközpontú képzésről a gyakorlatiasabb képzésre helyeződött át, az oktatók toleránsabbá váltak a munkavállalás miatti hiányzásokkal szemben, sőt, a duális képzés bevezetésével párhuzamosan megnőtt a szakmai gyakorlati képzés aránya (Kocsis és Pusztai, 2021). Ezért a fizetett munkát végző hallgatók elkötelezettebbek és kitartóbban lettek a tanulmányaik során.

Tanulmányunk limitációja, hogy a minta regionális, így eredményeink nem általánosíthatók Magyarországon egészére. Továbbá, mivel a Covid-19 világjárvány óta nem volt nagyszabású adatgyűjtés ebben a régióban, nem tudtuk megfigyelni ennek hatását. További korlátot jelent a mintavétel módja, különösen a hólabda-módszer, amelyet a lemorzsolódott diákok körében alkalmaztunk. Ebben a tanulmányban nem koncentráltunk a képzésterületek hatásának tárgyalására (Pusztai, 2021).

Következtetések

Arra a kérdésre, hogy a sikeres diplomaszerezéshez a diákok családjának társadalmi helyzeténél nagyobb mértékben járulhat-e hozzá a felsőoktatási intézmény társadalmába való integrálódás, a válasz: igen. Arra a következtetésre jutottunk, hogy elsősorban a gyenge intézményi integráció az, ami csökkenti a hallgatók felsőoktatási perzisztenciáját, s ezzel néhány korábbi kutatás álláspontját erősítjük (lásd (Astin, 1984, 1993;

Tinto, 1993; Kerby 2015; Milem és Berger, 1997). Eredményeink azonban azt mutatják, hogy az intézményi beágyazottság mellett a tényleges lemorzsolódást a társadalmi háttér is nagymértékben meghatározza, ami kutatásunk fontos, új eredménye. Ahogy új tudományos értékkel bír módszertani megközelítésünk, a három csoport (perzisztensek, a lemorzsolódási veszélyhelyzetbe kerülők és a lemorzsolódottak) egyidejű vizsgálata, valamint a társadalmi háttér beágyazódási mutatók hatásával való kontrollálása, amire a szakirodalomban nem találunk példát.

Eredményeink oktatáspolitikai szempontból is újszerűek, mivel a legtöbb felsőoktatási intézmény legfeljebb a lemorzsolódás veszélyének kitett hallgatókat tudja azonosítani, és kevés információval rendelkezik a már lemorzsolódott hallgatókról. Eredményeink arra utalnak, hogy a lemorzsolódás csökkentése érdekében a felsőoktatási politikának egyszerre kell csökkentenie a kedvezőtlen társadalmi és anyagi háttér negatív hatásait, és növelnie a hallgatók intézményi beágyazottságát. A lemorzsolódás csökkentéséhez tehát sokoldalú szakpolitikai beavatkozásra van szükség. Egyrészt mérsékelni kell a hallgatók tanulmányi és megélhetési költségeit, ugyanakkor tudományos vagy gyakorlati erőfeszítések révén fokoznia kell szakmai szocializációjukat és egyetemi beágyazottságukat.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A jelen tanulmány az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport által, az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program támogatásával készült.

Irodalom

- Arulampalam, W., Naylor, R. A. & Smith, J. P. (2007). Dropping out of medical school in the UK: Explaining the changes over ten years. *Medical Education*, 41(4), 385–394. DOI: [10.1111/j.1365-2929.2007.02710.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2007.02710.x)
- Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of college student personnel*, 25, 297–308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. 1st ed. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. & Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. 2nd ed. Rowman & Littlefield Publishers.
- Berger, J. B. & Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641–664. DOI: [10.1023/A:1018708813711](https://doi.org/10.1023/A:1018708813711)
- Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A., Pallay, K., Szabó, B. É., Szigeti, F. & Tóth, D. A. (2019). The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(1), 27–38. DOI: [10.1556/2059.02.2018.08](https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.08)
- Bocsi, V., Fényes, H. & Pusztai, G. (2022). First-generation students at universities from the aspect of achievement, motivation and integration. *Revija za sociologiju*, 52(1), 61–85. DOI: [10.5613/rzs.52.1.3](https://doi.org/10.5613/rzs.52.1.3)
- Bocsi, V., Pusztai, G. & Fényes, Zs. H. (2020). Első generációs hallgatók a campuson: Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai szemle*, 30(4), 26–44. DOI: [10.51624/SzocSzemle.2020.4.2](https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.4.2)
- Bradley, H. (2017). ‘Should I stay or should I go?’. Dilemmas and decisions among UK undergraduates. *European Educational Research Journal*, 16(1), 30–44. DOI: [10.1177/1474904116669363](https://doi.org/10.1177/1474904116669363)
- Braxton, J. M. (2000, szerk.). *Reworking the student departure puzzle*. 1st ed. Vanderbilt University Press. DOI: [10.2307/j.ctv176kvf4](https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4)
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164. DOI: [10.1080/00221546.1992.11778347](https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347)
- Ceglédi, T., Fényes, H. & Pusztai, G. (2022). The effect of resilience and gender on the persistence of higher education students. *Social Sciences*, 11(3), 93. DOI: [10.3390/socsci11030093](https://doi.org/10.3390/socsci11030093)

- Clark, B. R. & Trow, M. (1966). The organizational context. In Newcomband, T. M. & Wilson, E. K. (szerk.), *College peer groups: Problems and prospects for research*. Aldine Press. 17–70.
- Dwenger, N., Storck, J. & Wrohlich, K. (2012). Do tuition fees affect the mobility of university applicants? Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*, 31(1), 155–167. DOI: [10.1016/j.econedurev.2011.10.004](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.10.004)
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165–182. DOI: [10.1080/13538322.2014.925230](https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230)
- Gebel, M. & Baranowska-Rataj, A. (2012). New inequalities through privatization and marketization? An analysis of labour market entry of higher education graduates in Poland and Ukraine. *European Sociological Review*, 28(6), 729–741. DOI: [10.1093/esr/jcs012](https://doi.org/10.1093/esr/jcs012)
- Giani, M. S., Attewell, P. & Walling, D. (2020). The value of an incomplete degree: Heterogeneity in the labor market benefits of college non-completion. *The Journal of Higher Education*, 91(4), 514–539. DOI: [10.1080/00221546.2019.1653122](https://doi.org/10.1080/00221546.2019.1653122)
- Godor, B. P. (2017). Academic fatalism: Applying durkheim's fatalistic suicide typology to student dropout and the climate of higher education. *Interchange*, 48(3), 257–269. DOI: [10.1007/s10780-016-9292-8](https://doi.org/10.1007/s10780-016-9292-8)
- Hatos, A. & Pop, A. (2019). Commitment to the goal of completing studies in higher education: Dropout risk of the students from social science specialization from three Romanian public universities. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(1), 12–19. DOI: [10.1556/2059.02.2018.05](https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.05)
- Hegedűs, R. (2016). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 11(3), 1–14. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23926/Modern%20Geogr%C3%A1fia,%20XI.%20%C3%A9vf.,%202016-3.pdf?sequence=1>
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from german higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. DOI: [10.1111/ejed.12097](https://doi.org/10.1111/ejed.12097)
- Hübner, M. (2012). Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a 'natural experiment' in Germany. *Economics of Education Review*, 31(6), 949–960. DOI: [10.1016/j.econedurev.2012.06.006](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.06.006)
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. DOI: [10.1080/03075079.2011.598505](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505)
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: Az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 1, 74–97. DOI: [10.21549/NTNY.25.2019.1.6](https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6)
- Kehm, B. M. (2014). Editorial: Editorial. *European Journal of Education*, 49(4), 453–456. DOI: [10.1111/ejed.12092](https://doi.org/10.1111/ejed.12092)
- Kehm, B. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. DOI: [10.1556/063.9.2019.1.18](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18)
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 138–161. DOI: [10.1177/1521025115578229](https://doi.org/10.1177/1521025115578229)
- Kocsis, Zs. (2020). A hallgatói munkavállalás mint a lemorzsolódás egyik lehetséges tényezője. *Educatio*, 29(2), 295–304. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.9](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.9)
- Kocsis, Z., Alter, E. & Pusztai, G. (2022). The role of student employment in persistence and efficiency in stem higher education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(4), 831–848. DOI: [10.46328/ijemst.2177](https://doi.org/10.46328/ijemst.2177)
- Kocsis, Z. & Pusztai, G. (2021). A double road to success? Impact of dual education on effectiveness. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 164–188. DOI: [10.1080/13596748.2021.1909923](https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909923)
- Kovács, K. (2022). A survey of the interrelation between sports and persistence among students in five countries. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(4), 1018–1041. DOI: [10.1177/1521025119889588](https://doi.org/10.1177/1521025119889588)
- Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott Hallgatók 2018*. CHERD-H.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. National Post-secondary Education Cooperative.
- Ladányi, J. (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Educatio
- Li, I. W. & Carroll, D. R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: An Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14–30. DOI: [10.1080/1360080X.2019.1649993](https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993)
- Markos, V., Kocsis, Z. & Dusa, Á. R. (2019). Different forms of civil activity and employment in Hungary and abroad, and the development of student drop-out. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 41–54. DOI: [10.37441/CEJER/2019/1/1/3342](https://doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3342)

- Milem, J. & Berger, J. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between astin's theory of involvement and tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4), 387–400. https://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/11
- Mortenson, T. G. (2012). Measurements of persistence. In Seidman, A. (szerk.), *College student retention: Formula for student success*. 2nd ed. Rowman & Littlefield Publishers. 35–60.
- O'Neill, L. D., Wallstedt, B., Eika, B. & Hartvigsen, J. (2011). Factors associated with dropout in medical education: A literature review: Factors associated with dropout in medical education. *Medical Education*, 45(5), 440–454. DOI: [10.1111/j.1365-2923.2010.03898.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03898.x)
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en DOI: [10.1787/f8d7880d-en](https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en)
- 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. DOI: [10.1080/00221546.1980.11780030](https://doi.org/10.1080/00221546.1980.11780030)
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. First edition. Jossey-Bass Publishers.
- Pásztor, A. (2018). Destination unknown? Study choices and graduate destinations of Hungarian youth in Slovakia. *European Journal of Education*, 53(1), 118–127. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12259>
- Perna, L. W. (2010, szerk.). *Understanding the working college student: New research and its implications for policy and practice*. 1st ed. Stylus. DOI: [10.4324/9781003448495](https://doi.org/10.4324/9781003448495)
- Pusztai, G. (2011). *Láthatatlan kéztől a baráti kezéig: Hallgatói értelmző közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2021). A lemorzsolódási rizikó növekedésének esélyét befolyásoló tényezők. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Előrehaladási és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD. 92–100.
- Pusztai, G., Kovács, K., & Hegedűs, R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754.
- Pusztai, G., Fényes, H. & Markos, V. (2021). The effect of volunteering and voluntary group membership on student's persistence. *Helyion*, 7(9), e07900. DOI: [10.1016/j.helyion.2021.e07900](https://doi.org/10.1016/j.helyion.2021.e07900)
- Pusztai, G., Fényes, H., Szigeti, F. & Pallay, K. (2019). Dropped-out students and the decision to drop-out in Hungary. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 31–40. DOI: [10.37441/CEJER/2019/1/1/3341](https://doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3341)
- Pusztai, G., Kovács, K. & Hegedűs, R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.6](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.6)
- Pusztai, G. & Szabó, P. Cs. (2008). The bologna process as a trojan horse: Restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 40(2), 85–103. DOI: [10.2753/EUE1056-4934400205](https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400205)
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? : Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. DOI: [10.1177/0038038509345700](https://doi.org/10.1177/0038038509345700)
- Ross, S., Cleland, J. & Macleod, M. J. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, 40(6), 584–589. DOI: [10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x)
- Seidman, A. (2012, szerk.). *College student retention: Formula for student success*. 2nd ed. Rowman & Littlefield Publishers.
- St. John, E. P., Hu, S. & Weber, J. (2001). State Policy and the Affordability of Public Higher Education: The Influence of State Grants on Persistence in Indiana. *Research in Higher Education*, 42(4), 401–428. DOI: [10.1023/A:1011002808866](https://doi.org/10.1023/A:1011002808866)
- Stiburek, S., Vlk, A. & Švec, V. (2017). Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 43–56. DOI: [10.14413/herj.2017.01.04](https://doi.org/10.14413/herj.2017.01.04)
- Stinebrickner, R. & Stinebrickner, T. R. (2014). A major in science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *The Review of Economic Studies*, 81(1), 426–472. DOI: [10.1093/restud/rdt025](https://doi.org/10.1093/restud/rdt025)
- Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 18–28.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd ed. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226922461.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001)
- Váradi, J., Demeter-Karászi, Z. & Kovács, K. (2019). The connection between extracurricular, leisure time activities, religiosity and the reasons for drop-out. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 55–67. DOI: [10.37441/CEJER/2019/1/1/3343](https://doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3343)
- Wollscheid, S., Stensaker, B., Jongbloed, B., Vossensteyn, H., Cremonini, L., Hovdhaugen, E., Kaiser, F. & Cremonini, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*; CHEPS, NIFU. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deefb5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1/language-en>

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: Drop-Outs from Swiss Universities. *European Journal of Education*, 49(4), 471–483. DOI: [10.1111/ejed.12096](https://doi.org/10.1111/ejed.12096)

Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press.

Zajac, T. Z. & Komendant-Brodowska, A. (2019). Premeditated, dismissed and disenchanting: Higher education dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management*, 25(1), 1–16. DOI: [10.1007/s11233-018-09010-z](https://doi.org/10.1007/s11233-018-09010-z)

Jegyzet

¹ Az anyagi háttér index kialakításához használt itemek azzal kapcsolatosak, hogy a válaszadó rendelkezik-e lakással vagy házzal, autóval, nagyértékű okostelefonnal (pl. iPhone), nagyértékű számítógéppel vagy laptop-pal, táblagéppel vagy e-book olvasóval, valamint lakásvásárlásra szánt megtakarítással.

Absztrakt

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen társadalmi és intézményi tényezők okozzák a felsőoktatás hallgatóinak lemorzsolódását, elbizonytalanodását a diplomaszerezési szándékukban, illetve azt, hogy magabiztosan haladjanak a végzettség megszerzése felé. Elemzésünk a kelet-magyarországi felsőoktatási régió intézményéből egykor lemorzsolódott hallgatók, valamint jelenlegi hallgatók körében végzett nagymintás kérdőíves felmérések egyesített adatbázisán alapul. Kétváltozós módszerek mellett multinomiális logisztikus regresszióelemzéssel vizsgáljuk, hogy a hallgatók neme, társadalmi háttére, a képzés finanszírozási formája, a tanulmányaik melletti fizetett munkavállalásuk, valamint az oktatókkal és a diáktársakkal való kapcsolatuk hogyan befolyásolja a lemorzsolódás, a lemorzsolódási kockázatba kerülés és a perzisztens hallgatóvá válás esélyét. A korábbi tanulmányokkal ellentétben, amelyek a lemorzsolódottakat az intézményből való kikerülés után nem tudták összehasonlítani a tanulmányaikat folytató, lemorzsolódási veszélynek kitett és a tanulmányokat magabiztosan folytató hallgatókkal, kutatásunk újszerűsége ezen csoportok összehasonlítása. Eredményeink azt mutatják, hogy a tényleges lemorzsolódást legalább annyira befolyásolja a hallgatók kedvezőtlen társadalmi háttére, mint az intézményi integrációs tényezők.

Kulcsszavak: felsőoktatási lemorzsolódás; perzisztencia; társadalmi-demográfiai háttér; intézményi integráció