Szerkesztette:
Pusztai Gabriella
Szigeti Fruzsina

LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZAT ÉS ERŐFORRÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 12.

Center for Higher Education Research & Development - Hungary
CHERD

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 12.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD-H), vezető kutató

123847 sz. Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói
lemorzsolódásban, kutatásvezető

© SZERZŐK, 2021
© CHERD-HUNGARY, 2021

Pusztai Gabriella – Kovács Klára

Válaszúton: a perzisztenssé, rizikóssá vagy lemorzsolódóvá válás esélyének vizsgálata[1]

Absztrakt

A felsőoktatást diplomaszerzés nélkül elhagyó hallgatók vizsgálata, a lemorzsolódási rizikót befolyásoló tényezők azonosítása rendkívül fontos kutatói feladat. Két erős paradigma van jelen a szakirodalomban a lemorzsolódás okainak azonosításában, az egyik döntően a hallgatók intézményi integrációjával, a másik döntően a hallgatók egyéni szociodemográfiai és az ettől természetesen nem független tanulmányi eredményeivel magyarázza a jelenséget. Tanulmányunkban a lemorzsolódás magyarázatainak kereséséhez kívánunk hozzájárulni. Megvizsgáljuk, hogy a demográfiai, társadalmi háttér vagy az intézményi integráció tekintetében mutatkoznak-e jelentős különbségek a lemorzsolódottak, a lemorzsolódási szempontból rizikós, valamint a tanulmányaik eredményes befejezésére céltudatosan és sikerrel törekvő, perzisztens hallgatók között. A lemorzsolódott (DEPART 2018, N = 584) és a tanulmányokat folytató hallgatók (PERSIST 2019, N = 1894) körében készült kérdőíves vizsgálat adatbázisainak egyesítésével készült adatok képezik az elemzés alapját. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a társadalmi háttér és a költségtérítéses képzésben való részvétel egyértelműen befolyásolja a lemorzsolódást és perzisztenciát: az alacsony szociokulturális háttér, illetve a költségtérítéses képzésben való részvétel növeli a lemorzsolódás, a felsőfokú végzettségű családi háttér s az államilag finanszírozott képzésben való részvétel pedig a perzisztencia esélyét. Az intézményi beágyazottság különböző formái, elsősorban a sokoldalú, kortárs kapcsolatháló csökkentik a lemorzsolódás esélyét.

Bevezetés

A harmadfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése, a hallgatói részvétel szélesítése és a hallgatók képzésben tartása az európai kormányok oktatáspolitikájának homlokterében áll. Tanulmányunk célja, hogy feltárja, milyen társadalmi és intézményi tényezők befolyásolják a lemorzsolódott, a diplomaszerzést illetően bizonytalan és a cél felé magabiztosan haladó hallgatók közé kerülés esélyét. Kérdésünk, hogy milyen különbségeket fedezhetünk fel a lemorzsolódott, s ennek ellentéteként a perzisztens, illetve a lemorzsolódás rizikójával jellemezhető hallgatók között a legfontosabb társadalmi háttérváltozókat, a képzés finanszírozási formáját, a tanulmányok melletti munkavállalási hajlandóságot, illetve az intézményi beágyazottságot tekintve, továbbá e tényezők mekkora szerepet játszanak a lemorzsolódott vagy perzisztens hallgatóvá válásban. Az elemzés megalapozása érdekében felvázoljuk a lemorzsolódás magyarázataként gyanítható legfontosabb ténye-

[1] A tanulmány a 123847 számú projekt keretében készült, ami a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

zőket, a lemorzsolódás jelenségét vizsgáló kutatásaink eddigi legfontosabb eredményeit. A módszertani háttér bemutatása után ismertetjük a lemorzsolódott, rizikós és perzisztens hallgatók közötti különbségeket, illetve többváltozós statisztikai módszerekkel tárjuk fel a legfontosabb befolyásoló tényezők hatását.

A hallgatói lemorzsolódás volumene és a jelenség értelmezése

Európában mintegy 17,5 millió hallgató folytat tanulmányokat a felsőoktatásban, s egy jelentős részük nem jut el a diplomáig. Az országok összehasonlítása szinte lehetetlen, mert nemcsak a felsőoktatási tanulmányokra vonatkozó szabályok térnek el, hanem azok a módszerek is, amelyekkel a lemorzsolódást mérik (vagy egy évfolyam hallgatóit követik végig, vagy az adott évben egyszerre be- és kilépők arányával számolnak). Az országok között a mérési módszertől függetlenül is nagy különbségek lehetnek, mert míg az Egyesült Királyságban a bachelor programba belépőknek több mint 70%-a végez időben (graduated within the theoretical duration of the programme), addig Hollandiában, Belgiumban és Ausztriában ezek aránya a 30%-ot sem éri el *(OECD 2019)*. A néhány évvel hosszabb ideig tanulók aránya is eltérő, de a hallgatók jelentős csoportja egyáltalán nem fejezi be a felsőoktatási tanulmányait *(OECD 2019)*. Közép-Európában viszonylag nagyarányú a diplomát nem szerző hallgatók aránya *(Hatos & Pop 2013; Stiburek et al. 2017)*. Magyarország a tanulmányok sikeres befejezési arányát tekintve a 21. század első két évtizedében Európában az utolsók között volt *(OECD 2019)*.

A lemorzsolódás kutatása tehát fontos, de a lemorzsolódottakat nem könnyű megtalálni. A lemorzsolódott hallgatók adatai az intézménytől való elköszönésük után is ott maradnak a felsőoktatási adminisztratív adatbázisokban, melyek intézményi, képzésterületi vagy országos elemzése az utóbbi időkben indult el. Azonban annak ellenére, hogy nagy létszámúak az adatbázisok, az egyénről kevés információt tartalmaznak, ezért nagyon egysíkú, hiányos kép bontakozik ki bennük a hallgatói karrierről *(Fenyves et al. 2017; Dinyáné et al. 2019; Demcsákné Ódor & Huszárik 2020)*. Egy 2018-as közép-európai kutatás a lemorzsolódott hallgatók négy eltérő típusát mutatta ki, amelyek társadalmi háttér, pályaválasztás és intézményi tapasztalatok szempontjából alaposan különböztek *(Kovács et al. 2019; Pusztai et al. 2019)*. Az első típusba az anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók tartoznak, akik a tanulmányaik finanszírozásával küzdenek, mert a tanulással járó költségek (útiköltség, megélhetés, lakhatás, taneszköz, informatikai eszköz, stb.) magasak, miközben a hallgatói juttatások (kollégium, ösztöndíj, családi pótlék) csak keveseknek elérhetők. Így az alacsony társadalmi státusú hallgatók a családi finanszírozás hiányában több munkát vállalnak, mint ami mellett eredményesen tanulhatnának *(Pusztai & Kocsis 2019)*. A második típusba a tanulmányi nehézségekkel és intézményi támogatás hiányával küzdők tartoznak, akik eredménytelenségük okát a rugalmatlan tantervben, a nem megfelelő tájékoztatásban, az eredményes tanulást aka-

dályozó és az önhatékonyságot romboló intézményi környezetben (közönyös vagy alkalmatlan oktatók, információkat visszatartó adminisztratív szakemberek) látják. Feltűnő, hogy közülük sokan kiemelkedő belépéskori eredményeik ellenére válnak sikertelenné. Felülreprezentáltan vannak jelen körükben az emelt szintű érettségivel és a felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők, a tanulmányi versenyek helyezettjei, de a felsőoktatás nem tudott jól gazdálkodni a képességeikkel. A harmadik típusba a felsőfokú tanulmányaikból kiábrándulók tartoznak, akik rossz továbbtanulási döntést hoztak, s nem a nekik megfelelő képzést és intézményt választották, vagy csalódást okoz nekik a korszerűtlen felsőoktatási tananyag vagy az elavult munkaformák. A magasabb státusú családból származó kiábrándulók ilyen esetben újabb képzésekkel kísérleteznek *(Bocsi et al. 2019)*. A legrosszabb helyzetben azok a lemorzsolódottak vannak, akiknél az anyagi és tanulmányi problémák összefonódva jelentkeznek. A tanulmányi problémákkal küzdők és a felsőoktatásban csalódók több mint háromnegyede jelezte, hogy nem volt olyan oktató, akivel tanítási órán kívül a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélhetett volna, s a többi hallgatónak is csak kevesebb mint a fele kapott erre lehetőséget. Noha a lemorzsolódott hallgatók sokfélék, ez az eredmény az intézményi tényezők fontosságára hívta fel a figyelmet.

A lemorzsolódás okait kereső kutatási irányok

A hallgatói lemorzsolódás okainak keresése egyidős a felsőoktatás tömegessé válásával *(Tinto 1975)*. Európában jóval később kezdték vizsgálni, mint az USA-ban *(Tinto 1975; Braxton 2000; Brundsen et al. 2000; Schnepf 2014; Wolter et al. 2014; Merill 2015)*. A relatíve hosszú ideig tartó tanulmányok bolognai reform során történő ciklusokra bontása is abban a reményben történt, hogy többen és gyorsabban szereznek majd diplomát *(Pusztai & Szabó 2008)*. A struktúraváltás azonban nem mérsékelte a lemorzsolódást, s a 2010-es években is az egyik legjelentősebb felsőoktatás-kutatási kihívás maradt a jelenség megértése. A kutatók a nemzeti felsőoktatási rendszerek sajátosságait figyelembe vevő vizsgálatokat sürgetnek a lemorzsolódás törvényszerűségeinek vizsgálatára, hiszen a felsőoktatási rendszerek hagyományai és az intézményi kultúrák jelentős befolyást gyakorolnak a jelenségre *(Vossensteyn et al. 2015; Kehm et al. 2019)*. A rendszerszintű oktatáspolitikai magyarázatok között kell említenünk az alacsony bejutási küszöb és a rendszer belső szelektivitása közötti feszültséget *(Vossensteyn 2015)*. De idesorolható a felsőoktatási karrierkorrekció és az előrehaladás jogszabályi vagy tantervi rugalmatlansága is. Karakteres rendszerszintű ok a tandíj, illetve a költségtérítés nyílt vagy burkolt fenntartása, miközben a hallgatói ösztöndíjak és juttatások alacsony arányban elérhetők, s a megélhetéshez elégtelen támogatást adnak *(Arulampalam et al. 2007; O' Neill et al. 2011; Kehm 2014)*.

A mikroszintű okok a hallgató társadalmi-gazdasági hátteréből, a nem és az etnikai kisebbségi státusából, a közoktatási pályafutásából következő hátrányokból

vagy hiányosságokból, tanulmányi eredményekből származnak. A tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas iskolázottságú és társadalmi-gazdasági státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, de az alacsony státusúak közül tizedannyi végez *(Vossensteyn et al. 2015; Stinebrickner – Stinebrickner 2014; Hernandez et al. 2017; Bradley 2017; Li & Carroll 2020).* A lemorzsolódás befolyásos okaként jelennek meg a tanulmányokkal összefüggő költségek okozta nehézségek, az alacsony gazdasági státus, ami a tanulmányok melletti munkavállalás és az eladósodás negatív hatásai révén válik lemorzsolódási kockázattá *(Ross et al. 2006; Hübner 2009; Dwenger 2012; Pusztai & Kocsis 2019)*.

Az intézményi szintű magyarázatok keresése (az ún. kampuszhatás) nagyon komoly kutatási irányt jelent. Az egyénre ható intézményi környezetek, kapcsolathálók és szolgáltatások, az előrehaladásban finanszírozási okokból nem érdekelt vagy ellenérdekelt intézményi magatartás, a hallgatói integrációt és a tanulmányok iránti elkötelezettséget nem támogató intézményi kultúra, oktatói szerepfelfogás *(Tinto 1993; Pascarella & Terenzini 2005; Pusztai 2011; Heublin 2014)* komoly szerepet játszik a nagyarányú lemorzsolódásban. Az intézményi hatás kutatásakor nem érdemes megfeledkeznünk arról, hogy az intézmény tulajdonsága és az intézményi környezet hallgatói észlelete között sem tehetünk egyenlőségjelet, ezért megfontolást igényel, hogy mi válik társadalmi ténnyé, kollektív interpretációvá az intézményi társadalmakban *(Astin & Antonio 2011; Pusztai 2011).* Emellett általános gond a környezeti jellemzőknek és a hallgatói részvétel intenzitásának *(Astin 1993)* – más néven az integrálódásnak *(Tinto 1993)* – az összezavarása is, hiszen az egyik a kontextus tulajdonsága, a másik az individuumé, ezért az elemzésekben érdemes tudatosan külön kezelni e kettőt. Jelen tanulmányban a rendelkezésünkre álló adatok felhasználásával megpróbálunk e jelenségegyüttes megértéséhez közelebb kerülni, s világosan elkülöníteni a hallgatói belépéskori tényezők és a hallgatói beágyazódást (integráció, involválódás) reprezentáló intézményi hatásokat.

Az intézményi integráció hatása

A lemorzsolódás korai vizsgálata során került a figyelem középpontjába a hallgatói szocializáció folyamatainak elemzése, melynek döntő mozzanata a felsőoktatási intézmény kapcsolathálózati erőterébe való belépés, a külső kapcsolathálóktól való eltávolodás *(Tinto, 1975; 1993).* Astin (1993) involvement elmélete és *Tinto* (1993) hallgatói integrációs elmélete egy irányba mutat: minél inkább bevonódik egy hallgató az egyetem életébe (minél több kampuszon belüli csoportnak, szerveződésnek, intézményi kapcsolathálónak tagja, minél több interakciót folytat a hallgatótársakkal, oktatókkal, az egyetem munkatársaival, annál védettebbé válik a lemorzsolódással szemben, mivel elsajátítja a normákat és a szokásrendet, s ezzel megerősödik az intézményhez való kötődése. A korai kutatások nem foglaltak állást abban a tekintetben, hogy az integrálatlanságért a hallgatói jellemzők vagy az intézményi kontextus a felelős, vagy a kettő kölcsönhatása *(Trautwein & Bosse 2017;*

Noyens et al. 2017). A hallgatói integráció és az intézményi kapcsolathálóba való beágyazódás és a lemorzsolódás összefüggését tovább árnyalták a nemtradicionális hallgatókra vonatkozó kutatások, melyek az idegenség és a be nem illeszkedés percepciójának a lemorzsolódási kockázatra gyakorolt hatását mutatták ki *(Reay et al. 2009; Bradley 2017)*. Ezek a kutatások arra a kérdésre kínáltak egy válaszlehetőséget, hogy kinek miért sikerül jobban integrálódni, mondván, hogy a magas iskolázottságú szülők gyermekei jobban szót értenek az oktatókkal, több elismerést kapnak hallgatótársaiktól. Emellett a kedvezőbb anyagi helyzetű hallgatók több időt tudnak az egyetemen tölteni, hiszen nem terheli őket a fizetett munkavégzés.

Az intézményi környezetre úgy is tekinthetünk, mint egy meghatározó erővel bíró kapcsolathálózatra. A hallgatók e kapcsolathálózathoz való kötődését beágyazódásának neveztük el *(Pusztai 2011)*. A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több dimenzióban, inter- és intragenerációs relációk viszonylatában mérhetjük, amelyben a kapcsolatok irányultsága, a beágyazódás ereje és multiplexitása, az egyén intézményen belüli és kívüli társas tevékenységeinek köre és egymáshoz való viszonya kap figyelmet. Felfigyeltünk arra, hogy a korai tengerentúli kutatások *(Tinto 1993)* eredményeivel szemben az erős intragenerációs beágyazódás nem járul hozzá a hallgatók tanulmányi eredményességéhez, sőt a kiterjedt intragenerációs társas kapcsolattartás inkább növelte a sikertelenség esélyét. Ezt a tanulmányi előrehaladást nem támogató intézményi nézetek, magatartásminták dominanciájával magyaráztuk *(Pusztai 2011; 2012)*. Másrészt kutatásainkban szoros összefüggést észleltünk a felsőoktatási intézményen belüli intergenerációs kapcsolathálókba való beágyazódás és a felsőoktatási eredményesség között *(Pusztai 2011; 2015)*. Az oktatókkal való kapcsolattartás erős, szignifikáns és pozitív hatással volt a hallgatói eredményességre, s az intergenerációs intézményi kapcsolatok minden elemzésünkben nagyon határozottan és erősen támogatták az eredményes hallgatói karriert *(Pusztai 2011; 2013; 2015)*. A kutatások egy nagyon fontos közös pontja, hogy az oktatók ennek a viszonyrendszernek a kulcsfigurái. A közép-európai összehasonlító hallgatói kutatásaink szerint azonban a hallgatók kevesebb mint egyötöde részesül olyan oktatói figyelemben, amely a fejlődéséhez szükséges lenne *(Pusztai 2011; Kovács et al. 2019)*.

Az akadémiai és társas integráció erőteljesebben támogatja-e a hallgató diplomaszerzés melletti elkötelezettségét, mint a hallgató családjának társadalmi státusa. Tanulmányunk célja feltárni, hogy a hallgatói lemorzsolódás és bennmaradás kontinuumon elhelyezkedő hallgatói csoportok között milyen különbségek vannak a demográfiai, társadalmi összetételük és az intézményi integrációjuk tekintetében. Összehasonlítjuk a már lemorzsolódott hallgatókat, a tanulmányokat folytató, de a diplomaszerzésben bizonytalan (rizikós) hallgatókat a tanulmányaik befejezése iránt elkötelezett (perzisztens) hallgatókkal. A férfihátrány-hipotézisre *(Fényes & Pusztai 2006)* alapozva feltételezzük, hogy a férfiak legtöbben a lemorzsolódott és legkevesebben a perzisztens csoportban lesznek. A felsőoktatási diplomaszerzési eredményesség társadalmi státuskülönbségeire vonatkozó korábbi kutatási eredményeinkből *(Pusztai 2015)* kiindulva feltételezzük, hogy az alacsony szocioökonó-

miai státusúak a lemorzsolódottak között lesznek a legtöbben és legkevesebben a perzisztens csoportban lesznek. A lemorzsolódási kockázatot vizsgáló korábbi kutatásunk eredményei *(Dinyáné et al. 2019)* alapján feltételezzük, hogy a költségtérítéses félévek magasabb aránya növeli a lemorzsolódási rizikót. A felsőoktatási beágyazódás eredményességre gyakorolt hatásainak ismeretében *(Pusztai 2011)* felállított negyedik hipotézisünk szerint a felsőoktatási intézmény kapcsolathálózatába való beágyazódás csökkenti a lemorzsolódási rizikót és növeli a perzisztenssé válás esélyét.

Adatok és elemzési módszerek

Elemzéseinket a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) DEPART 2018 (N = 605) és PERSIST 2019 (N = 1895) kutatásainak adatbázisain végeztük el. A DEPART 2018 vizsgálat során olyan volt hallgatókat kerestünk fel, akik az elmúlt 10 évben diplomaszerzés nélkül félbehagyták felsőoktatási tanulmányaikat valamely magyarországi (elsősorban észak-alföldi) intézményben. A minta alanyait hólabdamódszerrel értük el. Noha ebből kifolyólag a DEPART-kutatás alapját nem reprezentatív minta képezi, ugyanakkor e speciális, a felsőoktatás felől nehezen elérhető, rejtőzködő csoportról, főként ilyen relatíve magas elemszámmal nagyon kevés adatunk van.

A PERSIST 2019 kutatás 2018–2019-ben zajlott Magyarországon az észak-alföldi, továbbá négy határon túli térség elsősorban kisebbségi magyar felsőoktatási intézményeinek hallgatói körében. A kutatásban a kelet-magyarországi régió intézményeit vizsgáltuk, mivel országosan ebben a régióban a legmagasabb a valamilyen szempontból hátrányos, nem tradicionális, lemorzsolódással fenyegetett hallgatók aránya *(Hegedűs 2015; 2018)*. Elemzésünkhöz a lemorzsolódottakkal való összehasonlíthatóság érdekében ezt az almintát használtuk fel. A magyarországi minta kvótás és reprezentatív a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára.

Kutatásunkban a perzisztencia mérésére Perzisztencia/Önkéntes Lemorzsolódás Melletti Döntés Skála (Persistence/Voluntary Dropout Decision Scale, *Pascarella & Terenzini 1980*) alskáláiból a végzettség megszerzése iránti elköteleződésre vonatkozó állításokat használtuk fel (Chronbach α = ,818). A kilenc itemből álló kérdéssor azt vizsgálja, hogy mennyire elkötelezettek a hallgatók tanulmányaik befejezését illetően, és mennyire tartják hasznosnak tanulmányaikat, illetve milyen erőfeszítéseket tesznek az órai követelmények, vizsgák sikeres teljesítése érdekében *(Cabrera et al. 1992)*. A PERSIST 2019 adatbázisban a skálából főkomponenst készítettünk (KMO = ,846, magyarázott variancia 59,421%), majd megnéztük ennek átlagát, s az átlag alatti értéket elérő hallgatókat tekintettük a lemorzsolódás szempontjából rizikós, míg az átlag feletti értékeket elérőket pedig perzisztens hallgatóknak. Tanulmányunkban a két adatbázist összemásolva hasonlítottuk össze a lemorzsolódott (n = 584), rizikós (n = 453) és perzisztens (n = 404) hallgatókat

(N = 1441). Mivel a nemzetközi kutatások inkább a diplomások és a lemorzsolódottak összehasonlítására vonatkoznak *(Giani et al. 2020),* az európai vizsgálatokban módszertani újdonság, hogy ilyen módon keressük a lemorzsolódottak sebezhető pontjait.

A kérdőívben több kérdéssel vizsgáltuk meg a kitöltők társadalmi hátterét. Ezek közül a szülők iskolai végzettségét (alap-, közép- és felsőfokú), lakóhelyük településtípusát a válaszadó 14 éves korában (0 falu, kisváros, 1 nagyváros) és a válaszadók anyagi helyzetét vizsgáltuk meg többféleképpen (objektív anyagi helyzet[2] indexszé összevonva majd átkódolva: 0 átlag alatt, 1 átlag felett; szubjektív:[3] 0 valamilyen gyakorisággal nélkülözik, 1 mindene megvan; relatív:[4] 0 átlagnál roszszabb, 1 átlagos vagy átlagnál jobb).

A felsőoktatási képzésre és tapasztalatokra vonatkozóan a szakirodalomra alapozva megvizsgáltuk néhány rizikótényező befolyásoló szerepét. Megnéztük, hogy hány félévet teljesítettek költségtérítéses formában (folytonos változó, átkódolva 0 egyet sem, 1 legalább egy félévet), végeztek-e fizetett munkát és milyen gyakorisággal (átkódolva 0 soha, 1 legalább évente). Az intergenerációs beágyazottságot azzal a kérdéssel mértük, hogy volt-e olyan oktatója, akivel magánéleti, szakmai, közéleti egyéb dolgokról tudott beszélgetni, tanácsért fordulhatott hozzá problémák kapcsán, odafigyelt pályafutására (egy, több, nem volt, indexszé összevonva 0–16 pont, átkódolva 0 átlag alatti intergenerációs beágyazottság, 1 átlag fölötti), míg az intragenerációs beágyazottság mérésénél hasonlóan ilyen szituációkra kérdeztünk rá a hallgatótársakra vonatkozóan (volt ilyen hallgatótársa, nem volt, indexszé összevonva 0–10 pont, átkódolva 0 átlag alatti intragenerációs beágyazottság, 1 átlag fölötti).

Az elemzéseket SPSS 24 programcsomag alkalmazásával végeztük, khi-négyzetpróbát, ANOVA-t és logisztikus regressziót alkalmaztunk annak érdekében, hogy feltárjuk a perzisztens és lemorzsolódott hallgatók közé kerülés esélyhányadosait a rizikós hallgatókhoz viszonyítva.

---

[2] Rendelkezik-e az alábbi dolgokkal: Saját lakás, saját ház; Saját használatú személyautó; Átlagnál drágább telefon (pl. iPhone); Átlagnál drágább laptop/PC; Tablet, e-book-olvasó; Lakáskasszamegtakarítás.

[3] Milyen jelenleg a saját anyagi helyzete: Mindenem megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás, étterembe járás); Mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetek meg magamnak; Előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat (élelem, utazás) sem tudom fedezni; Gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségletek fedezésére.

[4] Milyen a családja anyagi helyzete a csoporttársai családjához képest: Az átlagosnál sokkal jobb; Az átlagosnál valamivel jobb; Nagyjából átlagos; Az átlagosnál valamivel rosszabb; Az átlagosnál sokkal rosszabb.

Eredmények

A társadalmi és intézményi tényezők szerinti különbségek

A minta 56,8%-a nő, 43,2%-a férfi, 42,4% kisvárosból, 19,1% faluról, 30,7% megyeszékhelyről származik, 7,8% pedig a fővárosból. Az alapfokú iskolai végzettségű anyák gyermekei 22,5%-ot, apák esetében 34,3%-ot tesznek ki, az anyák 37,5%-a, az apák 34,8%-a középfokú végzettséggel bír, míg a diplomások aránya 40% az anyák, 30,9% az apák esetében. A válaszadók döntő többsége (63,4%) szerint mindenük megvan, de a nagyobb kiadásokra nem telik, ennél jobb helyzetben mindössze 25,3% van, míg 8,2%-ot tesznek ki, akiknek alkalomadtán vagy rendszeresen anyagi gondjaik vannak. A relatív anyagi helyzetet vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a legtöbben, 55,8%-uk átlagosnak ítéli meg anyagi helyzetét, 25,1% ennél jobbnak, 3,8% pedig sokkal jobbnak, míg rosszabbnak 12,6%, sokkal rosszabbnak pedig 2,8%. Az objektív anyagi helyzet indexében 57,6% átlag alatti, 42,4% pedig átlag feletti kategóriába került. A válaszadók 40%-a volt legalább egy félévig költségtérítéses, 42,1% soha nem végzett fizetett munkát tanulmányai alatt, míg 23% heti, 12,7% havi, 22,2% pedig évi rendszerességgel dolgozott a tanulmányai mellett.

Kutatásunk fő kérdése, hogy milyen különbségeket fedezhetünk fel a perzisztens, a rizikós és a lemorzsolódott hallgatók társadalmi hátterét, illetve felsőoktatási képzési jellemzőit tekintve. Minden vizsgált változóban szignifikáns ($p = 0{,}000$) különbséget találtunk a három csoport között. A korábbi kutatási eredményekkel összhangban a lemorzsolódott hallgatók jellemezhetők a legrosszabb szocioökonómiai háttérrel. Körükben felülreprezentáltak az elsőgenerációs felsőoktatásba lépők, különösen az alacsony iskolai végzettségű szülők (29,5 és 40,1% az alapfokú végzettségű anyák és apák) gyerekei. Több mint egyötödük saját bevallásuk szerint alkalmanként vagy rendszeresen anyagi gondokkal küzdött a tanulmányai alatt, egynegyedük az átlagosnál rosszabbnak vagy sokkal rosszabbnak ítélte meg anyagi helyzetét, s objektív mutatónk szerint is a legrosszabb anyagi helyzetben voltak [1,09 pont, $F(2,1440) = 40{,}665$]. Minden bizonnyal ezek miatt szorultak rá arra, hogy nagyobb arányban és rendszeresen vállaljanak fizetett munkát (28,4% heti rendszerességgel), ami jelentősen hozzájárulhatott a lemorzsolódásukhoz. Szintén ebben a csoportban találjuk a legtöbb nagyvárosi származású válaszadót. Ez a mintavétel jellege mellett abból is adódhat, hogy a nagyvárosiaknak akár alacsonyabb státusú családból és gyengébb felkészültséggel is nagyobb esélyük van a felsőoktatásba jelentkezni, mivel a helyben elérhető felsőoktatási kínálat nagy, a tanulmányok kevesebb költséggel járnak számukra, s így talán nagyobb terepe van körükben a képzésekkel való kísérletezésnek. A nemi arányokat tekintve jóval több férfi található a lemorzsolódottak között (46,2%). A képzési jellemzőket tekintve pedig a másik két csoporthoz viszonyítva jóval többen vannak, akik költségtérítéses formában is tanultak (50,3%). A lemorzsolódott hallgatók átlagosan majdnem két félévet töltöttek ilyen formában, míg a tanulmányokat

folytatók átlagosan kevesebb, mint egyet, a perzisztens hallgatók 0,83, a rizikósak pedig 0,84 félévet [F(2,1440) = 37,037].

A lemorzsolódott hallgatók jellemzőitől markánsan eltérnek a perzisztens diákok attribútumai, akik körében felülreprezentáltan vannak jelen a felsőfokú végzettségű szülők gyerekei (diplomás anyák aránya 45,9%, apák 34,9%), valamint a szubjektíve (34,7%) és objektíve (1,76 pont) legjobb, relatíve pedig átlagnál jobb (28,5%) anyagi helyzetben lévők. 68%-uk csak államilag finanszírozott formában tanult eddig, s valószínűleg ennek, illetve a stabil anyagi helyzetüknek köszönhetően nem szorultak rá munkavállalásra (42,2%-uk gyakorlatilag soha nem vállalt fizetett munkát, ugyanakkor 32,3% évente). A nemzetközi kutatási tapasztalatoktól eltér, hogy körükben jóval magasabb arányban vannak jelen a nők (62,2%) és faluról származók (32,2%). Az elhelyezkedési esélyek és a kereseti lehetőségek miatt kevésbé keresett és nem szelektív képzésekbe (pl. pedagógus- és szociális, valamint egyes egészségügyi képzésekbe) több nő és alacsony státusú jelentkezik.

A lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett, ún. rizikós hallgatók a lemorzsolódottak és a perzisztensek között jelennek meg, s szinte minden esetben köztes értékeket értek el. A lemorzsolódottakra jobban hasonlítanak abban, hogy szintén magas körükben a férfiak (47,1%) aránya, ugyanakkor abban a perzisztensekhez hasonlítanak, hogy magasabb a falvakból, községekből származók (24,9%) aránya. Többen vannak köztük, akik az anyagi helyzetüket az átlagosnál valamivel jobbnak érzékelik (27,7%), de anyagi státusuk elmarad a perzisztensekétől, s felülrepezentáltak körükben azok, akik úgy látják, mindenük megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik nekik (65,9%). Szintén jelentősebb, egyharmad arányú a legalább egy félévet költségtérítéses formában tanulók aránya, ami átlagosan 0,84 félévet jelent körükben (*1. táblázat*).

1. táblázat A rizikós, perzisztens és lemorzsolódott hallgatók szocioökonómiai háttere (százalék, átlagpont)

Magyarázó változó		Perzisztens	Rizikós	Lemorzsolódott	N
Nem	nő	67,2	52,9	53,8	1373
	férfi	32,8	47,1	46,2	
Lakóhely településtípusa 14 éves korban	nagyváros	31,8	36,2	46,5	1319
	kisváros	44,9	38,9	44,4	
	falu	23,2	24,9	9,1	
Anya iskolai végzettsége	alapfokú	18,3%	17,8%	29,5	1384
	középfokú	35,8%	38,3%	36,8	
	felsőfokú	45,9%	43,9%	33,7	
Apa iskolai végzettsége	alapfokú	30,6%	32,2%	40,1	1362
	középfokú	34,4%	34,2%	34,8	
	felsőfokú	34,9%	33,6%	25,1	

Szubjektív anyagi helyzet	Mindene megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	34,7	26	16,7	1389
	Mindene megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhet meg magának	62,1	65,9	62,6	
	Előfordul, hogy kiadásait (élelem, utazás) nem tudja fedezni	2,3	7	14,3	
	Gyakran nincs pénze a mindennapi szükségletek fedezésére	1	1,1	6,4	
Relatív anyagi helyzet	Az átlagosnál sokkal jobb	4,8	3,6	2,4	1389
	Az átlagosnál valamivel jobb	28,5	27,7	19,4	
	Nagyjából átlagos	59,4	57,3	52,8	
	Az átlagosnál valamivel rosszabb	6,8	10,3	19,1	
	Az átlagosnál sokkal rosszabb	0,5	1,1	6,2	
Objektív anyagihelyzet-index (0–6 pont)		1,76	1,62	1,04	1441
Költségtérítéses félévek száma (folytonos)		0,83	0,84	1,92	1441
Költségtérítéses képzés	Nem volt	68,6	64	49,7	1374
	Volt legalább egy félév	31,4	36	50,3	
Fizetett munka	hetente	14,1	24,1	28,4	1387
	havonta	11,4	14,7	11,4	
	évente	32,3	25,1	12,3	
	soha	42,2	35,9	47,9	

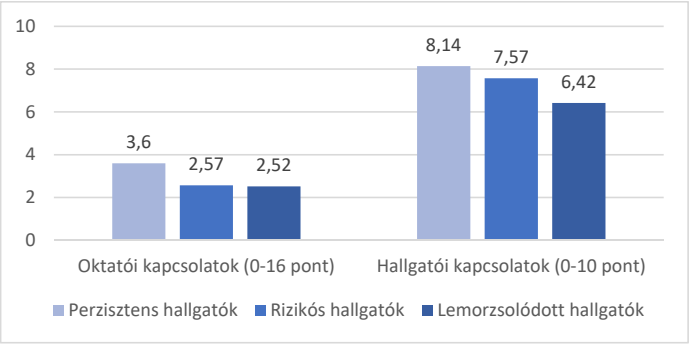
Forrás: DEPART 2018 és PERSIST 2019 adatbázisok
*p = 0,000. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb mint kettő.

Az intézményi beágyazottságban lévő különbségek

Témánk szempontjából Tinto (1993), Pascarella és Terenzini (1980) integrációs elméletéhez kapcsolódóan fontos kérdés a hallgatók intézményi integrációjának mértéke és hatása. A hallgatók intézményi integrációját az oktatói (intergenerációs) és hallgatói (intragenerációs) kapcsolataik kiterjedtségével (két indexszel) mértük. A hallgatók 29,4%-a nyilatkozott úgy, hogy volt egy olyan oktatója, akivel tananyagról tudott beszélgetni, 9,5%-nak több is volt, tananyagon kívüli témákról pedig 32,2% tudott valamely oktatójával beszélgetni, 12,9% pedig többel is. Közéleti kérdésekről 24,4%-uk tudott egy oktatójával beszélgetni, szépirodalomról 13,2%, jövőre vonatkozó terveiről pedig 29,2% (több ilyen oktatója volt 8,9, 3,8 és 8,4%-nak). A hallgatók 75,4%-ának nem volt olyan oktatója, akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban lett volna, illetve 77,4%-nak szintén nem volt olyan tanára a felsőoktatásban, aki személyesen odafigyelt tanulmányi pályafutására, s 85,8% nyilatkozott ugyanígy a magánéleti problémákra vonatkozóan.

A hallgatótársakra vonatkozóan azt láthatjuk, hogy 90,6%-uknak volt olyan, akivel meg tudta beszélni a tanulmányaival, 65,9% a tudománnyal kapcsolatos kérdéseit, 75,2%-uk a magánéleti problémákat, 79,4% pedig a jövőre vonatkozó terveit. 90%-uknak volt olyan hallgatótársa, akitől jegyzetet, könyvet kérhetett kölcsön, 65,1%-nak, akivel együtt tanult. Kultúráról, közéleti kérdésekről 70,4%, művészetről 50,3% tudott valamely hallgatótársával beszélgetni. 74,3%-nak volt olyan hallgatótársa, akivel együtt töltötte szabadidejét, 68,2%-nak pedig olyan, aki meglátogatta vagy felkereste betegség esetén.

Eredményeink szerint mind az intergenerációs, mind az intragenerációs intézményi kapcsolathálókba a lemorzsolódott hallgatók voltak a legkevésbé beágyazottak, 2,52 [F = (2,1438) = 15,223] és 6,42 pont [F = (2,1438) = 48,969], ami szintén megerősíti az elmélet érvényességét, mely szerint a kevésbé beágyazott hallgatóknak nagyobb esélye van a lemorzsolódásra. Az elmélettel ismételten összhangban van az az eredmény, hogy a perzisztens hallgatók érték el a legmagasabb pontszámot mindkét dimenzióban (3,6 és 8,14 pont az oktatói és hallgatói kapcsolatok esetében) (1. ábra).



1. ábra. A rizikós, perzisztens és lemorzsolódott hallgatók inter- és intragenerációs beágyazottsága (átlagpont). Forrás: DEPART 2018 és PERSIST 2019 adatbázisok (N=1441)

A társadalmi és intézményi tényezők hatása a lemorzsolódott/perzisztens hallgatóvá válásra

Bináris logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg, hogy a vizsgált változók közül melyeknek van befolyásoló szerepe a perzisztens és lemorzsolódott hallgatók közé kerülésre (referenciacsoport: rizikós hallgatók). A lemorzsolódás esélyét leginkább a költségtérítéses képzésben való részvétel határozza meg, kétszeresen növeli ennek esélyét [Exp(B) = 1,926], míg a hallgató neme (ha férfi), akkor 1,3-szor [Exp(B) = 1,333]. A lemorzsolódással szembeni védőfaktorként funkcionál a magas kulturális és gazdasági tőkével jellemezhető családi háttér. A diplomás anyák gyerekeinek 32,1%-kal, a középfokú végzettségű édesanyák gyerekeinek pedig 30%-kal nagyobb az esélyük végzettség nélkül elhagyni az egyetemet. A kedvező gazdasági státus is segíti a bennmaradást, a szubjektíve jó és a relatíve, továbbá objektíve átlagos/átlagon felüli anyagi helyzetben lévőknek rendre 62,2%-kal, 46,9%-kal, illetve 37,6%-kal kisebb az esélyük a lemorzsolódásra. Szintén védőfaktorként hat a hallgató átlagon felüli intragenerációs beágyazottsága: ezeknek a hallgatóknak 30,4%-kal kisebb az esélyük a lemorzsolódásra *(2. táblázat)*.

2. táblázat. A lemorzsolódás esélyét befolyásoló szocioökonómiai, demográfiai és egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó tényezők

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	,287	,126	5,196	1	,023	1,333
Lakóhely településtípusa 14 éves korban	,048	,135	,127	1	,722	1,049
Anya iskolai végzettsége (középfokú)	-,356	,169	4,415	1	,036	,700
Apa iskolai végzettsége (középfokú)	-,038	,156	,058	1	,809	,963
Anya iskolai végzettsége (felsőfokú)	-,388	,186	4,341	1	,037	,679
Apa iskolai végzettsége (felsőfokú)	-,106	,185	,329	1	,566	,899
Szubjektív anyagi helyzet	-,974	,200	23,726	1	,000	,378
Relatív anyagi helyzet	-,634	,179	12,549	1	,000	,531
Objektív anyagi helyzet	-,472	,130	13,221	1	,000	,624
Végzett-e fizetett munkát	,139	,130	1,140	1	,286	1,149
Költségtérítéses volt-e valaha	,655	,126	27,152	1	,000	1,926
Oktatói kapcsolatok	-,239	,134	3,209	1	,073	,787
Hallgatói kapcsolatok	-,363	,128	8,019	1	,005	,696
Constant	1,074	,259	17,210	1	,000	2,926
Nagelkerke R^2	0,157					

Forrás: PERSIST 2018 és DEPART 2018 adatbázisok (N = 1334)
Referenciaértékek: nő; falu, kisváros; alapfokú iskolai végzettség; alkalmanként vagy rendszeresen anyagi gondokkal küzd; a csoporttársaihoz viszonyítva, illetve objektíve mérve átlag alatti az anyagi helyzete; nem dolgozott egyetemi tanulmányai alatt; nem volt egy költségtérítéses féléve sem; átlag alatti az oktatói és hallgatói kapcsolatainak kiterjedtsége.

A perzisztenssé válást a minden vizsgált szempontból jobb anyagi helyzet pozitívan befolyásolja. A legerősebb hatása a stabil szubjektív anyagi helyzetnek van, ezeknek a hallgatóknak 3,21-szer nagyobb az esélyünk perzisztenssé válni (β = 3,217), míg az átlagon felüli relatív anyagi helyzet 1,86-szor, az objektív pedig 1,37-szer növeli ennek valószínűségét. Ha egy hallgató férfi (β = 0,496), illetve valamilyen rendszerességgel végzett fizetett munkát tanulmányai során (β = 0,573), akkor a két tényező rendre 50,4, és 42,7%-kal csökkenti a perzisztenssé válást. A lemorzsolódásra vonatkozó eredményekkel összhangban a költségtérítéses képzésben való részvétel csökkenti (31,9%-kal) a perzisztenciát. Pascarella és Terenzini (1980) elméletével, illetve a régióban készült korábbi kutatási eredményekkel *(Pusztai 2013; 2015*) összhangban az átlagon felüli oktatói és hallgatói beágyazottságnak pozitív hatása van: ezeknek a hallgatóknak 1,72-szer és 1,42-szer nagyobb az esélyük a perzisztensek közé kerülni (3. táblázat).

3. táblázat. A perzisztencia esélyét befolyásoló szocioökonómiai, demográfiai és egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó tényezők

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	-,702	,136	26,430	1	,000	,496
Lakóhely településtípusa 14 éves korban	-,151	,143	1,116	1	,291	,860
Anya iskolai végzettsége (középfokú)	,119	,192	,382	1	,537	1,126
Apa iskolai végzettsége (középfokú)	,087	,171	,263	1	,608	1,091
Anya iskolai végzettsége (felsőfokú)	,154	,204	,567	1	,451	1,166
Apa iskolai végzettsége (felsőfokú)	,107	,195	,301	1	,583	1,113
Szubjektív anyagi helyzet	1,168	,313	13,899	1	,000	3,217
Relatív anyagi helyzet	,625	,235	7,089	1	,008	1,867
Objektív anyagi helyzet	,321	,133	5,801	1	,016	1,379
Végzett-e fizetett munkát	-,557	,144	14,981	1	,000	,573
Költségtérítéses volt-e valaha	-,385	,137	7,855	1	,005	,681
Oktatói kapcsolatok	,545	,135	16,256	1	,000	1,725
Hallgatói kapcsolatok	,357	,140	6,537	1	,011	1,429
Constant	-2,573	,374	47,224	1	,000	,076
Nagelkerke R^2	0,155					

Forrás: PERSIST 2018 és DEPART 2018 adatbázisok (N = 1270)
Referenciaértékek: nő; falu, kisváros; alapfokú iskolai végzettség; alkalmanként vagy rendszeresen anyagi gondokkal küzd; a csoporttársaihoz viszonyítva, illetve objektíve mérve átlag alatti az anyagi helyzete; nem dolgozott egyetemi tanulmányai alatt; nem volt egy költségtérítéses féléve sem; átlag alatti az oktatói és hallgatói kapcsolatainak kiterjedtsége.

Az eredmények értelmezése

Tanulmányunkban feltártuk a hallgatói lemorzsolódást és perzisztenciát befolyásoló társadalmi, valamint tanulmányokhoz, felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó, befolyásoló tényezőket magyarországi hallgatók körében. Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatásban zajló folyamatok (tömegesedés, majd annak lelassulása, a többciklusú felsőoktatási rendszer és ennek kihívásai) nemzetközi szinten felerősítették a lemorzsolódás jelenségét, így Magyarországon is. Kutatásunk elméleti hátterében felvázoltuk a legfontosabb okokat, a kutatásunk céljához kapcsolódó empirikus vizsgálatunkat a társadalmi háttér, illetve az intézményi, hallgatói integrációhoz kapcsolódó elméletekre alapoztuk.

Eredményeink azoknak a korábbi kutatásoknak az eredményeit támasztják alá, melyek a nők magasabb eredményességét regisztrálták *(Casanova et al. 2018; Wolter et al. 2014)*. Adataink szerint a lemorzsolódottak körében alacsonyabb arányban vannak a nők, míg a perzisztensek csoportjába kerülésbe nekik szignifikánsan nagyobb esélyük van. A nők jobb teljesítményének számos magyarázata között szerepel, hogy a felsőoktatás olyan képességeket értékel, melyben a nők jobb teljesítményt mutatnak. A bonyolult, adminisztratív szabályokkal és feltételekkel körülvett hallgatói szerep elsajátítása, az elvárásoknak való megfelelni akarás, a szorgalom, a figyelem megosztására való nagyobb képesség, valamint az információs és támogató kapcsolathálózatok működtetése a női hallgatókat hozza előnyösebb helyzetbe.

Az eredmények egyértelműen felhívják a figyelmet az elsőgenerációs felsőoktatásba lépők és rosszabb anyagi helyzetűek hátrányára a felsőoktatásban. A szülők felsőoktatási tapasztalatainak hiánya, az inkorporált családi kulturális tőke (választékos nyelvhasználat, olvasottság, absztrakt gondolkodás) hiánya önmagában is nehezen behozható lépéshátrányt okoz a felsőoktatásban való eligazodás, a tanulás, a vizsgákon való szereplés terén. Emellett az alacsonyabb szülői iskolázottsággal jobbára együttjáró átlagnál kedvezőtlenebb vagy instabil anyagi helyzet, ami esetlegesen a költségtérítés kifizetését is jelentősen megnehezíti, nagyobb valószínűséggel tolhatja ezeket a hallgatókat a tanulmányok félbehagyására irányuló döntés felé. A társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatási lemorzsolódás viszonylatában is erőteljesen megjelennek: az alacsonyabb kulturális és gazdasági tőke tehát erőteljesen növelik a lemorzsolódás esélyét, miközben a diplomás anyával rendelkezés megnöveli a perzisztenssé válás esélyét. Így eredményeink azt az értelmezést erősítik, melyek felhívják a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási rendszer nem képes csökkenteni a társadalmi egyenlőtlenségeket, sőt továbbra is fenntartja, az alacsony társadalmi státusú hallgatóknak lényegesen nagyobb esélyük van a tanulmányok végzés nélküli befejezésére, mint a magasabb státusúaknak *(Stinebrickner & Stinebrickner 2014; Hernandez et al. 2017; Li & Carroll 2020)*.

Eredményeink egyértelműen cáfolják azt az oktatáspolitikai meggyőződést, mely a költségtérítés nevelő funkcióját hangsúlyozza, arra hivatkozva, hogy ez hozzájárulhat a hallgatók felelősségteljesebb tanulmányi magatartásának alakításához.

Jelen vizsgálatban a lemorzsolódás legerőteljesebb rizikófaktoraként azonosítottuk azt, ha egy hallgató legalább egy félévet költségtérítéses képzésben teljesített. A fizetős képzés a perzisztenciát is csökkenti minden egyéb változó hatásának kontrollja alatt, vagyis a költségtérítéses hallgatók kevésbé biztosak abban, hogy sikerrel végig tudják vinni az egyetemi tanulmányaikat. A költségtérítéses hallgatók képzésterületi hátterének vizsgálata és a költségtérítést fizetők körében végzett interjús vizsgálatunk alapján elmondható, hogy alacsony összegű képzési költségtérítéssel járó, főként gazdasági-társadalomtudományi területen tanuló s relatíve jómódú az a perzisztens hallgatói csoport, amely belépéskor tudatosan vállalta a fizetős képzésben való részvételt. A lemorzsolódott vagy a rizikós típusba került költségtérítésesek viszont eredetileg államilag támogatott képzésben tanultak, s a tanulmányaik alatt kerültek át költségtérítéses képzésre, ők eredetileg nem is vállalták ennek a kockázatát.

A hallgatói integrációs elmélettel összhangban, ha a hallgatónak van olyan társa a felsőoktatási intézményben, akivel meg tudja osztani tanulmányi terheit, segítséget kap a tanulmányi kötelezettségek teljesítéséhez, számíthat rá élete más területén is, azaz minél integráltabb ezen a területen, ez jelentős védőhatással bír. Ez megerősíti, hogy Tinto (1993) eredeti, integrációs modellje a mai európai felsőoktatásban is érvényes, mert a hallgatók intragenerációs kapcsolatai mind a lemorzsolódás ellen hatnak, mind a perzisztenciát is erősítik. Pascarella és Terenzini (1980) Tinto modelljét finomító koncepciójához hasonlóan adataink az oktatói kapcsolatok perzisztenciát növelő hatását erősítik meg. Az oktatók támogatása, személyes figyelme segítséget jelenthet a tanulmányi akadályok leküzdésében, s így végső soron hozzájárul a sikeres végzéshez is. Eredményeink, úgy tűnik, a Máté-effektus jelenségére mutatnak rá a lemorzsolódottak és perzisztensek szociokulturális és intézményi jellemzőit tekintve: a lemorzsolódott hallgatók hátrányos társadalmi helyzetéhez beszűkült intézményi kapcsolatháló párosult, így tanulmányi problémáikkal, nehézségeikkel sokan egyedül maradtak, míg a perzisztens diákok nemcsak előnyös szociokulturális helyzettel jellemezhetők, de intézményi beágyazottságuk is jelentősen hozzájárul a sikeres diplomaszerzéshez.

Korábbi kutatási eredményekkel összhangban (*Pusztai & Kocsis 2019*) jelen elemzés a munkavállalás negatív hatását igazolta a perzisztenciára. A tanulás melletti munka sok időt és energiát igényel a hallgatóktól, különösen akkor, ha ez a mindennapi létfenntartáshoz vagy éppen a családi büdzsé kiegészítéséhez szükséges. A dolgozó hallgatóknak dönteniük kell, hogy miként tudnak eleget tenni tanulmányi kötelezettségeiknek, s közben elegendő pénzt is keresni, ami az anyagi szükségletek függvényében a tanulmányok háttérbe szorításával járhat együtt (csak a kötelező órákat látogatja, a feladatok, vizsgák, dolgozatok minimumát teljesíti stb.). A hallgatók nagy része olyan munkához jut hozzá, amely nem illeszkedik a képzésterületéhez és nem kiegészíti, hanem hátráltatja a hallgató szakmai fejlődését. A szakmailag nem illeszkedő és általában nem a kampuszon szerzett munka több szempontból eltávolítja a hallgatót a tanulmányok befejezésétől.

Összegzés

Tanulmányunkban a hallgatók három csoportját hasonlítottuk össze: a lemorzsolódottakat, a diplomaszerzés felé töretlenül haladó perzisztenseket és a felsőoktatási tanulmányaik során elakadást, nehézségeket átélő, ún. rizikós hallgatókat. A vizsgált hallgatói csoportok jelentősen eltérő szocioökonómiai összetétellel rendelkeznek, a perzisztensek a legkedvezőbb, a lemorzsolódottak a legkedvezőtlenebb családi kontextusból érkeznek mind a szülők iskolázottsága, mind a család gazdasági erőforrásait tekintve. A rizikós csoport jellemzőit tekintve a két szélsőség között helyezhető el. A társadalmi-gazdasági mutatók mellett szembetűnő a három hallgatói csoportnak a férfi hallgatók arányában mutatkozó eltérése, s a sikertelen vagy rizikós karrierrel való együttmozgása. A költségtérítéses és a tanulás mellett fizetett munkát végző hallgatók is ugyanezekben a csoportokban jelennek meg felülreprezentáltan. A kényszerűségből vállalt munka lehet a kedvezőtlen anyagi helyzet és a költségtérítés következménye, ugyanakkor a kampusz társadalmától való távolság, az integrálatlanság oka is. A felsőoktatási intézmény intragenerációs és intergenerációs társadalmában való beágyazottság tekintetében a három hallgatói csoport szintén határozott, lépcsőzetes irányú eltérést mutatott, olyan módon, hogy a perzisztensek a legintegráltabbak, míg a lemorzsolódottak a legkevésbé integráltak.

A két alternatív magyarázatmodell jól összehasonlítható adatainkon. Egyik a társadalmi státussal, másik az intézményi integrációval magyarázza a tanulmányi karrier eltérő sikerességét. A többváltozós elemzés eredményeiből az alábbi következtetések vonhatók le. A szocioökonómiai és a demográfiai tényezők szignifikánsan befolyásolják a hallgatók pályafutását, a férfiak és az alacsony státusúak kedvezőtlen prognózissal rendelkeznek. A felsőoktatási évek legfontosabb jellemzője, hogy mennyire zavartalanok a tanulással eltöltött évek a megélhetés és a tanulmányokra fordítható figyelem szempontjából. A költségtérítésesek és a munka mellett tanulók hátránya egyértelmű. A hallgatók intézményi integrációja határozott befolyással bír a tanulmányok kimenetelére. Az oktatók közé inkább beágyazottak kedvező felsőoktatási prognózissal rendelkeznek. Az eredmények alapján egyértelmű, hogy a kedvezőtlen családi státusú hallgató támogatása, a hallgatói ösztöndíjak szélesebb körhöz való eljuttatása, az egyetemi és a képzésbe ágyazott munkaalkalmak felajánlása tömegesen növelhetné a kedvezőbb prognózis esélyét. Ezzel párhuzamosan nagyon kedvező hatású változást indítana el a személytelen, bürokratikus oktatói szerepkör tutori és mentori és pedagógiai módszertani tudatossággal való színvonalemelése.

Hivatkozott irodalom

ARULAMPALAM, W., NAYLOR, R. A. & SMITH, JP. (2007). Dropping out of medical school in the UK: explaining the changes over ten years. *Medical Education,* Vol. 41. No. 4. 385–94.

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

ASTIN, A. W. & ANTONIO, A. L. (2011). *Assesment For Excellence.* New York Rowman and Littlefield.

BRADLEY, H. (2017). 'Should I stay or should I go?': Dilemmas and decisions among UK undergraduates. *European Educational Research Journal,* Vol. 16. No. 1. 30–44.

BRAXTON, J. (ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle.* Nashville, Vanderbilt.

BRUNSDEN, V., DAVIES, M., SHEVLIN, M. & BRACKEN, M. (2000). Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of further and Higher Education,* Vol. 24. No. 3. 301–310.

DEMCSÁKNÉ DR. ÓDOR ZS. & HUSZÁRIK P. (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban.* Összefoglaló tanulmány. 1–381. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_VIZSGALAT_tanulmany.pdf

CABRERA, A. F., CASTANEDA, M. B., NORA, A. & HENGSTLER, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education,* Vol. 63. No. 2. 143–164.

CASANOVA, J. R., CERVERO, A., NÚNEZ, J. C., ALMEIDA, L. S., BERNARDO, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema,* Vol. 30 No. 4. 408–414.

DINYÁNÉ SZABÓ M., PUSZTAI G. & SZEMERSZKI M. (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, Vol. 160. No. 21. 829–834.

DWENGER, N., STORCK, J. & WROHLICH, J (2012). Do tuition fees affect the mobility of university applicants? Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review,* Vol. 31. No. 1. 155–167.

FÉNYES H. & PUSZTAI G. (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle,* Vol. 15. No. 1. 40–59.

FENYVES V., BÁCSNÉ BÁBA É., SZABÓNÉ SZŐKE R., KOCSIS I., JUHÁSZ C., MÁTÉ E. & PUSZTAI, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány,* Vol. 5. No. 3. 5–14.

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,* Vol. 91. No. 4. 514–539.

HATOS, A. & POP, A. (2013). Commitment to the goal of completing studies in higher education. Dropout risk of the students from social science specialisa-

tion from the three Romanian public universities that participate in Project Practipass. *Annals of University of Oradea*, Vol. 12. No. 12. 5–16.

HERNÁNDEZ, A., AGUILAR, C., PARADELL, E., MUÑOZ, M. R., VANNIER, L.-C., VALLAR, F. (2017). The effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, Vol. 29. No. 4. 469–474.

HEUBLEIN, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, Vol. 49. No. 4. 497–513.

HÜBNER, M. (2009). Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior? Evidence from a ‚Natural Experiment' in Germany. *Economics of Education Review*, Vol. 31. No. 6. 19–46.

KEHM, B. (2014). Editorial. *European Journal of Education*, Vol. 49 No. 4. 453–456.

KEHM, B., LARSEN, M. L., SOMMERSEL, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 2. 147–164.

KOVÁCS K., CEGLÉDI T., CSÓK C., DEMETER-KARÁSZI Z., DUSA Á. R., FÉNYES H. & VÁRADI, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen, CHERD

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*, Vol. 42. No. 1. 14-30.

MERILL, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? *Journal Studies in Higher Education*, Vol. 40. No. 10. 1859–1871.

NOYENS, D., DONCHE, V., COERTJENS, L. & VAN PETEGEM, P. (2017). Transitions to Higher Education. In KYNDT, E., DONCHE, V., TRIGWELL, K. & LINDBLOM-YLÄNNE, S. (eds.). *Higher Education Transitions: theory and research*, 1. New York, Routledge. 3–12.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. DOI: https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

O'NEILL, L. D., WALLSTEDT, B. & HARTVIGSEN, J. (2011). Factors associated with dropout in medical education: a literature review. *Medical Education*, Vol. 45. No. 5. 440–454.

PASCARELLA, E. T. & TERENZINI, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education,* Vol. 51. No. 1. 60–75.

PASCARELLA, E. T. & TERENZINI, P. T. (2005). *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.

PUSZTAI G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

PUSZTAI G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, Vol. 37. No. 1. 44–57.

PUSZTAI G. (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In PUSZTAI G. & KOVÁCS K. (eds.). *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96.

PUSZTAI, G., BALTATESCU, S., KOVÁCS, K. & BARTA, S. (2012). Social capital and student well-being in higher education. A theoretical framework. *Higher Education for Regional Social Cohesion. HERJ (Hungarian Educational Research Journal) Special Issue*. 54–73.

PUSZTAI G., FÓNAI M. & BOCSI V. (2019). A társadalmi státus transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinae et Sociologica,* Vol. 10. No. 28. 5–24.

PUSZTAI, G. & KOCSIS, ZS. (2019). Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, Vol. 8. No. 6. 193.

PUSZTAI G., KOVÁCS K. & HEGEDŰS R.(2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, Vol. 28. No. 4. 737–754.

PUSZTAI G. & SZABÓ P. CS. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse. *European Education*, Vol. 40. No. 2. 85–103.

REAY, D., CROZIER, G. & CLAYTON, J. (2009). Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology,* Vol. 43. No. 6. 1103–1121.

ROSS, S., CLELAND, J. & JOAN MACLEOD, M. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, Vol. 40. No. 6. 584–589.

SCHNEPF, S. (2014). *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Discussion Paper, IZA DP No. 8015. Forrás: https://www.iza.org/publications/dp/8015/do-tertiary-dropout-students-really-not-succeed-in-european-labour-markets

STIBUREK, S., VLK, A. & SVEC, V. (2017). Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 7. No. 1. 43–56.

STINEBRICKNER, R. & STINEBRICKNER, T. (2014). A major in Science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, Vol. 81. No. 1. 426–472.

TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. 89–25.

TINTO V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.

TRAUTWEIN, C. & BOSSE, E. (2017). The first year in higher education–critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, Vol. 73. No. 3. 371–387.

VOSSENSTEYN, H. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

WOLTER, S. C., DIEM, A & MESSER, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, Vol. 49. No. 4. 471–483.