

# FAKTOROK, MAGYARÁZATOK A SIKERES ÉS SIKERTELEN FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY HÁTTÉRÉBEN

A pszichológiai tényezők szerepe a lemorzsolódásban

DR. KŐRÖSSY JUDIT<sup>1</sup> – JAGODICS BALÁZS<sup>1\*</sup> – DR. MARTOS TAMÁS<sup>2</sup> –  
DR. SZABÓ ÉVA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

<sup>2</sup>SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Személyiség-, Klinikai és Egészségpszichológiai Tanszék

E-mail: balazs.jagodics@gmail.com

Benyújtva: 2020. április 28. – Elfogadva: 2021. március 23.

*Célkitűzés: Az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb felsőoktatási problémája a nagyarányú hallgatói lemorzsolódás vagy a diploma nélküli kilépés. A jelenség megértéséhez többféle elméleti és módszertani megközelítést használtak a kutatók. Tanulmányunk célja, hogy áttekintést nyújtson a lemorzsolódás témában megjelenő cikkek szemléletmódjáról, fókuszpontjáról és néhány eredményéről. A különböző megközelítésmódok bemutatása segítheti a meglévő ismeretek integrálását, a további kutatások megtervezését és a beavatkozási programjainak kialakítását.*

*Módszertan: A lemorzsolódást vizsgáló magyar és angol nyelvű tanulmányok kiválasztása online adatbázisokból történt meghatározott kulcsszavak alkalmazásával. A tanulmányokat a kutatási módszerek (változó és személyorientált módszer) és a vizsgálatok fókuszában álló kérdések (lemorzsolódás okai, működési modellek, változók csoportjainak súlya, hallgatók alkalmazkodási mintázata) alapján soroltuk csoportokba.*

*Eredmények: A témával foglalkozó szakirodalmi anyag áttekintése során négyféle csoport rajzolódott ki. Ezek közül három a változóorientált elemzést alkalmazta, míg a negyedik a személyorientált vizsgálatok csoportját alkotta. A tanulmány részletesen bemutatja e négy témacsoportot: 1. Befolyásoló vagy okozó faktorok csoportosítása; 2. A lemorzsolódást magyarázó modellek; 3. Pszichológiai változók és ezek súlyának azonosítása; 4. Különböző változók mintázata alapján kialakított hallgatói csoportok tanulmányi alkalmazkodása.*

*Következtetések: A megvitatás kiemeli az egyes megközelítésmódok előnyeit és gyenge pontjait a lemorzsolódás jelenségével kapcsolatban. A tanulmány utolsó fejezete azokat az új szempontokat emeli ki, amelyek a további lemorzsolódáskutatásban és az intervenciósi programokban is alkalmazhatók.*

*Kulcsszavak: felsőoktatási tanulmányi sikeresség, lemorzsolódási modellek, változóorientált megközelítés, személyorientált elemzés*

\* Levelező szerző

## BEVEZETÉS

A diploma nélküli kilépés a felsőoktatásból, vagyis a lemorzsolódás igen régóta vizsgált terület külföldön és hazánkban is (Pusztai, Fónai és Bocsi, 2019a; Szöllösi, 2019), és ennek során sokféle elméleti és empirikus munka látott napvilágot. A teoretikus írások, valamint a feltáró és elemző vizsgálatok azt igazolták, hogy a jelenséget befolyásolja a társadalmi-kulturális, oktatáspolitikai, intézményi-szervezeti és családi-egyéni-kortársi tényezők sokféle mintázatot mutató hatásrendszere. A témakörben megjelent külföldi és hazai tanulmányok nagy része a társadalmi folyamatokba ágyazva vizsgálja a lemorzsolódás okait, szereplőit és a kilépés sokféle, egyént, gazdaságot, felsőoktatási intézményeket és társadalmat is érintő következményeit (Csók és mtsai, 2018; Kerülő, 2018; Pusztai, 2019; Pusztai, Kovács és Hegedűs, 2019b; Pusztai és mtsai, 2019a; továbbá Kovács és mtsai, 2019.). A társadalmi háttér mint magyarázó tényező mellett a tanulással kapcsolatos kompetenciák, a középiskolai tanulmányok és ennek kapcsán az oktatásügy szerepét is több tanulmány vizsgálja (Molnár és Csapó, 2019; Hódi és Tóth, 2019; Pusztai, 2019). Murtaugh, Burns és Schuster, 1999). Az egyetemi tanulmányok korai befejezésének egyik főszereplője, formálója és elszenvedője az egyetemi hallgató, akinek a pszichológiai jellemzői is hozzájárulnak a sikeres vagy kudarcos tanulmányi pályafutás alakulásához. A magyarországi, gazdag ismereteket nyújtó lemorzsolódás-kutatásokban eddig kisebb súllyal jelentek meg azok a cikkek, amelyek a fiatalok pszichológiai attribútumait és ezek szerepét mutatták be a lemorzsolódás folyamatában (például D. Molnár és Gál, 2019; Czákó, Németh és Felvinczi, 2019). Így fontosnak tűnt az általunk tervezett és végzett lemorzsolódás-vizsgálat előtt, hogy áttekintsük és rendezzük a pszichológia tudományának oldaláról jelentkező és értelmezhető faktorokat úgy, hogy közben a jelenség széles körű beágyazottságának ismeretéről sem mondunk le.

Jelen tanulmány célja, hogy releváns csoportok kijelölésével segítsen áttekinteni a lemorzsolódás témában megjelenő, inkább pszichológiai és érintőlegesen szociológiai orientációjú cikkek szemléletmódját, fókuszpontjait és főbb eredményeit. Tanulmányunk részletesen bemutatja az eddig kialakult megközelítésmódokat, ezek erősségeit, előnyeit és gyenge pontjait, ami végül is a meglévő ismeretek integrálásában, a további kutatások megtervezésében, és a beavatkozás programjainak kialakításában nyújthat segítséget a szakemberek számára.

*Az anyaggyűjtés és feldolgozás módszere*

A tanulmányok összegyűjtésekor a Google Scholar és az EBSCOHost, ezen belül az Academic Search Complete, az Academic Search Ultimate és az ERIC adatbázisának angol nyelvű, teljes szöveggel letölthető cikkeit használtuk. A 2000–2020 időszakra korlátozva a következő keresőszavak alkalmazásával dolgoztunk: dropout, attrition, higher education, university, latent profile analysis. Külön kerestük a modellekre vonatkozó cikkeket, amelynek során a model szót is alkalmaztuk az előbbieket mellett, de időkorlát nélkül. A magyar nyelvű cikkek keresését és szelektálását a könyvtári folyóirat-katalogusba és a Google Scholarba írt lemorzsolódás szó alapján végeztük el.

A tanulmányokat a feldolgozás során két szempont alapján soroltuk csoportokba. A csoportosítás egyik szempontjaként azt választottuk ki, hogy milyen változókat alkalmaztak a vizsgálatokban, modellekben. Itt a változó- és a személyorientált kategóriákat hoztuk létre. Választásunk azért esett erre a szempontra, mert a cikkek áttekintésekor látható volt, hogy ez alapján a lemorzsolódás és bennmaradás témája új szemléletmóddal gazdagodott. A csoportok kialakításának másik szempontját a vizsgálatok fókuszában álló kérdések és témák határozták meg. Ez alapján négy nagyobb csoportot alakítottunk ki. Az első csoportot a lemorzsolódás okait, illetve befolyásoló tényezőit vizsgáló cikkek képezik. Ennek bemutatása során egy olyan kategóriarendszert ismeretünk részletesen, és illusztrálunk néhány kutatási eredménnyel, amelyet Magyarországon kevésbé említettek, ugyanakkor igen széles körét tartalmazza a hatást gyakorló tényezőknek. E csoport kiemelésével a vizsgált jelenség sokszoros meghatározottságára is utalni kívántunk. A második csoportot a lemorzsolódás jelenségének integráló modelljei alkotják. Ide azokat a korábbi, ismert és empirikusan is tesztelt vagy újabb keletű modelleket soroltuk be, amelyek a fontosabbnak és erősebbnek vélt tényezők együttesét és ezek dinamikáját, egymásra gyakorolt hatását ragadják meg akár a kilépés, akár a tanulmányok folytatása szempontjából. A kutatások harmadik csoportja nemcsak a tanulmányi átlagot meghatározó tényezőkre helyezi a hangsúlyt, hanem a sokféle – intellektuális, pszichológiai, tanulással kapcsolatos – faktor egymáshoz képest megjelenő súlyának bemutatására is. Erre a kategóriára – csakúgy, mint az előző kettőre – a változóorientált vizsgálati módszer alkalmazása jellemző. Végül a negyedik csoport a személyorientált vizsgálatok körül rajzolódott ki. Az idesorolt vizsgálatok nem a befolyásoló faktorokat vagy ezek rendszerét, hanem az eltérő módon alkalmazkodó hallgatói csoportokat azonosítják és kötik össze a sikeres vagy kudarcos tanulmányi eredménnyel.

### *A lemorzsolódás*

Általános jelenségnek tekinthető Magyarországon és világszerte, hogy a felsőoktatási végzettségűek nagyobb arányban találnak elhelyezkedési lehetőséget, és magasabb jövedelemmel rendelkeznek az alacsonyabb iskolai végzettségűekhez képest, nagyobb biztonságban vannak a gazdasági nehézségek esetén, rugalmasabban alkalmazkodnak a munkalehetőségek beszűküléséhez vagy a változó foglalkoztatási környezethez (Quinn, 2013; Varga, 2010), a társadalom iskolázottsági szintje pedig összefügg a gazdaság fejlődésével és versenyképességével (Lukács és Sebő, 2015). Ezek alapján a társadalom és a személyek számára is fontos szempont, hogy egy-egy korosztályból hányan kezdik el és fejezik be sikeresen a felsőoktatási tanulmányaikat. A mai európai felsőoktatási helyzetképre az jellemző, hogy bár nagy számban lépnek be a fiatalok az egyetem kapuin, átlagosan 30%-ra tehető az egyetemet be nem fejezők, vagyis a lemorzsolódók aránya (Lukács és Sebő, 2015; Varga, 2010), és a magyarországi lemorzsolódási ráta is több éve igen magasnak mondható (Ceglédi, 2019; Pusztai és mtsai, 2019a). Egyéni és gazdasági szempontból is lényeges kérdés tehát, hogy mivel magyarázható a nagymértékű lemorzsolódás, milyen folyamatok húzódnak meg az egyetemről való kilépés mögött, milyen pontokon és hogyan lehet segíteni a tanulmányok sikeres elvégzését,

és milyen szervezeteknek, csoportoknak van lehetősége, kompetenciája a veszélyeztetett hallgatók támogatására.

A felsőoktatási tanulmányok elvégzésével és a lemorzsolódás arányaival kapcsolatos kutatási eredményekről nehéz árnyalt képet kapni, akár még csak az európai országok tekintetében is. Ez részben azzal magyarázható, hogy a tanulmányok végzésének, befejezésének és a lemorzsolódásnak a fogalmait különbözőképpen definiálják az egyes országokban. A másik magyarázatot a mérési sokféleség adja, ami részben a fogalmi heterogenitásból, részben az elérhető adatok sajátosságaiból származik. Így a lemorzsolódás statisztikai vizsgálata is sokféle módon történik (Szemerszki, 2018; Lukács és Sebő, 2015). Arról sem szabad megfeledkezni ugyanakkor, hogy a különböző országok felsőoktatási szerkezete, pl. a kurzusok sorrendi kötöttsége, időtartama, illetve a hallgatói csoportok homogenitása igen eltérő képet mutat, és ez is befolyásolja a lemorzsolódás arányait (Quinn, 2013).

A felsőoktatási tanulmányok befejezését legegyszerűbben azon hallgatók arányával határozhatjuk meg, akik a képzésben, illetve intézményben maradván megszerzik a végzettséget igazoló oklevelet. Így szinte a lemorzsolódást is meghatározzuk azoknak a fiataloknak az arányával, akik diplomaszerezés nélkül hagyják el az intézményt. De a meghatározás bonyolultabbá válik, ha figyelembe vesszük, hogy több országban a befejezők közé sorolják azokat is, akik nem az adott egyetem falain belül maradván szereznek felsőfokú végzettséget, hanem más intézménybe vagy képzésbe lépnek át, vagy akár más országban fejezik be a tanulmányaikat (Szemerszki, 2018). A „lemorzsolódás” kifejezés ugyanakkor azt sugallja, hogy a hallgató végleg kimarad a felsőoktatási képzésből, de néhány vizsgálat azt igazolja, hogy ezek a fiatalok sok esetben későbbre halasztják a tanulmányok befejezését, és évekkal később folytatják a jóval korábban megkezdett tanulmányaikat (Quinn, 2013). A lemorzsolódás definiálásában tehát a képzőhely által megszabott tanulmányi idő is fontos szempont. Varga (2010) például lemorzsolódott hallgatóként azonosítja azokat az egyetemi felvételt nyert fiatalokat, akik a formális tanulmányi időre nem szereznek diplomát, jóllehet megemlíti, hogy e csoport egy része később vagy más képzőhelyen mégis befejezi a felsőoktatási tanulmányait. További fontos szempont, hogy vajon a diploma nélküli abszolutóriumot megszerző hallgatókat a lemorzsolódók vagy a képzést befejezők közé soroljuk (Czakó és mtsai, 2019). Az egyén vagy a társadalom oldaláról szemlélve is felvethető az a kérdés, hogy a diploma nélkül záródó, csak néhány évre korlátozódó felsőoktatási tanulmányokban való részvétel vajon veszteségnek és lemorzsolódásnak könyvelhető el, vagy a megszerzett tudás és ez elért pszichés fejlődés jelentős humán tőkének tekinthető, amely valamilyen formában megtérülhet (Pusztai és mtsai, 2019b). Az egyetem elhagyása néhány esetben nem a hallgató aktív kilépését jelenti, hanem az intézmény függeszti fel a hallgatói jogviszonyt a túl sok passzív félév, fegyelmi eljárás vagy a sok sikertelen vizsgaalom miatt. Több esetben a költségtérítés vállalásának megszüntetése is megjelenik a kilépés okaként (Dinyáné, Pusztai és Szemerszki, 2019). Quinn (2013) összefoglaló tanulmányában felhívja a figyelmet a sokféle szóhasználatra, kifejezésekre, amelyek ugyanakkor arra is utalnak, hogy a lemorzsolódásért, kilépésért, nem teljesítésért, hallgatói mobilitásért alapvetően az egyént vagy az intézményt terheli-e a felelősség. Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy mind a tanulmányok folytatásának, mind a lemorzsolódásnak a meghatározása és mérése nagyon különböző módon történhet (ld. Pusztai, 2018b; Szemerszki, 2018).

Nemcsak gazdasági szempontból fontos a tanulmányok sikeres folytatása és befejezése, hanem a felsőoktatási intézményeknek is alapvető érdeke, hogy nagyszámú hallgatónak nyújtsion értékes képzést. Az oktatás vonzó jellegének egyik mutatója éppen az, hogy milyen arányban fejezik be tanulmányaikat a beiratkozott hallgatók. Az intézményi érdek mellett hangsúlyozni kell a hallgatók egyéni, személyes törekvéseit, céljait is, amelyek persze nem mindig jelentenek egyet az elsőnek választott szak befejezésével. Sokszor a megfelelő tartalmú és orientációjú szak kiválasztását, megtalálását értjük a sikeres képzés fogalmán, így az új szakra/intézménybe való jelentkezést, sőt a képzés későbbi folytatását is sikeres befejezésnek tekinthetjük.

### *A lemorzsolódás arányai az EU-ban és Magyarországon*

A 2007-es adatok szerint az OECD-országokban, illetve az EU19-országokban 29-30%-os volt a diploma nélkül kilépők száma (Varga, 2010). A 2013-as Quinn-jelentés szerint Dánia (80%), az Egyesült Királyság (79%) és Németország (75%) hallgatói fejezik be a legnagyobb arányban a megkezdett egyetemi képzést. A legkisebb diplomaszerezési arány pedig Lengyelországban (62%), Magyarországon (48%) és Olaszországban (46%), tapasztalható. A jelentés azt is tartalmazza, hogy leginkább a hátrányos társadalmi-gazdasági környezetből származókat, a férfiakat, a kisebbségi csoportok tagjait és a fogyatékkal élőket érinti a kimaradás veszélye. Sokan azt feltételezték, hogy a felsőoktatás kiszélesítése, tömegessé válása áll a nagyarányú kimaradás mögött, de ezt cáfolják azok az országok, ahol sokféle rétegből érkeznek a hallgatók, mégis magas a sikeres befejezés aránya (pl. Dánia). Az intézmény elhagyásának tényezői közül leginkább a bizonytalan társadalmi és gazdasági háttér magyarázza a lemorzsolódást.

A magyarországi lemorzsolódás magas aránya tartósan jelen van a felsőoktatásban. Egy 2007-es mérés szerint 45%-os a diplomát meg nem szerzők aránya (Varga, 2010), a 2009/10-es tanévben pedig az alap- és osztatlan képzésben 36–38%-os a diploma nélkül kilépők aránya az SZTE-n (Lukács és Sebő, 2015). A 2015-ből származó mérés szerint az alapképzést be nem fejezők aránya 36–38%, a mesterképzést elhagyók viszont csak 14–17%-át jelentik a beiratkozott hallgatóknak (Derényi, 2015, id. Szemerszki, 2018). A lemorzsolódási arányok változatosságát a különböző tanévek kiemelése és a mérési módszerek eltérései magyarázzák. Túl a sokféleségen, az adatok arra is rámutatnak, hogy a gazdasági növekedés motorjának tekintett felsőoktatási képzés hatékonysága közel sem optimális, nem biztosítja ugyanis kellő mértékben a társadalmi fejlődéshez szükséges szellemi tőkét.

### **A LEMORZSOLÓDÁS HÁTTERE, FONTOSABB FAKTORAI**

A megkezdett felsőoktatási képzésből való lemorzsolódás egy olyan folyamatként érthető meg, amelyben sokféle okot, magyarázó tényezőt ismerhetünk fel, és ezek a befolyásoló faktorok egymással összefonódva hatnak a hallgatók tanulmányaira, menni vagy maradni döntésére (Quinn, 2013; Csók és mtsai, 2018; Kerülő, 2018; Miskolczi, Bársony és Király, 2018; Pusztai, 2019). A magyarországi tanulmányokban többféle csoportosítást találjuk meg a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőknek. Kerülő (2018) a

Magyar Rektori Konferencia vizsgálati anyagának elemzéséből készítette a következő hat tényezőcsoportot: intézményi, tantárggyal kapcsolatos, jogszabályi, középiskolai, oktatói és hallgatói tényezők, amelyek elsősorban a felsőoktatás keretei között írják le a kilépés vagy maradás meghatározó elemeit. Miskolczi és munkatársai (2018) négy csoportba sorolták a lemorzsolódás fontosabb faktorait: gazdasági, pedagógiai-pszichológiai, társas-kulturális és intézményi, amely tényezők megjelenítik a lemorzsolódás szélesebb, gazdasági és társadalmi kontextusát is. Olyan faktorokat is említenek külföldi és hazai szerzők, amelyek három csoportot alkotnak a hallgató – intézmény – külső hatások kapcsolatában (Pusztai, 2019; Doll, Eslami és Walters, 2013). A pull, a kívülről húzó faktorok a hallgatók belső ösztönzőit terelik el a tanulmányok befejezésétől, ilyenek például az anyagi problémák, a lehetséges munkaalkalmak, családi változások. A push tényezők közé tartozik az intézmény belső működéséből származó nehézségek (intézmény merev szabályozási rendje, a követelmények és értékelés tisztázatlan vagy teljesíthetetlen normái, nagyon magas tandíj), amelynek során a lemorzsolódás valószínűsége növekszik. A fall out, vagyis a kiesést serkentő faktor nem is mindig aktív döntés következtében alakul ki, sokszor inkább olyan melléktermék, amelyet a személyi és oktatási támogatás elégtelensége hoz létre, és aminek következtében kialakul a lemondás, apátia, például a nem megfelelő tanulmányi előrehaladás miatt.

Quinn (2013) a lemorzsolódást előidéző tényezőket az alább bemutatott hat csoportba gyűjtötte össze, amelyek között az oktatáspolitikai is helyet kapott. A szerző ezeket a faktorokat a különböző Európai Unióba tartozó országok számára is iránymutatónak vélte a lemorzsolódás megítélésében és kezelésében. E faktorok mindegyike vagy a faktorok egy csoportja együtt befolyásolja a tanulmányok végzésének sikertelenségét, jóllehet nem feltétlen ugyanolyan súllyal jelennek meg az egyének, illetve az egyes országok szintjén. A hat faktor elemeinek bemutatását néhány illusztráló vizsgálat is követi.

A *szociokulturális tényezők* elsősorban olyan várakozásokat vagy önbeteljesítő jóslatokat tartalmaznak a családok, a helyi közösség vagy az egyetemi oktatók részéről, amelyek a nem hagyományos (pl. idősebb, fogyatékkal élő, első generációs vagy etnikai kisebbséghez tartozó) hallgatók tanulmányi sikerére vagy kudarcára vonatkoznak. Ezek az attitűdök hatással vannak a hallgató önmagáról alkotott megítélésére, így könnyebben elfogadhatóvá teszik számára akár a kimaradás lehetőségét is. Ezen túl a helyi munkaerőpiaci lehetőségek is befolyásolják a fiatal döntését azzal kapcsolatban, hogy mennyire érdemes küzdeni a tanulmányok befejezéséért. Ahogy azt a kilépő hallgatókkal készült interjúk igazolták, a nem tradicionális, munkásosztályba tartozó kanadai hallgatók – a középosztálytól eltérő nyelvi készségeik, öltözködésük, kapcsolati hálójuk alapján – úgy érzik, hogy ők idegenek az egyetem falai között, nem odaillokk, nem tudnak kapcsolatot találni a hallgatótársakkal, és megfelelőbb számukra egy gyakorlatiasabb, alkalmazott szintű továbbtanulási lehetőségre való pályamódosítás (Lehmann, 2007). A családi szociokulturális attitűdök szerepét igazolta az idézett kutatásban az a vizsgálati eredmény is, hogy az egyetem elhagyásában a szülők is támogatták az egyébként jól teljesítő munkásfiatalokat, míg a középosztálybeli, súlyos tanulmányi kudarcot mutató hallgatók esetében a szülők csak sokszoros tanulmányi segítségnyújtás után járultak hozzá a gyermekeik kilépéséhez.

*Strukturális tényezőknek* tekinthetők a társadalmi egyenlőtlenséget fenntartó szegénység, a nemi, faji, rétegbeli hátrányos helyzet. E faktorok megnehezítik a tanulmányok folytatását az alacsony jövedelmű, a továbbtanulást kevésbé értékelő rétegekből származó fiatalok számára. Ezek a strukturális tényezők határozzák meg azt is, hogy milyen színvonalú alap- és középfokú képzésben vehetnek részt a gyerekek és serdülők. A szülők alacsony iskolai végzettségének és szocioökonómiai státuszának hatását a lemorzsolódásra olyan tényezők közvetítik, mint a hallgatók tanulás melletti munkavállalása vagy az egyszülős családok anyagi nehézségei, illetve a szülői nyomásgyakorlás a családi vállalkozás folytatásával kapcsolatban (Araque, Roldán és Salguero, 2009). A magyarországi lemorzsolódás jelenségének hátterében is megtalálható az anyagiak és a munkavállalás szerepe, ami kiegészül a tanulmányi nehézségekkel, az intézményi segítségnyújtás hiányával és a tanulmányokat érintő motivációvesztéssel, illetve kiábrándulással, továbbá az is igazolható, hogy a tanulást folytatók és a lemorzsolódás rizikójával élő hallgatók között az anyagi stabilitás a legjellemzőbb különbség (Pusztai, Kovács és Hegedűs, 2019). A társadalmi egyenlőtlenség ugyanakkor sajátos felsőoktatási motivációt és attitűdöt alakíthat ki. Egy szintén hazai vizsgálat azt mutatta, hogy az egyetemi tanulmányaikat be nem fejező, alacsony iskolai végzettségű családi háttérből érkező fiatalokra kevésbé jellemző, szemben a magasabb iskolai végzettségű családból származókkal, hogy a képzés tartalmával kapcsolatos elvárások kudarcával vagy a jobb boldogulási lehetőséggel magyarázták volna a felsőoktatási intézmény elhagyását (Pusztai és mtsai, 2019a). A továbbtanulás motivációjaként viszont ők említették leghangsúlyosabban a kitörés, a társadalmi előrejutás lehetőségét, náluk tehát a felsőoktatási tanulási lehetőség jóval erősebb motiváció, mint például a szakhoz kapcsolódó érdeklődés. Ugyanakkor egy, a több vizsgálat alapján készült metaanalízis azt jelezte, hogy az egyetemen maradóknál ezek a strukturális tényezők kevésbé hatnak: az ő esetükben ugyanis a demográfiai változók hatásnagysága igen alacsony a tanulmányi sikerességet tekintve, és a szocioökonómiai státusz csak kismértékben korrelál az egyetemi tanulmányi eredménnyel (Richardson, Abraham és Bond, 2012).

Az olyan *politikai tényezők*, mint a felsőoktatással kapcsolatos stratégiai döntések, szintén képesek negatívan befolyásolni a hallgatók tanulási lehetőségét és a tanulmányok befejezését, egyrészt a hallgatók anyagi támogatásának csökkentésével vagy alacsony szinten tartásával, másrészt az egyetemek anyagi forrásainak szűkítésével. A dániai jelentős mértékű ösztöndíjmelés azt igazolta, hogy míg korábban az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező hallgatók valóban nagyobb valószínűséggel maradtak ki az egyetemről, a bevezetett ösztöndíjreform éppen az ő esetükben, és különösen a természettudományokat tanulók körében komoly mértékben csökkentette a lemorzsolódás arányát a harmadik tanulmányi évben (Arendt, 2013). Az ösztöndíjak szelektív megerősítő és támogató hatása figyelhető meg abban a felmérésben is, amely szerint az állami finanszírozású támogatás az egyetemi jelentkezések számát valóban növelte, de a tanulmányok folytatására nem volt hatással, és elsősorban azokat a hallgatókat bírta maradásra az adott egyetemen az anyagi támogatás, akik a középosztályhoz tartozva nagyobb adósságot is vállalni tudtak (Herzog, 2005). Az oktatáspolitikai döntések közé sorolható az a magyarországi gyakorlat, amely bizonyos szakokon két nyelvvizsga teljesítéséhez köti az egyetemi diploma megszerzését. E kritérium követ-

keztében itthon elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettségű családok gyermekei azok, akiknek „benragad” a diplomája, akik tehát a második nyelvvizsga hiánya miatt nem kapják meg a végső bizonyítványt, és így a lemorzsolódott csoport létszámát növelik (Pusztai és mtsai, 2019a).

Az *intézményi faktor* olyan intézményi kultúrának és gyakorlatnak tartható, amely nem támogatja a hallgatók sikeres tanulmányi teljesítményét. Ilyen például a nem megfelelő értékelési rendszer vagy a nem támogató oktatói csoport, akik nem veszik figyelembe a hallgatók különbségeit, de idesorolható az a tanterv és pedagógiai módszer is, amely nem ismeri el a sokféle tudásformát. E tényezőkhöz tartozik még az épületek megközelítésének nehézsége és a fogyatékkal élők szükségleteire való érzékenység hiánya is. Egy empirikus tanulmány szerint az oktatói támogatás észlelése valóban kapcsolatban állt a tanulmányok folytatásának szándékával, különösen azoknál a hallgatóknál, akik úgy érezték, hogy van kapcsolatuk a karral, és a kari oktatók számára fontosak a hallgatók, illetve a tanítás színvonala (Bers és Smith, 1991). A Dél-afrikai Köztársaságban mért adatok szerint pedig a közgazdaságtant hallgatók tanulmányi eredményére pozitív hatással volt a tanári kompetencia, a tanítási módszer és a tananyag minősége is, a matematikai képességnek viszont nem volt jelentős szerepe (Ganyaupfu, 2013). Az oktatók korrekt magatartásának hiányával, vagyis az oktatókba vetett bizalom hiányával magyarázta a lemorzsolódott magyar hallgatók (605 fő) harmada a tanulmányok megszakítását, sőt e csoport kétharmada legalább két szereplővel kapcsolatos bizalomvesztést jelölt meg a tanulmányi kudarc okaként (Pusztai, 2018a).

A felsőoktatásból való kilépést serkentő *személyi tényezőkhöz* sorolhatók a mentális betegségek, a megélt traumatikus események, és a családi, kortársi, kulturális, munkával kapcsolatos vagy a vallási elkötelezettségek. A mentális problémák és a lemorzsolódás kapcsolatának empirikus vizsgálata azonban éppen azt igazolta, hogy olyan mentális betegségek, mint a kezelt depresszió, szorongás, pszichózis és evési zavarok, nem jósolták be a szociális munkás, nővér- és egészségügyi szakember képzési szakon a lemorzsolódást, sőt az egészségesek jelentősen nagyobb aránya hagyta el diploma nélkül e képzéseket, mint a mentális betegségekkel küzdők (Tamin, 2013). Egy másik vizsgálati eredmény a szorongás és depresszió háttérben álló nehéz életesemények negatív hatására mutatott rá (Andrews és Wilding, 2004). Az alapszakos hallgatók körében vizsgált életesemények elemzése azt igazolta, hogy kontrollálva a belépéskor mutatott szorongásos és depresszív tüneteket, az anyagi nehézségek és a személyes fizikai sérülések járultak hozzá a depresszió előrejelzéséhez, a szorongás bejölését viszont egyedül a gyakran említett kapcsolati problémák (szeparáció, a kapcsolat másik tagjának súlyos problémája) tették lehetővé. A tanulmányok közepén mért gyengébb vizsgateljesítmény az anyagi nehézségekkel állt kapcsolatban, és ezt a kapcsolatot a depressziós tünetek közvetítették. A mentális problémákon túl a családtaggal kapcsolatos gondoskodás felelőssége is negatív hatással lehet a tanulmányok folytatására éppen úgy, mint a választott intézmény térbeli távolsága, időt igénylő megközelítése. Egy öt évet átfogó adatsort elemző tanulmány azt igazolta, hogy a más államban lakó egyetemi hallgatók nagyobb valószínűséggel hagyják el az intézményt, mint az adott államban élők, és ennek gyakran a nem megfelelő ösztöndíjrendszer az oka, amely nehezíti a költségesebb megélhetési lehetőségeket (Murtaugh, és mtsai, 1999).



A *tanulási tényezők* a tanulás problémáit és a felsőoktatási képzés gyengeségeit foglalják magukban. Részletesebben kifejtve olyan faktorok tartoznak ide, mint a nem megfelelő belépési kvalitások, problémák az íráskészségben, problémák a saját tudásra való rálátásban és a célok kitűzésében, a nem megfelelő tanulmányok választása, az órák látogatásának gyakori mellőzése, téves észlelése a tanulmányok és a későbbi pálya kapcsolatának. A tanulási jellemzők mellett a kevésbé ösztönző és a rosszul szervezett oktatás is idetartozik, például az első félévben felvehető alapozó vagy bevezető kurzusok túl magas színvonala, érthetlensége, aminek háttérében sokszor a hiányos középiskolai tudás áll (Lendvai, Panyor és Hampel, 2019). Nemcsak az egyes tényezők befolyásolják a tanulmányi eredményeket, illetve a lemorzsolódást, hanem a több faktor együtteséből származó latens profilok is jól magyarázzák a felsőoktatási sikereket és kudarokat. A pályával kapcsolatos elkötelezettség eltérő profiljai, amelyek pl. az önszabályozott tanulás, a tanulással kapcsolatos elkötelezettség, a pályaválasztás bizonyossága és a kimerültség együtt járásából rajzolódtak ki, különböző tanulmányi teljesítménnyel korreláltak (Ketonen és mtsai, 2016). Tanulmányi eredmény és kreditérték szempontjából az elkötelezett hallgatók teljesítettek a legjobban, akikre jellemző volt a tanulással kapcsolatos elkötelezettség és a biztos pályaválasztás. A legalacsonyabb tanulmányi teljesítményt az elkötelezettség nélküli csoport (elkötelezettség hiánya, bizonytalanság a pályaválasztásban, kimerültség) érte el, valamint a döntés nélküli profilú csoport (bizonytalan pályaválasztás és kevésbé erős elkötelezettséghiány) mutatott. Az egyes konkrét motívumok szerepét igazolta az a vizsgálat, amely szerint a magyar, román, szerb és ukrán egyetemi hallgatók elkötelezett tanulmányi munkájára elsősorban a „tudás gyarapításának” belső és a „még ne kelljen dolgozni” külső ösztönzője gyakorolt pozitív hatást, ugyanakkor ezek az öndeterminációs modell alapján meghatározott külső (ellenőrzött szabályozásként ható, kívülről érkező jutalmazás és büntetés) és belső (pszichológiai szükségleteket teljesítő) motivációs faktorok csoportja nem befolyásolta a perzisztenciát (Kovács, 2018). A különböző tanulási motívumok nemcsak a tanulmányi teljesítményt és a tanulmányok folytatását befolyásolják, hanem a lemorzsolódás veszélyének észlelését is. Az olyan vélekedések és motiváló nézetek mintázata, mint a diploma értékességébe vetett hit, a tanulás befejezésével kapcsolatos elkötelezettség és a bennmaradást segítő erőfeszítés, négy különböző hallgatói csoportot hozott létre, akik másféle társadalmi háttérből érkeztek, és eltérően ítélték meg a tanulmányaik folytatását vagy megváltoztatását, így a lemorzsolódás lehetőségét is (Ceglédi, 2019). Az anómiások kevés erőfeszítést tesznek, nem hisznek a diploma hasznosságában, és ők azok, akik nagyobb mértékben gondolják, hogy diploma nélkül hagyják el a képzést. A potyázók csoportja nem tesz erőfeszítést, de hisz a diploma értékességében, és kevésbé bízik abban, hogy befejezi a tanulmányait. A célorientált perzisztens csoportba tartozók nagy erőfeszítést tesznek, hisznek a diploma értékes voltában, és kevésbé valószínű számukra a tanulmányok diploma nélküli befejezése. A rituális perzisztensek elszántak a tanulmányok befejezésében, nagy erőfeszítést tesznek ezért, de nem hisznek a diploma értékében, illetve fontosságában, tehát ők azok, akik rituálisan teljesítik a követelményeket, és a háttérben alacsony önértékelés is előfordulhat. Egy másik magyarországi vizsgálat azt igazolta, hogy a motiváció hiánya, a tanulmányokkal kapcsolatos kiábrándulás jelzi előre a lemorzsolódással kapcsolatos intenciókat, vagyis a megkezdett félév megszakításának gondolatát (Czakó és mtsai,

2019). Az amotivációt több pszichés tényező is bejósolta: pozitívan a depresszív tünetek mennyisége, negatívan a tanulmányi elkötelezettség és az extrinzik identifikációs motiváció. A tanulmányi bevonódást, elkötelezettséget pedig a képzésre vonatkozó elégedettség, a tanulási intrinzik motiváció, a saját teljesítményi elvárások és az észlelt tanulási kompetenciák jelezték előre. A tanulási tényezőkhöz sorolhatók a tanulmányok folytatásának olyan adatai, mint a kreditszám és a félévi beiratkozás. Ez alapján a magyar orvostanhallgatók esetében (Dinyáné és mtsai, 2019) és az ELTE hallgatóinak vizsgálatában (Czakó és mtsai, 2019) kimutatható volt, hogy a lemorzsolódás esélyét növelte a kreditszám-emelkedés lassulása, a passzív félévek számának növekedése, és a költségtérítéses képzésben való részvétel, vagy az ebbe való átkerülés, miközben a kollégiumi elhelyezés egyfajta védelmet jelentett a kimaradással szemben (Dinyáné és mtsai, 2019).

A hat faktorhoz tartozó tényezők nemcsak külön-külön hatnak a lemorzsolódásra, hanem egymással is összefüggésben állnak, hiszen például a tanulással kapcsolatos negatív hozzáállás származhat a kevésbé színvonalas oktatásból, de a családi kulturális tőke hiányából is (Quinn, 2013). Emellett Quinn (2013) azt is megemlíti, hogy hasonlóan nehéz körülmények esetén a hallgatók egy része mégis befejezi az egyetemet. A nehézségek ellenére is sikeres hallgatói pályafutás fontos háttértényezőjét láthatjuk például a reményérzésben. A remény két összetevője, a személyes hatóerő és a megoldási lehetőségek, olyan dinamikus kognitív motivációt jelentenek, amely lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy a problémákat a siker lencséjén keresztül szemléljék. Így azok a hallgatók, akik magas pontszámot értek el a remény skálán, jobb tanulmányi eredményt mutattak fel, és közülük kevesebben hagyták ott a felsőoktatást, mint az alacsony pontszámmal jellemezhető hallgatók (Snyder és mtsai, 2002).

Szöllősi Gábor tanulmánya (2019) kitér azokra a további tényezőkre, amelyek, túl az előbb említetteken, befolyásoló és magyarázó faktoroknak tekinthetők. A társadalmi változások feltárása, a hallgatói megfontolások döntésméleti felfogása, valamint a hallgatói élettörténetek, életutak tapasztalatainak figyelembevételre tekinthetők olyan további szempontoknak, amelyek közelebb vihetik a kutatókat, oktatókat és az egyetem vezetőit a lemorzsolódás megértéséhez és kezeléséhez. A tanulmányok korai feladását új szemlélet mentén magyarázza a szociális konstrukcionista felfogás (Szöllősi, 2019). E szemléletmód szerint a lemorzsolódás jelenségének vagy annak egy-egy jellemzőjének az értelmezése, felfogása, magyarázata akár az intézményi részvevők, akár a hallgatók közössége oldaláról fontos befolyásoló, sőt döntő tényező lehet a tanulmányok folytatásával vagy megszakításával kapcsolatban. Nemcsak a tanulmányokkal, társas érintkezéssel kapcsolatos események, történések hatnak a hallgatói akadémiai viselkedésre, hanem ezeknek a magyarázata is, amelyet a különböző csoportok az interakciók során alkotnak meg. Az értelmezések tartalmát négy tényező mentén érdemes vizsgálni a szerző szerint: 1. az egyetemi tanulmányok szerepe, értéke; 2. az egyetem és a hallgató illeszkedésének lehetősége és normája; 3. a tanulás, tudás, teljesítmény felfogása; 4. az egyetem közösségeihez való tartozás jelentése alapján (Szöllősi, 2019).

Az említett változók jól leírják a lemorzsolódásra ható tényezőket, de a háttérben olyan társadalmi, gazdasági, demográfiai jellemzők is megtalálhatók a 20–21. század fordulóján, amelyek sajátos keretét adják a hallgató-intézmény megfelelésnek. Somlai azt emeli ki, hogy a posztindusztriális társadalmakban az iskolában töltött idő meg-

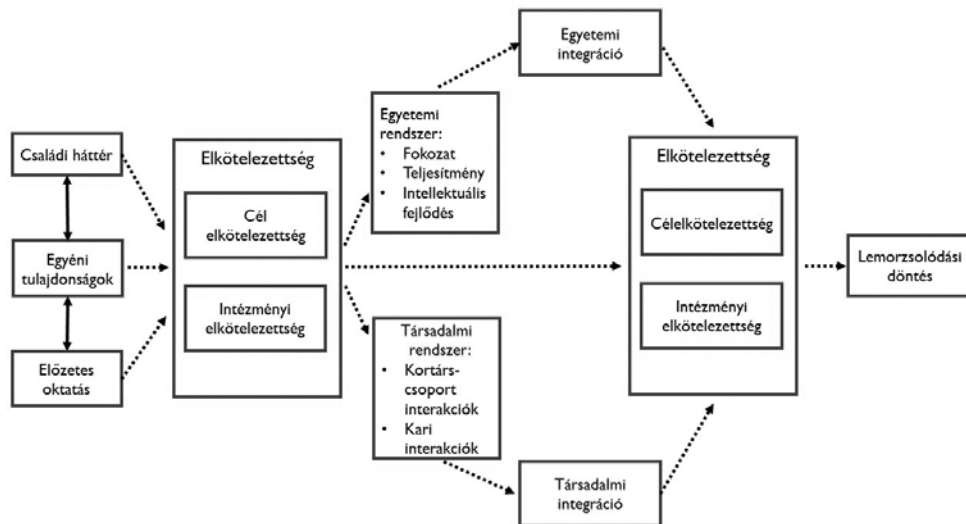
hosszabbodik, a felnőtté válás kitolódik, a posztadoleszcens fiatalok, illetve nemzedékek pályaválasztási döntései többször is módosulhatnak a nem sztenderd életút mintázatok kialakítása során (Somlai, 2011). E társadalmi és gazdasági változás talaján még inkább megérthető a hallgatók egyetemi évek alatt mutatott pályamódosítása, amely sokszor lemorzsolódásként jelenik meg a statisztikákban.

## MODELLEK A HALLGATÓK FELSŐOKTATÁSI PÁLYAFUTÁSÁRÓL

A lemorzsolódás vagy a tanulmányok folytatásával kapcsolatos tényezők ismerete nem ad választ arra, hogy milyen módon kapcsolódnak össze a legmeghatározóbbnak tekintett változók, és milyen dinamikája, egymásra hatása van a kiemelt tényezők rendszerének. Többféle modell létezik a felsőoktatási kilépés vagy folytatás értelmezésére, amelyek különböző változók egymásra hatásaként magyarázzák a hallgatók viselkedését. A modellek mindegyike törekszik arra, hogy széles környezeti kontextusba helyezze a hallgatói teljesítmény alakulását, a maradni-menni döntést, az intézménnyel kapcsolatos elkötelezettséget. Az első három modellt több vizsgálat is alkalmazta, illetve igazolta, és e modellek szerzői reflektáltak is egymás munkáira. A negyedikként bemutatott lemorzsolódási útvonal sajátossága az, hogy olyan rövid periódust vizsgál és értelmez (az első két szemesztert), amely lemorzsolódás szempontjából a legkritikusabb időszaknak tekinthető.

### *Tinto lemorzsolódásmodellje*

Az egyik legismertebb a *Tinto-féle modell*, a *Lemorzsolódás Longitudinális Modellje* (Longitudinal Model of Dropout, Tinto, 1975). A szerző a lemorzsolódást és a bennmaradást is folyamatként írta le, ahol a képzőhely tanulmányi és társas szerkezetének és a fiatalnak az interakciója hat az egyetemi pályafutásra azáltal, ahogy a céllal és intézménnyel kapcsolatos elkötelezettség formálódik. Belépéskor a családi háttér, egyéni jellemzők és tapasztalatok (korábbi oktatás) láthatók az egyén oldaláról, amelyek közvetlen és közvetett módon is befolyásolják a teljesítményét, ill. a kezdeti cél- és intézményi elkötelezettséget. Ezek a jellemzők és elkötelezettségek lépnek interakcióba az intézmény strukturális és normatív jellemzőivel, és ez vezet az intézmény társas és tanulmányi rendszerébe történő integrációhoz. Tinto szerint minél nagyobb ez az integráció, annál erősebb az elkötelezettség a speciális intézménnyel és a befejezés céljával kapcsolatban. Az egyetemi tanulmányok folytatását vagy a kilépést a hallgató befejezéssel kapcsolatos és az intézménnyel kapcsolatos elkötelezettségének a kölcsönhatása fogja megadni (Tinto, 1975; Terenzini és Pascarella, 1980). A hallgatók az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatban ár-előny értékelést végeznek, és akkor lépnek ki, ha úgy érzik, hogy másféle aktivitásba való befektetés nagyobb előnnyel jár a költséghez képest. Ez a költség-haszon értékelés végül is a befejezéssel és az intézménnyel kapcsolatos elkötelezettségben tükröződik. Az elemzés, illetve a helyzet észlelése függ az egyéni jellemzőktől és az intézménytől is, illetve a kettő interakciójától.



1. ábra. Tinto-féle Lemorzsolódás Longitudinális Modellje (Tinto, 1975, 95)

A modell három szakaszát írta le a hallgató-intézmény interakciónak (1. ábra), így az időbeli folyamat is fontos szerepet kapott a lemorzsolódás magyarázatában (Tinto, 1987, 1993, id. Elkins, Braxton és James, 2000). A három szakasz a szeparáció, átmenet, inkorporáció elnevezést kapta. Az egyetemi belépéskor kezdődő (és 1., 2. félévben jellemző) szeparáció a korábbi közösségről (család, barátok, középiskola, lakóhely) való leválást jelenti, ami bizonyos mértékig a korábbi közösség normáinak elutasítását is jelenti. Erre a folyamatra hatnak a hallgató jellemzői és korai elkötelezettsége (intézménnyel, szakkkal), valamint a szülők, barátok támogatása, ami egyet jelent részükről az egyetemi értékek elfogadásával. A sikeres szeparáció szakasz után az átmeneti és az inkorporáció szakasz az, amely végső soron befolyásolja a maradás vagy kilépés eldöntését.

Az egyik Tinto modelljét alkalmazó tanulmányban három különböző vizsgálati csoportban is igazolódott, hogy az intézményi jellemzők, valamint az egyéni jellemzőknek és a tanulmányi és társas integráció komponensének az interakciója jelentősen hozzájárult a hallgatói kilépéshez (Terenzini és Pascarella, 1980). Ugyanakkor a vizsgálatok eredményei arra is felhívták a figyelmet, hogy a kilépés és a tanulmányok folytatásának eldöntése igen komplex és dinamikus folyamat, amelynek csak néhány elemét sikerült azonosítani.

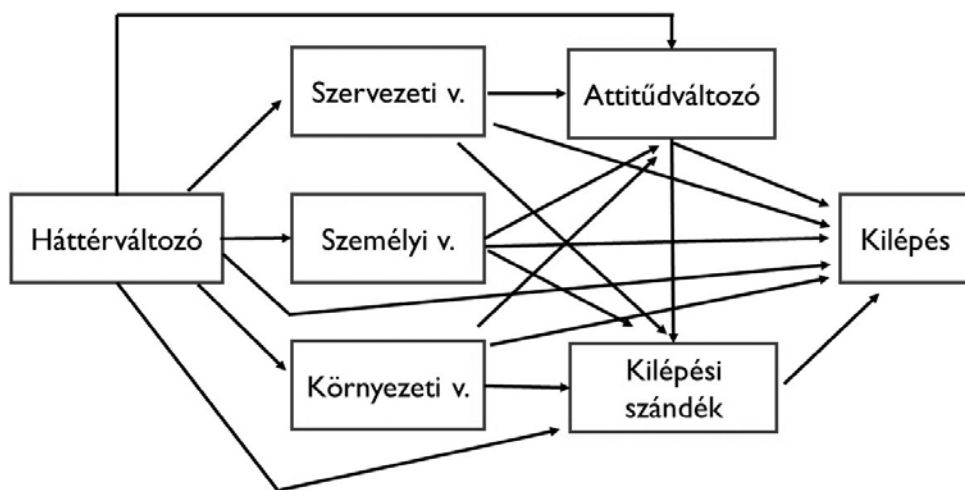
A szeparáció fázisát és annak meghatározó tényezőit kívánta ellenőrizni Elkins, Braxton és James (2000) vizsgálata, amelyben 411 első évfolyamos hallgató vett részt. Az útelemzés azt mutatta, hogy a családi, baráti és kortársi támasznak van a legerősebb hatása a menni/maradni döntésre: akik támogatást érzelenek, azok nagyobb valószínűséggel folytatják a megkezdett tanulmányokat. Az értékek és attitűdök elutasítását is igazolta az elemzés: azok a hallgatók, akik úgy érezték, hogy el kell utasítaniuk a korábbi értékeiket, nagyobb valószínűséggel irakoztak be a második szemeszterre. A szerzők szerint ezek az eredmények igazolják a szeparáció szakaszának létezését, illetve az ebben a szakaszban ható támasznak és értékelutasításnak a „maradni” döntésre kifejtett hatását.

Az oktatókkal, és még inkább a szülőkkel fenntartott (ún. intergenerációs) kapcsolat megtartó hatását igazolta az a magyar vizsgálat, amelyben kelet-magyarországi, ukrán, szlovák, román és szerb területen működő magyar nyelvű felsőoktatási intézmények hallgatóinak perzisztenciája, felsőoktatási képzésben maradása állt a Tinto-modellt alkalmazó kutatás fókuszában (Pusztai, 2018b). A képzés folytatása jellemzőbb volt a női hallgatókra, mint a férfiakra, a szülők iskolai végzettsége ugyanakkor nem befolyásolta a maradás szándékát, a jobb anyagi körülmény viszont éppen ellene hatott. Az elemzés fontos eredménye volt, hogy az intézményi önkéntes hallgatói csoportokban (kortársi, intragenerációs kapcsolatokban) való részvétel inkább csökkentette a maradás szándékát. Az oktatókkal és jelentősebb mértékben a szülőkkel való szoros kapcsolat perzisztenciát magyarázó hatását a szerzők azzal magyarázták, hogy a felsőoktatási intézmények működését inkább a formalitás és a személytelenség jellemzi, ahol stabil közösségi támogatás csak kevéssé valósul meg, így a szülőkkel és az oktatást-kutatást fontosnak tartó oktatókkal való kapcsolat hat legerősebben a tanulás folytatásának szándékára.

Ugyanakkor azt is érdemes megemlíteni, hogy nem minden vizsgálatnak sikerült igazolni az intézmény erős hatását. Richardson és munkatársai (2012) a társas integráció mérésére alkalmazott tényezőknél (tanulmányi, társas, intézményi elkötelezettség, céllal kapcsolatos elkötelezettség, társas támasz) csak nagyon kicsi korrelációt talált a tanulmányi eredménnyel. Szerintük ez a gyenge kapcsolat nem igazolja Tinto modelljét.

### *Bean Hallgatói Kilépés Modellje*

Bean a lemorzsolódás meghatározóin túl oksági összefüggéseket kívánt felvázolni a modelljében (Model of Student Attrition, Bean, 1981a, 1981b). A modell az egyén és a kiválasztott intézmény interakciójára, illetve az egyén-szerep illeszkedésre helyezi a hangsúlyt (2. ábra).



2. ábra. A lemorzsolódással kapcsolatos változók kauzális sorrendje (Bean, 1981a, 39)

Bean egyik tanulmányában (Bean, 1981b) leírja a modell elemeit, majd egy másik cikkben (Bean, 1981a) a modell operacionalizált változóit és a vizsgálat eredményeit. A háttérváltozók az érettségi előtti objektív információkat, illetve akár az attitűdöket is magukban foglalják, amelyek a következő módon jelentek meg a lemorzsolódás-vizsgálatban: az apa és anya iskolai végzettsége, a középiskolai tanulmányi eredmény, a szülőváros és a középiskolai város nagysága, illetve a szülőváros távolsága. A háttérváltozó hatással van három nagy változóra: a szervezeti, személyi és környezeti változókra. A szervezeti változók, amelyek a hallgató megfigyelésével szerezhetők meg, olyan tényezőkre vonatkoznak, mint az egyetemi szintek, illetve évfolyamok, informális kapcsolat a karral, centralizáltság, tagság a kampusz szervezetében, egyetemi tanulmányi program versenyszerű jellege, órákról való hiányzás, kurzusok elérhetősége. A személyi változók köre három elemet foglal magába: a céllal való elkötelezettséget (mennyire fontos az alapfokozat befejezése), a szak és foglalkozás választására vonatkozó bizonyosságot és az önbizalmat, magabiztosságot (confidence). A környezeti változók pedig olyan tényezőket jelentenek, amelyekre sem az intézmény, sem annak tagjai nincsenek hatással, de amelyek fontosak a menni vagy maradni döntésben. Ezt a következő elemek mérésével operacionalizálta a szerző: átlépési lehetőség egy másik intézménybe, házasságkötés valószínűsége, tanulás finansziális könnyűsége, az intézmény családi elfogadása. Az attitűdváltozó, amelyet befolyásol az előbbi négy változócsoporthoz, az egyén és intézmény interakciójának pszichológiai következményét jelenti, ez tehát egyfajta értékelése az egyén tapasztalatainak. Ezen belül négy tényezőt vizsgált a szerző: hűség, vagyis a diplomaszerezés fontossága az adott egyetemről, a választás biztossága (mennyire biztos az intézmény választásában), elégedettség a hallgatói léttel, és végül a gyakorlati értékek észlelése (ami a képzés hasznosságát jelenti a munkavállalás szempontjából). A modell értelmében az itt bemutatott öt változó következményeként jöhet létre a kilépési szándék, amely végül a tényleges kilépést okozhatja. Bean (1981a, 1981b) a kilépési szándékot Ajzen és Fishbein (1973) munkájára alapozva emelte ki, akik szerint a szándékot az attitűdök, normák és az előző viselkedés határozza meg, a szándék pedig meghatározza a hozzá kapcsolódó viselkedést. Eszerint tehát a kilépési szándék gyakorolja a legnagyobb hatást a kilépési döntésre, illetve a tényleges kilépésre.

Bean néhány fontos különbséget lát Tinto modellje és a sajátja között (Bean, 1981a). Hangsúlyozza, hogy Tintonál hiányoznak a szervezeti és a személyi változók mint külön kategóriák, illetve a Tinto-féle modellben csak a céllal való elkötelezettség szerepel hangsúlyosan a személyi változók közül. A környezeti változók is csak a beani modellben kaptak helyet, továbbá az attitűdökből csak az elégedettséget említi Tinto. A kilépési szándék mint a kilépés közvetlen meghatározója is csak Bean modelljében szerepel, hiszen Tinto kilépési döntésről és nem attitűdről beszél, ami akár a tanulmányok folytatását is jelentheti.

A közel kétezer első évfolyamos hallgató vizsgálata során kapott eredmények alapvetően igazolták a modell szerkezetét és a változók közötti kapcsolatokat (Bean, 1981a). A nemi különbségek mellett a magabiztosság jelent meg mint csoportalkotó tényező, így nagy és kevés önbizalommal rendelkező férfi és női csoportokkal végezte a szerző a regresszióelemzést, illetve az útanalízist. Mind a négy hallgatói csoportban a kilépési szándék volt a legerősebb előrejelzője a kilépésnek, és a lemorzsolódás varianciájának 43–52%-át tudta magyarázni a változók némileg különböző konstellációja. Bean

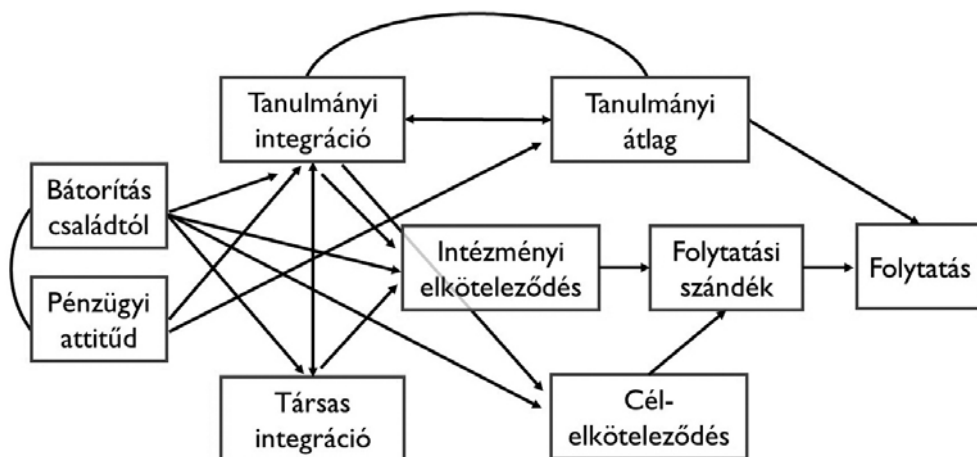
(1981b) szerint a modell erejét igazolja az, hogy a lemorzsolódás varianciájának átlagosan 50%-át volt képes magyarázni a változók e sajátos rendszere. A szerző szerint a sikeres modellalkotás egyrészt az attitűdváltozók és a kilépési szándék beemelésével magyarázható, másrészt a változók operacionalizálásával. A vizsgálat empirikusan is igazolta, hogy a lemorzsolódás legerősebb előrejelzője a kilépési szándék, és ez elsősorban abból a szempontból fontos eredmény, hogy már a tényleges kilépés előtt mérhető a hallgatóknál ez az elképzelés, és így az intézmény tanácsadással vagy egyéb segítő, támogató eljárással be tud avatkozni a folyamatba (Bean, 1981a).

*Cabrera, Nora és Castaneda: a Hallgató Kilépés Integrált Modellje*

Tinto Lemorzsolódás Longitudinális Modelljét és Bean Hallgatói Kilépés Modelljét ötvözte Cabrera, Nora és Castaneda (1993) tanulmánya azon az alapon, hogy ezek számos ponton hasonlóságot mutatnak, például a sokféle befolyásoló tényező interakciója, a hallgatók előzetes jellemzői, az egyén és az intézmény összeillése.

A két modellt egy hipotetikus modellben integrálták a szerzők (Integrated Model of Student Retention), és 466 első évfolyamos hallgató adatain tesztelték egy longitudinális vizsgálatban. Az összevont modell valóban jobban magyarázta a tanulmányok folytatását (3. ábra), mint a korábbiak. A környezeti változókról (bátorítás a családtól, barátoktól, pénzügyi támogatással kapcsolatos attitűd) pedig az derült ki, hogy – eltérően Tinto elképzelésétől – nemcsak az elkötelezettségre gyakoroltak hatást, hanem az elkötelezettséget befolyásoló tanulmányi tapasztalatokra (tanulmányi teljesítménnyel és tantervvel való elégedettség, az elképzelt szint teljesítése) és a hallgatók társas integrációjára is (közeli kapcsolatok és barátság kialakítására).

A modell a tanulmányok folytatását (perzisztencia) és ennek szándékát kívánja magyarázni. A vizsgálati eredmények szerint a perzisztenciára a legnagyobb hatást a

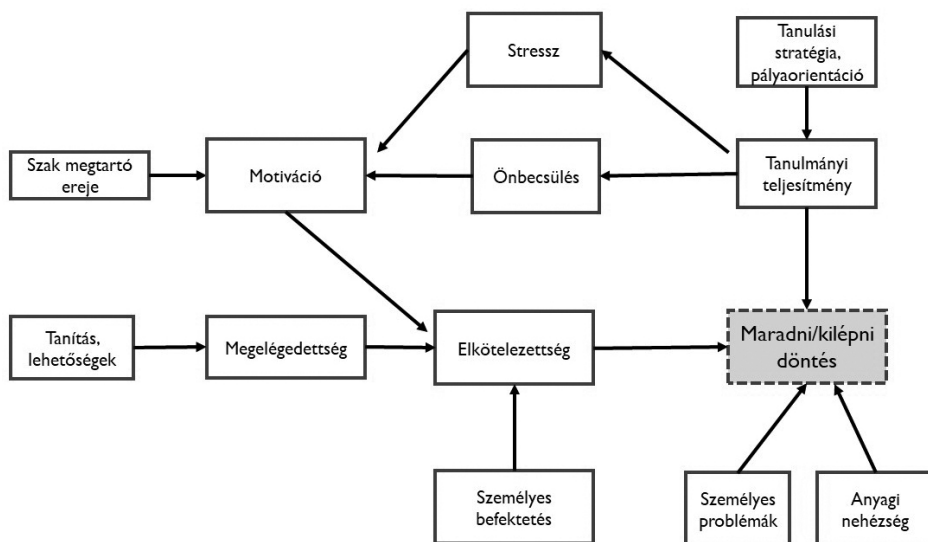


3. ábra. A tanulmányok folytatásának strukturális modellje a szignifikáns kapcsolatok jelzéseivel (Cabrera és mtsai, 1993, 134)

folymatási szándék gyakorolta, majd csökkenő sorrendben a tanulmányi eredmény, intézményi elkötelezettség, bátorítás (családtól, barátoktól), céllal való elkötelezettség, tanulmányi integráció, pénzügyi attitűdök és a társas integráció. A maradási szándékot pedig legerősebben az intézményi elkötelezettség magyarázta, majd csökkenő sorrendben a bátorítás, céllal való elkötelezettség, tanulmányi integráció, társas integráció, pénzügyi attitűd.

### Bennett modellje a menni-maradni döntésről

Bennett (2003, id. Lukács és Sebő, 2015) modellje sok szempontból hasonlít az előző három modellhez, elsősorban ami a hallgatóval kapcsolatos változókat illeti, de – eltérően az előzőktől – igen rövid időtartamú, az első két félévet átfogó vizsgálat eredményeiből rajzolódott ki. Az útvonalmodell szerint a tanulmányokkal kapcsolatos elkötelezettség az egyik kulcstényező, amelyre hat a személyes befektetés mértéke, a megelégedettség (a tanítással és az egyetem szolgáltatásaival) és a motiváció. A motivációt befolyásolja a stresszen keresztül a tanulmányi teljesítmény és a szak megtartó ereje. A tanulmányi teljesítményre viszont hatnak a tanulási szokások és a képességek. A tanulmányi teljesítmény ugyanakkor kapcsolatban áll az önbecsüléssel (mennyire bízik a képességeiben). A maradni/kilépni döntést a tanulmányi teljesítmény és az elkötelezettség befolyásolja, de hat rá a személyes problémák és anyagi nehézségek változója is. Miskolczi és munkatársai (2018) azt emelik ki a bennetti modell és eredmények bemutatásakor, hogy az alacsony jövedelmű és etnikai kisebbségből érkező majdnem 400 főnyi fiatalot érintő vizsgálat szerint a kilépés eldöntésére legnagyobb mértékben az anyagi nehézségek hatottak. Az anyagi problémák hatását módosította



4. ábra. Bennett modellje a maradni vagy kilépni döntésről (Lukács és Sebő, 2015, 84 alapján)



az elkötelezettség, tanulmányi teljesítmény és az önbecsülés, vagyis azok a hallgatók hagyják el a képzést pénzügyi nehézségek esetén, akik nem tanulnak jól, nem kitartók és elkötelezettek, vagy kevésbé értékelték magukat pozitívan. A kilépést valószínűsítették még váratlan problémák és a tanulmányi teljesítmény is. A jobb jövedelmű és tandíjat fizető hallgatók jobb tanulmányi eredményt értek el, és motiváltabbak voltak, így az anyagi biztonság pozitív hatása igazolható jelenség volt.

## A SIKERES FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYOK PSZICHOLÓGIAI HÁTTERE, FELTÉTELEI, AZ EGYES TÉNYEZŐK SÚLYA

Sokféle különböző pszichológiai konstruktum hat az egyetemi tanulmányok sikeres vagy kudarcos teljesítésére, és ezzel kapcsolatban több kérdés is felmerül. Lényeges szempont az, hogy mennyire van szoros kapcsolatban az egyetemi tanulmányi teljesítmény a korábbi tanulmányi eredménnyel, a kognitív képességekkel és a sokféle, nem kognitív konstruktummal, illetve milyen mértékben tudják ezek a tényezők magyarázni a tanulmányi előmenetelt. Az is fontos szempont, hogy mik azok a tényezők, amelyek a legszorosabb kapcsolatban állnak a jó tanulmányi eredménnyel. Ezek a kérdések foglalkoztatták Richardsont és munkatársait (2012), amikor a 13 év során megjelenő több mint 7000 tanulmány metaelemzését végezték el azzal a céllal, hogy feltárják, mely változók mutatják a legszorosabb együtt járást az egyetemi tanulmányi átlaggal. Az alapszakos hallgatók körére szűkített vizsgálatokból független változóként 3 demográfiai tényezőt (nem, életkor, szocioökonómiai státusz), 5 kognitív faktort (két képességvizsgáló teszt eredményét, két középiskolai teljesítményt mérő pontszámot, intelligencia-pontszámot), és 42 nem intellektuális konstruktumot emeltek ki. A nem intellektuális tényezők öt csoportját határozták meg: 1. személyiségvonások, 2. motivációs tényezők, 3. önszabályozott tanulási stratégia, 4. tanuláshoz való hozzáállás, 5. pszichoszociális tényezők. A végül 400 cikkre szűkített tanulmánygyűjtemény feldolgozott korrelációs eredményei szerint az egyetemi tanulmányi eredménnyel kis mértékben pozitívan korrelált az általános intelligencia, és közepesen erősen a középiskolai eredmények és a képességtesztek. Gyenge korrelációt mutatott a szocioökonómiai státusz, a nem és az életkor (jobb osztályzatot értek el a női, idősebb és magasabb rétegbe tartozó hallgatók). A nem intellektuális tényezők esetén csak három személyiségtényező mutatott gyenge korrelációt, ezek a halogatás (negatív korreláció), a lelkiismeretesség és a megismerési szükséglet (mindkettő pozitív korreláció). A motivációs tényezők közül közepesen erősen pozitívan korrelált a tanulási énhatékonyság és az osztályzatra vonatkozó cél, és ugyancsak pozitív módon, de erősen a teljesítmény-énhatékonyság. Az önszabályozott tanulási stratégiák közül az erőfeszítés szabályozása közepesen erősen pozitívan, a tesztoszorongás gyengébben és negatívan járt együtt az egyetemi tanulmányi eredménnyel. Emellett még gyenge negatív együtt járást mutatott az általános és tanulmányi stressz, és gyenge pozitívat a stratégiai tanulási hozzáállás. A szerzők külön kiemelték, hogy a nem kognitív tényezők közül a legerősebb kapcsolatot a teljesítmény és az akadémiai/tanulási énhatékonyság, az osztályzatra vonatkozó cél, valamint az erőfeszítés szabályozása mutat az egyetemi átlaggal. Éppen ezek azok, amelyek potenciálisan módosítható kognitív és önszabályozási tényezők az

egyetemi pályafutás során. A stabilabbnak tekinthető személyiségjellemzők, a tanulás-hoz való hozzáállás és a pszichoszociális kontextuális tényezők viszont nem kapcsolódtak szorosan, még csak közepes mértékben sem az egyetemi tanulmányi sikerességhez. A szerzők szerint ugyanakkor a gyenge korrelációt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hiszen egy-egy felősktatási intézményben fontos összefüggésekre mutathat rá a kevésbé erős változók közötti kapcsolat is.

A kutatók azt is megvizsgálták, hogy az egyes tényezőcsoportok milyen arányban magyarázták az egyetemi tanulmányi átlagot. Jóllehet a személyiségtényezőkkel való korreláció alacsony volt, a regresszioelemzés azt mutatta, hogy ezek a tényezők is hozzájárulnak a tanulmányi eredményhez: a halogatás és a lelkiismeretesség a 7%-át, a megismerési szükséglet és az érzelmi intelligencia az 5%-át magyarázta a tanulmányi átlagnak. A három motivációs blokk 14%-ot magyarázott a tanulmányi eredmények varianciájából, ahol az osztályzattal kapcsolatos cél és a tanulási énhatékonyság volt a legjobb előrejelző. Az önszabályozott tanulási stratégia 11%-ot volt képes magyarázni, itt az erőfeszítés szabályozásának hatása volt a legerősebb magyarázófaktor. A tanulás-hoz való hozzáállás 9%-ot magyarázott, és a stratégiai stílus volt a legerősebb hatású tényező a modellben. Ezek az eredmények azt igazolják, hogy az itt felsorolt pszichológiai konstruktumok független előrejelzői, meghatározói lehetnek az egyetemi tanulmányi sikerességnek. A több tényezőcsoportot is magába foglaló hierarchikus regresszioelemzés pedig azt mutatta, hogy kisebb, de nem elhanyagolható magyarázóereje van a pszichológiai jellemzőknek: a középiskolai tanulmányi eredmény és a kognitív képességek mérései 22%-át magyarázták az egyetemi tanulmányi átlag varianciájának, és további 6%-ot magyarázott az erőfeszítés szabályozása, a tanulási énhatékonyság és az osztályzatra vonatkozó célkitűzés.

Az eredményekre támaszkodva Richardson és munkatársai (2012) azt hangsúlyozzák, hogy éppen azokat a nem kognitív pszichológiai konstruktumokat kell és lehet fejleszteni, módosítani, amelyek a legerősebb kapcsolatban állnak a tanulmányi eredménnyel. Ilyen tényezők tehát a tanulással, osztályzattal kapcsolatos közeli és távoli célok, az – elsősorban nehéz feladatok esetén fontossá váló – erőfeszítés szabályozása, a tanulással és teljesítménnyel kapcsolatos énhatékonyság-vélekedés. A képzés elején a leghatékonyabb ezeknek a pszichológiai tényezőknek a korrekciója és fejlesztése, mert ekkor a legerősebb a köztük lévő együtt járás. A sokoldalú fejlesztés jelenti a legkedvezőbb és legtartósabb változást, és ezek közül a kognitív működést célzó fejlesztések azok, amelyek meglehetősen költségesek. A szerzők azt is megállapítják, hogy az általános tanácsadásnál vagy stresszkezelő tréningeknél jobban növeli a tanulmányi eredményességet a teljesítményfókuszú intervenció.

## SZEMÉLYORIENTÁLT SZEMLÉLET A LEMORZSOLÓDÁS ÉS A SIKERES TANULMÁNYOK MAGYARÁZATAIBAN

A változók között lineáris és mindenkire érvényes kapcsolatokat feltételező, ún. változóorientált modellek mellett a lemorzsolódással kapcsolatban végzett kutatások között is megtalálhatók a személyorientált megközelítést alkalmazó tanulmányok. Ezek azt hangsúlyozzák, hogy egy-egy változóra, illetve a köztük létező kapcsolatra vonatkozó

eredmények helyett jobb magyarázatot ad az egyetemi pályafutás különbségeire, ha feltárjuk azokat a hallgatói csoportokat, melyek eltérően alkalmazkodnak az egyetemi körülményekhez bizonyos jellemzők mintázatai alapján. Ezek a csoportok több, meghatározónak tartott változó különféle kombinációi mentén rajzolódnak ki, és nem egy változó magas vagy alacsony értéke adja a csoportokba sorolás lehetőségét. A felsőoktatási tanulmányi eredményességet sok különböző változó befolyásolja, ezért indokolt annak vizsgálata, hogy a változók különböző mintázata, dinamikája hogyan függ össze a tanulmányi teljesítménnyel (De Clercq, Galand és Frenay, 2017). Így lehetőség nyílik annak megismerésére, hogy a különböző típusba tartozó fiatalok közül melyik csoport működik sikeresebben egy intézményen belül, illetve a változók különböző mintázatai milyen alkalmazkodással járnak együtt.

A személyorientált vizsgálatok egyik csoportjában egy-egy pszichológiai funkcion belüli mintázatokat kerestek azon felismerés alapján, hogy egy pszichés területen belül a domináns jellemző mellett kisebb-nagyobb mértékben az adott funkció másfajta jellemzője is megtalálható, és hatással van az egyén teljesítményére, viselkedésére. Ilyen hipotézis alapján Ratelle, Guay, Vallerand, Larose és Senécal (2007) arra keresték a választ, hogy milyen motivációs típusok találhatók a középiskolás és főiskolás hallgatók körében, és melyik csoport ér el jobb tanulmányi teljesítményt. A szerzők Shahar és munkatársainak eredményeire hivatkozva azt emelik ki, hogy az intrinzik és extrinzik motivációval szemben fontosabb szempont az, hogy autonóm vagy kontrollált motivációval jellemezhető-e az egyén. Az autonóm motiváció esetén az egyén intrinzik vagy identifikált törekvések alapján maga kezdeményezi és irányítja a viselkedését, a kontrollált motivációnál viszont nem belső indíttatású a cselekvés, hanem külső vagy introjektált szabályozás irányítja az egyéni döntéseket és magatartást. Ratelle és munkacsoportja (2007) azt várta az egyetemi hallgatók vizsgálatakor, hogy a szabadabb és kevésbé kontrolláló felsőoktatási tanulmányok, szemben a középiskolai oktatással, jobban támogatják az autonóm motiváció megjelenését. Az eredmények három, egymástól jól elkülönülő motivációs profilt mutattak ki az elsőéves hallgatók körében. Az első, legnépesebb csoport az autonóm és a kontrollált motívumok területén is magas értéket ért el. A második csoportban mindkét motiváció alacsony értéket mutatott (itt több volt a férfi hallgató), míg a (női hallgatói többségű) harmadik csoport esetén egyedül az autonóm motívum szintje volt kiemelkedő. A második csoport tanulmányi eredménye volt a legalacsonyabb a három közül, és itt volt a legerősebb a lemorzsolódási arány. Az első és a harmadik csoport hasonlóan jó tanulmányi eredményt ért el, de a tanulmányok folytatására a harmadik csoportban volt a legnagyobb esély. A szerzők szerint az autonóm motiváció olyan kontextusra érzékeny hajtóerő, amely a kevésbé erős külső kényszer és kontroll esetén alakulhat ki, így a választott és preferált felsőoktatási képzés kedvező környezetet biztosíthat a belső motiváció kialakulásának és megerősödésének.

Néhány vizsgálat a tanulmányi eredményesség helyett a mentális egészség mutatóit használja a hallgatói csoportok vizsgálatakor, hiszen a pszichológiai jóllét az egyik megbízható jelzése a felsőoktatási pályafutás sikerességének. Az érzelmi, szociális és önszabályozott tanulási énhatékonyság különböző konfigurációját azonosították abban a követéses és két egymás utáni évben is elvégzett vizsgálatban, amelyben csaknem 1700 elsőéves hallgatót kérdeztek ki az énhatékonyság-vélekedésekről, valamint a

depresszív tünetekről és az élettel való elégedettségéről (Paciello, Ghezzi, Tramontano, Barbaranelli és Fida, 2016). Az egyéves különbséggel elvégzett vizsgálat nem talált eltérést a két kohorsz között egyetlen változóban sem. Az énhatékonyság három területének klaszteranalízise négy csoport létezését igazolta. A pszichés jóllét szempontjából a magas énhatékonyságú (mindhárom területen magas pontszámot elérő) csoport volt a leginkább elégedett és a legkevésbé depressziós, az alacsony énhatékonyságú csoport (a legalacsonyabb értékek a három énhatékonyságban) pedig ennek éppen az ellenkezőjét képviselte mindkét mérési időpontban. A tanulmányi és szociális területen magas értéket elérő, illetve csak az érzelmi hatékonyságban kiemelkedő hallgatói csoportok közepes szintjét mutatták a jóllétnek, de a tanulmányi-szociális csoportra nagyobb pszichológiai jóllét volt jellemző, míg a depresszió értékében nem különböztek. A szerzők értelmezése szerint az eredmények azt igazolják, hogy a fiatalok majdnem felénél a különböző területekhez tartozó énhatékonyság szorosan együtt jár, és az énhatékonyságról alkotott pozitív vagy negatív megfogalmazás erős kapcsolatot mutat a pszichés alkalmazkodás sikerével vagy kockázatával. A hallgatók másik felénél viszont kompenzációs hatásként lehet értelmezni, hogy míg az egyik területen az énhatékonyság alacsonyabb, addig a másik területen magasabb énhatékonyság-vélekedés alakult ki. Ennél a két csoportnál az is látszik, hogy a tanulási-társas énhatékonyságú csoport alkalmazkodása, ha egy szempontból is, de sikeresebbnek mondható, mint az érzelmi énhatékonyságot észlelő csoporté.

A személyorientált vizsgálatok másik csoportja többféle pszichológiai funkció min-tázatait tárja fel, és arra keresi a választ, hogy mi jellemző az egyes csoportokba, klasz-terekbe kerülő fiatalok egyetemi pályafutására, teljesítményére. Három, hagyományo-san külön vizsgált oktatáspszichológiai fogalom összekapcsolása alapján például jól kirajzolódtak azok a hallgatói csoportok, akik sikeresen vagy sok kudarccal végezték a felsőoktatási tanulmányaikat (Heikkilä, Niemivirta, Nieminen és Lonka, 2011). A há-rom elméletileg is különböző terület a tanulási megközelítés (mély és felszint érintő tanulási módszer), a tanulás önszabályozása, illetve a kognitív és attribúciós stratégi-ák (pl. feladatirreleváns cselekvés, társas támasz, reflektív gondolkodás) alkalmazá-sa volt. A latens klaszterelemzésben a felhasznált változók három csoportot hoztak létre, a maladaptívnek tartott „nem akadémiai” és „gyámoltalan” csoportot, valamint a sikeresen alkalmazkodó „önirányított” csoportot. A csoportok eredményeinek értel-mezésekor a szerzők a „nem akadémiai” csoport profilját látták a legkülönösebbnek. Ebben a csoportban volt a legalacsonyabb a jó tanulmányi teljesítményhez szükséges mély feldolgozás, kritikai értékelés és önszabályozás értéke, ugyanakkor a tanulmányi eredményük átlagos volt, a kimerüléspontszámuk magas értéket ért el, de a stressz-pontszám alacsonyat. A szerzők úgy értelmezték ezeket az eredményeket, hogy ennek a csoportnak inkább instrumentális, a munka világa felé orientálódó motivációja van, ami a tanulmányok gyors, de nem biztos, hogy jó eredménnyel járó befejezését teszi lehetővé. Az „önirányított” csoportra jellemző volt a sikeres tanulmányi teljesítmény, a siker elvárása, a mélytanulás, a gyenge stressz és kimerülés észlelése, így ők azok, akik valószínűleg elkötelezettek a tanulmányok végzésével, amit jellemez az erőfeszítés és odaadás érzése. A „gyámoltalan” hallgatók alacsony önszabályozási és közepes szintű tanulási módszert mutattak, ők érték el a legalacsonyabb tanulmányi teljesítményt és a legmagasabb stressz- és kimerülésértékeket. Ennek az önkiszolgáló stratégiának a

háttérben valószínűleg a tanulási környezet és a tanulási képességek csekély mértékű összeillése áll. A szerzők szerint a maladaptív kognitív és motivációs profilt mutató hallgatók (az elsőévesek kb. kétharmada) a képzés sajátosságait tükrözik inkább, és nem az egyéni vonásokat. Az egyetemi képzés elején jellemző tömegoktatás ugyanis nem várja el a hallgatók személyes elköteleződését a tanulás iránt, és így ez az elkötelezettség nem is alakulhat ki sok fiatalnál (Heikkilä és mtsai, 2011).

Tanulási mintázatot emelt a vizsgálat fókuszába az a magyar kutatás, amely a beiratkozott hallgatók csoportjában kívánta azonosítani a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett fiatalokat (D. Molnár és Gál, 2019). A tanulási mintázatot több pszichológiai funkció mentén vizsgálták, a tanulási stratégiák és motívumok mellett tanulási (pl. szorgalom, akadémiai önhatékonyság) és énatitűdők (pl. étellel való elégedettség, nyitottág a problémára) is szerepeltek a kérdőívben. A feltáró faktorelemzés öt olyan faktort igazolt, amelyet a szerzők tanulási mintázatnak neveztek el. Az öt tanulási mintázatot felhasználva klaszteranalízissel hat hallgatói csoportot lehetett azonosítani. Ebből három csoportnál (a vizsgált hallgatók felénél) olyan pozitív tanulási mintázat mutatkozott (pl. erőfeszítésen alapuló tanulás, fejlődésre törekvés, együttműködés és rugalmasság, teljesítményorientáció), amely alapján nem valószínűsíthető a későbbi lemorzsolódás. A tanulmányok felfüggesztésének veszélye a „rosszul tanulóknál” és a „lézengőknel” volt előrejelezhető. Az előbbi csoportnál a pozitív tanulási jellemzőkből egy sem mutatkozott meg, csak a maladaptív tanulás, amely a halogatást, érzelmekre hagyatkozást, monitorozás hiányát és az étellel való elégedetlenséget tartalmazta. A „lézengőknel” a teljesítményorientáció hiánya volt a leginkább jellemző, és emellett nem jelent meg a fejlődésre, megértésre, erőfeszítésre való törekvés, sőt a maladaptív tanulás sem. A felvételi pontszám és a kompetenciamérés (olvasás, matematika) eredményei is azt mutatták, hogy az a csoport teljesített legjobban ezeken a területeken, akik pozitív tanulásmintázattal és a maladaptív tanulás hiányával jellemezték magukat, szemben a „rosszul tanulókkal” és a „lézengőkkel”.

A középiskolai teljesítmény, a szocioökonómiai státusz és az énhatékonyság-vélekedés mellett a tanulmányok informált választása került a fókuszba abban a belgiumi vizsgálatban, amelyben hat hallgatói klaszter rajzolódott ki a több mint 2000 hallgató kérdőíves válaszai során (De Clercq és mtsai, 2017). Az „előnyök nélküli” csoportba azok kerültek, akik az átlaghoz viszonyítva mind a négy változóban alacsonyabb pontszámot kaptak. Az év végére ők érték el a leggyengébb egyetemi átlagot, kétharmaduk nem teljesítette az első év befejezéséhez szükséges tanulmányi eredmény szintjét. A „rosszul teljesítők” csoportja az átlaghoz képest sokkal gyengébb középiskolai tanulmányi átlaggal rendelkezett, kedvezőbb társadalmi rétegből származott, és a tanulmányok választásában is tájékozottabb volt. A „meggondolatlan” profilt a gyenge középiskolai tanulmányt elérők és a tanulmányokkal kapcsolatosan kevésbé tájékozott fiatalok alkották, akikre a jobb társadalmi háttér és a határozottabb énhatékonyság-vélekedés volt még jellemző. A negyedik csoportot, a „hátrányos helyzetűek”-et a legalacsonyabb szocioökonómiai státuszú hallgatók alkották, akik ugyanakkor magabiztosak voltak a siker eléréséhez szükséges képességeiket illetően. Ennek a négy csoportnak a teljesítményátlaga a megkívánt tanulmányi (60%-os) szint alatt volt, és az idesorolható hallgatók nagy része nem teljesítette az első év követelményeit. Az „aggodalmaskodó” csoporthoz tartozó fiatalok csak az énhatékonyság terén értek el átlag alatti értéket,

minden más változóban magas pontszámot kaptak. Az „előnyös” profilt pedig az a csoport jelentette, akik mind a négy vizsgált mutatóban átlag feletti értékkel rendelkeztek. Az „aggodalmaskodó” és az „előnyös” csoport tagjai ugyanolyan módon sikeresen teljesítették az első évfolyam követelményeit. A szerzők azt hangsúlyozták, hogy valóban kirajzolódnak olyan hallgatói profilok, amelyek kapcsolatban állnak az egyetemi teljesítménnyel. Ezek a belépési profilok ugyanakkor csak 13%-át magyarázták az év végi eredmények varianciájának, tehát a vizsgált belépési változók ilyen mintázatának prediktív értéke nem túl erős. Mivel minden csoportban volt sikeres és sikertelen hallgató is, ez rámutat arra, hogy az év során jelentkező teljesítmények hatását is figyelembe kell venni mint magyarázó faktort.

## MEGVITATÁS

Tanulmányunkban kísérletet tettünk a felsőoktatási lemorzsolódás modelljeinek, újabb eredményeinek és megközelítésmódjainak összefoglaló és rendszerező bemutatására négy szempont alapján, amelyet a szakirodalmi anyag áttekintésekor alakítottunk ki. Nemcsak a tudományos eredmények sokféleségével találkoztunk az anyaggyűjtés során, hanem a lemorzsolódás jelenségének sokféle meghatározásával is, jóllehet ez a téma igen régóta jelen van a szociológiai és a pszichológiai kutatásokban (Pusztai és mtsai, 2019a; Szemerszki, 2018).

A magyar felsőfokú alapképzésbe beiratkozó hallgatók jelentős része diploma nélkül hagyja el a felsőoktatást, a lemorzsolódás aránya tehát igen magas (Ceglédi, 2019; Pusztai és mtsai, 2019b), és ezt a felsőoktatás irányítói, az intézmények vezetői, oktatói és hallgatói is jelentős problémának tekintik, bár vannak olyan szerzők, akik nem látanak patológiás jelenséget a tanulmányok korai befejezésében (Kun, 2015, id. Pusztai és mtsai, 2019b). Tulajdonképpen ma sincs végleges, sokak által elfogadott meghatározása a lemorzsolódásnak (Miskolczi és mtsai, 2018; Czakó és mtsai, 2019). Az angol nyelvterületen például több, eltérően használt és értelmezett kifejezést használnak a felsőoktatási képzés megszakításának vagy folytatásának leírására attól függően, hogy az egyén vagy az intézmény kompetenciáit hangsúlyozzák, például dropout, attrition, persistence, retention (Szöllösi, 2019). Bár a szóhasználat, a vizsgálati módszerek, a felsőoktatási képzés szerkezetének heterogenitása miatt eltérő definícióját láthatjuk a lemorzsolódásnak, az egyén tervei és kudarcai vagy sikerei szempontjából lényegesnek tűnik annak a megkülönböztetése, hogy a fiatal szándékosan vagy kényszerből hagyja el végleg diploma nélkül a felsőoktatást (Miskolczi és mtsai, 2018). További fontos szempont, hogy a kilépés után valamilyen módon, akár később, más intézményben és képzésben van-e lehetősége a diplomaszerezésre, amelyet biztosíthat az életszakaszok és a tanulási utak sokfélesége (Ceglédi, 2019).

A lemorzsolódásnak sokféle valószínűsítő tényezőjét ismerhetjük meg a kiterjedt szakirodalomból, és ezeknek a tényezőknek vagy a tényezők egy kiemelt csoportjának sokféle csoportosítása létezik (Kerülő, 2018; Miskolczi és mtsai, 2018; Pusztai, 2019; Quinn, 2013). Tanulmányunkban egy olyan faktorrendszert mutattunk be és illusztráltunk különböző tanulmányok említésével, amely tartalmazza a társadalmi és politikai tényezőktől kezdve a családi és intézményi hatásokat, és az egyénre jellemző fakto-

rokat is (Quinn, 2013). A különböző csoportosítás mentén kirajzolódó főbb faktorok áttekintésének szerepét elsősorban abban látjuk, hogy ennek segítségével jobban elkülöníthetők és lokalizálhatók a lemorzsolódás tényezői, ami ilyen módon segíthet az intervenció szintjeinek és hatásának megtervezésében is. A különböző befolyásoló tényezők számbavétele ugyanakkor nem teszi lehetővé, hogy az egyes faktorok súlyát, egymásra hatását vagy rendszerszintű kapcsolatait megismerjük.

A lemorzsolódás kutatásában már régóta jelen vannak a különböző modellek, amelyek összefoglalják a megismert tényezőket és ezek összefüggését, illetve kiemelik a legfontosabbnak tartott meghatározókat. A modellek nemcsak integrálják az ismereteket, hanem igazoló és cáfoló vizsgálatok végzésére is ösztönzik a kutatókat. Az áttekintett modellekből Tinto (1975) és Cabrera és munkatársai (1993) lemorzsolódási útvonala áll a legközelebb egymáshoz, jóllehet Cabrera és munkatársai Tinto és Bean modelljének ötvözésével alakították ki a saját modelljüket. A hasonlóság elsősorban abban ragadható meg, hogy mindkét modell hangsúlyozza a hallgató és az intézmény interakcióját, továbbá egy hosszabb-rövidebb folyamatnak tekintik a lemorzsolódást, illetve a tanulmányok folytatását. A modellek szinte ugyanazokkal a meghatározó faktorokkal (és fogalmakkal) jellemezhetők: cél- és intézményi elkötelezettséggel és az egyetemi/tanulmányi és társas integrációval. De markáns különbséget is láthatunk közöttük. Tinto úgy gondolja, hogy a belépéskor tanúsított elkötelezettségek befolyásolják az egyetemi és társas rendszerrel való interakciót és így az integrációt, és ez hat az elkötelezettség későbbi alakulására, ami befolyásolja a lemorzsolódási döntést. Cabrera és munkatársainak empirikusan is alátámasztott modellje a bennmaradást kívánja értelmezni, és itt a háttértényezőkhöz kapcsolódó integráció (tanulmányi és társas) gyakorol hatást a cél- és intézményi elkötelezettségre, tehát nem jelentős, vagy nincs is korábbi (belépéskor jellemző) elkötelezettség. Mindkét modell említi a családi háttértényezőt, de a Tinto-féle modell kevésbé hangsúlyozza az anyagi körülményeket, ugyanakkor határozottabban kiemeli a korábbi oktatási tapasztalatokat, illetve az egyéni jellemzőket. Tinto hosszabb folyamatát írja le a lemorzsolódási tervnek, amelyben a családi értékekről való leválás után jöhet létre az átmenet, és később az új elkötelezettséget formáló inkorporáció. Cabrera modelljének sajátja viszont a maradási szándék figyelembevételén túl a perzisztencia tényének hangsúlyozása.

A Bean-féle Hallgató Kilépésének Modellje is az egyén és az intézmény interakcióját említi a lemorzsolódással kapcsolatban, de a faktorok meghatározásakor és ezek működésének leírásakor szociálpszichológiai összefüggést hangsúlyoz, nevezetesen az attitűd-szándék-viselkedés oksági kapcsolatot (Bean, 1981a, 1981b). A háttérváltozók, vagyis az egyetemre történő beiratkozás előtti attitűdök és tervek itt is szerepet kapnak, és ezek kapcsolódnak szervezeti (intézményi működésben való részvétel), személyi (pl. önbizalom, céllal kapcsolatos elkötelezettség) és környezeti (egyetemi szférán kívül eső) változókkal. Az egyén és intézmény interakciójából alakul ki az a hallgatói attitűd, amely az elégedettségre, a diploma, illetve a képzés fontosságára, értékeségére vonatkozik. A háttér, a környezet három eleme és a tapasztalatok nyomán kialakult attitűd okozzák a lemorzsolódási szándékot, ami végül meghatározza a kilépést. Az attitűd-viselkedés kapcsolatának hangsúlyozása ellenére ez a modell is kiemeli azokat a tényezőket, amelyeket a Tinto- és a Cabrera-féle modellben láthattunk. A szervezeti és az attitűdváltozóban tulajdonképpen hasonló elemeket említi Bean (céllal kapcsol-

latos elkötelezettség, szak választásával kapcsolatos bizonyosság, elégedettség a hallgatói léttel, hűség az intézménnyel kapcsolatban), mint a tintói modellben szereplő (cél- és intézményi) elkötelezettség. Ami mégis nagy különbségnek számít, az egyrészt a változók sokszor újszerű meghatározása (például az önértékelés, a képzés gyakorlati hasznosságának beemelése) és a kortársi kapcsolatok rendszerének gyenge súlya, így a modell inkább egy társas vákuumban élő, az egyén és a konkrét intézmény kapcsolatának megítélésén alapuló döntéshozatalt vázol fel.

Bennett útvonalmodellje (2003, id. Lukács és Sebő, 2015), bár az elkötelezettséget helyezi a középpontba, sok szempontból mégis eltér az előzőktől. Egyrészt egy sajátos helyzetű, anyagi nehézségekkel küzdő egyetemista csoport empirikus adataiból építkezik a kilépni-maradni döntés során, másrészt igen sokféle pszichológiai konstruktumot használ fel a bejósoló tényezők között. A pszichológiai jellemzők (pl. önbecsülés, motiváció) mellett a tanulmányokkal kapcsolatos változók is hangsúlyosak, így került be a modellbe a tanulmányi teljesítmény, tanulási stratégia és szokások változója is. A modell egyik legfontosabb eleme, amely a menni-maradni dilemmára hat, az elkötelezettség az egyetemi oktatással és szolgáltatásokkal kapcsolatban, amelyre hatnak a motiváción keresztül a tanulással kapcsolatos tapasztalatok. Az elkötelezettséget az elégedettség és a személyes befektetés is befolyásolja, de az anyagi és személyes problémák közvetlenül a döntéshez kapcsolódnak, tehát önálló szerepük van a kilépési elképzelés meghozatalakor. Ebben a modellben is megtalálhatók az oktatói és a társas kapcsolatok tényezői, de ezek a motiváción keresztül fejtik ki hatásukat. A modellre jellemző, hogy a menni vagy maradni döntést helyezi a középpontba, amelyet meghatároz a sok tényező által formált elkötelezettség, az objektív (anyagi és személyes) problémák egy csoportja, valamint a tanulmányi eredmény, amely egyéb folyamatokon keresztül is hatást gyakorol az elkötelezettségre. A modell tehát az objektív faktorok mellett a meghatározó tényezők személyesebb, egyéni tapasztalatokban és képességekben kifejeződő hatásrendszerét rajzolja meg, amelyben a tanulmányi teljesítmény több útvonalon keresztül is befolyásolja a tanulmányok folytatásával kapcsolatos terveket. Az empirikus adatok azt mutatták, hogy bár a minta sajátosságai miatt döntő tényező a lemorzsolódásban az anyagi nehézség, de ennek a hatását módosíthatja a tanulmányi teljesítmény, az elkötelezettség és az önbecsülés (Lukács és Sebő, 2015; Miskolczi és mtsai, 2018), vagyis a modell a tényezők súlyára, kapcsolatára is érzékeny.

Az előző modellek sok elemét tartalmazzák az egyén és a többé-kevésbé általánosítható intézmény kapcsolatának, amelyben a hallgatók belépéskor adott jellemzői, sajátosságai találkoznak az intézményi működéssel és elvárásokkal, és e megfelelés minősége alakítja ki a hallgatói döntést és viselkedést a tanulmányok folytatásával kapcsolatban. Ezeknek a modelleknek a fókuszából nagyrészt hiányzik az, hogy a lemorzsolódás értelmezésének, a társas közegben történő jelentésadásnak is szerepe van a hallgatók és az intézmények viselkedésének formálódásában, valamint a magukról és a másiktól alkotott percepciónak az alakulásában. A modellek közül Bean modellje az, ami hangsúlyozza, hogy a hallgatók észlelése és értelmezése fontos az attitűdök kialakításában, illetve néhány tanulmány is említi a hallgatói észlelések vizsgálatának fontosságát (Pusztai, 2018a, 2019). A szociális konstrukcionizmus szemléletét alkalmazó értelmezések vizsgálatánál olyan területeket jelölt ki Szöllösi (2019), amelyek korábban ritkán kerültek a vizsgálatok és a modellek középpontjába (pl. a felsőoktatási tanulmányok és a tanulás értéke, a közösségekhez való tartozás jelentése). Ez az új



szemléletmód lehetővé teszi, hogy a részben már ismert jelenséget egy újabb szempontból is megvizsgálják, és megértsék a jövőbeli kutatások.

Mivel a Quinn-féle kategóriákban csak részlegesen jelent meg a pszichológiai funkciók lemorzsolódással kapcsolatos szerepe (pl. mentális működés, elkötelezettségek, tanulással kapcsolatos tényezők), így külön fejezetet szenteltünk ezek összegyűjtésének, ami egyfajta rálátást nyújthat a megvizsgált pszichés funkciókra. Richardson és munkatársai (2012) metaanalízissel készült tanulmánya igen nagyszámú pszichológiai konstruktumot tudott azonosítani, amelyek nem tekinthetők intellektuális képességeknek, és amelyek különböző módon korreláltak az egyetemi tanulmányi teljesítménnyel. Az összefoglaló cikk ilyen módon egyrészt kibővítette a lemorzsolódás témakörét a tanulmányi eredményességgel, ami ezáltal beemelte a sikeres vagy sikertelen egyetemi pályafutás szempontját a vizsgálandó tényezők közé, így a lemorzsolódás előtt gyakran megjelenő teljesítményprobléma (pl. kevés kredit teljesítése, elmulasztott vizsgaalkalmak) felé is nagyobb figyelemmel fordulhatnak a kutatások. Másrészt a szerzők arra is választ adtak, hogy a sokféle pszichés tényező közül melyik és milyen mértékben áll kapcsolatban a tanulmányi teljesítménnyel, illetve milyen mértékben magyarázta azt. Nem meglepő, hogy a motivációs és az önszabályozott tanulási stratégiák néhány eleme korrelált nagyobb mértékben a tanulmányi eredménnyel, és ezek jobban magyarázták a tanulmányi előmenetelt. Ugyanakkor érdemes azt is figyelembe venni, hogy a gyengén korreláló tényezők is befolyásolhatják a hallgatók egyetemi pályafutását, hiszen a pszichológiai konstruktumok egymást erősítő, támogató vagy éppen gyengítő kapcsolata az egyénen belül hatással lehet a tanulmányi eredményességre. A metaanalízis eredményeit mégis óvatosan lehet csak általánosítani, hiszen az említett pszichés faktoroknak eltérő súlya és hatása lehet a különböző kultúrákban és intézményekben. Ezen túl a pszichológiai konstruktumokat inkább statikus változóként kezeli a megközelítés, és nem veszi figyelembe a felsőoktatási környezettel folytatott interakció befolyásoló hatását a hallgatók sikerei vagy kudarca során.

Újfajta szemléletet és gyakorlatot hoztak a lemorzsolódás vizsgálatának területén azok a kutatások, amelyek többféle pszichológiai konstruktum mintázatát hozták összefüggésbe az egyetemi tanulmányi teljesítménnyel. A személyorientált vizsgálatok egyrészt hangsúlyozzák a pszichés tényezők szerepét a felsőoktatási tanulmányi pályafutásban, másrészt meghaladják a néhány tényező magas vagy alacsony értékével történő magyarázatokat azáltal, hogy típusokat, mintázatokat képeznek a különböző változókból. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy sokféle pszichológiai jellemző mintázata alkalmas arra, hogy a tanulmányi teljesítményt vagy a pszichológiai jólétet előre jelezze, ez utóbbi változó ugyanis szintén jó jellemzője a sikeres egyetemi alkalmazkodásnak (Ratelle és mtsai, 2007; Paciello és mtsai, 2016; Heikkila és mtsai, 2011; D. Molnár és Gál, 2019). A hallgatói típusok kialakításával sokkal árnyaltabb kép kapható, különösen akkor, ha nemcsak a lemorzsolódásra fókuszálunk, hanem a tanulmányi pályafutást, eredményességet, előmenetelt is figyelembe vesszük. Ugyanakkor a pszichológiai jellemzők kiválasztásának elméleti megalapozottsága vagy előző empirikus eredményekre való támaszkodása jelentősen befolyásolja, hogy a kirajzoló mintázatok milyen jól tudják magyarázni a tanulmányi teljesítményt, illetve a lemorzsolódást. A hallgatók különböző pszichés tényezők szerinti mintázata statikus képet is mutathat, de a változás lehetőségét is tartalmazhatja attól függően, hogy milyen konstruktumot választ be a vizsgált tényezők közé egy-egy kutatási projekt.

## TOVÁBBLÉPÉSI LEHETŐSÉGEK

Az áttekintett szakirodalmi tanulmányok alapján kirajzolódni látszik néhány olyan szempont, amelyek a további kutatásokban felhasználhatók, és amelyek alkalmazásával a beavatkozási lehetőségek is kialakíthatók.

A lemorzsolódás fogalmának sokfélesége valószínűleg továbbra is fennmarad, ami, túl a jelenség heterogenitásán, a definíciók eltérése mellett a mérési különbségekből és az adatok hozzáférési lehetőségeiből is adódik. Ugyanakkor – különösen az intervenciók lehetőségei oldaláról – érdemes lenne a lemorzsolódás jelenségét a tanulmányi pályafutás, az egyetemi karrier, illetve a fiatal (kezdődő) felnőttkori életutak nagyobb rendszerébe beleilleszteni, amelynek során jobban megismerhetők, megérthetők és esetleg kanalizálhatók lehetnének a fiatalok pályamódosításai, változtatási szándékai. A fiatal korosztály egyetemi életének, pályafutásának és pályakorrekciós elképzeléseinek megismerése a folyamatok feltárása és megértése miatt is fontos lenne, ugyanakkor ennek nyomán adekvátabb prevenciók és intervenciók kialakítására nyílna mód. A hallgatók percepciójának, szociális reprezentációjának vizsgálata több területtel kapcsolatban is újabb eredményeket hozhat a kutatások fókuszába és a beavatkozási folyamatok kialakításába. Ilyen területnek tekinthetők például a saját teljesítményről, a képességeik fejlődéséről, a külső támogató forrásokról, a szakma és tanulmányok összeilléséről szóló nézetek. A prevenciók és intervenciók programokkal kapcsolatban csak egy szempontot emelnénk ki, és az a korai beavatkozás szerepe. A különböző vizsgálatok azt jelezték, hogy az első két félévben a legnagyobb a lemorzsolódás, tehát a korrekciós, támogató módszerek propagálását és elérhetőségét preventív jelleggel már az első két félévben érdemes megszervezni.

A hallgatói értelmezések nemcsak a saját helyzetükkel és az intézmény működésével kapcsolatban lehetnek informatívak, hanem a kortársak szerepét illetően is. Emellett a tényleges kortársi kapcsolatoknak, illetve a fiatal felnőttek szubkultúrájának megismerése is segítheti a hallgatók perzisztenciájának támogatását.

A szakirodalmi áttekintésből látható, hogy az intézményre vonatkozó jellemzők leírása igen hiányos, bár a legtöbb tanulmány és több megközelítésmód is hangsúlyozza, hogy az intézményi sajátosságok és az egyéni attribútumok interakciója határozza meg a lemorzsolódást és a tanulmányok melletti kitartást. Jóllehet az intézmény-hallgató kapcsolatában az intézményi oldal tekinthető nehezebben módosíthatónak, a változásokra ez az interakciós partner is válaszol a különböző társadalmi kihívások és oktatáspolitikai intézkedések kapcsán. Ezeknek a változásoknak a megismerése is segítheti a hallgató-intézmény összeillésének erősítését, különösen akkor, ha ebben a feltárási folyamatban helyet kap az intézmény különböző szintjeinek szociális reprezentációja önmagáról és a hallgatókról. Ezek az ismeretek végül is a helyi megelőző és korrigáló programok kialakítását is segíthetik.

A lemorzsolódás megértésében és csökkentésében nemcsak az új kérdések és az új válaszok megtalálása segíthet, hanem a különböző szakterületek együttműködése. Szociológusok, oktatási szakemberek és pszichológusok párbeszéde és közös kutatási projektjei az eltérő szemléletmódok mellett is hozzájárulhatnak a sikeresebb és rugalmasabban működő hallgató-intézmény interakció kialakításához.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerzők kutatási támogatásban részesültek az EFOP-3.4.3-16-2016-00014 „A Szegedi Tudományegyetem oktatási és szolgáltatási teljesítményének innovatív fejlesztése a munkaerő-piaci és a nemzetközi verseny kihívásaira való felkészülés jegyében” projekt keretében, amit ezúton is köszönünk.

## IRODALOM

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509–521.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers and Education*, 53(3), 563–574.
- Arendt, J. N. (2013). The effect of public financial aid on dropout and completion of university education: evidence from a student grant reform. *Empirical Economics*, 44(3), 1545–1562.
- Bean, J. P. (1981a). *Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effect in a path model. Part I., The 23 variable model.* Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association, Los Angeles, CA, April, 13–17. 1981. 48.
- Bean, J. P. (1981b). *The synthesis of theoretical model of student attrition.* Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association, Los Angeles, CA, April, 13–17. 1981. 34.
- Bers, T. H., & Smith, K. E. (1991). Persistence of community college students: The influence of student intent and academic and social integration. *Research in Higher Education*, 32(5), 539–556.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.
- Ceglédi, T. (2019). Potyázók, anómiások, rituális perzisztensek és célorientált perzisztensek. A hallgatói lemorzsolódás szokatlan veszélyei. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 45–62.
- Czakó, A., Németh, L., & Felvinczi, K. (2019). A felsőfokú képzés befejezésére irányuló szándék előrejelzői. *Educatio*, 28(4), 718–736. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.5
- Csók, C., Dusa, Á. R., Hrabéczy, A., Novák, I., Karászi, Zs., Ludescher, G., et al. (2018). A hallgatói lemorzsolódás és háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Eds), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 38–62). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39–59. DOI: 10.1007/s10212-016-0298-5
- Dinyáné Szabó, M., Pusztai, G., & Szemerszki, M. (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 160(21), 829–834.
- D. Molnár, É., & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. DOI: 10.17543/ISKKULT.2019.1.29
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). *Understanding why students drop out of high school, according their own reports: are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies.* Sage Open, 1–15. DOI: 10.1177/2158244013503834
- Elkins, S. S., Braxton, J. M., & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college students persistence. *Research in Higher Education*, 41(2), 251–268.

- Ganyaupfu, E. M. (2013). Factors influencing academic achievement in quantitative courses among business students of private higher education institutions. *Journal Education and Practice*, 4(15), 57–64.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513–529. DOI: 10.1007/s10734-010-9346-2
- Herzog, S. (2005). Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: a first-to-second year analysis of new freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883–928.
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2019). Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés fejlettsége és olvasási attitűdjei. *Iskolakultúra*, 29(1), 55–67. DOI: 10.17543/ISKKULT.2019.1.55
- Kerülő, J. (2018). „Menni vagy maradni” – Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Eds), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 170–188). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ketonen, E. E., Haarala-Muhonen, A., Hirsto, L., Hänninen, J. J., Wähälä, K., & Lonka, K. (2016). Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, 51, 141–148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.017>
- Kovács, K. E. (2018). A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 55–63. DOI: 10.17543/ISKKULT.2018.10-11.55
- 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*. Debrecen: Center for Higher Education Research & Development – Hungary.
- Lehmann, W. (2007). “I just didn't feel like I fit in”: The role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- Lendvai, E., Panyor, Á., & Hampel, Gy. (2019). A Mérnöki Kar agrár és műszaki képzéseinek történetéről lemorzsolódás okainak feltárása tárgyában készült kérdőív felmérés eredményei. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok*, 14(1), 205–210.
- Lukács, F., & Sebő, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőív vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.78
- Miskolczi, P., Bársony, F., & Király, G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 87–105.
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2019). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, 28(4), 705–717. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.4
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371.
- Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Fida, R. (2016). Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: a person centered approach. *Personality and Individual Differences*, 99, 16–21. [doi.org/10.1016/j.paid.2016.04](http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04)
- Pusztai, G. (2018a). Ha elvész a bizalom. *Educatio*, 27(4), 623–639.
- Pusztai, G. (2018b). Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Eds), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 109–127). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai, G. (2019). A lemorzsolódás oktatáspolitikai és döntésméleti okai. In Kovács, K. (Ed.), *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. (pp. 3–4). Debrecen.
- Pusztai, G., Fónai, M., & Bocsi, V. (2019a). A társadalmi státusz transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 5–23.
- Pusztai, G., Kovács, K., & Hegedűs, R. (2019b). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.6
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented group*. Letöltve: 2017. 02. 06-án: <http://www.nesetweb.eu>

- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734–746.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Mann Pulvers, K., Adams, V. H., & Wiklun, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820–826.
- Somlai, P. (2011). Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In Bauer, B., & Szabó, A. (Eds), *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010* (pp. 25–36). Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Eds), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15–27). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szöllősi, G. (2019). Az egyetemi hallgatók megtartását segítő eszközök a nemzetközi gyakorlatban: Elméletek és módszerek. *Szociális Szemle, 12*(1–2), 4–26. DOI: doi.org/10.15170/Soc-Rev.2019.12.01-02.01
- Tamin, S. K. (2013). Relevance of mental health issues in university student dropouts. *Occupational Medicine, 63*, 410–414.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward a validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. *Research in Higher Education, 12*(3), 271–282.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125.
- Varga, J. (2010). Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio, 3*, 370–383.

## FACTORS AND EXPLANATIONS OF SUCCESSFUL AND UNSUCCESSFUL ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION

DR. KÖRÖSSY, JUDIT – JAGODICS, BALÁZS – DR. MARTOS, TAMÁS – DR. SZABÓ, ÉVA

*Goals: The most significant challenge of higher education is dropout from college or leaving universities without degree in the last decades. In order to understand dropout phenomenon different theoretical and methodological approaches have been applied. The aim of our study is to overview the approaches, the focuses and the results of different studies concerning the student attrition. The description of different approaches can help to integrate existing information, to plan research proposals and to design intervention programs focusing on dropout.*

*Methods: The studies about dropout in English and Hungarian languages have been selected from online database using relevant keywords. Papers were grouped according to their methods (variable- or person-oriented), topics and issues (causes of dropout, models, weight of variables, adjustment patterns of students).*

*Results: Four groups have been formed based on the approaches of articles during the review. Three of them use variable-oriented analysis, and the fourth group consists of studies applying person-oriented approach. The four topic groups are analysed in detail: 1. Grouping of causal and influential factors, 2. Explanatory models of dropout, 3. Identifying psychological variables and its weight, 4. Academic adjustment of student groups formed by patterns of different variables.*

*Conclusions: The discussion highlights the advantages and weaknesses of different approaches concerning the dropout phenomenon. The last chapter of the paper emphasizes those new aspects which can be applied in further research on dropout and intervention programs.*

*Keywords: success in higher education, models of dropout, variable-oriented research, person-oriented approach*

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)