Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása

A hallgatói lemorzsolódás olyan probléma, amely különböző mértékben minden felsőoktatási intézményt érint, épp ezért a jelenség mögött meghúzódó okok feltárása és a lehetséges megoldások keresése minden felsőoktatási szereplő érdeke. Mivel a jelenség nemzetközi viszonylatban is általános, világszerte számos kutatás igyekezett és igyekszik napjainkban is feltárni, mi áll a hallgatók korai intézményelhagyásának hátterében. Mint ahogy maga a lemorzsolódás jelensége, az okok is összetettek és interdiszciplináris megközelítést igényelnek. Néhány fontosabb külföldi és hazai irodalmat áttekintve tanulmányunkban arra törekszünk, hogy összefoglaljuk a lemorzsolódás okainak főbb elméleteit, majd a gazdasági, szociológiai, pedagógiai és pszichológiai, intézményi magyarázatok bemutatása után áttekintünk néhány olyan beavatkozási lehetőséget, amelyek az empirikus eredmények alapján alkalmasnak tűnnek a felsőoktatási lemorzsolódás visszaszorítására.

Bevezetés

Az alábbi összefoglaló célja, hogy betekintést nyújtson a hallgatói lemorzsolódás jelenségének magyarázati kereteibe – elméleti és empirikus fókuszú munkákra egyaránt támaszkodva –, illetve vázoljon néhány olyan lehetséges válaszlépést, amellyel a felsőoktatási intézmények a saját hatáskörükön belül meg tudják fékezni a hallgatók idő előtti elvesztését. Az összefoglaló törekszik arra, hogy hazai és nemzetközi forrásokat, tudományos és szakpolitikai anyagokat egyaránt feldolgozzon; ugyanakkor fontosnak tartjuk elmondani, hogy a hivatkozott szakirodalom nem tekinthető minden szempontból teljes körűnek.

A lemorzsolódás témájával a nemzetközi és a hazai irodalom egyaránt foglalkozik. A korábbi években a figyelem nagyobb része a középfokú oktatásra (azon belül is jellemzően a szakképzésre) összpontosult – példaként hozhatjuk Fehérvári (2008, 2015) vagy Mártonfi (2008, 2013, 2014) munkáit –, ám legújabban a felsőoktatás is az ilyen irányú kutatások célterületévé vált. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy az Európai Unió által támogatott pályázatok célkitűzéseihez is illeszkedik a téma. Mindezzel együtt meg kell jegyezni, hogy munkánk terjedelme nem teszi lehetővé, hogy a teljes fellelhető tudományos szakirodalmat áttekintsük, ugyanakkor igyekeztünk úgy válogatni, hogy a problémakör minden fontosabb aspektusát megjelenítsük. Továbbá a téma irodalmára jellemző, hogy viszonylag kevés az olyan empirikus munka, amely szorosan véve a lemorzsolódás jelenségével foglalkozna (nem pedig valamilyen rokon vagy tágabb fogalom, például hallgatói sikeresség részeként), valamint módszertana is

lehetővé tenné a valódi ok-okozati összefüggések feltárását – akár a lemorzsolódást előidéző tényezők, akár az ennek elkerülésére bevezetett válaszlépések hatását illetően. Ez utóbbi okból az áttekintés hivatkozik olyan empirikus vizsgálatokra is, amelyeket nem kifejezetten a lemorzsolódás kérdésében, de ahhoz köthető pszichés és társas tényezők feltárása céljából végeztek.

Bár, mint látni fogjuk, a fogalom meghatározása nem egyszerű, és a lemorzsolódás egy-egy oktatási rendszeren, egyetemen, karon belül, akár szakonként is nagyon eltérő lehet, mégis meg lehet kísérelni az országok összevetését a hallgatói lemorzsolódás tekintetében. Igaz, az OECD legutóbbi erre vonatkozó adatforrása (OECD, 2013) sem lemorzsolódási, hanem (sikeres) befejezési arányokról beszél. E mutatóban az OECD-országok átlaga 70%, a legjobb értékekkel Japán, Ausztrália és Dánia rendelkezik (80% fölött), a legrosszabbal (60% alatt) Új-Zéland, Norvégia, Svédország, az Egyesült Államok, és legvégül Magyarország (53%). Jellemző ugyan, hogy a rangsor elején főként „nyugati" országokat találunk, de például Törökország mutatója is 75%-os, és a visegrádi országok közül Csehország és Szlovákia is 70% (vagyis az átlag) fölötti értékkel rendelkezik. Lengyelország mutatója 62% (OECD, 2013).

Azt az összes áttekintett forrás hangsúlyozza, hogy a hallgatói lemorzsolódás jelenségének okai sokrétűek, összetettek, és egymással is összefüggésben állnak. Ezért gyakran még az okok világos, áttekinthető csoportosítása sem könnyű; a jelen munkában választott struktúra is csak egy a lehetséges megoldások közül. Léteznek olyan források, amelyek hasonló csoportosítást használnak (például Lukács és Sebő, 2015), de olyanok is, amelyek más szemléletben, a hallgatói pályafutás időrendjében tárgyalják a problémakört (HÖOK és FTE, 2016). Elsőként áttekintjük a lemorzsolódás definíciós problémáit és a lehetséges meghatározásokat. Ezt követően a lemorzsolódás – és ennek lehetséges ellentéteként a hallgatói sikeresség – magyarázati kereteit vizsgáljuk, az alábbi csoportosításban: gazdasági; pedagógiai-pszichológiai (egyéni); társas-kulturális; intézményi hatások. Végezetül rövid összefoglalását adjuk azoknak a lehetséges válaszlépéseknek, amelyekkel a felsőoktatási intézmény a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére törekedhet.

Hallgatói lemorzsolódás: a fogalom értelmezése

A jelen munkához felhasznált források összességét jellemezve azt mondhatjuk, hogy a lemorzsolódás fogalmának nincsen egyetlen bevett, általánosan alkalmazott definíciója. A felsőoktatási sikeresség ugyan az Európai Unió minden országában fontos, az már korántsem egységes, milyen közpolitikai figyelem irányul erre a szakterületre (Vossensteyn és mtsai, 2015). Az Unió oktatáspolitikai céljait tükrözi, hogy a „korai iskolaelhagyók" számát a jövőben csökkenteni kívánja, ez a fogalom azonban azokat a 18–24 év közötti személyeket jelöli, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel (Lukács és Sebő, 2015). A felsőoktatást érintő EU2020-as cél az, hogy a 30–34 éves korosztály 40 százaléka rendelkezzen felsőfokú végzettséggel (Molnár, 2012), de ebben a kontextusban a lemorzsolódásra nincs egységes közösségi szintű definíció.

Mártonfi György (2008) jó betekintést nyújt a meghatározás nehézségeibe és lehetőségeibe. Bevezetésében – bár ő nem használja ezt a kifejezést – sorra veszi például egy „lemorzsolódási arány" meghatározásának szükséges feltételeit. Kik képezzék az alapsokaságot: egy korosztály, vagy egy adott intézmény adott évi elsőévesei? Mikor tekinthető a képzés, az intézmény számára „elveszettnek" egy diák: ha a tervezettnél később, vagy ha sosem fejezi be a programot (netán, ha *máshol* sem fejez be semmilyen programot)? Mi legyen a vizsgálat időtávja: az előírt/elvárt képzési idő, egy adott életkor (Mártonfi, 2008)? Azok a magyarországi források, amelyek közölnek lemorzsolódási arányokat, általában azt vizsgálták, hogy egy adott időpontban felvett évfolyamnak

mekkora hányada szerzett diplomát egy bizonyos határidőig, amely a nominális képzési időnél egy-két évvel tágabb is lehetett (Lukács és Sebő, 2015).

A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesületnek (2016) a Dunaújvárosi Egyetem vezetésével készített szakmai anyaga megad egy lehetséges definíciót, amely szerint lemorzsolódásról akkor beszélhetünk, „*amikor egy képzésre beiratkozott hallgató jogviszonya a képzési követelmények teljesítése nélkül szűnik meg*" (HÖOK és FTE, 2016, 3. o.). A szerzők rögvest felhívják ugyanakkor a figyelmet, hogy a jelenség értelmezését árnyaltan kell elvégeznünk. A lemorzsolódás – mint írják – vizsgálható egyéni, intézményi és nemzeti szinten. Az egyéni szint a hallgató életútjának kontextusában mozog, és innen nézve a lemorzsolódás nem szükségszerűen negatív esemény. Egy adott képzésből való végzés nélküli kilépés jelentheti egy rossz szakválasztás korrekcióját, egy jobb és kielégítőbb életút megalapozását is (HÖOK és FTE, 2016). Intézményi szinten azonban egyértelmű veszteség a lemorzsolódó hallgató. Minden, az abszolutórium megszerzése előtt távozó diák – a hazai környezetben mindenképpen – bevételkiesést is jelent az egyetem számára; továbbá a nem végző hallgató biztosan nem fog mesterszinten továbbtanulni az adott intézményben, emellett az iskola jó hírének is árthat, ha sokan hullanak ki (HÖOK és FTE, 2016). A lemorzsolódó hallgatók keltette „negatív reklámra" más források (pl. Bennett, 2003) is felhívják a figyelmet, csakúgy, mint az „elpazarolt" adminisztrációs és oktatási erőforrásokra, amelyek egy-egy elveszett hallgatóra fordítódtak (Lukács és Sebő, 2015). Nemzeti szinten egy hallgató lemorzsolódása azt jelentheti, hogy a tanulmányainak támogatásába tett befektetés nem (vagy csak nagyon kis eséllyel) térül meg, megszerzett oklevél formájában semmiképpen. Ezért nemzeti szinten is érdek a lemorzsolódás megelőzése (HÖOK és FTE, 2016). Érdemes megemlíteni, hogy az a hallgató, aki otthagy egy egyetemet, az intézmény számára lemorzsolódó, de ha később máshol képesítést szerez, akkor a rendszer (és saját maga) számára nem veszett el (l. Hovdhaugen és mtsai, 2015; Pusztai, 2015).

Érdemes még szólnunk a szakirodalomban fellelhető önkéntes és kényszerű lemorzsolódás közötti különbségtételről. Az előbbi fogalom a képzés elhagyását tudatos egyéni döntésként értelmezi, melynek tipikus oka lehet például az érdeklődés megszűnése vagy a képzés értékében való kételkedés. Megjegyezhetjük, hogy az önkéntes elhagyás a hallgatók saját bevallása alapján (brit adatok szerint) ritka (Lukács és Sebő, 2015). Kényszerű lemorzsolódásról akkor beszélhetünk, amikor a hallgatónak nincs vagy csak nagyon kevés a választása: pénzhiány, súlyos betegség miatti jelentős tanulmányi elmaradás (Lukács és Sebő, 2015), az egyetemi szabályok megsértése, a követelményben előírt feltételek adminisztratív mulasztása (Cabrera és mtsai, 2006). Cabrera és szerzőtársai (2006) fontosnak tartják különválasztani a lemorzsolódás eseteit attól függően, hogyan folytatódik az illető karrierje: marad-e az intézményen belül például szakváltással; új tanulmányokba kezd-e egy másik intézményben; folytat-e a későbbiekben nem egyetemi szintű tanulmányokat, például szakképzésben; belép-e azonnal valamilyen formában a munkaerőpiacra; vagy csak megszakítja a tanulmányait azzal a szándékkal, hogy később folytassa azokat (Cabrera és mtsai, 2006).

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az összefoglalónkban hivatkozott empirikus tanulmányok (Bennett, 2003; Department for Business, Innovation and Skills [BIS], 2014) a lemorzsolódást *rövid időhorizonton* vizsgálták. Bennett (2003) először egyéni és társas jellemzőket mérő kérdőívet vett fel a diákokkal, majd a közvetlenül rákövetkező tanulmányi félévben vizsgálta meg, hogy kutatásának alanyai még hallgatói voltak-e az egyetemnek. A brit kormány gazdasági és innovációs szervezetének (BIS, 2014) longitudinális adatforrásában pedig csak az első és második tanév közt kiesetteket tekintették lemorzsolódónak. Ez utóbbi döntés jól indokolható azzal, hogy az általános tapasztalatok szerint a lemorzsolódás kockázata az első évben a legnagyobb (Molnár,

2012; HÖOK és FTE, 2016), vagyis egy első és második évet összevető adatfelvétel már „megragadja" a jelenség java részét. Mindez ugyanakkor azt is jelenti, hogy ezek a tanulmányok „bennmaradónak" vagy sikeresnek láttathatnak olyan diákokat, akik a vizsgálatuknál tágabb időhorizonton estek csak ki a felsőoktatásból – ezzel együtt azonban a kihullás okaira, illetve azzal összefüggést mutató tényezőkre vonatkozó megállapításaikat értékesnek tartjuk.

Jellemző még a témával kapcsolatos szakirodalomra, hogy a kérdést nem a lemorzsolódás, hanem a *hallgatói eredményesség* fogalma felől közelíti meg, amelynek szintén nincsen egységes meghatározása. Az Európai Bizottság munkaanyaga megad néhány lehetséges változatot: bennmaradás a felsőoktatásban egyik évről a másikra; diplomaszerzés; felsőbb szintű tanulmányok (mesterszak, PhD) megkezdése; sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon (Hovdhaugen és mtsai, 2015). Mindezekhez olyan „puha" tényezők is hozzájárulhatnak, „*mint a munkára vonatkozó motiváció, a szakmai és tudományos identitás [...] valamint az akadémiai habitus*" (Bocsi, 2015. 133.). Munkánkban a lemorzsolódás okait taglaló fejezetben foglalkozunk olyan okokkal is, amelyek a hallgatói eredményesség előmozdítói, mert úgy véljük, ezek *hiánya előrevetítheti a lemorzsolódás kockázatát.*

Elméleti keretek, magyarázati utak

Gazdasági magyarázatok

Ha a felsőoktatásból való képzettségszerzés nélküli kilépés gazdasági magyarázatát akarjuk adni, akkor mindenekelőtt azt érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen körülmények között jöhet létre az a helyzet, amelyben egy hallgató számára objektív értelemben véve racionális döntés az önkéntes lemorzsolódás. Ennek egyik lehetősége volna, hogy a képzés elhagyásától várható nyereség nagyobb, mint a bennmaradástól várható haszon. Bár egy ilyen költség-haszon elemzés – a megfelelő információk hiányában – valószínűleg nem is kivitelezhető, az a szemlélet, mely szerint „jobban megéri" dolgozni akár „papír nélkül is", mint az egyetemen tanulni, létezik a hallgatók körében, ahogyan erre Eperjesi (2017. 48–49.) is rámutat. Fókuszcsoportos vizsgálatában ezt a fajta munkavállalást fő lemorzsolódási okként említették a megkérdezett hallgatók. Ugyanakkor, ha szem előtt tartjuk, hogy Magyarországon a diplomások kereseti többlete az alacsonyabb végzettségűekéhez képest nemzetközi viszonylatban még mindig igen magas (Veroszta, 2014), nehezen érthetünk egyet azzal, hogy bármikor is megérheti feladni a diplomaszerzés lehetőségét. Valószínűsíthetjük, hogy azok a diákok, akik így gondolkodnak, részben a végzettség megszerzésének elmulasztása fölötti kudarcérzést is igyekeznek eltávolítani maguktól azzal, hogy választott pályájukat objektíve kívánatosabbnak állítják be ennél, így csökkentve a kognitív disszonanciát.

Valószínűbbnek tartjuk, hogy a szűken vett anyagi szempontok és a munkavégzés tehát nem kiaknázható lehetőségként, hanem szűkösség és kényszer formájában hatnak a továbbtanulással kapcsolatos döntésekre. Előrebocsátjuk, hogy számos hazai és nemzetközi forrás említi és igazolja, hogy a hallgatók anyagi helyzete összefügg családjuk szocioökonómiai státuszával, társadalmi szerkezetben elfoglalt helyükkel, azaz például szüleik munkajellegével és iskolai végzettségével, lakóhelyük régiójával, településtípusával (Garai és Kiss, 2014; HÖOK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). Ezekre a tényezőkre mint „társadalmiakra" később még visszatérünk; itt a továbbiakban azzal foglalkozunk, hogy a kifejezett anyagi nehézségek, illetve a munkavállalás hogyan függnek össze a lemorzsolódással.

Kérdőíves adatgyűjtésen alapuló empirikus kutatásában Bennett (2003) egy gazdasági profilú londoni új egyetem első- és másodévesei között vizsgálta a lemorzsolódás

okait. Az egyetem státuszával összefüggésben a mintában szereplő hallgatók jellemzően alacsony jövedelmű családokból kerültek ki, és többségben voltak közöttük az etnikai vagy egyéb kisebbséghez tartozó hallgatók. A lemorzsolódást magyarázó modell bemeneti oldalán, vagyis a magyarázó változók között szerepelt egyebek mellett a stressz, a motiváció, az elköteleződés, az önértékelés, a tanulmányi teljesítmény – Bennett a pszichológiai gyakorlatban bevett, néhány kérdésből álló mérőeszközt használt ahhoz, hogy az egyes tanulókra jellemző értékeiket felvegye. Az eredmények azt mutatták, hogy a kilépés legerősebb oka minden mást megelőzve a pénzügyi nehézség. Emellett elmondható, hogy a pénzügyi nehézségre erős moderáló hatással van az alacsony elköteleződés és önértékelés, valamint a gyenge tanulmányi eredmény. Vagyis azok a hallgatók „adják meg" magukat legkönnyebben az anyagi kényszernek, akik egyébként nem túlságosan voltak kitartóak, nem voltak elégedettek saját magukkal, vagy nem szereztek igazán jó jegyeket. Érdemes még felhívni a figyelmet arra az eredményre is, amely szerint a hallgatók által érzett stressz nem korrelált az anyagi nehézségekkel, illetve a munkával töltött idő (bár a minta kétharmada heti legalább kilenc órát dolgozott) sem mutatott összefüggést a tanulmányi teljesítménnyel. Bennett eredményei között a második legerősebb kilépési okot a váratlan külső problémák jelentették (családtag ápolásának kényszere, súlyos betegség és hasonló események), és csak ezt követően szerepel okként a rossz tanulmányi teljesítmény. Az előnyös anyagi helyzet pozitív hatásai is megmutatkoztak: azok a hallgatók, akiknek tandíját a családjuk állta, motiváltabbak voltak, jobbnak látták az oktatás minőségét, jobban tanultak és kevesebbet dolgoztak, mint társaik (Bennett, 2003).

A „váratlan külső problémákat" illetően megjegyeznénk még, hogy a családtag ápolásának kényszere valószínűleg jobban sújtja a női hallgatókat (és okkal feltételezhető, hogy ez így van a gyermekszületéssel, -gondozással kapcsolatos teendők esetében is) (Eperjesi, 2017). Az anyagi nehézségnek a felsőoktatási részvételre gyakorolt hatását emellett Engler (2015) vizsgálata is illusztrálja, akinek hallgatókkal készített interjúiban a pénzhiány mint a tanulmányok elhalasztásának, illetve később a nem nappali tagozatos munkarend választásának oka merült fel. Szemerszkinek (2015) az alapképzés befejezésével kapcsolatos hallgatói bizakodást érintő vizsgálatából kiderült, hogy a költségtérítést fizető hallgatók kevésbé biztosak benne, hogy választott szakjukat be is fejezik. Az anyagi szűkösségnek több olyan (kényszerű) eredménye is lehet, amely közvetve a lemorzsolódás felé hat. Ilyen lehet, ha a hallgatónak például a tankönyveken kell spórolnia, vagy napi rendszerességgel hosszabb időt ingázik lakóhelye és az egyetem között, s így kevés időt tölt diáktársaival: kiszorul az egyetemi szociális életből, nehezebben jutnak el hozzá praktikus információk, egymás közt cserélt jegyzetek (Bennett, 2003).

Az anyagi nehézségekre adott további lehetséges válasz a munkavállalás. A hallgatói munkavállalást, mint láttuk, Bennett (2003) empirikus vizsgálata nem mutatta ki mint a lemorzsolódást előidéző fő okot, de számos forrásunk említette mint kockázati tényezőt (Lukács és Sebő, 2015; HÖOK és FTE, 2016). Az Eurostudent V. felmérés Magyarországra vonatkozó eredményei kimutatták, hogy azok között a hallgatók között, akiknek a fő bevételi forrása állami vagy családtól kapott támogatás, 40–40 százalék vallja magát közepesen intenzíven, illetve nagyon intenzíven tanulónak – ehhez képest a fő forrásként saját keresetből élők között 40–40 százalékos az alacsony, illetve közepes intenzitással tanulók részaránya (Garai és Kiss, 2014). A tanulmányból az is kiderül, hogy az alacsony intenzitással tanuló csoport nagy arányát, illetve a magas intenzitással tanulók kis arányát az eredményezi, ha a hallgató az egész félév alatt, állandó jelleggel dolgozik; az alkalmilag vagy egyáltalán nem dolgozók közt a közepes és magas intenzitással tanulók összességében jókora többségben vannak (Garai és Kiss, 2014). Érdekes eredmény emellett, hogy a legtöbbet tanuló diákok azok, akik otthonról megfelelő anyagi támogatást kapnak, illetve azok, akik a diákhitel felvételével teremtettek maguknak

anyagi biztonságot, így nem kényszerülnek dolgozni (Nyüsti, 2014). A kutatásokból az is kirajzolódik, hogy a hallgatók saját várakozásaiban a munkavállalás nem rontotta az alapszak befejezésébe vetett bizalmat (Szemerszki, 2015). Amerikai adatok alapján a képzés elvégzését valóban veszélyeztető munkamennyiség heti 20–25 óra fölött kezdődik; brit adatok szerint viszont a tanulmányi eredményt már egy átlagosnak számító heti munkaidő (15 óra) is lerontja (Hovdhaugen és mtsai, 2015). Nem kifejezetten a lemorzsolódással, de az alapszak utáni tanulmányi ambíciókkal kapcsolatos eredmény, hogy azok a diákok, akiknek környezetében (azaz szakján, évfolyamán) jellemző volt az egyetemi évek alatti munkavállalás, kisebb eséllyel folytatják tanulmányaikat mesterszinten (Nyüsti és Veroszta, 2015).

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy vajon nem lehetséges-e, hogy azok, akik a megélhetéshez szükséges munkavállalás mellett még egyetemre is járnak, éppen kiemelkedő elkötelezettséggel és motivációval rendelkeznek a tanulmányaik iránt. Bár ezzel kapcsolatban empirikus adatokat nem találtunk, a tanulmányi aspirációk és eredményesség, társadalmi háttér összefüggéseit vizsgáló kutatási eredmények alapján feltételezhetjük, hogy sok esetben az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú, dolgozni kényszerülő hallgatók magas egyetemi- és karrier-aspirációkkal rendelkeznek, amelyek képesek kompenzálni a munka miatt kieső, tanulásra fordítható időt. Ugyanakkor azt is jó okkal feltételezhetjük, hogy a hátrányok kompenzálásához egyéb tényezők együttállására van szükség, úgymint erős szülői bevonódásra a hallgató iskolai, egyetemi karrierjében, és a magas aspiráción túl kitartásra és szorgalomra a fiatal felnőtt részéről. Ha nem áll rendelkezésre a támogató szülői attitűd és értékrendszer, netán a családból kinyerhető társadalmi és kulturális tőke, és a hallgató nem erősen elkötelezett és szorgalmas, akkor kevés esély nyílik a társadalmi hátrányok felszámolására, és így vélhetőleg a munkavégzés is inkább negatívan hat az egyetemi teljesítményre (Khattab, 2015). Emellett arról a kutatási eredményről számol be a szakirodalom, hogy nem nappali, hanem levelező képzésben tanuló hallgatók közt az átlagnál sikeresebbnek mutatkoztak azok, akiknek már van gyereke – megkockáztatható a feltételezés, hogy esetleg azért, mert ez az életfeladat kialakította bennük a képességet több teendő egyidejű hatékony kezelésére, az idő jó beosztására (Engler, 2015).

A hallgatói munkavégzéssel kapcsolatban zárásként érdemes még elmondani, hogy az nem pusztán anyagi okokból tűnhet akár racionálisnak, akár kényszerűnek. A képzés alatt szakmai területen végzett munka kedvezően hat a végzés utáni munkaerőpiaci elhelyezkedés sikerességére (a nem szakmai munkának viszont nincs ilyen hatása), ezért sokan már a képzés ideje alatt keresik az ilyen lehetőségeket (Veroszta, 2014). Ha azonban a szakmai gyakorlat fizetetlen, az a hátrányosabb helyzetű tanulókat sújtja: a képzésüket potenciálisan hátráltató, és későbbi előnyöket sem biztosító munkát kell végezniük (HÖOK és FTE, 2016). A munkaerőpiac mindezeken felül az által is képes lehet befolyásolni az egyetemi lemorzsolódási arányokat, ha nincsen elegendő kereslet a magasan képzett munkaerőre. Ilyenkor a középfokú végzettségűek közül azok, akiknek tanulási ambíciói kevésbé erőteljesek, munkába állhatnak; az egyetemen tanulók pedig akár a tanulmányi időt elnyújtva is az oktatás keretei között maradhatnak (BIS, 2014).

Egyéni pszichológiai, pedagógiai, tanulással kapcsolatos okok

Az eddigiekben láthattuk, hogy az anyagi szempontok erőteljes hatással vannak a felsőoktatásban folytatott tanulmányok megkezdésére, minőségére és akár abbahagyására. Tanulságos, hogy a lemorzsolódás okait illetően az egyetemi oktatók is a pénz erejében hisznek (Bennett, 2003); ugyanakkor brit adatokból az is látható, hogy különböző képzési területeken, illetve szakokon, amelyekre hasonló társadalmi hátterű hallgatók járnak, szélsőségesen eltérő lehet a lemorzsolódás aránya. Bennett (2003) 3 és 56% közötti

értékeket idéz. Ez meggyőzően támogatja azt a vélekedést, hogy a tanulmányi sikerességben (vagy annak elmaradásában) az anyagiaknál „puhább", pszichés, tanulási és társas tényezők is komoly szerepet játszanak. A következőkben ezekkel foglalkozunk.

Bennett (2003) empirikus eredményekkel megtámogatott, lemorzsolódást magyarázó modellje számos, egyéni pszichés és tanulmányi tényezőt tartalmaz. Ezek legfontosabbikának az elköteleződést tekinthetjük, amely minden kapcsolat (beleértve hallgató és egyetem kapcsolatát is) tartósságának kulcsa. Modelljében a tanulmányokkal kapcsolatos motiváció az elköteleződést erősítő egyik legfontosabb tényező. Tanulságos, hogy az erős elköteleződést kondicionáló pozitív attitűd a tanulmányokkal szemben jellemzőbb volt azokra, akiknek legalább egy szülője egyetemet végzett. Fontos szerep jutott ezen kívül az elemzésben az önértékelésnek: ennek minél magasabb szintje erősíti a motivációt (és egyébként szintén a magasabban iskolázott szülők gyermekeire jellemző). Szólni kell ugyanakkor arról is, hogy az eddig megnevezett pszichés jellemzők egyáltalán nem függetlenek a tanulmányi eredményektől. A rossz tanulmányi eredmény rontja a motivációt, az önértékelést, növeli a stresszt, és a vizsgálatban az anyagi nehézség és váratlan problémák után a lemorzsolódás harmadik legerősebb oka volt (Bennett, 2003). Érdemes megjegyezni, hogy – brit eredmények alapján – a rossz egyetemi tanulmányi teljesítményt, sőt a lemorzsolódást legalább részben előrevetíti a gyenge középiskolai teljesítmény (BIS, 2014). Ugyanez az adatforrás a felsőoktatással szembeni attitűdöket (például jó befektetésnek tartja-e a diák, lát-e önértéket a tanulásban) közvetlenül is a lemorzsolódáshoz tudta kapcsolni (BIS, 2014).

A jó tanulmányi eredmények egyik kulcsa a számos forrásunk által említett megfelelő tanulási stílus, illetve általában véve az énhatékonyság (Bennett, 2003). A felsőoktatásba való belépés új tanulási stratégiák alkalmazását is igényli, alkalmazkodást az első vizsgaidőszak okozta stresszhez (HÖOK és FTE, 2016). Az egyetemi élet támasztotta kihívások, úgymint a rendszeres számonkérés és vizsgaszituációk, valamint a fiatal felnőtt élethez köthető és a hallgatók számára újnak számító életvezetési feladatok következtében a felsőoktatásban tanulóknak a korábbiaknál magasabb szintű stresszel kell megbirkózniuk. Így a stresszel való megküzdési és adaptációs mintázatoknak is lehet szerepük a felsőoktatásban elért sikerekben és kudarcokban (Maroney, 2010).

Ahogyan az egyetemre bekerülés, úgy a már megismert és megszokott közegből való kilépés is szorongást okozhat. A felnőtt élethez és a munkaerőpiac világához képest az egyetem kiismerhető és védelmező környezetnek tűnhet (HÖOK és FTE, 2016), ezért némelyek késleltetni akarhatják a kilépést. A kapunyitási pánik érzése bénítóan is hathat a hallgatókra, és akár abban is hátráltathatja őket, hogy teljesítsék a végzési követelményeket, például megírják a szakdolgozatot (HÖOK és FTE, 2016). Ilyen módon tehát az egyetem nyújtotta biztonságból való kilépés nehézsége is lehet a késleltetett diplomaszerzés (ha nem is épp a kihullás) oka.

Nagyban növeli a hallgatói motivációt, ha a diák a saját maga számára megfelelő szakot választ, olyan tanulmányokat folytat, amit valóban szeretne. Ha ez illeszkedik a személyiségéhez, és ha várakozásai semmilyen irányban nem irreálisak azzal kapcsolatban, hogy mire számíthat az egyetemtől. Hallgató és képzés ilyen értelemben vett egymáshoz való illeszkedését és a várakozások helyességének fontosságát több forrásunk említette (HÖOK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). Abban, hogy ez a megfelelő szakválasztás megvalósul-e, a társas környezetnek is szerepe van – erre a következő fejezetben is visszatérünk.

Koltói Lilla (2015) doktori értekezése a kompetencia fogalma felől közelíti meg az egyetemi sikeresség kérdését. Felhívja a figyelmet, hogy a jó teljesítmény nagyon gyakran nem az objektíve jó képességeknek köszönhető, hanem sokkal inkább annak, hogy az egyénnek erős elképzelése van arról, hogy képességei jók és megfelelőek az adott feladathoz. Vizsgálatában kimutatta, hogy ez a fajta kompetencia-percepció pozitív

összefüggésben van az aktív tanulással és az egyetemi közegben meglévő jó társas kapcsolatokkal, valamint az oktatásban használt hagyományos teljesítményértékekkel (mint például az érdemjegyek), és elősegíti a tanulmányokkal kapcsolatos szakmai identitás kialakulását is. Seligman (1990, idézi Cabrera és mtsai, 2006) „tanult optimizmus" elmélete is azt állítja, hogy az optimista hallgatók pozitív attitűddel rendelkeznek a kapacitásaikat és erőforrásaikat illetően, és ennek megfelelően optimálisan élnek az egyetem kínálta lehetőségekkel. Ehhez kapcsolódóan egyes kutatások a „remény" koncepcióját is vizsgálták a lemorzsolódással összefüggésben. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a hallgatók, akiknek bizalmuk és reményük van egyetemi karrierjükben, jobb mentális és fizikai erőben vannak és sokkal elégedettebbek, mint azok a hallgatói csoportok, melyek lemondóbbak és nem találják az örömöt és perspektívát a választott szakjukban (Snyder, 2002, idézik Cabrera és mtsai, 2006. 184.).

További kutatások arra is felhívták a figyelmet, hogy azok a hallgatók, akikben megvan a képesség arra, hogy a befektetett munka jutalmával kapcsolatban tudjanak várni és türelmesnek maradni, könnyebben teljesítik az egyetemi követelményeket. A hosszútávú célok megléte, e célok szem előtt tartása, valamint a reziliencia, azaz ellenállási képesség, amely az esetleges negatív hatások, kudarcok után segít visszaszerezni az eredeti állapotot és élethelyzetet, szintén befolyásolhatják az egyetem elhagyását (Lightsey, 2006, idézik Cabrera és mtsai, 2006).

Az egyetemi sikeresség szempontjából fontos lehet továbbá a *„kontroll helye"* (locus of control). Rotter (1966) szerint az emberek két csoportba oszthatók abból a szempontból, hogy ezt hajlamosak kifelé vagy befelé helyezni. Az inkább külső kontrollos személyek úgy gondolják, hogy a dolgok mindig valami rajtuk kívül álló tényező miatt történnek úgy, ahogy történnek, míg a belső kontrollos személyek hisznek abban, hogy a dolgok kimenetele elsősorban őrajtuk múlik, épp ezért viselkedésükkel befolyásolhatják a velük kapcsolatos életeseményeket. Bár az általunk áttekintett irodalomban nem találtunk olyan vizsgálatot, amely a kontroll helye és a lemorzsolódás közötti összefüggéseket tárta volna fel, elképzelhetőnek tartjuk, hogy a külső és belső kontrollos személyek eltérően reagálhatnak az egyetemi kudarcokra, és ez befolyásolhatja felsőoktatási karrierjüket. A belső kontrollos személyek feltételezhetően jobban alkalmazkodnak az új élethelyzetekhez, hosszabban tartanak ki a folyamatokban, és kevésbé szoronganak.

Duckworth és munkatársai az állhatatosság, kitartás, szívósság és szenvedély teljesítményben és eredményben játszott szerepére hívják fel a figyelmet (Duckworth, 2016; Eskreis-Winkler és mtsai, 2014). Duckworth egyik korai vizsgálatában a lemorzsolódást egy igen speciális környezetben, a West Point amerikai katonai akadémián kutatta. A West Point adja az amerikai katonai elit utánpótlását, egyben az egyik olyan felsőoktatási intézmény, ahová csak a legkiválóbb képességű – mind akadémiai, mind fizikai állóképességben kimagasló – potenciális hallgatókat veszik fel. A hallgatók az első tanévben egy hét hetes – fizikai, intellektuális és érzelmi értelemben egyaránt extrémen megterhelő – kiképzési programban vesznek részt. Ezt számos kadét képtelen végigcsinálni, ők ezáltal ki is esnek a programból. Az amerikai pszichológus azt találta ezzel kapcsolatos vizsgálatában, hogy sem a kadétok intelligenciaszintje (vagy korábbi eredményeik), sem vezetői képességeik, sem pedig a fizikai felkészültségük nem jósolták meg megbízhatóan előre, hogy kik fognak lemorzsolódni a megterhelő kiképzés hatására. Viszont a hosszú távú célokkal kapcsolatos kitartással és állhatatossággal (grit) kapcsolatos skála (amelyet egyébként Duckworth dolgozott ki) jobb prediktornak bizonyult ebben a tekintetben (Duckworth és mtsai, 2007).

Duckworth munkáinak hatására az állhatatossággal kapcsolatos kutatások hangsúlyosan jelen vannak a tanulói sikeresség kutatásában általános és középiskolai szinten (pl. Eskreis-Winkler és mtsai, 2014; Ivcevic és Brackett, 2014; West és mtsai, 2016). Az egyetemi hallgatók lemorzsolódása kevésbé volt a vizsgálatok középpontjában, de ilyen

jellegű kutatásokra is találhatunk példákat az elmúlt évekből (Arslan és mtsai, 2013; Slick és Lee, 2014; Strayhorn, 2014; Hochanadel és Finamore, 2015; Bazelais és mtsai, 2016). Általánosságban ezen kutatások eredményei a kitartás és az állhatatosság szerepét emelik ki a sikerességben, szemben a Duckworth szerint túlértékelt tehetséggel és az intelligenciával.

Szintén a tehetség túlértékelését emeli ki Dweck (2015) elmélete, amely a mindennapi gondolkodással kapcsolatban érinti a diákok sikerességének kérdését. Szerinte alapvetően két felfogással rendelkezhetünk önmagunkkal kapcsolatban: rögzült szemléletmóddal, amely alapján úgy gondoljuk, hogy intelligenciánk, képességeink és tehetségünk szintje adott és megváltoztathatatlan; valamint fejlődési szemléletmóddal, amely azt feltételezi, hogy az alapvető tulajdonságaink mindegyike fejleszthető kellő erőfeszítéssel (még ha egyénenként eltérő mértékben is). Dweck (2015) – egyetemi hallgatókkal kapcsolatos vizsgálatokra utalva – számos helyen említi, hogy a fejlődési felfogással rendelkező hallgatók sikeresebbek, kitartóbbak (kevésbé adják fel, ha nehézségekkel találkoznak), több erőfeszítést tesznek a tanulmányaik során és kevésbé próbálják elkerülni a kihívásokat. Ezeket az eredményeket más kutatások is alátámasztották (Hochanadel és Finamore, 2015; Rattan és mtsai, 2015; Tseng és Kuo, 2017). A fejlődési szemléletmód tehát egyfajta plusz megtartó erőt biztosíthat a lemorzsolódás ellen, ugyanis ha a hallgatók nem tekintik képességeiket stabilnak és megváltoztathatatlannak, akkor kevésbé érzik úgy a kudarcok hatására, hogy nem „oda valók", nem jó helyen vannak (Dweck, 2015). Érdemes kiemelni, hogy Dweck és munkatársai oktatási és egyéb képzési, fejlesztési és intervenciós programok segítségével komoly erőfeszítéseket tesznek, hogy a fejlődési szemlélettel kapcsolatos elméletet átültessék a gyakorlatba is (pl. Paunesku és mtsai, 2015).

Összegzésképpen azt mondhatjuk, hogy a pszichológiai elméletek fényében egy hallgató egyetemen való bennmaradását nagyban valószínűsíti, ha az illető megfelelő kitartással rendelkezik, és a felmerülő akadályok ellenére sem veszíti el célját, az adott szak befejezését, ha megvan benne a kellő motiváció, világos, hosszú távú célokkal, és a szak elvégzéséhez szükséges képességekkel, készségekkel is rendelkezik.

Az áttekintett egyéni pszichológiai tényezők segíthetik a sikeres egyetemi tanulmányokat, ugyanakkor fontos látni, hogy ezek a változók szinte soha nem kezelhetők bizonyos külső, társadalmi változók figyelembevétele nélkül. A lemorzsolódás lehetséges magyarázati modelljei és az azokkal kapcsolatos tudományos paradigmák inkább egymást kiegészítve működhetnek, ezt bizonyítják a szociálpszichológiai magyarázatok, amelyek közül az alábbiakban térünk ki néhányra, ezek fognak átvezetni az azt követően tárgyalt társas és kulturális hatásokhoz.

Az önbeteljesítő jóslat tipikusan az oktatás területén vizsgált szociálpszichológiai jelenség. Rosenthal és Jacobson (1968) Pygmalion-hatásnak nevezték el a jelenséget, amikor a tanároknak a diákok előmenetelével kapcsolatos előzetes elvárása befolyásolta az osztályukban tanuló diákok tényleges teljesítményét. A tanárok ugyanazt a teljesítményt egy olyan diáktól, akiről jó véleményük van, sokkal pozitívabban értékelik, mint egy másiktól, akiről nincs. Az elvárások gyakran olyan társadalmi kategóriákon alapulnak, mint a nem, bőrszín, társadalmi osztály vagy egyéb személyes jellemzők, mint például a fizikai vonzerő. Így például, ha egy egyetemi oktató egy diák sztereotipizált csoporttagsága okán magasabb elvárásokat támaszt és jobb eredményt vár bizonyos hallgatóktól, előfordulhat, hogy nagyobb szimpátiával kezeli őket, több anyagot ad le nekik, esetleg több lehetőséget biztosít az órába való aktív bekapcsolódásra. Mindez azt eredményezheti, hogy azok a hallgatók, akikkel szemben az oktatónak magasabb elvárásai voltak, jobb eredményeket is érnek el, mint azok, akikkel szemben az elvárásai alacsonyak voltak. A hallgatók természetesen tudatosan vagy tudat alatt észlelik

ezeket az elvárásokat és reagálnak is ezekre, ami megmutatkozhat elköteleződésükben, önértékelésükben, kitűzött céljaikban (Smith és Mackie, 2004).

Steele és Aronson (1995) amerikai egyetemeken figyelte meg, hogy az európai-amerikai és afro-amerikai egyetemisták között akkor is nagy tanulmányi különbségek mutatkozhatnak, ha valójában az afro-amerikai hallgatók képességei nem rosszabbak társaikénál. A kisebbségi csoportok tagjai sokszor attól rettegnek, hogy egy valós teljesítési helyzetben úgy teljesítenek, hogy azzal alátámasztják az intellektuális alsóbbrendűségükkel kapcsolatos előítéleteket. Ezt a félelmet nevezik sztereotípia-fenyegetésnek, ami külön megterhelést jelenthet az egyetemi hallgatók számára, és negatívan befolyásolhatja teljesítményüket (Bigazzi, 2013). Kende Anna (2005) roma származású egyetemistákkal készített interjúiból kiderült, hogy a velük szemben megnyilvánuló előítéleteket a roma egyetemisták mind az intézmények részéről (pl. iskola, óvoda), mind pedig a személyközi viszonyokban (tanár-diák, diák-diák) kora gyermekkoruktól fogva megtapasztalják. Az előítéletes megnyilvánulások nem csak a kisebbségi hallgatók önértékelését és önbecsülését ássák alá, hanem egyértelműen hátrányosabb helyzetbe hozzák őket a tanulmányi eredményeik tekintetében is. Nem egy fiatal roma számolt be a szegregált osztályok gyakorlatáról, és arról, hogy a tanárok jelentős része hajlamos a roma származásuk miatt alulértékelni a teljesítményüket, ami kihat egyetemi karrierjükre. Ugyanakkor nincs tudomásunk olyan hazai vizsgálatról, amely kimondottan az egyetemi évek során megtapasztalt előítéletekről, sztereotípia-fenyegetettségről szolgálna bővebb információval.

Ezek az összefüggések tehát indokolttá teszik a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó hallgatók lemorzsolódási tendenciáinak vizsgálatát. Bár az etnikai kisebbségeket illetően, mint jeleztük, nem találtunk a hazai felsőoktatás kontextusára közvetlenül alkalmazható tanulmányt, a nemekkel kapcsolatban tehető egy jó szemléltető erejű megállapítás. Ugyanis miközben a női hallgatók sikeres diplomaszerzési aránya jellemzően mindenütt nagyobb a férfiakénál (OECD 2013), ha egy-egy szakon (közegben) bármelyik nem tagjai határozott kisebbségben vannak, akkor az ő tanulmányi teljesítményük jellemzően rosszabb, mint a többségben lévőké (Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Társas, kulturális hatások

Az eddigiekben tárgyalt tanulmányi sikerességi vagy lemorzsolódási okok közül gyakorlatilag mindegyik összefügg azzal, hogy a hallgató milyen szociokulturális környezetből származik. Ez az összefüggés magától értetődő az anyagi források esetében, de a társadalmi háttér közvetetten hatással van a tanulmányi teljesítményre és az önértékelésre (Bennett, 2003), a felsőoktatási tanulmányok későbbi munkaerőpiaci értékét illető bizakodásra (Pusztai, 2015), az alapszak befejezésébe vetett bizalomra, majd onnan a mesterképzésbe való tényleges átlépésre (Szemerszki, 2015), a motivációra (Bocsi, 2015), valamint arra is, hogy hány helyről kap tanácsot a diák a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt (BIS, 2014). A társadalmi helyzet minden fenti esetben azonos módon fejti ki hatását: az eleve előnyösebb szituációban lévők számára kedvező módon. Emellett az is tapasztalható, hogy a felsőoktatás tömegessé válása nem törölte el az esélykülönbségeket az alacsonyabb és magasabb státuszú hallgatók között. A hallgatói populáció heterogénebb lett ugyan, de a társadalmi rétegződés egyes dimenziói (a szülők iskolázottsága, a diák által elvégzett középfokú iskolatípus, lakóhely) mentén továbbra is szelektálódik a felsőoktatási rendszeren belül (például aszerint, hogy ki, milyen presztízsű intézményben vagy végül milyen legmagasabb képzettségi szinten fejezi be a tanulmányait) (Pusztai, 2015; Szemerszki, 2015; Nyüsti és Veroszta, 2015; HÖOK és FTE, 2016). A fentiek ismeretében egyetérthetünk azzal, hogy az egyéni

hallgatói pályafutás az „önszelekció kísértéseivel" és a rendszer szelekciós tendenciáival való megküzdést jelenti (Pusztai, 2015).

A fentiek rámutatnak arra, hogy a hátrányos társadalmi helyzet hatását önmagában, a többi, sikerességre vagy lemorzsolódásra ható tényezőtől függetlenül szinte lehetetlen kimutatni. Az Európai Bizottság jelentésében közölt adatok szerint például a kisebbségi származás hátrányos hatását megmagyarázza az adott kisebbségeknek az alacsony szocioökonómiai státuszba való tartozása; az alacsony szocioökonómiai státuszúak felsőoktatásbeli sikertelensége pedig jelentős részben abból adódik valójában, hogy már a középiskolában is gyengébben teljesítenek (Hovdhaugen és mtsai, 2015; BIS 2014).

Egy további tényező, amely erős összefüggésben van a társadalmi helyzettel, az a felsőoktatásba való jelentkezést megelőző orientáció: egyfelől a felsőfokú végzettségű, mintát és példát adó személyek jelenléte az egyén életében, másrészt azoknak a köre, akiktől a helyes szak- és egyetemválasztáshoz, a várakozások kialakításához tanácsot kérhet a leendő hallgató. A minél több személytől, minél szélesebb körben kikért tanácsok fontosságára több forrás is felhívta a figyelmet (Bennett, 2003; HÖOK és FTE, 2016), illetve empirikus kutatás is kimutatta, hogy a lemorzsolódók jellemzően kevesebb helyről kaptak útmutatást, mint a bennmaradók (BIS, 2014).

A társas tényezők között szólnunk kell arról is, hogy az egyetem szféráján belül kialakított kapcsolatok, a közösségbe való integráció szintén jelentős benntartó erőt, sikerességi tényezőt képviselnek (Bennett, 2003; Molnár, 2012; Koltói, 2015; Lukács és Sebő, 2015; HÖOK és FTE, 2016). Az egyetemen kívüli kapcsolatok is erőforrást jelenthetnek, előmozdíthatják például a (jellemzően az alacsony státuszú) hallgatók ambícióit; a civil szervezetekhez való kapcsolódás pedig erős összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel (Pusztai, 2015). Mindez összhangban van Colemannek a társadalmi tőke és az oktatás eredményessége közötti kapcsolatra irányuló megállapításaival is: az oktatás különböző szereplői és az oktatási intézményt övező közösségek meghatározóak az oktatás eredményessége szempontjából (Orbán és Szántó, 2005). Az egyetemen belüli kapcsolatok fontosságát azért is érdemes hangsúlyozni, mert a tanulmányi (és később munkaerőpiaci) sikerességhez szükséges készségek egy része nem az oktatási program részeként, hanem „*a társas kontextus hatására spontán formálódik meg*" (Pusztai, 2015. 80.). Azt illetően, hogy milyen típusú kapcsolati struktúra segíti elő leginkább a tanulmányi pályafutást, nincs egyértelmű bizonyíték. Egy zárt és szoros kapcsolati háló erős normabiztonságot és stabilitást ad, de egy lazább, kiterjedtebb rendszerben több lehetőségről érkezhet információ (Pusztai, 2015). Tanulóközösségek hálózati mintáinak feltárásával hazai kutatás is foglalkozott az utóbbi években (Molnár, 2016a és 2016b).

Összegzésképpen tehát megismételhetjük, hogy a szülői háttér és társadalmi helyzet nem csak és talán nem is elsősorban a gazdasági tényezőkön keresztül van hatással a hallgatók egyetemi előmenetelére. Az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyerekei egyfelől már számtalan hátrányt szenvednek el középfokú tanulmányaik során, ami nagyban nehezíti bekerülésüket a felsőoktatási intézménybe, másfelől a középosztálybeli, magasabb státuszú társaikhoz képest nehezebb helyzetben vannak az intézményhez való adaptáció tekintetében is. Több tanulmány hívja fel a figyelmet arra, hogy az alacsonyabb státuszú, nem értelmiségi háttérrel rendelkező hallgatók kulturális értelemben kívülállóként lépnek be és vesznek részt a felsőoktatásban (Butlin, 2000; Grayson, 1997; Krahn, 2004, idézi Lehmann, 2007). Az egyetem világát ismeretlen, bizonytalanságokkal és kockázatokkal teli közegként tapasztalhatják meg. Érzékelve a családjuk és a felsőoktatás közötti státuszbeli és kulturális különbségeket, a hallgatók hajlamosak lehetnek alulértékelni saját kulturális közegüket az egyeteméhez képest.

Bourdieu (1971) habitusnak nevezi a mindennapi tevékenységek és ízlésválasztások mögött meghúzódó alapvető beállítódásokat, attitűdöket. Elmélete szerint az emberek nem tudatos módon választják a habitusukat, hanem osztályjellegű neveltetésükön,

és a szocializációs környezetükön keresztül sajátítják el azt. Ez egyben azt is jelenti, hogy bizonyos szervezeti kontextusok sokkal ismerősebbek és érthetőbbek lesznek számukra, ha azok hasonlítanak az egyén elsődleges szocializációs közegeihez. Kevésbé absztrakt módon megfogalmazva például azt feltételezi a habitus, hogy a középosztályi és felső-középosztályi gyerekek sokkal inkább otthon érzik magukat az oktatási intézményekben. Nem idegenek számukra a szervezeti értékek, értik a játékszabályokat, tudják, hogy mit várnak el tőlük és hogyan kell viselkedniük, valamint hogy a hatalmi pozícióban lévő személyek (azaz a tanárok) elfogadják őket, és azt akarják, hogy sikeresek legyenek (Bourdieu,1971; Nash, 1990). Kanadai kutatásai alapján Lehmann (2007) amellett érvel, hogy a szülői háttértől, státusztól függően a hallgatók eltérő habitussal lépnek be a felsőoktatásba. A magasabb státuszú fiatalok olyan múltbéli tapasztalatokat, percepciós sémákat hoznak, melyek nem különböznek nagyon az egyetemen megtapasztaltaktól, míg az alacsonyabb státuszú hallgatók diszkontinuitással találkozhatnak az otthon elsajátított értékek és az egyetemi tanulmányokon keresztül elérni kívánt új társadalmi pozícióhoz kívánatos magatartásformák, norma- és értékrendszer között. Kvalitatív kutatási eredmények igazolták, hogy a középosztálybeli egyetemisták inkább tanulmányaikkal kapcsolatos kudarcok miatt hagyják el az intézményt, míg az alacsonyabb státuszú társaik sokszor jó tanulmányi eredményeik ellenére, a fenti kívülállóság és integrációs nehézségek okán döntenek az intézményelhagyás mellett (Lehmann, 2007).

Talán itt érdemes megjegyezni azt is, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban a szülők gyakran elvárásként fogalmazzák meg gyermekeikkel szemben a felsőfokú végzettséget és akár egy adott szak elvégzését. Ezek az elvárások akár negatívan is befolyásolhatják a hallgatók eredményességét, és lemorzsolódáshoz is vezethetnek, amennyiben a szülői elvárások nem találkoznak a hallgatók saját preferenciáival és motivációjával (Cabrera és mtsai, 2006).

Intézményi tényezők

A fentiekben tárgyalt tényezőkön túlmenően sorra kell venni, hogy egy adott felsőoktatási intézmény jellemzői közül melyek lehetnek azok, amelyek kapcsolatban állnak a hallgatói lemorzsolódással. Elsőként említhető a tanulmányi infrastruktúra (könyvtár, számítógépes ellátottság, termek elérhetősége, kényelme stb.) (Lukács és Sebő, 2015). Bár az infrastrukturális tényezők hatására nem találtunk empirikus bizonyítékokat, aligha vitatható, hogy az eddig már felsorolt tényezőkhöz hasonlóan ezek is logikusan kapcsolódnak például a tanulmányi teljesítményhez, amely a lemorzsolódásban erős szerepet játszik.

Az intézmény, a képzés presztízsével kapcsolatban empirikus adatok is rendelkezésre állnak. Bennett (2003) szerint a hallgató által a tanulmányainak tulajdonított szimbolikus érték egyenes arányosságban áll a motivációjával. Az intézmény presztízsével kapcsolatos másik megállapítás az, hogy a képzésüket elhagyó hallgatók egyetemválasztását kevésbé befolyásolta az intézmény hírneve, mint azokét, akik bennmaradtak (BIS, 2014). Hazai adatok szerint az intézmény státusza összefüggésben áll az ambíciókkal: a főiskolákon tanulóknak valamivel több mint fele, az egyetemen tanulóknak háromnegyede tervezett az alapképzés után mesterszintre is továbblépni (2011-es elsős évfolyam adatai; Szemerszki, 2015), sőt ez a mintázat a tényleges továbblépést vizsgáló tanulmányban is megerősítést nyert (Nyüsti és Veroszta, 2015). Itt azonban érdemes feltennünk a kérdést, mindez egy ok-okozati összefüggésről vagy egy szelekciós hatásról árulkodik-e: vagyis nem dönthetjük el egyértelműen, hogy a kevésbé ambíciózus (netán lemorzsolódásra hajlamosabb) hallgatók eleve az alacsonyabb presztízsű intézményekbe mennek-e tanulni, és ez okozza a különbséget, vagy pedig az egyes intézményekben

eltöltött idő alatt érik olyan hatások a hallgatókat, amelyek eredőjeként a magasabb státuszú intézmények hallgatói sikeresebbé válnak. A képzésnek tulajdonított presztízs fontosságát illusztrálja Eperjesi (2017) fókuszcsoportos vizsgálatának az a tapasztalata is, hogy a hallgatók saját maguk a lemorzsolódás okaként említik, ha valakit csak a felvételi rangsorban megjelölt második szakra (intézménybe) vettek fel.

További hallgatómegtartó ereje van az egyetemmel kapcsolatos élményeknek: hogyan érzi magát a diák a tanórákon, elkötelezettnek látja-e tanárait, érdekesnek-e az anyagot; milyen élményeket szerez a szabályrendszerről, az adminisztratív személyzetről. Lukács és Sebő (2015) szerint alacsonyabb a lemorzsolódás azokon a szakokon, ahol az oktatók kifejezett pedagógiai szakértelemmel is rendelkeznek. Bennett (2003) rámutat, hogy az oktatás minősége kapcsolatban áll a hallgatók elköteleződésével: a képzésüket elhagyók közt jóval magasabb az unalomról és segítség nélkül maradásról beszámolók aránya, mint a bennmaradók között. Az adatok tükrében fontos emellett, hogy az egyetem közege ne legyen rideg vagy formális – mindez megmutatkozik a személyességet is magában foglaló tanár-diák viszonyban, illetve a szummatív, számszerű értékelésen túlmenő, a hallgatók fejlődését érdemben segítő visszajelzésben, melyet a diákok erősen igényelnek. Forrásaink szerint minderre egy kis létszámú intézményben jobban adott a lehetőség, a nagyobb létszámú egyetemek személytelenebbek (HÖOK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). Ez természetesen nem jelenti, hogy megfelelő szervezéssel és segítő hálózat kialakításával egy nagyobb létszámú intézményben ne lehetne megteremteni ehhez a felételeket.

Továbbá a szakirodalom azt is kiemeli, hogy az az intézmény tudja diákjait megtartani, amely ezt mint kifejezett célt fogalmazza meg saját maga számára, és jelzi ebbéli elkötelezettségét. A jó materiális feltételek mellett minőségi oktatást, a fejlődést támogató társas környezetet, közösségi érzést, és akár egyéni szinten is érezhető támogatást, segítést, tanácsadást is biztosít az ilyen egyetem vagy főiskola (Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Bean és Metzner (1985) kutatása abba is betekintést enged, hogy milyen kölcsönhatásban állnak az intézmény jellemzői és a „nem hagyományos" hallgatók sikeressége. Amellett érvelnek, hogy ezen hallgatói csoportoknál gyakoribb a lemorzsolódás, és azt feltételezik, hogy ennek okát az intézmény és a hallgatók közötti kapcsolatban kell keresnünk. Nem hagyományos hallgatóként tekintettek a felsőoktatásban résztvevők azon csoportjaira, (1) akik huszonnégy évesnél idősebbek, (2) akik nem az egyetemhez köthető szálláson élik a mindennapjaikat, (3) akiknek az egyetemi tanulmányok csak részidős elfoglaltságot jelentenek. Ezen hallgatók idő előtti intézményelhagyását a tanulói kimerültséggel (student exhaustion) magyarázták. Elméletükben az intézmény atmoszférájára és kultúrájára helyezik a hangsúlyt, és azzal érvelnek, hogy a nem hagyományos hallgatókra az intézmény kevésbé van hatással és így az intézmény megtartó ereje is gyengébb az esetükben. Ezeknek a hallgatóknak az egyetem kevésbé jelent szocializációs közeget, a szorosan vett oktatáshoz köthető akadémiai lehetőségek fontosabbak számukra. Támogatást a tanulmányaikhoz az egyéb, nem egyetemhez köthető társas kapcsolataikból nyernek, a referenciacsoportjuk is a hallgatói körökön kívül található. A hagyományos egyetemi hallgatók mindebben eltérnek tőlük, jobban támaszkodnak az egyetem szociális hálójára, ami támogatja integrációjukat és bennmaradásukat (Metzner és Bean, 1985, idézik Cabrera és mtsai, 2006).

Engler (2014) is hangsúlyozza, hogy a „nem tradicionális" tanulók (akik között ő elsősorban a felnőttekre, s köztük is a nem nappali képzésben résztvevőkre gondol) intézménnyel szembeni igényei eltérnek a felsőoktatásba tulajdonképpen még gyerekként bekerülő korosztályétól, például erősebb bennük a tudás iránti igény, és gyengébb a társas szférával, barátszerzéssel kapcsolatos elvárás. Ezzel párhuzamosan az intézménynek is inkább andragógiai, mintsem pedagógiai hozzáállással kell feléjük fordulnia. Életüket

olyan lényeges gyakorlati lépésekkel is segítheti, mint például eddigi tudásuk elismerése vagy beszámítása a tanulmányokba, önállóság biztosítása a tanulmányok során, és problémaközpontú, komplex képzés biztosítása (Engler, 2014). Említhető továbbá, hogy a nem nappali munkarendben tanuló hallgatók az oktatókkal való kommunikációban a gazdagabb információcserét, a számonkérések rendjében pedig a nagyobb rugalmasságot fogalmazták meg elvárásként. Kisgyermekes anyáknak sokat segíthet továbbá, ha a gyermek ellátásához megfelelő helyiségeket talál az egyetem épületében (Engler, 2014).

A fentieken kívül érdemes felhívni a figyelmet arra a tapasztalati tényre, hogy az erős szelekción áteső hallgatók lemorzsolódása mindig kisebb. Ez azt jelenti, hogy ha egy intézménynek alkalma van bármilyen módon megválogatni, hogy kiket vesz fel, akkor a kihullók arányát preventíven csökkenteni tudja (Lukács és Sebő, 2015; Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Mit tehet az egyetem?

A lemorzsolódásra ható tényezők feltárása után lehetségessé válik annak mérlegelése, hogy milyen eszközei vannak önmagában egy felsőoktatási intézménynek arra, hogy a kieső hallgatók arányát csökkentse. A helyzet már csak amiatt sem könnyű, mivel a hallgatói populáció a felsőoktatás tömegesedésének eredményeként társadalmi-kulturális hátterét, felkészültségét, motivációit, hozzáállását, a képzésben való részvétellel elérni kívánt céljait illetően a korábbi évtizedekhez képest jóval heterogénebbé vált (Nyüsti és Veroszta, 2015). Emellett a fentiekben felsorolt lemorzsolódási okok közül jó néhány tűnhet olyannak, amelyre szinte lehetetlen hatni (például a pénzhiány, a váratlan magánéleti probléma, vagy a már középfokú oktatásban elkezdődő tanulmányi lemaradás), de egyrészt ezek esetében is érdemes lehet felmérni a mozgásteret, másrészt az ezeken kívüli, további okok enyhítése ahhoz is hozzájárulhat, hogy azok a hallgatók, akik az eddigiekben többféle akadállyal egyszerre szembesülve feladták a küzdelmet, a továbbiakban esetleg egy-két probléma vagy hátráltató tényező mellett végül sikeresen fejezzék be tanulmányaikat. A következőkben felsorolt beavatkozási lehetőségek jó részét több, a témával foglalkozó forrásunk is említi, ezekkel kapcsolatosan fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az intervenciók valódi hatásairól még annyi empirikus adat sem áll rendelkezésre, mint a lemorzsolódás jelenségéről (Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Az általunk legfontosabbnak tartott beavatkozási területek a következők.

1. Pénzügyi nehézségek enyhítése. Bár a hazai finanszírozási szisztémában kevésbé jellemző, hogy az egyetem mint önálló entitás jelentős összeggel tudjon támogatni hallgatókat, meg kell említenünk ezt a lehetőséget is, mert – mint látható – a pénzügyi nehézség kiemelkedően fontos lemorzsolódási ok, és az anyagi szűkösség közvetve is a tanulmányok rovására megy (például ha munkavállalásra kényszerít). Egy-két példától eltekintve a hazai ösztöndíjrendszer leginkább „*csak jövedelem kiegészítésre alkalmas [...], az ebből származó bevételek nehezen tervezhetők [...], ráadásul elaprózódottak*" (Nyüsti, 2014) – ennek fényében egyértelmű, hogy lenne létjogosultsága valamilyen további anyagi forrásnak, amely rendszeres és kiszámítható módon áll a rászoruló hallgatók rendelkezésére.

2. Tájékoztatás. A képzéssel kapcsolatos realisztikus hallgatói elvárások kialakításának, a hallgató és képzés közötti összeillés megteremtésének egyik legfontosabb útja a világos és tartalmas intézményi kommunikáció. Az eddigi kutatásokból kiderül, hogy jelenleg a hazai intézmények marketingtevékenysége ehhez nem mindig járul hozzá, olykor téves képet közvetít (HÖOK és FTE, 2016). Elősegítheti azonban ezt a célt, ha az intézmény még középiskolásoknak nyílt előadásokat, foglalkozásokat, próbanapot, vagy akár nyári egyetemet szervez, esetleg online önértékelő teszttel segíti a potenciális jelentkező tájékozódását (Vossensteyn és mtsai, 2015; BIS, 2014).

3. Felkészült hallgatók felvétele. Már a megfelelő várakozások megteremtése, információk átadása is segíthet abban, hogy a hallgató felkészültebben érkezzen az egyetemre. A kompetens hallgatói populáció megteremtésének módja emellett még az erős szelekció, mely, mint láthattuk, hatékony módja a lemorzsolódás megelőzésének. Ilyen szelekcióra ugyanakkor a hazai környezetben nem mindig van lehetőség, sőt olykor az intézmény sem feltétlenül érdekelt abban, hogy jelentkezőit komolyan rostálja. Látható volt az is, hogy a gyenge egyetemi teljesítmény gyökere gyakran már a gyenge középiskolai teljesítményben rejlik, amely jelentős részben valóban kívül esik a felsőoktatási intézmények hatáskörén. Lehetséges ugyanakkor felkészítő tanfolyamokat szervezni (BIS, 2014); vagy akár olyan jellegű tréningeket bevezetni, amelyek kifejezetten az egyetemre érkezők szemléletmódját igyekeznek megváltoztatni, hogy a kudarcokkal és nehézségekkel szembesülve nagyobb energiát fektessenek tanulmányaikba, ne pedig azt a következtetést vonják le, hogy ők „nem tartoznak ide". Egy ilyen jellegű, kifejezetten a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportokat célzó intervenciós programra adnak példát Yeager és munkatársai (2016).

4. Tanulmányi és adminisztrációs atmoszféra. Az unalom, az érdeklődés elvesztése, a tanulmányokkal szembeni averzió miatti lemorzsolódás megelőzésének egyértelmű módja a jó tanulási infrastruktúra biztosítása, az elkötelezett, pedagógiailag is felkészült oktatói gárda, a megfelelő, diákközpontú tanítási módszerek, tágabban véve pedig a diákok megtartását kifejezetten célzó szervezeti működés, melyből minden egyetemi alkalmazott kiveszi a részét (Hovdhaugen és mtsai, 2015). Bennett (2003) saját javaslatainak fókuszába a tanulmányi teljesítményt helyezi, ezen belül is kiemeli, hogy a szummatív értékelésben kapott rossz jegyek milyen erősen demotiválóak a hallgatók számára. Szükséges a fejlődést elősegítő, bőséges visszajelzés, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy nem érdemes szándékosan „kíméletes" elbánásban részesíteni az elsőéveseket, mert ez akár rosszat is tehet, ha később kell a jegyeik leromlásával szembesülniük (Bennett, 2003). Ezen túlmenően hasznos, ha a hallgató mindig tisztában van azzal, hogy az elvárt ütemezéshez képest pontosan hol tart a tanulmányaiban, ezt az intézmény akár egyéni monitorozással is segítheti (HÖOK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). A hatékony tájékoztatás ezen a területen is kulcsfontosságú lehet. Fontos, hogy az egyetem az új belépők figyelmét felhívja mind az adminisztratív, mind pedig az oktatási tevékenységhez köthető elérhető szolgáltatásokra. A kiégés és elveszettség megelőzésében forrásaink egybehangzó véleménye szerint az egyetem adminisztratív személyzetének támogató hozzáállására legalább annyira szükség van, mint az oktatókéra (Bennett, 2003; Lukács és Sebő, 2015). Konkrét példával szolgálhat a Dunaújvárosi Egyetem HASIT (Hallgatói Sikerességet Segítő) programja, amely számos célterületet érint (hallgatók, oktatók, tananyag és intézmény). Az érintettek közötti párbeszéd elősegítésén, az oktatók érzékenyítésén és képzésén kívül a HASIT-nak része egy egységes informatikai felület is, amely összeköttetésben áll a Neptun és Moodle rendszerekkel, és segíti a hallgatót abban, hogy előrehaladását a fontos mérföldkövek, a kritikus tárgyak ismeretében ütemezhesse és monitorozhassa, emellett pedig az egyetem vezetése számára is információval szolgál (Rajcsányi-Molnár, 2016a, 2016b).

5. Közösségépítés. Mivel az egyetemi közegbe mint társas világba való integráltság elősegíti a hallgatói sikerességet, az intézménynek törekednie kell az ilyen kisközösségek létrehozására, ösztönzésére, a „valahová tartozás" érzésének megteremtésére, különösképpen például elsőéveseknek szánt sokszínű programok felkínálásával (HÖOK és FTE, 2016; Vossensteyn és mtsai, 2015). Az intellektuális és szociális közegbe való integrációt is nagyban segíthetik a tanulók önszerveződésére építő tanulói körök.

6. Tanácsadás, karrierorientáció. Számos forrásunk említi a tanácsadást általában véve, melynek célja a hallgatók segítése a képzéshez akár csak leglazábban kapcsolódó területeken, a pályaorientációtól a pszichés problémákon és tanulási technikákon át

a pénzügyek menedzseléséig vagy akár egészségügyi tanácsadásig. Összességében az egyetemi környezetbe való integráció, illetve a felnőtté válás folyamatának segítését célozzák ezek a javaslatok. Megfontolásra érdemes ezzel kapcsolatban, hogy a tanácsadó-támogató rendszer ne általános és központosított jellegű legyen, hanem célzottan fókuszáljon egy-egy szakra, évfolyamra vagy csoportra, sőt szó lehet egyéni mentorálásról is. Egyes javaslatok az efféle intézkedések kötelezővé tételét vagy tanmenetbe integrálását is felvetik (Hovdhaugen és mtsai, 2015), Bennett (2003) például a stresszkezelés oktatását javasolja.

Összefoglalás

Szakirodalmi áttekintésünkben arra vállalkoztunk, hogy összegyűjtsük a felsőoktatást érintő hallgatói lemorzsolódás okait, és vázoljunk néhány lehetséges válaszlépést. Bár a lemorzsolódást, korai iskolaelhagyást tárgyaló szakirodalom nagyon gazdag hazai és nemzetközi színtéren is, a felsőoktatási szférát érintően kevés olyan tanulmánnyal találkoztunk, amelynek módszertana szilárd ok-okozati következtetések megfogalmazását is lehetővé teszi, ezért az empirikus munkák mellett elméletiekre, illetve szakpolitikai anyagokra is támaszkodtunk. Forrásaink gyakran nagyon egybehangzóan nevezik meg az egyetemi lemorzsolódás okait: ezeket gazdasági; pszichológiai és pedagógiai; társas-kulturális; illetve intézményi hatások csoportjaira bontottuk.

A gazdasági okok között a legerősebb hatása a pénz hiányának van, ez a lemorzsolódás egyik legfontosabb oka. Jellemző továbbá, hogy az egyetem mellett munkát vállaló hallgatók kevésbé intenzíven, illetve gyengébb eredménnyel tanulnak, ami szintén a kihullás irányába hat. A pszichés és pedagógiai okok közt vezető helye van az egyetemen mutatott tanulmányi teljesítménynek: a gyengébben tanuló hallgatók nagyobb eséllyel szakítják meg tanulmányaikat. Érdemes megjegyezni, hogy a nem megfelelő egyetemi teljesítmény gyakran már a rosszabb középiskolai eredményekben gyökerezik. Fontos továbbá, hogy a hallgató lelkileg és mentálisan kellően fel legyen készülve az egyetem mint új tanulmányi és társas közeg elvárásaira, az ezzel járó új életmódra, s hogy tanulmányai iránt kellően motivált és elkötelezett legyen. A tehetségnél, intelligenciánál olykor fontosabb tényező a kitartás. A társas tényezők között említhetjük, hogy az egyetemen belül kiépített kapcsolatoknak jelentős lehet a benntartó ereje, ezek lelki és praktikus értelemben véve is erőforrást jelentenek. A hallgató társadalmi pozíciója (szüleinek végzettsége, anyagi helyzete) számos más tényezővel való összefüggése révén hat olyan irányban, hogy a jobb helyzetből indulóknak az egyetemen való bennmaradásra és a végzésre is jobbak az esélyeik (pl. jellemzően motiváltabbak, több helyről kapnak tanácsot, kisebb eséllyel kell dolgozniuk, illetve otthonosabban mozognak az egyetemi közegben). A lemorzsolódásra ható intézményi tényezők között említhetjük az infrastruktúra minőségét, a tanórák atmoszféráját, az oktatók pedagógiai szakértelmét és elkötelezettségét, a visszajelzés minőségét, valamint az adminisztrációval kapcsolatban szerzett benyomások fontosságát. Az egyetemek lehetséges válaszlépéseit illetően megfogalmazott javaslataink hat területet érintenek: pénzügyi nehézségek enyhítése (valamilyen kiszámítható juttatás a rászoruló hallgatóknak); tájékoztatás (megfelelő hallgatói várakozások megteremtése); felkészült hallgatók felvétele (szelekció, felzárkóztatás); tanulmányi és adminisztrációs atmoszféra javítása; közösségépítés; karrierorientáció és tanácsadás (hogy a hallgatók érezzék, hogy megtalálják a helyüket, illetve segítséget kapjanak az egyetemi tanulmányokkal egybeeső felnőtté válási folyamatban). Érdemes megjegyezni, hogy ezeket a válaszlépéseket a jelenlegi, Európai Unió által támogatott pályázatok is ösztönzik, hiszen a felsőoktatási lemorzsolódás mértékének csökkentése közösségi szinten is fontos cél.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Az összefoglaló az „Innovatív megoldásokkal a BGE felsőfokú képzései minőségének és hozzáférhetőségének javításáért, EFOP-3.4.3-16-2016-00020 azonosító számú projekt" keretében készült.

Irodalom

Arslan, S., Akin, A. & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica, 55*(4) 311–320.

Bazelais, P., Lemay, D. J. & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science? *European Journal of Science and Mathematics Education*, *4*(1) 33–43.

Bennett, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, *27*(2) 123–141.

Bigazzi Sára (2013). Előítéletek. In Varga Aranka (szerk.), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: PTE BTK NTI. 15–36.

Bocsi Veronika (2015). A hallgatói eredményesség habituális háttere. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 133–143.

Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought. In Young, M. F. D. (szerk.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan. 189–207.

Butlin, G. (2000). Determinants of university and community college leaving. *Education Quarterly Review*, *6*(4) 8–23.

Cabrera, L., Tomás, J.T., Álvarez, P. & Gonzalez, M. (2006). The Problem of University Dropout. *RELIEVE*, *12*(2) 171–203.

Department for Business, Innovation and Skills [BIS] (2014). *BIS Research Paper No. 168: Learning from Futuretrack: Dropout from higher education.* London.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, *92*(6) 1087–1101.

Duckworth, A. (2016): *Grit: The power of passion and perseverance.* New York: Simon and Schuster.

Dweck, C. (2015). *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája.* Budapest: HVG.

Engler Ágnes (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói.* Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Engler Ágnes (2015). Családstruktúra és eredményesség. In Pusztai Gabriella és Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 152–160.

Eperjesi Dávid (2017). *A hallgatói lemorzsolódás prediktív modellje. Mesterszakos szakdolgozat.* Kézirat. Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Kar, Vezetés és Szervezés Tanszék, Budapest.

Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, *5*(36), https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3910317/ Utolsó letöltés: 2017.07.25.

Fehérvári Anikó (2008, szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány, 3*(3) 31–47.

Grayson, J. P. (1997). Academic achievement of first-generation students in a Canadian university. *Research in Higher Education*, *38*(6) 659–676.

Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, *52.* 29–36.

Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület [HÖOK–FTE] (2016): A hallgatói sikerességet akadályozó tényezők és azok intervenciói. Budapest. http://www.feta.hu/sites/default/files/2_zarotanulmany.pdf, Utolsó letöltés: 2017.07.10

Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, *11*(1) 47–50.

Hovdhaugen, E., Kottmann, A. & Thomas, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Educati-*

on in Europe: Annex 1 – Literature Review. European Commission [Európai Bizottság]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/annex-1-literature-review_en.pdf, Utolsó letöltés: 2017.07.10.

Kende Anna (2005). Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In. Neményi Mária & Szalai Júlia (szerk.), *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai.* Budapest: Új Mandátum. 376–408.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, *41*(5)731–748.

Koltói Lilla (2015). *A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere.* Doktori disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pegagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

Krahn, H. (2004). Choose your parents carefully: Social class, post-second- ary education, and occupational outcomes. In: J. Curtis, E. G. és Guppy, N. (szerk.): *Social inequality in Canada: Patterns, problems, and policies*. Toronto: Pearson Prentice Hall. 187–203.

Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Jounal of Higher Education*, *37*(2) 89–110.

Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist, 34*(1) 96–107.

Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, *25*(10) 78–86.

Maroney, B. (2010). *Exploring non-traditional adult undergraduate student persistence and non-persistence in higher education: A stress and coping model approach.* Kézirat. Indiana University of Pennsylvania.

Mártonfi György (2008). A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In Fehérvári Anikó (szerk.), *Szakképzés és lemorzsolódás.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 134–164.

Mártonfi György (2013). Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. Oktatásfejlesztési Observatory Központ. http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf Utolsó letöltés: 2017.07.10.

Mártonfi György (2014). Korai iskolaelhagyás – hullámzó trendek. *Educatio, 14*(1) 36–49.

Metzner, B. & Bean, J. P. (1985) A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, *55*(4) 485–650.

Molnár Beáta (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. http://www.slideshare.net/molnarbea/molnr-beta-lemorzsolds-tanulmny?from_action=save Utolsó letöltés: 2017.07.10.

Molnár Pál (2016a). Tanulóközösségek ismeretségi hálóinak strukturális mintázatai és jellegzetességei. *Iskolakultúra*, *26*(5) 77–98.

Molnár Pál (2016b). Tudásépítő tanulóközösségek interakciós hálói. *Magyar Pedagógia*, *116*(3) 283–314.

Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, *11*(4) 431–447.

Nyüsti Szilvia (2014). Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In Kiss László (szerk), *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V magyarországi eredményei.* Educatio Kft. 39–52.

Nyüsti Szilvia & Veroszta Zsuzsanna (2015). A felsőoktatási életútra ható intézményi tényezők. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 118–132.

OECD (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators.* Párizs: OECD Publishing.

Orbán Annamária & Szántó Zoltán (2005). Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, *3*(2) 55–70.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological science*, *26*(6) 784–793.

Rajcsányi-Molnár Mónika (2016a). *Hallgatói lemorzsolódás kezelése a felsőoktatásban: A Hallgatói Sikerességet Támogató (HASIT) program a Dunaújvárosi Egyetemen.* Konferenciaelőadás, The role of practice-oriented higher education in Europe, HRC-EURASHE Workshop.

Rajcsányi-Molnár Mónika (2016b). *Intézményi válaszok a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére a felsőoktatásban.* Konferenciaelőadás, MELLearN Intenzív Szakmai Szeminárium.

Rattan, A., Savani, K., Chugh, D. & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(6) 721–726.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, *3*(1) 16–20.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*(1) 1–28.

Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.

Slick, S. N. & Lee, C. S. (2014). The Relative Levels of Grit and Their Relationship with Potential

Dropping-Out and University Adjustment of Foreign Students in Korea. *Journal of Digital Convergence*, *12*(8) 61–66.

Smith, E.R. & Mackie, D.M. (2004). *Szociálpszichológia.* Budapest: Osiris.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, *13*(4) 249–275.

Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, *69*(5) 797–811.

Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions? *Journal of African American Studies*, *18*(1) 1–10.

Szemerszki Marianna (2015). A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 108–117.

Pusztai Gabriella (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96.

Tseng, H. & Kuo, Y.C. (2017). Growth mindsets and flexible thinking in first-time online students' self-efficacy in learning. In Resta, P. & Smith. S. (szerk.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Austin, Texas. 299–302.

Veroszta Zsuzsanna (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In Kiss László (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V magyarországi eredményei.* Educatio Kft. 53–66.

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E. & Sabine W. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Executive Summary.* European Commission [Európai Bizottság]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/dropout-completion-he-summary_en.pdf Utolsó letöltés: 2017.07.25.

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38*(1) 148–170.

Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., Kamentz, D., Ritter, G., Duckworth Lee, A., Urstein, R., Gomez, E. M, Markus, H. R., Cohen G. L. & Dweck, C.S. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(24) E3341–E3348.

Miskolczi Péter[1] (BGE-BCE),
Bársony Fanni[2] (BCE),
Király Gábor[3] (BGE-BCE)

[1] egyetemi tanársegéd, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar.
PhD hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.

[2] PhD hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.

[3] PhD, tudományos főmunkatárs,
Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar.
Egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Intézet.