

**Müller Vanessa<sup>1</sup> – Pikó Bettina<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

# **Benmaradás a felsőoktatásban: a lemorzsolódás intézményi és a pszichikai tényezőkkel kapcsolatos rizikó- és védőfaktorainak vizsgálata**

*Tanulmányunk a felsőoktatási lemorzsolódás elméleti modelljeire támaszkodva pszichológiai és intézményi faktorokat tár fel, amelyek segítik a hallgatókat a sikeres felsőoktatási pályafutásban. A nemzetközi szakirodalomban gazdag háttérrel rendelkező, a hazai keretek között viszont kevésbé kutatott felnőtt ADHD tüneteivel egészítjük ki a vizsgált szempontok listáját. A tünetek vizsgálata kiemelten fontos ebben a folyamatban, mivel az érintett hallgatók körében a lemorzsolódás mértéke kiugró. Kutatásunk célja, hogy felhívjuk a figyelmet a tünetekkel rendelkező hallgatók jelenlétére a felsőoktatásban, és irányítót biztosítsunk az intézményi fejlesztések és intervenciók megvalósításához.*

## **Bevezetés**

**A** felsőoktatásban az utóbbi évtizedekben lezajlott reformok hatására olyan strukturális változások történtek, amelyek hatására előtérbe kerültek a rövid ciklusú képzések, ezekben pedig egyre több hallgatónak nyílik lehetősége felsőfokú végzettséget szerezni viszonylag rövid idő alatt. Ugyanakkor a szélesebb körű hallgatói részvétel nagyobb fokú lemorzsolódást von maga után, amelynek megelőzése fontos prioritást képez az oktatási intézményekben (Ceglédi, 2018; Pusztai és Szigeti, 2018). Fontos megemlíteni, hogy elsősorban nem a felsőoktatás tömegessé válása állhat egyedül a jelenség mögött, a bizonytalan gazdasági és társadalmi háttér (Körössy és mtsai, 2021) és az egyéni attribútumok is magyarázzák a folyamatot (D. Molnár és Gál, 2019). Különösen a hátrányos helyzetű hallgatókat érinti a lemorzsolódás, akár szociális helyzetük, akár betegségük, kezeletlen pszichés zavarai vagy tanulási nehézségük folytán (Fehérvári és mtsai, 2016). A veszélyeztetett csoportok közé tartoznak – emelkedő arányukból adódóan is (ld. Shaw és Selman, 2023) – a felnőtt figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral (*Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*, ADHD) élő hallgatók, akik körében a lemorzsolódási arány kiemelten magas (DuPaul és mtsai, 2021; Eagan és mtsai, 2017; Weyandt és mtsai, 2017). Ennek hátterében az egyetemi környezethez, illetve a tanulóhoz való alkalmazkodási nehézségek, illetve az elégtelen reziliencia-faktorok állnak

(De Oliveira és mtsai, 2016). A lemorzsolódás számos negatív következménnyel jár mind egyéni, mind pedig társadalmi és nemzetgazdasági szinten, mint pl. a munkaerő-piaci hátrány vagy az önértékelési deficit (Nurmalitasari és mtsai, 2023). Ahhoz, hogy a lemorzsolódást csökkenteni, illetve a bennmaradás esélyét növelni tudjuk, a folyamat pontos elemzésére, illetve a rizikó- és védőfaktorok feltérképezésére van szükség. Jelen tanulmányunkban ezért néhány intézményi és pszichikai állapotot jellemző tényezők bevonásával elemeztük az egyetemi hallgatók lemorzsolódási szándékát, amelyek között szerepelnek a bennmaradással összefüggő változók, a tanulmányi reziliencia, a hallgatók mentális egészséget jellemző mutatók, valamint az ADHD-tünetek előfordulása.

### A lemorzsolódás jelensége a felsőoktatásban

A lemorzsolódás (*dropout*) jelenségét általában a lemorzsolódási mutatóval mérik, amely nemcsak az oktatás minőségét tükrözheti, hanem az intézmények összehasonlítására is alkalmas (Mártonfi, 2008). Az Oktatási Hivatal (2020) jelentése szerint Magyarországon a lemorzsolódási arány 37%, ezzel Magyarország az OECD- és az európai uniós országok többségénél jelentősen gyengébben teljesít (Duráczy, 2023). A felsőoktatási lemorzsolódással foglalkozó kutatások döntő hányada a témakört retrospektív logikával vizsgálja (Duráczy, 2023; Morelli és mtsai, 2023). Respondek és munkatársai (2017) kiemelték, hogy a hallgatók képzéselhagyása utáni kutatások helyett az egyetemről való kilépési szándék lekérdezése állhat a kezdeti prevenció kidolgozásának szolgálatában. A képzéselhagyási szándék két szempont alapján értékelhető: (a) az egyetem elhagyásának megfontolása és (b) ennek megvitatása szülőkkel, barátokkal vagy másokkal. Az egyetemi lemorzsolódás potenciális jeleinek korai észlelésével az intézményeknek lehetőségük nyílik a hallgatók azonosítására, akik az egyetem elhagyását fontolgatják (Morelli és mtsai, 2023). Ugyanakkor ezek az adatok nem szolgálnak információval a háttértényezőkről. A kutatások a lemorzsolódás mellett egy komplementer megközelítést is meghívnak a folyamatba, ezáltal fókuszba helyezik a bennmaradást (*persistence, retention*) elősegítő tényezőket – felhívva a figyelmet a támogató tényezők azonosításának fontosságára, kiegészítve ezzel a képzés elhagyását erősítő tényezőket.

#### *A felsőoktatási lemorzsolódással összefüggő intézményi tényezők*

Az 1960-as évek emberi jogi mozgalmainak eredményeképpen a kisebbségben élő csoportok tagjai is megjelentek a külföldi felsőoktatás falai között, azonban a perzisztencia tekintetében jelentősen alacsonyabb eredményeket mutattak a többségi társadalommal összehasonlítva. A tudományos érdeklődés kereszttüzébe került ezzel a lemorzsolódás vizsgálata, majd az 1970-es években már koherens elméletek is születtek a tényezők felderítéséről (Duráczy, 2023).

Spady (1970) elmélete a lemorzsolódást a családi háttér, korábbi tapasztalatok, *elvárások*, a hallgató és az egyetem közti interakción keresztül szemlélte. Kiemelte a *baráti kapcsolatok* és az *észlelt támogatás* mértékének fontosságát a tanulmányi értelemben vett teljesítőképeség alakulásában. Tinto (1975) interaktív modellje az öngyilkosság-elmélet eredményeiből, a lemorzsolódás-kutatás adataiból, az oktatás-gazdasági szempontokat figyelembe véve alkotta meg elméletét. A paradigmaticusnak tekinthető modell az *egyetemi és társas integráció* szerepét emelte ki a bennmaradás folyamatában. A longitudinális elmélet szerint a korábbi tanulmányok és a hallgatók belépéskori tulajdonságai (pl. anyagi helyzet, családi háttér, nem, képességek) befolyásolják az intézmény felé támasztott elvárásaikat és kezdeti elköteleződésüket. Ez az elmélet tehát lényegében az egyetemi környezetbe, a társas és tanulmányi területekbe

való integrációt a lemorzsolódási szándék alakulásában direkt prediktornak tekinti (Czakó, 2017).

Az 1990-es évek az elméletek empirikus tesztelésének időszaka volt, gyümölcsöző eredmények, elemzések és tanulmányok születtek a népszerű témaként emlegetett lemorzsolódás területén (Duráczy, 2023). Astin (1993) eredményei rávilágítottak, hogy a hallgatói elkötelezettség/bevonódás mögött intézményi faktorok is jelen vannak: az oktatói és kortárs környezet, a tantervi mutatók és az intézményi jellemzők is befolyásolják ennek alakulását (Csók és mtsai, 2018; Pusztai, 2011). Tinto (1993) továbbfejlesztette elméletét a külső környezet szerepével, az anyagi lehetőségek figyelembevételével és a munkahelyi, valamint családi környezet szempontjaival – ezzel reagálva a kritikákra, keretrendszert adva a teljes munkaidőben dolgozó hallgatók vizsgálatához egyaránt (Tinto, 1993). Braxton és munkatársai (1997, idézi Berger és Braxton, 1998) kiegészítették a Tinto-féle elmélet kereteit, empirikusan tesztelt modelljükben három új változóval gazdagították a folyamatot: (1) az egyetemi követelményekben való tájékozottság, vagyis az egyetemi kommunikáció, (2) a korrektség a szabályok és osztályzás tekintetében és (3) az egyetemi élettel kapcsolatos döntések meghozatalában való részvétel szerepelt munkájukban.

A 2000-es évek időszakában az egyetemek hatékonyságának megítélésében a hallgatói sikeresség jelentős szempontként szerepel (Duráczy, 2023). A gyarapodott empirikus tudás, a változók kapcsolatának mélyreható feltérképezése lehetővé teszi a megfelelő intervenciók kidolgozását. Ennek facilitálása érdekében Tinto (2012) összefoglalta a kulcsfontosságú elemeket. Az elvárások (saját teljesítménnyel kapcsolatosan), a támogatás (társas és oktatói), az értékelés és visszajelzés (a hallgatói munkára) és a (tanulmányi és társas) bevonódás szerepeltek a tanulmányi sikeresség legfőbb meghatározóiként (Czakó, 2017).

#### *A felsőoktatási lemorzsolódást befolyásoló pszichikai tényezők*

A fent említett megközelítések mellett egyre hangsúlyosabb irányvonalként áll a pszichológiai elemek figyelembevétele az egyetemi lemorzsolódás folyamatában (pl. DuPaul és mtsai, 2018; De Oliveira és mtsai, 2016; Stevens és mtsai, 2022).

Az *ADHD*-tüneteket mutató hallgatók egyetemi sikeressége alacsonyabb területként jelenik meg a külföldi szakirodalomban. A tüneteket mutató hallgatók alacsonyabb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, magasabb körökben az évismétlés és a végzettség nélküli képzéselhagyás (Daffner és mtsai, 2022). A tanulmányi nehézségek háttérben az adaptív kognitív kontroll és a végrehajtó folyamatok deficitje állhat. A célvezérelt viselkedés kivitelezése, szabályozása és végrehajtása akadályozott a figyelemzavarral élő hallgatók körében (Henning és mtsai, 2022). A gyenge önszabályozás a monoton és megterhelő feladatok elvégzésének elkerülésében, a tanórai viselkedésben, a motivációban és a személyes kapcsolatokban is megjelenik. Az oktatókkal, az egyetemi dolgozókkal és az évfolyamtársakkal való konfliktusos viszony indirekt kapcsolatban áll a tanulmányi eredményekkel – erősítve a lemorzsolódás kockázatát (Granziera és mtsai, 2023). Ráadásul a tünetegyüttes számos komorbid kórképpel mutat együtt járást. Az *ADHD*-tünetekkel élő hallgatók életében a szerhasználat, a szorongás és a depresszió is fokozottan van jelen (Kaiser és mtsai, 2023; Sahmurova és mtsai, 2022), amely tényezők az akadémiai beilleszkedési nehézségek előrejelzőinek bizonyultak (DuPaul és mtsai, 2021).

A *depresszió* tünetei a mindennapi tevékenységek iránti érdeklődés hiányaként, az örömkészség csökkenéseként, gondolkodási, koncentrációs és döntési nehézségeként jelennek meg (Chand és Arif, 2023). Egyetemi környezetben a tanulás iránti lelkesedés elvesztése, a kurzusokról való hiányzás és a vizsgákon való alulteljesítés figyelhető meg (Daffner-Deming, 2021). A teljesítményt megbénító tünetegyüttes hozzájárul a szorongás, a kiegészés és a pszichológiai distressz kialakulásához, amely tényezők erős prediktora

a tanulmányok megszakításának és végleges abbahagyásának (Peng és mtsai, 2023; Qasir Abbas és mtsai, 2023).

A lélektan szemléletváltása, a probléma/patológia megközelítéséről való eltávolodása és a megküzdés/egészség témaköreihez való közeledés lehetővé tette védőfaktorok hangsúlyozását az empirikus munkákban. A perzisztencia, a társas támogatás keresése, a negatív történések kognitív átértékelésének képessége, a rugalmas válaszkészség – a *reziliencia* témaköre – helyet kapott a kutatói kérdések között (Szokolszky és V. Komlósi, 2015). A rendszerszemléletnek köszönhetően az általános élethelyzetekben, csoportokban és specifikus területeken is alkalmazható fogalom született, amely az oktatási környezetben tanulmányi rezilienciaként jelenik meg (Kóródi és Szabó, 2020). A tanulmányi reziliencia teljeskörű vizsgálatához a protektív tényezők, az adaptációt elősegítő és a veszélyeztető faktorok együttes lekérdézése célszerű a folyamatközpontú kutatások keretrendszerében (Kóródi és Szabó, 2020; Tudor és Spray, 2017). A tanulmányi reziliencia fogalma magába foglalja a magas teljesítmény és a motiváció fenntartásának képességét, kedvezőtlen körülmények között is (Cassidy, 2016; Martin és Marsh, 2008). Védőfaktoroként szolgál az lemorzsolódás tekintetében, kapcsolatban áll a tanulmányi eredményekkel (Rudd és mtsai, 2021), elősegíti a mentális egészség fenntartását (Devi és mtsai, 2021) – tehát megkerülhetetlen szempontként merül fel a felsőoktatási bennmaradás faktorainak vizsgálata során.

## A kutatás célja

A szakirodalom alapján megállapíthatjuk, hogy a bennmaradási szándékot, illetve a lemorzsolódást részben intézményi (Czakó, 2017; Duráczky, 2023), részben pszichológiai (De Oliveira és mtsai, 2016; DuPaul és mtsai, 2018; D. Molnár és Gál, 2019; Stevens és mtsai, 2022) faktorok befolyásolják, amelyek közül egyesek rizikófaktoroként (pl. depresszió, ADHD), míg mások védőfaktoroként (pl. tanulmányi reziliencia, bennmaradással kapcsolatos elvárások, támogatások) szerepelnek. Kutatásunk célja volt, hogy feltárjuk azon tényezőket, amelyek a leginkább hozzájárulnak a lemorzsolódási szándék megjelenéséhez, hiszen ez egyben a megelőzést és az intervenciót is elősegítheti.

## A kutatás módszere

### *Eljárás és résztvevők*

A keresztmetszeti vizsgálatunk adatainak gyűjtése 2022-ben, május és szeptember között zajlott. A vizsgálat célcsoportja a magyarországi felsőoktatásban tanuló, magyar anyanyelvű hallgatók voltak. Az adatgyűjtés során online kérdőívet alkalmaztunk, amelyet a Typeform nevű platformon állítottunk össze. A résztvevők toborzását hólabda-módszerrel végeztük. A kérdőív nyilvános linkjét megosztottuk a közösségimédia-felületeken (Facebook, Instagram). Emellett kapcsolatot létesítettünk a felsőoktatási intézményekkel is, amelynek eredményeként kérdőívünket elérhetővé tették Neptun rendszerükön keresztül. A kérdőív elején tájékoztatást nyújtottunk a kutatásról. Ebben a tájékoztatóban részletesen ismertettük az adatgyűjtés célját, az önkéntes és az anonim mivoltát, valamint a kutatást vezetőket nevét és elérhetőségeit. A második oldalon elhelyeztük az informált beleegyezés szövegét, amelyben kiemeltük, hogy a kutatás a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Etikai Bizottságának engedélyével valósul meg (engedélyszám: 7/2021). A kutatásba összesen 395 hallgató, közülük 263 (66,6%) nő és 132 (33,4%) férfi kapcsolódott be, akik magyarországi felsőoktatási intézményekben

tanultak. Életkoruk 18 és 35 év között volt, átlagosan 23,72 év ( $SD = 3,90$ ). A résztvevők közül 312-en (79%) nappali és 83-an (21%) levelező tagozaton tanultak. A hallgatók közül 22 (5,6%) felsőoktatási szakképzésben, 244 (61,8%) alapképzésben, 80 (20,3%) mesterszakon, 31 (7,8%) osztatlan képzésben és 18 (4,6%) doktori képzésben vett részt. A demográfiai adatok lekérdezését követően a további fejezetekben ismertetett mérőeszközökre adott válaszokra került sor. A kérdőív kitöltése átlagosan 15-20 percet vett igénybe.

### *Eszközök*

A kutatás során kvantitatív módszertannal dolgoztunk. A demográfiai kérdéseket követően a résztvevők a Felsőoktatási Benntartás Kérdőívet (FBK; Czákó, 2017) töltötték ki. A kérdőív tételei arra kéri a hallgatókat, hogy gondoljanak vissza előző félévükre, amit az egyetemen töltöttek, és egy hatfokozatú skálán jelöljék, hogy milyen gyakorisággal vagy érvényesek rájuk az állítások (1 = szinte soha; 6 = szinte mindig). A kérdőív 18 kérdést tartalmaz, amelyeket hat alskálába lehet csoportosítani: lemorzsolódási intenció (pl. „Gondoltam arra, hogy abbahagyom az egyetemet.”), saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások (pl. „Törekedtem arra, hogy a vizsgáimra maximálisan felkészülten menjek el.”), elvárások átláthatósága (pl. „Világos volt számomra, hogy mit kell tennem a kurzusaim teljesítéséhez.”), oktatói támogatás (pl. „Az egyetemi oktatók az órán kívül is készségesen segítettek, ha nem értettem valamit.”), társas bevonódás (pl. „Magányosnak érzem magam az egyetemen.” (inverz), egyetemi/tanulmányokba való bevonódás (pl. „Szerettem a tanulmányaimmal foglalkozni.”). A lemorzsolódási szándék alskála a 7., 30., 32. tételek összeadásával kapható. A saját teljesítményekkel kapcsolatos elvárások alskála a 16., 21. és 1. tételből tevődik össze. Az elvárások átláthatósága a 2., 17., 22. tételekből áll. Az oktatói támogatás a 3., 4., 12. tételekből áll. A társas bevonódás alskála a 49., 23. és 45. (fordított) tételek segítségével kapható meg. Az egyetemi/tanulmányokba való bevonódás pedig az 5., 38. és 43. tétel összeadásából származik (Czákó, 2017). A kérdőív feltáró faktoranalízise és tételei Czákó (2017) munkájában érhetőek el (83. és 84. oldal). A jelenlegi vizsgálatban a kérdőív Cronbach- $\alpha$  értéke 0,68 volt.

A Tanulmányi Reziliencia Skála (ARS-30; Cassidy, 2016) a tanulmányi sikerességre fókuszál, melynek a magyar adaptációját Kóródi és munkatársai (2022) végezték. A kérdőív 30 tételből áll, melyekhez egy rövid helyzetleírás tartozik. A leírás célja, hogy egy olyan helyzetet mutasson be, amelynek a kimenetele kudarcra vagy elutasítással zárulhat. A résztvevők a helyzetre adott válaszlehetőségeket egy ötfokozatú Likert-skála segítségével adják meg, ahol az 1 a „valószínű” és az 5 a „valószínűtlen”. Az ARS-30 kérdőív három faktorból áll: perszeverancia (kitartás, pl. „Tovább próbálkoznék”), adaptivitás, azaz reflektív és adaptív segítségkeresés (pl. „Segítséget kérnék a tutoroktól”), valamint negatív érzelmi reakció (pl. „Kezdeném azt hinni, hogy kevés esélyem van rá, hogy sikeres legyek az egyetemen.”). A kitartás az alábbi tételek összeadásával kapható meg: 1. (fordított), 2., 3. (fordított), 4., 5., 8., 9., 10., 11., 13., 15. (fordított), 16., 17., 30. Az adaptív segítségkérés skála a 18., 20–24., 26., 27. és 29. tétel összeadásával kapható. A harmadik, negatív érzelmi reakció alskála a 6. (fordított), 7. (fordított), 12. (fordított), 14. (fordított), 19. (fordított), 23. és a 28. (fordított) tételekből adódik össze (Kóródi és mtsai, 2022). Az ARS-30 globális pontszáma a 30 tételre adott válaszok összeadásával határozható meg. Az összpontszámok 30 és 150 között lehetnek, a magasabb pontszám magasabb szintű tanulmányi rezilienciát jelez. A jelenlegi vizsgálatban a kérdőív Cronbach- $\alpha$  értéke 0,87 volt. A kérdőív elérhető Kóródi és munkatársainak (2022) munkájában, 1. mellékletként csatolva.

A figyelemhiányos hiperaktivitás tüneteit a Felnőtt ADHD Önértékelő Skálával (*Adult ADHD Self-Report Scale*, ASRS), az Egészségügyi Világszervezet (WHO) által ajánlott

szűrőtesztrel mértük. A kérdőív 18 tételt tartalmaz, és önjellemző módon is kitölthető (Kapitány-Fövény, 2022; Kessler és mtsai, 2005). A hallgatók ötfokú gyakoriságalapú skálán értékelték az állításokat az alapján, hogy milyen gyakorisággal tapasztalták magukon az állításban megfogalmazottakat (1 = soha, 5 = nagyon gyakran). A kérdőív kilenc tétele a hiperaktív/impulzív tünetekre fókuszál (pl. „Milyen gyakran babrál kezeivel, lábaival, vagy fészkelődik, amikor sokáig egyhelyben kell ülnie?”), a figyelemhiányos tüneteket pedig szintén kilenc tétel vizsgálta (pl. „Milyen gyakran okoz nehézségek figyelmét fenntartani, amikor unalmas vagy monoton munkát végez?”). A hiperaktív/impulzív alszkálát az 5., 6., 12–18. tételek összeadásával kaphatjuk. A figyelemhiányos tünetek alszkálája pedig az 1–4., 7–11. tételekből áll. Magyarországon a kérdőívet Bitter és munkatársai (2010) adaptálták elsőként, jelenleg is ez a verzió van érvényben. Az ASRS első hat iteme tekinthető szűrőtesztnak, amely alapján a teszt pozitívnak (felnőttkori ADHD valószínűsíthető) és negatívnak (felnőttkori ADHD nem valószínűsíthető) értékelhető. A kérdőív az összpontszámok számításával kapható, a szűrőteszt esetében a 12 pont feletti érték ADHD-veszélyeztetettséget jelez (Farcas és mtsai, 2018). A kérdőív tételei és pszichometriai jellemzői Kapitány-Fövény (2022) munkájában fellelhetőek (389. oldal). A jelenlegi vizsgálatban a kérdőív Cronbach- $\alpha$  értéke 0,63 volt.

A depresszió tüneteinek mérésére a Beck Depresszió Kérdőív magyar nyelvű rövidített változatát használtuk (BDI-9; Beck és mtsai, 1961; Rózsa és mtsai, 2001). A rövidített változat kilenc állítást tartalmaz, a válaszadás négyfokú skálán történik (0 = egyáltalán nem jellemző, 3 = teljesen jellemző). A kérdőív a depresszió tüneteit vizsgálja: önvádolás, szociális visszahúzóds, örömképesség hiánya, döntésképtelenség, alvászavar, pesszimizmus, fáradékonyság, túlzott aggodás a testi tünetek miatt, munkaképtelenség és elégedetlenség. Az egyfaktoros megközelítésben a skála összpontszáma a tételek összeadásával kapható, a magasabb pontszám erősebb depressziós tüneteket jelez. A kérdőív pszichometriai jellemzői és tételei Rózsa és munkatársainak (2001) munkájában elérhetőek (a mellékletben található). A BDI-9 reliabilitása a jelenlegi vizsgálatban Cronbach- $\alpha$  = 0,83.

### *Adatelemzés*

A statisztikai elemzéshez az IBM® SPSS® Statistics 26.0 verziószámú szoftverét alkalmaztunk. Az elemzést a vizsgált változók korrelációs kapcsolatának meghatározásával kezdtük. Ezt követően lineáris regressziót (stepwise módszer) alkalmaztunk, amelyben a lemorzsolódási intenció (függő változó), a felsőoktatási bennmaradás faktorai, a tanulmányi reziliencia alszkálái és a figyelemhiányos hiperaktivitás tüneteinek mint független változók szerepeltek.

## Eredmények

Az 1. táblázat tartalmazza a vizsgált változók közötti kétoldalú kapcsolatok korrelációs együtthatóit.

*1. táblázat. A vizsgált változók (alsók) korrelációs mátrixa.  
Pearson-féle korreláció eredményei.*

<i>Változó</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Lemorzsoló-dási szándék											
2. Oktatói támogatás	-0,39**										
3. Saját elvárások	-0,32**	0,27**									
4. Elvárások átláthatósága	-0,39**	0,50**	0,28**								
5. Társas bevonódás	-0,16**	0,18**	-0,04	0,14**							
6. Egyetemi bevonódás	-0,44**	0,51**	0,40**	0,40**	0,17**						
7. Hiperaktivitás	0,19**	-0,11*	-0,02	-0,19**	-0,11*	-0,09					
8. Figyelemhiány	0,29**	-0,17**	-0,17**	-0,28**	-0,18**	-0,16**	0,20**				
9. Depresszió	0,40**	-0,27**	-0,09	-0,27**	-0,37**	-0,29**	0,18**	0,46**			
10. Perszeverancia	-0,40**	0,32**	0,28**	0,32**	0,19**	0,35**	-0,08	-0,33**	-0,45**		
11. Adaptivitás	-0,22**	0,19**	0,25**	0,18**	0,22**	0,29**	-0,05	-0,13**	-0,28**	0,56**	
12. Negatív érzelmek	0,32**	-0,21**	-0,03	-0,18**	-0,24**	-0,17**	0,16**	0,39**	0,57**	-0,55**	-0,26**

Megjegyzés. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

A lemorzsolódási szándék negatív korrelációt mutat a depresszióval [ $r(395) = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ], a negatív érzelmekkel [ $r(420) = 0,32$ ;  $p < 0,01$ ], a figyelemhiánnyal [ $r(395) = 0,29$ ;  $p < 0,01$ ] és a hiperaktivitással [ $r(395) = 0,19$ ;  $p < 0,01$ ]. Negatív a kapcsolat az oktatói támogatással [ $r(395) = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ], az elvárások átláthatóságával [ $r(395) = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ], az egyetemi/tanulmányi bevonódással [ $r(395) = -0,44$ ;  $p < 0,01$ ], a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokkal [ $r(395) = -0,32$ ;  $p < 0,01$ ], a társas bevonódással [ $r(395) = -0,16$ ;  $p < 0,01$ ], valamint az akadémiai reziliencia két változójával: perszeverancia [ $r(395) = -0,40$ ;  $p < 0,01$ ] és adaptivitás [ $r(395) = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ]. Néhány fontos korrelációt szintén érdemes kiemelni. Szoros kapcsolat igazolható az elvárások, követelmények átláthatósága és az oktatói támogatás között [ $r(395) = 0,50$ ;  $p < 0,01$ ], valamint az átláthatóság és az egyetemi/tanulmányi bevonódás között [ $r(395) = 0,51$ ;  $p < 0,01$ ]. A depresszió az ADHD tünetei közül elsősorban a figyelemhiánnyal függ össze [ $r(395) = 0,46$ ;  $p < 0,01$ ]. A depresszió negatív kapcsolatban áll az iskolai változókkal, de

főként a társas bevonódással [ $r(395) = -0,37; p < 0,01$ ], a tanulmányi reziliencia két változójával: perszeverancia [ $r(395) = -0,45; p < 0,01$ ] és adaptivitás [ $r(395) = -0,28; p < 0,01$ ], míg a harmadik változóval (tanulmányokkal kapcsolatos negatív érzelmek) a kapcsolat pozitív [ $r(395) = 0,55; p < 0,01$ ].

A 2. táblázat a független változók stepwise módszerrel végzett lineáris regresszióelemzésének végső modelljét mutatja, amelynek célja a változók fontossági sorrendjének megállapítása volt a hallgatók lemorzsolódási szándékára vonatkozóan. A stepwise módszer lényege abban rejlik, hogy azon változókat lépteti be, amelyek parciális korrelációjának abszolút értéke a legnagyobb. Azonban fontos kiemelni, hogy minden lépésben visszafelé is ellenőrzi a folyamatot, ha megjelenik olyan változó, amelynek már nem maximális a korrelációja – akkor kilépteti a vizsgálatból, ha nem csökken a modell magyarázóereje. Ennek eredményeképpen a bevont változók közül csak a legjobb magyarázóerővel bírók maradnak a végső modellben.

2. táblázat. A lemorzsolódási szándék mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye (stepwise módszer)

Független változók	SE	$\beta$	p
Egyetemi bevonódás	0,06	-0,18	< 0,001***
Depresszió	0,28	0,20	< 0,001***
Elvárások átláthatósága	0,07	-0,12	< 0,001***
Perszeverancia	0,02	-0,14	0,02*
Saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások	0,05	-0,13	0,003**
Oktatói támogatás	0,06	-0,10	0,04*
Hiperaktivitás tünetei	0,09	0,08	0,04*

Megjegyzés. \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ ;  $F(7, 387) = 34,366$ ,  $MSE = 455,51$ ,  $p < 0,001$ ,  $R_{adj}^2 = 0,60$

Eredményeink alapján a modellben a társas bevonódás, figyelemhiányos tünetek, adaptivitás és a negatív érzelmi reakció változók nem voltak szignifikáns prediktorai a lemorzsolódási intenciónak. A szignifikáns független változók közül első helyen az egyetemi bevonódás áll, azaz amikor a hallgató szeret a tanulmányaival foglalkozni, élvezni azt, amit tanul ( $\beta = -0,18; p < 0,001$ ). Ez a változó tehát egyértelműen védőfaktorként szerepel. A lemorzsolódási szándékot második helyen meghatározó tényező a depresszió, amely viszont rizikófaktor:  $\beta = 0,20; p < 0,001$ . Ezt követően azonban védőfaktorok következnek: a tanulmányi követelmények, elvárások átláthatósága ( $\beta = -0,12; p < 0,001$ ), az akadémiai reziliencia perszeverancia alskálája ( $\beta = -0,14; p = 0,02$ ), a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások ( $\beta = -0,13; p = 0,003$ ) és az oktatói támogatás ( $\beta = -0,10; p = 0,04$ ). Végül, a szignifikáns prediktorok között szerepel még a hiperaktivitás, ami szintén rizikóemelő tényező ( $\beta = 0,08; p = 0,04$ ).

## Megvitatás

A felsőoktatási lemorzsolódás hátterében munkálkodó társadalmi hátteret, oktatásügyi helyzetet, a kompetenciákat és középiskolai tanulmányi tényezőket feltérképező kutatások eredményei (Molnár és Csapó, 2019; Pusztai, 2019) értékes irányvonalakkal szolgálnak az okok felderítésében – azonban az intézményi és egyéni tényezők kiemelkedően fontos adalékai lehetnek egy átfogó kép kialakítása folyamán. Kutatásunkban



ezért feltártuk a legerősebb prediktorokat, amelyek részben rizikóemelő, részben védő hatásúak. Az intézményi faktorok közül a legfontosabbak az egyetemi/tanulmányi bevonódás, az elvárások átláthatósága, a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások és az oktatói támogatás (mint a benntaradás védőfaktorai) bizonyult. A pszichológiai változók közül a depresszió és a hiperaktivitás szerepeltek rizikófaktorként, a tanulmányi reziliencia alszkálái közül pedig a perszeverancia védőfaktorként.

#### *Intézményi változók*

Az intézményi változók közül az egyetemi/tanulmányokba való bevonódás, az elvárások átláthatósága, az oktatói támogatás és a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások voltak a legjobb előrejelzői a felsőoktatási lemorzsolódási szándéknak. Eredményeink összhangban vannak a hazai (Czakó, 2017) és nemzetközi adatokkal egyaránt (Abreu Alves és mtsai, 2022): a magasabb tanulmányi/egyetemi bevonódás hozzájárul a lemorzsolódási intenció csökkenéséhez. A bevonódás kiemelkedő szerepe markánsan áltámasztott az alpművekben (pl. Tinto, 1975; Bean, 1980, 1985; Bennett, 2003), azonban levezethető a protektív jellegéből adódóan is: a magasabb bevonódás direkt hatással van az általános distresszre és hallgatói kiegészre, amely a képzéselhagyás prediktora (Merhi és mtsai, 2018). Az egyetemi tanulmányokba való erőteljes bevonódás pozitív kapcsolatot mutat az adaptív megküzdési stratégiákkal (pl. átkeretezés, segítségkérés) és negatív kapcsolatban áll a maladaptív technikákkal, mint a halogatás vagy a szerhasználat (Del Carmen és mtsai, 2021). Azok a hallgatók, akik több időt fektetnek az egyetemi és extra-kurrikuláris tevékenységekbe, könnyebben elfogadják az oktatóik javaslatait, több órán vesznek részt, és beadandó feladataikat is nagyobb számban teljesítik (Abreu Alves és mtsai, 2022). Astin (1977, 1993) térképezte fel az intézményi prediktorokat, azonban Czakó (2019) eredményei kiegészítik ezt a folyamatot: a bevonódást a tanulás intrinzik motivációja, az észlelt tanulási kompetenciák és a képzésre vonatkozó elégedettség jelzik előre, amely szempontok fontos keretrendszerként szolgálhatnak az intézményi fejlesztések és programok kidolgozásának folyamán.

*Eredményeink alapján a modellben a társas bevonódás, figyelemhiányos tünetek, adaptivitás és a negatív érzelmi reakció változók nem voltak szignifikáns prediktorai a lemorzsolódási intenciónak. A szignifikáns független változók közül első helyen az egyetemi bevonódás áll, azaz amikor a hallgató szeret a tanulmányaival foglalkozni, élvezi azt, amit tanul ( $\beta = -0,18$ ;  $p < 0,001$ ). Ez a változó tehát egyértelműen védőfaktorként szerepel. A lemorzsolódási szándékot második helyen meghatározó tényező a depresszió, amely viszont rizikófaktor:  $\beta = 0,20$ ;  $p < 0,001$ . Ezt követően azonban védőfaktorok következnek: a tanulmányi követelmények, elvárások átláthatósága ( $\beta = -0,12$ ;  $p < 0,001$ ), az akadémiai reziliencia perszeverancia alszkálája ( $\beta = -0,14$ ;  $p = 0,02$ ), a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások ( $\beta = -0,13$ ;  $p = 0,003$ ) és az oktatói támogatás ( $\beta = -0,10$ ;  $p = 0,04$ ). Végül, a szignifikáns prediktorok között szerepel még a hiperaktivitás, ami szintén rizikóemelő tényező ( $\beta = 0,08$ ;  $p = 0,04$ ).*

Az elvárások átláthatóságának fontosságára már Tinto (2012), valamint Berger és Braxton (1998) is felhívták a figyelmet. Eredményeink alátámasztják az eddigi adatokat, amelyek szerint az átláthatóság hozzájárul a lemorzsolódási szándék csökkenéséhez. A teljesítéshez szükséges elvárások átláthatósága segíti a hallgatókat az órákkal kapcsolatos elvárások kialakításában, a célok meghatározásában, valamint a számonkérésre való felkészülésben (Respondek és mtsai, 2017). Ezen tényezők hozzájárulnak a magasabb észlelt kontroll kialakításához (Stupnisky és mtsai, 2007), amely a bennmaradás támogatójának bizonyul (Respondek és mtsai, 2020). A regressziós elemzés eredményei nem kizárólag az elméleti keretek és eddigi adatok alátámasztását szolgálják, a hazai gyakorlatot is bizalomra invitálják a tanulásieredmény(*learning outcome*)-alapú képzési és kimeneti követelmények irányába. A szemléletformáló módszertan lehetőséget ad a követelmények átlátható meghatározására, a képzés eredményes tervezésére és kivitelezésére, valamint segítségként szolgál a mérés-értékelés folyamatában is. Hallgatói szempontból egyértelműbbé válik az oktatás célja, a végeredmény, a felé támasztott elvárás (Farkas, 2017) – ezzel támogatva a motivációt és csökkentve a lemorzsolódási intenciót.

A tanulásieredmény-alapú módszertan a kimeneti követelmények meghatározásán felül, az *oktatói támogatás* és értékelés eredményességét is erősíti (Farkas, 2019), mindez pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgató reálisan alakítsa ki *saját teljesítményével kapcsolatos elvárásait*. Eredményeink megegyeznek a hazai (Czakó, 2017; Pusztai és Szigeti, 2021) és nemzetközi adatokkal (Chambers és mtsai, 2023): az oktatói támogatás előrejelzője a lemorzsolódási intenció csökkenésének. Az észlelt támogatás kiemelt szerepet tölt be a hallgatók életében, a szocio-emocionális szükségletek (tisztelő, megbecsülés, elfogadás) kielégítését hivatott teljesíteni (Eisenberger, 1986). Az empirikus adatok kiemelik az oktatók szerepét a hallgatói lemorzsolódási szándék alakulásában (Samuel és Burger, 2020), visszajelzésükkel a tanulmányi sikerességet támogatják (Dachner és Saxton, 2015). Adataink rávilágítanak a szummatív/összegző értékelés kiegészítésének szükségességére: a diagnosztikus (helyzetfeltáró) és formatív (segítő, fejlesztő) értékelések egyaránt helyet kaphatnának a folyamatban (Farkas, 2019). A tanulástámogatás, a motiválás, minősítés funkciók mellett a hallgatók előzetes tudásának feltérképezése jó gyakorlatként állhat a bennmaradás támogatásának útján. Czakó (2017) a visszajelzést jelzőrendszerként tekinti a tanulási-tanítási folyamatban. A gyakori visszajelzések segítségével monitorozhatóvá válik a hallgatói teljesítmény csökkenése, ezzel megteremtve az azonnali és adekvát megoldás lehetőségét.

### *Pszichológiai változók*

A pszichológiai változók tekintetében a depresszió, a perszeverancia és a hiperaktivitás tünetei mutatkoztak a lemorzsolódási szándék bejósolónak. A *depresszió* és a negatív tanulmányi kimenetek összefüggése megalapozott kapcsolatként van jelen a szakirodalomban (Deng és mtsai, 2022). Az átlagpopulációval összehasonlítva az egyetemi hallgatók kiemelkedően magas számban érintettek a depressziós tünetegyüttesben (Ibrahim és mtsai, 2013) az életrszakaszból adódó nehézségek és az életkorspecifikus stresszorok megjelenése okán (Riboldi és mtsai, 2023). A depresszió hozzájárulása a képzéselhagyási szándékhoz – egyrészt – magyarázható a védelmet nyújtó intézményi faktorok gyengülésével: az érintett hallgatók kevésbé vonódnak be tanulmányaikba, ezzel erősebb lemorzsolódási intenció jellemzi őket (Tang és mtsai, 2023). Másfelől, a tünetek együtt járást mutatnak az alacsonyabb tanulmányi átlaggal, a szorongásos zavarok (Pascoe és mtsai, 2020; Wahid és mtsai, 2021) és rizikómagatartások megjelenésével (Rehman és mtsai, 2021), valamint az ADHD tüneteivel (Kaiser és mtsai, 2023; Sahnurova és mtsai, 2022).

Eredményeink alapján az ADHD tünetegyütteséből elsősorban az *impulzivitás/hiperaktivitás* magyarázta a lemorzsolódási szándék növekedését. A hiperaktivitás szempontja

kevésbé hangsúlyos a felsőoktatási témákat vizsgáló tanulmányok körében, hiszen a figyelemhiány az életkor előrehaladtával növekvő tendenciát mutat, míg az impulzivitásra/hiperaktivitásra a csökkenő tendencia jellemző (Zorowski és mtsai, 2015) – azonban jelenléte baljóslatú az egyetemi életben. A tünetek magukba foglalják a belső nyugtalanságot, az egyént bőbeszédűség, szóáramlat jellemzi, és feladataiban krónikusan túlvállalja magát (Pulay, 2020) – ami a lemorzsolódási szándék növekedéséhez, a kiegészítés megjelenéséhez vezethet. Megfigyelhető az interperszonális konfliktusok megjelenése, az érzelmi zavar okozta meggondolatlan döntések (karrierben, párkapcsolatban), a kritikára való fokozott érzékenység, és a motiváció elvesztése (Pulay, 2020).

A bennmaradást elősegítő változóként (a reziliencia tartományába tartozó) kitartást, állhatatosságot – vagyis a *perszeveranciát* azonosítottuk. A *perszeverancia* egyéni diszpozícióként tekinthető (Duckworth és mtsai, 2007), a hosszú távú célok eléréséhez szükséges erőfeszítést jelenti, kedvezőtlen körülmények között is. A korrelátumai közé tartozik a reflektív és adaptív segítségkeresés, a negatív érzelmi reakció alacsony szintje (Cassidy, 2016), a pozitív kapcsolat az oktatókkal és hallgatótársakkal, a tervezés, a folyamat közbeni döntés és kivitelezés (Datu, 2021). Az a hallgató, aki képes fenntartani egyfajta szenvedéllyel a folyamatos érdeklődését a tanulmányai iránt, rendelkezni fog azzal a kitartással, ami a tanulás sikerességéhez és a jó tanulmányi előmenetelhez szükséges, ezzel csökkentve a lemorzsolódás esélyét (Halperin és Regev, 2021). A hosszú távú elköteleződés itt kulcsfontosságú, mert a *perszeverancia* a pozitív hallgatói funkcionálást azáltal segíti elő, hogy a tanulmányokkal kapcsolatos időnkénti negatív élmények, kudarcok ellenére is kitart az eredeti célok mellett (Datu, 2021).

---

*A bennmaradást elősegítő változóként (a reziliencia tartományába tartozó) kitartást, állhatatosságot – vagyis a perszeveranciát azonosítottuk. A perszeverancia egyéni diszpozícióként tekinthető, a hosszú távú célok eléréséhez szükséges erőfeszítést jelenti, kedvezőtlen körülmények között is. A korrelátumai közé tartozik a reflektív és adaptív segítségkeresés, a negatív érzelmi reakció alacsony szintje, a pozitív kapcsolat az oktatókkal és hallgatótársakkal, a tervezés, a folyamat közbeni döntés és kivitelezés. Az a hallgató, aki képes fenntartani egyfajta szenvedéllyel a folyamatos érdeklődését a tanulmányai iránt, rendelkezni fog azzal a kitartással, ami a tanulás sikerességéhez és a jó tanulmányi előmenetelhez szükséges, ezzel csökkentve a lemorzsolódás esélyét.*

---

### Következtetés

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy míg a mentális egészséggel összefüggő problémák, pl. a depresszió vagy a hiperaktivitás a lemorzsolódás rizikófaktoraiként hatnak, számos intézményi védőfaktor segíthet a megelőzésben, legfőként az egyetemi bevonódás, a tanulmányokkal kapcsolatos elvárások átláthatósága vagy az oktatói segítség. A pszichológiai rizikófaktorok kezelése tekintetében, hatványozottan megjelenik a hallgatói erőforrásokat mozgósító, multikomponensű intervenciók alkalmazásának

szükségessége. A PPI (*positive psychological intervention*) ötvözi a pozitív pszichológia és a kognitív viselkedésterápia elemeit – ezzel hatékonyan lép fel a depresszió és a kedvezőtlen tanulmányi kimenetek ellen (Muro és mtsai, 2021). Eredményeink rávilágítanak a felnőtt ADHD tüneteinek hazai előfordulására és számottevő hozzájárulására a lemorzsolódás folyamatához. A nemzetközi szakirodalom javaslatai alapján a kortárs segítőprogramok, a csoportos tréningek és a tutori rendszerek üzemeltetése segítséget ígérnek az érintett hallgatók bennmaradásának elősegítésében (Anastopoulos és King, 2015). Az intézményi faktorok esetében – a hallgatók szükségleteinek felmérése és segítő programok bevezetése mellett – kiemelten fontos lenne az egyetemi oktatók ez irányú tájékoztatása és a tanulásieredmény-alapú tervezés, mérés-értékelés és kivitelezés gyakorlati megvalósítása.

### Limitációk

Annak ellenére, hogy kutatásunk rávilágít a felsőoktatási lemorzsolódás, az intézményi tényezők és pszichológiai változók összefüggéseire – számos korláttal bír. A limitációi között említhető, hogy a keresztmetszeti jelleg miatt ok-okozati magyarázatra nem kerülhet sor, ezáltal az eredmények nem általánosíthatóak. A feltárt összefüggések pilot kutatási eredményekként értelmezhetőek. Másodsorban, a mintában a nappali tagozatos hallgatók felülreprezentáltak, megjelenik a szükségessége a mesterszakos és osztatlan képzésben részt vevő hallgatókra fókuszáló adatfelvételnek. Kutatásunk célja a lemorzsolódási szándékot befolyásoló tényezők feltérképezése volt, azonban fontos kiegészítése lehet a tényleges lemorzsolódási rátát meghatározó faktorok vizsgálata is – egy reprezentatív, longitudinális minta körében.

### Irodalom

- Abreu Alves, S., Sinal, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A. & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: The protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 83. DOI: [10.1186/s12909-021-03094-9](https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9)
- Anastopoulos, A. D. & King, K. A. (2015). A Cognitive-Behavior Therapy and Mentoring Program for college students with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(2), 141–151. DOI: [10.1016/j.cbpra.2014.01.002](https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.01.002)
- Astin, A. W. (1977). *Four Critical Years. Effect of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge*. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. DOI: [10.1007/BF00976194](https://doi.org/10.1007/BF00976194)
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64. DOI: [10.3102/00028312022001035](https://doi.org/10.3102/00028312022001035)
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561–571. DOI: [10.1001/archpsyc.1961.01710120031004](https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004)
- 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. DOI: [10.1080/030987703200065154](https://doi.org/10.1080/030987703200065154)
- Berger, J. B. & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's Interactionist Theory of Student Departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103–119. DOI: [10.1023/A:1018760513769](https://doi.org/10.1023/A:1018760513769)
- Bitter, I., Simon, V., Balint, S., Meszaros, A. & Czobor, P. (2010). How do different diagnostic criteria, age and gender affect the prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in adults? An epidemiological study in a Hungarian community sample. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 260, 287–296. DOI: [10.1007/s00406-009-0076-3](https://doi.org/10.1007/s00406-009-0076-3)
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1787. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01787](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787)

- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkn. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. HERD-Hungary. <https://mek.oszk.hu/18900/18942/18942.pdf>
- Chambers, S., Mayfield, C. & Valenti, A. (2023). The Impact of COVID-19 on students' perceived justice, university support, professor support, and intentions to drop out. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(4). DOI: [10.33423/jhetp.v23i4.5920](https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i4.5920)
- Chand, S. P. & Arif, H. (2023). *Depression*. Stat-Pearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK430847/>
- Czakó, A. (2017). *A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pszichológiai Doktori Iskola. DOI: [10.15476/elte.2017.188](https://doi.org/10.15476/elte.2017.188)
- 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](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.5)
- Csók, C., Dusa, Á. R., Hrabéczy, A., Novák, I., Karászi, Z., Ludescher, G., Markos, V. & Németh, D. (2018). A hallgatói lemorzsolódás háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 38–62.
- D. Molnár, É. & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.1.29](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.29)
- Dachner, A. M. & Saxton, B. M. (2015). If you don't care, then why should I? The influence of instructor commitment on student satisfaction and commitment. *Journal of Management Education*, 39(5), 549–571. DOI: [10.1177/1052562914555550](https://doi.org/10.1177/1052562914555550)
- Daffner, M. S., DuPaul, G. J., Anastopoulos, A. D. & Weyandt, L. L. (2022). From orientation to graduation: Predictors of academic success for freshmen with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 35(2), 113–130.
- De Oliveira, C. T., Hauck-Filho, N. & Dias, A. C. G. (2016). College adjustment as a mediator between Attention Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms and work self-efficacy. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(65), 283–289. DOI: [10.1590/1982-43272665201607](https://doi.org/10.1590/1982-43272665201607)
- Datu, J. A. D. (2021). Beyond passion and perseverance: Review and future research initiatives on the science of grit. *Frontiers in Psychology*, 11, 545526. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.545526](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526)
- Del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. J., Del Mar Molero-Jurado, M., Martos-Martinez, Á., Barragán-Martín, A. B. & Del Mar Simón-Márquez, M. (2021). Student burnout and engagement: Relationship with adolescent use of alcohol and attitudes towards authority. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100225. DOI: [10.1016/j.ijchp.2021.100225](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100225)
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., Gavurova, B. & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.869337](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869337)
- Devi, H. M., Purborini, N. & Chang, H.-J. (2021). Mediating effect of resilience on association among stress, depression, and anxiety in Indonesian nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 37(4), 706–713. DOI: [10.1016/j.profnurs.2021.04.004](https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.04.004)
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., Weyandt, L. L., Labban, J., Sass, A. J., Busch, C. Z., Franklin, M. K. & Postler, K. B. (2021). Academic trajectories of college students with and without ADHD: Predictors of four-year outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(6), 828–843. DOI: [10.1080/15374416.2020.1867990](https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1867990)
- Duráczy, B. (2023). *Predikciós-modellalkotás a hallgatói lemorzsolódás korai azonosítására érdekében a felsőoktatási intézményekben elérhető adatok alapján*. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológiai és Kommunikációtudományi Doktori Iskola. DOI: [10.14267/phd.2023037](https://doi.org/10.14267/phd.2023037)
- Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Zimmerman, H. B., Aragon, M. C., Whang Sayson, H. & Rios-Aguilar, C. (2017). *The American Freshman: National norms fall 2016*. Higher Education Research Institute, UCLA.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. DOI: [10.1037/0021-9010.71.3.500](https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500)
- Farcas, S., Kálczai-Jánosi, K., Kotta, I., Szabó, K. & János, R. (2018). *Psychometric properties of the Hungarian version of the adult ADHD self-report scale (asrs-v1.1) screener and symptom checklist*. Proceedings of the 3rd International Conference on New Findings in Humanities and Social Sciences. DOI: [10.33422/3hconf.2018.09.10](https://doi.org/10.33422/3hconf.2018.09.10)
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Farkas, É. (2019). *Tanulás eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szegedi Tudományegyetem.
- Fehérvári, A., Misléy, H., Széll, K., Szemerszki, M. & Veroszta, Zs. (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Tempus Közalapítvány. <https://tka.hu/docs/palyazatok/a-felsooktatasi-szocialis-dimenzioja.pdf>
- Granziera, H., Collie, R. J., Martin, A. J. & Nassar, N. (2023). Behavioral self-regulation among children with hyperactivity and inattention in the first year of school: A population-based latent profile analysis and links with later ADHD diagnosis. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 523–538. DOI: [10.1037/edu0000677](https://doi.org/10.1037/edu0000677)

- Halperin, O. & Regev, O. E. (2021). Predicting academic success based on perseverance and passion for long-term goals (grit) among nursing students: Is there a cultural context? *Nurse Education Today*, 100, 104844. DOI: [10.1016/j.nedt.2021.104844](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104844)
- Henning, C., Summerfeldt, L. J. & Parker, J. D. A. (2022). ADHD and academic success in university students: The important role of impaired attention. *Journal of Attention Disorders*, 26(6), 893–901. DOI: [10.1177/10870547211036758](https://doi.org/10.1177/10870547211036758)
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E. & Glaesbrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. DOI: [10.1016/j.jpsychires.2012.11.015](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015)
- Kaiser, A. J. E., Shippen, N. A., Oddo, L. E., Vasko, J. M., Chronis-Tuscano, A. & Meinzer, M. C. (2023). Examination of ADHD symptom severity, depression symptoms, and alcohol-related negative consequences in college students with ADHD. *Emerging Adulthood*, 11(2), 525–530. DOI: [10.1177/21676968221119723](https://doi.org/10.1177/21676968221119723)
- Kapitány-Fövény, M. (2022). Felnőtt ADHD Önértékelő Skála. In Horváth, Z., Urbán, N., Kőkőnyei, G. & Demetrovics, Z. (szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kessler, R. C., Adler, L., Ames, M., Demler, O., Faraone, S., Hiripi, E., Howes, M. J., Jin, R., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T. B. & Walters, E. E. (2005). The World Health Organization adult ADHD self-report scale (ASRS): A short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*, 35(2), 245–256. DOI: [10.1017/S0033291704002892](https://doi.org/10.1017/S0033291704002892)
- Kóródi, K. & Szabó, É. (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545. DOI: [10.1556/0016.2019.74.4.6](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6)
- Kóródi, K., Szabó, É. & Jagodics, B. (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra*, 32(5), 46–56. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2022.5.46](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2022.5.46)
- Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S. & Lendinez-Turón, A. (2023). Factors contributing to university dropout: a review. *Frontiers in Education*, 8, 1159864. DOI: [10.3389/educ.2023.1159864](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1159864)
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Mártonfi, Gy. (2008). A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In Fehérvári, A. (szerk.), *Szakképzés és lemorzsolódás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 134–164.
- Merhi, R., Sánchez-Elvira Paniagua, Á. & Palaci Descals, F. J. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–68. DOI: [10.5944/ap.15.2.21831](https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831)
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R. & Cattellino, E. (2023). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology*, 42(18), 15589–15599. DOI: [10.1007/s12144-022-02834-4](https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4)
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, À. & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126–132. DOI: [10.1016/j.lmot.2018.04.002](https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002)
- Oktatási Hivatal (2020): *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban. Összefoglaló Tanulmány.* Oktatási Hivatal.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. DOI: [10.1080/02673843.2019.1596823](https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823)
- Peng, P., Chen, S., Hao, Y., He, L., Wang, Q., Zhou, Y., Tang, Y.-Y., Yang, W. F., Wu, Q. & Liu, T. (2023). Network of burnout, depression, anxiety, and dropout intention in medical undergraduates. *International Journal of Social Psychiatry*, 00207640231166629. DOI: [10.1177/00207640231166629](https://doi.org/10.1177/00207640231166629)
- Pulay, A. (2020). *ADHD felnőtkorban. Klinikai kép, diagnosztika és terápia.* Semmelweis Egyetem.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelemező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum.
- Pusztai, G. & Szigeti F. (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debreceni Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/19000/19032/19032.pdf>
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021, szerk.). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban.* CHERD-H.
- Qasir Abbas, Latif, I., Muneer, M., Khan, M. U. & Baig, K. B. (2023). Distress tolerance, anxiety-related symptoms, stress, and depression among dropout and non-dropout university students: A mediation analysis. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 73(4), 882–885. DOI: [10.47391/JMPA.6557](https://doi.org/10.47391/JMPA.6557)
- Rehman, R., Fatima, K., Hussain, M., Sarim, M., Gazzaz, Z. J. & Baig, M. (2021). Association between depression and health risk behaviors among university students, Karachi, Pakistan. *Cogent Psychology*, 8(1), 1886626. DOI: [10.1080/23311908.2021.1886626](https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1886626)
- Respondek, L., Seufert, T., Hamm, J. M. & Nett, U. E. (2020). Linking changes in perceived academic control to university dropout and university grades:

- A longitudinal approach. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 987–1002. DOI: [10.1037/edu0000388](https://doi.org/10.1037/edu0000388)
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00243](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243)
- Riboldi, I., Cavaleri, D., Calabrese, A., Capogrosso, C. A., Piacenti, S., Bartoli, F., Crocamo, C. & Carrà, G. (2023). Digital mental health interventions for anxiety and depressive symptoms in university students during the COVID-19 pandemic: A systematic review of randomized controlled trials. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental*, 16, 47–58. DOI: [10.1016/j.rpsm.2022.04.005](https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2022.04.005)
- Rózsa, S., Szádóczy, E. & Füredi, J. (2001). A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatának jellemzői hazai mintán. *Psychiatria Hungarica*, 16(4), 379–397.
- Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100402](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402)
- Sahmurova, A., Arikan, S., Gursesli, M. C. & Duradoni, M. (2022). ADHD symptoms as a stressor leading to depressive symptoms among university students: The mediating role of perceived stress between ADHD and depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 11091. DOI: [10.3390/ijerph191711091](https://doi.org/10.3390/ijerph191711091)
- Samuel, R. & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. DOI: [10.1037/edu0000406](https://doi.org/10.1037/edu0000406)
- Seidman, A. (2005, szerk.). *College Student Retention: Formula for Student Success*. ACE/Praeger Series on Higher Education. Greenwood Publishing Group.
- Shaw, J. & Selman, F. (2023). Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 109–120. DOI: [10.1177/1087054705277775](https://doi.org/10.1177/1087054705277775)
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. DOI: [10.1007/bf02214313](https://doi.org/10.1007/bf02214313)
- Stevens, A. E., Abu-Ramadan, T. M. & Hartung, C. M. (2022). Promoting academic success in college students with ADHD and LD: A systematic literature review to identify intervention targets. *Journal of American College Health*, 70(8), 2342–2355. DOI: [10.1080/07448481.2020.1862127](https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1862127)
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L. & Perry, R. P. (2008). The interrelation of first-year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513–530. DOI: [10.1007/s11162-008-9093-8](https://doi.org/10.1007/s11162-008-9093-8)
- Szokolszky, Á. & V. Komlósi, A. (2015). A „rezi-liencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2015.1.11](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2015.1.11)
- Tang, Y. & He, W. (2023). Depression and academic engagement among college students: The role of sense of security and psychological impact of COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 11, 1230142. DOI: [10.3389/fpubh.2023.1230142](https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1230142)
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: [10.2307/1170024](https://doi.org/10.2307/1170024)
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16–21.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226804545.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001)
- Tudor, K. E. & Spry, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4). DOI: [10.5861/ijrse.2017.1880](https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880)
- Wahid, S. S., Ottman, K., Hudhud, R., Gautam, K., Fisher, H. L., Kieling, C., Mondelli, V. & Kohrt, B. A. (2021). Identifying risk factors and detection strategies for adolescent depression in diverse global settings: A Delphi consensus study. *Journal of Affective Disorders*, 279, 66–74. DOI: [10.1016/j.jad.2020.09.098](https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.098)
- Weyandt, L. L., Oster, D. R., Gudmundsdottir, B. G., DuPaul, G. J. & Anastopoulos, A. D. (2017). Neuropsychological functioning in college students with and without ADHD. *Neuropsychology*, 31(2), 160–172. DOI: [10.1037/neu0000326](https://doi.org/10.1037/neu0000326)
- Zoromski, A. K., Owens, J. S., Evans, S. W. & Brady, C. E. (2015). Identifying ADHD symptoms most associated with impairment in early childhood, middle childhood, and adolescence using teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1243–1255. DOI: [10.1007/s10802-015-0017-8](https://doi.org/10.1007/s10802-015-0017-8)

### Absztrakt

Napjainkban, a tömegessé vált felsőoktatás időszakában, a hallgatói sikeresség fontos intézményi és társadalmi indikátorként tartható számon. Az oktatáspolitikai változások, a bolognai rendszerhez való csatlakozás – a remények ellenére – a hallgatói lemorzsolódásra nem hoztak megoldást. Kutatásunk célja azon intézményi és pszichikai tényezők feltárása, amelyek leginkább hozzájárulnak a lemorzsolódási szándék megjelenéséhez és a benmaradás támogatásához. A kvantitatív, online kérdőíves vizsgálat célcsoportját a magyarországi felsőoktatásban tanulók alkották. A Felsőoktatási Benmaradás Kérdőív, a Tanulmányi Reziliencia Skála, a Felnőtt ADHD Önértékelő Skála és a Beck Depresszió Kérdőív rövid változata szerepeltek az alkalmazott mérőeszközök között. Mintánkban 18 és 35 év ( $M = 23,72$  év,  $SD = 3,90$ ) közötti, magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók szerepeltek. Összesen 395-en vettek részt vizsgálatunkban, ebből 263 nő (66,6%). A lineáris regresszióanalízis eredményei alapján az intézményi tényezők közül az egyetemi/tanulmányi bevonódás, az elvárások átláthatósága, a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások és az oktatói támogatás magyarázták a lemorzsolódási szándékot. A pszichológiai változók közül pedig a depresszió tünetei, a hallgatói kitartás, állhatosság (perszeverancia) és az ADHD tünetegyütteséhez tartozó hiperaktivitás jelei voltak a lemorzsolódási szándék legerősebb prediktorai. Eredményeink rávilágítanak a tanulásieredmény-alapú módszertan benmaradást segítő funkciójára és kiemelik az ADHD-tünetek szerepét a lemorzsolódási szándék megjelenésének folyamatában. Kutatásunk alapként szolgálhat az erőforrásokat mozgósító, multikomponensű intervenciók kidolgozására a hazai felsőoktatásban.

**Kulcsszavak:** lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló, lemorzsolódási okok, ADHD, tanulmányi reziliencia