

Az egyetemi hallgatók megtartását segítő eszközök a nemzetközi gyakorlatban: Elméletek és módszerek

Tools for retention of university students in international practice: Theories and methods

SZÖLLŐSI GÁBOR

Szöllősi Gábor: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Társadalmi Kapcsolatok Intézete, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék; szollosi.gabor@pte.hu

Gábor Szöllősi: *University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Social Relations, Department of Community and Social Studies; szollosi.gabor@pte.hu*

Absztrakt

A tanulmány az egyetemi hallgatók lemorzsolódásának elméleti magyarázatait, továbbá kezelésének eszközeit tekinti át a téma nemzetközi szakirodalmának felhasználásával. Bemutatja, hogy a lemorzsolódásra irányuló tudományos elméletek keretében melyek a legismertebb magyarázó modellek a hallgatók – idő előtti távozásról, vagy a képzés folytatásáról hozott – döntéseire. Az írás a magyarázatok körét kiegészíti egy olyan – a szociális konstrukcionizmus nézőpontját követő – új modellel, mely a döntést befolyásoló tényezők hatását nem egyszerűen azok objektív jellemzőivel, hanem a nekik tulajdonított jelentéssel magyarázza. Az írás második fele a lemorzsolódás elleni programok, illetve eszközök dilemmáit tekinti át konstrukcionista szempontok alkalmazásával. A tanulmány készítésének célja az, hogy koncepcionális alapot biztosítson egy, a lemorzsolódás kezelését célzó egyetemi program fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: egyetemi hallgatók lemorzsolódása, lemorzsolódás elméleti modelljei, lemorzsolódás új konstrukcionista modellje, lemorzsolódás elleni programok és módszerek, szociális konstrukcionizmus

Abstract

The goal of the article is to provide a conceptual background for the development of a university-level pro-retention program. The article gives an overview of theoretical explanations and practical measures of university student retention, and outlines a new social constructionist model. In the first part of the paper, the author discusses main theoretical models – in scientific research and policy development – that explain the decisions of students on continuation or discontinuation of their university studies. The paper complements the list of explanations with a new theoretical model, based on social constructionism, which explains the effect of different factors not by their “objective” features, but by the co-constructed meanings attached to them. The second part of the paper reviews some of dilemmas concerning the policies and measures aimed at reducing attrition.

Keywords: *retention of university students, theoretical models of retention, a new constructionist model of retention, programs and measures for retention, social constructionism*

A lemorzsolódás vizsgálatának terminológiája és tudománytörténete

Az utóbbi évtizedekben világszerte megnőtt a figyelem az egyetemi hallgatók idő előtti távozásának, más szóval lemorzsolódásának problémája iránt. Az egyetemről való lemorzsolódás, valamint tükörképe, az egyetemen való bent maradás hosszú ideje fontos tárgyköre a felsőoktatással foglalkozó kutatásoknak és elemzéseknek. Az érdeklődés egyik megnyilvánulása a jelenségre irányuló tudományos tevékenység kiterjedése, melyet a kutatások és a publikációk nagy száma, valamint a témával foglalkozó szakfolyóiratok gyarapodása jelez. (A témát befogadó lapokon túl léteznek speciálisan a lemorzsolódással foglalkozó tudományos folyóiratok, illetve tematikus különszámok is. Speciálisan ilyen jellegű a *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, de ide kapcsolódik például a *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition* és a *Journal of College Student Development* című folyóirat is.) A kutatások fontos megrendelői és felhasználói a kormányzati szervezetek, az egyetemek, illetve más oktatási intézmények, hatást gyakorolva ezzel nem csak a kutatások mennyiségére, hanem irányára is. A következmények másik körét a lemorzsolódáskérdést társadalmi problémává formáló diskurzusok, illetve a problémára reagáló – nemzetközi, nemzeti, egyetemi – politikák és programok jelentik (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; Hanover Research, 2010; National Audit Office, 2007).

A jelen írás tárgya a lemorzsolódás magyarázó modelljeinek áttekintése; tehát azoknak a koherens rendszerbe foglalt tudományos magyarázatoknak, melyek arra adnak választ, hogy az egyetemi tanulmányok idő előtti abbahagyására vagy tovább folytatására milyen tényezők, milyen folyamatok keretében gyakorolnak hatást. Tekintettel a terület tudományos vizsgálatának kiterjedtségére, ma már nem képzelhető el olyan konkrét – egy országra, egy egyetemre, vagy egy hallgatói csoportra – irányuló empirikus kutatás, mely ne az ismert modellek áttekintésével kezdődne, folytatódva a modellek adaptációjával, továbbfejlesztésével, és/vagy új modell alkotásával.

Nem része viszont az írásnak annak bemutatása, hogy melyik országban, melyik egyetemen, milyen hallgatói populáció körében mi az egyes tényezők szerepe a lemorzsolódásban; hiszen az eredmények erősen ország-, intézmény- és rétegspecifikusak. Egy ilyen törekvést az is gátolna, hogy kevés metaanalízis, illetve komparatív kutatás érhető el, és további akadályt jelentene a kutatási kérdések és módszertanok szerteágazó volta. Míg az előbbi kérdések csak korlátozottan függenek össze az elméleti modellek kérdéseivel, jóval fontosabb a lemorzsolódás terminológiájának és koncepcióinak áttekintése, elvégre nem mellékes, hogy az egyes elméleti modellek milyen természetűnek tartják a magyarázni kívánt jelenséget.

A lemorzsolódás definíciójának, illetve terminológiájának keresése komoly figyelmet vált ki a szakirodalomban (Hagedorn, 2004; Thomas & Hovdhaugen, 2014; Wild & Ebers, 2002). Tekintettel arra, hogy a terület publikációinak oroszánrészre angol nyelven jelenik meg, nem érdektelen Thomas és Quinn (2007) megfigyelése, miszerint az angol nyelvű szakirodalomban 20 olyan kifejezés van, melyek mind arra utalnak, hogy a hallgató megfelelő időn belül befejezte az egyetemi képzést, vagy nem tett ennek eleget. A használt kifejezések jelentéstartalma változatos, illetve gyakran vitatott; érdemes ezért a kifejezések közkeletű jelentésétől az egyes szakmai vagy tudományos munkákban használt jelentésekig haladni azok megismerésével.

Az angol nyelvű szakirodalom legtöbbször a dropout, retention, success, persistence, illetve attrition kifejezéseket használja, melyek szokványos jelentése a következő:

- a *dropout* (kb. „kimaradás”) kifejezést a képzést annak befejezése előtt elhagyó, a képzést sikertelenül teljesítő hallgatóra szokás alkalmazni;
- a *retention* (kb. megtartás) kifejezés általában arra utal, hogy az intézmény mennyiben képes elérni, hogy a hallgatók a képzést az adott egyetemen az oklevél megszerzésével fejezzék be;
- a *persistence* (kb. kitartás) azt fejezi ki, hogy egy adott hallgató fenntartja-e eredeti elhatározását egy képzés teljesítésével kapcsolatban, és hogy eléri-e ezt a célt;
- az *attrition* (kb. lemorzsolódás) kifejezést leginkább annak kifejezésére alkalmazzák, hogy a különféle programok milyen sikerrel képesek mérsékelni a képzés idő előtti abbahagyását;
- a *success* (kb. sikeresség) kifejezéssel egyrészt a képzés eredményes, oklevéllel záruló, és/vagy időben történő befejezését, másrészt a tanulási eredmények jellegét és színvonalát szokták kifejezni.

Tudományos elemzésekben, különösen pedig empirikus kutatások esetében a kifejezések tartalmát sokkal pontosabban, gyakran kifejezetten csak az adott kutatás keretében érvényes módon határozzák meg. A pontosabb értelmezés egyik példája a következő (Berger, Blanco Ramírez & Lyon, 2012):

- *attrition*: olyan hallgatókat jelöl, akik nem iratkoznak be a következő szemeszterre;
- *dismissal*: olyan hallgató, akit az intézmény szabályai miatt nem engednek beiratkozni a képzés folytatására;
- *dropout*: olyan hallgató, akinek az eredeti célja az volt, hogy legalább egy alapszakos végzettséget (BA, BS) szerezzen, de nem szerezte meg;
- *mortality*: a hallgatóknak nem sikerül a diplomaszerzésig az intézményben maradni;
- *persistence*: a hallgató kívánsága és cselekvése, hogy a felsőoktatás rendszerében maradjon a kezdő évfolyamtól a diploma megszerzéséig;
- *retention*: egy intézmény képessége arra, hogy megtartsa a hallgatót az egyetemre történő felvételtől a diplomaszerzésig;
- *stopout*: a hallgató, aki időlegesen távol marad egy intézménytől vagy a felsőoktatástól;
- *withdrawal*: a hallgató távozása egy egyetemtől vagy egy campus-tól.

A lemorzsolódás terminológiájának egyik körét a szakpolitikai dokumentumokban használt kifejezések jelentik. A nemzeti kormányzatok, a nemzetközi szervezetek saját indikátorokat, illetve ahhoz kapcsolódó terminológiát használnak. Például Európa országai megoszlanak aszerint, hogy a „*completion rate*”, a „*retention rate*”, vagy a „*time-to-degree*” megközelítést alkalmazzák, esetleg egynél többet is azok közül (European Commission 2015). A koncepciók tisztázása magától értetődő eleme a lemorzsolódás jelenségkörét vizsgáló kutatásoknak, melynek problémáiról Hagedorn (2004), illetve Thomas és Hovdhaugen (2014) adnak részletes elemzést.

A lemorzsolódás szakkifejezéseinek értelmezésére hazai példákat is találhatunk. Az Oktatási Hivatal kutatócsoportja által a magyar felsőoktatás hivatalos hallgatói adatbázisának (FIR) felhasználásával végzett vizsgálat keretében a FIR-ben szereplő „képzés lezárási indokok” alapján 4 kategóriába sorolták a képzések befejezésének módját: lemorzsolódás, kilépés, sikeres lezárás, folyamatban lévő képzés. Ezek közül az első kettő jelentését érdemes áttekinteni: *lemorzsolódás*: az adott tanulmányok eredménytelen, idő előtti megszakítása a

hallgató saját döntése vagy az intézmény döntése alapján; *kilépés*: másik felsőoktatási képzésen folytatódik a tanulás, vagy egészségügyi okból nem lehetséges a tanulmányok tovább folytatása. Tehát a vizsgálat a lemorzsolódás körébe azokat az eseteket sorolta, melyek – a kutatók meggyőződése szerint – a hallgató valamely tanulmányi vagy pénzügyi mulasztását, illetve teljesítésének hiányát tükrözik; és a kilépés körébe jellemzően azokat az eseteket, amikor a hallgató képzést váltott, vagy valamilyen, a hallgatótól független esemény következett be (Demcsákné, 2016). A lemorzsolódáskutatások keretében itthon is többféle koncepció található. Például a Lukács és Sebő (2015) által bemutatott kutatások során általában azt tekintették lemorzsolódásnak, ha a hallgatók egy adott határidőig – a névleges képzési idő végéig, vagy azt követően valamely konkrétan megjelölt évig – nem szerezték meg a diplomát.

Noha meg lehet ismerni a konkrét vizsgálatokban vagy kormányzati anyagokban alkalmazott terminológiát, érdemes figyelni arra, hogy sokarcú jelenségről van szó. Mint Hagedorn rámutat, a hallgatók beiskolázási/iskolaelhagyási formáinak változatossága miatt nem elegendő a hallgatót egyszerűen a képzést folytatónak vagy pedig nem folytatónak címkézni. „Egyértelmű, hogy a hallgatói kimenetek dichotóm mércéi, melyeket kvantitatív kutatások gyakran alkalmaznak, nem képesek megragadni a hallgatói utak komplexitását. A lemorzsolódás a mérőszámok sorozatát igényli, melyek a maguk komplexitásában hozzásegítik a kutatót vagy szakembert, hogy megelőzzen mérje a hallgatói pályáit.” (Hagedorn 2004: 94)

A lemorzsolódás iránti érdeklődésnek, később pedig a lemorzsolódás tudományos vizsgálatának önálló tudománytörténete létezik. A legismertebb szakaszolás alapvetően a tudományterület amerikai fejlődéséhez igazodik, ami tükrözi azt a kétségtelen tényt, hogy az Egyesült Államokban volt tapasztalható a témával kapcsolatban a legintenzívebb tudományos és szakpolitikai aktivitás. Berger, Blanco Ramirez és Lyon (2012: 10–11) a lemorzsolódás iránti érdeklődés szakaszai körében nem csak a tudományos törekvések, hanem a téma egyéb megnyilvánulásainak történetét is megjelenítették. Mint a szerzők megjegyzik, a téma tudományos vizsgálatával az 1970-es évek óta lehet találkozni. A szakaszok a következők:

- a lemorzsolódás előtörténete az 1600-es évektől az 1800-as évek közepéig;
- elmozdulás a lemorzsolódás témája felé az 1800-as évek közepétől 1900-ig;
- a témával foglalkozó kutatások korai szakasza: 1900-1950;
- a felsőoktatás kiterjesztésére történő reakció: 1950-es évek;
- a kimaradás megelőzését tárgyaló művek: 1960-as évek;
- elméletalkotás: 1970-es évek;
- a beiskolázás menedzselése: 1980-as évek;
- a horizont kiszélesítése: 1990-es évek;
- jelenlegi és jövőbeli trendek: a huszonegyedik század eleje.

Hasonlóképpen a fentihez, Kerby (2015) is szakaszokra osztotta a lemorzsolódás tudományos vizsgálatának fejlődéstörténetét, melynek szakaszai

- a klasszikus elméletek alkalmazása: a korai prediktív modellek (Spady, valamint Tinto munkássága);
- a korai prediktív modellek validálása (Pascarella és Terenzini munkái);
- a korai prediktív modellek kiterjesztése (Bean munkássága).
- Kerby külön témaként említi továbbá a hatékony beavatkozások alkalmazását.

A kétféle történeti szakaszolásnak azok a szakaszai érdemelnek kiemelt figyelmet, melyek keretében a tudományos elméletek megjelenése, validálása és kiterjesztése történt. Az ebben az időszakban keletkezett három klasszikus elmélet – Spady: az egyetemről való kimaradás folyamatmodellje (The Undergraduate Dropout Process Model); Tinto: Az intézmény elhagyásának modellje (Institutional Departure Model) és Bean: A hallgató kilépésének modellje (Student Attrition Model) – a mai napig meghatározzák a tárgykör kutatását, a probléma értelmezését, valamint a probléma kezelését célzó programok tervezését. A szakterület tudománya természetesen folyamatosan bővül újabb kutatási eredményekkel és értelmezésekkel, de az ezeket ismertető művek szinte minden esetben a fő elméleti modellekhez pozícionálják mondanivalójukat.

A következőkben a lemorzsolódás magyarázó modelljeinek fő típusait tekintem át, röviden ismertetve az egyes típusok meghatározó szerzőinek nézeteit. Ezt részben az elméletalkotók hivatkozott művei, részben az azokat tárgyaló források alapján teszem (Aljohani, 2016; Bean, 1980; Miskolczi, Bársony & Király, 2018).

A három klasszikus modell

A lemorzsolódás elméleti modelljeinek ez a köre klasszikus abban az értelemben is, hogy a nagy társadalomtudományi nézetrendszerekre alapoznak; és klasszikus olyan tekintetben is, hogy a lemorzsolódás értelmezésének klasszikus elméleteivé váltak.

Spady: Az egyetemről való kimaradás folyamatmodellje (The Undergraduate Dropout Process Model)

A lemorzsolódás jelenségének első nagyhatású szociológiai modelljét W. G. Spady (1970, 1971) tette közzé 1970-ben és 1971-ben írásaiban. Az egyetemről való kimaradás elméletét az 1965-ben egyetemi hallgatók körében folytatott empirikus vizsgálat eredményeire támaszkodva fogalmazta meg, melyben számos, a kimaradásra ható tényezőt azonosított. Az elméleti magyarázat szerint hasonló folyamatról van szó, mint amelyet Durkheim írt le az öngyilkossággal kapcsolatban: a döntés a társadalom (jelen esetben egy konkrét társadalmi alrendszer) elhagyására vonatkozik, és komplex társadalmi folyamatok hatására születik meg. A magyarázat szerint a döntés a hallgató és az egyetem között interakciók folyamata során születik meg, melyben a hallgató személyes jellemzői találkoznak az egyetemi környezet (oktatók, hallgatótársak, adminisztrátorok) normáival; és e folyamat eredményeként a hallgató többé vagy kevésbé fog illeszkedni az egyetemhez szociális, illetve tanulmányi tekintetben. Három tényezőcsoportot azonosított, melyek jelentős magyarázó erővel bírnak a döntés létrejöttével kapcsolatban: a kontextuális tényezőket (a családi háttér, a tanulással összefüggő képességek, és a szocioökonómiai státusz), a szociális változókat (a normatív kongruencia és a baráti támogatás), valamint az oktatással összefüggő változókat (a jegyekben megnyilvánuló teljesítmény és az intellektuális fejlődés). Meglátása szerint a hallgató döntését tekintve, miszerint folytatja a tanulmányait, vagy pedig elhagyja az egyetemet, legerősebben e két utóbbi alrendszer két-két tényezője bír magyarázó erővel: az oktatási alrendszerben az érdemjegyekben megjelenő teljesítmény, valamint az intellektuális fejlődés; a szociális rendszerben pedig a normatív kongruencia és a baráti támogatás (Spady, 1970).

Tinto: Az intézmény elhagyásának modellje (Institutional Departure Model)

A szakirodalom által leginkább preferált magyarázó modellt, mely az intézmény elhagyásának modellje (Institutional Departure Model) nevet viseli, Vincent Tinto nevéhez kötődik. Tinto elemzésének központjában a hallgató „távozó magatartása” (leaving behaviour) áll (Tinto, 1975: 89).

Elmélete szerint a hallgató és az intézmény közötti interakció folyamatai adnak magyarázatot arra, hogy egyes hallgatók miért hagyják el az egyetemet, míg más hallgatók folytatják a tanulmányaikat; illetve arra, hogy a hallgatók miért választják különböző útjait az egyetem elhagyásának. A hallgatónak a távozásra vonatkozó döntését – Spady nézetét követve – Durkheim elméletére vezeti vissza; ennek megfelelően az egyetem elhagyását szerinte is hasonló társadalmi feltételek magyarázzák, mint amelyek a tágabb társadalomban az öngyilkosságot. További érvei szerint, ahogyan a társadalom strukturális jellemzői nem elegendők az öngyilkosság magyarázatához, a lemorzsolódásnál is szükséges olyan személyes tényezőket találni, melyek alapján érthetővé válik, hogy az egyik hallgató miért marad ki, a másik pedig miért folytatja az egyetemet. Ezért nem elegendő csak a strukturális tényezőket (pl. társadalmi státusz, lakóhely, középiskolai tapasztalatok) figyelembe venni, hanem vizsgálni kell az egyén aspirációit és motivációit is. A magatartásra ható faktorok figyelembevételén túl, szükségesnek tartja a hallgató és az egyetem közötti interakciók folyamatának a vizsgálatát is, melyek során kialakul a hallgatói döntés.

Tinto szerint amikor az egyetemre belépő új hallgató elhagyja a korábbi közösségeit (elsősorban a családot és a középiskolai közösséget), és átlép az egyetemi közösségbe, akkor hasonló átmenetnek a részese, mint amilyenek az emberi élet nagy átmenetei a társadalomban. A hallgató megmaradása vagy távozása úgy fogható fel, mint reakció arra, hogy mennyiben volt sikeres vagy kudarcos a hallgató előrehaladása az új közösségbe történő befogadás során. Tinto megállapítja, hogy az egyetemen maradásról vagy az egyetem elhagyásáról szóló döntés legfőbb közvetlen meghatározói a hallgatónak a képzéssel kapcsolatos céljai, illetve az adott egyetem iránti elkötelezettsége. A célok és az elkötelezettség az egyetemre való jelentkezés idején jönnek létre, majd az egyetem megkezdésétől a képzés befejezéséig folyamatosan alakulnak. A hallgató bizonyos célokkal és elkötelezettséggel érkezik az egyetemre, melyeket az egyetemre való belépés előtti jellemzői – így a családi háttér, készségek, képességek, illetve a korábbi tanulmányok – formálnak. A hallgatót az egyetem alatt érő tapasztalatok – elsősorban a tanulmányok és a szociális kapcsolatok terén – folyamatosan módosítják a kezdeti célokat és elkötelezettséget; a módosult célok és elkötelezettség pedig hatással bír a hallgatónak a maradással vagy távozással kapcsolatos döntésére. A célok és az elkötelezettség módosulása egy olyan folyamatban megy végbe, melyet elsősorban a hallgatónak az egyetem két alrendszerébe, az oktatási és a szociális alrendszerbe való integrálódása határoz meg. A hallgatónak e két alrendszerbe kell integrálódnia ahhoz, hogy tartósan megmaradhasson a felsőoktatási intézményben (Tinto, 1975, 1987).

Tinto törekedett arra is, hogy a modell által figyelembe venni kívánt faktorok mérhetőek legyenek; ennek megfelelően a már említett alrendszer mérhető faktorai a következők (Tinto 1975, 1987):

Az oktatási rendszerbe történő integráció méréséhez használt faktorok:

- osztályzatokkal mért teljesítmény,
- személyes fejlődés (pl. a hallgató vélekedése arról, hogy mi az értéke annak, amit tanul – szemben a hivatalos osztályzatokkal, melyek az oktató megítélésén alapulnak),

- tanulmányi önbecsülés/önértékelés,
- a tantárgyak kedvelése,
- a megkívánt tanulási formák kedvelése,
- az egyetemi normákkal és értékekkel való azonosulás,
- az egyetemi hallgatói szereppel való azonosulás.

A szociális alrendszerbe való integráció méréséhez használt faktorok, illetve kérdések:

- Hány barátod van?
- Személyes kapcsolatok az oktatókkal.
- Mennyire élvezed azt, hogy az egyetemen vagy?

Bean: A hallgató kilépésének modellje (Student Attrition Model)

A harmadik gyakran emlegetett modell, Bean modellje szervezetszociológiai és szervezetszociológiai alapokon nyugszik (Bean, 1980, 1982). A modell azt hangsúlyozza, hogy a hallgatónak az egyetemen való bent maradása vagy távozása ugyanolyan módon magyarázható, mint az alkalmazottaknak a munkahelyen való megmaradása vagy az onnan való távozása, mely döntésre elsősorban a megelégedettség gyakorol hatást, a megelégedettségre pedig a szervezeti tényezők gyakorolnak befolyást.

Bean a hallgató döntését meghatározó tényezők négy csoportját azonosította, törekedve mindegyik eseten mérhető változók kiválasztására. Az első csoport az oktatási változókat tartalmazza, melyek mérésének eszköze a tanulmányi átlag. A változók második csoportja a hallgató távozási szándékára vonatkozik, melyet pszichológiai tényezők befolyásolnak (intézményi minőség, megelégedettség, célok iránti elkötelezettség, illetve stressz). A változók harmadik csoportjába a háttértényezők tartoznak (középszkolai teljesítmény, illetve a tanulással kapcsolatos célok). A negyedik csoportba különböző környezeti tényezők tartoznak (pénzügyek, a munkaidő hossza, családi kötelezettségek, közlekedési lehetőségek). Kezdeti modelljét Bean később tovább finomította, alapul véve Tinto, Spady, és Pascarella modelljeit (Bean, 1982).

A modellek kiterjesztésére, illetve empirikus igazolására irányuló törekvések

A három klasszikus modellen kívül számos magyarázat jött létre a lemorzsolódás értelmezésére, melyek általában az előbbiekre reagálnak; kritikai értékelést fogalmaznak meg, szűkítik vagy bővítik a figyelembe veendő tényezők körét, illetve a modellt alkalmassá teszik empirikus kutatás útján történő igazolásra.

Pascarella: A hallgató és az oktató informális kapcsolatának modellje

Pascarella modellje újabb tényezőként a hallgató és az oktató közötti informális kapcsolatokat vonja be a hallgató – maradásról vagy távozásról hozott – döntésének magyarázata céljából. Pascarella támaszkodik Spady és Tinto modelljeire, melyek egyaránt hangsúlyozzák, hogy a hallgató és az oktatók közötti kapcsolat fontos tényezője annak, hogy a hallgató miként képes integrálódni az egyetem oktatási és szociális alrendszerébe. Pascarella – túllépve a formális kapcsolatokon – feltételezte, hogy a hallgatónak az oktatókkal való informális jellegű kapcsolata növeli az intézmény iránti elkötelezettséget, és így csökkenti a kilépés kockázatát (Terenzini & Pascarella, 1980).

Kerby prediktív modellje a kimaradásról hozott döntésről

Kerby modellje – alapul véve a korábbi modelleket – kibővítette a figyelembe veendő rendszerszintek körét. A modell az egyéni, családi, illetve intézményi befolyásoló tényezőkön túl a társadalmi, illetve közpolitikai környezet hatásait is beemelte a kimaradásról születő döntést befolyásoló tényezők közé (Kerby, 2015).

Thomas: az integráció területeinek bővítése

A tényezők körének bővítésére példa Thomas (2002) munkája is, aki az integráció szokás szerint megjelölt két vagy három területe helyett összesen öt területet jelöl meg. Álláspontja szerint öt, viszonylag elkülöníthető szféra keretében alakul a hallgató integrációja, melyek mindegyike befolyásolja a maradásról vagy távozásról hozandó döntést:

- az oktatás alrendszere;
- szociális alrendszer: társakkal folytatott interakció, társas támogatás;
- gazdasági alrendszer (pl. egyetemi költségek, ösztöndíj stb.);
- a támogatás alrendszere (counseling szolgáltatás);
- demokratikus alrendszer: hallgatói szövetség, hallgatói képviselő különböző intézményi testületekben.

Bean és Metzner: A nem hagyományos hallgatók lemorzsolódásának modellje (The Non-Traditional Undergraduate Student Attrition Model)

A külföldi, különösen az amerikai irodalomban külön vizsgálati területnek számít az ún. nem hagyományos hallgatók (például részidősképzésben részt vevők) helyzetének, így lemorzsolódásának vizsgálata. Bean és Metzner – a hallgatók körülhatárolt része tekintetében – szűkíti a figyelembe veendő tényezők körét. Meglátásuk szerint míg a korábbi modellek hangsúlyozták a szociális integráció szerepét a hallgatónak az intézményben történő megmaradását illetően, ennek a faktornak minimális a szerepe a nem hagyományos hallgatók esetében. Az egyetemi campuson végbemenő szociális integráció érthetően fontos a hagyományos hallgatók – a fiatalabbak, a nappali tagozatosok, a campuson lakók, a legfeljebb csak részmunkaidőben dolgozók – lemorzsolódása szempontjából. A nem hagyományos hallgatók – így az idősebbek, a levelező- vagy távoktatásban tanulók, az egyetemtől távol lakók, illetve a teljes munkaidőben dolgozók – esetében az egyetemi közösségbe való szociális integráció szerepe csekély, ellenben döntő jelentősége lehet a családi és más kötelezettségeknek, melyek versengenek az egyetemi tanulásból fakadó kötelezettségekkel (Bean & Metzner, 1985).

Modellek validálása

A lemorzsolódáskutatások jelentős hányada azt célozza, hogy empirikus vizsgálat révén validálják az ismert elméleti modelleket, illetve megmérjék az egyes faktorok súlyát. Számos kutatás irányult a klasszikus modellek, különösen pedig Tinto modelljének empirikus vizsgálatára.

Terenzini és Pascarella hat kutatás eredményeit összegezve állapították meg, hogy Tinto modellje hasznos értelmezési keretet nyújt a hallgatók lemorzsolódásának megértéséhez, akár a további kutatások megalapozása céljából, akár pedig a lemorzsolódás elleni gyakorlati cselekvések tervezéséhez. Kiemelték, hogy a kontextuális jellemzők nem alapoznak meg

megbízható előrejelzést a lemorzsolódást illetően, de jelentősen befolyásolhatják azt, ahogyan a hallgató az egyetemi tapasztalataihoz viszonyul (Terenzini & Pascarella, 1980).

Ugyanennek a törekvésnek megnyilvánulása Cabrera, Nora és Castaneda (1993) modellje, a *Hallgatók Megtartásának Integrált Modellje* (Student Retention Integrated Model). Ebben a kutatók két közismert modell – Tinto és Bean modelljei – mérhető faktorait vonták össze, és ez alapján végeztek empirikus vizsgálatot. Kutatásuk a két korábbi elméleti modell konvergenciáját támasztotta alá. Az új modell tartalmazza a korábbi modellek összes, statisztikailag igazolt változóit. A két modell hasonló konstrukcióit egybeolvasztották. Amely változók hatását a vizsgálat nem igazolta, azokat kihagyták az elemzésből. Eredményeik egyrészt azt igazolták, hogy a két modell ötvözése alkalmasabb a lemorzsolódás magyarázatára, továbbá, hogy a környezeti tényezőknek komplexebb szerepe van, mint azt korábban Tinto modellje feltételezte.

Wetzel, O'Toole és Peterson (1999) Tinto modelljét követve vizsgálták a célok iránti elkötelezettség és az adott intézménynek való elkötelezettség körébe sorolt különböző faktorok, illetve a tanulmányi integráció, a szociális integráció és a környezeti szempontok szerepét az egyetem folytatásával kapcsolatban. Az eredmények azt jelezték, hogy mind a tanulmányi integráció, mind a szociális integráció szignifikáns tényezői voltak a tanulmányok folytatása melletti döntésnek, míg a pénzügyi szempontok mérsékeltebb szerepet tölthettek be.

Nora, Attinasi és Matonak (1990: 51) a korábbi lemorzsolódáskutatások – köztük Tinto vizsgálatának – eredményeit áttekintve öt fontos következtetést tartott megállapíthatónak:

- A család, a kar, a barátok és a személyzet bátorítása és támogatása könnyítheti az egyetem elsőéves évfolyamába való átmenetet.
- A több irányú bátorítás (például: család, barátok és oktatók részéről) megkönnyíti a diákok számára az egyetemi élethez történő alkalmazkodást.
- Az egyetemi tanulmányok során a tanulmányi és szociális tapasztalatokat jelentősen befolyásolja a jelentős másik személyek részéről megnyilvánuló támogatás és bátorítás.
- A diploma megszerzése iránti elkötelezettséget nem csak a tanulmányok terén elért integráció mértéke befolyásolja, hanem indirekt módon a hallgató egyetemi életében szerepet játszó személyek részéről megnyilvánuló támogatás is.
- A hallgatónak a tanulmányok folytatásával kapcsolatos döntését nem csak a Tinto modelljében szereplő összetevők (egyetem előtti jellemzők, integráció tényezői, a tanulmányok és az intézmény iránti elkötelezettség) befolyásolják, hanem jelentős mértékig a hallgató által tapasztalt támogatás is, mely az egyetemre való belépéstől a diploma megszerzéséig körülveszi.

Újabb törekvések: a társadalmi változások, a döntési folyamatok, illetve a hallgatói életút figyelembevétele

Az utóbbi időszakban megjelenő elemzések arra mutatnak rá, hogy a lemorzsolódással kapcsolatban a régóta ismert faktorokon – így a demográfiai változók, az egyetemi tanulmányokra való felkészültség indikátorai és a pénzügyi kihívások – túl, figyelemmel kell lenni azokra az új tényezőkre is, melyek az egyetemi hallgatók körében bekövetkezett változásokkal függenek össze. Ezek között említhető az, hogy a felsőoktatás kiszélesedésével újabb társadalmi csoportok gyerekei kerülnek be az egyetemre, akiket a lemorzsolódás hagyományos faktorai az eddigi populációtól eltérően érintenek. További változást jelentenek

a nem tradicionális hallgatók, így például az e-learning keretében tanulók, akik esetében jelentősen eltérőek a lemorzsolódást vagy bennmaradást befolyásoló tényezők (Barbera és mtsai., 2017). A kutatók a megváltozott helyzetben a klasszikus magyarázó modelleket már nem tekintik kielégítőnek, és célirányos empirikus vizsgálatokat, majd azokhoz igazodó módosított magyarázó modelleket javasolnak.

Míg a fővonalhoz tartozó elméletek és empirikus vizsgálatok többsége a hallgatók döntését meghatározó faktorok azonosítására törekszik, az utóbbi időben egyre nagyobb figyelem irányul a hallgatók egyéni döntésének megértésére. A jelenség mikroszintjét vizsgáló megközelítések alapját az a feltételezés képezi, hogy a különféle faktorok nem közvetlenül fejtik ki hatásukat, hanem a döntési folyamatokon, illetve a hallgatói életúton keresztül.

A klasszikus, illetve az újabb modellek is többnyire a racionális választás elve alapján értelmezik a hallgatói döntést, és ehhez igazodva vizsgálják a különféle faktorok hatását; ezzel szemben az újabb kutatások keresik annak lehetőségét, hogy a hallgatói döntéseket milyen más döntéseméleti keretben értelmezzék.

A döntéseméletből kölcsönzött egyik megközelítés heurisztikus döntésként kezeli a hallgatóknak a képzés folytatásáról vagy abbahagyásáról hozott elhatározását. A heurisztikus döntést az analitikus döntéssel szokták szembe állítani; a heurisztikák olyan egyszerűsített módszerek, melyeket azért alkalmaznak, hogy a korlátozott információk közepette, vagy a figyelembe vett információk körét korlátozva lehessen meghozni a döntést (Esse, 2012). E nézőpont alkalmazásával a hallgatónak a képzés abbahagyásáról vagy folytatásáról hozott döntése tehát úgy magyarázható, mint amely nem a jelenlévő faktorok teljes körű racionális mérlegelése alapján, hanem csak azok leegyszerűsített, heurisztikus figyelembevételére alapján történik (Strayhorn, 2016). A döntési folyamat megismeréséhez fontos adalékot jelent Aarkrog és munkatársai (2018) kvalitatív kutatása, melyben azt vizsgálták, hogy a képzés során hogyan alakulnak a hallgatók gondolatai és cselekedetei a programban maradással vagy annak elhagyásával kapcsolatban. Az eredmények azt mutatták, hogy a döntéssel kapcsolatban a hallgatók mind a képzésen belüli, mind az azon kívüli szempontokat mérlegelték; és látszólag triviális kérdések váltak a döntést meghatározó szemponttá. Egy másik, a természettudományi szakokat elhagyó hallgatók döntésének motívumait vizsgáló kutatás azt állapította meg, hogy a szakot elhagyó, illetve a szakon megmaradó hallgatók nem képeztek két, eltérő tulajdonságokkal bíró csoportot. Azok a gyakori okok, melyek a szak leadásának hátterében álltak, mind a tovább tanulók, mind a szakot elhagyók között megtalálhatók voltak. „Ami megkülönböztette a túlélőket azoktól, akik távoztak, az a sajátos – akár legitim, akár illegitim – attitűdök és alkalmazkodási stratégiák kifejlesztése volt.” (Seymour & Hewitt, 1997: 30)

A lemorzsolódás elemzésének egy másik vonulata nem a lemorzsolódást befolyásoló faktorok, hanem a hallgató által követett útvonal szerepét vizsgálja. A megközelítés logikája szerint a hallgatói döntések olyan személyes elhatározások, melyek egy konkrét kontextus keretében jönnek létre, és amely kontextusnak leginkább megragadható eleme a hallgató életútja, szűkebben pedig a tanulmányi útja. A hallgató által követett tanulmányi út vizsgálatának sajátos elméleti alapját az útfüggés (path dependency) elve, módszertani alapját pedig – túl a különféle kvantitatív és kvalitatív módszereken – az élettörténeti módszer adja (Field, Merrill & West, 2012). Megjegyzendő, hogy a lemorzsolódás klasszikus magyarázatai is hangsúlyozzák, hogy a lemorzsolódás kockázata nem egyenlő az egyetemi képzés éveiben. Ennél a felismerésnél azonban többet jelent az útvonal vizsgálata, mert nem egyszerűen a hallgatói út szakaszainak különbözőségét ismeri fel, hanem lényeges magyarázó tényezőként kezeli a megelőző szakasz eseményeit a későbbi szakasz történései szempontjából (Jeffre, 2007; Jeffreys, 2004; Gale & Parker, 2002; Pallas 2003).

Például egy németországi kutatás azt vizsgálta, hogy a különböző előtörténettel érkező elsőéves egyetemi hallgatók középiskolai tanulmányai, illetve szociokulturális helyzete miként befolyásolják a lemorzsolódás kockázatát. Megállapításuk szerint mind az útvonal, mind a szociokulturális tényezők önálló jelentőséggel bírtak a lemorzsolódásra. Az egyetemeken esetében a gimnáziumból, egyben magasabb státuszú családból érkező hallgatók lemorzsolódási aránya szignifikánsan alacsonyabb volt, mint a szakmai jellegű iskolákból érkezőké. A szakfőiskolák esetében viszont a társadalmi státusz és a középiskola típusa nem volt hatással a lemorzsolódásra (Müller, 2013).

A lemorzsolódás konstruktivista modelljének alapvonalai

A kutatások általában olyan helyzetként kezelik a lemorzsolódást, melyben magától értetődő, hogy az egyetem betölti társadalmi funkcióit, és magától értetődő az is, hogy a nem jól integrálódó, majd a képzést idő előtt elhagyó hallgatók diszfunkcionális szereplői a felsőoktatásnak. A lemorzsolódásnak ez a felfogása egyrészt normalizál, mert implicit módon állást foglal arról, hogy mi számít normális egyetemi képzésnek, illetve normális hallgatói életútnak. Másrészt objektivizál, mert az egyetem és a hallgató különféle jellemzőit azok immanens sajátosságának, nem pedig valakik által előállított interpretációkként kezeli. A lemorzsolódás kezelését célzó javaslatok többnyire abból indulnak ki, hogy az egyetemnek a kockázati csoportba tartozó hallgatók problémáira kell reagálnia, mert a problémát ők okozzák, nem pedig az egyetem. Ezt a képet színezik olyan írások, melyek mintegy megosztják a felelősséget a szereplők között, illetve kétségeket fogalmaznak meg a széles körben elfogadott értelmezésekkel szemben. A lemorzsolódáskutatások viszonylag szűk részét jellemzi az a kritikai megközelítés, mely a lemorzsolódásprobléma gyökerét a társadalom viszonyaiban, a felsőoktatási rendszerben, vagy a konkrét egyetem viszonyaiban keresi (Contini, Cugnata & Scagni, 2018). Hangsúlyos kritika jelenik meg azokban az írásokban, melyek egyes speciális hallgatói csoportok, különösen pedig a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esetében megkérdőjelezzik a felsőoktatás semlegességét, és a „lejtős pályát” teszik a lemorzsolódás elsődleges felelősévé (Clancy & Goastellec, 2007; Lynch & Oriordan, 1998; Quinn, 2004). Egy brit kutatás például azt igazolta, hogy míg az egyetemre való felvétel során nem, a lemorzsolódás terén viszont észlelhető a „szocioökonómiai szakadék”, azaz a hátrányos helyzetű csoportból származó hallgatók lemorzsolódásának magasabb kockázata (Powdthavee & Vignoles, 2008).

A lemorzsolódás kritikai megközelítésének talán legerősebb szellemi bázisát a szociális konstruktivista elmélet jelenti. Ez a társadalomelméleti irányzat ismeretelméleti tartalmú, azaz a tudásnak a társadalomban való létrejöttét vizsgálja. A szociális konstruktivizmusnak egyik leginkább kifejező definíciója szerint „a konstruktivista elmélet azt a folyamatot vizsgálja, melyben az emberek az akcióik és interakcióik révén folyamatosan megalkotják azt a közös valóságot, melyet objektíven tényszerűségében létezőnek és szubjektíven jelentést hordozónak élnek meg.” (Wallace & Wolf, 1999: 277) Konkrétabban fogalmazva, a lemorzsolódás konstruktivista nézőpontot követő vizsgálatához a szociális konstruktivizmus – Burr (1995: 2–5) nyomán – három jellemzőjét érdemes kiemelnünk:

- A tudás nem a semleges megfigyelés, hanem az emberek interakciói révén jön létre, akik maguk között létrehozzák a világ kölcsönös egyetértésen alapuló értelmezését. Az

a valóság, amelyet ismerünk, társadalmilag konstruált az interakciók és a nyelvhasználat útján.

- A világ leírásának módja társadalmi következményekhez vezet; az az értelem, amit tulajdonítunk az embereknek és tárgyakkal, nem csak a róluk való gondolkodásunkat, hanem akcióinkat is meghatározza.
- Az adottnak vett dolgokat kritika alá kell vonni, mivel a dolgokról való tudásunk azokat az értelmezéseket is tartalmazza, melyeket valakik hozzáfűztek.

A szociális konstrukcionizmus gondolatkerében az utóbbit, az adottnak vett dolgok kritikáját nevezik dekonstruálásnak. E kifejezéssel azt a tudományos törekvést illetik, amikor valamely dologgal (emberrel, tárggyal, jelenséggel stb.) kapcsolatban azt törekednek feltárni, hogy az annak tulajdonított jellemzők közül melyek származnak az emberek értelmező tevékenységéből. A dekonstruálás során törekednek annak kibontására is, hogy az értelmezés az értelmezőknek milyen viszonyulásait tesz a dologról való tudás részévé; így különösen valamelyik társadalmi csoport érdekekeit és politikai törekvéseit, valakiknek a társadalom egyes csoportjaihoz való viszonyát, illetve a különböző morális és egyéb meggyőződéseket.

A lemorzsolódás konstrukcionista magyarázó modelljének előzményeként az alábbiak jelölhetők meg:

1. *A lemorzsolódás klasszikus magyarázó modelljei, melyek azonosították a lemorzsolódás szempontjából nagy magyarázó erővel bíró területeket.* A lemorzsolódás fentebb már bemutatott klasszikus elméleti modelljei széleskörű tudományos elfogadottsággal rendelkeznek, sőt számos kutatás validálta is azok különböző feltételezéseit; célszerűnek tűnik ezért a konstrukcionista magyarázat keresésekor ezek tartalmából kiindulni. Az új modell célja nem új területek bevonása a lemorzsolódás vizsgálatába, hanem a már bevont területek új módon – az értelmezések feltárása és összevetése révén – történő magyarázata.
2. *Azok a felfogások, melyek a lemorzsolódás keretében az útvonalnak és a döntésnek tulajdonítottak magyarázó erőt.* A klasszikus elméletektől sem idegen az a nézőpont, hogy a lemorzsolódás – így különösen a hallgató és az egyetem közötti interakciók, illetve a hallgatói döntés – időben előre haladó folyamat során jönnek létre. Példája ennek az, amint Vincent Tinto (1988) – hivatkozva az életszakaszok közötti váltás antropológiai elméletére – az egyetemi hallgatóvá válás szakaszaiként az elválást, az átlépést és a befogadást jelöli meg. Az útvonal, illetve azon belül a kritikus incidensek szerepét újabb kutatások vizsgálják (Gale & Parker, 2014; Vianden, 2017). Ezeket a nézeteket tovább építve, az új modell alapvető eleme az interakciók kettős spirálként történő felfogása, melyben a dolgokra és a jelentésalkotásra irányuló egyéni és közösségi cselekvések párhuzamos körökben haladnak előre az időben; mely során a kritikus események, illetve az elfogadott értelmezések válnak a képzés elhagyásáról vagy folytatásáról hozott döntés alapjaivá.
3. *Azok a kutatások, melyek a lemorzsolódással kapcsolatban a különböző szereplők interpretációit vizsgálták.* A továbblépés felé nyitnak utat azok az utóbbi években megjelent kutatások, melyek felismerik a lemorzsolódás relatív, interpretációkhoz kötött jellegét. A kutatók kétségbe vonják a különböző tényezők magától értetődőnek

tekintett tartalmát, és felismerve azok társadalmilag konstruált jellegét, azt vizsgálják, hogy maguk a hallgatók, illetve az egyéb résztvevők milyen jelentést tulajdonítanak azoknak. Vizsgálják például a tanulmányi sikeresség vagy sikertelenség, a közösségbe való integráltság vagy dezintegráltság értelmezését (Davis, 2002; Merrill, B. 2015; Owens, 2010; Sadowski, Stewart & Pediaditis, 2018; Wildhagen, 2015). Érzékelik, hogy a lemorzsolódásprobléma különböző felfogásait a felsőoktatás diskurzusai formálják és hordozzák; és hogy ezek a diskurzusok felelősek magától értetődőnek tekintett feltételezések elterjedéséért is (Waggoner & Goldman, 2005; Zepke & Leach, 2007).

A fenti előzményekre támaszkodva időszerűnek tűnik a lemorzsolódásnak egy új, a szociális konstrukcionizmus nézőpontját követő elméleti magyarázó modelljének felvázolása. Az új modell létrehozásának indoka az, hogy míg az általánosan használt modellek magától értetődőnek tekintik a lemorzsolódás szempontjából releváns jelenségek jelentéstartalmát, egyre több az olyan kutatás, mely megkérdőjelezi a jelentések objektív, esszenciális jellegét. Másképp fogalmazva: amikor egy kutató vagy programtervező úgy gondolja, érti a dolgok jelentését, akkor lehet, hogy figyelmen kívül hagyja azt, hogy ugyanazt a dolgot miként fogta fel az a hallgató, aki a képzés abbahagyása mellett döntött. A kutatónak (tervezőnek) egyrészt azt kell megértenie, hogy maga a hallgató milyen értelmezések alapján döntött; továbbá azt is meg kell ismernie, hogy a hallgatóval kapcsolatban álló más szereplők (az egyetem, a hallgatótársak, a családtagok és mások) milyen értelmezések alapján cselekedtek/működtek. Szükség van tehát egy olyan magyarázó modellre, mely képes feltárni a releváns jelenségekkel kapcsolatban létező, a szereplők által birtokolt jelentéstulajdonításokat, és képes értelmezni azoknak a lemorzsolódásra (különösen a döntéshozatalra) gyakorolt hatását.

A lemorzsolódás klasszikus elméletei már kirajolták egy körét azoknak a jelenségeknek, melyeket a legtöbb lemorzsolódáskutatás során figyelembe szokás venni; ezekből kiindulva megjelölhetők azok az általános kérdések, melyek dekonstruálása a lemorzsolódás mélyebb megértését kínálja.

1. Az egyetemi tanulmányok értelmezése

A lemorzsolódás szokásos értelmezése az, hogy az egyetem idő előtti elhagyása törést jelent a normálisnak tekintett egyetemi tanulmányi útban. Az egyetemi tanulmányoknak (funkciójának, az életpályán belüli helyének, a tanulmányok időbeli elhelyeződésének) a társadalom különféle jelentéseket tulajdonít. (Brennan & Naidoo, 2008)

Ezzel kapcsolatban figyelemre méltó Junemann (2010) konstrukcionista elemzése arról, hogy milyen jelentéstulajdonítások kapcsolódnak az egyetem idő előtti elhagyásához.

Dekonstruálásra érdemes lehet az, hogy

- milyen szerepet tulajdonít a társadalom az egyetemnek (például a tudástőke és a kapcsolati tőke, a karrier, a társadalmi státusz, a respektus, a habitus megalapozásában), illetve
- hogyan értelmezi a társadalom az egyetemi tanulmányok folyamatát (utalva itt a többciklusú képzési rendszerre, a kreditrendszerre, az élethosszig tartó tanulásra, illetve a hallgatók autonómiájára a tanulmányaik szervezésében).

2. A hallgató és az egyetem közötti illeszkedés értelmezése

A lemorzsolódást integrációs deficitként kezelő felfogás szerint az egyetem betölti a reá ruházott társadalmi funkciót, a lemorzsolódó hallgató viszont nem illeszkedik be az egyetem rendszerébe, ezért diszfunkcionális módon hagyja el a felsőoktatást. A felsőoktatás társadalmi szerepével kapcsolatban különféle jelentéstulajdonítások léteznek, melyek a felsőoktatást társadalmilag semlegesnek mutatják, és elfedik az integráció, illetve a szelekciós mechanizmusok funkcióit (Bodin & Orange, 2018; McDonough, 1994; Sommet és mtsai., 2015; O'Shea, 2016). Ugyanakkor az „illeszkedés” önmagában is olyan jelenség, melyről a hallgatónak saját interpretációja van (Knapp, Masterson & Kedharnath, 2017).

A dekonstruálás során vizsgálandó, hogy

- Miként szelektál a felsőoktatás a leendő és a már egyetemre járó hallgatók között? Milyen explicit és látens szelekciós mechanizmusok működnek, és mik ezek elvei?
- Van-e a felsőoktatás normáinak olyan látens funkciója, hogy kijelöljék, kit lehet hibáztatni a képzés sikertelen befejezéséért?
- A felsőoktatás milyen normák alapján törekszik integrálni az eltérő helyzetű társadalmi csoportok tagjait, illetve a sajátos helyzetű csoportok tagjait (például az elsőgenerációs értelmiségieket, vagy a különféle kisebbségi csoportok tagjait)?

3. A tanulás értelmezése

A lemorzsolódás kutatásának egyik alaptétele, hogy a lemorzsolódó hallgató nem integrálódott megfelelően az egyetem tanulmányi rendszeréhez; újabb kutatások viszont jelzik a hallgató önmagáról alkotott értékelésének jelentőségét (Loeb & Hurd, 2017).

A dekonstruálás során vizsgálandó, hogy

- mi számít tudásnak (utalva itt például a kompetenciákra és az elvárt tanulási eredményekre, a kreativitás elismerésére),
- miként fogják fel a tanulást (utalva a kurrikulumra, a tananyagra, az oktatási-tanulási módszertanra),
- miként fogják fel a teljesítményt (utalva a sikeresség/sikertelenség kritériumaira, az értékelés módszereire).

4. Az egyetem közösségeihez tartozás értelmezése

A lemorzsolódás kutatásának másik alapfeltételezése, hogy a lemorzsolódó hallgató nem integrálódott megfelelően az egyetem szociális alrendszeréhez. A hallgatói identitás társadalmilag konstruált jellege nem ismeretlen a szakirodalomban (Torres, 2009). Lehetséges az is, hogy a hallgató megfelelően integrálódott a kortárs csoportba, de a társak olyan „klímát” képviselnek, mely támogatja a távozást (Oseguera & Rhee, 2009).

A dekonstrukció során vizsgálandó, hogy értelmezik

- az egyetemhez kötődést (utalva itt a sporteseményekkel, egyetemi trikókkal és alumni rendszerrel jellemezhető egyetemi törekvésekre, azok reális és/vagy szimbolikus tartalmára),

- az egyetemi hallgatói identitást (utalva itt arra, hogy mit jelent az adott társadalomban, adott egyetemen, és adott képzési formában hallgatónak lenni),
- a hallgatói közösséget (utalva itt arra, hogy az egyetemi hallgatói lét milyen interperszonális kapcsolati formákat hoz létre, és ezeknek milyen jelentéseket tulajdonítanak).

A fenti általánosabb kérdésekben kialakított kritikai nézőpont nyitja meg az utat ahhoz, hogy konkrét hallgatók konkrét döntéseivel kapcsolatban felvázoljunk egy, a lemorzsolódás jelenségét a konstrukcionizmus nézőpontja szerint magyarázó modellt. Ezek alapján egy olyan elméleti modell alkalmazására teszek javaslatot, mely feltételezi, hogy a lemorzsolódásra ható tényezők, illetve az egyetemi hallgató döntése (egyéb cselekvései) között a mediáló tényezőt a releváns jelenségekkel kapcsolatos interpretációk jelentik. A modell egy tágabb, valamint egy szűkebb interaktív rendszert tételez fel: a tágabb rendszerben alakulnak a felsőoktatás általános jellemzői, illetve az azokhoz kapcsolódó értelmezések; a szűkebb rendszerben pedig a konkrét hallgató egyetemi tanulmányait meghatározó helyzetek, illetve értelmezések alakulása történik.

A két interaktív rendszer szereplői részben átfedik egymást; az interaktív kapcsolatok – nem teljes – felsorolása a következő:

- a felsőoktatás és annak környezete közötti interakciók hálózata (ahol a környezet szereplői lehetnek a kormányzat, a középiskolák, a munkáltatók vagy a széles nyilvánosság);
- a hallgató és az egyetem közötti interakciók rendszere, melyben az egyetemet az oktatók, a tanulmányi adminisztráció dolgozói, a tantervek és tematikák, a szabályzatok és elektronikus nyilvántartási rendszerek és más hasonló jelenségek testesítik meg;
- a hallgató és a családtagok közötti interakció (például az egyetemi tanulmányok hasznát és költségeit illetően);
- a hallgató és vele intenzív kapcsolatban lévő társak interakciója (barátok, csoporttársak stb.);
- a hallgató és a tőle valamilyen tekintetben távolabbi hallgatók közötti interakciók rendszere (például a nagy létszámú évfolyam hallgatói, vagy akár a korábbi hallgatói generációk).

A szűkebb rendszer időbeli dimenzióját a hallgató tanulmányi útvonala, interaktív dimenzióját a hallgatónak másokkal fenntartott (formalizáltabb és személyesebb) interakciói jelentik. Ennek az útnak az eseményei általában, a kritikus eseményei pedig erőteljes módon gyakorolnak hatást a tanulmányi út további szakaszaira (ilyen események például a középiskolai sikeresség/sikertelenség, az egyetemi jelentkezés beadása, az első szemeszter megkezdése, a megkezdett egyetemi tanulmányok sikeressége/sikertelensége stb.).

A tanulmányi út olyan kettős spirál formájában ábrázolható, ahol a különféle (jelentősebb vagy kisebb jelentőségű) helyzetekben a hallgató és a környezet között interakciók folynak, melyek egyrészt változást idéznek elő a külső valóságban (pl. eredményes vizsga), másrészt létrehozzák (átadják, módosítják) a valóság valamilyen értelmezését. A hallgató az út során az általa elfogadott értelmezéseknek megfelelően cselekszik (például szervezi tanulmányainak folyamatát, kialakít meghatározott habitust a tanulásra, kialakítja szorosabb és lazább interperszonális kapcsolatait), illetve – aminek a lemorzsolódás szempontjából

meghatározó jelentősége van – hozza meg döntését a tanulmányok folytatásáról vagy idő előtti abbahagyásáról.

Az útvonal eseményei alatt, a szereplők közötti interakciók során kap jelentést az, hogy mikor „normának megfelelő” vagy „problémás” a hallgatónak az egyetem tanulmányi rendszerébe történő integrációja, illetve az egyetem szociális (közösségi) rendszerébe való integrációja (követve ezzel Tinto elméleti modelljét). A környezet egyes elemei látszólag objektív jelentéssel bírnak (pl. az osztályzatokkal mért teljesítmény), ám ezek sem függetlenek a szereplők interpretáló aktivitásától (például egy konkrét szakon több-kevesebb konszenzus lehet azzal kapcsolatban, hogy hány bukott vizsga „fér bele” a szokvány tanulmányi karrierbe.) Mindegyik tényező esetében állítható, hogy az érintettek alkotják meg annak jelentéseit, és hogy a hallgató a másokkal való diskurzus során maga is részt vesz azok megalkotásában és átvételében. Végül pedig a hallgató lesz az, aki a tényezők általa elfogadott jelentése alapján, továbbá az ahhoz igazodó személyes reakciói alapján meghozza a döntését az egyetemi tanulmányok folytatásáról vagy abbahagyásáról.

A modell empirikus ellenőrzése szükségképpen más módon történhet, mint az elterjedt prediktív modelleké. A lemorzsolódás konstrukcionista vizsgálatának célja annak azonosítása, hogy a hallgatót a helyzetek milyen értelmezése befolyásolta döntésében vagy egyéb cselekvéseiben. A módszertani választás során előnyt élveznek azok a módszerek (például narratív interjúk), melyek lehetővé teszik a jelentéstulajdonítások megismerését. Az empirikus vizsgálatot a következő elemek köré célszerű szervezni:

- a hallgató tanulmányi útja – események és értelmezések,
- a hallgató tanulmányi integrációja – események és jelentéstulajdonítások,
- a hallgató szociális integrációja – helyzetek és jelentéstulajdonítások,
- a döntéshozatal – rációk és racionalizálások.

A lemorzsolódás elleni megoldások a konstrukcionista modell tükrében

A lemorzsolódás szociális konstrukcionista modelljének létrehozásához vezető megfontolások a lemorzsolódás más aspektusainak konstrukcionista nézőpontú vizsgálatához nyitják meg az utat. Míg az előzőekben felvázolt elméleti modell az egyedi hallgató által követett útvonal és az azt záró döntés megértését segíti, a konstrukcionista megközelítés alkalmazható a lemorzsolódás elleni programok és módszerek elemzésére is.

A lemorzsolódás tudománya és gyakorlata között az első, nem teljesen magától értetődő kapcsolatot az jelenti, hogy a hallgatók idő előtti távozása nem pusztán tudományos vagy pedig technikai kérdés, hanem egyike a társadalmi problémáknak. A lemorzsolódásprobléma amerikai történetét érzékletesen írják le Berger és munkatársai, a következő sémát követve: a hallgatói populáció változásaira adott válaszként mutatja be a meginduló tudományos tevékenységet; a tudományos eredményekre adott válaszként a lemorzsolódás elleni programokat; végül az azokra adott válaszként a programok tudományos vizsgálatát. A szerzők a lemorzsolódás kérdésének történeti szakaszolását követően megjegyzik, hogy „az utolsó öt korszak körülbelül az utóbbi harminc évet fedi, melyben a lemorzsolódás általános aggály tárgyává vált a felsőoktatási terület egészén, és melyben a gyakorlati, az elméleti és a tudásalapok kiteljesedtek.” (Berger, Blanco Ramírez & Lyon, 2002:10–11)

Ez a megfogalmazás pontosan azt tükrözi, ahogyan a társadalmi problémák konstrukcionista elmélete leírja a jelenségek társadalmi problémává válását (Blumer, 1971;

Miller & Holstein, 1989; Spector & Kitsuse, 1977). A konstrukcionista elmélet szerint a társadalmi probléma nem egyszerűen helyzetek halmaza, hanem olyan társadalmi jelenség, melynek keretében az emberek valamilyen helyzeteket problémának nyilvánítanak és kezelésükre válaszokat igényelnek. A – létező vagy akár nem is létező – helyzetet az emberi jelentéstudajdonítások töltik ki tartalommal, létrehozva ezzel a probléma érvényesnek tartott interpretációját.

Mint Loseke (2003: 8) fogalmaz: „Bármennyire vonzó is lenne a társadalmi problémákat olyan objektív helyzeteknek tekinteni, melyekben hús-vér emberek vannak jelen, nem állhatunk meg itt, mert nem elég itt megállni. A társadalmi problémák olyan dolgokról szólnak, melyek aggasztják az embereket, és amikor 'aggodalomról' beszélünk, akkor behatolunk az objektivitás mögé, a szubjektív definícióig.”

A programok létrehozását megalapozó felfogások

A lemorzsolódás tudományos nézőpontjai és a lemorzsolódás kezelésének módozatai között van ugyan kapcsolat, de túlzás lenne ezt leegyszerűsíteni úgy, mintha a kutatásokból automatikusan következnenek a gyakorlati megoldások. A kérdés az, hogy az érintettek miként értelmezik a lemorzsolódás problémáját, és hogy a problémára vonatkozó értelmezésük alapján milyen szakpolitikai célokat és módszereket választanak.

Az egyetemi hallgatók idő előtti távozása konkrét időben és helyen, konkrét szereplők körében keltett olyan aggályt, mely miatt problémává nyilvánították a lemorzsolódást. Ebben a főszerep az egyetemké volt, melyeket egzisztenciálisan érintett a lemorzsolódásnak a költségvetésre, valamint a presztízsrre gyakorolt hatása. Hasonlóképpen központi szereplőkké váltak a kormányok, illetve egyes nemzetközi szervezetek (pl. az OECD). Sajátos szerepet töltöttek be a kutatók, akik egyszerre voltak kiszolgálói az említettek részéről megnyilvánuló igényeknek, másrészt meghatározói a témára irányuló diskurzusnak. A probléma közéleti diskurzusa azonban legfeljebb egyes elemeiben származik tudományos eredményekből; bizonyos tudományos tézisek a közéleti diskurzus megingathatatlan tartalmi elemévé váltak (pl. Tinto és mások modelljeinek központi elemei), más tudományos megállapítások viszont csak kevés hatást tudtak gyakorolni a diskurzusra.

Egy jele ennek az, hogy az egyetemek és oktatóik határozottan preferálják a lemorzsolódásnak azt a magyarázatát, hogy annak okozói az egyetem tanulmányi, illetve szociális rendszerébe nem megfelelően integrálódott hallgatók (Hanover Research, 2010). Ennek a felfogásnak az elterjedését nagyban segítették a lemorzsolódás közkeletűvé vált elméleti modelljei, valamint a különböző helyszíneken végzett, a modellek egyes elemeit igazoló kutatások. Jóval kevésbé vált a domináns diskurzus részévé az, hogy a lemorzsolódás függ a makrotársadalmi viszonyoktól, illetve az egyetemek saját belső viszonyaitól. E téren inkább arról lehet beszélni, hogy bár a kutatók feltárják a különféle csoportok tagjait érintő hátrányokat (pl. afroamerikaiak, fogyatékkal élők, átlagosnál idősebb diákok stb.), az egyetemeken belüli diskurzus megragad a hallgatók egyéni felelősségénél.

Ezért is indokolt, hogy a nemzetközi, illetve nemzeti szintű dokumentumok külön felhívják a figyelmet a makro- és mezoszintű összefüggésekre: „A lemorzsolódás nem feltétlenül az egyedi hallgató sikertelenségének a jele, mert a magas lemorzsolódási mutatók jelei lehetnek egy olyan oktatási rendszernek, mely nem felel meg a hallgatók szükségleteinek.” (OECD, 2008: 94)

A fentieket összefoglalva megállapítható, hogy a lemorzsolódással kapcsolatos közéleti diskurzusban jelen van a problémának egy megszokottá vált értelmezése, mely, különösen az

egyetemek szintjén, jelentősen befolyásolja a lemorzsolódás elleni programok alkotóinak és végrehajtóinak gondolkodását.

A lemorzsolódás kezelését célzó módszerekkel kapcsolatos feltételezések

A lemorzsolódásprobléma kezelésének következő kérdése az, hogy milyen megfontolások testesülnek meg a programok kialakításakor és az eszközök megválasztásakor. Érdeemes különválasztani a nemzeti és nemzetközi szakpolitikai programokat az egyetemi szintű programoktól; míg az előbbieket szükségképpen tartalmazznak makroszintű programelemeket, az egyetemek programjai általában csak a hallgatói deficitkezelését célozzák.

Mára a világ számos országában, legnagyobb mértékben pedig az Amerikai Egyesült Államokban, az egyetemek működésének megszokott elemévé vált a lemorzsolódás mérséklését célzó programok működtetése. Ezek a programok gyakran összefonódnak olyan tevékenységekkel, mint a hallgatók felvétele és szűrése, illetve a tanulmányi tanácsadás (academic advising). Az egyetemi szintű lemorzsolódás elleni programok sok hasonlóságot mutatnak, mintegy standardizálódott a programok célja, terminológiája, valamint az azokban alkalmazott megoldási módok köre.

Míg a lemorzsolódásra ható tényezők azonosítására, speciálisan pedig a lemorzsolódás kockázatának előrejelzésére kiterjedt, és többé-kevésbé egzakt vizsgálatok tömegét végezték, a lemorzsolódás mérséklésére alkalmazott eszközök hatásainak vizsgálata gyermekcipőben jár.

A téma legismertebb összehasonlító forrását az American College Test (ACT) nonprofit szervezet által 1980-ban, 1987-ben, 2004-ben, és 2010-ben közzétett, *What Works in Student Retention* című kutatások jelentik. A legutóbbi kérdőíves kutatás 1104 amerikai felsőoktatási intézmény képviselőinek válaszait dolgozta fel. A lemorzsolódás elleni eszközök hatásait úgy vizsgálták, hogy a válaszadónak a listában felsorolt, az adott intézményben alkalmazott módszer hatását kellett ötfokú skálán értékelnie. („Jelölje meg, hogy meglátása szerint milyen fokban járul hozzá a hallgatók megtartásához az ön intézményében.”) (ACT, 2010) Tekintettel az alkalmazott módszerre, a nagy tekintélynek örvendő forrás sokkal inkább arról szolgáltat adatot, hogy az egyetemek illetékes szakemberei hogyan interpretálják az egyes eszközök hasznosságát, és sokkal kevésbé hitelesek azzal kapcsolatban, hogy az eszközök milyen hatást gyakoroltak a hallgatók döntéseire.

Megfigyelhető egy olyan gondolkodás, mely szerint, ha a kutatások igazolták egy faktornak a lemorzsolódással való kapcsolatát, akkor – megfelelő adatok hiányában is – feltételezik, hogy az adott faktorra irányuló cselekvések szükségképpen hatást fognak gyakorolni a lemorzsolódásra (Thomas, 2011).

Az ACT vizsgálatával szembeállítható Patton és munkatársai kutatása, melyben a lemorzsolódás elleni programokat vizsgáló empirikus kutatások metaanalízisét végezték el. Az összes érintett kutatáson belül csak csekély arányban találtak olyanokat, melyek összekapcsolták a programot és a hallgatóknak a tanulmányok folytatására vonatkozó döntését. Az eredmények annyiféleképp voltak, ahány intézményben folyt vizsgálat. A rendelkezésre álló adatok alapján a tanácsadásnak és a mentorprogramnak mérsékelt a lemorzsolódás csökkentésére gyakorolt hatása. Csekélytől közepesig terjedő hatás észlelhető a tanulóközösségek, illetve a hallgató–oktató kapcsolatokat erősítő programok esetében, illetve középestről erősig terjedő hatása van a befogadó, vagy másképp orientációs programoknak. A szerzők végkövetkeztetése szerint az egyetemek döntéshozói kénytelenek a legalapvetőbb dokumentáció nélkül eldönteni, hogy a lemorzsolódás elleni eszközök közül melyeket kívánják alkalmazni (Patton és mtsai., 2006). Ami az európai kontinenst illeti, a közelmúltban megjelent

vizsgálat több európai kutatás metaanalízise alapján arra a megállapításra jutott, hogy egyes módszerek és a lemorzsolódás között szignifikáns kapcsolat van, bár a hatás mérsékelt (Sneyers & De Witte, 2018). A sovány adatok, valamint egy rokon terület kutatási eredményei alapján legalábbis kétséges, hogy az egyetemek döntéshozói és oktatói megalapozott ismeretekkel bírnának a lemorzsolódás elleni eszközök hatásairól (Tanner & Combs, 1993).

Feltehető, de egyelőre nem válaszolható meg az a kérdés, hogy az egyetemek lemorzsolódás elleni programjai milyen jelentéstulajdonítások alapján jönnek létre és működnek. Sajátos módon – mint egy kutatás megállapítja – a lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom mérsékelt figyelmet fordít az intézményi politikák és gyakorlatok elemzésére; így többnyire elmarad annak vizsgálata, hogy az intézményeknek az elkötelezettséget sugalló retorikája mögött milyen tényleges stratégiák húzódnak meg, és milyen azoknak a hatékonysága (The College Board, 2011).

A lemorzsolódás elleni programok és az azokban alkalmazott megoldások egyelőre olyan területnek számítanak, ahol jórészt még hiányoznak a szükséges elemzések. Ezek egyik irányaként javasolható a politikákhoz és a megoldásokhoz kapcsolódó interpretációk feltárása és dekonstruálása.

Összefoglalás

A felvázolt konstrukcionista elméleti modell bővíti a lemorzsolódás rendelkezésre álló modelljeinek választékát. A modell a Tinto által megfogalmazott klasszikus magyarázatot értelmezi újra oly módon, hogy a környezet és a személy közé egy mediáló tényezőt iktat be, mégpedig azokat az interpretációkat, melyeken keresztül az egyén (illetve környezete) jelentéseket tulajdonít a helyzeteknek és eseményeknek. Ez különösen érvényes a történet főszereplőjére, a hallgatóra, aki a tényeknek tulajdonított jelentések alapján alakítja személyes reakcióit, majd hozza meg döntését. A konstrukcionista nézőpontú elméleti modell hozadéka az ismert más modellekhez képest az, hogy áthidalja a releváns kontextus és a hallgató személyes reakciói közötti szakadékot. Míg a korábbi modellek kevésbé voltak érzékenyek arra, hogy a kontextus tényei miként függenek össze a hallgató személyes viszonyulásaival, a konstrukcionista modell ennek a kapcsolatnak a megértését szolgálja a jelenségekhez kapcsolt értelmezések dekonstruálásával.

A lemorzsolódás konstrukcionista modellje megalkotásának célja nem a predikció, hanem az analízis; nem a hallgatói populáció fokozott kockázattal bíró tagjainak előzetes azonosítását célozza, hanem a távozásáról dönteni kívánó hallgató szándékainak mélyebb megértését. Lehetőséget ad az egyéni útvonal és az egyéni döntés megértésére, továbbá konkrét személyek tekintetében az autonóm útválasztást tiszteletben tartó támogató programok tervezésére.

A lemorzsolódás egymással összefüggő jelenségei közül nemcsak az egyedi hallgató döntésének megértéséhez, hanem a lemorzsolódás elleni programok és módszerek elemzéséhez is indokolt felhasználni a szociális konstrukcionizmus nézőpontját, illetve az ahhoz igazodó módszereket. Az érintetteknek a lemorzsolódás jelenségével, valamint a lemorzsolódás elleni eszközökkel kapcsolatos feltételezései befolyással bírnak a programok alkotására, valamint a módszerek megválasztására és megvalósítására.

Irodalom

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Hougaard, L. C., Mariager-Anderson, K. & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 5(2), 111–129.
- American College Test (ACT) (2010). *What works in student retention? Fourth national survey report for all colleges and universities*.
<https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/Retention-AllInstitutions.pdf>
(Letöltés: 2018. 01. 31.)
- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18.
- Barbera, S. A., Berkshire, S. D., Boronat, C. B. & Kennedy, M. H. (2017). Review of undergraduate student retention and graduation since 2010: Patterns, predictions, and recommendations for 2020. *Journal Of College Student Retention Research Theory And Practice*, Article first published online: October 31, 2017.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research In Higher Education*, 12(2), 155–187.
- Bean, J. (1982). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. *New Directions For Institutional Research*, 1982(36), 17–33.
- Bean, J. P & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review Of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Berger, J. B., Blanco Ramírez, G. & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7–34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bodin, R. & Orange, S. (2018). Access and retention in French higher education: student drop-out as a form of regulation. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 126–143.
- Brennan, J. & Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56(3), 287–302.
- Burr, V. (1995). *Introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cabrera, A. F., Nora, A. & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal Of Higher Education*, 64(2), 123–139.
- Clancy, P. & Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136–154.
- Contini, D., Cugnata, F. & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education: Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75(5), 785–808.
- Davis, T. (2002). Voices of gender role conflict: The social construction of college men's identity. *Journal of College Student Development*, 43(4), 508–21.
- Demcsákné Ódor Zs. (2016). A FIR adatok vizsgálata – Lemorzsolódási vizsgálatok. Neptun konferencia, 2016. 03. 16., Oktatási Hivatal, Budapest.
- Esse, B. (2012) *Elmés döntések: Heurisztikus folyamatok a beszállítóválasztási döntésekben* (PhD értekezés). Budapest: Corvinus Egyetem.
http://phd.lib.uni-corvinus.hu/700/1/Esse_Balint_dhu.pdf (Letöltés: 2019. 05. 29.)
- European Commission (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability: Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012). Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 77–89.
- Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753.
- Hagedorn, L. (2004). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 91–105). ACE/Praeger series on higher education. Westport, CT: Praeger.
- Hanover Research (2010). *Overview of student retention theories, strategies, and practices at peer institutions*. Washington, DC: Hanover Research – Academy Administration Practice.
- Jeffre, M. R. (2007). Tracking students through program entry, progression, graduation, and licensure: Assessing undergraduate nursing student retention and success. *Nurse Education Today*, 27(5), 406–419.
- Jeffreys, M. R. (2004). *Nursing student retention: Understanding the process and making a difference*. New York, NY: Springer.
- Junemann, C. (2010). Questioning non-completion in higher education: a study within the Argentine system (Doctoral thesis). London: Institute of Education, University of London. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1558618/1/__d6_Shared\\$_SUPP_Library_User%20Services_Circulation_Inter-library%20Loans_IOE%20ETHOS_ETHOS%20digitised%20by%20ILL_JUNEMANN,%20C.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1558618/1/__d6_Shared$_SUPP_Library_User%20Services_Circulation_Inter-library%20Loans_IOE%20ETHOS_ETHOS%20digitised%20by%20ILL_JUNEMANN,%20C.pdf) (Letöltés: 2018. 01. 29.)
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education. *Journal of College Student Retention Research Theory And Practice*, 17(1), 138–161.
- Knapp, J. R., Masterson, S. S. & Kedharnath, U. (2017). Where and how does fitting in matter? Examining new students' perceived fit with their university, instructors, and classmates. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(1), 49–70.
- Lynch, K. & Oriordan, C. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478.
- Loeb, E. & Hurd, N. M. (2017). Subjective social status, perceived academic competence, and academic achievement among underrepresented students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(2), 150–165.
- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10) 78–86.
- National Audit Office (2007). *Staying the course: The retention of students in higher education*. London: Comptroller and Auditor General National Audit Office.
- Nora, A., Attinasi, J. & Matonak, A. (1990). Testing qualitative indicators of precollege factors in Tinto's attrition model: A community college student population. *The Review Of Higher Education*, 13(3), 337–355.
- McDonough, P. M. (1994). Buying and selling higher education: The social construction of the college applicant. *The Journal of Higher Education*, 65(4), 427–446.
- Merrill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1859–1871.
- Miskolczi P., Bársony F., & Király, G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: Elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3-4), 87–105.
- Müller, S. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218–241.
- Nora, A. (2001). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 41–56.

- Oseguera, L. & Rhee, B. S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 50(6), 546–569.
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322–336.
- Owens, K. (2010). Community college transfer students' adjustment to a four-year institution: A qualitative analysis. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 22(1), 87–128.
- Quinn, J. (2004). Understanding working-class “drop-out” from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57–74.
- Powdthavee, N. & Vignoles, A. (2009). The socioeconomic gap in university dropouts. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1–36.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. In Mortimer J. T. & Shanahan M. J. (Eds.), *Handbook of the life course* (Handbooks of sociology and social research, Vol. 4) (pp. 165–184). Boston, MA: Springer.
- Patton, L. D., Morelon, C., Whitehead, D. M. & Hossler, D. (2006). Campus-based retention initiatives: Does the emperor have clothes? *New Directions for Institutional Research*, 2006(130), 9–24.
- Sadowski, C., Stewart, M. & Padiaditis, M. (2017). Pathway to success: Using students' insights and perspectives to improve retention and success for university students from low socioeconomic (LSE) backgrounds. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 1–18.
- Seymour, E. & Hewitt, N. M. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2018) (published online 2017). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208–228.
- Sommet, N., Quiamzade, A., Jury, M. & Mugny, G. (2015). The student–institution fit at university: Interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontières in Psychology*, 15(6), published online 2015 Jun 15. doi:10.3389/fpsyg.2015.00769
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62.
- Strayhorn, T. (2016). Factors that influence the persistence and success of black men in urban public universities. *Urban Education*, 52(9), 1106–1128.
- Tanner, C. K. & Combs, F. E. (1993). Student retention policy: The gap between research and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 69–77.
- Terenzini, P. T. & Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12(3), 271–282.
- The College Board (2011). *How four-year colleges and universities organize themselves to promote student persistence: The emerging national picture*.
<http://pas.indiana.edu/pdf/How%20Colleges%20Organize.pdf> (Letöltés: 2008. 01. 31.)
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Thomas, L. & Hovdhaugen, E. (2014). Complexities and challenges of researching student completion and non-completion of HE Programmes in Europe: A comparative analysis between England and Norway. *European Journal of Education*, 49(4), 457–470.
- Thomas, L. & Quinn, J. (2006). *First generation entry into higher education: An international study*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, L. (2011). Do Pre-entry interventions such as ‘Aimhigher’ impact on student retention and success? A review of the literature. *Higher Education Quarterly*, 65(3), 230–250.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–453.
- Torres, V., Jones, S. R. & Renn, K. (2009). Identity development theories in student affairs: Origins, current status, and new approaches. *Journal of College Student Development*, 50(6), 577–596.
- van Herpen, S. G. A., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., Severiens, S. E. & Arends, L. R. (2017). Early predictors of first-year academic success at university: Pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university. *Educational Research and Evaluation*, 23(1-2), 52–72.
- Vianden, J. & Yakaboski, T. (2017). Critical incidents of student satisfaction at German universities. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 944–957.
- Waggoner, D. & Goldman, P. (2005). Universities as communities of fate: Institutional rhetoric and student retention policy. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 86–101.
- Wallace, R. A. & Wolf, A. (1999). *Contemporary sociological theory: Expanding the classical tradition (5th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Westrick, P. A., LeSteven, H., Robbins, B. & Schmidt, F. L. (2015). College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT scores, high school grades, and SES. *Educational Assessment*, 20(1), 23–45.
- Wetzel, J. N., O'Toole D. & Peterson, S. (1999). Factors affecting student retention probabilities: A case study. *Journal of Economics and Finance*, 23(1), 45–55.
- Wild, L. & Ebers, L. (2002). Rethinking student retention in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26(6), 503–519.
- Wildhagen, T. (2015). “Not your typical student”: The social construction of the “first-generation” college student. *Qualitative Sociology*, 38(3), 285–303.
- Willcoxson, L., Cotter, J. & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331–352.
- Windham, P. (1994). The relative importance of selected factors to attrition at public community colleges. Paper presented at the Annual Conference of the Southeastern Association for Community Colleges (Savannah, GA, August 1-3, 1994).
- Zepke, N. & Leach, L. (2007). Educational quality, institutional accountability and the retention discourse. *Quality in Higher Education*, 13(3), 237–248.