

Mészáros Virág – Takács Éva

*MEGSZÜNTETETT/MEGSZAKÍTOTT HALLGATÓI JOGVISZONYOK,
TANULMÁNYI NEHÉZSÉGEK ÉS AZ ÚJRAKEZDÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI –
EGY KLASZTERELEMZÉS EREDMÉNYEI*

Absztrakt

A kutatás fő célja, hogy megalkossunk egy hozzáadott érték modellt, mellyel jól jellemezhető és kontrollálható a műszaki felsőoktatás. Jelen részkutatásban a lemorzsolódást, mint veszteségelemet speciális vizsgálattal közelítettük. A jogviszonyukat megszüntető hallgatókat megszólító kérdőívet 2020. első félévében a Neptun tanulmányi rendszeren keresztül UNIPOLL kérdőív formájában juttattuk el a hallgatói jogviszonyukat 5 éves időtávban megszüntető hallgatókhoz. A kiválasztott két intézményben 2015. január 1-től lemorzsolódó diákok közül 863 fős mintánk keletkezett. Célunk a legmeghatározóbb tanulmányi nehézségnek bizonyuló háttértényezők megállapítása volt, melyek majd a hozzáadott érték modellbe átforgathatóvá válnak. Másik fontos kutatási cél, hogy megvizsgáljuk az intézményi és felsőoktatási maradótávozó csoportok tanulmányi attitűdjeit, az ezek közötti hasonlóságokat és különbségeket. Kutatási kérdéseink megválaszolására jól illeszthető módszerként azonosítottuk a homogén csoportok kialakítására hivatott klaszterelemzést. Az R Project Rankcluster elnevezésű klaszterelemzéssel a tanulmányi nehézségek rangsorainak homogén csoportjait tettük láthatóvá a továbbtanulási helyzetre adott válaszokat második dimenzióként kezelve. Az intézményt és a felsőoktatást elhagyókat megkülönböztetve két klaszterelemzést végeztünk. Jelen eredmények a hiányzó adatokat tartalmazó klaszterelemzés során születtek. A kritikus tantárgy és a támogató tananyag gyakori nehézségeket tükröznek mindkét elemzésnél. Az eddig elemzettek alapján megállapítható, hogy a más képzés iránti érdeklődés a felsőoktatásban maradás esélyeit növeli. Az intézményt, illetve a felsőoktatást elhagyók homogén csoportjai között található legnagyobb különbség értelmezhető úgy, hogy még tanulási nehézségek és viszonylagos elszigeteltség mellett is újra próbálkoznak más intézményben a hallgatók akkor, ha az oktatók felkészültségében és a számonkérési rendben nem csalódtak.

Kulcsszavak: újrafelvételizés; lemorzsolódás; műszaki felsőoktatás

Bevezető

A kutatás fő célja, hogy megalkossunk egy lehetséges hozzáadott érték modellt, mellyel jól jellemezhető és kontrollálható a műszaki/MTMI (Matematikai, Természettudományi, Műszaki, Informatikai) felsőoktatás. A teljes kutatás során több oldalról közelítjük a hozzáadott érték modellt. Vizsgáljuk a műszaki felsőoktatás meghatározó stakeholdereinek szemléletét a minőségről, a hozzáadott értékről. Elemezzük a felsőoktatás hozzáadott értékéről fellelhető szakirodalmat különös tekintettel a nemzetközi és hazai gyakorlatokra. Egy másik aspektus, a lean management filozófiája szerint levezetve a hozzáadott érték

megközelítését, a felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódásra a hozzáadott érték modell (továbbiakban HÉM) veszteségelemeként tekint, így a lemorzsolódás vizsgálatával inverz módon közelíthetünk a HÉM elemeihez. Ez utóbbi rész kutatásunkban lemorzsolódott hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatával a sikertelenség okát, jellemzőit keressük hallgató, oktató, intézmény, támogató hálózatok mentén. Ez a műszaki felsőoktatás tekintetében különösen fontos aspektus, hiszen a műszaki képzési terület a végzettség nélkül tanulmányaikat megszakítók arányát tekintve veszélyeztetettebb területnek tekinthető, mint a nem műszaki terület (Harkányi, 2018). A Felsőoktatási Pályakövetés 2016 adatai alapján az alapképzésüket 2010-ben megkezdő hallgatók között a sikeres befejezés aránya a nem műszaki területeken 53,5%, szemben a műszaki terület 41,6%-val, miközben a lemorzsolódás 39,6% értéken, 6 százalékponttal nagyobb arányban jellemezte a műszaki képzések belépő hallgatóit (Harkányi, 2018). Arra a kérdésre keressük a választ, hogy fellelhető-e olyan mintázatok a hallgatói jogviszony saját kérésre vagy egyéb okokból történt megszüntetését/megszakítását átélt hallgatók eseteiben, melyekkel bizonyos elemek a hozzáadott érték modellben pozícionálhatók. További kutatási cél a lemorzsolódás, mint veszteség cízellálása, kategorizálása, illetve olyan mintázatok detektálása, melyekkel jobban megérthetjük a lemorzsolódás mögötti okokat, tényezőket, valamint hozzáadott érték elemeket, illetve prevenciók lehetőségeket azonosíthatunk. Több szempontból elemeztük a hallgatói jogviszonyuk megszüntetését/megszakítását átélt hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatunk eredményeit, ordinális és nominális skálákhoz igazított kontingencia elemzéseket, asszociációs és rangkorrelációs vizsgálatokat végeztünk. Így elemeztük többek között a tanulmányi nehézségek háttértényezőinek kapcsolatait, mely alapján kapcsolati térképet rajzoltunk fel, ami a tanulmányi nehézségek változóinak egymáshoz való asszociációs kapcsolatát ábrázolja. Érdekes eredményekhez vezetett a hallgatók által megadott szabadszöveges válaszok tartalomelemzése, melynek segítségével a kialakított struktúránkat kiegészítő tanulmányi háttértényezőket azonosítottunk. Jelen írásban bemutatott klaszterelemzés ennek a rész kutatásnak az elemeként a tanulmányi háttértényezők és a lemorzsolódás típusok metszetében kimutatható homogen csoportokat vizsgálja, újabb megvilágítást hozva a kutatásba. Hangsúlyt érdemel, hogy a végső cél a hozzáadott érték elemeinek modellezése, a lemorzsolódás mint veszteségelem háttértényezőinek vizsgálata ennek támogatására kap helyet a kutatásban.

Kutatási cél és kérdések

Hogyan kategorizálható a lemorzsolódás? Kinek a szempontjából jelentkezik veszteséggként? Ez volt az egyik kérdőív elemzésével kapcsolatos kutatási kérdés. Kiemelendő, hogy értelmezésünkben a lemorzsolódást a megkezdett képzést végzettség nélkül elhagyó hallgatók képviselik. Ezáltal tágan értelmezzük a definíciót, azok a hallgatók is ide tartoznak, akik nem végleg hagyják el a képzést vagy az intézményt.

Meghatározásunk szerint azt tekintjük lemorzsolódó hallgatónak, akinek a végzettség nélküli képzés lezárása az alábbi indokok valamelyike alapján történt:

- a sikertelen javító és ismétlő vizsgák megengedett számának túllépése,
- bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször,
- fizetési hátralék a képzésben,

- kizárás fegyelmi határozattal,
- képzési kötelezettségek nem teljesítése,
- saját bejelentés a képzés megszakítására,
- átvétel kérelemre más felsőoktatási intézménybe,
- képzésváltás intézményen belül.

Már a minta és az alapsokaság összehasonlító elemzésénél kirajzolódott az újrafelvételezés jelensége, vagyis, hogy számos esetben a tanulmányok újrakezdése követi a jogviszony megszüntetést (melyet a válaszok szerint sok esetben előbb vagy utóbb sikeres végzés követ). Ezért használjuk a jogviszony megszüntetés/megszakítás kifejezést. Ebben a tanulmányban a lemorzsolódás mélyebb vizsgálatához arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a vizsgált mintában milyen mintázatok találhatók a tanulmányi nehézségek és a továbbtanulási helyzet között. A továbbtanulási helyzet változót binárisra alakítva megkülönböztethetővé váltak az alábbi csoportok: 1. intézményben maradók; 2. intézményből távozó (intézményi veszteség); 3. felsőoktatásban maradók; 4. felsőoktatásból távozó (társadalmi veszteség)

A kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy

- 1) milyen homogén csoportok azonosíthatók a tanulmányi nehézségek és az előzőek szerint második dimenzióként kezelt továbbtanulási helyzet metszetében;
- 2) e homogén csoportok vizsgálata milyen mintázatokat tár fel a hozzáadott érték modell számára.

Az alapcél, hogy ebből az aspektusból is megvizsgáljuk, hogy mely tanulmányi nehézségek bizonyulnak a legmeghatározóbb háttértényezőnek, amelyek majd a hozzáadott érték modellbe átforgathatóvá válnak. Másik fontos cél, hogy megvizsgáljuk az intézményi és felsőoktatási maradótávó csoportok tanulmányi attitűdjeit, ezek közötti hasonlóságokat és különbségeket, illetve, hogy tanulmányi nehézségeikről ebből a nézőpontból is képet alkossunk.

A kérdőív és a minta

A szakirodalom feltárás és a kutatás során eddig lefolytatott interjúk eredményeinek felhasználásával tervezett és szerkesztett kérdőív a műszaki felsőoktatás hozzáadott értékének egy lehetséges megközelítését járja körül (a kérdőív jelen részkutatáshoz releváns kérdéseit az 1. sz. melléklet tartalmazza). A tanulmányi nehézségek okait négy dimenzió - hallgató, oktató, intézmény, támogató hálózatok - mentén konceptualizáltuk és operacionalizáltuk. A kérdőív időbeli (kitöltésre szánt időre gondolunk itt) és elemezhetőségi keretekbe szorítása okán semmiféleképpen nem tartjuk teljeskörűnek a háttértényezők felsorolását. Kiemelten koncentráltunk az egyszerűen értékelhető és definiálható szempontokra a modell fő dimenzióinak megtartása mellett. Ez azzal a következménnyel járt, hogy a hallgatói sikeresség bizonyára fontos személyes változói (pl. hozott kulturális tőke, személyes kompetenciák és motivációk, szociológiai státuszjellemzők), vagy például az intézményi kultúra tényezője nem szerepelnek a modellünkben. Ennek orvoslására hagytunk a kérdőív több kérdésénél „egyéb” megjelölés mellett szabad szöveges válaszra

lehetőséget. Ezek elemzése segít túlnyúlni a modellünk általános keretein és árnyalja, gazdagítja azt (Mészáros, 2021a). Az intézményi kultúra elsősorban minőségkultúrát érintő elemeit pedig a kutatás záró elemeként tervezzük vizsgálni.

Négyelemű (teljes mértékben, meghatározó fontosságú, nem jellemző, egyáltalán nem skálafokozatokat tartalmazó) Likert skálás kérdőívet alkalmaztunk, mellyel a cél a közepső skálaérték kiiktatása volt. A továbbtanulási helyzetet a már ismertetett módon intézményi és felsőoktatási dimenzióban kezelve binárisá tettük a marad vagy távozik helyzet szerint.

A kijelölt három műszaki intézményből kettő egyetemen értékelhető minta keletkezett (n=863), ebből a jelen részkutatás mintája a releváns kérdések tekintetében 691, illetve 625. (ennyi választ kaptunk az első és a második most releváns kérdésre). A kérdőívet a Neptun tanulmányi rendszeren keresztül UNIPOLL kérdőív formájában juttattuk el a hallgatói jogviszonyukat saját kérésre az egyéb kényszerű körülmények hatására megszüntető hallgatókhoz. 5 éves időtávot kiválasztva a 2015. január 1-től érintett hallgatóknak lett kiküldve a kérdőív 2020 első félévében. A kérdőív kitöltése során néhány hónap múlva nem változott már a válaszadók száma, ezért 2020 júliusában, illetve novemberében a kérdőíveket zártuk. Az 1. sz. ábra a minta alapsokaságon belüli arányán túl a minta és az alapsokaság rétegződéseit mutatja be a hivatalos jogviszony megszüntetés indok (a kérdőívben volt egy erre vonatkozó kérdés) változó mentén. Fontos megjegyezni, hogy a Neptun rendszerben képzésekhez és hallgatóhoz kapcsolhatóan beszélhetünk jogviszony megszüntetésről/megszakításról, míg a kérdőív hallgatókra vonatkozik. Így a minta megoszlásánál hallgatókat (kérdőíveket) tudunk figyelembe venni, míg az alapsokaság megoszlásánál képzéseket. Mivel egy hallgatóhoz több megszüntetett képzés is tartozhat az alapsokaság és a minta tekintetében is, a minta-alapsokaság arányt a megszüntetett képzések figyelembevételével számoltuk. Szintén fontos észrevétel volt, hogy az intézményi gyakorlatok eltértek a tanulmányi adminisztrációban, így az általunk a kérdőívben vizsgált kategóriákhoz rendeztük az alapsokaság vizsgálat szempontjából nem releváns sorait. Azon túlmenően, hogy a minta aránya meglehetősen alacsony az alapsokasághoz képest, a rétegződés tekintetében is találunk óvatosságra intő megállapításokat.

1. sz. ábra: A minta (n) és az alapsokaság (N) rétegződése A és B egyetem esetében

Jogviszony megszüntetés hivatalos indokok	A egyetem		B egyetem	
	n megoszlás	N megoszlás	n megoszlás	N megoszlás
Sikertelen javító és ismétlő javító vizsgák megengedett számának túllépése	9%	3%	15%	0,4%
Átvétel kérelemre más magyarországi intézménybe	6%	4%	2%	1%
Bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször	8%	10%	3%	15%
Fizetési hátralék a képzésben	0%	0%	2%	4%
Képzési kötelezettségek nem teljesítése	5%	34%	10%	27%
Képzésváltás intézményen belül	27%	5%	15%	10%
Saját bejelentés a képzés megszakítására	34%	45%	26%	19%
egyéb+üres	11%	1%	22%	23%
n/N % (képzések)	4,34%		0,80%	

Forrás: saját szerkesztés

Ezeket jelen kereteket tiszteletben tartva összefoglalóan mutatjuk be:

- a minta nem reprezentatív;
- rétegződés tekintetében a belső arányok változását okozhatja az eseménytől való időbeli eltávolodás, a szempontok változása (intézmény kontra hallgató), illetve az anonimitás is;
- a mintában és az alapsokaságban is jelentős arányt képviselnek a saját bejelentéssel képzést megszakítók (az okokról itt csak annyit tudunk, hogy a hallgató kezdeményezett), mely így fokozott figyelmet érdemlő kategória;
- a mintában lecsökken a kötelezettségek nem teljesítése okot megjelölő lemorzsolódók aránya, ugyanakkor erőteljesen megjelenik az újrafelvételezés (képzésváltás intézményen belül) jelensége, (szinte mintha helyet cserélnének) további mélyfúrási pontot kínálva. Mivel a kérdőív egyik fő motívuma az esetleges tanulmányi nehézségek háttértényezőire fókuszál, ez az eltérés sem okoz különösebb fejtörést, ugyanakkor felhívja a figyelmet az újrafelvételezés jelenségére, mely jelen részkutatás fókuszában van.;
- a tény, hogy mindkét mintában nagyobb a tanulmányi sikertelenségre (megengedettnél több vizsgaismétlés) hivatkozó hallgatók aránya, az ezzel esetleges járó frusztrációt helyén kell kezelnünk az eredmények értékelése során. Ez alapján lehetséges, hogy számítanunk kell a tanulmányi sikertelenség emocionális háttértényezőinek felülreprezentáltságára, ami azonban a kutatott hozzáadott érték modell tekintetében jól kezelhető.

Vagyis az alapsokaság jól kezelhető leképezését jelenti a minta. Ugyanakkor az elemzés szempontjából szükséges a sokoldalú megközelítés, valamint óvatos, körültekintő következtetések megfogalmazása.

Kutatási előzmények

A lemorzsolódott hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálattal a célcsoportot jogviszonyuk megszűnésének személyes és hivatalos okairól, az érintett képzés kapcsán az intézményben eltöltött félévek számáról, esetleges tanulmányi nehézségeik háttértényezőiről, továbbtanulási helyzetükről, a képzés alatti lakhatásról és néhány az érintett képzést leíró jellemzőről kérdeztük. A kérdőívek elemzésének első szakaszában jellemzően asszociációs és kontingencia vizsgálatokat és rangkorrelációs elemzéseket végeztünk. Ezek alapján kirajzolódottak a legmeghatározóbb tanulmányi nehézségek, illetve a köztük feltárható asszociációs kapcsolat rámutatott, hogy a tanulmányi nehézségek bizonyos háttértényezőinél szignifikánsan igazolható együttmozgás tapasztalható. Az oktatói dimenzió jelentős szerepe mellett megjelenik a hallgatói, az intézményi, és a B egyetem esetében a hálózati dimenzió is. A kapcsolati térkép vázát mindkét intézmény esetében ugyanazok a tanulmányi háttértényezők jelentették: „tanulási módszerek” (hallgatói dimenzió), „egy vagy több kritikus tantárgy” (intézményi dimenzió), és az oktatói dimenziót érintő „számonkérések-követelmények összhangja”, „számonkérési rend”, „oktató nem inspiráló”, „támogató tananyag mennyisége/minősége”. Mindkét egyetemen az oktatói dimenzió a fő centrum.

Kutatási módszer

A jelenlegi kutatási kérdések megválaszolásához - (1) Milyen homogén csoportok azonosíthatók a tanulmányi nehézségek és a továbbtanulási helyzet metszetében? (2) E homogén csoportok vizsgálata milyen mintázatokat tár fel a hozzáadott érték modell számára? – jól illeszthető módszerként azonosítottuk a homogén csoportok kialakítására hivatott klaszterelemzést. A most vizsgált kutatói kérdések vonatkozásában a kérdőív ordnális (tanulmányi nehézségek) és nominális (továbbtanulás) mérési skálákat alkalmaz és két dimenziót (tanulmányi nehézségek és továbbtanulási helyzet) szükséges egyszerre vizsgálnunk. A tanulmányi nehézségeket vizsgáló kérdés 17 változó vonatkozásában kéri a válaszadó rangsorolását, vagyis annak megítélését, hogy mennyire voltak meghatározóak tanulmányi nehézségeiben az egyes változók. Így a válaszadók egyesével egy négyes skálán rangsorolták a tanulmányi nehézségeiket okozó változókat. Ezeket a rangsorokat egy rangfüggvény segítségével úgy alakítottuk át, hogy minden válaszadó esetében a 17 változót egymáshoz képest rangsorba állítottuk. Ezzel megteremtettük egy olyan rangklaszter elemzés feltételeit, mellyel a tanulmányi nehézségek tényezőinek preferencia sorrendje (egymáshoz viszonyított rangsora egy 17 vektoros mezőnyben) alapján tudunk homogén csoportokat kialakítani. A két intézményi mintát egyként kezeltük.

Az azonosított specifikációk figyelembevételével az attitűdváltozások vizsgálatához az R Project Rankcluster elnevezésű csomagját alkalmaztuk (Jacques & Grimonprez & Biernacki,2020) amely modellalapú klaszterezési algoritmust használ az adatok elemzéséhez. Ez az algoritmus az ISR (Insertion Sorting Rank) modell kiterjesztését jelenti a rangsorolt adatokra (Biernacki & Jacques,2013). A páronkénti összehasonlítással modellező algoritmus jól alkalmazható többdimenziós esetek vizsgálatánál, így kutatásunkhoz kiválóan illeszthető klaszterelemzési eljárásként azonosítottuk. Az eljárás nem-hierarchikus klaszterezés: a kialakított csoportoktól az egyes válaszadók akár jelentősen is eltérő válaszokat adhattak, mégis a csoportok a válaszadók nagy részét jól jellemzik. Az ISR algoritmus kiemelten ajánlott „human ranking” (Biernacki & Jacques;2013, p. 2) modellezésénél. A mi esetünkben a modell komplexitása különleges, hiszen az első dimenzióban 17, a másodikban 2 változó található, ami az eddig olvasott irodalomban messze nem jellemző (4-5 változóval dolgoznak).

A kérdőív 17 tanulmányi nehézség háttértényezőt kezel négyfokozatú Likert skálán, valamint a továbbtanulási helyzet is négy attribútummal bír. Ahogy már említettük a háttértényezőket egy rangfüggvény segítségével úgy alakítottuk át, hogy minden válaszadó esetében a 17 változót egymáshoz képest rangsorba állítottuk, az 1. helyen a legfontosabb tényezővel. A klaszterelemzéssel a tanulmányi nehézségek rangsorainak homogén csoportjait tettük láthatóvá a továbbtanulási helyzetre adott válaszokat³⁰ második dimenzióként kezelve. A tanulmányi nehézség változók rangsorainak és a továbbtanulási kategóriák alapján a klaszterelemzést két dimenzió mentén végeztük: dimenzió_1: tanulmányi nehézségek háttértényezői; dimenzió_2: veszteség.

A veszteség dimenzió értelmezését követve két klaszterelemzés került definiálásra:

³⁰ átjelentkeztem más felsőoktatási intézménybe (1),újrakezdem tanulmányaimat (2), nem folytatom tanulmányaimat (3), külföldön folytatom tanulmányaimat (4)

- 1) Intézményi veszteség szemlélet: az intézmény szempontjából vizsgált lemorzsolódás, mint második dimenzió. Ebben az esetben, aki az intézményt elhagyja veszteségnek minősül (dummy_1= újrakezdem tanulmányaimat - marad; dummy_2= más intézményben, külföldön folytatom, nem folytatom - intézményi veszteség).
- 2) Társadalmi veszteség szemlélet: a felsőoktatás, illetve a társadalom szempontjából vizsgált lemorzsolódás, mint második dimenzió. Itt csak azt értelmeztük veszteségként, ha „nem folytatom tanulmányaimat” választ kaptunk, egyébként dummy_1= marad a felsőoktatásban (újrafelvételizik, más hazai vagy külföldi intézménybe megy); dummy_2=felsőoktatási veszteség (nem folytatom tanulmányaimat)

A kapott eredmények úgy értelmezendők, hogy az egyes tanulmányi nehézségek mellett feltüntetett számjegyek jelölik a válaszlehetőségek rangsorrendjét az adott klaszterben. A vizsgálat tárgyát az jelenti, hogy milyen jelentős különbségeket találunk a tanulmányi háttértényezők attitűdjeiben a klasztercsoportok között, illetve miként viszonyul ez az intézményi és társadalmi veszteség dimenzióhoz. Milyen mintázatok tárthatók fel a hozzáadott érték modell számára? Mely tanulmányi háttértényezők meghatározóak a veszteség szempontjából?

Kutatási eredmények

Mivel az intézményi veszteség szempontjából végzett klaszterelemzés (továbbiakban 1. klaszterelemzés) tekintetében négy, a társadalmi (felsőoktatási) veszteség aspektusú klaszterelemzés (továbbiakban 2. klaszterelemzés) esetében pedig három homogén csoport kialakítása bizonyult statisztikailag megalapozottnak, ezért a négy-, illetve három-klasztteres vizsgálatot helyeztük a fókuszba. Az arányok³¹ tekintetében mindkét elemzésnél az egyik csoport meghatározó súlya érzékelhető (IV_cl4, TV_cl1). Ugyanígy megállapítható, hogy mind az intézményi, mind a társadalmi veszteségi dimenzió mentén azonosítható egy lemorzsolódó csoport (IV_cl4, TV_cl3).

Érdekes eredmény, hogy az 1. klaszterelemzésnél a lemorzsolódás (dummy=2, pirossal jelölve a 2. ábrán) a legnagyobb arányt képviselő klaszternél jelenik meg. Ha megvizsgáljuk ehhez a csoporthoz szorosan tartozók arányát (melyet 0,4-nél kisebb, vagy egyenlő entropy³² értékkel bíró csoporttag számának az összes csoporttag számához viszonyított arányával számoltunk), az is itt a legmagasabb (48%). Vagyis az 1. klaszterelemzés 4. klasztere megbízhatóan elemezhető homogén csoport, az eredmények várhatóan megbízhatóan tükrözik az intézményből távozók tanulmányi nehézségekre vonatkozó rangsorrendjét. Ezzel szemben a legkisebb arányt képviselő 1. klaszterhez (IV_cl1) a csoporttagoknak csupán 22%-a kapcsolódott szorosan, míg a szintén 20% alatti arányt képviselő 2. és 3. klaszter erőssége valamivel meghatározóbb, 39%, illetve 27%. A következtetések meghozatalához hasznos információkkal szolgálnak ezek a vizsgálatok.

³¹ a 2. sz. ábra „proportion” sor

³² A csoporthoz való tartozás erősségét jelző mutató, minél kisebb az érték, annál szorosabb a kötődés (szerzők megjegyzése)

A 2. klaszterelemzésnél az eddigiéknél magasabb (58%) a 3. homogén csoport (TV_cl3) erőssége (csoporthoz szorosan tartozók aránya) és a klaszter aránya is eléri az egyharmadot. A legnagyobb arányt képviselő 1. klaszter (TV_cl1) 40%-os erősséget mutat, szintén meghatározók lehetnek az itt kapott eredmények. Ugyanakkor a 2. klaszterelemzés 2. homogén csoportja arányában és erősségében is elmarad a többitől, az eredmények értelmezésénél fontos lesz ezen jellemzők figyelembevétele.

2. sz. ábra: A két klaszterelemzés eredményei a tanulmányi nehézségek és a továbbtanulási helyzet dimenziójában

Klaszterelemzés megnevezés		Intézményi veszteség klaszterelemzés				Társadalmi veszteség klaszterelemzés		
<i>Proportion</i>		0,1112	0,1854	0,1425	0,5608	0,5759	0,0695	0,3546
<i>Csoporthoz szorosan tartozók aránya (entropy<=0,4)</i>		22%	39%	27%	48%	40%	15%	58%
Klaszterek		IV_cl1	IV_cl2	IV_cl3	IV_cl4	TV_cl1	TV_cl2	TV_cl3
Tanulmányi nehézségek, dimenzió_1	H - időbeosztás	9	4	8	8	12	3	8
	H - tanulási módszerek	3	8	11	16	6	15	14
	H - tanulási nehézségek (nem értem)	1	9	16	6	9	4	12
	H - más képzési terület	13	3	7	13	2	1	9
	O - nem egyértelmű követelmények	15	7	10	7	7	11	7
	O - számonkérések - követelmények	5	14	9	3	14	9	4
	I - kritikus tantárgy	4	1	3	1	3	13	1
	O/I - számonkérési rend	8	16	1	15	1	10	2
	O - oktató szakmai felkészültsége	16	15	5	10	8	2	6
	O - oktató nem volt inspiráló	12	10	2	5	13	16	5
	O - oktató nem követte az előrehaladást	2	12	4	9	11	6	13
	O/I - támogató tananyag	14	2	14	2	4	5	3
	I - tanulási segédanyag	11	17	12	14	16	7	16
	O/I - korszerű IKT	10	13	15	11	5	14	10
	I - hozzáférés hallgatói szolgáltatásokhoz	7	11	6	12	15	17	15
	H - egyedül éreztem magam a problémámmal	6	5	13	4	10	8	11
egyéb	17	6	17	17	17	12	17	
Veszteség, dimenzió_2	intézményi/társadalmi veszteség	1	1	1	2	1	1	2

Forrás: saját szerkesztés

A 2. sz. ábra megmutatja, hogy miként alakulnak a két klaszterelemzés homogén csoportjai. A vizsgálatnál az első nyolc legfontosabbnak tartott tanulmányi nehézséget vizsgáltuk (az ábrán sárga, illetve zöld színnel jelöltük ezeket a cellákat). Kiemeléssel jelöltük meg a fentiekben bemutatott legmegbízhatóbb klasztereket, illetve az első 3 legfontosabb tanulmányi nehézséget. Az elemzésnél nagy súlyt képviselt az első 3 legfontosabb tényező, ugyanakkor az árnyaltsághoz, a csoportok jellemzőinek megállapításához figyelembe vettük az első 8 legfontosabb tényezőt. Elsőként az intézményi klaszterelemzést önállóan vizsgálva az alábbi megállapítások tehetőek:

Az intézményből távozó klasztere (IV_cl4) első három helyen a kritikus tantárgy(ak) okozta nehézségeket, a támogató tananyag minőségi vagy mennyiségi elégtelenségét, illetve a számonkérések-követelmények elcsúszását jelölte meg, vagyis jellemzően intézményi és oktatói hatáskörbe tartozó tényezőket. Ha ehhez hozzátesszük, hogy egyedül is érzik magukat a problémájukkal, hiányzik az oktatói inspiráció és következetesség, valamint tanulási nehézségekkel és időbeosztási problémákkal is küzdenek, akkor látható, hogy hallgatói, oktatói, intézményi és hálózati oldalról is nehézségekbe ütköztek a diákok. A könnyebb azonosíthatóság érdekében fő jellemzőiről ez a klaszter az „elakadók-egyedül, intézmény és oktató minőségével elégedetlenek” elnevezést kapta. Ők jelentik az intézmény szempontjából a létszámban is jelentkező veszteséget. Hangsúlyos, hogy ennél a

csoportnál nem jellemző a más irányú érdeklődés megjelenése (később erre az aspektusra visszatérünk).

Az intézményben maradók három homogén csoportját szintén fő jellemzőik alapján

- „tanulási és rendszerbe illeszkedési nehézségekkel egyedül” (IV_cl1),
- „elakadók és bizonytalanok egyedül” (IV_cl2),
- „oktatást, oktatót, intézményt bírálók” (IV_cl3)

klasztereknek neveztük el.

A „tanulási és rendszerbe illeszkedési nehézségek” (IV_cl1) csoportban tapasztalható, hogy a tanulási nehézségek, az oktatói utánkövetés hiánya és a nem megfelelő saját tanulási módszerek vezetnek a listát, ezt még nehezítik a kritikus tantárgyakra, a számonkérési következetességre és rendre vonatkozó nehézségek, illetve a hallgatói szolgáltatások nem megfelelő hozzáférhetősége, valamint, hogy egyedül érzik magukat a problémájukkal. Vagyis inkább az oktatási rendszer abszolválása jelenik meg nehézségként. Ők azok, akik valószínű, hogy újra jelentkeznek és ráadásul nem is igazán látható, hogy más irányú érdeklődésük lenne (hasonlóan az intézményi lemorzsolódókhoz). Megkülönböztetheti őket a lemorzsolódó 4. klasztertől, hogy az oktatói inspiráló erő és a támogató tananyag náluk nem bizonyult meghatározó nehézségnek, és a 6. helyen szerepelt az egyedüllét, míg a lemorzsolódó klaszternél 4. legfontosabb tényező. Nem felejtjük, hogy ez a klaszter kis arányt képvisel és alacsony a csoporthoz szorosan tartozó tagok aránya.

Az „elakadók és bizonytalanok egyedül” (IV_cl2) homogén csoport preferenciasorrendje egy meghatározó tényezőben, a más képzési terület iránti érdeklődésben tér el a lemorzsolódó 4. klaszterétől. A 4. klaszterhez hasonlóan az első két helyen a kritikus tantárgy(ak) és a támogató tananyag hiánya jelenik meg, azonban a 3. hely a más képzési terület iránti érdeklődés tényezőt illeti. Kissé kevésbé érzik magukat egyedül, mint az intézményt elhagyók homogén csoportja. Annak ellenére, hogy tanulási módszereik és időbeosztásuk is nagyobb akadályt jelent, és megjelennek a túl sokat el nem áruló egyéb indokok³³ is, kevésbé tapasztalható az oktatás/oktatók támogatásának hiánya.

Az „oktatást, oktatót, intézményt bírálók” (IV_cl3) klaszterénél a számonkérési rend, az oktató nem volt inspiráló és a kritikus tantárgy(ak) változók jelentették a legfontosabb nehezítő tényezőket, valamint az oktatói minőség sok más tényezőjét. Ezen kívül a hallgatói szolgáltatásokhoz való nem megfelelő hozzáférést jelölték meg a hallgatói sikerességet leginkább akadályozó tanulmányi háttértényezőként. Náluk nem jelentős az egyedüllét, a támogató tananyagot sem hiányolják, ugyanakkor a más képzési terület iránti érdeklődés itt is az első nyolc háttértényező között szerepel. A más képzési terület iránti érdeklődés és az oktatói minőség bírálata alapján nem kizárható, hogy más szakon folytatják tanulmányaikat.

Hansúlyozandó, hogy minden tanulmányi nehézség ellenére az előző három klaszter tagjai az újrafelvétel mellett döntöttek nagy valószínűséggel. A hozzáadott érték elemzés szempontjából a támogatásra várók, az elakadók és bizonytalanok oktatói-intézményi

³³ Az egyéb szabad kifejtős válaszok egy külön írásban foglalva (szerzők megjegyzése)

támogatásának fontos szerepe van az oktatás minőségében, a hozzáadott érték modellben. Milyen a támogató oktató? Mi történik, ha egy hallgatót más terület kezd el érdekelni? Hogyan támogatják az intézmények az ilyen jellegű, hívjuk életútkeresési dilemmákat? További kiemelt kutatási területként definiáljuk e kérdések közelebbi vizsgálatát.

Áttérve a felsőoktatási háromklaszteres vizsgálat eredményeire az alábbi megállapítások tehetők:

A felsőoktatásból távozó, vagyis a társadalmi veszteség klaszterénél (TV_cl3) a kritikus tantárgy(ak), számonkérési rend, támogató tananyag hiánya tényezők vezetnek a rangsort, majd szinte az összes oktatási rendszerre, oktatóra vonatkozó negatív tapasztalat következik. A hallgatói időbeosztással sincs minden rendben, de leginkább a „kiábrándult elakadtak” jelző illik rájuk. Ők formálják a tényleges társadalmi veszteséget, nem tanulnak tovább a felsőoktatásban.

A másik kettő felsőoktatásban maradó homogén csoport az alábbi fő jellemzőkkel bír:

- „intézmény és oktató minőségével elégedetlenek, más irányú érdeklődés” (TV_cl1)
- „más irányú érdeklődés” (TV_cl2)

A 2. klaszterelemzés első homogén csoportjánál (TV_cl1) a számonkérési rend, más képzési terület iránti érdeklődés és a kritikus tantárgy(ak) tényezői a legmeghatározóbbak, ezeket követi a támogató tananyag, a korszerű infokommunikációs hiánya, a hallgatói tanulási módszerek. Továbbá a nem egyértelmű követelmények és az oktató szakmai felkészültsége is szerepel a legfontosabb háttértényezők között. Ezek alapján az „intézmény és oktató minőségével elégedetlenek, más irányú érdeklődés” elnevezést kapta a klaszter.

Ha szemügyre vesszük a felsőoktatási klaszterelemzés 2. klaszterét (TV_cl2) szembeötlő, hogy a más képzési terület vezeti a listát, utána az oktató szakmai felkészültsége, majd a hallgató időbeosztása következik. Emellett tanulási nehézségekkel, egyéb oktatási támogatási hiányokkal is küzdenek és az egyedüllét is megjelenik. Vajon a tanulási nehézség csak a konkrét képzés kapcsán jellemzi őket? A lista szerint a legfontosabb, hogy más képzési terület iránt érdeklődnek, ezért kapták a „más irányú érdeklődés” elnevezést.

A felsőoktatási klaszterek közös jellemzője, hogy a támogató tananyag és az oktatói szakmai felkészültség minden klaszternél megjelenik az első nyolc legfontosabb tanulmányi háttértényező között. Jól látható, hogy a más képzési terület iránti érdeklődés olyan megkülönböztető tényező, mely jellemzi mindkét felsőoktatásban maradó klasztert és csak a társadalmi veszteség csoport nem sorolja a rangsor elejére. Dolgunk van ezzel a tényezővel a későbbiek folyamán. Az eddig elemzettek alapján úgy néz ki, hogy a más képzési terület iránti érdeklődés a felsőoktatásban maradás esélyeit növeli. További kutatási kérdésként merül fel, hogy miként kezelik az intézmények ezeket a hallgatókat? Egyáltalán fókuszban van ez az aspektus?

Összegzés és kitekintés

Klaszterelemzéssel homogén csoportokat azonosítottunk a tanulmányi nehézségek és a továbbtanulási helyzet metszetében. Az intézményi és a felsőoktatási veszteséget megkülönböztetve két klaszterelemzést végeztünk. A klasztereken belüli és közötti összehasonlító elemzések eredményeként az intézményi klaszterelemzés négy klasztere az alábbi elnevezéseket kapta:

- 1) „tanulási és rendszerbe illeszkedési nehézségekkel egyedül”,
- 2) „elakadók és bizonytalanok egyedül”,
- 3) „oktatást, oktatót, intézményt bírálók”
- 4) „elakadók-egyedül, intézmény és oktató minőségével elégedetlenek”, ők az intézményből távozóok

Ugyanígy a felsőoktatási klaszterelemzés három klasztere is megkülönböztetésre került.

- 1) „intézmény és oktató minőségével elégedetlenek, más irányú érdeklődés”
- 2) „más irányú érdeklődés”
- 3) „kiábrándult elakadtak”, ők jelentik a tényleges társadalmi veszteséget, távoznak a felsőoktatásból

A kutatási eredmények fejezet alatt bemutatott vizsgálati eredményeket kiegészítendő néhány összegző gondolatot foglalunk össze, mellyel célunk, hogy a fellelt mintázatok segítségével a hozzáadott érték modellhez kapcsoljuk jelen rész kutatás eredményeit.

A teljes mintát nézve és a hiányzó adatokkal korrigálva az intézményből kilépők aránya 42%. Vagyis a hallgatói jogviszonyuk megszakítását átélt hallgatói minta (aki válaszolt a releváns kérdésre) közel 60%-a nem hagyja el az intézményt, hanem újrafelvételizik. Ugyanakkor a felsőoktatást hátra hagyók aránya a teljes (hiányzó válaszok nélküli) mintában meglepően magas, 20%. Vagyis az intézményből lemorzsolódók fele távozik a felsőoktatásból is a vizsgált mintában. Ez így különösen felhívja az intézmények felelősségére a figyelmet abban a tekintetben, hogy az intézményi érdekeken túlmutat a lemorzsolódás csökkentése

Megállapítható, hogy olyan háttértényező nincs, ami egyik klaszterelemzésben sem jelent meg az első nyolc tényező között. Ugyanakkor vannak olyan tényezők, melyek az egyes klaszterelemzéseknél nem bizonyultak relevánsak egy klaszterben sem. Az intézményi vizsgálat tekintetében ilyen volt a tanulási segédeszköz, valamint a korszerű infokommunikációs eszköz változó. A felsőoktatási elemzésnél pedig a hallgatói szolgáltatásokhoz való hozzáférés, továbbá az egyéb tényező nem került be az első nyolc legfontosabb, tanulmányi sikerességet akadályozó háttértényező közé.

A klaszterelemzési csoportok elnevezése is tükrözi, hogy az elszigeteltség (egyedül van a problémával) az intézményi elemzésnél, míg a más képzési terület iránti érdeklődés a felsőoktatási vizsgálatnál jelenik meg markánsabban. Mind a két tényező kiemelt fókuszot kap a további kutatás során.

A leggyakrabban előforduló fontosnak ítélt tanulmányi háttértényezők a kritikus tantárgy(ak) prózainak mondható tényezője, illetve a támogató tananyag mennyiségi vagy minőségi elégtelensége. Ráadásul a kritikus tantárgy(ak) esetében a rangsor egy kivétellel

mindig „dobogós” hely volt és az intézményi elemzés minden klaszterében preferált tényezőként szerepelt. A kritikus tantárgy(ak) tényezője ugyanakkor olyan curriculumot érintő kérdéseket is magában rejthet, melyekre a kutatás utolsó lépéseként az intézményi vizsgálatoknál kiemelt hangsúlyt tervezünk fektetni. A támogató tananyag sem szerepelt 5. helynél rosszabbul és a felsőoktatási elemzés mindhárom klaszterében előkelő helyet kapott. Érdekesség még, hogy az oktató szakmai felkészültségét minden 2. klaszterelemzésben szereplő homogén csoport kiemelte.

A vizsgálatunk szerint a csak az intézményt, illetve a felsőoktatást teljes mértékben elhagyók közötti lényeges különbség, hogy a felsőoktatást elhagyók az oktatók szakmai felkészültségét és a számonkérési rendet is fontos nehézségként rangsorolják, ugyanakkor ezek a tényezők a pusztán az intézményt elhagyók számára nem kiemelten fontos tényezők. Az „egyedül érzem magam a problémával” és a hallgatói tanulási nehézségek változók pedig az intézményből kiesőknél számítottak fontosnak, míg a felsőoktatást elhagyók csoportjánál ezek a tanulmányi nehézségek nem voltak meghatározóak. Értelmezhető ez úgy is, hogy még tanulási nehézségek és viszonylagos elszigeteltség mellett is újra próbálkoznak más intézményben a hallgatók, ha a felsőoktatás hitelessége (alkalmas oktatók) és teljesíthetősége (számonkérési rend) nem kérdőjeleződik meg. Ez a feltételezés is kijelöl további mélyfúrásokat a kutatás további részében. A szakirodalmi előzmények (Halász,2012; Barakonyi,2014; Hrubos,2008; Dill, 2007,2018; Gunn,2018; Lannert,2015; Varga,2015; Tomlinson,2018; Brandenburg-Wilson,2013; Arató et al, 2011; Compen-De-Witte-Schelfhout,2019) és az eddigi kutatási eredményeink alapján nem meglepő, hogy az oktatási rendszerhez, tanulási-tanítási környezethez, illetve magához az oktatóhoz köthető tanulmányi nehézségek kiemelt helyen végeztek, mindegyik klaszterben valamilyen kombinációban helyet kaptak. Ennek köszönhetően a klaszter elnevezésekben is árnyalati különbségeket tudtunk megfogalmazni a háttértényezők sorrendjét és az intézményi-oktatói-hallgatói dimenziók megjelenési gyakoriságát figyelve. További mélyfúrási terepet jelent a tantárgyi háló és a curriculum egyéb fontos kérdései, melyekre a kritikus tantárgy(ak) mint akadályozó tényező gyakori prioritása hívta fel a figyelmet. Az oktató nem volt inspiráló háttértényező a két veszteség klaszterben és az intézményi elemzés 3. csoportjában, az oktatást, oktatót és az intézményt bírálóknál került az első nyolc tényező közé. Elsősorban a lemorzsolódó csoportokban betöltött szerepe miatt a későbbi vizsgálatból ez a tényező sem hagyható ki.

Hangsúlyos fókusz, hogy a felsőoktatás hozzáadott értékét vizsgálva megfelelő hangsúllyal foglalkozzunk az újrafelvételizés jelenségével (Mit tehetünk a hozzáadott érték növelésére?) amellet, hogy az intézményből, illetve a felsőoktatásból való tényleges kihullás esélyének minimalizálása, illetve prevenciója (Hogyan tarthatjuk meg a hallgatót?) szintén kiemelt kutatási aspektus.

Következő kutatási lépésként azonosítható, hogy a megjelölt legfontosabb tényezők és a köztük lévő asszociációs kapcsolat, illetve logisztikus regresszió segítségével meghatározásra kerüljenek a további vizsgálatokhoz használható redukált és fókuszált elemzési szempontok. Ezt követően a vizsgált felsőoktatási intézményeket az azonosított tényezők szerint szisztematikusan megvizsgáljuk a HÉM koncepcióalkotás során. A cél, hogy az

eredmények alapján felvázoljuk a műszaki felsőoktatás hozzáadott értékének egy lehetséges modelljét.

Irodalomjegyzék

- Arató, F., Dévényi, A., Mrázik, J. & Varga, A. (2011). *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html
- Barakonyi, K. (2014). Felsőoktatási versenyképesség és stratégia. *Educatio*, 2014/4. 555-566.
- Biernacki, C. & Julien Jacques, J. (2013). A generative model for rank data based on insertion sort algorithm., *Computational Statistics and Data Analysis, Elsevier*, 58, 162-176, doi:10.1016/j.csda
- Brandenburg, R.-Wilson, J. (Eds.).(2013). *Pedagogies for the Future Leading Quality Learning and Teaching in Higher Education*. Sense Publishers
- Compen-De Witte-Schelfhout (2019). The Role of teacher professional development in financial literacy education:A systematic literature review. *Educational Research Review* 26, 16–31.
- Dill, D. D. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues. The 3rd International Encyclopedia of Education*. Springer
- Dill, D. D. (2018). *Enhancing Academic Quality and Collegial Control: Insights from US Policy on the Ethical Conduct of Human Subjects' Research*, Higher Education Policy International Association of Universities 0952-8733/18 www.palgrave.com/journals
- Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the Teaching Excellence Framework (TEF). *Educational Review*, 70(2), 129-148. DOI: 10.1080/00131911.2017.1410106
- Halász, G. (2012). *A tanulás minősége a felsőoktatásban*. In Németh, A. (szerk.), *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények* (pp. 105-115). ELTE Eötvös Kiadó.
- Harkányi, Á., M. (2018) Lemorzsolódás a műszaki képzési területen a 2016-os Felsőoktatási Pályakövetés kutatás alapján. In Hámori, Á. (szerk), *Felsőoktatási elemzési jelentések* (pp.15-18). II. évf. 3 sz. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztálya. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_3.pdf
- Hrubos, I. (2008). A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 2008 (1), 22-35.
- Jacques, J., Grimonprez, Q. & Biernacki, C. (2020). *Rankcluster: Model-Based Clustering for Multivariate Partial Ranking Data*. Inria - Université de Lille
<https://cran.r-project.org/web/packages/Rankcluster/index.html>
- Lannert, J. (2015). *Hatékonyosság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban*. In Varga A. (szerk), *A Nevelésszociológia alapjai* (pp. 295-321). PTE BTK.
- Mészáros, V. (2021a). A hallgatói lemorzsolódás háttértényezői az inkluzív kiválóság tükrében. In Vitéz, K. (szerk.), *Befogadó Egyetem - itt és most Pécs* (pp.185-194). PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Mészáros, V. (2021b) A műszaki felsőoktatás hozzáadott értéke és a veszteségelem háttértényezői. In Molnár, D., & Molnár, D. (szerk.), *XXIV. Tavasz Szél Konferencia 2021: Tanulmánykötet II* (pp. 352-368). Dokto-randuszok Országos Szövetsége (DOSZ).
- Tomlinson, M (2018.) Conceptions of the value of higher education in a measured market. *Higher Education*, 75, 711–727. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>
- Varga, A. (2015). (szerk): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>

1.sz. melléklet: A hallgatói jogviszonyukat saját kérésre és egyéb okból megszüntető hallgatók kérdőíves vizsgálata során alkalmazott kérdőív, 2020

Forrás: saját szerkesztés

Tisztelt Hallgató!

Kérem segítse kutatásomat jelen – természetesen teljesen anonim - kérdőív kitöltésével! Kutatásom célja, hogy feltárja a felsőoktatási intézmények minőségének, hozzáadott értékének kritikus dimenzióit. Kiemelten fontosnak tartom az Önök véleményét, hiszen a hallgató egyben vevője, másrészt „terméke”, „ügyfele” a választott képzésnek. A teljes kép kialakításához elengedhetetlenül fontos az Önök véleménye, személyes tapasztalataik. Céлом összefüggések, jobbító javaslatok megfogalmazása, melyekkel a hazai felsőoktatás súlypontozott fejlesztésére hívnám fel a figyelmet, mellyel időben feltárhatók és kezelhetőek az esetlegesen elégedetlenséghez vagy sikertelenséghez vezető problémák, illetve növelhető a felsőoktatás minősége, hozzáadott értéke. Ez nem tudom megvalósítani az Önök őszinte véleménye nélkül. A kérdőív kitöltése 5-10 percet vesz igénybe, kérem segítse munkámat a kitöltéssel.

Előre is köszönettel:

Mészáros Virág

PhD hallgató

Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

1. Tanulmányait mely okból szakítja meg?

Jelölje X-szel a válaszát! Soronként csak egy értéket jelöljön meg!

	teljes mértékben	meghatározó fontosságú	nem jellemző	egyáltalán nem
anyagi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
családi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
munka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanulmányi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egyéb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Mi volt a hallgatói jogviszonya megszüntetésének indoka?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> A sikertelen javító és ismétlődő javító vizsgák megengedett számának túllépése | <input type="checkbox"/> Átvétel kérelemre külföldi intézménybe | <input type="checkbox"/> Átvétel kérelemre más magyarországi intézménybe |
| <input type="checkbox"/> Bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször | <input type="checkbox"/> Fizetési hátralék a képzésben | <input type="checkbox"/> Képzési kötelezettségek nem teljesítése |
| <input type="checkbox"/> Képzésváltás intézményen belül | <input type="checkbox"/> Költségtérítés nem vállalása átsoroláskor | <input type="checkbox"/> Saját bejelentés a képzés megszakítására |
| <input type="checkbox"/> Egyéb _____ | | |

3. Hányadik félévben szakította meg a tanulmányait?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> 11 | <input type="checkbox"/> 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 | <input type="checkbox"/> 14 | <input type="checkbox"/> 15 vagy több |

4. Fejtse ki az egyéb okokat:

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

5. Amennyiben voltak tanulmányi jellegű problémái, kérjük válaszolja meg, hogy az alábbi tényezők milyen mértékben akadályozták Önt a tanulmányi sikerességben.

Jelölje X-szel a választát! Soronként csak egy értéket jelöljön meg!

	teljes mértékben	meghatározó fontosságú	nem jellemző	egyáltalán nem
időbeosztásom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanulási módszereim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanulási nehézségek (nem értettem a tananyagot)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
más képzési terület kezdett el érdekelni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a követelmények nem voltak egyértelműek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
számonkérések követelményekhez való illeszkedése	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egy vagy több kritikusán nehéz tantárgy, ami befolyásolta a továbblépést	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
számonkérési rend (nem jól elosztott, nem összehangolt évközi számonkérések, pl. egy időben több tantárgyból is érintett a hallgató)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oktató szakmai felkészültsége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oktató nem volt inspiráló (előadásmód, tanítási technikák)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	teljes mértékben	meghatározó fontosságú	nem jellemző	egyáltalán nem
oktató nem volt érdeklődő az előre haladásom iránt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
támogató tananyag mennyisége vagy minősége (tankönyv, jegyzet, példatár, stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanulási segédeszközökkel való ellátottság (laboreszköz, szoftver, laptop stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
korszerű infokommunikációs megoldások elterjedtsége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
megfelelő hozzáférés támogató hallgatói szolgáltatásokhoz (tanulás támogató programok, könyvtár, mentálhigiénés vagy karrier tanácsadások, stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egyedül éreztem magam a problémámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
egyéb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A(z) 6. kérdést csak akkor töltse ki, ha a következő feltétel teljesül:

- A(z) „Amennyiben voltak tanulmányi jellegű problémái, kérjük válaszolja meg, hogy az alábbi tényezők milyen mértékben akadályozták Önt a tanulmányi sikerességben.” kérdés esetén a(z) „egyéb” sorban nem jelölte meg a következő választ: „egyáltalán nem”.

6. Fejtse ki az egyéb okokat:

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

7. Kihez tudott fordulni segítségért az intézményen belül, akik próbáltak segíteni problémája megoldásán, kezelési alternatívákat kínáltak?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> a „kritikus” tárgy oktatójához, | <input type="checkbox"/> egyéb oktató(k)hoz, | <input type="checkbox"/> hallgatói érdekképvi-
selethez |
| <input type="checkbox"/> tanulmányi ügyintéző(k)höz, | <input type="checkbox"/> hallgatói szolgáltatá-
sokért felelős ügyin-
téző(k)höz, | <input type="checkbox"/> mentor(ok)hoz, |
| <input type="checkbox"/> más hallgató(k)hoz | <input type="checkbox"/> Egyéb | |

8. Mely tantárgy(ak) okoztak problémát?

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

9. Ha újra "kezdhetném":

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- ismét erre a szakra jelentkeznék
- más szakra jelentkeznék
- másik felsőoktatási intézménybe jelentkeznék
- nem jelentkeznék felsőoktatási intézménybe
- Egyéb _____

A(z) Melyik szakra? kérdést csak akkor töltse ki, ha a következő feltétel teljesül:

- A(z) „Ha újra "kezdhetném":” kérdés esetén megjelölte a következő választ: „más szakra jelentkeznék”.

10. Melyik szakra?

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

A(z) 11. kérdést csak akkor töltse ki, ha a következő feltétel teljesül:

- A(z) „Ha újra "kezdhetném":” kérdés esetén megjelölte a következő választ: „másik felsőoktatási intézménybe jelentkeznék”.

11. Melyik intézménybe?

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

12. Várható-e, hogy a közeljövőben szervezett képzésben tanul?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- igen, átjelentkeztem más felsőoktatási intézménybe
- újrakezdem a tanulmányaimat ebben az intézményben költségtérítéses szakon

- igen újrakezdem tanulmányaimat más felsőoktatási intézményben
- nem folytatom a tanulmányaimat a közeljövőben

- újrakezdem a tanulmányaimat ebben az intézményben, állami finanszírozású szakon
- külföldön folytatom a tanulmányaimat

13. Van-e valamilyen - a témához tartozó - egyéb közlendője?

Legfeljebb 4000 karakter hosszú szöveget írjon be!

14. Melyik intézményben folytatta tanulmányait?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

15. Melyik képzési szinten folytatta tanulmányait?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- felsőoktatási szakképzés
- alapképzés (BA/Bsc)
- mesterképzés (MA/MSc)
- szakirányú továbbképzés
- Egyéb _____

16. Mely szakon folytatta tanulmányait?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

17. Melyik tagozaton folytatta tanulmányait?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- Nappali
- Levelező
- Esti
- Távoktatás

18. Milyen finanszírozási formában folytatta tanulmányait?

Jelölje X-szel a választát! Kérjük, csak egy választ jelöljön meg.

- államilag támogatott/állami (rész)ösztöndíjas
- költségtérítéses/önköltséges

Köszönjük, hogy időt szakított a kérdőív kitöltésére!