

Polónyi István

Wesley János Lelkészképző Főiskola

tanulmány

A felsőoktatási lemorzsolódás makroelemzése

Ebben az írásban – a lemorzsolódás mérőszámainak áttekintését követően – a lemorzsolódás kutatásában ritkább makroelemzést mutatunk be. A lemorzsolódásnak olyan oktatási makroindikátorokkal való összefüggését vizsgáljuk, mint a PISA-eredmények, a hallgató-oktató arány, a fajlagos (egy hallgatóra vetített) felsőoktatási kiadások, illetve fajlagos (kormányzati) támogatás.

Bevezetés

A felsőoktatási lemorzsolódás kutatása lényegében – a képzési szint tömegesedése nyomán – a hatvanas évek vége, hetvenes évek eleje körül kezdődött. De Witte és társai (2013) kritikai irodalomáttekintése szerint a téma legkorábbi kutatói Spady (1970, 1971) és Tinto (1975). A felsőoktatási lemorzsolódás kutatásának 21. századi „reneszánszát” – vagy legalábbis újabb lendületét – az EU 2020-as stratégiája hozta el. A Vossensteyn és társai által az Európai Unió kiadásában megjelent riportja azzal kezdődik, hogy „Az Európa 2020 stratégiában az egyik cél az, hogy a 30–34 évesek legalább 40%-a szerezzen felsőoktatási végzettséget. A lemorzsolódás csökkentése és a diploma-szerzési arányok növelése az egyik kulcsfontosságú stratégia ennek a célnak az eléréséhez” (Vossensteyn és társai, 2015. 7.). A szóban forgó kiadvány célja éppen az volt, hogy 35 európai ország oktatáspolitikáját és azok hatékonyságát görcső alá vegye a felsőoktatási lemorzsolódással összefüggésben.

Ebben az írásban – a lemorzsolódás mérőszámainak áttekintését követően – a lemorzsolódás kutatásában ritkább makroelemzést mutatunk be. A lemorzsolódásnak olyan oktatási makroindikátorokkal való összefüggését vizsgáljuk, mint a PISA-eredmények, a hallgató-oktató arány, a fajlagos (egy hallgatóra vetített) felsőoktatási kiadások, illetve fajlagos (kormányzati) támogatás. Végül pedig a felsőoktatási lemorzsolódás hazai jellemzőire vetünk egy pillantást.

A lemorzsolódás mérése

Ahhoz, hogy bármilyen elemzést tudjunk végezni a lemorzsolódással kapcsolatban, tisztában kell lenni a lemorzsolódás mértékével és mérési lehetőségeivel. A lemorzsolódás mérése azonban nem is olyan egyszerű. Számos mérési módszer, illetve mérőszám alakult ki a vizsgálatára. A leggyakrabban használt mérőszámok a következők Vossensteyn és munkatársai (2015) (valamint Polónyi, 2021) alapján:

- *Time-to-degree*: A diploma megszerzéséhez szükséges átlagos idő: az első beiratkozástól az alapképzés befejezéséig eltelt hónapok számának mediánja és százalékos

megoszlása. Magyarul egy képzési szinten, egy szakon, egy intézményben stb. a diploma megszerzésének átlagos ideje, illetve a megszerzés idejének eloszlása.

- *Retention rate*: A megtartási arány: az intézmény elsőéves egyetemi hallgatóinak százalékos aránya, akik a következő évben ugyanabban az intézményben folytatják.
- *Completion rate true cohort*: A valódi kohorsz módszer szerinti teljesítési (befejezési) arány, a diplomások (N éven belüli) részaránya egy adott belépési kohorszon belül. (Ahol N az elvi elvégzési idő, illetve különböző statisztikákban annak másfélszeresére, vagy kétszeresére, vagy valamennyi, pl. 3 évvel megnövelt értéke.)
- *Completion rate cross section*: A keresztmetszeti módszerrel számolt teljesítési (befejezési) arány a referenciáév során diplomát szerzett hallgatók számának és az ezen a fokozaton újonnan belépők számának hányadosa.
- *Dropout rate*: Kiesési vagy lemorzsolódási ráta: azon hallgatók százaléka, akik nem fejezik be a képzést. Ezt többféleképpen lehet vizsgálni:

Event rate: Esetszámráta (más néven éves ráta vagy előfordulási ráta). Azoknak a hallgatóknak az arányát adja meg, akik egyetlen év alatt abbahagyják az iskolát elvégzés nélkül.

Status rate: Állapotráta, azoknak a hallgatóknak az aránya, akik egy adott időpontban nincsenek beiratkozva, függetlenül attól, hogy mikor estek ki.

Cohort Rate: Kohorszráta, azt méri, hogy mi történik a hallgatók egyetlen csoportjával (vagy kohorszával) egy bizonyos időtartam alatt, azaz egy beiratkozott csoportból, vagy azonos korosztályú csoportból mekkora arány esik ki egy meghatározott időtartam alatt. (A meghatározott idő lehet az elvi elvégzési idő, vagy annak pl. másfélszeresére megnövelt értéke.)

- *Graduation rate*: Végzési arány, vagy diplomázási arány, amelynek két fajtáját használják:

Graduation rate: Végzési vagy diplomázási arány, amely megméri egy korosztály hozzáférését az első képesítéshez a felsőoktatásban. Számítási módszere: az első képesítést megszerző népesség a felsőoktatásban osztva az első képesítés megszerzésének elméleti életkorába eső (nagyon gyakran 20 vagy 21 éves korú) népességgel.

Gross graduation rate: Teljes végzési arány, a diplomások teljes számára vonatkozik, elosztva az ország által megadott tipikus életkorú lakosság átlagos kohorszának létszámával (Education at a Glance, 2017. 55.). A mutató a meghatározott végzettségű diplomások teljes létszámára vonatkozik (maguk a diplomások bármely korúak lehetnek), elosztva a meghatározott szintet elérők tipikus korú népességének létszámával (Education at a Glance, 2017. 59.).

A fenti mérőszámok közül ebben az elemzésben elsősorban a befejezési arányt (*completion rate*) fogjuk használni, de a végzési arányra, vagy más néven diplomázási arányra (*graduation rate*) is rátekintünk. Ugyanakkor, mint Kaiser és szerzőtársai hangsúlyozzák, a felsőoktatási végzési arány (*graduation rate*) meglehetősen durva mutatója a tanulmányi sikernek (Kaiser és mtsai, 2015. 10.). Hozzá kell tenni azt is, amit Kaiser nem említ, hogy a végzési arányok alapvetően összefüggenek az adott ország felsőoktatáspolitikájával. Erre a legeklejtőbb példa a hazai felsőoktatás végzési arányának alakulása, amellyel kapcsolatban több tanulmány rámutatott, hogy az elmúlt közel másfél évtizedben a nemzetközi trendektől messze elforduló központi létszámviszafogás jellemezte (pl. Polónyi, 2019, 2020).

Az egyes országok esetében a fenti mérőszámokról meglehetősen eltérő összetételben állnak rendelkezésre adatok (ld. mellékletben „A felsőoktatási lemorzsolódás elérhető mérőszámai országanként” című 3. számú táblázat). Sajnos a hazai felsőoktatási statisztika nagyon hiányos és időben jelentősen késlekedő, ezért az ezt használó hazai

kutatóknak lényegében a nemzetközi statisztikákból kell a magyar adatok nem kis részét kikeresni. Így a magyar felsőoktatási lemorzsolódásról sincs nyilvános hazai adatszolgáltatás. Az OECD, valamint az UNESCO által – természetesen nemzeti adatszolgáltatás által nyújtott adatok alapján – van csupán néhány évre vonatkozóan adatközlés Magyarországról, amelyet itt használunk.

A lemorzsolódás összefüggései

A következőkben megvizsgáljuk a felsőoktatási lemorzsolódás kapcsolatát, együttjárását néhány oktatási indikátorral, nevezetesen a PISA-eredményekkel, a hallgató-oktató aránnyal, valamint az egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadással és (kormányzati) felsőoktatási támogatással.

A felsőoktatási lemorzsolódás oktatáspolitikai, szocioökonómiai, és egyetemen belüli összefüggéseit számos kutatás igyekezett feltárni (ld. pl. Vossensteyn és mtsai, 2015; Pusztai és Szigeti, 2018, 2021; Kehm és mtsai, 2019 vagy Cruz-Campos és mtsai, 2023.)¹ A legismertebb szerző, akinek megállapításait a legtöbb kutatás gyakran „újrafelfedezi”, Vincent Tinto, akinek – korábban már említett korai munkája mellett – számos írására lehetne itt utalni: például a leginkább citált könyvére (Tinto, 1993), illetve arra az előadására, ami talán a legjobb összefoglalását adja saját munkái szociológiai, intézményi és központi oktatáspolitikai összefüggéseinek (Tinto, 2002).

Ugyanakkor viszonylag kevesebb elemzés analizálta a lemorzsolódás oktatáspolitikai kapcsolatait olyan összetevőkkel, mint a PISA vizsgálat, vagy az egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadások, illetve támogatások, vagy az egy hallgatóra vetített oktatóarány. A lemorzsolódás és a PISA vizsgálatok eredményeinek kapcsolatáról szóló kutatások közül a legismertebb talán Murdoch és munkatársai (2011) elemzése, amely a kanadai tanulók felsőoktatásba való átmenetét és a felsőoktatáson belüli diplomaszerezését, illetve lemorzsolódását vizsgálta a PISA-eredményekkel összefüggésben. Egy közelmúltban megjelent spanyol elemzést is meg lehet ezzel kapcsolatban említeni, amely rámutat arra, hogy a PISA teszteken elért alacsony pontszámok magasabb lemorzsolódási arányhoz vezetnek (Cruz-Campos és mtsai, 2023).

A felsőoktatási költségek egyénre háruló hányadának növekedése emeli a lemorzsolódást Johnstone megállapítása szerint (Johnstone, 2003). Más oldalról Bowen (2012) írása Cohodes és Goodman (2012) munkájára hivatkozva arra mutat rá, hogy az ösztöndíjprogramokkal támogatott diákok 40%-kal kisebb valószínűséggel szereztek diplomát. Ezek a következtetések indokolttá teszik, hogy a felsőoktatás fajlagos kiadásai mellett a felsőoktatás fajlagos állami támogatását is vizsgáljuk.

A hallgató-oktató arányt a felsőoktatásban gyakran tekintik a minőségi oktatás feltételének, mivel jelentős hatással van a tanításra és a tanulásra (McDonald, 2013). Yılmaz és Adnan tanulmányukban megállapítják, hogy az egy alkalmazottra jutó magasabb hallgatói arány, valamint a tanárok vagy adminisztrátorok által nyújtott alacsony tudományos támogatás tanulmányi kudarcot és elkötelezettségi problémákat és lemorzsolódást okozhat a hallgatók körében (Yılmaz és Adnan, 2022).

Adatok, módszerek

A lemorzsolódás mérésére két mérőszámot használunk. Az egyik a befejezési arány (*completion rate of full-time tertiary students*), amelyről négy évre (2011, 2014, 2017, 2020) áll rendelkezésre adat,² 2017-ben 22, 2020-ban 24 OECD-oroszra.³ A mérőszámunknak a BSC-re vonatkozó adatait használjuk. A befejezési arány két formában lelhető fel,

az egyik a program elméleti szakaszának végére, a másik az elméleti szakasz vége plusz három évre vonatkozik (ebből az előbbit használtuk). A magyar felsőoktatási befejezési arányról – az itt használtak közül – csak az első – a 2011-es – adatközlésben találunk számokat.

A másik, lemorzsolódást jellemző mérőszám a diplomázási arány, amelyből mind a kétféle, korábban ismertetett indikátorra vonatkozó adat elérhető. Az egyik a *gross graduation ratio from first degree programmes (ISCED 6 and 7) in tertiary education*,⁴ amelyet az UNESCO adatbázisából ismerhetünk,⁵ a másik a *first-time graduates from the Bachelor's or equivalent level*, amely az OECD adatbázisában lelhető fel.⁶ A diplomázási arányról valamennyi évre rendelkezésre áll OECD adat – ha nem is mindig minden tagországra –, ami természetesen nemzeti adatközlésből származik.⁷ Ezek közül a második indikátorra vonatkozó adatokat használtuk.

A PISA olvasásértés, valamint a matematika és természettudományos mérések adatait az OECD PISA adatbázisa⁸ alapján tekintettük. A fajlagos kiadást (az egy hallgatóra vetített összes felsőoktatási kiadást a GDP %-ában = *total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student relative to GDP per capita*) az OECD adatai alapján, illetve a fajlagos támogatást (az egy hallgatóra vetített kormányzati felsőoktatási támogatás az egy főre jutó GDP arányában = *government expenditure per student, tertiary, % of GDP per capita*) a Világbank adatai alapján ismerjük. A hallgató-oktató arányt (*ratio of students to teaching staff*) szintén az OECD adatbázisából használtuk.

Az elemzéshez alapvetően keresztábrákat, grafikus bemutatást és korrelációanalízist használunk.

A lemorzsolódás kapcsolata a PISA eredményekkel

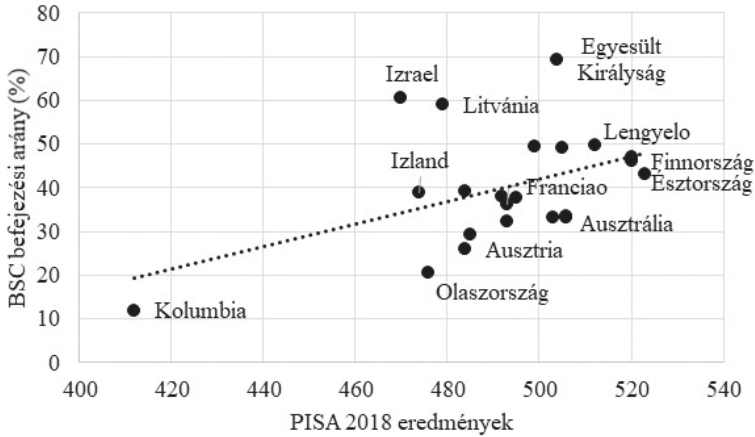
Amennyiben együttjárás kapcsolatot keresünk a PISA-eredmények és a végzési arány között (a 2018-as PISA eredmények és a 2020-as befejezési arányok között), akkor gyenge közepes korrelációt találunk (1. táblázat). A viszonylag legmagasabb és érzékelhető együttjárást a PISA olvasásértés eredmények és a BSC normál képzési idő alatti végzési arány között találunk (korreláció 0,4486), de a matematika eredményekkel való korreláció is csak alig marad el ettől (1. ábra).

1. táblázat. A 2018-as PISA eredmények és a felsőoktatási végzési arány közötti együttjárás

	BSC végzési arány – normál végzési idő alatt (<i>Completion rates of full-time students, by bachelor's [or equivalent] programme</i>)	BSC végzési arány – normál végzési idő + három év (<i>Completion rates of full-time students, by bachelor's [or equivalent] programme – of the programme plus three years</i>)
PISA2018 olvasásértés	0,4486	0,3979
PISA2018 matematika	0,4485	0,3661
PISA2018 természettudomány	0,3889	0,2313

Forrás: saját számítás

Megjegyzés: a 6. táblázatban található 29 adatközlő OECD-ország adatai alapján



1. ábra. A befejezési arány (2020) és a PISA olvasásértés eredmények (2018) kapcsolata az OECD-országok halmazán (korreláció 0,4486)

Forrás: PISA adatbázis és az OECD-adatok alapján saját számítás és szerkesztés

Amennyiben a felsőoktatásban az első diplomát adó BSC képzések 2020. évi diplomázási aránya (*graduates rate*) és a 2018. év PISA-eredményei között keresünk kapcsolatot, akkor szintén viszonylag érzékelhető együttjárást találunk az olvasásértés esetében (2 táblázat).

2. táblázat. A 2018-as PISA-eredmények és a 2020. évi felsőoktatási diplomázási arány közötti együttjárás

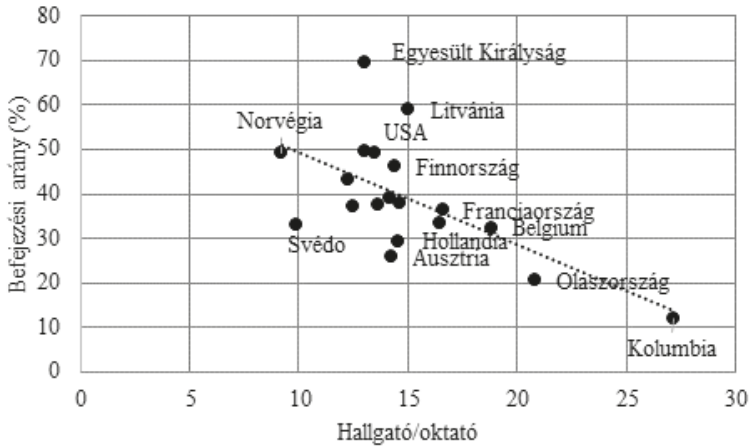
	Felsőoktatási diplomázási arány (<i>First-time graduates from the Bachelor's or equivalent level</i>), 2020
PISA reading 2018	0,4101
PISA matematika 2018	0,3652
PISA science 2018	0,3593

Forrás: saját számítás

Megjegyzés: a 6. táblázatban található 29 adatközlő OECD-ország adatai alapján

Lemorzsolódás és a hallgató-oktató arány

A befejezési arány (*completion rate*) és a hallgató-oktató arány közötti kapcsolatot 2020-as adatokkal vizsgálva (6. táblázat, 29 adatközlő OECD-ország halmazán) azt állapíthatjuk meg, hogy a két adatsor között viszonylag erős negatív korrelációt találunk (-0,6537). Az eredmény nem igazán meglepő, hiszen azt sugallja, hogy a hallgató-oktató arány csökkenése nyomán növekszik a befejezési arány (2. ábra).



2. ábra. A befejezési arány és a hallgató-oktató arány közötti kapcsolat (2020)
(korreláció $-0,6537$)

Forrás: OECD-adatok alapján saját számítás és szerkesztés

A lemorzsolódás és a kondíciók

A lemorzsolódásra jellemző mutatószám (*completion rate*) és az egy hallgatóra vetített (egy főre vetített GDP%-ában vett) felsőoktatási kiadása között – a 6. táblázat 29 adatközlő OECD-ország halmazán vizsgálva – pozitív korrelációt találunk, ami szintén többé-kevésbé logikus, hiszen interpretálható úgy, hogy a növekvő kiadások nyomán javul a felsőoktatás befejezési aránya (3. ábra).

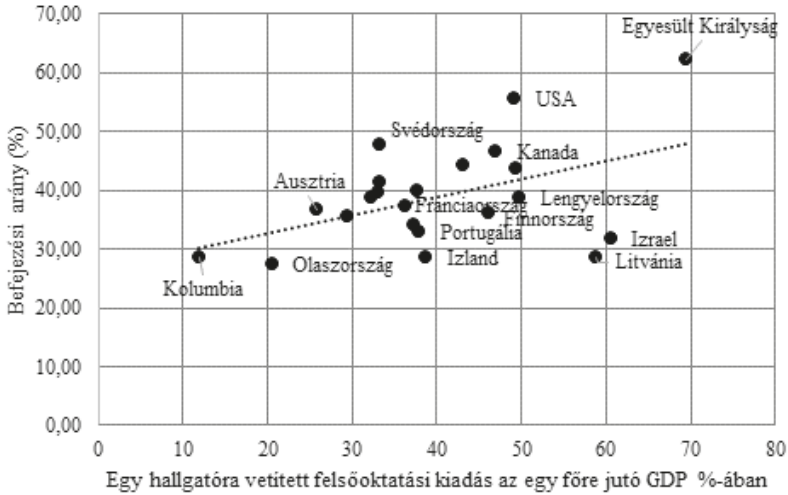
Ugyanakkor a befejezési arány és a fajlagos felsőoktatási támogatás (az egy hallgatóra vetített kormányzati támogatás az egy főre jutó GDP %-ában) között – a 6. táblázat 29 OECD-ország 2016-os adatain végzett számítás szerint – lényegében nincs kapcsolat (korreláció $0,0627$).

Többtényezős elemzés

Ha többtényezős korrelációanalízist végzünk a két lemorzsolódási indikátor: a felsőoktatási befejezési arány (*completion rate*), illetve diplomázási arány (*graduates rate*), valamint a PISA olvasásértés-eredmények, a hallgató-oktató arány és az egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadás bevonásával – 29 adatközlő OECD-ország halmazán

Ha többtényezős korrelációanalízist végzünk a két lemorzsolódási indikátor: a felsőoktatási befejezési arány (*completion rate*), illetve diplomázási arány (*graduates rate*), valamint a PISA olvasásértés-eredmények, a hallgató-oktató arány és az egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadás bevonásával – 29 adatközlő OECD-ország halmazán (ld. melléklet 6. táblázat) –, akkor lényegében az előzőekben látott kapcsolatoknak lehetünk tanúi (ld. melléklet 7. táblázat).

A befejezési arány a PISA olvasásértés eredménnyel és az egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadással mutat pozitív együttjárást, és a hallgató-oktató aránnyal negatív kapcsolatot.



3. ábra. A 2020. évi befejezési arány és a 2019. évi, egy hallgatóra vetített (az egy főre jutó GDP-hez viszonyított) felsőoktatási kiadás kapcsolata (korreláció: 0,4598)
 Forrás: OECD-adatok alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés: Egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadás: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student relative to GDP per capita

Befejezési arány: Completion rates of full-time students

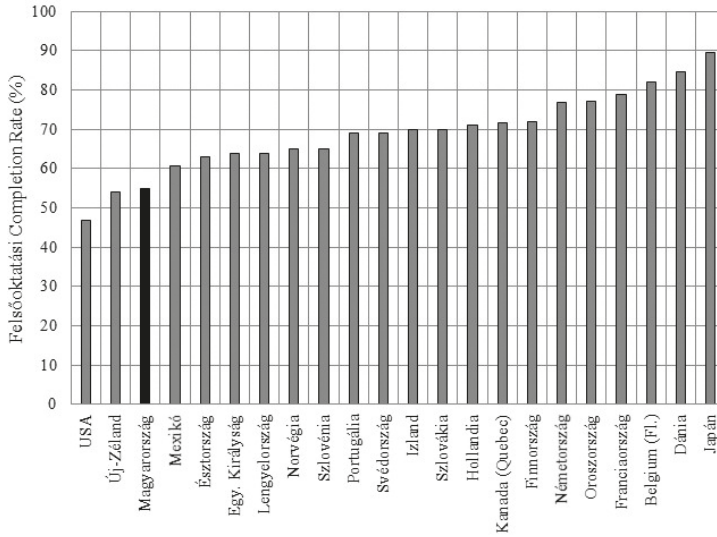
(ld. melléklet 6. táblázat) –, akkor lényegében az előzőekben látott kapcsolatoknak lehetünk tanúi (ld. melléklet 7. táblázat).

A befejezési arány a PISA olvasásértés eredménnyel és az egy hallgatóra vetített felsőoktatási kiadással mutat pozitív együttjárást, és a hallgató-oktató aránnyal negatív kapcsolatot. Ezt interpretálhatjuk úgy, hogy minél nagyobb a felsőoktatási fajlagos kiadás, és minél jobbak az ország fiataljainak a PISA-eredményei, annál nagyobb a felsőoktatásban (BSC-szinten) a befejezési arány, és ugyancsak növeli a befejezési arányt az, ha minél kevesebb hallgató jut egy oktatóra, illetve ha minél nagyobb az egy hallgatóra jutó felsőoktatási kiadás. Ugyanakkor a befejezési arány nincs kapcsolatban az egy hallgatóra jutó kormányzati támogatással.

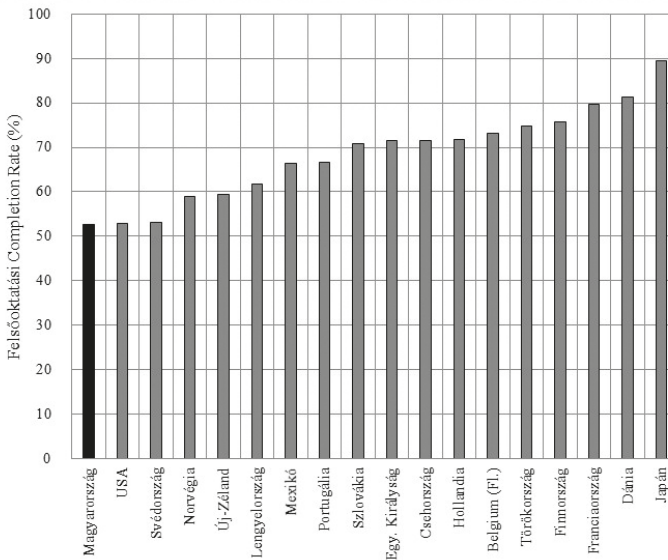
Az eredmények tehát nem igazán meglepők. Hiszen a befejezési arányának a tanuló populáció felkészültségének minőségére jellemző PISA-eredménnyel való együttjárása nagyjából ugyanannyira logikus, mint a felsőoktatási képzés minőségét nyilvánvalóan jellemző nagyobb felsőoktatási kiadással vagy a képzés minőségét valamilyen szinten ugyancsak jellemző csökkenő fajlagos (egy oktatóra vetített) hallgatólétszámmal. Ugyanakkor elemzésünk nem erősítette meg azt a (Bowen, 2012 és Cohodes és Goodman, 2012 megállapításából adódó) vártakozást, hogy a növekvő fajlagos állami támogatás csökkenti a befejezési arányt, – bár azt egyértelműen mutatja, hogy nem is növeli azt.

A hazai adatok nemzetközi összehasonlításban

Az eddigi elemzésekből elég szembetűnő, hogy Magyarországról sajnos nincsenek friss befejezési adatok. Hazánk 2005-re (4. ábra) és 2011-re (5. ábra) adott közre erre vonatkozó adatokat az *Education at a Glance*-ban.



4. ábra. A felsőoktatási befejezési ráta (Completion Rate), 2005
 Forrás: Education at a Glance, 2008 adatai alapján saját szerkesztés



5. ábra. A felsőoktatási befejezési ráta (Completion Rate), 2011
 Forrás: Education at a Glance, 2013 adatai alapján saját szerkesztés

Mindkét évben igen gyenge áthaladási adat jellemezte Magyarországot. 2005-ben az adatközlő országok között az Egyesült Államokat és Új-Zélandot megelőzve a leggyengébbek között találjuk, 2011-ben pedig a leggyengébb teljesítési hányad jellemezte a hazai felsőoktatást. Hozzá kell tenni, hogy az egyes országok esetében a mérés nem minden esetben azonos (ld. a mellékletben a teljesítési [befejezési] ráta adatokat bemutató 4. és 5. táblázatokat). Mindenesetre a magyar keresztmetszeti módszerrel mért áthaladási

érték a hasonló módszerrel mérő országok között is a leggyengébb. Még egy dolgot fontos észrevenni: 2005-ben a hazai felsőoktatásban a kreditrendszer a bevezetés kezdetén volt (lényegében sok helyen csak formálisan volt bevezetve),⁹ viszont 2011-ben már teljeskörűen működött, ennek ellenére a két évben közreadott magyar végzési arány nagyjából azonos. Úgy tűnik a kreditrendszer bevezetése 2011-ig nem befolyásolta a hazai lemorzsolódást¹⁰ (vagy a magyar adatközlés nem volt igazán megalapozott).

A hazai lemorzsolódás jellemzői

A hazai felsőoktatási statisztika¹¹ nem közöl adatokat a felsőoktatási lemorzsolódásról. Ugyanakkor a FIR adatbázisban léteznek lemorzsolódási adatok. Erről több tanulmány megjelent.

Demcsákné Ódor és Huszárik (2020) a 2009/10-es, 2010/11-es és 2011/12-es tanévben kezdett hallgatók adataira építve abban foglalja össze a hazai felsőoktatás lemorzsolódásának jellemzőit, hogy „Az alapképzések szintjén a megkezdett hallgatói tanulmányoknak több mint a harmada (36–39%), abszolutórium nélkül, vagyis lemorzsolódással zárul, és alig több mint a fele (52–53%) jut el legalább az abszolutóriumig, vagyis sikeresen fejeződik be.” (Demcsákné Ódor és Huszárik, 2020. 10.)

Demcsákné Ódor és Huszárik (2020. 10–11.) néhány fontos megállapítást fogalmaz meg a lemorzsolódási elemzések nyomán, amelyek közül néhányat érdemes kiemelni:

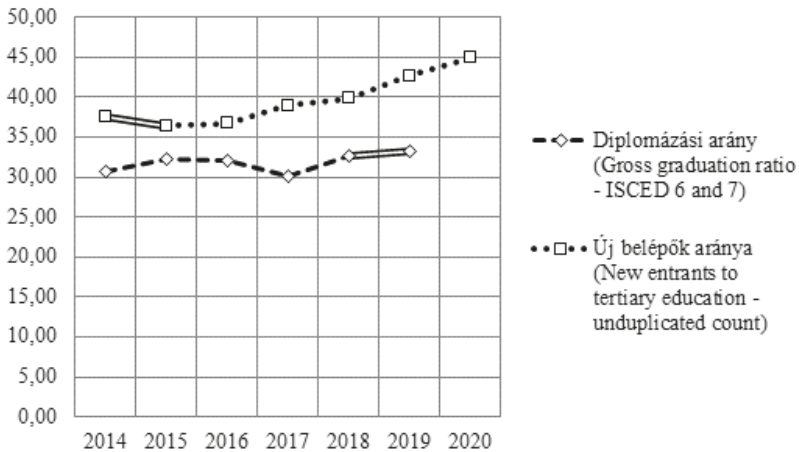
- A lemorzsolódási sorrend a képzési szintek között: legmagasabb az alapképzésben, majd az osztatlan képzés következik, és a legkisebb a mesterképzés esetében (10. o.).
- Az osztatlan képzések esetében a tanulmányok 32–36%-a abszolutórium nélkül, vagyis lemorzsolódással zárul, és 45–53%-a jut el legalább az abszolutóriumig (10. o.). Ezen belül a legnagyobb a lemorzsolódás a jogi képzés esetében (41–46%), a legkisebb a művészeti képzéseken (8–12%) (11. o.).
- „A képzési területek közül az országos átlaghoz képest magas a lemorzsolódás az informatika területek képzésein (25–28%), továbbá meghaladja az országos átlagot az agrár, a gazdaságtudományok és a műszaki területeken is (19–22%, 20–23%, 20–23%). Jóval az országos átlag alatti a természettudomány képzési területen (9–13%) és a pedagógusképzés egyetlen gyógypedagógus képzésén (9–14%), továbbá alacsony a művészet képzési területen is (12–19%).” (11. o.)

A lemorzsolódásról több képzési területet illetően jelent meg tanulmány, amelyek alapján néhány képzési területi adatot bemutat a mellékletben található „Néhány hazai képzési terület lemorzsolódási adatai” című 8. számú táblázat.

Ha képet akarunk alkotni a hazai lemorzsolódás elmúlt évekbeli alakulásáról, akkor a végzési arány és a belépési arány összevetése nyújt erre némi lehetőséget, ami azt

Mindkét évben igen gyenge áthaladási adat jellemezte Magyarországot. 2005-ben az adatközlő országok között az Egyesült Államokat és Új-Zélandot megelőzve a leggyengébbek között találjuk, 2011-ben pedig a leggyengébb teljesítési hányad jellemezte a hazai felsőoktatást. Hozzá kell tenni, hogy az egyes országok esetében a mérés nem minden esetben azonos (ld. a mellékletben a teljesítési [befejezési] ráta adatokat bemutató 4. és 5. táblázatokat). Mindenesetre a magyar keresztmetszeti módszerrel mért áthaladási érték a hasonló módszerrel mérő országok között is a leggyengébb.

mutatja, hogy a 2010-es évek végén a belépési arány növekedése ellenére a végzési arány állandónak vagy nagyon enyhén növekvőnek mutatkozik (6. ábra). Ebből azonban csak nagyon óvatosan lehet a tanulmányi sikeresség növekedésére következtetni az adatok strukturális különbségei és a végzési idő változásai ismeretének hiánya miatt. Feltételezve ennek a struktúrának és a végzési idő átlagos hosszának változatlanágát, úgy tűnik, javult a végzési arány (a 6. ábrán kettős vonallal jelölt adatok négy éves átlagos végzési időt feltételezve készültek).



6. ábra. A diplomázási arány (bruttó végzési arány) és az új belépők arányának alakulása Magyarországon, 2014–2020 – kettős vonallal jelölve a 2014-es évfolyam kezdési és elméleti végzési arányait

Forrás: UNESCO-adatok alapján saját szerkesztés

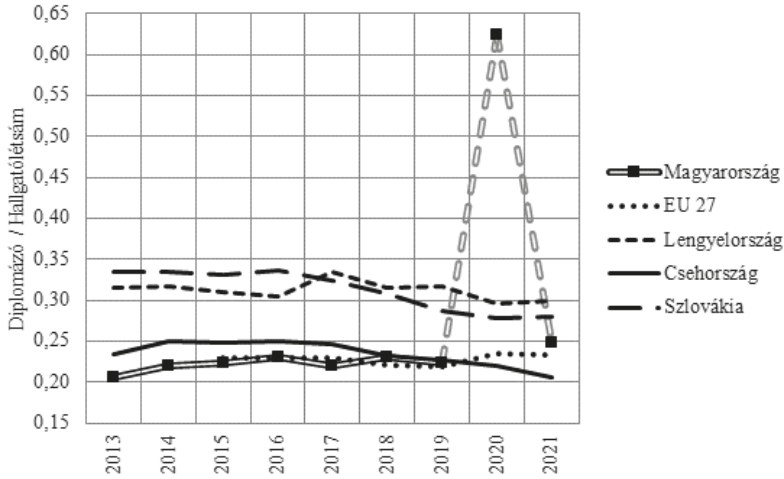
Megjegyzés: (1) A végzési illetve belépési arány a releváns korosztálynak a becsült arányát jelenti, amely várhatóan életében legalább egyszer diplomát szerez illetve be fog lépni egy bizonyos szintű (itt az ISCED 6 és 7) oktatásba.

(2) A 2020-as diplomázási arány nincs feltüntetve, mert a nyelvvizsga-követelmény visszamenőleges feloldása miatt irréalisan magas annak értéke.

Úgy tűnik, hogy a hazai lemorzsolódásban némi pozitív elmozdulást lehet tapasztalni a 2010-es évek végén.

Egy St. Aubyn és szerzőtársai által alkalmazott mutatószám segítségével is képet alkothatunk a felsőoktatási lemorzsolódás hosszabb távú alakulásáról, nevezetesen a diplomázók és a hallgatók létszámának hányadosával (*graduates by education level tertiary education per students enrolled in tertiary education*) (St. Aubyn és mtsai, 2009) (7. ábra).

Az ábrán 2021-ben egy radikális ugrást lehet tapasztalni a nyelvvizsga hiányában kiadott diplomák miatt, amiből még 2021-re is maradt némi növekedés. Mindenesetre a 2021-es kiugrástól eltekintve is az látszik, hogy a hazai felsőoktatás kibocsátásának intenzitása növekedett, amiből a lemorzsolódás csökkenésére lehet következtetni (azonos képzési és kibocsátási struktúrát feltételezve), miközben a V4 többi országában inkább csökkenést látunk. De azt is észre kell venni, hogy a javulás ellenére elmarad a lengyel és a szlovák mutatóktól.



7. ábra. A diplomás-hallgatólétszám arány alakulása 2013–2021 között Magyarországon, a V4 országokban, és az EU-27 átlag

Forrás: saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

Megjegyzés: a 2020-as a nyelvvizsga-követelmény visszamenőleges eltörlése miatt megugrott érték szaggatott vonallal jelölve.

Befejezésül

A hazai felsőoktatási statisztika nem közöl adatokat a felsőoktatási lemorzsolódásról. Ugyanakkor a FIR adatbázis alapján készült tanulmányok viszonylag magas lemorzsolódásról tanúskodnak. Ezek szerint az alapképzésben a hallgatók alig több mint a fele (52–53%) jut el az abszolutóriumig, de a 2010-es évek vége a lemorzsolódásban némi pozitív elmozdulást mutat.

A felsőoktatás tömegesedésével bekerülő egyre nagyobb számú és szocioökonómiai háttérét tekintve egyre sokszínűbb hallgató nyomán tapasztalható megnövekedett lemorzsolódás jelentős kihívást jelentett mind az intézmények, mind a kormányzati felsőoktatáspolitikák számára, és egyben jelentős kutatási témát nyújtott a nevelésszociológiai és az oktatáskutatás számára. Az Európai Unió 2020-ban záruló stratégiája, amely a diplomás arány növelését tűzte ki, többek között célul előtérbe helyezte a lemorzsolódás csökkentését (Tegyük hozzá, hogy a 2021-2027-es stratégia a diplomás arány további növelését célozza, amely a lemorzsolódás csökkentésének problémáját továbbra is napirenden fogja tartani).

Ebben az írásban a lemorzsolódás makroelemzésével foglalkoztunk, rámutatva, hogy az szorosan összefügg a nemzeti PISA-eredményekkel, a felsőoktatás kondícióival és a hallgató-oktató aránnyal, ami a lemorzsolódásban a kormányzati és az intézményi oktatáspolitikai felelősségére hívja fel a figyelmet (ld. erről Polónyi, 2021).

A hazai felsőoktatásban a lemorzsolódás az utóbbi időben csökkenni látszik, azonban ennek értékelésekor észre kell vennünk, hogy részint a hazai felsőoktatás-politika elmúlt tíz évét egy elitista létszámviasszafogás jellemezte, részint a javulás ellenére is elmaradnak a lengyel vagy a szlovák mutatóktól.

Befejezésül érdemes hozzátenni, hogy a felsőoktatási sikeres befejezés növelésének egyik alapvető feltétele a tisztánlátás, a lemorzsolódási adatok és azok trendjének ismerete, ami a hazai felsőoktatási statisztika fejlesztését kívánja meg.

Melléklet

3. táblázat. A felsőoktatási lemorzsolódás elérhető mérőszámai országokként

	Nemzeti statisztika				UNESCO	OECD				
	Time to degree	Retention rate	Completion rate true cohort	Completion rate cross section	Graduation rate	Drop out rate	Completion rate ISCED 5A true cohort	Completion rate ISCED 5A cross section	Completion rate ISCED 5 true cohort	Completion rate ISCED 5 cross section
Horvátország					X					
Ciprus					X					
Csehország	X				X		X		X	
Dánia	X			X	X	X	X		X	
Anglia		X	X		X	X		X		X
Észtország					X					
Finnország	X	X			X	X	X		X	
Flandria	X		X		X	X	X		X	
Franciaország			X		X	X	X		X	
Németország	X		X		X	X				
Görögország					X					
Magyarország					X			X		X
Izland			X			X				
Írország		X			X					
Olaszország					X					
Litvánia					X					
Macedónia					X					
Montenegró										
Hollandia	X	X	X		X	X	X		X	
Norvégia			X		X	X	X		X	
Lengyelország					X	X		X		X
Portugália					X	X		X		X
Románia					X					
Szerbia										
Szlovákia					X	X				
Szlovénia					X	X				
Spanyolország	X	X			X	X		X		
Svédország		X	X		X	X	X		X	
Svájc			X		X					
Törökország					X			X		X

Forrás: Vossensteyn és mtsai, 2015 alapján

4. táblázat. Teljesítési (befejezési) ráta 2005

	Method	Year used for new entrants		Tertiary education	
		5A	5B	Completion rates (at least first 5B or 5A programme) 1	Leaving without tertiary qualification
USA	True cohort	1999	2002	47	53
Új-Zéland	True cohort	1998	1998	54	46
Magyarország	Cross-section	2001–04	2004–05	55	45
Mexikó	Cross-section	2002–03	2004–05	61	39
Észtország	Cross-section	2003	2003	63	37
Egy. Királyság	Cross-section	2003–04	2003–04	64	36
Lengyelország	Cross-section	2001–04	2003–04	64	36
Norvégia	True cohort	1994–95	1994–95	65	35
Szlovénia	Cross-section	2001–02	2001–02	65	35
Portugália	Cross-section	2001–06	2004	69	31
Svédország	True cohort	1995–96	1995–96	69	31
Izland	True cohort	1996–97	1996–97	70	30
Szlovákia	Cross-section	2000–03	2003–04	70	30
Hollandia	True cohort	1997–98	1997–98	71	29
Kanada (Quebec)	True cohort	2000	2000	72	28
Finnország	True cohort	1995	1995	72	28
Németország	Cross-section	2001–02	2003–04	77	23
Oroszország	Cross-section	2001–02	2002–03	77	23
Franciaország	True cohort	1996–2003	1996–2003	79	21
Belgium (Fl.)	Cross-section	1998–2001	2003–04	82	18
Dánia	True cohort	1995–96	1995–96	85	15
Japán	Cross-section	2000&2002	2004	90	10

Forrás: Education at a Glance 2008

5. táblázat. Teljesítési (befejezési) ráta 2011

	Módszer	Az új belépés éve		Felsőoktatás (tertiary education)	
		5A	5B	Completion rates / Teljesítési arány (legalább az első 5B vagy 5A program befejezése) /1/	Not graduated from tertiary education / Nem végzett a felsőoktatásban (100-X/1/)
Magyarország	Cross-section	2006–07 / 2009–10	2009–10	53	47
USA	Longitudinal survey	2003–04	2003–04	53	47
Svédország	True cohort	2002–03	2002–03	53	47
Norvégia	True cohort	1999–2000	1999–2000	59	41
Új-Zéland	True cohort	2004	2004	59	41
Lengyelország	Cross-section	2006–09	2008–09	62	38
Mexikó	Cross-section	2007–08	2009–10	66	34
Portugália	Cross-section	2006–10	2009	67	33
Szlovákia	Cross-section	2006–09	2008–10	71	29
Egyesült Királyság	Cross-section	2007–08	2007–08	72	28
Csehország	True cohort (ISCED 5A), cross-section (ISCED 5B)	2001	2001	72	28
Hollandia	True cohort	2003–04		72	28
Belgium (Fl.)	True cohort	2007–08	2007-08	73	27
Törökország	Cross-section	2007–08	2009-10	75	25
Finnország	True cohort	2000		76	24
Franciaország	Longitudinal survey	2002–09	2002–09	80	20
Dánia	True cohort	2000–01	2000–01	81	19
Japán	Cross-section	2004–06	2008	90	10

Forrás: Education at a Glance 2013

6. táblázat. A többletényező korrelációanalízisbe bevont változók

		BSC befejezési arány (%) (Completion rates of full-time students, by bachelor's) 2020	Diplomázási arány (First-time graduates from the Bachelor's or equivalent level) 2020	PISA read 2018	Hallgató/oktató 2020	Felsőoktatási kiadás az egy főre jutó GDP arányában 2019	Kormányzati felsőoktatási támogatás az egy főre jutó GDP arányában 2016
1	Ausztrália	26	51,03	503		39,51	17,83
2	Ausztria	33	23,96	484	14	36,72	36,24
3	Belgium	32	46,84	493	19	38,85	32,21
4	Columbia	12	19,68	412	27	28,5	20,7
5	Csehország		29,89	490	16	40,63	20,34
6	Dánia		45,03	501	16	36,91	43,13
7	Egyesült Kir.	69	46,66	504	13	62,17	37,99
8	Észtország	43	30,50	523	12	44,19	36,92
9	Finnország	46	39,70	520	14	36,03	33,93
10	Franciaország	36		493	17	37,16	31,62
11	Hollandia	29	43,54	485	15	35,4	35,78
12	Izrael	61	29,98	470		31,69	18,18
13	Kanada	47	34,85	520		46,52	31,44
14	Lengyelország	50	32,86	512	13	38,63	25,41
15	Litvánia	59	46,66	479	15	28,64	17,99
16	Luxemburg		7,58	470	5	44,4	42,76
17	Magyarország		39,81	476	11	36,13	25,41
18	Németország		31,08	498	12	35,23	33,58
19	Norvégia	49	38,93	499	9	43,58	39,82
20	Olaszország	21	29,46	476	21	27,44	24,33
21	Portugália	38	36,76	492	15	34,12	26,91
22	Spanyolország	37	34,88		13	32,78	21,82
23	Svájc	39	39,65	484	14		37,41
24	Svédország	33	20,34	506	10	47,7	43,25
25	Szlovákia		25,83	458	11	39,88	27,6

		BSC befejezési arány (%) (Completion rates of full-time students, by bachelor's) 2020	Diplomázási arány (First-time graduates from the Bachelor's or equivalent level) 2020	PISA read 2018	Hallgató/oktató 2020	Felsőoktatási kiadás az egy főre jutó GDP arányában 2019	Kormányzati felsőoktatási támogatás az egy főre jutó GDP arányában 2016
26	Szlovénia	38	34,97	495	14	37,55	24,33
27	Törökország		33,50	466	22	34,83	35,28
28	Új-Zéland	33	43,77	506	16	41,45	25,26
29	USA	49		505	13	55,43	19,43

Források:

BSC befejezési arány (%): Completion rates of full-time students, by bachelor's. Educatio et a Glance 2022 (B5.1 táblázat)

Diplomázási arány: First-time graduates from the Bachelor's or equivalent level 2020 <https://stats.oecd.org/>
PISA olvasásértés eredmény: OECD PISA adatbázis <https://data.oecd.org/pisa/>

Hallgató-oktató arány: Ratio of students to teaching staff. OECDstat <https://stats.oecd.org>

Fajlagos felsőoktatási kiadás: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student relative to GDP per capita. OECDstat <https://stats.oecd.org>

Fajlagos felsőoktatási kormányzati kiadás: Government expenditure per student, tertiary (% of GDP per capita) <https://data.worldbank.org/indicator/>

Megjegyzés:

- valamennyi adatból a rendelkezésre álló legfrissebbet használtuk fel
- a legfeljebb csak egy adathiánnyal rendelkező OECD adatközlő ország (a bemutatott hat adatból legalább öt adatot közlő OECD ország)

7. táblázat. A többtényezős korrelációanalízis eredménye

	Befejezési arány az elméleti elvégzési idő alatt BSC szinten (2020)	Diplomázási arány (BSC) 2020	PISA 2018 reading	Hallgató /oktató arány (2020)	Egy hallgatóra jutó felsőoktatási kiadás a GDP arányában (2019)	Kormányzati felsőoktatási támogatás az egy főre jutó GDP arányában 2016
Befejezési arány BSC szinten (2020)	1					
Diplomázási arány (BSC) 2020	0,3093	1				
PISA 2018 reading	0,4323	0,4112	1			
Hallgató-oktató arány (2020)	-0,6537	0,1692	-0,4749	1		
Egy hallgatóra eső felsőoktatási kiadás az egy főre jutó GDP arányában (2019)	0,4598	0,0520	0,4989	-0,4891	1	
Kormányzati felsőoktatási támogatás az egy főre jutó GDP arányában 2016	0,0627	-0,1726	0,2575	-0,3799	0,3593	1

Forrás: saját számítás

8. táblázat. Néhány hazai képzési terület lemorzsolódási adatai

	Sikeres befejezés	Lemorzsolódás	Egyéb (képzést váltott, még nem végzett)	Forrás
Műszaki képzések	41,60%	39,60%	18,80%	Harkányi (2018) Hosznayák (2018b)
Nem műszaki képzések	53,50%	33,60%	13,0%	
Építészmérnök	40,52%	42,37%	17,12%	
Építőmérnök	40,14%	50,25%	9,62%	
Gépészmérnök	41,13%	49,72%	9,14%	
Járműmérnök	34,65%	57,37%	7,98%	
Vegyészmérnök	61,03%	36,70%		
Villamosmérnök	41,16%	51,01%	7,82%	
Gyógyszerész (osztatlan)	71,49%	21,09%	7,49%	Hosznayák (2018c)
Fogorvos (osztatlan)	69,62%	23,31%	7,07%	
Általános orvos (osztatlan)	68,03%	29,99%		
Andragógia	66,19%	28,85%		Hosznayák (2019b)
Anglisztika	53,97%	41,76%		
Magyar	59,04%	37,45%		
Történelem	57,68%	38,75%		
Pedagógia	54,63%	41,65%		
Szociálpedagógia	61,30%	31,73%	6,96%	
Szociológia	54,56%	41,16%		
Politikatudományok	57,50%	37,71%		
Biológia	45,16%	50,68%		Hosznayák (2019b)
Fizika	41,91%	54,71%		
Kémia	45,77%	51,00%		
Matematika	42,77%	52,49%		
Kertészmérnöki	41,15%	51,21%	7,65%	Hosznayák (2019b)
Mezőgazdasági mérnöki	46,98%	42,67%	10,35%	
Gazdálkodási és menedzsment	50,42%	39,55%	10,03%	Hosznayák (2018a)
Pénzügy és számvitel	55,47%	35,17%	9,36%	

Az adatok forrása a FIR 2018. 05. 24-i állapota, a képzések kezdete 2006. 08. 01-i vagy azután beiskoláztattak

Irodalom

- Bowen, W. G. (2012). *The 'Cost Disease' in Higher Education: Is Technology the Answer?* Stanford University ITHAKA. <https://sites.tufts.edu/strategicplan/files/2012/10/ITHAKA-TheCostDiseaseinHigherEducation.pdf> Letöltés 2023. 04. 15.
- Cohodes, S. & Goodman, J. (2012). *First Degree Earns: The Impact of College Quality on College Completion Rates*. HKS Faculty Research Working Paper Series RWP12-033, John F. Kennedy School of Government, Harvard University. <https://dash.harvard.edu/handle/1/9396433>
- Cruz-Campos, J.-C., Victoria-Maldonado, J.-J., Martínez-Domingo, J.-A. & Campos-Soto, M.-N. (2023). Causes of academic dropout in higher education in Andalusia and proposals for its prevention at university: A systematic review. *Frontiers*. DOI: 10.3389/feduc.2023.1130952 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1130952/full> Utolsó letöltés: 2023. 05. 12.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van den Brink, M. H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. Tier Working Paper Series. *Educational Research Review*, (april). DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Demcsákné Ódor, Zs. & Huszárík, P. (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban*. Összefoglaló tanulmány. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_VIZSGALAT_tanulmany.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Education at a Glance 2008 (2008). *OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2008-en
- Education at a Glance 2013 (2013). *OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2013-en
- Harkányi, A. M. (2018). Lemorzsolódás a műszaki képzési területen a 2016-os Felsőoktatási Pályakövetés kutatás alapján. *Felsőoktatási elemzési jelentések*, 3, 15-18. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_3.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Horváth, K. & Tóth, I. (2021). *Lemorzsolódáskutatás az ELTE Bölcsészettudományi Karán*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hosznayák, A. (2018a). A gazdaságtudományok képzési terület hallgatóinak képzési és munkaerőpiaci jellemzői adminisztratív adatok elemzésének tükrében. *Felsőoktatási elemzési jelentések*, 2, 9-16. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_2.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Hosznayák, A. (2019a). A bölcsészettudomány és a társadalomtudomány képzési terület hallgatóinak képzési és munkaerőpiaci jellemzői adminisztratív adatok elemzésének tükrében. *Felsőoktatási elemzési jelentések*, 1, 3-15. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2019_1.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Hosznayák, A. (2019b). Az agrár és a természettudomány képzési terület hallgatóinak képzési és munkaerőpiaci jellemzői adminisztratív adatok elemzésének tükrében. *Felsőoktatási elemzési jelentések*, 2, 4-15. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2019_2.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Hosznayák, A. (2018b). A műszaki képzési terület hallgatóinak képzési és munkaerőpiaci jellemzői adminisztratív adatok elemzésének tükrében. *Felsőoktatási elemzési jelentések*, 3, 7-14. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_3.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Hosznayák, A. (2018c). Az orvos- és egészségügyi képzési terület hallgatóinak képzési és munkaerőpiaci jellemzői adminisztratív adatok elemzésének tükrében. *Felsőoktatási elemzési jelentések*, 4, 7-12. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_4.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Johnstone, B. (2003). Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Czech Sociological Review*, 39(3), 351-374. DOI: 10.13060/00380288.2003.39.3.04
- Kaiser, F., Jongbloed, B., Unger, M. & Zeeman, N. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe Annex 4: National Study Success Profiles European Union, Luxembourg*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/12be15b0-0dce-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1 Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Kehm, B., Larsen, M. L. & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147-164. DOI: 10.1556/063.9.2019.1.18
- McDonald, G. (2013). Does Size Matter? The Impact of Student-Staff Ratios. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(6), 652-667. DOI: 10.1080/1360080x.2013.844668
- Murdoch, J., Kamanzi, P. C. & Doray, P. (2011). *The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03323315.2011.569142> Utolsó letöltés: 2023. 5. 10. DOI: 10.1080/03323315.2011.569142
- Polónyi, I. (2021). Felsőoktatási lemorzsolódás – oktatáspolitikai összefüggések. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD.
- Polónyi I. (2020). Lefelé az alagsorba. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 3-19. DOI: 10.14232/iskkult.2020.4-5.3

- Polónyi, I. (2019). Versenyben a felzárkózásért. *Educatio*, 28(1), 3–20. DOI: [10.1556/2063.28.2019.1.1](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.1)
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2018, szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Kiadó.
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021, szerk.). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1, 64–85. DOI: [10.1007/bf02214313](https://doi.org/10.1007/bf02214313)
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38–62. DOI: [10.1007/bf02282469](https://doi.org/10.1007/bf02282469)
- Szítás J. (2003). *A kreditrendszer kialakulása a felsőoktatásban, bevezetése Magyarországon, hasznosítható tapasztalatok a szakképzés számára*. file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dr_Szitas_2003-1.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 12.
- Szunyogh, Zs., Csernyák, M. N. & Zaláné Olbrich, A. (2004). *Felsőoktatás és felsőoktatáskutatás*. KSH.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226922461.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001)
- Tinto, V. (2002). *Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots. Prepared for presentation at Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsecondary Education*. The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, October 23-25, 2002. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/45026/419Tinto.pdf?sequence=4&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2023. 05. 03.
- Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B., Wollscheid, S., Kaiser, F. & Cremonini, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Main Report European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deeebf5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1> Utolsó letöltés: 2021. 04. 04.
- Yılmaz, T. & Adnan M. A. (2022). Ruhi SarpkayaCase Study on University Dropout: Perspectives from Education Faculty Students and Academicians. *Research in Educational Administration & Leadership*, 7(3), 519–559.

Jegyzetek

- ¹ A lemorzsolódás központi és intézményi oktatáspolitikai kapcsolatairól ld. Polónyi (2021), amelynek néhány része, így a lemorzsolódás mérőszámai és a hazai lemorzsolódási helyzet egy része ebben a tanulmányban is megjelenik.
- ² Az Education et a Glance 2013., 2016., 2019., és 2022. évi kiadványában az első két alkalommal az A indikátorok (A4.2 majd A9.1), majd a B indikátorok (B5.1) között találjuk a *completion rate* értékeit.
- ³ Mindkét évben Belgium esetében a flamand és a francia közösségre külön-külön van adat (amelyek közül a flamandot vettük figyelembe), így valójában 21 ország és két belgiumi közösség, illetve 23 országra és két belgiumi közösségre vannak adatok.
- ⁴ Definíciója: „Az elsőfokú felsőfokú képzéseken (6. és 7. ISCED-szinten) végzettek száma a leggyakoribb elsőfokú képzés elméleti végzettségű népesség százalékában kifejezve.” http://data.uis.unesco.org/OECDStat_Metadata/ShowMetadata.ashx?Dataset=NATMON_DS&Coords=%5bNATMON_IND%5d.%5bG-GR_6T7%5d&ShowOnWeb=true&Lang=en Utolsó letöltés: 2023. 06. 05.
- ⁵ <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120#>
- ⁶ <https://stats.oecd.org/>
- ⁷ Meg kell jegyezni, hogy a 2020-as magyar adatot elhagytuk az elemzésből, mert a nyelvvizsgaamnesztia nyomán nagy számban kiadott diploma eltorzította a 2020-as hazai adatot.
- ⁸ <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>
- ⁹ „[A] magyar felsőoktatás 2003. szeptemberére [jutott] oda, hogy az országos, az ECTS-re épülő kreditrendszer bevezetése (legalább formálisan) valamennyi állami, ill. állami engedéllyel rendelkező felsőfokú alapképzést folytató intézményben megtörtént” (Szítás, 2003. 3.)

¹⁰ Pedig a KSH egyik kiadványa a kreditrendszer bevezetésének nyomán a diplomaszerezési idő meghosszabbodásáról írt (Szunyogh és mtsai, 2004), és több kutatás is azt mutatja, hogy a kreditrendszer bevezetése megnövelte a diplomaszerezési időt (ld. pl. Horváth és Tóth, 2021).

¹¹ https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak

Absztrakt

A felsőoktatási lemorzsolódás kutatása e képzési szint tömegesedése nyomán a hatvanas évek vége, hetvenes évek eleje körül kezdődött. A felsőoktatási lemorzsolódás kutatásának 21. századi „reneszánszát” – vagy legalábbis újabb lendületét – az EU 2020-as stratégiája hozta el.

Ebben az írásban – a lemorzsolódás mérőszámainak áttekintését követően – néhány makroelemzést mutatunk be, a lemorzsolódás összefüggését vizsgáljuk a PISA eredményekkel, a hallgató-oktató aránnyal, valamint a fajlagos (egy hallgatóra vetített) felsőoktatási kiadásokkal és (kormányzati) támogatással az OECD-országok halmazán. Végül pedig a felsőoktatási lemorzsolódás hazai jellemzőire vetünk egy pillantást. Az elemzés rámutat arra, hogy a felsőoktatási lemorzsolódás szorosan összefügg a nemzeti PISA eredményekkel, a felsőoktatás kondícióival és a hallgató-oktató aránnyal, ami a lemorzsolódás alakulásában a kormányzati és az intézményi oktatáspolitikai felelősségére hívja fel a figyelmet. A nemzetközi vizsgálatot követően a hazai felsőoktatási lemorzsolódás rövid elemzése azt mutatja, hogy az áthaladás sikeressége az utóbbi időben javulni látszik, azonban ennek értékelésekor észre kell vennünk, hogy részint a hazai felsőoktatáspolitikai elmúlt tíz évét egy elitista létszámviszartartás jellemezte, részint a javulás ellenére is elmaradnak például a lengyel vagy a szlovák mutatóktól.

Kulcsszavak: a lemorzsolódás kapcsolata a PISA eredményekkel, lemorzsolódás és a hallgató-oktató arány, lemorzsolódás és a felsőoktatási kondíciók