

## „Ilyenkor megkérdőjelezem magamat, hogy tényleg jó helyen vagyok-e” – Az episztemikus érzelmek és a hallgatói lemorzsolódás lehetséges összefüggéseinek vizsgálata

Szabóné Pongrácz Petra – Ladnai Attiláné  
Széchenyi István Egyetem, Győr – MATE Kaposvári Campus, Kaposvár

### Bevezetés

A felsőoktatásban tanuló hallgatók lemorzsolódásának kérdésköre kapcsán elmondható, hogy minden intézmény érintett lehet. A háttértényezők egy fontos dimenziójaként rajzolódik ki a hallgatói jóllét, melybe beletartozik a tanulmányi életúttal való elégedettség is. Az érzelmek oldaláról közelítve pedig elmondható, hogy azok alapvető szerepet játszanak a tanulási folyamatokban, így közvetetten a szubjektív jóllétet is alakítják. A 2023/24-es tanévben végzett kutatásunk középpontjában az érzelmek egy speciális területének, az episztemikus érzelmeknek a feltárása állt. Az eredmények vizsgálata segítheti a tanulmányi életutakban leginkább akadályként megjelenő episztemikus érzelmek azonosítását, melyek nem csupán hallgatói, hanem oktatói oldalról is hatékony beavatkozási pontokra mutathatnak rá.

### 1. Szakirodalmi áttekintés

#### 1.1. Lemorzsolódás – köznevelési rendszer

A lemorzsolódás témakörének vizsgálata nem újkeletű, ám a korábbi évtizedekben a téma nem elsősorban a felsőoktatás, hanem sokkal inkább a középfokú oktatás kapcsán került középpontba. Néhány, elsődlegesen a köznevelési kontextusban előkerülő fogalom tanulmányunkban való tárgyalása azonban a témánk szempontjából is fontossá és hasznosíthatóvá válhat.

Ilyen lehet elsőként az iskolai kudarc fogalma, melynek meghatározására nem igazán találhatunk egységes definíciót a nemzetközi szakirodalomban. Azokban az országokban, ahol csekély számú évismétléssel találkozhatunk, a fogalom általi fókusz az egyéni erőforrások mozgósításán, az egyéni haladási tempón, míg a szelektív értékelési rendszerű országokban inkább az évismétlés, valamint a lemorzsolódás számadatain van, ezek szolgálnak legfőbb magyarázó tényezővé (Szabó 1999, idézi Szabóné 2022).

Az évismétlés és a lemorzsolódás fogalmához szorosan kapcsolódik a korai iskolaelhagyás fogalma (ELS: Early School Leaving) is, mely elsősorban azon 18-24 éves fiatalokat vizsgálja, akiknek magyar viszonyok szerint sem szakiskolai végzettsége, sem érettségije nincs, valamint semmilyen oktatásban nem vesz részt (Mártonfi 2014).

A lemorzsolódás oki hátterének köznevelési rendszerben való vizsgálata néhány eredmény kiemelése által szintén kapcsolódási pontunk lehet. Az okok mögött a tanulmányi nehézségek mellett hangsúlyosan jelennek meg motivációval összefüggő, valamint konfliktushelyzetekhez kapcsolódó problématerületek is (Szekeres 2014). Figyelemfelkeltőek lehetnek Mayer (2006) gondolatai, aki szerint – bár ő elsősorban sajátos nevelési igényű tanulóakra fókuszál – a nehézségek jelentős hányada megfelelő kommunikációval, közösségi kapcsolódással orvosolható lenne. Véleménye szerint a megfelelő kapcsolati háló hozzájárulhat a nehézségek ellensúlyozásához, valamint segítheti a tanulót a megküzdésben is.

#### 1.2. Lemorzsolódás - felsőoktatás

Az elmúlt évek során a lemorzsolódás témakörének vizsgálatával már felsőoktatási kontextusban is egyre gyakrabban találkozhatunk. Mindez számos okra vezethető vissza, melyek közül az egyik talán az, hogy az Európai Unió által támogatott pályázatok

célkitűzéseikhez is illeszkedő témáról van szó (Miskolczi et al. 2018). Az EU2020 felsőoktatást is érintő céljai között szerepelt például a 30-34 év közötti korosztály 40%-ának felsőfokú végzettséggel való rendelkezése is (Molnár 2012). Tehát a tömegessé váló felsőoktatás minőségi indikátoraként is tekintenek rá (Szemerszki 2018), valamint gazdasági szempontból is fontos mutatóvá válik.

A lemorzsolódás felsőoktatási fogalmának meghatározásakor a fent tárgyalt köznevelési rendszerbeli nehézségekhez hasonlóan itt is kihívásokkal, kérdésekkel állhatunk szemben, melynek alapja lehet az is, hogy egyetemenként, karonként eltérő gyakorlatokkal találkozhatunk. Az OECD 2013-as adatforrása például nem is lemorzsolódási, hanem (sikeres) befejezési arányokat említ (Miskolczi et al. 2018).

A releváns szakirodalmi háttér feltárása során az is körvonalazódni látszik, hogy a hallgatói lemorzsolódás témaköréhez elsősorban nem szorososan annak jellegét feltáró empirikus munkák kapcsolódnak, hanem sokkal tágabb értelmezési keretek egy részeként (pl. pszichés és társas tényezők vizsgálata) jelenik meg a kérdéskör (Miskolczi et al. 2019).

Mindezek ellenére a legáltalánosabban megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy a lemorzsolódást azokra az esetekre értjük, mikor a beiratkozott hallgató végzettség nélkül hagyja el a felsőoktatást. Ehhez kapcsolódóan azonban más-más arányszámokkal találkozhatunk intézményi, szakos vagy országos szinten vizsgálódva is, hiszen előfordulhat, hogy a hallgató végez, csak nem abban az intézményben, ahol tanulmányait megkezdte, vagy nem azon a szakon, amire kezdetben beiratkozott (Szemerszki 2018).

Egy másik oldalról közelítve a számadatok mögé tekintő kvalitatív vizsgálatok rávilágíthatnak arra is, hogy a lemorzsolódásnak nem minden esetben „elszenvedői” az érintettek, hanem sok esetben tudatos döntések eredményeként tekinthetünk rá, mintegy hozzájárulva az egyéni életpálya későbbi sikerességéhez (Pusztai 2018).

E tanulmányunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé annak a sokoldalú szakirodalmi háttérnek a részletes tárgyalását, melyek a lemorzsolódás mögött álló okok feltérképezésére koncentráltak, de korábbi fejezetünkkel összhangban kiemelhető, hogy a köznevelési rendszerben feltárt problématerületek (pl. beilleszkedési nehézségek) mellett számos specifikus, hangsúlyosabban a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolható problématerületek (tájékozatlanság, felkészületlenség, anyagi nehézségek) is felszínre kerültek (Pusztai 2018).

### **1.3. Az érzelmek és a kognitív folyamatok kapcsolata**

Az elmúlt évtizedekben számos tudományág mellett a neveléstudományban is egyre hangsúlyosabbá váló területként jelent meg az érzelmek és a kognitív folyamatok kapcsolatának vizsgálata. Az érzelmek az információfeldolgozásban játszott szerepük által hatással lehetnek a tanulási folyamatok eredményességére, de közvetetten a tanulók és tanárok személyiségfejlődésére is.

Új nézőpontként jelenik meg az is, hogy az információfeldolgozás közben megjelenő érzelmekre nem „véletlenszerű”, cél és funkció nélküli kísérőként tekintünk, hanem a produktivitás szempontjából fontos és meghatározó tényezőként.

Az érzelmek a felsőoktatási tudományos környezetben, a hallgatói tanulmányi életútban is számos területen jelen vannak, melyek nem is feltétlenül tudatosan, de hatással vannak például a figyelemre, a motivációra vagy a tanulás közben használt stratégiákra is. Egy vizsgahelyzet kapcsán megjelenhet például a sikerben való reménykedés, a kudarcból való félelem, a nem megfelelő felkészültség miatti kétségbeesés, egy projektfeladat megoldása motiválhat vagy unalmat válthat ki, hozzájárulhat a flow érzéséhez, vagy épp a csalódottsághoz az állandóan felmerülő akadályok miatt. Az adott helyzetben megjelenő érzelmek pedig – legyenek azok akár pozitívak, akár negatívak – hatással lesznek a későbbi személyes eredményekre és fejlődésre is. A pozitív érzelmek hozzájárulhatnak a későbbi kreatív problémamegoldáshoz, a hatékony önszabályozáshoz, míg a tanulóssal, vizsgákkal kapcsolatos

negatív tapasztalások pedig befolyásolhatják a további tanulás eredményességét és akár lemorzsolódáshoz is vezethetnek (Pekrun–Stephens 2012).

#### 1.4. Episztemikus érzelmek

Az episztemikus érzelmek fogalmának gyökere filozófiai eredetű, és eredetileg olyan affektív állapotokra utal, melyek kritikai reflexióra, kutatásra motiválhatnak. Pekrun és Stephens (2012) olyan érzelmekként definiálja őket, melyek a tudáshoz, a tudás létrehozásához kapcsolódnak. Ezen érzelmek alapvetően az információfeldolgozás kognitív tulajdonságaiból fakadnak, melyet leginkább a kognitív inkongruenciát generáló, ellentmondásos információk váltanak ki. Kognitív inkongruencia keletkezik akkor, ha a feladat információi eltérnek az előzetes elvárásoktól, tudástól. Az ellentétes információval való találkozás a folyamatban lévő kognitív folyamat megszakításához, a figyelem váratlan információhoz való átirányításához, az információ mélyebb feltárásához és fokozottabb feldolgozáshoz vezet (Vogl et al. 2020).

A kognitív inkongruenciát előidéző feladatok számos episztemikus érzelmet válthatnak ki. Ilyen lehet például a zavarodottság, mikor a kognitív inkongruencia nem oldódik fel, vagy a frusztráció, mikor az inkongruencia feloldása lehetetlennek tűnik, vagy az öröm és az élvezet, amikor az inkongruencia feloldódásáról beszélhetünk (Pekrun–Stephens 2012; Silvia 2013, idézi Vogl et al. 2020).

## 2. Módszertan

A 2023/24-es tanévben végzett kutatásunk célja az volt, hogy egy pilotvizsgálat keretében feltárjuk, milyen episztemikus érzelmeket élnek át a felsőoktatásban részt vevő hallgatók. A hallgatók megkeresése kényelmi mintavétellel, majd hólabda módszerrel történt. Kvantitatív és kvalitatív elemeket is tartalmazó kutatásunk online kérdőíves felmérése két lépcsőben történt. Első körben az általunk kiválasztott és felsorolt tizenkét episztemikus érzelmek (kíváncsiság, zavar, bizonyosság, kétség, elégedettség, frusztráció, érdeklődés, áhítat, unalom, szkepticizmus, apátia, meglepetés) átélésének gyakoriságáról kérdeztük a hallgatókat (gyakorisági kérdőív), majd egy olyan tanulással, tudásszerzéssel kapcsolatos történet rövid leírására kértük őket, melyet episztemikus érzelmek előztek meg, jellemeztek vagy kísérték (narratív történetek). Különbféle tudományterületekről több mint 300 fő hallgatói kitöltés érkezett. Az adatok feldolgozása folyamatos, MAXQDA és SPSS programokkal, illetve szemantikai tartalomelemzéssel történik. Jelen tanulmány keretében az elsődleges feldolgozás néhány eredményét szeretnénk bemutatni.

## 3. Eredmények

### 3.1. A gyakorisági kérdőív eredményei

A tizenkét episztemikus érzelmek négyfokú Likert-skálán történő értékelésének két végpontján a mindig vagy majdnem mindig, valamint a ritkán élem át lehetséges válaszkategóriák álltak. A megkérdezettek közel kétharmada jelölte meg a gyakran átélt érzelmek sorában a bizonyosságot (73,5%), az elégedettséget (67,45%), a kíváncsiságot (64,95%) és az érdeklődést (62,6%), melyek a tanulási, ismeretszerzési motiváció szempontjából is fontosak.

A bizonyosság érzése akkor jelentkezik, mikor azt érezzük, hogy értjük, jól értjük az újonnan felmerülő dolgot, tehát összhangban van eddigi tudásunkkal, meggyőződésünkkel. Az önbizalomnak is egy fontos sarokköveként tekinthetünk rá. Az elégedettség érzése a tudásszerzés folyamatában leginkább a sikeres problémamegoldással vagy válaszkereséssel hozható összefüggésbe, a tudással kapcsolatos célok elérését jelenti. Az elégedettség érzése a szubjektív jóllét egyik fontos dimenziója, melyet nem csupán általánosan, az étellel való elégedettség viszonylatában és annak meghatározó elemei mentén értelmezhetünk, hanem akár az egyéni erőforrások (pl. fizikai vagy éppen mentális) mozgósításának képességén keresztül is (Ivony 2017). Az elégedettség egyfajta kompetenciaérzéssel is összekapcsolódik, melynek

pozitív hatása a további tanulási életútban is érezhetővé válhat. A kíváncsiság és az érdeklődés a tanulásra, a felderítésre, az új információk gyűjtésére, keresésre ösztönző episztemikus érzelmek, melyek egy témában való mélyebb elmerüléshez – és ezáltal akár a bizonyosság érzésének gyakoribb megtapasztalásához – járulnak hozzá. A belső tanulási motiváció fontos elemei, mely által a teljesítménnyel is fontos kapcsolatban állnak (Bekéné 2012).

A pozitív oldalon megjelenített érzelmek mellett említést kell tenni azokról az érzelmekről is, melyek átélése aktuálisan negatív érzésként definiálható, azonban a feldolgozásukhoz használt megküzdési stratégiák sokféleségei különböző tanulási életutakat vetíthetnek előre. A frusztráció a tudásszerző folyamatokban például akkor jelentkezik, mikor nehézségekbe ütközünk a tanulás vagy az aktuális információ feldolgozása során. A megkérdezett hallgatók fele (51,2%) gyakran tapasztalta ezt.

Az episztemikus érzelmek és a megküzdési stratégiák közötti kapcsolatot számos kutató (Pekrun–Stephens 2012) vizsgálta. Az érzelmek megküzdési stratégiák általi kezelése befolyásolhatja, hogy az egyének hogyan haladnak előre a tanulásban. Az olyan érzelmek, mint a kíváncsiság vagy a csodálkozás, általában proaktív megküzdési stratégiákhoz vezetnek, például a problémaelemzéshez, az információkereséshez vagy a kreatív problémamegoldáshoz. Ezek az érzelmek arra ösztönzik a tanulókat, hogy továbbra is elmélyüljenek a tanulási folyamatban és kitartsanak a céljaik mellett. A frusztráció, a bizonytalanság vagy a zavar, ambivalens hatással lehetnek a folyamatra. A problémacentrikus stratégiák alkalmazása általi megküzdés azon tanulók számára megoldás, akik képesek konstruktívan kezelni ezeket az érzelmeket, például azáltal, hogy új stratégiákat próbálnak ki, vagy segítséget kérnek, így sikeresen leküzdhetik a tanulás (vagy vizsgahelyzet) által keletkezett akadályokat. A negatív érzelmek maladaptív stratégiákhoz is vezethetnek, például a feladatok elkerüléséhez, a halogatáshoz vagy a tanulási helyzetből való visszahúzódáshoz.

A gyakorisági kérdőív kiemelt eredményei egyfajta kiindulási alapként szolgálhatnak ahhoz, hogy a narratív történetek kvalitatív adatai által mélyebb összefüggések, magyarázó elvek is felszínre kerülhessenek.

### 3.2. A narratív történetek elemzésének eredményei

A hallgatók által szabadon leírt történetek hosszúsága nagyon változatos képet mutatott. A pár sorban megjelenített gondolatokon keresztül egészen hosszú, kerek történetté formált elbeszélésekkel is találkozhattunk. A többszemponú elemzés első lépése a történetekben megemlített episztemikus érzelmek azonosítása volt. A megkérdezettek mintegy fele – egybecsengve a gyakorisági kérdőív eredményeivel – említette meg a történeti kontextusba ágyazott válaszai kapcsán a frusztrációt. A válaszok mintegy negyedében pedig megjelent az elégedettség és a kíváncsiság is.

Az elemzés szemantikai részében olyan tipikusnak mondható történettartalmak azonosítására került sor, melyek egy-egy jól körülhatárolható témakör, problématerület köré csoportosulnak, ezáltal pedig a hallgatók tanulmányi életútjának egyéni szempontból meghatározó elemére vagy akár mérföldkövére is rávilágíthatnak.

Ilyen tartalomként jelent meg például a középiskola után az egyetem újfajta munkarendje, követelményrendszere, a választott szak körüli kétségek, bizonytalanságok. *„Nagyon messze áll attól, amit elképzeltem, hogy tanulni fogok.”* *„Ilyenkor megkérdőjelezem magamat, hogy tényleg jó helyen vagyok.”* *„Ott ültem szeptemberben a padban, és azt se tudtam, mit keresek ott.”*

Egy adott tantárgy vagy egy vizsga teljesítése előtt számos frusztráló szituáció megjelenítésével találkozhattunk, melyekben több ízben megjelent a nagy mennyiségű tudásanyag rövid idő alatti megtanulásának a kihívása. *„A fejemben minden tananyag összekeveredett, ráadásul volt olyan, ami egyáltalán nem is érdekelt.”* *„...rengeteg anyag volt és kilátástalannak tűnt az egész.”*

Az újfajta tanulási környezethez való alkalmazkodásban (néha egy-egy kudarc vagy sikertelen teljesítés után) sok esetben újfajta tanulási technikák elsajátításának szükségességét, hatékonyabb tanulási módszerek keresését is megjelenítették a hallgatók. *„Már próbálkoztam minden fajta módszerrel, de nem igazán akartak összeállni a fejemben az összefüggések.”* *„Hogyan kell egyáltalán ennyi tömör anyag lényegét kiírni és megtanulni?”* *„Ez az eset rávilágított arra, hogy nem használtam olyan tanulási technikákat, amik eredményesek lettek volna számomra.”*

Az előzetes elvárásokkal szembeni tapasztalások mind pozitív, mind negatív színezetű élmények, történetek formájában is megjelentek. *„Az első néhány órát követően azonban ez máris megcáfolódott. Sokkal érdekesebbnek találtam az előadásokat...”* *„Kíváncsivá, érdeklődővé váltam, ez persze nagyon meglepett.”* *„A tanulás fogalma számomra szinte teljesen megváltozott, és ezért hálás vagyok a sorsnak.”* *„Az órák nagy része sokkal unalmasabb volt, mint amire számítottam.”*

Szintén vegyes érzések kerültek felszínre a tanórák témaköreivel, az előadások anyagaival kapcsolatban. Számos esetben az érdeklődés, a tudáséhség, de sok esetben épp az ellenkezői: az unalom és a motivátlanság jelentek meg. *„Szeretem ezt a tárgyat, érdekesnek, izgalmasnak tartom, kíváncsi vagyok rá.”* *„Bennem volt a vágy, hogy még többet tudást szerezzek a témával kapcsolatban.”* *„Nehezítette a tanulást, hogy számomra a tárgy tartalma unalmas és érdektelen volt.”*

A pozitív oldalon kell megemlíteni azokat az elbeszélésrészleteket melyben egy nehéznek, érdeklődéstől távol álló/vagy távol állónak gondolt tárgy tananyagának elsajátítása vagy a vizsgán való sikeres teljesítés nagyfokú elégedettség érzéssel párosult. *„Végül maga a vizsga jól sikerült, ami adott egy bizonyos mennyiségű elégedettséget.”*

### **3.3. Az eredmények a hallgatói jóllét tükrében**

Ha a tanulmányunk kiinduló gondolatai alapján a szubjektív jóllétre mint egyfajta védőfaktorra tekintünk a hallgatói lemorzsolódással szemben, akkor az eredmények vizsgálata e szempontból is hangsúlyos kell, hogy legyen. A korábbiak során kiemeltük, hogy a későbbi történések, cselekedetek szempontjából nem feltétlenül az érzelem előjele lehet az, ami leginkább meghatározó, hanem sokkal inkább az, hogy a negatív érzelmi töltetű eseményekhez milyen megküzdési stratégiák kapcsolódnak, hozzájárulnak-e a reziliens életutak alakulásához. A narratívákban leggyakrabban megjelenő megküzdési stratégiaként a problémamegoldó tervezéssel találkozhattunk. *„Azzal motiváltam magam, hogy nemsokára végzek, de ahhoz arra van szükség, hogy most koncentráljak a feladatra. Sikeres szigorlattal zártam a félévet.”* *A tanulás folyamán nagy hangsúlyt fektetek a tudatos tanulásra.”*

Egy másik stratégiaként jelenik meg az érzelmek és a viselkedés szabályozása. Olyan tartalmakban vált tetten érhetővé, mint például egy-egy negatív érzés legyőzésének élménye, az elkeseredés, kilátástalanság utáni „erőgyűjtés” vagy egy távlati cél irányába történő lépésről lépésre haladás *„...aztán erőt vettem magamon, és az önsajnálatt és a kifogások helyett azt mondtam, megcsinálom.”* *„Egyre nyugodtabb lettem, minél többet tudtam és készültem.”* *Úgy gondolom, ez a frusztráció kellett ahhoz, hogy minden reggel neki tudjak állni.”*

Egy másik fontos megküzdési stratégiaként jelent meg a társas támogatás keresése is, mely legtöbb esetben a szülőkhöz, csoporttársakhoz kapcsolódott. *„Bebizonyosodtam régi társammal, hogy kettőnk tanulása remekül működött.”* *„Pozitív csalódás, hogy az oktatók milyen közvetlenek és segítőkészek voltak a szaktársakkal együttesen.”*

Az episztemikus érzelmek szubjektív jólléttel kapcsolatos pozitív irányú összefüggései pedig leginkább a személyes fejlődésről szóló narratívákban rajzolódtak ki *„Azonban amikor valamit megértettem, és sikerült megtanulnom, és egyre több tudással rendelkeztem, úgy nőtt az érdeklődésem, önbizalmam is.”* *„Személyes fejlődésem szolgálta, hiszen megtanultam, hogy lehet hátráltató külső tényező, akkor sem fogom feladni.”*

## Összegzés

Az episztemikus érzelmek alapvető szerepet játszanak a felsőoktatásban tanulók tanulási folyamataiban. Ezen érzelmek oktatók által történő megfelelő kezelése, tudatos fejlesztése és a mindennapi oktatási gyakorlatba való integrálása elősegítheti a hatékonyabb tanulási folyamatot, valamint a tanulmányi eredmények minőségi javulását is. A hatékonyság és eredményesség pedig a hallgatói szubjektív jólétre is hatással lehet.

Az eddigi eredmények alapján úgy tűnik, hogy meglehetősen széles spektrumon szóródnak a pozitív és negatív érzelmeket kiváltó, oktatáshoz kapcsolható tevékenységek a hallgatói mintában. Ezeket tovább tanulmányozva, eredményeink változatos perspektívát kínálhatnak a tanulmányi életutakban leginkább akadályként megjelenő episztemikus érzelmek megértéséhez, az azokat kiváltó helyzetek kezeléséhez.

Kutatásunk eredményeit összefoglalva elmondható, hogy az oktatóknak kiemelt szerepe van abban, hogy segítsenek a hallgatóknak adaptív megküzdési stratégiák kialakításában, például az érzelmek tudatosításában és kezelésében. Ugyanakkor szükséges annak tudatosítása is (melyre számos történet is rámutat), hogy a negatív episztemikus érzelmek nem feltétlenül rosszak; megfelelő támogatással motiválhatják a tanulókat abban, hogy kitartsanak az eredeti tanulási céljaik mellett (természetesen elsődlegesen akkor, ha azok valódi intrinzik motivációból erednek). Az érzelemszabályozási képességek fejlesztése kulcsfontosságú a sikeres és hatékony tanulás, tudáselsajátítási folyamat, valamint az eredményes megküzdés szempontjából is.

**Irodalom**

- Bekéné Zelencz K. 2012. A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógia Szemle*, 9-10: 141–144.
- Ivony É. 2017. Szubjektív életminőség és érzelmi jóllét Magyarországon a gazdasági válság előtt és azt követően, európai kitekintéssel. *Statisztikai Szemle*, 95 (10), 997–1022.
- Mayer J. 2006. A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának kérdése. *Szakképzési Szemle*, 23. évf. 3. szám, 235–244.
- Mártonfi Gy. 2014. A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 2014/5, 77–90.
- Miskolczi P.–Bársony F.–Király G. 2018. Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28 (3-4), 87–105.
- Molnár B. 2012. A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. In: Buda A.–Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, 350–357.
- Pekrun, R.–Stephens, E. J. (2012). Academic Emotions. In: K. R. Harris –S. Graham, T. Urdan –S. Graham–J. M. Royer–M. Zeidner (eds.): *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington DC: American Psychological Association, 3–31.
- Pusztai G. 2018. Szerkesztői bevezető. In: Pusztai G.–Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Oktatókutatás a 21. században. 6. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 7–11.
- Szabóné Pongrácz P. 2022. *Szegregált oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében*. Pécs: Doktori PhD értekezés.
- Szekeres Á. 2014. *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. Kézirat. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis\_fiatalok\_lemorzsolodasa\_final.pdf (letöltve: 2024.11.22.)
- Szemerszki M. 2018. Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In: Pusztai G.–Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Oktatókutatás a 21. században. 6. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 15–27.
- Vogl, E.–Pekrun, R.–Murayama, K.–Loderer, K. 2020. Surprised – curious – confused: epistemic emotions and knowledge exploration. *Emotion*, 20 (4): 625–641.