

# A hallgatói sikerességet akadályozó tényezők és azok intervenciói

Készítette:

Az FSA támogatásával a Dunaújvárosi Egyetem vezetésével a Hallgatói Sikeresség  
Támogatása projekt keretében a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és  
a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

Budapest, 2016. május

## Tartalomjegyzék

1. Lemorzsolódás – definíciós kérdések.....	3
1.1. Egyéni szint.....	4
1.2. Intézményi szint.....	6
1.3. Nemzeti szint.....	8
1.4. Összefoglalás.....	9
2. A lemorzsolódás okai a hallgatói életpálya beosztását vizsgálva.....	10
2.1. Felvételi előtti időszak.....	10
2.1.1. Anyagi és szociális szempontok.....	11
2.1.2. Pszichológiai – társas szempontok.....	12
2.1.3. Tanulmányi – előrehaladási szempontok.....	15
2.1.4. Összegzés.....	20
2.2. Alapképzés és osztatlan képzés eleje.....	21
2.2.1. Anyagi szempontok.....	21
2.2.2. Pszichológiai – társas szempontok.....	22
2.2.3. Tanulmányi – előrehaladási szempontok.....	24
2.3. Alapképzés/osztatlan törzsidőszak.....	26
2.3.1. Anyagi szempontok.....	26
2.3.2. Pszichológiai – társas szempontok.....	28
2.3.3. Tanulmányi – előrehaladási.....	29
2.4. Alapképzés vége – Alapképzés és mesterképzés között.....	32
2.4.1. Anyagi szempontok.....	32
2.4.2. Pszichológiai – társas szempontok.....	33
2.4.3. Tanulmányi – előmeneteli szempontok.....	35
2.4.4. Összegzés.....	37
2.5. Mesterképzés eleje.....	39
2.5.1. Anyagi szempontok.....	39
2.5.2. Pszichológiai – társas.....	40
2.5.3. Tanulmányi – előrehaladási.....	40
2.5.4. Összegzés.....	42
2.6. Mesterképzés vége.....	43
2.6.1. Anyagi szempontok.....	43
2.6.2. Pszichológiai – társas szempontok.....	44
2.6.3. Tanulmányi – előrehaladási szempontok.....	46
2.6.4. Összefoglalás.....	47
2.7. Kitekintés.....	49

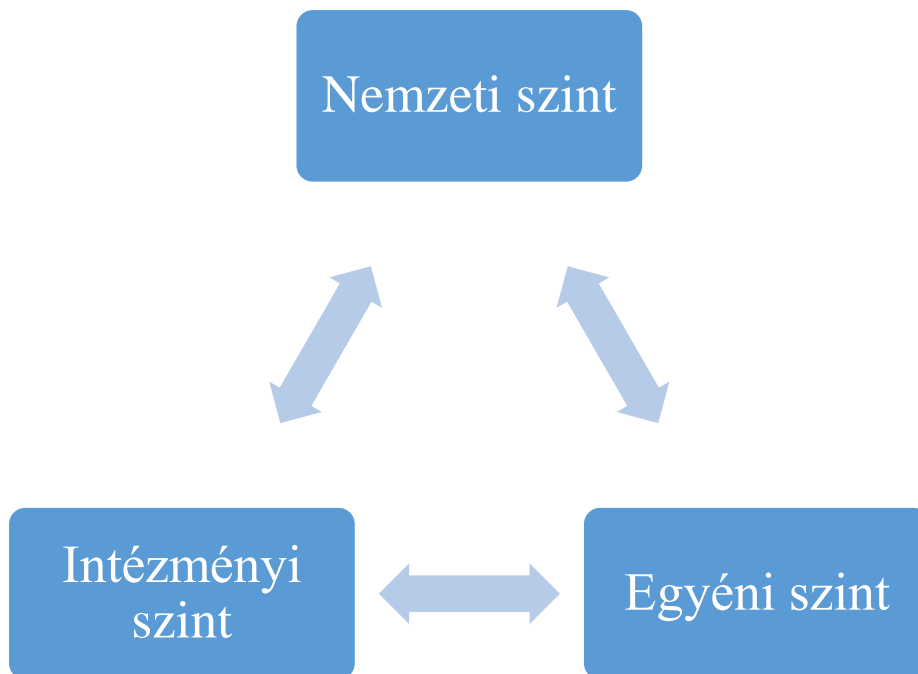
## 1. LEMORZSOLÓDÁS – DEFINÍCIÓS KÉRDÉSEK

A lemorzsolódás pontos definiálása, konceptualizálása és operacionalizálása elsődleges fontosságú a felsőoktatásban jelentkező probléma nagysága és következménye súlyosságának meghatározásához. A szakirodalom releváns elemeit és a szakpolitikai elemzéseket olvasva világossá válik, hogy a fogalomhasználat mögött megbúvó tartalom közel sem egységes. Ennek eredménye többek között, hogy egy elemzés 45%-ra, míg egy másik legfeljebb 35%-ra teszi hazánkban a lemorzsolódók arányát (*Hovdhaugen et al. 2015; Molnár 2012*). A hazai adatok értékeléséhez, értelmezéséhez, továbbá eredményes megoldási javaslat alkotásához a jelenség mögé nézve meg kell érteni az érintett szereplők érdekeit és a lemorzsolódás egyéni okait. Az okok és háttértényezők feltárása után az intervenciók tervezhetővé válnak. Várható eredményeként így kiderül, hogy az egyes okokat melyik szereplőnek, milyen eszközzel kell kezelni.

Önmagában a lemorzsolódás azt az eseményt jelöli, amikor egy képzésre beiratkozott hallgató jogviszonya a képzési követelmények teljesítése nélkül szűnik meg. Ezt az állítást azonban rengeteg, a felsőoktatási rendszer összetettségéből eredő szempont árnyalhatja. Általában abból indul ki a legtöbb érintett, hogy a lemorzsolódás egy szükségszerűen negatív esemény, mely előfordulásának csökkentése minden felsőoktatási szereplő érdeke – hiszen már a neve is káros folyamatot sugall (*Hovdhaugen et al. 2015*). Ha analitikus keretbe ültetjük a probléma vizsgálatát és végigvesszük a lemorzsolódásban érintett szereplőkre gyakorolt hatást, valamint az azokat elérő következményeket, akkor láthatóvá válik, hogy a körülményektől függően egyes szereplők számára semleges vagy pozitív kimenete is lehet a lemorzsolódásnak.

A megelőzést fókuszban tartva a lemorzsolódást általában három szereplő és három szint szempontjából értelmezhetjük (*Hovdhaugen et al. 2015*): a nemzeti, az intézményi és az egyéni szint egyértelműen érintett a lemorzsolódásban, érdekeik alapján azonban különböző módon. A nemzeti szint alatt a felsőoktatás ágazata, a finanszírozásban szerepet kapó nemzetgazdaság és talán legtágabban értelmezve maga a társadalom azonosítható. Az intézményi szint azt a felsőoktatási intézményt testesíti meg a vizsgálati modellben, amelyet a kieső hallgató a

végzettség megszerzéséhez szükséges követelmények teljesítése nélkül elhagy. Az egyéni szint esetében a hallgató egyéni motivációi, akadályai kerülnek a középpontba.



Az érintett szintek szétválasztása nem csak a *definícióalkotás* mozzanatánál fontos. A tanulmány későbbi részében, a problémákra és a kapcsolódó *intervenciókra* térve is meg kell vizsgálni, hogy a probléma melyik szinten keletkezik és a megoldást melyik szintre kell optimalizálni. Egy másik kiemelendő szempont, hogy melyik szinten, hogyan *vizsgálható*, kimutatható és mérhető a lemorzsolódás. Ezek megválaszolásához és egy eredményesen alkalmazható meghatározás megjelöléséhez meg kell vizsgálni, hogyan jelenik meg az egyes szinteken a lemorzsolódás.

### 1.1. Egyéni szint

A hallgató szemszögét előtérbe helyezve a jogviszony megszűnéséig vezető folyamat okait kell megvizsgálnunk. A szakirodalmi besorolás három csoportot határoz meg: ezek a *pull*, *push* és *fall out* címszó alatt kerülnek elkülönítésre. A *pull*, – angolul húz jelentésű ige – az olyan lemorzsolódáshoz vezető okokra utal, amikor valamilyen intézményen kívüli tényező húzza, vonzza ki az intézményből a hallgatót. A kutatások szerint ezek közül a leggyakoribb a munka

területén vagy a magánéletben bekövetkező események. A push, – angolul tol jelentésű ige – azokat a lemorzsolódási okokat összegzi, amelyek az intézményben, a tanulmányokkal kapcsolatban születnek és váltják ki az intézmény elhagyását. Ezek közül a tanulmányi kudarcok állnak az első helyen. Végül, a harmadik típusba a fall out – angolul kiesés – kifejezéssel jellemzett lemorzsolódók tartoznak. A kategóriába olyan okok tartoznak, amelyek a személyes motiváció hiányára, képzéssel való elégedetlenségre épülnek. Így ezt az különbözteti meg a másik két csoporttól, hogy sem az alkalmatlanság, sem a más területre való fókuszálás nem játszik szerepet (*Jordan et al 1994; Watt and Rossingh 1994; Jonathan et al. 2013.*). Ez a rendszerezés alkalmas arra, hogy az okokat eredőjük szerint elkülönítsük. A szakmapolitikai szempontok, a célok és érdekek szemszöge miatt viszont fontos egy másik csoportosítást is elkészíteni, a lemorzsolódás okait ebben a keretben is megvizsgálni.

Alapvetően két csoportba sorolhatjuk az összes okot aszerint, hogy a *hallgató terveivel és szándékával összhangban vagy ezek ellenére* következett be a lemorzsolódás. Az második csoportba tartoznak azok az esetek, amikor valamilyen ok vagy annak tovább gyűrűző következményei megakadályozzák a hallgatót a feltételek teljesítésében. Ezek között találhatunk családi, anyagi eredetű gondokat, tanulási nehézségekből eredő akadályokat vagy akár a közösségi beilleszkedés elmaradásából származó okokat is. Ezeknek közös pontja, hogy a hallgatónak célja a képzés elvégzése, de a körülmények mégis meggátolják ebben. Ennek eredményeként a hallgató úgy esik ki a képzésből, hogy nincs az el nem végzett képzésnél általa jobbnak tartott terve a jövőre vonatkozóan (*Rumberger 2001*).

Az okok másik csoportját úgy írhatjuk le, hogy a lemorzsolódás a hallgató terveivel és szándékával összhangban valósul meg. Ezek közös ismertetőjegye, hogy a hallgató azért kerül a lemorzsolódók közé, mert tudatosan úgy dönt, vagyis egy határozottan jobb stratégiája van, mint az adott képzés befejezése. Ezekre az esetekre – az egyén szempontjából – nem megfelelő kifejezés a lemorzsolódás, hiszen nem elszenvedője, hanem aktív alakítója az eseményeknek. Ezek az esetek jelentik a ritkább, ugyanakkor a becslések szerint nem elhanyagolható részét a lemorzsolódásnak. Ilyen lehet például az érdeklődésnek jobban megfelelő képzés választása, külföldre költözés vagy akár egy eredményes vállalkozás elindítása, amely mellett a választott életstratégiában értelmetlennek tűnik a képzés befejezése a hallgató számára (*Rumberger 2001*).

A két típusból jól látszik, hogy ha a lemorzsolódást kizárólag a hallgató szemszögéből közelítjük, akkor nem minden képzés-elhagyást kell szükségszerűen megakadályozandó, negatív folyamatnak tekinteni. Ezek csökkentése –ami a többi szint elemzésekor láthatóvá válik – intézményi és részben nemzeti érdek, tudatában kell lennünk azonban, hogy a hallgatók motivációja ettől határozottan eltérő lehet. Ezért a hallgatói szempontokra épülő lemorzsolódás meghatározás, vagyis a lemorzsolódás egyéni szintű meghatározása így hangozna: *Lemorzsolódásnak tekinthető minden olyan – végzettség megszerzése nélkül bekövetkező – jogviszony megszűnés, amely nem egy, a hallgató számára hosszú távon is hasznosabbnak tűnő stratégiaváltás miatt történik.* Az egyéni szintű definíciónál kulcstényező tehát a szándék és az egyén motiváció, a tudatos döntés.

A meghatározás gyengesége, hogy ténylegesen csak a hallgató szempontjaira épít, így az alacsony szintű tájékozottsággal vagy rossz információkkal rendelkező hallgató is kikerül a megakadályozandó lemorzsolódásban érintettek köréből (Montecel et al. 2004). Ezzel együtt fontos rámutatni, hogy a *hallgatói szemszögből, vagyis egyéni szinten tekintve a lemorzsolódásra a másik két szinten negatívnak ítélt folyamat nem minden esetben negatív és akadályozandó.*

## **1.2. Intézményi szint**

A lemorzsolódás az intézmények szemszögéből azonosítható a legkönnyebben. Az intézménynek – már csak a finanszírozási modell miatt is – alapvető érdeke, hogy a képzésre beiratkozott hallgatók abszolváljanak, majd tanulmányaik befejezéseként a záróvizsgát is eredményesen teljesítsék a diplomamunka megvédésével együtt. A pénzügyi érvek az abszolutórium megszerzéséig nagyon meghatározóak, hiszen az hallgatói normatíva, illetve a költségtérítés igénylésére is addig a mérföldkőig jogosult az intézmény. Az abszolutórium után hangsúlyosabbá válnak az intézmény jó hírét, az alumnák és alumnuszok elégedettségét szem előtt tartó érvek. Annál is inkább fontos a záródokumentum megszerzése, mert az új tanulmányok elkezdésének esélye ugyanabban az intézményben akkor válik igazán magasá, ha a képzés diplomával zárul. Ez pedig stratégiai fontosságú a felsőoktatási intézmények

hallgatói toborzásában. Továbbá nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az intézmény jó hírének csak a végzettséget megszerző személyek tudják tovább vinni. A hazai munkakultúrában – például önéletrajzokra gondolva – a diplomát kibocsájtó intézményhez kapcsolják leginkább egy jó szakember szaktudásának forrását. Ezekkel az érvekkel szemben gyakorlatilag semmi sem teheti az intézményt érdekeltté a hallgatói lemorzsolódás semmilyen formájában sem, amennyiben a képzési követelményeknek megfelelően teljesít a hallgató. Ezért a „push”, „pull” és „falling out” kategóriába eső okok közül mindegyik megakadályozandó intézményi szempontból (*Jordan et al 1994; Watt and Rossingh 1994; Jonathan et al. 2013.*). Így a szak és intézményváltás is ezek közé sorolható, hiszen nagy valószínűséggel bevételkiesést okoz az intézmény számára (elég csak a felvett, majd kilépő hallgató helyett be nem jutó jelentkezővel járó támogatás elmaradására gondolni). Noha ez egy-egy esetben valóban elhanyagolható bevételkiesést jelent az intézmény számára, a jelenség tömegessé válása (amit a 35-45%-os lemorzsolódási arány jelent) esetén ez rendkívül nagy összeggé dagadhat. Elkerülve, hogy az intézményekkel kapcsolatos érvelés fókuszja a pénzügyi meghatározottságokra kerülne, fontos kiemelni, hogy az intézmények célja az ideális tanulmányi pályához való hozzáférés minél teljesebb körű garantálása. Ehhez hozzátartozik, hogy az intézménynek biztosítani kell azon körülményeket, melyek között megfelelő szaktudás megszerzésével, megfelelő környezetben, a megszabott idő alatt teljesíteni lehessen a tanulmányi követelményeket (*Hovdhaugen et al. 2015*).

Leegyszerűsítve a szereplők motivációit, azt mondhatjuk, hogy az intézmény, mint szolgáltató, a szolgáltatást igénybe vevők megtartásában és újratermelésében érdekelt, ennek eredményeként a lemorzsolódás minden típusában ellenérdekelt. Ezért a lemorzsolódás intézményi szempontú definíciója szerint: *minden olyan hallgató lemorzsolódónak számít, akinek a képzés végén megszerzhető bizonyítvány megszerzése nélkül szűnik meg a jogviszonya*. Az intézményi és hallgatói szintet összevetve már könnyen el lehet képzelni olyan helyzetet, amikor az intézmény és a hallgató céljai között konfliktus feszül. A szakirodalmat áttekintve kiemelendő, hogy gyakorlatilag az összes tudományos és szakmapolitikai elemzés ebből a nézőpontból közelít.

### 1.3. Nemzeti szint

A nemzeti szinten nagyon sok megfontolás alakíthatja, hogy a lemorzsolódás melyik típusát tartjuk kifejezetten károsnak. Érdekes itt is az érdekek felől közelíteni, amelynek két területét szokás kiemelni. Az egyik az egyéni képességek, a tehetség fejlesztésének maximalizálására vonatkozó alapelv. Ez értelemszerűen segít a társadalomban rejlő erőforrások kihasználtságának növelésében. A másik alapelv az egyes személyekbe fektetett támogatás hasznosulását tűzi ki célul, vagyis ezen befektetések megtérülését a munkaerőpiacon, ezen keresztül pedig a nemzetgazdaság több területén. A társadalom által az egyének oktatásba fektetett költsége akkor hasznosul a legjobban, ha a tanulmányok végbizonyítvánnyal zárulnak. Ez ugyan csak alapelv, de számos olyan eset ismert, amikor a diploma megszerzése már nem jelent igazi többletet a képzés elvégzéséhez, vagyis az abszolutoriumhoz viszonyítva. Ennek ellenére több érv támogatja, hogy a nemzeti szinten a képesítés megszerzésével záruló képzést tekintsük ideálisnak és kívánatosnak. Ide sorolható a képzési rend betartása, a képzettségi statisztikai mutatók javulása, az állami felsőoktatási intézmények működésének támogatása valamint a munkaerőpiaci statisztikák által igazolt megtérülési többlet (Hovdhaugen et al. 2015).

Összefoglalva: a társadalom az egyéni tehetség kiteljesedésében és a befektetések maximális hasznosulásában érdekelt. Ez a két alapelv csak nagyon ritkán kerül szembe egymással. Ilyen eset akkor történik, ha a képzés elvégzése előtti munkába állás hosszú távon is magasabb haszonnal jár, mint a diploma megszerzése utáni munkaerőpiacra lépés. Látható tehát, hogy a nemzeti szinten egyszerre jelenik meg az intézményi és az egyéni nézőpont, noha az előbbi sokkal nagyobb súllyal. Ezáltal káros lemorzsolódásnak ítéltető *minden olyan esemény, amelynek következtében az egyénre költött befektetés alacsonyabb mértékben térül meg, mint ha a képzésen megszerezhető képesítés birtokában helyezkedett volna el.*

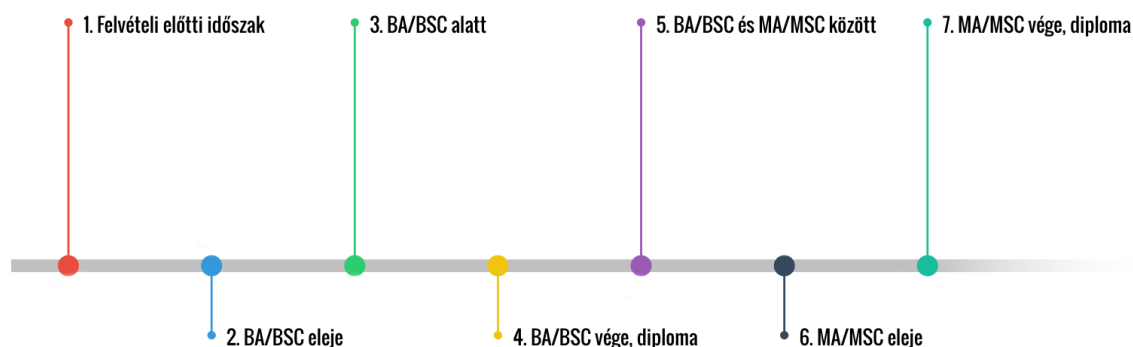


## 1.4. Összefoglalás

A jelen értekezésben vizsgált meghatározások közül mindegyik alkalmas arra, hogy elméleti síkon visszavezzük, szétszálazzuk az egyes események hatását a három vizsgált aktorra. Ezek segítséget nyújthatnak abban az esetben, amikor az intervenció szintjét és módszertanát kell meghatároznunk. Más a helyzet, amikor szakpolitikai elemzést követően stratégiát kívánunk alkotni. Ebben az esetben már kritériumfeltétellé válik, hogy a meghatározás analitikusan is jól felismerhető legyen. Erre azért van szükség, mert az intézményi és központi adminisztratív adatbázisokból többek között a személyes megfontolásokat nem lehet kimutatni. Ezért minden elemzésnél célszerű az intézményi szint szempontjából értelmezendő lemorzsolódásból kiindulni, amely szerint: ***minden olyan hallgató lemorzsolódónak számít, akinek a képzés elvégzését igazoló bizonyítvány megszerzése nélkül szűnik meg a jogviszonya.*** Ehhez kell kiegészítésként minden esetben átgondolni, hogy a lemorzsolódás megszüntetése a másik két szinten megjelenő érdekek miatt se nem kívánatos, se nem lehetséges. Az elemzés további részében ezért minden olyan okot felsorolunk, amely az intézmény elhagyását kiválthatja.

## 2. A LEMORZSOLÓDÁS OKAI A HALLGATÓI ÉLETPÁLYA BEOSZTÁSÁT VIZSGÁLVA

Az alábbi részben a szakirodalmi előzmények és kutatási eredmények alapján vizsgáljuk meg, hogy az alábbi ábrán látható időszakokban melyek a legjellemzőbb lemorzsolódási okok. Ezek között egyaránt találhatunk tanulmány-, szociális- és gazdasági háttérű magyarázó változókat is.



### 2.1. Felvételi előtti időszak

A felvételi előtti időszak nem tekinthető szervesen az intézményi lemorzsolódás hatóköréhez tartozó periódusnak, hiszen ilyenkor még nem jön létre a hallgató intézményi jogviszonya. Bizonyos szempontok szerint mégis ez tekinthető a legfontosabb periódusnak a hallgatók felsőoktatási életútját tekintve, hiszen – a Bologna-rendszer könnyítése ellenére is – ez az az időszak, amikor legkönnyebb a tanulmányi életúton változtatni. Ugyanígy elmondható, hogy a rossz továbbtanulási döntések is ebben az időszakban születnek, és ezek későbbi korrigálása – egyes definíciók szerint – óhatatlanul lemorzsolódáshoz vezet. A rossz továbbtanulási döntésből eredeztethető lemorzsolódás az intézményi évek alatt nem akadályozható meg. Ezért ezek kezelésére még ebben az időszakban van szükség a helyes döntések pályaorientáción keresztüli támogatásával, olyan hidat képezve a köznevelés és a felsőoktatás között, amely a munkaerőpiaci kilépés felé is irányt mutat. Az alábbi fejezetben azokat a területeket gyűjtöttük tematikus csokorba, amelyek hathatósan befolyásolják a leendő hallgatók továbbtanulási

döntéseit, akadályozva őket abban, hogy a számukra megfelelő szakot válasszák. Ha ezeket a problémákat a megfelelő időben sikerül megoldani, akkor garantáltan nagy lépést tehetünk a felsőoktatási lemorzsolódás csökkentése felé.

### **2.1.1. Anyagi és szociális szempontok**

A pályaválasztás és a felvételi időszaka rányomja bélyegét az utolsó középiskolai évre és ráirányítja a fiatal figyelmét a környezetében lévő – legyen szó akár a valóságban ismert, akár a média által közvetített – mintákra, pályaképekre, példaképekre. A pályaválasztó környezetében fellelhető életpályamodelleket nagymértékben meghatározza az adott tanuló szocioökonómiai státusza, a családi mikrokörnyezet (*Kiss – Balogh, 2004*): milyen a család szerkezete, mi a szülők legmagasabb végzettsége, mivel foglalkoznak, milyen az anyagi helyzetük, illetve, hogy a többségi társadalom vagy valamely kisebbség tagjai-e. Továbbá meghatározó a család által biztosított materiális (anyagi erőforrások) és szimbolikus tőke (kulturális háttér, kapcsolati háló) mennyisége és minősége is. Egy értelmiségi, magasabb társadalmi státuszú család gyermeke sokkal korábban, könnyebben és magától értetődőbben sajátítja el a társadalomban hasznosítható tudásokat, kapcsolati hálójával több lehetősége van az érvényesülésre, amit az anyagi erőforrások tovább erősítenek. Az első generációs értelmiségi jelölteknek több akadállyal kell szembenézniük társadalmi felemelkedésre törekvésük során<sup>1</sup>. Míg a materiális és szimbolikus tőkével jobban ellátott, magasabb státuszú fiatal számára a családi elvárások okozhatnak nagyobb nehézséget a pályaválasztás során, addig az alacsonyabb státuszú diákoknak az jelenthet akadályt, hogy nem látnak maguk körül megfelelő mintákat, családjuk nemcsak az említett implicit tudásokat, szimbolikus tőkét nem tudja kellő mértékben biztosítani, de explicit pályaválasztási tanácsokkal sem tud szolgálni gyermekeik számára. A szimbolikus tőke erősen korrelál a materiális tőkével, így ha ebből kifolyólag az utóbbit sem tudja biztosítani a család, a fiatal azzal szembesül, hogy továbbtanulásának anyagi feltételeit saját magának kell előteremteni. A szükséges anyagi feltételeket elsősorban az oktatási rendszer és intézményei határozzák meg, vagyis hogy köteles-e tandíj fizetésére a hallgató, , milyen feltételei vannak az állami ösztöndíjnak (hallgatói szerződés), illetve milyen a pénzügyi

---

<sup>1</sup> Az első generációs értelmiségi fiatalok aránya csökken a képzési szint emelkedésével. Legmagasabb arányban az alapképzésben találhatók meg, de a mesterképzés, az osztatlan képzés, illetve a doktori képzés mind egyre zártabb számukra (*Szabó, 2015*).

támogatások rendszere. Ez nagy horderejű döntés elé állítja a fiatalt: vállalja-e az anyagi feltételek előteremtésével járó nehézségeket, tehát munkába áll-e, felvesz-e diákhitelt, vagy a szociális juttatásokra alapozva nehéz körülmények között próbálja befejezni tanulmányait. Ilyenkor jönnek szóba a nappali képzéstől eltérő munkarendek: a levelező vagy esti tagozatok adta lehetőségek, melyek időben lehetővé teszik a pénzkereseti tevékenységek folytatását, ugyanakkor mellettük nagyobb esély van a tanulmányok háttérbe szorulására. Ide kell érteni természetesen azokat a felvételizőket is, akiket szüleik egy bizonyos mértékig tudnak támogatni: például otthon lakhatnak a képzés alatt, minden egyéb kiadás (tandíj, tanszerek, „zsebpénz”) azonban őket terheli, vagy a képzési idő egy részéig van csak lehetőségük a szülőknek támogatni a diákot<sup>2</sup>. Felvételi előtt pénzügyileg tudatosan és előrelátóan fel kell térképezni az anyagi kereteket, kockázatokat és lehetőségeket, mely feladat már önmagában próbatételt jelenthet egy érettségi előtt álló diáknak. Főleg, ha olyan környezetből jön, amelyben nem találkozott hasonló eljárásokkal.

A felsőoktatási intézmények részéről kívánatos lenne egy pénzügyi támogatási rendszer kidolgozása, ami különböző utakat és lehetőségeket kínál az anyagilag nehéz helyzetbe került hallgatók számára, rugalmasabb fizetési feltételekkel és ösztöndíjjal / szociális támogatással. A rendszer részét képezhetné a materiális támogatás mellett egy személyes pénzügyi tervezési tanácsadó, aki a tanulmányok ideje alatt folyamatosan elérhető, és hidat képez az egyetem rendszere valamint a hallgató között. Egy ilyen szolgáltatás által a pénzügyi tudatosság témakörével is foglalkozhatna a hallgató – az életvezetéssel összefüggő kérdésként

### **2.1.2. Pszichológiai – társas szempontok**

A végzős diákok óriási nyomásként élhetik meg a rájuk nehezedő döntési kényszert. Ezt gyakran túlteljesítéssel vagy teljes érdektelenséggel kompenzálják. A társadalmi és családi elvárások nem könnyítik meg a racionális döntéshozást, ugyanis azt sugallhatják, hogy olyan

---

<sup>2</sup> Az anyagi támogatás mértéke és megnyilvánulása nagyon változatos lehet, és ehhez kapcsolódóan fontos tényezőként kell megemlíteni a lakhely és a felsőoktatási intézmény közti távolságot, vagyis hogy otthonról megközelíthető-e az intézmény, vagy mindenképp költözést igényel a bejárás, és ha igen, akkor ez milyen formában megoldható (kollégium, albérlet, rokon-barát segítségével, önerőből, szociális támogatással stb.). Ezek a tényezők szintén változatos konstellációkat eredményeznek a szülői és a szociális támogatás, illetve az egyéni ráfordítás között.

területet kell most kiválasztaniuk, ahol egész életükben tevékenykedni fognak, miközben a valóság az, hogy bár a döntés valóban meghatározza az elkövetkezendő pár évüket (Papula, 2008), sokan csak érintőlegesen, vagy egyáltalán nem azzal foglalkoznak a későbbiekben, mint amit a főiskolai vagy egyetemi éveik alatt tanultak.<sup>3</sup>

Társadalmi elvárás, hogy olyan szakmát válasszon az illető, amire van munkaerőpiaci igény,<sup>4</sup> amivel hasznára lesz a nemzetgazdaságnak, egyúttal pedig minél hamarabb adófizető polgárrá válik, ami által az állam részéről befektetett tőke elkezd megtérülni. Mindez máris szembeütközhet az egyéni célokkal: ha valaki külföldön szeretne elhelyezkedni, vagy nem fejezi be egyetemi tanulmányait, elpazarolva az állami támogatást.

Elvárásként jelentkezhet a felsőoktatásba való belépés szükségessége is, például ha valaki nem akar egyetemre járni, mert inkább munkába állna. Ennek következménye, amikor egy hallgató csak azért jár egyetemre, hogy „papírja” legyen, azonban az első jobb álláslehetőség alkalmával félbehagyja tanulmányait. A posztmodern értékek előtérbe kerülésével az önmegvalósítás ideája olyan elvárásként körvonalazódik, mint a személyes álmokkal, vágyakkal összhangban lévő foglalkozás választása, és abban kiemelkedő szakmai teljesítmények elérése. Van, akitől ez az attitűd idegen, nem érez mélyebb késztetést „álom-karrier” felépítésére. A családi elvárások gyakori megnyilvánulási formája, mikor a családtagok „a magukéhoz hasonló életpályát képzelnek el gyermekeik számára<sup>5</sup>”. A családi mintakövetés forszírozásának ideáltipikus példái az orvosdinasztiák, ahol nagy nyomás nehezedik az utódokra, hogy továbbvigyék a családi praxist. Erre a nyomásra adott szélsőséges reakció egyik formája az utód érdeklődésének radikálisan más irányba terelődése, adott esetben a felsőoktatásban való részvételt kerülése. Mindkét döntés – ha minden egyéb pályaválasztással kapcsolatos egyéni

---

<sup>3</sup> „A friss diplomások összességét tekintve úgy tűnik, az esetek többségében, 78 százalékában megvalósul a végzett munka illeszkedése a tanulmányok szakterületéhez. Ez nem feltétlenül jelent kizárólagosságot; többnyire (61 százalék) arról van szó, hogy a végzett munka ellátása megköveteli a szakterületi vagy ahhoz kapcsolódó végzettséget. Szoros egyezésről a munka és végzettség között az esetek 17 százalékában számolnak be a friss diplomások. A nem tanulmányaik szerinti szakterületen dolgozók aránya 16 százalék. Ezek között vannak azok - hatszázaléknyan -, akik olyan munkát végeznek, amely különleges szakképzettséget nem igényel.” [http://valasz.hu/felsooktatasi\\_rangsor/mennyit-er-a-diplomad-70849](http://valasz.hu/felsooktatasi_rangsor/mennyit-er-a-diplomad-70849)

<sup>4</sup> Természetesen az is előfordul, hogy valaki azzal próbálja kikerülni a pályaválasztási dilemmákat, hogy pusztán az aktuális gazdasági igényeknek megfelelően vagy a várható fizetés függvényében választ szakmát.

<sup>5</sup> „ez is azt segíti elő, hogy a legmeghatározóbb tendencia a társadalom hosszú távú folyamataiban a szülők társadalmi helyzetének továbbörökítése, s ezáltal a meglévő társadalmi szerkezet (s vele együtt az egyenlőtlenségek) újratermelése” (NAGY – KELLER – MOGYORÓSI – TÓTH, 2006)

vágyat feláldozva engedelmeskedik a családi nyomásnak (azonosulás), illetve ha ezeknek teljesen hátat fordít (ellenazonosulás) – esetén felmerül, hogy valódi, autonóm döntésről van-e szó, vagy mindez csak a szülők viselkedésére adott válaszreakcióként értelmezhető.

A társadalmi elvárások és a családszerkezet, családi minták és összefonódása kapcsán a társadalmi nemi (gender) szerepelvárások is döntő fontosságúak. A nők jobban ki vannak téve ezeknek az elvárásoknak, mert a magyar társadalom elsődleges női feladatként még mindig az anyaságot és a háztartásvezetést jelöli ki (PONGRÁCZ, 2006), elítélve a karrier-orientált nőket, illetve azokat, akik nem „nőies” szakmákban szeretnének elhelyezkedni, annak ellenére, hogy ezek a szakmák társadalmilag alulértékelték és alulfizetettek<sup>6</sup> (PÁSZTOR, 2006). A sztereotípiák negatív hatása akkor is érvényesül, ha lányok fiúk által dominált szakma, intézménybe jelentkeznek. Ez fordítva is igaz: ha fiúk választanak elnőiesedett szakmát, nekik is szembesülniük kell az ezzel járó presztízsveszteséggel a társadalom szemében. Többek közt ezért is fontos, hogy milyen minták, pályamodellek elérhetők a fiatal közelében (például vannak-e benne sikeres, dolgozó anyák, családcentrikusabb apák, stb.), mennyire rugalmas családszerkezetben nőtt fel, milyen a családi munkamegosztás.

A fentiek alapján kitűnik, hogy a pályaválasztás során elengedhetetlen, hogy fiatal tisztában legyen saját képességeivel, adottságaival, korlátaival, és hogy ezek fényében tudjon jövőjére, karrierjére vonatkozó döntéseket hozni. Az **önismeret** a pályaorientáció szükséges, de nem elégséges alapfeltétele. Ez szorosan összekapcsolódik a kamaszkorral való „megbirkózás” kimenetelével, vagyis milyen tapasztalatokkal és énképpel, önértékeléssel és önismereti képességekkel, problémamegoldási stratégiákkal vág neki a fiatal felnőttkor. Erikson pszichoszociális fejlődés-elmélete ezt az időszakot az identitás és a szerepdiffúzió dilemmájával jellemzi (N. KOLLÁR, 2004). Ezeknek a változásoknak a természete nagymértékben kultúrafüggő (N. KOLLÁR, 2004): sok törzsi kultúrával ellentétben a nyugati társadalmakban nincs explicit beavatási rítus, így a pályaválasztás, pályaidentitás keresése válik részben egy elnyújtott beavatási folyamattá (pályaidentifikáció). Marcia elméletében a pályaidentitás keresésének négy állapotát határozta meg. A moratórium az identitáskriszis, a

---

<sup>6</sup>Még mindig beszélhetünk „férfias” illetve „nőies” szakmákról, amelyek között már növekszik az átjárás, de például a társadalmi presztízsz és bérezés tekintetében még mindig érezhető ezen szakmák különböző megítélése. Ehhez kapcsolódik a közismert wage gap jelensége is, ami azt jelenti, hogy ugyanolyan beosztásban alacsonyabb bérezést kap a nő a férfi munkavállalóhoz képest.

„választás nehézségeinek átélése” (N. KOLLÁR, 2004, 124.o.), a minták kritikusan kezelése, próbálgatása. Identitásdiffúzióról akkor beszélhetünk, ha a személy nem éli át a krízist, vagy benne ragad, ezért nem képes elköteleződni egy foglalkozás, érdeklődési terület mellett sem, döntésképtelen, bizonytalan, adott esetben csapongó: a döntések nem bizonyulnak tartósnak, vagy teljesen eltávolodnak a pályaválasztás kérdéskörétől. Korai zárásról van szó, ha a személy krízis nélkül köteleződik el, általában valamilyen külső nyomás hatására, mint például a fent említett orvoscsaládok esetén. Az elért identitás azt jelzi, sikerült a krízist meghaladni a döntés felvállalásával, elköteleződés által, sikerült elindulni egy választott pálya irányába és lépéseket tenni érte. A középiskolai pályaeorientációs tanácsadás, akár egyéni, akár csoportos formában segít a felsorolt problémák kiküszöbölésében.

### **2.1.3. Tanulmányi – előrehaladási szempontok**

A pályaválasztásnál fontos szempont az addigi tanulmányi előrehaladás. Meghatározó az intézményi struktúra: gimnáziumba, szakközépiskolába vagy szakiskolába jár-e a diák. Ha gimnáziumba jár, akkor valószínűleg egy ideje tudatosan készül felsőfokú tanulmányokra, felvételre. Az is lehetséges, hogy szakközépiskolásként vagy szakiskolásként már egy szakmával a kezében dönt úgy, magasabb szinten folytatná tanulmányait, vagy más területen szerezne felsőfokú végzettséget. Ha gimnáziumi tanuló, valószínűleg tanulmányai megkezdésével egy időben elkezdett fakultációkra, különórákra vagy előkészítőre járni, magas szinten elsajátítani a közismereti tárgyakat, majd előrehozott érettségiket, nyelvvizsgákat tett<sup>7</sup>. Ezekre természetesen szakközépiskolában is van lehetőség, de ezen intézmények szakmai végzettség megszerzésére is lehetőséget biztosítanak, és némely szakközépiskola inkább ez utóbbira fókuszál. A szakiskolákban végig a gyakorlati tudás és a szakmai ismeretek elsajátításán van a hangsúly, ezért ebben az esetben a legnehezebb sikeres érettségit tenni és egyetemre bekerülni.

Következő fontos szempontként azt érdemes megvizsgálni, hogy mennyire segít az iskola felfedezni, fejleszteni a diák képességeit, van-e tehetséggondozásra lehetőség,

---

<sup>7</sup> Természetesen gimnáziumi tanulók esetén is előfordul, hogy a diák az addigi akadémiai érdeklődésétől eltérő terület iránt kezd érdeklődni, például egy alapvetően humán érdeklődésű tanuló utolsó évben úgy dönt, valamilyen természettudományos vagy mérnöki szakra felvételizik. Ez is nehézségeket tud okozni, például behozni a természettudományos tárgyak esetén a lemaradást.

mennyiben veszi ki a részét a pályaszocializációból. Fakultációk, speciális tagozatok, szakkörök vagy más formában biztosított-e a tehetséges diákok tehetségének azonosítása és fejlesztése. Ezek a kiegészítő foglalkozások és maguk a tanárok mennyire tudják formálni a diák érdeklődését<sup>8</sup>, adott esetben alkalmazkodni az érdeklődés változó irányaihoz. A tanári visszajelzéseknek és az értékelés módjának is fontos szerepe van a diák önismeretének fejlesztésében: a formatív, konstruktív visszajelzések ezt támogatják, ám a gyakorlat azt mutatja, hogy jellemzően szummatív (pl.: érdemjegyi) értékelési módszereket alkalmaznak, ami a tanárok leterheltségére és a magas osztálylétszámokra is visszavezethető. A szummatív értékelés mellett nehezebben kristályosodik ki egy diák érdeklődési köre, illetve képességeiről alkotott képe.

Egy másik nagyon fontos komponens a **pályaismeret** és a tájékozódás. Információkat szerezni, megismerkedni szakmákkal, intézményekkel, szakokkal, képzési formákkal (osztott-osztatlan<sup>9</sup>), munkarendekkel (nappali-levelező), végiggondolni, hogy egyes szakmák milyen végzettséget igényelnek, szükséges-e egyáltalán egyetemi diploma, vagy esetleg más típusú képzést érdemes választani. Milyen csatornákon keresztül van erre lehetőség<sup>10</sup>? Egyfelől a középiskolán keresztül: milyen szerepet vállal a pályaválasztással, felvétellel kapcsolatban elérhető információk megosztásában? Az iskola segítő szerepe rengetegféle módon tud érvényesülni. Ilyen a pályatanácsadás, mint opció biztosítása, vagy valamilyen órai munka keretében tematizálni a felvétellel és pályaválasztással kapcsolatos teendőket, problémákat<sup>11</sup>, egészen addig, mint elengedni nyílt napokra, oktatási kiállításra (Educatio) a diákokat. Másrésztől maguk a felsőoktatási intézmények igyekeznek elérni a felvételiző diákokat, célzott reklámokkal, online-offline jelenléttel, tájékoztatókkal, nyílt napok szervezésével. Ennek az a veszélye, hogy mivel verseny van az egyetemek közt a diákokért, a tökéletesre csiszolt marketing-kampányok miatt nem lehet elég objektív információt (pl.: tanterv, finanszírozási

---

<sup>8</sup> A mintáknak itt is óriási szerepe van: egyfelől egy jó tanár inspirációul tud szolgálni a diák számára, ösztönözheti egy téma iránti érdeklődését, másfelől fontos, hogy a tanár bemutassa a diák érdeklődési területének kiemelkedő személyiségeinek életrajzeit (KISS – BALOGH, 2004)

<sup>9</sup> Amennyiben egy diák osztatlan képzésre szándékozik jelentkezni, mérlegelnie kell a hosszabb időre való (minimum 5 év) tanulmányi elköteleződést.

<sup>10</sup> Az információhordozók közé tartoznak a kortársak, mint referenciacsoport, ami nem mindig a leghatékonyabb és legpontosabb információszerzési módszer, de fontos szerepe van abban, hogy a diákok tapasztalatot cseréljenek, megtárgyalják, összehasonlítsák élményeiket.

<sup>11</sup> Ez jelenthet szigorúan operatív jellegű tájékoztatást az érettségi és a felvételi, mint bürokratikus procedúra aktuális változásairól, vagy pályaválasztási-önismereti teszt kitöltését osztályfőnöki órán, személyes konzultációt mentortanárokkal, stb.



formák, ösztöndíj-lehetőségek) nyerni az adott intézményről, valós képet kialakítani róla. A felvételik közeledtével minden intézmény a legvonzóbb oldalát szeretné mutatni, de egyúttal törekedni kell az objektív, releváns információk megosztására is, illetve a felvételi (ami ahhoz szükséges, hogy felvegyék a diákot) és tanulmányi (ami azt takarja, hogy mit kell ahhoz tennie, hogy bent maradjon) követelmények elérhetővé tételére is. Európai kutatások rámutattak (HOVDHAUGEN – KOTTMANN – THOMAS, 2015), hogy minél realisztikusabbak a diák elvárásai a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatban, annál nagyobb a valószínűsége, hogy felvett hallgatóként nem fog csalódni az intézményben, és sikerrel fejezi be tanulmányait. Fontos információszerzési csatorna az internet, ahol nem csak az oktatási intézmények, hivatalok (egyetemek, főiskolák, Oktatási Hivatal, felvi.hu) közzétehetnek információkat, hanem vélemények, elemzések, újságcikkek is hozzáférhetők a témában (pl.: markmyprofessor.com, eduline.hu), illetve elérhető a minden évben kiadott felvételi tájékoztató is.

Donald Super elméletében a teljes életpályát mutatja be, szakaszokra osztva és szerepek mentén elemzi azt. A szivárvány modellben (2. ábra) azt szemlélteti, hogy az egyes életszakaszok hogyan helyezkednek el egymáshoz képest, valamint hogy az egyes szakaszokhoz milyen életfeladatok kapcsolódnak. Az életfeladatok alakulása szempontjából fontosak az egyén személyes, belső diszpozíciói (pl. ismeretei, attitűdjei, érdeklődése, stb.) és fontosak a környezeti tényezők (pl. társadalmi struktúra, történelmi változások, stb.). Mint látható, ennek az életkornak a fő szerepe a tanulói szerep, és életfeladatként a keresést, explorációt adja meg Super. (Bár érdemes hozzátenni, hogy későbbi elméletében az explorációt az egész életpályára kiterjesztette, ami a lifelong counseling koncepciójának alapja is: míg korábban a pályaválasztást és pályadöntést egy egyszeri, pontszerű eseményként képzelték el az egyén életében, manapság sokkal gyakoribbak a pályaváltások, pályamódosítások, sokkal kevésbé lineáris pályaelképzelései vannak az egyéneknek, és a folyamatos önfejlesztés, a lifelong learning is hangsúlyossá vált ezzel párhuzamosan, ami a lifelong guidance és counseling fogalmának (életpályatanácsadás) bevezetését tette szükségessé).

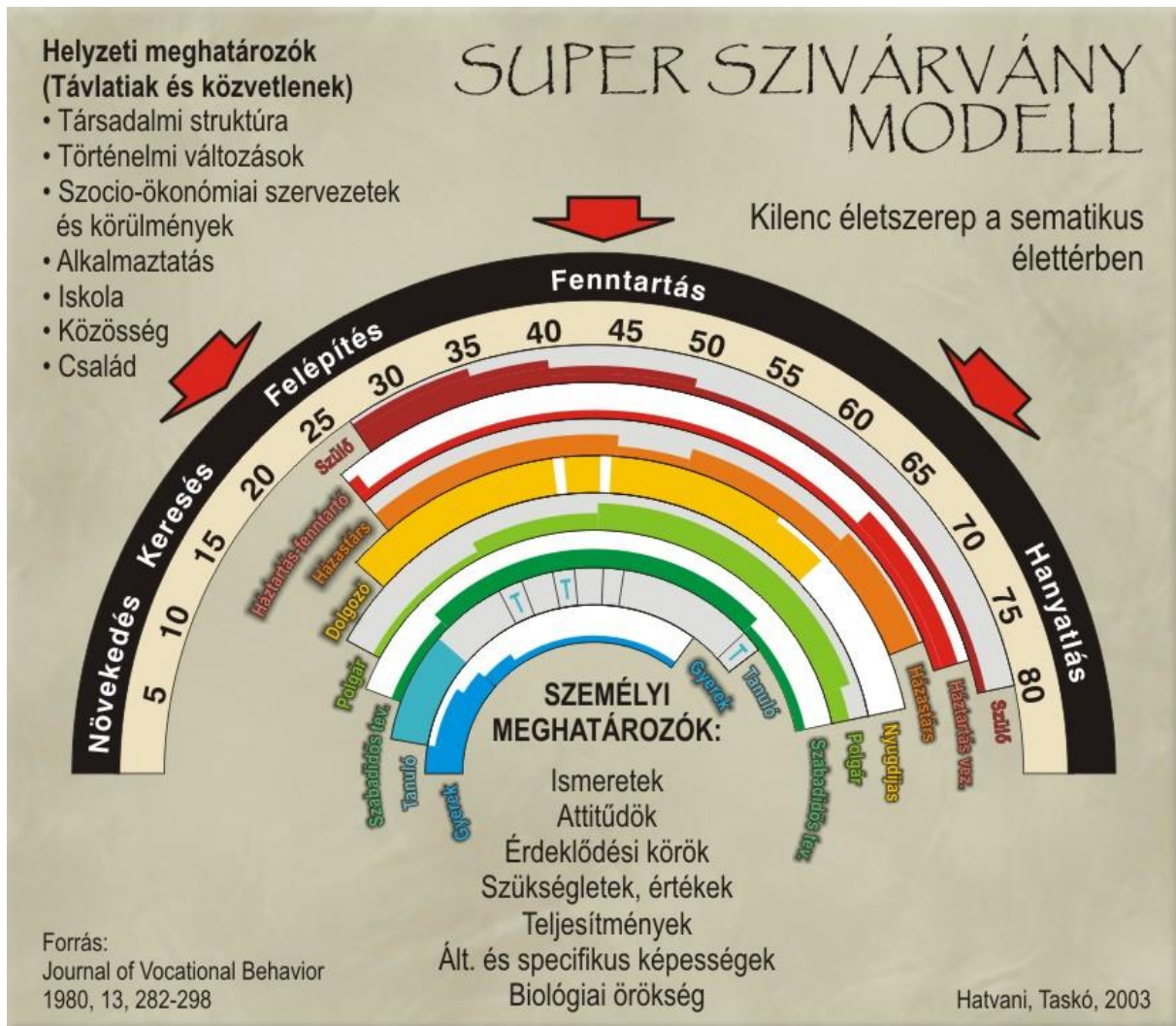
Super elméletében a kamaszkor és a fiatal felnőttkor feladata önmaga és az őt körülvevő világ megismerése: a keresés stádiuma (15-24 év) arról szól, hogy a személy igyekszik összegyűjteni a lehetséges információkat a szóba jöhető pályákról, keresi az identitását, választ vár olyan kérdésekre, mint „ki vagyok én?”, „mi a helyem a világban?”, „mik a lehetőségeim?”, „hogyan

éljek, és itt a támogató környezetnek is fontos szerepe van, hogy milyen önismereti és pályaismereti kapaszkodókat nyújt neki. Ez a felfedezések korszaka, amikor a fiatal megpróbálja kipróbálni önmagát az iskolában, a szabadidőben és a szünidei és részidős munkákon keresztül, illetve az ezekben megjelenő szerepekben. (Papula, 2008)

Ezt a szakaszt Super további alfázisokra osztja:

1. 15–17 éves korban van az ún. puhatolózás fázisa, ahol számtalan alternatívát próbál ki részint a fantáziájában, részint a realitásban, szerepeket próbálhat ki a fiatal a tanfolyamokon, szakkörökön, fakultációkon, edzéseken, alkalmi munkák során. Sokat gondolkodik a lehetőségein, amit igyekszik megbeszélni másokkal is.
2. Az átállási vagy átmeneti fázis, amely 18–21 éves korra tehető, kialakulnak a domináns elképzelései, amelyeket próbál megvalósítani, kísérletet tesz a fiatal arra, hogy elképzelését szakmai területen megvalósítsa. A fiatal munkát vállal, vagy szakmai képzésre jelentkezik.
3. A kipróbálás fázisában, 22–24 éves korban a megfelelőnek ítélt szakmai területeken elkezd dolgozni, működni. A fiatal itt azt próbálja ki, hogy megfelel-e életpályának ez a szakmai tevékenység. Ellenőrzi, hogy saját öndefiníciója és a szakmai szerep közötti egybevághóság milyen minőségű (Szilágyi, 2005).

Super komplex, sokszempontú, elmélete a pályaválasztás egyik legátfogóbb és legdifferenciáltabb, fejlődépszichológiai szemléletű megközelítése. A pályaválasztás folyamata tulajdonképpen az önismeret, az önmagamról alkotott kép, a „self-concept” fejlődésében nyilvánul meg, amely különböző interakciók eredményeként alakul ki: egy kompromisszum, ahol a pálya/szerepek kipróbálása az egyéni és szociális faktorok



2. ábra

(Forrás: Papula 2013)

Maga a felvételi folyamat is fontos állomás. Magyarországon központilag, az Oktatási Hivatal és a kormány által szabályozott folyamatról van szó<sup>12</sup>, de bizonyos mértékig a felsőoktatási intézményeknek is van befolyása a folyamat szelektivitására. Például oly módon, hogy meghatározzák a felvételi tárgyakat, az érettségi vizsga szintjét, illetve hogy követelnek-e alkalmassági vizsgát a felvételizőtől, vagy hogy mennyi önköltséges helyet tartanak fent.

<sup>12</sup> Az előbbi feladata az érettségi szervezése és a pontszámok megállapítása, míg az utóbbi dönt az államilag finanszírozott felsőoktatási keretszámokról.

#### 2.1.4. Összegzés

Összefoglalásként elmondható, hogy a felvételi előtt álló diákok legfontosabb feladata a pályaorientáció, ami magában foglalja a pályaismeret, az önismeret és a munkaerőpiaci ismeretek mélyítését és szélesítését, ami által felelős döntést hozhatnak a felsőoktatásban való részvételükre és tágabb értelemben vett életpályájukra vonatkozóan. Ezért ezt a szakaszt az információszerzésre és a felkészülésre való fókuszálás kell, hogy jellemezze (KISS-BALOGH, 2004). Az információszerzés ugyanakkor számos háttértényező miatt nem tökéletes és ez nem megfelelő mélységben elaborált döntéshez vezethet. A felsőoktatás ágazata a lemorzsolódás csökkentését úgy tudja már preventív jelleggel ebben az időszakban visszaszorítani, ha hatékony támogatás nyújt a hallgatóknak. Kiss (2015) kutatásában rámutat, hogy ez nem csupán az információ elérhetővé tételét jelenti, hanem sok esetben azok feldolgozásához nyújtott segítséget is. Erre kínálhat megoldást a pályaorientációs tanácsadás hálózatának megszervezése a középiskolai diákok számára. Ez a leginkább költséghatékony megoldás, hiszen - érdemes újra kihangsúlyozni - a nem megfelelő szakválasztást később csak szakelhagyással, vagyis a lemorzsolódás egyik formájával lehet korrigálni.

<b>kihívás:</b> jelentkezés az egyetemre - megfelelő szakválasztás	<b>kockázat</b>	<b>intervenció, mint megoldási javaslat</b>
felsőoktatási képzés anyagilag megterhelő	társadalmi mobilitás hiánya (tehetséges fiatalemberek nem tudják a támogatási lehetőségekről, ezért nem is jelentkezik egyetemre)	ösztöndíjlehetőségek biztosítása, szociális támogatás. Információs tanácsadás és pénzügyi tanácsadás az érdeklődő középiskolások és a már hallgatók számára, és rugalmas fizetési konstrukció az egyetem részéről.
gender szerepeltvárások vs. autentikus érdeklődés	a társadalmi nemeknek megfelelő szakválasztás a valódi érdeklődésen és képeségeken alapuló választás helyett	bátorítani a szabad szakválasztást, sztereotípiák rombolása (pl. programozó és mérnök nők, szociális szférában férfiak), pályaorientáció a középiskolában, önismeret fejlesztése tanácsadáson keresztül

családi és környezeti elvárások vs. autentikus érdeklődés	a fiatal nem a saját valódi preferenciái alapján hoz döntést a továbbtanulásáról	pályaorientáció a középiskolában, önismeret fejlesztése (tanácsadás)
külföldi egyetemek vs. hazai intézmények	a tehetséges fiatalok közül sokan külföldre mennek tanulni, itthoni továbbtanulás nem elég vonzó számukra (elvándorlás)	vonzó és európai/nemzetközi mércével versenyképes felsőoktatási tehetséggondozó programok biztosítása
kevés visszajelzés a környezettől (tanárok, család) az erősségekre vonatkozóan	kevés önismeret, kevés tudás a továbbtanulási lehetőségekről, pályákról, munkaerőpiacról	több fejlesztő célú értékelési mód és több kooperatív kiscsoportos munka a középiskolában, pályaorientációs tanácsadás (egyéni vagy csoportos)

## 2.2. Alapképzés és osztatlan képzés eleje

### 2.2.1. Anyagi szempontok

A képzés elvégzését tekintve az felsőoktatásban töltött első szemeszter az egyik legkritikusabb időszak. Statisztikák igazolják, hogy a lemorzsolódás esélye minden sikerrel befejezett szemeszter után rohamosan csökken. Az első tanév azonban magában hordozza a “most ugrik a majom a vízbe” érzését. A köznyelvi fordulat azért is helytálló, mert a köznevelés és a felsőoktatás között olyan éles az átmenet, hogy a hallgatókat ténylegesen váratlanul ér minden új probléma, hiszen ismeretlen területen lépkednek. Azonban elég egy félév és szinte azonnal kiderül, hogy a hallgató elvárásai megvalósulnak-e vagy sem? Jó döntést hozott? Elégedett-e a választott úttal? A felvételi előtt mérlegelendő finánciális kérdésekre választ kap: kiderül, hogy jól kalkulált-e vagy sem? Az anyagi kérdések leggyakrabban a tandíj illetve a lakhatás finanszírozásával kapcsolatban merülnek fel. A szülői, családi támogatás fedezi ezeket? Esetleg félév közben kiderül, hogy valamilyen okból kifolyólag (pl.: munkanélküliség, hirtelen haláleset, stb.) ez már nem elérhető, és a hallgatónak kell magára vállalni a teljes anyagi felelősséget? Ilyen krízishelyzetben el kell döntenie, hogy emiatt abbahagyja tanulmányait, hitelt vesz fel vagy munkát vállal. Ha alacsonyabb státuszú hallgatóról van szó, akkor a hozzáférés kérdése kerül előtérbe. Ismeri-e és megkaphatja-e a szükséges állami-szociális

támogatásokat (pl.: rendszeres szociális támogatás, kollégiumi férőhely, stb.), és amennyiben igen, valamilyen kombinációja elegendő-e a helyzete stabilizálásához? Az állami, intézményi támogatások mellett még adódik lehetőség, ezeknek az ára azonban sokkal magasabb, így amennyire csak lehet ezek elkerülése a hallgatók célja. Lehetőség van diákhitelt felvenni illetve munkát vállalni, ezekkel párhuzamosan már gyakran megjelenik egy harmadik opció: a tanulmányok felfüggesztése, abbahagyása<sup>13</sup>.

### **2.2.2. Pszichológiai – társas szempontok**

A felsőoktatásba való bekerülésnek egyik legfontosabb hatása a szociofizikai környezet megváltozása. Ez akkor is az egyik legmeghatározóbb tapasztalat, ha a hallgató nem költözik el tanulmányai miatt másik városba, vagy közelebb a felsőoktatási intézményhez. Ugyanakkor kétségtelenül akkor a legnagyobb a változás, ha a hallgató másik településen, új, ideiglenes lakhelyen kezdi meg tanulmányait. Leggyakoribb a kollégiumi elhelyezés vagy közös albérletbe költözés. Mindkét esetre egyaránt igaz, hogy egyszerre változik meg radikálisan a társas és a fizikai környezet. Sok első éves számára ez az otthontól való tartósabb távollét első élménye, ami sok stresszt és felmerülő problémát jelent. A kollégista lét erősen különbözik az otthonitól: „a kollégistákra egységesen szabályok vonatkoznak a kapcsolataik működésére, illetve még az idő és a tér felhasználására is<sup>14</sup>”. A szülői felügyelet megszűnik, ami egyszerre ad lehetőséget önállóságra és új magatartásformák elsajátítására. További különbség a saját territórium limitált kialakíthatósága, a magánszféra korlátozott szabályozhatósága, ami elsősorban a hely intézményjellegéből fakad (DÜLL, 2011).

Az új helyszínek, mint az egyetem, a kollégium új kihívásokat jelentenek a társas kapcsolatok terén is: az addig biztosnak gondolt közösségek jelentősége háttérbe szorul, és új közösségekbe kell beilleszkedni, kapcsolatokat teremteni kortársakkal, akadémiai dolgozókkal. Az otthonról elszakadt hallgatók (főleg, ha működési zavarral küzdő családról van szó) esetén fokozottan

---

<sup>13</sup> Nem ritka, hogy az alacsony társadalmi státuszú hallgatók családi támogatás hiányában arra kényszerülnek, hogy kombinálják a szociális támogatásokat, ösztöndíjakat a diákhitellel <http://abcug.hu/at-kellett-vernem-a-szuleimet-hogy-egyetemre-mehessek/>

<sup>14</sup> <http://www.csaladhalo.hu/cikk/hatter/szukseges-rossz-kollegium>

fennáll az elmagányosodás, elszigetelődés veszélye, nehézséget okozhat a szülőkkal való kapcsolattartás.

Az egyetemi követelmények teljesítése más tanulási stratégiákat követel meg, a tanulási tevékenység időbeosztása radikális változtatásokon esik át. „A 3–4 hónapig tartó szorgalmi időszakban a hallgató egyfajta készenléti állapotban van, és arra van készítve, hogy többé-kevésbé rendszeresen készüljön az órákra, az ezt követő 5–6 hetes vizsgaidőszak pedig a nagyon intenzív tanulás időszaka. Ez az időbeli átstrukturálódás, az olyan új tanulási formák, mint például a szeminárium vagy a portfóliókészítés, az ellenőrzéseknek, értékeléseknek a korábbiaktól eltérő módszerei mind fejlettebb tanulásirányítási képességeket igényelnek, illetve azok fejlesztésére ösztönzik a hallgatót.” (GASKÓ, 2006, 30.o.) A tanulás minőségét meghatározza a tanulóval kapcsolatos önértékelés, vagyis hogy gondolkodik a hallgató saját eredményeiről, kudarcairól, és milyen okokat tulajdonít nekik. A tanulás motivációi szintén fontos szerepet töltenek be abban a tekintetben, hogy milyen arányban vannak jelen benne extrinzik és intrinzik motivációk. Extrinzik motivációk alatt olyan késztetéseket kell érteni, ami a jutalom elnyerésére, vagy büntetés elkerülésére irányulnak, vagyis valamilyen külső tényezőtől teszi függővé a cselekvést. Intrinzik motivációk esetében önjutalmazó tevékenységekről van szó, ennek négy típusát különíti el a szakirodalom: kompetenciamotiváció, elsajátítási motiváció, érdeklődés és teljesítménymotiváció. A hatékony tanulásirányítási képességek kifejlesztése inkább ez utóbbi intrinzik motivációkon alapul, és eredménye az, hogy az „egyén önmagát motiválja, és tanulási tevékenységét önállóan szervezi, vezérli és ellenőrzi” (GASKÓ, 2006, 34.o.). Az egyetemi tanár-hallgató viszony általánosságban sokkal személytelenebb, mint amihez középiskolában hozzászoktak a hallgatók. Sokkal kevesebb visszajelzés érkezik a tanerő irányából, ami a képzési struktúra következményeként (viszonylag eseménytelen szorgalmi időszak, illetve döntő többségében írásbeli vizsgák a vizsgaidőszakban) legtöbbször szummatív értékelési módokban jelenik meg. Vagyis a befektetett energia, munka nem hoz rögtön látványos eredményeket, ami elegendő intrinzik motivációk hiánya esetén elbizonytalanodást okozhat. Az első vizsgaidőszak mind kognitívan, mind érzelmileg nagy megterhelést jelenthet, és vizsgastressz formájában komoly kihívások elé állíthatja a hallgatót.

### 2.2.3. Tanulmányi – előrehaladási szempontok

Tanulmányi szempontból a legfontosabb kérdés, hogy a hallgató intézménnyel, szakkal kapcsolatos elvárásai teljesültek-e, illetve tisztában van-e a követelményekkel és mennyire tud ezáltal nekik megfelelni, beilleszkedni az akadémiai világba. A tanulmányok folytatása vagy abbahagyása, szüneteltetése nagy-mértékben ennek a hallgatói-intézményi összeállításnak a függvénye (HOVDHAUGEN – KOTTMANN – THOMAS, 2015). Ugyanakkor az is számít, hogy az intézmény maga mennyire elkötelezett a hallgatók megtartása és tanulmányi sikerét illetően, mennyire van ez közvetlen célként megfogalmazva. A hallgató rendelkezésére álló támogató szolgáltatások megléte és minősége<sup>15</sup>, az egyetemi bürokrácia működésének minősége is fontos előrejelzője az egyetemi integrációnak. Ilyen támogató szolgáltatás lehet a korrepetálás, pszichológiai tanácsadás, karrier-tanácsadás, tanulási tanácsadás, pénzügyi tanácsadás, egészségügyi szolgáltatások. Maga az akadémiai tevékenység, mint például a magas szintű tanítás, tanulás, értelmes munkakapcsolatok kialakítása is integráló erővel bír, ahogy a tanárokkal való szorosabb együttműködés, és a gyakoribb és formatív szempontú visszacsatolás is. Az intézmény mérete nincs közvetlen hatással a lemorzsolódásra. Ugyanakkor kimutatható, hogy a kisebb intézményekben több lehetőség van személyes kapcsolatok kialakítására, ezért a szociális integráció ezeken a helyeken jobban megvalósul, ami pedig hat a tanulmányi sikerekre (HOVDHAUGEN – KOTTMANN – THOMAS, 2015). A tanulásszervezés, vagyis az infrastruktúra és erőforrások, amelyeket a tanuláshoz-tanításhoz biztosítanak, szintén fontos eleme a tanulmányi sikernek. A rossz tanulási-tanítási körülmények nem vezetnek egyenesen lemorzsolódáshoz, de hozzájárulhatnak ehhez a döntéshez. Ez azokat sújtja jobban, akik rosszul teljesítenek, kevés motivációjuk van (lásd pszichológiai tényezők, motivációk típusai). Az integráció további fontos szempontja, hogy valamilyen társadalmi nemi vagy etnikai kisebbség vagy hátrányos helyzetű csoport tagja-e a hallgató az adott szak vagy intézmény viszonylatában. Minél kiegyensúlyozottabb és minél jobban leképezi a valós társadalmi viszonyokat az adott kisebbség aránya a hallgatóság összetételében, annál valószínűbb az adott kisebbséghez tartozó hallgató tanulmányi sikere<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> HOVDHAUGEN – KOTTMANN – THOMAS kutatásai arra is rámutattak, hogy a hallgatók szociális fejlődésének támogatása eredményesebb a lemorzsolódás elleni intézkedések között, mint a formális tanulmányi támogatások

<sup>16</sup> Az egyetemi szocializáció komoly befolyással bír az állampolgári minták kialakulására is (SZABÓ, 2012)



Ha a hallgató úgy érzi (akár azért, mert túl magasak számára a követelmények, vagy mert érdeklődése más terület felé fordult, vagy mert nem látja eléggé reprezentálva magát a hallgatóságban, stb.), intézményt vagy szakot szeretne váltani, több opció áll rendelkezésére. Ezek az opciók mind a rendszer és az intézmények rugalmasságának mutatói. Ha intézményt szándékozik váltani, lehetősége van átjelentkezésre, és elismertetni kreditjeinek egy részét vagy egészét. Ha szakot szeretne váltani, az újrafelvételizés<sup>17</sup> lehetősége adott, ami után szintén be lehet számíttatni az elvégzett kreditek egy részét vagy egészét. Az újrafelvételizés folyamata sok idő időbe telik (minimum fél év), és a kreditelismertetésre sincs garancia (szakváltás esetén sem), így könnyen elveszhetnek az elvégzett kreditek.

A lemorzsolódás szempontjából az első éveseké az egyik legveszélyeztetettebb csoport, ezért valós idejű monitorozásra van szükség ahhoz, hogy időben be lehessen avatkozni, ha fennáll a lemorzsolódás kockázata. A szakasz legfontosabb kihívásai közé tartozik az egyetemi-akadémiai szocializáció és integráció, amit maguk a felsőoktatási intézmények nagy-mértékben képesek elősegíteni, például hallgatói szolgáltatások támogatásával, megfelelő infrastruktúra biztosításával.

<b>kihívás:</b> változás és adaptáció: átállás a középiskoláról az egyetemre (kritikus az 1. év a lemorzsolódás szempontjából)	<b>kockázat</b>	<b>intervenció, mint megoldási javaslat</b>
anyagi kihívás: növekvő költségek, a vártnál nagyobb kiadások	munkavállalás a hallgató részéről, ami mellett a tanulmányait abbahagyja	pénzügyi tanácsadás biztosítása az egyetem részéről, életvezetési és pálya kérdésekben a diáktanácsadó
társas közeg változása, esetlegesen elköltözés otthonról, lakóhelyváltás	társas támogatottság hiánya, izoláció, magány, beilleszkedési problémák	közösségépítés egyetemi és kollégiumi programokon keresztül, egyetemi integrációs programok, közösségi tevékenységek, tanácsadási szolgáltatások

<sup>17</sup> Ha állami ösztöndíjas hallgatóról van szó, vagyis aláírta a hallgatói szerződést, van lehetősége az elvégzett félévek visszafizetésének terhe nélkül újrafelvételizni, „amennyiben a felvételi eljárás útján történő szakváltás az oklevél szerzése nélkül befejezett felsőoktatási képzést követő egy éven belül teljesített beiratkozással megvalósul.” [http://www.felvi.hu/hallgatoknak/hallgato\\_ugyvedje/esetek/tamogatas\\_visszafizetese\\_2](http://www.felvi.hu/hallgatoknak/hallgato_ugyvedje/esetek/tamogatas_visszafizetese_2)

felügyelet és kontroll elvesztése, pszichológiai szabadság: képes-e az önmotiválásra, önszabályozásra? (tanulás, életvitel)	halogatás, nem képes a tanulás ütemezését az egyetemi élet ritmusával szinkronizálni	tudatosság és önkontroll növelése, tanácsadás révén
újfajta tanulási stratégiák szükségesek az egyetemi tanulmányok végzéséhez	nincsenek tudatosan alkalmazott tanulási módszerei, stratégiai	tanulásmódszertani, tanulástechnikai tréning a BA első félévében, egyéni és csoportos tanulási tanácsadás
egyetemi bürokrácia és ügyintézés nehezen kiismerhető és minőségileg más, mint a középiskolai	elvész a hallgató az egyetem hivatalainak rengetegében, nem tud hatékonyan ügyeket intézni magának,	egyszerűsíteni az egyetemi hivatali működést, (pl. egyablakos rendszer), ügyfélorientált hozzáállás a hallgatóval kapcsolatba kerülő egyetemi alkalmazottak részéről, a TO-sok és tanulmányi ügyintézők kommunikációs és konfliktuskezelési fejlesztése az egyetemi tanácsadók által, egyetemi szolgáltatások javítása
rájön, hogy nem megfelelő szakon tanul	otthagyja az egyetemet	rugalmasság az egyetem részéről a szakváltás és a tanulmányi mobilitás kapcsán

## 2.3. Alapképzés/osztatlan törzsidőszak

### 2.3.1. Anyagi szempontok

Az anyagi szempontok közül kiemelkedik az időfelhasználás területén a munkavállalás és képzés között feszülő ellentét. A pénzügyi, megélhetési kérdésekhez jól lehatárolhatóan olyan „pull” faktorok kapcsolódnak, amelyek az intézmény hatókörén kívül állva, kihúzzák a képzésről a fiatalokat (Jordan et al 1994; Watt and Rossingh 1994; Jonathan et al. 2013). Ezeknél általában a preventív eszközök nyújthatnak segítséget. A munkavállalás alapvetően két okból kezdődhet meg a képzésen való helytállással párhuzamosan. Az egyik a fenntarthatatlan

életvitelből ered, amikor a hallgató a költségeit nem tudja fedezni. Ez nem feltétlenül jelent rossz költségtervezést vagy túl magas életszínvonal finanszírozását, hiszen önmagában a képzésben való részvétel vagy az ahhoz való aktív hozzáférés (lakhatás, tudásközvetítő eszközök beszerzése) költsége is jelentős lehet. Ezt a nem egyensúlyi állapotot igyekezhet a hallgató munkavállalással egyensúlyba hozni. A másik esetben a munkavállalás nem anyagi kényszer, hanem a tehetség, a fejlődni vágyás eredménye. Ilyenkor a hallgató a képzés mellett érez magában energiát arra, hogy szakmai gyakorlat segítségével növelje tudását, munkaerőpiaci értékét (Gáti – Róbert 2011). Mindkét esetben veszélyt jelent a képzési követelmények teljesítésének rovására történő munkavállalás, amely jobb esetben csak csúszást, rosszabb esetben kiesést eredményezhet. Ennek is két útja lehetséges. Egyrészt megtörténhet, hogy a vállalt munka, a jövedelem és az előre lépési lehetőségek is kielégítőnek ezért a hallgató úgy érezheti, hogy a képzés befejezésére nincs is igazán szüksége. Ebben az esetben az intézmény mozgásteret meglehetősen alacsony, hiszen a hallgató akaratával szemben teljesen ellentétes a folytatás. Másrészt – visszatérve a kieséshez vezető utakhoz – elképzelhető, hogy a hallgató bár bent szeretne maradni a képzésen, de a munkavállalás, a képzés és az élet más területei nem összeegyeztethetők. Ilyen esetben a képzés finanszírozásának nehézsége miatt a munkavállalás kerülhet kiválasztásra a képzéssel szemben. Ezeknek számtalan megvalósulási formája lehet a szándékolt és nem szándékolt csúszástól kezdve, a passzíváltatáson keresztül, egészen a képzés megszüntetéséig. Minden esetben jellemző azonban, hogy a képzés háttérbe szorul az egyéb megfontolásokkal szemben. Ez azért is igazán jellemző az alapképzés közepén, mert ekkora állandósulhat az életszínvonal alulfinanszírozottsága és ekkora alakulhat ki az az intézményi jártasság a követelményeket tekintve, hogy szabadnak érzi magát a hallgató a munkavállalásra. (Lukács – Sebő 2015). A fenti esetek kiváltó okai között súlyosbító tényezők is szerepet kaphatnak. Ilyen lehet valamilyen családi esemény, amely nagyobb terhet ró a hallgatóra vagy a remélt bevételek elmaradása, esetleg – az aktuális trendeket nézve – a (lakhatási) költségek rohamos emelkedése. A „pull” faktorok az intézményen kívüliségükből fakadóan, mind nehezen megakadályozható események (Jordan et al. 1994). Ennek ellenére nemzeti, intézményi és egyéni szinten is lehet ellenlépéseket tenni. Az intézményi és nemzeti szinten is értelmezhető feladat a szociális támogatási rendszer megfelelő működtetése. Ennek két kulcspontja a szociális problémákkal küzdők azonosítása és a megfelelő mértékű támogatás biztosítása. A nemzeti szint másik feladata lehet a diploma fontosságának hangsúlyozása. Azon hallgatók, akik a tudás

megszerzése után, diploma nélkül állnak munkába, egyedül azzal a szellemiséggel győzhetők meg a folytatásról, hogy a diploma értéke a munkaerőpiaci értékénél sokkal nagyobb, egyfajta identitás képző elem. Az egyéni szintű intervenciók között a tanácsadás különböző formáit lehet kiemelni. Ezek közül a legfontosabb a pénzügyek áttekintését, életviteli kérdéseket támogató beszélgetések köre. Ezekkel el lehet érni, hogy a hallgató valóban képes legyen minden lehetőséget elérni a képzéshez szükséges anyagi források megteremtéséhez, hiszen a legtöbbször a tájékozatlanság az elsődleges probléma. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a hallgatónak oda kell találnia tanácsadási szolgáltatáshoz.

### **2.3.2. Pszichológiai – társas szempontok**

A lemorzsolódási okok közül az egyik legnagyobb szeletet adják a beilleszkedési problémák, a közösség benntartó erejének hiánya (Jordan et al 1994). A felsőoktatási intézményekben tapasztalható életvitel változás gyakran szakítja szét a korábbi – leginkább középiskolában kialakult – közösségi hálót. Ennek a helyét kell átvennie az alapképzés törzsidőszakára az új közösségnek. Ez egyes esetekben még fontosabb, gondoljunk csak a kollégistákra, vagy az ingázókra, akik speciálisak az új és a régi közösség felé irányuló kapcsolatok szempontjából. A közösségi háló pozitív hatása többrétű. Egyrészt a közösség tagjai mintát szolgáltatnak egymás számára, amely az intézményekhez kötődő közösségek esetében sokszor a sikeres képzés, eredményes tanulmányi pálya képét jelenti. Ezt igazolják a közös vizsga, szigorlat és végül az államvizsgán megtapasztalt élmények, amelyekre való felkészülés során a közösségi nyomás is erősíti a siker elérését. Másrészt, fontos a közösség által nyújtott információs bázis, amely annál hasznosabb, minél szélesebb, sűrűbb a kapcsolatrendszer. A sikeres hallgatói teljesítményhez szükséges információk rendkívül nagy mértékben terjednek ezeken az informális csatornákon. Lakhatási-, munka-, ösztöndíj-, pályázati lehetőségek mellett a felkészüléshez szükséges tananyagok is ezen a kapcsolathálón keresztül terjednek. Harmadrészt, érdemes kiemelni a felsőoktatási közösségek feladatát a személyek mentális egészségének ápolásában. A közös feladatokkal, terhekkel való megküzdéshez észrevétlenül is támaszt nyújt a közösség a beszélgetések, társas cselekvések során. Amilyen erős lehet a közösségi háló megtartó ereje, olyan fájó lehet ennek hiánya, amely számtalan okból vezethet lemorzsolódáshoz (Osterman 2000). A fenti pozitív hatásokból való kirekesztődés már önmagában elegendő lehet a

lemorzsolódáshoz, hiszen kapcsolatrendszer nélkül a fentiekben való részesülés mind többlet erőforrást igényel. Ezek mellett azonban rendkívül fontos az elmagányosodás problémája, amely sokakat eltántoríthat a képzés befejezésétől, hiszen megjelenhet a gondolattársítás, hogy az egyedüllett a képzéssel lépett be az illető életébe (Hovdhaugen et al. 2015).

A megoldások egyaránt alapulhatnak intézményi és személyes szintű megközelítéseken. Az intézményi szinten inkább preventív, míg a személyes szinten jellemzően probléma megoldó javaslatok léteznek. A felsőoktatási intézményben összpontosuló mindennapi élet számtalan lehetőséget biztosít kisközösségek kiépítésére, amelyekhez a hallgatók csatlakozni tudnak. A kisközösségek építésében, támogatásában jelentős szerepet kap az intézmény, hiszen – a fentiekből is látható, hogy – minden hallgatók közötti kapcsolat, hallgatókból verbuválódó közösség nagyon fontos erőforrás. Az egyéni szinten történő intervencióknál szintén nagy szerepet kaphat a pszichológiai tanácsadás. A közösségből való kirekesztettség és az ezzel együttjáró nehézségek is terepet nyújthatnak a szakértő tanácsadóval folytatandó beszélgetéseknek. Ezért fontos, hogy az intézményi tanácsadók össze legyenek kötve olyan kortárs közösségekkel, amelyek képesek a társas kapcsolatok hiányától szenvedő hallgatót integrálni.

### **2.3.3. Tanulmányi – előrehaladási**

A tanulmányi, előrehaladási problémáknak mind lehetnek eredői a fenti két területen ismertetett jelenségek. Ezek mellé három – a szakirodalom szerint szintén nagyon jellemző – lemorzsolódási folyamatot emelnénk be. Az első a magánéleti eseményekből fakadó tanulmányi gondok köre, a második az elégtelen tanulmányi eredményből eredő lemaradás köre, a harmadik pedig az érdektelenségből adódó elmaradások területe lesz.

Az alapképzés közepére, a kitolódott felnőtté válás ellenére, már gyakran bekövetkeznek gyökeres változások a hallgatók magánéletében. Ezek között egyaránt előfordulhat az új családi közösségek indulását támogató és a régi családi kapcsolatok felbomlását jelentő események, így például összeköltözés, házasságkötés és gyermekvállalás vagy éppen az eltartó vagy közeli hozzátartozó elhalálása. Ezek az események az anyagi megterhelés mellett idő

igénybevétellel is járnak, olyannyira, hogy ezek közül bármelyik eredményezhet egy féléves halasztást, de rosszabb esetben egy aktív félévet eredménytelen kurzusokkal. A legrosszabb eset pedig a képzés teljes felfüggesztése, amely közeli hozzátartozó elvesztése vagy gyermekvállalás esetén gyakori kimenet (Baldwin et al. 2000). Az ebbe a körbe tartozó problémák közös ellenszere lehet az előbbi fejezetben tárgyalt közösség által nyújtott segítség, amely kétségtelenül a legeredményesebb ezekben a helyzetekben. Ezenkívül az intézmény biztosít a hallgatói képviselőken keresztül rendkívüli szociális támogatást, amely képes enyhíteni az anyagi nehézségeket. Ezek mellett azonban a legnagyobb problémát, a tanulmányi előrehaladás biztosítását csak átgondolt tervezés támogathatja, amelyhez fontos lehet szakértő tanácsadói szolgáltatást igénybe venni. (Rumberger 1983)

Az okok második köre az elégtelen tanulmányi eredményből fakadó tényezőket összesíti. A push faktorok közül az első félévben azok jelentkeznek, amelyek felmérhetőek a hallgató által, hiszen egy félév alatt nem lehet olyan tanulmányi lemaradást összegyűjteni, hogy az biztosan lemorzsolódást jelentsen. Ezért a push faktorok a képzés közepén a legerősebbek, amikor a hallgató akkora lemaradást szerez, hogy az akár TVSZ szerint is jogviszony megszűnést eredményezhet (Jordan et al. 1994). A leggyakoribb még is az, hogy a hallgató érzi úgy, hogy a lemaradása behozhatatlan és önként kerül a lemorzsolódók közé. Ebben az esetben is a preventív eszközök számítanak a legeredményesebb orvosságnak. Az intézmény két szinten kell, hogy garantálja az időben történő beavatkozást. Intézményi szinten javasolt üzemeltetni egy olyan jelzőrendszert, amely kiválasztja a tanulmányi eredménye alapján lemorzsolódásra hajlamos hallgatókat. Ez lehet elektronikus tanulmányi rendszer adatbázisain alapuló vagy szakmentori rendszer, amely az oktató jelzéseire támaszkodik. A kiválasztott hallgatókat pedig egyéni szinten kell támogatni. A tanulási problémák sok töről fakadhatnak, ezért a megfelelő kezelés előtt a hallgatói tanácsadás jelentheti a megoldás felé vezető első lépést.

A tanulmányi elmaradások harmadik köre az érdektelenségre vezethető vissza. Ezeket jellemezte az idegennyelvű szakirodalom a kiesés fogalmával, amelynek lényege, hogy nincs belső ok, amely „kilöki”, sem külső ok, amely „kivonja” a hallgatót az intézményből (Jordan et al 1994). A szakon tanultak iránti érdektelenség alapvetően nem az intézményben töltött idő alatt alakul ki, akkor csak nyilvánvalóvá válik. Ezért az érdektelenségből adódó lemorzsolódást itt már kezelni is rendkívül nehéz, hiszen a végzés sem segít abban, hogy a hallgató később

ezen a területen, a képzésen szerzett tudás felhasználásával helyezkedjen el. A kezelés felelőssége még a középiskolai intézmény és továbbtanulást tervezők felé nyújtott országos szolgáltatásokat szervező ágazati intézményeknél található. Az intézmények közötti átmenet idején vagy még azt megelőzően kell olyan pályaorientációs szolgáltatás katasztert kialakítani, amely képes biztosítani, hogy minél több olyan felsőoktatási hallgató legyen, aki tényleg az ő érdeklődését lekötő szakra kerül. Ha az érdeklődés hiánya az intézményi évek alatt derül ki, akkor a hallgatók sokszor döntenek úgy, hogy saját érdekükben hagyják ott a képzést. Ilyenkor semelyik szinten nem lehet eredményesen kezelni a helyzetet.

<b>kihívás:</b> a hallgató megtartása	<b>kockázat</b>	<b>intervenció, mint megoldási javaslat</b>
anyagiak előteremtése, állandósul az életszínvonal alulfinanszírozottsága, Esetlegesen akcidentális krízis, életesemény indukálta akut helyzet.	pull faktorként kihúzza a hallgatót a képzésből (munkavállalás és képzés között időfelhasználás terén ellentét), egyetemen kívüli tényező csúszás vagy kiesés	prevenció szerepe a pull faktoroknál jelentős. Pénzügyi tanácsadás biztosítása az egyetem részéről, szociális támogatási rendszer: szociális problémákkal küzdők felismerése és támogatása. Életvezetési és pálya kérdésekben a diáktanácsadó.
közösségi háló kiépítése	társas támogatottság hiánya, izoláció, magány, közösség benntartó erejének hiánya, beilleszkedési problémák, mentális egészség romlása, nincs mint a sikeres tanulmányokra, kevés információ a háló csökkent volta miatt	intézményi szinten: prevenció (közösségi programok, kisközösségek kialakítása és ápolása, stb), egyéni szinten intervenció és problémamegoldás (pl. pszichológiai tanácsadás).
érdektelenség a hallgató részéről	“kiesés”, (nincs belső ok, ami kilöki, és külső, ami kihúzza a hallgatót az intézményből)	ezen a szinten nem lehetséges intervenció, középiskolai pályaorientáció fontos, hogy jó szakot válasszon (prevenció), illetve szak újratervezése a kor igényeinek megfelelően.
push faktor: tanulmányi lemaradás	hallgató úgy érzi, hogy behozhatatlan a lemaradása és reménytelen folytatni,	intézményi jelzőrendszer működtetése (elektronikus tanulmányi rendszerbe

	ezért abbahagyja, feladja	integrálva automatikusan, vagy oktatói jelzéseken alapuló szakmentori rendszer) - a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók kiszűrése még a lemorzsolódás bekövetkezése előtt
családi változások (házasság, összeköltözés, gyerekszületés, származási családról leválás, haláleset, tartós betegség)	csúszás/halasztás a tanulmányokban időhiány miatt, munkavállalás anyagiak előteremtése miatt	Pénzügyi és tanulmányi tanácsadás biztosítása az egyetem részéről, rugalmasság a képzések átütemezésére, speciális képzési rend/egyéni haladási terv biztosítása és támogatása. Életvezetési és pálya kérdésekben a diáktanácsadás.

## 2.4. Alapképzés vége – Alapképzés és mesterképzés között

### 2.4.1. Anyagi szempontok

Az alapképzés utolsó időszakát a továbbtanulás és a munkavállalás közti választás dilemmája jellemzi. A döntést erősen befolyásolja a hallgató anyagi helyzete, szocioökonómiai státusza. Ha folytatni kívánja tanulmányait mesterképzés, új alapképzés, vagy más típusú képzés (OKJ, felsőfokú szakképzés, stb.) formájában teheti ezt meg. Fontos komponens a döntéshozatalban, hogy milyen támogatói háttér áll rendelkezésére, családi-rokoni, vagy párkapcsolati támogatásra számíthat-e. A jobb anyagi helyzetben lévő hallgatóknak kevesebb áldozatot kell hozniuk tanulmányaik folytatása érdekében, ezért ők könnyebben döntenek az új képzési ciklus megkezdése mellett. Természetesen, ők is dönthetnek és döntenek is úgy, hogy befejezik tanulmányikat és munkába állnak, mert úgy érzik, alapidiplomával a kezükben képesek elhelyezkedni és nem érdekeltek a más típusú tudást nyújtó mesterképzés elvégzésében. Az alacsonyabb státuszú hallgatóknak azonban komolyabb mérlegelést kell végezniük: felmérni, milyen támogatási rendszer áll rendelkezésükre és mennyi egyéni ráfordítást igényel a



továbbtanulás. Az állami-intézményi szociális illetve – kiemelkedő teljesítmény esetén – tanulmányi támogatások, ösztöndíjak milyen mértékben elérhetőek számukra, rá vannak-e kényszerülve, hogy felvegyenek diákhitelt, vagy diákmunkákat vállaljanak, elhelyezkedjenek rész- vagy teljes munkaidőben. Ahogy a társadalmi helyzet úgy az elvégzett alapképzés tudományterülete is döntő lehet a döntéshozatalban. Vitathatatlan, hogy a különböző tudományterületeken szerzett alapképzéses diploma értékesíthetősége erősen eltérő. Éppen ezért a munkavállalás, mint a képzés befejezésével konkuráló jelenséget máshogy kell kezelni tudományterületenként és egyaránt igaz ez a mesterképzésre való terelés problémájára is.

Hasonlóan az alapképzéses felvételi idejéhez, ilyenkor is előtérbe kerülnek az alternatív munkarendű képzések, levelező és esti tagozatok formájában. A sok áldozat, anyagi, időbeli ráfordítás mind abba az irányba terelheti a döntés előtt álló fiatalot, hogy inkább megpróbál alapidiplomával, minél előbb anyagi haszonnal járó állásban elhelyezkedni. Ez sürgősebb azok számára, akiknek a támogatások kevésbé elérhetőek, vagy családjukat kell támogatniuk, illetve saját maguk készülnek családalapításra, lakásvásárlásra. Fontos megjegyezni, hogy a fenti lehetőségek (munkába állás, hitelfelvétel, stb.) a magasabb státuszú hallgatók esetén is elérhetőek (mert például nem kívánnak részesülni a családi támogatásban), de esetükben inkább választásról, mintsem kényszerről van szó. Ők akár fizetetlen gyakornokként is elhelyezkedhetnek, amivel releváns szakmai tapasztalatokat szerezhhetnek, az anyagi juttatások hiánya pedig nem feltétlenül jelent akadályt számukra.

Vannak, akik ideiglenesen döntenek tanulmányaik befejezése mellett (pl.: az ún. „Gap Year” esetén), és később terveznek felvételizni mesterképzésre, vagy másik alapképzésre. Ennek célja lehet releváns munkatapasztalatok szerzése, külföldi tapasztalatszerzés, vagy intenzív pénzgyűjtés az egyetem folytatására.

#### **2.4.2. Pszichológiai – társas szempontok**

Pszichológiai szempontból is fontos a továbbtanulás és az elhelyezkedés közti választás dilemmája. Az egyetem egyszerre jelenthet védőburkot, amivel ki lehet tolni a felnőtté válást, folytatni az addig megszokott rugalmas, szabadabb életmódot, de egyszerre lehet terhes

kényszerpályaként megélni. A továbbtanulás együtt járhat szakmai fejlődéssel, szakmai – társas kapcsolatok építésével, ugyanakkor késlelteti az anyagi-egzisztenciális függetlenedést. Vida rámutat (VIDA, 2011), hogy az alapképzés utolsó évében (a mesterképzés utolsó évéhez hasonlóan) felerősödik a hallgatók szorongása, ami a kapunyitási krízisre utal. Ez megnyilvánulhat depresszióban, párkapcsolati krízisben, pálya-és identitáskrízisben, illetve a versengés intenzívebbé válásában. Egymás teljesítményének összemérése ahhoz vezethet, hogy a hallgató hátrányban érzi magát azokhoz a társakhoz képest, akik már elhelyezkedtek, és függetlenítték magukat az egyetemi-családi támogatói hálótól, vagy épp ellenkezőleg, túlságosan magára utaltnak érzi magát a biztosabb anyagi háttérrel rendelkező hallgatókhoz képest.

A döntésben kulcsfontosságú jelentősége van annak, hogyan értékeli a hallgató az alapképzés alatt szerzett élményeket, tapasztalatokat, mind szakmai, mind társas vonatkozásban. Megvalósult-e az akadémiai illetve szociális integráció, elsajátította illetve magáénak érzi-e az adott intézmény és az új közösségek érték-és normarendszerét, kialakított-e szakmai kapcsolati hálót, tett-e szert értékes emberi kapcsolatokra. Ha a hallgatónál előfordultak pszichológiai vagy tanulmányi problémák, a hallgató tudott-e az intézményéhez segítségért fordulni és az tudott-e hatékony segítséget nyújtani. Amennyiben ezek megvalósultak, feltehetően könnyebben tud döntést hozni bármelyik irányban, mert arról győződött meg, hogy biztos, támogató háttérrel vág neki a választott útnak, akár továbbtanulásról, akár munkakeresésről van szó. Ha ezek nem valósultak meg, és a hallgató számára inkább negatív élményvilágot jelent az alapképzés tapasztalata, valószínűleg bizonytalanság és döntésképtelenség jellemzi, mert az intézmény nem jelentett biztos tájékozási pontot számára. Ahogy azt Vida kifejti (VIDA, 2011), a társas kapcsolatok minősége és mennyisége fontos befolyásoló tényező, mivel a párkapcsolat és a baráti kapcsolatok egyfajta védőhálót képeznek az egyén körül, így ezeknek a kapcsolatoknak a minősége minél fejlettebb, annál valószínűbb, hogy a fiatal az alapképzés végén felmerülő kérdéseket magabiztosabban, hatékonyabb döntéshozási mechanizmusok révén oldja meg.

Az alapképzés értékeléséhez hozzátartozik, hogy a hallgató mennyire érzi a megszerzett szaktudást, képességeket hasznosíthatónak, mennyire elégedett teljesítményével, és mennyire ismeri választott szakmája jelenlegi munkaerő-piaci lehetőségeit, lehetséges pályaképeit. Ha az

alapképzés alatt sikeresen tudott alkalmazkodni a tudományos-akadémiai követelményekhez, normákhoz (az alapképzésnek megfelelő szinten), és tájékozódott a munkaerő-piaci lehetőségekről, ismereteket szerzett szakterülete kiemelkedő alakjairól, lehetséges pályaképekről, annál nagyobb az esélye, hogy „szakmában marad”, és az adott szakterületen helyezkedik el, vagy azon belül folytatja tanulmányait. Amennyiben nem sikerült az akadémiai világba való beilleszkedés, a hallgató nem érzi úgy, hogy tudását sikerrel tudja kamatoztatni a munka világában, nem tájékozott a munkaerőpiac aktuális állapotát illetően (különös tekintettel szakterületére), nem lát maga körül sikeres, követhető karrierpályákat, könnyen pályaelhagyóvá válhat, akár végleg elfordulva szakterületétől és az akadémiai világtól. Esetükben a megtorpanás, elbizonytalanodás érzése lehet uralkodó, ami karrier-tanácsadás, vagy pszichológiai tanácsadás szükségességét eredményezheti. A pályaelhagyókat, szakmát tévesztetteket az a veszély is fenyegeti, hogy kilátástalanságukban nem fejezik be a képzést, vagy ha le is diplomáznak, nem diplomás pozícióban helyezkednek el, teljesen elpazarolva az egyetemi éveket.

### **2.4.3. Tanulmányi – előmeneteli szempontok**

Az alapképzés elvégzésének és a diplomázásnak feltétele az abszolutórium megszerzése, szakdolgozat megírása és leadása, előírt nyelvvizsgák és záróvizsga (korábbi államvizsga) letétele. Ezek jelentik az utolsó nagy állomásokat a képzés lezárása előtt. Ez a nyomás olyan hallgatóknál is kiválthat szorongást, halogatást, akik addig viszonylag akadályok nélkül haladtak az egyetemi pályájukon. Akik a képzés ideje alatt nehezen vették az akadályokat, szorongtak, halogattak, komoly vizsgadruk volt rájuk jellemző, vagyis kevésbé sajátították el az újfajta idő- és stresszkezelési, illetve tanulási stratégiákat, ebben az időszakban még mélyebben kell ezzel az élménnyel szembesülniük. Az abszolutórium az utolsó hátralévő tárgyak teljesítésével időhúzásnak, a képzés elnyújtásának tűnhet, ami elveszi az időt a szakdolgozatírástól. A szakdolgozat, mint az első komolyabb tudományos munka írása szintén nehézségekbe ütközhet, amit döntően befolyásol, hogy a hallgatónak volt-e lehetősége elsajátítani, alkalmazni és gyakorolni az akadémiai írás módszereit, szabályait. A

nyelvvizsga-követelmények teljesítése is része a diplomaszerezésnek<sup>18</sup>, így attól függetlenül, hogy az intézmény biztosít-e lehetőséget nyelvtanulásra, a hallgatónak rendelkeznie kell minimum egy nyelvvizsgával. Ezt az intenzív felkészülési szakaszt nem minden hallgató tudja beilleszteni időbeosztásába, így nem szerezhethet teljes értékű felsőfokú végzettséget, annak ellenére sem, ha az összes többi követelményt teljesítette.

Ez a szakasz egyben a további lehetőségek felmérésének ideje is, vagyis a hallgató dönt pályájának további alakításáról: el kíván helyezkedni, vagy folytatni szeretné tanulmányait. Ha tanulmányai folytatása mellett dönt, lehetősége van több képzési típus közül választani, ugyanakkor fontos szem előtt tartani, hogy a bolognai rendszer a két egymásra épülő, eltérő hosszú, célú és minőségű képzési ciklus elkülönítésére épül, így a mesterképzés a szakmai fejlődés következő állomása. A mesterképzés célja, hogy elmélyültebb, elmélet-orientált tudást adjon át. A hallgató mérlegeli, hogy személyes érdeklődése illetve szakmai előmenetele megkívánja-e ezt a minőségi váltást vagy nem. A döntést az is befolyásolja, hogy megvalósul-e az adott mesterszak esetén a fent említett minőségi váltás, vagy komolyabb szakmai hozadéka nincs a mesterképzésnek. A hallgatónak tájékozódnia kell, hogy milyen mesterképzések, szakok, intézmények, országok közül választhat. A bolognai rendszer által az európai felsőoktatási intézmények átjárhatóbbak lettek, így a magyar hallgatóknak lehetősége van külföldi mesterképzésre jelentkezni. Másfelől a bolognai rendszer arra is lehetőséget kínál, hogy az alapképzéstől eltérő képzési területen, szakon folytassa tanulmányait a hallgató, és ennek procedúráját, feltételeit meg kell ismernie, ahogy a felvételi tanulmányi követelményeket, anyagi feltételeket, ösztöndíj- és pályázati lehetőségeket is. Ily módon újra előtérbe kerülnek a felvételi folyamatával és felsőoktatási intézményekkel, szakokkal kapcsolatos információk, vélemények illetve az ezeket az információkat közvetítő csatornák. Ide kell érteni az a nyílt napokat, intézmények által kiadott hivatalos online-offline anyagokat, a felvétellel kapcsolatos hivatalos információkat megosztó és a felvételi procedúrát is bonyolító felvi.hu-t, véleménymegosztó fórumokat (markmyprofessor.com), közösségi oldalakat (Facebook), felsőoktatással kapcsolatos híreket, cikkeket közlő portálokat (eduline.hu), és a személyes kapcsolatokat. A tanulmányi sikert az befolyásolja legnagyobb mértékben, hogy a hallgató az egyetemről, a képzésről kialakított előzetes képe, elvárásai

---

<sup>18</sup> Mivel az intézmények határozzák meg ezeket a feltételeket, kérhetnek egynél több nyelvvizsgát, általános vagy szakmai, közép illetve felsőfokú bizonyítványt is.

mennyiben teljesültek a valóságban, illetve mennyire került tisztába az akadémiai követelményekkel és mennyiben tudta teljesíteni őket (Hovdhaugen – Kottmann – Thomas, 2015). Emiatt ez esetben is kiemelt fontosságú, hogy a hallgató minél realisztikusabb képet és elvárásokat alakítson ki a választott szakkal és intézménnyel kapcsolatban.

Fontos figyelembe venni, hogy milyen maga a felvételi procedúra, mennyire szelektív, milyen állomásokon keresztül lehet bejutni az adott képzésre. A folyamat központilag, az Oktatási Hivatal által szabályozott, illetve az állami férőhelyeket a mindenkori kormány állapítja meg. A felsőoktatási intézmények határozzák meg az önköltséges helyek és a felvételi forduló számát, típusát, vagyis tartanak-e írásbeli vagy szóbeli felvételit, alkalmassági vizsgát, illetve hogy milyen tudományos, közösségi tevékenységre adnak pluszpontokat.

#### 2.4.4. Összegzés

Az alapképzés egyszerre több nagy mérföldkő teljesítésével fejeződik be (abszolutórium, szakdolgozat, záróvizsga, nyelvvizsga), ami hirtelen nagy terhet jelenthet a hallgató számára. Eközben döntést kell hoznia arra vonatkozólag is, hogy hogyan szeretné folytatni pályáját: elhelyezkedik vagy folytatja tanulmányait. Az előző felvételi időszakhoz hasonlóan ez esetben is mérlegelnie kell a hallgatónak, hogy anyagi helyzete mennyiben korlátozza, milyen egyéb lehetőségei (szociális támogatás, diákhitel, stb.) vannak. Tájékozódnia kell a mesterképzések kínálatával, a felvételi és a tanulmányi követelményekkel kapcsolatban, hogy minél valóságosabb elvárásai legyenek az adott képzésről.

<b>kihívás</b> dilemma: továbbtanulás vs. elhelyezkedés	<b>kockázat</b>	<b>intervenció, mint megoldási javaslat</b>
anyagi szempontok miatt elhelyezkedés a munkaerőpiacon	a rosszabb szocioökonómiai státuszú hallgatók a fizetéssel járó, de szakmailag nem releváns pozíciókban dolgoznak, ami zsákutca lehet - a tanulmányaikat nem fejezik be alapképzésen, vagy nem folytatják	Diáktanácsadás biztosítása a tervezéshez, rugalmas tanulmányi rend lehetősége, rugalmas fizetési feltételek. Gap year után visszatérés támogatása az egyetem részéről.

	mesterképzésen.	
utolsó mérőföldkövek teljesítése	szakdolgozat, nyelvvizsga, abszolutórium, záróvizsga - egyszerre nagy kihívás és fokozott stressz, szakdolgozat halogatása és tanulmányok időbeli elhúzása	idő-, tanulás-, és stressz-kezelési technikák elsajátítása a tanácsadó szolgáltatások által, akadémiai írás kurzus és prezentáció technika beépítése a tantervekbe, egyéni pszichológiai tanácsadás, szakdolgozat-írás facilitáló tréningcsoport.
külföldi továbbtanulás	itthon nincs lehetőség az adott területen továbbtanulni, vagy nem a megfelelő képzési szinten, vagy nem a megfelelő színvonalon	egyetemi képzési portfólió bővítése, speciális és innovatív programok indítása, tehetséggondozási programok indítása, angol nyelvű képzések, e-learning programok (Coursera mintájára)
pszichológiai teher: felnőtté válás, családról való leválás, anyagi függetlenedés	hallgató szorongása nő (kapunyitási pánik), depresszió, döntésképtelenség, halogatás, pályakrízis	pszichológiai támogatás, tanácsadás révén, csoportos tanácsadás (sokakat érint: átélni, hogy mások is érintettek)
tájékozódás a továbbtanulás lehetőségei, feltételei között	elhízázott döntések, nem megfelelő információszerzés, tájékozottság következtében nem reális elvárások kialakítása	oktatási intézmények, oktatással foglalkozó médiumok, információs csatornák törekvése a hiteles, elérhető, naprakész, érthető nyelvezetű tájékoztatásra
döntési helyzet és mérlegelés a hasznok és befektetések mentén	a hallgató a korábbi egyetemi tapasztalatai, alapidiploma értéke, munkaerőpiaci visszajelzések és a saját korábbi akadémiai sikeressége alapján mérlegeli, hogy megéri-e neki mesterképzésen folytatni	személyes információs tanácsadás biztosítása a képzésekről, ügyfél (hallgató)centrikus szemlélet

## 2.5. Mesterképzés eleje

### 2.5.1. Anyagi szempontok

Az itt felmerülő anyagi háttérrel kapcsolatos kérdések hasonlóak a BA elején felmerülőkhöz, azzal a különbséggel, hogy mesterképzés esetén már a hallgató maga mögött tudja az alapképzés tapasztalatait, több tudással és perspektívával tudja kezelni a mesterképzés elején felmerülő anyagi kérdéseket. A fő kérdések ugyanazok: hogyan teljesülnek a felvételi előtt kialakított elvárások, a felvételi idején kalkulált pénzügyi támogató rendszerekre tud-e számítani a hallgató? A szülői, rokoni, párkapcsolati támogatás továbbra is folyamatos-e, vagy csökkenő mértékű, vagy egyáltalán nincsenek jelen. Van-e lehetősége úgy elkezdni a mesterképzést, hogy nem kényszerül fizetett munkába állásra vagy diákhitel felvételére, illetve ezek kombinálására.

Kérdés továbbá, hogy más pénzügyi támogató rendszerek, állami szociális támogatásokra jogosult-e a hallgató, és ha igen, fedezik-e kiadásait. Sok mesterképzésben résztvevő hallgató tudatosan dönt úgy, hogy negyed-ötödéves egyetemistaként munkába áll, hogy növelje későbbi munkaerőpiaci esélyeit. Ennek formája lehet valamilyen nem szakmai, diákmunka, döntően a szolgáltatói szektorban, vendéglátói vagy eladói állások révén<sup>19</sup>. Ha a szocioökonómiai státusz lehetővé teszi, a fizetetlen gyakornoki állások már releváns szakmai tapasztalatot jelenthetnek, de többnyire anyagi ellentételezés nélkül<sup>20</sup>. Az ingyenmunka egyre inkább a magasabb státuszú hallgatók kiváltsága, mert hátrányos helyzetű hallgatók ezt nem engedhetik meg maguknak. Esetükben sokszor fennáll a veszélye annak, hogy rosszul fizető diákmunkákba fektetik idejüket és energiájukat, hogy fenntartsák magukat, elvéve az időt az akadémiai-szakmai tevékenységektől. Mesterképzés esetén gyakrabban szóba jönnek alternatív képzési formák és munkarendek: levelezőn elvégezni a szakot, ami mellett lehet teljes vagy részmunkaidős állást vállalni.

---

<sup>19</sup> Az ilyen állások esetén persze kérdéses, hogy mennyire állja meg a helyét az az érvelés, hogy a hallgató növeli velük munkaerőpiaci esélyeit, mivel ezek döntően nem szakmával kapcsolatos állások. A középszintű hallgatók az ilyen pozíciókban megszerezhetik első élményeiket a munka világából, megtapasztalhatják a saját keresettel járó előnyöket és felelősséget. De ha a munkaórák száma meghaladja a kb. 20 órát, a tanulás rovására mehet (HOVDHAUGEN – KOTTMANN – THOMAS, 2015), ami megint csak azokat a hallgatókat érinti jobban, akik anyagi kényszből vállalnak el ilyen munkákat, és kényszerülnek a magas óraszámok elvállalására.

<sup>20</sup> Persze fizetett szakmai állás betöltésére is van példa.

A mesterképzést elkezdő hallgatók legalább 21 évesek, de sokan csak ennél idősebben vágnak neki, elnyújtva az alapképzést, vagy kihagyva időt az alap és a mesterképzés között („Gap Year”), vagy már egy befejezett osztatlan képzés után kezdenek mesterszakba. Ebben a korcsoportban már felmerülhet házasság, családalapítás, gyerekvállalás, lakásvásárlás lehetősége, amik mind közbeszólhatnak a tanulmányokba, az anyagi erőforrások és időbeli ráfordítás másfajta elosztásába, prioritizálásába.

### **2.5.2. Pszichológiai – társas**

Az itt felmerülő pszichológiai-társas szempontok ugyancsak hasonlóak a BA elején felmerülőkhöz, megint csak azzal a releváns különbséggel, hogy ez esetben már a hallgató rendelkezésére áll az elvégzett alapképzés tapasztalata, az ott kialakított új megküzdési képességek, van élménye az egyetemi szocializációról. Ez egyaránt vonatkozik a társas kapcsolatok kezdeményezésére és fenntartására illetve az újfajta tanulási stratégiák elsajátítására, a stresszel való megbirkózásra, újfajta időbeosztás megtanulására, halogatás leküzdésére. Fontos, hogyha ezek közül valamelyikkel a hallgató elakad, tud-e segítséget kérni, vagy problémáival magára marad, ami azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a problémák mélyülni fognak, csökkentve a változás esélyét.

Fontos módosító tényező, hogy a hallgató ugyanabban az intézményben, ugyanazon a szakon, vagy az előző folytatásaként, például évfolyamtársainak többségének társaságában folytatja tanulmányait, vagy akár éveket kihagyva, új intézményben, új szakon. Minél nagyobb a váltás, annál nagyobb az esélye, hogy a fenti kihívások újra problémaként körvonalazódnak.

### **2.5.3. Tanulmányi – előrehaladási**

A tanulmányi szempontok esetén is az egyik legfontosabb, hogy hogyan alakulnak a hallgató előzetesen kialakított elvárásai a választott intézménnyel, szakkal kapcsolatban. Mennyire volt módja realiztikus képet kialakítani róla, mennyire világosak a követelmények számára, és meg tud-e nekik felelni. Az alapképzés tapasztalatával a hátuk mögött a hallgatóknak valószínűleg artikuláltabb elvárásai vannak a mesterképzéssel szemben: milyen szakmai, elméleti-gyakorlati



tudás megszerzését várják el, milyen színvonalon, milyen tanároktól. A mesterképzés elkezdésével ezekre a kérdésekre mind „élesben” kap választ, és ezen válaszoktól nagy mértékben függ, hogy folytatja-e tanulmányait<sup>21</sup>. Fontos figyelembe venni azokat a hallgatókat, akik új intézménybe kerülnek, és új szakot választottak az alapképzéshez<sup>22</sup> képest. Felmerülhet bennük, hogy specifikusabb, előzetes szakmai háttér nélkül fogják-e tudni bírni az új területtel való megbirkózást. Ha megfogalmazódik az igény, van-e valamilyen módjuk a felzárkózásra. Továbbra is érvényes az az összefüggés, hogy minél kiegyensúlyozottabb és minél jobban leképezi a valós társadalmi viszonyokat az adott kisebbség aránya a hallgatóság összetételében, annál valószínűbb az adott kisebbséghez tartozó hallgató tanulmányi sikere.

Problémaként merülhet fel, ha a tanulmányi követelmények túlságosan különbözőek az alapképzésben tapasztaltakhoz képest, amire a hallgató nem volt felkészülve. „Az alapképzésben az általános ismeretek, készségek, képességek és a szakmai kompetenciák, valamint a munkába álláshoz szükséges szakmai gyakorlat megszerzése biztosítható. A szakmai specializálódásra, elmélyülésre és új végzettségi szint megszerzésére a mesterszakokon (...) van lehetőség<sup>23</sup>”. Gondot okozhat az elmélet-orientáltabb, tudományosabb megközelítések és kritikai gondolkodás elsajátítása. Ezt az is befolyásolja, hogy mennyire volt sikeres az alapképzés alatt az egyetemi szocializáció, mennyire sikerült elsajátítani az akadémiai értékvilágot és normarendszert. Ha a hallgató motivációt érez arra, hogy még inkább az akadémiai világ, tudományos tevékenység felé orientálódjon, fontos, hogy tudjon tájékozódni, milyen lehetőségei vannak erre, mennyiben tudja az intézmény ez irányú törekvését segíteni. Pl.: tanulmányi versenyeken való részvétel (TDK, OTDK), konferenciák szervezése, kötet összeállítása, közös munka egyetemi tanárral, szakkollégiumi részvétel stb.

---

<sup>21</sup> A bolognai rendszerre való átváltást nem minden szak oldotta meg sikeresen, és nem tudta érdemben szétválasztani és különböző célokat megfogalmazni a két képzési szint esetén. Ennek eredménye az lett, hogy sok szak esetében nincs érdemi különbség az alapszakos és a mesterszakos tantervek között.

<sup>22</sup> Ez esetben fontos tényező, hogy az adott alapvégzettséget teljes kreditértéken vagy kreditelismeréssel számítják-e be a mesterszakon

<sup>23</sup> [http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/a\\_magyar\\_felsooktatas/Kepzesi\\_szintek](http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/a_magyar_felsooktatas/Kepzesi_szintek)

#### 2.5.4. Összegzés

A hallgató már egy alapdiplomával lép a mesterképzésbe, vagyis releváns tapasztalatokkal kezd bele a következő képzési ciklusba, ami nagyban meghatározza elvárásait. A mesterképzés lényege egy más minőségű és összetételű tudás átadása, ami sok magyarországi mesterképzés esetén nem valósul meg, ami miatt a hallgatók elbizonytalanodhatnak a mesterdiploma gyakorlati hasznát illetően. Ha az adott intézményben megvalósul a mesterképzésekhez társított elmélyültebb, szakmaibb, elméletibb tudás átadása, nem biztos, hogy a hallgatók fel vannak erre készülve az alapképzésben szerzett tapasztalatok, készségek alapján. Az alapképzés alatt felmerülő problémák itt is újra felléphetnek a társas kapcsolatok, tanulási stratégiák, idő-és stresszkezelés terén. Az ilyen jellegű problémák ellen maguk a felsőoktatási intézmények is képesek tenni, például hallgatói szolgáltatások támogatásával. A hallgatók megfelelő monitorozása ez esetben is szükséges.

<b>kihívás</b>	<b>kockázat</b>	<b>intervenció</b>
anyagi kihívás: növekvő költségek, a vártnál nagyobb kiadások	munkavállalás a hallgató részéről, ami mellett a tanulmányait abbahagyja	pénzügyi tanácsadás biztosítása az egyetem részéről, életvezetési és pálya kérdésekben a diáktanácsadó
“Gap year”, akadémiai értelemben inaktív időszak utáni visszatérés	akadémiai és szociális integráció folytatása nehézségekbe ütközhet a kihagyott idő miatt	Gap year után visszatérés támogatása az egyetem részéről, életvezetési és pálya kérdésekben a diáktanácsadó
társas közeg változása, esetlegesen elköltözés otthonról, lakóhelyváltás	társas támogatottság hiánya, izoláció, magány, beilleszkedési problémák	közösségépítés egyetemi és kollégiumi programokon keresztül, egyetemi integrációs programok, közösségi tevékenységek, tanácsadási szolgáltatások
házasság, családalapítás, gyerekvállalás, lakásvásárlás	anyagi és időbeli erőforrások újfajta prioritizálása a tanulmányok háttérbe szorulását jelentheti	hallgatói szolgáltatások fejlesztése: pénzügyi- és karriertanácsadás
szakkal kapcsolatos elvárások beteljesülése és köteleességek teljesítése	a mesterképzésen elvárható más minőségű, magasabb szintű képzés megvalósul-e, világosak-e és teljesíthetők-e	hatékony információközlés-szerzés a felvételi időszakban

	a követelmények a hallgató számára	
--	------------------------------------	--

## **2.6. Mesterképzés vége**

### **2.6.1. Anyagi szempontok**

A hallgató anyagi helyzete szempontjából a mester- vagy osztatlan képzés utolsó szakaszának legmeghatározóbb eseménye a munkaerőpiacra való belépés szükségességével való szembesülés és az ezzel járó pénzügyi keretek megváltozása. A hallgatói jogviszony megszűnésével az addigi támogatások rendszere is megszűnik: a diákigazolvány és a vele járó kedvezmények, kollégiumi férőhely, szociális támogatás, társadalombiztosítás, stb.

A folyamat már korábban elkezdődhet különböző diákmunkák, rész vagy teljes munkaidős állások, gyakornoki programok formájában, de arra is van példa, hogy a hallgató nem vállal semmilyen formában munkát egyetemi éve alatt, vagy csak elvétve, rövidebb időszakokra. Ebben a szakaszban társadalmi státusztól függetlenül minden hallgató a jövőbeli munkavállalásra fókuszál, azzal a különbséggel, hogy az alacsonyabb státuszú hallgatóknak sürgősebb az elhelyezkedés, mert a támogatások elvesztésével az addiginál nagyobb mértékben lesznek magukra utalva, még több anyagi erőforrást saját maguknak kell biztosítani. A magasabb státuszú hallgatók kevésbé vannak rákényszerítve a diplomázás utáni azonnali elhelyezkedésre. Ha otthon laknak, vagy már elköltöztek, de szülői támogatással, a diplomázással nem szűnik meg a szülői-családi támogatás, inkább azzal szembesülnek, hogy ez a konstrukció nem maradhat fent örökké, és fokozatosan a saját felelősségkörükbe kell utalni az anyagi erőforrások előteremtését, a lakhatás biztosítását. Az utolsó egyetemi év erről az átmenetről szól, a lehetőségekről való tájékozódásról, ugyanakkor az egyetem befejezésére, a diplomázásra fókuszálva.

Azoknál a hallgatóknál, akik a kezdeti munkahelyek egyikénél ott maradtak, gyakornokokból teljes állásban foglalkoztatottá léptek elő, vagy mert anyagi nehézségeik miatt arra kényszerültek, hogy teljes állásban dolgozzanak, vagy mert gyereket vállaltak, és ez lépett elő az életük fő szervező elvévé, inkább az egyetem befejezése okozhat problémát, a szakdolgozat

és a nyelvvizsgák teljesítése, ezen tevékenységek „beillesztése” a már viszonylag szorosabb beosztású időrendbe. Esetükben a szakdolgozatírás, vagy egy nyelvvizsgára való intenzív felkészülés igényelte idő nem minden esetben biztosított vagy megengedett, és ez komoly dilemmák elé állíthatja a hallgatót.

További fontos kérdés, hogy a hallgató hol képzei el jövőbeli karrierjét. Az utóbbi évek kivándorlási tendenciája illetve a mobilitást ösztönző programok (külföldi részképzés, szakmai gyakorlat, önkéntes programok) rengeteg fiatalra sarkallnak, hogy rövidebb-hosszabb ideig külföldön vállaljon munkát, vagy akár külföldön telepedjen le<sup>24</sup>. Bizonyos szakmáknál ez már kiforrott gyakorlattá vált (pl.: orvosszakma), de az elvagyódás általánosan növekvő tendencia az egyetemi hallgatók között, társadalmi státusztól függetlenül (SZABÓ, 2015, 7.o.).

### **2.6.2. Pszichológiai – társas szempontok**

A középiskola és az egyetem elvégzése, vagyis a 18-25 év közötti időszakot a 2000-es évek eleji angolszász szakirodalom egy új életszakaszként különítette el az *emerging adulthood* kifejezéssel, amit magyarra többek közt kezdődő felnőttkorként lehet fordítani (VIDA, 2011). Az egyetemről a munka világába való 1-2 éves átmeneti szakaszt jellemző krízis az ún. kapunyitási krízis (VIDA, 2011). A jelenséget nem lehet elválasztani annak kulturális és társadalmi kontextusától (LISZNYAI, 2010), a szakirodalom szerint tipikusan XXI. századi jelenségről van szó, és leginkább az Y-generáció (az 1980-as és 90-es években születettek) tagjaira jellemző (VIDA, 2011). A fogalom tudományos definiálása máig nem lezárt, és az empirikus kutatások eredményei sem mutatnak egy irányba. A fogalom általános meghatározásához tartozik a „túl sok lehetőség kiszámíthatatlansága, megjósolhatatlansága, az állandó változás és a döntési helyzetek sora okozta sebezhetőség érzése, illetve a huszonévesekben szakadatlanul megkérdőjeleződő identitásuk és a karrierválasztásuk” (Robbins & Wilner, 2001, idézi VIDA, 2011, 10.o.). Vagyis egyfelől beszélhetünk pályakrízisről és identitáskrízisről is. Lisznyai kutatásai alapján az egész egyetemi pályafutást egy elhúzódó identitáskrízis sok éves folyamatként értelmezi (LISZNYAI, 2010). Ilyen

---

<sup>24</sup> „A hallgatók 63 százaléka jelezte, hogy rövidebb ideig, 52 százaléka, hogy hosszabb ideig vállalna munkát külföldön, 37 százalék pedig külföldön szeretne letelepedni.”  
[http://www.aktivfiatalok.hu/public/files/documents/gyorsjelentes\\_v20150510.pdf](http://www.aktivfiatalok.hu/public/files/documents/gyorsjelentes_v20150510.pdf)

értelemben az egyetemi évek a pályaválasztási döntés elhalasztását jelentik, amivel „gondolkodási időt” nyernek a hallgatók, de az utolsó évben ezek a kérdések újra előjönnek, és már nem lehet elhalasztani a döntéshozást. A döntéshozást tovább nehezíti, hogy az egyetem, azzal együtt, hogy a középiskolához képest egészen más elvárásokat támaszt a hallgatók elé, mégis egy kiszámítható, biztonságot adó rendszer, amiben ki lehet igazodni, szabályai kiismerhetőek. A munkaerőpiac ezzel szemben kiszámíthatatlan, szabályai és keretei változékonyak. Az előző részben részletezett pénzügyi háttér okozta dilemmák is ide tartoznak, a saját egzisztencia kialakításának szükségessége, feltételeinek megteremtése. Tágabb értelemben az egész életmóddal kapcsolatos döntések is a krízis részei. A XXI. századi globalizált világban példa nélküli szabadsággal dönthetünk életmódunk, karrierünk, kapcsolataink tekintetében: lehetünk szabadúszók, nagyvállalati dolgozók, dolgozhatunk otthon, külföldön, összeköltözhünk párunkkal, de élhetünk távkapcsolatban is, stb. Az eddigi családi minták már nem tudnak kielégítő választ adni a pályaválasztással, elhelyezkedéssel kapcsolatos kérdésekre sem, az idősebb generáció tagjai egészen más pályaszocializációban vettek részt, aminek tapasztalatai már nem feltétlenül érvényesek a jelenkorban.

Ez a fajta kiszámíthatatlanság még teljesítmény- és sikerorientáltabbá teszi a fiatalokat, annak érdekében, „hogy kiemelkedjenek társaik közül” (VIDA, 2011, 10. o.), mert úgy érzik, a teljesítmény az az univerzális mérce, ami alapján érvényesülni tudnak a „nagyvilágban”. Ennek következménye a versengés, a kortársakkal való folyamatos összehasonlítás, egymás teljesítményének összemérése. Ez lehet egyfajta „előkészület” a munkapiacra való megmérettetésre, versenyre, releváns versenyképesi készségek elsajátítására. Ezzel összhangban előtérbe kerülnek „a győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos adaptív megküzdési mintázatok” (FÜLÖP – NAGY, 2013, 10.o.), a győzelmek és veszteségek során kialakuló énrre vonatkozó következtetések (FÜLÖP – NAGY, 2013)<sup>25</sup>. Fontos megjegyezni, hogy a versengés kultusza is teljesen társadalmilag beágyazott és elfogadott, ezért ezt a fajta hozzáállást tulajdonképpen igazolja, bátorítja, ösztönzi a társadalom.

---

<sup>25</sup> A győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tekintetében is vannak nemi különbségek. A nők számára konfliktusokkal telibb a győzelem (és ezzel együtt vélhetően a siker) megélése, mert félnek, hogy ez veszélyezteteti társas elfogadásukat. (FÜLÖP – NAGY, 2013)

A hallgató az utolsó évben értékeli megszerzett tudását, elégedett-e vele, hasznosíthatónak tartja-e. Szorongást keltő lehet, ha a hallgató azt érzi, tudása nem piacképes, nem segíti az elhelyezkedésben<sup>26</sup>.

Sok kutatás alátámasztja, hogy a kortárs kapcsolatok, barátságok mennyisége, minősége protektív faktorként működik a kapunyitási és más krízisek idején (VIDA, 2011). Vagyis annak a hallgatónak van több esélye sikeresen átvészelnie a kapunyitási krízist, aki ápolja társas kapcsolatait, így ez egyfajta védőhálót képez körülötte. Ha komolyabb krízisről van szó, terápiás lehetőség biztosítása szükséges.

### **2.6.3. Tanulmányi – előrehaladási szempontok**

A kapunyitási pánik oka és következménye is lehet a halogatás (VIDA, 2011), vagyis a pályaválasztási döntés elodázása. Ezt erősítheti a vizsgastressz (például az államvizsgától való félelem), a szakdolgozat megírásától, leadásától való félelem. A szakirodalom a jelenséget (*thesis*) *writers block* vagy *writing anxiety* kifejezéssel illeti, ami magyarul az „alkotói válság” „írástól való szorongás” kifejezéseknek felel meg. Ez szakdolgozat esetén összekapcsolódhat a témaválasztástól való félelemmel: olyan témát kell választani, ami nem csak a hallgató személyes érdeklődésének felel meg, hanem tudományosan is releváns, ugyanakkor legalább akkora iránta az érdeklődés, hogy az kitartson az írás végéig (BLOOM, 1981). Az írás gondolata azért válhat ki szorongást, mert mesterszakra már hosszabb, és tudományosabb igényű dolgozatokat várnak el. A hallgató fél attól, hogy „nem üti meg” az elvárt szintet, tanárai csalódnak benne, kiderül, hogy „semmihez sem ért”, és mindenki számára nyilvánvalóvá válik, hogy csak egy kiváló tettetőről, imposztorról van szó, aki sikeresen elhitette másokkal, hogy okos, értékes. A jelenséget imposztor-szindrómának nevezik, ami a „leleplezéstől” való félelmet jelenti.

Magyarországon a diploma megszerzéséhez kötelező nyelvvizsgát tenni, ami rengeteg ember számára jelent akadályt abban, hogy átvehesse diplomáját, teljes értékű felsőfokú végzettsége

---

<sup>26</sup> Ez összefügg azzal, hogy „az oktatási rendszer nem kellő gyorsasággal és rugalmassággal alkalmazkodik a gazdaságban bekövetkező változásokhoz, így a rendszerből kilépők képzettsége és a munkaerő-piaci igények között nincs meg a kellő összhang” (NAGY, 2014, 13. o.).

legyen<sup>27</sup>. Hasonló csoportot képeznek azok, akik rendelkeznek abszolutóriummal, de nem államvizsgáztak, nem adtak le szakdolgozatot. Az ilyen esetek háttérében rengeteg tényező állhat: idő vagy anyagi erőforrás hiánya, mert időközben munkába álltak, vagy rájöttek, hogy annyira nem érdekli őket az adott terület, megijedtek az utolsó mérőföldkötől, stb.

A mesterképzés illetve az osztatlan képzés végén felmerülhet a doktori iskolába való felvételizés és az akadémiai pálya, mint lehetséges karrier. Természetesen itt is szó lehet olyan döntésről, ami valójában inkább kényszerből vagy félelemből születik, mert a hallgató inkább maradna még az egyetem nyújtotta védőburokban, kiszámítható rendszerben. Az is elképzelhető, hogy a hallgató elhelyezkedik főállásban, és mellette felvételizik doktori iskolába. Ha érdekli a doktori képzés, milyen tájékozási csatornák állnak rendelkezésére az intézményekről, képzések típusairól, a követelményrendszerrel? Ha már vannak tudományos munkái, eredményei, ösztönzik rá tanárai, mentorai az intézményben? Ha teljesítménye nem volt kiemelkedő, de úgy érzi, szívesen nekivágna, milyen lehetőségei vannak?

#### **2.6.4. Összefoglalás**

A mesterképzés végén egyre inkább előtérbe kerül a munka világába való átmenet, ami radikális változásokat jelent egy fiatal felnőtt életében. A lehetőségek sokasága, átláthatatlansága szorongással töltheti el őket, ami megnyilvánulhat a pályaválasztás halogatásában, párkapcsolati krízisben, depresszióban. A szakirodalom a jelenséget kapunyitási krízisként definiálja, ami akár 1-2 évig is eltarthat. Maga a képzés befejezése, a diploma megszerzése is nehézségekbe ütközhet: impostor-szindróma, írástól való szorongás, stb.

---

<sup>27</sup> Ennek csökkentése érdekében indította el az OFA 2014-ben a diplomamentő programot.

<b>kihívás</b>	<b>kockázat</b>	<b>intervenció</b>
egyetemi tanulmányok lezárása és továbblépés a munkaerőpiacra		
mesterképzés végén ösztöndíjas részképzés külföldi egyetemen	vonzó külföldi élet miatt kint marad a hallgató, nem jön haza lezárni a tanulmányait	rugalmasság a hátralévő tanulmányok elvégzésében (lehetőség táv-képzésben befejezni), skype-konzultáció a szakdolgozat írás kapcsán, tanulmányi tanácsadás
kapunyitási krízis, mint a kezdődő felnőttkor életszakaszának krízise (átmeneti szakasz az egyetemről a munka világába)	pályakrízis, identitáskrízis, bizonytalanság, elköteleződési nehézség egy munkahely mellett, döntési képtelenség a túl sok lehetőség miatt, szorongás a munkaerőpiac kiszámíthatatlansága és bejósolhatatlansága miatt	pszichológiai tanácsadás, mentorálás, egyéni és csoportos tanácsadás, kortárs segítőkkel segítő beszélgetés.
utolsó tanulmányi követelmények teljesítése	szakdolgozat, nyelvvizsga, abszolutórium, záróvizsga - egyszerre nagy kihívás és fokozott stressz, szakdolgozat halogatása és tanulmányok végzésének lassulása mint tudattalan stratégia a végzés időbeli kitolására	idő-, tanulás-, és stressz-kezelési technikák elsajátítása a tanácsadó szolgáltatások által, egyéni pszichológiai tanácsadás, szakdolgozat-írás facilitáló tréningcsoport.
a végzést követően a munkaerő-piacra való kilépés	félelem szülte kényszerként maradás az egyetemen, PhD tanulmányok elkezdése, mint a felnőtté válás és munkaerő-piacra lépés halogatása	pályatanácsadás, életvezetési tanácsadás, önismeret szerzése, szorongás és félelem adaptív kezelése
anyagi szempontok miatt elhelyezkedés a munkaerő-piacon	a rosszabb szocioökonómiai státuszú hallgatók a fizetéssel járó, de szakmailag nem releváns pozíciókban dolgoznak, ami zsákutca lehet - a tanulmányaikat nem fejezik be mesterképzésen	Diáktanácsadás biztosítása a tervezéshez, rugalmas tanulmányi rend lehetősége, rugalmas fizetési feltételek. kihagyás/passzíválás után visszatérés támogatása az egyetem részéről.



## 2.7. Kitekintés

Ez az idővonal az egyén szintjén közelítette meg az egyes kockázati tényezőket, felmerülő nehézségeket a felsőoktatást megelőző illetve annak teljes időszaka alatt. Intézményi tényezők így sem maradhattak ki, de lehetséges ennél jóval hangsúlyosabban intézmény-fókuszú elemzést készíteni. Az osztott, illetve osztatlan képzésben részt vevő hallgatók tapasztalatainak különbözősége nincs kellő mértékben kifejtve. További töréspont a hallgatói tapasztalatok között a tudományterületek mentén jön létre: nem mindegy, hogy bölcsész- vagy természettudományos, mérnöki, gazdasági vagy művészeti képzésben résztvevő hallgatóról van szó, mert teljesen más problémákkal szembesülhetnek tanulmányaik során.

Szempont	Tanulmányi időszak	Felvételi	BA eleje	MA eleje	MA vége
Anyagi		család pénzügyi helyzetének felmérése, támogatások, ösztöndíjak rendszerének megismerése	a családi vagy szociális támogatások elérhetősége, elégségessége módosító tényezők miatt munkába állás, vagy diákhitel	a családi vagy szociális támogatások elérhetősége, elégségessége módosító tényezők miatt munkába állás, vagy diákhitel teljes, vagy rész munkaidő, gyakornoki állás	munkaerőpiacr a való belépés anyagi keretek megváltozása, hallgatói jogviszonnyal járó támogatások és kedvezmények elvesztése
Pszichológiai – társas		önismeret, identitáskrizissel való megküzdés, családban, médiában fellelhető minták jelentősége	szociofizikai környezet megváltozása, régi közösségek elhagyása, újakba beilleszkedés új tanulási stratégiák kialakítása idő- és stresszkezelési módok változása	szociofizikai környezet megváltozása, régi közösségek elhagyása, újakba beilleszkedés új tanulási stratégiák kialakulása idő- és stresszkezelési módok változása	kapunyitási pánik, halogatózás, impostor-szindróma, írástól való szorongás, vizsgastressz

Tanulmányi előmeneteli	– pályaismeret, munkaerőpiaci ismeretek mélyítése, tájékozódás a felvételi folyamatról, intézményekről, képzésekről	hallgatói-intézményi összeállítás, hallgató intézménnyel szembeni elvárásai illetve az intézmény hallgatóval szemben támasztott követelményei teljesülnek-e	hallgatói-intézményi összeállítás, hallgató intézménnyel szembeni elvárásai illetve az intézmény hallgatóval szemben támasztott követelményei teljesülnek-e mesterképzés, mint szakmaibb, elméletorientáltabb képzés	abszolutórium diploma nélkül, nyelvvizsga nélkül lehetséges akadémiai pálya
------------------------	---	---	--	---

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Bourdieu, P., 1998: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula, 155– 176.

Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports. *Sage Open*, 3(4), 2158244013503834.

Dúll A., 2009: Edukációs helyszínek környezetpszichológiája. In: Dúll A., *Helyek, tárgyak, viselkedés. Környezetpszichológiai tanulmányok*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 144-156.

Fülöp M. – Nagy T., 2013: Életünk egy versengő világban: a győzelem és veszteség pszichológiája. In: *Pécsi Tudományegyetem Bölcsész Akadémia*. PTE BTK Kari Tudományos Diákköri Tanács, 73-96.

Gaskó K., 2006: A tanulás pszichológiai értelmezése. In: M. Nádasi (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 20-40.

Hovdhaugen, E. – Kottmann, A. – Thomas, L., 2015: Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Luxembourg, Education And Culture.

Jordan W. J., Lara J., McPartland J. M. (1994). Exploring the complexity of early dropout causal structures. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The John Hopkins University.

Kiss I. – Balogh L., 2004: *Kellemes problémák*. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó, 496-534.

Kiss István, László Noémi, Puskás-Vajda Zsuzsanna (2015): A felsőoktatási tanácsadás lehetőségei a lemorzsolódás veszélyének csökkentésében. A hallgatók mentálhigiénés állapota, tanácsadási szükségletei és az ellátórendszer jellemzői. FETA Könyvek sorozat, in press.

Lisznyai S., 2010: Készülődő felnőttég. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében In: Puskás - Vajda Zs. - Lisznai S. (szerk), *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. Budapest, FETA Könyvek 5, 9-24.

Lukács F., Sebő T. Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/10. szám <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/10/08.pdf>

Molnár É., 2002: Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In: *Magyar Pedagógia* 102. évf. 1. szám 63–77.

Montecel, M. R., Cortez, J. D., & Cortez, A. (2004). Dropout-Prevention Programs Right Intent, Wrong Focus, and Some Suggestions on Where to Go from Here. *Education and urban Society*, 36(2), 169-188.

N. Kollár É., 2004: Az identitás alakulása: mi dől el serdülőkorban? In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk), *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó, 119-126.

Nagy E., 2014: Útkeresés vagy halogatás – főiskolai hallgatók munkához való viszonya. In: *Dunakavics. A Dunaújvárosi Főiskola online folyóirata*. 2014. II/V. 5-12.

Nagy M. - Keller M. - Mogyorósi Zs – Tóth T., 2006: A családi nevelés és az iskolázás. In: *A nevelés társadalmi alapjai*. Hefop pályázat anyag. <http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtars/index.html>

utolsó letöltés: 2016.02.18.

Papula L. (2013) A katonai pályaválasztást befolyásoló tényezők empirikus vizsgálata. Doktori értekezés. Nemzeti Közszoigálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar utolsó letöltés: 2016.03. 05. [http://hbk.uni-nke.hu/downloads/tudomanyos\\_elet/hdi/2013/Papula\\_Eva\\_phd.pdf](http://hbk.uni-nke.hu/downloads/tudomanyos_elet/hdi/2013/Papula_Eva_phd.pdf)

Papula L., 2008: Mi leszél, ha nagy leszél? A pályaválasztást meghatározó tényezők.  
[http://uni-nke.hu/downloads/bsz/bszemle2008/1/02\\_papula.pdf](http://uni-nke.hu/downloads/bsz/bszemle2008/1/02_papula.pdf)

utolsó letöltés: 2016.02.18.

Pásztor Gy. (2006): Városshociológia. Elméletek és problémák. IX. fejezet. Család és társadalmi nem a városban. Kolozsvári Egyetemi Kiadó – Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár, 113. o.

Pongrácz T. (2006): Nemi szerepek társadalmi megítélése. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatai. In: Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 2005. Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné, Tóth István György, (szerk.). Budapest: TÁRKI, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, 73–86. o.

Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done.

Szabó A. (szerk), 2015: Az egyetemisták és főiskolások Magyarországon, 2015. Szeged, Belvedere Meridionale, 7-32.

Szabó I., 2012: Értelmező közösségek az egyetemi szocializációban. In: Iskolakultúra, 22. évf. 12. sz.. 130-134.

Szilágyi K. (2005) A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Kutatási zárótanulmány. Felnőttképzési Kutatási Füzetek, Budapest.

Vida K., 2011: A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In: Puskás - Vajda Zs. - Lisznai S. (szerk), *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai.* Budapest, FETA Könyvek 6, 9-28.

Watt D., Roessingh H. (1994). Some you win, most you lose: Tracking ESL dropout in high school (1988-1993). *English Quarterly*, 26, 5-7.