

HASIT

HALLGATÓI SIKERESSÉG TÁMOGATÁSA

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM

MONITORING RENDSZER

1.

2.

SZAKMENTORI RENDSZER

KÉPZŐK KÉPZÉSE

3.

7.

AZ ALPROJEKTEK
MUNKÁINAK
SZINTETIZÁLÁSA

4.

HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ

MÉRÉSEK, KUTATÁSOK

5.

6.

FESŐOKTATÁSI TANÁCSADÁS



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS



7. ALPROGRAM

A HASIT^{DUE} PROJEKT

ANDRÁS ISTVÁN
RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA
BACSA-BÁN ANETTA
NÉMETH ISTVÁN PÉTER



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS

DUE Press
Dunaújváros, 2016



A kiadványsorozat megjelenését az Emberi erőforrások Minisztériuma támogatta a lemorzsolódás csökkentése pilot projekt keretében. A „Hallgatói Sikeresség Támogatása (HASIT) projekt intézményrendszerre való kiterjesztésének, továbbfejlesztésének és lehetőségeinek vizsgálata, a fejlesztés lehetséges irányainak kidolgozása a HÖÖK és a FETA bevonásával” elnevezésű projekt-keretrendszer összefüggésében.

© András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Németh István Péter,
authors, 2016.

©András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Németh István Péter,
editors, 2016.



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM

www.uniduna.hu

DUE Press

Kiadóvezető Németh István

Felelős kiadó Dr. habil András István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr
Lektor Dr. Forray R. Katalin
Layout, tördelés Duma Attila

Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978-963-9915-81-7

HASIT

HALLGATÓI SIKERESSÉG TÁMOGATÁSA

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM

1. MONITORING RENDSZER

1.

2.

2. SZAKMENTORI RENDSZER

3. KÉPZŐK KÉPZÉSE

3.

7.

A HASIT^{DUE}
PROJEKT

4.

4. HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ

5. MÉRÉSEK, KUTATÁSOK

5.

6.

6. FESŐOKTATÁSI TANÁCSADÁS

Tartalom

Bevezető	7
A HALLGATÓI SIKERESSÉG TUDOMÁNYOS HÁTTERE	9
A HALLGATÓI LEMORZSOLÓDÁS PROBLEMATIKÁJA	33
A HALLGATÓI SIKERESSÉG TÁMOGATÁSA PROJEKT BEMUTATÁSA	45
A HASIT DUE ÖSSZEGZÉSE ÉS AZ ALPROJEKTEK AJÁNLÁSA MÁS FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZÁMÁRA	63
SUMMARY OF HASIT (SUPPORTING STUDENT SUCCESS) PROJECT AT THE UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS AND RECOMMENDATION OF THE SUB-PROJECTS FOR OTHER HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	81



Bevezető

A téma jelentősége, aktualitása

A 21. században bekövetkező társadalmi-gazdasági változások hatására a felsőoktatás szerepe átalakulóban van. Bármely elmélet alapján is határozzuk meg a „tudástársadalmat”, „információs társadalmat”, vagy „poszt-posztindusztriális társadalmat”, mindegyik döntő fontosságot tulajdonít az oktatásnak, és különösen a felsőoktatásnak. Ennek elsődleges oka, hogy az egyetemek és főiskolák a fejlettebb technikai-tudományos tudás kialakításának, átadásának és alkalmazásának egyik legfőbb bázisai. [1]

Magyarország az elmúlt évtized közepétől célul tűzte ki a hatékonyan gazdálkodó, nagyfokú szakértelemmel irányított, kapcsolataiban nyitott felsőoktatás kialakítását, amely európai színvonalon versenyképes, a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakértelmű képzettséget biztosít. [2]

Az említett célok teljesítéséhez elengedhetetlen a hallgatók sikerességét meghatározó kritériumok feltárása, valamint a támogató programok szerepének és hatékonyságának értékelése. Ezen tényezők valamint a közöttük fennálló kölcsönhatások felismerésével lehetőség nyílik a szükséges beavatkozási irányok meghatározására.

A témához kapcsolódó korábbi kutatások a hallgatók sikerességének több, fontos elemét érintették, mint a felsőoktatásbeli lemorzsolódás lehetséges okainak vizsgálata, a diplomás pályakövetés tapasztalatainak bemutatása, az egyetemi mentorprogramok és szakkollégiumok szerepének ismertetése, a digitális hallgatói környezetek értékelése, valamint az oktatói és hallgatói motiváció feltérképezése. Ezen vizsgálatok ugyan meghatározták a kutatás lehetséges irányait, ezek ismeretében fontossá vált valamennyi sikerkritérium együttes vizsgálata. [3]

A tanulmányban a Dunaújvárosi Egyetem hallgatói és oktatói körében bevezetett HASIT^{DUE}-projekt segítségével igyekeztünk bemutatni a hallgatói sikerességkritériumait, valamint az egyetem támogató programjainak hatékonyságát.

A Dunaújvárosi Egyetem, korábban Dunaújvárosi Főiskola, 2000-ben vált önálló felsőoktatási intézménnyé. Az intézmény fő profilja a műszaki, informatikai tudományág és a hozzájuk kapcsolódó kutatások területe. Az elmúlt évtized során mind az egyetemi képzések, mind a hallgatók száma jelentősen megnőtt. Nemzet-

[1] Lukács P. (2006): *A felsőoktatás rendszere*. Budapest: OKI.

[2] Kovács István Vilmos (2011): *Magyarország és a tudásgazdaság kihívásai*. OECD (Szerk.): *Innováció a tudásalapú gazdaságban*. Pp. 11–36. Budapest: OFI.

[3] Molnár Beáta (2013): *A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai*. Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen: Kiss Árpád Archivum.

[4] www.uniduna.hu

közi kapcsolatok, valamint angol nyelvű képzéseik révén pedig a környező országokból érkező diákokon túl, ázsiai, afrikai, sőt dél-amerikai hallgatók is bekerültek az egyetem vérkeringésébe. Az intézmény által 2013-ban indított HASIT (Hallgatói Sikereség Támogatása)-projekt a hallgatói lemorzsolódás kontrollálása, a szakmentori rendszer fejlesztése, a tantárgyi program átdolgozása és az online tanulási lehetőségek fejlesztésével igyekezett a lehető legteljesebb módon támogatni hallgatóit. [4]

A kötet felépítése

A témakör összegzése három fő téma mentén történik. Az első részben a hallgatói sikeresség tudományos hátterének áttekintése zajlik a felsőoktatás és a hallgatósegítő programok fontosabb kutatásainak bemutatásán keresztül.

A másodikban a HASIT^{DUE} programunk és annak előzményeinek bemutatása történik meg.

A kötet záró részében a felsőoktatás hallgatóinak sikerességét elősegítő javaslatok megfogalmazására kerül sor.

A hallgatói sikeresség tudományos háttere

A felsőoktatás helyzete

A HAZAI FELSOROKTATÁS KIHÍVÁSAI

A hallgatói sikeresség tudományos hátterének vizsgálatához elengedhetetlen a felsőoktatás helyzetének és kihívásainak áttekintése. A 21. század tudásalapú társadalmában az oktatás, és különösen a felsőoktatás kiemelt jelentőséggel bír. [1] Az ezredforduló óta eltelt időszak azt bizonyítja, hogy az oktatás és maga a felsőoktatás is fordulóponthoz érkezett. [5]

Lukács Péter *A felsőoktatás rendszere* című munkájában foglalkozik a felsőoktatás kihívásaival, amelyek közül négyet emelt ki:

- A felsőoktatás expanziója, vagy eltömegesedése.
- A felsőoktatási kapitalizmus térnyerése.
- A felsőoktatás nemzetköziesedése.
- A felsőoktatás finanszírozási kérdései.

A felsőoktatás expanziójának vagy másképpen tömegessé válásának problematikája minden fejlett országban felmerülő kihívás. Az átalakulás nem csupán létszámváltozást jelent, hiszen a folyamat során megváltozik a felsőoktatás társadalomban betöltött szerepe is. A nyugati tendenciához képest nálunk jelentős késéssel, csupán a rendszerváltást követően indult gyors növekedésnek a hallgatók létszáma. A jelenség hatására megjelentek azon vélekedések, amelyek a létszámnövekedés megállítását szorgalmazták, legfőképpen a munkaerő-piaci helyzet alapján. A helyzetet ugyan jelentősen árnyalja, hogy a munkanélküliek aránya a diplomások körében a legalacsonyabb, valamint hogy a keresetüket tekintve is pozitív az összehasonlításuk a náluk alacsonyabb végzettséggel rendelkezőkével. Ez egyesek szerint azonban azzal is magyarázható, hogy a diplomások kiszorítják az alacsonyabb végzettségűeket a munkahelekről. Magasabb képesítéssel töltönek be alacsonyabb képesítési kívánalmú munkaheleket. A nyugati trendeket figyelembe véve megállapítható, hogy egyre többen és egyre tovább szeretnének tanulni, amelyet állami eszközökkel ugyan lehet szabályozni, de megállítani nem. A szabályozás egyik eszköze, hogy az állam nem vállalja az expanzió finanszírozását, ez mérsékli a növekedést, ugyanakkor teret ad a magánoktatásnak, valamint az oktatás nemzetközivé válásának. Az expanzióból eredő jelentős probléma a túlképzés, amely a diplomát szerzők száma és a diplomás állások száma közötti eltérésből fakad. [1] Napjainkra ugyan az előzőekben említett *hallgatói létszámnövekedés* megfordult, a hatására induló minőségi változások

[1] Lukács P. (2006): *A felsőoktatás rendszere*. Budapest: OKI.

[5] Veres P. (2010): *A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. Iskolakultúra*. 20. évf. 5–6. sz. Pp. 171–204.

[1] Lukács P. (2006): *A felsőoktatás rendszere*. Budapest: OKI.

[5] Veres P. (2010): *A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. Iskolakultúra*. 20. évf. 5–6. sz. Pp. 171–204.

továbbra is érvényesek, ugyanis a jelenlegi csökkenés ellenére még ma is igen magas arányú a felsőoktatásban résztvevők aránya. Veres Pál (2010) [5] vizsgálatában azonban kihívásként már a negatív demográfiai tendenciák és ezek következményei jelentek meg. A jelenlegi népesedési trend megmaradása esetén ugyanis a felsőoktatás merítési lehetősége jelentősen csökkenni fog, amely újabb minőségi átalakulást hozhat a későbbiekben magával, hiszen a folyamat hatására új képzési igények és nehézségek jelentkezhetnek a munkaerőpiac irányából. [5] A vizsgált változások a felsőoktatás társadalmi szerepének gyökeres átalakulásával járnak és fognak járni a közeljövőben is. Ugyanis a felsőoktatásban résztvevők magas aránya miatt már nem csupán a kisszámú elit kinevelése a feladata, hanem széles tömegek befogadására is képessé kell válnia. Ennek megoldására kezdeményezett lépés a bolognai folyamatnak nevezett szervezeti átalakulás, amely többlépcsős képzéseinek segítségével igyekszik az eltérő igényeket kielégíteni. Emellett az expanzió hatására nagyobb hangsúlyt kaphatnak a főiskolák is, amelyek az elitképzés helyett elsősorban a munkaerő-piaci igényekre reflektálva alakítják ki képzési programjaikat. [1]

A gazdasági rendszerek változása és a tudásalapú társadalom új kihívást jelent a felsőoktatás számára. A kialakuló tudásalapú gazdaságban az oktatás-kutatás-innováció (tudásháromszög) a gazdaság működésének lényege, a sikeres életpályának pedig alapjává vált a képzettség szakmai tartalma és szintje, a tudás és a kompetenciák folyamatos újítása és bővítése. [5]

A felsőoktatási kapitalizmus térnyerése is az új kihívások között szerepel. A jelenség leegyszerűsítve azt az átalakulást foglalja magában, amely során a felsőoktatási intézmények tisztán tudományos célú kutatásait egyre növekvő mértékben felváltják a megbízáshoz kapcsolódó projektformában megvalósuló kutatások. A folyamat veszélyei, hogy hatására a vállalkozásképes tudományok legjobb oktatói kivonulnak az oktatásból, valamint hogy az oktatási források rovására jelentősen növekednek az alkalmazott tudományok kutatásaira fordított összegek. A változásokra való megfelelő reakcióval, például a központi szabályzás rugalmasabbá tételével elősegíthető, hogy az új tevékenységi-szervezési formák ne legyőzzék, hanem támogassák egymást a hagyományos formákkal. [1]

A *felsőoktatás rendszere* című kutatásban harmadikként felmerülő kihívás a felsőoktatás nemzetköziesedése. Az úgynevezett felsőoktatási világpiac kialakulása és a profitorientált szemlélet elterjedésével a hazai felsőoktatásnak is lépést kell tartania. A felsőoktatás ugyanis jelentős profitot hozó nemzetközi üzleti tevékenységgé vált. Az átalakulás eredményeként új nemzetközi standardok vannak kialakulóban, amelyekkel szemben a hazai diploma nem versenyképes. A probléma megoldását jelentheti az alakuló standardokhoz való csatlakozás. A folyamat másik jelentős hozadéka, hogy a nemzetállamok oktatásfejlesztő és -szabályozó szerepe csökken és gyökeresen átalakul. Hatására a kis és közepes államok felsőoktatásai nehezen képesek helytállni a nemzetközi versenyben. [1]

Az Európai Unó ezen felismerés következtében a tagállami rendelkezési kör helyett immáron közös ügyként kezeli a felsőoktatást, és közös európai felsőoktatási térség kialakulását szorgalmazza. Ennek egyik eleme a korábbiakban már említett bolognai folyamat, amely elősegíti a hallgatók és diplomák nemzetközi áramlását. Az átalakulásban kiemelt szerepe van a központi irányításnak, amely megfelelő segítsége engedhetetlen az egyetemek és főiskolák együttműködésének fejlődéséhez. Fontos emellett, hogy a nyugati brain drain káros hatásain túllépve mi

is alkalmazzuk a nálunk fejletlenebb országok kutatóinak és oktatóinak idecsábításával. Továbbá az, hogy a versenyképesség növelése érdekében az oktatás egyre inkább többnyelvűvé válik.

A többnyelvű oktatásnak azonban már a felsőoktatásnál korábban, a közoktatásban el kell kezdődnie, a megfelelő színvonal eléréséhez. [1]

A gazdasági világválság hatása is kihívás elé állítja a felsőoktatást. A válság ugyan átmeneti tényező, az oktatásra, társadalomra és gazdaságra gyakorolt szerepe mégis számottevő. A hatására kibontakozó nemzetgazdasági válság mélysége, kibontakozásának gyorsasága és a válság utáni versenyképesség nagymértékben függ az oktatáspolitikától és az oktatási rendszer funkcionális hatékonyságától. [5]

Lukács Péter a felsőoktatás kihívásainak utolsó pontjaként a finanszírozást jelölte meg. Az előzőekben felvázolt folyamatokból egyértelműen következik, hogy a felsőoktatás finanszírozása is átalakulóban van. A finanszírozás kapcsán pedig két kiemelkedően fontos kérdésre tér ki a szerző. Az egyik ezek közül a hallgatói tandíj, a másik pedig a hallgatói támogatás kérdésköre. A tandíj kérdése régóta a közbeszéd részét képezi, a hallgatók jelentős része jelenleg is fizet tanulmányaiért. A hallgatók számának növekedésével elengedhetetlen a tandíjmentesség kereteinek átalakulása a gazdaságos finanszírozás megteremtéséhez. A hallgatók támogatásának kérdéskörében az egyik legfontosabb elem a diákhitel. Jelenlegi rendszerében nem igazságos, nem csökkenti az esélyegyenlőtlenséget, valamint társadalmilag és gazdaságilag sem hatékony. [1]

[1] Lukács P. (2006): *A felsőoktatás rendszere*. Budapest: OKI.

[6] Ferenczi I. (1998): A pedagógusszerep szükséges változása. *Új pedagógiai szemle*. 48. évf. 3. Pp. 9–16.

[5] Veres P. (2010): A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. *Iskolakultúra*. 20. évf. 5–6. sz. Pp. 171–204.

A MEGVÁLTOZOTT OKTATÓI SZEREPEKÖR ÉS BURNOUT-SZINDRÓMA VESZÉLYEI

Az ezredforduló környékén megnövekedtek a társadalmi igények a pedagógusok szerepváltozásainak számbavételére. Ferenczi István 1998-as tanulmányában alaposan vizsgálta a pedagógusi szerep átrendeződését. Véleménye szerint az emberi kapcsolatok jelentősen átalakultak a rendszerváltás óta eltelt időszakban, ami alapjaiban határozza meg a pedagógusi pályán dolgozók kapcsolatait is. A kialakult szerepkrisis oka a társadalmi elvárások növekedése és a pedagógusok helyzetének romlása között kialakuló szakadék. A státusz romlása az anyagiakon túl a szakma presztízsének csökkenését is jelenti. Hozzájárul továbbá a kialakult helyzethez, hogy mind az intézményvezetők, mind a szülői oldal képes az oktatókkal szembeni érdekérvényesítés nem demokratikus eszközökkel való véghezvitelére. Külső szemmel a pedagógusok munkájáról alkotott kép gyakran jelentősen eltér a valóságtól, a tolerancia hiánya a konfliktusokban fellépő feszültségek növekedését eredményezi. [6]

Varga Miklósné véleménye szerint a megváltozott szerepkör elsődleges oka a demokrácia beköszöntével lezajló átalakulás, amely hatására a pedagógus pályán megnövekedett az önállóság, a kreativitás. Hatására ugyanis olyan alternatív pedagógusi szerepkörök alakultak ki, amelyek a hagyományos pedagógusszerep által kialakult kép bomlását eredményezik. A változáshoz jelentősen hozzájárult a felgyorsult technológiai fejlődés,

[6] Ferenczi I. (1998): A pedagógusszerep szükséges változása. *Új pedagógiai szemle*. 48. évf. 3. Pp. 9–16.

[7] Varga M. (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új pedagógiai szemle*. 48. évf. 7–8. Pp. 112–117.

[8] Ritter A. (2009): *A pedagógusszerep vált(oz)ásai*. <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Ritter.pdf> 2016. ápr. 14.

[9] Ónody S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout-szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új pedagógiai szemle*. 51. évf. 5. Pp. 80–85.

[10] Nagy E. (2009): *A Burnout-szindróma*. Athanasiana 30. A Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola. Pp. 59–85.

amely az oktatás és az oktatók részére is új kihívásokat teremt. A tömegkommunikáció térhódítása és az információrobbanás az információszoigáltató szerepkör mellett fókuszba állította a magyarázó, közvetítő és ellensúlyozó státuszt. A modern média hatására kialakuló értékválság az oktatói munkában is jelentős nehézségeket eredményez, amely a pedagógusok érdekérvényesítő képességét helyezi előtérbe. A megváltozott helyzet a szerepkörök bővülésén túl szerepbizonytalanságot is eredményez, ami a pedagógusoktól professzionalizálódást és az egész életen át tartó szereptanulás szükségessé válását eredményezi. [7]

A pedagógusi pályán bekövetkeztetett változások a szerepkonfliktusok felerősödését is magával hozta. Az eddigi konzervatív szerepfelfogás és az új szerepek közötti különbségek hatására a pedagógusok gyakran nem képesek azonosulni a megváltozott követelményekkel. Ennek eredményeképpen megnő a feladatok mennyisége, ami a belső feszültség és a stressz kialakulását és fokozódását okozza. [6]

Ritter Andrea 2009-es [8] munkájában a korszerű pedagógusi szereppel kapcsolatos kutatómunkájának eredményeit mutatja be. A szerző szerint napjaink oktatásának legjelentősebb feladata a helyes önismeret, jelenismeret és az identitásképzés elősegítése, valamint olyan információk közlése, amelyek segítik a tanulókat a reális jövőkép kialakításában. A pedagógusi szerepek között előtérbe kerül az önreflektív viselkedés kialakítása, amely hatására pontosabban képes megítélni lehetőségeit és korlátait. Főiskolai pedagógusképzőn tanuló hallgatók körében végzett vizsgálatok alapján a pályaválasztásban jelentős szempontként jelennek meg olyan belső motívumok, mint a gyerekkori álmok vagy vágyak, de több hallgató válaszolta az erkölcsi értékek őrzését, az oktatás hatékonyságának javítását és a kedvező időbeosztást is. A jó tanár tulajdonságaira vonatkozó válaszok között a leggyakoribbak a szaktudás, a türelem, a segítőkészség, a jó kommunikációs képesség és a szigorúság is, de többeknél a humor is jelentős szereppel bír. Ritter szerint a pedagógus kulcsfontosságú szereplő a nevelési folyamatokban, ezért az oktatás során a belső stabilitást, a saját értékrend kialakítását és a korlátok felismerését tekinti elsődlegesnek. [8]

A pedagógus szerepkör átalakulásával megnövekedett az oktatói pályán dolgozókon lévő nyomás. A kialakult helyzetben még inkább fontossá vált a burnout-szindróma veszélyeinek vizsgálata. Ónody Sarolta véleménye szerint a pedagógusi pályán dolgozók fokozottan veszélyeztetettek a burnout- vagy kiégésszindróma kialakulása szempontjából. A szindróma akkor alakul ki, amikor a motivált, érzelmgazdag személyiség töltődik azokkal a problémákkal, amelyek nap mint nap jelentkeznek a munka során. [9] Nagy Edit szerint a stressz jelentős hatással bír a kiégés kialakulásában, úgy véli a szindróma kezelésénél jóval eredményesebb, ha a megelőzésre fektetik a legfőbb energiát. [10]

A TANULÁS ÉS TANÍTÁS MOTIVÁCIÓINAK KÉRDÉSKÖRE

A tanulási motiváció a pedagógia egyik legfontosabb kérdésköre. A tudományok kezdete óta folynak kutatások ezen a területen, igazán azonban a 20. század elejétől indul meg a téma feltérképezése. A kutatások között számos említésre méltó van: ezek közé tartozik a 17. századi Comenius, aki a tanulás és tanítás folyamatának játékosá tételében látta a motiváció növelésének lehetőségét. Fontos megemlíteni a szintén 17. századi Locke-t is, aki szerint a tanulás során szerzett ismeretek a tanuló számára közvetlenül hasznosak, így saját érdekéből adódik a tanulás. Rousseau a francia felvilágosodás egyik legnevesebb gondolkodója szerint tanulás legfontosabb motivációja a gyermeki kíváncsiság a világ megismerése iránt. A 19. század pedagógiájára nagy hatást gyakorolt Herbart érdeklődésmélete, ő fedezte fel a kognitív motiváció lényegét. Úgy gondolta az érdeklődés az egyetlen eszköz, amellyel tartóssá tehető az oktatás eredménye. Diesterweg szerint pedig a változatosságon keresztül tehető érdekessé az oktatás, melynek eszközei a változatos módszerek alkalmazása, az élénk oktatás és a tanítás szuggesztív ereje. [11]

A 20. század új törekvéseket indított a motivációkutatás terén. Ezek egyike a gyermektanulmány, amely képviselői között van Hall, aki szerint az egyes tanulók tulajdonságaiból kell kiindulni, és azok alapján kell alkalmazni az őt ösztönző tényezőket. Nagy László [12] a megismerés-folyamatokban az ismeretlen megismerése iránti vágyat tekinti a motiváció mozgatójának, az érdeklődés felébresztésében pedig a külső érzékek és tapasztalatok szerepét látja fontosnak. A 20. század egy másik törekvése a funkcionális nevelési koncepció, amely új oldalról közelítette meg az érdeklődés és játékoság kérdéskörét. Legjelesebb képviselője Claparède [13] volt, aki azon a véleményen volt, hogy az élő szervezetek mindegyike ön maga fenntartására és a belső egyensúly megtartására törekszik, ezért minden magatartás célja, hogy megőrizze vagy visszaállítsa ezt az egyensúlyt, így az ismeretszerző tevékenységet is ezen szükséglet szemszögéből látta. Létrejött továbbá az instrumentalista irányzat, amely az élet értelmeként a cselekvést jelöli meg. Jeles képviselője Dewey [14] kutatásainak középpontjában az érdeklődés állt, amelyet olyan nyitott magatartásnak gondolt, ami cselekvésre készítet. Emellett az vallja, hogy az iskolának meg kell jelölnie az ismeretszerzés valódi motívumait, valamint éreztetni kell a tanulóval az ismeretszerzés fontosságát. Szintén ezen irányzat egyik kutatója Meumann [15], aki cselekedtető oktatást említ, és a legfontosabbnak a tanulók közötti képességbeli különbségek kiegyenlítését tartja. További irányzat a biológiai-pszichológiai irányzat, amelynek legkomolyabb képviselője Montessori [16], aki az iskolát a gyermekek önfejlődésének elősegítőjeként értelmezi. Motivációfelfogása a gyermek ösztönszükségeit túlságosan tisztelő, a gyermeki szabadságot túlhangsúlyozó modell, amely csak az indirekt fejlesztést ismeri el. Utolsó irányzatként Réthy [11] a társadalmi partnerviszonyra épülő nevelést elemzi, amely Kerscheneiner [17] nevéhez fűződik. Kerscheneiner a

[11] Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

[12] Nagy László–Gyöngyösiné Kiss E. (2007): *A személyiség tipizálása a klasszikus és modern temperamentum-elméletekben.* In: Gyöngyösiné Kiss E.–Oláh A. (Szerk.): *Vázlatok a személyiségről – a személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében.* Budapest: Új Mandátum. Pp. 42–58.

[13] Claparède, E. (1915): *Gyermekpszichológia–Kísérleti pedagógia.* Budapest: Lanpel.

[14] Dewey, J. (1933): *Demokrácia és nevelés.* Budapest: Franklin.

[15] Meumann, E. (1908): *Intelligencia és akarat.* (Intelligenz und Wille) Leipzig: Quelle-Meyer.

[16] Montessori, M. (1995): *A gyermek felfedezése.* Budapest: Herder.

[11] Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

[17] Kerschensteiner, G. (1972): *A munkaiskola fogalma.* Budapest: Tankönyvkiadó.

munkaiskolát hirdeti, ami az ismeretanyag minimumával, a képességek és készségek maximumát igyekszik kibontakoztatni a tanulókból. Motivációként az érzelmek és a gyermekek belső kényszerét jelölte meg. [11]

A tanulás és a motiváció kapcsolatáról Réthy né a kétezres évek eleji paradigmaváltás idején azt írta, hogy egyre inkább növekszik a gyakorlati és elméleti igény a motivációs folyamatok tudatos befolyásolására. A pedagógiában a tanulási motiváció értelmezésekor komplex összefüggésrendszert kell tekintetbe venni. A tanulási motiváció olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely aktiválja és irányítja a tanulási tevékenységet. Kialakulását különböző belső tényezők és külső hatótényezők kölcsönhatása okozza, továbbá szerepet játszanak benne a speciális tapasztalatok, a tanulás okaiként értelmezhető befolyásoló erők, valamint önmegerősítő folyamatok is. Működése nem tekinthető egyéntől függetlennek, csak az önszabályozási folyamat részeként, a tanuló saját motivációs és viselkedési szabályai alapján értelmezhető. [11]

A tanulási motiváció csoportosítása *négy fő egység* mentén valósítható meg. Az *első* ilyen a beépült vagy más szóval *internalizált* tanulási motiváció csoportja, amely esetében a tanuló lelkiismerete és kötelességtudata a motiváció alapja. Az értékrend elsajátítása a tanuló szociális folyamatai során történik, ennek következtében alakul ki, hogy a tanulást önmagával és a társadalommal szembeni kötelességként értékeli. A tanulás vezénylését átvászik a belső tényezők, a külső tényezők csupán mint követelmények jelennek meg. A motiváció ezen egysége nem a konkrét feladathoz, hanem a személyiség egyéb tényezőihez kapcsolódik.

A *második* csoport a belső, vagy más néven *intrinzik* tanulási motiváció csoportja. Erről akkor beszélhetünk, ha a motiváció állapotát a tanuló személyiségi jegyei vagy tanulási helyzetének sajátosságai alakítják ki. Forrása az elvégzendő feladathoz, vagy tevékenységből fakadó öröm. Olyan konkrét motívumok tartoznak ebbe a csoportba, amelyek a feladathoz szorosan kapcsolódnak. Esetében a tanuló az elvégzendő tevékenységet feszítő, felszólító tényezőként éli meg, megerősítésként pedig maga a folyamat hat.

A *harmadik* csoport a külső, vagy *extrinzik* tanulási motívumok csoportja. Esetükben a külső, kívülről ható tényezők, mint egy konkrét cél elérése jelenti a motiváció alapját, míg a feladattól, érdeklődéstől, elkötelezettségtől teljesen elkülönül. A tanulás itt csupán eszköz egy külső cél eléréséhez és a tevékenység elsősorban a jutalomért folyik. Ebbe a csoportba tartoznak a jutalom elérése mellett a negatív következmények, vagy büntetések elkerüléséből eredő motívumok is. A külső motívumok bizonyos esetekben erőteljes hatást válthatnak ki, azonban tartósságukat tekintve kevésbé alkalmasak a tanulási teljesítmény ösztönzésére.

Az *utolsó* csoportba a presztízismotivációk tartoznak, amelyek a külső és belső motivációk között helyezkednek el. Alapjukat elsősorban a belső teljesítőkényszer és a külső versenyhelyzetek adják. A motiváció ezen típusával jellemzett tanulók rövid távú célok elérésében sikeresek ugyan, mert a hosszabb távú eredményeket kevésbé preferálják. [11]

A tanulási motiváció alakulásban az említettek mellett jelentős szerepe van a tanároknak is. A tanulási motivációt fokozó tanítási modell ismerve között szerepel a tanulóhoz szükséges előfeltételek megteremtése. A szükséges előfeltételek közé tartozik a tanulók megfelelő kedélyállapotának létrehozása is, de legfontosabb célja a tanulási célok tisztázása.

A megszerezhető kompetenciák ismertetése által ugyanis olyan kapcsolat alakul ki a tanuló és a tevékenység között, amely biztosítja a tanulás vonzerejét és az eredmény elérése iránti felelősségtudatot. [18]

A modell *második* ismérve az oktatási folyamat motiváló modelljeinek pedagógiai céloktól függő differenciált alkalmazása. A tanítási tevékenységek és a tanulási célok alapvetően kapcsolódnak egymáshoz, így már a tervezés időszakában szükségessé válik a tevékenységi formák és a tartalom egyeztetése. Az eltérő tevékenységek más motivációs hatásokat válthatnak ki a tanulók egyéni jellemzői és személyiségjegyeiből eredően. [18]

A modell *harmadik* ismérve az individualizáció és differenciáció követelményeinek fokozott érvényesítése. Napjainkban a tanárok felelőssége a tanulók individuális segítése terén egyre nagyobb. A fejlődési esélyegyenlőség csak az iskolai tevékenységek segítése révén jöhet létre, ez pedig különösen fontos a hátrányos helyzetű valamint a kiemelkedő képességű tanulók esetében. A differenciált oktatás feltétele, hogy a pedagógus a tanuló egyéni sajátosságai ismeretében határozza meg a tantervet és a tanulási tevékenységek összeállítását. [18]

A modell *negyedik* ismérveként a tanulók tanulási tevékenységeinek tudatos formálása, tanulni tudásra való nevelése jelenik meg. A tanulás tanítása és a tudás önálló megszerzésének fejlesztése a motiválás egyik fontos eleme. A tanulási tevékenység egyes elemeinek elsajátítása az oktatók által történik, így a tanároknak nagy szerepe van a tanulók tevékenységhez való hozzáállásában. Cél, hogy a tanuló képes legyen a saját munkájának ellenőrzésére és értékelésére, valamint az önképzés módjainak megismertetése. Ennek alapján nem csupán a tantárgy elsajátítása, hanem az ahhoz szükséges tevékenységek és módszerek megismerése is fontos eleme az oktatásnak. [18]

A modell *ötödik* ismérve a megfelelő tanítási anyagok és eszközök biztosítása az adagolt diszkrepancia elvének érvényesítésével. A tanulási folyamatot legkedvezőbben a könnyebb feladatok indítják el, míg a közepes nehézségű feladatoknál a tanuló ráébred, hogy az eredményessége a saját képességei függvénye. A túl könnyű és túl nehéz feladatok azonban egyaránt gátolják a tanulási folyamat megfelelő eredményességének elérését. A feladatok optimális újdonságtartalma a tanulás motivációjára is jelentősen hat. A megfelelő szintű feladatok mellett a modell ezen részében igen fontos a megfelelő taneszközök és eszközrendszerek módszeres felhasználása is. A számítógépek megjelenése új lehetőségeket teremtett az oktatás hatékonyabbá tételére azáltal, hogy újszerű és dinamikus kapcsolatot hoz létre a tanuló és a tananyag között. [18]

A modell *hatodik* eleme a szociális, affektív és kognitív kapcsolat-összefüggések figyelembevétele a tanulócsoporthoz. A tanulók teljesítménymotiváltsága növelhető a tanulási környezet érzelmi viszonyba ágyazásával. Az így kapott érzelmi támogatás nem csupán a tanuló tanulmányi teljesítményére, hanem személyiségére is hatást gyakorol. A megfelelő oktatási légkör kialakításában kulcsfontosságú tényező a kommunikáció, mind a verbális, mind a nem verbális, valamint ezek összehangolása is. Zavart okozhat ugyanis, ha a nem verbális közlés tartalma ellentmond a verbális tartalomnak. [18]

[18] Réthy Endréné (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest: Akadémia.

[18] Réthy Endréne (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest: Akadémia.

[19] Rácz, I. (2013): *Tehetséghiány a tudásgazdaságokban*. Győr: Széchenyi University Press.

[20] Gyarmathy É. (2014): *A hazai tehetséggondozás buktatói*. http://www.tani-tani.info/a_hazai_tehetséggondozas 2016. ápr. 19.

[21] Réthallérné Görbe É. (2012): *Tehetséggondozás a felsőoktatásban. Tudományos közlemények*.

A modell *hetedik*, egyben utolsó eleme a normára irányított értékelés az egyén tanulási haladásának folyamatos megállapítása és ösztönzése érdekében. Ennek értelmében az iskolának olyan közösséggé kell válnia, amely az önszabályozó interakciók tere. Az oktatási intézmény feladata a tanulók kritikára való szoktatása, meg kell ismertetni velük a toleranciát, kompromisszumot és az ellentétes érdekek ütközését vagy elfogadását. Ennek megvalósításához szükséges lehet az értékelés és jutalmazás változatos módjainak és mértékeinek alkalmazása. [18]

Hallgatótámogató programok és tehetséggondozás a felsőoktatásban

A TEHETSÉGGONDOZÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

A tehetséggondozás az oktatás egyik kiemelt jelentőségű eleme, alapvető feladata a humán erőforrás-igények felmérése és kiszolgálásuk megtervezése. A 20. század végére stratégiai fontosságúvá vált, ennek hatására az oktatási intézmények növekvő tudatossággal kezdték tervezni és végezni tehetséggondozó tevékenységüket. Sikeres működésük elengedhetetlen feltétele a tehetség fogalmának tisztázása. [19] A tehetség fogalma ugyan időről időre változott, a kutatók összességében egyetértenek abban, hogy olyan belső erőt foglal magában, amely növekvő társadalmi teljesítmény lehetőségét biztosítja. [20]

A tehetségmodellek Balogh László elméleti csoportosítása alapján lehetnek egytényezős és többtényezős modellek. A téma kutatása a 19. század végén indult, eleinte a tehetség egydimenziós modelljei kerültek előtérbe, amelyek főként az intelligenciaszintre alapozva határozták meg a tehetség fogalmát. A legjelentősebb egytényezős modellek *Galton*, *Binet* és *Simon*, valamint *Stern* nevéhez fűződnek. Mára bebizonyosodott, hogy egyetlen komponenssel nem lehetséges meghatározni a tehetség fogalmát, így komplexebb, többfaktoros modellek jelentek meg. Ebbe a csoportba tartozik a *Renzulli*-féle modell, a *Piirto*-modell, a *Mönks*-modell, a 2x4 faktoros talentummodell, vagy a *Gagné*-féle modell. Közös jellemzőjük, hogy az egyes tényezők egymással kialakított kapcsolataiban és kölcsönhatásaiban látják a tehetségfejlődés alapját. [21]

A felsőoktatási tehetséggondozás a bolognai folyamat és az eltömegesedés révén jelentősen átalakult. Hatására egyre inkább háttérbe szorul a tehetségek átlagból való kiemelése. Azonban a szakirodalmak általános vélekedése szerint, ha a motiváció, kreativitás és átlagon felüli teljesítmény a környezetből érkező támogató szándékkal párosul, úgy megvan a lehetőség a tehetség kiteljesedésére. [19]

A hazai tehetséggondozás buktatóiról írt 2014-es munkájában Gyarmathy a magyar gyermekek PISA-vizsgálatokban való eredményeinek romlását és ennek okait vizsgálta. Mivel a legkiválóbb eredményeink sem érték el a nemzetközi szinten legjobbnak számítókat, a probléma nem csupán az oktatás általános színvonalában keresendő, hanem a tehetséggondozás eredményessége is hogy kívánni valót maga után. [20] Ez a felmérés

nem kapcsolódik szorosan a felsőoktatáshoz, ugyanis a felmérésben résztvevők középiskolai tanulmányaikat folytatják, de a levont következtetések mindenképpen hatást gyakorolnak a felsőoktatás helyzetére és az ott zajló tehetséggondozásra is.

A tehetséggondozás három súlyos szemléletbeli és gyakorlati problémával küzd. Ezek közül az *első* a pedagógusok felkészítése és felkészültségi szintje. A témában induló korábbi kutatások alapján a pedagógusok nincsenek tisztában a tehetség fogalmával sem. Képzésük jelentős része elméleti jellegű, így a gyakorlatban gyakran küzdenek hiányosságokkal. Ebből kifolyólag gyakran veszítik el a pedagógusok önbizalmukat, és nem tudnak megfelelni az elvárásoknak. Az igazi probléma ebben, hogy a problémák továbbgyűrűznek és a pedagógusok hibái átszállnak a diákokra. „A tanítás azért nem működik, mert a pedagógus azt hiszi, ő kell megtanítsa a diákokat, és elfelejti, hogy mindössze meg kell mutatnia a diákoknak az utakat, amelyeken végig tudnak menni.”

Jelentős problémaként jelenik meg, hogy az IKT-eszközök nem épülnek be a tehetséggondozók képzésébe, amely az egyre inkább elterjedő digitális kultúrától való lemaradást eredményezi. [20]

A tehetséggondozás *második* jelentős problémájaként az jelenik meg, hogy a tehetségazonosítás hamis hite hamis irányokba vezet. Azzal ugyanis, hogy a tehetséggondozást előtérbe helyezzük, azt jelzi, hogy szemléletmódunk szerint előre megállapítható ki tehetség és ki nem az. Probléma továbbá, hogy a tehetségazonosítással elvárásokat is létrehozunk, amely egyrészt gátat szabhat a tehetség eredményes kibontakozásában, másrészt pedig pszichés zavarokat okozhat. „Nem válogatni kell a gyerekeket, hanem lehetőséget adni számukra, hogy képességeiket fejlesszék.” A pedagógusok feladata, hogy mindenféle gyerekhez megtalálják a kulcsot, nem szerencsés ugyanis, ha éppen a tehetséggondozás vélekedik úgy, hogy vannak használhatók és selejtek. [20]

A tehetséggondozás *harmadik*, egyben utolsó kiemelt problémájaként a túlszabályozás és a tehetséggondozás összeférhetetlensége kerül bemutatásra. Gyarmathy szerint a túlszabályozás és a szoros kontroll nem ad teret a tehetségek kibontakozásának és megöli a kreativitást. Egyesek úgy vélekednek, hogy a tehetséggondozónak kockázatos engedni, hogy sokféle módon foglalkozzanak a gyerekekkel. Ha azonban pontról pontra kijelölt feladatokat kapnak, akkor nem alkotómunka, hanem szimpla feladatvégrehajtás történik. A kockázat racionalizálásának egyik lehetséges módja, ha a teljes mértékben kijelölt feladat helyett támpontokat és ajánlásokat adnánk a tehetséggondozók kezébe. A tehetséggondozásnak nem lehetősége, hanem feladata teret adni a sokszínűségnek. [20]

MENTORÁLÁS AZ OKTATÁSBAN

A mentorálás számos területen használatos, ezért a személyes segítőtévékenységre általános fogalomként tekintünk. Definiálása igen sokfajta lehet, általánosságban azonban megállapítható hogy a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, aki mentorált fejlődésének elősegítése érdekében segítséget és iránymutatást nyújt, erős bizalmi kapcsolat keretében. [22]

[20] Gyarmathy É. (2014): *A hazai tehetséggondozás buktatói*. http://www.tani-tani.info/a_hazai_tehetséggondozas 2016. ápr. 19.

[22] Fejes J. B.– Kasik L. –Kinyó L. (2013): *Bevezetés a mentoráláskutatásba. Iskolakultúra*. 19. évf. 5–6. Pp. 40–54.

[19] Rácz, I. (2013): *Tehetséghiány a tudásgazdaságokban*. Győr: Széchenyi University Press.

[22] Fejes J. B.–Kasik L.–Kinyó L. (2013): Bevezetés a mentorálás kutatásba. *Iskolakultúra*. 19. évf. 5–6. Pp. 40–54.

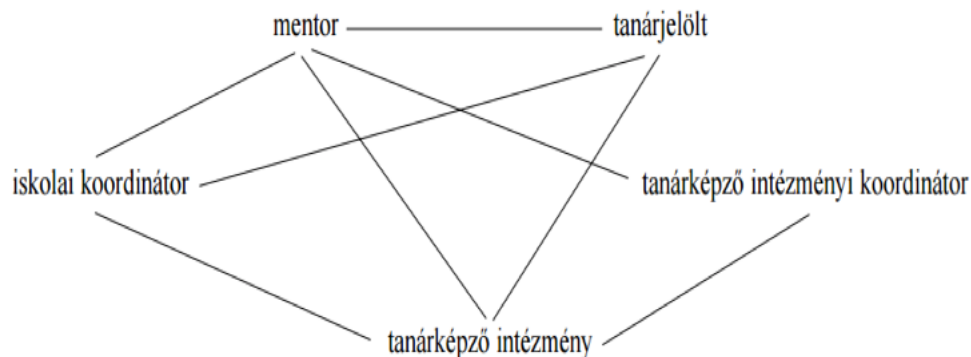
[23] Fábián Gy. (2000): A mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítése. *Iskolakultúra*. Pp. 76–80.

A mentorálás típusai között megemlíthető informális és formális típus. Az informális mentorálás spontán létrejött kapcsolat, amely a mentorált személyének fejlődését segíti elő. A formális mentorálás esetében több fajtát is megkülönböztettünk. Létezik tradicionális, amely esetében egy felnőtt mentorál; egy fiatal vagy csoportot, amelynél egy felnőtt több fiatal mentorál; csapat, amely esetében több felnőtt mentorál egy vagy több fiatal; kortárs, amely során fiatal mentorál fiatal és létezik még e-mentorálás, amely esetében a mentor és a mentorált kapcsolata főként internetes kommunikációra épül.

A mentorprogramok célcsoportja általában fiatalok, akik speciális helyzetűek, ebből kifolyólag pedig többletsegítséget igényelnek, vagy tehetségük okán szükséges támogatásuk. A programok célja rendkívül sokrétű lehet, a mentorálás ugyanis számos oktatásbeli és társadalmi probléma megoldásához alkalmas módszer. [22] A kölcsönös bizalomra épülő és szimmetrikus mentori kapcsolat a szakmai ismeretek és kapcsolatok bővítésére egyaránt módot adhat. A mentorálás a tehetség felismerését, támogatását és képzését egyaránt magában foglalja, ebből kifolyólag rengeteg időt és energiát igényel mindkét fél részéről. [19]

A mentorálás szerepének és működésének jobb megértéséhez érdemes a mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítésben történő vizsgálata. Fábián munkája alapján a mentorok esetében elkülöníthető külső és belső szerepkör. A külső szerepkör legfontosabb eleme a kapcsolatrendszer, ugyanis a mentor oktatási és nevelési feladatait is kapcsolati rendszeren belül végzi el. A mentor szakmai kapcsolatrendszere általában az oktató szakmai kapcsolatrendszerére épül. A rendszerben kulcsfontosságú szerepe van az iskolai és a tanárképző intézmény koordinátorainak. Az intézményi koordinátor látja el a mentor és azt foglalkoztató intézmény közötti kapcsolattartást és néhány rendszerben feladatokat is ellát a mentor fejlesztésében. A tanárképző koordinátor szerepe a mentorok képzésében igazán fontos, de emellett a kapcsolattartásban is részt vesznek [23] (1. ábra).

1. ábra. A mentor szakmai kapcsolatrendszere.



(Szerk.): Fábián. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00042/pdf/szemle.pdf>

A mentor belső szerepkörének vizsgálatára irányuló kutatások egyelőre elég csekély számban jelentek meg. Bár a hagyományos oktatói szerepkörök, mint a vezetési és oktatási ismertek, a mentori szerepek, sajátosságuknál fogva, ezen túllépnek. Esetükben szükséges az oktatói szerepkörök bővülésének beható vizsgálata. [23]

A mentorálást egyre gyakrabban használják a tehetséggondozásban. Ez a tendencia főként az Egyesült Államok és Nyugat-Európa esetében igaz, de hazánkban is megjelentek már hasonló jellegű kezdeményezések. Fejes et. al. kutatásuk során összegyűjtötték a mentorálás hatásaival foglalkozó szakirodalmakat, amelyekből kiderül, hogy a mentori kapcsolatok pozitív hatást gyakorolnak az alkohol- és kábítószer-használat csökkentésében, a bűnelkövetés megelőzésében, vagy éppen a depresszió leküzdésében. Munkájuk emellett kiterjed a mentorálás hatásmechanizmusának tudománytörténeti áttekintésére is, amely alapján a hatásmechanizmusok vizsgálata egyelőre gyerekcipőben jár és ennek megfelelően keveset tudunk a téma részleteiről. [22]

A mentorálás növekvő jelentőségének felismerésével a mentorok szakmai felkészültségének kritériumai is előtérbe kerültek. A mentortanárra pozitív hatást gyakorol környezetére a szakmai fejlesztés, a kutatás, az intézmény működése és az oktatás elmélyítése terén. Di Blasio, Paku és Marton a mentorok sikerkritériumaiként a következőket jelölték meg: szívesen segít másoknak, képes aktívan hallgatni, képes segítő és feltáró kérdéseket feltenni, képes a bizalomteljes légkör kialakítására, figyelembe veszi a mentorált bizalmas közléseit, segít a tapasztalatlanabb kollégáknak, következetes, figyelembe veszi saját korlátait, felismeri a mentorált szükségleteit, valamint rugalmas és hisz a mentorálás hatásaiban. Az általuk végzett vizsgálat kiterjedt továbbá a mentorképzés véleményezésének és a résztvevők elvárásainak kutatására is. Ezznek alapján a mentorrá válás fő motivációja a szakmai megújulás és a segítő szándék megléte. A mentorrá válás és önmaguk fejlesztése megköveteli a folyamatos önreflexiót, hogy képesek legyenek objektív módon megítélni magukat és az általuk végzett tevékenységet is. A mentorok számára fontos a fejlődést biztosító alapok működtetése, mint a felnőttképzési ismeretek bővítése, a szakmai identifikáció előremozdítása, az értékelés és önértékelés pszichológiai és pedagógiai háttérének bemutatása és az érzelmi intelligencia fejlesztése. Ennek értelmében ezekre a területekre különös figyelmet kell fordítani a mentorképzéseknek. [24]

Szintén a mentorokkal szemben támasztott elvárásokkal foglalkozott 2011-ben Tóth-Márhoffer és Paksi, akik nemzetközi kitekintést is tettek a témában. Az Egyesült Államok, Kanada és az Európai Unió mentori ajánlásainak összehasonlítását követően saját kutatást is végeztek a mentori munkával kapcsolatos attitűdök és elvárások tekintetében. Az önértékelő kérdőíves kutatás eredményei alapján a tanárok és mentorok saját felkészültségi szintjüket megfelelőnek értékelték. Némiképp visszatetsző, hogy az oktatás eredményessége szempontjából negatívabb eredmény született, ez az ellentmondás ugyanis az önértékelés fejlesztésének szükségességéről árulkodik. A mentori munkában kiemelt fontosságúak a vezetői képességek. Az erre vonatkozó kérdések alapján megállapítható, hogy ez a terület jelenős kívánni valót hagy maga után. Vizsgálatuk zárásaként a kutatás további lehetőségeivel foglalkoznak, ahol az önértékelős vizsgálat egyéb objektív vizsgálatokkal való összehasonlítását látják indokoltnak. [25]

[22] Fejes J. B.–Kasik L.–Kinyó L. (2013): Bevezetés a mentorálás kutatásba. *Iskolakultúra*. 19. évf. 5–6. Pp. 40–54.

[23] Fábián Gy. (2000): A mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítése. *Iskolakultúra*. Pp. 76–80.

[24] Di Blasio B. – Paku Á.–Marton M. (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új pedagógiai szemle*, 61. évf. 11-12. Pp. 183–193.

[25] Tóth-Márhoffer M.–Paksi L. (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáik önértékelése. *Iskolakultúra*. 21. évf. 12. Pp. 29–40.

[26] Demeter E.–Gerő M.–Horzsa G. (2011): *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. Budapest: OFI.

A SZAKKOLLÉGIUMOK SZEREPE ÉS MŰKÖDÉSE A HAZAI FELSŐOKTATÁSBAN

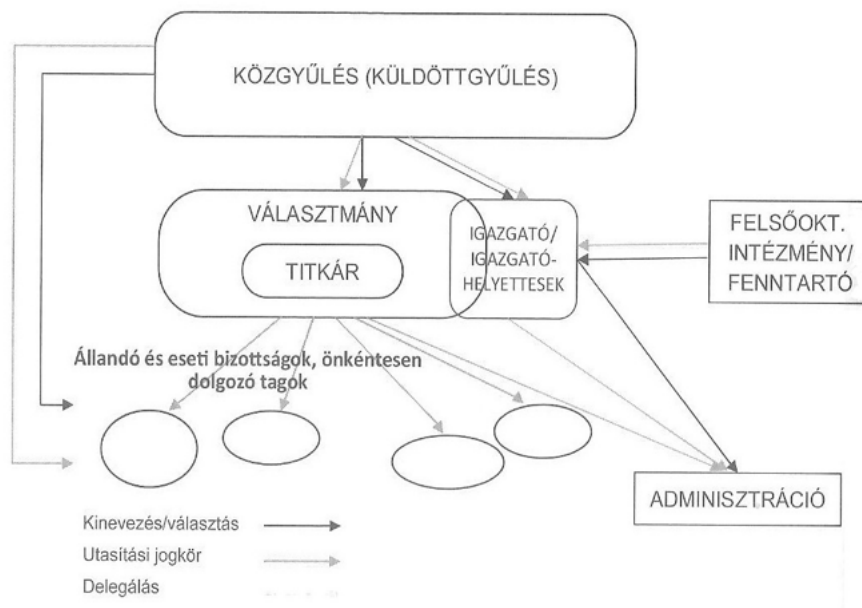
A szakkollégiumok a tehetséggondozás jelentős intézményei. Magyarországi történetük kezdete az 1970-es évekre tehető, de számuk nagyarányú növekedése csak két évtizeddel később, 1990-as években indult el. A szakkollégiumok alapvető jellemzői között fontos megemlíteni a szervezeti jellemzőket. A szakkollégiumok szinte kivétel nélkül egy-egy felsőoktatási intézményhez kapcsolódva működnek, így területi eloszlásuk vizsgálatakor az a trend rajzolódott ki, hogy azokon a településeken találhatóak szakkollégiumok, amelyek felsőoktatási intézménynek, vagy legalábbis intézményi karnak is otthont adnak. Számuk általánosságban az egyetemi hallgatói létszámokkal egyenes arányban szokott állni. Az említett két ismerv alapján nem meglepő, hogy a szakkollégiumok közel fele a fővárosban működik, de Budapesten kívül azért általában a vidéki nagyvárosokban is szép számmal jelen vannak. A szakkollégiumok fenntartóik alapján öt csoportra oszthatóak: felsőoktatási intézmény, egyéb költségvetési szerv, egyház, nonprofit szervezet, vagy egyéb fenntartókról beszélhetünk. Működési formájuk alapján lehet kollégium, diákotthon, egyesület, vagy egyéb forma. A képzési területeket megnevezve azt tapasztaljuk, hogy szinte minden tudományterületnek megvan a maga szakkollégiuma, valamint hogy számos szakkollégium esetében egy helyett több szakterületen is munkálkodnak. A tudományterületek közül a gazdaságtudományok a legnépszerűbbek, de a bölcsész tudományok és társadalomtudományok területei is jelentősen képviseltetik magukat a hazai szférában. Bemutatásuk során érdemes szemügyre venni az egyes szakkollégiumok mértét is. A 2011-es vizsgálat alapján körülbelül 5500–6000 közé tehető a szakkollégiumi tagok száma, amely nappali tagozatos hallgatók körülbelül 2–2,5%-át tette ki. Az egyes szakkollégiumok létszáma átlagosan 60–65 fő közé tehető. [26]

A szakkollégiumokat Demeter, Gerő és Horzsa a *Szakkollégiumi kutatások eredményei* című munkájukban működésük alapján három modellbe sorolják:

- egyesületi modell
- kisegyetemi modell
- fenntartói modell.

Az első ezek közül az egyesületi modell, ebbe a típusba tartoznak a „Rajk-típusú” szakkollégiumok. Ezen modell két fő aspektusa, hogy szervezeti felépítésük egyesületi mintára van kialakítva, valamint hogy működésük célja nem csupán az általánosságban a szakkollégiumokra jellemző célok, hanem olyan alapelvek értékesítése, mint a demokratikus felépítés és az autonómiára való törekvés. Ebben a formában a szakkollégium gyakorlatilag a tagok szövetkezése. Önigazgató szervezeteknek tekinthetők. Leggyakrabban egyetemeken és csak ritkábban jönnek létre valódi egyesületként (2. ábra).

2. ábra. Az egyesületi modell.



(Szerk.): Demeter–Gerő–Horzsa. Forrás: Szakkollégiumi kutatások eredményei.

A második típus az úgynevezett kisegyetemi modell. Ezen modell esetében a fő célkitűzés a tehetséggon-
dozás és az elitképzés, azaz főként a formális képzést kiegészítő magasabb szintű tudást nyújtó hagyományos
rendszerű tudásátadás. Jellemzően önálló tanári karral és önálló kurzusokkal rendelkeznek. Irányítását klas-
szikus esetben egyetemi hallgatói önkormányzathoz hasonló jelentéssel bíró testület végzi, így a hallgatók nem
a célcsoportként, hanem a szervezet működtetőiként vannak jelen (3. ábra).

[26] Demeter E.–
Gerő M.– Horzsa G.
(2011): *Szakkollégiumi
kutatások eredmé-
nyei*. Budapest: OFI.

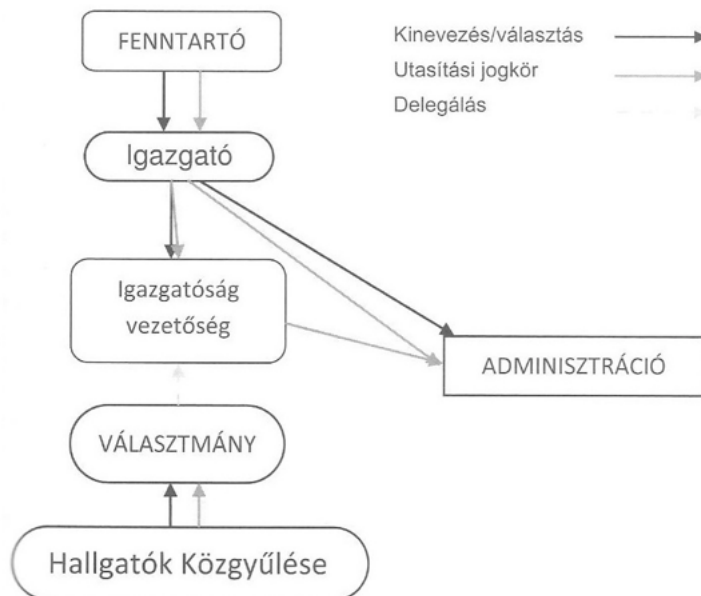
3. ábra. A „kisegyetemi” modell.



(Szerk.): Demeter–Gerő–Horzsa. Forrás: Szakkollégiumi kutatások eredményei.

A harmadik és egyben utolsó típus a fenntartó modell. Ebben az esetben a fenntartó, aki sok esetben egyházi, nem felsőoktatási intézmény, vagy költségvetési szerv, aki olyan kollégiumot működtet, amely segíti az ott lakók tanulmányi előmenetelét. Esetükben a fenntartó nevezi ki az intézmény vezetőjét, és ő vagy az általa létrehozott tanács gyakorolja a munkáltatói jogokat. Hallgatói önkormányzata a kisegyetemi modelléhez hasonló érdekképviselői szerepet tölt be (4. ábra). [26]

4. ábra. A fenntartói modell.



(Szerk.): Demeter–Gerő–Horzsa. Forrás: Szakkollégiumi kutatások eredményei.

A szakkollégiumi szabályozás definíciói hat kiemelt feltételt tartalmaznak:

- széleskörű autonómia és kiterjedt önkormányzatiság,
- magas színvonalú munka,
- társadalmi érzékenység,
- tagjai főiskolai vagy egyetemi hallgatók,
- együttlakó bázissal rendelkezik,
- a tagok emberi és szakmai fejlődése kiemelt fontosságú.

Az említett feltételek biztosítása mellett a szakkollégiumok tevékenységében megjelennek még egyéni célok is. Ezek közül az egyik leggyakoribb az interdiszciplinaritás. Számos szakkollégium úgy vélekedik, hogy a különböző tudományterületek iránti érdeklődések kielégítése kulcsfontosságú, ugyanakkor ennek kialakulása csak valós igény esetén célravezető. Ezek közé az egyéni célok közé tartozik gyakran az elitképzés is. Bár a szakkollégiumok magas szintű munkájának egyik legfontosabb feladatának a tudományos elit kinevelése számít, a legtöbb szervezet esetében konkrétan jelenik meg az elit kifejezés a célrendszerben. Ennek legvalószínűbb oka az elit szóhoz kötődően kialakult negatív konnotáció. A harmadik gyakori egyéni cél az idegen nyelvi képzés. Ennek fontossága a globális világ kihívásainak átalakulása és az ehhez kapcsolódóan megváltozott munkaerőpiaci igények kialakulásának köszönhető. Utolsó jellemző egyéni célként a keresztény értelmiség kinevelése, amely a keresztény hitélettel összefüggő szakkollégiumokhoz köthető. Esetükben a vallásos szemléletmód tükröződik a felvételi szempontokban, a működésben, a képzésben és az értékrendben is. [26]

[26] Demeter E.–Gerő M.–Horzsa G. (2011): *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. Budapest: OFI.

A szakkollégiumok képzési rendszerei meglehetősen sokrétűek. A rendszer elemei között több átfogó csoport is található. Az első ezek közül az általános képzési elemek csoportja. Ide tartoznak a szabályzatban formálisan is említett készségfejlesztő és tudásátadási formák, mint az előadás, szeminárium-jellegű kurzusok, tutorálás, gyakorlati jellegű kurzusok, előadásjellegű kurzusok, valamint szakmai gyakorlatok. Ezek mellett megjelennek a hazai felsőoktatásban kevésbé jellemző elemek, mint az egyedi, önálló előadások, egyéni foglalkozások, vagy a tutori rendszerek. A második az idegen nyelvi készségfejlesztés és kurzusok csoportja. Az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése már az egyéni célok között is markánsan megjelent. Az erre irányuló tevékenységek a szakkollégiumok estében általában két csoportra oszthatóak. Az első ezek közül az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése és használata, egyrésztől idegen nyelvű szakirodalmak feldolgozása, másrésztől idegen nyelvű tanulmányok készítése. A második típust az idegen nyelven tartott képzések alkotják. A képzés harmadik kiemelt eleme a kutatások. Általánosságban megállapítható, hogy a szakkollégiumok kutatómunkája nem válik szét az egyetemektől, valamint az, hogy a szakkollégiumok közel fele nem végez kutatómunkát. A képzési rendszer elemeinek utolsó csoportja a konferenciák. A belső konferenciák intézménye a szakkollégiumok jelentős részénél megjelenik. Szerepük a tudástranszfer mellett a résztvevők előadási képességének fejlődésében is hangsúlyos. [26]

A szakkollégiumok képzési rendszerének bemutatásakor érdemes megvizsgálni a követelményi rendszereket. Mivel a tagsági viszony a legtöbb intézmény esetében összekapcsolódik a szakmai teljesítménnyel és a programok megfelelő szintű teljesítésével a tagok irányába támasztott követelmények meglehetősen magasak. A követelményrendszer általános elemének tekinthető a kurzusok teljesítésének feltétele, bár ezek az egyes szakkollégium-típusok esetében eltéréseket mutatnak egyrészt a kurzusszervezés, másrészt a teljesítési feltételek szempontjából is. A kurzusok teljesítése mellett elterjedtnek mondható a Tudományos Diákköri Dolgozatok írásának kötelezettsége is, amely a 2011-es vizsgálatban résztvevő szervezetek közel harmadában szerepel a működési szabályzatban. A korábban már több ízben is említett idegennyelv-ismerettel összefüggésben is van, elterjedt követelmény, a nyelvvizsgaszerezés követelménye. Ez azonban a korábban említetteknel sokkal kevésbé tekinthető elterjedtnek. A szakkollégiumok képzési rendszerében csakúgy, mint más oktatási intézmények vagy szervezetek esetében, az oktatók szerepe igen fontos. Az oktatók helyzete szerint két típusra oszthatóak, vannak állandó tanárokkal rendelkező, valamint nem rendelkező intézmények. A 2011-es vizsgálatban résztvevő kollégiumok közel egyharmadában nem volt állandó oktató. Az alkalmi oktatók szerepvállalása az egyesületi modell szerint működő intézmények esetében a legjellemzőbb. Az oktatók tudományos fokozat szerinti vizsgálatából az tűnik ki, hogy a szakkollégiumokon oktatók rendszerint a PhD-fokozatot már megszerző, de tanári státuszt még el nem érők közül kerülnek ki. [26]

A képzési- és követelményrendszer, valamint a szakkollégiumi működés egyéb szegmenseinek értékeléséhez fontos megtekinteni a szakkollégiumok szakmai eredményességét. Ennek az egyik leképeződése a Tudományos Diákkörben való részvétel. A szakkollégiumokon átlagosan tíz TDK-dolgozat születik évente, amely közül átlagosan 2–3 helyezést vagy díjazást ér el az OTDK-n. Ebben a tekintetben a kisegyetemi modell szerint működő intézmények vannak az élen. Érdekes körülmény az adatot is, hogy a TDK-dolgozatot író hallgatók a szakkollégiumi tagok egyötödét sem teszik ki. A Tudományos Diákkörön kívül más szakmai versenyekben való részvétel is mértékadó információ lehet. Az ilyen versenyeken való részvétel ugyan nem marad el jelentősen az előbbieken említettétől, az egyes versenyeken azonban gyakran csupán egy-egy szakkollégium vesz részt a vizsgált állományban szereplők közül. Mégis érdekes adat, hogy a megkérdezett hallgatók egyharmada saját bevallása szerint már vett részt TDK-szervezésen kívüli szakmai versenyen, ami meglehetősen magas aránynak számít az előbbieken vizsgálthoz képest. A szakmai eredmények értékelésének további bevett módja a publikációk számának vizsgálata. Mivel a szakkollégiumok kiemelt feladata a szakmai munkáinak publikálásában való segítségnyújtás, esetükben még inkább hasznos mutatószámot jelent. Nem meglepő, hogy a vizsgált szakkollégiumok közel fele áldoz a költségvetéséből a publikációk támogatására, több mint kétharmada pedig maga is megjelentet szakmai kiadványokat. Az sem meglepő továbbá, hogy ha minden publikációt figyelembe veszünk, a vizsgálati mintát alkotók 15%-ának már jelent meg szakmai publikációja. [26]

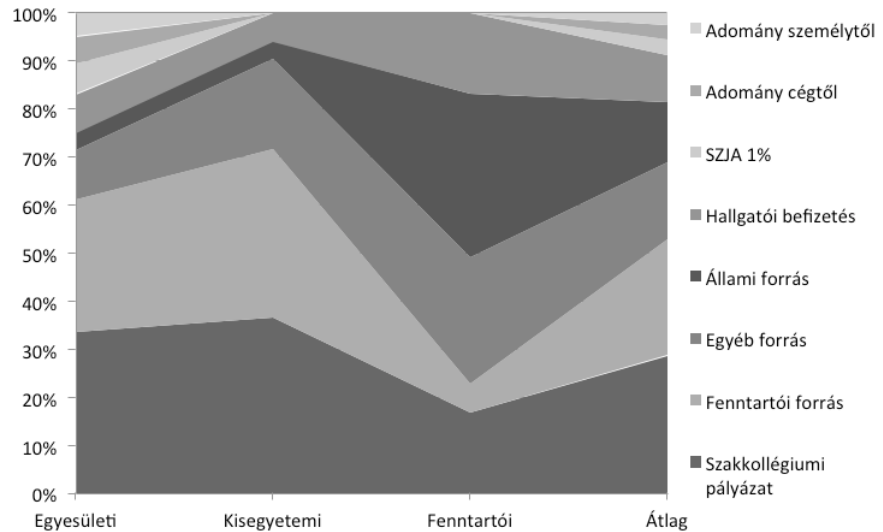
A szakkollégiumok működésének további sarkalatos pontja a finanszírozás kérdésköre. A szakkollégiumok gazdálkodása igen összetett, hiszen meghatározza a fenntartó és az ő viszonya az intézményhez, valamint a pénzügyi döntéshozatali jogköre is. Az intézmények egy jelentős része a 2011-es vizsgálat során arról nyilatkozott, hogy fenntartó intézménye lehetőséget biztosít számára az önálló pénzügyi döntések meghozatalára és a gazdálkodásra. A vizsgált szakkollégiumok közel egyharmada nem készít költségvetést, ennek okai, hogy alacsony pénzügyi összegről gazdálkodnak, vagy a fenntartó végzi a pénzügyi irányítást. A vizsgálat során szerzett adatok alapján egy átlagos szakkollégium éves szinten körülbelül 3–7 millió forintból gazdálkodik. [26]

A bevételek vizsgálata során megállapítható, hogy a bevételek forrásai nagyjából megegyeznek, azonban az arányok tekintetében az egyes szakkollégiumi modellek között jelentős eltérések tapasztalhatók. Általánosságban megállapítható, hogy a bevételek legjelentősebb forrásai a pályázatok, ennek szerepe a fenntartói modellben működő intézmények esetében a legalacsonyabb, míg a kisegyetemi működésűek esetében a legmagasabb. Jelentősnek számítanak továbbá a fenntartói források, egyéb források, az állami források, a hallgatói befizetések, az SZJA 1%-a, valamint a különféle adományok, a leírt sorrend szerint csökkenő mértékben hozzájárulva a bevételekhez (5. ábra). [26]

[26] Demeter E.–Gerő M.–Horzsa G. (2011): *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. Budapest: OFI.

[26] Demeter E.–
Gerő M.– Horzsa
G. (2011): *Szakkol-
légiumi kutatások
eredményei*. Budapest:
OFI.

5. ábra. Szakkollégiumok költségvetési összetétele típusok szerint.



(Saját szerk.) Forrás: Szakkollégiumok kutatások eredményei.

A kiadások vizsgálatát a források tükrében érdemes elvégezni. Demeter, Gerő és Horzsa vizsgálata főként az egyes feladatok finanszírozási forrásainak bemutatására terjed ki. Mivel a pályázati források a leghangsúlyosabbak, felhasználásukat tekintve ezek a legsokrétűbbek. Habár a megkérdezettek közel egyötöde nem használ feladattípusai finanszírozására pályázati pénzt, a többség a feladatok ellátásának túlnyomó többségéhez igénybe veszi ezeket. Leggyakrabban a konferenciák, kurzusok, kiadványok és infrastrukturális fejlesztések esetében használják a pályázati forrásokat. A bevont források száma szerinti összevetésben a kulturális és közösségi programok, a táborok, és a konferenciák a legjelentősebb feladatok, ezekhez átlagosan kettőnél több forrás kerül felhasználásra. A finanszírozás forrásainak és feladatainak megismerése után érdemes megvizsgálni a forráshiány problémáját, amely az egyes feladatok megfelelő minőségű ellátását jelentősen gátolják. A szakkollégiumok döntő többsége meg tudott jelölni olyan feladattípust, amely esetében forráshiánnyal küzd, vagy állandó jelleggel vagy időről-időre. [26]

A SZAKKOLLÉGIUMOK HELYZETE A NEMZETKÖZI ELITOKTATÁS TÜKRÉBEN

A hazai szakkollégiumok az egész világon egyedülálló intézményeknek számítanak. Hasonlóságot mutatnak ugyan egyrészt a brit elit college-okkal, másrészt a francia grand école-okkal, azonban az eltérések jóval jelentősebbek az egyezéseknél. Amíg szakkollégiumok esetében a tehetséggondozás kerül előtérbe, addig a külföldi példánál az elit-

képzés az elsődleges célkitűzés. A nemzetközi egyetemi szintű elitképzésben öt pillér azonosítható, ezek mindegyike megfeleltethető a szakkollégiumoknak is.

Az öt pillér Gaztambide-Fernández nyomán:

- függetlenség (autonómia),
- akadémiai kiválóság,
- történeti teljesítmény,
- földrajzi elhelyezkedés,
- hallgatói demográfia. [27]

A függetlenség alatt a nemzetközi szakirodalom az állami felsőoktatástól való részleges autonómiát érti, amely a két értelmezés szerint lehet anyagi vagy tanulmányi jellegű. A hazai szakkollégiumok felfoghatóak az angolszász elitegyetemek itthoni leképeződésének, ugyanis a magas költségekkel járó oktatásra való kereslet hiányában ezen intézmények kicsiben látják el az elitképzés feladatát.

Az akadémiai kiválóság az elitegyetekem világszerte elismert közös nevezője. Ezzel kapcsolatban gyakori kérdés, hogy ez okozója vagy hozadéka az elitképzésnek. A szakkollégiumok is jeleskednek az ilyesfajta eredmények tekintetében.

A földrajzi elhelyezkedés hazai viszonylatban meglehetősen sajátosnak mondható, a Budapest-központúság a szakkollégiumok tekintetében is egyértelműen megmutatkozik. Ez a sajátos viszony a források elosztására is hatást gyakorolt, így a vidéki felsőoktatási intézmények hátrányt szenvednek.

Az utolsó pillérként a hallgatói demográfia jelenik meg. Az elitképzés egyik jelentős kérdése az elit újratermelésének módja. A két fő csoportot a beágyazott családok gyermekei és a szociális ösztöndíj által bekerülők alkotják. Míg Nyugat-Európában az elitegyetekem hallgatóinak nagy részét főként anyagi lehetőségeik miatt a felső társadalmi rétegből érkezők alkotják, a hazai szakkollégiumok esetében gyakoribb a vidéki és kisebb gimnáziumok hallgatóinak a bekerülése is. [28]

A felsőoktatás átalakulásával megnövekedett a nemzetközi kapcsolatok szerepe a felsőoktatásban. Ennek hatására fontosabbá vált a nyelvtanulás is. A hazai felsőoktatás hallgatói ebben a tekintetben jelentős lemaradást szenvednek a régió belül. A szakkollégiumi hallgatókra szűkítve a kört jóval pozitívabb képet kapunk a nyelvismeret helyzetéről. Nyelvi ismereteik segítségével növekszik mobilitásuk is, amely túlzott fluktuációval fenyeget. A folyamat a magyar felsőoktatás színvonalára negatív hatást gyakorolhat. [28]

A kialakított kapcsolatokkal egyidejűleg érdemes vizsgálni a hálózati együttműködések és a szakkollégiumok beágyazottságának helyzetét is. Az elmúlt évtized folyamán a hazai szakkollégiumok mozgalommá válása zajlott, melynek hatására erős kapcsolatrendszer alakult ki közöttük. További fontos együttműködési partnerek a felsőoktatási intézmények. A vizsgálatot megelőző ötéves időszakban csaknem a szakkollégiumok fele létesített kapcsolatot valamely egyetemmel vagy főiskolával. Az elmúlt időszak változásai hatására felértékelődtek az üzleti szférával kialakított kapcsolatok is, amelyek fő-

[27] Gaztambide-Fernández, R. (2009): *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge: Harvard University Press.

[28] Feledy B.–Kovács E.–Mayer E.–Pintér M.–Pólya V.–Sipka B. –Tóth T.–Tamás R. (2014): Szakkollégiumok a nemzetközi elitoktatás tükrében. *Magyar Tudomány*. Február. Pp. 228–240.

[28] Feledy B.–Kovács E.–Mayer E.–Pintér M.–Pólya V.–Sipka B. –Tóth T.–Tamás R. (2014): Szakkollégiumok a nemzetközi elitoktatás tükrében. *Magyar Tudomány*. Február. Pp. 228–240.

[29] Kormosné Acsai I. (2007): *Az egyetemi diáktanácsadás pedagógiai-pszichológiai tapasztalatai – Egy működő gyakorlat elemzésével*. Budapest: Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Sporttudományi Doktori Iskola.

[3] Molnár Beáta (2013): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen: Kiss Árpád Archivum.

ként a közös projektek révén alakulnak ki. A kapcsolatrendszer diverzitásának vizsgálatából kiderül, hogy a szakkollégiumok közel egyharmada nem létesít külső kapcsolatot, még a maradék kétharmadba tartozók is csupán néhány kapcsolattal rendelkeznek. A legnagyobb kialakított kapcsolatszám hat volt. A kapcsolati helyzet negatív képe azért is probléma, mert az együttműködések jelentős előnyöket hordoznak. Ezek közé tartoznak a közös pályázási lehetőségek, a kapcsolati tőke bővülése, és a tapasztalatok megosztása is. [28]

A FELSOÓKATÁSI TANÁCSADÁS KÉRDÉSKÖRE

A felsőoktatásban eltöltött időszakban az ifjúkori személyiségfejlődés konfliktusai, a fiatal felnőttkori identitáskrizis, az intimitás, a szolidaritás és a felelősségvállalás krízisei egyidejűleg jelentkeznek. További konfliktushelyzetet jelent a megváltozott elvárások, az élethosszig tartó tanulás, a pályaszocializáció, a pályakezdési nehézségek és a diplomás munkanélküliség, amelyek tovább fokozzák a hallgatók bizonytalanságát. Az említett nehézségek és a felgyorsult társadalmi-gazdasági változások következtében fontossá vált a felsőoktatásban tanulók mentálhigiéniai gondozásának intézményesítése. [29]

Molnár szerint a személyiségfejlesztés és a tanulástámogatás a pszichológiai tanácsadás olyan területei, amely minden felsőoktatásban résztvevő tanulónak segítséget nyújthat. Úgy véli, a tehetség kibontakozása a személyiség komplex fejlesztését jelenti az erősségek és gyengeségek feltárásával. A tanácsadó a személyiségfejlesztés és tanulástámogatás módszerével segíti a tehetséges fiatalot a fejlődésben. Magyarországon a tanácsadás minden olyan emberek közötti interakciót jelöl, amely a másik ember megsegítésére szolgál. A tanácsadó-tevékenység jellege szerint lehet kuratív, preventív, és optimalizációs. A kuratív tanácsadás a meglévő probléma helyreállításra, a preventív a potenciális problémák megelőzésére, míg az optimalizációs a helyzet harmonizálására és az eltérő vélemények összeegyeztetésére törekszik. Forma szerint lehet egyéni tanácsadás, csoportos tanácsadás, kortárs tanácsadás, valamint úgynevezett co-counselling tanácsadás, amelyet a tanácsadó és tanácskérő szerepek folyamatos váltakozása jellemzi. [3]

Magyarországon a felsőoktatási tanácsadás az 1990-es években kezdődött, eleinte a hallgatók személyes pszichológiai tanácsadási igényeire reagálva. A témában történt kutatások alapján megállapítható, hogy a tanácsadásban résztvevő hallgatók nagyobb arányban szereznek diplomát, és kisebb eséllyel esnek áldozatul a lemorzsolódásnak. Molnár tanácsadó tevékenysége során szerzett tapasztalatai alapján a problémákat három nagy csoportra osztja: vannak a tanulással összefüggő, a magánéleti és az identitáskereséssel összefüggő problémák csoportjai. A felsőoktatásba bekerülő hallgatók emellett a korábbi tanulmányaiktól eltérő tanulási formával és nagyobb fokú önállósággal szembesülnek, amely kezelésében szintén fontos segítséget jelenthet a tanácsadón való részvétel. [3]

A tanácsadás legfőbb célja, hogy segítse feltárni a kliens problémáit és megfogalmazni a teendőket. A pszichológiai háttérét vizsgálva Ludányi és Szebeni Wigersma tanácsadási szintjeit vették sorra, és egészítették ki.

Az *első* szint esetében a döntéseket olyan helyzetben kell meghozni, amelyek nem világosak, így kimenetelüket bizonytalanság jellemi. A választási lehetőségek rendszerint reálisak és határozottak, a döntést önállóan is meg lehet hozni, a tanácsadó részéről legfeljebb tájékoztatás szükséges, a tanácsadás informálás jellegű. Az első szinthez tartozó problémák a normális emberi életben előfordulók, a tanácskérők egészséges személyként kezelendők. Az oktatás vonatkozásában ezen a szinten az intézményválasztásra, vagy a különböző szakemberek keresésére irányulóan kell segítséget nyújtania a tanácsadónak.

A *második* szintet a bonyolultabb döntési helyzetek jellemzik. Ezeknél általában nagy mennyiségű információ áll rendelkezésre, vagy ellentétes érdekeket kell értékelni, ezért a döntéshozók általában bizonytalanok és segítségre van szükségük. A tanácskérők mentálisan egészségesek, de az informálásnál már nagyobb segítségre van szükségük. A tanácsadó feladata ebben az esetben az elérendő célok kitűzésében és a lehetséges megoldások kiválasztásában való segítségnyújtás. Ide tartozó problémák például az életkorból fakadó dilemmák.

A *harmadik* szintet a komoly belső konfliktusok jellemzik. A bizonytalan jövőkép és a nem reális vágyak tartoznak ennek a szintnek a problémáihoz. A tanácsadók szerepe itt elsősorban a belső feszültségek csökkentése, és a vágyak és a valóság közötti kompromisszum megtalálásában való segítségnyújtás, ezért itt már mélyebb szintű megértésre van szüksége a tanácsok kérőinek.

A *negyedik* szinten már a problémák kiterjedt köre jellemző, amelyek gyakran mélyen gyökereznek. A problémák itt a belső ellentétek, külső elvárások, feszültség és nagyfokú szorongás. A negyedik szint esetében már komolyabb szintű segítségnyújtás igényeltetik, főként a problémák patológiás jellege miatt. Gyakran szükséges pszichológusok bevonása is.

Az *ötödik* szint esetében nagymértékű integrációs hiány figyelhető meg. Ennek megnyilvánulásai, hogy a páciens nem képes cselekedeteit összehangolni, valamint hogy képtelen alkalmazkodni a valóság követelményeihez, amelyek következtében komoly szorongás léphet fel. Ez a szint már nem tartozik a tanácsadási intézmények profiljába, esetükben már pszichoterápia javasolt. A tanácsadó szerepe itt abban rejlik, hogy a tanácskérőt a megfelelő helyre küldje tovább a problémáinak megoldása érdekében. [30]

[30] Ludányi Á.– Szebeni R. (2010): *Alternatív internetes tanácsadás lehetősége a felsőoktatásban*. Budapest: Kollégium.

[31] Rajnai N. (2001): *Diáktanácsadók a felsőoktatásban*. Budapest: Soros Alapítvány.

[32] Tolonics I. (2001): Diáktanácsadás a felsőoktatásban. In: Rajnai N. (Szerk.): *Diáktanácsadók a felsőoktatásban*. Budapest: Soros Alapítvány.

[33] Szenes M. (2001): A kortárssegítés szerepe a felsőoktatásban. In: Rajnai N. (Szerk.): *Diáktanácsadók a felsőoktatásban*. Budapest: Soros Alapítvány.

A TANULMÁNYI TANÁCSADÁS ÉS KORTÁRSSEGÍTŐK A FELSŐOKTATÁSBAN

A tanácsadás egyes területeinek és szolgáltatásainak felosztása az alábbi rendszer alapján történik:

- információs tanácsadás,
- konzultációs tanácsadás,
- tanulmányi tanácsadás,
- karrier tanácsadás,
- mentálhigiéniai, életvezetési, pszichológiai tanácsadás,
- kortárssegítő munka. [31]

A HASIT szempontjából számunkra a tanulmányi tanácsadás és a kortárssegítő munka a legfontosabbak, ezért ezek kerülnek részletes bemutatásra. A tanulmányi tanácsadás a felsőoktatási tanácsadás egyik kiemelt területe. A felsőoktatási intézményeknek általában vannak hagyományos, tanácsadás jellegű szolgáltatásai.

A modern felsőoktatás hallgatóinak lehetőségei az utóbbi időben kiszélesedtek, mind a tantárgyak közötti választás, a tanrend, a vizsgateljesítés, szakváltás, az adminisztráció, mind pedig az ösztöndíjszerzés terén. A sokféle lehetőségen és az ezzel kapcsolatos problémák könnyebb és hatékonyabb áthidalásában jelentős szerepet tölthet be a tanulmányi tanácsadás. A tanulmányi tanácsadás célja elsődlegesen az egyén problémahelyzete kialakulásának kezelése, ezért elsősorban preventív jellegű. A tanulmányi tanácsadás intézménye egyre elterjedtebbnek mondható a régebbi, nagyobb hagyományokkal rendelkező egyetemek és főiskolák, és az újabban létrejöttnek számító körében is egyaránt. [32]

A felsőoktatási tanácsadás egy jelentős részét teszi ki a kortárssegítők munkája. A kortárssegítők sokféle program és szolgáltatás szervezésében vesznek részt. Nagyrészüket általában önkéntes segítők. A kortárssegítők munkájának meghatározó alapelve a hallgatótársaikkal való személyes kapcsolattartás. A körük épülő diáktanácsadó intézmények erőssége, hogy tagjaik képzését és a hallgatók segítő tevékenységét kiemelten támogatják. Az ilyen intézmények által végzett tevékenység háttérben szakmailag erős humán tanszék áll, illetve olyan tanárok, akik a tanácsadás szemléletét és szakmai színvonalát képviselik. A kortárssegítők legfontosabb előnye, hogy a hallgatókkal kialakított kapcsolataik révén programjaik elfogadottak és népszerűek. Emellett fontos az is, hogy a fiatalok kreativitásuk miatt képesek a programok megújítására és frissítésére, valamint az is mellettük szóló érv, hogy diákként pontosan tudják, mely területeken szükséges a segítők és tanácsadók munkája. [33]

A felsőoktatás kihívásainak ismertetése során említett átalakulás a hallgatók szempontjából is jelentős változásokkal járt. A hirtelen történő átalakulások a tanulóknál bizonytalanságot vagy szorongást válthattak ki. Ezt felismerve a diáktanácsadásban erősödni kezdett a kortárssegítők szerepvállalása. A kortárs ta-

nácsadók bevonásának kérdésköre abból a szempontból problematikus, hogy az önkéntesek nagyjából kétfévente lecserélődnek. A tagtoborzás azokban az intézményekben lényegesen egyszerűbb, ahol a kortárssegítésnek már kialakult hagyományai vannak. A hallgatók elérésének lehetséges formái a plakátok, szórólapok és a hirdetések. A résztvevők általában speciális felkészítő kurzusokon kötelesek részt venni a munka megkezdése előtt, amelyek tartalmilag és módszertanilag nem függetlenek a jelentkező hallgató graduális képzésétől. [33]

[33] Szenes M. (2001): A kortárssegítés szerepe a felsőoktatásban. In: Rajnai N. (Szerk.): *Diáktanácsadók a felsőoktatásban*. Budapest: Soros Alapítvány.

A hallgatói lemorzsolódás problematikája

A lemorzsolódás fontossága

A 21. század Európájában a felsőoktatás társadalmi-gazdasági szerepének újragondolása zajlik. A Bolognai nyilatkozat szerint: „A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert, nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek.” Az európai felsőoktatási térség kialakításával az európai felsőoktatási intézmények azzal a kihívással szembesültek, hogy részben hagyományaikra építve, részben nyitottan a bátor, új kezdeményezésekre fokozzák nemzetközi versenyképességüket.

A felsőoktatás expanziója következtében megnövekedett hallgatói létszám akkor biztosíthatná, hogy az Európai Unió „Európa 2020” stratégiájának a diplomások részarányára vonatkozó célkitűzése megvalósuljon (Európa 2020) és tíz éven belül 40 százalékra emelkedjen a 30–34 éves diplomások aránya, ha a felvettek jelentős része diplomát szerezne, és nem morzsolódna le a tanulmányai folyamán.

A lemorzsolódás a felsőoktatásban többé-kevésbé mindenütt jelen van, mértéke azonban országoként eltérő. Hazánkban a lemorzsolódás kockázata a felsőoktatás egészére jellemző olyan aktuális probléma, amely több szempontból is megközelíthető (pedagógia, szociológia, oktatáspolitikai). E téma súlya és jelentősége ellenére nem kapott kellő figyelmet az elmúlt évek felsőoktatás-politikájában. [3]

„A magyar felsőoktatásban van egy igen jelentős hatékonysági probléma, amely kétség kívül igen negatívan befolyásolja a felsőfokú végzettséggel rendelkezők népességen belüli arányát. Arról van szó, hogy míg az OECD-országok átlagában 30% körüli a hallgatók lemorzsolódása, Magyarországon ez az arány 45%! Ez azt jelenti, hogy országos átlagban a felsőoktatásba beiratkozott hallgatók 45%-a a formális tanulmányi időn belül nem szerzi meg a végzettséget, vagy egyáltalán nem is szerzi meg. [34] A felsőoktatásba belépők számát tekintve még meg is előzzük az OECD-átlagot, azonban a magas lemorzsolódás miatt elmaradásban vagyunk. Elsősorban a fiatalok, konkrétan a 25–34 évesek korcsoportjában a legnagyobb az elmaradás a felsőfokú végzettségűek népességen belüli arányában: 9–12%-ról van szó, míg az idősebbeknél (55–64 évesek) mindössze 2–4%. Hrubos (2010) [35] az Európai Felsőoktatási Térségbeli foglalkoztathatósági kérdésekkel kapcsolatos tanulmányában írja, hogy a nemzetközi tendencia is az, hogy a felvettek számát mindenhol növelik, és ahol ez a folyamat már régebben elkezdődött, mint Magyarországon, ott „hozzászokott” és alkalmazkodott a társadalom és a munkaerőpiac az expanzió hatásaihoz, ezért nem ellenzendő.” [36]

[3] Molnár Beáta (2013): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. 471. Debrecen: Kiss Árpád Archivum.

[34] Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*. Pp. 370–383.

[35] Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*. Pp. 347–360.

[36] Antal Zsófia (2011): *Felsőoktatási expanzió és foglalkoztathatóság: vizsgálat hallgatói oldalról.* http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/03/24406_18_felsooktatasi_expanzio_antal_zsofia.pdf

[37] Fokozatváltás a felsőoktatásban – A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai. 2014.

[38] Felsőoktatás-átalakítás: stratégiai irányok, soron következő lépések_V2.5. [v12]. 2013.

[39] Fehérvári Anikó–Mártonfi György–Török Balázs (2008): *Nemzetközi összehasonlítás.* Budapest: OFI.

A 2014-es felsőoktatási stratégiában azonban már kiemelten fontos területként jelenik meg a lemorzsolódás problémája és annak kezelése.

„A felsőoktatás teljesítményét makroszinten a diplomások lakosságban belüli részarányával, a lemorzsolódás mértékével, a tanulmányok átlagos időtartamával, illetve az oktatásba fektetett források megtérülésével jellemezhetjük.” [37] „Kiemelten fontos a lemorzsolódás csökkentése és további beavatkozások megtétele az egyes képzési területek kínálati kapacitásainak alakítása során. Egyértelmű ugyanis, hogy a magyar gazdaság növekedésének több képzési területen gátat szab az egyes szakokon fellelhető szakemberhiány (elsősorban a műszaki és az informatikai területek), miközben más szakok iránt a munkaerő-piaci kilátásokhoz képest indokolatlanul magas érdeklődés mutatkozik, vagy a képzési kínálat nem igazodik a tényleges igényekhez (egyes gazdasági és humánterületek).” [37]

„Tekintve a diplomás munkanélküliség rendkívül alacsony szintjét (5% körül 2011-ben), a felsőoktatási rendszer egyik legnagyobb hatékonysági és eredményességi veszteségét a képzésből kieső, lemorzsolódó hallgatók jelentik.” [38]

A lemorzsolódás okai

Mit tekintünk lemorzsolódásnak? Kiket érint a lemorzsolódás mint jelenség?

Általánosságban az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekinti a szakirodalom lemorzsolódóknak. [39]

A lemorzsolódást a kezdetekben (1970-es évek) szociológiai szempontból vizsgálták és magyarázták. Azokat a közös vonásokat keresték, amelyek megkülönböztetik azokat a diákcsoportokat, melyek abbahagyják a tanulmányaikat, azoktól, akik folytatják. A pszichológiai és szociálpszichológiai megközelítés 1980 után kezdett kialakulni.

Az 1990-es években indult el a gazdasági tényezők vizsgálata a diákok megtartásában, és ebben az időszakban kezdték el a kulturális tényezők hatásának elemzését is. Ez különösen a kisebbséghez tartozó hallgatók lemorzsolódásának vizsgálatát jellemezte. Sok kutató próbálta megmagyarázni a felsőfokú lemorzsolódást, mennyiségi adatok és kockázati faktorok segítségével: pl., meghatároztak különböző faktorokat, melyek korreláltak a lemorzsolódás mértékével. Ezek között szerepel pl. a tanulás melletti munkavégzés, az etnikai kisebbségi státusz, a családi kötelezettségek, a pénzügyi helyzet.

Mások olyan kockázati tényezőket azonosítottak, mint az alacsony gazdasági és társadalmi státusz, a feltételezett rossz elhelyezkedési esély a végzést követően, a barátok hiánya, az érdektelenség, vagy elégedetlenség az oktatással. Horn L. megállapította, hogy a kockázati faktor halmozottan jelentkezett azoknál a diákoknál, akik nem illeszkedtek be az egyetem tudományos programjába, nem vettek részt a kortársakkal és a tanárokkal közös munkákban. Ugyanez a kockázati faktor az

első generációs főiskolai hallgatóknál is jelen volt, és további problémát okozott, hogy nem tudták megfelelően azonosítani az egyetemi tanulmányok nehézségét, és ebben a környezetük sem tudott számukra segítséget nyújtani. [3]

Bean az előzővel ellentétben a támogatás és anyagi hozzájárulás szemszögéből közelíti meg a kérdéskört. Elmélete szerint a lemorzsolódást befolyásoló változókat hat csoportra lehet osztani:

- háttérváltozók (a szülők támogatása, a korábbi tanulmányok sikerességre és baráti társaságok megléte)
- szervezeti változók (pénzügyi támogatás, tájékoztatás, szabályok és rendeletek, adminisztráció menete, vagy hallgató-képviselő)
- akadémiai tényezők (pozitív kari kölcsönhatások, tanácsadások, intézményi erőforrások, vagy a hiányzások)
- szociális tényezők (közeleli barátok megtartása, a szakmai kultúra, társadalmi részvétel és egyetem-integráció)
- környezeti változók (szülők folyamatos támogatása, családi kötelezettségek, vagy pénzügyi források megléte)
- attitűdök, szándékok és a pszichológiai folyamatok (hallgató saját hatékonysága, motiváció, önbizalom, stressz, elidegenedés és kitartás). [40]

Az említett tényezők mindegyike közvetve vagy közvetlenül hatást gyakorolnak a hallgatókra és a lemorzsolódásra. Egy további kutatás a hallgatói igények oldaláról vizsgálta a problémát. A vizsgálat azt mutatta, hogy a hallgatóknak szükségük lenne segítségre a személyes életvezetés, a tanulmányaik megtervezése és tudományos előmenetelük tekintetében is. A téma kutatásai megmutatják, hogy számos személyes és szociális tényező egymásra gyakorolt hatásának függvényében születik döntés az oktatás elhagyásáról. A kutatások továbbá rámutatnak, hogy a probléma felvetése és az okok feltárása önmagában nem elegendőek, szükséges a probléma kezelése is. Az Európai Unió céljai között szerepel, hogy a legversenyképesebb tudásalapú társadalommá váljon. A cél eléréséhez növelni kell a diplomások számát. A felsőoktatási beiskolázások száma mellett szükséges a már beiskolázottak diplomához jutásának elősegítése is. [3]

Lukács Fruzsina és Sebő Tamás gyakorlatiasabb szemszögéből közelítette meg a lemorzsolódás problémáját. A téma vizsgálatának szükségességét az egyetemi tanulmányok megszakításának magas költségeivel indokolja, valamint azzal, hogy a probléma a felsőoktatásban egyre nagyobb mértéket ölt. Tanulmányuk célja egy önértékelő kérdőíves eljárás fejlesztési lépéseinek bemutatása, amely segít a hallgatóknak a döntés meghozatalában.

Lukács és Sebő kérdőíve Bennett modelljén alapszik. Bennett modellje egy útvonalmodell, melynek felállításához hat függő és tizenhét független változót használt. Kutatásából az derül ki, hogy a döntésre az anyagi nehézségek gyakorolták a legjelentősebb hatást, emellett az alacsony elkötelezettség és rossz tanulmányi eredmények is kiemelt szereppel bírnak a döntéshozatalra (1. ábra). [41]

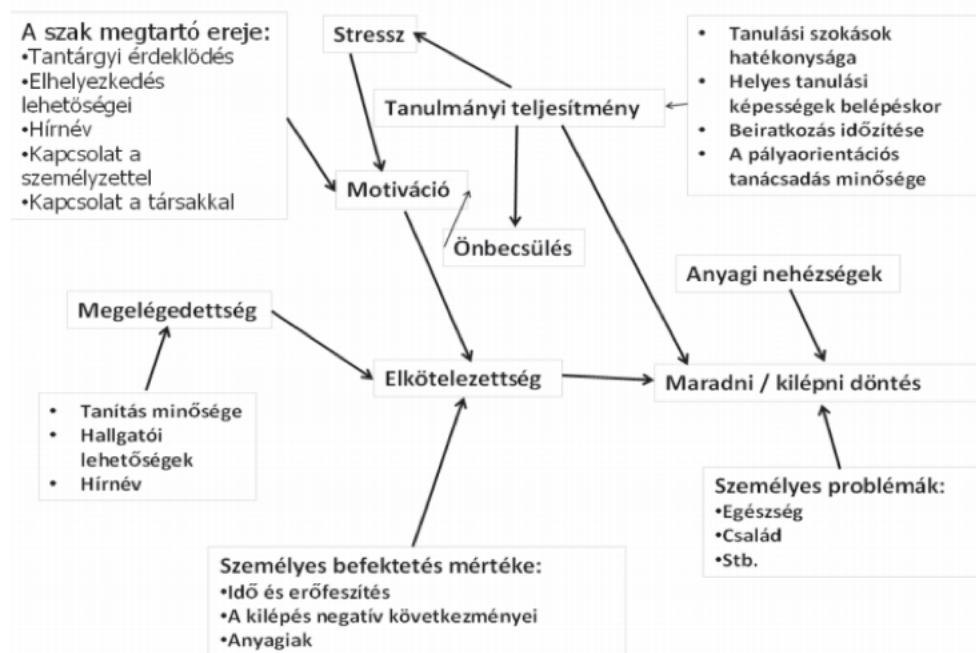
[3] Molnár Beáta (2013): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. 471. Debrecen: Kiss Árpád Archivum.

[40] Bean, J. P. (1980): Dropout and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*. 12. (2). Pp. 155–187.

[41] Bennett, R. (2003): Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*. 27. 2. Pp. 123–141.

[42] Lukács F.–Sebő T. (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*. 25. évf. 10. Pp. 78–86.

1. ábra. Benett útvonalmodellje az egyetemről való kilépéssel kapcsolatban.



(Szerk.): Lukács–Sebő. Forrás: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/10/08.pdf> [42]

A kérdőív kidolgozása során az volt a cél, hogy az önértékelő kérdőív a tudományos megalapozottság mellett gyakorlati haszonnal is bírjon. A kérdések értékelése ötfokú Likert-skálán történt, témájuk pedig a motivációra, tanulmányi teljesítményre, elkötelezettségre, kapcsolatokra, önbecsülésre, elégedettségre, stresszkezelésre, anyagiakra, külső problémák kezelésére és az informáltságra vonatkoztak. A kérdőív kidolgozása mellett gyakorlati megfontolásokat is tartalmaz a tanulmány. Ezek közül az egyik a tanulmányok finanszírozása kapcsán a diákok megfelelő tájékoztatása és segítése, a megfelelő ösztöndíjak, hitellehetőségek, vagy esetleges álláslehetőségek ügyében. Egy további, az adminisztráció menetének átláthatóvá és hatékonyra tétele, a felmerülő akadályok könnyebb leküzdése érdekében. Kiemelt jelentőségű még az oktatók elméleti és gyakorlati tudása, valamint tudásátadás iránti elkötelezettsége, ugyanis ennek segítségével motiválhatja és diákokat a tanulmányaik elvégzésére. Gyakorlati megfontolás még a szociális integráltság kapcsán a képzéshez tartozó informális terek és események szervezése, ezekkel ugyanis elősegíthető a szakmai identitás létrejötte és a hallgatók közötti kapcsolatok fejlődése. Úgy gondolják, a félévek elején érdemes időt és energiát fektetni a hallgatók által felvett kurzusok teljesítési feltételeinek tisztázására, a hallgatók számára tervezhetőbbé

téve a féléves munkát és annak időbeosztását. Utolsóként pedig az egyetemen megszerzett kompetenciák hasznosíthatóságának folyamatos ismertetését jelölik, hangsúlyozva, hogy ennek életvezetési és motivációs hatásai is vannak. Megvalósítási keretként pedig pályaszocializációs órák alkalmazását látják a legcélszerűbbnek. [42]

A lemorzsolódás vizsgálatánál a demográfiai adatok és a családi háttér ugyan nagyon fontos tényezők, de a hibák kiküszöböléséhez azonban arra van szükség, hogy minél több kontextuális faktor érvényesüljön. Az összetevők között vizsgálni kellene, hogy milyen mértékben alakulnak ki a hallgatóknál a felsőoktatásban nélkülözhetetlen készségek, amelyek magukban foglalják a tananyag elsajátításának, az önmenedzselésnek, a kommunikációnak a képességét, készségét. Ezen készségek hiánya vagy nem megfelelő mértéke is tanulási kudarcot eredményezhet. [43]

Kutatások azt jelzik, hogy ha egy hallgató sikeresen veszi az első évben felmerülő kezdeti akadályokat, akkor már kisebb az esélye a lemorzsolódásnak. Ezt támasztja alá egy négyéves vizsgálat, (Horn, 1998) melynek során megállapítást nyert, hogy az első évet követően nem folytatta tanulmányait a hallgatók 39%-a, a második évre beiratkozott 61%-os hallgató létszám azonban már folytatta a tanulmányait a negyedik évig, és oklevelet is szerzett. [3]

Összességében azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatási beiskolázás növekedésével párhuzamosan kiemelt figyelmet érdemel a már a rendszerbe bekerült hallgatók előrehaladásának és diplomához jutásának elősegítése.

Molnár Beáta tanulmányából idézve: „A felsőoktatási lemorzsolódással foglalkozó hazai szakirodalom nagyon szerény, célzottan ezzel a témával foglalkozó irodalom gyakorlatilag nincs, fellelhetők említések felsőoktatási lemorzsolódás témájáról, a bolognai folyamat, a diploma értéke, a túlképzés, a mérnökképzés helyzete kapcsán, de csak érintőlegesen, az általánosságok szintjén maradva.”

Varga Júlia „a várható időn belül végzettséget nem szereztek 45%-os magyar mértékét a végzettség megszerzése nélkül a felsőoktatásból kilépők EU és OECD 30% körüli mértékével veti össze. Megjegyzi azonban, hogy a lemorzsolódóként számításba vettek egy része hosszabb idő után diplomát szerez, esetleg iskolát vált. Erről azonban nincsenek adatok, mint ahogyan a jelenlegi adatgyűjtésekből arra sem lehet választ kapni, hogy a lemorzsolódók tanulmányaik mely szakaszában esnek ki a rendszerből”. [34]

Varga Júlia 2007-es adataival érdekes összevetni Polónyi István számításait a lemorzsolódás alakulásáról a '90-es években, mert ebben is a „szabályos végzési idő”-re, (pl. főiskolán 3, egyetemen 5 év) diplomát nem szereztek szerepelnek lemorzsolódóként. Az egyetemi lemorzsolódás mértéke, illetve az időben be nem fejezett tanulmányok ezen számítások szerint 1997 és 2000 között az egyetemekenél 26%-ról–19,2%-ra csökkent, míg a főiskolai képzésben nem változott számottevően. [44]

A felsőoktatási intézményeknek nem igazán sikerül a jelentősen megnövekedett létszámú és nagyon heterogén összetételű hallgatói kört eljuttatni a diplomáig, igaz, hogy ez nem minden esetben az intézményen múlik. A felsőoktatási költségek is közrejátszanak abban, ha egy hallgató úgy dönt, hogy az optimálisnál tovább marad a rendszerben, megszakítja, vagy abbahagyja tanulmányait. [34]

[3] Molnár Beáta (2013): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. 471. Debrecen: Kiss Árpád Archívum. Molnár, 2014.

[42] Lukács F.–Sebő T. (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*. 25. évf. 10. Pp. 78–86.

[43] Kiss István (2009): *Életvezetési kompetencia*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK.

[34] Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*. 2010/3. Pp. 370–383.

[44] Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*. 2010/3. Pp. 384–401.

[3] Molnár Beáta (2013): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. 471. Debrecen: Kiss Árpád Archivum.

[44] Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*. 2010/3. Pp. 384–401.

Csökken a felsőoktatásba belépők képességi színvonal, de annak biztosítására, hogy a végzőskori színvonal ne csökkenjen, az intézményeknek két lehetőségük van. Az egyik a felzárkóztatás, a másik a „kiszелеktálás”. [44]

„Bármilyen intézményi lépés megtételének előfeltétele az lenne, ha az intézmények rendelkeznének a lemorzsolódás, a tanulmányi túlfutás, a tanulmány-megszakítás korrekt és pontos számszaki adataival, és az okok ismeretével. A felsőoktatási intézmények azonban nincsenek ezeknek az adatoknak a birtokában. Az első ilyen irányú vizsgálatot, amely jelentős sajtóvisszhangot is kapott, az ELTE készítette 2006-ban a bolognai képzés első évfolyamára belépett diákok előmeneteléről. A vizsgálat megállapította, hogy a hallgatók többségének 2009-ben végeznie kellett volna. A vizsgálatról készített jelentés szerint (Helyzetjelentés 2010) a pszichológia, a kommunikáció és az andragógia alapszakosok mintegy 2/3-a teljesítette sikeresen a követelményeket, ellentétben a programtervező informatikusokkal, ahol ez mindössze a hallgatók mindössze 3,83%-ának sikerült.”

„Azokban az országokban, ahol az expanzió korábban jelentkezett, már a bolognai folyamatot megelőzően is születtek kezdeményezések a középfokú és felsőfokú tanulmányok közti átmenet könnyítésére. Ezek között vannak felzárkóztató foglalkozások, tanulásmódszertani kurzusok, de olyan szolgáltatások, kurzusok is, melyek a hallgatók pályaképét formálják, illetve segítséget nyújtanak a választott szakterület munkagyakorlatának megismerésében. Az intézményi lépések megtétele azonban nemcsak elhatározás vagy hozzáállás kérdése, hanem minden intézkedésnek komoly pénzügyi hatásai is vannak.”

„Ha számba vesszük, hogy mi tartozik a tanulástámogatás körébe – a tanuló-motiválása, a tananyaggal való ellátás, a szükséges média biztosítása, infrastruktúra a tanuláshoz és kapcsolattartáshoz, a hallgató előrehaladásának regisztrálása és a visszajelzés, a rendszeres ellenőrzés és vizsgáztatás (Simmonds, 1995) – láthatjuk, hogy ezek nagy része, köszönhetően a technikai fejlődésnek is, már biztosított a felsőoktatási intézményeknél.”

„A tanuló motiválása talán az a terület, ahol még vannak fehér foltok. Az intézményi lépéseken túl rendszerszintű megoldásokra is szükség van. Az Európa 2020 elnevezésű stratégiai terv tartalmazza az Európai Unióra meghatározott célértékeket: a felsőoktatásra vonatkozóan uniós szinten a 30–34 éves korosztályban 2020-ig a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának legalább 40%-ra növelése és a korai iskolaelhagyás arányának 10% alá csökkentése.” [3]

MRK Lemorzsolódási Munkacsoport

A Magyar Rektori Konferencia a lemorzsolódás problémájának kezelésére Munkacsoportot javasolt létrehozni 2016 januárjában. A munkacsoport javasolt feladata: „a lemorzsolódás okainak alapos feltérképezése, a lemorzsolódás csök-

kentéséhez vezető módszerek kimutatása, és mint egyik megoldás, a felsőoktatási szakképzésbe való átmenet hatékony biztosítása.”

A Munkacsoport tagjainak – azaz valamennyi felsőoktatási intézménynek – lemorzsolódáshoz kapcsolódó álláspontját, vizsgálatait, javaslatait és jó gyakorlatait összegezve a következőket állapították meg:

A Munkacsoport tagjai saját maguk is meghatározták, hogy mit tekintenek, és mit nem tekintenek lemorzsolódásnak, legfontosabb szempontjaik a következők voltak:

„Általánosságban az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekinthetjük lemorzsolódóknak.” (DUE)

„A hallgatói lemorzsolódáson azon hallgatók számát értjük, akiknek a képzési idő alatt szűnik meg hallgatói jogviszonyuk.” (BGE)

„A hallgatói jogviszony végbizonyítvány megszerzése nélküli megszűnése.” (PPKE)

„Egységes ágazati számítási módszer hiányában lemorzsolódott hallgatók alatt azokat értjük, akiknek a hallgatói jogviszonya abszolutórium megszerzése nélkül szűnt meg.” (ELTE)

Hallgatói lemorzsolódás alatt a következőket értjük:

- a képzéseket első, vagy az első két félévben elhagyó hallgatóinkat,
- az előírt képzési idő alatt nem végző hallgatóinkat,
- az alapképzésen diplomát nem szerző hallgatóinkat,
- kutatóegyetem lévén a mesterképzésig el nem jutó hallgatóinkat?

Hova soroljuk a felvett hallgatók több mint 10%-át kitevő újra felvett hallgatókat, akik az elbocsátás, önköltségre való átsorolás, tanulmányi idő-túllépés miatt a felvételi jelentkezésük újbóli beadásával nem kis mértékben torzítják az országos felvételi statisztikát?” (BME)

„Értelmezésünk szerint, az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyó hallgatók a lemorzsolódók.

Nem tartoznak a lemorzsolódók közé azok, akik felvételt nyertek, de nem iratkoztak be vagy el sem kezdték tanulmányaikat. Esetükben nem beszélhetünk lemorzsolódásról, legfeljebb megváltoztatott döntésről.

Szintén nem tekintettük lemorzsolódottnak azokat, akik tanulmányi kötelezettségüket teljesítették, abszolutóriumot szereztek, de nem tettek záróvizsgát vagy nem kapták meg a végzettséget igazoló bizonyítványt. Általában a szakképzési és kimeneteli követelményében meghatározott nyelvvizsga(k) hiánya indokolja a záróvizsga, a diploma megszerzésének halasztását.” (NYE)

„A lemorzsolódás fogalmába nem számítjuk bele azokat a hallgatókat, akik el sem kezdik, vagy más szakon fejezik be tanulmányaikat.” (PE)

A Munkacsoport tagjai lemorzsolódási okként azonosították a következő tényezőket, ezek intézményenkénti jelenléte és súlya eltérő:

1. Felvett és nem beiratkozott/passzívált hallgatók:

A felvételt nyert hallgatók számára semmilyen következménnyel nem jár a hallgatói jogviszony létrehozásának elmulasztása, miközben olyan hallgatók veszíthetik el a felvételt az adott intézménybe, akik tanulmányaikat meg kívánják kezdeni.

- A felvételt nyert és beiratkozó, majd ezt követően passzíváló hallgatók, akiket később is nehéz aktiválni.
- Az aktív félévre történő bejelentkezés elmulasztása passzív félévek után.

2. Felsőoktatási teljesítések:

a) Tantervből fakadó nehézségek

- Elaprózott tantárgyi struktúra.
- Eltérő egyéni haladási ütemterv a mintatantervtől.
- Az egymásra épülő tárgyakat nem sikerült időben teljesíteni, így elfogytak az államilag támogatott félévek.

b) Tanulmányok közben fellépő hiányok

- Kurzusok nem teljesítése.
- Hiányzások az órákról (elsősorban a gyakorlati foglalkozásokról), különös probléma külföldi hallgatók esetén.
- A vizsgára bocsátás feltételeinek nem teljesítése.
- Tanulási kudarc: egymás után több számonkérést nem tudnak eredményesen teljesíteni a hallgatók.
- Növekvő ismételt tantárgyfelvételek.
- Az egyéni tanulmányi időbeosztást kérő hallgatók számának emelkedése nappali munkarendben.
- Tanulási nehézségekkel küzdő, valamint *diszes* hallgatók számának növekedése.

c) Hallgató motivációjának hiányból adódó problémák

- Abszolválta, de záróvizsgát nem tevő hallgatók emelkedő száma.
- A szakdolgozat meg nem írása.
- A KKK-ban meghatározott képzési időn túli hallgatók (tágan értelmezve a lemorzsolódást).
- Addig jár ide, amíg lehet, kényelmi okok miatt

3. Tananyag, követelmények:

a) A tananyag szintje és mennyisége

- Tudásanyag túlzott mennyisége.
- Szigorlatok nehézsége.
- Kritikus (nehezen teljesíthető) tantárgyak.
- Tananyag, jegyzetek elérhetősége, elektronikus tanulástámogatás hiánya.

b) Számonkérési anomáliák

- Vizsgára bocsátás feltétele.
- Félévközi teljesítések elmaradása.
- Számonkérési standardok hiánya, egyenlőtlen teljesítés-mérés. Számonkérés rendszeressége (csak egy számonkérés), számonkérés módja (szóbeli-írásbeli).
- Minimum tudásanyag rögzítésének hiánya.

4. *Oktatásszervezési okok:*

- Hallgatók időbeli leterheltsége (magas óraszám miatt).
- Óraütközések miatt tárgyak nem teljesítése (megoldhatatlan az ütközésmentes órarend pl. osztatlan tanári szakpár esetén).
- Levelezős képzésben óraütközések vagy munkahely miatti hiányzás (8–10 óra konzultáció egy napon azonos tárgyból).
- Osztatlan és BA hallgató, BA és FOSZK ugyanazon a szaktárgyi órán vesz részt oktatásszervezési okok miatt, az osztatlanosok és foszkosok számára túl magas a követelmény.

5. *Tanulmányok finanszírozása:*

- A diákhitelt felvett hallgatók – nappali munkarendű hallgatók – jelentős része diák munkavállalásra kényszerül, amely tanulmányi előmenetelükre hatással lehet.
- A nappali tagozatos hallgatók egy (jelentős) része az egyetem végzése mellett dolgozik is (sok esetben ez szükséges a tanulmányai költségeinek a finanszírozásához); és nem képes a tanulmányaiban megfelelően előrehaladni (kitölti az államilag támogatott időszakot az abszolutórium megszerzése előtt).
- Nem megfelelő szociális háttér a finanszírozásra; hh és hhh hallgatók száma növekszik, szociális és gazdasági helyzetük nem teszi lehetővé tanulmányaik folytatását (főként, ha gyenge tanulmányi eredményük miatt ösztöndíjra nem jogosultak).
- Pénzügyi tartozások miatti vizsgajelentkezések letiltása, amely közvetetten növelheti az ismételt tárgyfelvetelek számát.
- Részletfizetést kérő hallgatók.
- Önköltséges hallgatók, akik nem tudják tovább fizetni az önköltséget.
- Állami ösztöndíjas hallgatók, akik tanulmányi okok miatt átsorolással önköltséges hallgatói státuszba kerülnek, de azt már nem tudják kifizetni.

6. *Hallgatói motiváltság hiánya:*

- A hallgatói motiváltság hiánya jellemző problémává vált az utóbbi tanévekben. Már a továbbtanulás tervezésénél megfigyelhető a „tanácstalanság”. A döntés meghozatalában a szülők ösztönzése a meghatározó, nincs elkötelezettség a választott szakterület iránt.
- „Z”-, illetve „Y”-generáció jellemzői, más motívumok szükségesek számukra a felsőoktatásban; azaz a hallgatói motívumok megváltoztak, a problémát az jelentheti, hogy az „X” és korábbi generációk oktatónak a jelenlegi hallgatói generációk tanulási szokásaihoz kell alkalmazkodni
- A nem megfelelő oktatási módszerek a hallgatók motiváltságát csökkenthetik.
- A hallgató sokszor nem igazán motivált a szak elvégzésében, mert nincs pályaképe, célja. Ezért lassanként sok elmaradása keletkezik, közben munkát vállal, és egyre kevésbé érzi fontosnak az adott diploma megszerzését.

7. Tanulási szokások:

- A hallgatók tanulási szokásai nem megfelelőek a felsőoktatásban való teljesítéshez, illetve már a középiskolában sem kaptak tanácsokat, támogatást a tanulás támogatására.
- Ugrásszerű változás a közoktatás–felsőoktatás átmenetnél: a tananyag és a követelmények többszöröződése, az önállósághoz alig szoktatott diák „felnőttként kezelése”, kikerülés az eddig megszokott családi környezetből, kiválás az eddig megszokott középiskolás csoportból. A középiskolában eddig sikeres diákok első kudarcélményei, demotiváció, tanácstalanság, elidegenedés.
- A középiskolai és az egyetemi tanulási módszerek közötti jelentős különbséggel a hallgatók egy része segítség nélkül nem tud megbirkózni.
- A megfelelő tanulási technikák hiánya.
- A képzési tartalmak közvetítésének meg kell változnia, azaz a hagyományos tartalomalapú módszerek helyett a tanulási eredményekre épülő felsőoktatási módszerek alkalmazása szükséges.

8. Ismeretek hiányossága:

- Alacsony felvételi pontszámú, nem megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal érkező hallgató.
- Az adott szakterületen a hallgatók szakmai hiányosságai (a régi rendszerű szakmai felvételi vizsga hiánya, alacsony ponthatár).
- A középiskolában megszerzett ismeretek hiánya. E nélkül azonban az új ismeretek elsajátítása csak jelentős energiabefektetéssel lenne lehetséges.
- A középiskolai képzés színvonala és az egyetemi elvárások között kinyíló olló.
- A középiskolai irányított tanulmányok rendszeréből átkerülnek a hallgatók egy olyan közegbe, ahol az önmenedzselést és kreditrendszer „szabadságait” kell megtanulniuk.
- A közoktatás olyan irányba történő átalakulása, amely a motivált, tudatos felkészülést igénylő, probléma-megoldó gondolkodást ösztönző tananyag elsajátítását egy általános, „minél szélesebb spektrumra felkészítő” nevelés irányába fordította.
- A természettudományos és az informatikai tantárgyak erőteljes háttérbe szorulása a középszintű oktatásban, főként a szakképzésben.
- Az érettségi rendszer olyan irányba bővítése, amely bár kedvező lehet a diák terhelése szempontjából, azonban ellehetetlenít egy folyamatos (és lehetőleg kevés felejtéssel együtt járó) felkészülést. Ilyen pl. az előrehozott érettségi intézménye, amely lehetővé teszi, hogy az érettségivel rendelkező diák már alig emlékezzen az 1 vagy több, mint 1 éve nem is tanult tantárgy anyagrészeire.
- Az emelt szintű érettségi az képzések számára meghatározó tantárgyakból a képzésre való felvétel feltétele kellene legyen. Ennek a jelenlegi törvényi szabályozása (amely a feltétel előírását a képzésben résztvevő valamennyi intézmény egyetértéséhez köti) a feltétel bevezetését minden intézmény számára ellehetetleníti.
- A felvételi hiánya a felsőoktatásba (a középiskolába való belépéshez szükséges felvételi rendszer a felsőoktatásban is szükséges lenne).

- A felvételi pontszámítás jelenlegi rendszere, amely kifejezetten kontraproduktív tud lenni a hallgatók középiskolai felkészülésére. A tudatos felkészülést egy pontszámítgatós, „megéri – nem éri meg” felkészülés váltotta fel a felsőoktatásba jelentkező hallgatók fejében.
- A közoktatásban rendkívül kevés tájékoztatás hangzik el a pályaválasztásról, az egyes szakmák jellegzetességeiről, a helyes felkészülés módjáról. A más oktatási rendszerben végzett szülők tapasztalatlanok a helyes fakultációválasztás kérdéseiben, nem ismerik a jelenlegi felsőoktatás lehetőségeit és elvárásait (bolognai rendszer, kreditrendszer, finanszírozási rendszer, NFTv szerinti elvárások és ezek következményei).
- Az írásbeli készség és/vagy szóbeli prezentációs készségek hiánya.

9. Nyelvvizsga/nyelvtudás:

- Nyelvtudás hiánya.
- Nyelvvizsga hiánya: nyelvvizsga hiánya miatt kiadható diplomák miatti lemorzsolódás.
- Nem megfelelő nyelvi képzés a felsőoktatásban.

10. Képzések átjárhatósága:

- Átjárhatóság a képzési szintek között. Azon hallgatók, akik alapképzésre nyernek felvételt, de tanulmányaik során egyértelművé válik, hogy számukra a FOSZK-képzés szintje lenne a megfelelő csak új felvételi lejárás után kerülhetnek át erre a képzési szintre. Kedvezőbb lenne, ha az átjárhatóság új eljárás nélkül is megoldható lenne.
- Átsorolási kérések.
- Hallgatók, akik újra felvételiznek a rendszerbe különböző okok miatt:
 - önköltséges hallgatók, akik ugyanarra a szakra, de állami ösztöndíjasra jelentkeznek, mert közben többletpontokra tettek szert (nyelvvizsga, új érettségi);
 - más szakra jelentkeznek, mert ott alacsonyabb a ponthatár és így állami ösztöndíjasok lehetnek;
 - más szakra jelentkeznek, mert más elképzelései voltak a képzés tartalmáról;
 - más (hazai vagy külföldi) felsőoktatási intézménybe jelentkeznek, ott kívánják folytatni tanulmányait.

11. Részidős képzések:

A távoktatás és levelező munkarendben tanulók számára nehézséget okoz, hogy a munkahely jellemzően nem támogatja továbbtanulásukat sem munkaidő kedvezményrel, sem a költségek átvállalásával. A tanulásra fordított idő és energia hiánya miatt jellemzően már az első tanévben nagy a lemorzsolódás körükben.

12. Munkaerőpiac elszívó hatása:

A munkaerőpiac elszívó hatása, bizonyos piaci hiányszakmán tanuló hallgatók iránti magas kereslet pl. informatikus hallgatók esetén.

13. Szakmai elképzelések:

- A hallgatók szakmai elképzeléseinek megváltozása az egyetemre való bekerülés után.
- A hallgatók egy (kisebb) része határozott cél, elképzelés, jövőkép és motiváció nélkül érkezik a BA szakokra
- az új rendszerű osztatlan tanárképzésre, illetőleg az MA képzésekre ez kevésbé vonatkozik.
- Tanulmányaik közben változik meg, alakul ki a pályaaorientációjuk.
- Nem az elvárt ismereteket kapják a diákok (egyes hallgatók csak a rögtön hasznosítható gyakorlatiasabb ismereteket szeretnék megkapni, nem gondolva a távolabbi jövőre).

14. Személyes problémák:

- A hallgatók tanulmányain kívüli személyes problémák.
- Csoportélmény hiánya: A tanulótársak, különösen a részidejű képzésekre járók esetében, nagy segítséget jelenthetnek. Az azonos érdeklődés, a közösen megoldandó feladatok segítik a kapcsolatok kialakulását. Ezek a „kötelékek” ugyanakkor jelentős szerepet játszanak az egyéni problémák megoldásában.
- Közösségi hovatartozás hiánya.
- Családi, egészségügyi okok miatt nem tudják folytatni tanulmányaikat.
- Főleg levelező tagozaton, de időnként nappalin is előfordul, hogy a hallgató családi körülményeiben állnak be olyan változások, amelyek először passzívatásra, majd sokszor a képzés abbahagyására kényszerítik, mint családalapítás, árvaságra jutás, tartós betegség, munkavállalás/munkahelyváltás vagy éppen munkanélkülivé válás. Ezek anyagilag vagy időbeosztás szempontjából teszik megoldhatatlanná a képzés folytatását.

15. Oktatók:

- Az oktatói-kutatói szerepértelmezés ellentmondásai.
- Felsőoktatás-módszertani hiányosságaik, pedagógiai, módszertani ismeretek hiánya.
- A képző identitás hiányosságai.
- Egyéni, a KKK-tól eltérő követelmények
- Attitűdbeli problémák, tekintélyelv, asszimetrikus oktató-hallgató viszony hangsúlyozása, fenntartása
- Autokratikus vagy laissez-faire vezetési stílus.
- Az oktatói teljesítmény értékelésének hiánya vagy félreértelmezése – pl. az a kolléga oktat magas szinten, akinél sokan megbuknak.

A Hallgatói Sikeresség Támogatása projekt bemutatása

A lemorzsolódás és kezelése a Dunaújvárosi Egyetemen

A lemorzsolódás okai

A lemorzsolódás problémájára már igen korán felfigyeltünk intézményünkben az okok pontos azonosítására azonban a HASIT projektünk 1. fázisában (2014–15) került sor, amikor is a következő ok-okozati halszálka diagramunkat felállítottuk.

1. ábra



Az ábra jól szemlélteti a lemorzsolódás általunk beazonosított csoportjait: mint 1. a félévi követelmények nem teljesítése, 2. a szakdolgozat meg nem írása, 3. a záróvizsga hiánya, illetve 4. a nyelvvizsga hiánya.

A lemorzsolódás kezelése

A lemorzsolódással kapcsolatos első megelőző intézkedéseinket a „Hatásfok 2010 – Oktatásfejlesztési és szervezési projekt”-ben, valamint a 2012-es „Új oktatásszervezési elvek, gyakorlatok” c. anyagunkban és belső projektünkben kezdtük meg.

Ezen törekvések leginkább a következőkben mutatkoztak meg:

- Tanórak csökkentése a teljes idejű és részdíjs képzésben.
- Szakirányok számának felülvizsgálata, csökkentése, intézetek/tudományterületek közötti közös szakirányok indítása.
- Szakirányok kreditértékének szűkítése a KKK-k előírásainak alsó határára.
- Közös, koncentrikus felépítésű tantárgyak (modulok) kialakítása képzési területen belül és a képzési területek között.
- Nyelvi képzés hatékonyságának növelése.
- A tárgyak (modulok) csak és kizárólag 5, 10 vagy 15 kreditértékűek, illetve öttel oszthatók. (Az 5 kredites tárgyak bevezetése a Bologna-rendszerrel való átálláskor már megtörtént.)
- Önálló tanulási tevékenység részarányának növelése.
- Időbeosztás racionalizálása, órarendszerkesztésre vonatkozó előírások.
- A Hatásfok Program 2010 alapján összeállított képzési tervek (tantervek) bevezetése a 2010/2011-es tanév első félévétől kezdődően, minden képzési területen és szinten (felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés, szakirányú továbbképzés), nappali és levelező tagozaton.
- Elsőéves hallgatók tudásszintjének meghatározása.
- Szakgondozó intézetek által ingyenes tanfolyamok indításának biztosítása.

A Hatásfok Program 2010 eredményeinek, illetve hatásának vizsgálatát követően 2012 októberében az oktatásszervezési munkacsoport az oktatási rektorhelyettes irányításával kialakította az *Oktatásszervezési elvek, javaslatok* című dokumentumot.

A dokumentum fő pontjai:

- Oktatásra vonatkozó adatbázisok kialakítása az oktatási döntések pontosabb kialakítására.
- Tantárgyak és azok számának racionalizálása az azonos vagy hasonló elnevezésű és tantárgyprogramú, de különböző tantárgykódú tantárgyak összevonása.
- Az órarendszerkesztés és az órarendszerkesztéshez szükséges adatok, döntési jogkörök meghatározása, központi kezelése.
- Alacsony létszámú kurzusok kezelése (10 fő alatti kurzusok).
- Heti 48 óra (ebből 40 óra egybefüggő) pihenő biztosítása az oktatóknak, tanároknak (hétvégi oktatás figyelembevétel).
- „V” követelményű tárgyak esetében vizsgakurzusok indításának lehetősége.
- Szakdolgozati szemináriumok, szakmai gyakorlatok, szakfelelősi órák kontaktóra számainak harmonizálása.
- „Szakirányok” indítási feltételeinek meghatározása.
- Angol nyelvű kurzusok óratartásának ösztönzése.

- Nyelvi, szaknyelvi kurzusok indításának ösztönzése.
- Óratartás, oktatói jelenlét, jelenléti ívek vezetése, óralátogatások és jogkövetkezmények szabályozása.
- Óraadó oktatók alkalmazási feltételeinek átgondolása.
- Teremkapacitások, teremfelszereltség ellenőrzésének, problémák jelzésének módszertani szabályozása.
- Teremfoglalások, kulcsfelvétel, órarenden kívüli órák megtartásának szabályozása.
- Online oktatásszervezés: MOODLE-használat, online kurzusok ösztönzése.

A DF a 2012-es IFT-jében a hallgatók felzárkóztatását, a hallgatói lemorzsolódás csökkentését, a tehetség-gondozást kiemelt prioritásként határozta meg.

HASIT 1. projekt a DF-en

A Dunaújvárosi Főiskola 2013-ban a hallgatói sikerességet állította középpontba. Ez a gyakorlatban a hallgatóközpontú oktatásszervezési intézkedések bevezetését, a kritikus tárgyak/kurzusok azonosítását és a szupervíziós oktatói képzések bevezetését jelentette elsősorban, majd ezt a gondolatot továbbfejlesztve, az addigi intézkedések eredményeire építve belső innovációs folyamatként 2014-ben elindította a Hallgatói Sikerességet Támogató, azaz a HASIT 1. projektet. E projekt fő célja a hallgatói lemorzsolódás csökkentése volt. Az intézkedések eredményeként a kurzust elhagyók száma műszaki, informatikai, természettudományi szakoknál 15%-al csökkent.

A HASIT 1. projekt 4 fő összetevője a következő volt:

- I. Monitoring rendszer kialakítása.
- II. Szakmentori rendszer hatékony működtetése, sikerkritériumok azonosítása.
- III. Tanulásközpontú környezet létrehozása.
- IV. Hallgatói motiváltság növelése.

I. Monitoring rendszer

A főiskolán a hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében, a lemorzsolódás tényezőinek meghatározását követően, egy kapcsolódó monitoring (kontrollong) rendszert dolgoztak ki. A rendszer alapjainak (bemeneti adatainak, szempontrendszerének, szűréseinek, mérési és beavatkozási pontjainak) meghatározása és kidolgozása megtörtént, és elkezdődött a rendszer tesztverziójának kifejlesztése, melynek pilotjellegű bevezetése a 2014/2015-ös tanévben volt.

II. Szakmentori rendszer

A szakmentori rendszer azzal a szándékkal jött létre, hogy segítse a hallgatók zökkenőmentes beilleszkedését a főiskolai életbe, illetve támogassa őket a tanulással és tanulmányok folytatásával kapcsolatos problémák megoldásában. A DF szakmentori szervezete egy funkcióra, a tanulmányi-tanulási tanácsadásra összpontosít elsősorban.

Legfontosabb feladat a kiegyensúlyozott, a konfliktusait jól kezelő, magas önismereti szinttel rendelkező szakemberek képzésében való aktív közreműködése, ezért az intézményben minden szakhoz egy szakmentort

rendeltek, aki személyesen veszi fel a kapcsolatot a hallgatókkal. A szakmentorok folyamatos, egyéni, személyre szabott tanácsadást nyújtanak a hallgatók tanulási, tanulmányaikkal összefüggő ügyeinek intézésében.

A diákoknak lehetőségük van mentorórákon és egyénileg is megkeresni a hozzájuk tartozó oktatót. A szakmentori rendszerben a nappali, a levelezős és a külföldi hallgatók is egyaránt részt vesznek.

Leginkább az alábbi problémákkal keresték fel a mentorokat: tantárgyteljesítés, igénybe vehető támogatásokkal kapcsolatos ügyintézés, halasztott vizsga, tantárgyütközések elkerülése, kollégiumi problémák.

A Dunaújvárosi Főiskola szakmentori rendszerét 2014. februárban Mentor Oscar különdíjjal ismerték el.

III. Tanulásközpontú környezet kialakítása

A tanulásközpontú környezet létrehozásakor az intézmény célja az volt, hogy a piacképes tudás átadása érdekében a képzési kimeneti követelményekhez igazítva, a Magyar Képesítési Keretrendszerben (MKKR) meghatározott szempontok alapján fejlesszék a tananyagot. A tantervek és a tantárgyi programok felülvizsgálata és átdolgozása megtörtént. A hallgatók ismeretszerzését elősegítve a tananyagok online formában is elérhetővé váltak, továbbá az előadások *Videotórium*ba való feltöltésével a főiskola lehetővé tette, hogy azok bárhol, bármikor rendelkezésre álljanak a sikeres tanulmányok folytatása érdekében.

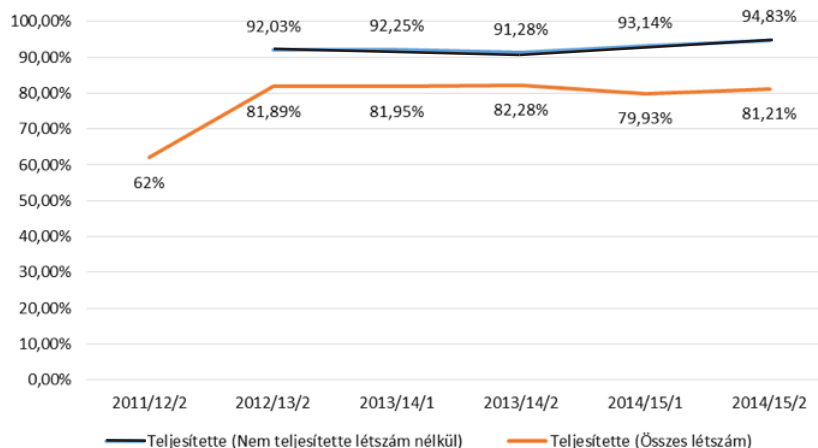
A tanulásközpontú környezet hatékony működéséhez a képzők ismereteinek bővítése és fejlesztése is hozzátartozik. A HASIT-projekt keretében a főiskolai oktatók módszertani repertoárjának frissítése is megtörtént.

IV. A hallgatói motiváltság növelése

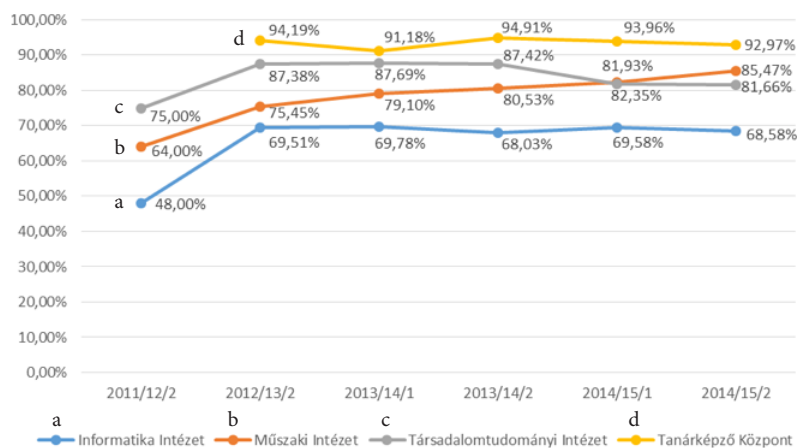
A szakmentorok további kiemelt feladata a tehetséges hallgatók felkutatása és ösztönzése. Az intézmény célja, hogy hallgatóit minél inkább bevonja azokba a disszeminációs és kutatási, valamint a tanórán kívüli önfejlesztő folyamatokba, melyek révén egyre többen írnak TDK-dolgozatot, jutnak ki nemzetközi környezetben tanulmányi versenyekre és adnak elő konferenciákon. A főiskola támogatja hallgatóit a sikeres kutatómunkában.

A HASIT-projekt bevezetésének eredményeit jól szemlélteti a mellékelt ábra (2. ábra), ahol a sikeres tantárgyteljesítések láthatóak; valamint (3. ábra) annak intézetenkénti megvalósulása is követhető.

2. ábra



3. ábra



HASIT^{DUE} 2. fázis

A HASIT-projektet a Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap segítségével egy országos pilotprogrammá kiterjesztve indítottuk útjára 2015/2016-ban. A HASIT itt egy részletesebben kidolgozott és a teljes lemorzsolódási folyamatra koncentrálva több alprogramot tartalmaz. Az alprogramok feladatai a következők:

1. Monitoring rendszer (HASIT^{DF}-AVATAR fejlesztése)

A hallgatói lemorzsolódás ok-okozati rendszerének vizsgálata, leírása, mérési rendszerének módszertani és elvi alapjainak kidolgozása nyomán a HASIT^{DF}-AVATAR program informatikai fejlesztése és a felsőoktatásban használt rendszerekkel való kompatibilitásának és adatkonvertálásnak biztosítása. A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló monitoring rendszer eredményes működését mérő sikerkritériumok, indikátorok meghatározása.

2. Szakmentori rendszer modelljének fejlesztése

A rendszer felállítása, alapelveinek meghatározása, valamint a mentorok kiválasztása és képzése mellett megvalósítani a visszacsatolásokat (mentorról, mentorált hallgatóról), s ennek nyomán a szakmentori rendszer intézményes gyakorlatának ajánlása is megvalósítható.

3. Képzők képzése

Az alprojekt keretében az oktatóra fókuszálva az alábbi területeket kívánjuk felölelni: a tanulási eredmények alapú gondolkodás (képzési programokban, oktatásban) képzést, módszertani képzéseket, amelyekben az új oktatói szerepek (HASIT-tanár) megfelelő oktatásmódszertani elméletek, technikák összegyűjtése, szintetizá-

lása mellett cél egy képzési alprogram kidolgozása. Az első két témakör eredményeire épülő oktatói érzékenyítő tréning és burnout-tréningek kidolgozása. Ezen alprogram a szalutogén oktatás elősegítését is szolgálja.

4. Hallgatóimotiváció-erősítés

Az alprogram a hallgatói motívumokat kívánja feltárni vizsgálattal, melyhez oktatói és segítői képzéseket is párosít. S különösen szeretne jó gyakorlatokat gyűjteni a kortárssegítői hálózatok, diáktanácsadás témakörében.

5. Mérések, felmérések

Az alprojekt keretében vizsgálatra kerül az oktatók elvárása a belépő hallgatók általános kompetenciáival, valamint előzetes szakmai tudásával kapcsolatban. Felméréseket végzünk a problémamegoldási és logikai kompetenciák; a kommunikációs készség és a viselkedéskultúra területén; valamint a tanulási motivációk, attitűdök témakörében is. A fenti kompetenciák felzárkóztatási eredményeinek vizsgálata mellett a mérési eredmények összefoglalása nyomán fogalmazzuk meg intézményi ajánlásainkat.

6. Diáktanácsadás szerepének meghatározása a HASIT^{DF}-rendszerben – „Fejlesztési Központ” kidolgozása (HÖÖK és FETA bevonásával)

Az alprojektet a HÖÖK és a FETA bevonásával valósítja meg a főiskola.

Az alprogramok összefoglalásaként az intézményi bevezetés feladatai és ütemezése kerül összegzésre, melynek során megfogalmazzuk tapasztalatainkat, eredményeinket és gyakorlati ajánlásokat fogalmazunk meg más felsőoktatási intézmények számára.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a Dunaújvárosi Egyetemen működő Hallgatói Sikeresség Támogatása Projekt egy olyan program, amely hallgató- és tanulásközpontú oktatásszervezési intézkedések, valamint a sikerkritériumok feltárásán keresztül igyekszik csökkenteni a hallgatói lemorzsolódást. A projekt sikeressége három pillérre épül:

1. Szakmentori program

Az első pillért a szakmentori rendszer hatékony működtetése és az ehhez szükséges sikerkritériumok azonosítása jelenti. A szakmentori programról a következőkben részletesebben is szó esik, így itt csupán a programhoz kapcsolódó legfontosabb információk kerülnek bemutatásra. A szakmentori program alapvető céljaként a hallgatók egyetemi életbe történő zökkenőmentes beilleszkedésének elősegítése jelenik meg. A hallgatók tanulmányaikkal, vagy egyetemi ügyintézással kapcsolatos problémáikkal kereshetik fel a szakmentorokat, melyre egyrészt az órarendben is meghirdetett szakmentori óra keretében, másrészt hallgatói kapcsolatfelvétel útján van mód.

2. Tanulásközpontú környezet kialakítása

A második pillért jelentő tanulásközpontú környezet létrehozásával az volt az intézmény célja, hogy egyrészt mindenki számára ismertté váljon a szakmentori rendszer, másrészt hogy a piaci igényekhez igazodva kerüljön fejlesztésre a tananyag, a Magyar Képesítési Keretrendszer meghatározott szempontjait figyelembe véve.

3. Hallgatói motiváltság növelése

A harmadik pillért a hallgatói motiváltság növelése alkotja. Ennek legfőbb eleme, hogy a hallgatókat minél inkább bevonja azokba a tanórán kívüli önfejlesztő tevékenységekbe, amely révén fejlődhetnek és elismerést szerezhetnek szakmai és tudományos körökben akár hazai, akár nemzetközi viszonylatban. Ez azért is kiemelkedően fontos, mert a szakmentor program alapját is a tehetséges hallgatók felkutatása és ösztönzése alkotja.

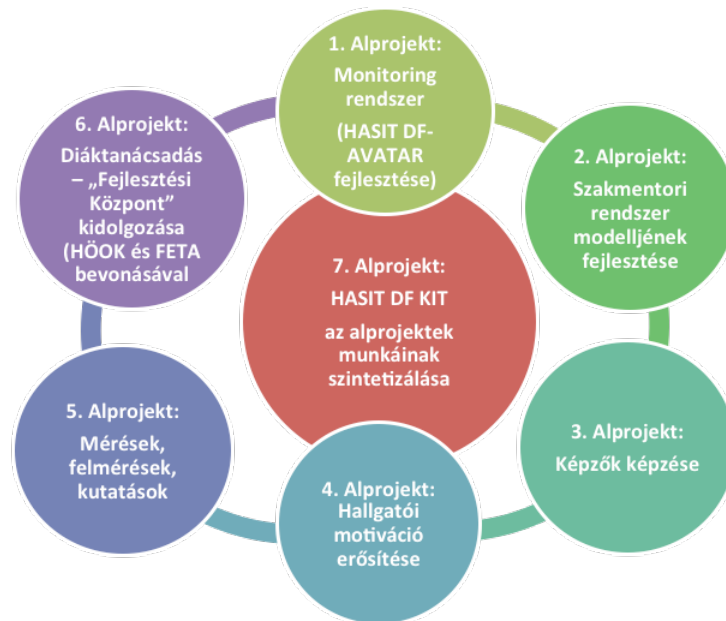
A projekt céljai közé tartozik a hallgatók tanulmányi sikerességének elősegítése és a lemorzsolódás mértékének csökkentése, az esetlegesen felmerülő akadályok áthidalásával. A részcélok közé tartozik egy hallgatói monitoring rendszer létrehozása, a tehetséggondozó programok fejlesztése, a tantárgyi és tantervi programok átdolgozása és az online tanulás lehetőségeinek fejlesztése is.

HASIT^{DUE}

A HASIT-projekt megvalósítása hét alprojektből épül fel:

1. Monitoring rendszer
2. Szakmentori rendszer modelljének kifejlesztése
3. Képzők képzése
4. Hallgatói motiváció erősítése
5. Mérések, felmérések, kutatások
6. Diáktanácsadás – „Fejlesztési Központ” kidolgozása
7. HASIT^{DUE} KIT

4. ábra. A HASIT program alprojektjei.



Forrás: HASIT-alprojektek.ppt

MONITORING RENDSZER

A Monitoring rendszer alprojektet a lemorzsolódás arányának csökkentése érdekében hozták létre. A megvalósítás alapja egyrészt a hallgatói lemorzsolódás tényezőinek feltárása, másrészt pedig egy olyan informatikai program kidolgozása, amely a hallgatók tanulmányi és egyéb, az egyetemi élettel kapcsolatos ügyeinek és feladatainak kezelését hivatott elősegíteni.

A Dunaújvárosi Egyetem hallgatói lemorzsolódással kapcsolatos vizsgálatai a HASIT-projekt indulása óta rendszeresen ismétlődnek. A témában íródott tudományos munkák bemutatásán és értékelő elemzésén túl az intézmény saját hallgatóinak vizsgálatával is igyekezett a lehető legszélesebb körben feltárni a lemorzsolódás tényezőit. A korábbi fejezetben szereplő szakirodalmi másodelemzés részletessége miatt jelen fejezetben elsősorban a Dunaújvárosi Egyetem saját intézményén belül végzett programjainak módszertani kérdései és eredményei kerülnek bemutatásra az informatikai program részletein keresztül.

A Monitoring rendszer azzal a céllal jött létre, hogy segítse a HASIT-projekt célkitűzésének megvalósulását, azaz csökkentse a hallgatói lemorzsolódás arányát a Dunaújvárosi Egyetemen. Az alprojektek sikerességének alapvető feltétele, hogy a programban résztvevő oktatók folyamatosan naprakész információkkal rendelkezzenek a hallgatók feladatairól, eredményeiről és tanulmányi állapotáról. Ennek teljesülése érdekében szükségessé vált a tanulmányi rendszerek adatainak folyamatos frissítése, valamint egy olyan interaktív rendszer kidol-

gozása, amely megkönnyíti az adatok elérését és felhasználóbarát kialakítása révén elősegíti a mindennapos használatot. A rendszer bevezetésének további előnyei közé tartozik, hogy átláthatóbbá teszi a mindennapos feladatellátást, segíti a hallgatói és oktató munkát és erősíti a motivációt.

A monitoring rendszer a hallgatók féléves előrehaladását a rendszer adataiból képzett indikátorok alapján vizsgálja. A felhasznált adatok közé tartozik a felvett és teljesített kreditpontok értéke, az egymásra épülő tantárgyak elmaradása, a tanulmányi átlag, a hiányzások száma, a szakdolgozat állapota, a nyelvi teljesítés, a további kötelezettségek teljesítésének állapota, vagy a különböző online oktatási programok használata.

Az indikátorok által meghatározott mérőszám a felhasználó számára avatar-állapotok révén válik láthatóvá, amelyből hét különböző szerepel a programban:

- haragos,
- aggódó, felszólító,
- szomorú,
- semleges,
- bizakodó,
- mosolygós,
- elégedett, boldog.

A hallgató a HASIT-rendszerbe történő belépésekor látja avatar-állapotát, amely szemlélteti tanulmányi állapotát, minden fontos feladatát, valamint a tanulással nem feltétlen összefüggő, de az egyetemi élet szempontjából szükséges adatokat is, mindezt a felhasználó által testreszabott formában. A rendszer működéséhez szükséges adatok elsődleges forrása a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer. Mivel az ebben a rendszerben rendelkezésre álló adatok nem elegendőek a HASIT-projekt feladatellátásának minden eleméhez, szükségessé vált bizonyos bővítések eszközzése. Így kerültek a rendszerbe többek között a kurzusok jelenléti ívei vagy a félévközi számonkérések eredményei.

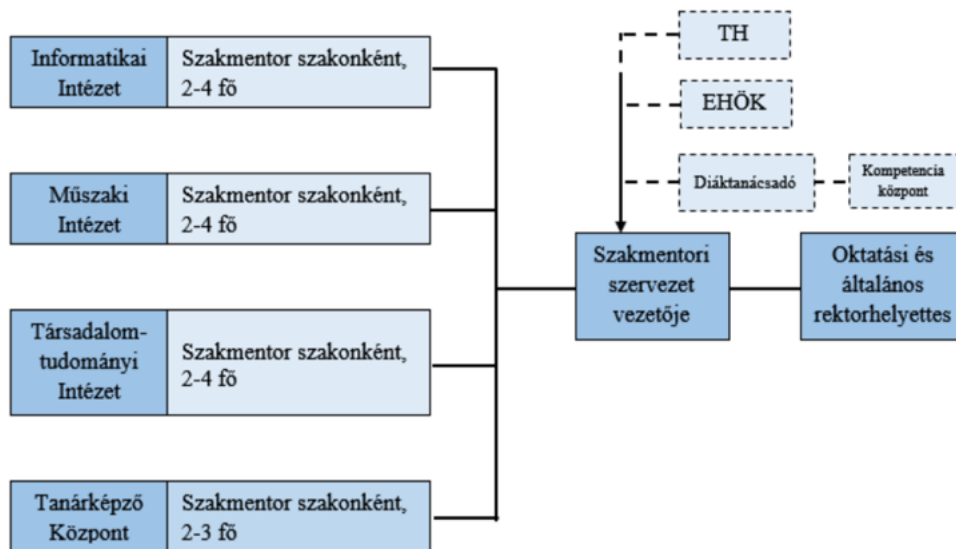
SZAKMENTORI RENDSZER MODELJÉNEK KIFEJLESZTÉSE

A HASIT-projekt második elemeként Szakmentori rendszer került kialakításra a Dunaújvárosi Egyetemen. Az alprojekt célja, hogy segítse a hallgatók beilleszkedését az egyetemi életbe, valamint hogy támogassa őket a tanulmányaikkal kapcsolatos ügyekben és problémákban.

A program elsősorban a tanulmányi és tanulási tanácsadásra összpontosít. A rendszer működéséről elmondható, hogy az intézményben működő minden egyes szakhoz rendeltünk egy-egy szakmentort, akinek a folyamatos tanácsadó- és segítőszerep ellátására egyrészt a rendszeres mentorórák, másrészt pedig a diákok általi megkeresések alkalmával nyílik lehetősége. A programban való részvételre lehetősége van a nappali, a levelező szakos és a külföldi hallgatóknak egyaránt.

A program élén a szakmentori szervezet vezetője áll, aki a vezetői feladatok ellátása mellett, mint a szakmai irányítás, a módszerek kialakítása és a problémák megoldása, kapcsolatot tart közvetlen főnökével, az oktatási és általános rektorhelyetttel. Munkakapcsolatban áll emellett a Tanulmányi Hivatal vezetőjével, a Kompetencia Központ vezetőjével és az EHÖK-elnökkel, akiknek szükség esetén a véleményét is kikéri a vitás ügyek megoldásában. A szervezet további tagjai az egyetemi intézetek oktatói, számukat a szakok, valamint az azon tanuló hallgatók száma határozza meg (6. ábra).

6. ábra. A szakmentori rendszer szervezeti felépítése.



Forrás: Szakmentori rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen.

A szakmentorok kiválasztásánál olyan alapkompenciák kerültek előtérbe, amelyek a témában íródott tudományos munkák alapján a sikeres mentortevékenység elengedhetetlen feltételei. Ezek közé a tulajdonságok közé tartozik az empátia, önismeret, szociális érzékenység, önkontroll, előítéletek kezelése, hitelesség, jó kom-

munikációs készség, elkötelezettség valamint szakmai tudás. A jó mentor emellett képes az irányításra és a döntések meghozatalára, felelősségteljes, képes a bizalom kialakítására, a motiválásra és megfelelő követendő példát biztosít a hallgatók számára.

A szakmentorok legfontosabb feladata a segítségnyújtás, amelyet elsősorban az órarendbe illesztett, az oktatók és a hallgatók számára egyaránt kötelezően látogatandó mentoróra keretében végez. A rendszeresen látogatott órákon túl a mentoroknak lehetőséget kell adni további személyes kapcsolatteremtésre is a hallgatóknak. A szakmentori munka szakmai koordinációját a szakmentori szervezet vezetője végzi, biztosítva a legfontosabb hírek és az esetlegesen felmerülő problémák ismertetését is. A megfelelő szintű mentorálás elengedhetetlen feltétele a tájékozottság, ezen belül is a hallgatók tanulmányi feladatainak és eredményeinek beható ismerete, ugyanis ezáltal láthatóvá váltak a problémák és a szükséges beavatkozási pontok is. A hallgatók tanulmányihoz kapcsolódó információk elérése az intézmény Neptun-rendszerén keresztül történik, a folyamatosan frissülő adatok minden hallgató esetében biztosítják a naprakészséget.

A szakmentori rendszer fókuszában elsőéves hallgatók állnak, akik számára kötelező a részvétel az órarendbe is beépített mentorórákon. Félévenként öt alkalom előre meghatározott időpontokban az 1., 6., 7., és a 14., 15. héten minden első éves hallgató számára egyidejűleg elő van írva, míg a további hét alkalom önkéntes alapon látogatható, legalább két alkalommal. Az előre meghatározott időpontokon az előre kijelölt tematikák érvényesülnek elsősorban, mint a félévkezdés, a zh-időszak vagy a vizsgaidőszak kérdései és problémái, a további hét alkalom pedig, az alacsonyabb létszám miatt, lehetőséget ad a személyes kapcsolatteremtésre és az egyéni mentorálásra.

A szakmentori rendszer hallgatók általi megítélésére kaptunk bizonyos rálátást a Dunaújvárosi Egyetem saját hallgatói körében végzett kérdőíves felmérés eredményeiből. A vizsgálatba bevont hallgatók kiválasztása során az elsődleges szempont az volt, hogy valóban ismerje a szakmentori rendszer működését. A közel ezer fővel végzett lekérdezés alapján a mentorprogram megítélése rendkívül pozitív mind a szakmentorok elérhetősége, mind pedig a segítő tevékenység értékelése terén, azonban a 2013/2014-es tanév 2. félévében végzett kutatás óta, az eltelt idő, valamint a szakmentori rendszer fejlődése okán, mindenképpen indokoltá vált egy újabb lekérdezés.

A 2013-ban elinduló szakmentori rendszer legfontosabb eredménye, hogy már néhány félév alatt is kimutatható változást hozott a hallgatói lemorzsolódás tekintetében, különösen figyelemre méltó ez a leginkább kritikusnak számító kurzusok esetében. A gyakorlati eredmények hatására a szakmai figyelem is hamar a Dunaújvárosi Egyetemre (ekkor még Dunaújvárosi Főiskola) vetült, az elvégzett munkát elismerendően ugyanis az intézmény 2014. februárjában megkapta a Mentor Oscar különdíjat, amelyet hagyományteremtő céllal hoztak létre a Magyarországi Coaching Konferencia keretein belül.

7. ábra. A Mentor Oscar Pályázat oklevele.



Forrás: Szakmentor rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen.

KÉPZŐK KÉPZÉSE

A szakirodalmi áttekintés során részletesen vizsgált megváltozott oktatói szerepkör szükségessé tette az oktatás módszertani megújulását. Ennek hatására indult el a Dunaújvárosi Egyetemen HASIT-projektjének harmadik elemeként a *Képzők képzése* alprojekt. A képzés célja felsőoktatásban dolgozó oktatók módszertani szemléletének bővítése, technikai ismereteik fejlesztése, valamint az oktatók érzékennyé tétele a hallgatók generációs sajátosságaira.

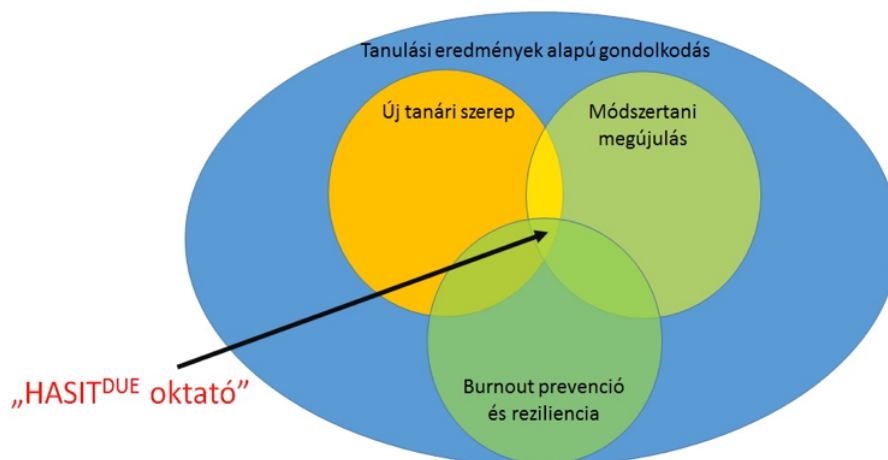
A képzés elsődleges célcsoportja a felsőoktatásban dolgozó, pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók, másodlagos célcsoportként pedig a köz- és felsőoktatásban dolgozó pedagógiai végzettséggel rendelkező oktatók szerepelnek. A képzés időtartama összesen 40 óra, kétszer két nap alatt. Az egyes órák tematikái meg lehetőségen széleskörűek, szó esik többek között a bizalom pszichológiai háttéréről, a tanulásméletekről, vagy az új oktatási módszerekről. A legfontosabb fejlesztendő kompetenciák az oktatás elméleti háttérének ismerete, a legújabb oktatási módszerek elsajátítása, az oktatói szemléletmód átalakítása és az önálló döntéshozatali képesség fejlesztése.

A megváltozott oktatói szerepkör mellett érdemes megvizsgálni a HASIT-oktatókat érintő tanári szerepváltozást. A projekt egyik legjelentősebb céljaként megjelenő hallgatóközpontú oktatás kiépítésénél az elsődleges célcsoportot a Z-generáció jelenti. A generáció jellemzőiből kiindulva, mint a dinamizmus, a szabadság, a kezdeményezőkészség és a gyakorlati szemléletmód, olyan légkör kialakítása szükségeltetik, amely révén az oktatók képessé válnak az említett tulajdonságokban rejlő potenciál kiaknázására. A témában íródott Carl Rogers-munka alapján a légkör létrejöttének a feltétele oktatói oldalról az őszinteség, és a valódiság, az elfogadás,

a megbecsülés, valamint az empátikus megértés. Ezen feltételek a megfelelő környezet kialakulása és a hallgatói teljesítmény javulása mellett pozitív hatást gyakorolnak az oktatói munka eredményességére és ezáltal fontos szerepet játszanak a mentori önmegvalósításban is.

A képzés eredményeként a résztvevő tanár megismerkedik az Y- és Z-generáció tanulási és ismeretszerzési szokásaival, átlátja a korszerű tanuláselméletek sajátosságait és előnyeit, képessé válik a kooperatív oktatási technikák használatára, megismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit és alkalmazását, valamint képessé válik a projektmunka oktatásba való integrálására és az ehhez kapcsolódó feladatok ellátására. A képzés során felkínált szemléletmód és a megismert módszerek illeszkednek a fiatalabb generációk sajátosságaihoz, ami az oktatás eredményességére is pozitív hatást gyakorol.

8. ábra: A HASIT-oktatók képzésének koncepciója.



Forrás: Képzők képzése

Az alprojekt a megváltozott szerepkörben rejlő kihívások teljesítésén túl jelentős figyelmet fordít a burnout-prevencióra is. Ennek részeként feltárásra kerülnek a kiégés-szindróma kialakulásának okai, a szindróma által okozott tünetek, valamint a megelőzés szempontjából legfontosabbnak számító rizikótényezők és védőfaktorok is.

A rizikótényezőkkel foglalkozó tudományos munkák elemzéséből az derül ki, hogy a szindróma megjelenése és az oktatók életkora között erőteljes összefüggés van, mégpedig oly módon, hogy a fiatalabb oktatók esetében nagyobb valószínűséggel jelentkeznek a kiégés tünetei. Egy további kutatás, amely Aaron Beck nevéhez fűződik, a burnout és a depresszió kapcsolatával foglalkozik. Eredményei alapján jelentős rizikótényező a magas diszfunkcionális attitűdértékek, mint a külső elismerés igénye, a fokozott szeretetigény, fokozott teljesítményorientáció, a perfekcionizmus, az irreális elvárások támasztása, az onnipotenciaigény, és a külső kontroll-érzet megléte. Az leírtak alapján valószínűsíthető, hogy legkevésbé azok veszélyeztetettek, akiket a felsoroltak kevésbé vagy egyáltalán nem jellemeznek. Ezen megállapításon túl a védőfaktorok feltárásának elvégzése érdekében fontos megemlíteni bizonyos tulajdonságokat, amelyekkel rendelkezve hatékonyabban ellen

lehet állni a szindróma kialakulásának. Ilyen például az autonóm személyiség, illetve a reziliencia, amely olyan lelki rugalmasságot jelent, amely segítségével az érintett személy képes a stressz és a hátráltató tényezők ellenére eredményesen megküzdeni a kihívásokkal. Antonovszky pszichológiai immunrendszerrel kapcsolatos munkája szintén érinti a védőfunkciók feltárásának kérdését. Az általa említett koherencia-érzet ugyanis azt a bizakodó hozzáállást jelenti, amely az élet kihívásaival szemben alakul ki. [45]

A burnout-prevencióhoz kapcsolódó rövid tudományos áttekintés révén könnyebben bemutathatóvá válik a *Képzők képzése* alprojekt részeként létrehozott reziliencia-erősítő tréning. A tréning alapvető célja az általános érzékenyítés és szemléletformálás a lelki ellenállóképesség kialakítása érdekében. Ennek megvalósítása olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztő technikák átadásával történik meg, amelyek birtokában a résztvevő oktatók képessé válnak a lelki ellenállóképesség megőrzésére, a kiegészítés megelőzésére, vagy adott esetben akár a visszafordítására is.

A tréning megalkotóinak reményei szerint az elvégzést követően az oktató:

- képessé válik azonosítani a kiegész korai tüneteit,
- felismeri saját önkorlátozó hiedelmeit és saját maladaptív viselkedésformáit,
- képes azonosítani saját erőforrásait,
- ismeri a stresszkezelést,
- képes a szalutogenezis elméletének értelmezésére,
- képes a reziliencia-konceptió értelmezésére,
- ismeri a reziliens viselkedésminták alkalmazását,
- képes feltárni a reziliencia erősítése szempontjából fejlesztendő készségeket,
- képes felismerni, ha a fejlődéshez külső szakember bevonása szükséges.

HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ ERŐSÍTÉSE

A Hallgatói Sikereség Támogatása projekt negyedik alprojektje a Dunaújvárosi Egyetemen a hallgatói motiváció erősítését tűzte ki céljául, azon eszközök feltárásán keresztül, amelyek képesek a sikeresség irányába előremozdítani a hallgatókat.

A projekt egyik legfontosabb eleme a Dunaújvárosi Egyetem és az ide érkező hallgatók korábbi tanulmányainak otthont adó középiskolák közötti kapcsolatrendszer megismerése és erősítése, ugyanis a motivációs szint fokozásában elengedhetetlen feltétel a tanulmányi előzmények beható ismerete.

Szintén kiemelt eleme az alprojektnek a motivációs tényezők feltárása, valamint az ehhez szükséges mérőeszközök és mérések kidolgozása. Ennek megvalósítására több kérdőíves vizsgálat is készült, illetve folyamatban van, valamint jelen kutatás is foglalkozik a témával.

A tényezők vizsgálatán túl szerepet kapnak a motivációt erősítő képzések, amelyeket a hallgatók és az oktatók számára egyaránt elérhetőek. Kiemelt figyelem hárul emel-

[45] András I. – Rajcsányi-Molnár M. – Bacsá-Bán A. – Németh I. P. (Szerk.) (2016): *Képzők képzése*.. Dunaújváros: DUE Press.

lett a szakkollégiumi rendszerre és más, az intézmény keretein belül működő tehetséggondozó programokra, ugyanis ezek sikeres működésének kihagyhatatlan eleme a megfelelő motivációs szint fenntartása.

MÉRÉSEK, FELMÉRÉSEK, KUTATÁSOK

A HASIT-projekt ötödik alprojektje a felsőoktatás sikeressége szempontjából szükséges felmérésekkel foglalkozik, a legfontosabb kompetenciák bemutatásán keresztül. A vizsgálat a Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak értékelésén túl összehasonlítást is végez más hazai felsőoktatási intézmények tapasztalataival.

A kutatás elméleti hátterét a konstruktivista tanulásfelfogás adja, mely szerint a tanulás az egyén aktivitásával történő tudásrendszerek felépítése. Ennek alapján különösen fontos, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók milyen ismereteket és tudásanyagot hoztak magukkal a középiskolájukból. Az 1997-es, az OECD által létrehozott kutatócsoport vizsgálata alapján a kompetencia azt a képességet jelenti, amely segítségével a komplex feladatok az adott kontextusban sikeresen elvégezhetővé válnak. Ezen belül megkülönböztetünk úgynevezett kulcskompetenciákat, amelyek a személyiség kiteljesedése és az egész életen át tartó fejlődés, az aktív állampolgári szerepvállalás és társadalmi beilleszkedés, vagy a foglalkoztathatóság szempontjából döntő fontosságú.

A HASIT-projekt tanulmánya által részletesen vizsgált kompetenciacsoportok:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegennyelvű kommunikáció,
- matematikai és természettudományi,
- természettudományi és technológiai,
- digitális,
- tanulás tanulása,
- személyközi, interkulturális és szociális,
- állampolgári,
- vállalkozói,
- kulturális kompetencia.

Saját felmérésükben a kompetenciák fontossága hallgatói és oktatói részről is lekérdezésre került. A kapott eredmények azt valószínűsítik, hogy a két csoport véleménye között jelentős eltérések tapasztalhatók.

2016 márciusában a Dunaújvárosi Egyetem saját hallgatói körében végzett széles körű kompetenciavizsgálatot. A kérdőív foglalkozott a hallgatói alapadatok mellett, a nyelvvizsga meglétével, az érettségi átlaggal, a tervezett tanulmányi eredménnyel, a kitűzött célokkal, az egyetemi életben történő aktív szerepvállalással, valamint a tanulási kompetenciákkal, amelynek alapját az OFI tudástárában megjelent kompetenciagyűjtemény és az intézmény saját tapasztalatai adták. Az eredmények összegzéséből kiderül, hogy a felvázolt módszerek alkalmasak a sikeresség szempontjából fontos kompetenciák vizsgálatára, azonban a későbbi felmérések érdekében továbbfejlesztésre szorulnak.

Az ötödik alprojekt tanulmányának lezárásaként javaslatok kerültek megfogalmazásra a kompetenciamérések hatékonyságának érdekében. Lényeges pontként jelenik meg ezek között, hogy az egyes szakokhoz szükséges kompetenciák rendszeresen kerüljenek vizsgálatra. Szerepel továbbá a tapasztalatok felhasználásának fontossága, és a vizsgálatok körének kiterjesztése országos szintre.

DIÁKTANÁCSADÁS – „FEJLESZTÉSI KÖZPONT” KIDOLGOZÁSA

A Hallgatói Sikeresség Támogatása projekt hatodik alprojektje a diáktanácsadás problematikájával foglalkozik, egy olyan Diáktanácsadás „Fejlesztési Központ” kidolgozásával, amely a HÖÖK és a FETA bevonásával igyekszik a lehető leghatékonyabb munkát végezni. Alapvető célkitűzése a hallgatói lemorzsolódás hallgatói oldalról történő feltérképezése, és a jelenséget befolyásoló tényezők csökkentése vagy megszüntetése. A célok eléréséhez egyrészt a kortárssegítői hálózatok feltérképezése zajlott le. A jó gyakorlatok kiemelése és a Monitoring rendszer szakmai kidolgozása mellett jelentős szerep hárul a hallgatói igények felmérésére és az így szerzett tapasztalatok diáktanácsadó szolgáltatásba történő beépítésére. Mivel az intézményi szervezetfejlesztés segítségével hatékonyabbá tehetők a tanácsadói szervezetek, az ennek érdekében szükséges modellalkotás szintén az alprojekt szerves részét képezi.

A jelenleg a Dunaiújvárosi Egyetemen zajló diáktanácsadás leglényegesebb eleme a tanulmányi és vizsgáztatási gondok és a egyetemi lét során felmerülő problémák kezelése. Fontos célkitűzés a felsőoktatásba történő beilleszkedés és az intézményi identitástudat kiépítése.

HASIT^{DUE} KIT

A Hallgatói Sikeresség Támogatása projekt hetedik és egyben utolsó alprojektje az előbbieken bemutatott munka szintetizálására jött létre. Munkájához tartozik emellett az egyes alprojektek vizsgálati eredményeinek és adatainak összeállítása, az intézményi feladatok ütemezése, a későbbi pályázatok előkészítése, valamint a projekt kommunikációs feladatainak ellátása.

Az alprojekt legfontosabb terezett eredménye a HASIT-kézikönyv létrehozása, amely a projekt során elvégzett munka és elért eredmények összegzését hivatott bemutatni.

A HASIT^{DUE} összegzése és az alprojektek ajánlása más felsőoktatási intézmények számára

A kötet utolsó tanulmányában összegezzük mindazokat az eredményeket, amelyeket a Dunaújvárosi Egyetem HASIT-projektje valamint az MRK Lemorzsolódási Munkacsoportja az elvégzett munka nyomán fogalmazott meg a felsőoktatás-politika és a felsőoktatás intézményei, valamint más szereplői számára.

Általános megállapítások

Legfontosabb megállapításaink a következők:

- A lemorzsolódás olyan mértékben érinti a magyarországi felsőoktatást, hogy mindenképpen közös összefogásra lenne szüksége a felsőoktatási intézményeknek, amelyet központi, szervezett megoldási javaslatokkal, ajánlásokkal lenne kívánatos támogatni.
- A lemorzsolódás problémájának kezelése megkerülhetetlen a felsőoktatás valamennyi szereplője számára, függetlenül az intézmények képzési profiljától, vagy nagyságrendjétől.
- Ugyan egymástól elszigetelten, s általában nem komplex programként, de minden intézmény idejekorán felismerte a probléma nagyságrendjét, s számtalan jó, követendő gyakorlat példáját mutatták be, amelyek jól adaptálhatók a felsőoktatás más szereplői számára is. A hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében kifejlesztett komplex rendszer a Dunaújvárosi Egyetem Hallgatói Sikerességet Támogató (HASIT) programja, amely jó gyakorlatként jelenhet meg más felsőoktatási intézmények számára is.
- A Munkacsoport ülésein keresztül, csakúgy, mint a projekt workshopjain és konferenciáin az egyedi problémákon túl kirajzolódtak azok az általános problémák is, amelyekkel szemben a felsőoktatás szereplőinek közösen lenne érdemes felvenni a harcot, s segíteni azok megoldását. Ilyenek például a közoktatás problémáiból eredő gondok, a megváltozott hallgatói léttel/orientációval, szociálpszichológiai aspektusaival kapcsolatos problémák, vagy a képzések és rendszer átjárhatóságát érintő kérdések.
- A felsőoktatási szereplők közül nem hagyható figyelmen kívül az oktató sem, akinek szemlélete, attitűdje formálása által segítséget lehet nyújtani a lemorzsolódás elleni küzdelemben és érdekeltté lehet tenni a lemorzsolódási problémák kezelésében.
- Kirajzolódtak olyan területek is, amelyek több felsőoktatási intézményt érintenek, így ugyancsak átfogó megoldást kívánnak, mint például a passzív hallgatók reaktiválása, a munkaerő-piaci elszívó hatások csökkentésének kérdésköre, vagy az informatikai képzések terén kiemelten hangsúlyosan jelentkező hallgatói lemorzsolódás.

- A forráskeresés és annak a lemorzsolódási kérdéskörre való alkalmazása gyors sikereket eredményezhet, akár rövidtávon is, de társadalmi hasznosságát tekintve jelentős befektetésnek bizonyul.
- Összességében elmondhatjuk, hogy ezen kérdéseket nem lehet csupán intézményi szinten felvetni, hanem a felsőoktatási intézmények egymásban szövetségest találva (akár pályázati tevékenységben, akár szervezeti formában) hatékonyabban és eredményesebben tudnak együttesen fellépni a hallgatói lemorzsolódás csökkentésében.

Ennek érdekében javasoljuk a munkacsoport tevékenységének folytatását például a következő témakörök vizsgálata mentén:

- átjárhatóság a különböző képzési szintek között;
- oktatásmódszertani kihívások;
- komplex sikeresség-támogató kutatások elindítása.

Az alprojektek konkrét javaslatai

Az általánosan megfogalmazható javaslatokon túl az egyes alprojektek is meghatározták mindazokat a specifikumokat, amelyekre a felsőoktatási intézmények a lemorzsolódás csökkentése, s egyúttal a hallgatói sikeresség támogatása mellett építhetnek.

AZ 1. ALPROJEKT VAGY – MONITORING RENDSZER

A sikeres hallgatómegtartás alapfeltétele, hogy intézményeskultúra-szinten tudatosítsuk, hogy a hallgatómegtartás mindenki feladata, és hogy az egyetemi, főiskolai közösség összes tagja fontos szerepet játszik a hallgatói lemorzsolódás elleni harcban.

Az oktatóknak különösen nagy szerepük van a hallgatók megtartásában, mivel ők azok, akik leggyakrabban, és legnagyobb intenzitással állnak kapcsolatban a hallgatókkal. Az oktatók ezért kivételes helyzetben vannak abból a szempontból, hogy bizonyos hallgatói viselkedésformákat, tendenciákat még időben megfigyeljenek és azonosítsanak; pl. olyan jelzéseket, amelyek fontosak lehetnek a megtartás céljából: a hiányzások, órai viselkedésbeli változások, órai felszólalások vagy kommentárok, írásbeli házi feladatok.

A hallgatókkal egyéb kapcsolatban álló, diákéletért és tanórán kívüli hallgatói tevékenységeikért felelős személyzet vagy adminisztrátorok szintén figyelhetnek olyan figyelmeztető jelekre, amelyek a lemorzsolódás veszélyére mutatnak rá: kollégiumokban történő viselkedés, hallgatói megjegyzések különböző tevékenységek, klubgyűlések, események alkalmával.

Az irodai adminisztrátorok szintén nagy segítségünkre lehetnek a korai jelek észlelésében és a hallgatói lemorzsolódás megakadályozásában, hiszen a hallgatókkal interperszonális kapcsolatot létesítenek az irodai ügyintézés alatt. Ők azok, akik a felsőoktatási tanulmányi folyamatokat kommunikálják, a hallgató ügyeit intézik, és betartatják az intézményes szabályokat. Olyan intézmények esetében, ahol a hallgatók diákmunkát vállalhatnak a kampuszon, az irodai dolgozók gyakran munkatársi viszonyba is kerülnek a hallgatóval, amely fontos információhoz juttathatja őket a hallgató jövőbeli terveit illetően.

A hallgatómegtartás kutatásának alapcélja, hogy olyan hallgatómegtartó intervenciós program alapjait fektessük le, amely vezérelve szerint:

1. *Hallgató-centrikus:* A kutatás kizárólag a hallgató szükségleteire és jólétére irányul és központosul, nem pedig intézményes kényelmi szempontok, illetve az oktatói kar és adminisztrátorok szükséglete, illetve akarata vezérli.
2. *Intencionális, szándékvezérelt:* A hallgatómegtartási programot külön erre a célra, tudományos kutatási alapokra helyezve fejlesztették ki abból a célból, hogy elősegítse a hallgató tanulmányi előmenetelét és társas integrációját.
3. *Proaktív:* Korai, megelőző lépések fontosságának hangsúlyozása abból a célból, hogy a hallgatói szükségleteket még azelőtt kielégítsük, hogy azok a hallgató számára frusztrációt, elidegenedést jelentenének.
4. *Beavatkozó:* Az intézmény aktívan kezdeményezi a hallgatói sikerességet előmozdító, támogató lépéseket, nem pedig passzívan várja, hogy a hallgató segítséget kérjen, így növelve az esélyét annak, hogy a sikerességet támogató program elér minden hallgatóhoz, vagy legalábbis a nagy többséghez.
5. *Változatos és szerteágazó:* A program rugalmas, és illeszkedik a különböző hallgatói csoportok, populációk egyedi igényéhez.
6. *Személyre szabott:* A program végrehajtása során a hallgatót mint egyént és személyt kezeli.
7. *Átfogó, holisztikus:* A hallgató életének minden aspektusára koncentrálni, és magába foglalja a hallgató tanulmányi, a nem-tanulmányi, illetve társas szükségleteit.
8. *Rendszer-szintű:* A program átszövi az intézmény összes rétegét, szervezeti struktúráját és rendszerét, ugyanakkor központi irányítású és koncentrálni, ami lehetővé teszi, hogy a lemorzsolódás elleni tevékenységeknek átható és rekurzív hatása legyen a hallgató intézményes tapasztalataira nézve, és megújuló, átalakuló hatása az intézményre nézve.
9. *Fejlődésközpontú, egymásra épülő:* A program időben egymásra épülő, longitudinális panelekre épül, amelyek a hallgató különböző szakaszokban fellépő szükségleteire irányulnak.
10. *Tartós:* A program intézményesített, azaz beépült az intézményes struktúrába és annak éves költségvetésébe, amely biztosítja, hogy a programnak hosszú élettartama legyen, és a hallgatók egész évben érezzék meg a megőrző hatását.
11. *Kollaboratív:* A program együttműködő szövetségeken és partnerkapcsolatokon alapul az intézmény különböző szervezeti egységei között, amelyek egymást kiegészítik, és egymásra épülnek annak érdekében, hogy a hallgatói sikerességet szinergikusan, szervezett együttműködésben és összhangban ériék el.
12. *Empirikus:* A program kvantitatív és kvalitatív értékelésen alapul, amely arra irányul, hogy értékelje a program hatását és hatékonyságát, illetve hogy növelje a program minőségét.

A sikeres hallgatómegtartás tehát összességében nem más, mint a hallgató sikeres szocializációja, nevelése és képzése, amely egy totális, komplex, holisztikus intézményes feladatkör. [46, 47]

[46] Pascarella, E. T. (1986): A program for research and policy on student persistence at the institutional level. *Journal of College Student Personnel*. 27. (2). Pp. 100–107.

[47] Tinto, V. (2006): „Research and practice of student retention: what next?” *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 8.1 Pp. 1–19.

A monitoring rendszer használatának legnagyobb előnye abban nyilvánul meg, hogy minden adat egy felületen, a kívánt struktúrában jelenik meg, áttekinthető formában, még akkor is, ha az adatforrások több rendszerből származnak. Így a monitoring rendszer a már esetenként létező VIR-rendszert ki tudja egészíteni, vagy akár leváltani egy könnyen kezelhető és szerkeszthető felülettel.

A rendszer használatának további előnye, hogy a hallgató félévközi eredményeit, tanulmányi előmenetelét befolyásoló összes eredmény követhetővé válik, úgy a hallgató, mint a szakmentor figyelemmel tudja követni a hallgató életútját.

Az oktatók munkáját segíti a rendszer, hiszen eddig minden oktató saját magának vezette és összesítette a jelenléti adatokat, a félévközi feladatok és zárthelyi dolgozatok adatait, a monitoring rendszer az összesítést elvégzi és kiemeli azokat a hallgatókat, akiknek veszélybe került a félév végi teljesítése.

A hallgatók számára a HASIT biztosítja az egységes megjelenítést: a hallgató minden eredménye, feladata egy helyen láthatóvá válik, függetlenül attól, hogy az adott tárgyat ki oktatja. Gyorsan át tudja tekinteni a képzés teljesítéséhez még hiányzó tárgyakat és az eddigi eredményeit, kiemelve azokat, amelyekre még koncentrálnia kell. Az automatikus emlékeztetés, figyelmeztetés küldő funkció használata pedig biztosítja, hogy a feladatokról ne feledkezzen meg a hallgató.

A monitoring rendszer a szakmentor munkáját is segíti, hiszen minden szükséges információt megkap a szakmentor a hallgatókra vonatkoztatva, összesítve és kiemelve a figyelmet igénylő hallgatókat. Egyéni szűrők használatával pedig a szakmentor képessé válik a saját prioritásának megfelelő szűrők használatára.

A monitoring rendszer használata képes a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére azáltal, hogy az indikátorok használatával a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett hallgatók még a lemorzsolódás előtt a szakmentor látókörébe kerülnek, aki még idejében képes a lemorzsolódás csökkentésére.

Összességében intézményi szinten az adminisztrációs folyamatok értelmet nyernek, hiszen mindenki szívesebben rögzít egy olyan rendszer számára adatot, amely azt számára hasznos módon feldolgozza. Ezáltal intézményi szinten erősödik az adminisztrációs fegyelem, amely különösen hasznos egy audit, során.

A 2. ALPROJEKT: SZAKMENTORI RENDSZER

A szakmentori rendszer kialakításakor mindenekelőtt fontos megjegyeznünk, hogy a Dunaújvárosi Egyetemen jól bevált rendszert változtatások nélkül nem lehet adaptálni egy nagyobb létszámú hallgatóval, illetve több karral rendelkező felsőoktatási intézmény esetében. Csak a helyi adottságokat figyelembe véve lehet egy jól működő rendszert kialakítani.

A Dunaújvárosi Egyetem egykarú intézmény, egységes területen, könnyen átlátható rendszerben működik.

Nagyobb intézmények esetében azt javasoljuk, hogy kari szinten, karonként vezessék be a rendszert, hiszen karonként lehet átlátni a lemorzsolódási gócpontokat, a helyi problémákat. Természetesen kisebb egységekben is lehet gondolkodni az intézmény méretétől függően.

Az előkészítés szakaszában információkat gyűjtünk a mentorokról és a mentoráltakról, felkészítjük őket a feladatra, és kijelöljük a mentor és mentoráltak csoportját.

Amikor megszületett a döntés, hogy szeretne az intézmény egy szakmentori rendszert kialakítani, akkor az első lépés a rendszer a megtervezése.

A szakmentori rendszer sikeres bevezetésének vannak kritikus pontjai, amelynek során olyan kérdéseket kell megválaszolni, mint hogy:

- ki fogja koordinálni a programot;
- mi mindent öleljen fel a mentorálás;
- hogyan találjunk mentorokat;
- milyen anyagi fedezetre lesz szükség;
- kapnak-e a mentorok anyagi ellenszolgáltatást, vagy önkéntes alapon végzik munkájukat;
- melyik hallgatói csoportnak ki lesz a mentora;
- hol lesz a mentorálás;
- mit tartalmaz a szülők/mentorok/diákok információs anyaga;
- hogyan és mikor ér véget a mentorálási tevékenység;
- milyen gyakran és milyen formában lesz a mentor/mentorált/szülők között a kommunikáció;
- hogyan fogjuk a mentorálási kapcsolatot értékelni.

A szakmentori rendszer kialakításához elengedhetetlen egy, a munkát koordináló munkacsoport kialakítása, melynek irányítója a szakmentori rendszer vezetője; az ő útmutatásai alapján kerüljön kidolgozásra a mentori program. Javasolt, hogy a munkacsoportban vegyenek részt tanárok, egy szupervíziót is ellátó iskolapszichológus vagy tanácsadó, diákok, diákszervezetek képviselői esetleg szülők, néhányan az iskola közvetlen környezetéből, a nagyobb közösségből, és valaki, aki segít az adminisztrációs feladatok elvégzésében.

Gondolni kell arra, hogy a mentorálás megszervezéséhez időre van szükség: meg kell találni a legjobb mentort, sokat kell adminisztrálni is, értékelni, valamint a szóbeli kommunikációról feljegyzéseket készíteni. Ezért is szükséges, hogy minden résztvevőnek meghatározzuk a feladatkörét.

Döntő szempont – amelyet nagyon alaposan érdemes átgondolni – a mentor és mentorált összeférhetősége, mivel ezen múlik a mentorálás hatékonysága. Ennek eldöntéséhez használhatunk bármilyen empirikus vizsgálati módszert. Jó, ha tudunk valamit a mentor szakmai elfogadottságáról, kapcsolatrendszerének minőségéről és mennyiségéről. Tudjuk meg, milyen attitűdjei vannak, mennyire nyitott. Ezenkívül a mentor legyen sikerorientált, hogy a menet közben felmerülő problémákat le tudja küzdeni. A mentorálás sikere nagyban függ majd attól, milyen információkat kapunk ezekről a területekről.

A kezdetektől fontos, hogy a mentor és a hallgatók el tudják egymást fogadni, amit egy jól előkészített kiválasztás sikeressége biztosíthat. Az elfogadást, elfogadottságot meg kell teremteni ahhoz, hogy partnerség alakulhasson ki közöttük.

Akár van hivatalos mentorképzés, akár csak a mentorálás megkezdése előtt csupán egy beszélgetés történik a potenciális mentorral, a mentornak titoktartási kötelezettséget kell vállalnia a mentorálás során megtudott tényekre, személyes adatokra vonatkozóan. Célszerű egy ügyrendet elkészíteni, melynek tartalmaznia kell, hogy milyen feladatra vállalkozik a mentor, a szupervízió formáját, a heti mentorálási időt, az elkötelezettség időtartamát, a mentorálás helyét, és azt, hogy kap-e a felmerülő költségeihez anyagi támogatást.

Sok esetben a mentort nem készítik fel a feladatára, bár köztudott, hogy komoly elvárásoknak néz elébe. Feltételezik, hogy az addigi élettapasztalata, szakmai tudása elegendő ahhoz, hogy sikeres mentor legyen. Még annak a mentornak is lehet szüksége a helyzet pontos definiálására, munkája előkészítésére, aki nem először tölti be ezt a funkciót.

[48] DuBois, D. L. et al. (2011): How Effective Are Mentoring Programs for Youth? *Psychological Science in the Public Interest*. 12(2). Pp. 57–91.

[49] DuBois, D. L. et al. (2002): Effectiveness of Mentoring Programs for Youth. A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 30. No. 2. Pp. 157–197.

[50] Cranwell-Ward, J.–Abbey, A. (2005): *Organizational Stress*. London: Palgrave Macmillan.

A mentorok felkészítése történhet egy bevezető tréning keretében, melynek célja a mentorok személyiségének és kommunikációs készségeinek a fejlesztése a sikeres mentoráló kapcsolat érdekében. Bár az is igaz, hogy egy tréningtől senki sem lesz automatikusan jó mentor, de ez módot ad egy potenciális mentornak a vele szembeni elvárások megismerésére, és arra, hogy eldöntse, valóban neki való feladat-e a mentorálás.

E tréningek általában három területet ölelnek fel:

- (1) tájékoztatás a feltételekről, formáságokról, gyakorlati kérdésekről, a mentorálás értékeléséről,
- (2) a mentorálandó megértése – fiatalokról lévén szó, a hatékony kommunikáció érdekében fontos a korosztály fejlődési jellegzetességeinek megismerése,
- (3) a mentor–mentorált-kapcsolat kezelése – milyen legyen az első találkozás, milyen szoros legyen a kapcsolat a mentorálttal, miként modellálja a mentor a szakmai viselkedést, mit tegyen, ha nem jön el a fiatal a megbeszélte időpontban. DuBois és munkatársai [48, 49] elemzése szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok nemcsak egy előzetes tréningen vettek részt, hanem folyamatos képzésben részesültek.

A tréning egyik célja a jól működő interperszonális kapcsolathoz elengedhetetlen készségek, kompetenciák elsajátítása. Okvetlenül ölelje fel az alábbi témákat:

1. Miként tudja a mentor segíteni a fiatalat abban, hogy céljait megfogalmazza anélkül, hogy a mentor tűzná ki ezeket.
2. Hogyan vezesse rá a fiatalat a céljaihoz vezető hatékony utak megtalálására, megfogalmazására, határidők kijelölésére, önreflexióra.
3. Hatékony tanulási szokások, tanulásmódszertan.
4. Értő figyelem, üzenetek használata, bizalomépítés, bátorítás, ösztönzés, kockázatmenedzselés, előítéletmentes hozzáállás.
5. Korrekt és előítéletmentes visszajelzés adása, melybe még az is beletartozik, miként tudjuk kedvesen és nem elítélően kifejezni azt, hogy „tévedtél”. A jó gyakorlatok elemzésekor Cranwell-Ward és munkatársai [49, 50] megállapították, hogy a visszajelzés a pozitív mentoráló kapcsolat kialakításában nagyon fontos szerepet játszik.

A szakmentorok személyét a mindenkorai oktatói állományból kéri fel. Az oktatók többségének nincs pszichológiai végzettsége. A pedagógiai végzettségük is hiányozhat, hiszen a felsőoktatásban ez nem kötelező az oktatási tevékenység végzéséhez, vagy akár fejlesztésre szorul néhány kolléga esetén. Ezek a tények is indokolják, hogy a mentor kollégákat megfelelően felkészítsük és képezzük a mentorálás feladatára.

A képzésnek több területre is ki kell térnie. A pszichológiai és pedagógiai képzés mellett szükség van arra is, hogy az intézmény szabályzatait megismertessük a mentorokkal, valamint pontos információkat adjunk arról, hogy mit és hol lehet elintézni, hogy megfelelően tudják segíteni a hallgatókat.

A belső kommunikáció megerősítésével sikerülhet a gyorsabb információátadás és a problémák megoldásának hatékonyabbá tétele.

A szabályzatok, mintatantervek és a Képzési és Kimeneteli Követelmények ismerete elengedhetetlen a mentorok számára. Ezek nélkül nem tud megfelelően mentorálni és nem tudja megfelelően támogatni a hallgatókat a tanulmányuk előrehaladásában.

A képzésnek ki kell térnie esettanulmányok megbeszélésére is, hiszen ezek az esettanulmányok segíthetik a mentorokat abban, hogy a későbbiekben felmerülő problémákat könnyebben megoldhassák.

A szakmentorok felkészítése nagyban hozzájárul munkájuk sikerességéhez. A képzés során nemcsak az újonnan kinevezett szakmentorok képzésére kell hangsúlyt fektetni, hanem bizonyos képzéseknél, mint például az esetmegbeszélésnél, a már meglévő szakmentorokat is érdemes tovább képezni. Ezzel megelőzhetjük a mentorok kiégését.

A Dunaújvárosi Egyetemen kialakításra került szakmentori rendszer sikeresen bevezetésre került. A rendszer felépítése könnyen alkalmazható más felsőoktatási intézményben.

Az előnyei mellett – úgy érezzük – a rendszernek nincsenek hátrányai, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a lemorzsolódás csökkentésében csak sikereket lehet elérni. A szakmentori rendszernek köszönhetően sikeresebb és elégedettebb hallgatók fognak tanulni az adott felsőfokú intézményben.

A 3. ALPROJEKT: KÉPZŐK KÉPZÉSE

A „Képzők képzése” alprojekt abban segít, hogy a résztvevő betekintést nyerjen a legújabb pedagógiai kutatásokra épülő elméleti megállapításokba és megismerje a most a felsőoktatásban lévő nemzedékek sajátosságait. E kettő ötvözte segítséget nyújthat az oktatóknak, hogy könnyebben meg tudják ragadni, sőt fenn is tudják tartani a hallgatók érdeklődését, és hatékonyabb módon és sikeresebben végezhesék munkájukat.

Az új pedagógiai szemléletmódra építve új tanári szerep meghatározására és bizonyítottan hatékony módszertan kidolgozására, adaptálására vállalkoztunk, melyet a „Képzők képzése” program magában foglal. Alapul véve a Z-generáció jellemzőit, a szabadság, a dinamizmus, a kezdeményezőkészség, a gyakorlati szemléletmód dominánsan jelenik meg ennél a korosztálynál. Ennek megfelelően az oktatónak olyan klímát kell kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkészséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. A tanárnak szerepmegvalósításában közvetlenebb az oktató-hallgató interakcióra nagyban támaszkodó mentori, facilitátori viselkedést kell előtérbe helyezni.

A Z-generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson alapuló közvetlen, interaktív oktatási forma – elsősorban a csoportdinamikát a középpontba helyező tapasztaláson alapuló tréningek módszertanával mutat összhangot. Ennek megfelelően a képzők képzése során egy olyan, az új szemléletmód kialakítására és módszerek saját tapasztalás útján történő elsajátítására kínál lehetőséget, mely rezonál az új generációk kialakította igényekkel.

Mindezek alapján kerültek kialakításra a képzési programok, melyek közül az első képzés a következő témaköröket tartalmazza:

– Fiatal generációk ismeretszerzési szokásai.

[51] Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: McKinsey.

- Konnektivista és konstruktivista tanulásmélet.
- Kooperatív technikák a felsőoktatásban.
- Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás.
- Projektmunka mint eszközrendszer.
- Új módszerek, új értékelési rendszer.

A képzés elvégzésével a résztvevő:

- Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival, és képes az oktatási módszereket adaptálni az igényeikhez.
- Átlátja a korszerű tanulásméletek sajátosságait és előnyeit, képes az ezekre épülő oktatási folyamatok kidolgozására és levezetésére.
- Ismeri a különböző kooperatív tanulási módszereket.
- Képes a kooperatív oktatási technikákat hatékonyan, a célnak megfelelően alkalmazni.
- Ismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit, tisztában van annak folyamatával és lehetőségeivel.
- Képes a tapasztalati tanuláson alapuló képzési folyamatot felelősségteljesen moderálni, átlátja a csoportdinamikai folyamatokat.
- Ismeri a projekt módszer alkalmazási lehetőségeit, sajátosságait, előnyeit és nehézségeit.
- Tudja alkalmazni a projekt módszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.
- Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket, képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.

A felkínált szemléletmód és módszertani repertoár teljes mértékben igazodik a Y- és Z-generáció sajátosságaihoz, ezáltal lehetőséget teremt az oktatás eredményességének növelésére. Ugyanakkor ahhoz, hogy az oktató élni tudjon ezen lehetőséggel, személyében (is) alkalmassá kell válnia arra, hogy hitelesen képviselje ezt a szemléletmódot (értékrendet). Ennek elősegítésére dolgoztuk ki a *Burnout-prevenció – Tanári reziliencia erősítése* című kétnapos képzésünket.

A képzés alapfeltevése szerint teljes életet élő, nyitott és kreatív fiatalokat csak teljes életet élő, nyitott és kreatív tanárok képesek nevelni. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. [51] A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb az, hogy azt hogyan teszi. A hogyan vonatkozik a tanár szakmai és módszertani felkészültségére, ugyanakkor arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját.

A korábban ismertetett, az új generációk tanulási igényeihez igazodó módszertani megújulással együtt járó új tanári szerepmegvalósítás a felsőoktatásban

is empátiát, rugalmasságot és nyitottságot követel az oktatóktól. Ezek megléte azonban nem elsősorban elhatározás, szándék, vagy módszertani „előírás” kérdése, hanem a tanár lelki állapotától függ.

Milyen lelki állapotban vannak a tanárok? Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégés-szindrómában szenved. [52] A kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti és körükben a pályaelhagyás mértéke is nagyon magas (30–40%). [53]

A tartós stressz hatására kialakuló kiégés-szindrómát a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzik. A tanár tehát képtelenné válik egy olyan elfogadó és inspiráló tantermi légkör megteremtésére, amiben szabad hibázni, lehet a hibákból tanulni és öröm fejlődni. Carl Rogers nyomán Klein (1984) [54] a helyes oktatói attitűd legfontosabb elemeinek a kongruenciát és elfogadást, valamint az empátiát tartja, amivel a tanár észleli a tanítványaiban lejátszódó folyamatokat. A túlterhelt, vagy kiégett tanár erre képtelen.

A módszertani megújulás egyik alapfeltétele ezért az oktatók rezilienciájának (lelki ellenálló képességének) a fejlesztése, az oktatók támogatása az új tanári szerep eredményes megvalósításában a felsőoktatásban.

A reziliencia tréning eredményeképpen a résztvevő tanárok fokozottabb tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve térnek vissza az oktatásba. Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés a mentális egészségteremtés felé az oktatási intézményekben. A reziliencia-erősítő tréning elvégzését követően a résztvevők rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciós technikák vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani.

Mindezek alapján az első képzés a következő témaköröket tartalmazza:

- Az elme trilógiája.
- Stressz – distressz – szubjektív stresszorok és kiégés. A kiégés ismertetőjelei, fázisai és területei. Öndiagnózis.
- Értékek–hiedelmek–attitűd–viselkedés.
- Érzelem–attitűd–viselkedés. Érzelempőzpontú coping.
- Erőforrások és képességek.
- Maladaptív viselkedésminták azonosítása.
- Szalutogenézis-koncepció, koherencia-érzés és reziliencia.
- Stressz és stresszkezelés. Áttekintés: problémaközpontú és érzelmezőzpontú coping stratégiák.
- Reziliencia és reziliens viselkedésminták.
- Stresszkezelés és érzelmszabályozás.

[52] Lubinszki Mária (2012): A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán. In: Illésné Kovács Mária (Szerk.): *Docere et movere*. Miskolc: ME BTK.

[53] Gáspár et al. (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA.

[54] Klein Sándor: *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Szeged: Juhász Gyula Főiskola.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

- képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (öndiagnózis),
- képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit,
- képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit,
- képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,
- ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelmeközpontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
- ismeri a szalutogenezis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
- ismeri a reziliencia-koncepciót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
- ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz,
- képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében,
- képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

A 4. ALPROJEKT: A HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ ERŐSÍTÉSE

A lemorzsolódás csökkentésében kiemelkedő szerepe van a hallgatók tehetséggondozó programba történő bevonásának. A felzárkóztató és tehetséggondozó programba való csatlakozás önkéntes, viszont annak lehetősége minden hallgató számára ismert és elérhető kell, hogy legyen. A tájékoztatásban fontos szerep jut a HÖK tagjainak, a szakkollégiumok vezetőinek, és az oktatóknak, akik a hallgatókkal való találkozások alkalmával népszerűsíthetik a program kínálta lehetőségeket.

A tehetséggondozás három legfontosabb intézménye a Dunaújvárosi Egyetemen a Tehetséggondozó Tanács, a tudományos diákkörök és a szakkollégiumok. A Tehetséggondozó Tanács egy javaslattevő, tanácsadó, ellenőrző szerv, amely a tehetséggondozás koncepcióját határozza meg, a tevékenység eredményeinek elemzésével, annak hatékonyabbá, eredményesebbé tételének érdekében fogalmazza meg javaslatait. A tudományos diákkör az Egyetem tudományos kutatással foglalkozó munkatársai mellett kutatómunkát végző diákokat fogja össze. A szakkollégiumok olyan önkormányzatiságra és öntevékenységre épülő szervezetek, amelyek a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását segítik.

Tevékenységük alapját a szakmai programban meghatározott magas szintű szakmai képzés, a témavezetők által irányított, segített egyéni kutatómunka alkotja, amelyhez a kutatási témákhoz igazodó és a legújabb tudományos eredményeket visszatükröző előadások, kurzusok tartoznak. A szakkollégiumok saját szervezeti és működési szabályzattal, munkatervvel és pénzügyi kerettel rendelkeznek.

A hallgató és a mentortanár kapcsolata meghatározó a szakmai és tudományos munka szempontjából. A cél az, hogy a szakkollégiumokban szerzett impulzusok hatására a diákok minél nagyobb számban kezdjenek

tudományos diákköri munkákkal foglalkozni, kutatási projektekbe becsatlakozni. El kell érni, hogy a diákok tudományos tevékenysége publikációkat eredményezzen. Ehhez szükséges mind a hallgató, mind a mentor erkölcsi elismerése, de anyagi ösztönzése is.

A kutatás eredményeképpen a tehetséggondozó program fejlesztésére a következő javaslatok születtek:

- A Tehetséggondozó Programban végzett tevékenység igazolására egy egységes igazoló lap bevezetése szükséges.
- A munkatapasztalat validálásának mintájára lehetőséget kell biztosítani a szakkollégiumi munka beszámítására a hallgató értékelésébe a konzulens/mentor javaslata alapján.
- Be kell vonni az ipari partnereket a tehetséggondozás folyamatába, ennek segítségével a hallgatókat havi ösztöndíjban kell részesíteni.
- Meg kell erősíteni a hallgatók integrálását a kutatási feladatokba, publikációs tevékenységekbe.
- Lehetőséget kell biztosítani a tudományterületükön kiemelkedő előadók meghívására, a hallgatók motivációjának erősítése érdekében.
- Fokozni kell a levelezős hallgatók programba történő bevonását.
- Több lehetőséget kell biztosítani a tehetséggondozottak életpályájának a bemutatására.
- Biztosítani kell, hogy az a hallgató, aki OTDK-n kiemelkedő eredményt ér el, annak ne kelljen szakdolgozatot védenie.
- Fokozni kell a legtehetségesebb hallgatók konferenciákon való részvételét.
- Biztosítani kell az kedvezményes tanrendet a tehetséggondozásban kiemelkedő teljesítményt nyújtó hallgatók számára.
- A több fórumon eredményt elért, tehát már bizonyított hallgatók, a konzulensek vezetésével hozzáférhessenek bizonyos összegekhez, amit a további publikációk finanszírozására, konferencián való részvételre és eszközvásárlásokra fordíthatnak.
- A kiemelkedő teljesítményt nyújtó hallgatókat konzultáló konzulens erkölcsi és anyagi elismerésekkel illetni, továbbá gyorsított előmeneteli lehetőséget biztosítani számára (pl.: egyetemi tanári pályázat beadásának támogatása).
- Biztosítani kell, hogy az a konzulens, aki a hallgatóival több eredményt ér el (versenyeredmények, közös publikációk stb.), az elért eredmények függvényében, több forrást kaphasson. A forrás elsősorban ne bérkifizetést, hanem a hallgatóval közös kutatások folytatását, eredmények megjelentetését biztosítsa.
- A mentorok szerepe kulcsfontosságú, így szükséges képezni, fogékonnyá tenni és ösztönözni őket az új kutatási eredmények integrálására a napi munkába.
- Órakedvezmény biztosítása a mentornak.
- Nagyobb hangsúlyt kell helyezni a végzett hallgatók előadásaira, saját kutatási eredményeik publikálására.

A tudatos továbbtanulást segítheti, így a lemorzsolódást csökkentheti az adott felsőoktatási intézmény térségének középiskolaival való kapcsolatának erősítése, erre kutatásunk eredményeképpen a következő javaslatok kerültek megfogalmazásra:

- Nyílt napok rendezése. Mind a középiskolák, mind pedig a felsőoktatási intézményekben már felvételt nyert hallgatók körében népszerűnek bizonyultak a programok.

- Előre meghirdetett egyéb tájékoztató, pályaorientáló rendezvények tartása az ország bármely részéből érkező diákok számára: pl. *Kutatók éjszakája, Lányok napja, Nyitott laborok*.
- Felkészült/felkészített oktató és senior hallgató delegálása az ország erre igényt tartó középiskoláiba, melynek célja tájékoztatók megtartása (osztályfőnöki órák keretében vagy a középiskolák által szervezett programok keretében) a pályaválasztás támogatására, a felsőoktatásra való helyes felkészülés és a felsőoktatási intézmények elvárásainak megismertetésére. Ez nálunk az idén 48 középiskola 50 oktatónk általi megkeresését jelentette.
- Előkészítő tanfolyamok szervezése a 11–12-ik osztályos diákoknak a felsőoktatási intézmények képzéseinek megfelelő tantárgyakból. Az előkészítő felkészít az érettségire is, és biztonságos tudásbázist igyekszik kialakítani az adott szakterületre készülő diákok számára. A felkészítés esetleg kiterjeszthető lehet online felületre is, távoktatás formájában. A középiskolai tanárok is bevonhatók az érettségire felkészítő órák tartásába.
- Csatlakozás a *Tehetségútlevél* programhoz. A program célja, hogy a középiskolai tanulmányok során már azonosított és a felsőoktatásba felvételt nyert tehetséges fiatalok számára biztosítsa azt, hogy felsőfokú tanulmányaik közvetlen kezdetétől részt vehessenek a tudományos diákköri tevékenységben, hogy a felsőoktatási intézmények könnyen be tudják azonosítani ezeket a tehetségeket.
- Szülői fórum a felvett diákok családjai számára a képzés megkezdése előtt. Célja tájékoztatni a szülőket, hogy mi vár a gyermekükre a felsőoktatásban, a sikeres előrehaladás feltételeiről, törvényi előírásokról és a család feladatáról és lehetőségeiről a gyerekük segítségével.
- Tanulmányi versenyek szervezése. A körzet középiskolái számára tanulmányi versenyek szervezése, az első forduló lebonyolítása történhet online felületen, ami növelheti a bevonható diákok számát. A döntő a felsőoktatási intézményekben kerülhet megrendezésre, ami az intézmények népszerűsítését eredményezheti.
- Rendhagyó órák (pl. fizika, informatika, kémia stb.) tartása. A felsőoktatási intézményekben, illetve távolabbi középiskolák esetén kihelyezett formában rendhagyó tanórák tartása. A középiskolákkal előre egyeztetett témában, és időpontban a tantárgyi anyagukhoz kapcsolódóan.
- Közös tehetséggondozó programok (TDK, ill. tehetségnapi részvétel) tartása. A felsőoktatási intézményekben évente lebonyolításra kerülő TDK-versenyekre meginvitálni a középiskolákban már kutatásban résztvevő, illetve az egyes tudományterületek iránt érdeklődő diákokat és – amennyiben érdekli őket – bevonni az egyetemek, illetve a főiskolák kutatási programjaiba.
- A felsőoktatási intézményekben működő szakkollégiumok tagjai vagy a hallgatói önkormányzatok képviselői által történő kapcsolatfelvétel a DÖK-kel, közös kirándulások és szabadidő programok (filmklub, könnyűzenei koncertek stb.) szervezése.
- Közös konferenciák. A felsőoktatási intézményekben megrendezésre kerülő saját szervezésű konferenciák a középiskolák tanárok részvételével.
- Nyári Egyetem szervezése a Szegedi Tudományegyetem jó gyakorlatának mintájára.

A programok sikeres megvalósításához a felsőoktatási intézmények által felkínált lehetőségek pontos megfogalmazása, kétoldalú együttműködési megállapodások kötése és konkrét kapcsolattartók kijelölése szükséges.

A kapcsolatok kiszélesítése hosszútávon eredményezheti a tudatosabb intézmény- és szakválasztást, ezzel a lemorzsolódás egyik, több felsőoktatási intézmény számára is problémát jelentő tényezője, az átjelentkező (szakot, illetve intézményt váltó) hallgatók száma csökkenthető és a képzés során motivációjuk növekedhet.

AZ 5. ALPROJEKT: MÉRÉSEK, KUTATÁSOK

A Mérések, kutatások alprojekt kutatócsoportja azt a feladatot vállalta, hogy különböző aspektusokból feltárja a hallgatói sikerességhez vezető néhány tényezőt az oktatók és a hallgatók oldaláról egyaránt.

Ajánlásaink más felsőoktatási intézményeknek a hallgatói sikerességet támogató, megalapozó vizsgálatokhoz a következők:

A hallgatói sikeresség alapját a tanuláshoz nélkülözhetetlen kompetenciák alkotják. A kompetenciák különböző értelmezése a szakirodalomban fellelhető, a projekt eredményeit összefoglaló tanulmányunkban azonban nem törekedtünk elméleti összefoglalás készítésére, hanem az általunk leginkább elfogadhatónk talált leírásokkal dolgoztunk.

Munkánkban a kompetenciák két nagy csoportjának vizsgálatára törekedtünk, és erre teszünk javaslatot azoknak a kollégáknak is, akik saját területükre fejlesztenek a hallgatók tanulási sikereinek előrejelzését szolgáló adekvát vizsgálati eszközöket. A szokásos kompetencia-felosztás szerint a két nagy csoportot az általános, tanulmányunkban alap- és kulcskompetenciák, valamint a szakmai, értelmzésünkben szaktárgyi kompetenciák alkotják. Az alap- és általános kompetenciák tanulmányozásához kiválasztottuk az OFI Tudástárában található, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat, ezek szolgálták vizsgálataink alapjául. Természetesen az általunk használttól eltérő kompetencia-listákból is ki lehet indulni, sőt, ezeket a listákat bővíteni is lehet.

Mit érdemes megtudni oktatóinktól?

Javasoljuk, hogy az oktatók megkérdezésével mérjék fel azokat az alap- és kulcskompetenciákat, amelyek a sikeres tanulmányokhoz az oktatók véleménye szerint az adott intézményben, karon, szakon szükségesek. Ezeknek a fontossága képzési területenként változhat, és más lehet a súlyuk, példaként lehet említeni a kulturális és a matematikai, természettudományi, technológiai kompetenciákat bölcsész és műszaki jellegű képzésekben. A megszerzendő információ lényegét az alkotná, hogy az oktatók milyen fontosságot tulajdonítanak az egyes kompetencia-területeknek. Ha olyan kérdéseket használunk a vizsgálatához, amelyek jelzik azt, hogy az oktató sikeres tanuláshoz szükséges prioritási rendjében hol helyezkedik el az adott kompetencia, és ezzel párhuzamosan megadjuk a lehetőséget arra, hogy ítélik meg azt, hogy a hallgatóik általánosságban milyen szinten rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal, fontos információkhoz jutunk az oktatók elvárásainak megismerésében.

Ez a vizsgálati eredmény a hallgatói kompetenciák tanulmányozásához két oldalról is hozzájárulhat: egyrészt útmutatást ad ahhoz, hogy milyen típusú kompetenciák vizsgálatára érdemes helyezni a hangsúlyt a hallgatók körében az oktatói elvárások oldaláról, másrészt azt is megtudhatjuk, hogy az oktatók hogyan vélekednek általánosságban hallgatóik alap- és kulcskompetencia szintjéről. Azokon a területeken, amelyeken az oktatók nem megfelelőnek, vagy túl alacsonynak találják a hallgatók kompetencia szintjét, érdemes célirányos fejlesztéseket szervezni, pl. tanulástechnikai tréning. Az egyes kompetenciákkal kapcsolatos elvárás, illetve hallgatóisint-becslés óhatatlanul befolyásolja az oktatók előítéleteit, ha vannak ilyenek, de jó esetben segít abban, hogy a vélt hallgatói kompetenciaszinthez igazítsák a tananyag felépítését és az alkalmazott oktatási módszereket. Az oktatók „érzékenyítése”, a feltételezett hallgatói alapszinthez, mint az oktatás kiindulópontjához való tanítástervezésre való felkészítés növeli a tanulási sikerességet, csökkenő lemorzsolódáshoz vezet.

Ugyancsak javasoljuk, hogy az intézmény (kar, szak) saját vizsgálata terjedjen ki arra, hogy az oktatók a tanulás sikeréhez szükséges tulajdonságokban, viszonyulásban tapasztaltak-e változást az elmúlt években. Ha túl sok negatív változást jeleznének a vizsgálat résztvevői, akkor érdemes számukra olyan tréninget szervezni, ami segít a megváltozott hallgatói jellemzők kezelésében.

A szakterülethez tartozó belépő kompetenciák vizsgálatához javasoljuk a középiskolai követelményekből való kiindulást. Amennyiben a belépéshez emelt szintű érettségi kötelező, akkor az oktató kollégák nyilatkozhatnak arról, hogy az érettségi követelmények közül melyeket tartják az általuk tanított tárgyakban fontos alapozónak, és a belépő hallgatók, véleményük szerint, milyen szinten állnak ezekben a kompetenciákban. Ez az információ alapul szolgálhat a szakmai felzárkóztató képzések hangsúlyainak elhelyezéséhez, de kiindulásul szolgálhat a belépő hallgatók szakmai előismereteinek vizsgálatához is.

Hallgatóink jellemzői – sikerek és kudarcok előjelei

A hallgatói lemorzsolódás csökkentéséhez, az optimális idő alatt teljesített sikeres tanulmányokhoz fontosnak tartjuk, hogy olyan információkat szerezzünk hallgatóinkról, amelyek hozzájárulnak egy jól működő támogató rendszer kialakításához.

A belépő hallgatók vizsgálatára országos törekvések vannak, amelyek nemcsak a sikeres tanulmányok előkészítéséhez adnak információt, hanem a kimeneti pontokon vizsgálni fogják majd az intézmény és a tanulmányok hozzáadott értékét.

Mivel minden hallgató részt vesz majd az országos kompetencia-vizsgálatban, javaslatunk erre épülnek, és ehhez ajánlunk kiegészítő vizsgálatokat.

A hallgatók körében végzett vizsgálatoknak célszerű lenne kiegészíteni a bevezetendő országos kompetencia-mérés adatait és eredményeit a hallgatók önreflexióival, céljai és már elért teljesítményeik (pl. emelt szintű érettségi, nyelvvizsga) alapján.

Beiktathatók a hallgatói vizsgálatokba olyan kérdéskörök, amelyek a tanulási képességekkel kapcsolatosak, pl. a szakmai előadások megértése, önálló tananyag-feldolgozás magyar és idegen nyelven, stb., de érdemes tanulmányozni azt is, hogy a hallgatók mennyire készülnek arra, hogy tanulmányaikat az optimális időn belül sikerrel befejezzék (szakdolgozat, nyelvvizsga, időben letett vizsgák, stb.).

A tanuláshoz közvetlenül kapcsolódó adatok mellett néhány külső szempontot is vizsgáltunk, így a tanulás finanszírozását, és azokat a problémákat, amelyek külső tényezőként akadályozhatják a tanulói sikereket.

A szakirodalom utal arra, hogy fontos a hallgatók beépülése az intézménybe, így a barátok, a társ megtalálása vagy a jó szórakozás is fontosak lehetnek a lemorzsolódás elkerüléséhez, ezért a hallgatók körében végzett vizsgálatok erre is kiterjedhetnek.

A külső, más módon csak nehezen azonosított problémák, mint a tanulmányok anyagi feltételeinek támogatása vagy ennek hiánya szintén fontos információ a lemorzsolódás elkerüléséhez és a sikeresség támogatásához.

Pilot vizsgálatunk kérdőíve tartalmazta néhány kiválasztott kulcskompetencia jelzésszerű vizsgálatát, így a szövegértés publicisztikai szövegen történő megfigyelését, matematikai-logikai gondolkodást igénylő feladatokat, problémamegoldást.

Új vizsgálati szempontként megkíséreltük annak a feltárását, hogy a hallgatók bizonyos reálisnak tűnő helyzetekben milyen kommunikációs stílust használnak az oktatókkal való kapcsolattartásban, valamint a hallgatói viselkedést egy olyan speciális helyzetben, ami egy dolgozat igazságtalan értékelésével kapcsolatos

(hallgató–oktató–konfliktus). Úgy véltük, a hallgatói sikerességhez a jó kommunikációs képesség és a kulturált konfliktuskezelés is hozzájárulnak.

Javasoljuk továbbá, hogy az oktatói vélemények alapján legfontosabbnak ítélt kompetencia területeken az országos mérést kiegészítő vizsgálatokat is érdemes végezni, valamint nagyon hasznosak a belépő szakmai kompetencia-mérések is a hallgatók körében felzárkóztató képzések szervezéséhez.

Reméljük, az intézmények sajátosságaihoz alkalmazkodó oktatók és hallgatók körében végzendő vizsgálatok hozzájárulnak ahhoz, hogy minél többen szerezzenek sikeresen végzettséget a felsőoktatásban.

A 6. ALPROJEKT: FELSOÓKTATÁSI TANÁCSADÁS

A HÖÖK–FETA-részprojekt a felsőoktatási tanácsadáshoz kapcsolódó területekről gyűjtött adatokat, amelyek eredményekképpen nem csak helyzetképet rajzoltak fel, hanem arra építve javaslatokat is kidolgoztak. Ezeket a fejlesztési lehetőségeket csokorba gyűjtve megállapíthatjuk, hogy a tanulmányok több területre irányuló fókusza miatt megkülönböztethetünk átfogó és speciális javaslatokat. Az átfogó fejlesztési irányok minden esetben a felsőoktatás-tanácsadás egészét – értve ez alatt a horizontális és vertikális struktúrát – érintik, míg a speciális javaslatok elsősorban valamely, a tanácsadáshoz kapcsolódó, kiemelt fontosságúnak ítélt rész-, vagy határterületet. A javaslatokra fókuszálva a részprojektek munkája összemosódik, így a leíráskor már eltekintve a tanulmányokban fellelhető területekre bontott szemlélettől, a célok és az addig elvégzendő feladatok mentén kerültek újra csoportosításra az eredmények.

ÁTFOGÓ JAVASLATOK

a. A felsőoktatási életvezetési tanácsadás szervezeti, finanszírozási és minőségbiztosítási hátterének rendezése

A javaslatban szereplő három dimenzió egymással szoros összefüggést alkot. A legmeghatározóbb probléma a szolgáltatás iránti kereslet és kínálat egyenetlensége a felsőoktatási intézmények között. Ez egyes intézményeknél rendkívüli túlterheltségben és hosszú várólistákban ölt testet, míg más esetekben a tanácsadást végző szereplő azonosíthatósága is kérdéses. Ezért egyszerre tapasztalhattuk a hallgatói közösség szolgáltatással kapcsolatos információhiányát vagy magának a szolgáltatásnak a teljes hiányát és más esetekben a túlzott érdeklődést kiszolgálni nem tudó irodák küzdelmét az elégtelen kapacitással.

Az akadályok elgördítéséhez teret kell biztosítani az életvezetési tanácsadó irodáknak ahhoz, hogy elérjék a hallgatókat, információt tudjanak biztosítani számukra a tanácsadás céljáról és működéséről, valamint garantálni kell számukra, hogy a kereslet erősödésével párhuzamosan a szolgáltatás kapacitásának növelésére is van lehetőség a színvonal megtartása mellett. Ehhez három dologra van szükség:

- stabil szervezeti pozíciókra, ahol az intézményi egységek és a hallgatók számára is jól látható a szervezet.
- stabil, bővíthető finanszírozási háttérre, amely támogatja a növekvő érdeklődők kiszolgálását.
- egyértelmű szabályozásra, hogy életvezetési tanácsadó munkakörben milyen végzettséggel lehet munkát vállalni.

Az intézmények közti hallgatói mobilitás miatt a fentiekben nem csak intézményi, hanem ágazati irányadás ajánlott.

b. A felsőoktatási tanácsadásban dolgozók szakmai támogatásának fejlesztése (Kliens-nyilvántartási és monitoring rendszer, továbbképzés, szupervízió)

A felsőoktatási tanácsadók munkájának hatékony támogatásának másik fontos része, hogy olyan lehetőségeket biztosítsunk számukra, amelyek növelik a kliensekkel végzett munka eredményességének esélyét.

A fenti tételmondatban három dolgot emeltünk ki, amelyek három tágabb dimenziót fednek le.

Támogathatjuk a kliensekkel kapcsolatos előrehaladás adminisztrációját. Ennek általunk javasolt formája egy egységes monitoring rendszer, amely kellő jogosultsági szintekkel, biztonságosan tudja vezetni a kliensek útját és képes visszajelezni a tanácsadók eredményességéről.

Az adminisztrációs teher csökkentése mellett szakmai fejlődés biztosítása a másik kiemelt terület. A hallgatók által megnevezett akadályok, nehézségek köre folyamatosan változik, ezzel együtt hazai és nemzetközi jó példák jelennek meg, amelyek hathatós választ tudnak kínálni a megküzdési problémákra. A hatékonyságnövelés egyik építőköve, hogy a tanácsadóknak képzéseken keresztül biztosítjuk a legmegfelelőbb eszközt az aktuális hallgatói problémák kezeléséhez.

A harmadik terület a tanácsadók megfelelő mentálhigiénés állapotának biztosítása esetmegbeszélők és szupervíziós alkalmak segítségével.

A háromféle támogatás egyaránt képes a segítségnyújtás hatékonyságát növelni. Ezek szervezése azonban költségigényes feladat, amely sok esetben a méretgazdaságosság miatt intézmények közötti összefogást igényelne. Ezért javaslatunkban szerepel egy központi szervezet létrehozása, amely képes a fajlagos költségeket minimalizálva biztosítani a fentiekben bemutatott támogató eszközöket.

c. Adataalapú tervezés a hallgatói sikeresség támogatásában

A tanácsadás területétől függetlenül kijelenthetjük, hogy a felsőoktatás jelentős adathiánnyal küzd a puha adatok tekintetében. Az adminisztratív adatbázisok nem képesek információt nyújtani a társadalmi-, anyagi-, szociális háttérrel. A lemorzsolódás elsődleges okait azonban ezen háttérváltozókban lehet tetten érni. Ezért az intervenciók tervezett bevetéséhez szükséges, hogy felmérésekkel ezekről a területekről is rendelkezünk információkkal. A tanulmányban részletesen leírásra is került ennek a módszertani háttére. Ez a leírás arra figyelmeztetett, hogy a retrospektív felmérések a hallgatói visszatekintések szándékon kívüli csalfasága miatt nem képesek biztosítani az adatok megfelelő minőségét, ezért panel-adatgyűjtés módszertanára kell támaszkodni. Ennek elvégzése is inkább ágazati feladatként azonosítható, hiszen a költsége és szakértői humánerőforrás igénye is magas.

SPECIÁLIS JAVASLATOK

a. Kortárscsoportok bevonása a segítségre szoruló hallgatók irányításába

Az adatgyűjtés igazolta, hogy a vizsgált 29 intézményben sok különböző célú, alapítású, működésű kortárscsoport működik. A közös bennük, hogy a hallgatói közösségbe beágyazódva végzik tevékenységüket. Ezt a beágyazottságot más intézményi egységek nem is tudják biztosítani és ezek reprodukálhatósága is kérdéses, hiszen ezek alapvetően alulról építkező, önszerveződő csoportok. Ugyanakkor az is általánosan elmondható róluk, hogy szívesen tesznek a közösségükért, így tekinthetünk a tagokra úgy is mint felelősséget vállalni képes hallgatókra. A kortárs interakcióknak köszönhetően a tájékozott, képzett kortárssegítők képesek

lehetnek a társaik problémáit felismerve a megfelelő szolgáltatás felé irányítani őket, amely egyszerre támogatja az intézményi egységek kihasználtságának maximalizálását, valamint gátolja a lemorzsolódást a probléma-kezelési helyhez való eljuttatásával. Ahhoz, hogy ez a rendszer a lehető legjobban működjön, intézményen belüli kortárs csoportokra és azok felkészítésére van szükség. Ennek egyik része intézményspecifikus, hiszen különböznek a szervezetek és a kortárs csoportok is, egy másik része viszont univerzális, hiszen a problémákra való megfelelő reakció intézményfüggetlen. Ezért intézményi szinten és központi szinten is javasoljuk a tájékozottságot növelő felkészítések megszervezését a kortárs csoportok számára, akik az eredmények alapján nyitottak erre.

b. A felsőoktatási tanácsadók alkalmazása a munkavállalók mentálhigiénés egészségének megőrzésében

A kutatási eredmények igazolták, hogy a lemorzsolódásban fontos szerepe lehet az intézmények munkavállalóinak, mint a közvetlenül hallgatókhoz köthető jelenségeknek. A szupervízióval foglalkozó tanulmány bemutatta, hogy sok felsőoktatási munkavállaló az oktatóktól kezdve az adminisztrációs területen dolgozókig megterhelőnek érzi a személyközi interakciók által generált leterheltséget, amely hosszútávon kiégéshez, a munkamorál csökkenéséhez és – továbbgyűrűzve a hallgatók felé – elégedetlenséghez, félreértésekhez vezethet. Ezért – és az adatgyűjtésben feltárt igények alapján – szükség van a humán területen dolgozó, gyakori hallgatói interakciókban részesülő munkavállalók támogatására. Ezzel biztosítva azt, hogy a konfliktusoknak megnyugtató lezárása, a hallgatói problémáknak konstruktív kezelése, sikeres megoldása valósul meg. Az oktatók számára is fontos, hogy elsajátíthassák, miképpen lehet a gyorsan változó generációk különbségeire felkészülten reagálni. A megvalósításra térve ki kell emelni, hogy erre a feladatra olyan külső szakembert kell felvenni, aki nem hallgatói tanácsadásra, hanem a munkavállalók támogatására is vállalkozik. Így garantálható a kettős szerep elkerülése, valamint hogy nem a hallgatói szolgáltatás kapacitása fog csökkenni.

A HASIT^{DUE} következő fázisa

A HASIT^{DUE}-projektünk egy jelentős szakasza itt lezárult, ugyanakkor a munkálatok nem fejeződtek be, hiszen a projekt következő fázisában bízva a programot folytatjuk, egyrészt a saját intézményünkben való munkálatokban, másrészt a program más felsőoktatási intézményekben való bevezetését is támogatjuk.

A projekt következő szakaszában az 1. fázisban kifejlesztett HASIT^{DUE}-rendszer bevezetése történik meg a Dunaújvárosi Egyetemen, amely a következőket jelenti:

- **Monitoring rendszer (HASIT^{DUE}–AVATAR-program) bevezetése, „éles tesztelése”, majd továbbfejlesztése** (rendszer továbbfejlesztése: grafika fejlesztése, funkciók bővítése, felsőoktatásban használt rendszerekkel való kompatibilitás, adatszűrő és adatkonvertálások fejlesztése, Moodle fejlesztése, stb.)
- **Szakmentori rendszer fejlesztése** (szakmentori rendszer átalakítása, szakmentorok számára képzések szervezése, szakmentorok díjazása)
- **Oktatók fejlesztése: „HASIT-oktatók”** (oktatók számára képzések szervezése, „rutinos” képzők kiégése – burnout-tréningek, oktatásmódszertani fejlesztő képzések, coaching)
- **Hallgatói motiváció erősítése** (hallgatói motiváció erősítését szolgáló elemek bevezetése, eszközök támogatása)

- **Felmérések, bemeneti tesztek bevezetése, kiértékelése, továbbfejlesztése** (a HASIT^{DUE} KIT-ben megfogalmazott felmérések, bemeneti tesztek alkalmazása, kiértékelése; kérdőívek, módszertani anyagok készítése; továbbfejlesztés, pl. előfelmérések és teljes intézményeket érintő mérések ütemezésének, módszertanának tervezése, kipróbálása)
- **Speciális, hallgatói lemorzsolódással összefüggő kérdések, területek vizsgálata** (külföldi hallgatók lemorzsolódásának vizsgálata; hátrányos helyzetű hallgatók lemorzsolódásának vizsgálata; munkaerőpiac korai elszívó hatásának vizsgálata a hallgatói lemorzsolódásra)
- **HASIT^{DUE} KIT továbbfejlesztése**
- **HASIT^{DUE} KIT alapján a kiválasztott többi felsőoktatási intézményben a (2) pont alatt definiált tevékenységcsomag definiálása, ütemterv, stb. összeállítása**

Majd a projekt eredményeinek továbbvitelét kívánjuk megvalósítani, azaz a HASIT^{DUE}-modell/rendszer moduljainak továbbfejlesztését, testreszabását más felsőoktatási intézmények számára, amelyben természetesen sor kerül az új intézményi verziók tesztelésére, bevezetésre való előkészítésére.

A hallgatói lemorzsolódás csökkentése a felsőoktatásban kiemelt feladatként kezelendő. Ezen cél elérése érdekében a Dunaújvárosi Egyetemen elindított HASIT-projekt továbbfejlesztése jó alapot képezhet a többi magyar felsőoktatási intézmény számára is.

A tervezett fejlesztések elsődleges prioritása, hogy az elérni kíván célokkal – amelyeket a projektelemek maximálisan támogatnak – egy minőségi, és nem mennyiségi irányú változás történjen.

Summary of HASIT (Supporting Student Success) project at the University of Dunaújváros and recommendation of the sub-projects for other higher education institutions

The last chapter of the book summarises all the results of the HASIT-Drop-out project done at the University of Dunaújváros together with the MRK Drop-out Working Group and the recommendations for higher education policy and higher education institutions and actors.

General statements

Key findings include:

- The dropout rate affects the Hungarian higher education in such an extent that it would definitely require a joint cooperation of higher education institutions desirably supported by central, organisational solutions and suggestions, and recommendations.
- Dealing with the problem of dropouts is inevitable for all stakeholders in higher education, regardless of the profile or magnitude of the educational institutions.
- Though isolated, and usually not as complex programmes, but each institution early recognised the extent of the problem, and presented numerous examples of good practice, which can be well adapted by other stakeholders of higher education as well. In order to reduce student dropout the University of Dunaújváros has developed a complex system, Supporting Student Success (HASIT) programme, which may be considered a good practice for other higher education institutions.
- During the meetings of the Working Group, as well as workshops and conferences of the project, besides specific problems some general problems emerged, against which higher education stakeholders would be worthwhile to fight together, and help to resolve them. For example, problems arising in the public education, in students' changed existence / orientation, in the socio-psychological aspects related problems, or training and issues related to system permeability.
- The academic staff cannot be ignored either; shaping their point of view and attitudes may help in the fight against dropping out and they can be made interested in addressing the dropout problem.
- In addition some more problems emerged that concern several higher education institutions and also require a comprehensive solution, such as the reactivation of passive students, reducing the effects of labor market issues of extraction or the high rate of students drop out in the field of IT training.

- Looking for the source and its application to the dropout issue it can result in quick success even in the short term, but in terms of overall social usefulness it proves to be a significant investment.
- Overall, we can state that these issues cannot be merely raised at an institutional level, but the higher education institutions could act together (in projects or organisational form) to reduce the student dropout rates more efficiently and more effectively by finding an ally in each other.

We recommend the continuation of the working group activities such as:

- permeability between different levels of training;
- education methodology challenges;
- launching complex success supporting researches.

Specific proposals of the sub-projects

Beyond the generally stated proposals, the sub-projects have also identified all the specific items on which the higher education institutions can rely besides reducing the dropout rates and support student success.

SUB-PROJECT 1. MONITORING SYSTEM

Successful student retention depends on the institutional culture awareness level, that it is everyone's responsibility and that all members of the university play an important role in the fight against student dropout rates.

Teachers have a particularly large role in keeping the students, since they are the ones who are most frequently and at the highest intensity in connection with the students. Therefore teachers are in an exceptional situation taking into account that they can observe and identify the students' certain behaviour and tendencies in time; e.g., signals which may be important in order to retain the students: absenteeism, classroom behavioural changes, remarks and commentaries during the class, written homework.

Staff or administrators who are in other connection with students, e.g., in charge of student life or extracurricular activities, can also observe the warning signs that point to the danger of dropping out: behaviour in the student hostel, students' comments during different activities, club meetings, events.

Office administrators can also be a great help in the early detection of signs and student dropout prevention because they establish interpersonal contact with students during business administration. They are the ones who communicate the higher education academic processes, manage students' affairs and enforce the institutional rules. In institutions where students can work in the student campus, office workers often become colleagues with the student, thus getting important information regarding the student's future plans.

The student retention research aims to provide the basics for an intervention programme, which, according to the guiding principles it is:

1. *Student-centred:* The research aimed solely the needs and welfare of the students, rather than the needs and will of faculty members and administrators.

2. *Intentional* *intent-driven*: The student retention programme is based on scientific research and was developed to facilitate a student's academic progress and social integration.
3. *Proactive*: Early preventive measures are taken in order to emphasise that the students' needs are met before they become frustrated or alienated.
4. *Intervening*: The institution actively initiates steps to promote student success, support, rather than passively wait for them to ask for help, thus increasing the likelihood that the Support Student Success programme reaches all students, or at least a large majority.
5. *Varied and diverse*: The programme is flexible and fits into a variety of student groups and the individual needs of populations.
6. *Personalised*: In the implementation the programme treats the student as an individual and person.
7. *A comprehensive, holistic approach*: It focuses on all aspects of life, and includes the student's academic, non-academic and social needs.
8. *System-wide*: The programme permeates all layers of the institution, its organisational structure and system, in the same time it is centrally managed and focused, which has a pervasive and recursive effect on activities against students' dropout and renewable, transforming effect on the institutions.
9. *Development-oriented, built on each other*: the programme is based on successive, longitudinal panels, aimed at the needs of the student occurring at different stages.
10. *Lasting*: The programme is institutionalised, that is built into the institutional structure and its annual budget, which ensures the longevity of the programme and throughout the year students can feel its retention effect.
11. *Collaborative*: The programme is based on co-operating alliances and partnerships between various departments of the institution that complement each other and are built on each other so that they can reach students' success in synergy, organic collaboration and harmony.
12. *Empirical*: The programme is based on quantitative and qualitative evaluation aimed to assess the impact and effectiveness of the programme and to raise the quality of the programme.

On the whole successful student retention is no other than the student's successful socialisation, education and training, which is a total, complex, holistic institutional task. [1, 2]

The biggest advantage of using a monitoring system is that all data can be found on one surface, in the preferred structure, displayed at a glance, even if the source data are from multiple systems. Thus, the monitoring system can supplement an existing EIS system, or even replace it with an easy to use interface, which can be easily edited as well.

A further advantage of the system is that the student's mid-term results, all the results that will affect his academic performance are traceable, so both the student and the vocational mentor can follow the student's life.

The system helps the teacher's work, as up to this point the teachers themselves have led and aggregated the attendance data, the midterm assignments and midterm details, now the monitoring system performs the aggregation and highlights students whose semester fulfilment is in danger.

[1] Pasarella, E. T. (1986): A program for research and policy on student persistence at the institutional level. *Journal of College Student Personnel*. 27. (2). Pp. 100–107.

[2] Tinto, V. (2006): „Research and practice of student retention: what next?“ *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 8.1 Pp. 1–19.

For students the Supporting Student Success (HASIT) programme ensures a uniform visualisation: all his results and tasks can be seen in one place, regardless who teaches that subject. The student can quickly review the missing subjects necessary to complete his studies, as well as his results so far, highlighting some of which still needs to focus on. Using the automatic reminders and warning functions ensures that students do not forget the tasks.

The monitoring system also helps the work of the vocational mentors, as they receive all necessary information about the students, highlighting those students who need attention. Using individual filters the vocational mentors are able to use specific filters for their priorities.

The monitoring system can be used to reduce the student drop-out rates by using the indicators of students. These indicators place the students who are at risk of dropping out in the professional horizon of a mentor who thus has the ability to reduce the drop-out in time.

Overall, at institutional level the administrative processes make sense, since everyone would prefer a system for recording data, which processes them in a useful way. Thereby the administrative discipline is strengthened at institutional level, which is useful especially during an audit.

SUB-PROJECT 2: THE VOCATIONAL MENTORING SYSTEM

When a vocational mentoring system is developed, above all it is important to note that the well-established system at the University of Dunaújváros cannot be adapted at higher education institutions and faculties with a greater number of students. In order to develop a well-functioning system local conditions have to be taken into account.

The University of Dunaújváros is an institution with one faculty, functioning in a single area and a clear, transparent system.

For larger institutions we recommend to introduce the system at faculty level, because thus they can see the local problems regarding dropouts better. Of course, it also can be used in smaller units, depending on the size of the institution.

In the preparation phase we collect information about the mentors and mentees, prepare them for the job and appoint the mentor and mentee groups.

When the decision is made that an institution would like to design a vocational mentoring system, planning the system is the first step.

A successful introduction of professional mentoring has critical points in which questions need to be answered, such as:

- who will coordinate the programme;
- what to include into mentoring;
- how to find mentors;
- what financial resources will be needed;
- mentors receive a financial consideration or perform their work on a voluntary basis;
- who will be the mentors of different groups;
- where will the mentoring take place;

- what should parents' / mentors' / students' information material include;
- how and when end the mentoring activities;
- how often and in what form will the mentors / mentees / parents communicate;
- how do you evaluate the mentoring relationship.

Establishing a work-coordinating group for the development of a vocational mentor system is essential, whose leader is the head vocational mentor; the mentoring programme will be elaborated under his guidance. It is recommended that the working group engage teachers, school psychologists who supply a supervision or guidance, students, representatives of students' organisations, maybe parents, some people from the immediate environment of the school, from the larger community, and someone who will help in carrying out the administrative tasks.

It should be taken into consideration that organising the mentoring needs time: you need to find the best mentor, you must administrate much, evaluate and take notes of the verbal communication. Therefore, it is necessary to determine all participants' responsibilities.

A crucial aspect, which is worth considering, is the mentor and mentored compatibility, since the effectiveness of mentoring depends on it. To answer this question we can use any empirical test method. It is good if we know something about the mentor's acceptance, the quality and quantity of his/her relations. We have to find out his/her attitudes, how open he/she is. In addition, the mentor should be success-oriented to be able to overcome arising problems. Mentoring success will largely depend on what information we get from these areas.

Right from the start it is important that mentors and students can accept each other for what a well prepared selection can provide success. A mutual acceptance must be created so that a partnership develops between them.

Whether you have a formal mentor training, or just before the start of the mentoring a conversation is done with a potential mentor, the mentor must ensure confidentiality regarding personal data. It is practical to prepare a procedure, which should include how the mentor undertakes the task, the form of supervision, the weekly tutoring time, the period of commitment, the venue of mentoring, and the cost of funding involved.

In many cases, the mentor is not prepared for the task, although it is known that he/she faces high expectations. It is assumed that the previous life experience, professional skills are enough to be a successful mentor. A mentor who has worked as a mentor before, may also need a clear definition of the situation and preparation for the work.

Preparing mentors may take the form of an introductory training with the aim of developing the mentor's personality and communication skills in order to have a successful mentoring relationship. In the same time it is true that no one will be automatically a good mentor by attending a course, but it provides a way to get to know the expectations of a potential mentor and to decide if mentoring is really for him/her.

These training sessions generally cover three main areas:

- (1) information about the conditions, formalities and practical issues, evaluation of mentoring,
- (2) understand the mentored – young people being involved, it is important to get to know the characteristics of the age, for an effective communication,

[3] DuBois, D. L. et al. (2011): How Effective Are Mentoring Programs for Youth? *Psychological Science in the Public Interest*. 12(2). Pp. 57–91.

[4] DuBois, D. L. et al. (2002): Effectiveness of Mentoring Programs for Youth. A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 30. No. 2. Pp. 157–197.

[5] Cranwell-Ward, J.–Abbey, A. (2005): *Organizational Stress*. London: Palgrave Macmillan.

(3) deal with the mentor-mentored connection - what should be the first encounter like, how close a link with the mentored should be, how does the mentor model the professional behaviour, what to do if the student does not come to the scheduled time. According to DuBois et al's analysis [3, 4] those programmes were more effective where the mentors attended not just an initial training, but benefited also from continuous training.

One of the aims of the training is to acquire the necessary skills and competences for a well-established interpersonal relationship. Be sure to cover the following topics:

1. How can a mentor help the youths to formulate his/her goals without the mentor setting them.
2. How to lead the young person efficiently on his way to define his/her goals, to achieve them, to set deadlines, to self-reflection.
3. Effective study habits, learning methodology.
4. Active listening, use of self-messages, building trust, encouragement, inspiration, risk management, pre-judice-free attitude.
5. Offer fair and unbiased feedback that can even include that we kindly express, without judging, that “you are wrong”. When analysing the best practices Cranwell-Ward et al. [4, 5] found that the positive feedback in shaping the mentoring relationship is very important.

The vocational mentors are usually sought among the teachers of the institution. The majority of teachers do not have psychological education. The educational qualifications may be absent as well, as in higher education it is not mandatory to carry out educational activities, or needs improvement in some colleagues' case. These facts justify that the mentor colleagues must be prepared and trained properly for the mentoring task.

The training should include more areas. In addition to the psychological and pedagogical training it is also necessary to introduce rules and regulations of the institution to the mentors and give accurate information about what and where you can arrange things, so that they can help students properly.

Internal communication can succeed by strengthening the transfer of information faster and making problem solving more efficient.

It is essential for mentors to know the regulations, curricula, and the training and outcome requirements. Without these mentors cannot properly support students in the learning progress.

The training should include discussion of case studies, as these case studies can help the mentors manage problems in the future more easily.

Preparing the vocational mentors contributes greatly to the success of their work. During the training, stress should be laid not only on the newly trained mentors, but with some training, such as case studies, it is worth including more trained mentors as well. This can prevent the burnout of mentors.

The developed vocational mentor system has been successfully introduced at the University of Dunaújváros. The system can be easily applied to other higher education institutions.

In addition to the advantages – we feel – there are no drawbacks to the system; experience has shown that in reducing drop-out only success can be achieved. Thanks to the vocational mentoring system more successful and satisfied students will learn in the given higher education institution.

SUB-PROJECT 3: TRAINING TRAINERS

The „training of trainers” sub-project helps the participants to gain insight into the theoretical findings based on the latest educational research and learn about the characteristics of the generations now in higher education. Combination of these two can help teachers to grasp more easily, in fact, maintain the students’ interest and do their work with more success and more efficiently.

Built on new pedagogical approaches we wanted to determine a new role for teachers, to develop and use a proven efficient methodology, which is included in the „training of trainers” programme. Based on the characteristics of Generation Z, freedom, dynamism, initiative, practical approach is dominantly displayed in this age group. Accordingly, the instructor must establish a climate that supports the initiative, provides an opportunity for quick, dynamic progress and promotes the foundation of a practical approach. The teacher should give priority directly to the instructor-student interaction, greatly relying on a mentor, facilitator behaviour.

Based on the characteristics of Generation Z – experiential, direct, interactive form of education – primarily focuses on the group dynamics showing consistency with experiential methodology. Accordingly, the training of trainers offers a construction of new approaches and methods, to learn through their own experience, an opportunity that resonates with the needs of the new generations.

The training programmes have been built on these, the first of which includes the following topics:

- Knowledge-seeking habits of young generations.
- Connectivism and constructivism – learning theories
- Cooperative techniques in higher education.
- Group dynamics knowledge and experiential learning.
- Project work as toolkit.
- New methods, new evaluation system.

If participants complete the training they:

- are aware of the Y- and Z-generational learning, information-seeking habits and the ability to adapt teaching methods to their needs.
- are able to understand the specific features and benefits of modern theories of learning, the ability to develop and conduct the educational processes based on these.
- are familiar with a variety of cooperative learning methods.
- are capable to use co-operative teaching techniques effectively as intended.
- know the characteristics of experiential learning, aware of its process and opportunities.

[6] Barber, M.–
Mourshed, M. (2007):
*How the world's best
performing school
systems come out
on top*. New York:
McKinsey.

[7] Lubinski Mária
(2012): A kiégés
komplex értelmezése
és prevenció
lehetőségei a
pedagóguspályán. In:
Illésné Kovács Mária
(Szerk.): *Docere et
movere*. Miskolc: ME
BTK.

[8] Gáspár et al.
(2006): *A személyiség
belső feltételeinek
és stabilitásának
alakulása
pályaszocializáció
függvényében*.
Budapest: OTKA.

[9] Klein Sándor: *A
tanár mint a tanulók
személyiségfejlődésé-
nek serkentője*.
Szeged: Juhász Gyula
Főiskola.

- are able to responsibly moderate the training process based on experiential learning, to see through the group dynamic processes.
- know the application possibilities of the project, features, advantages and difficulties.
- are able to apply the project methodology, plan a project, facilitate and monitor the ongoing processes of the project.
- know the evaluation methods tailored to the cooperative techniques, able to conduct evaluations suited to cooperative techniques.

The approach and methodology repertoire offered is fully aligned to the specific nature of the Y- and Z-generations, thus creating an opportunity to increase the effectiveness of education. In the same time, the teacher, in order to take advantage of this opportunity, needs to become more suitable as person (too) to faithfully represent this approach (values). To facilitate this, we developed the Burnout prevention - Teacher's resilience strengthening - a two-day course.

The training is based on the assumption that young people who live a total, open and creative life can be educated only by teachers who live a total, open and creative life. "The education system is only as good as the teachers who constitutes it", that is the most important element of the education system is a good teacher. [6] In light of the results of international research we can state with confidence that it is less important what the teacher teaches, is more important how he/she makes it. This also applies to the professional and methodological readiness of teachers, but also to their state of mind when they do the job. The previously described new role of teachers requires empathy, flexibility and openness. However, it is not primarily a matter of decision, intentions or „standard” methods issue, but rather depends on the state of mind of the teacher.

What state of mind are the teachers? Based on foreign studies 60–70% of European teachers suffer from long-term stress, 30% from Burnout-syndrome. [7] Burnout primarily threatens younger teachers (24–40 years) and among them the attrition rate is very high (30–40%). [8]

The long-term stress induced burnout syndrome is characterised by negative attitudes towards their person, work, others and by the loss of empathy for others. The teacher therefore will be unable to create an accepting and inspiring classroom atmosphere in which there is freedom to make mistakes, to learn from mistakes and where it is a pleasure to develop. Referring to Carl Rogers Klein claims that (1984), [9] the most important elements of good teaching attitude are the congruence and acceptance, as well as the empathy, through which the teacher perceives the processes in the student. A busy or burnt out teacher is unable to do so.

One of the preconditions of methodological renewal is the development of the teachers' resilience (psychological resistance) and their support in the effective implementation of the new role of teachers in higher education.

As a result of the resilience training the participating teachers return to education armed with increased awareness and a broader toolkit. This is an important but not

sufficient step towards the creation of mental health in schools. After the completion of the resilience training, participants have all the knowledge of effective intervention techniques in respect of which they are able, on their own or with the involvement of professionals, to strengthen their psychological resilience, prevent burnout or to reverse the burnout process.

Accordingly, the first training includes the following topics:

- The trilogy of the mind.
- Stress – distress – subjective stressors and burnout. The hallmark of burnout phases and areas. Self-diagnosis.
- Values, beliefs, attitudes, behaviour.
- Emotion–attitude–behaviour. Emotion-focused coping.
- Resources and skills.
- Identifying maladaptive behaviour patterns.
- Salutogenesis-concept, sense of coherence and resilience.
- Stress and stress management. Overview: problem-focused and emotion-focused coping strategies.
- Resilience and resilient behaviour.
- Stress management and emotional control.

After completion of the training the participant teacher:

- is able to consciously identify at physical, emotional, cognitive and interpersonal level early symptoms of burnout (self-diagnosis),
- is able to identify their own – work – self-limiting beliefs,
- has the ability to identify their maladaptive behaviours,
- has the ability to recognise and identify the resources that will help effectively manage the challenge of the work,
- is aware of problem-focused and emotion-focused stress management techniques, and is able to select and successfully apply the technique best suited to the personality and situation,
- knows the theory of salutogenesis and is able to apply it in relation with his own life and the role of teacher,
- is familiar with the concept of resilience, and the ability to interpret it in conjunction with their own behaviours,
- is familiar with the resilient patterns of behaviour and ability to identify those that have been successfully applied,
- has the ability to identify and define the skills and competencies that you need to develop in order to strengthen resilience,
- has the ability to recognise and identify the skills and competencies that are required to develop with professional help.

SUB-PROJECT 4.: STRENGTHENING STUDENT MOTIVATION

Involving students in talent development programmes plays a prominent role in the reduction of dropout. Joining remedial and talent development programs is voluntary, but they must be available and accessible for all students. Members of the Student Union, managers of the Colleges for Advanced Studies and teaching staff who can promote the opportunities offered by the programme during their encounters with students play an important role in the information process.

The three most important institutions dealing with talent management at the University of Dunaújváros are the Talent Development Council, the students scientific circles and the Colleges for Advanced Studies. The Talent Development Council is a proposing, consulting and audit body, which defines the concept of talent development, and which, after having analysed the results of the activity, formulates recommendations to make it more efficient. The students scientific circle brings together students conducting scientific research next to the University research staff. The Colleges for Advanced Studies are organizations based on self-activity and self-governance, which support the talent management of students with outstanding abilities.

At the basis of their activities are the high level professional training outlined in the vocational programme and the individual research managed and supported by the supervisors. To these activities belong lectures and courses reflecting the research themes in line with the latest scientific results. The Colleges for Advanced Studies have their own organizational and operational regulations, work plans and financial framework.

The relationship between the student and the mentor teacher is crucial from the point of view of professional and scientific work. The goal is to engage a greater number of students in scientific work and research projects as a result of the experience they have gained in Colleges for Advanced Studies. It is very important that students' scientific activities lead to publications. To achieve this, there is a need for moral recognition of both student and mentor, as well as their financial stimulation.

As a result of the research the following recommendations were made for the development of the talent management programme:

- The introduction of a standard confirmation form is necessary in order to certify activity carried out in the Talent Development Programme.
- On the model of taking into consideration work experience, activity in the College for Advanced Studies should be included in the evaluation of the student, based on the consultant's/mentor's proposal.
- Industrial partners should be involved in the talent management process, and with the help of this students should be given a monthly scholarship.
- Integration of students into research tasks and publishing activities should be strengthened.
- Opportunities must be given to invite outstanding lecturers, in order to strengthen students' motivation.
- More students engaged in correspondence training should be involved in the programme.
- More opportunities should be provided to present the career of those involved in talent development.
- Students who achieved outstanding results in the National Scientific Students' Associations Conference (OTDK), should be eligible for exemption from defending their dissertation.
- More talented students must be urged to participate in scientific conferences.
- Students with outstanding performance in the talent development programme should be provided a personalized curriculum.

- Students who achieved results in several forums, led by consultants, should be given the possibility to access certain amounts, which may be used for financing publications, participation in conferences and purchase of assets.
- Consultants of students with outstanding performance should be provided moral and material recognition and accelerated promotion opportunities (e.g.: support of the application for a position of university professor).
- It must be ensured that the consultant who achieves more results with their students (competition results, joint publications, etc.), depending on the results, receives more funding. The fund should not primarily provide wage payment, but the joint research with the student and publishing the results.
- Mentors have a crucial role, thus they need to be trained and encouraged to integrate new research findings in their daily work.
- Mentors should have reduced working hours.
- Greater emphasis should be placed on graduates' lectures and publication of their own research findings.

Strengthening relationships with high schools in the area of the given institution may help conscious further education, and thus reduce the dropout rate.

As a result of our research, the following recommendations were formulated:

- Organization of open days. The programmes have proved popular among high school students as well as students admitted to higher education institutions.
- Organization of other informative and career orientation events for students from any part of the country, e.g. Researchers' Night, Girls' Day, Open Labs.
- Delegation of trained instructors and senior students to high schools. The purpose of this is to provide information (within the framework of form classes or within programmes organized by high schools), to support career choices as well as to present the right way of preparation for higher education and the expectations of higher education institutions. This year it took place in 48 high schools with the participation of 50 instructors.
- Organization of preparatory courses for 11–12th grade students on subjects existing in the training programmes of institutions of higher education. The preparatory course prepares students for the final exam, too, and strives to develop a secure knowledge base to students preparing for the particular area of expertise. The preparatory course may be extended to online surfaces, in the form of distance learning. Secondary school teachers may also be involved in the preparatory courses for the final exam.
- Joining the Talent Passport programme. The purpose of the programme is to ensure that talented young people, who had been identified during their high school studies and admitted to higher education, have the chance from the very beginning of their higher education to participate in scientific student activities, so that higher education institutions can easily identify these talents.
- Organization of a parental forum, prior to the beginning of the training, for the families of students admitted. It aims at informing parents about what their children can expect during higher education, about the conditions for the successful progress, statutory provisions and the tasks and responsibilities of the family in helping their children.

- Organization of educational competitions. Organization of educational competitions for the high schools located in the area. The first round of the contest may be carried out online, which may increase the number of students involved. The finals can take place in higher education institutions, which may result in the promotion of these institutions.
- Holding extraordinary classes (e.g. physics, informatics, chemistry, etc.) in higher education institutions and in case of more distant high schools holding off-site unconventional classes. In case of high schools, the topics and dates are prearranged and connected to their instructional materials.
- Organizing joint talent development programmes (Students' Scientific Conference (TDK), Talent Day). High school students already involved in research programmes and those interested in certain disciplines of science should be invited to the Students' Scientific Conference, which is organized annually by the institutions of higher education. If they are interested, they should also be involved in the research programmes of universities and colleges.
- Members of the Colleges for Advanced Studies functioning in institutions of higher education or representatives of the Students Unions should contact the Students' Council (DÖK) and organize together trips and leisure time activities (film club, pop concerts, etc.).
- Joint conferences to be held in institutions of higher education with attendance of high school teachers.
- Organization of a Summer University based on the good practice of the University of Szeged.

For the successful implementation of the programmes, there is a need for the exact formulation of the opportunities offered by higher education institutions, as well as the conclusion of bilateral cooperation agreements and the assignment of concrete contact people. Enhancing contacts may result in a more conscious choice of institution and specialization in the long run. This would reduce the dropout rate, which is a problem of many higher education institutions, and the number of waivers (students changing specialization or institution), and may increase students motivation during the training.

SUB-PROJECT 5: MEASUREMENTS AND RESEARCH

The research team of the sub-project Measurements and research undertook the task to explore different aspects of the factors leading to student success both from teachers' and students' side. Our recommendations to other higher education institutions regarding investigations for supporting student success are the following: The core of student success are the essential learning competencies. The different approaches to competencies in the available literature can be found in our study summarizing the results of the project. However, our aim was not the compilation of a theoretical summary, but rather working with the most acceptable descriptions.

In our work we tried to examine two large groups of competencies, and for this we formulate suggestions to those colleagues who are developing adequate assessment tools in their own field to predict students learning success. According to the usual categorization of competencies, the two major groups are the general, in our study the basic and key competencies, as well as the professional, in our interpretation the subject knowledge competencies. For the study of primary and general competencies we selected the HIERD. In its knowledge repositories there are the key competencies for lifelong learning, and these served as the basis of our investigations. Of course, one can rely on other lists of competencies, moreover, these lists can be expanded as well.

What is worth finding out from our teaching staff?

We recommended that by interviewing teachers one assesses the basic and key competencies that are important in their opinion for successful studies in the given institution, faculty and specialization. The importance of these can vary by specialization and they may also have different emphases, for example cultural and mathematical, natural science and technological competencies in humanities and technical training.

The essence of the information to be acquired would be the level of importance that teachers attach to the various areas of competence. If we use questions which indicate the location of the given competence needed for successful learning on the teacher's priority scale, and simultaneously give them the opportunity to judge the level of these competencies their students have in general, we can acquire important information of teachers' expectations.

The results of this investigation may contribute to the study of students' competencies from two sides:

On the one hand they provide guidance regarding the types of competencies on which emphasis should be placed among students from the point of view of teachers' expectations, on the other hand, we can find out how teachers feel about the level of their students' basic and key competencies in general.

In the fields where teaching staff do not find the level of their students' competencies appropriate or they find it too low, should be organized targeted improvements, for example training on learning techniques.

Some expectations regarding competencies and the estimation of students' level inevitably influence prejudices that teachers may have, but they also help to adapt the structure of curriculum and the teaching methods to students' presumed level of competence.

The 'sensitization' of teaching staff and their preparation according to students' presumed level as base of instructional design enhances the learning success and leads to the decline in the dropout rate.

We also suggest that investigation carried out by the institution (faculty and specialization) should also include whether teachers experienced in recent years any changes in the attributes and attitudes necessary for successful learning. If participants in the study indicate too many negative changes, it would be useful to organize for them such training that helps in the management of the changed student characteristics.

For the investigation of the competencies belonging to the area of expertise we suggest the high school requirements as a starting point. If an advanced level secondary school leaving certificate is mandatory when entering higher education, teaching staff may decide on which of the graduation requirements can be considered as important foundation for the subjects they teach and on students' level of these competencies. This information can serve as a starting point when designing catching-up vocational training courses, but also when examining students' prior professional knowledge.

Our students' characteristics – signs of success and failure

To reduce student dropout and to complete successful studies during an optimal time, it is important that we obtain such information about our students, which contribute to the establishment of a well-functioning support system. There are national efforts to investigate students who enter higher education. These provide us with information not only for the successful preparation of studies, but they will also examine the added value of the institution and the studies.

As each student will participate in the national assessment of competencies, our recommendations are based on this fact and we also recommend additional investigations.

Investigations conducted among students should complement the data and results of the future national assessment of competencies with students' self-reflexion, based on their goals and performances (e.g. advanced level secondary school leaving certificate, language certificate).

In students' investigations can also be included issues related to learning abilities, for example understanding professional lectures, individual processing of study materials in Hungarian and foreign languages, etc., but it is also worth examining to which extent students prepare to successfully finish their studies in optimal time (thesis, language exam, exams passed in due time, etc.). In addition to information directly related to learning we have also examined a number of external aspects, such as the financial support for learning and those problems that as external factors might hinder student success.

The available literature makes reference to the importance of students' incorporation in the institution, thus making friends, finding a mate and entertainment can also be important in avoiding dropout. Thus, investigations among students may also include these issues.

External problems, which are difficult to identify, such as material support for studies or the lack of it, are important pieces of information in order to avoid dropout and to support positive outcome.

The questionnaire of our pilot study included an indicative analysis of a selection of key competencies, such as observation of reading comprehension performance in journalistic texts, tasks requiring mathematical and logical thinking and problem solving.

As a new examination criteria we tried to explore students' communication style used in keeping in touch with their teachers in some realistic-looking situations, as well as student behaviour in a specific situation, which is related to an unfair assessment of a paper (student-trainer-conflict). We thought that good communication skills and civilized conflict management contribute to student success as well.

We also recommend, that in the competence areas considered the most important by teachers, additional tests to the national measurements should be done. Professional competence tests are also very useful when entering higher education, especially for organizing remedial courses among students.

We hope that the investigations to be carried out among staff and students, adaptive to the characteristics of institutions, will contribute to the increase in the number of people who successfully acquire qualifications in higher education.

SUB-PROJECT 6: COUNSELLING IN HIGHER EDUCATION

The HÖÖK–FETA sub-project collected data related to the fields of counselling in higher education, which has resulted not only in the presentation of the overall situation, but based on them, it also elaborated proposals. Collecting these development opportunities we can conclude that due to the several focus areas of the studies we can distinguish between comprehensive and specific proposals. The overall development trends concern in each case the whole higher education counselling, which means both the horizontal and the vertical structure, while the specific proposals primarily concern some issues or areas related to counselling and considered a priority. Focusing on the proposals the work of the sub-projects are blending together, thus in the description, apart from the area division approach to be found in the studies, the results have been re-grouped according to the goals and the tasks to be carried out.

Comprehensive proposals

a. Clarification of the organizational, funding and quality assurance background of life counselling in higher education

The three dimensions included in the proposal are closely related to each other. The most significant problem is the disparity between supply and demand among higher education institutions. This manifests either in extreme overload and long waiting lists, or in other cases the counsellor's identifiability is also questionable. Therefore, we could experience at the same time the lack of information about the student community service or the complete lack of the service itself, while in other cases the struggle of offices with the insufficient capacity, being unable to satisfy the excessive interest.

In order to overcome the obstacles institutions should provide space for counselling offices, so that they can reach students, give them information about the purpose and functioning of counselling. It should also be guaranteed that in parallel with the growing demand there is a possibility to increase the capacity of the service as well, while maintaining its quality.

To achieve this, three things are needed:

- stable organizational positions, where the organization is clearly visible to the institutional units and students as well.
- stable, expandable, financial background, which can support the service of the growing number of those interested.
- clear regulations regarding the qualifications needed for working in the domain of life coaching and counselling.

Due to student mobility between institutions, besides the institutional guidance a specialization orientation is also recommended.

b. The development of professional support for people working in higher education counselling (client registration and monitoring system, training, supervision)

Another important part of the effective support of counsellors' work is to provide such opportunities for them which would increase the success of their work with clients.

In the thesis sentence above we highlighted three things, which cover three broader dimensions. We can support the progress in client administration. We suggest doing this by using a unified monitoring system, which, with the authorization levels needed, can safely lead clients' way and is able to provide feedback on counsellors' effectiveness.

In addition to reducing the administrative burden, another priority area is to provide professional development. The circle of obstacles and difficulties described by students is constantly changing, at the same time such national and international good examples appear, which can offer an effective response to the problems they are coping with. To increase efficiency, we provide through training the most appropriate means for our counsellors to be able to deal with current student problems.

The third area is to ensure counsellors' proper mental health, with the help of case discussions and supervision occasions.

All three types of support can increase aid effectiveness. However, organizing them is a costly task, which in many cases, due to considerable economies of scale, would require joining forces with other institutions.

Therefore, our proposal contains the establishment of a central body, which, by minimizing unit costs, is able to provide the support tools presented above.

c. Data-based planning for supporting student success

Notwithstanding the area of counselling, we can say that in higher education there is a major shortage of soft data. The administrative databases are not able to provide information on the social and material background. However, the primary causes of dropout can be detected in these background characteristics. Therefore, for the application of the planned interventions it is necessary that we have information related to these areas as well. The methodological background of this has been described in detail in the study. This description has warned us that retrospective surveys, due to the unintentionally deceptive student flashbacks, are not able to provide adequate quality of the data, thus one needs to rely on the methodology of panel data collection. Carrying this out can be identified as a sectoral task, because its costs and needs for human resources experts are high.

Specific proposals

a. Involvement of peer groups in the guidance of students who need help

The data collection proved that in the 29 institutions investigated there are many different kinds of peer groups. Their common feature is that all of them carry out their activities embedded in the student community.

Other institutional units would not be able to ensure this embeddedness, and their reproducibility is also questionable, since they are essentially bottom-up, self-organized groups. At the same time, it can also be generally said that they gladly help their community, so we can consider their members as students able to take responsibility. Thanks to the peer interactions well-informed, trained peer helpers, recognizing their peers' problems, may be able to guide them to the appropriate service, which simultaneously supports maximizing the capacity utilisation of institutional units, and impedes student dropout by sending them to the place of problem solving. In order that this system can work as well as possible, there is a need for peer groups and their preparation within the institution. One part of it is institution-specific, because organizations and peer groups also differ from each other, while another part is universal, as the appropriate reaction to problems is independent of institutions. Therefore, on the basis of the results, we recommend the organization of awareness raising courses for peer groups open to this, both at institutional and central level.

b. Employment of higher education counsellors to preserve employees' mental health

Research results have shown that the employees of the institutions, as phenomena directly connected to students, may play an important role in student dropout. The study dealing with supervision showed that

many higher education employees, from teaching to administrative staff, feel that the workload generated by interpersonal interactions is burdensome. In the long run this may lead to burnout, decline in their attitude towards work, which permeating students' circle can lead to dissatisfaction and misunderstandings. Therefore, and based on the needs detected through data collection, there is a need for the support of employees working in the field of human services and having frequent interactions with students. Thus, a satisfactory conclusion of conflicts, a constructive management of student problems and their successful solution can be achieved. It is important for teachers as well to learn how to react to the fast-changing generations' differences. During the implementation it must be pointed out that for this task an external expert must be hired, who does not advise students, but supports employees. This will guarantee the avoidance of double roles, and that the student service capacity is not going to decline.

The next phase of HASIT^{DUE}

A significant section of the HASIT^{DUE} project is completed, however the work processes have not come to an end, as trusting in the continuation of the project, we intend to carry on with the programme in our own institution, and we also support its introduction into other higher education institutions.

In the next phase of the project the HASIT^{DUE} system, which was developed in the first phase of the project, is going to be introduced at the University of Dunaújváros. This means the following:

- The introduction of the monitoring system (HASIT^{DUE}–AVATAR programme), its „live testing”, and further development (further development of the system: graphic development, extension of functionalities, compatibility with other systems used in higher education, data filtering and data conversion development, development of Moodle, etc.).
- Development of a vocational mentoring system (transformation of the vocational mentoring system, providing training programmes for mentors, remuneration for vocational mentoring work)
- Trainers' development: „HASIT instructors” (organization of training sessions for teachers, burnout of „experienced” teaching staff – burnout training courses, methodological training courses, coaching)
- Strengthening student motivation (introduction of elements strengthening and devices supporting student motivation)
- Introduction, evaluation and further development of surveys and input tests (application and evaluation of surveys and input tests laid down in the HASIT^{DUE} KIT; preparation of questionnaires and methodological materials; further development, e.g. planning and testing of the timetable and methodology of pre-surveys and measurements concerning entire institutions.)
- Investigation of special issues and areas related to student dropout (examination of foreign students' dropout; examination of disadvantaged students' dropout, examination of the effect of early labour market absorption of students on dropout)
- Further development of the HASIT^{DUE} KIT
- definition of the activity package, compilation of schedule, etc., in the selected institutions of higher education, based on the HASIT^{DUE} KIT, as defined in section (2).

Then we wish to take forward the results of the project, i.e. to further develop the modules of the HASIT^{DUE} modell/system and to customize them according to the needs of other higher education institutions, where, the new institutional versions are going to be tested and prepared for being introduced.

Reducing dropouts in higher education is to be treated as a priority. To achieve this goal, the further development of the HASIT-project launched at the University of Dunaújváros may constitute a good basis for other Hungarian higher education institutions as well.

The priority of the planned improvements is to induce a qualitative and not a quantitative change, with the goals we wish to achieve and which are fully supported by the elements of the project.