

Ifjúságkutatás és tanácsadás

A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai

FETA Könyvek 6.



Ifjúságkutatás és tanácsadás

A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai

Szerkesztette:
Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznay Sándor

FETA Könyvek 6.
Budapest, 2011

Szerkesztette: Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor

Szakmai lektor: Takács Ildikó

Olvasószerkesztő: Skaliczki Orsolya

Tördelőszerkesztő: Kerülő Tünde

A kiadvány a Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával jöhetett létre.



ISSN 1788-9863

ISBN 978-963-88170-3-7

© Füzi Virág, Gaál Zsófia, Gerencsér Dóra, Kiss István, Kiss Virág Ágnes, Lisznyai Sándor, Németh Marietta, Puskás-Vajda Zsuzsa, Szenes Márta, Sebő Tamás, Takács Ildikó, Takács Rita, Tulics Helga, Vámosi Katalin, Vida Katalin

Kiadja a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület

1064 Budapest, Izabella utca 46.

Honlap: <http://www.feta.hu>

E-mail: feta@feta.hu

Telefon: (06 1) 461-2692

Felelős Kiadó: a FETA elnöke

Készült: az Onlineprint Kft.-ben.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
Vida Katalin:	
A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik.....	9
Takács Ildikó:	
A halogatás jellemzői az önjellemzésekben	29
Tulics Helga:	
Hallgatói identitás: a szerep sajátosságainak és az azonosulás háttértényezőinek vizsgálata	41
Gaál Zsófia:	
Aspirációk a fiatalkori pályafejlődés tükrében	55
Vámosi Katalin:	
Az egyetemi hallgatók pályaválasztásának vizsgálata az identitás és a megküzdési mechanizmus feltárásával	65
Lisznyai Sándor – Vida Katalin – Németh Marietta:	
Mentálhigiénés kutatás a Budapesti Corvinus Egyetemen	81
Kiss István:	
A felsőoktatási diáktanácsadás feladatai és lehetőségei a hallgatói mobilitás támogatásában	107
Puskás-Vajda Zsuzsa:	
Közös ügy: Hallgatói potenciál és intézményi kultúra az Erasmus-cserediákok sikerességének szemszögéből.....	117

Füzi Virág:

Erasmus-tréning – A külföldi ösztöndíjat nyert hallgatók sikeres beilleszkedésének és reintegrációjának segítése a tanácsadás eszközeivel.

Prevenció, felkészítés, támogatás..... 125

Szenes Márta–Sebő Tamás

Online pszichológiai tanácsadás – egy új segítő kapcsolat kezdeti tapasztalatai a Szegedi Tudományegyetemen..... 137

Kiss Virág Ágnes

Hallgatói tevékenység a külügyek terén Debrecenben 143

Gerencsér Dóra – Takács Rita:

Peer Spirit: Beszámoló a 4th Annual Peer Counselling Symposiumról..... 151

Előszó

A szerkesztők örömet szeretnénk a szakmai közösséggel is megosztani: magunk is csodálkozva konstatáljuk, hogy már a FETA Könyvek 6. kötetét sikerült „összehoznunk”. Idén e-book formában is elérhető a www.feta.hu oldalon.

A FETA könyvek sorozat jelenleg a pszichológiai tanácsadás talán legfontosabb magyarországi fóruma: mindent megtettünk azért, hogy ne szakadjon meg a folytonosság sem gazdasági, sem szakmai okokból. A tanácsadás az évek során egyre nagyobb teret foglal el a humán és egészségügyi szolgáltatások rendszerében, ugyanakkor még nagy növekedési potenciál rejlik a szemléletben: kötetünk szeretne hozzájárulni ennek további kiaknázásához.

Szerzőink senior és pályakezdő kutatók, valamint a felsőoktatási intézmények különböző színterein működő tanácsadók és kortárs segítő diákok.

A kötet ötvözi a hagyományokat és az új trendeket a tanácsadás kutatásán belül. Olyan régi, hagyományos témákat is megtalálhatunk a kötetben, mint a nagymintás mentálhigiénés kutatások Lisznai Sándor – Vida Katalin – Németh Marietta *Mentálhigiénés kutatás a Budapesti Corvinus Egyetemen* című cikkében, a pályaválasztási helyzet kutatása Vámosi Katalin *Az egyetemi hallgatók pályaválasztásának vizsgálata, az identitás és a megküzdési mechanizmus feltárásával* című tanulmányában. Takács Ildikó új megközelítésben értekezik az által évek óta kutatott halogatás témában: *A halogatás jellemzői az önjellemzésekben*, és a klasszikus fiatalság-kutatást mutatja be Gaál Zsófia *Aspirációk a fiatalkori pályafejlődés tükrében* című anyagában, valamint Tulics Helga *Hallgatói identitás: a szerep sajátosságainak és az azonosulás háttértényezőinek vizsgálata* című tanulmányában is. Kötetünkben az újdonságot a mobilitás kríziseinek vizsgálatai jelentik. Fontos elem ebben, hogy a mobilitás nem egyirányú folyamatként jelenik meg, mint a kulturális sokk kutatásaiban például, hanem egy komplex, többtényezős, bio-pszicho-szociális rendszerben megvalósuló/kialakuló jelenségként. Ebbe a témába illenek Vida Katalin *A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik*, Kiss István *A felsőoktatási diáktanácsadás feladatai és lehetőségei a hallgatói mobilitás támogatásában*, és Puskás-Vajda Zsuzsa *Közös ügy: Hallgatói potenciál és intézményi kultúra az Erasmus cserediákok sikerességének szemszögéből* című tanulmányai. A mobilitási krízisek segítésében (is) jól használható a Füzi Virág

Erasmus tréning – A külföldi ösztöndíjat nyert hallgatók sikeres beilleszkedésének és reintegrációjának segítése a tanácsadás eszközeivel. Prevenció, felkészítés, támogatás, valamint a Szenes Márta és Sebő Tamás Online pszichológiai tanácsadás—egy új segítő kapcsolat kezdeti tapasztalatai a Szegedi Tudományegyetemen által ismertetett tanácsadási módszer és tapasztalat.

A kötet legvégén Takács Rita és Gerencsér Dóra *Peer Spirit: Beszámoló a 4th Annual Peer Counselling Symposiumról* nemzetközi kitekintésben ismerteti a kortárs mozgá-
lom egyre kidolgozottabb és elismertebb módszereit. A hazai példát Kiss Virág Ágnes *Hallgatói tevékenység a külügyek terén Debrecenben* mutatja be.

A szerkesztők

Budapest, 2011 szeptembere

A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik

ÉLETKORI SAJÁTOSSÁGOK

A 2000-es évektől az angolszász irodalomban új fogalom jelent meg a 18–25 éves korig tartó életszakasz leírására. Jeffrey Jensen Arnett 2000-ben publikált cikkében megalkotta az „emerging adulthood” kifejezést, határozottan érvelve amellett, hogy a mai fiatal generáció életében egy új életszakasz jelent meg, amely sem serdülőkor („adolescence”), sem a fiatal felnőttkor („young adulthood”) terminussal nem ragadható meg teljesen (Arnett, 2000). Ez az ún. „emerging adulthood” szakasza, amely fogalom – első publikálása óta – széles körben vált fejlődépszichológusok kutatásának tárgyává, több száz vizsgálatot inspirálva (Arnett, 2005). Lisznyai alapján készülődő felnőttiségnek (Lisznyai, 2010) vagy kezdődő felnőttkornak fordíthatnánk. Arnett a napjainkban virágkorát élő pozitív pszichológia felfogásának megfelelően a lehetőségek pozitív hatásával érvel (Arnett, 2000, 2001, 2005, 2010) és megkérdőjelezi, hogy a korszak komoly krízist jelentene (Arnett személyes közlése, idézi Von Rohr, 2005). Ezzel szemben a következőkben ismertetett egyéb szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a komoly életfeladatok sikeres megoldása megterhelő lehet a XXI. századi fiatalok számára, és ez különösen igaz az egyetemről a munka világába történő váltás 1-2 éves időszakára. A 2000-es évek elején egy másik, új fogalom is megjelent, amely igyekezett megragadni azt az életszakasz váltással járó krízist, amellyel a kezdődő felnőttkorban lévő fiatalok szembesülnek. Ez az ún. „quarterlife crisis”.

MI A KAPUNYITÁSI PÁNIK? DEFINÍCIÓS NEHÉZSÉGEK

A „quarterlife crisis” fogalma (Alexandra Robbins és Abby Wilner, 2001) a kapuzárási pánik kifejezés mintájára – a frappáns „kapunyitási pánik”¹ kifejezés honosodott

¹ A „quarterlife crisis” magyar fordítására – a kapuzárási pánik kifejezés mintájára – a frappáns „kapunyitási pánik” kifejezés honosodott meg. Habár a kifejezésekben megjelenő „kapu” szimbolika találó

meg. Ahogyan könyvük első fejezetében írják, a médiában régóta ismert fogalom a negyven-ötvenéveseket sújtó életközépi krízis, az elmúlt félévszázadban rengeteg kutatás és tanulmány készült, hogy megértsük az ún. „midlife crisis” jelenségét, de a szerzők szerint vajmi kevés figyelem fordult korábban a közbeszédben a más életszakasz-váltást kísérő krízisekre.²

A pontos definíció hiányából fakadóan a kapunyitási pánik meghatározására jellemzően egy másik életciklus váltás, a kapuzárási pánik fogalmát hívják segítségül, és ennek a már tudományosan elfogadott fogalomnak a segítségével definiálják az életkezdesi krízist (Robbins & Wilner, 2001; Thorspecken, 2005; Tauzel, 2007). Azonban míg a kapuzárási pánik egyik kulcs tényezője a stabilitástól és lezártul lehetőségektől való szorongás, a veszteségek megjelenésére és az idő múlására való rádőbbenés (Bagdy, 2005), addig a kapunyitási krízis jellemzője a túl sok lehetőség kiszámíthatatlansága, megjósolhatatlansága, az állandó változás és a döntési helyzetek sora okozta sebezhetőség érzése, illetve a huszonévesekben szakadatlanul megkérdőjeleződő identitásuk és a karrierválasztásuk (Robbins & Wilner, 2001).

Míg a kapuzárási pánik jelenségének megfogalmazása a hatvanas években történt meg, és bizonyos kutatások szerint jelen korunkban és más kultúrákban is megfigyelhető,³ a kapunyitási pánik Robbins és Wilner szerint különösen a mai huszonéves fiatalokat jellemzi (ez az ún. Y Generáció). Az oktatásban eltöltött évek alatt a célok, a követelmények és a visszajelzések egyértelmű rendszerében kellett a fiataloknak eligazodniuk. Azonban a munka világába valamint a felnőttkorba lépéssel a fiatalok életében komoly döntési helyzetek jelennek meg a karrierválasztással, az életmóddal és a finansziális kérdésekkel kapcsolatban, amelyekre már nincsenek olyan egyértelmű válaszok és kitaposott ösvények, mint szüleik idejében voltak. Emellett lehetséges, hogy a verseny értéken alapuló nyugati társadalmakban a fiatalok úgy érzik, hogy keményebben kell dolgozniuk, mint valaha, hogy kiemelkedjenek társaik közül (ezért a teljesítményvágy és a kortársakkal való összehasonlítás a szerző szerint integráns részét képezik a kapunyitási pániknak) (Robbins & Wilner, 2001).

módon ragadja meg ahogyan az egyén huszonévesen szembesül a felnőtt világba való „belépéssel”, illetve az élete delén az addig végtelennek tűnő lehetőségek lezárultával, tanulmányomban amellet érvelek, hogy a „pánik” kifejezés eltérő szakmai jelentéstartalma miatt nem a legszerencsésebb elnevezés. A krízis eriksoni értelemben vett fogalma pontosabban írja le az életszakaszváltással járó „fordulópontot, sorsdöntő életszakaszt, az alkotóerő és/vagy a meghasonlottság forrását, amely a nagyfokú sérülékenység, de az óriási fejlődési lehetőségek időszaka is egyben” (Révész, 2007, 228).

² Ezt mutatja az is, hogy Osváth és munkatársainak a krízisről szóló összefoglaló tankönyvében külön fejezet szól a serdülőkori és az életközépi krízisről, azonban a kapunyitási pánik jelenségét nem említik (Osváth, Csürke, Árkovits & Vörös, 2009).

³ A kapuzárási pánik kultúrközi vizsgálatait heves vita övezi, a szakirodalomban bizonyos szerzők annak kultúrafüggetlenségéről beszélnek, míg más kutatások szerint, habár lehetnek az életciklus váltásnak nehézségei, az nem közelíti meg a krízis szintjét (Bagdy, 2005).

Robbins és Wilner szerint (2001) a kapunyitási krízis egyfajta szorongással, enyhe depresszióval, reménytelenséggel, elveszettséggel és bizonytalanság érzésével jár. A következőkben áttekintem, hogy milyen empirikus kísérletek történtek az állítás igazolására (vagy éppen cáfolására).

NEMZETKÖZI KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Érdekes jelenség, hogy az angolszász szakirodalomban a szűk értelemben vett tudományos diskurzus alig használja a „quarterlife crisis” kifejezést (a tudományos folyóiratok keresőiben alig egy-két találat akad rájuk) és úgy tűnik, hogy a kifejezés – az eltelt tíz év ellenére – mind a mai napig megmaradt a népszerűsítő pszichológia területén. Lehetséges, hogy ennek egyrészt az az oka, hogy a „crisis” fogalom túlzottan negatívan hat a napjainkban mindinkább teret nyerő pozitív pszichológia tükrében, másrészt a fogalom talán túlságosan kötődik a népszerűsítő pszichológia területéhez, ezért nem szívesen használja a szűk értelemben vett tudományos diskurzus. A kifejezés negligálása azonban – a kapuzárási pánik mintájára – talán változik az elkövetkezendő években. Az a pár vizsgálat, amely címében is a „quarterlife crisis” fogalmát igyekszik megragadni, jellemzően kvalitatív vizsgálat, és az interjú módszerét használják (ahogyan az eredeti könyvükben is Robbins és Wilner, illetve más szerzők, mint például Tauzel, 2007; Koevoets, 2010). A vizsgálatoknak a hátránya, hogy kevés elemszámmal dolgoznak, így nehezen vonhatóak le belőlük következtetések *általában* a huszonévesekre vonatkozóan.⁴

A fiatalok szorongási szintjének a vizsgálata azonban korántsem új a pszichológiai (és különösen a tanácsadással kapcsolatos) vizsgálatokban, azonban annak leírására a „transition to adulthood” fogalmát használják a szorongás, a depresszió vagy az identitás-válság kifejezésekkel együtt.

A fiatalok szorongás és depresszió szintjének kvantitatív vizsgálati eredményei vegyes képet mutatnak. Néhány tanulmány szerint a depresszió szintje nem változik a serdülőkor és felnőttkor között (Birmaher & Ryan, 1996; Fergusson & Woodward, 2002; idézi Salmela-Aro, Aunola, & Nurmi, 2008), míg más szerzők szerint a huszonévesek 62%-a számolt be a depresszió jeleiről, és 91%-uk mutatta az általános szorongás jeleit (Robbins & Wilner 2004; idézi Thorspecken, 2005). Más szerzők szerint, például Radloff (1991; idézi Salmela-Aro és mtsai, 2008) eredményei szerint a depresszív tünetek emelkednek 13 és 15 éves kor között, 17–18 éves korban érik el a csúcspontot, majd a felnőttkorban lecsökkenek. Kifejezetten az „emerging

⁴ Koevoets (2010) vizsgálatában 12 vizsgálati személlyel készítette mélyinterjút, míg Tauzel (2007) 30 főt kérdezett a jövőbeli terveikről és geográfiai mobilitásukra vonatkozóan.

adulthood” életkorára vonatkozó kvantitatív vizsgálatok eredményei sem konzisztensek: míg Blazer and Kessler (1994) eredményei szerint 15 és 24 év között a legmagasabb a depressziós tünetek száma, addig más kutatók szerint (Galambos, Barker, & Krahn, 2006) 18 és 25 év közötti fiataloknál szignifikáns csökkenést talált a depressziós tüneteket illetően.

HAZAI VIZSGÁLATOK A KAPUNYITÁSI KRÍZISRE VONATKOZÓAN

A magyar kutatások – elsősorban szakdolgozatok – a jelenség leírásakor jellemzően Szvetelszky Zsuzsa cikkére hivatkoznak (*A kapunyitási pániktól a nagymama-elméletig*, 2005), habár a szerző csak egy pár oldalban foglalta össze Robbins és Wilner könyvének első fejezetét, ami jelzi, hogy a fogalom a magyar tudományos körökben sem honosodott még meg. A koncepció hazai helyzetére is igaz: kifejezetten a kapunyitási pánik szisztematikus leírása és tudományos kutatása még nem történt meg, habár különböző aspektusait – mint a karrier-kezdési krízis, az identitásállapot változás, a halogatás vagy az egyetemisták általános mentálhigiénés helyzete – már sokat vizsgálták.

A fogalom magyar sajátossága, hogy a kapunyitási pánik vizsgálatára történt tudományos kutatások *pályakezdési krízis* értelemben használják a fogalmat, és ennek megfelelően választanak kutatási módszereket is. A fogalom eltérő használata a korábban említett definíció hiányából fakad, így a további kutatások értékvalasztásuknak és személyes feltételezéseiknek megfelelően kezelték a fogalmat. A pályakezdési krízist vizsgáló kutatások további közös jellemzője, hogy – nem létezőn még önálló kérdőív – a jelenséget egy összetett tesztcsomaggal vagy a már létező szorongást mérő teszt módosított változatával igyekeztek vizsgálni.

A pálya-krízis vizsgálatok eredményei szerint nem találtak közvetlen módon különbséget az utolsó éves és a pályakezdő hallgatók között, míg más, közvetlen mutatókban megjelent a különbség. A választott pálya az egyik kutatásban hatással volt a szorongás mértékére, míg máshol inkább csak a szorongás módját határozta meg (Horváth, 2004; Magyar, 2009; Makai, 2004; Olasz, 2010).

A kapunyitási pánik megragadására a halogatás jelenségének leírásakor is történetek kísérletek, mivel a fontos döntésekkel együtt járó stressz egyik lehetséges kimenetele a halogatás (Takács, 2008), amely a kapunyitási pániknak mind oka, mind a következménye is lehet egyben (Robbins & Wilner, 2001). Radics (2008) eredményei szerint a három vagy annál több éve halogatók szignifikánsan depressziósabbnak bizonyultak és alacsonyabb pontszámot értek el az Életvezetési Kérdőíven, azonban nem mutatkozott szignifikáns eltérés a diszfunkcionális attitűdök és a megküzdési módok terén.

SZORONGÁS ÉS DEPRESSZIÓ SZINTJÉT VIZSGÁLÓ MENTÁLHIGIÉNÉS VIZSGÁLATOK

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) évek óta kutatja egyetemisták és főiskolások, valamint a kortárs fiatalok mentálhigiénés állapotát, egészségmagatartását és megküzdési stratégiáit. A depresszió vizsgálatára jellemzően a Beck Depresszió Kérdőív (BDI) rövidített változatát és a Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőívet (NCS) használták (Lisznyai, 2006). A 2004/2005. évben történt adatfelvétel (a Bologna-i rendszer bevezetését megelőző) eredmények szerint az NCS Kérdőíven mért depresszió pontszám az első évfolyamtól kezdve folyamatosan csökkent, majd az ötödik, utolsó évben szignifikáns módon megnövekedett (és a Beck Depresszió Kérdőíven kapott eredmények is hasonló mintázatot mutattak).

A FETA tavaly publikált, korábbi kötetében bemutatott kutatásába 575 egyetemista és nem egyetemista, 18 és 29 év közötti fiatal vontak be (Lisznyai, 2010). A Beck Depresszió Kérdőíven elért átlagos pontszámok hullámzó tendenciát mutatnak: harmadik és ötödik évfolyamon magasabb pontszámot érnek el a fiatalok. Ez valószínűleg a Bologna-i rendszer miatt van így, hiszen komolyabb teljesítményt és felelősségteljes döntéseket ebben a két időpontban kell a hallgatóknak jellemzően meghozni.

2010-ben készült egy hasonló mentálhigiénés állapotfelmérés több mint 700 hallgatóval a Budapesti Corvinus Egyetemen (lásd Lisznyai, Vida és Németh tanulmányát jelen kötetben). A vizsgálatban felmérték a diákok szorongási és depresszió szintjét, identitásállapotát, életvezetési készségeit és drogfogyasztási szokásait. Az előzetes eredmények szerint a hallgatóknál kimutatható a kapunyitási krízis jelensége az utolsó éves hallgatóknál. A Beck Depresszió Kérdőív eredményeiben a korcsoportok között szignifikáns eltérés van: a depresszió pontszáma megnő a 24–26 év közötti korcsoportban, tehát az MA szakot befejező hallgatók körében. Évfolyamonkénti bontásban, korábbi kutatáshoz hasonlóan ismét a harmadik és ötödik évfolyam hallgatói mutattak megnövekedett depresszió pontszámot. Korcsoportonkénti bontásban a 21 éveseknek és a 24–26 éveseknek szignifikánsan magasabb a szorongásszintje, emellett évfolyamonkénti bontásban ismét megjelenik a harmadik és ötödik évben kiugró pontszám mintázat. Emellett a kutatásban a szorongás szintjében nem, azonban a depresszió szintjében találtak nemi különbségeket: a fiúk szignifikánsan depressziósbabnak bizonyultak.

Kérdéses, hogy valóban beszélhetünk-e mai fiatalok esetében a kapunyitási krízis jelenségéről és ez köthető-e életkorhoz, nemhez vagy más tényezőkhez (például a szocio-ökonomiai státuszhoz). Jelen vizsgálatban kidolgoztam egy saját, a kapunyitási pánikot megragadni szándékozó kérdőívet, hogy a jelenségről és annak háttérváltozóirol pontosabb képet kaphassunk. Az itt bemutatásra kerülő kutatásban a következő hipotéziseket fogalmaztam meg.

HIPOTÉZISEK

1. Hipotézis: A kapunyitási pánik jelenségénél *nemi különbségek* vannak, a férfiak szignifikánsan jelentősebb krízist mutatnak.

2. Hipotézis: A kapunyitási pánik jelenségénél az *életkornak*, illetve az évfolyamnak megfelelő mintázat jelenik meg, mégpedig az utolsó éves (24–26 éves) hallgatókra lesz jellemzőbb a kapunyitási krízis.

3. Hipotézis: Azok a hallgatók, akik rosszabb *anyagi helyzettel* rendelkeznek, alacsonyabb kapunyitási pánikkal fognak bírni.

4. Hipotézis: Azok, akik a *barátaikkal vagy a párjukkal élnek*, kevésbé lesznek jellemezhetőek a kapunyitási krízissel, mint azok, akik a szüleikkel vagy egyedül élnek.

Nem utolsósorban jelen vizsgálat fontos célja a kapunyitási pánik jelenségét mérő önálló kérdőív kidolgozása és annak validálása.

5. Hipotézis: A kapunyitási pánik összefüggésben van a depresszióval, a szorongással és a dühvel, valamint egyenes irányú összefüggésben a moratórium és negatív irányú az elért identitás állapottal.

A VIZSGÁLAT

Kutatásom két részből állt. Az első részben kidolgoztam egy olyan kérdőívet, amely kifejezetten a kapunyitási krízis jelenségét méri. Ezért lefordítottam egy rövid, angol kérdőívet, amelyet kiegészítettem, és egy elővizsgálat keretében felvettem 30 személylyel. Ez alapján hoztam létre a végleges, 46 ítemes QLC Kérdőívet, amelyet a kutatás második felében felvettem a Marcia-Melgosa Kérdőívvel (a pálya-identitás mérésére), továbbá a Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatával (a fiatalok depresszió szintjének megragadására) és az STPI-Állapot Kérdőívvel (a vizsgálati személyek pillanatnyi szorongásszintjének felmérésére).

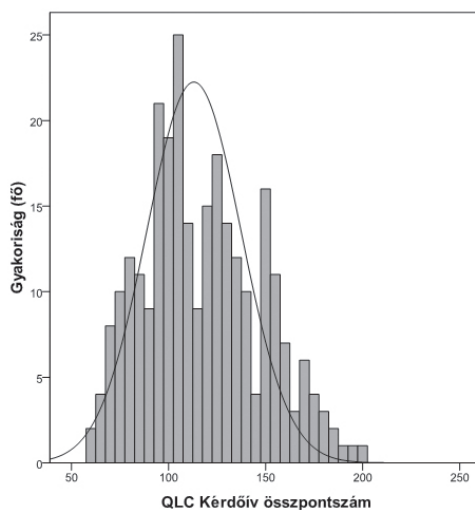
Vizsgálati személyek

A vizsgálati mintámat 272 fő, 18–26 év közötti egyetemi és főiskolai hallgató alkotta (minta átlagéletkora: 22,75 év). A kutatásban használt kérdőívcsomagot online módon tettem elérhetővé a vizsgálatban részt vevők számára.

QLC Kérdőív leíró statisztikái és a faktoranalízis eredménye

A kérdőív tehát 46 itemet (13 fordított) tartalmaz, amelyet a vizsgálati személyeknek egy 5 fokú Likert skálán kell értékelniük, hogy mennyire tartják jellemzőnek magukra.

A QLC kérdőíven elért összpontszámok eredményei normál eloszlást mutatnak:



1. ábra: A QLC Kérdőív összpontszáma normál eloszlást mutat

A kérdőív belső konzisztenciáját vizsgáló Cronbach Alfa mutató igen magas lett: 0,942.

A kérdőíven az egyes skálák vizsgálatára faktoranalízist végeztem. A faktoranalízis eredményei szerint 11 olyan komponens van, amelynek 1-nél nagyobb a saját értéke. A 11 faktor a variancia 64,41%-át magyarázza. Az első faktor ugrott ki jelentősen a többi közül, amelynek a saját értéke 14,46 és a variancia 31,81%-át magyarázza.

Az egyes faktorokra a következő tételek kerültek (dőlttel jelölve a negatív faktorsúlyú tételek):

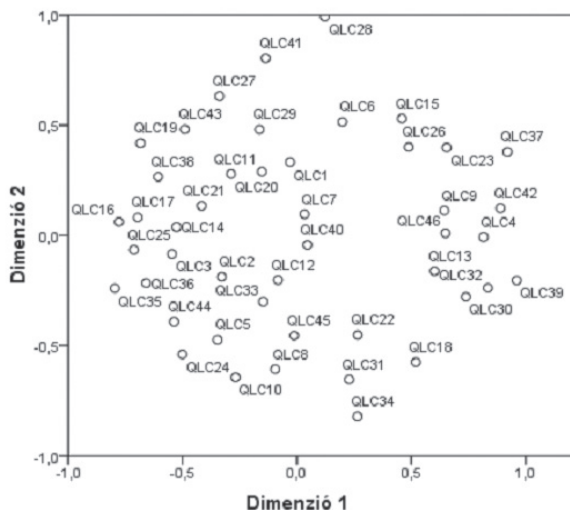
1. Faktor: Karrierkrízis	16. Úgy érzem, hogy kudarcot vallottam, mert nem tudom, mihez akarok kezdeni az életemmel.
	25. Szégyellem magam és zavarban vagyok, hogy még nem jöttem rá, mihez akarok kezdeni az életemmel.
	42. Magabiztos vagyok a pályaválasztásomat illetően. (negatívan)
	17. Elveszettnek és céltalannak érzem magamat.
	5. Aggaszt, hogy nem tudom, hogy mit akarok kezdeni az életemmel.
	14. Össze vagyok zavarodva és csalódott vagyok a karrieremmel kapcsolatban.
	3. Alulmotiváltnak és közönyösnek érzem magamat.
	13. Büszke vagyok rá, hogy már pontosan tudom, mit akarok kezdeni az életemmel. (negatívan)
	9. Úgy érzem, hogy a karrierem nagyon jó irányban halad. (negatívan)
	44. Úgy érzem, hogy annyira nehéz elhatározni, hogy mit kezdjek az életemmel, hogy hajlamos vagyok halogatni ennek eldöntését.
	30. Úgy érzem, teljes mértékben a helyemen vagyok. (negatívan)
	35. Úgy érzem, az első diplomám (master) után elsősorban azért kellene tovább tanulnom, mert nem tudom, mi mást kezdhethnék az életemmel.
	38. Úgy érzem, az életem egyáltalán nem úgy alakul, mint ahogyan elterveztem.
	10. Néha úgy érzem, hogy kifutok az időből, hogy végre eldöntsem, mivel akarok foglalkozni.
	36. Folyamatosan a jövőmön gondolkodom, és ez annyira nyomaszt, hogy a szorongás szinte pánikszerűen tör rám.
2. Faktor: Pozitív várakozás	46. Biztos vagyok benne, hogy a jövőm jobban fog alakulni, mint a legtöbb kortársamé.
	26. Lehet, hogy még nem tudom, mivel fogok később foglalkozni, de ez várakozásteli izgalommal tölt el.
	4. Úgy érzem, hogy a világ kinyílt előttem és az élet tele van fantasztikus lehetőségekkel, amik csak arra várnak, hogy felfedezzem őket.
	39. Úgy érzem, még előttem az egész, fantasztikus élet.
	23. Egyáltalán nem aggaszt a jövőm, úgyis minden a helyére fog kerülni.
	32. Elégedett vagyok az életemmel.

3. Faktor: Szorongás és alacsony önbizalom	22. Úgy érzem, túl sokat elemezgetem magamat.
	34. Úgy érzem, az önbecsülésem lehetne még mit javítani.
	7. Gyakran érzem magam szorongónak, túlterheltnak és rosszkedvűnek.
	21. Nehezen hozom meg a döntéseket, és ha meg is hozom őket, utána gyakran megbánom.
	27. Sokat aggodalmaskodom a párkapcsolatomban.
	29. Gyakran hasonlítom magam össze a kortársaimmal, és úgy érzem, hogy ők sikereesebbek nálam.
	1. Úgy érzem, hogy semmi sem nagyon rossz az életemben, de semmi sincs igazán rendben.
4. Faktor: Jövővel kapcsolatos vélekedések	45. Úgy érzem, hogy a jövőmmel kapcsolatban túl sok a kiszámíthatatlan és megjósolhatatlan faktor.
	20. Tudom, hogy mit akarok csinálni, de nem igazán sikerül megvalósítanom.
	33. A jövőmmel kapcsolatban túl sok az állandó változás, és ez gyakran tölt el aggodalommal.
5. Faktor: Döntéssel kapcsolatos aggodalmak	40. Úgy érzem, hogy túl sok a lehetőség, és egyszerűen nem tudok dönteni közöttük.
	15. Könnyen hozok döntéseket, még ha súlyos kérdésekről van is szó. (negatívan)
	12. Nyomaszt, hogy olyan súlyos döntéseket kell meghozzak, amik örökre meghatározzák az életemet.
6. Faktor: Idő múlásával kapcsolatos vélekedések	2. Életemben először érzem magam öregnek.
	19. Néha attól tartok, hogy kifutok az időből, hogy végre eldöntsem, meg akarok-e házasodni vagy akarok-e gyerekeket.
7. Faktor: Párkapcsolati aggodalom	28. Jelenleg még otthon élek a szüleimmel.
	41. Aggaszt, ha arra gondolok, hogy vajon meg fogom-e találni életem párját.
8. Faktor: Külső megfelelés	11. Attól tartok, hogy a karrierem rovására fog menni a magánéletem boldogsága.
	8. Nagy nyomás van rajtam, és mindenki azt várja, hogy csináljak „valamit” vagy legyenek „valaki”.
9. Faktor: Anyagiakkal kapcsolatos vélekedések	37. Nagyon várom már, hogy végre anyagilag függetlenné váljak a szüleimtől.
	6. Úgy érzem, hogy egy izgalmasabb életre vagyok hivatva, mint amilyet most élek.
	31. Aggaszt az anyagi helyzetem.

10. Faktor: Függs/autonómia	43. Nyomaszt a gondolat, hogy nemsokára anyagilag függetlenné kell válnom.
	24. Büntudatom van, hogy csalódást okozok másoknak (különösen a szüleimnek).
11. Faktor:	18. Nem nyugtalanít, ha éppen nincsen párkapcsolatom.

1. táblázat: A QLC Kérdőíven végzett faktoranalízis eredménye: 11 faktor és az azokra került itemek

Úgy tűnik azonban, hogy az egyes faktorok nem térnek el igazán egymástól, ha felrajzoljuk az egyes itemeket egy kétdimenziós térben, az itemek szinte egyenlő távolságban helyezkednek el (két csomópontot az ábra bal és jobb oldalán az egyenes, illetve a fordított itemek képeznek):



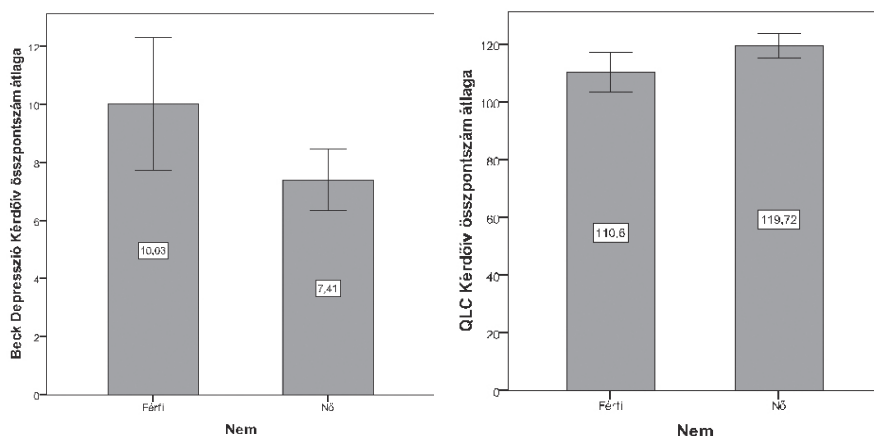
2. ábra: QLC Kérdőív itemei kétdimenziós térben

EREDMÉNYEK

Első hipotézisem a kapunyitási pánik jelenségében megjelenő nemi különbségekre vonatkozott, amely jelentős részben beigazolódott:

A teljes mintán végzett számítások alapján szignifikáns nemi különbség mutatkozott mind a kapunyitási krízis, mind a depresszió, mind a szorongás tekintetében,

azonban ezek a különbségek nem egy irányban mutattak. Mind a depresszió, mind a szorongás tekintetében a férfiak értek el magasabb pontszámot, valamint a férfiak szignifikánsan alacsonyabbat értek el a Kíváncsiság skálán. Ugyanakkor meglepő módon a kapunyitási kérdőíven a nőknek lett szignifikánsan magasabb az összpontszáma:



3. ábra – Nemi különbségek a BDI és a QLC Kérdőíven

A nemek szerinti mintabontásban további nemi különbségek jelentek meg. Nők esetében nem mutatkozott szignifikáns együttjárás a QLC Kérdőív (és faktorai) valamint a többi mérőeszköz között, azonban a *férfiak* esetében szignifikáns korrelációk jelentek meg. A QLC Kérdőív 1. Faktora, amely a „Karrierszorongás” elnevezést és a 2. Faktora, amely a „Pozitív várakozás” elnevezést kapta korrelál a Düh skálával. A kérdőív 4. Faktora, a „Jövővel kapcsolatos vélekedések” negatívan korrelál a Beck Depresszió Kérdőívvel és a Szorongás skálával (a teljes mintán végzett számításokhoz hasonlóan). Az 5. Faktor, amely a „Döntéssel kapcsolatos aggodalmak”-at tartalmazza, ami mind a Beck Depresszió Kérdőívvel, mind a Szorongás és a Düh skálákkal szignifikánsan együttjár.

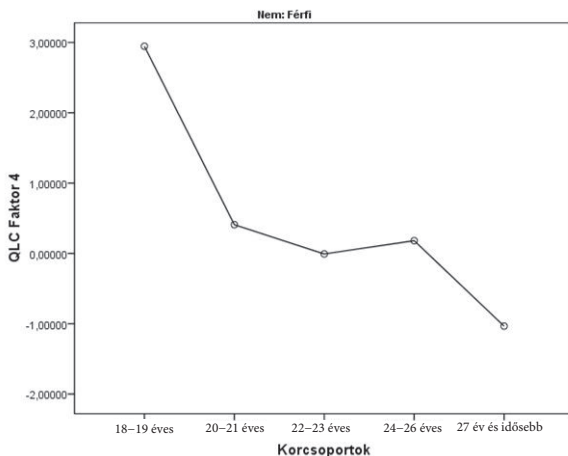
Összességében úgy tűnik, hogy a kapunyitási krízis jelenségében markáns nemi különbségek jelennek meg. Mind a depresszió, mind a szorongás tekintetében a férfiak magasabb pontszámot érnek el, ezzel szemben a nők mutatnak magasabb pontszámot a QLC Kérdőíven. Ugyanakkor csak a férfiak esetében mutatnak együttjárást a QLC Kérdőív faktorai a depresszióval, a szorongással és a dühvel. Ezek alapján úgy tűnik, hogy – legalábbis ebben a mintában – a férfiak és a nők mást értenek kapunyitási krízis alatt, és lehetséges, hogy míg a nők ezen – saját bevallásuk alapján – jobban aggódnak, a férfiak esetében ez komolyabb krízissel párosul. Lehetséges, hogy a nők jobban reflektálnak arra, hogy szoronganak az életkezdéssel kapcsolatban, azonban a nemek közötti emancipáció ellenére lehetséges, hogy a jó karrier és pénzkereseti

lehetőség megtalálásának terhe továbbra is jelentősen a férfiakat nyomasztja (vagyis továbbra is érvényben lehet a hagyományos nemi szerep, amely szerint a férfinak kell eltartania a családot). Úgy tűnik, hogy a nem jelentős szerepet játszik a kapunyitási pánik jelenségében, ebben az értelemben tehát az első hipotézis beigazolódott.

Második hipotézisemben feltételeztem, hogy a kapunyitási pánik életkor függő:

A teljes mintán végzett számítások alapján nem volt különbség se a depresszió, se a szorongás, se a kapunyitási pánik, se az identitásállapotokat felmérő kérdőíveken a korcsoport, illetve az évfolyam tekintetében.

Amennyiben a korcsoportok közötti különbséget a férfiak és a nők almintáján számoltam a férfiaknál a 4. Faktoron (Jövővel kapcsolatos vélekedések), míg a nőknél 6. (Idő múlásával kapcsolatos vélekedések) és a 7. Faktoron (Párkapcsolati aggodalmak) van $p < 0,01$ szinten szignifikáns eltérés a korcsoportok között. A férfiak esetében a Jövővel kapcsolatos vélekedések (amely, ahogyan korábban említettem negatívan függ össze a depresszióval) faktor pontszáma folyamatosan csökken a korrall, tehát ahogyan idősödnek a férfiak, lehetséges, hogy egyre inkább aggasztja őket a jövő:

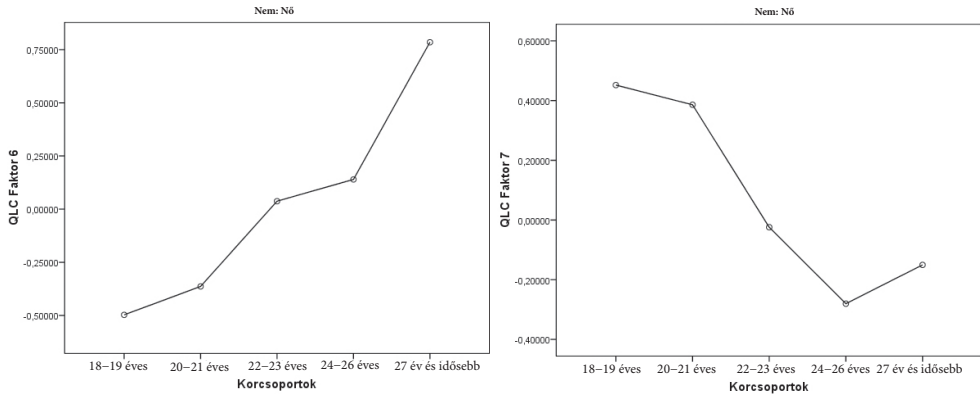


4. ábra: QLC Kérdőív 4. Faktorának eredményei korcsoportonkénti bontásban

22-23 éves

A nők esetében az Idő múlásával kapcsolatos vélekedések faktoron egyre magasabb pontszámot érnek el, és ez a különbség a 20-21 évesek és a 24-26 illetve 27 évnél idősebbek között $p < 0,05$ szinten szignifikáns. A Párkapcsolati aggodalmak faktoron a pontszámok csökkennek, majd a 27 év és annál idősebb korcsoportban ismét növekedni kezdenek. A nők almintájánál az életkor érthető módon az idővel kapcsolatos aggodalmakban játszik szerepet: ahogy egyre idősödnek a nők, egyre inkább aggód-

nak az idő múlásán, míg párkapcsolati aggodalmai csökkennek, majd újból a 27 éves vagy annál idősebb korosztályú nőket aggasztja:

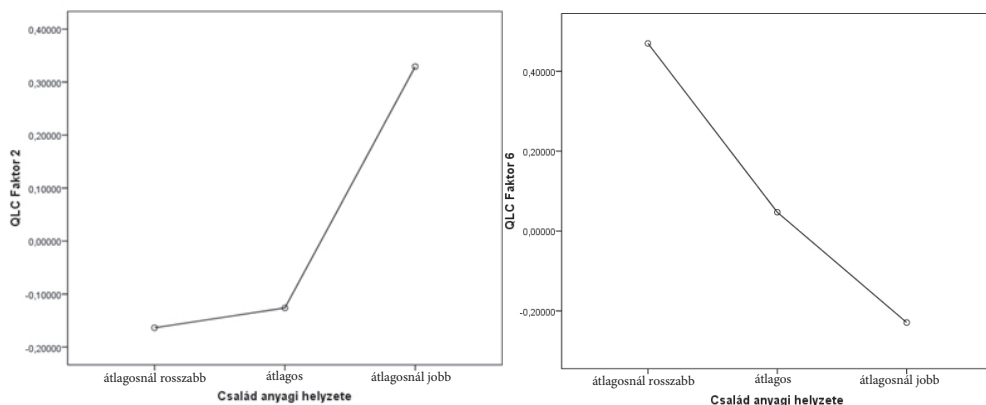


5. ábra: QLC Kérdőív 6 és 7. Faktorának eredményei korcsoporthonkénti bontásban

Az évfolyamok tekintetében nem jelent meg szignifikáns eredmény. A korcsoporthokban csak részben tűnnek fel különbségek, és úgy tűnik, hogy a nem ezt a tényezőt is jelentősen mediálja. Ebből kifolyólag az életkornak a kapunyitási pánikra történő hatását csak részben tekintem igazoltnak.

A harmadik hipotézisben a kapunyitási pánik megjelenésében továbbá a család anyagi helyzetének befolyásoló szerepét feltételeztem.

Az anyagi helyzet alapján képzett három csoport QLC Kérdőíven elért összpontszám és faktorok átlagait varianciaanalízissel hasonlítottam össze. Két faktoron lett szignifikáns különbség: a 2. Faktoron (Pozitív várakozás) és a 6. Faktoron (Idő múlásával kapcsolatos vélekedések). A Pozitív várakozás faktoron azok, akik az átlagosnál jobb anyagi helyzetűnek vallották magukat szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint azok, akik átlagos anyagi körülményről számoltak be. Ez az eredmény valószínűleg annak tudható be, hogy azok a személyek tekintenek a jövőre úgy, hogy az tele van „fantasztikus lehetőségekkel”, akiknek az anyagi lehetőségeik is adottak hozzá. Az Idő múlásával kapcsolatos vélekedések faktoron a rosszabb anyagi helyzetű kitöltők értek el szignifikánsan magasabb pontszámot, az átlagosnál jobb anyagi helyzetű hallgatókhoz képest. Lehetséges, hogy az idő jobban szorítja azokat a hallgatókat, akiknek rosszabb anyagi körülményeik vannak, mert ők kevésbé engedhetik meg maguknak, hogy egyetem után ne kezdjenek el dolgozni.

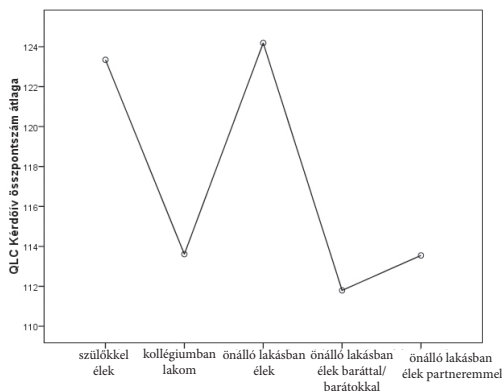


6. ábra: QLC Kérdőív 2. és 6. Faktorának eredményei anyagi helyzet alapján képzett csoportbontásban

Ahogy az elméleti bevezetőben írtam, maga Arnett is élesen hangsúlyozza, hogy a kezdődő felnőttkor pszichés jellegzetességei jelentős mértékben társadalmi és kulturális tényezőktől függenek, és ez úgy tűnik, hogy igaz a kapunyitási pánik jelenségére is, ezért a harmadik hipotézist igazoltnak tekintem.

Negyedik hipotézisben feltételeztem továbbá, hogy a kapunyitási krízis jelenségére egyéb társas tényezők is hatással lehetnek.

A teljes mintán végzett számítások alapján a lakáskörülmények mentén szignifikáns különbség az 1. Faktoron (Karrierkrízis), a 7. Faktoron (Párkapcsolati aggodalmak), a 9. Faktoron (Anyagiakkal kapcsolatos vélekedések) mutatkozott meg, míg a kérdőív összpontszámánál tendenciaszerű különbség jelentkezett. A Karrierkrízis faktoron azok érték el a legmagasabb pontszámot, akik jelenleg egyedül élnek, és ez $p < 0,05$ szinten szignifikánsan különbözött azoktól, akik a párjukkal élnek. Az összpontszámot nézve is azok érték el a legmagasabb pontszámot, akik egyedül vagy a szüleikkel élnek. Mivel a 7. Faktoron tartalmaz egy itemet arra nézve, hogy a kitöltő jelenleg a szüleivel él, ezért a 41. itemre („Aggaszt, ha arra gondolok, hogy vajon meg fogom-e találni életem párját”) adott válaszokat hasonlítottam össze, amely szignifikánsnak bizonyult ($p < 0,01$), tehát van összefüggés a lakáskörülmények és a 41. itemre adott válaszok között. A lakáskörülményeket tekintve a 9. Faktoron (Anyagiakkal kapcsolatos vélekedések) mutatkozott szignifikáns különbség: azok érték el a legalacsonyabb pontszámot, akik kollégiumban élnek, azok pedig, akik a szüleikkel vagy partnerükkel, a legmagasabbat.



7. ábra: QLC Kérdőív összpontszáma a lakáskörülmények alapján képzett csoportbontásban

Összességében tehát azok értek el magasabb pontszámot, akik a szüleikkel vagy egyedül élnek, míg azok, akik a barátaikkal, kollégiumban vagy a párjukkal, alacsonyabb pontszámot mutattak. Úgy tűnik tehát, hogy a kortárs kapcsolatok megléte a korábbi kutatási eredményekhez hasonlóan protektív faktorként működik a kapunyitási krízis esetében is.

A validitás kérdésének vizsgálatára az ötödik hipotézisben feltételeztem, hogy a kérdőívek az elméletnek megfelelő együttjárást mutatnak a QLC Kérdőívvel.

A teljes mintán a QLC Kérdőív összpontszáma és faktorai nem mutattak összefüggést a többi mérőeszközzel. A minta heterogenitása miatt azonban alcsoportokat képeztem, és ezekben az almintákban részben igazolódtak az elvárt hipotézisek.

A férfiak almintájában a QLC Kérdőív 5. Faktora (Döntéssel kapcsolatos aggodalmak) pozitívan, míg a 4. Faktor (Jövővel kapcsolatos vélekedések) negatívan korrelál a depresszióval. A Szorongás skála a férfiak almintáján szintén a QLC Kérdőív 5. Faktora (Döntéssel kapcsolatos aggodalmak) pozitívan, míg a 4. Faktor (Jövővel kapcsolatos vélekedések) negatívan korrelál. A Corvinus hallgatókból álló almintán a szorongás a 3. Faktorra (Szorongás és alacsony önbizalom) is együttjárást mutat.

A Düh skála a férfiak almintáján az 1. (Karrierkrízis) és meglepő módon a 2. (Pozitív várakozás) Faktorra szignifikáns együttjárást mutatott.

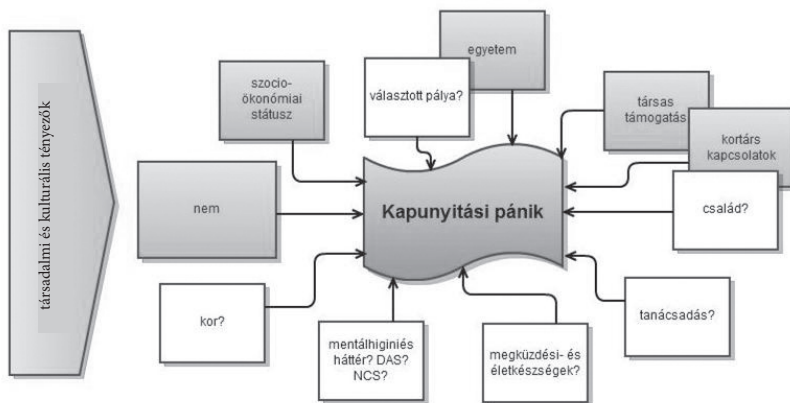
A QLC Kérdőív és faktorai, valamint a Melgosa-féle identitásállapotot vizsgáló kérdőív egyik skálája között nem volt szignifikáns korreláció a teljes mintán. A nemek közötti bontás sem hozott szignifikáns korrelációk, azonban az egyetemeken közötti összehasonlítás esetében érdekes módon eltérő mintázat mutatkozott az ELTE és a Corvinus hallgatói között. Míg az ELTE hallgatóinál a QLC Kérdőív 3. Faktora (Döntési nehézségek és alacsony önbizalom) együttjárást mutatott a Melgosa Identitás diffúzió skálával, addig a Corvinus hallgatóinál az Identitás diffúzió skálája negatív korrelációt mutatott mind az összpontszámmal, mind az 1. Faktorra (Karrierkrízis).

A moratórium és az elért identitás skálával azonban nem kaptam semmilyen irányú összefüggést, és az Identitás diffúzió skálája eltérő irányú összefüggést mutatott a két legnagyobb egyetem összehasonlításakor. Az ötödik hipotézist ezért részben tekintem bizonyítottnak, mivel a QLC Kérdőívek és más mérőeszközök összefüggéseit úgy tűnik a nem jelentősen mediálja.

KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás első számú korlátját a szükséges erőforrásaimból fakadó mintavételi eljárás és a túlzottan heterogén minta képezi. Fontos volna a jelenséget választott pályánként is összehasonlítani, hiszen a szakma és annak elhelyezkedési nehézségei fontos meghatározói lehetnek a kapunyitási krízisnek. Emellett nagyon fontos kiemelni, hogy a fiatal felnőttkor jelenségét és a kapunyitási pánik speciális szakaszát jellemzően azokra a fiatalokra vonatkoztatjuk, akik részt vesznek a felsőoktatásban, és ez a fiataloknak csupán körülbelül 20%-a.⁵ A kapunyitási pánik és életkorváltás a fiatalok jelentős részénél az iskolából a munka világába lépésével történik meg, de ez a réteg szinte soha nem kerül a kutatók vizsgálati mintájába.

A 8. ábra összefoglalja, hogy milyen tényezők lehetnek hatással a kapunyitási pánikra. Az ábra baloldalán helyezkednek el az eleve adott háttér tényezők, valamint azok a társadalmi és kulturális tényezők, amelyekben megszületethetett ez a jelenség. Az ábra alsó részén a mentálhigiénés változók, jobb oldalon pedig a társas tényezők:



8. ábra: Kapunyitási pánik modellje

⁵ 2009-ben 248 931 18 és 19 éves élt Magyarországon (becsült adat, forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsd001a.html), míg 2009-ben 44 331 18 és 19 éves fiatal tanult a magyar felsőoktatásban (forrás: http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/Default.aspx).

KITEKINTÉS ÉS MEGOLDÁSI UTAK

A pszichológiai segítségnyújtás szintjeit Wiegiersma (1994) azonosította, és piramis modellje a kapunyitási krízis esetében is jól alkalmazható (9. ábra)

A fiatalok információs hiányát már Robbins és Wilner is igyekezett orvosolni, az általuk létrehozott www.quarterlifecrisis.com honlapon konkrét tanácsokat fogalmaztak meg az állás- és lakáskereséssel, valamint az anyagi gondokkal kapcsolatban. Robbins (2004) második könyvében olyan huszonévesekkel készített interjúkat mutat be, amelyekben a megkérdezettek konkrét tanácsokkal igyekeznek segíteni a krízisben lévőknek. Itt érdemes megjegyezni a szakmai gyakorlat fontosságát, hiszen a korábban említett kutatásban a tapasztalattal nem rendelkező hallgatók nagyobb fokú bizonytalanságról számoltak be pályakezdésükkel kapcsolatban (Horváth, 2007). Valószínűnek tűnik, hogy a pályakezdési krízis csökkenthető lenne a szakmai gyakorlat általánossá tételével.⁶

A fiatalok egy részének azonban az információk nem jelentenek elégséges segítséget a krízis megoldásában, és a különböző döntési helyzetekben pszichológiai tanácsadásra van szükségük. A felsőoktatási kereteken belül működő életvezetési tanácsadók megfelelő segítséget nyújthatnak a fiatalok számára, akár konkrét stressz-csökkentő, relaxációs technikák formájában is. Ahogyan a bevezetőben írtam, a kapunyitási krízis esetében egy generációs jelenségről és egyfajta referencia nélküliségről beszélhetünk, ezért a leghatékonyabb segítői forma a horizontális tanácsadás, vagyis a Kortárs Segítés. A kortárs hallgatók azok, akik a leginkább tudnak a fiatal problémáival azonosulni (hiszen talán maguk is megélik azt), azonban jelenleg Magyarországon csupán hat olyan felsőoktatási intézmény van, ahol működnek Kortárs Segítők.⁷ Amennyiben a fiatalnak nincs lehetősége Kortárs Segítőkhöz fordulni, saját kortárs kapcsolatainak erősítése is segítséget jelenthet, hiszen a mentálhigiénés állapot egyik fő protektív faktora a szociális kapcsolatok észlelt minősége és a barátokkal töltött idő (Lisznyai, 2006).

Nem utolsósorban komolyabb krízis esetén a kapunyitási pániktól szenvedő fiatal esetében a családterápia nyújthat megoldást (Atwood & Scholtz, 2008). A családterápia azért bizonyulhat különösen alkalmasnak a krízis kezelésére, mert ezt a normatív krízist elsősorban a társadalmi és kulturális tényezők okozzák, és ahogyan Atwood és Scholtz írja, a családterápia rendszerszemlélete az, amely kellően összefüggéseiben és kontextusában tudja kezelni a jelenséget. Módszer tekintetében a szerzőpáros a dinamikus rövid terápia és a megoldásközpontú terápia módszereit ajánlja.

⁶ A Bologna-típusú képzési rendszernek a szakmai gyakorlat immár a részét képezi, ez talán a jövőben megkönnyíti a fiatalok számára a munka világába való belépést.

⁷ A Felsőoktatási Tanácsadó Egyesület legutóbbi felmérése szerint Kortárs Segítők ma Magyarországon az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a Budapesti Corvinus Egyetemen, a Debreceni Egyetemen, a Szegei Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Főiskolán, illetve az Eötvös József Főiskolán működnek (Lisznyai és mtsai., 2010).



9. ábra: A kapunyitási krízisben lévők számára lehetséges segítségnyújtás formáit, Wiegiersma nyomán

A kutatásban kidolgozott kérdőív faktoranalízise rámutatott a krízis kettős természetére, amelyben egyaránt megjelent a szorongás, de a lehetőségek és az azok felé irányuló pozitív várakozás is. Úgy tűnik tehát, hogy Arnett (2000) koncepciója a kezdődő felnőttkorról és annak pozitív lehetőségeiről nem mond ellent annak, hogy ez egyszerre lelkesítse és töltsen el szorongással a fiatalokat.

A krízis kínai jele: „wēi jī”, amely a „veszély” és a „lehetőség” jeleit egyaránt tartalmazza:

危机

A jel tehát egyaránt utal a krízis destruktív kimeneteli lehetőségére és a konstruktív változás esélyére. Rajtunk, segítő és jövőbeli segítő személyeken is múlik, hogy a fiatalok melyik úton indulnak el.

IRODALOMJEGYZÉK

- ARNETT, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, Vol. 8. 133–143.
- ARNETT, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 5, 469–480.
- ARNETT, J. J. (2005). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. In J. J. Arnett, & J. L. Tanner, *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. 3–20. Washington DC: American Psychological Association Press.
- ARNETT, J. J. (2010). Oh, Grow Up! Generational Grumbling and the New Life Stage of Emerging Adulthood. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 5. 89–92.
- ATWOOD, J. D., & SCHOLTZ, C. (2008). The Quarter-life Time Period: An Age of Indulgence, Crisis or Both? *Contemporary Family Therapy*, Vol. 30. 233–250.
- BAGDY, E. (2005). „Az emberélet útjának felén.” Az életközépi krízis: átélések, tévutak, kiutak. In Pető K., *Életciklusok: Magyar Pszichoanalitikus Egyesület évkönyvei*. 33–48. Budapest: Animula Kiadó.
- GALAMBOS, N. L., BARKER, E. T., & KRAHN, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, Vol. 42. 350–365.
- HORVÁTH, T. (2004). A végzős hallgatók és a pályakezdés. Budapest: ELTE–PPK. Szakdolgozat.
- HORVÁTH, T. (2007). Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In Puskás-Vajda Zs., *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. 137–152. Budapest: FETA könyvek 2.
- KOEVOETS, D. (2010). Keuzecrisis bij het volwassen worden? Een onderzoek naar de quarterlife crisis & de rol die keuzestress hierbij speelt. Rotterdam: URL: <http://oathesis.eur.nl/ir/repub/asset/6985/D%20J%20%20Koevoets.pdf>.
- LISZNYAI, S. (2006). *Depressziós tünetek egyetemisták körében. A tünetintegráció és a segítő kapcsolati attitűdök*. Budapest: PhD Disszertáció.
- LISZNYAI, S. (2010). Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In Lisznai S., Puskás-Vajda Zs., *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. 9–24. Budapest: FETA Könyvek 5.
- LISZNYAI, S., PUSKÁS-VAJDA, Zs., KISS, I., VIDA, K., FÜZI, V., TILLMANN, L., és mtsai. (2010). *Felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2. Bologna füzetek 7*. Budapest: Tempus Közalapítvány. URL: http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=231.
- MAGYARI, J. (2009). A családi narratívák és a jövőtől való szorongás összefüggései pályakezdő fiataloknál. In Lisznai S. & Puskás-Vajda Zs., *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és a felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. 9–29. Budapest: FETA Könyvek 4.
- MAKAI, A. (2004). *Végzős egyetemisták a diploma küszöbén*. Budapest: ELTE–PPK. Szakdolgozat.
- OLASZ, K. (2010). *A szülői bánásmód, az énhatékonyság és más tényezők szerepe a kapunyitási pánik kialakulásában*. Budapest: ELTE–PPK Szakdolgozat BA.
- OSVÁTH, P., CSÜRKE, J., ÁRKOVITS, A., & VÖRÖS, V. (2009). A krízisről általában. In Csürke J., Vörös V., Osváth P., & Árkovits A., *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve*. 3–25. Budapest: Oriold és Társai Kiadó.

- RADICS, B. (2008). A kapunyitási pánik és a halogatás összefüggése egyetemisták körében. ELTE-PPK. Szakdolgozat.
- RÉVÉSZ, G. (2007). Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés eriksoni koncepciója. In Gyöngyösiné E. K., & Oláh A., *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglélektan.* 224–243. Budapest: Új Mandátum.
- ROBBINS, A. (2004). *Conquering Your Quarterlife Crisis. Advice from Twentysomethings Who have Been There and Survived.* New York: Perigee Book.
- ROBBINS, A., & WILNER, A. (2001). *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties.* New York: NY: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- SALMELA-ARO, K., AUNOLA, K., & NURMI, J.-E. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *The European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 5. 439–465.
- SZVETELSZKY, Zs. (2005). *A kapunyitási pániktól a nagymama-elméletheig.* Budapest: Pont Kiadó.
- TAKÁCS, I. (2008). Mit tegyünk a halogató egyetemi hallgatókkal? VII. Nevelésügyi Kongresszus. 742–748. Budapest: <http://www.petriktizsk.hu/Dokumentumok/Egy%C3%A9b%20dokumentumok/viinevelesugyikongresszusarokotet.pdf>.
- TAUZEL, J. (2007). *Rethinking the Quarterlife Crisis: Expected Geographic Mobility among Young Adults in Flanders, Belgium and Upstate New York.* Honors Thesis. Cornell University: <http://ecommons.cornell.edu/bitstream/1813/7825/1/Tauzel,%20Brian.pdf>.
- THORSPECKEN, J. M. (2005). Quarterlife Crisis: The Unaddressed Phenomenon. *Proceedings of the Annual Conference of the New Jersey Counseling Association.* 120–127. Eatontown, New Jersey: <http://www.angelfire.com/nj/counseling/NJCA2005ProceedingsPapers.pdf>.
- VON ROHR, K. (2005). College Ends, Crisis Begins: Curbing the quandaries of quarterlife. *The Bulletin*, <http://www.acui.org/publications/bulletin/article.aspx?issue=416&id=966>.
- Wiegiersma, S. (1994). Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot. In Ritoók M. P., & Tóth M. G., *Pályalélektan.* 297–396. Budapest: Tankönyvkiadó.

A halogatás jellemzői az önjellemzésekben

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen az elmúlt években vizsgálatokat végeztünk a halogatásról.

A halogatás az a magatartás, amelyben elkerüljük a ránk váró feladatokat, elhalasztjuk holnapra a teendőket, amelyeket ma is elvégezhetnénk. Egy intenció/szándék, cél megvalósításának elkerülése. Sok definíció született a viselkedés leírására. Lay (1986) szerint tendencia a fontos feladatok elkezdésének vagy befejezésének halasztására. Solomon, Rothblum (1984) úgy határozza meg, mint viselkedést, melynek eredménye, hogy kényelmetlen, kellemetlen időpontig halasztjuk a feladatokat. Vagy egy vonás vagy viselkedésbeli diszpozíció a feladat megoldásának vagy egy döntés meghozatalának elhalasztására vagy késleltetésére. (Van Eerde, 2000)

Jelen tanulmányban a jelenség viselkedéses megnyilvánulását szeretném bemutatni. A vizsgálatok eredményei (melyekről már más színtereken beszámoltam, lásd Takács, 2008, 2010) mind olyan helyzetben jöttek létre, amikor a halogatásra a kérdőívekben rákérdeztünk, tehát ráirányítottuk a vizsgálati személyek figyelmét erre a viselkedésmódra. Ezzel arra készítettük őket, hogy elgondolkozzanak: jellemző-e rájuk ez a viselkedés, és ha igen, melyek azok a tulajdonságok, amelyeket leginkább felismernek mint saját jellemzőiket a halogatás kérdőívekben. A vizsgálatokat kísérő interjúk során több olyan választ is kaptunk, amelyekben a hallgatók azt erősítették meg, hogy valójában még nem gondoltak magukra úgy, mint halogató személyekre.

Így fontosnak tartottuk megvizsgálni olyan spontán beszámolókat tartalmát ebből a szempontból, ahol nem kerül középpontba a halogató magatartás. Vajon amikor saját magukat jellemzik a hallgatók, megjelennek-e a halogatásra utaló jellemzők?

Az elmúlt három tanév dolgozatait vizsgáltuk meg ebből a szempontból. Ezeket az írásbeli feladatokat a Karriertervezés tantárgy során kapták a hallgatók. Az volt a feladat, hogy „Készítsen önjellemzést, melynek során értékelje adottságait, képességeit, lehetőségeit, elemezze erősségeit és gyengeségeit, és ezek alapján fogalmazza meg céljait, amelyek karrierjét a kívánt irányba mozdítják el.”

Azt feltételeztük, hogy egy ilyen önjellemzésben akkor jelennek meg a halogatásra vonatkozó viselkedésformák, ha a dolgozatíró a saját életének eseményei között jellemzőnek, esetleg problémásnak tartja azokat. A dolgozatok elolvasása során azt

tapasztaltuk, hogy a hallgatók több mint felénél megjelennek a halogatásra vonatkozó magatartásformák.

Összesen 349 dolgozatról 180 olyan dolgot találtunk, ahol a halogató magatartás megjelent, mint nehézséget, problémát jelentő tényező.

Az elemzéshez kiválasztottuk azokat a részleteket, amelyek jól mutatják ezeket a problémákat.

1. A feladatok túlvállalása, a határidők betartásának nehézségei

„Fő hibámnak a **halogatásra való hajlamot** tartom, ami egyrészt abból adódik, hogy az életem igen stresszes, ugyanúgy, ahogy a többi diáktársamé – így a különböző szabadidős tevékenységekkel próbálom csillapítani a bennem felgyülemelő feszültséget, aminek következtében nem marad időm a kötelező dolgok elvégzésére. Másrészt, ami szintén a hibáim közé tartozik, hogy mindig **túlvállalom magam**. Nem bírok nemet mondani, és mindenből a maximumot szeretném kihozni, de egy idő után összezsapnak a hullámok a fejem felett, és nem tudom időben elvégezni a feladatokat.” (II. éves kommunikáció szakos lány)

„Amióta egyetemista vagyok és én osztom be az időmet, sokszor **kifolynak a kezemből a határidők**, lehetőségek. Hajlamos vagyok az „ej, ráérünk arra még” filozófiát alkalmazva mindent az utolsó pillanatra hagyni, majd kétségbeesve behozni a lemaradást töredéknyi idő alatt. Azonban, ha szorít a hurok, összeszedem magam, és olyan fokozatra kapcsolok, mellyel képes vagyok utolérni magam. Persze ilyenkor újra és újra elhatározom, legközelebb időben elkezdem a dolgokat, és nem fogok annyit éjszakázni, de sajnos ezt még nem sikerült elérni.” (III. éves ipari termék- és formatervező mérnök hallgató lány)

„Negatívumaim közé tartozik a **határidők betartása**. Szeretem a teendőimet az utolsó pillanatra halasztani, és csak néha jön elő belőlem az „amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra” mondás jelentése. Néha szoktam késni, bár ezt a rossz tulajdonságot a munkavégzés során majd le kell küzdenem.” (I. éves gazdálkodás és menedzsment szakos fiú)

„Gyakran adódnak nehézségeim az **időbeosztással**, sokszor halogatom azoknak a feladatoknak az elvégzését, amelyeket túl nehéznek talállok, vagy amelyekhez nem érzek magamban kellő tehetséget.” (I. éves nemzetközi gazdálkodás szakos lány)

„Ha valamilyen feladatot kapok, akkor megpróbálok egy célt kitűzni, hogy mikorra legyen kész, és mikor csinálom. Ezt néha úgy gondolom, hogy **időbeosztás**, viszont

az esetek túlnyomó többségében nem tartom magam ehhez (illetve csak az esetleges leadási határidőt tartom szem előtt), mert vannak olyan dolgok, amik prioritást élveznek, esetleg később tudom meg, hogy el kell végezni, de korábban is kell leadnom. Vagy egyszerűen „csak” nincs kedvem akkor foglalkozni a feladattal (ilyenkor általában büntudatom van, és csinállok helyette valami mást, amit szintén muszáj lesz megcsinálnom). Ezekről függetlenül nem emlékszem olyan esetre, hogy valamilyen feladattal elkéstem volna.” (*V. éves gépészmérnök hallgató fiú*)

A határidők, mint valódi határok jelennek meg a hallgatói beszámolókbán, azonban még az időbeosztás más jellemzői is megjelennek a fogalmazásokban. Az időbeosztás hiányosságai, a prioritások megállapításának nehézségei a halogatás okainak az a típusa, amikor úgy érzi a személy, hogy a feladat túlnő rajta, nincsenek hozzá megfelelő képességei. A halogatás ellenére a hallgatók arról számolnak be, hogy a feladatok megoldásával ritkán késnek, valójában határidőre befejezik feladataikat. Egyik jellemző beszámoló részlet a fentiekből: „ilyenkor általában büntudatom van, és csinállok helyette valami mást, amit szintén muszáj lesz megcsinálnom”.

2. Az utolsó pillanat

„Tudom kezelni a határidőket, nem kések le egyet sem, de néha azt veszem észre, hogy hajlamos vagyok az **utolsó pillanatra hagyni** a dolgokat, amit nem szeretek magamban, ezért változtatni akarok rajta. Ez a jellemző nem elsősorban a munkahelyi feladatoknál, hanem az egyetemi kötelezettségek esetén fordul elő.” (*III. éves műszaki menedzser szakos lány*)

„Az egyetemi éveim alatt kialakult bennem, hogy mindent az **utolsó pillanatra hagynok**. Képtelen vagyok befejezni egy feladatot jóval a beadási határidő előtt, viszont az esetek túlnyomó többségében eddig határidőre elkészítettem mindet. Ez sok esetben oly módon valósult meg, hogy napokon keresztül nagyon keveset aludtam. Ha szorul a hurok, akkor tudok nagyon kitartó is lenni.” (*V. éves gépészmérnök hallgató fiú*)

„Sajnos hajlamos vagyok az utolsó percre kivárni és **mindent a végére hagyni**, így történt meg, hogy végzős koromban a felvételi jelentkezés előtti nap sem tudtam még mitévő legyek, merre menjek... Sajnos nem szeretek előre tervezni, az a típus vagyok, aki leginkább a mának él, és annak szereti kiélvezni minden mozzanatát, és csak sodródik az árral. Az előre tervezés megijeszt. Gyakran előfordul, hogy mindenféle dologba belekezek lelkesen, majd egyiket sem fejezem be. Sok dolog érdekel, de rajongásom számtalanszor hamar elszáll.” (*I. éves nemzetközi gazdálkodás szakos lány*)

„Sajnos szeretek minden kötelezettséget, feladatot a legtovább elhúzni, az **utolsó pillanatra hagyni**, állandó időhiánytól szenvedek, s ha végeztem, mindig úgy érzem, hogy többet is kihozhattam volna magamból.” (I. éves gazdálkodás és menedzsment szakos lány)

A határidő be nem tartásával kapcsolatban az utolsó pillanatig kivárni a feladat befejezésével. Ez a tulajdonság szorosan kapcsolódik időgazdálkodás nehézségeihez, a tervezés hiányosságaival. Az utolsó pillanatban elvégzett feladat, bár a határidőt elérte, a hallgatók szerint okoz lelkiismeret furdalást is, hiszen úgy érzik, „többet is kihozhattam volna magamból”.

3. A képességek, tulajdonságok hiánya

„Képességeimen belül fejlesztésre szorulna még az **önfegyelem**, ami véleményem szerint az egyetemi hallgatók nagy részének kulcsproblémája. A napi időbeosztástól kezdve, a zh-k előtti időszakban fokozott önfegyelem hibája, a halogatás problémái.” (I. éves gazdálkodás és menedzsment szakos fiú)

„Sajnos gyakran túl lelkes vagyok, belekezek sok dologba, de végül semmivel sem haladok eléggé, mert **nem tudom megfelelően összpontosítani a figyelmemet** egy konkrét dologra. Egyre gyakrabban próbálom jobban átgondolni a teendőimet és egy prioritási rendet felállítani az elvégzendő feladataim között.” (II. éves nemzetközi gazdálkodási szakos fiú)

„Gyakori, hogy találkozókról elkések, és fontosabb kérdésekben sajnos szokásom addig elemezni, halasztani, amíg elvesztem a helyzeti előnyöm, esetleg magát a lehetőséget is. Ez nagymértékben behatárolja a hatékonyságom. [...] ...**A kitartás és motiváció hiánya**, a lustaság még most is problémát jelent. Sok esetben fordul elő, hogy egy adott feladat közben részben vagy teljesen elveszítem az érdeklődésem, így később csak nagy erőfeszítésekkel vagy egyáltalán nem fejezem be a megkezdett munkát, továbbá mindent az utolsó pillanatra hagyok.” (I. éves vezetés és szervezés mesterképzés szakos fiú)

„Sajnos az **akaraterő és a szorgalom nem erősségeim**, és nem alakítottam ki mindenhol rendszereket az életemben. Hajlamos vagyok mindent az utolsó pillanatra hagyni, és ezáltal kissé hanyagnak tűnhetek. Ez betudható a lustaságomnak is. Gimnáziumban eddig tehetséggel és talpraesettséggel kompenzálni tudtam ezeket a hiányosságaimat, de az egyetemen kezdem látni, hogy ezen változtatnom kell, ha fejlődni akarok.” (I. éves gazdálkodás és menedzsment szakos fiú)

„A szabadidő pontos beosztása rendkívül fontos része az életünknek, ezért a halogatást sokan gátló tényezőnek tekintik. Szerintem azonban egyáltalán nem olyan tragikus dolog, ha **ésszerű kereteken belül halogatjuk a dolgokat**. Ennek a feladatnak a megírását több hete halogatom, de igazából mindig is tisztában voltam vele, hogy el fog készülni. Ugyanis ha van egy feladatom, akkor azt mindig meg is csinálom. Sokszor az utolsó pillanatig halogatva, csúsztatva addig, amíg lehet, de megteszem.” *(I. éves gazdálkodás és menedzsment szakos fiú)*

A tulajdonságok hiányára utaló beszámolók szoros kapcsolatban állnak a fentiekben kiemelt – időbeosztással – kapcsolatos problémákkal is, hiszen az önfégyelem, a kitartás és motiváció, az akaraterő és figyelemösszpontosítás hiánya azért okoz nehézséget, mert nem segítik elő az idő jó beosztását, a feladatok elvégzését, a lustaság legyőzését. Vagyis a hiányukat azért érzik, mert nem tudnak elég sikeresek lenni az egyetemi feladataik elvégzésében, és pontosan azt érzik, hogy szükséges változtatni ezen: „ezen változtatnom kell, ha fejlődni akarok”.

4. A perfekcionizmus

„Szeretek mindent a legapróbb részletekig megszervezni. Jellemző rám az aprólékoság. Emiatt elveszhetnek a részletekben és szem elől tévesztem a lényegét. Gyakran olyan munkát **tökéletesítek**, ami kívülről nézve nem is lényeges, és ami fontosabb lenne, arra nem marad időm. Ez abból is származhat, hogy olyan dolgokat részesítek előnyben, amik mások szerint lényegtelenek, de az én fontossági sorrendemben előrébb állnak. (Pl. előfordul, hogy a takarítást, mosogatást fontosabbnak tartom, minthogy tanuljak.)” *(I. éves gazdálkodás és menedzsment szakos lány)*

„Amikor jelentkeztem a matematika szakra, azzal elodázni akartam azt a döntést, hogy a jövőben mivel szeretnék foglalkozni, mivel maga a matematika egy olyan tudományág, ami minden máshoz elvezethet. [...] Alapvetően **precíz ember vagyok**, és határidőre elkészülök minden feladattal, de hasonlóan a velem egykorúakhoz, én is mindig halogatom a feladatokat, és az utolsó utáni pillanatban kezdem el csinálni. Ezzel viszont azt érem el sok esetben, hogy **nem elégszem meg a munkám eredményével**, ami nem a legszerencsésebb, pedig majdnem minden helyzetben azt mondják, hogy ügyesen oldottam meg a feladatot.” *(I. éves matematikus hallgató lány)*

A perfekcionizmus, a tökéletességre törekvés több jellemzésben is megjelent. A kiemelt példák jól mutatják ezt a jellemző halogatás okot. Itt nem a képesség hiánya vagy valamely munkamód tökéletlensége, hanem éppen a tökéletesítés vágya, a mi-

nél jobban megcsinálni törekvése okozza a feladatok késői befejezését, vagy be nem fejezését eredményezi.

A fenti idézetekből még azt a mozzanatot is kiemelhetjük, amikor a tökéletességre törekvés nem mindig a legfontosabb feladatokban jelenik meg, vagyis komplex módon több tényező is hozzájárul a kötelező feladat elvégzésének halasztásához.

5. Szorongáskeltés

„A kiosztott feladataimat általában be tudom fejezni, viszont a határidőket erősen kihasználom abból az okból, hogy sok mindenbe belevágok egyszerre, így a rosszul szervezés miatt az utolsó pillanatra hagyok sok mindent. **A befejezés kényszere viszont pozitívan hat a teljesítőképessegemre.**” *(1. éves informatikus mesterképzés szakos fiú)*

Elnevezésünk talán kicsit túlmutat a fenti példán. Az a magatartás, amit a fenti példa mutat, azt fejezi ki, hogy az időkényszer, a tevékenységkényszer serkentőleg is hathat a teljesítményre. Vagyis a halogatás egy sajátos külső motivációt kelt, amely a személy hite szerint még segíti is a hatékonyságát.

A halogatás tényezői tehát nem direkt vizsgálati helyzetben is megjelennek a személyes beszámolóiban, ahol nem kértük a hallgatók visszajelzését erről a magatartásról, csupán olyan jellemzést kértünk önmagukról, amelyben aktuális tulajdonságaikról, tevékenységeikről és önmagukhoz való viszonyukról számoltak be. Egyetértve Schouwenburg és Groenewoud (2001) véleményével, mely szerint a halogatás normális jelenség, a hallgatói beszámolók alapján inkább azt a kérdést vetjük fel: vajon milyen következményei vannak e magatartásnak, és a következményei mennyire erősítik vagy gyengítik a személy hatékonyságát.

AZ INTERJÚK TAPASZTALATAI

Kvantitatív vizsgálataimat megelőzték és végig követték olyan interjúk, amelyeket azokkal a hallgatókkal készítettem, akik az egyetemi képzési időn jelentősen túlfutottak. Olyan hallgatókkal találkoztam az egyes óráimon, akiket megkérdezve: hol tart tanulmányaiban?, gyakran a hatod, heted, nyolcad éves választ kaptam (ötéves képzés esetén).

Így a vizsgálat ötlete is egy kiscsoportos beszélgetés után született, amin olyan hallgatóim vettek részt, akik segítséget kértek a továbbhaladáshoz, mert már túlfutottak a tanulmányi idejükön. A beszélgetés során többször előkerültek az „elkéstem a határidővel, már nem volt több lehetőség abban a félévben”, „majd felveszem újra a

tárgyat”, „végül is még van időm” kijelentések. A helyzetleírás és mentegetőzés mellett azonban azok a kérdések is elhangoztak, hogy „Most mit tegyek, hogy ne késsek el?” „Szervezhetem jobban, de hogyan a feladataimat?”, „Ki tud segíteni?”, „Mi az oka, hogy mindig elhalasztom a feladataimat?”

Bár a kérdésekre megfogalmazhatóak válaszok, de az első hallgatói kérdéseket továbbiak is követték.

Huszonöt interjút készítettem (a spontán beszélgetéseket nem figyelembe véve), ezek közül öt nagyon jellemző viselkedést bemutató interjú alapján foglalom össze a halogatás – a hallgatók által is kiemelt – sajátosságait az egyetemi hallgatók esetében.

1. A szociális csábításnak nehezen ellenálló

Az interjú alanya 26 éves, vegyészmérnök hallgató férfi, aki tanulmányait 2001-ben kezdte. Az interjú a 14. félévben készült vele. Az első 4 szemesztert ismétlő vizsga nélkül végezte el. Magyarázata szerint az egyetemi szabályozás, amely meghatározza, hogy az első négy félévben meghatározott mennyiségű kreditpont elérése szükséges az egyetemen maradáshoz, számára nagyon fontos és segítő külső motiváció volt. Az első négy félévben minden felvett tárgyát elvégezte, így teljesen „előírás szerint” haladt. Aztán az 5. szemesztertől gyakran fordult elő, hogy inkább olyan elfoglaltságot választott a tanulás helyett, amihez kevesebb erőfeszítés kellett. Ráadásul ebben a félévben új szobatársai lettek a kollégiumban, és mivel mindannyian dohányoztak a szobában, ez lett a „dohányzó szoba”. A folyosóról a dohányzók bejártak hozzájuk. Különbféle társas játékokat játszottak vagy számítógépen játszottak, így idejét azzal töltötte, hogy játszott vagy az nézte, ahogy mások játszanak. A tanulmányaira „nem jutott idő”, csak laborokra tanult. Az interjú időpontjában kezdte még csak el azokat a tárgyakat, amelyek ahhoz szükségesek, hogy szakirányt válasszon. Ez a tanulmányában 3,5 évet jelent akkor, amikor már 7 éve egyetemista. Kérdésemre, hogy be fogja-e fejezni a tanulmányait, egyértelmű igennel felelt. Teljes mértékben hiszi, hogy képes lesz befejezni, hiszen megszűnt a szociális csábítás (albérletben lakik), és nagyon igyekszik legyűrni lustaságát is. Tudja, hogy képességei lehetővé teszik a tanulás folytatását, és az egyetemi tanulmányi sikereiben a saját kontrollját észleli.

Ez a fiatalember viselkedésében pontosan megjelenítette a halogatás két tipikus okát: a szociális csábítást és a lustaságot. E két tényező több szakirodalmi forrás (Schouwenburg és Groenewoud, 2001; Howel et al. 2006) szerint is részese az egyetemi tanulmányok halasztásának. Perry és munkatársai (2001) szerint az észlelt akadémiai kontroll visszatükrözi a hallgatók hitét arról, hogy mely tényezők határozzák meg önmagukban vagy rajtuk kívül az akadémiai sikert. Ez az interjú is megerősíti azt, hogy az észlelt akadémiai kontrollt nem befolyásolja a halogatás ténye, a hallgató hiszi, hogy befolyással van a tanulmányai jövőbeli sikereire.

2. A „küzdő” halogató

27 éves gépészmérnök férfi hallgató, aki 1999-ben kezdte tanulmányait. Az interjú a 15. félévben készült. Az első két évet jó eredménnyel teljesítette, aztán az ő haladása is lelassult. Nem tudta eldönteni, hogy szeret-e egyetemre járni vagy nem, nem szerette a tantárgyakat, ezért elcsúsztatta a feladatok megoldását. 2004-ben elment dolgozni, először eladó, majd üzletvezető lett egy számítástechnikai üzletben. A szakterületnek nem volt köze a tanulmányaihoz, csak a munkatapasztalatok miatt volt hasznos ez a munkavégzés.

A hallgató saját magyarázata szerint „beragad valamilyen módban”, ahonnan nehezen váltott. Úgy érezte, amikor visszajött az egyetemre nyolc hónap múlva, hogy nehezen találja meg a prioritásokat. A feladat elvégzése helyett szívesebben rendet rakott, felporszívózott. Úgy tapasztalta, hogy számára nagyon hasznos volt az, hogy a középiskolában szigorúan ellenőrizték. Az egyetemi tanulmányai során is szükségesnek érezte azt a külső motivációt, hogy fizetni kell a nem teljesített vizsgákért. Kereste a változtatás módját, szenvedett a halogatástól, ezért segítséget keresett, és rátalált a GTD (Getting Things Done – David Allen) módszerre, amely ahhoz segítette hozzá, hogy megtanuljon akciólistákat készíteni, és beosztani az idejét. A 16. félévben befejezte a tanulmányait.

A hallgató jól észlelte saját nehézségeit a motivációban, a feladatprioritások megtalálásában. Ezek a hiányosságok vezettek más tevékenységekhez: tanulás helyett munka, feladatok elvégzése helyett a házi munka. Azonban felismerve saját problémáit a halogatásban, olyan megoldásokat keresett, amelyek segítettek a halogatás legyőzésében. Az interjúkon résztvevő hallgatók közül ő volt az egyedüli, aki önszerű programokat keresett, így sikerült visszatálnia a tanuláshoz, és jó eredménnyel zárta tanulmányait.

3. A pályaváltásra képtelen, kényszerű egyetemista

29 éves vegyészmérnök férfi hallgató, aki 1997-ben kezdte el tanulmányait, az interjú a 18. félévben készült. Szerette a kémiát, középiskolás korában tanulmányi versenyt nyert, ezért kezdte meg itt tanulmányait, de nem érezte sikeresnek magát ezen a területen. Elkésett a feladatokkal, bejelentkezett a vizsgákra, de a vizsgáinak felét elhalasztotta. Gyakran gondolta azt, hogy „majd nekilátok, és megtanulom rendesen”. Közben elkezdett számítógéppel dolgozni, ezt nagyon szereti, de nem akart váltani az informatikus szakra. Jelenleg ő az egyik kari rendszergazda, több kisebb munkája is van. A 15. félév óta tandíjat kell fizetnie, de ez nem okoz nehézséget, hiszen dolgozik. Be akarja fejezni a szakot, de informatikával akar foglalkozni.

Pályaválasztását alapvetően sikeresnek ítélte meg, hiszen az érdeklődése szerint választott pályát, csak később került érdeklődésének előterébe a számítástechnika, de ahhoz túl sok erőfeszítésre lett volna szüksége, hogy váltson a tanulmányi területén, és nem is akart az informatikához szükséges matematikát is tanulni. Nem érezte szükségét, a munkáját így is el tudja látni. Közben eljutott a 20. félévhez, és hivatalosan is elbocsátották. De maradt az egyetemen, hiszen a munkáját jól ellátja. Az első lehetőséget megragadva újra jelentkezett a BSc képzésre, 2009-ben befejezte tanulmányait és lediplomázott. Gyakorlatilag 12 évet töltött el az egyetemen, és egy olyan diplomát szerzett, amit specifikuma szerint nem fog használni.

4. A sokoldalú kényelmes halogató – együtt-tanulással

27 éves informatikus férfi hallgató, aki tanulmányait 1999-ben kezdte el, az interjú a 17. félévben készült. Az első négy szemesztert 3,0 körüli átlaggal elvégezte. III. éves korában alapított egy informatikai céget, amely ma már „önjáró”, mert az egyetemen nagyon sok tehetséges munkatársat talál, így gyakorlatilag neki már nem kell dolgozni a cégben. A szakirány választása után nagyon lassan haladt a tanulmányaiban, mert a szakirányban nagyon sok gyakorlati óra van, ahol ott kellett volna lenni, de hiányzásai miatt sorra elbukta a tárgyakat. Van olyan tárgy, amit háromszor kezdett el. Félévente nem teljesített többet 15-20 kreditnél. A IV. évben jól haladt, mert a III. éves tárgyakat együtt hallgatta egy lánnyal, akivel gyakran tanult együtt (gyakorlatilag ő segített a lánynak, de az együttes munka őt is haladásra készítette). Az V. évben egyetlen kreditet sem csinált. Lustának tartja magát, a feladatok nem inspirálták, csak a társas környezet. VI. éves kora óta kollégiumi nevelőtanár, és mivel mindig vállalt kollégiumi közösségi feladatokat, a kollégiumban maradáshoz nem volt érdekes a tanulmányi átlaga. A 16. és a 17. félévben együtt tanult egy fiúval, most közel 40 kreditje van, amit beláthatóan nagyon jó eredménnyel meg is fog csinálni. Az elmúlt egy évet azzal töltötte, hogy előkészítse az egyetemről való kilépését.

A közel duplájára nőtt tanulmányi idő okai között ott találjuk a kényelmes halogatást, a külső ellenőrzés és készítés hiányát (hiszen sem az ösztöndíj hiánya, sem a számonkérés kényszere nem okozott problémát). Támogató tényezőként viszont megjelenik a társas tanulás, ami segítséget jelentett a megakadásokon való túljutásban. Az okok között a hallgató is kiemelte, hogy kevésbé lett volna halogató, ha van a 2. év után olyan kritérium rendszer, amely miatt nem lehet elhúzni a tanulmányok idejét. Több feladatot vállalt és végzett együtt, sikeres vállalkozó és egyetemi hallgató szeretett volna lenni együtt, de mindig voltak olyan helyzetek, ahol valamelyikre fókuszálni kellett, és általában egyszerűbb volt a tanulmányok elhanyagolása.

5. A túlvállaló diákvezér

25 éves mérnökhallgató férfi, aki a villamosmérnöki szakon 2001-ben kezdett tanulni, és 2003-ban elkezdte a műszaki menedzser szakot is. 2006-tól a kari kollégiumi bizottság elnöke, 2007-től a kari Hallgatói Képviselő elnöke lett. Nagyon fontos számára a közösségi munka, mert szerinte ez a „homokozó”, ahol meg lehet tanulni vezetővé válni. Az első két év zökkenőmentes volt, aztán a közösségi feladatok megnöttek, tanulmányaiban lelassult. Kicsúszott a határidőkből, halogatta a tanulmányi feladatait. A második szakot azért vállalta, mert a párhuzamos képzésben sokkal olcsóbb a diploma, hiszen több tárgyat akkreditálni lehet a korábbi képzésben megszerzetekből. Amikor észrevette, hogy nehezen koncentrálni a feladataira, időgazdálkodási segítséget keresett, és tanácsadást kért, hogy tudja a feladatra koncentrálni képességét fejleszteni. Meggyőződése, hogy a túlvállalás a fejlődésének feltétele.

A közösségi feladatok felvállalása, amely egyrészt lehetővé teszi számára a hatalom gyakorlását, másrészt kapcsolatépítési forrásokat is teremt, elveszi az időt a tanulmányi feladatok elől. Nemcsak a közösségi feladatok, hanem az új szak elkezdése is beszorította egy időcsapdába, melyet néhány évig egészen jól menedzselte, aztán amikor elérkezett az az idő, amikor be kellett volna fejezni a tanulmányait, akkorra fogalmazta meg magában, hogy halogat, nehéz a koncentráció, mikor egyszerre több helyen is teljesítményt várnak tőle, és saját maga is kevesellte teljesítményét.

Ha az okok és következmények halmazát elemezzük, akkor az okok között megtaláljuk a szociális csábítást, amit még a lustaság és a játék vonzereje is erősít. Másik okként definiálhatjuk: a kezdetben érdeklődés szerint választott pálya időközben elveszíti érdekességét, de bár máshol találja meg a munkát, mégsem akar tanulmányi területet váltani a vizsgált hallgató.

Az interjúban részt vevők között többen is voltak – a kiemelt hallgatón kívül is – olyanok, akik számára a közösségi feladatok fontosak, a kari vagy az egyetemi hallgatói vezetésben részt kívánnak venni, de ezek a vállalások elveszik az időt a tanulmányi munkától, így a hallgatói szervezetek vezetői között alig találunk olyanokat, akik az előírt ütemben haladnak. Két, három, néha több félévvel is meghosszabbodik a tanulmányi idő (s ez már most az alapképzésben részt vevőknél is látszik), mert a közösségi feladatok időigénye megnöveli azt.

A munkavégzés, cégalapítás hasonlóan hozzájárul a megnyújtott tanulmányi időhöz. A fenti példában a cégalapítás egy lehetőség volt a hallgató informatikai tudásának felhasználására, de az interjúban részt vevő hallgatók közül többen említették a szükséges munkavégzést, mert hozzá kellett járulniuk a tanulmányaik költségeihez.

Feltehetjük a kérdést: az interjúk tanulságai alapján mire van motivációjuk a hallgatóknak? A tanulás sokuk véleménye szerint háttérbe szorul, csak a legszükségesebb tanulmányi feladataikat látják el („csak laborra tanultam”), és minden más elfoglalja azt az időt, amit a tanulásra kellene fordítaniuk. Nem azt állítjuk, hogy ezeknek a más

foglalatosságoknak nincs helye a hallgatók életében, de ők maguk is hangsúlyozták, hogy gyakran problémáik vannak a prioritások meghatározásával. A megkérdezett hallgatók mindannyian megemléstettek, hogy csak az első négy félév szabályozott anynyira, ami külső késztetésként haladásra bírja a halogatókat (bármilyen okból is halogatnak). A későbbi tanulmányi időben hiányzik a szabályozás, amely bizonyos meghatározott kreditpont elérésére ösztökélné a saját motivációjuk hiánya miatti lemaradót. Minden hallgató úgy gondolta, hogy szükséges lenne szigorúbb szabályozása a haladásnak.

Még egy olyan tényezőcsoportot is említettek a megkérdezettek, amely az egyetemista lét előnyeit említi meg. Nem a felnőtté válás nehézségeire utalva, nem a „kapunyitási pánikra” gondolva, hanem anyagi szempontból kényelmes: diákbérlet, kedvező adózási feltételek; és azt sem érzik kevésbé fontosnak, hogy felsőbb évesként is kollégiumi körben lehet mozogni, segíteni, tanácsot adni.

Mindegyik vizsgálati személy felismerte a saját halogatását, és kereste a változtatás módját. Az interjúk tapasztalatai szerint is fontos tényező lenne az elkerülés legyőzése, a feladatokkal való szembenézés, a belső motiváció, az énképesség növelése.

IRODALOM

- HOWELL, A. J., WATSON, D. C., POWELL, R. A., & BURO, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences* 40, 1519–1530.
- LAY, C. H. (1986). At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality* 20, 474–495.
- SCHOUWENBURG, H. C. & GROENEWOUD, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences* 30, 229–240.
- PERRY, R. P., HALDKYJ, S., PEKRUN, R. H., PELLETIER, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology* 93, 776–789.
- SOLOMON, L. J., ROTHBLUM, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology* 31, 504–510.
- TAKÁCS, I. (2008). Mit tegyünk a halogató egyetemi hallgatókkal? VII. Nevelésügyi Kongresszus Budapest, Szerkesztette: Benedek András és Hunyadi Györgyné, 742–748.
- TAKÁCS, I. (2010). *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Habilitációs dolgozat. ELTE–PPK (kézirat)
- VAN EERDE, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in Initiative Aversive Goals. *Applied Psychology: An International Review* 49 (3), 372–389.



Hallgatói identitás: a szerep sajátosságainak és az azonosulás háttértényezőinek vizsgálata

HALLGATÓI ÉLETSZAKASZ ÉS ALKALMAZKODÁS

A gazdasági és társadalmi változások eredményeként napjainkban a döntés és elköteleződés feladata minden korábbinál nagyobb kihívást jelent a serdülők és fiatal felnőttek számára. A szülők irányt mutató, stabil és alkalmazkodást szolgáló értékrendet közvetítő funkciója jelentősen megingott, a média által közvetített eszmény- és jövőkép a lehetőségek és életformák széles skáláját sorakoztatja fel, ugyanakkor erősen eltorzított képet állít a fiatalok elé. Nem meglepő tehát, hogy a *kereső attitűd*, mely a Marcia-féle identitáásállapotok közül a moratórium szakaszára jellemző, a felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók esetében is egyre meghatározóbbnak tűnik, és csupán a harmincas évekhez közeledve, a *kapunyitási krízis* lecsengésével érhető tetten markáns fordulatként a (pálya)identitási moratórium (legalábbis időleges) lezárása (Lisznyai, 2010).

A változásokkal együtt természetesen a hallgatói szerep tartalma, a hallgatói állomány összetétele is erősen módosult, ami a hallgatók mentálhigiénés státuszának alakulására is rányomta a bélyegét.

Számos, a témában végzett kutatás (Perczel és mtsai, 2003; Kiss és Lisznyai, 2004; Lisznyai, 2010) alátámasztja azt a feltételezést, miszerint a dohányzás, alkoholfogyasztás és szerhasználat, akárcsak a mentálhigiénés problémák, szorosan összefüggenek a fiatalok közösségbe való beilleszkedésével. Jóllehet mindkét probléma kialakulásának gyökerei korábbra, a személyiség szerveződés megelőző időszakig nyúlhatnak vissza, a megfelelő protektív tényezők biztosításával, az életvezetési készségek (*soft skillek*) fejlesztésével azok megelőzhetőek és orvosolhatóak lennének.

Az egyetemi közegben való bevalás – amennyiben az egyetem, szerencsés esetben, a későbbi élethelyzetekhez, munkahelyi és tágabb társas közeghez való alkalmazkodás begyakorlásának, modellezésének a terepeként jelenik meg – kognitív, érzelmi és szociális háttérkapacitások széles skálájának meglétét és magas szintjét feltételezi, mely leginkább a problémamegoldás magas színvonalában és pozitív kognitív stílusban jut kifejezésre (Carnavale és Desrochers, 2003; idézi Kiss, 2009). A pozitív kognitív stílus alapvetően az *énhatékonyság élményében*, a megfelelő szintű önértéke-

lésben, valamint a kudarc- és frusztrációtűrésben nyilvánul meg. Mint arra említett munkájában Kiss rámutat, az életvezetési készségek hátterében az érzelmi intelligencia egyes faktorai húzódnak meg, míg Oláh Attila (2004; 2008) a *pszichológiai immunrendszer* fogalmával írja le mindazokat a személyiség-összetevőket, melyek az életfeladatokkal való hatékony megküzdést lehetővé teszik. A pszichológiai immunrendszer egyes faktorai rokonságban állnak az érzelmi intelligencia egyes összetevőivel, ugyanakkor egy sokkal szélesebb körű vonáskészletet takarnak, melynek kognitív (leleményesség, én-hatékonyság) és akarati (kitartás) összetevői egyaránt vannak.

PÁLYAIDENTITÁS, HALLGATÓI IDENTITÁS

Az identitáselméletek alig szentelnek figyelmet a pályaidentitás alakulására, jóllehet az, mint arra Melgosa rámutat, katalizátorként hat az én-identitás fejlődésére (Aszódi-Angyal, 2007). Az életpálya-építés lényegében egy integráló-szintetizáló folyamat, az énkép foglalkozáshoz kötődő aspektusainak kidolgozása, melynek során a felmerülő fejlődési feladatok megoldása egyúttal lehetőség is arra, hogy azzá váljunk, amivé/akivé szeretnénk.

Az utóbbi években általános tendenciaként jelentkezik a felsőoktatásban eltöltött időszak meghosszabbodása. Ennek az oka egyrészt a tágabb gazdasági-társadalmi hatásokban (diplomás túlképzés, instabil és kiszámíthatatlan munkaerőpiac, növekvő tendenciát mutató munkanélküliség), másrészt a felsőoktatás változásaiban (kreditrendszer, a szakon belüli haladási ütem egyéni, szabad megtervezése) és a személyes megfontolásokban keresendő. Akárhogy is legyen, a fiatal hosszú (és egyre hosszabb) időt tölt a felsőoktatási intézmény falai között, és jó esetben azonosul egyrészt a *hallgatói szereppel*, másrészt a *választott intézménnyel* (karral, szakkal, szakiránnyal).

A hallgató szereppel való azonosulás mechanizmusa, egyéni és intézményi hasznossága számos lényeges kérdést vet fel. A hallgatói szerep ugyanis átmenti szerep, melynek társadalmi megítélése vegyes.

Ami a választott intézménnyel, karral való azonosulást jelenti, az részben a pályaidentifikáció egy megnyilvánulási módjaként fogható fel, ugyanakkor túl is mutat azon, sajátos alkalmazkodási erőforrást képviselve. A választott intézménnyel való azonosulás mértéke a hallgatók által a tanulmányi előrehaladás érdekében mozgósított erőfeszítések nagyságát, a nehézségekkel való szembenézés, megküzdés mikéntjét, és összességében a felsőoktatási intézményben eltöltött időszak alapvető érzelmi tónusát is meghatározhatja.

Az egyetemnek fontos, deklarált céljaihoz, oktatási filozófiájához tartozik a hallgatói kompetenciák fejlesztése, az egyéni fejlődési ütem figyelembe vételének biztosítása, a hallgatói környezet fejlődést támogató hatásainak maximális kiaknázása, a kognitív

komplexitás fejlődésének teljes körű támogatása. Ha e célkitűzéseket műveletesíteni próbálnánk, jó eséllyel az oktatásnak, egyetemi életnek ahhoz a dimenzióihoz jutnánk, melyek a hallgatói elégedettségmérések kapcsán is gyakorta visszaköszönnek: pontosan tisztázott és jól közvetített célok, elvárások és követelmények, rugalmasság és önállóság serkentése, gyakori és jó minőségű tanár-diák kapcsolat személyes odafigyeléssel, megfelelő hallgatói kapcsolatok, közösségi élmények, törődés és pozitív értékelés. Azt lehet mondani tehát, hogy azok az intézmények, amelyek a fentebb említett feltételeket biztosítják hallgatóik számára, nagyobb eséllyel „termelnek ki” elégedett, jól alkalmazkodó, sikeres munkavállalókat. Ugyanakkor, mint arra Lonsburry és munkatársai (2005) rámutatnak, a hallgatók esetében a területspecifikus (tanárokkal, oktatás színvonalával, egyetemi közeggel stb.) elégedettség szoros együttjárást mutat az étellel való elégedettséggel, vagyis a szóban forgó feltételek, mint arra korábban is utaltunk, rányomják a bélyegüket a hallgatók általános érzelmi tónusára a képzés időtartama alatt (Kiss, 2009). Ha a feltételek adottak, a hallgatók elégedettek, az elégedettség motivációs többletet nyújt és hatással van a lelki jóllétre, megkönnyíti az azonosulást és megnöveli a konkrét és specifikus célok megvalósulásának esélyét. Valamivel bonyolultabb a helyzet azoknál a hallgatóknál, akik mentálhigiénés státusza már az egyetemre való belépésükkor sem volt megfelelő. Ennél a csoportnál önmagában a körülmények módosítása, javítása még nem vonja maga után az étellel való elégedettségük növekedését.

A terület-specifikus hallgatói elégedettség a hallgatói szereppel való azonosulás mértékével, a *hallgatói identitással* is kapcsolatba hozható. Többnyire a fiatalok már az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt is rendelkeznek egy sematikus képpel, elképzeléssel arról, hogy milyen is egy „tipikus egyetemi hallgató”, mely akár célképzetként is megjelenhet, ily módon motiváló erőt képviselve, mely célképzet valamilyen formában a tanulmányok végzésének ideje alatt is fennmaradhat. Amennyiben sikeresen azonosulunk a korábban már kialakult pozitív képpel, illetve akár a szükséges finomításokat végrehajtva a sztereotípián, továbbra is magunkénak érezzük a képben megjelenő szerepet, az nagyban hozzájárulhat az elégedettségünk alakulásához, ezáltal pedig akár tanulmányaink eredményességét is befolyásolhatja.

A beilleszkedés mértékét, az egyetemmel, karral való azonosulást maga a felsőoktatási intézmény az általános feltételek biztosításán túl specifikus eszközökkel is elősegítheti, annál is inkább, mivel a hallgatói identitás kialakulásának egyéni és intézményi hasznossága egyaránt jelentősnek mondható (Mihály, 2008). Akerlof és Kranton (2002) hasznossági modelljéből kiindulva, a szerző kutatási adatokkal igazolja, hogy az intézmény/iskola értékeivel (és emellett természetesen a leendő szakmájával) azonosuló diákok nagyobb erőfeszítéseket képesek mozgósítani tanulmányaik előrehaladása érdekében, míg az „identitás nélküliség” jelentős hasznosságvesztéssel jár. Az iskolák implicit módon mintákat (kategóriák és ideálok) nyújtanak a hallgatóik számára, amely mintákkal (identitás) a hallgatók – egyéni háttérüknek megfelelően – el-

térő módon és szinteken tudnak azonosulni. Az iskola akkor tekinthető sikeresnek e tekintetben, ha olyan identitás kialakítására képes, mely hosszú távon a saját és a diákok gazdasági érdekeit is maximalizálja. Vagyis, az intézménnyel szembeni identitás kialakítása lényegében egy megtérülő befektetés: a diákok közötti társadalmi különbségek csökkenését, a lemorzsolódás visszaszorulását, az egyetem/szak/kar presztízsének, hírnevének a növekedését vonja maga után. És hogy milyen módszerek és stratégiák állnak rendelkezésre? Egyszerűen fogalmazva: a közösségek formálása, a mi-érzés megteremtése is fontosságot kell, hogy kapjon az egyetemi életben, például az oktatási tevékenységen kívüli elfoglaltságok (klubok, szakkörök) szervezésével, rendszeres tanár-diáktalálkozók, nívós egyetemi kiadványok, „beavatási” programok (gólyatábor) és akár promóciós tevékenység (pl. kari emblémás pólók) stb. által. Így, jó esetben, az egyetem azt a hovatartozási élményt, valamint az együtt cselekvés örömeit is biztosíthatja, mely igen fontos protektív tényező lehet az egyre inkább izolálódó, beilleszkedési nehézségekkel küzdő fiataloknak.

A KUTATÁS CÉLKITÚZÉSEI, KÉRDÉSFELVETÉSEK

Az utóbbi években egyre több igényes, nagymintás kutatás született, mely a felsőoktatásban tanuló fiatalok mentálhigiénés státuszának felmérésére, életvezetési kompetenciáik megismerésére irányult. Jelen munka szempontjából a legfontosabb előzményt és kiindulópontot egyrészt azok a kutatások képezték, melyek az egészségmagatartást és mentálhigiénés mutatókat a pályaidentitással hozták összefüggésbe (Lisznyai, 2010; Kiss, 2010), másrészt azok a – főként elméleti – munkák, melyek szociológiai-gazdasági megközelítésből kiindulva igyekeznek a hallgatói identitást összekapcsolni más, a jóllét és a teljesítmény szempontjából meghatározó faktorokkal (Mihály, 2008).

Ennek megfelelően, jelen kutatás célkitűzései, a korábbi munkák eredményeire nagymértékben támaszkodva és építve, a következők:

A/ A pályaidentitás alakulásának felmérése mérnökhallgatók körében, egy olyan pálya közegeben tehát, mely az aktuális munkaerő-piaci helyzetből adódóan igen keresett és meglehetősen jól fizetett. Vajon ezen tényezők befolyásolják-e a pályával kapcsolatos elköteleződés fokát, és ha igen, a felsőoktatási tendenciákat alapul véve, milyen formában.

B/ Jóllehet a hallgatói identitás, az egyetemmel, karral való azonosulás hatása a tanulmányi teljesítményre, motivációra ismert, nincs tudomásom olyan mérőeszköztől, mellyel a hallgatók szőben forgó attitűdjét mérni (és ezáltal egyes viselkedési következményeket, például a lemorzsolódást, előre jelezni) lehetne. A felsőoktatásban többé-kevésbé rendszeresen alkalmazott elégedettségvizsgálatok lefedhetik ugyan egy részét elköteleződésüknek, azonban sok terület feltáratlan marad. Kutatásom so-

rán céljaim között szerepelt egy olyan mérőeszköz kidolgozása, melynek segítségével a hallgatói identitás könnyebben megközelíthetővé válhat.

C/ A kutatás egy következő céljaul a hallgatói identitás más tényezőkkel való összefüggésének a feltárását tűztem ki. Vajon az intézménnyel, karral való azonosulás, elköteleződés kapcsolatban áll-e a pályaidentitás egyes szintjeivel, és van-e összefüggés a hallgatói identitás és a hallgatók mentálhigiénés státuszának mutatói (én-hatékonyság, pszichológiai immunrendszer) között.

D/ Végül, szerettem volna egy átfogó képet kapni arra vonatkozóan, hogy a vizsgált identitás-összetevők (pályaidentitás, hallgatói identitás) és a mentálhigiénés állapot felmért mutatói között milyen komplex kapcsolatrendszer áll fenn. A kölcsönös kapcsolatok feltárása azért lenne kulcsfontosságú, hogy megállapítható legyen az a hatás, melyet a hallgatói identitás célirányos kialakításával, erősítésével elérhetünk annak érdekében, hogy a problémaként megjelenő hallgatói lemorzsolódást csökkenteni tudjuk.

Résztvevők

A kutatásban az Óbudai Egyetem hatvannégy diákja vett részt, a mintában az intézmény valamennyi karának hallgatói, eltérő arányban, képviseltették magukat.

Az egyetemen tanuló diákok nemi arányával összhangban, a felmért hallgatók több mint 70%-át férfiak alkotják (45 fő), mindössze 30%-uk (19 fő) nő.

A vizsgált személyek kivétel nélkül „tipikus egyetemistának” tekinthetők abban az értelemben, hogy aktuálisan folyó tanulmányaikat megelőzően egyikük sem végzett el más egyetemi szakot, páran azonban nem először futottak neki felsőfokú tanulmányaiknak. Ennek megfelelően, a felmért hallgatók közül csupán hatan (9,4%) töltötték be 25. életévüket (a legidősebb résztvevő 28 éves volt), huszonnégyen tartoztak a 19–21 év közötti életkori kategóriához, a többség pedig (53%) 22–24 éves volt. A kutatásban való részvétel *önkéntes alapon* történt.

Vizsgálati eszközök

1/ A hallgatóknak kitöltésre átadott kérdőív-sorozat egy a *háttérváltozókra rákérdező bevezető kérdéssorral* indított, mely a kor, a nem, a felsőoktatási intézményen belüli kar/szakirány és az évfolyam (lezárt félévek száma) specifikációja mellett kitért a hallgatók által preferált szabadidő-eltöltési módokra, iskola melletti munkavégzésükre, lakáskörülményeikre, valamint szociális támogató rendszerük, baráti körük kiterjedtségére és észlelt minőségére.

2/ A kérdőívcsomag következő eleme a pályaidentitás állapotainak mérésére irányuló *Melgosa-féle Pályaidentitás Skála* (OIS-Occupational Identity Scale, 1987), melyet 1995-ben András Zsuzsanna fordított le és adaptált, és amely a James Marcia

által leírt négy identitásállapotra (elért identitás, moratórium, diffúzió, korai zárás) jellemző tételekből tevődik össze. A mérőeszköz 28 kérdést tartalmaz, a válaszadás ötpontos Liekert-skálán történik.

3/ A *Schwarzer-féle énhatékonyság-kérdőív* (Kopp és munkatársai, 1993) egy tíztételes, igen jó pszichometriás mutatókkal, prediktív értékkel bíró mérőeszköz, mely az egészség-magatartás, a mentálhigiénés állapot *szűrővizsgálata* szempontjából igen hasznos lehet. A tételekre való válaszadás négyponos skálán történik.

4/ A *hallgatói identitás* mutatóinak megragadására egy tizenkilenc kérdésből álló mérőeszközt dolgoztam ki (lásd: a mellékletben). A tételek alapvetően három fő terület – a *kognitív* (elégedettség, célokkal való kapcsolat), *érzelmi* (elköteleződés, pozitív hangulat) és viselkedéses (részvétel, identitás konkrét kifejeződései) – köré csoportosulnak, illetve emellett a hallgatói sztereotípiával való azonosulás mértékét igyekeznek meghatározni.

5/ Végül, a hallgatók mentálhigiénés státuszának felmérésére az Oláh Attila által kidolgozott *Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet* alkalmaztam (PISI; Oláh, 1996), mely 80 tétel segítségével, négyponos skála felhasználásával azoknak a személyiségforrásoknak a megismerésére irányul, melyek a stresszel való megküzdésre felkészítik és képessé teszik a személyt. A kérdőív 16 alapskála mentén mér, az eredmények alapján három összesített mutató és egy pszichológiai immunitást kifejező összérték nyerhető.

Eredmények

Énhatékonyság

Az énhatékonyság értékei a vizsgált hallgatói mintán – mint az a táblázatból is kitűnik) igen kedvezően alakultak. A megkérdezettek többsége az énhatékonyság felső övezetébe tartozik.

1. táblázat: Énhatékonyság értékének alakulása a vizsgált mintán (SE)

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Énhatékonyság	64	17, 00	40, 00	31, 5312	4, 5179

Pályaidentitás

A felmért hallgatók csaknem feléről (48,4%) elmondható, hogy a pályaválasztás krízisét maguk mögött tudják, kialakult képpel rendelkeznek szakmai jövőjükre vonatkozóan (elért pályaidentitás). Közel hasonló arányban (37,5%) jelentek meg mintánkban a moratórium állapotában lévő hallgatók, akik még nem köteleződtek el véglegesen

a választott szakma mellett, pályaelképzelésük még kiforratlan, de alakulóban van, döntési-elköteleződési krízisük folyamatban van (2. táblázat). Az identitásdiffúzió állapota a megkérdezettek mintegy 10%-ánál jellemző, ők képeznék azt a – viszonylag szűk – csoportot, akiknek a pályáról alkotott képe homályos, ellentmondásos, aktuális helyzetükkel és jövőbeli céljaikkal kapcsolatban bizonytalanok.

2. táblázat: **Identitásállapotok megoszlása a vizsgált mintában**

	Gyakoriság	Százalékos megoszlás
Moratórium	24	37,5
Elért identitás	31	48,4
Diffúzió	7	10,9
Korai zárás	2	3,1
Össz elemszám	64	100,0

Meglepően kevéssé volt jellemző a mintára a korai zárás állapota, a megkérdezettek közül csupán két hallgatónál jelent meg a szülői-környezeti elképzelések automatikus átvételében megnyilvánuló krízis nélküli pályaidentifikáció. Úgy tűnik tehát, hogy a szülői minták nem mérvadóak a pályaaazonosulás alakulása szempontjából, a „készen kínált” identitás lehetősége a folyamatosan változó élet- és pályaszerepek korában nem túl kecsegtető, a moratórium viszont, mint az korábbi kutatások eredményeiből is kiderült, az egyetemi évek alatt is igen jellegzetesnek mondható állapot.

Pszichológiai immunrendszer

A pszichológiai immunrendszer összesített értéke a mintán igen magasnak mondható, ami arra enged következtetni, hogy a hallgatók többsége megfelelően felvértezett a környezeti stresszorokkal, kihívásokkal szemben (3. táblázat).

3. táblázat: **Pszichológiai immunrendszer összesített értékei**

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Pszichológiai immunrendszer	64	158, 00	292, 00	237, 50	28, 1363

Hallgatói identitás

A hallgatói identitás felmérésére szolgáló kérdőív összeállításakor az elköteleződés három megnyilvánulási területét vettem alapul, így a kérdőív a kognitív (8, 9, 10, 11, 12, 13), az emocionális (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14) és a viselkedéses (15, 16, 17, 18) összetevő három fő skálája köré összpontosul. Az eredmények elemzésekor a szóban forgó skálák belső konzisztenciáját vizsgáltam meg. Az elemzés értelmében mindhárom skála belső konzisztenciája megfelelő szintű (Crombach Alpha 0, 8473; 0, 7496, illetve 0, 8062).

Összefüggések a vizsgált változók között

Az adatok elemzéséből kiderül, hogy moratórium és az elért identitás állapotában lévő hallgatók szignifikánsan különböznek egymástól pszichológiai immunrendszerük tekintetében. Úgy tűnik tehát, hogy az elért identitás állapota együtt jár a kihívásokkal szembeni ellenálló képesség magasabb szintjével, míg a folyamatban lévő pályaidentitási krízis – jellegéből fakadóan – lelki sérülékenységgel és a megküzdési kompetenciák csökkenésével áll összefüggésben ($Z = -3,140$; $p < 0,002$).

A pályaidentitás állapotai ugyanakkor enyhe összefüggést mutatnak az életkorral. Mint az a korábbi kutatási eredményekből is kiderült, a fiatalabbak (19–21 évesek) esetében a legmagasabb a moratórium előfordulásának gyakorisága, amely aztán az életkor előre haladtával folyamatosan csökken. Az elért identitás ugyanakkor a középső életkori sávban (22–24 évesek) a legjellemzőbb, az egyetem elvégzéséhez közeledve azonban újabb csökkenést mutat.

Ez az adat igazolni látszik az egyetemi évek két éles váltás közötti „átmeneti” jellegét, valamint a kapunyitási krízis mentén tetten érhető tétovázás, pályával összefüggő bizonytalanság jelenlétét. Hasonlóképpen, a pályaidentitás állapota a lezárt félévek számával is gyenge összefüggést mutat. Az aktív keresés, a moratórium állapota az egyetem elkezdésekor (egy lezárt félévet követően) a legmagasabb, majd újabb csúcsot ér el az ötödik lezárt félév időszakában (ami jó esetben az alapképzés végével esik egybe). Ami az identitásdiffúziót illeti (jóllehet az adott kategóriába eső elemszám nem ad lehetőséget messzemenő következtetések levonására), annak megjelenése szintén az ötödik lezárt félévet követően tűnik jellemzőnek, ami azt sugallja, hogy az értékválság sokkal inkább a kapunyitási krízis következménye, mintsem az egyetemre való bekerülés velejárója.

Rátérve a hallgatói identitás kérdésére, az eredmények alapján elmondható, hogy az azonosulásnak ez az oktatási intézménnyel (és annak értékeivel, hagyományával, tevékenységeivel) összefüggő mutatója szignifikánsan korrelál a hallgatók pszichológiai immunrendszerével ($r = 0,814$; $p < 0,030$). Ez azt jelenti, hogy azok a hallgatók,

akik egyetemük sajátosságaival, értékeivel nagy mértékben azonosulnak, egyúttal a mentális-emocionális ellenállóképesség magasbb szintjével is rendelkeznek. Különösen magas volt a hallgatói identitás együttjárása a pszichológiai immunrendszer négy összetevőjével: az *öntisztelettel*, az *empátiával*, a *pozitív gondolkodással* és a *rugalmassággal*, vagyis az önmagukkal elégedett, mások felé nyitott és társai reakcióira érzékeny, a változásokhoz könnyen alkalmazkodó és bizakodó fiataloknak minden bizonnyal könnyebb, gyorsabb az egyetemi környezetbe történő beilleszkedése. A hallgatói identitás ugyanakkor szorosan összefügg a hallgatók életkorával, illetve az egyetemen eltöltött idő hosszával ($r=0,738$; $p < 0,043$). Úgy tűnik, hogy az életkor előre haladtával, az egyetemmél/karral való identifikáció (annak mindhárom vonatkozásában) folyamatosan növekszik, így minél idősebb valaki, annál jobban azonosul választott intézménye szokásaival, értékeivel, annál aktívabban vesz részt annak rendezvényein, és elégedettebb azzal, és annál derülátóbban áll hozzá a pályán való érvényesülésének kérdéséhez az egyetemen elsajátítottak vonatkozásában.

Jóllehet a feltételezésem az volt, hogy a hallgatói identitás és a pályaidentitás állapotai között létezik valamiféle kapcsolat, a kapott eredmények nem látszanak ezt alátámasztani, a két mért változó közötti összefüggés szignifikanciaszintje igen csekély. Úgy tűnik tehát, hogy az egyetemmél, szakkal való azonosulás nem tudja előmozdítani a pályával kapcsolatos elköteleződést (vagyis érezheti jól magát egyetemistaként, lehet elégedett a hallgató, bízhat a tanultak alkalmazhatóságában úgy is, hogy pályaválasztásának helyességét tekintve igencsak bizonytalan), másrészt pedig az elért pályaidentitás állapota sem jelent garanciát arra, hogy a diák intézetével, elhelyezkedési esélyeivel elégedett lesz, egyetemével érzelmileg azonosulni tud. Talán ezt az összefüggéshiányt támasztja alá azoknak a diákoknak az élő példája is, akik örömmel és lelkesen azonosulnak az egyetemista címkével (mely a maga során számos pozitív attribúció alapját is képezheti), miközben tanulmányaikban alulmotiváltak, teljesítményeik gyengék vagy változékonyak, halogatnak, és összességében az egyetem lezárásához közeledve sem biztosak abban, hogy a helyükön vannak, megtalálták a hivatásukat.

MEGVITATÁS, ÖSSZEGZÉS

Kutatásom középpontjába az identitást mint a személyiség és helyzet (élettér) viszonyfogalmát helyeztem, melynek a hallgatói élethelyzethez fűződő összetevőit igyekeztem megvizsgálni. Az egyetemi hallgatók azonosulásának alapvetően két dimenzióját vettem alapul: a választott pályával való identifikációt (melynek alakulását, a pályaidentitás speciális állapotait, a pályaegettséget több nagymintás kutatás keretében megvizsgálták az utóbbi években), valamint magával a hallgató szereppel, a

választott felsőoktatási intézménnyel és karral való azonosulást (melynek felmérésére, hozadékainak megállapítására nem sok próbálkozás látott korábban napvilágot). Kutatásom egyik célkitűzése az volt, hogy az Óbudai Egyetem diákjainak pályaidentitását és hallgatói identitását felmérjem, előbbit elsősorban azért, hogy az országos szinten reprezentatívnak számító hallgatói minta eredményeihez viszonyítsam a kapott kategóriák gyakoriságát, míg utóbbit főként azért, mert ez a terület korábban még nem vagy csak részben, áttételesen került felmérésre. Egy másik célkitűzésem a két identitás-összetevő háttértényezőinek feltárása volt, annak megállapítása, hogy a családi hatások, az anyagi és életviteli tényezők milyen összefüggésben állnak a pályával vagy éppen az egyetemmel kapcsolatos elköteleződés alakulására. Végül pedig célul tűztem ki annak az eldöntését, hogy a pályaidentitás és a hallgatói szereppel való azonosulás összefüggésben áll-e azoknak a belső erőforrásoknak a fejlettségével (én-hatékonyság, pszichológiai immunrendszer), melyek az alkalmazkodás és a megküzdés szolgálatában állnak.

A pályaidentitás állapotainak az én-hatékonysággal való kapcsolatát illetően gyenge összefüggést tapasztaltam a szóban forgó tényezők között, a moratórium jellegzetesen az én-hatékonyság alacsonyabb értékeivel, míg az elért identitás magasabb én-hatékonysággal jár együtt. A pályával kapcsolatos identitásdiffúzió én-hatékonysággal való kapcsolatáról semmi biztosat nem mondhatunk, lévén, hogy – végülis örvendetes módon – igen csekély volt a kategóriába besorolható személyek száma.

A pályaidentitás állapotai és a pszichológiai immunrendszer színvonal között is összefüggést találtunk: a moratórium és az elért identitás állapotában lévő hallgatók pszichológiai immunrendszerük tekintetében szignifikánsan különböztek egymástól. Természetesen nem könnyű megállapítani a változók közötti kapcsolat lehetséges irányát. Feltételezni lehet, hogy az elért identitás állapota, az elköteleződési krízis lezárása (felnőtté válás) az újabb kihívásokkal szembeni ellenállóképesség magasabb szintjét eredményezi, míg az éppen folyamatban lévő krízis, magától értetődően, lelki sérülékenységet eredményez. De ugyanakkor az az alternatív magyarázat is megállja a helyét, melynek értelmében a pszichológiai immunrendszer, mint stabil vonásgyűjtés, egy olyan protektív tényezőként jelenik meg, melynek magas értéke képes „megvédeni” a személyt a bizonytalanság és döntési krízis elhúzódásától, gyors döntést, könnyű beilleszkedést, sikeres és gyümölcsöző elköteleződést von maga után.

Az eredmények értelmében mind a hallgatók életkora, mind pedig a lezárt félévek száma csupán igen szerény összefüggést mutat a pályaidentitás állapotával. Jóllehet a tendenciák valóban azt látszanak alátámasztani, hogy a moratórium előfordulásának valószínűsége a legfiatalabbak között a legmagasabb, míg az elért identitás a középső életkori sávban a legjellemzőbb, ez a tendencia távolról sem tűnik elég erősnek ahhoz, hogy komoly összefüggésről beszélhessünk. Az a hullámváltozás, mely a fiatalok pályaidentitásában tetten érhető (moratórium az egyetemre kerüléskor, de az egyetemről való kikerüléskor is, az elért identitás gyakoribb előfordulása valahol a tanulmányok

közepén) összhangban van a kapuzárási pánikra vonatkozó korábbi feltételezésekkel és kutatási eredményekkel.

Kutatásom során azt feltételeztem, hogy az egyetemükkel/karukkal jobban azonosuló hallgatók körében az elért identitás állapotának gyakoribb előfordulásával fogok találkozni. Az eredmények nem igazolták ezt a feltételezést. Vagyis a hallgatói identitás kialakulásának segítségével nem érhető el közvetlen hatásként a pályaidentitási krízis felszámolása, a pályával való identifikáció kialakulása, ami viszont nem jelenti azt, hogy ne lehetne pozitív, kedvező hatása az ilyen jellegű hatásoknak, beavatkozásoknak. Önmagában véve a hely szellemével, adottságaival való elégedettség (kognitív szint), az érzelmi elköteleződés (emocionális szint) és az intézmény által szervezett rendezvények látogatása (viselkedési szint) nem fogja hozzásegíteni a hallgatót ahhoz, hogy magát a pályát is visszavonhatatlanul a magáénak érezze, ugyanakkor sokat hozzátehet a diákok érzelmi tónusának javításához.

A hallgatói identitás és pszichológiai immunrendszer kapcsolatát illetően elmondható, hogy a hallgatói identitás magasabb értékeivel rendelkező hallgatóknál jellemzően a pszichológiai immunrendszer magasabb szintjével találkozunk. Azok a hallgatók tehát, akik intézményük értékeivel és sajátosságaival jobban azonosulnak, egyúttal a pszichológiai ellenállóképesség magasabb szintjével is rendelkeznek. Vagyis, az ellenállóképesség fokozásával, célirányos személyiségfejlesztéssel (különösen az empátia, öntisztelet, pozitív gondolkodás és rugalmasság) az egyetemmel jobban azonosuló hallgatókat is „nyerhetünk”, de akár a hallgatói identitás kialakulásának elősegítése, biztosítása is hozzátehet az immunitás fokozásához.

MELLÉKLET: HALLGATÓI IDENTITÁS KÉRDŐÍV

Olvasd el az alábbi kijelentéseket, és jelöld meg az azokkal való egyetértésed fokát a következőképpen:

- 1 – egyáltalán nem jellemző;
- 2 – alig jellemző;
- 3 – valamennyire jellemző;
- 4 – jellemző;
- 5 – teljes mértékben jellemző.

1. Iskolai feladataimat sikeresen tudom teljesíteni.	1	2	3	4	5
2. Jól érzem magam egyetemistaként.	1	2	3	4	5
3. Az, hogy most egyetemi hallgató vagyok, önmeghatározásom fontos részét képezi.	1	2	3	4	5
4. Az iskolában lehetőségem van azzal foglalkozni, ami érdekel/amihez értek.	1	2	3	4	5
5. Egyetemi tanulmányaim alatt rendszeresen érnek sikerélmények.	1	2	3	4	5
6. Büszke vagyok rá, hogy erre az egyetemre járok.	1	2	3	4	5
7. Úgy érzem, jól döntöttem, amikor ezt az egyetemet/kart választottam.	1	2	3	4	5
8. Elégedett vagyok az egyetemen folyó képzés színvonalával.	1	2	3	4	5
9. Összességében elégedett vagyok az egyetemre jellemző tanár-diák kapcsolattal.	1	2	3	4	5
10. Elégedett vagyok az egyetemen uralkodó hangulattal.	1	2	3	4	5
11. Véleményem szerint ez az egyetem elismert, presztízzsel bír.	1	2	3	4	5
12. Bízom benne, hogy a jövőben hasznosítani tudom az itt tanultakat.	1	2	3	4	5
13. Bízom benne, hogy tanulmányaim befejezésével megfelelő munkát kapok majd.	1	2	3	4	5
14. Azonosulok az egyetem értékeivel, jó hagyományaival.	1	2	3	4	5
15. Rendszeresen követem az egyetemi történéseket (honlap, levelezőlista, plakátok).	1	2	3	4	5

16. Szívesen hordanék/hordok egyetemi vagy kari emblémás ruhadarabot, kiegészítőt.	1	2	3	4	5
17. Egyetememet büszkén képviselem/képviselném programokon, rendezvényeken.	1	2	3	4	5
18. Az egyetem által szervezett nem oktatási jellegű programokon is részt veszek. Sorolj fel párat ezek közül!	1	2	3	4	5
					
					
					
19. Szerinted milyen egy tipikus egyetemista? Sorolj fel hármat a tipikus egyetemista tulajdonságai közül!	Személy szerint Rád milyen mértékben jellemzőek a felsorolt tulajdonságok?				
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

IRODALOM

- ASZÓDI-ANGYAL Andrea (2007). Bölcsészhallgatók pályaidentitásának vizsgálata. In Puskás-Vajda (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén, Magyarországon*. FETA-könyvek, 103–121.
- GOLEMAN, Daniel (1997). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- KISS István (2010). Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és szerhasználat. In Puskás-Vajda Zs. és Lisznyai S. (szerk.). *Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok*, FETA könyvek 5, 25–51.
- KISS István (2009). *Életvezetési kompetencia. Doktori disszertáció*, ELTE kézirat. Online: http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/KissIstvn_letvezetsi_kompetencia_PhD2009K.pdf
- KISS István – LISZNYAI Sándor (2004). *Egyetemista álmok és a valóság – kutatási beszámoló*, FETA kiadvány.
- LISZNYAI Sándor (2010). Készülődő felnőttiség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In Puskás-Vajda Zs. és Lisznyai S. (szerk.). *Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok*, FETA könyvek 5, 9–25.
- MIHÁLY Nikolett (2008). Hallgatói identitás és a belőle származtatható hasznosság. *Iskolakultúra*, 11-12, 76–83.
- OLÁH Attila (2008). Serdülők pszichológiai immunrendszere. In *Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés*. OTKA kutatások.
- SZEMERSZKY Marianna (2006). Hallgatók a tömegesedés időszakában. *Educatio*, 4, 736–752.
- ZILINSZKY János (2006). Egyetem, Bologna után. *Educatio*, 4, 753–755.

Aspirációk a fiatalkori pályafejlődés tükrében

BEVEZETÉS

Az egyetemisták a fiatal felnőttkor szakaszában értek, már nagyrészt elköteleződtek a választott pályájuk mellett, és nemsokára munkába állnak maguk mögött hagyva az egyetemet. De hogyan hozták meg annak idején ezt a nehéz döntést a pályaválasztással kapcsolatban? Mi motiválta őket az adott pályára? Végbe ment-e már náluk az elköteleződés a választott pálya iránt? Mit gondolnak a munkáról, mik a céljaik? Milyen értékeket tartanak fontosnak a pályával kapcsolatban? Ezek a kérdések alkotják kutatásom magját. Munkámmal három hallgatói csoport – a műszaki, a bölcsész és a gazdasági tanulmányokat folytatók – közti különbségeket és hasonlóságokat szeretném feltárni. Emellett napjaink egyetemistáiról általában is fontos információkat tudhatunk meg, melyek a pályaválasztási tanácsadásban dolgozó szakemberek számára hasznosak.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Kutatásom során a hallgatók aspirációit, szakmai értékrendszerét, pályaidentitását és munkához való hozzáállását vizsgáltam.

Az aspirációk általános, hosszú távú célok és törekvések, melyek kifejezik a személy motivációit. Elsősorban az intrinzik célok járulnak hozzá az egészséges működéshez. Az intrinzik motiváció ellentéte a külső jutalmak keresése, ezeket extrinzik céloknak nevezzük. (Martos, Szabó, Rózsa, 2006).

Az, hogy az egyes embereknek milyen célok fontosak, tükrözi személyes értékrendjüket. Éppen ezért átfogóbb képet kapunk, ha a célok mellett az értékrendet is vizsgáljuk. Az értékekkel a pszichológia számos területe foglalkozik. A pályatanácsadásban fontos szerepet kaptak az értékvizsgálatok, hiszen az értékeket nem csak általánosságban, hanem például a pályával, munkával kapcsolatban is lehet vizsgálni.

A munkalélektanban az értékek vizsgálata közvetve történt, az érdeklődési irányokon keresztül. Az értékesztek a harmincas évektől kezdve voltak használatosak ezen a területen. A legelterjedtebb tesztek a nyolcvanas években a *Super-féle Munkaérték*

teszt, valamint a *Rosenberg-féle Munkaérték teszt*. Ezeket a pályaválasztási tanácsadásban alkalmazzák főleg serdülőknél (Váriné, 1987).

Dolgozatomban a fiatal felnőtt korosztály értékeit vizsgálom, így fontosnak tartom áttekinteni, mi jellemző erre az életkorra.

Erik Erikson pszichoszociális fejlődésmélete szerint az élet egy folytonos fejlődés, mely nem zárul le a felnőttkor elérésével. A serdülőkor feladata az identitás kialakítása, hogy fiatal megtalálja helyét a világban. A vizsgált minta a serdülőkort már maga mögött hagyta, jelenleg a fiatal felnőttkor szakaszában vannak, ebben a fázisban a konfliktus az intimitás és az izoláció között feszül. Ha a fiatal nem képes belsőleges kapcsolatokat kialakítani, akkor elszigetelődik az emberektől (Bakó, 2004).

Erikson elmélete inspirálta James Marciát, aki az identitásfejlődéssel foglalkozott és kitágította az eriksoni elméletet. Marcia négy identitásállapotot különböztet meg, az elért identitást, a moratóriumot, a korai zárást és az identitásdiffúziót (Carver, Scheier, 1998).

Az identitás fontos részét képezi a foglalkozással való azonosulás. A serdülőkor fő feladata az identitás kialakítása, így a fiatal számára a pályaválasztás nem csak egy kötelező választás, hanem személyiségfejlődésének is egy igen fontos állomása.

HIPOTÉZISEK

Kutatásom során azt várom, hogy a műszaki-, a gazdasági-, és a bölcsészhallgatók különbözni fognak egymástól:

- aspirációik,
- szakmai értékrendszerük,
- pályaidentitásuk
- és a munkához való viszonyuk mentén.

A műszaki hallgatók esetében feltételezem, hogy a munka mint eszköz jelenik meg, a bölcsészhallgatóknál a munka inkább cél-jelleget ölt. Továbbá a műszaki hallgatók körében magasabb lesz a korai zárók aránya.

VIZSGÁLT MINTA

A mintám 91 főből áll. A BME-ről 31, a Corvinusról 30 és az ELTE-ről is 30 ember adataival dolgozom. A teljes minta átlagéletkora 21,55 év, szórása 1,63. A legfiatalabb hallgató 19, a legidősebb 30 éves. Az alanyok között 37 férfi és 54 nő van.

MÉRŐESZKÖZÖK

A kérdőívcsomag négy részből áll:

1. Saját kérdéssor: demográfiai adatok, felvételi döntés körülményei, külső személyek hatása, munka szóra kapott asszociációk.
2. Aspirációs Index: az extrinzik (hírnév, gazdagság, külső megjelenés) és intrinzik (tartalmas emberi kapcsolatok, személyes fejlődés, társadalmi elköteleződés) hosszú távú célokat vizsgálja (Kasser és Ryan, 1996; V. Komlósi, Rózsa, Bérdi, Móricz és Horváth, 2006).
3. Pálya Identitás Skála (Melgosa): A Marcia által leírt négy identitásállapotot méri a választott pályára vonatkozóan.
4. Szakmai Értékek Skálája: 21 munkával kapcsolatos értékdimenziót vizsgál.

A KAPOTT EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA

A felvételi döntés

A BME hallgatóinak közel 70%-a a jelentkezés előtti évben döntötte el, hol kíván továbbtanulni, ez a többi egyetem tanulóihoz képest inkább késői döntésnek számít.

A gazdasági hallgatóknak is 70%-a döntött a jelentkezést megelőző 1 éven belül. Közülük a legkevesebb diákra volt jellemző, hogy a jelentkezés előtt már több mint 4 évvel tudták, mit akarnak a középiskola után tanulni.

A bölcsészekenél található a legkevesebb olyan diák, aki közvetlenül a jelentkezés előtt döntötte el a továbbtanulás irányát. Ezen kívül náluk a legmagasabb azoknak az aránya, akik már a középiskola előtt tudták, milyen pályán szeretnének továbbtanulni.

A döntésig azonban sokféleképp juthat el az ember. Nem mindegy, hogy milyen hatások játszanak szerepet a folyamatban. Az intézményválasztás szempontjából egyáltalán nem fontos, hogy közel van-e. Az intézmény presztízse és az oktatás színvonala azonban lényeges a diákok számára. Más emberek hatását nézve az derült ki, hogy a BME hallgatóinak döntésére hatottak legkevésbé külső személyek, míg a Corvinus hallgatóira a leginkább. A barátok hatása az utóbbiaknál volt a legmarkánsabb. A tanároknak összességében kisebb a hatásuk, mint a szülőknek vagy a barátoknak. Ez alól a bölcsészek kivételt képeznek, mert náluk a tanároknak ugyanakkora a szerepük, mint a gazdasági hallgatók esetében a barátoknak. A szakválasztás esetében a döntő szempont összességében a személyes érdeklődés. Azonban fontos szempont volt a Corvinus és a BME hallgatói számára, hogy mennyire könnyű elhelyezkedni a választott szakkal, illetve, hogy mennyi lesz a fizetésük.

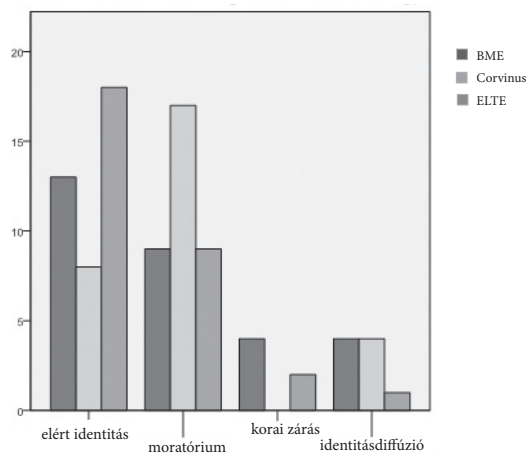
Az, hogy a bölcsészek számára ezek sokkal kevésbé fontosak véleményem szerint azért van, mert köztudott, hogy ők nehezebben tudnak elhelyezkedni és általában alacsonyabb is a fizetésük. Ezt a jelentkezéskor már tudhatták, és ennek ellenére is az adott irányt választották, így érthető, hogy nem anyagi megfontolásból, hanem személyes érdeklődésből döntöttek.

Ha a pályáról alkotott elképzeléseket nézzük, akkor három eset lehetséges: a diák egyedül választott pályát, a saját elképzelése mellett mások is hatottak rá, illetve nem volt saját elképzelése. A diákok 60%-a egyedül, 36%-a saját elképzelései mellett másokra is hagyatkozott, 4%-nak pedig nem voltak saját elképzelései. A BME hallgatói eltérnek ettől a mintázattól, az ő esetükben 40%-uk hagyatkozott kizárólag a saját elképzeléseire, közel felük esetében mások véleménye is hatott rájuk, döntően az apák hatása érvényesült. A Corvinus hallgatóinál volt az édesanyák hatása a legnagyobb, illetve közülük voltak a legtöbben, akiknek a pályával kapcsolatos elképzeléseire senki sem hatott. Az ELTE hallgatói voltak az egyedüliek, akikre tanáruk, illetve osztályfőnökük hatott (10%).

Felvételi döntés időpontja és az identitásállapotok

A három egyetemet összehasonlítva a vártakkal ellentétben épp a műszaki hallgatókra volt leginkább jellemző a döntés késői meghozatala. A bölcsészek között találjuk a legmagasabb arányban azokat, akik már korán elhatározták, milyen irányban tanulnának tovább. A bölcsészek esetében tűnik leginkább kiérleltnek a döntés.

De milyen összefüggést mutat ez a pályaidentitással? Az eredmények szerint az elért identitás és a moratórium dominál a hallgatók körében általában. Ez egy igen pozitív eredmény, hiszen azt jelenti, hogy a választás krízisét a diákok nagy része átélte és sikeresen elköteleződött, vagy épp átéli, de még nem történt meg az elköteleződés. Az identitásdiffúzióban lévők aránya szerencsésen alacsony (10%). A korai zárók pedig még kisebb számban fordulnak elő. Fontos dolog, hogy a fiatalok aktívan éljék meg a pályaválasztást, hiszen csak így történhet meg egy valódi elköteleződés, ami feltétele annak, hogy munkájukat ne csak a pénzhez vezető eszköznek, hanem a kiteljesedéshez és fejlődéshez vezető útnak tekintsék. Statisztikailag azonban a felvételi döntés meghozatalának ideje nem mutat összefüggést az identitásállapotokkal.



1. ábra: Az identitásállapotok előfordulása egyetemenként

A BME diákjai között a legmagasabb a korai zárók aránya annak ellenére, hogy ők inkább később döntöttek, mint a bölcsészek vagy a Corvinusra járók. A korai zárás összefüggést mutat a szülők/rokonok befolyásával a szakválasztásra. A BME diákjai esetében sokkal nagyobb volt a külső személyek hatása a pályaválasztásra, mint a többi egyetemistánál. A műszaki hallgatók majdnem felére nagy hatással volt az apjuk véleménye, míg ez a többi egyetem esetében elhanyagolható. Ez lehet a korai zárás hátterében vajon? Talán egyfajta hagyománykövetésről lehet szó, abban az értelemben, hogy az édesapa műszaki irányultsága hatására a gyermeke is ezt a pályát választotta.

A Corvinus hallgatói körében sokkal többen vannak a moratórium állapotában, mint a másik két egyetem esetében. A gazdasági pályát választották, döntésükben fontos szempont volt az intézmény presztízse, a jó kereset lehetősége és a pályán való könnyű elhelyezkedés. Közülük voltak a legtöbben, akik csak saját véleményük alapján döntöttek. Mivel a választásban inkább külső motiváció hatott náluk (a jó kereset és a biztos állás), ezért feltételezhetően nehezebb a valódi elköteleződés számukra.

A hallgatók szakmai értékrendszere

A Szakmai Értékek Skálájának eredményei szerint mindhárom csoportnak elkészítettem az értékek fontosságán alapuló rangsort.

A BME hallgatói számára az öt legfontosabb érték sorrendben a következő: anyagi biztonság, személyes fejlődés, piacképes jövedelem, saját képességek hasznosítása, eredmények elérése. Számukra tehát a biztos anyagi háttér megteremtésének igen

nagy jelentősége van. Ugyanakkor nem hatalomra vágnak, sem előmenetelre. A presztízs fontosabb számukra, de ez nem a magas beosztást jelenti, hanem azt, hogy eredményeikért megbecsüljék őket. Ezzel összhangban az eredmények elérése is nagyon fontos számukra. Látszik tehát, hogy munkájukban teljesíteni akarnak, ezzel megfelelő jövedelemhez és megbecsüléshez szeretnének jutni. Emellett a személyes fejlődés és képességeik kihasználása is a vezető értékek között szerepel, ami jelzi, hogy munkájuk során emberileg fejlődni vágnak. Kevésbé fontos számukra a változatosság, az önzetlenség és a kreativitás. A legkevésbé fontos érték a rizikó. Egyáltalán nem vágnak a kockázatra, hiszen ők elsősorban az anyagi biztonságot keresik, és ez a két érték nem fér meg egymás mellett.

A Corvinus hallgatói számára az öt legfontosabb érték a személyes fejlődés, az eredmények elérése, a saját képességek hasznosítása, az anyagi biztonság és az esztétikum. Fontos tehát számukra, hogy eredményeket érjenek el saját képességeikre támaszkodva, és ez meghozza számukra az anyagi biztonságot. Ők sem hatalomra vágnak, de presztízsrre sem igazán. Az előmenetel lehetősége azonban már fontosabb. A legkiemelkedőbb érték a személyes fejlődés. Emellett érték számukra a szépség a munkában, törekednek ennek megtalálására. A társadalmi interakciók értékesek számukra, de ez nem a jó interperszonális kapcsolatokat jelenti, hanem azt, hogy munkájuk során szeretnének csoportban, más emberekkel együttműködésben dolgozni. A változatosság és a kreativitás nem igazán fontosak számukra. Az értékrangsorban leghátul a fizikai kapacitás és a fizikai tevékenység szerepelnek.

Az ELTE hallgatói számára az öt legfontosabb szakmai érték a saját képességek hasznosítása, az életstílus, a személyes fejlődés, a változatosság és az önállóság. Ők tehát a munkában azt keresik, hogy mindenekelőtt a saját képességeikre alapozva olyan életet alakítsanak ki maguknak, ami számukra a legmegfelelőbb. Ez az élet önálló, változatos és a személyes fejlődést magában foglaló. Ők nem a megélhetést keresik a munkában, hanem inkább az önmegvalósítást. Az előmenetel és a piacképes jövedelem kifejezetten a rangsor végén helyezkednek el náluk. A legkevésbé preferált értékek náluk is a hatalom, a fizikai tevékenység, a rizikó és a fizikai kapacitás.

Mindezekből látszik, hogy a hipotézisemnek megfelelően a három hallgatói csoport értékrendszerében vannak különbségek. Mindemellett egyezések is megfigyelhetők. Az értéksorrendben leghátul szerepelnek a hatalom, a rizikó, a fizikai tevékenység és a fizikai kapacitás mindhárom csoportnál. Egyetemistákról lévén szó, várhatóan nem fizikai munkával fogják keresni a kenyerüket, így ezek az értékek hátra kerültek. A rizikó azért kerülhetett szintén a lista végére, mert jövőjük még így is bizonytalan, hiszen még nem végezték el az egyetemet, többségüknek valószínűleg nincsen munkája, így érthető, hogy nem vágnak a bizonytalanságra. A hatalom is elutasított érték. A hatalomhoz valószínűleg negatív asszociációk kapcsolódnak, ezen kívül még pályájuknak igen csak az elején tartanak, így nincs arra esélyük, hogy a közeljövőben hatalom kerüljön a kezükbe. Látszik, hogy a presztízs és az előmenetel nem eluta-

sított értékek, tehát a szakmai megbecsülés és a ranglétrán való feljebb lépés inkább vágyott céljaik között van.

Aspirációk és szakmai értékek

A *társadalmi elköteleződés* – mely az intrinzik célok közül a legkevésbé volt fontos – az ELTE diákjai számára jelentősebb volt, mint a minta másik felének. Ez az alskála azt méri, hogy az egyén számára mennyire fontos, hogy a társadalmat és a világot jobba tegye. Ez összefüggésbe hozható a Szakmai Értékek Skálájának *önzetlenség* értékdimenziójával, mely azt méri, hogy mennyire fontos a munkánkban mások segítése, a világ jobba tétele. A korrelációkat tekintve az eredmények ezt alátámasztják, erős összefüggést mutat a két alskála 0,30-as korrelációval. De az *önállóság* értékdimenzióval sokkal erősebben összefügg a társadalmi elköteleződés, a korreláció értéke 0,58. Tehát az, hogy mennyire vagyunk önállóak a munkában, összefügg azzal, hogy jobba akarjuk tenni a világot. Az önállóság öntudatosságát is feltételez, mely feltétele annak, hogy felismerjük, hogy fontos cél a társadalom jobba tételén dolgozni.

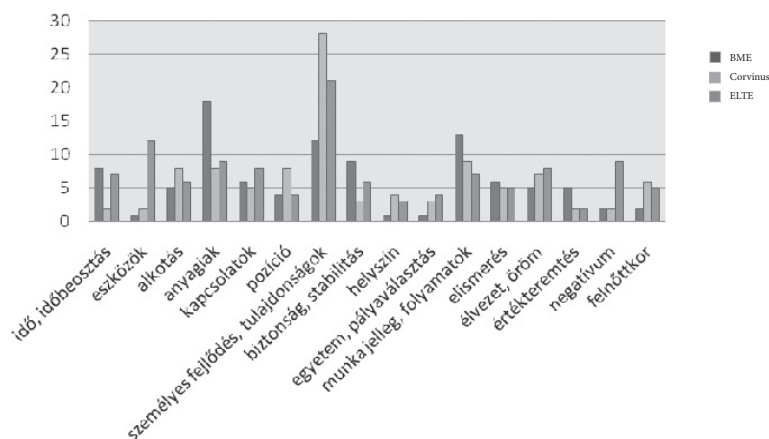
A *tartalmas emberi kapcsolatok* alskála magában foglalja, hogy az egyén számára fontosak a barátok, hogy szeressen, és viszont szeressék, tartós és mély kapcsolatokat ápoljon másokkal. Az eredmények szerint legerősebben a *társas kapcsolatokkal* függ össze, 0,31 a korreláció értéke. A társas kapcsolatok értékdimenzió a jó interperszonális kapcsolatokat jelenti a munkában. Természetes, hogy ez a két alskála korrelál, hiszen hasonló jelenséget mérnek. Emellett korrelál még az esztétikum iránti igénytel, a személyes fejlődéssel és a környezeti feltételekkel is. A személyes fejlődés dimenzió az önmegvalósításról, személyiségünk kibontakoztatásáról szól. Személyiségünk fejlesztése a barátok segítségével és az ő tükrükben valósítható meg igazán, kapcsolataink inspirálnak a fejlődésre. Így érthető a két alskála összefüggése.

Érdemes még kiemelni, hogy az aspirációk közül az egyetemisták számára a *tartalmas emberi kapcsolatok* a legfontosabbak. A fiatal felnőttkor fő feladata Erikson szerint az intimitás elérése, mely csak ilyen tartalmas kapcsolatokon keresztül lehetséges, ez összhangban áll a kapott eredményekkel.

A *növekedés* alskála tételei között az önismeret, a személyes fejlődés, az értelmes élet és az önállóság szerepelnek. Összességében ez a második legfontosabb hosszú távú cél. Az ELTE diákjainak ez fontosabb, mint a másik két egyetem hallgatóinak. Az alskála összefüggést mutat az identitásállapotokkal. Az elért identitással rendelkezők számára fontosabb a személyes növekedés.

Mit jelent a munka az egyetemistáknak?

Az, hogy egy szóról mi jut eszünkbe, jól tükrözi az adott fogalomhoz való viszonyunkat. Arra kértem az egyetemistákat, hogy írják le, mi jut eszükbe a munka szóról, ha arra gondolnak, hogy az egyetem után dolgozni kezdenek. A paletta igen színes, 176 különböző fogalmat írtak le a munkával kapcsolatban. Ezeket a fogalmakat 16 kategóriába soroltam. Releváns különbségeket tapasztaltam a három csoport között.



2. ábra: A munka szóra adott asszociációk kategóriánkénti előfordulása

A műszaki hallgatók a munkához elsősorban az anyagiakat társítják. A többi egyetemistához képest kevésbé fektetnek hangsúlyt a munka azon aspektusaira, melyek a személyes fejlődéssel és az emberi tulajdonságokkal kapcsolatosak. Sokszor említettek olyan szavakat, melyek a munkajelleget hangsúlyozzák (például elfoglaltság, feladat, gyakorlat). Fontos számukra a munka biztonságot-stabilitást nyújtó jellege. A munka élvezete és a munka mint örömforrás nem különösebben hangsúlyos.

A Corvinus diákjainak a munka elsősorban a személyes fejlődést jelenti (például beteljesülés része, elhivatottság, egzisztencia). Az összes többi aspektusa számukra kevésbé fontos. Őket foglalkoztatja legkevésbé az időbeosztás a munkával kapcsolatban. Negatívumokat szinte egyáltalán nem említettek. A három egyetem közül számukra a legfontosabb a pozíció. Emellett megjelenik még a munka mint pénzkereseti lehetőség, valamint a munkajelleget is kiemelték. Náluk jelent meg legtöbbször az alkotás, valamint az is, hogy a munkát a felnőttkorral összekapcsolják. A biztonság-stabilitás számukra kevésbé fontos, mint a többi hallgatónak.

A bölcsészhallgatóknak is a személyes fejlődés és emberi tulajdonságok jutnak elsősorban eszükbe a munkáról. Emellett azonban ők látják legsötétbben a pályájukat,

sok negatívumot említettek (például gyötrelem, halál, félelem, munkanélküliség), ez ugyanakkora hangsúlyt kapott náluk, mint az anyagiak. A többi egyetem hallgatóihoz képest ők említették a legtöbb munkaeszközt. A kapcsolatok kategóriát is ők említették relatíve a legtöbbször (például barátok, család, csapat). Nekik tehát a munka lehetőség a kiteljesedésre, fejlődésre, de ugyanakkor rossz érzéseket kelt bennük, ha a jövőjükre gondolnak. Fontos, hogy pénzt keressenek vele, és más emberekkel kapcsolatba lépjenek. Meghatározóak számukra azok az eszközök, melyekkel dolgoznak. Az, hogy élvezzék, amit csinálnak, fontosabb számukra, mint hogy pozícióhoz jussanak.

Mindezekből jól látszik, hogy az asszociáció mint módszer miért is működik olyan jól. Megfigyelhettük, hogy a hosszú távú célok és az értékrendszer meghatározzák, hogy egy szóról mi jut eszünkbe. Az asszociáció látszólag „ártatlan” módszer, hiszen nem az emberek véleményét, értékelését kérdezzük bizonyos dolgokról, „mindössze” azt kérdezzük tőlük, mi jut eszükbe egy dologról. Így kevesebb az ellenállás a kliens részéről, hiszen nem érzi olyan jelentősnek a feladatot.

ÖSSZEGZÉS

Alapvető feltevésem az volt, hogy a műszaki, gazdasági és bölcsész tanulmányokat folytató egyetemi hallgatók különböznek egymástól aspirációik és szakmai értékeik mentén. Kérdéseimre a kutatásom meghozta a válaszokat. Ha tömören akarom megfogalmazni a különbség mibenlétét, akkor kijelenthetem a következőket:

- A BME leendő műszaki szakemberei számára a munka az anyagi biztonság elérésének eszköze. Nem céljuk magasra emelkedni, viszont keresik a munkában a fejlődés lehetőségét.
- A Corvinus hallgatói számára a munka a fejlődésről, a képességek kibontakoztatásáról és az eredmények eléréséről szól, melyek az anyagi biztonságot hozzák magukkal. A pályaválasztás kríziséből még nem léptek teljesen ki, keresik az elköteleződést. Fontos számukra, hogy a munkát másokkal együtt végezhessék.
- Az ELTE hallgatói munkában az önmegvalósítást keresik, már a pályaválasztás során sem volt számukra szempont a jó kereseti lehetőség. A saját útjukat akarják járni, változatos és önálló életet élni. Kissé sötétben látják a munkával kapcsolatos jövőjüket, de a választott pálya mellett már elköteleződtek.

IRODALOM

- BAKÓ T. (2004). *Utak és ösvények. életünk váltófázisai és válságai*. Budapest: Psycho Art.
- CARVER, C. S., SCHEIER M. F. (1998). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- KASSER T., RYAN R. M. (1996): Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22: 280–287.
- MARTOS T., SZABÓ G., RÓZSA S. (2006). Az Aspirációs Index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7: 171–192.
- VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA (1987). *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- V. KOMLÓSI A., RÓZSA S., BÉRDI M., MÓRICZ É., HORVÁTH D. (2006). Az Aspirációs Index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61, 237–250.

Az egyetemi hallgatók pályaválasztásának vizsgálata az identitás és a megküzdési mechanizmus feltárásával

ELMÉLETI BEVEZETŐ

A klasszikus karrierutak eltűnése miatt a fiatalok számára egyre nagyobb kihívást jelent a megfelelő pályaválasztás. A serdülők ideális esetben olyan foglalkozásokat keresnek, amelyek megfelelnek énképüknek és megtapasztalt vagy vélt képességeiknek. A tanuló választása azonban sok esetben inkább a gazdasági helyzet, a társadalmi hatások és a szülői elvárásoknak megfelelően alakul (Horváth, 2007).

Korunkra jellemző, hogy a huszonéves korosztály tagjai időben elhúzva és nehezen döntenek, mind a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódásról, mind a végleges párválasztásról, mind a családalapításról. Az elköteleződést, a döntéseket nehezíti a helyes választás bénító kényszere, a túlzott azonosulás a média, a reklámok által felkínált életmodellekkel, valamint a divatos trendeknek való alárendelődés. Hátráltatja a helyzetet az is, hogy a huszonegyedik században kényszerítő erő sikeresnek lenni. A „jól kell választani” kényszere nyomasztó döntésképtelenséget, halogatott elköteleződést eredményezhet a foglalkozási terület, az állás, az életpálya és a párkapcsolat területén egyaránt (Hajduska, 2008).

További probléma, hogy a pályával kapcsolatos döntés gyakran túl korán történik meg, és ezt követően az egyén nem vizsgálja felül elhatározását. Ennek következménye, hogy a pályaválasztási folyamat mintegy „megfordul”: esetleg már diplomával a kezében vagy a végzéshez közel gondolkodik el a fiatal azon, hogy a választott szakma megfelel-e igényeinek, képességeinek (Lukács, 2007).

A felsőoktatásba kerülő fiatalok helyzete speciális, ennek az időszaknak sajátos pszichológiai jellemzői vannak (Horváth, 2007). Erikson (1995) pszichoszociális fejlődéselméletében az identitásalakulást a serdülőkor feladatának tekinti. Megfogalmazásában az identitás egy koherens, önmagunkról való tudást, az egységiséget és a folyamatosságot érzését jelenti. Valódi identitással tudunk válaszolni a „ki vagyok én?” kérdésre, kiforrott identitással leszünk képesek arra, hogy tudjuk, merre tartunk és mi dolgunk a világban. Az elért identitás a különböző területeken meghozott saját döntésekben, elköteleződésben nyilvánul meg, jelen van a pályaválasztásban, a párkapcsolati, ideológiai, valamint a vallási elköteleződésben is. A pszichoszociális elmélet alapján az is

elmondható, hogy az identitásképződés nem a serdülőkorral kezdődik, és nem is azzal végződik. Az öndefiníció egy élethosszig tartó fejlődés folyamata. (Erikson, 1995).

James Marcia (1980, idézi Hajduska, 2008) Erikson elméletéből kiindulva az identitásstátuszt vizsgálta, nevéhez az Identitásállapot Paradigma köthető. Marcia eredeti célja az volt, hogy differenciálja Erikson 5. szakaszát, ehhez félig strukturált mély-interjúkat vett fel egyetemistákkal. Az interjúkban három területet tartott hangsúlyosnak, a hivatást, a vallást és a politikát (Marcia, 1966). Marcia által vizsgált három területet később kiegészítették (Grotevant, 1987, idézi Cole és Cole, 1998) a személyközi kapcsolatok területével.

Az identitásállapotok kategorizálásához Marcia két dimenziót használt, az explorációt és az elköteleződést. Az exploráció során a fiatal különböző identitás-alternatívákat vizsgál meg, súlyozza önmaga számára. Az elköteleződés már bizonyos alternatívák kiválasztását jelenti az identitás szempontjából releváns területeken. Ebbe a folyamatba a fiatal erőfeszítései is beletartoznak, melyet a megvalósítás érdekében tesz. Az identitásállapot paradigma modellje a hangsúlyt az alternatívák exploráción alapuló elköteleződésére helyezi.

Marcia négy identitásállapotot azonosít: diffúz, korai záró, moratórium és valódi (kivívott) identitás. A diffúz identitásról elmondható, hogy az ebben az állapotban lévő fiatalnál sem az exploráció, sem az elköteleződés nincs jelen. Háttérében a szülők elleneséges, elutasító magatartása állhat, de a család korai felbomlásának következménye is lehet. Ezekben az esetekben ugyanis nem biztosított a fiatal számára az explorációhoz szükséges biztos háttér (Waterman, 1982). A korai záró identitásállapotra a szülők, kortársak és releváns mások értékeinek, választásainak átvétele jellemző, exploráció nélkül. Az ilyen állapottal jellemezhető fiatalok családjában gyakori a tekintélyelvű szülők jelenléte. Ezen felül a társadalmak szintjén az figyelhető meg, hogy a hagyományos társadalmak nem támogatják az explorációt, a személyes jellemzők szintjén pedig azoknál a fiataloknál gyakoribb, akik rosszul tűrik a bizonytalanságot, a stresszt, vagy jellemzően dogmatikus stílusúak (Waterman, 1982). A moratóriumra az alternatívák felkutatása jellemző, viszont még nincsen elköteleződés. Ez az átmeneti időszak tele van bizonytalansággal, stresszel. A valódi identitással rendelkező személyek megtalálták a személyiségüknek megfelelő feladatokat, kihívásokat. Azok a fiatalok, akik elérik ezt az állapotot, boldogabbak és elégedettebbek (Marcia, 1966).

Ha egy egyén életében minél több alkalmazkodást kívánó esemény történik egy adott időszakon belül, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy felfordulás következik be testi-lelki egyensúlyában (Hajduska, 2008). Az egyetemre való belépés számos körülmény megváltozását jelenti, egy új életszakasz kezdődik. Ez új feladatok megoldását követeli meg, amelyekhez eredményes konfliktus megoldó stratégiákat, megküzdési mechanizmusokat szükséges kialakítaniuk. A mai tömegoktatásban sikeresnek lenni, jól teljesíteni nem csak tehetség, intellektus, szorgalom és motiváció kérdése, hanem egyfajta alkalmazkodási ügyesség jele is (Hajduska, 2008).

A VIZSGÁLAT CÉLJA

Az általam végzett kutatás célja a hallgatók pályaválasztási körülményeinek feltárása volt. Továbbá azt vizsgáltam, milyen tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy a fiatal a pályaválasztást követően alkalmazkodni tudjon az új követelményekhez, megküzdjön a megváltozott körülmények okozta stresszforrásokkal, megtalálja önmagát, vagyis kialakítsa valódi identitását, mely a korszak feladata lenne.

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kutatásban összesen 87 vizsgálati személy vett részt. A mintát a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának alapképzésben részt vevő hallgatói alkották. A részvétel önkéntes alapon, névtelenül történt.

A minta átlagéletkora 21,17 (szórás: 1,408). A legfiatalabb vizsgálati személy 19 éves, a legidősebb 25 éves. A vizsgálatban 39 férfi és 48 nő vett részt. A férfiak átlagéletkora: 21,64 (szórás: 1,513); a nők átlagéletkora: 20,79 (szórás: 1,202).

ESZKÖZÖK

A vizsgálat során kérdőíves módszert használtam. Ezen felül készítettem 16 félig strukturált interjút, melyet a BME egyes karain tanuló egy nő és egy férfi hallgatójával vettem fel. Így minden kar hallgatóitól is nyertem adatokat, melyet a kérdőíves kutatás eredményeinek tágabb értelmezéséhez használtam fel. Az interjú kérdései a kérdőívcsomagban vizsgált dimenziókat járták körül.

A pályaválasztás körülményeivel kapcsolatos adatok felvétele egy általam szerkesztett kérdőív segítségével történt. A kérdéseim arra irányultak, hogy felmérjem, a hallgatók miért választották az adott szakot, kik segítettek a pályaválasztásukban, részt vettek-e pályaaorientációs tanácsadásban, rendelkeztek-e elegendő információval ahhoz, hogy a számukra legmegfelelőbb döntést meghozhassák. A pályaválasztás azonban sok hallgató esetében nem ér véget az alapképzés befejeztével, így a mesterképzésre vonatkozólag is tettem fel kérdéseket. Ez esetben is megvizsgáltam, milyen tényezők játszanak szerepet a hallgatók választásában, megfelelő információval rendelkeznek-e, illetőleg kérdések irányultak arra vonatkozólag is, hogy tudják-e, milyen munkakörben helyezkedhetnek el, és milyen karrierlehetőségek állnak nyitva előttük, ha az adott mesterképzést választják.

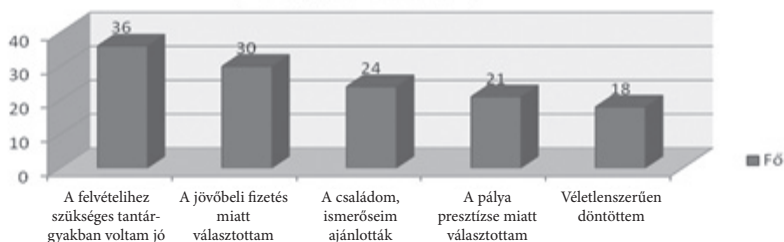
A tesztsomagomban Oláh Attila (2005) által kidolgozott Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) került felvételre. A pszichológiai immunrendszer a személyiség immunkompetenciáját, stressztűrő képességét és a megküzdését biztosító rendszerként definiálható, ezen kérdőív használatával összetett képet kaphatunk az egyetemi hallgatókról a vizsgált dimenzió mentén.

Az identitásállapotot a Balisteri, Busch-Rossnagel és Geisinger (1995) által kidolgozott EIPQ (Ego Identity Process Questionnaire) kérdőív segítségével mértem fel. A kérdőív magyar nyelvre történő fordítását Farkas Éva Eszter (2008) szakdolgozatának keretein belül készítette el.

Ezen felül két kérdésre kértem még választ a hallgatóktól. Egy 1-től 10-ig terjedő skálán kellett megítélniük, hogy mennyire érzik nehéznek az egyetemi elvárások teljesítését, és mennyire érezték nehéznek az egyetemi életformához való alkalmazkodást.

EREDMÉNYEK

A pályaválasztásra (alapképzésre) vonatkozó adatok



1. ábra: **Miért ezt a szakot választottad?**
(Az öt leggyakoribb szempont)

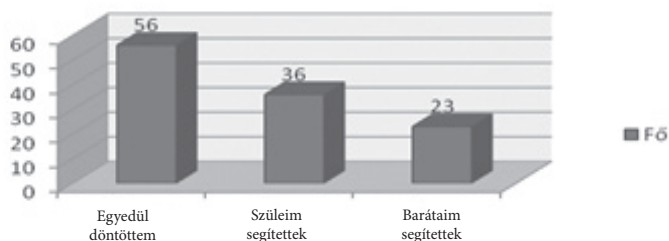
Mintámban elsőként azt vizsgáltam meg, hogy a BME–GTK alapképzésében részt vevő hallgatóinak a pályaválasztását milyen tényezők határozták meg. A hallgatók különböző szempontok közül választhattak (maximum három szempontot jelölhettek be), és egy „egyéb” lehetőség választása is biztosítva volt, így bármilyen, ténylegesen befolyásoló tényező felmérésére is volt esély. Az adott szak választásának háttérében álló öt leggyakoribb szempont a következő: 1. a felvételihez szükséges tantárgyakban voltam jó, 2. a jövőbeli fizetés miatt választottam, 3. a családom, ismerőseim ajánlották, 4. a pálya presztízse miatt választottam, 5. véletlenszerűen döntöttem (lásd 1. ábra).

Tehát a mindenkinél leggyakrabban előforduló szempont az volt, hogy azokban a gimnáziumi tantárgyakban teljesített jól, amelyek a felvételhez szükségesek voltak. A 87 főből 36 fő jelölte meg ezt az opciót, mely a minta 41%-ának felel meg. Ez bizonyos szempontból jó döntés lehet, hiszen az egyetemek nem véletlenül az adott tantárgyakat jelölik meg felvételi kritériumként, azonban veszélyes lehet pusztán ez alapján eldönteni, melyik pálya lesz megfelelő a fiatalnak. A BME különböző karain hallgató diákjaival felvett interjúk során szintén azt tapasztaltam, hogy többségében azért választották az adott szakot, mert a felvételhez szükséges tantárgyakban voltak jók, és szerették is azokat. Azonban fény derült arra is, hogy a gimnáziumban elvárt színvonal nagyon különböző az ország egyes pontjain, és ugyan meglehet, hogy egy hallgató a saját iskolájában nagyon magas szinten művelte az adott tantárgyat, az egyetemi elvárások sikeres teljesítéséhez még sem rendelkezik megfelelő alapokkal, így a követelmények teljesítése nagyon nehéz lesz számára. Ennek az lehet a következménye, hogy a hallgató feladja a küzdelmet, és nem tud túljutni a kezdeti nehézségeken. Intéjálanyim véleménye szerint ez a probléma nagy százalékban hozzájárulhat a hallgatói lemorzsolódáshoz.

A második szempont a várható jövőbeli fizetés (34%), a harmadik a család, ismerősök ajánlása (28%), míg a negyedik szempont a pálya presztízse (24%) volt. Így az én mintámban kapott adatokra is elmondható, hogy a tanulók választása sok esetben a gazdasági helyzet és a társadalmi hatások, szülői elvárásoknak megfelelően alakul (Horváth, 2007). Az interjúk során a hallgatók elmondták, hogy nagyon fontosnak tartják azt, hogy olyan állásuk legyen majd, amivel el tudják tartani magukat és leendő családjukat, lényegében ezt definiálták sikerként. Az egyik BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon tanuló hallgató úgy fogalmazott az interjú során, hogy „Én nem szeretem, amit tanulok, csak hasznosnak tartom. Az, hogy jól keressek, az nekem fontos, és tudom, hogy ezáltal ezt el tudom érni.” Ez ugyan elégséges motiváció lehet az egyetemi képzés elvégzéséhez, de az már nem biztos, hogy egy ilyen indíttatásból megszerzett szakma biztosítja majd a munkaévek során a kiegészítő ellátást.

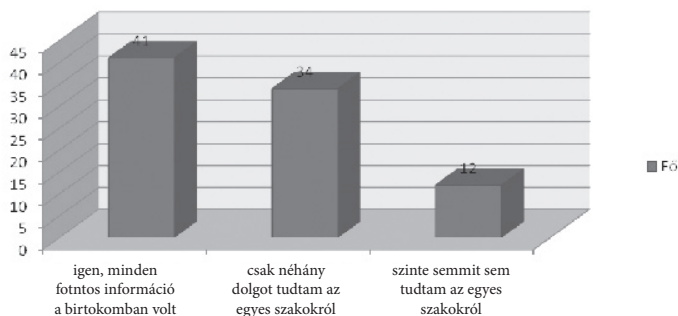
A család, ismerősök ajánlása pedig nem csak a kérdőíves mintámban, hanem az interjúk során is egyöntetűen megjelent. Az interjúalanyaim többsége – a 16 főből 14 – nem vett részt pályaaorientációs tanácsadásban, viszont úgy érzik, voltak körülöttük hiteltel emberek, akik tanácsaikkal segíteni tudták őket a választásban. Az természetesen pozitív, hogy van, aki segítse a fiatalokat, véleményem szerint azonban egy szakember jobban meg tudja ítélni, hogy valójában mennyire megfelelő a fiatalnak az adott szak.

Végezetül az adott szak választásának indokaként az ötödik leggyakoribb szempont a „véletlenszerűen döntöttem” volt. Ez az opció a minta 20%-ának választásában szerepet játszott, mely szintén azt mutatja, hogy a fiatalok egy jelentős százalékának pályaválasztása nem jól átgondolt.



2. ábra: Kik segítettek a pályaválasztásban?
(A három leggyakoribb szempont)

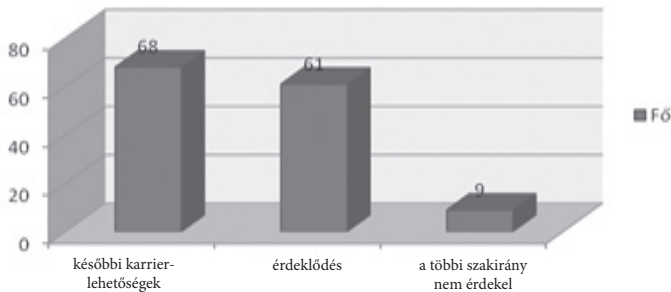
Az adatgyűjtés során azt is vizsgáltam, hogy a pályaválasztásban kik segítették a fiatalokat. A különböző válaszlehetőségekből maximum hármat jelölhettek meg. Legnagyobb többségben a hallgatók úgy tartották, hogy a döntést egyedül hozták meg, ez a minta 64%-ról elmondható. Emellett a második leggyakoribb szempontként a szülői segítség (41%), harmadikként pedig a baráti segítség (26%) jelent meg (lásd 2. ábra). A hallgatóknak lehetőségük volt ebben a kérdésben a tanárok és a pályatanácsadó segítségét is bejelölni, ez a két szempont azonban messze elmaradt a többi választási lehetőségtől. A mintában összesen 8 személy (9%) gondolta úgy, hogy tanára, esetleg tanárai szerepet játszottak pályaválasztásában, míg összesen 5 személy (5,7%) jelölte meg a pályatanácsadót, mint segítségének forrását. A kutatás keretében azt is felmértem, hogy a vizsgált minta hány százaléka vett részt pályaeorientációs tanácsadásban. A 87 főből 20 fő, tehát a vizsgált minta 23%-a vett részt pályaeorientációs tanácsadásban. A 20 főből azonban csak öt jelölte meg szempontként, hogy ennek szerepe volt a pályaválasztásban meghozott döntésében. Ebből tehát az a következtetés vonható le, hogy a hallgatók csekély százaléka jut el pályaeorientációs tanácsadásra, és akik eljutnak, azok sem ítélik meg úgy, hogy döntésükben szerepet játszott volna.



3. ábra: Elegendő információval rendelkezél ahhoz, hogy a neked legmegfelelőbb döntést meghozd?

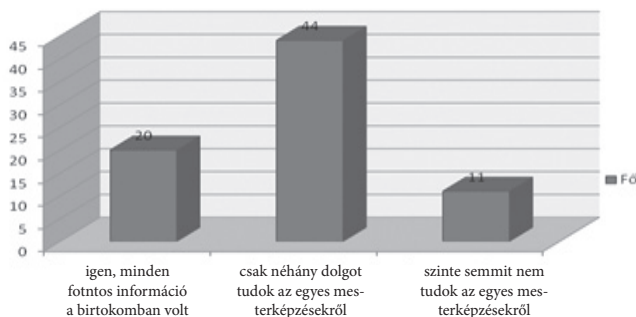
A következőkben arra a kérdésre keresetem a választ, hogy a hallgatók elegendő információval rendelkeztek-e ahhoz, hogy a számukra legmegfelelőbb döntést meghozzák. A 87 főből 41 fő, tehát a minta 47% választotta azt, hogy minden fontos információ a birtokában volt ahhoz, hogy a legmegfelelőbb döntést meghozza. Ezen kívül 34-en, tehát 39% választotta azt, hogy csak néhány dolgot tudott az egyes szakokról, míg 12-en, vagyis a hallgatók 14%-a azt választotta, hogy szinte semmit nem tudott az egyes szakokról (lásd 3. ábra). Tehát a mintában részt vevők kevesebb, mint fele rendelkezett elegendő információval a biztos döntéshez. Az, hogy összességében 53% nyilatkozott ettől eltérően, mindenképp figyelemre méltó, hiszen ez azt jelenti, hogy a fiatalok tájékoztatása vagy önálló tájékozódása nem megfelelő, és valahol szükség lenne az intervencióra.

A MESTERKÉPZÉS VÁLASZTÁSÁRA VONATKOZÓ ADATOK



4. ábra: Melyek számodra a legfontosabb szempontok a mesterképzés választás során? (A három legfontosabb szempont)

A vizsgált mintában a többség, összesen 75 hallgató, tehát 86%-uk kívánja folytatni tanulmányait mesterképzésen. A választásra vonatkozóan a különböző felsorolt lehetőségek közül maximum hármat jelölhettek meg. A legfontosabb meghatározó szempontok így a következők lettek a mesterképzés választásában; a későbbi karrierlehetőségek, az érdeklődés továbbá az, hogy a többi szakirány nem keltette fel a hallgatók érdeklődését (4. ábra). Tehát ezen választás során is felmerül egy olyan szempont, ami nem feltétlenül egy megalapozott döntést támaszt alá. Viszont a fiatalok választásáról az is elmondható, hogy a döntés gyakran a negatív választások eredményeként fogalmazódik meg, vagyis a fiatalok azt tudják pontosan, mit nem szeretnének csinálni (Hajduska, 2008; Kiss, 2007).



5. ábra: **Birtokában vagy az összes információnak ahhoz, hogy a neked legmegfelelőbb döntést hozd?**

Arra a kérdésre, hogy „birtokában vagy az összes információnak ahhoz, hogy a neked legmegfelelőbb döntést meghozd?” a hallgatók 27%-a, 20 fő felelte azt, hogy igen, minden fontos információ a birtokában van. 44 fő csak néhány információt tud az egyes mesterképzésekről, míg 11-en szinte semmit nem tudnak az egyes mesterképzésekről (lásd 5. ábra). Vagyis a hallgatóknak jóval több mint fele, 73%-a hiányos információforrással rendelkezik.

Az adatok legalább ilyen megosztóak arra a kérdésre vonatkozólag, hogy „tudod, hogy milyen munkakörben helyezkedhetsz el, ha az adott mesterképzést választod?”. A hallgatók közül 14-en választottak igennel, 50-en a többé-kevésbé, 11-en a nem választ jelölték meg. Tehát a hallgatói minta 81%-ának hiányos információi vannak arra vonatkozólag, hogy az adott mesterképzés választása során milyen munkakörökben helyezkedhetnének el. Továbbá arra a kérdésre, hogy „tudod, hogy milyen karrierlehetőségeid vannak, ha az adott mesterképzést választod?” 18 igen, 49 többé-kevésbé, 8 nem válasz született. Ebből az állapítható meg, hogy a hallgatók többsége, 76%-a nem rendelkezik konkrét karriertervvel, hiszen azzal sincsenek tisztában, milyen lehetőségek állnak nyitva előttük.

Érdekes, hogy a hallgatók 90%-ánál fontos szempont a mesterképzés választásánál a későbbi karrierlehetőség. Azonban, ha azt kérdeztem tőlük, hogy mennyire vannak tisztában a karrierlehetőségükkel, akkor összesen 18 fő, tehát 24% tudta, hogy az adott mesterképzés választása során milyen karrierlehetőségek állnak előtte.

Összességében az mondható el, hogy az alapképzés kiválasztása után sem javul a fiatalok választásának minősége. Többségében nem rendelkeznek a szükséges információval, nincsen megfelelő pályaismeretük, karrierképük. Pedig jó, ha már az alapképzés elején kikristályosodik a hallgató fejében merre szeretne tovább menni, hiszen számos képzés úgy van felépítve, hogy bizonyos tantárgyak, modulok elvégzése szükséges vagy ajánlott a különböző mesterképzésre történő bejutás alapjaként (Takács, 2011).

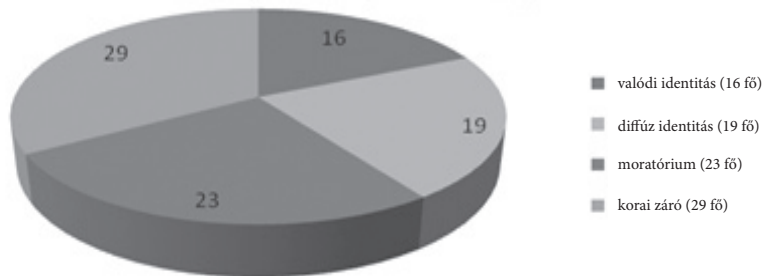
AZ EGYETEMI ELVÁRÁSOK TELJESÍTÉSÉRE, AZ EGYETEMI ÉLET-FORMÁHOZ VALÓ ALKALMAZKODÁSRA VONATKOZÓ ADATOK

A továbbiakban azt vizsgáltam, hogy a BME–GTK alapképzésében részt vevő hallgatók mennyire érzik nehéznek az egyetemi elvárások teljesítését, melyet a hallgatóknak egy 10-fokú skálán kellett megjelölniük, ahol az 1-es fokozat az „egyáltalán nem nehéz”, a 10-es fokozat a „nagyon nehéz” állítást foglalta magában. Összességében a hallgatók átlag 5,92-re ítélték meg ezt a skálát. Tehát az mondható el, hogy a többség számára átlagon felüli megterhelést jelent az elvárások teljesítése.

Az interjúalanyaim közül többen megjegyezték, hogy nagyon nagy a törés az egyetemi és a gimnáziumi elvárás között. Sokan a hallgatói lemorzsolódás okát is ebben látják, vagyis, akik kimaradnak a képzésből vagy lemaradnak, halogatnak, azok nehezebben alkalmazkodnak az egyetemi képzés során elvárt teljesítményhez.

Az egyetemi évek megkezdése során azonban nem csak az újfajta elvárásokhoz való alkalmazkodás okozhat nehézséget egy fiatal számára. A hallgatók életkörülményei megváltoznak, sokan elköltöznek otthonról, kollégiumba vagy albérletbe kerülnek. Ebben az időszakban a fiatalnak új társaságot, új életformát kell kialakítania, mely szintén okozhat nehézségeket. A BME–GTK hallgatói átlagosan 3,56-ra ítélték meg egy 10 fokú skálán az egyetemi életformához való alkalmazkodás nehézségét, ahol az 1-es fokozat az „egyáltalán nem nehéz”, a 10-es fokozat a „nagyon nehéz” állítást foglalta magában. A többségük számára tehát nem okozott problémát a közösségbe történő beilleszkedés, az új életforma kialakítása.

AZ IDENTITÁS ÁLLAPOTOKRA VONATKOZÓ ADATOK



6. ábra: Az identitásállapotok megoszlása a hallgatói mintában

A BME–GTK 87 hallgatójából 16 fő alakított ki valódi identitást, 19 fő diffúz identitással rendelkezik, 23 fő a moratórium állapotában van, míg 29-en a korai záró identitásállapotba sorolhatóak be (lásd 6. ábra). A mintában tehát a legkisebb százalékban a valódi identitással rendelkező hallgatók szerepelnek. A vizsgált hallgatók a kibontakozó felnőttkorban (Arnett, 2000) vannak, mely a kamaszkor és a felnőttkor közé beékelődő szakasz. A gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet kezdete előbbre került, a korszak vége kitolódott, az egész kamaszkor meghosszabbodott (Kézdy, 2007). Emiatt lehet az, hogy a kapott mintában a hallgatók nagy százaléka nem rendelkezik még kiforrott identitással, hiszen az eltolódott szakaszok miatt a véglegesnek tekinthető identitás csak a húszas évek végén, a harmincas évek elején alakul ki, de még ezután is tapasztalható benne változás (Kézdy, 2007). Az is elmondható a mintáról, hogy a hallgatók 93%-ának állandó lakóhelye megegyezik szüleik lakóhelyével, tehát valószínűsíthetően anyagi függésben is állnak szüleiktől, mely megnehezítheti a szülőkről történő leválást, a függetlenedés kialakítását.

A HALLGATÓK PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZERÉRE VONATKOZÓ ADATOK

PIK skálák	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Pozitív gondolkodás	6,00	20,00	15,5287	3,41964
Kontrollézés	8,00	20,00	13,9770	2,59685
Koherenciaérzés	8,00	20,00	15,2874	2,71477
Öntisztelet	7,00	20,00	14,8621	2,63771
Növekedésérzés	8,00	20,00	15,6437	2,94909
Kihívás, rugalmasság	5,00	20,00	14,6437	3,15483
Társas monitorozás képessége	7,00	20,00	14,7701	3,15012
Leleményesség	6,00	20,00	14,6092	2,83810
Énhatékony-ság-érzés	7,00	20,00	15,0230	2,65443
Társas mobilizálás képessége	6,00	20,00	14,9540	3,18393
Szociális alkotóképesség	5,00	20,00	13,7356	2,95886
Szinkronképesség	5,00	20,00	13,3793	3,43119
Kitartás	6,00	20,00	14,7701	3,35046
Impulzuskontroll	6,00	20,00	14,1379	2,80022
Érzelmi kontroll	5,00	18,00	12,5287	3,33006
Ingerlékenység gátlás	6,00	20,00	13,4023	3,73998

A PIK kérdőív egy négyfokú Likert-skála, skáláihoz egyenként öt tétel tartozik, így egy skálán maximum 25 pontot lehet elérni, minimum 5 pontot. A BME–GTK hallgatói átlag 15 pont feletti értéket mutatnak a pozitív gondolkodás (átlag 15,528), a koherencia érzés (átlag, 15,287), a növekedésérzés (átlag: 15,643) és az énhatékonyság-érzés (átlag: 15,023) skáláin. Ehhez nagyon megközelítő értékeket értek el az öntisztelet (átlag: 14,862), a társas monitorozás képessége (átlag: 14,77), a társas mobilizálás képessége (14,954) és a kitartás skáláin (átlag: 14,77). A leggyengébbnek mutatózó immunvonás a hallgatói körben az érzelmi kontroll (átlag: 12,528) lett (lásd a fenti táblázatot).

A következőkben megvizsgáltam, hogy a különböző identitásállapotok eltérő fejlettségű pszichológiai immunrendszerrel járnak-e. Az egyszempontos ANOVA eredményei alapján szignifikáns különbség van a különböző identitásállapottal rendelkezők között a koherencia ($p < 0,01$), az öntisztelet ($p < 0,01$), a növekedés ($p < 0,01$), az énhatékonyság ($p < 0,01$), a szinkronképesség ($p < 0,01$), a kitartás ($p < 0,05$) és az impulzuskontroll skáláin ($p < 0,05$).

A továbbiakban független mintás t-próba segítségével tártam fel, hogy a valódi identitással jellemezhető hallgatók miben térnek el a többi identitásállapottal jellemezhető hallgatóktól. A független mintás t-próba eredményei alapján az állapítható meg, hogy a valódi identitással rendelkezők szignifikánsan különböznek a diffúz identitással rendelkezőktől a koherencia ($p < 0,01$) és az énhatékonyság skáláin ($p < 0,05$), valamint a moratórium állapotában lévőkől az impulzuskontroll skálán ($p < 0,05$). Egyéb szignifikáns különbség nem mutatható ki a mintában a valódi identitással és a többi identitásállapottal rendelkező hallgató között.

Feltételeztem, hogy a valódi identitással rendelkező hallgatók fejlettebb pszichológiai immunrendszerrel rendelkeznek, hiszen pszichológiai szempontból a valódi identitás elérése jelenti a korszak problémáinak legsikeresebb megoldását, így várható lett volna, hogy ez tükröződik pszichológiai immunrendszerük fejlettségében is. Tehát azt vártam, hogy azok, akik már kialakították valódi identitásukat, fejlettebb pszichológiai immunrendszerrel rendelkeznek, a kapott adatok azonban ezt nem támasztották alá. Ugyan a valódi identitással rendelkező hallgatók szignifikánsan különböznek a koherencia és az énhatékonyság tekintetében a diffúz identitással rendelkező hallgatóktól, valamint a moratórium állapotában lévőkől az impulzuskontroll skálán, a további skálákon és a többi identitásállapottal összefüggésben vizsgálva nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A koherencia érzék az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség, érzése annak, hogy a külső környezet változásai előre jelezhetők, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan ésszerűen elvárható (Oláh, 2005).

A kora gyermekkorban gyökerező belső önbecsülés, a biztonság és a stabilitás érzése az élet nehézségei, krízisei során az egyént belülről védik és motiválják, reményt és célt adva. A kora gyermekkori megelégedettség és a biztonság élménye internalizálódik és hozzákapcsolódik az én fogalomhoz, ez a biztos alap pedig szorosan kapcsolódik

az identitás létrejöttéhez (Johnson, 2003). Ennek fényében nem meglepő, hogy a már kialakult identitással rendelkező hallgatók különböznek a koherencia érzés skálán a diffúz identitással rendelkező hallgatóktól.

Az énhatékonyság az egyénnek azt a meggyőződését foglalja magában, hogy képes azokat a viselkedéseket végrehajtani, melyekkel az általa kitűzött cél megvalósítható (Oláh, 2005). Mivel a valódi identitással rendelkező hallgatók saját exploráció és ezt követő elköteleződés mentén alakították ki kiforrott identitásukat, várható volt, hogy magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint a diffúz identitással rendelkező hallgatók, akik még önálló exploráción sem mentek keresztül, nem oldották meg korszakuk feladatát és jellemzően nem támasztanak magas elvárásokat önmagukkal szemben (Marcia, 1966).

A valódi identitással rendelkezők a viselkedés racionális kontroll és mentális programok által történő vezérlésére való képességben fejlettebbek a moratórium állapotában lévő hallgatóktól. A moratóriumra az alternatívák felkutatása jellemző, viszont még nincsen elköteleződés. Ez az átmeneti időszak tele van bizonytalansággal, stresszel (Marcia, 1966). Ennek megfelelően nem meglepő, hogy egy bizonytalansággal teli élethelyzetben az egyén nem olyan fejlett a kontextuálisan leghelyénvalóbb magatartás és kontrolláltsági fok megválasztására való képességben, mint egy valódi identitással rendelkező személy.

A következőkben azt vizsgáltam meg, hogy azon hallgatók, akik könnyebben teljesítik az egyetemi elvárásokat, könnyebben alkalmazkodtak az egyetemi életformához, fejlettebb pszichológiai immunrendszerrel rendelkeznek-e. Feltételeztem, hogy azon tanulók, akik könnyebben érzik az egyetemi elvárások teljesítését, valamint kevésbé okozott számukra nehézséget az egyetemi életformához való alkalmazkodás, azok fejlettebb pszichológiai immunrendszerrel rendelkeznek.

A kapott adatok alapján az mondható el, hogy azon hallgatók, akik könnyebben érzik az egyetemi elvárások teljesítését, nem rendelkeznek fejlettebb pszichológiai immunrendszerrel, valamint azok sem, akik könnyebben alkalmazkodtak az egyetemi életformához. Egyetlen tendenciaszerű összefüggés jött ki, amely szerint azok a diákok, akik könnyebben alkalmazkodtak az egyetemi életformához, magasabb átlagot értek el a társas mobilizálás képességén ($p = 0,57$), vagyis valamivel hatékonyabban képesek kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, eredményesebbek mások sikeres irányítására és annak elérésére, hogy mások támogassák a céljaik megvalósításában.

Azt vártam volna, hogy azok, akik könnyebben tudnak az egyetemi elvárásoknak megfelelni, és az egyetemi életformához gördülékenyebben tudtak alkalmazkodni, azok szinte minden pszichológiai immunvonásban fejlettebbek lesznek. Hiszen az akadályok sikeres vételéhez szükséges a pozitív gondolkodás, a kontrollképesség, hogy a hallgató kezei közül ne csússzanak ki a dolgok, de akár a leleményesség, énhatékonyság-érzés, szociális alkotóképesség, kitartás, énhatékonyság, a társas monitorozás képessége stb. Ez azonban a kapott adatokon nem igazolódott be.

AZ INTERJÚK SORÁN FELTÁRT HALLGATÓI PROBLÉMÁK, MEGKÜZDÉSI MECHANIZMUSOK

Az interjúk során kérdések irányultak arra, hogy a hallgatók milyen problémákkal, akadályokkal szembesültek a képzésük során, és ezeket hogyan oldották meg, milyen megküzdési mechanizmusokkal rendelkeznek. A megkérdezett hallgatói körben bizonyos tantárgyak teljesítése okozott nehézséget, továbbá sokaknak problémát jelentett az idő hatékony beosztása, de kezdetben nehézségeik voltak az új elvárások teljesítésével is. A többség azt mondta, hogy egy hallgatónak a „saját bőrén” kell éreznie azt, hogy mennyit bír, meg kell tapasztalnia saját határait. Több interjúalanyom véleménye szerint az ember „egy-két pofon” után tanulja meg azt, hogyan kell teljesíteni az egyetemen, miként ossza be jól az idejét.

Az interjúk során a hallgatók azt mondták, hogy az egyetem sikeres elvégzéséhez, az akadályokon való gördülékeny továbblépéshez a kitartás, a támogató társak jelenléte, az önmagukban való hit, továbbá a hatékony időbeosztás szükséges.

KORLÁTOK

A kérdőívet kitöltő hallgatók körülbelül 80%-áról biztosan tudom, hogy kollégiumban él, még a maradék 20%-ról nem rendelkezem információval ideiglenes lakhelyüket illetőleg. Ezt azért tartom fontosnak megemlíteni, mert a kollégiumi életformához való alkalmazkodáshoz szintén egyfajta talpraesettség, kitartás, szinkronképesség, leleményesség stb. szükséges. Számos olyan dimenzió kell kialakítani egy fejlettségi szintet, melyet az általam felvett PIK skálái mérnek. Ezért annak, hogy nem sikerült kimutatnom a feltételezett összefüggéseket, az is lehet az oka, hogy többségében egy speciálisnak nevezhető populációból állt össze az általam vizsgált minta.

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az általam vizsgált mintán is jól kimutatható, hogy a hallgatók pályaválasztása véletlenszerű tényezők által befolyásolt, és ugyanez állapítható meg az alapképzést követő mesterképzésekre vonatkozó választásokról is. Ugyan ezt a tendenciát számos kutató felmérte a korábbiakban, jelen pillanatban azonban az mondható el, hogy a helyzet változatlan. Természetesen egy hallgatónak kötelessége, hogy informálódjon, hiszen senki sem fogja helyette megtervezni karrierútját, azonban mivel a hallgatói kör elég nagy arányában mutatható ki információhiány, tájékozatlanság, így érdemes lenne

egyetemi szinten is beavatkozni ebbe a folyamatba, akár több tájékoztató előadás szervezésével, akár több gyakorlati példa közvetítésével.

Érdeemes lenne felmérni, hogy a hallgatók tudják-e mit takar a tanulmányi tanácsadás, milyen arányban veszik igénybe a tanulmányi tanácsadás szolgáltatását, hiszen ez a segítő funkció pont arra való, hogy a diákok megkapják a tanulmányaikhoz szükséges információt.

További vizsgálandó kérdést vet fel az, hogy azon tanulók, akik most azt a választ adták, hogy ha tehetnék, más szakot választanának, miért választanának mást. Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy a másik szakról mennyi információval rendelkeznek, mi motiválná most őket egy másik szak választásában. Vajon ebben az elhatározásban is véletlenszerű döntési folyamatok játszanak szerepet, vagy már megalapozottabb döntés által választanának a hallgatók?

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ARNETT, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- BALISTRERI, E., BUSCH-ROSSNAGEL, N. A., és GEISINGER, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18, 179–192.
- COLE, M., & COLE, S. R. (1998). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris kiadó.
- ERIKSON, E. (1995). Identifikáció és identitás. In Kósa, É., Ritoókné Ádám, M. (szerk.) *Fejlődéslélektani szöveggyűjtemény pedagógia és tanár szakos hallgatók részére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 503–515.
- FARKAS É. E. (2008). *A zenész személyiség és identitás alakulásának összefüggései*. Szakdolgozat, ELTE PPK Pszichológia szak, Budapest.
- GROTEVANT, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222.
- JOHNSON, M. (2003). *Önbecsülés és alkalmazkodás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- HAJDUSKA M. (2008). *Krizislélektan*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- HORVÁT T. (2007). Pályakezddés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. FETA Könyvek 2., Budapest, 137–151.
- KÉZDY A. (2007). Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében. In Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. FETA Könyvek 2., Budapest, 49–68.
- KISS I. (2007). A pályaeorientációs tanácsadás tapasztalatai a felsőoktatási rendszerbe készülő diákok számára. In Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. FETA Könyvek 2., Budapest, 69–83.

- LUKÁCS F. (2007). Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakon-
zultáció. In Puskás- Vajda Zs. (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése,
pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. FETA Könyvek 2., Budapest, 85–102.
- MARCIA, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality
and Social Psychology*, 3, 551–558.
- MARCIA, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.): *Handbook of Adolesc
Psychology*. New York, Wiley.
- OLÁH A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.
- TAKÁCS I. (2011). Pályaorientáció, a karriertanácsadás lehetőségei a felsőfokú intézmények-
ben. In Bodnár G. (szerk.) *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Magyar Tehetségsegítő
Szervezetek Szövetsége.
- WATERMAN, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension
of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341–358.



Mentálhigiénés kutatás a Budapesti Corvinus Egyetemen¹

Jelen, leíró kutatásban a Corvinus Egyetem hallgatóinak mentálhigiénési állapota került felmérésre (N=774 fő). A vizsgálat során egy tesztsomagot töltöttek ki a hallgatók, amelyben rákérdeztünk a szabadidejük eltöltésének módjára, alkohol- és drogfogyasztási szokásaikra, valamint depresszió és szorongás szintjükre, hogy teljes képet kapjunk a hallgatók jelenlegi pszichés állapotáról. A kutatás elsődleges eredményei szerint változás figyelhető meg a hallgatók drogfogyasztási szokásait tekintve: a dohányzás csökkenése, bizonyos drogok használatának eltűnése (pl. ragasztó), míg új tudatmódosító-szerek megjelenése figyelhető meg (pl. mefedron). A diákok pszichológiai helyzetére vonatkozóan igaznak tűnik a megállapítás, hogy összességében ugyan nem térnek el a Corvinus Egyetem hallgatóinak értékei az átlagos magyar hallgatóétól, ugyanakkor az egyetem harmadik és ötödik évében megfigyelhető a szorongás és a depresszió szignifikánsan kiugró jellege. A tanulmány végén további kutatásokat megalapozó hipotézisek kerülnek felvetésre.

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület évek óta kutatja egyetemisták és főiskolások, valamint a kortárs fiatalok mentálhigiénés állapotát, egészségmagatartását, megküzdési stratégiáit, a pszichés problémák konceptualizációját, a segítségnyújtás iránti igényeit és attitűdjeit, a kompetenciák és életkézségek, az autonómia beépülését és megszilárdulását, más szóval a készülődő felnőttiség szakaszának jellemzőit. Ez a „screening” (például Lisznyai, Ritoók, Vajda, Monostori, 1999; Perczel, Lisznyai, Kiss, 2003; Kiss, Lisznyai, 2004; Lisznyai, 2006; Lisznyai 2010) hasonló metodológiai bázison, egymásra épülő kérdésfelvetésekkel igyekezett megrajzolni ezen változók térképét és viszonyait a magyar felsőoktatásban.

Az itt bemutatásra kerülő vizsgálatban – illeszkedvén az elmúlt évek kutatássorozatához – a Corvinus Egyetem hallgatóinak pszichés állapotát vizsgáltuk egy kérdőívcsomaggal, amelyben a szorongás és a depresszió felmérésén kívül kíváncsiak voltunk a hallgatók szabadidejük eltöltésének módjára, valamint alkohol és drogfogyasztási szokásaira is. A kérdőívet online állt módjukban kitölteni a hallgatóknak. A kitöltési hajlandóság növelése érdekében a kérdőívet kitöltő hallgatók egy nyereménysorsoláson vehettek részt.

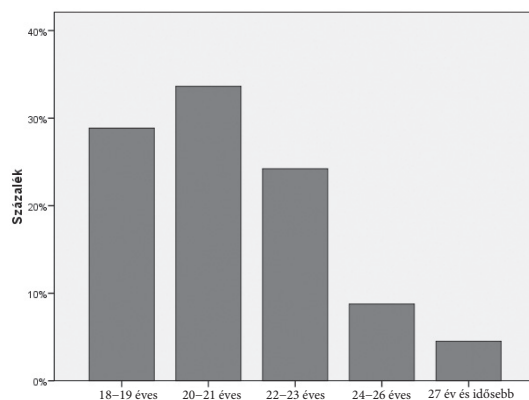
¹ A kutatást a Corvinus Egyetemen az Új Széchenyi Terv keretében zajló TÁMOP-4.1.1 program támogatta.

Jelen közleményünk egy első kutatási beszámoló, amely a kutatás elhelyezését, a speciális hipotézisek kialakítását szolgálja, amelyet az összefoglaló részben fogalmaztunk meg – és amely további elemzéseket irányoz elő.

A MINTA JELLEMZŐI

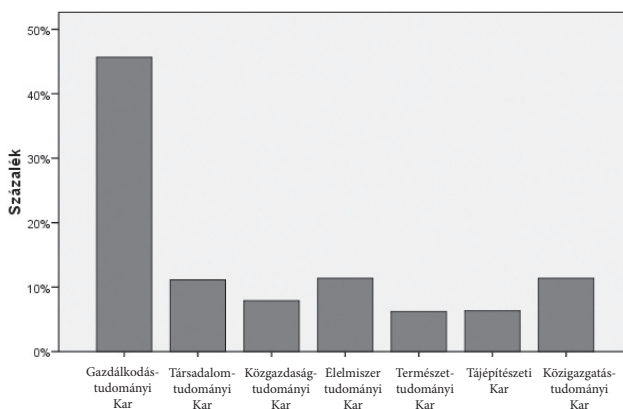
A kutatás keretén belül 774 fő vett részt, amelyből 283 férfi, 491 fő nő. A kutatásban részt vevő hallgatók átlagos életkora 21,33 év (a legfiatalabb hallgató életkora 18, míg a legidősebbé 44 év). A képzés típusát tekintve a résztvevők 78,4%-a tanul alapképzésen (BA), 17%-a mesterképzésen (MA) és 4,3%-a tanul osztatlan képzés keretén belül. Az évfolyamra és a BCE-n töltött félévekre vonatkozóan a hallgatók nem válaszoltak egységesen, van, aki MA-n töltött első félévét jelölte meg évfolyamának, de van, aki összességében a BA-n és MA-n töltött féléveit számítva válaszolt. Ezért az évfolyam és a képzés típusának figyelembevételével hoztunk létre egy új változót, amelyben az MA-n tanulókat 4. és 5. évfolyamos hallgatóknak számítottuk. Az „évfolyam” mint jellemző nehezen megragadható a jelen képzési rendszerben, ezért többféle korrekciót is végeztünk az egyetemen töltött idő kiszámításánál.

A továbbiakban ezért a hallgatók felosztását életkor szerint csoportokba rendeztük (1. ábra). A legfiatalabb csoportba a 18–19 éves hallgatók tartoznak (28,9%), míg a második csoportba a 20–21 éves hallgatók (33,6%) tartoznak. A harmadik csoportba a 22–23 éves hallgatók (24,2%) és a negyedikbe a 24–26 éves hallgatók (8,8%) tartoznak – ez utóbbi két csoportba tartozók feltételezhetően már MA hallgatók. Az ötödik csoportba a 27 vagy annál idősebb hallgatók tartoznak (4,5%).



1. ábra: Korcsoportok százalékos megoszlása a mintában

A mintában szereplő hallgatók legnagyobb része (45,7%) a Gazdálkodástudományi Karon tanul, körülbelül 11-11%-a a hallgatóknak tanul a Társadalomtudományi-, az Élelmiszertudományi- és a Közigazgatástudományi Karon, míg a részt vevők 7,9%-a a Közgazdaságtudományi-, 6,3%-a a Tájépítészeti- és 6,2%-a tanul a Kertészettudományi Karon (2. ábra).



2. ábra: A kutatásban részt vevő hallgatók megoszlása az egyetemi karok között

Ezek az adatok nagyjából lefedik a BCE karonkénti megoszlását, amelyet az alábbi táblázat foglal össze (1. táblázat):

BCE Karok	Hallgatói létszám	Kerekített százalékos értékek
Gazdálkodástudományi Kar	6217	36%
Közgazdaságtudományi Kar	2054	12%
Társadalomtudományi Kar	2146	12%
Kertészeti Kar	2536	15%
Tájépítészeti Kar	699	4%
Élelmiszertudományi Kar	1148	7%
Közigazgatási Kar	2334	14%
BCE a 2010/11-es tanév tavaszi félévében:	Összesen: 17134 fő	100%

1. táblázat: A BCE-n tanuló hallgatók karonkénti száma 2011. október 1-jén²

² <http://portal.uni-corvinus.hu/index.php?id=35058>, 2011. október 1-jén.

MÓDSZER

Háttérváltozók: a kor, a nem, az adott kar/szak adatai mellett elsősorban a hallgatók szociális támogató háttérét szükséges felmérni, de fontos az oktatói/oktatási környezet és szervezeti kultúra a BCE-n belül.

A lakáskörülményeket, a szabadidő eltöltésének módozatait is reprezentálják az itemek; itemeket állítottunk össze a személyes, baráti kapcsolatok észlelt minőségére, a gyermekkori traumatikus események (bántalmazás) jelenlétére, a szülők által biztosított és a saját maguk által teremtett egzisztenciális háttérre is.

Egészségmagatartás, rizikómagatartás kérdőív. A kérdőívet a FETA több kutatásban is tesztelte és folyamatosan tökéletesítette 1997 óta (Vajda és munkatársai, 1997, Ritoók, Vajda 1999, Ritoók, Vajda 1999, Ritoók, Vajda 1999, Kiss, Lisznyai, 2004). A kutatáshoz összeállítottunk egy kiegészítést a kérdőívhez, amely a szexualitás, evési szokások, sport és mozgás, egészséges életmód területén további kérdéseket tett fel a BCE hallgatóinak.

A Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív depresszív sztereotípiákra kérdez rá, egy személyiség-kérdőívhez hasonló; a depresszív tüneteket nem emeli ki természetes kontextusukból, nem mint tünetekre kérdez rá self-report jelleggel, hanem mint integrált személyiségjegyeket prezentálja a válaszadó számára (Lisznyai, 2006). Ez a kérdőív különösen hasznos a személyes krízisek előrejelzésére, az eddigi kutatásainkban (pl. Lisznyai, Vajda, Kiss 2010) mint az egyik leginkább erős prediktor volt a viselkedés szinten megnyilvánuló krízisek előrejelzésében.

A rövidített Beck Depresszió Kérdőív a közismert diagnosztikus skála 9-itemes változata, amely Magyarországon is egy sztenderd mérőeszköznek tekinthető, a mentálhigiénés állapot felmérésére használjuk (Perczel, Ajtay, Kiss, 2005).

A mentálhigiénés kérdőívek között egy rövid **szorongás-becslő** skálát, a Spielberger-féle STAI-t (illetve a vonás-szorongás komponens) használjuk.

A **Diszfunkcionális Attitűd Skála** (DAS) depresszív, maladaptív én-attitűdökre kérdez rá (Perczel, Ajtay, Kiss, 2005), amellyel a személyiség és viselkedés közötti kognitív mediációt közelítjük meg a vizsgálatban.

Az **Élet-készségek Kérdőív** kidolgozását és magyar mintára történő adaptációját Kiss István kezdte el (Kiss, 2002). Az élet-készségek fogalmi konstrukciót először Gerald Egan használta (Egan, 1994), aki az egyik legelismertebb segítőknek szóló képzési rendszer kidolgozója. Az élet-készségek koncepció Egan „működő tudás” (working knowledge) fogalmára épül, amely a szociális környezetbe történő integráció és a „sikeresség” egy aspektusát kívánja megragadni. A működő tudás olyan gyakorlati megoldásokat, „praktikákat” jelent, amelyekkel sikerrel vehetjük a boldogulásunk útjába eső akadályokat. Az élet-készségek kérdőív tartalmazza ezen rendszer negatív aspektusait is, azaz a boldogulást, sikerességet akadályozó tényezőket is.

A kutatás célja a hallgatók **pályaérettségének** felmérése is. Kérdéseket tettünk fel arra vonatkozóan, hogy az egyes BCE szakokon milyen típusú identitás-krízisekre hajlamosak a hallgatók, és ezek milyen háttérváltozók mentén erősödnek vagy éppen előzhetők meg. Az Erisckson-féle identitásállapotok alapján dolgozó *Melgosa-féle OIS* (Occupational Identity Scale) András Zsuzsanna által magyarra fordított és módosított változatát használtuk, a *Pályaidentitás Skálát* (Aszódi-Angyal, 2007).

Elvárások a segítő kapcsolattal szemben (Lisznyai, 2006) Ez a kérdőív a segítő szolgáltatásokkal szembeni attitűdöket és preferenciákat méri, jó mérőeszközt ad arra nézve, hogyan találják meg a tanácsadó szolgáltatások sikeresen a problémás fiatalokat, szempontokat ad a prevencióra nézve.

A kutatás során kiemelt fontosságot tulajdonítunk a sikeres egyetemi beilleszkedés és tanulmányok mögött álló protektív tényezők és az azt veszélyeztető rizikótényezők feltérképezésének. Különösen a mentálhigiénés változókkal a háttérben, valamint a pályaidentitással és az egyetem elköteleződésével kapcsolatban tartjuk érdekesnek a **vizsgaszorongás** (vagy „tesztszorongás”) vizsgálatát, amelyhez elkészítettük a Westside Test Anxiety Scale (Driscoll, 2007) magyar nyelvű változatát.

DEMOGRÁFIAI ADATOK

A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége tekintetében elmondható, hogy jellemzően rendelkeznek legalább egy diplomával (anya esetében 45,1%, apa esetében 40,5%) vagy több diplomával (anya esetében 17,3%, apa esetében 16,8%).

A család anyagi helyzetét a hallgatók jellemzően átlagosnak ítélték (65,5%). Átlagon felülnek a hallgatók 20,6%-a, míg átlagon alulinak a hallgatók 13,5%-a ítélte a család anyagi helyzetét. Ezzel összhangban *saját* anyagi helyzetüket is jellemzően átlagosnak (61,5%) vallották, míg átlag felettinek 20,4%-ban, átlagnál rosszabbnak 17,8%-ban becsülték saját anyagi helyzetüket.

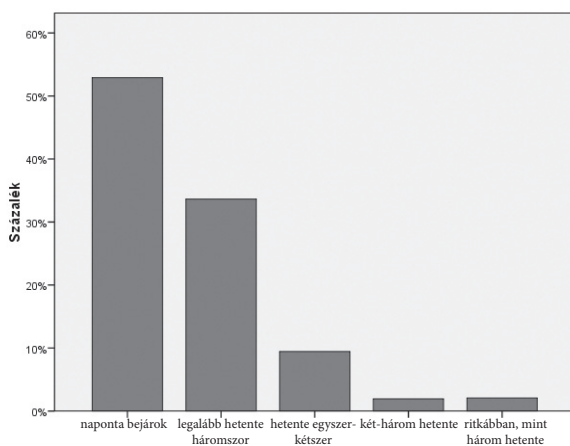
A hallgatók jelentős része otthon lakik a szüleivel (40,72%), de együttesen számolva a kollégium és az önálló lakásban lakás a barátokkal is közel ugyanolyan arányban jellemző. Az egyedül élés és a rokonokkal való együttlakás kevésbé jellemző a hallgatókra. Azok a hallgatók, akik önállóan élnek, 42,15%-ban rendelkeznek saját lakással, illetve 57,85%-ban élnek albérletben.

A hallgatók jellemzően eredetileg vidékiek, csupán 27,19%-uk élt az egyetem megkezdése előtt is Budapesten.

TEVÉKENYSÉGEK

Egyetemen töltött idő és a munka

Az egyetemen töltött időt tekintve a hallgatók jelentős része gyakran jár be az egyetemre: a kutatásban részt vevők több mint fele naponta (52,7%), harmada legalább hetente háromszor (33,5%) bejár az egyetemre.



3. ábra: Az egyetemen töltött időre vonatkozó kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása

A hallgatók igen nagy része nem jár másik egyetemre (89,6%), azok, akik mégis: 37,2%-a a diákoknak naponta, 35,9%-uk legalább hetente háromszor, 17,9%-uk heti egyszer-kétszer, 3,8%-uk két vagy három hetente, míg 5,1%-uk ritkábban, mint háromhetente jár be az egyetemre.

Az egyetem mellett a hallgatók 45,4%-a dolgozik valamilyen munkában, a többségük (44, %) diákmunkát vállal. Az alábbi táblázat foglalja össze, hogy azok a hallgatók, akik dolgoznak, milyen keretek között teszik ezt:

Munka típusa	Hány százalékban választotta
bejelentett állásban	24,7%
diákmunka	44,9%
önkéntes munka	9,1%
szakmai gyakorlat	18,8 %
vállalkozó	4,5%
saját cég	3,4%
egyéb	póker
	online munka
	hostess
	zenél
	demonstrátor
	alkalmi munka
	besegítés a családnak
	korrepetálás, magántanítás
	önkormányzati képviselő
	„fekete munka“

2. táblázat: **A táblázat összefoglalja, hogy milyen keretek között vállalnak munkát a hallgatók**

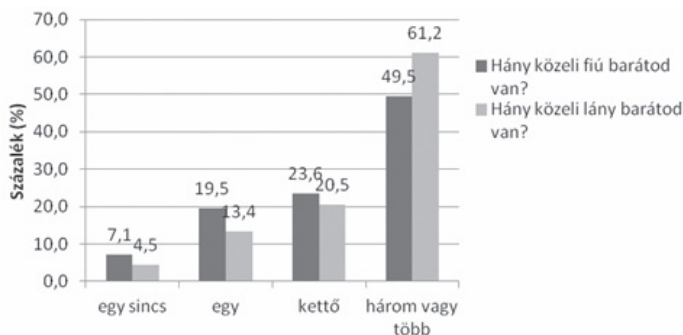
A munkavállaló diákok közül 14,8% dolgozik napi 8 órában, 6% legalább napi 6 órában, de kevesebb mint 8 órában, 22,7% heti 20 órában és 59,4% dolgozik kevesebb mint heti 20 órában.

A munkavállalás mögött elsősorban anyagi okok állnak, ezt a diákok 77,4%-a választotta a munkavégzés motivációjaként. Emellett 46,6%-ban a gyakorlat és tapasztalat szerzés miatt választották, míg 36,4%-ban a karrierépítést és 31,3%-ban a munkavégzés élményét jelölték meg a munkavállalás okaként.

Szabadidő

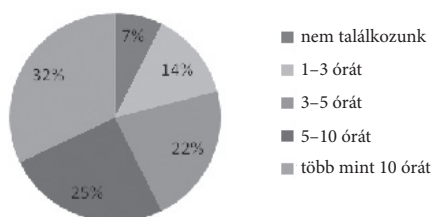
A kutatásban részt vett hallgatók baráti kapcsolatait tekintve úgy tűnik, hogy jellemzően rendelkeznek közeli barátokkal, hárommal vagy akár többel is. Kapcsolataik

minőségével teljesen 35,7%-ban elégedettek, majdnem teljesen 43,3%-ban, közepesen 15,5%-ban, kevéssé 3,2%-ban, míg egyáltalán nem 1,9%-ban elégedettek a hallgatók. A hallgatók életében továbbá 92,1%-ban van olyan személy, akire baj esetén feltétel nélkül számíthatnak, 6,6%-ban gondolják úgy, hogy van ilyen személy, de bizonytalanok benne, és szerencsére 1%-nál is kevesebben (0,9%) vannak olyanok, akiknek nincs ilyen személy az életükben.

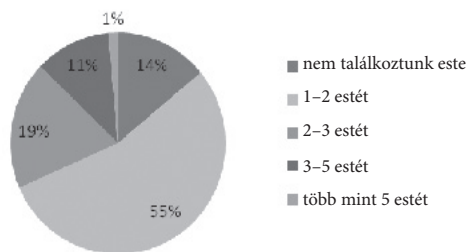


3. ábra: A közeli lány és fiú barátok számának megoszlása a hallgatók körében

A hallgatók 5-10 vagy annál több órát töltenek barátaik társaságában, bár ez jellemzően heti egy-két estére korlátozódik.



4. ábra: A barátokkal töltött szabadidő százalékos megoszlása
(Hány órát töltöttél a múlt héten barátaid társaságában?)



5. ábra: A barátokkal töltött idő heti bontásban
(Hetente általában hány estét töltesz távol az otthonodtól a barátaiddal?)

A hallgatók szabadidő eltöltését az alábbi táblázat foglalja össze:

Milyen gyakran töltöd az idődet az alábbi helyeken? (%)						
	Bevásárló- központ	Utca, park	Kávézó	Szórakozó- hely	Sport vagy konditerem	Templom
nem járok	31,57	21,78	38,79	25,00	34,28	79,51
1-2 alkalom	57,47	35,95	43,04	52,84	37,76	16,24
2-3 alkalom	7,73	16,11	12,63	15,46	16,11	2,45
3-5 alkalom	2,84	9,41	4,12	5,41	7,47	1,16
több mint 5 alkalom/ hét	0,00	16,37	1,03	0,90	3,99	0,26
összesen	99,61	99,61	99,61	99,61	99,61	99,61

3. táblázat: A szabadidő eltöltésének helyszínei százalékos megoszlásban

Milyen gyakran töltöd a szabadidődet az alábbi helyeken?	Sport vagy kulturális rendezvény	Mozi	Internetet használva	Egyéb
nem járok	48,84	46,26	1,16	41,37
1-2 alkalom	42,27	47,81	3,22	44,59
2-3 alkalom	6,70	4,51	6,06	9,54
3-5 alkalom	1,16	0,90	10,18	1,80
több mint 5 alkalom/ hét	0,64	0,13	78,99	2,32
összesen	99,61	99,61	99,61	99,61

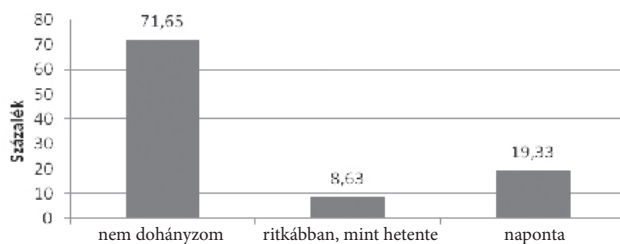
4. táblázat: A szabadidő eltöltésének helyszínei százalékos megoszlásban (folytatás)

A hallgatók többsége nem tagja semmilyen civil szervezetnek vagy egyesületnek (75,4%), sem egyetemi diákszervezetnek (75,6%).

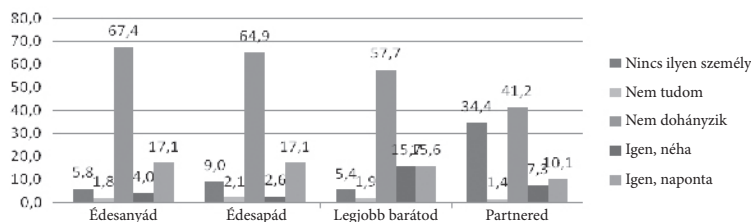
DROGFOGYASZTÁSI SZOKÁSOK

Dohányzás

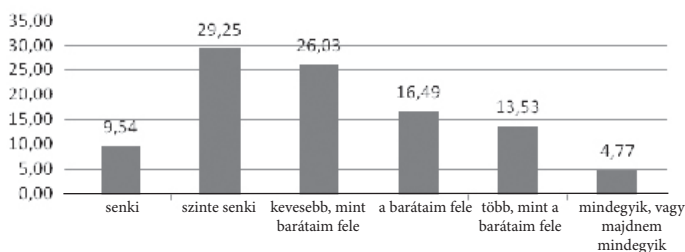
A hallgatók többsége (71,6%) nem dohányzik, és jellemzően a hallgatók közvetlen környezetében élő személyek és a barátaik sem dohányoznak.



6. ábra: Dohányzás gyakorisága az egyetemi hallgatók körében



7. ábra: A hallgatók közvetlen környezetében élő személyek dohányzási szokásai



8. ábra: A hallgatók baráti körében lévő személyek dohányzási szokásai

Azok a hallgatók, akik dohányoznak, átlagosan 18,9 szálát szívnak el hetente (tehát körülbelül egy dobozzal).

Alkohol

A hallgatók hetente jellemzően sört és bort fogyasztanak, rövid italt pedig jellemzően havonta vagy annál is ritkábban fogyasztanak. A különböző alkoholféleségek fogyasztási elosztását az alábbi, 5. táblázat foglalja össze százalékos formában.

Milyen gyakran fogyasztod az alábbi alkohol-féleségeket? (%)	sör	bor	pezsgő	rövid ital	rövid ital+üdítő	édes likőr
soha	29,77	11,21	17,65	16,37	28,99	49,61
ritkábban, mint havonta	18,43	24,74	53,09	33,38	31,06	38,53
havonta	18,56	31,83	23,71	34,15	26,16	10,44
hetente	30,93	30,03	5,15	15,59	13,40	0,90
naponta	1,93	1,80	0,00	0,13	0,00	0,13
összesen	99,61	99,61	99,61	99,61	99,61	99,61
hiányzó adat	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39

5. táblázat: A hallgatók alkohol fogyasztási szokásai

Arra a kérdésre, hogy „ittál-e már annyit, hogy be is rúgtál?” a hallgatók 35,1%-a válaszolta, hogy „igen, több mint 10-szer”, 15,2%-uk, hogy „igen, 4–10-szer”, 22,6%-uk, hogy „igen, 2–3-szor” 10,6%-uk felelte, hogy „igen, egyszer” és a hallgatók 16,2%-a válaszolta, hogy „még soha”.

Az elmúlt időszakra vonatkozóan a hallgatók 30,3%-a állította, hogy nem fordult elő az elmúlt 30 napban, hogy megivott volna 5 pohárnál több alkoholt, míg 17,1% válaszolta, hogy ilyen egyszer történt, 12%, hogy kétszer, 8,4%, hogy háromszor, 12,5%, hogy négyszer vagy ennél többször fordult elő vele ilyen.

Drog

A droghasználat feltérképezése során mintegy harminc kérdéssel igyekeztünk feltérképezni a hallgatók használati mintázatát. Az előzetes eredmények szerint az elmúlt egy évben a hallgatók az illegális drogok közül a füves cigi és a gyorsító használatát jelezték. Érdekes eredmény, hogy bizonyos drogok, mint az ópium vagy a ragasztó használata jelen kutatás eredményei szerint már nem jellemző a hallgatókra.

Használtad-e az elmúlt 12 hónapban az alábbi szereket?		Füves cigit?		Gyorsítót?	
		Gyakoriság	Százalék	Gyakoriság	Százalék
Érvényes	soha	627	80,8	750	96,6
	1-2-szer	93	12,0	17	2,2
	3-5-ször	19	2,4	2	0,3
	6-9-szer	11	1,4	2	0,3
	10-19-szer	9	1,2	0	0
	20-39-szer	5	,6	1	0,1
	40-szer vagy többször	9	1,2	1	0,1
	Összesen	773	99,6	773	99,6
Hiányzó		3	,4	3	0,4
Összesen		776	100,0	776	100,0

6. táblázat: Füves cigi és gyorsító használatának gyakorisága a hallgatók körében

A kérdőív nyitott végű kérdése igyekezett rákérdezni, hogy milyen egyéb drogot használnak a hallgatók. Az eredmények szerint a diákok körében megjelent a mefedron (könyvelvi nevén „kati”), valamint a látnokzsálya (legálisan kapható gyógynövény) használata.

Használtál-e az elmúlt 12 hónapban egyéb drogot? Ha igen, akkor mit?		Gyakoriság	Százalék	Valid Százalék	Kumulatív Százalék
Érvényes	nem	757	97,6	97,9	97,9
	mefedron/kati	5	0,6	0,6	98,6
	látnokzsálya/salvia	3	0,4	0,4	99,0
	varázsgomba	7	0,9	0,9	99,9
	Összesen	773	99,6	100,0	
Hiányzó		3	,4		
Összesen		776	100,0		

7. táblázat: Egyéb drogokra vonatkozó kérdésre adott válaszok

PSZICHOLÓGIAI KÉRDŐÍVEK

A vizsgálatban több kérdőív igyekezett a Corvinus Egyetem hallgatóinak mentálhigiénés állapotát megragadni. A kutatásban az alábbi kérdőívekkel a hallgatók szorongásának mértéke, depresszióra való hajlama és az ezek háttérében meghúzódó diszfunkcionális attitűdök, valamint a tanulással kapcsolatos feszültségeik kerültek felmérésre. További kérdőívek a hallgatók életképességeit és pályaidentitásuk elérésének stádiumait igyekeztek felmérni.

Beck Depresszió Kérdőív (BDI)

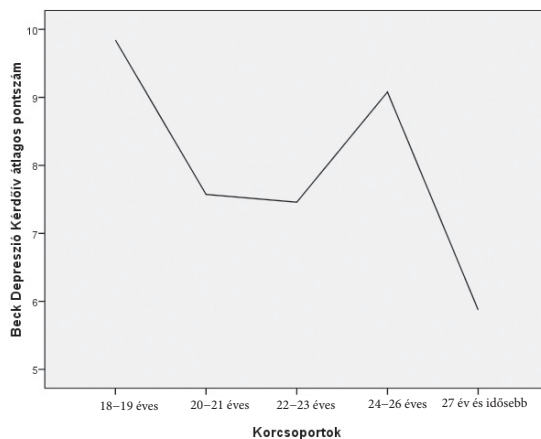
A vizsgálatban a Beck Depresszió Kérdőív rövidített változata került felvételre. A Beck által kidolgozott Depresszió kérdőív, illetve annak rövidített változata a depressziós tünetegyüttes súlyosságát vizsgálja, tehát elsősorban nem a súlyos, pszichiátriai betegségként megjelenő depressziót, hanem azt a tünetegyüttest, érzelmileg, hangulatilag negatív állapotot, amely mindennapi teljesítőképességünket, életminőségünket már jelentősen befolyásolja, anélkül, hogy ezt az állapotot betegségnek tekintenénk. A rövidített változat 9 itemet tartalmaz (nincsenek fordított itemek). A rövidített kérdőív pontszámait, a nemzetközi standardoknak megfelelően, megbízhatóan átszámíthatjuk az eredeti pontszám értékekre:

- 0–9 pontszám – nincs depressziós tünetegyüttes
- 10–18 – enyhe depressziós tünetegyüttes
- 19–25 – közepesen súlyos depressziós tünetegyüttes
- 25 fölött – súlyos depressziós tünetegyüttes

Az egész minta összesített eredményei szerint a hallgatók pontszámaik alapján nem tekinthetők depressziósoknak, azonban a korábban ismertetett korcsoportok között szignifikáns eltérés van ($p < 0,05$). Az alábbi ábra szerint a depresszió pontszáma megnő a 24–26 év közötti korcsoportban, tehát az MA szakot befejező hallgatók körében.

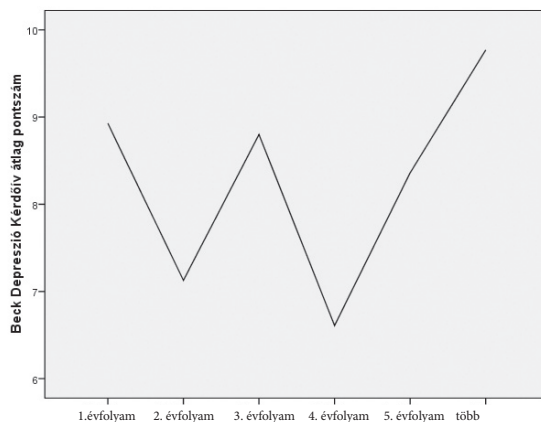
	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Beck Depresszió Kérdőív végleges pontszám	740	0	54	8,26	9,972

8. táblázat: Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatának leíró statisztikái



9. ábra: ANOVA Varianciaanalízis: Beck Depresszió Kérdőíven elért átlagos pontszámok a korcsoportok szerint

Évfolyamok tekintetében a varianciaanalízis nem mutat szignifikáns eltérést, azonban a fentebb leírt adatfelvételi problémák alapján nem lehet biztosan megállapítani, hogy ki melyik évfolyamban tanul. Az alábbi ábrán azonban megfigyelhető, hogy a harmadik és ötödik évfolyamban magasabb az átlagos depresszió pontszáma.



10. ábra: ANOVA Varianciaanalízis: Beck Depresszió Kérdőíven elért átlagos pontszámok az évfolyamok szerint

A Spielberger-féle Vonásszorongás Kérdőív (STAI)

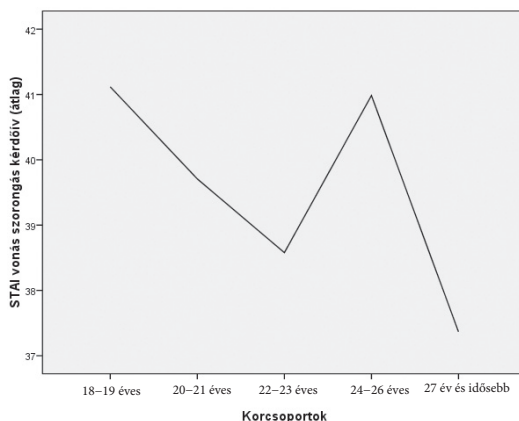
Spielberger két, logikailag jól elkülöníthető skálát szerkesztett a szorongás vonás és állapot jellemzőinek felmérésére. Jelen kutatásban a vonásszorongást vizsgáló kérdőív került felvételre, 18 tételből áll és instrukciója is arra utal, hogy a kitöltőnek általánosságban kell megítélni a kérdéseket: általában hogyan érzi magát. A skálában olyan tételek szerepelnek, mint például „Úgy érzem, hogy annyi megoldatlan problémám van, hogy nem tudok úrrá lenni rajtuk” vagy „Nincs önbizalmam”.

A 20 ítemes standard vizsgálatok alapján az átlag nőknél 45,37 pont (szórás 7,97), míg férfiaknál 40,96 pont (szórás 7,78). Mivel jelen esetben két itemmel van kevesebb a kérdőívben, így 5 pontot (kétszer 2,5 pont) hozzá kell adni az átlagokhoz, hogy összehasonlíthatóak legyenek a standard eredményekkel. Ebből kifolyólag a nők átlagos pontszáma 45,68 (40,68 + 5), a férfiaké 43,40 (38,40 + 5), ami nem tér el a standard eredményektől.

	Nem	N	Átlag	Szórás	Std. Error Mean
STAI Vonásszorongás Kérdőív	férfi	265	38,40	8,539	0,525
	nő	470	40,68	9,168	0,423

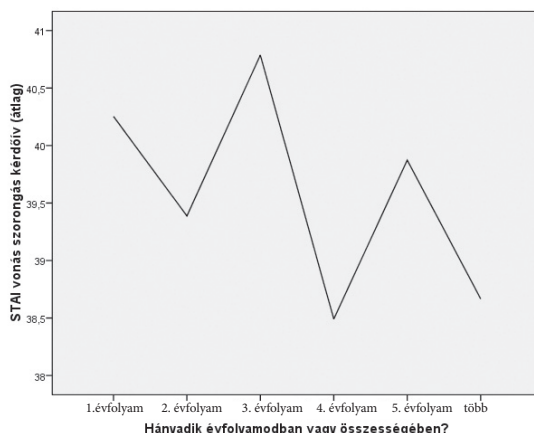
9. táblázat: STAI vonásszorongás kérdőíven elért átlagos pontszámok nemek szerinti megosztásban

Korcsopontonkénti megoszlásban azonban már szignifikáns különbséget találunk a hallgatók között ($p < 0,05$). A Tukey-féle post hoc teszt megmutatta, hogy szignifikáns mértékben a 18–19 éves és 22–23 éves korcsoport szorongásszintje tér el egymástól, míg az ábrán látható, hogy jelentősen a 24–26 éves korcsoport is kiugrik szorongás tekintetében.



11. ábra: ANOVA Varianciaanalízis: STAI kérdőíven elért átlagos pontszámok a korcsoportok szerint

Az évfolyamok szerinti összehasonlításban nincs szignifikáns különbség a csoportok között, azonban úgy tűnik, hogy az adatfelvételi nehézség miatt ez a változó nem tekinthető megbízhatónak. Megjegyzendő azonban, hogy az alábbi ábrán tendenciaszinten kirajzolódnak hipotéziseink, amely szerint 3. és 5. évfolyamban jellemzően szorongóbbak a diákok.



12. ábra: ANOVA Varianciaanalízis: STAI kérdőíven elért átlagos pontszámok évfolyamok szerint

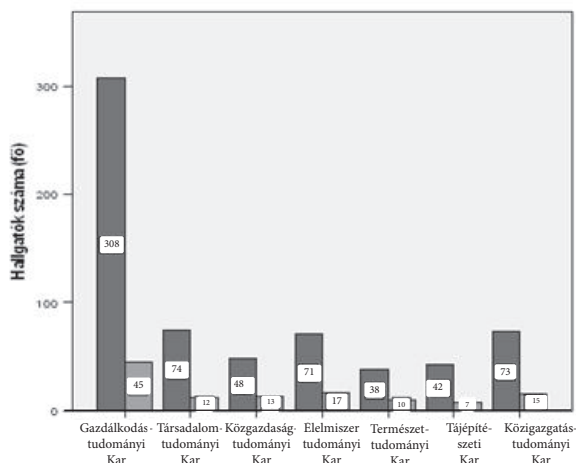
Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív (NCS)

A Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív (NCS) depresszív sztereotípiákra kérdez rá, egy személyiség-kérdőívhez hasonló; a depresszív tüneteket nem emeli ki természetes kontextusukból, nem mint tünetekre kérdez rá self-report jelleggel, hanem mint integrált személyiségjegyeket prezentálja a válaszadó számára (Lisznay, 2006).

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
NCS Kérdőív összpontszáma	773	4	155	59,82	22,970

10. táblázat: NCS Kérdőív eredményeinek leíró statisztikái

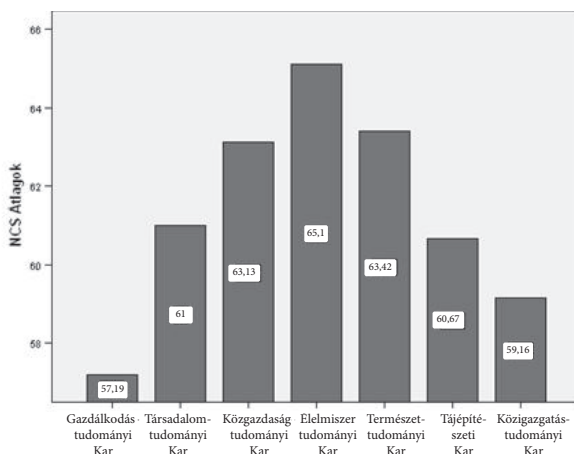
Korábbi kutatásokhoz hasonlóan (Kiss, 2009; Lisznay, 2006) az NCS jó bejelzőnek bizonyulhat a krízis érzékenység megőrlése szempontjából, az egy szórás feletti NCS jelen esetben 83 pont.



13. ábra: **Az NCS Kérdőíven kapott eredmények karonkénti megoszlása** (halvány szürkével jelölve az átlag felett egy szórás pontszámmal rendelkező hallgatók száma, míg sötét szürkével az egy szórás alatti pontszámmal rendelkező hallgatók száma)

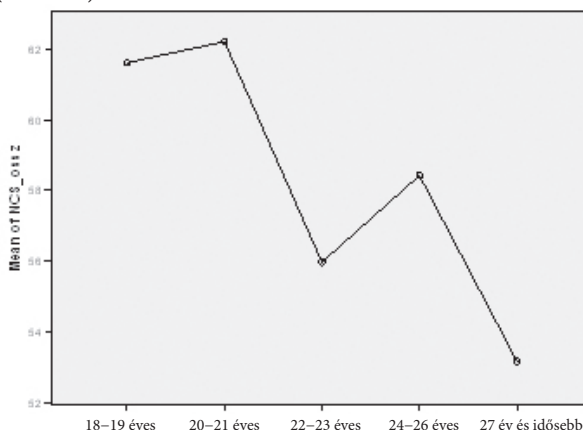
Az ábrán a halványszürke oszlopok reprezentálják a kritikus NCS-szinttel rendelkező hallgatók számát, a sötétszürke oszlopok a normál NCS tartományba eső hallgatók arányát mutatja. A statisztikailag, a normál eloszlás alapján elvárható szint 15% körül van, ennyi kb. a krízisveszélyeztetett hallgatók aránya. A kari bontásban jól látható, hogy ez minden karon hasonló, önmagában a kari bontás nem mutat különbséget a krízis-érzékenységekben.

Ugyanakkor az NCS Depresszió átlagos pontszámai szignifikáns különbséget mutatnak az egyes karok között. Ez azt jelenti, hogy a hallgatóknak minden karon körülbelül 15%-a mutatott kritikus NCS szintet, azonban a kérdőív átlagos pontszáma az Élelmiszertudományi karon tanuló hallgatók közül ugrik ki.



14. ábra – **Az NCS Kérdőíven kapott összpontszámok átlaga az egyetemi karok tekintetében**

Természetesen ezek még csupán az első, leíró statisztikai eredmények, amelyek mögött nagyon sok közvetítő változó (pl. kor, lakáskörülmények stb.) állhatnak. Például jellegzetes, szignifikáns különbség van az NCS-pontszámok tekintetében a korcsoportok között (16. ábra).



15. ábra: NCS Kérdőíven kapott átlagok megoszlása korcsoportok szerint

Vizsgaszorongás Kérdőív

A Vizsgaszorongás Kérdőív a Westside Test Anxiety Scale magyar fordítása (Driscoll, 2004), amelyet először használunk magyar mintán. A kérdőív 10 itemes, amelyben a kitöltőnek 1–5 között kell értékelnie olyan itemeket, mint például „A fontos vizsga közben nem tudok koncentrálni” vagy „Annyira izgulok egy-egy fontosabb vizsga előtt, hogy túl kimerült vagyok a vizsgán ahhoz, hogy jól teljesítsek.” A kérdőíven elérhető végső pontszám a következőképpen számítható: itemekre adott pontszámok összege elosztva tízzel. Az eredmények a következő kategóriák alapján értelmezhetők:

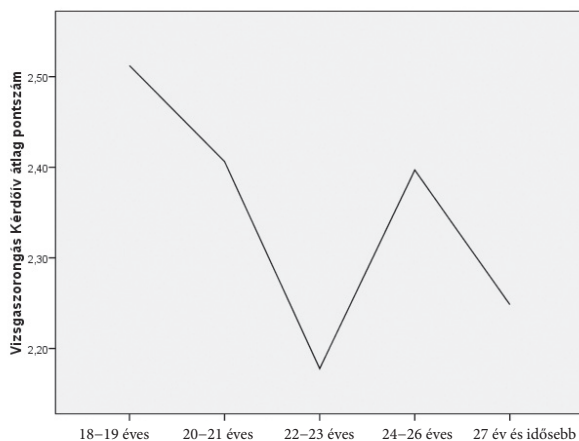
- 1.0—1.9 Alacsony pontszám
- 2.0—2.5 Normális vagy átlagos pontszám
- 2.5—2.9 Magas, de még átlagos pontszám
- 3.0—3.4 Jellemzően magas pontszám (néhány item 4 pontos)
- 3.5—3.9 Magas pontszám (az itemek fele vagy annál is több 4 pontos)
- 4.0—5.0 Extrém magas pontszám (itemek 4 vagy 5 pontosak)

A kérdőív előnye, hogy egyik skálájával jól megragadja a vizsgával kapcsolatos szorongás teljesítményre vonatkozó negatív hatását (1., 4., 5., 6., 8. és 10. item), míg másik skálája az aggodalmaskodás (katasztrofizálás) jelenségét méri (2., 3., 7. és 9. item), amelynek szintén negatív hatása van a teljesítőképességre. Amerikai mintán

magas teszt- vagy vizsgaszorongással a diákok 18%-a rendelkezik, jelen kutatásban 3 pont felett a diákok 25,7%-a, míg 3,5 pont felett a diákok 9,9%-a rendelkezik. Jelen mintában az átlag 2,38 pont (szórás 0,85), amely átlagosnak tekinthető (mivel hazai mintán a kérdőív még nem lett felvéve, így nincs magyar standard érték hozzá).

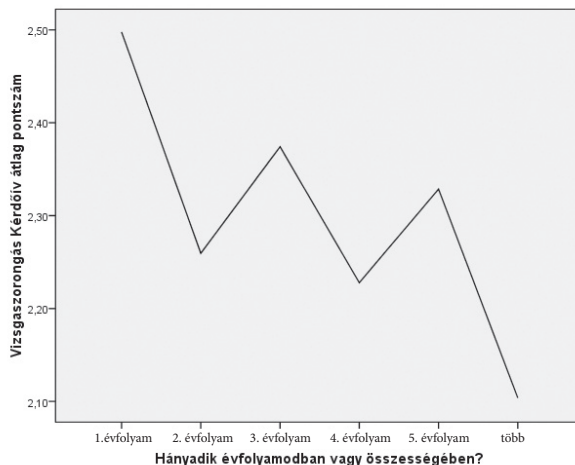
Korcsoportok tekintetében szignifikáns eltérés mutatkozik ($p < 0,05$), és ez az eltérés a Tukey-féle post hoc teszt alapján erősen szignifikáns a 18–19 éves korosztály és a 22–23 éves korcsoport között ($p = 0,001$), valamint szignifikáns a 20–21 éves és a 22–23 éves korcsoport között ($p = 0,045$).

Az alábbi ábra mutatja, hogy a 22–23 éves korosztályra jellemző legkevésbé a vizsgaszorongás, mivel valószínűleg ez a korcsoport szerzett már elég tapasztalatot az egyetemen eltöltött évek alatt. MA utolsó évében azonban újra megnő a vizsgaszorongás mértéke, aminek hátterében a komolyabb vizsgák (programzáró, komplex vizsgák, államvizsga) által megkövetelt nagyobb teljesítmény okozta szorongás állhat.



16. ábra: ANOVA Varianciaanalízis: Vizsgaszorongás kérdőíven elért átlagos pontszámok a korcsoportok szerint

Évfolyamok szerint összehasonlítva az átlagokat szignifikáns különbséget kapunk az 1. és a 4. évfolyam között ($p = 0,041$). Az alábbi ábra mutatja, hogy 4. évfolyamban jellemzően a legkevésbé szoronganak a hallgatók a vizsgákkal kapcsolatban, azonban az 5. évfolyamra ez az érték ismét emelkedni kezd. Az 16. ábrán tendenciaszinten kitűnik, hogy 3. évfolyamban valamelyest emelkedik a vizsgaszorongás (talán a BA szak végzésével kapcsolatos komolyabb vizsgák következtében).



17. ábra: ANOVA Varianciaanalízis: Vizsgaszorongás kérdőíven elért átlagos pontszámok évfolyamok szerint

Diszfunkcionális Attitűd Skála (DAS)

A Diszfunkcionális Attitűd Skála (DAS) tételei olyan kognitív hibákat, diszfunkcionális gondolatokat tárnak fel, amelyek a korábbi tapasztalatok nyomán szilárdulnak meg és merev, helytelen sémaként befolyásolják a személy önmagára, illetve világra vonatkozó gondolkodását, előre jelezhetnek pszichés problémákat, alkalmazkodási nehézségeket, adaptációs deficitet (Kiss, 2010).

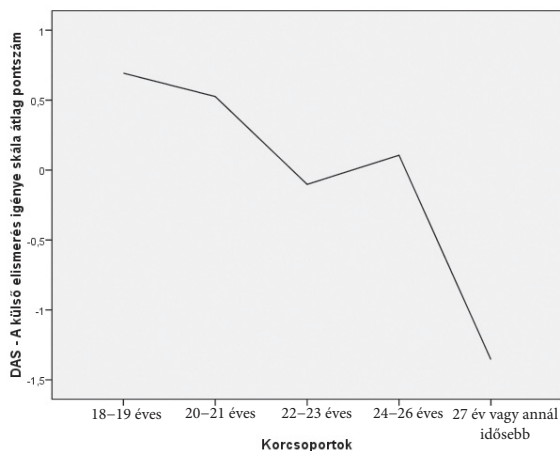
A DAS kérdőív 7 skálát tartalmaz, mindegyikbe 5–5 item tartozik. Az alábbi táblázat foglalja össze, hogy az egyes itemekre milyen átlagos értéket adtak a hallgatók. Az eredmények összehasonlítására a skálák átlag értékei a Felsőoktatási Tanácsadó Egyesület keretein belül 2010-ben végzett kutatás eredményeivel kerülnek összevetésre (Kiss, 2010) (utolsó oszlopokban szürkével jelölve). Ahogyan a táblázatból is látszik, a két minta nem tér el jelentősen egymástól.

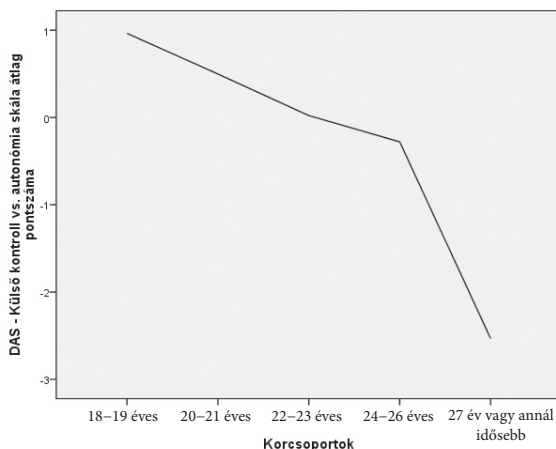
	N	Átlag	Szórás	Átlagos sáv alsó határa	Átlagos sáv felső határa	Átlag	Szórás
A külső elismerés igénye	754	0,31	3,359	-3,049	3,669	0,4691	3,5763
Szeretettségi igénye	755	1,52	3,999	-2,479	5,519	1,6039	4,1240
Teljesítmény	761	-0,16	4,472	-4,632	4,312	-0,6720	4,9714
Perfekcionizmus	755	0,79	3,767	-2,977	4,557	0,7869	3,6424
Jogos elvárások	760	2,78	3,613	-0,833	6,393	3,6867	3,6098
Omnipotencia	759	1,72	3,527	-1,807	5,247	2,2933	3,3911
Külső kontroll vs. autonómia	754	0,33	3,758	-3,428	4,088	0,7890	4,0194

11. táblázat: DAS – Jelen kutatás és egy korábbi felmérés leíró statisztikáinak összehasonlítása

Korcsoportok szerinti bontásból kiderül, hogy két skálában mutatkozik szignifikáns eltérés a korosztályok között ($p < 0,05$): a külső elismerés és a külső kontroll vs. autonómia skálákon.

A Tukey-féle post hoc elemzés szerint mind a két skálán a két legfiatalabb korcsoport és a 27 évnél idősebb korcsoport között van szignifikáns eltérés ($p < 0,05$), ami talán arra utal, hogy az idősebb korosztály beletanul, hogy egyre kevésbé függjön a külső elismeréstől, illetve a külső környezeti reakcióktól. Ennek a kérdésnek a megfelelő magyarázatára további vizsgálatok szükségesek.





18. ábra: A DAS két alskáláján (külső elismerés és külső kontroll vs. autonómia) elért pontszámok korcsoportok szerinti bontásban

Melgosa-féle identitás kérdőív (OIS)

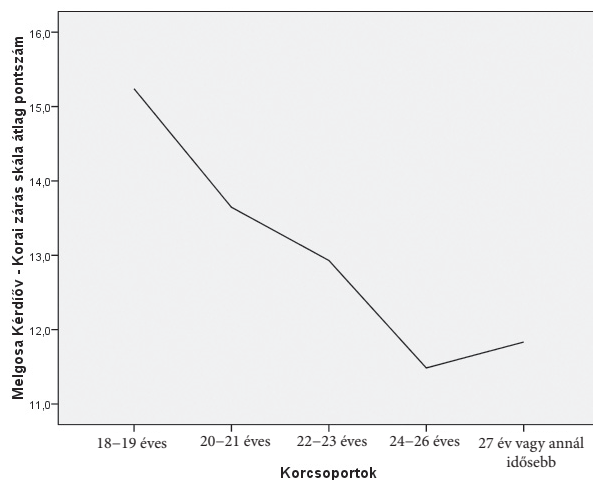
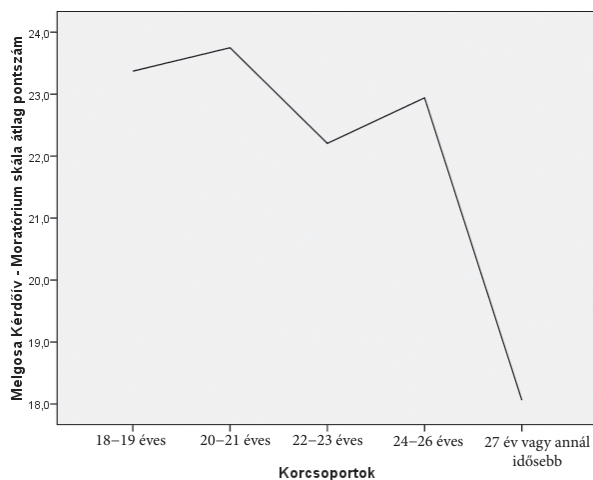
A pályaidentitás állapotainak mérésére a Melgosa-féle OIS (Occupational Identity Scale, Melgosa, 1987) András Zsuzsanna által magyarra fordított és módosított változata, a Pályaidentitás Skála került felvételre (András, 1995). A mérőeszköz az elért identitás, identitásdiffúzió, moratórium és korai zárás állapotaira vonatkozó tételeket tartalmaz.

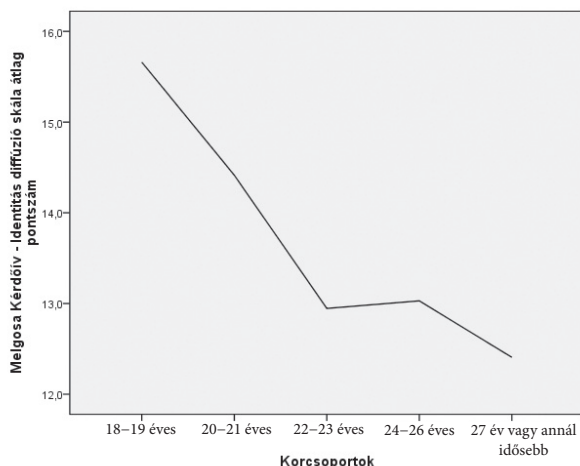
Az amerikai átlagokkal összehasonlítva megállapítható, hogy a Corvinus Egyetem hallgatói összességében nem térnek el a pályaidentitás tekintetében az amerikai standardtól (12. táblázat):

	Létszám	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	amerikai minta átlaga	amerikai minta szórás
Elért identitás	763	6	30	16,50	5,185	21,0	7,0
Moratórium	765	8	40	22,96	6,508	23,7	7,6
Korai zárás	758	7	35	13,67	5,808	14,9	4,9
Identitás diffúzió	767	6	30	14,22	4,682	11,5	4,1

12. táblázat: Melgosa-féle pályaidentitás kérdőív – Leíró statisztikák

Korcsopontonként való összehasonlításban kitűnik, hogy mind a moratórium, mind a korai zárás, mind az identitás diffúzió állapotának tekintetében erősen szignifikáns ($p < 0,00$) eltérés van a korcsoportok között.





19. ábra: Melgosa-féle pályaidentitás kérdőív alskáláin elért átlagok korcsoportok szerint

Az évfolyamok alapján elvégzett varianciaanalízis szerint nincsen szignifikáns különbség a Moratórium és az Elért identitás skálán elért átlagok között, azonban a Korai zárás és az Identitás diffúzió skálán elért átlagok között van ($p=0,00$).

ÖSSZEFOGLALÁS

A leíró statisztikai eredmények azt mutatják, hogy a BCE-n tanuló fiatalok hasonló jellemzőkkel írhatók le, mint a korábbi nagymintás vizsgálatok. Néhány jellegzetes kérdés, eredmény többváltozós statisztikai elemzése vált szükségessé:

- A Vizsgaszorongás Kérdőív eredményei, mely szerint a végzés környékén újból megemelkedik a tanulási helyzetekkel kapcsolatos szorongás szintje, felveti az egyetem végén megjelenő, komplex, többtényezős normatív krízis felbukkanásának esélyét. Hasonló jeleket mutatnak a Melgosa és a STAI kérdőívek eredményei.
- Az NCS Depresszió különbségei mögött álló tényezők vizsgálata fontos, hogy megértsük az intézmények és évfolyamok közötti különbségeket.
- Az eredményeket a kompetencia, életképességek felől mint kimeneti, indikátorváltozó felől fogjuk vizsgálni.
- A dohányzás és alkoholfogyasztás aránya egyre csökken a fiatalok között – ugyanakkor az illegális droghasználat, különösen a THC 20% fölötti szinten, szinte a kortárs kultúra részeként van jelen. Emellett megjelentek új drogtípusok, különösen fontos a mefedron, a legnépszerűbb designer drog megjelenése a válaszok között.

HIVATKOZÁSOK

- ASZÓDI-ANGYAL A. (2007). Bölcsészhallgatók pályaidentitásának vizsgálata. In Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század elején, Magyarországon*. Budapest: FETA.
- DRISCOLL, R. (2007). *The Westside Test Anxiety Scale: Validation*. Washington: ERIC.
- EGAN, G. (1994a) *The skilled helper. A problem-management approach to helping*. California: Brooks-Cole.
- KISS I. (2002). *Élvezetési stratégiák: tanulási készségek*. Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése. Szeged 2002.
- KISS I & LISZNYAI S. (2004) *Egyetemista álmok és valóság*. www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=1173
- LISZNYAI S. (2006). *Depressziós tünetek fiatalok körében és a terápiás attitűdök tervezése*. ELTE–PPK Doktori Disszertáció. Budapest: ELTE.
- LISZNYAI S. (2010). Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) *Életrszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. Budapest: FETA Könyvek 5.
- LISZNYAI S., RITOÓK M., VAJDA ZS. & MONOSTORI B. (1999). *Jelentés a Mentálhigiénés Programiroda számára*. Budapest, MPI.
- PERCZEL FORINTOS D., AJTAY, GY & KISS ZS. (2005). *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Budapest: OPNI.
- PERCZEL FORINTOS D., LISZNYAI S. & KISS I. (2003). Integration Into University Environment. Mental health status as a background to academic career. *Annual Congress of the European Association for Cognitive Behavioral Therapy*, Prague, 2003. September
- RITOÓK M. & VAJDA Zs. (1999). A felsőoktatásban tanuló hallgatók problémái és megküzdési stratégiái *Lelkipásztor* mellékete 1999/2. 18–25.
- RITOÓK M. & VAJDA Zs. (1999). Problems in Coping with Transition Tasks: a Psychological Survey to Explore Coping Strategies of Hungarian University Students paper presented at the *Counselling Children and Youth at the Edge of the Third Millennium IAC Conference*, Bratislava, Slovakia, 24–27 august (CD formájában: Conference\html\640\02_01.htm_20.htm)
- VAJDA et al. (1997). *Fiatalok mentálhigiénés állapota és egészségmagatartás*. Budapest: Mentálhigiénés Programiroda.

A felsőoktatási diáktanácsadás feladatai és lehetőségei a hallgatói mobilitás támogatásában

A külföldi tanulmányok gazdag tapasztalatot jelentenek: új környezetet, idegen, varázslatos kultúrákat, új embereket ismerhetnek meg a vállalkozó kedvű diákok és oktatók. A külföldi résztanulmányok folytatása, a diákok és tanárok vándorlása a középkor óta hagyomány Európában. A korabeli tudósok, művészek élettörténete jól szemlélteti, milyen fontosak voltak a nemzetközi tapasztalatok. Meghatározóvá váltak számukra a korabeli jelentős szellemi áramlatok hatásai, nyomot hagytak a későbbi munkásságban a külföldön szerzett ismeretek, kapcsolatok.

A tizenhatodik század egyik fontos személyisége, Szenci Molnár Albert élettörténete alapján dióhéjban szemléltethetjük az interkulturális hatások ma is érvényes, kreativitást támogató folyamatát. A jómódú családból származó molnárfiú szülővárosában folytatott alapfokú tanulmányokat. Családja fokozatosan elszegényedett, ezért önerőből, vándordiákként építette tovább pályafutását. Végigjárta a neves hazai intézményeket, majd Németországban, Svájcban, Itáliában folytatott tanulmányokat. Hazai és külföldi mecénásokat keresett, és felismerve a korabeli kultúra nagy hiányosságát magyar–latin és latin–magyar szótárt, nyelvtant és különféle szövegek fordításait készítette el. Ápolta kapcsolatait pártfogóival, és munkájával komoly hatást gyakorolt az irodalom, a vallás, a pedagógia területén. Összekapcsolta a németországi tanulmányokat folytató diákokat, tudósokat a magyar közösséggel, gondoskodott a fontos művek irodalmi tolmácsolásáról: a két nyelvre történő fordítások, művek szerkesztésével, ajánlásával.

Szenci Molnár Albert története a hallgatói mobilitás mai szakaszában is jól értelmezhető példa: jelzi, hogy az új kulturális környezetben történő sikeres alkalmazkodás milyen feltételeket, személyes erőfeszítést, megküzdési és életvezetési készségeket igényel.

A tanulmányok mellett a társas kapcsolatok kezelésének, az alapszükségletek (pl. anyagi feltételek) megszerzéséhez szükséges készségeket feltételezi. Az életpálya-építésben kivételes tudatosságot, ma is érvényes elveket sugallnak Szenci feljegyzései: gondosan mérlegelte, hogy milyen előnyökkel jár, ha elfogadja különböző pártfogóinak ajánlatát. Pontosan kiválasztotta, hogy az egyes helyszínek milyen mértékben támogathatják szakmai pályafutásának építését. Kapott ugyan jelentős presztízzsel járó pozícióra vonatkozó ajánlatot, de tisztában volt azzal, hogy elhivatottsága, sze-

mélyes értékei és céljai más utat jelölnek ki számára. Irodalmi tevékenységével sikeresen bekapcsolódott kora nemzetközileg meghatározó szakmai köreibbe.

Az elmúlt évtizedekben hasonló szereppel, a nemzetközi tudományos és szakmai élet kapcsolatainak fejlesztését célozva működik az ERASMUS hallgatói és oktatói mobilitási program. Míg a résztvevők a program kezdetén a bemutatott középkeleti példához hasonló gyors karrieresélyekkel számolhattak, az elmúlt évek trendjében megfigyelhető az Európai Bizottság számára készült jelentés alapján (European Voice, 2007), hogy nem jelent már automatikus előnyt az ERASMUS-résztvevők külföldi tartózkodása az életpálya-építés során.

Ennek az érdekes, már-már paradox helyzetnek részben magyarázata, hogy a külföldi (rész)tanulmányokra vállalkozók (hallgatók, oktatók) száma sokszorosára növekedett. A nagyobb létszámmal automatikusan megnőtt a munkaadók merítési lehetősége.

A versenyszféra munkaadói már-már alapkövetelményként várják el a jelöltektől az interkulturális tapasztalatokat, a korábbi évekhez képest kevésbé értékelik kiemelkedő jellemzőként, hogy a hallgatók külföldön töltötték tanulmányi idejük egy részét.

Érdekes eredmény, hogy a külföldi tanulmányok az akadémiai pályafutásra, illetve a tanári pályára készülő jelöltek esetében továbbra is kiemelkedően fontos versenyelőnyt képviselnek (European Voice, 2007). Kevésbé a külföldön gyűjtött ismeretek, mint inkább a kiépíthető szakmai kapcsolatok, a nemzetközi kutató hálózatokba való bekapcsolódás lehetősége képeznek értéket ebben a folyamatban, hasonlóan a középkorban ismert folyamathoz. Akár kéthetes külföldi tartózkodás is komoly eredményeket jelenthet az európai felsőoktatási kutatási térséghez kapcsolódás folyamatában, bár meg kell jegyeznünk, hogy ezeket az akadémiai csereprogramokat rendszerint korábbi együttműködés alapozza meg, illetve az együttes munka folytatása jellemzi, amely részben felülírja a külföldön töltött, relatíve rövid idő közvetlen hatását.

MILYEN KIHÍVÁSOKKAL JÁRhatnak A KÜLFÖLDI (RÉSZ)TANULMÁNYOK, SZAKMAI GYAKORLATOK?

Az ERASMUS-támogatással külföldre utazók (elsősorban diákok) gyakran arról számolnak be a diáktanácsadók munkatársainak: érdemes lett volna jobban felkészülniük az utazásra, célszerűbb lett volna jobban hasznosítani a rendelkezésre álló időt, lehetőségeket.

A mobilitás, a nemzetközi tapasztalatok gyűjtése komoly erőfeszítéseket igényel. Képzeljük el csak a helyzetet, hogy néhány órányi repülés vagy vonatozás után megérkeünk egy addig teljesen ismeretlen környezetbe. Azt sem tudjuk, hol vásárolha-

tunk magunknak vacsorára valót, nem ismerjük a helyet, ahol nyugovóra térhetünk majd. Nem tudjuk, kihez fordulhatunk segítségért, ha kérdéseink vannak, és a legkevésbé sem ismerjük azokat, akikkel a következő néhány hétben, hónapban a mindennapjainkat eltöltjük. Kofferjeinkbe kapaszkodva talán először arra gondolunk, hogy a visszaútra érvényesítjük jegyünket, de ugyanakkor hívogat az ismeretlen új helyzet. Kíváncsiak vagyunk az új helyszínre, emberekre, lehetőségekre.

Egy ilyen ambivalens helyzet leírására, ami az átmeneti kultúraváltást is jellemzi, két fontos fogalom tisztázása elengedhetetlen. Az egyik fogalom a változás (change), amely az új környezettel, új helyzetekkel való szembesülést jelenti. Feltételezi a megküzdéssel kapcsolatos készségek, coping potenciál megfelelő szintjét.

A másik fogalom az átmenet (transition), amely egy átalakulási folyamatot ír le, amelyben a személynek egy új alkalmazkodási módot kell kialakítani a megváltozott körülmények vagy feladatok sikeres kezeléséhez. Egy új életszakasz – az idegenben töltött hónapok vagy esetleg évek – komplex feladatokat jelentő időszakáról van szó. Az átmeneti fázis az életvezetési készségek új minőségét feltételezi. A korábbi életszerepek átdolgozását, egy felelős, önálló életvezetési forma kialakítását az új körülmények között.

Lisznyai (2010) a változásokkal való megküzdéssel kapcsolatban hat jelentős tényezőt emel ki. A döntésképeség, a megküzdés, különféle készségek és kompetenciák optimális szintje, az önértékelés alapvetően pozitív jellege, a pályaegettség és pályaidentitás magas szintje, valamint a kontroll és önirányítás lehetnek olyan mutatók, amelyek fejlődése egy átmeneti folyamatban kulcsfontosságú az életvezetési egyensúly megőrzéséhez. E tényezők tanácsadási keretekben pozitívan befolyásolhatóak, és egyben a tanácsadói szolgáltatás hatékonyságának mércéjéül szolgálhatnak.

Kiss, Szabó és mtsai (2010) az életpálya-építésre koncentrááló munkájukban a változási folyamatban a fentiekén kívül az életcélok kidolgozottabbá válását, az életpálya-építési lehetőségek körének bővülését és a célok összehangolását, integrálását találták lényeges momentumnak.

Az Európai Bizottság megbízásából több mint húszezer uniós egyetemista megkérdezésével próbálták azonosítani azokat a tényezőket, amelyeket a hallgatók mérlegelnek, mielőtt egy ERASMUS-projekt keretében pályázatot adnak be külföldi (rész)tanulmányokra.

Vossensteyn és mtsai (2010) eredményei alapján a megkérdezett hallgatók 57 százaléka elsősorban a létfenntartással, megélhetéssel kapcsolatos aggodalmainak adott hangot. Véleményük szerint az ERASMUS-programban való részvétel aránytalanul nagy anyagi megterhelést jelent a potenciális résztvevők számára. Természetesen, az egyes országok fiataljai a gazdasági helyzet és erőforrásaik függvényében másként vélekednek. Az északi országok (Finnország, Svédország) hallgatói kevésbé látják akadálnak az anyagi feltételek megteremtését külföldi tanulmányaik biztosítására. A vizsgálatban résztvevő fiatalok 29 százaléka azonban elvben is kizárja a külföldi

tanulmányok lehetőségét, anyagi okokra hivatkozva. Felesleges luxusként gondol a külföldi tanulmányokra.

Az utazásra vonatkozó döntésben fontos szempont, hogy a külföldi tanulmányok milyen előnyökkel járhatnak a későbbi munkavállalás szempontjából. Ha a hallgatók úgy látják, hogy viszonylag kevesen használják honfitársaik közül a külföldi tapasztalatszerzés lehetőségét, akkor még nehezebb anyagi helyzetben is vállalják a költségeket, egy későbbi nagyobb nyereség – például a jobb állások megszerzése – érdekében.

Az anyagi problémák, költség-haszon elemzés eredményei mellett további fontos mérlegelési szempont a fiatalok számára, hogy külföldi (rész)tanulmányaik során szerzett kreditjeiket be lehet-e számítani hazai tanulmányaik teljesítéséeként. A megkérdezett fiatalok átlagosan mintegy harmada aggódik a kreditátvitellel kapcsolatos problémák miatt. Ez az arány egyes országok esetében elérte a hatvan százalékot is. A kreditpontok beszámítása miatt aggódó fiatalok a külföldön töltött időt tanulmányaik indokolatlan meghosszabbításaként élik meg, ami további felesleges költségeket és a keresőképeség későbbre tolódását eredményezheti. Mint ilyen, a jövőtervek szempontjából kevésbé tűnik vonzósnak.

A megkérdezett diákoknak mindössze 24 százaléka nem tartja elérhetőnek a külföldi tanulmányok lehetőségét is. A többiek számára eltérő mértékben, de vonzósnak tűnik a lehetőség. A diákok két harmada vállalkozna a kalandra, ha biztos lenne a kreditek beszámíthatóságában, 62 százaléka, ha több anyagi támogatást kapna, és ugyanilyen mértéket tett ki azoknak az aránya, akik szívesen választanának más, az intézményi listákon még nem szereplő helyszíneket.

A mobilitás gátjaként észlelték a diákok a nyelvtudás hiányát (a válaszadók átlagosan 41 százaléka bizonytalan ezen a ponton, de országonként eltérő, 34–62 százalékos sávon belül mérhető ez az átlag). Azok a diákok, akik nem vettek részt ERASMUS-programban, átlagosan 46 százalékban családi okot jelölnek meg (36–58 százalékos sávban).

Mindössze a diákok hat százaléka jelezte, hogy a támogatásokért folyó versenyben lemaradt volna, mert szűk volt a betölthető létszámkeret az ERASMUS programban.

A vizsgálat során fontos tényezőnek bizonyult, hogy a programokról nyújtott információk mennyiségével elégedetlenek a hallgatók. A teljes minta ötvenhárom százaléka, az ERASMUS programban részt vettek pedig mindössze tizenhat százaléka jelezte, hogy több, részletesebb információra lett volna szüksége. Ehhez kapcsolódik, hogy a résztvevők harmada adminisztratív jellegű problémákat tapasztalt a programban való részvétel során, és a teljes minta 16 százalékát visszatartja a pályázástól, hogy ilyen nehézségeket feltételez.

Az ERASMUS-programról kialakult véleményben az akadémiai teljesítmény a társas kapcsolati előnyökkel szemben kisebb részarányt képvisel.

Gondot okozott az ERASMUS-programban résztvevő hallgatók számára, hogy a hazai és fogadóországbeli képzési rendszer egymástól jelentős mértékben eltér.

Több mint harmaduk küzdött azzal a problémával, hogy a tantárgyak egymással nem megfeleltethetők és a megkérdezett teljes minta 23 százaléka úgy vélte, hogy a külföldi képzési programok alacsonyabb színvonalúak lehetnek.

A vizsgálat eredményei szerint a külföldi tartózkodás hossza, az otthoni munkavégzéshez kötődő kötelezettségek vagy az angol nyelvű képzési programok, illetve a hallgatói tanácsadás/szolgáltatások hiánya csak a diákok tizede számára jelent problémát.

Puskás-Vajda és mtsai (2010) pilot kutatásának eredményei szerint a külföldi képzési rendszerrel kapcsolatban gyakran jelent nehézséget a tanulásra fordítható idő rövidsége, ami a képzési követelmények fényében túlterheléshez vezethet. Visszatérő magyarországi hallgatók elsősorban e területen jeleztek problémát.

Vossensteyn és mtsai (2010) eredményeit összegezve megállapíthatjuk, hogy az ERASMUS-programok sikeressége és a hallgatók általi értékelése jelentős mértékben függ a tagállamok sajátosságaitól. Érvényes a relatív depriváció attitűdromboló hatása: azoknál a tagállamoknál, ahol a programok relatíve nagy tömeget mozgatnak és ennek megfelelően sokan kiszorulnak a lehetőségekből, csatlódottabbak a hallgatók. A források elosztásában feszültségek keletkezhetnek.

Az eredmények alapján az is valószínűsíthető, hogy a hallgatókra több teher nem hárítható, az ERASMUS-program észlelt költség-haszon aránya az utóbbi években jelentős mértékben eltolódott. Ha a hallgatók nem látják a munkaerő-piaci előnyt, nem rendelkeznek megbízható információkkal a tanulmányok hasznosíthatóságáról és nem tudják megbecsülni az igényelt befektetés anyagi terheit, akkor kevésbé hajlandók saját forrásait a külföldi tanulmányokra fordítani. A helyzetet javíthatja, ha külső forrásokból (pl. potenciális munkaadók támogatásából) egészíthető ki a külföldi tanulmányok anyagi fedezete.

A programok népszerűsítésében kiaknázatlan lehetőség a hallgatók által fontosnak tartott transzferábilis készségek, nyelvtanulási lehetőség és interkulturális ismeretek hangsúlyozása. E tényezők segíthetik a költség-haszon mérleg súlypontjának változtatását – amennyiben a diákok mérlegelik az említett, elsősorban hosszú távú előnyök megszerzésének lehetőségét.

A potenciális hallgatók tájékoztatása, a támogatási feltételek transzparenciájának növelése, a finanszírozás gördülékenyebbé tétele, a kreditátvitel biztosítása, esetleg párhuzamos képzési programok kialakítása kínálhat továbblépési lehetőséget a nemzetközi mobilitás támogatásában. Ez utóbbi egyben az oktatói mobilitás előtt is szélesre tárhatja a kapukat. Hasonlóképpen előnyös lehet a szakmai gyakorlatokon való részvétel népszerűsítése, amelynek közvetlen munkaerő-piaci előnyei is beláthatóak a hallgatók számára.

HOGYAN TÁMOGATHATÓ EREDMÉNYESEN AZ ERASMUS-TARTÓZKODÁS TAPASZTALATAINAK HASZNOSÍTÁSA AZ ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSBEN ÉS AZ ÉLETVEZETÉS FEJLESZTÉSÉBEN?

A bemutatott körülmények és észlelt nehézségek ellenére a külföldi (rész)tanulmányok fontos fejlődési lehetőséget kínálnak a hallgatók életvezetési és életpálya-építési készségeinek területén. A kutatások fényében ajánlható, hogy az ösztöndíjprogram-kínálatból olyan szempontok szerint válogassanak a jelöltek, ahol szerephez jutnak a jövőre vonatkozó tervek, a tanulmányok befejezése utáni időszakra, munkavállalásra vonatkozó elképzelések. Célszerű egy olyan kultúra megismerésének lehetőségét választani, amely a későbbiekben munkakapcsolatok, szakmai fejlődés szempontjából is ígéretes lehet. A választás megalapozásához elengedhetetlenek azok a foglalkozásokra és munkaerő-piaci folyamatokra vonatkozó ismeretek, amelyek a későbbiekben gyakorolni kívánt foglalkozáshoz szükséges készségek, kulturális kompetenciák körét is érintik.

Az utazás előtt fontos, hogy a jelöltek felvegyék a kapcsolatot olyan hallgatótársakkal, akik a célországban, a megpályázott ösztöndíjjal, a kiválasztott területen már szereztek tapasztalatokat. Érdemes a különféle hallgatói szolgáltató rendszerek (karrierirodák, szakkollégiumok, diáktanácsadók, kortárs segítők) és informális hallgatói csoportok támogatását egyaránt keresni. A visszatérő hallgatóktól első kézből származó információhoz juthatnak a jelöltek az akadémiai program jellemzői mellett a lehetséges gyakorlati helyekről, külföldi munkaadókról, az életfeltételektől. Fontos, hogy az életvezetés napi kérdéseire vonatkozóan is tájékozódjanak a jelöltek. Így részben megelőzhető az izoláció, könnyebb a kapcsolatok felvétele az új helyszínen (pl. ha már ismernek a jelöltek közösségi tereket, csoportokat, lehetőségeket). Fontos, hogy a tanulás és napi tevékenységek – esetleges részmunkaidős elfoglaltságok – egyeztetéséről, az életvezetés szervezési kérdéseiről előzetesen tájékozódjanak a jelöltek. A munkavállalás/önkéntes munka feltételeiről, körülményeiről a már tapasztalatokkal és kapcsolatokkal rendelkező diáktársaktól pótolhatatlan információkhoz juthatnak a jelöltek. Egy előre összeállított tervvel, kiválasztott feladatokkal esetleg szervezettekkel és címekkel a külföldi tartózkodás kezdete jelentős mértékben megkönnyíthető. Egy ilyen portfólió birtokában a külföldi intézmények szolgáltató rendszereinek igénybe vétele, célzott támogatás kérése (pl. információgyűjtés, támogatás az életpálya- és életvezetési kérdések megoldásában) hatékonyabban megvalósulhat.

A külföldi tartózkodás alatt hasznos lehet, ha a megismert emberekről, szervezetekről, cégekről pontos feljegyzéseket készítenek a hallgatók. A későbbiekben még hasznos lehet egy ilyen katalógus, ha a további tanulmányok vagy a munkavállalás során kapcsolatokat keresnek a jelöltek. A külföldön megismert szakértőkkel a szakmai pályafutás későbbi pontjain is gyümölcsöző lehet a kapcsolatfelvétel. Hasznos, ha nem

csak a vendéghallgatók „szigeteiben” élnek a diákok, hanem keresik a kapcsolatot a helyi diákokkal és diákszervezetekkel. Érdekes csatlakozni csoportjaikhoz, begyűjteni szokásos évfolyam-kiadványaikat és akár a későbbiekben is részt venni formális vagy informális találkozóikon. Könnyen lehet, hogy a helyi sajátosságok ismeretében sikerül a tanulmányok folytatását vagy a diploma megszerzése utáni továbbképzés lehetőségét biztosítani ilyen egyszerű módszerrel.

Fontos, hogy a fogadó ország kultúrájával, nyelvével mélyrehatóan foglalkozzanak a jelöltek. Az élményeket érdemes írásban rögzíteni, blogot vezetni vagy naplót írni.

Ugyan az angol nyelv használata szinte általánosnak tekinthető a felsőoktatási térségben, de az egyetemen kívüli világban, a fogadó ország kultúrájának megértésében elengedhetetlen az anyanyelvi szövegek, irodalom, költészet és történelem tanulmányozása. Érdemes tájékozódni a nyelviskoláknál is, talán akad olyan, amelyik fogadná nyelvtanárként, lektorként a külföldi diákokat. A helyi lehetőségekre vonatkozó további információkat gyűjthetnek a jelöltek pl. szakmai gyakorlatról a helyi „yellow pages” kiadványokból vagy a napi sajtóból, internetről.

Diákotthonban vagy fogadó családnál lakva is hozzáférhetőek a helyi lehetőségekre vonatkozó információk és kapcsolatok. Az idegen nyelv gyakorlása mellett hasznos információval bárki szolgálhat, ha megragadják a jelöltek a kínáló alkalmakat.

Érdemes felvenni a kapcsolatot külföldön élő honfitársainkkal. Segíthetnek a jelölteknek a munkakeresésben, szakmai gyakorlat szerzésében.

Fontos, hogy a külföldi tartózkodás alatt is folyamatos legyen a kapcsolat az itthon maradt diáktársakkal, barátokkal. Őket lehet arra megkérni, hogy figyeljék az itthoni sajtót, pályázati lehetőségeket. Nem kizárt, hogy a célállomásra vonatkozó új lehetőségek jelennek meg, amelyekre nagyobb eséllyel pályázhatnak a már helyszínen levő hallgatók, mint bárki más az itthon maradottak közül.

A *hazaérkezés* egy hosszabb külföldi tartózkodás után fokozott alkalmazkodási kihívás elé állítja az egyént. Füzi (2010) csoportos tanácsadói programok tapasztalatai alapján rámutat arra, hogy a visszaérkezők egy sajátos gyászmunkát végeznek, amelyben élmények tudatos feldolgozása, a tapasztalatok összegzése, értékelése, a kiutazást motiváló célok és eredmények összevetése elengedhetetlen feladat. Csak így valósulhat meg az interkulturális tanulásnak nevezett folyamat, amely megfelelő segítség nélkül a vártnál hosszabb ideig tartó, „fájdalmas tapasztalatát” válhat.

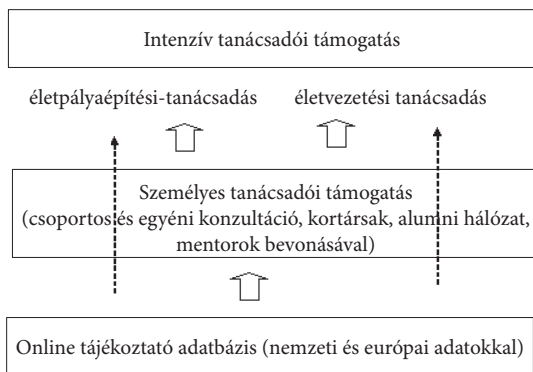
Egy további fontos feladat a visszaérkezés után, hogy a hallgatók önállóan vagy anyaintézményük diáktanácsadó szolgálatainak segítségével feltérképezzék azokat a képzési programokat, amelyeket külföldi tapasztalataik kiegészítéseként, előtanulmányaik alapján feltétlenül ajánlott elvégezniük. A képzési idő indokolatlan meghosszabbításának tűnhet, ha a képzési programban kötelezően nem szereplő elemeket választanak a hallgatók, de az interkulturális tanulás kiegészítéseként komoly versenyelőnyt jelenthet a munkavállalás során, ha a hallgató igazolni tudja, hogy a területre vonatkozó fontos ismereteket önszorgalomból, áldozatokat vállalva megszerezte.

A visszatérést követően minél előbb ajánlott belépni az állásközvetítő rendszerekbe (karriertanácsadó iroda adatbázisa, fejadász cégek, online portálok adatbázisai), megjelölve a külföldi (rész)képzés tényét. Célzottá tehető a keresés, ha a célország hazai leányvállalatainak igényeit is folyamatosan monitorozza a jelölt. Valószínűleg nagyobb eséllyel pályázik egy – az anyavállalat országában – már kulturális tapasztalatokat gyűjtött jelölt bármely pozícióra, hiszen élményszerű tapasztalata van a célországbeli életvezetés sajátosságairól. Így jó eséllyel megelőzheti a kulturális konfliktusok kialakulásának veszélyét egy multikulturális vállalati közegben.

Magától értetődően a tanulmányokra és szakmai tapasztalatokra vonatkozó információkat az önéletrajzban, pályázati anyagban ajánlott frissíteni, és ki lehet térni a megismert kulturális sajátosságok pozitív vonásaira.

A külföldön szerzett kapcsolati tőke folyamatos ápolást igényel a visszaérkezés után is. Időről időre ajánlott e-mailben, közösségi oldalakon, esetleg személyesen is frissíteni ezeket a kapcsolatokat. Lehetőséget jelentenek a további tanulmányok mellett a végzést követően külföldi tanulmányok, munkavállalás irányába. Ha a jelöltek huzamosabb ideig tartó külföldi munkavállalást, tanulmányokat fontolgatnak, akkor fontos, hogy mérlegeteljék, mennyi tőkét kell biztosítani a tervek kivitelezéséhez. További ösztöndíj-lehetőségeket, a munkavállalás feltételeit időben érdemes átgondolni.

Az eddigiekben vázolt problémák jelentős részének megoldását segítheti egy szintezett tanácsadói támogató rendszer kiépítése.



Alapja egy költséghatékonyan üzemeltethető egységes online információszolgáltató portál, amely európai szintű tájékoztatást nyújt, összegyűjtve a nemzeti és intézményekre vonatkozó adatokat.

Az öntájékoztódást segítő portál kiegészítéseként egyéni és csoportos tanácsadói szolgáltatást, az önálló életvezetést támogató programokat is szükséges biztosítani.

Eredményesen szolgálhatná az információcserét és hallgatói önsegítés fejlesztését az ERASMUS-alumni rendszer összekapcsolása az online platformokkal és tanács-

adói szolgáltatásokkal. Hallgatói mentorháló kialakítása ajánlható, amely az információcserét, a tapasztalatok feldolgozását és a társas támogatás feltételeit ideális formában ötvözheti.

FORRÁSOK

- Szenci Molnár Albert *élete*. <http://mek.niif.hu/02200/02228/html/02/45.html>
- Europeanvoice tanulmány*. <http://www.europeanvoice.com/article/imported/erasmus-boosts-academics-careers/56907.aspx>
- LISZNYAI, S. (2010). A tanácsadói szolgáltatásokat igénybe vevő hallgatók tapasztalatai. In Bologna Füzetek 7. *A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Tempus Közalapítvány http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_7.pdf
- KISS, I., SZABÓ, M. és mtsai (2010). *A pályatanácsadás hatékonyságának vizsgálata*. Ecocom73, Budapest.
- Hans VOSSENSTEYN és mtsai (2010). *Improving the participation in the erasmus programme*. Brussels, European Parliament, 2010. <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- FÜZI, V.(2010) ERASMUS-tréningek tapasztalatai, különös tekintettel a hazatérők tréningjére. In Bologna Füzetek 7. *A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Tempus Közalapítvány http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_7.pdf
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2010). Az ERASMUS ösztöndíjjal külföldi felsőoktatási intézményben tanuló diákok szakmai és személyes tapasztalatai. In Bologna Füzetek 7. *A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Tempus Közalapítvány http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_7.pdf



Közös ügy: Hallgatói potenciál és intézményi kultúra az Erasmus-cserediákok sikerességének szemszögéből¹

Az Erasmus-cserediákprogram nyújtotta megkérdőjelezhetetlen tanulási és személyes fejlődési lehetősége, valamint annak sikerességére a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület által 2007-től folyamatosan végzett adatgyűjtések is rávilágítanak (Puskás-Vajda–Lisznyai, szerk. 2008; Füzi, 2010; Puskás-Vajda, 2010; Puskás-Vajda, Füzi & Ritoók, 2010; Puskás-Vajda, Füzi és Ritoók, 2011; Puskás-Vajda, 2011).

A Tempus Közalapítvány a visszatérő diákoktól rendszeresen bekéri az ösztöndíj-időszak értékelését, különbséget téve a tanulmányi eredmények és a személyes fejlődés szempontú fejlődés értékelésében. A 2008/09-es tanév Bokodi Szabolcs (2010) előadásában hozzáférhető adatai (N=3145) alapján elmondható, hogy az Erasmus tanulmányi időszak értékelése mind tanulmányi, mind személyes fejlődési szempontból kiemelkedően pozitív. A válaszolók több mint fele (52%) a személyes fejlődés, és alig negyede (24%) a tanulmányi eredmények szempontjából ötösrre értékelte az Erasmus-időszak eredményességét. A minta kevesebb mint 2,5 százaléka tanulmányi eredményei és közel 2 százaléka a személyes fejlődés szempontjából értékelte egyésre a tanulmányi időszakot, saját tapasztalatai alapján.

Bokodi Szabolcs, a programot menedzselő Tempus Közalapítvány munkatársa a 2009/2010-es tanév adatait összegezve a Világgazdaságnak (2011. augusztus 11.) elmondta:

„Magyarország 1997-ben csatlakozott a programhoz, s aktivitásának növekedése évről évre meghaladta az európai átlagot. A 2009/2010-es tanévben például 48 hazai felsőoktatási intézményből mintegy 3400 hallgató töltött el egy-két szemesztert külföldi egyetemen, és több mint hétszázan valamely európai vállalatnál vehettek részt szakmai gyakorlaton.”

Az Erasmus pelegrinációban résztvevő diákok évről évre növekvő száma és a magas arányú pozitív visszajelzések az eddig elért sikerekről tanúskodnak. A rendelkezé-

¹ *Mire kell felkészíteni a diákokat? A fogadó egyetemek intézményi kultúrájáról a visszatérő ERASMUS-diákok narratívái alapján* címmel elhangzott a FETA és a Tempus Közalapítvány közös szervezésében 2011. szeptember 1-jén „Hazai és külföldi tanulmányok integrációja: a hallgatói tanácsadás szerepe az európai képzési integráció segítésében” címmel megrendezett szakmai napon.

sünkre álló hallgatói narratívák alapján az is nyilvánvaló, hogy az összességében magas százaléku pozitív megítélés mögött ott vannak a *sojourn* időszakkal együtt járó, a szakirodalomban kultúrsokként (Ward, Bochner and Furnham, 2001) címkézett, beilleszkedést kísérő kihívások, egyéni nehézségek.

Annak ellenére, hogy létezik egy nagyfokú érzékenység az interkulturális nevelésre, mind a befogadó, mind a kibocsájtó oktatási intézmény elvárásaihoz való sikeres alkalmazkodás, illetve a visszailleszkedés terhe és felelőssége a hallgatói mobilitásban résztvevő diákok vállára helyeződik. A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület és az ELTE közös, a kiutazó ELTE-s hallgatóknak kiküldött kérdőívünk kis mintájának² (N=30) adataiból és a visszaérkező diákok narratíváiból is nyilvánvaló, hogy a diákok a kibocsájtó és/vagy a befogadó intézményektől nem kapják meg, ill. nem tudják kitől és hogyan kérni a szükséges segítséget.

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület vállalásainak megfelelően az egyéni és csoportos tanácsadás szempontjait tartja szem előtt. Adatgyűjtéseink és elemzéseink a cselekvőkre fókuszáltak, az átmenetek mikéntje és rutinja megtanulását (transition learning) is egyéni szinten segítettük, illetve vizsgáltuk. Az intézményi kultúrák vizsgálata ez idáig nem került kutatói, tanácsadói érdeklődésünk fókuszába.

Egy 2010-es kvalitatív vizsgálat narratíváinak (Puskás-Vajda, 2010) másodelemzésével megkíséreljük a személyek mellett a befogadó intézményre is kiterjeszteni az elemzés szempontjait. A diákok szakmai és személyes tapasztalatai mellett azt is megvizsgáljuk, hogy milyenek írják le a diákok a fogadó intézmények tájékoztatási és szolgáltató mintázatait.

Nemcsak számunkra, hanem a diákok számára is nyilvánvaló, hogy fontos dolgokat tanulnak az Erasmus tanulmányi út keretében. A kérdés azonban az, hogy akarja- és tudja-e a kibocsájtó és a befogadó felsőoktatási intézmény közösen, összehangoltan segíteni a cserediákok szakmai fejlődését. Vagy inkább az történik, amint a Tempus Közalapítvány a nemzetközi adatokkal szinkronban lévő adatai mutatnak: az Erasmus-időszak kiemelt jelentősége a személyes fejlődésben van. Csilla³ (MOME → Párizs, magániskola) megfogalmazásában „Ha csak azt tanuld meg, hogy hogyan kell 50 napig papírmadarat hajtogatni, akkor azt tanuld, de akkor is tanulsz valamit.”

A narratívák szövegeiből megpróbáltam összerakni, hogy a fogadó intézmények az időleges ott tartózkodás idejére milyen tájékoztatást biztosítanak, és milyen segítséget ajánlanak a cserediákoknak, az ún. *sojourn* diákoknak. Kapnak-e térképet vagy legalább iránytűt a nagy kalandhoz?

² A 2009/2010 tavaszi félévben kiutazók 17%-a töltötte ki az online kérdőívet.

³ A beszélgetőpartnereink nevét megváltoztattuk.

A megkérdezett diákok egyetemek és befogadó országonkénti eloszlása (N=15)

	GER	NED	GRE	FIN	FRA	BEL	NOR	POR	TUR
Corvinus Egyetem	1	2		1	1		1		1
ELTE–BTK	1+1								
Szegedi Tudomány-egyetem	1								
Szent István Egyetem			1						
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem					1				
Pázmány Péter Keresztény Egyetem						1			
Pécsi Tudomány-egyetem						1			
Magyar Képzőművészeti Egyetem								1	

A különböző korábbi elemzésekből már kirajzolódott (Puskás-Vajda, Füzi & Ritoók, 2010), hogy a kiutazó diákok előszeretettel kérnek információkat a befogadó egyetemre vonatkozóan az onnan visszaérkezett kortársaiktól. A hallgatói narratíváknak a befogadó egyetemen való eligazodásra vonatkozó részeiben elkülönülnek azok a szövegek, ahol a kezdeti eligazodást személyre szabottan segítette egy, a helyi elvárásokat ismerő diák. Ha nincs helyi vezető és a diák maga fedezte fel az elvárásrendszert, reflektíven megosztja tapasztalatait az interjú készítőjével is.

A narratívák szövegében megjelennek a kibocsájtó intézet elvárásai. A kis és nem reprezentatív mintából Janka és Margo megfogalmazását emeltem ki.

„De nem számították be, amiket kint csináltam. (...) Igazából inkább így a saját utamat jártam, a saját dolgaimat csináltam kint, és nem az órára készültem (...) Filmeket csinálók meg animációkat, és azt így ugyanúgy tudtam csinálni, mint itthon.” (Janka)

Janka esetében nincs konkrét elvárás a kibocsájtó intézmény részéről, és mint más szövegrészekből kiderült, a fogadó egyetem tanítási nyelvét nagyon csekély mértékben ismeri, így saját elképzelései és igénye szerint használta ki az ösztöndíj adta lehetőséget.

Margo éppen az ellenkezőjéről számolt be: „... hogy ami a szerződésben volt, azt teljesíteni kellett, mindent elsőre, mert különben vissza kell fizetni a pénzt, tehát ebből a szempontból azért össze kell szednie magát az embernek.” (Margo, Szeged BTK → Regensburg)

A fiatalok a befogadó egyetemen szerzett tapasztalataikat saját élettörténetükbe ágyazottan fogalmazták meg. Az önállóság foka, a nyelvtudás szintje, a szociabilitás foka, a kulturális másságokkal való megküzdés és az érdekérvényesítés skilljei, az önismeret foka, csak néhány azon számos tényező közül, amelyek az új helyzetekben való eligazodás folyamatát befolyásolják (Ward 2004).

A vizsgált szövegekben a saját szemüvegen keresztül értelmezik a befogadó egyetem kínálatát lehetőségeket. A problematikus pontok az ösztöndíj adminisztráció menete, a szálláskeresés helyi rendje, az eltérő tanítási metódus, a befogadó egyetem által a saját és a cserediákok számára szervezett közös tér és tevékenység deficitjei, és az egyéni segítségkérés lehetőségeinek rejtve maradása körül rajzolódnak ki.

Mind a tizenöt narratíva kiemelkedő egyéni ágenciáról tanúskodik. Szorosan vizsgálva a lehetőségeket, ez az egyetlen eszközük az új, ismeretlen társas kontextusban, ahol megélhetik az önrendelkezésüket is. Az elemzett szövegek azt mutatják, hogy a tizenöt diák előbb-utóbb (szinte) minden kihívással megküzdött, a visszatérés után összességében sikerként értékelték az Erasmus-időszakot. Ede narratívájában a beiratkozásra ráfordított idő tematizálódik: „A görögök elég laza emberek és így nem veszik komolyan. (...) lassan megy minden, annyira lassan, hogy az már szörnyű (...) valaki elmondhatta volna, hogy kezdj azzal, hogy elmész ebbe az irodába, utána ezt átviszed oda, érvényesíted, felveszed a tárgyakat, megbeszéled és iskolába jársz és akkor nem kellett volna két hétig minden nap bemennem! (Ede, Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar → Görögország)

A helyzetek leírásánál rendszeresen megjelenik az egyéni időérzékelés (gyors, lassú, kevés, sok). „Legnagyobb nehézség: felvenni a ritmust. Azt mindenképp. Annyira más szemléletmód és metódológia alapján tanítanak, hogy ég és föld Magyarország és Hollandia, vagy a Corvinus és Maastricht University között.” (Herbert)

Az egyéni rátermettség és sikeres alkalmazkodás lakmusz papírja a tempó: mennyi idő alatt sikerült felvenni a befogadó intézményben diktált tempót.

Ugyanakkor az alkalmazkodás sikerességét meghatározó egyéni tényezők rendszerezése, elemzése töredékes marad a kontextuális adottságok, a befogadó felsőoktatási intézmény biztosította keretfeltételek számbavétele nélkül.

A diákok elbeszéléseiből összeállítható az optimális eligazodást segítő információs anyag struktúrája.

A cserediákok rendszer jól kidolgozott (első) láncszeme az ösztöndíjas diákok elindítása (1.). Úgy a kibocsátó, mind a befogadó intézmények zöme folyamatos és a beszámolók alapján „rengeteg” információval készíti elő lépésről lépésre a beiratkozást, check-lista közrebocsátásával segítve a sok teendő strukturálását.

A befogadó intézményekben elérhető/kapott segítség (2.) már közel sem ilyen strukturált, és nagyon változó a szolgáltatások intézményesülése. Az információs és tanulmányi tanácsadás iránti igény nyilvánvaló. A személyes információs tanácsadás (ügyintéző néni, cafe stunde intézménye) és a szakmai előmenetelt támogató mentor három narratívában jelenik meg.

A szálláskeresés (3.) a következő kérdőpont. A legegyszerűbb – mint Orsi esetében: „Nekünk az egyetem felajánlotta, ahova mentünk, hogy az ő diákszállásaira is beköltözhettünk és azt választottam, hogy ott a campuson, közvetlenül ott szeretnék lakni” (Orsi, Corvinus → Finnország).

A narratívákból az is kiderül, hogy a kollégiumi szállás költsége gyakran meghaladja az ösztöndíj összegét. Probléma az is, ha a kollégiumi szobát a befogadó egyetem saját diákjainak szükségleteihez igazítva 6 hónapra lehet bérelni, csak 4 hónapra, a cserediák szükségleteinek megfelelően nem lehet.

A befogadó felsőoktatási intézményen belüli kompetencia terület megosztás azt mutatja, hogy a szálláskeresés segítése gyakran nem része a rendszernek, illetve delegált a helyi diákszervezetnek, vagy egy külső, a kibocsájtó ország intézményrendszeréhez tartozó egységhez, ahogy a franciaországi példa mutatja, a Párizsi Magyar Intézetnek.

A tanítás nyelve és módszere (4.) a következő pont. Erre vonatkozólag sem az indulás előtt, sem a befogadó intézménybe való beiratkozás során nem kapnak részletes eligazítást és segítséget a diákok. „Tulajdonképpen apróság, nem igazán lényeges, hogy a vizsgák máshogy épülnek fel, mint Magyarországon. Tehát ott esszéket kell írni: három óra alatt 15–20 oldalt várnak, hogy írjunk le kézzel. Ez mondjuk nehéz volt. Ráadásul erősen, indigóval, három lapra...” (Vilmos, Corvinus → Oslo)

Egyetlen egy narratívában tesz említést egy személy, hogy ő soha nem tanult angol nyelven és erre készült. Az angolul/idegen nyelven, nem az anyanyelven való tanulás, a nagy mennyiségű angol nyelvű tananyag óráról-órara való feldolgozása, és a vizsgázás okozta nehézségekről ugyanakkor beszámolnak. Nemcsak a kibocsájtó és a befogadó intézmény, mintha a diákok maguk is elvárnák önmaguktól, hogy minden hozzátanulás, fókuszált rákészülés nélkül jól teljesítsenek az idegen tannyelvű, eltérő elvárásrendszer szerint működő befogadó felsőoktatási intézményben. A tanulás megtanítása a diákokat a kibocsájtó egyetemek feladata lenne. Az „Academic writing skills”, az „Effective Studing” és a „Study Planning and Time Management” sok európai köz- és felsőoktatási rendszer tanítási curriculumának a része. Mindezzel a fogadó intézmények tanárai tisztában vannak. Az elemezett szövegekből kiderül, hogy a cserediákok teljesítményének osztályozása nem egyszer a saját diákoktól eltérő: kisebb a követelmény.

A hallgatói beszámolók részletesen kitérnek a nemzetközi baráti/ismerősi társaság összetételére, kirajzolódnak a befogadás és a társas támasz mintázatai (5.). A nyelvi és kulturális programok (EILC ösztöndíj, ESN programok, tandem-program), a szálláslehetőségek (exchange student szállás, egyetemi kollégium), a tanórák (erasmosus és autochton diákok különválasztása) a keveredés ellen hatnak. A (kevés) heterogén kontextuális lehetőség sem generál helyi és cserediák interakciókat: „De németek is voltak [kollégiumban], akik nem szólaltak meg egyáltalán.” (Klára, Corvinus → Freising D). A narratívák a kialakult nemzetközi kapcsolathálókról és az ösztöndíj ideje alatt meglévő társas támaszról Karolinához hasonlóan pozitívan értekeztek. „[...] ami gördülékenyebbé tett mindenféle kapcsolatot, az az ESN (Erasmus Student Network) és azt általuk szervezett programok. Valamint az EILC (Erasmus Intenzív Nyelvi Kurzus) által szervezett programok is nagyon sokat segítettek. [...] a holland nyelvi kurzus(on) [...] találkoztam először magyarokkal és ez is tök jó volt. [...] elmentünk meginni az első sörünket és várost nézni, [...] egy másik városba várost nézni. És ezek végig fontos kapcsolatok voltak.” (Karolina, Belgium)

„Hát a kapcsolatokról még annyi jutott eszembe, hogy nagyon érdekes, hogy mivel mi egy ilyen kisvárosban voltunk (Antwerpen), így elég érdekesen kialakult az Erasmusok között – legalábbis a mi barátságainkat tekintve – egy ilyen keleti-blokk, nyugati blokk felosztás. Ami alatt nem azt kell érteni, hogy teljesen elszeparálódtak voltak az ezekből az országokból jövő emberek, hanem hogy mi magyarok szívesebben voltunk együtt a bolgárokkal, lengyelekkel, szlovén lánnyal. Valahogy ez így alakult, hogy velük lettünk legszorosabb barátok. Velük egyszerűbben több mindent csináltunk. Persze ez nem zárta ki, hogy ha egy helyre kerültünk a németekkel vagy a spanyolokkal, akkor ne jöttünk ki volna szuper jól, nem volt semmi konfliktus. De érdekes módon mi, keletiek, sokkal jobban összetartottunk egymással. Talán, mert nekünk nem volt annyi pénzünk és a lengyelek jobban megértették azokat a vicceket, hogy miért eszünk zsíros kenyeret hagymával. Hát így.” (Janina)

Nemzetközi kapcsolataink és ismereteink alapján kijelenthetjük, hogy az információs és tanulmányi tanácsadás, a praktikus nehézségekben (pl. szálláskeresés), a tanulás tanítása terén (a tanítás nyelve és módszeréből adódó nehézségek) a befogadó egyetemek rendszerint ajánlanak segítséget, de azok a cserediákok számára gyakran nem elérhető helyen megjelentetett információk. Nem tudják hol kell keresni, nem gondolják, hogy létezik a korábban családi, ismerősi körben megoldott problémákra, a szükségletekre formális keretek között igénybe vehető segítség. A narratívák alátámasztják Ian McNay, neves felsőoktatás kutató megállapítását. „Despite the expansion of student services, the humanity of institutions is diminishing by massification (McNay, 2006).

A másodelemzés célját, hogy strukturált adatokat kapjunk a fogadó intézmények tájékoztatói és szolgáltatás rendszeréről a rendelkezésre álló szövegtörzs sajátosságai-ból adódóan sajnos nem tudtuk megvalósítani. A vizsgált narratívákból összeállított szempontlista a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület által végzett kutatások következő szakaszát készíti elő. A peregrináció vizsgálatok következő szakaszában a cserediákok egyéni teljesítménye és szükségletei mellett a kibocsájtó és a fogadó intézet által nyújtott szolgáltatások rendszerének vizsgálatát is bevonjuk a vizsgált témák körébe.

IRODALOM

- BOKODI Szabolcs (2009). *Egyéni hallgatói beszámolók főbb adatainak áttekintése*. Tempus Közalapítvány. Gyula, 2009.11.26., előadás
- FÜZI, V. (2010). ERASMUS-tréningek tapasztalatai, különös tekintettel a hazatérők tréningjére. In *Bologna Füzetek 7. A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Tempus Közalapítvány http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_7pdf
- MCNAY, I. (2006). We sacrifice our souls on the altar of employability 27 October 2006 *TIMES* <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=206344§ioncode=26>
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2010). Az ERASMUS-ösztöndíjjal külföldi felsőoktatási intézményben tanuló diákok szakmai és személyes tapasztalatai. In: *Bologna Füzetek 7. A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Tempus Közalapítvány http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_7pdf
- PUSKÁS-VAJDA Zs., FÜZI Virág & RITOÓK Magda (2010). *Research in outgoing Erasmus student mobility and counselling* Paper presented at the FEDORA Conference Transitions 17th, 18th, 19th November, 2010 University of Alicante, Spain
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2011). *New Challenges for Student Counseling? Outgoing Erasmus students' private and professional experiences during the Erasmus stipendium time period*. Paper presented at the FEDORA Summer University University of Ioannina – Greece – June 16–18 2011
- PUSKÁS-VAJDA Zsuzsa, FÜZI Virág, RITOÓK Magda (2011). *Új kihívás a felsőoktatási tanácsadók számára: Az Erasmus hallgatói mobilitás problémái és azok segítése a felsőoktatási tanácsadás eszközeivel*. Előadás az MPT Nagygyűlésen 2011. május 25–27. Budapest
- WARD C., S. Bochner and A. Furnham. (2001). *The psychology of culture shock* Routledge: Hove.
- WARD, C. (2004). Psychological Theories of Culture Contact and their Implication for intercultural Training and Interventions in D. Landis and J.M. Bennett and M.L. Bennett (eds.) *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed, pp. 183–216) Thousand Oaks, California: Sage Publications.



Erasmus-tréning – A külföldi ösztöndíjat nyert hallgatók sikeres beilleszkedésének és reintegrációjának segítése a tanácsadás eszközeivel. Prevenció, felkészítés, támogatás

BEVEZETÉS

Erasmus-ösztöndíjjal kiutazó diákok kiutazáskor, külföldi tartózkodásuk alatt, és visszatérve saját országukba számos kihívással szembesülnek.

A kiutazás előtt bizonytalanság, félelmekkel és vágyakkal keveredő izgalom, majd egy idegen országba érkezve új kulturális, nyelvi környezet vár a hallgatóra. Ebben az új környezetben ki kell alakítania saját önálló életét, új szociális kapcsolatokra kell szert tennie, meg kell ismerkednie az adott kulturális szokásokkal, és idegen nyelven kell tanulmányaiban sikeresen teljesítenie, miközben az otthon hagyott család és társak hiányát is kezelnie kell (Füzi, 2010).

A nemzetközi szakirodalomban fellelhető kutatások azt mutatják, hogy a nemzetközi diákok széles körű problémákat tapasztalnak meg, különösen a tanulmányi nyomás, anyagi források, barátságok fejlődése és a külföldi lét kultúrspecifikus aspektusai terén (Ward, Stephen és Furnham, 2001).

Visszatérve pedig egyfajta veszteségélménnyel szembesülnek a kalandorok, véget ér egy meglehetősen intenzív időszak, ami már ugyanabban a formában sosem térhet vissza. Búcsút vesznek a közösségtől, az országtól, a külföldön kialakult életstílustól, és újra otthon mintha visszalépés lenne a nagy kozmopolita önállósághoz képest. Miközben az otthoni kapcsolatok is megváltozhatnak, és úgy érezhetik, senki nem értheti meg azt, amit ők az elmúlt időszak alatt átéltek (Füzi, 2010).

Uehra a „re-entry shock” megnyilvánulását a pszichológiai distressz, szorongás, apátia, magányosság és veszteség érzés terminusaival írja le. (1986, 163.)

A szakirodalom szerint a visszatérés egy sor nehézséget hord magában, sok visszatérő diák tapasztal meg pszichológiai distresszt. Különösen barátokkal való kapcsolat megváltozása, és a magány a legáltalánosabban említett probléma visszaérkezéskor. Jellemző a kulturális identitásban való elbizonytalanodás (Ward, Stephen és Furnham, 2001).

A nemzetközi szakirodalom és a hazai gyakorlati tapasztalat is azt mutatja, hogy a külföldi tanulmányúton résztvevő Erasmus-hallgatók kiutazás előtti felkészítésében, a kulturális beilleszkedési-visszaileleszkedési nehézségek megoldásában, az esetleges

krízisállapotok kezelésében, és a külföldön szerzett tapasztalatok integrálásában hatékony támogató, segítő módszer lehet a tanácsadás, és különféle speciális tréningek (Füzi, 2010).

TRÉNING ELINDÍTÁSA, CÉLJA

Az Erasmus-tréninget Erasmus-ösztöndíjjal külföldre utazó diákok számára dolgoztuk ki (Füzi Virág és Boncz Ádám) és indítottuk el 2010 januárjában a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület keretében. A tréningnek az ELTE–PPK Életvezetési Diáktanácsadó ad helyet. Eddigi programjainkon ELTE hallgatók vettek részt, a tréningek költségeit az ELTE Rectori Hivatal finanszírozta.

Kiutazó és visszaérkező hallgatóknak külön programban nyújtunk támogatást.

Az Erasmus felkészítő tréning célja, hogy a külföldre utazó diákok olyan tudnivalókkal és készségekkel gazdagodjanak, amelyek segítséget nyújtanak a beilleszkedésben, interkulturális kapcsolatok kialakításában egy idegen országban, vagyis a felkészíteni a hallgatókat a kultúrsokkra. A csoportos foglalkozás célja emellett, hogy hasznos/praktikus „túlélőcsomaggal” lássuk el az egyetemistákat, fontosnak tartjuk, hogy foglalkozzunk a bennük felmerülő vágyakkal és félelmekkel, a bizonytalanság kezelésével, és lehetőséget teremtsünk az Erasmus-ösztöndíjnyertesek találkozására és az élmény szintű felkészülésre. A tréninget követő fakultatív program során a diákok találkozhatnak „Erasmus-túlélőkkel”, Magyarországon hallgató külföldi Erasmusosokkal gyakorolható a célnyelv, és filmet vetítünk (Füzi, 2010).

A visszatérőknek szóló Erasmus tréning a hallgatók külföldön szerzett élményeire, tapasztalataira és az itthoni visszailleszkedésre fókuszál. Célunk, hogy lehetőséget nyújtsunk a diákoknak arra, hogy elmondhassák, hogyan élték meg az elmúlt fél-évet/évet, mit sikerült megvalósítaniuk, miben gazdagodtak, milyen érzésekkel jöttek haza, milyen újra itthon, és hogyan folytatják visszatérve az életüket. Tehát ez a program az élmények feldolgozását, tapasztalatok integrálását, és a visszailleszkedés facilitálását tűzi ki célul (Füzi, 2010).

A foglalkozások 9 órásak, ez tartalmazza a tréninget és a tréning utáni esti programot. A meghirdetést a megrendelő intézmény bonyolítja le, jelentkezni a FETA honlapján lehet, regisztrációval. A csoportok létszáma maximum 15 fő. Tréningjeinken 2010-ben összesen 55 fő vett részt. 2011/12 tanévtől az ELTE hallgatói 2 kreditese tantárgyként vehetik fel a tréninget, és 30 órás kurzussá bővül a foglalkozás.

TRÉNING FUNKCIÓI

Társas támogatás

A tréning legfontosabb funkciója a támogatás, facilitáció társas környezetben. A felkészülés folyamatában segítjük az első lépéseket, a bizalmi légkör alapja a sorsközösség, és a közös készülés az utazásra. A visszatérés időszakában pedig az integráció és reintegráció támogatása a fő cél. A nemzetközi szakirodalom is megerősíti, hogy a nemzetközi diákok gyakrabban számolnak be arról, hogy több társas támogatásra van szükségük, mint a helyi diákoknak. (Ward, Stephen és Furnham, 2001). Ennek a háttérében az ismeretlen, bizonytalan helyzet áll, amely pszichológiai distresszt okoz. A társas támogatás pufferként működik a stresszel és depresszióval szemben (Jou és Fukada, 1997, idézi Ward, Stephen és Furnham, 2001). Nagyobb támogatás pozitív kapcsolatot van a pszichológiai elégedettséggel és well-beinggel. (Tanaka et al, 1997, Yang and Clum, 1995, idézi Ward, Stephen és Furnham 2001). Stressz és megküzdés teóriák egyaránt hangsúlyt helyeznek a társas támogatásra, és ezek pszichológiai jólléttel kapcsolatos következményeire nemzetközi diákoknál (Ward, Stephen és Furnham, 2001).

A „kiutazó Erasmusosok” csoportja sokszor csak gyűjtőfogalomként jelenik meg. A számukra tartott tájékoztatókon 2-300 diák gyűlik össze, ilyen alkalmakkor azonban nincs lehetőségük megismerni egymást, nem alakul ki közöttük kapcsolat. Az Erasmus-tréningen azonban megtörténik a csoportidentifikáció, reprezentálódik a kiutazó Erasmusosok csoportja, és valódi kapcsolat jön létre a hallgatók között. Olyan személyek között, akik hasonló helyzetben vannak, hasonló érzelmeket élnek meg és hasonló problémákkal küzdenek. A résztvevők a tréning után is elérhetik egymást, egy olyan hálózatot hoztunk létre, amelyen keresztül megvalósulhat a tapasztalatcseré, egymás közötti kommunikáció. Mindemelllett a kialakuló kapcsolatok továbbra is fennmaradnak, az Erasmusosok kiutazás után is tarthatják a kapcsolatot, ha azonos országba/városba mennek, akkor közös programokat is tudnak együtt szervezni.

Emocionális felkészítés

Fontosnak tartjuk a kiutazás előtt az emocionális felkészülést. A tréning lehetővé teszi, hogy a pozitív és negatív érzések, vágyak és félelmek felszínre kerülhessenek. Az indulás előtt megjelenő érzelmek nagyon vegyesek:

„Izgalom, kis félelem az ismeretlentől.” (Zs. Eszter)

„Fél évvel az utazás előtt még kevésbé realizálódott bennem, de egy-két héttel előtte voltak amolyan „5 perces” pánikrohamaim.” (H. Dorottya)

„Féltem, hogy a nyelvtudásom kevés lesz ahhoz, hogy megfeleljek a kinti követelményeknek, tartottam a nehézségektől. Másrészről nagyon fel voltam dobva, hogy egy fél évet egy másik országban élhetek.” (H. Kinga)

„Egyszerre féltem, izgultam, és nagyon vártam.” (L. Zsuzsa)

A felmerülő érzelmek között a leggyakoribb és legproblémásabb a félelem az ismeretlentől, és a biztonságostól, a megszokott érzelmi kapcsolatoktól való elszakadás okozta distressz. A megfogalmazódott kétségekkel kapcsolatban a tréning során segítséget, módszereket nyújtunk a bizonytalanság és stressz kezelésére többek között az ún. empowering (megerősítés) és feed-back (visszajelzések) technikával. Találkozva a többiek hasonló érzéseivel megnyugtató, hogy az ember nincs ezzel egyedül. A bizonytalanság kezelési módszerek közül hatékonyan bizonyul a korábban megtapasztalt bizonytalanság és beilleszkedési helyzetek felidézése, azok megoldási mintája, illetve az új kultúráról való előzetes ismeretszerzés. A felkészítő tréningen résztvevők az érzelmegosztást és a negatív érzelmek, félelem és bizonytalanság kezelését tartották a legfontosabbnak:

„Megnyugtató volt látni, hogy nem csak nekem vannak kétségeim.” (L. Zsuzsa)

„A tréning során a leghasznosabb dolog a félelmek megbeszélése, hogy mindenkinek hasonló problémái vannak.” (H. Krisztina)

„A tréning főmottója, hogy a félelmeket le kell győzni és bár sok félelmem bekövetkezett, tudtam, hogy hogy kell megoldani, és hogy ez az újnak a következménye és tudtam azt is, hogy ezen mindenki átesett.” (K. Éva)

„Az indulás előtti stressz-szintemet nagyban csökkentette, hogy hasonszőrűekkel voltam körülvéve, és hogy ők is ugyanazokkal az érzésekkel küzdöttek, mint én.” (H. Dorottya)

Praktikus felkészítés – hasznos információk, tudnivalók

Bár a tréning elsősorban pszichológiai felkészítésre fókuszál, a résztvevőkben óhatatlanul felmerülnek a tanulmányút és az utazás megszervezésével kapcsolatos kérdések. Az elbizonytalanodás egyik eleme gyakran az, hogy alapinformációkat nem tudnak a hallgatók, bizonytalanok az adminisztrációs ügyintézésrel kapcsolatban, ez frusztrációt, szorongást okoz bennük. Éppen ezért fontosnak tartjuk, hogy a felmerülő praktikus, ügyintézésrel kapcsolatos kérdéseknek is helyet adjunk a tréning programjában. Összegyűjtjük a kritikus kérdéseket, és a válaszok a résztvevők résztudásából állnak össze, illetve megadjuk azon hivatalos személyek elérhetőségét, akikhez az ügyintézésrel kapcsolatos komplexebb, egyedibb kérdésekkel fordulhatnak a diákok. A praktikus jellegű felkészülésben is segítséget nyújtunk, összegyűjtve az utazással,

intéznivalókkal, a célozottsággal és egyetemmel, szálláskereséssel, külföldi programlehetőségekkel, pénzügyekkel kapcsolatos tudnivalókat. Ezek konkretizálása csökkenti a bizonytalanság érzését, és facilitálja az élményszerű felkészülést is. A felkészülés során a következőket emelik ki a diákok:

„Ha gyakorlatiasan gondolkodom, akkor az volt hasznos a tréningen való felkészüléssel kapcsolatban, hogy összeállítottuk a kiutazáshoz szükséges dokumentumok és egyéb dolgok listáját.” (E. Judit)

„Elmentem az Erasmus-tréningre.:) Ill. összeírtam, miket nem szabad elfelejtenem kivinni magammal. Lelkiekben igyekeztem felkészülni rá.” (Zs. Eszter)

„Indulás előtt részt vettem az ERASMUS-tréningen, melyen sok hasznos tapasztalatot szereztem.” (Gy. Julianna)

„Az utazólista átgondolása igen hasznos volt a tréningen.” (Zs. Eszter)

Motivációk, célok megfogalmazása

Az Erasmus-tanulmányút egy olyan lehetőség, mely során a sojourner diákok kipróbálhatják önmagukat, egyedül megküzdve egy új helyzettel, ismeretlen környezetben, facilitálva autonómiájukat és a felnőtté válást, önálló döntések és célok meghozatalának kompetenciáját. Az egyetemista diákok motiváltak az interkulturális lehetőségek kiaknázására, amely még inkább hozzájárul ahhoz, hogy autonóm, felnőtt személyiséggé váljanak. Idegen kulturális terepen az önaktualizációs potenciál megnő, és a személy intenzívebben törekszik a hatékony társas beilleszkedésre, a célok tudatos megfogalmazására, aktívabb információszerzésre, mint saját kulturális környezetében. A tréning során éppen ezért speciálisan foglalkozunk a személyes célok megfogalmazásával, motivációk tudatosításával (Füzi, 2010). A tréning résztvevői a következőképpen foglalmazták meg céljaikat:

„Német fejlődése, igazi nemzetközi barátok szerzése, talán egy praktikum az egyetem mellett”. (H. Krisztina)

„A fő célom az volt, hogy a német nyelvtudásom gyarapodjon.” (K. Éva)

„Az egyik célom az volt, hogy magabiztosabban tudjam használni a francia nyelvet. Kapcsolatokat, barátokat szerezni szintén célom.” (E. Judit)

„...hogy nemzetközi barátokat szerezzek, megtanuljam a nyelvet, tengerbiológiát tanuljak egy olyan országban, amelynek tengere is van ☺ és jól érzem magam.” (H. Kinga)

„Ezt az utat saját magam erősítésére is szántam.” (T. László)

„Célom volt, hogy kultúrákkal ismerkedhessek, idegen közegben boldogulni legyek képes, annak nyelvét tanulhassam, illetve egyetemi tanulmányaimhoz valami pluszt is szerezhessek (interkulturális pedagógia), kutatást végezhessek ugyanezen témából stb.” (B. Máté)

„Német felsőfokú nyelvtudás: pipa

Megállni a helyem egyedül egy idegen országban: pipa

Megismerni mindenféle nemzetet (legalábbis néhány képviselőjüket): pipa

Kaland és kihívás, nehéz helyzetek kiállása: pipa (Pl. tizensokórás átszállásos vonatutak bőrönddel, hátizsákkal, szatyrokkal; barangolás téli fagyos időben; kommunikáció kézzel-lábban-angolul-németül-eszperantóul)

Kipróbálni, milyen egyedül élni: pipa

Kipróbálni, milyen egy „kis” városban élni (Budapesthez képest...): pipa

Kipróbálni, hogy bírom hosszú ideig a családom nélkül: pipa

Tartós ismeretségeket kötni külföldiekkel: ez még elválik.” (R. Judit)

Élménymegosztás, interkulturális tapasztalatok megbeszélése

Az Erasmus-tanulmányút lehetővé teszi a szakirodalomból jól ismert interkulturális tanulást mint egyéni tanulási folyamatot. Mitől több az interkulturális tanulás egy egyszerű külföldi élménynél? Az interkulturális tanulás: tanulás a másik kultúráról; tanulás saját kultúránról; tanulás a kultúráról általában; tanulás az identitásról és annak kultúrával való összefüggéseiről; tanulás arról, hogy hogyan tudunk együttműködni, együtt élni, és együtt dolgozni más kultúrák képviselőivel; tanulás arról, hogy meglássuk a kultúrát az ember mögött; és tanulás arról, hogy meglássuk az embert a kultúra mögött. Ez egy tudatosodási folyamat: olyan dolgok felismerése, amelyek mindig is ott voltak, de nem láttuk, vagy éreztük meg őket. Az interkulturális tanulás egyfajta érzékenyebbé válás. Újfajta szemüveggel tanuljuk meg látni magunkat és másokat. Az interkulturális tanulás az a folyamat, amely bennünk megy végbe azért, hogy ki vagyunk téve számunkra új és ismeretlen helyzeteknek. De nem elég, hogy ezek az események „megtörténjenek” velünk: a tanulás akkor valósul csak meg, ha tudatosan működünk e helyzetekben, ha feldolgozzuk őket magunkban, és a feldolgozás hatására elkerülhetetlenül változunk, változtatunk (Udvarhelyi, 2007, 63). Éppen ezért tréningjeink során fontosnak tartjuk ezeknek a tanulási, fejlődési folyamatoknak a megbeszélését, összegzését, amit a résztvevők a következőképpen fogalmaznak meg (Füzi, 2010):

„Az a hihetetlen a számomra, hogy ennyi különböző kultúra, milyen érdekes hogy megérti egymást. Az elején nehezen fejeztem ki magam, most meg már fél szavakból is értjük egymást. Rengeteg kultúrát megismertem, tanultam egy kicsit oroszul, egy kicsit spanyolul is. Mi személy szerint minden hétvégén csináltunk egy nemzeti estet, ahol az adott szokásokat, zenéket és ételeket tapasztaltuk meg. Az osztrák emberekről az a tapasztalatom, hogy nagyon igényesek, sportosak és rendkívül kiegyensúlyozottak.” (K. Éva)

„Több mindent tapasztaltam, mint az ezt megelőző 21 évben összesen” (H. Krisztina)
 „Rengeteg minden történt velem... Teljesen megváltozatta az életem. Leomlottak a nyelvi korlátok, és sokkal nyitottabb lettem az egész világ felé. Semmi se ugyanolyan mint előtte, de ezek szerintem csak pozitív változások.” (K. Éva)
 „Tekintve, hogy Portugália nagyon „öreg”, rengeteg kulturális élmény ért.” (H. Kinga)
 „Nem nevezhetem többnek ezt a szemesztert, mint meghatározónak, annak is a legjavából. Igyekeztem minél változatosabb, tartalmas életet élni, és egyfelől (mértékkel persze) kihasználni a lehetőségeket, ugyanakkor saját kultúrámat és személyiséget nem meghazudtolva jelen lenni.” (B. Máté)

Reintegráció – a visszailleszkedés segítése

A hazajövetel gyakran egyáltalán nem egyszerűbb, mint az otthontól való elszakadás volt az utazás elején. Sokan olyan nagy változásokon mennek keresztül külföldi tartózkodásuk következtében, hogy nagyon nehezen találhatnak társakat saját országukban. Hasonló lehet ez az érzés ahhoz az idegenségérzéshez, amikor az ember egy számára új közegben kell, hogy helyt álljon – csak éppen ez abban a közegben történik, amelynek az „otthon” szerepét kellene betöltenie. És végül, ugyanúgy honvágyat érezhetünk egy korábban számunkra még vadidegen hely iránt, amely közben az otthonunkká vált, mint régi otthonunk iránt a külföldi tartózkodás alatt (Udvarhelyi, 2007, 62).

A visszaszokás a régi mintákhoz, rutinokhoz a vártnál hosszabb ideig is eltarthat, és olykor fájdalmas tapasztalat lehet. Longatan (2009) felhívja a figyelmet arra, hogy az egyetemeknek feladatuk bizonyos forrással támogatni, segíteni a diákokat a tanulmányútról való visszailleszkedésben. Az egyén tanítása a visszatérés folyamatára megkönnyíti az elviselését és a vele való megbirkózást. Ha a diákok integrálni tudják a külföldi lét és az otthoni élet tapasztalatait, megszerzett tudásukat, akkor a re-entry shock pozitív tapasztalat is lehet.

Visszatérés utáni tréningünk fő témája a külföldi tapasztalatok és személyes változások megfogalmazása, integrálása, valamint a reintegráció, visszailleszkedés az itthoni környezetbe. A re-entry shock, visszailleszkedési nehézségek közepette fontos az élmények tudatos feldolgozása, a tapasztalatok összegzése, értékelése, a kitűzött célok és ezek megvalósulásának összevetése, és a változások olyan szintű integrálása, amely segíti a diákok visszatérés utáni alkalmazkodását (Füzi, 2010).

A nemzetközi szakirodalom a Re-entry workshopok programjának elemeiként a következőket hangsúlyozzák:

- diákok felszólítása a hazatérésre való felkészülés szükségességére,
- lehetővé tenni a diákok számára, hogy a visszatérésről informálódhassanak párbeszéd, olvasmányon vagy médián keresztül,

– lehetővé tenni a diákok számára a jobb kapcsolattartást az otthoniakkal az elutazás ideje alatt,

– lehetővé tenni, hogy a diákok visszajelzést adhassanak beilleszkedési, személyes növekedésben történt élményeikről, fejlődésükről (Ward, Stephen és Furnham, 2001).

A tréningrésztvevők élményei a hazatéréssel kapcsolatban (Füzi, 2010):

„Első alkalommal nem fogtam fel a hazatérést. Elbúcsúztam a kinti barátoktól, ismerősöktől, kedvelt helyektől, de hihetetlennek tűnt számomra, hogy nem látom viszont őket mihamarább. Nem igazán gondoltam a hazatérésre, illetve, hogy mennyiben éltem más életet odakint, mint azelőtt otthon. Arra gondoltam, hogy ha hazajövök, ugyanazzal a lendülettel és nyitottsággal folytathatom a kitűzött céljaimat. Nem így történt.” (B. Máté)

„Volt benne jó is, rossz is, de míg a rossz hangsúlyosabbnak tűnt, a jó hosszabb távon fejtette ki hatását. Rossz volt a környezetváltozás, hiányzott, hogy a félévig megszokott életemet nem folytathatom, az itthoni barátaim között nem találtam a kintieket, és nehezen tudtam megosztani velük, mitől is volt odakint jó. Elmesélni lehetett, nem megértetni. Az „itt már mindennek tékje van”-érzés, az igazi felelősség előtérbe került, s rá kellett jönni, hogy a kinti dolgok nem vesztek el: az élet úgy folytatódik, hogy a kinti tapasztalataimat a régivel egyesítem.” (B. Máté)

„Ahogy a kiutazásra, a visszatérésre is vagy két hónappal előbb elkezdtem felkészíteni magam lelkiekben. Nem volt arról szó, hogy nem akartam hazamenni, csak nagyon nehéz volt megbirkózni azzal, hogy lett egy másik életem, aminek most vége.” (R. Judit)

Értékelés – önismeret, fejlődés, változások:

Az interkulturális tanulási folyamat létezésének Udvarhelyi (2007) szerint egyik legkézzelfoghatóbb bizonyítéka a sokszor drámai mértékű személyes változás. Sok olyan jellegű változás van, amiről szinte minden tréningrésztvevőnk beszámolt: ilyen a nyitottabbá, rugalmasabbá, türelmesebbé és magabiztosabbá válás. És noha a legtöbben azért utaznak ki, hogy „megismerjék” a helyi kultúrát, a helyi embereket, a kaland végére leginkább önmagukat ismerik meg jobban. A tükör, amit a „külföld”, a nehéz és ismeretlen helyzetek, az idegenség és a magányosság tartanak az ember elé, sokszor mutat meg önmagunk számára is teljesen új, meglepő dolgokat. Vagyis az interkulturális tapasztalat meglepően nagy önismerethez vezet (Udvarhelyi, 2007).

„Egyfajta önismereti túra is volt ez az Erasmus és egy óriási nyitottságra tettem szert és bátorságra.” (K. Éva)

„Önállóbb, magabiztosabb, »vagányabb«, merészebb lettem.” (R. Judit)

„Nyitottabb vagyok, ez elég közhelyes, bátrabb, jobb az önértékelésem, iszonyú sok mindent megtudtam más országokról, műveltebb lettem.” (H. Krisztina)

„Megtanultam főzni!!!:)” (Gy. Julianna)

„A bátorságom már megvan ahhoz, hogy beszéljek németül, sőt már angolul is egész jól beszélek. Azért mentem ki, hogy nyelvet tanuljak és ez megtörtént és úgy érzem, hogy hosszú távú barátokra is szert tettem és érettebb is lettem. Jah és a legfontosabb megtanultam mosni is!:)” (K. Éva)

„Jobb, erősebb embernek érzem magam, most már tudom magamról, hogy bárhol megállok a lábamon. El tudok intézni bármit ☺” (H. Kinga)

„Kénytelen voltam felnőni és egyedül megoldani a problémákat, apuci, anyuci nélkül. Türelemet tanultam.” (H. Krisztina)

„Elégedett vagyok azzal, amit itt kint elértem, adott egy tartást és önbizalmat. Elégedett vagyok az angoltudásommal, és bár a portugálon van még mit csiszolni, azzal is haladok.” (H. Kinga)

„...minden megváltozott az életemben. Átértékelődtek a kapcsolataim. Akik a barátaim, azok kitarítottak mellettem, a „szerelmem” elhagyott. Minden megváltozott, de a rossz dolgok ellenére is azt mondom, hogy olyan dolgokat nyertem, amik mindenért többszörösen pótolnak.” (K. Éva)

„Folyékonyan beszélek angolul és franciául, nem kell gondolkoznom a mondatokon mielőtt kimondom őket, ez egy nagyon pozitív változás. Jobban tudom értékelni az életszínvonalat, amiben otthon élek. Mivel magamra fűzök és gyalog járok egyetemre, öt kilót fogytam. Önállóbbá váltam, nem szeppenek meg, ha takarítani kell.” (E. Judit)

„Úgy érzem, felnőttem. Lehet, hogy ez nagy szónak tűnik, de tényleg ezt érzem. Már nem szorulok mások segítségére ahhoz, hogy valamit elintézzek. Nem vagyok már olyan szeszélyes, higgadtabban tudok gondolkodni és beszélni.” (H. Kinga)

„Nyitottabbá váltam, és ráébredtem, hogy a saját kérdéseimre adott válaszaim nem kizárólagosak. Ezalatt azt értem, hogy a multikulturalitás elfogadóbbá tett, illetőleg a németek befogadó készsége példaértékű volt számomra.” (T. László)

„Személyiségjegyek alapján nyitottabb, határozottabb, „gyorsabb” lettem, szakmailag és nyelvi felkészültebb, némileg „multikulturális” emberré lettem.” (B. Máté)

„...felnöttebb lett a gondolkodásom, hisz nem csak hogy nem kell másokat figyelembe venni a dolgok intézésekor, de nem is fogja helyettem elvégezni senki a dolgokat. Így inkább én megcsinálom, ahelyett, hogy másra várnék. Illetve jobban megbízom a saját döntéseim helyességében, ezért a felelősséget is jobban merem értük vállalni.” (R. Judit)

A hasonló jellegű helyzetben lévő, hasonló élményeket megtapasztaló Erasmusosok tréningen való találkozását, élmények megosztását fontosnak tartották a tréning résztvevői (Füzi, 2010):

„Azért jelentkeztem a tréningre, mert szerettem volna hasonló helyzetben lévő emberekkel beszélgetni, és kíváncsi voltam, van-e különbség nyugatról vagy keletről hazatérni.” (T. László)

„Érdekeltek mások tapasztalatai-élményei (ki merre járt, mit tanult és csinált), ugyanakkor úgy gondoltam, hogy egymás történeteiből tanulhatunk.” (B. Máté)

„Jól éreztem magam... Jó volt hallani más tapasztalatait is.” (R. Judit)

„Jó volt, hogy nem csak a saját történeteimet és véleményemet hallottam, hanem azokat kiegészítő-magyarázó egyéb nézőpontokat is. Némiképp sikerült „összegezni” az élményt, összerakni a különböző észrevételek alapján.” (B. Máté)

„Jól éreztem magam, az tetszett benne, hogy meghallgatták a véleményemet, és hogy kíváncsiak voltak rám, nemcsak illemből.” (T. László)

„Tetszett, mert interaktív volt, változatos, sokszínű. Valószínűleg, ha olyanok is eljöttek volna, akik Erasmus út előtt állnak, több minden került volna elő, de én így is jól éreztem magam. Így tovább! ☺” (B. Máté)

„Hallhattam mások beszámolóit, tapasztalatait, más városokról is megtudtam egy picit.” (R. Judit)

„Hasznos volt a közös beszélgetés a témáról” (B. Máté)

„Szervezettek még ilyet, kiutazóknak és beutazóknak egyaránt. Nagy szükség van rá, valaki lélekben nem tudott hazajönni azóta sem.” (T. László)

ÖSSZEFOGLALÁS

A Erasmus-tréning előnyei:

- Kevesebb szorongás és stressz
- Felkészültség a külföldi tapasztalatra
- Tudatosabb célok megfogalmazása
- Beilleszkedési idő lerövidül
- Több türelem
- Önreflektivitás
- Tapasztalatok jobb integrációja
- Visszaileleszkedési idő lerövidül
- Jobb önismeret

Az Erasmus-tréningekkel elsősorban tehát a külföldi tanulmányúton résztvevő hallgatók támogatását szeretnénk elősegíteni, és lehetőséget biztosítani az egymással való találkozásra, hasonló helyzetükből adódó érzéseik, tapasztalataik és élményeik megosztására.

Általános tapasztalat, hogy az Erasmus-hallgatók közössége a hasonló helyzetből adódóan fontos megerősítő és visszajelző funkcióval bír, a diákok facilitálják egymást mind a felkészülés, mind a visszailleszkedés során (Füzi, 2010).

A kiutazás előtt fontos, hogy foglalkozzunk a diákok emocionális felkészítésével, megerősítésével, bizonytalanság kezelésével, biztosítani tudjuk az információk átadását és cseréjét, élményszintű felkészülést, valamint facilitáljuk a célok tudatos megfogalmazását, amellyel hozzájárulunk a sikeres énefejlődéshez.

A visszatérő fiatalokat pedig abban kell segíteni, hogy a külföldi tanulmányúton szerzett élményeit, tapasztalatait meg tudja osztani, integrálni tudja, és a tapasztalatok értékelésével le tudja vonni a tanulságokat (Füzi, 2010).

IRODALOMJEGYZÉK

- FÜZI Virág (2010). ERASMUS-tréningek tapasztalatai, különös tekintettel a hazatérők tréningjére. In Bologna Füzetek 7. *A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői* 2. Tempus Közalapítvány, http://www.tpf.hu/pages/book/index.php?page_id=35&books_id=231
- Nancy LONGATAN (2009). *Re-entry Shock and the Expatriate Experience: Coming Home after Work or Study Abroad is a Difficult Adjustment*. <http://www.suite101.com/content/reentry-shock-and-the-expatriate-experience-a104807>
- Peter N. ORANGE (2007). Reverse Culture Shock. <http://britishexpats.com/articles/moving-abroad/reverse-culture-shock>
- UDVARHELYI Éva Tessa (2007). *Vándorok kultúrák között. Az interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak*. Budapest: Artemisszió Alapítvány.
- Ward COLLEEN, Stephen BOCHNER and Adrian FURNHAM (2001). *The psychology of culture shock*. Routledge, Hove.



Online pszichológiai tanácsadás – egy új segítő kapcsolat kezdeti tapasztalatai a Szegedi Tudományegyetemen

Az SZTE-n már közel 20 éve elérhetőek a különféle mentálhigiénés egyéni és csoportos tanácsadásformák, illetve 2002 óta az Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ keretében komplex szolgáltatások kerültek bevezetésre.

Tevékenységeinkkel azt szeretnénk szolgálni, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek a szakmai tudás megszerzése mellett a hallgatók személyes életében a sikerességet, az eredményességet, a pozitív személyiségfejlődést is jelentsék. Szeretnénk, ha a hallgatók életvezetésükben tudatos, autonóm, társaik felé nyitott, segítőkész, valamint kreatív, művészetek iránt érdeklődő, a közösségben szívesen alkotó egyetemi polgároként élhetnének meg diák éveiket. A magas színvonalú teljesítmény, az egészséges testi és mentális életminőség lehetőséget kínál egy eredményes életút tervezésére és megvalósítására. Az előzőekben megfogalmazott célt egyéni tanácsadás, speciális tréningek, valamint közösségi mentálhigiénés programok biztosításával kívánjuk megvalósítani, melyek a hallgatók számára térítésmentesek.

Ezen segítségnyújtási formák tárházát bővíti az alábbiakban bemutatásra kerülő új szolgáltatásformánk, az *online tanácsadás*.

Az online tanácsadás levelezésen keresztül történő formájának várható hatékonyságát számtalan pszichológiai irodalom alátámasztja, ugyanis az írás gyógyító erejéről számos nagynevű pszichológusunk már sokkal korábban meggyőződött bennünket, s azt is tudjuk, hogy eredményesen használták azt terápiás tevékenységük során. Így például naplóirás, álmok lejegyzése, terápiás levél stb. (Freud, 1985, Freud 1986; C. G. Jung, 1996, 2006).

Egy jól ismert kortárs pszichológus, James W. Pennebaker (2005) szintén nagy jelentőséget tulajdonít az írásnak, s a *Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk* című írásában így fogalmaz:

„Az volna ideális, ha találalnánk valakit, akinek minden intim gondolatunkat elmondhatjuk. Ez azonban nem lehetséges. Még a legközelebbi barátainkkal folytatott társalgásban is léteznek tabu témák, mert ezek olyan területeket érinthetnek, melyekkel megsérthetjük barátaink érzékenységét, vagy mi magunk tűnhetnénk fel rossz színben előttük. Vajon lehetünk-e teljesen őszinték valamely másik személyhez? Igen, néha-

nap. Mielőtt az önfeltárlkozás mezejére lépünk, több kérdést meg kell fontolnunk. Hozzájön mindehhez, hogy ha „elbocsátjuk öreinket” és őszintén kezdünk beszélni, maga a kapcsolat is jelentősen megváltozhat.” (Pannebaker, 2005, 144. o.)

A következőkben az online tanácsadás lehetséges pozitív és negatív jegyeit szedjük csokorba.

A kiemelésben megjelenő tartalmak bemutatásában Stokes (2008) munkája volt segítségünkre. Az online segítségnyújtás egyik leglényegesebb sajátossága a személyes tanácsadással szemben az anonimitás, melynek számos pozitív és számos negatív vonását is kiemelhetjük.

A pozitív hatások közül hangsúlyozhatjuk, hogy ezen az úton kevésbé gátolt a kommunikáció, hajlamosabb a levélíró személyes információkat megosztani, továbbá kevésbé tetszetős tulajdonságait elrejtteni. Az a narratíva, amelyet önmagáról formál a levélíró, szabadabban „szerkeszthető”, mint az élő kapcsolat során. Egy önmagában bizonytalan vagy introvertált, esetleg szorongó ember, akinek kevés tapasztalata van a társas kapcsolatok kialakításáról, előnyt élvezhet azért, mert az online levelezésben hiányzik a kapcsolatteremtés kezdeti szakasza.

Természetesen negatív hatásokkal is kell számolnunk, mint személytelen kommunikáció, továbbá egy hamis szelf kiépülésének szándéktalan vagy szándékos lehetősége. Könnyen belátható, hogy éppen ezeknek az embereknek szükségük lenne több támogatásra, így skillek tanulására a kapcsolatok kialakítása érdekében, továbbá érzelmek visszajelzésének tanulására, távolság szabályozás és gesztusok manifestációjára, amiket a *face to face* kommunikációban könnyebben megkaphatnának.

Nem ritka következménye az anonimitásnak a trágár beszéd, szélsőséges emocionális kitörések, gátlástalan kitárulkozás is, amely kevésbé fordul elő a személyes tanácsadás során.

Az online tanácsadás levelezésen keresztüli formájának másik jellegzetessége a személyessel összevetve az tény, hogy nem azonos térben és időben zajlik. Ezt a jelenséget aszinkronicitásnak nevezzük. A gyengébb társas készséggel rendelkezőknek lehetőségük nyílik arra, hogy az aszinkronicitást reflexióra, tervezésre használhatják, aminek eredményeként képessé válhatnak arra, hogy sokkal effektívebben mutassák be magukat. Például a depresszióval, pánik tünetekkel küzdő embereket sokszor eltántorítja a szociális kontaktusoktól, hogy gondolkodásuk kissé meglassult, érzelmi reakcióik tompábbak és lassabbak az átlagéhoz képest. Az internetet használva nagyobb sikerélményt érhetnek el a kommunikációban, kapcsolattartásban.

Mindenképp fel kell hívjuk a figyelmet arra a jelenségre, amely csak részben az előzőekben említett aszinkronicitás következménye. Jelesül miután az online tanácsadás egy korlátozott kommunikációs térben zajlik, ahol a személyessel összehasonlítva hiányzik a vizualitás, illetve az auditív információ, vagyis szinte minden nonverbális és metakommunikatív információ, így különösen nagy esélye van a *projekciónak* és a

félreértésnek. Természetesen ez a pszichodinamika mindkét irányba működik, a segítő és a segített vonatkozásában is. Ezzel a torzító tényezővel folyamatosan tisztában kell legyen az adott segítő szakember, következképpen különféle önellenőrző eszközöket kell beépíteni a kapcsolat építésének folyamatába.

Említést szeretnénk tenni még egy olyan életvezetési problémáról, amellyel kapcsolatban különösen fontos változást eredményezhet a jól használt online tanácsadás, s ez a magány érzése. Bármilyen furcsának tűnik, az egyetemistáink egy jelentős része a tanulmányi időszakuk alatt jól-rosszul megküzd a magány érzésével. A szakemberek gyakran ezt a jelenséget *társas magánynak* nevezik, hiszen miközben több száz vagy ezer kortárs vesz körül egy diákot, képtelen a valódi, intim személyes kapcsolatteremtésre, többek között az oktatás tömeges személytelen jellege miatt. A jelenség különösen szembeötlővé vált a kreditrendszer bevezetésével, amikor a tanulócsoportok megszűntek, s a diákok ekkor már maguk állították össze órarendjüket, következképp minden kurzuson más-más hallgatótárssal találkozhattak, elveszítve egy állandó csoport potenciális védőhálóját.

A magányosság a szociális készségek sérülését eredményezi, emellett a sérült szociális készségek a valódi kapcsolatok hanyagolását okozhatja. Mindez az online interakciók előnyben részesítését eredményezi, aminek következtében megnőhet az internet használat valószínűsége. Nagyon fontos, hogy ez a használat ne a destruktív, hanem konstruktív használat felé mozduljon el, pl. ne eredményezze a tanulmányi feladatok elhanyagolását vagy a meglévő korlátozott számú élő kapcsolatok elvesztését. (Kim, LaRose, Peng, 2005)

Érdeemes néhány kutatási eredményre rápillantani a probléma kapcsán, ahol a vizsgálatok azt mutatják, hogy ha valaki a valós élethelyzetben a magány problémájával elkerülő, passzív módon küzd meg, mint például a tv-nézés vagy az evés, az az internetet is inkább szórakozásra használja – ami szintén egy elkerülő magatartásforma, a biztonságkeresés destruktív formája. Aki viszont a „valós” világban is problémafókuszú aktív coping stratégiákat alkalmaz, az az internetet inkább információkeresésre használja, illetve nagy valószínűséggel olyan oldalakat keres, ahol társas segítséget kaphat. (Seepersad, 2009).

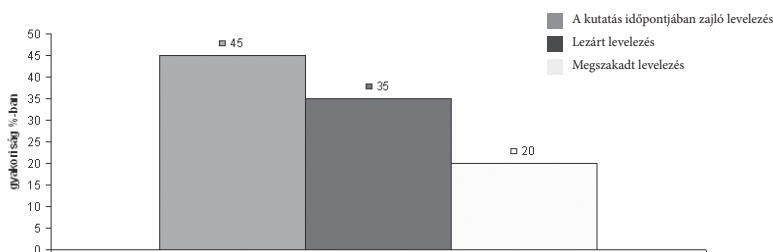
Megállapítható hogy az internet a magányos emberek számára menekülés lehet, csökkentheti a stresszt és csillapíthatja a negatív érzéseket, amik a magányból erednek. Továbbá az internet egy ideális környezet azoknak a készségeknek a kipróbálásában, kiépítésében, kifejlesztésében, begyakorlásában, amely a társas kapcsolatok kialakításához szükségesek, úgyis fogalmazhatunk, hogy optimális esetben hídként szolgál az élő kapcsolatok kialakításhoz. (Morahan-Martin, Schumacherb, 2003).

ONLINE TANÁCSADÁS A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN

Mindennapi tapasztalataink során úgy látjuk, hogy a mostani egyetemista generáció egy részének könnyebb írásban megnyilvánulnia. Ez köszönhető az internetes kommunikáció markáns elterjedésének, de az egyetemeken és főiskolákon zajló tömeges írásbeli vizsgáztatásnak is. Akinek fontos a személyes kontaktus, az természetesen igénybe veheti élő, személyes tanácsadásunkat. Vannak olyan helyzetek az online levelezés során, amikor kifejezetten szorgalmazzuk is egy személyes találkozó létrejöttét, s a probléma profiljának megfelelő speciális szakembert javasolunk.

Valójában az online tanácsadási programot 2010 novemberében indítottuk el, amelyre a TAMOP-4.1.1 számú pályázati program teremtett lehetőséget. Ennek keretében az aktív jogviszonnyal rendelkező hallgatók ingyen fordulhatnak életvezetési tanácsokért szakértőinkhez e-mailen. Az új típusú tanácsadásra egy külön stáb készült fel egy 3 hónapos képzés keretében egy olyan szakember irányításával, aki maga is több évig vezetett internetes tanácsadást. A csoportos felkészítés tematikájába beletartoztak az online tanácsadás pszichológiai vonatkozásain túl speciális szerződéskötési, etikai, személyes adatvédelemre vonatkozó kérdések is. A képzés próbalevelezések sorozatával zárult, ahol a résztvevőknek bizonyítaniuk kellett alkalmasságukat erre a speciális tanácsadásra. Szolgáltatásunkat a www.eltvezetes.hu honlapon tettük elektronikusan és ezen kívül szórólapokon is.

A szolgáltatás beindítását követő 8. hónapig összesen 220 levélről van tudomásunk, amely levél 90 levélírótól származik, akik közül 60 lány és 30 fiú volt.



1. ábra: Az online levelezőkapcsolat időbeli jellemzője a szolgáltatás indítását követő 8. hónapban

Az online kapcsolatok markáns többségét a jelenleg is zajló levelezések jelentik 45%-kal, ezt követik a mindkét oldalról lezárt levelezések 35%-kal, a legkevesebb a megszakadt kapcsolatok száma: 20%.

Az eddigi rövid tapasztalatunk alapján a levelek többsége tartalmi tekintetben szerelemmel, a családtól való elszakadással és a teljesítményszorongással kapcsola-

tos, de találkoztunk már igen komoly témákkal is, amelyeket esetleg személyesen kínos lenne vállalni. Többek között a szexuális erőszak, a gyász és a nemi identitáskeresés kérdései is megjelentek a narratívákban. Tapasztalatunk szerint néhány kényes téma jobban megosztható a stigmatizálódás kisebb veszélye miatt, hiszen az anonimitásból adódóan kontrolálható a szociális távolságtartás. A levélíró fesztelebbül, nagyobb biztonsággal, intimebb stílusban képes fogalmazni, mint az élő tanácsadás keretében.

A témákat illetően továbbá végzős hallgatók leveleiben sokszor teljesen indokoltan jelenik meg az általunk **kapunyitási pániknak** nevezett jelenség. Ilyenkor azon túl, hogy megfelelő információkkal látjuk el a hozzánk fordulókat, egyéni és csoportos karriertervezési szolgáltatásainkra hívjuk fel a figyelmüket, ahol felkészült szakembereink várják őket.

A következőkben megfogalmazott észrevételek inkább a levelek stílusára, építkezésére vonatkoznak. Azt tapasztaltuk, hogy a minket felkereső hallgatók esetenként egy levélben egy egész életutat mesélnek el, beleágyazva igen nehéz életpizódokat, veszteségeket, sérelmeket, amelyekről eleddig még senkinek nem mertek beszélni. Személyes tanácsadásainkban gyakran ugyanennyi tartalom több hónap alatt sem kerül elő. Ez a jelenség természetesen mértéktartásra inti a tanácsadót, s a feldolgozás csak lépésenként történhet.

A most megfogalmazott sajátossághoz érdemes kapcsolni az elbeszélések **disszociatív** jellegét is, ami azt jelenti, hogy az online levelek gyakran nem koherensek, hanem szerteágazó, olykor egymáshoz csak lazán kapcsolódó témákból, érzelemfelhőkből épülnek fel. Nem ritka, hogy a tanácsadó által megfogalmazott célzott kérdésekre nem, vagy csak részben jön válasz, amely jelenség kevésbé jellemző a offline tanácsadásra. Nagyon fontos, hogy a tanácsadó a legkülönbözőbb eszközökkel képes legyen inspirálni a segítségkérőt, hogy valamilyen fonálra fűzze fel a kínált élményhalmazt, hiszen többek között ebben rejlik a pszichológiai feldolgozás sikere.

Szeretnénk még szólni tanácsadóink speciális élményeiről a válaszadás szituációját, módszerét tekintve. Fontos, hogy egy jól szabályozott belső ritmussal rendelkezzenek a válaszlevelek megfogalmazását tekintve, hiszen a személyes tanácsadástól eltérően itt nincs a napban konstans idő kijelölve erre a feladatra. Azt is figyelembe kell venni, hogy a megválaszolás időpontjában kellően motiváltak, ráhangoltak legyenek az aktuális segítségkérő állapotára, s ne befolyásolják őt más szubjektív környezeti események, ne legyen sürgettség sem. Lényegesen gyakrabban kell használniuk a tükrözés eszköztárát, így az ismétlés, kiemelés, sűrítés, összegzés lehetőségét. Hatékonyak bizonyul az optimális számban feltett kérdés is, amely jó vezérfonál a levélírónak a következő gondolatok megfogalmazásához.

Tanácsadóink munkáját, mint minden más pszichológiai munkát, rendszeres szupervízió kíséri, amely különösen fontos egy új szolgáltatástípus beindítása során.

Összegzőként elmondható, hogy az online tanácsadásnak létjogosultsága van az SZTE Életvezetési Tanácsadó szolgáltatásainak sorában úgy is, mint egy híd a személyes tanácsadás felé. és úgy is, mint bizonyos speciális élmények, traumák, krízishelyzetek, lelkiállapotok megosztása egyfajta feldolgozása, úgy is, mint információ keres egy hiteles forrásból.

AZ ONLINE TANÁCSADÁS TOVÁBBI FELHASZNÁLÁSA

Egyértelmű, hogy ezen új szolgáltatás bevezetése további sikerekkel járhatna más hazai egyetemeken is, illetve érdemes volna kiterjeszteni speciális hallgatói célcsoportok felé. Így például a hazánkba érkező ERASMUS-hallgatók beilleszkedésének segítésére, ahol az anonim online tanácsadás előnyös, gyors, pontos informálásra alkalmas, segíti megtalálni az adekvát offline kapcsolatokat. Ugyanígy nagy haszonnal alkalmazható olyan hallgatók számára, akik külföldön folytatnak tanulmányokat. Például az ERASMUS-hallgatók kiutazását előkészítő szakmai stáb, amely gyakran állhat kiváló oktatókból, a tanulmányi osztály dolgozóiból, pszichológusokból, illetve korábban kint tanuló kortársakból, jól moderált online levelezéssel segítheti a hallgatók beilleszkedését, valamint a sikeres tanulmányokat.

IRODALMI HIVATKOZÁSOK

- FREUD, S (1985). *Álomfejtés*. Budapest: Helikon Kiadó.
- FREUD, S (1986). *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Budapest: Gondolat kiadó.
- JUNG, C. G. (1996). *Álom és lelkiismeret*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- JUNG, C. G. (2006). *Emlékek, álmok gondolatok*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- KIM, J., LA ROSE, R., PENG, W. (2005). Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use: The Relationship between Internet Use and Psychological Well-Being. *CyberPsychology and Behavior* 12(4), 451–455.
- MORAHAN-MARTIN, J., SCHUMACHER, P. (2003). *Loneliness and social uses of the Internet*
- J.W. PENNEBAKER (2005). *Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk*. Budapest: Háttér kiadó.
- SEEPERSAD, S. (2009). Coping with Loneliness: Adolescent Online and Offline Behavior. *CyberPsychology and Behavior*, 7(1), 35–39.
- JONES, G., STOKES (2008). A. *Online Counselling, A Handbook for Practitioners*. Palgrave, 12–25.

Hallgatói tevékenység a külügyek terén Debrecenben

A 2011-es Nemzetköziesítés és hallgatói szolgáltatások a magyar felsőoktatásban konferencián¹ többször kihangsúlyozott a „nemzetköziesítés” elvárásként jelentkezik minden ország minden polgára felé, kiemelt szinten a leendő értelmiségi réteg, a felsőoktatásban részt vevő és a munkapiacra készülő hallgatók felé. Ez magában foglalja az ezzel járó feladatokat, az információk megszerzését, birtoklását, és a hozzátartozó elvárásoknak való megfelelés lehetőségét.

Ahogy régen országunk nagyjai, úgy a mai társadalom ígéretes és érdeklődő hallgatói is megtehetik, hogy ősünk nyomdokába lépve külföldi tapasztalatokat gyűjtsenek saját szakterületükön külföldi tanulmányaik során, továbbá társadalmi és szociális téren is informálódjanak más országok, kultúrák különlegességének, esetleg sikerességének jellemzőiről. Ez nemcsak a hallgató számára jelenthet nagy előrelépést tudásának gyarapításában, hanem a nemzet számára is gazdasági szempontból megtérülő befektetés egy, az országába visszatérő, interkulturális tapasztalatokkal és az aktuális nemzetközi trendeket ismerő szakember a hazai piacon. Foglalkoztathatósága máris növekszik a nyelvi és a szakmai plusz tudásának köszönhetően, melyre kinti tanulmányai alatt szert tesz. Finanziális oldalról vizsgálva a hallgató számára az a legkedvezőbb, ha az országok, egyetemek közötti bi-, illetve multilaterális kapcsolatokon alapuló csereprogramokat veszi igénybe. Ezeket kölcsönösségi alapon lehet fenntartani oly módon, hogy a magyar hallgatók számára széles körű tájékoztatást adunk és segítséget nyújtunk az ösztöndíjak megpályázásában, hogy a fent említett tapasztalatokat külföldön megszerezzék. Ezen kívül az ideérkezők szimpátiájának elnyerésével lehet a minél intenzívebb nemzetközi érdeklődést felkelteni azáltal, hogy a hallgatók mindennemű segítséget megkapnak ittlétük alatt, amire szükségük lehet. Ezentúl az itt tartózkodó külföldi hallgatókkal való kapcsolattartás is nagyban elősegítheti a magyar hallgatók különböző kompetenciáinak fejlesztését. Ezen tevékenységek ellátására legmegfelelőbb megoldás egy szervezeti keret, mely képes az ehhez kapcsolódó feladatokat ellátni.

¹ http://www.tpf.hu/pages/eventarchive/index.php?page_id=563

ELHIDEGÜLÉS A TÁRSADALMI BEAVATKOZÁSTÓL A HALLGATÓK KÖRÉBEN

Civil Ifjúsági Jelentésben 2006-ban az olvasható, hogy a mai magyar fiatalok többsége nem hisz abban, hogy egyéni akarata, elszántsága révén helyi, regionális vagy országos folyamatok alkotójává válhat (Ságvári, 2008). A széles körben megbecsült kutató, Jane Goodall az ifjúságot tartja az egyik fő mozgató erőnek a társadalmi történések előremozdításában. „A fiataloknak elsősorban problémamegoldóként kell, hogy körülöttünk létezni tudjanak, és nem problémaként, ahogy a felnőttek nagy része rájuk tekint” (Révész, 2010). Ezt a fajta – problémamegoldó feladatkörrel járó – „terhet” szívesen vállalja sok fiatal, amennyiben támogató környezetre talál. Az egyik legfőbb szocializációs örökségünk a közösségi helyett, az atomizált érdekérvényesítés ma már konszезusos magatartásformájává vált. Ennek hátterében a bizalom, illetve annak nem léte áll. Hiánya esetében pedig az együttműködés, a kompromisszumkész-ség, az „együtt létezés” kultúrája hiányzik, ami befelé fordulást, aggodalmat és rossz társadalmi közérzetet vált ki (Ságvári, 2008). Az Ifjúság 2004 kutatásban a fiatalok csupán 15 százaléka volt tagja valamilyen formális vagy informális közösségnek, szervezetnek. Ezek nagy része különböző sportköri tagságot jelentettek. Ez az adat nem sokban tér el az európai uniós felméréstől, ahol a megkérdezett 27 tagállamban az ifjúság 22%-a tagja valamilyen szervezetnek. Ebben a lecsupaszított szervezeti tagságra vonatkozó adatban kétségtelenül érzékelhető egyfajta passzivitás és apátia, továbbá az, hogy más formáit és csatornáit részesítik előnyben az egymással való kommunikáció esetében és közös cselekvésnél a fiatalok. Itt értendők a különböző telekommunikációs eszközök (Ságvári, 2008).

Az életkor előrehaladtával nő az érdeklődés a közéleti történésekre és a társadalmi cselekvésre, de az ifjúsági korosztályban a teljes népességi átlag alatt marad (forrás: WIP2006). Az eredmények ellenére mégis sokszínű a fiatalok által támogatott szervezetek spektruma a szabadelvű, versengést elutasító öntevékeny csoportoktól kezdve a konkrét elveket és célokat kitűző csoportosulásokig. Ilyenek a hallgatók által létrehozott különböző szervezetek, melyek a felsőoktatásban tanuló korosztály szükségleteit hivatottak kielégíteni, illetve az őket érintő kérdéseket, problémákat próbálják megválaszolni, megoldani.

HALLGATÓI ÖNTEVÉKENY KÖRÖK ÉS CIVIL SZERVEZETEK TÁRSAS KÖRNYEZETE

A civil szervezetek mint az állampolgárok önkéntesen szerveződött társadalmi, kulturális életének fontos elemei, lehetőséget biztosítanak a modern demokrácia segíté-

séhez, olyan módon, hogy a felmerülő problémák szükséges felmérésére és kezelésére lehetőséget biztosítanak gyakorlatilag az élet minden területén (Nárai, 2004). Ezenkívül fontos megemlíteni, hogy az életvezetési kompetencia fejlesztésére is lehetőségeket biztosíthat. Hiszen az életvezetési kompetencia, Kiss István megfogalmazásában, *a társas rendszerekben való személyes létezés az egyén számára optimális körülmények megteremtését szolgáló készségek, képességek, attitűdök összessége, mely egy társas környezetet feltételez. Életkor és élethelyzet specifikus összetevőket tartalmaz. Az életvezetési kompetencia az életeseményekkel való megküzdés folyamatában nyert tapasztalatok alapján alakuló eszköztár. Pszichológiai vetülete a szubjektív élnélküliség-élmény, amely attitűd jellegű sémaként működve meghatározza a személyek helyzetértékelésének folyamatát, ismeretrendező, motivációs és viselkedési komponenseket tartalmaz.* (Kiss, 2009) Ezen kompetencia fejlesztésében segítségül egy olyan csoport jöhet létre, mely az egyén számára ezek feltárását fejlesztését szolgálja, és kiegészül a közösségi tudattal.

A Debreceni Egyetem (DE) több hivatalos öntevékeny hallgatói szervezettel rendelkezik, melyek egymás munkáját kiegészítve vagy segítve működnek. Általában az öntevékeny körök különbözőek szervezeti, működési, hatásköri szempontból, és specifikálódnak egy adott kérdés vagy téma köré. Országos szinten elenyészőnek mondható a civilaktivitás, de ifjúsági szinten mégis jó eredményről számolnak be a kutatások (Kucseráné, 2005).

A Debreceni Egyetemen belüli kapcsolati háló, mely a különböző típusú és szintű szervezetekkel rendszerbe kapcsolódva működik, garantálja a hatékony munkát és az eredményességet, melyet a szakirodalomban elhanyagolt területként emlegetnek, azaz a magyar felsőoktatásban a hallgatói öntevékeny szervezetek – a gazdasági támogatottságuk szempontjából is – a periférián léteznek. Ezen kívül a nyilvántartásuk is hiányos, így nehezítve működésüket (Kucseráné, 2005). Ezzel szemben a Debreceni Egyetemen tapasztalt közös munka épp az ellenkezőjét mutatja az országos példának. Jelen esetben az egyetem és szervezetei között szoros együttműködés tapasztalható, melynek legfelső szintjén az egyetemi vezetőség, a Hallgatói Önkormányzat (DEHÖK, illetve kari szintű szervezetei) állnak és ők felügyelik, továbbá a Külső Kapcsolatok Igazgatósága segíti a külföldi tanulmányokért és hallgatókért felelős Egyetemi Hallgatói Külügyi Bizottság munkáját.

A Debreceni Egyetem Hallgatói Külügyi Bizottsága (DEHKB) a következő célok eléréséért alakult:

- az Egyetem külkapcsolatainak előmozdítása,
- a DE külföldi tanulási lehetőségek iránt érdeklődő hallgatóinak segítése, tájékoztatása,
- a DE-re érkező külföldi hallgató segítése, tájékoztatása.

A DEHKB céljai elérése érdekében különböző feladatokat lát el. Ilyenek például

- az ösztöndíjakkal, csereprogramokkal, konferenciákkal, találkozókkal, diáktáborokkal, nemzetközi diákérettel kapcsolatos információk áramoltatási rendszerének kialakítása, működtetése a DEHÖK, a kari Hallgatói Önkormányzatok és a Hallgatók felé,
- a Debreceni Egyetem (a továbbiakban: DE) meglévő nemzetközi kapcsolatainak ápolása és erősítése,
- a DE képviselte nemzetközi hallgatói fórumokon,
- a külügyi információk beszerzése és továbbadása érdekében a már meglévő kapcsolatok fenntartása és továbbépítése hazai és külföldi, felsőfokú tanulmányi lehetőségekkel és egyéb képzési programokkal foglalkozó szervezetekkel,
- együttműködés a magyarországi felsőoktatási intézményekben működő diák-szervezetek külügyekkel foglalkozó munkatársaival és megfelelő részlegeivel, a kapcsolatok kiépítése, az információáramlás rendszeressé tétele,
- diákcseraprogramok és konferenciák szervezése,
- a DE-n, a nemzetközi kapcsolatok területén működő hallgatói szervezetek koordinálása, naprakész nyilvántartása,
- külföldi szervezetekkel kapcsolatos adatbázis kialakítása és rendszeres frissítése,
- a hallgatókat és a hallgatói önkormányzatokat érintő pályázatok figyelése, és adott esetben azok nyilvánosságra hozatala.²

A DEHKB megalakulása óta sok kihívással, egyre több felmerülő hallgatói szükséglettel szembesül, így tevékenységi köre és kapcsolati hálója folyamatosan bővül, hogy minden kérdésre, igényre és problémára megoldást találjon. A DEHKB kapcsolati hálójába bevonódtak a legnépszerűbb csereprogram, az ERASMUS koordinátorai kari és intézeti szinten is, illetve a külföldről érkező teljes vagy résztanulmányi idejüket itt töltő külföldi hallgatókért felelős hivatalos szervezetek is, illetve egyéb öntevékeny hallgatói szervezetek. Ily módon lehetséges a már említett problémákra megfelelő és hivatalos szinten is ismert megoldásokat nyújtani mindkét tábor – a magyar és a külföldi hallgatók – felé. A bizottság csatlakozott a nemzetközi szinten működő ERASMUS Student Networkhöz, így alaposabb ismeretekre tesz szert a nemzetközi ERASMUS-programmal kapcsolatban.

A DEHKB MINT CSOPORT

A Hallgatói Külügyi Bizottság két részből áll, az állandó bizottsági és az operatív tagokból, melyek közös munkával valósítják meg feladataikat.

² <http://deochok.hu/dehkb/magunkrol/celkituzeseink/>

A szervezetre a Bion által meghatározott két csoport viselkedési módja közül a *munkacsoport* jellemző. Ebben az esetben a csoport tagjai láthatóan (manifeszt szinten) feladatokat oldnak meg, célirányosan, összehangoltan dolgoznak. Minden tag saját akaratából és választása alapján tartozik a csoporthoz. Egyetért a csoport feladataival, és saját érdeke azonos a csoportéval. A csoport folyamatosan tudományos szellemben ellenőrzi akcióit. Megismerésre törekszik, tanul a tapasztalatból. Tudatosítja az idő múlását, a tanulás és a fejlődés folyamatait (Hidas, 1984, in Szatmáriné, 2000).

A hatékony működés érdekében a meghatározott célok világosak, a tagok nyitottak egymás felé, mindenki bevonható a munkába. Erős a tudatos és spontán belső-PR, mely állandó megerősítésként próbálja minden tagja felé közvetíteni a munkája hasznosságát és az az iránt való megbecsülést. A további fejlesztési lehetőségek szupervíziós formában valósulnak meg. Általában az idősebb vagy tapasztaltabb generáció képviselője elmondja korábbi tapasztalatát egy új tagnak egy projektmunkáról, aki átvész egy-egy feladatot, ám a tapasztaltabb állandó segítőként mellette marad a folyamatok során.

A bizottság bővülő tevékenységi köre miatt két nagyobb részre osztotta a társaságot, így külön magyar és külön külföldi hallgatókért felelős részlegek alakultak ki.

SZOLGÁLTATÁSOK A MAGYAR HALLGATÓK IRÁNYÁBA

A magyar hallgatókkal szembeni országos elvárás, hogy nyelvi és szakmai kompetenciákat külföldi tanulmányokkal vagy szakmai gyakorlattal, munkával egészítsék ki. Sokszor az ezzel kapcsolatos információk, lehetőségek nem jutnak el a hallgatókhoz. Így szükséges azon közvetítő szervezet beavatkozása, amely folyamatosan kapcsolatot tart a különböző külföldi munka, szakmai gyakorlat, tanulmányi vagy egyéb lehetőséget biztosító szervezetekkel, melyek ezekkel foglalkoznak. Ezen pályázatok felvonultatására és bemutatására a webes felületek a legalkalmasabbak, ahol megtekinthetők az aktuális felhívások, pályázatok a hallgatók számára. Továbbá tanácsadás keretében személyre szabott információhoz is juthatnak a hallgatók igény esetén. A két tájékoztatói lehetőség összekapcsolása pedig minden évben a Külügyi Börze nevezetű rendezvényen zajlik, ahol a szervezeteknek bemutatkozási-, a hallgatóknak pedig információszerezési lehetőséget biztosít a bizottság. A nagyobb pályázatok esetében hasonlóan tematizált külügyi napokon próbálja bemutatni a hallgatóknak a különböző aktuális lehetőségeket a DEHKB (pl. ERASMUS-Nap).

A lehetőségek és feladatok bemutatása nagyon nagy segítség. *„A bolognai folyamat arra hivatott, hogy fokozza a mobilitást a felsőfokú oktatási intézmények hallgatói és oktatói, illetve kutatói között. Az osztott képzés lehetőséget teremt a többszöri pályázásra is. Ugyanakkor a rövidült egyetemi évek szükségessé teszik, hogy a hallgatók hamar*

elkezdjenek kutatni a pályázati lehetőségek között. Mindenkinek tudnia kell, hogy annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy egy jó ösztöndíjat talál, minél tovább keresi azt és minél mélyebbre ássa magát a pályázatok világában. A mindenki által ismert ERASMUS-ösztöndíj csupán a jéghegy csúcsa. Gyakorlatilag megszámlálhatatlan azon ösztöndíjak, cseregyakorlatok száma, amelyekkel külföldön lehet egy rövidebb-hosszabb időszakot tölteni.” – mondta a 13. Külügyi Börze megnyitó ünnepségén Virga József, alelnök.

Minden rendezvénnyel kapcsolatban a központosított kapcsolati hálónak köszönhetően (egyetemi levelezőrendszer, kari HÖK-ök levelezési listái) e-mailben és egyéb közösségi portálokon utolérhetőek és tájékoztathatóak a hallgatók.

Sok egyetemi polgárban merül fel kétely vagy kérdés egy-egy külföldi pályázattal kapcsolatban, így a pontos információáramlás és kiegészítő ismeretszerzés céljából a bizottság gyűjtésbe kezdett, mégpedig a különböző szervezetekkel kint járt hallgatók beszámolóinak összegyűjtésébe és közzétételébe, hogy a bizonytalan hallgatók megerősítést kapjanak az adott szervezet korrektségéről, illetve informálódjanak azok specifikus területeiről, lehetőségeiről.

Az egyetemi Mentálhigiéné és Esélyegyenlőségi Központtal kapcsolatban állva próbálja a DEHKB felhívni a hallgatók figyelmét a kiutazás előtti és utáni tréningekre, melyek ERASMUS-ösztöndíjjal kiutazó diákok felkészítését szolgálják a kiutazás előtt, illetve a hazajövetellel járó stressz vagy egyéb pszichikai problémák levezetésében segítenek.

A magyar hallgatók utazás nélküli nyelvi fejlesztését a nemzetközi szinten is működő *Buddy* programmal is elő lehet segíteni, melynek lényege, hogy egy-egy magyar hallgató egy-egy külföldi hallgató segítője lesz annak itt tartózkodása alatt. Ez nemcsak nyelvi, de szociális és kulturális fejlődést is eredményez. Ezen program résztvevői a bizottság operatív tagjai közé beépülve kapnak meg minden segítséget a központi *mentortól*, aki a *supervisor* feladatkört látja el, azaz mindennemű segítségnyújtásért és fejlesztésért felelős. Így biztos és hivatalos információt kapnak, illetve a külföldi hallgatók problémáinak megoldásához is központi szinten kérhetnek segítséget.

A Debreceni Egyetem külügyes munkatársai a kötelező beszámolók segítségével – amit az ERASMUS-programban résztvevőknek hazatérésük után kötelezően be kell nyújtani – detektálják a felmerülő problémákat, majd megoldásokat keresnek ezek kijavítására. Ilyen többek között a már sokak által ismert kredit-elfogadtatás. Erre nemzetközi szinten is több panasz érkezett, amellyel országos szinten az ESN (ERASMUS STUDENT NETWORK) Hungary foglalkozik. (Itt meg kell említeni, hogy 13 ESN szekció működik Magyarországon, melyek együttesen segítenek a magyar hallgatóknak, hogy minél kevesebb problémával szembesüljenek, ha a külföldi tanulmányok mellett döntenek. Ennek megoldására szolgált a DEHKB által is támogatott PRIME (*Problems of Recognition In Making ERASMUS*) konferencia.

A PRIME projekt célja, hogy elkészüljön egy komplex kvantitatív és kvalitatív tanulmány, amely értékelés aztán hivatkozási alapot szolgáltathat a nemzeti irodákkal,

a felsőoktatási intézményekkel és az Európai Bizottsággal való egyeztetésekhez. A projektben felkutatják a hiányosságokat a lehetséges megoldási javaslatokkal együtt. A felmérést három szinten végezték: a Nemzeti Külkapcsolati Irodák (National Agency), a felsőoktatási intézmények (Higher Education Institution) és a diákok között. Csaknem 9000 hallgató, több száz felsőoktatási intézmény és csaknem minden érintett ország Nemzeti Irodája kitöltötte a kérdőívet és válaszolta meg az interjúkérdéseket. Ebből kiderült: míg európai uniós szinten az ERASMUS-os diákok csaknem 73%-a részesül teljes kreditelismerésben, addig hazánkban ez az arány az 50%-ot sem éri el (Sósi, 2011).³ A konferencia és más konferenciák tanulságait összegyűjtve próbálja DEHKB egyetemi szinten is felhívni a figyelmet a hallgatói visszajelzésekre a személyes találkozásokon felmért tapasztalatokon túl.

SZOLGÁLTATÁSOK A KÜLFÖLDI HALLGATÓKNAK

A Debreceni Egyetem 15 karával az ország legtöbb karral rendelkező, legnagyobb hallgatói létszámú és költségvetésű, legmagasabb összes impact faktorú felsőoktatási intézménye, amely közel negyvenezer hallgatót tudhat magáénak. Az angol nyelvű képzéseken résztvevők aránya az egyetemen közel 10%, szemben az országos 3–4%-hoz képest, ami azt jelenti, hogy a Debreceni Egyetemen hozzávetőlegesen minden 10. hallgató külföldi. Így nem elhanyagolandó a külföldi hallgatók érdekképviselőinek és segítésének kérdése. A DEHKB célja, hogy az itt tanuló külföldi hallgatók minden információt megszerezhessenek, amire magyar tanulmányaik, illetve tartózkodásuk alatt szükségük lehet. Idetartozik a tanulmányi osztályokkal való kapcsolat-tartás és információáramoltatás, illetve hallgatói programok megszervezése (sport-, kulturális-, gasztronómiai programok) vagy a számukra ígéretes külső programokról való tájékoztatás. A legfontosabb, hogy érkezésük pillanatától kezdve hazaindulásukig tudják, hogy számíthatnak segítőikre és a szervezetre. Erre szolgáló év eleji program az Orientation Day – tájékoztató nap és a Welcome Party, ahol az egyetem hivatalosan is köszönti ez egyetemre érkezőket. A Good-Bye Party-val zárja le a DEHKB a tanulmányi időszakukat a fent említett diákoknak. A köztes időszakban heti rendszerességgel vehetnek részt a külföldi hallgatók kirándulásokon, túrákon, egyéb kulturális- és sporteseményeken a DEHKB szervezésében.

A rendezvények célja kettős: a külföldi hallgatók szórakoztatása mellett a magyar hallgatóknak lehetősége van minden egyes rendezvényen részt venni, így segítik elő az egyetemi élet nemzetközivé tételét, a magyar és más idegen kultúrák kölcsönös megismerését.

³ esn.hu

ÖSSZEGZÉS

A tevékenységek kimerítő felsorolásából is látszik, hogy egy hallgatói segítő szervezetben több területen is kipróbálhatja magát az ember. Ez a környezet nemcsak célközösségének segít a boldogulásban, hanem minden résztvevőjének olyan plusz készség-, tudás- és életkompetencia-fejlesztést biztosít, melyet más úton nem tudnak megszerezni. Már az önkéntes alapon szervezett munka és a belőle kialakult közösség is erős jellemformáló szereppel bír, hiszen különböző érdeklődésű, természetű és motiváltságú emberek dolgoznak együtt.

A későbbi munkahelyükön pedig olyan problémamegoldó és konfliktuskezelési technikák birtokában lesznek már az első napjuktól kezdve, amit mások még csak akkor kezdenek megismerni.

IRODALOM

- KISS István (2009). *Életvezetési kompetencia*. Doktori disszertáció, ELTE kézirat.
- KUCSERÁNÉ GERSTMAYER Márta (2005). *Civil szervezetek és hallgatói öntevékenység a hazai felsőoktatásban*. HÖÖK A hallgatókért Alapítvány.
- NÁRAI Márta (2004). A civil szervezetek szerepe és jelentősége az egyének, közösségek, illetve a társadalom számára. *Educatio* 2004/4.
- RÉVÉSZ György (2010). Nyitottság és társadalmi szerepvállalás. *Új Ifjúsági Szemle* 2010/tél
- SÓSI Anett (2011). *PRIME: egy konferencia az ERASMUS tanulmányok elismeréséért* – www.esn.hu
- SÁGVÁRI Bence (2008). Közösség, politika, közélet. *Új Ifjúsági Szemle* 2008/ nyár-ősz.
- SZATMÁRINÉ DR. BALOGH Mária – JÁRÓ Katalin (2000): *A csoport megismerése és fejlesztése*. Kossuth Egyetemi Kiadó.

Peer Spirit: Beszámoló a 4th Annual Peer Counselling Symposiumról

A szerzők az ELTE Kortárs Segítő Csoport (továbbiakban KSCs) és az Életvezetési és Diáktanácsadó támogatásával lehetőséget kaptak arra, hogy részt vegyenek az Athénban 2011. június 22–23-án rendezett negyedik, nemzetközi kortárs segítő szimpóziumon, hogy a világ más csoportjait megismerjék, új szakmai kapcsolatokat kössenek, és felelevenítsék a Boncz Ádám által két éve kötötteket (Boncz, 2009). A szimpózium két napja alatt előadásokon, műhelyfoglalkozásokon vettek részt, illetve bemutatták a KSCs képzési rendszerét a többi szakembernek. A résztvevők mindannyian felsőoktatási rendszerben működő kortárs segítőik vezetői, trénerai, szupervízorai voltak, a hallgatókat egyedül a szerzők képviselték. A következőkben összefoglaljuk a szimpózium eseményeit, tanulságait, illetve rávilágítunk arra, hogy a KSCs miben hasonlít és különbözik a többi csoporttól.

A KORTÁRS SEGÍTÉS RŐL DIÓHÉJBAN

A kortárs segítség a segítő kapcsolatoknak azon fajtája, mikor a résztvevő két fél azonos vagy hasonló korcsoportoz tartozik, így a feltehetőleg hasonló élményanyagon és az aktív meghallgatáson keresztül valósul meg a támasz és segítségnyújtás (D'Andrea és Salovey, 1983). Gyakran jön létre a kortárs segítség a serdülők korcsoportjában, mi ebben az esetben a felsőoktatásra és a kibontakozó felnőttkorra koncentrálunk. Az angol „peer support” terminológiával foglalkozhat össze azok a különböző megközelítések és műfajok, amilyen formában a kortárs segítség megjelenik. Nincsenek körülhatárolt formái, módszerei, az adott környezet igényeihez mérten alkalmazkodik, mindegyik fajtája más-más aspektust helyez előtérbe (Cartwright, 2005). A szimpózium során számos példát láttunk a következőkre, amit az egyes szekcióknál mutatunk be.

A kortárs tanácsadás („peer counseling”) esetében a képzett segítő empátián keresztül igyekszik vezetni a másik felet a saját döntésének meghozatala során (Carr, 1984).

A kortárs oktatás (peer education) során tanár szerepbe kerül az egyik fél, s gyakran preventív célú tanórát tart a vele egykorú diák számára (Green, 2001).

Ehhez kapcsolható a kortárs tutorálás (peer tutoring), amikor a tutor a tanulásban nyújt segítséget egy személyesebb helyzetben (Fudge, 1998).

A kortárs mentorálás (peer mentoring) esetében a mentor tapasztaltabb a mentorálnál, s támogatja különböző hiányosságainak fejlesztésében, például segít az elsőévesek beilleszkedésében az egyetemen (Grant-Vallone és Ensher, 2000).

AZ ELTE KORTÁRS SEGÍTŐ CSOPORT (KSCS)

Az ELTE Kortárs Segítő Csoport a kortárs segítség nagy halmazából a kortárs tanácsadást helyezi előtérbe. Tagjai mindannyian az ELTE pszichológus hallgatói, akik az egyetemi oktatás mellett a csoport által szervezett speciális képzésben is részesülnek, s így válnak kompetenssé arra, hogy hallgató társaik számára segítő beszélgetést nyújtsanak, természetesen szupervízió alatt. E fő profilja mellett törekszik arra, hogy megismertesse és terjessze a pszichológiai kultúrát az egyetemisták között, illetve különböző eseményeket is szervez közösségteremtés céljából. A kortárs segítők megtalálhatók különböző egyetemi rendezvényeken (pl. Bölcsész napok, Lágymányosi Eötvös Napok, kollégiumok fesztiváljai). Emellett minden félévben filmklub vetítéseket és önismereti játék (Identity) kipróbálásának lehetőségét nyújt a diákok számára. Segít a speciális szükségletű hallgatók mindennapjaiban.

NEGYEDIK NEMZETKÖZI KORTÁRS SEGÍTŐ SZIMPÓZIUM

A szimpóziум az Athéni Egyetemen valósult meg a Peer Counselling Centre és a Laboratory of Psychological Student Counselling Department szervezésében. A szimpóziум lehetőséget nyújtott, hogy különböző országok diáktanácsadói újra találkozzanak, ötleteikkel, újításaikkal gazdagítsák a Diáktanácsadás szolgáltatásait egymás számára a felsőoktatás területén.

A tematikus előadások a következő témák köré csoportosultak:

1. A kortárs segítők/támogatók képzése
2. Kutatások eredményei és következtetései

1. Az első szekcióban került sor az Athéni Diáktanácsadó Központ bemutatására. A vezető elmondta, hogy minden évben megtartják a Kortárs Tanácsadó képzési programját. A tréning során az önkéntes diákok hatékony kommunikációs és alapvető tanácsadói készségeket sajátítanak el. A program résztvevői BA és MA képzésben résztvevők egyaránt lehetnek, ugyanis egész tanévben tart a képzés. A képzési program elméleti részében szerepjátékok, videófelvevételek gyakorlásán és megfigyelé-

sén keresztül tanulják meg az alapkészségeket. A program második fele a gyakorlás szakasza, mely során a tréningezők elsajátítják a diáktanácsadás és az önkéntesség szabályait, valamint a központ működési elveit.

Az athéni kortárs segítés online vagyis internetes és szemtől-szembeni beszélgetéseket is nyújt. A külön 10-szer három órás képzésben résztvevők az online segítők, akik mindennapi problémákkal küzdő egyetemi hallgatónak válaszolnak egy nyilvános egyetemi honlapon. Az előadásra épülő workshopon az interneten keresztül beérkezett valódi hallgatói levelekre válaszoltunk az online segítési forma írásbeli kommunikációs alapelveit követve. A workshopot kortárssegítők tartották. Munkamenetük alapján egy ember két napig moderálja az online felületet és válaszol a felmerülő kérdésekre. Egy nap alatt összesen több, mint 200 hozzászólás érkezik a különböző témákban (pl. párkapcsolat, család).

Az „építsünk hidakat” felhívású workshop a nemzetközi kortárs segítő központok programjait célozta meg közelebb hozni. Technikája az „open space” volt, ami nyitott teret jelent, ötlete abból fakad, hogy a konferencián a legtöbb értékes beszélgetés a kávészünetekben, kisebb csoportokban történik. A workshop vezetője kérdéseket várt a résztvevőktől, és 1–1 kérdésnek a feltevője lett a kérdésfelelős. Egyfajta „piac-tér” nyílt, amiben lehetőség nyílt arra, hogy a résztvevők a kérdések köré csoportosuljanak, megtárgyalják a témát, de ha már kimerítették számukra, akkor könnyedén továbbállhattak más csoportosuláshoz.

Hallgatói szemszögből betekintést nyújtott a szupervízorok dilemmáiba és hasznos, sokrétű ötletfeltevést indított el a kortárs szupervízió tartásának témája. A tapasztalatcsere folyamán világossá vált, hogy egy segítő involváltságát növeli a szupervízió személyesebbé tétele.

2. Az utóbbi két évtizedben a kortárs segítő programok több országban fejlődésnek indultak. A tanácsadó központok vezetői új stratégiákat, intervenciós módszereket dolgoztak ki a felsőoktatási tanácsadás számára. A kortárs segítő programok különbözőek a diáktanácsadókban, de hatásukat az egyetemi hallgatóság életére több országban elkezdték kutatni.

Spanyolországban az elsőéves hallgatók legalább 40%-a tanév közben abbahagyja vagy halasztja tanulmányait, ezért a Granadai Egyetemen a kortárs segítő program hatékonyságát vizsgálták a tanulmányi előmenetellel összefüggésben. A program főleg tanulmányi (pl. tanulási stratégiák), motivációs kérdésekre épül. A több mint 100 fős minta vizsgálati személyei az egyetem különböző karainak hallgatói voltak. Azok a diákok, akik 20 fős csoportokban részt vettek a programban, egyrészt több egyetemi sikert éltek meg, nem hagyták abba a tanulmányaikat, másrészt pedig metakognitív tanulási stratégiákra, szociális készségekre tettek szert. Tehát hosszú távon a program elősegítette a hallgatói élet személyesebbé tételét, ezáltal a lemorzsolódás csökkentését (Arco, Fernández, Minaca, 2011).

AZ ELTE KORTÁRS SEGÍTŐ CSOPORT TRÉNINGRENDSZERE

A kortárs segítő képzése szekcióban került sor az általunk tartott prezentációra is. Előadásunk témája a KSCs tréningrendszerének bemutatása volt, hangsúlyozva a csoport által tartott tréningek egyéni tematikáját és módszereit. Képzési rendszerünkhez háromféle tréning tartozik: az első az új tagok bevonó képzése, a második az általunk meghívott előadó által tartott tréning, a harmadik pedig a „belső képzés”, ami a csoport választott tagjai által tartott tréning. Mindhárom igazodik a csoport aktuális igényeihez, fejlesztendő területeihez.

A KSCs új tagjainak toborzása rendszerint minden év októberében kezdődik el és novembertől kezdődnek az újonnan csatlakozottak tréningjei. A bevonó tréning célja a csoportba való integráció segítése, az alapvető tanácsadói készségek elsajátítása, a tagokkal, valamint szakmai vezetőnkkel (Murányi Irén) való megismerkedés. A háromnapos tréning első két napján az új tagok egymással ismerkednek, trénerük a kortárscsoport két tagja. A tréninghez hozzátartozik az alapvető tanácsadói alapelvek ismertetése, és a gyakorlatok során világossá válnak az esetvezetés főbb szakaszai, pl. az első interjú felvételének menete. A harmadik napon a csoport szokásaiba, hagyományaiiba, feladataiba, projektjeibe nyernek betekintést a résztvevők. A képzések sorát rendszerint egy elutazással egybekötött csapatépítés zárja, ahol az újonnan csatlakozott tagok megismerkednek a többi kortárs taggal.

A meghívott előadó által tartott tréning igazodik a csoport érdeklődéséhez. Rendszerint egy terápiás módszerhez, tanácsadói készség fejlesztéséhez kötődik az 1-2 napos műhely témája, amit a területen jártas szakember tart a csoportnak. A tréning legalább egyszer van egy félévben. Az elmúlt évek témái között szerepelt a kognitív viselkedésterápia és szimbólumterápia. A tréning célja, hogy szemléletet, betekintést nyújtson, lehetőség szerint valamilyen formában tapasztalatot a szakember által képviselt módszerbe.

A „belső képzés”, ami, mint nevében is mutatja, a csoport saját képzése és ugyanúgy, mint a bevonó tréning, a csoport által megbízott tagok tartják. A tréningek tematikusan épülnek fel, a félévek témája pedig különböző lehet. A 2010–2011-es tanév őszi félévében az emóció tárgyköre került tréning formájában megközelíthetővé a kliens-terapeuta viszony szempontjából. A tavaszi félévben pedig az esetvezetés kevésbé tárgyalt szakaszai, a folyamatvezetés, ezen belül a lezárás, továbbküldés és fókuszváltás voltak a középpontban. A gyakorlatok nem kézikönyvekből, hanem a „belső képzősök” megbeszélései során saját kreativitásukra bízva lettek kitalálva és megvalósítva, például szimbólumok, drámajátékok, esetvezetési szimulációk segítségével.

HASONLÓSÁGOK

A kortárs segítség fő jellemzői megjelennek a szimpóziumon tárgyalt csoportok munkájában is. A tréningek szekciója rámutatott arra, hogy gyakorlatilag minden csoport ugyanazokat a segítői készségeket (empátia, aktív hallgatás, pozitív megerősítés stb.) sajátítja el képzései során, sőt az alkalmazott gyakorlatok is hasonlóknak bizonyultak. A legtöbben kézikönyvek és szakirodalom alapján készítik fel a diákokat (például: Kracen, szerk., 2003).

A KSCs és az athéni kortárs segítő csoport bizonyult leghasonlóbbnak céljában és felépítésében, ezenkívül mindkét szervezet a diákok természetes támogatásán, iránymutatásán, információs és gyakorlati segítségnyújtásán alapul. A kortárs segítő hasonló élethelyzete, tapasztalatai miatt hatékony segítséget, beszélgetést tud folytatni. A kortárs segítő programok nemcsak a támogatottnak kínál előnyöket, mint pl. problémamegoldás, szocializáció, megerősítés, érzelmi támogatás, hanem a kortárs segítőnek is lehetőséget ad tapasztalatot gyűjteni, szakértői képességekre szert tenni, valamint önbizalmat és érettséget nyújt a későbbi munkavégzéshez (Lekka, Efsthathiou, Kalantzi-Azizi, 2011).

KÜLÖNBSÉGEK

A KSCs számos különbséget mutat a szimpózium során megismert csoporttól. Ezek leginkább a tevékenység és a szervezeti felépítés mentén ragadhatóak meg. Az ELTE KSCs fő profilja a segítő beszélgetés, amit a hallgatóknak nyújt, ez elsősorban életvezetési problémák személyes megbeszélését, azoknak pszichológiai megközelítését takarja. A többi csoport emellett tanulmányi kérdésekkel is foglalkozik, például prezentációk készítését tanítja a diákoknak. Különbség van a szolgáltatások formájában is. A KSCs az online kommunikációt kizárólag a személyes találkozó egyeztetésére használja, míg a többi csoport online, e-mailen, fórumokon és telefonon keresztül is folytat tanácsadást.

Szervezeti szinten a KSCs önállóbb és egységesebb, mint a többi csoport, mivel tagjai a segítő beszélgetés profilja miatt kizárólag pszichológushallgatók. Szoros kapcsolatot tart fenn az Életvezetési és Diáktanácsadóval szakmai szinten, viszont a szervezés és a vezetés a csoport saját felelőssége. Tagjai hosszabb időt töltenek el a csoportban, így szemlélete, hagyományai öröklődnek, s ez tudatos törekvésünk is. Más csoportok vezetésének feladatát teljes egészében a szakmai vezető látja el.

TANULSÁGOK, ELŐREMUTATÓ TENDENCIÁK

A szimpózium teret nyújtott arra, hogy a szakemberek hozzászóljanak egymás munkájához, s bemutassák a saját tevékenységüket. Részvételünkkel másfajta nézőpontot mutattunk be, mint a szupervízorok és diáktanácsadók szakemberei, igyekeztünk képviselni a kortárs segítő diákságot, amit Maria Loizos „peer spirit”-ként foglalt össze.

Megfogalmazódtak közös igények, szükségletek, amik kiszolgálásával fejleszteni lehet a kortárs segítő csoportok szakmai munkáját. Előtérbe került a szupervízió fontossága, s többen megemlítették, hogy kortárs segítés jellegéből fakadóan, gyakran érték őket nehézkes helyzetek, például közös ismeretség segítő és segített között vagy kontraindikált kapcsolatok. A szupervízorok számára is fontos lenne, hogy megosszák tapasztalataikat a hasonló szituációk kezelésében, s ehhez kapcsolódóan született egy ötlet, miszerint a szimpózium résztvevői havonta egyszer online beszélnek meg felmerülő kérdéseiket. A nemzetközi együttműködés jegyében kiállításba helyezték egymás meghívását az egyetemekre tréning, képzés tartásának céljából, amire már volt precedens, s nagyon pozitív tapasztalatokat hozott (Ford.: Kasesalk, Niinep, 2011).

Számunkra fontos tapasztalatokat szereztünk a szimpózium során, melyek előre-mutatóak lehetnek a jövőbeni tervezésben. A KSCs tagjaiban most született meg az elhatározás munkájuk publikálására, s ez megerősítette azt, hogy más csoportok kutatások során ellenőrzik módszereik, működésük hatékonyságát.

Példát láttunk arra, hogy a kortárs segítő csoport egy szerves elemét alkotja az egyetemen működő segítő szervezetnek, így a kortársak összekötőként szolgálnak a professzionális szakemberek és a kliensek között. Ez a kapcsolat fordított irányban is működik, tehát a továbbküldési rendszer oda-vissza teremti meg a kapcsolatot, így lehetségessé válik, hogy a kliensek minél előbb találják meg a problémájuknak megfelelő segítő. Ez megvalósul az athéni egyetem tanácsadó központjában.

Több egyetemen törekednek arra, hogy a kortárs segítők munkáját hivatalossá tegyék, s egy oklevéllel elismerjék. A dél-afrikai Nelson Mandela Metropolitan Egyetemen kidolgozták a portfólió módszerét, ami alkalmazható a diákok és a segítők körében is. Minden egyes kortárs segítő meghatározza személyes céljait, fejlődési útját a csoporton belül, majd regisztrálja azokat a képzéseket, eseményeket, amiken részt vett, illetve azokat a feladatokat, amiket elvégzett a csoporton belül. Ezen keresztül az egyén folyamatosan monitorozni tudja bevonódását és szakmai gyarapodását, illetve személyes jelentőséget, sikert tulajdonít ezek egyes eléréséhez. A folyamat végén pedig lesz egy összefoglalója készségeiről, élményeiről, tapasztalatairól (Watkiss, 2011).

ÖSSZEFOGLALÁS

Összességében rendkívül hasznos volt a konferencián való részvétel és a többi kortárs segítő csoport munkájába való betekintés. Egyrésztől praktikus ötleteket kaptunk a tréningekhez, az online diáktanácsadáshoz, illetve a kortárs tagok egyéni fejlődésének dokumentálásához portfólió vagy oklevél formájában. Másrésztől pedig a különböző országok diáktanácsadói jellegzetességeit megismerve könnyen felismerhetővé vált, hol helyezkedik el a KSCs. Legszembetűnőbb önszerveződésében és hallgatói autonómiájában, viszont tagjait tekintve az egyik legegységesebb, hiszen míg más szervezetek különböző szakos hallgatókat is befogadnak tagjaik közé, addig a KSCs csak pszichológus hallgatókat.

Emellett a részvétellel kapcsolatok is kötődtek a szervezetek képviselői között, ami később lehetővé teszi az együttműködést és egymás csoportjainak tréningek tartását, hogy ezzel is még hatékonyabban tudjanak segítő beszélgetések kialakulni kortárs segítő és hallgatók között.

IRODALOMJEGYZÉK

- ARCO J. L., FERNÁNDEZ F. D., MINACA M., (2011). *Peer tutoring as educational resource to approach excellence within the European higher education area*. Konferencia előadás, Athén.
- BONCZ Á. (2009). Kortárs segítés a felsőoktatásban – egy szimpózium tapasztalatai. In Puskás-Vajda Zs., Lisznyai S. (szerk.) *Egy igazolt praxis felé*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, Budapest.
- CARR R. A. (1984). Theory and Practice of Peer Counselling. *Educational and Vocational Guidance*, 42, 1-10.
- CARTWRIGHT, N. (2005). Setting up and Sustaining Peer Support Systems in a Range of Schools over 20 Years. *Pastoral Care in Education*, 23, 45–50.
- D'ANDREA V. J., SALOVEY P. (1983). *Peer Counseling Skills and Perspectives*. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books Inc.
- FORD A., KASESALK M., NIINEP I. (2011). *Reflections on our experiences of the peer support training for trainers in Estonia*. Konferencia előadás, Athén.
- FUDGE I. (1998). *Peer tutoring programs*. Szakdolgozat. School of Graduate Studies, Memorial University of Newfoundland. letöltve: 2011. 07 .27. <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ36121.pdf>
- GRANT-VALLONE E. J., ENSHER E. A. (2000). Effects of Peer Mentoring on Types of Mentor Support, Program Satisfaction and Graduate Student Stress: A Dyadic Perspective. *Journal of College Student Development*, 41,6, 637–642.
- GREEN J. (2001). Peer education. *Promotion & Education*, 8, 65–68.
- KRACEN A., szerk., (2003). *Peer Support Training Manual*, Student Counselling Service, Trinity College, Dublin.
- LEKKA F., EFSTATHIOU G., KALANTZI-AZIZI A., (2011). *A peer support program at University of Athens: implementation and evaluation of a face-to-face and an online peer support intervention*. Konferencia előadás, Athén.
- WATKISS S., (2011) *Promoting student involvement with vulnerable groups: the use of the Portfolio*. Konferencia előadás, Athén.



