

**Felsőoktatásban tanuló fiatalok
problémái, útkeresése, pályafejlődése
a 21. század kezdetén Magyarországon**

FETA Könyvek 2.



**Felsőoktatásban tanuló fiatalok
problémái, útkeresése, pályafejlődése
a 21. század kezdetén Magyarországon**

Szerkesztette: Puskás-Vajda Zsuzsa

FETA Könyvek 2.
Budapest, 2007

Szerkesztette: Puskás-Vajda Zsuzsa
Szakmai lektor: Takács Ildikó

A kiadvány megjelenését az NKFP 1B/0015/2002 „Segítő kapcsolati modellek és szerepük az egészséges társadalmi alkalmazkodás alakulásában” című projekt, az Oktatási Minisztérium OKM-247/2006.0016/2006 és az NCA 00673/01/06 számú támogatási szerződése tette lehetővé.

© Acsai Irén, Altangerel Bulgán, Aszódi-Angyal Andrea, Czakó Andrea, Horváth Tünde, Kézdy Anikó, Kiss István, Lisznyai Sándor, Lukács Fruzsina, Szenes Márta, Takács Ildikó

ISSN 1788-9863
ISBN 978-963-06-3807-4

Kiadja a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület
1064 Budapest, Izabella utca 46.
Honlap: <http://www.feta.hu>
E-mail: feta@feta.hu
Telefon: 06-1-461-26-92

Felelős Kiadó: a FETA elnöke
Készült: a MAGENTA Color Nyomdaipari Kft-ben, 1064 Budapest, Izabella utca 48.

Tartalomjegyzék

Előszó	7
Lisznyai Sándor: A szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök	9
Szenes Márta: Új vallási mozgalmakba belépett fiatalok életútjellemzői a megtérést megelőzően.....	23
Kézdy Anikó: Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében	49
Kiss István: A tanulási intencionalitás mint az életvezetési kompetencia eleme az életpálya-építés fiatalkori szakaszában.....	69
Lukács Fruzsina: Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció	85
Aszódi-Angyal Andrea: Bölcsész hallgatók pályaidentitásának vizsgálata	103
Altangerel Bulgán: Pályaidentitás- és kompetenciabeli különbségek egy nyugati és egy keleti kultúra pályakezdő hallgatói körében.....	121

Horváth Tünde:

Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata
a felsőoktatásban..... 137

Czakó Andrea:

Fiatál diplomások életpálya-felmérése..... 153

Acsai Irén:

Elvárások és hatások a TF Diáktanácsadó munkájának tükrében 163

Kiss István:

A pályaaorientációs tanácsadás tapasztalatai a felsőoktatási rendszerbe
készülő diákok számára 187

Takács Ildikó:

A felsőoktatási intézmények feladatai a tanácsadásban.....205

Előszó

Amikor 1995-ben Ritoók Magda kezdeményezésére megalakult a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, már körvonalazódtak azok a mára már általánossá vált új kihívások, problémák, amikkel a 21. század kezdetén, egyetemi éveit során szembesülhet és gyakran szembesül is a felsőoktatás intézményeiben tanuló fiatal.

A lassan megvalósuló felsőoktatási reform és az ezzel párhuzamosan a piacgazdaság törvényei szerint átalakuló munkaerőpiac az adott rendszer sajátos törvényei szerint működik. Az új gazdasági-társadalmi helyzetre válaszként, a hallgatói igényeknek megfelelően, a 2006. március 1-jével életbe lépett új felsőoktatási törvény megfogalmazza a hallgatói tanácsadás létrehozásának feltételeit és feladatait.

Egyesületünk jelen kötet tanulmányainak közreadásával a hallgatói tanácsadás szakmai megvalósításának mikéntjéhez szeretne hozzájárulni. A kötet szerzői: nagy tapasztalattal rendelkező tanácsadó szakemberek és frissen diplomázott pályakezdő pszichológusok írásaikban a felsőoktatási tanácsadás egy-egy problémacsoportját írják le, elemzik.

Az első részben közölt tanulmányok életvezetési problémákat tárgyalnak, a kötet további dolgozatai a pályaválasztás, pályaidentitás, a pályakezdés problémáival foglalkoznak, az utolsó részben általánosan a felsőoktatási intézmények feladatairól, ill. annak két, strukturálisan eltérő megvalósulásáról és hatékonyságának elemzéséről közlünk írásokat.

Reméljük, hogy az egyesület tagjai mellett a felsőoktatási tanácsadás más színterein dolgozó szakemberek is haszonnal olvassák az itt közölt írásokat.

*A szerkesztő
Budapest, 2007*



A szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök

Bevezető: hiedelmeink a kötődéssel kapcsolatban

Diszfunkcionális attitűdök, irracionális hiedelmek – a kognitív rendszer autonómiája

A kognitív terápia alapvető tézise a kognitív autonómia hipotézise. A kognitív rendszer autonómiája azt jelenti, hogy lelki életünkben a gondolkodás elsősorban oki szerepet tölt be, és nem függ közvetlenül sem külső (környezeti tényezőktől), sem belső élményektől (érzelmeiktől, indulatoktól). E nézőpont hangsúlyozza a kognitív rendszer flexibilitását is: bármilyen élethelyzetben, bármilyen külső és belső behatásoktól függetlenül szabadságunkban áll bárhogyan gondolkodnunk és bármit gondolnunk: teljesen szabadok vagyunk a tekintetben, hogyan építjük fel belső világunkat (Ellis, 1970).

E nézőpontnak vannak pozitív és negatív megfogalmazásai is. A pozitívak közül leg híresebb talán Victor Frankl logoterápiás elképzelése, különösen annak életrajzi meg-alapozottsága (Frankl, 1996). Frankl a végletekben mutatja meg a kognitív rendszer szabadságát; a koncentrációs tábor teremtette határhelyzetben, ahol minden külső, környezeti tényező a reménytelenség, depresszió, önfeladás irányába támogatja a helyzet értelmezését, Frankl képes volt megteremteni saját belső világát, élményeit, céljait. Frankl később ezt a modellt általánosította és emelte egyfajta terápiás megvilágosodás rangjára – mintegy bizonyosságot találva arra, hogy ha ilyen helyzetben is autonóm maradhat az ember belső világa, önszervezése, akkor ennek a kapacitásnak nincsenek korlátai.

A kognitív terápia szakirodalma azonban elsősorban a negatív oldalról hangsúlyozza ezt az autonómiát: a kognitív rendszer a depressziós tünetek kialakulásában oki tényezőként játszik szerepet, azaz a kognitív rendszer „elszabadult” működés-módja mintegy „okozza” a depressziós állapotot. E negatív, a kognitív terápia szakirodalmának zsargonja szerint „irracionális” (Ellis, 1970), diszfunkcionális (Weismann és Beck, 1979), patogén (Metalski, Abramson és Alloy, 1993) működésmódnak, információfeldolgozásnak mintegy eredményei a depressziós érzelmek és élmények. A diszfunkcionális attitűdök, sémák több szintje épül egymásra a kognitív rendszerben, ezek egészének működése eredményezi következményként a negatív emocionális állapotot. A sémák szintjeit (primer, általános sémák és szekunder, konkrét sémák) Beck írta le (Beck, 1976).

Módszer

Az NCS, a *Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív* egy saját fejlesztésű teszt, amely egyesíti a két másik diagnosztikus, sztenderd teszt (a DAS – Diszfunkcionális Attitűdök skála és a BDI – Beck Depresszió Kérdőív) szempontjait. Az NCS itemeinek kialakításakor Tringer László (Tringer, 1989) kutatásait használtuk fel, amelyben a szerző igyekezett empirikus megalapozást találni annak a klinikai tapasztalatnak, mely szerint a „neurotikus depresszió” (vagy karakter-spektrum depresszió) adekvát leírása lehet a hangulatzavarok egy gyakran előforduló osztályának. A kérdőív depresszív sztereotípiákra kérdez rá, de ellentétben a Beck Depresszió Kérdőívvel, inkább egy személyiség-kérdőívhez hasonlít; a depresszív tüneteket nem emeli ki természetes kontextusukból, nem mint tünetekre kérdez rá self-report jelleggel, hanem mint integrált személyiségjegyeket fogja fel.

A *Beck Depresszió Kérdőív* (BDI) 21-itemes változatát használtuk, amely Magyarországon is egy sztenderd mérőeszköznek tekinthető, tulajdonképpen egy *önbeszámoló alapú pszichodiagnosztikai rendszer* szerepét töltötte be (Beck, Steer, Ball és Ranieri, 1996, Perczel, Kiss, Ajtay, 2005).

A *Diszfunkcionális Attitűd Skála* (DAS) egy fontos validálóteszt a vizsgálatban, hiszen az itemek jellegüket tekintve az NCS és a BDI perspektívája között foglalnak helyet; a DAS depresszív, maladaptív én-attitűdökre kérdez rá (Weismann és Beck, 1979), amelyek közvetítők a személyiség depresszív struktúrája és a tünete szempontú skálázás között.

Az *Életképességek Kérdőív* kidolgozását és magyar mintára történő adaptációját Kiss István kezdte el (Kiss, 2002), és e kutatásunk közös részében ez a kérdőív is szerepelt a fiatalok mentálhigiénés állapotát felmérő kérdőív-csomagban. Az élet-képességek fogalmi konstrukciót először Gerald Egan használta (Egan, 1994a), aki a legelismertebb tanácsadás-és-pszichoterápia tréning-metódus és tankönyv alkotója (Egan, 1994a, Egan, 1994b). Az életképességek 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-képességek kérdőív tartalmazza ezen rendszer negatív aspektusait is, azaz a boldogulást, egyetemi bevalást, sikerességet akadályozó tényezőket is.

A *Segítő Kapcsolati Orientációk Kérdőív* (Kliens-attitűdök a segítő kapcsolatban) egy sztenderd kérdőív, amelyet Peter Figge és munkatársai fejlesztettek ki (Figge és Schwab, 1997) a Hamburgi Egyetem pszichológiai diáktanácsadó központjában. E kérdőív magyar sztenderdjét is szeretnénk kialakítani a jövőben, miután nem csupán és nem elsősorban csak a segítő szolgáltatások tervezése céljából, de a mindennapi tanácsadó munka során is használható, diagnosztikus céllal és a terápiás munka megalapozásaként. A kérdőív a segítő kapcsolatot kötődéseméleti alapon fogja fel, és ezt a tényezőt a

terápiás munka kezdeti fázisába, a munkafázis kialakításába integrálja. A kérdőív felvétele során a fiatalokat arra kérjük fel, hogy próbálják meg elképzelni, milyen elvárásai, szorongásai, reményei stb. lennének akkor, ha egy pszichológussal dolgoznának együtt személyes problémáikon egy segítő kapcsolatban. Az *Orientációk* három kötődési tényezővel, faktorral informál minket a fiatalok személyes elvárásairól, a segítő kapcsolatban megnyilvánuló kötődési preferenciáiról: a *Személyes segítség iránti igény*, az *Önfeltárással szembeni ellenállás/képesség*, és a *Szorongás az elfogadással/el-nem-fogadással kapcsolatban* a három tényező. A faktorok alapvető információt nyújtanak a segítő kapcsolatban való működés személyiségháttéréről, kötődésalapjáról.

A minta

Az adatgyűjtés a FETA (Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület) szervezeti keretei nyújtotta segítség felhasználásával történt, amelybe a felsőoktatási intézmények által működtetett tanácsadók, mentálhigiénés központokat vontunk be. A kutatás célja a fiatalok mentálhigiénés állapotának, rizikómagatartásának, illegális szerhasználatának feltérképezése volt.

1.sz. táblázat: A minta szerkezete

Helység	Felsőoktatási intézmény	Elemsszám	Nő/Férfi arány	Évfolyamok szerint (1/2/3/4/5 évfolyam – n.a.)
Budapest	ELTE	162	97/65	9/27/26/43/44 (13)
Budapest	BME	48	17/31	3/3/8/16/10 (8)
Budapest	PPKE	32	22/10	1/6/15/10/0 (0)
Budapest	SOTE	21	16/5	1/15/2/1/0 (2)
Debrecen	DE	23	11/12	7/10/0/2/3 (1)
Szeged	SZTE	52	33/19	8/19/10/10/4 (1)
Kaposvár	KE	39	27/12	8/17/12/1/1 (0)
Székesfehérvár	KJF	309	225/84	170/86/27/24/0 (2)
Komárom	SE	139	97/42	135/1/0/0/0 (3)
Összesen		825	545/280	342/183/101/107/62 (30)

A mintában Selye Egyetem és a Kodolányi Főiskola hallgatói jóval nagyobb számban vettek részt a helyi diáktanácsadó szakmai ereje és aktivitása miatt. Ennek jelentősége – és eredményeink értelmezését befolyásoló hatása – elsősorban a Selye Egyetemen hallgatók határon túli státuszán és kisebbségi identitásán keresztül mutatkozhat meg. Jelen tanulmány – mely egy elég általános pszichológiai hipotézist tesztel – keretei között nem térünk ki ezen hatásokra, ugyanakkor részletesen tárgyaljuk őket egy ugyanerről a kutatásról nemrég megjelent publikációnkban (Bordás és Lisznyai, 2007).

Hipotézisek

Az NCS kérdőívvel folytatott több elővizsgálat, illetve az egy vizsgálaton belüli faktoranalízis-változatok is amellelt, hogy az NCS megbízhatóságát mutatták, mégis változatos faktorstruktúrákat mutattak. Egy határozott kivétellel: a *szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök* szinte minden vizsgálatban önálló faktorként jelentek meg.

Ez a jelenség többféle értelmezésre is lehetőséget adott: a depressziós tünetek szeretettel és kötődéssel kapcsolatos torzító hatása ugyanúgy lehetséges módon befolyásolja az eredményeket, mint egy negatív kulturális minta. Ez utóbbi a *magyar lelkiállapot* (Kopp és Skrabski, 1992) megközelítésének egy új aspektusát is jelenti: nem csupán az egyén diszfunkcionális attitűdjeire, sikertelen alkalmazkodására és a társadalom által biztosított elégtelen feltételekre vezethetjük vissza a magyarországi fiatalok problémáit, de a *kötődésekről, kapcsolatokról, kooperációról alkotott diszfunkcionális kulturális mintákra* is. A vizsgálatok során arra a következtetésre is el kellett jutnunk, hogy az NCS ezen faktora nem feltétlenül mutatott szoros összefüggést az egyéb depresszió-változókkal (még leginkább a DAS-sal, hiszen annak kérdései között vannak a szeretetre, kötődésre vonatkozó diszfunkcionális attitűdök is). Ez azt mutatja, hogy nem feltétlenül párosult az ezen a faktoron elért magasabb pontszám egy depresszívebb állapottal; nem tartozott szervesen a depressziós tüneteegyütteshez (legalábbis szubklinikai szinten) –, inkább egy, az alkalmazkodást rontó kulturális mintának értelmezhetjük.

A kulturális minták fogalmát a közgondolkodás negatív módon, többnyire az egyéniséggel szemben határozza meg. Ezzel szemben a tudományos pszichológia, ezen belül a pszichoterápiás tudományok hagyományai a „kulturális mintákat” bár negatív hangzású fogalmakként – pl. Moreno „kulturkonzerv” fogalma (Zeitlinger, 1991) –, de alapvetően pozitív tartalommal határozzák meg. A kulturális konzerv a kultúra egy *kreatív olvasata* – megoldásmódokat, más sorsok esszenciáját tanulhatjuk meg belőlük.

Jelen tanulmányban mégis egy „negatív” mintára teszünk hipotéziseket – egy az alkalmazkodást gátló, a társas sikertelenséget előidéző kulturális hiedelemre. A szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök nem egy személyes depressziós tapasztalat termékei, sokkal inkább egy negatív társadalmi tapasztalat személyes élettörténettel nem igazolt (normál depresszió-pontszámú vizsgálati személyek esetében) vagy csak indirekt módon igazolt (magas depresszió-pontszámú vizsgálati személyek esetében) sztereotípiái.

Jelen dolgozatban különösen fontosnak tarjuk ennek a jelenségnek a hangsúlyozását. A depresszív társadalmi tapasztalatok és a személyes depresszív élmények egymásra hatása itt különösen nagy veszélyt hordozhat magában. A szociális környezet a depressziós tapasztalatokra mintegy válaszul adhatja ezeket a negatív mintákat, amelyek mint idegen test épülnek be a depressziós személyek tapasztalatába, ráadásul

nem a szokásos integratív módon, ugyanakkor a terápia számára nehezen elérhetően, mivel valenciájuk egybeesik a depressziós tünetfejlődéssel.

A tanulmány hipotézisei a szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdöket tekintve:

- Azt vártuk, hogy vizsgálatunkban ismét megkapjuk ezt az NCS-faktort.
- Azt vártuk, hogy bár ez egy, az NCS konstruktumában hangsúlyos tényező lesz, nem mutat majd szoros korrelációt a diagnosztikus szempontú self-report depresszióval (BDI).
- Ugyanakkor azt vártuk, hogy az NCS szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdjei a készségek és beválás terén korrelálni fognak a társas szempontú Életkészségek Kérdőív SKILL-faktorával.
- Mintegy ellenőrzésképpen, a DAS szeretettel kapcsolatos itemei miatt szükséges, hogy a DAS és az NCS e faktora között korrelációt találjunk. Amennyiben ez nem teljesül, módszertani problémákat kell felkutatnunk (hiszen a DAS megfelelő itemei nagyon hasonlóak az NCS ilyen értelmű itemeihez).
- Az elvárásokra vonatkozóan két feltevésünk volt: a „személyesség iránti igénnyel” és az „elfogadásra vonatkozó szorongással” vártunk szignifikáns összefüggéseket.

Eredmények

Hipotézisünk értelmében az NCS-en végzett faktoranalízisnek e vizsgálatban is ki kell adnia egy „szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök” faktort. Az NCS alapvetően egy depresszió-kérdőív, és itemeinek nagy része a BDI-hez hasonló depressziós tüneteket fed le: a negatív világ-, a negatív én-értékelést, a negatív jövő-képet stb.

Faktoranalízisünk a VARIMAX rotáció után az alábbi képet mutatta:

2. sz. táblázat: Az NCS faktorai, és azokat a legnagyobb súllyal reprezentáló itemek

Faktor 1	„Negatív Világ”	Faktorsúlyok
25.	Ritkán kellemes az időjárás.	0,494
33.	Az ember fiatalága gyorsan elmúlik.	0,649
35.	Minden rosszra előre fel kell készülni.	0,611
36.	Az ember csak saját magában bízhat.	0,551
34.	Az élet egyre nehezebb.	0,754
26.	Az élet csupa hajsza, gürccölés.	0,704

Faktor 2 „Negatív Szociális Világ”

14. A lányok és a fiúk közötti barátság erkölcstelen dolog.	0,552
15. A szeretet sohasem őszinte.	0,711
23. Nem érdekel, mi történik a világban.	0,518
30. Nem örülök, ha valami jó ér, mert utána mindig valami rossz következik.	0,508
27. Az életnek nincs igazi értelme.	0,512
28. Az emberek csak érdekből ragaszkodnak egymáshoz.	0,565

Faktor 3 „Negatív Önértékelés”

1. Ha másokkal összehasonlítom magam, rendszerint alulmaradok.	0,752
8. Nagyon sok olyan dolog van, amit szeretnék, de képtelen vagyok megtenni.	0,682
40. Néha úgy érzem, hogy semmi sem lesz belőlem.	0,644

Faktor 4 „Másság-tudat”

7. Én nagyon más vagyok, mint a többi ember.	0,613
9. Elég nehéz, makacs természetem van.	0,496

Faktor 5 „A szeretettel összefüggő diszfunkcionális attitűdök”

11. Szeretném, ha mindenki szeretne engem.	0,571
19. Ha szívességet teszek, elvárhatom, hogy hálával viszonzózzák.	0,297
18. Elvárhatom, hogy a környezetemben szeressenek.	0,697
12. Ahhoz, hogy szeressenek valakit, először tennie kell érte valamit az embernek.	0,639

Faktor 6 „Depresszív versengés”

38. Nem szeretem, hogy állandóan versenyezni kell másokkal az élet minden területén.	0,390
39. Nem baj, ha az ember sikertelen marad az életben, az a fontos, hogy a belső értékei megmaradjanak.	0,772

Faktor 7 „Negatív kötődési minták”

5. Hajlamos vagyok elfelejteni dolgokat.	-0,442
12. Ahhoz, hogy szeressenek valakit, először tennie kell érte valamit az embernek.	1,791

A továbbiakban az NCS szeretet-faktorát vizsgáltuk meg, a HIPOTÉZISEK értelmében különösen két szempont mentén:

- 1) Mennyire a depresszióval jobban küzdő, súlyos depressziós tüneteket mutató fiatalokra jellemző inkább az ezen faktoron elért magasabb pontszám?

- 2) Mennyire integráns része a depresszió konstruktumának az 5-ös faktor – azaz mennyire illik a depresszióról alkotott képünkbe ez a tényező?

Az Életképességek Kérdőíven is végeztünk faktoranalízist (a továbbiakban SKILL-faktoroknak nevezzük el őket) – a „kooperáció” SKILL faktor és a szeretettel kapcsolatos NCS faktor között szignifikáns korrelációt találtunk, hasonló volt a helyzet a DAS összpontszámmal.

3. sz. táblázat: A szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök – DAS és SKILL kooperáció

Szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök: NCS		DAS Összpontszám	KOOPERÁCIÓ SKILL FAKTOR
	Pearson Correlation	,317	,148
	Sig. (2-tailed)	,000	,001

A BDI és az NCS szereret-faktora között azonban nem volt szignifikáns a korreláció. Ez hipotézisünket erősíti annyiban, amennyiben ez a – több vizsgálaton keresztül érvényesülő – faktor inkább kulturálisan determinált jelenséget sejtet.

A Kapcsolati Orientációkkal kapcsolatban nem egészen azt a mintázatot kaptuk, mint a hipotézisekben elvártuk.

4. sz. táblázat: A segítő kapcsolat iránti korrelációk és az NCS szeretettel kapcsolatos faktorának kapcsolata

NCS: A szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök		Az elfogadással szembeni bizonytalanság	A személyesség iránti igény	Ellenállás az önfeltárással szemben
	Pearson Correlation	,043	,160	,190
	Sig. (2-tailed)	,355	,001	,000

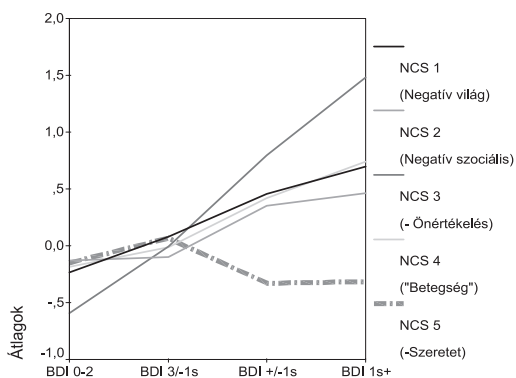
Szignifikáns korrelációt – szemben a hipotézisekben foglalttal – a „személyesség iránti igény” és az „ellenállás az önfeltárással szemben” kapcsolati orientáció faktorok esetében kaptunk. Feltételeztük ezt a kapcsolatot a „személyesség iránti igény” esetében, ugyanakkor az „elfogadással szembeni bizonytalanság” esetében vártuk el inkább az együttjárást.

5. sz. táblázat: Az NCS-faktorok varianciaanalízise a Beck Depresszió összpontszám kategorizációja mentén

	F	Sig.
NCS Faktor 1	6,216	,000
NCS Faktor 2	3,362	,019
NCS Faktor 3	30,722	,000
NCS Faktor 4	4,852	,003
NCS Faktor 5: A szeretettel összefüggő diszfunkcionális attitűdök	2,610	,050
NCS Faktor 6	,529	,662
NCS Faktor 7	,991	,397

A fenti táblázat alapján valóban szignifikáns különbségek mutatkoztak az NCS faktorok mentén – mindamellett az 5-ös faktor esetében is, ahol nem vártuk ezt az összefüggést a rendszerszemléleten alapuló hipotézisek alapján. Érdeemes megfigyelni azonban az összefüggés irányát. A 2. sz. ábra a szignifikáns különbségeket mutató 5-ös faktor átlagokat mutatja az egyes BDI kategóriákban:

2. sz. ábra: Az NCS faktorok és BDI kategorizáció I.

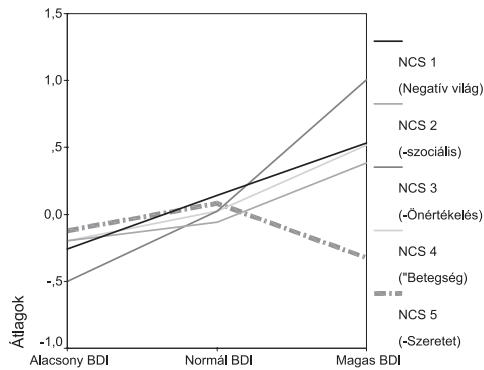


A négy másik NCS faktor esetében (itt csak az 1-nél nagyobb sajátértékű faktorokat vettük figyelembe, a 6-os és 7-es faktor sajátértéke kisebb volt), amelyek a BDI-től csak a módszertani részben említett módon, a válaszadás módjában különböztek a depresszió konstrukcióját tekintve, az összefüggés egyértelmű.

A szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök esetében azonban az összefüggés nem állt fenn sőt, $p < 0,05$ szinten szignifikáns az ellentétes irányú összefüggés: a magas BDI-pontszámú csoportokban alacsonyabb átlagértékeket adtak, mint az átlagos vagy az alatti csoportban.

Ugyanez az összefüggés, ha a BDI pontszámaiból három csoportot képzünk (átlag+/-egy szórás mentén), még látványosabb (3. sz. ábra):

3. sz. ábra: Az NCS faktorok és BDI kategorizáció II.



Értelmezés

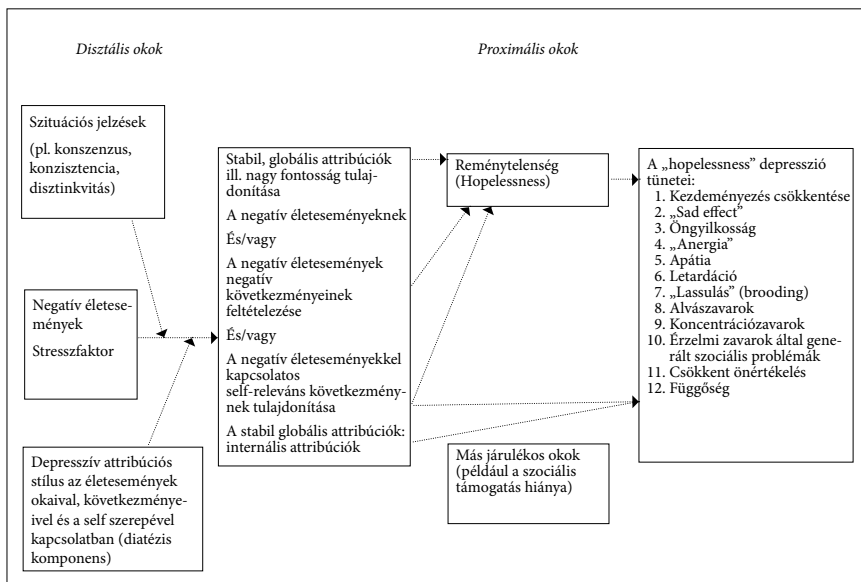
A „szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök” esetében elképzelésünk ismét működött – még az elvártnál hangsúlyosabb módon is. A magas BDI-csoporton belül még *csökkent is* az ilyen típusú diszfunkcionális attitűdök aránya – ez megerősíti azon elképzelésünket, hogy a diszfunkcionális attitűdök egy különleges kategóriájáról van szó. Az eredmények segíthetnek abban, hogy kiegészítsük a depressziós tünetfejlődésről szóló modellünket, és feloldjuk a depresszió integrált és klinikai/pszichiátriai felfogása közötti ellentétek egy részét.

Az ellentétek egyik forrása, hogy a depressziós tünetek szociális vetületére vonatkozóan nagyon eltérő a két felfogás. A tünetközpontú megközelítés ezeket a jelenségeket (a kliens kritikus hangvételét, szeretetre képtelenségét családtagjaival szemben, irreális elvárásait a segítő kapcsolatban) egyértelműen a depressziós tünetfejlődés derivátumának tekinti, és komolyan figyelmeztet annak veszélyeire, ha hitelt adunk a kliens kritikáinak és ezzel egy bűnbakképző mechanizmust indítunk el a családban (Spitzer és Spitzer, 1980). Ugyanakkor éppen a klinikai vizsgálatok mutatnak rá arra, hogy a családi és/vagy szociális háttértényezőknek lehet tényleges oki szerepük a dep-

ressziós tünetek alakulásában. Ez az oki szerep lehet direkt (traumatikus) és lehet áttételes (az eredeti traumatikus eseményre szerveződött kognitív sémákat aktiváló).

Az alábbi ábra szemlélteti ezt a kétféle elképzelést:

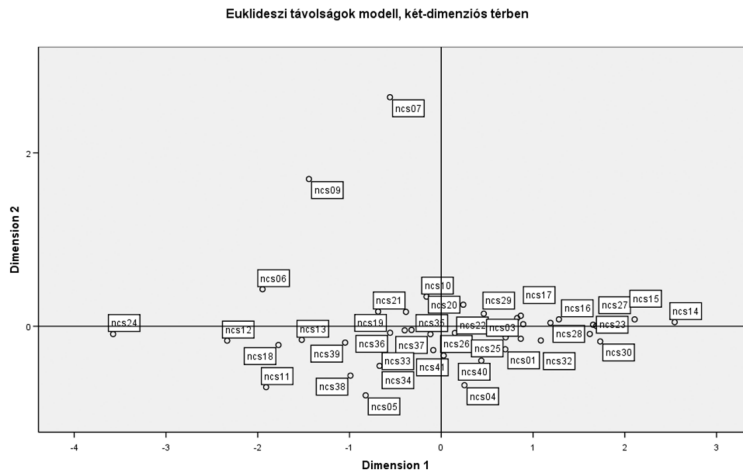
4. sz. ábra: A depresszió hopelessness kognitív elmélete. Forrás: Metalski, Abramson és Alloy, 1993, 456. old. (Magyar fordítás: Lisznyai, 2003).



Az ábrán bemutatott elméletben a depressziós tünetegyütteshez hozzájáruló proximális és disztális (azaz direkt és áttételes) okok közül a szociális természetűek – bár ezt a szerzők, Abramson és munkatársai (Metalsky, Abramson és Alloy, 1993) így nem nevezik meg – egyértelműen „traumatikus” jellegükkel járulnak hozzá a hopelessness-depresszió kialakulásához. Ugyanakkor a szociális kapcsolatokban kétségkívül megnyilvánuló *ambivalencia* nehezen értelmezhető ezen elméletek szerint. Egy lehetséges értelmezési keret a szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdök és az ehhez hasonló negatív faktorok keresése. Ebben az esetben ugyanis egyfajta „*vírushordozó-beteg*” dichotómiában gondolkodhatunk a depressziós betegről és szociális környezetéről. Azaz: mint az eredményeinkből is látszik, a szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdöket az egész minta egyenletesen hordozza; ezzel együtt ez a faktor, illetve az ezt tartalmazó itemek jól illeszkednek mint az NCS, mind a DAS konstrukciójához.

Az NCS Cronbach Alfa értéke a reliabilitás-vizsgálat után a mintában 0,8773, ami egy megbízható konstrukcióra utal. A multidimenzionális skálázás után egy ábrával szemléltethetjük az NCS itemeit és konstruktumát – a „szeretettel kapcsolatos diszfunkcionális attitűdöket” leginkább az NCS11-es, NCS19-es, NCS18-as és az NCS12-es itemek.

5. sz. ábra: Multidimenzionális skálázás - Az NCS 41 itemére



Mint látható, a 11-es, 19-es, 18-as és 12-es itemek központi helyet foglalnak el az NCS konstruktumát kétdimenziós euklideszi térben ábrázolva. Az itemek tehát az NCS integráns részét képezik, ugyanakkor – szemben az NCS többi faktorával (és az ezt reprezentáló itemekkel) ez a faktor magas értéket mutat a normál övezetben is.

Tehát ezen attitűdök valóban diszfunkcionálisak – azonban kritikus mértékű depressziós tüneteket nem generálnak bennünk, azaz a nem-depressziós többségben. Ugyanakkor amint a diszfunkcionális attitűdök egy depresszív mintázattá állnak össze, azonnal funkciót és a depressziót fenntartó szerepet kapnak.

A könnyebb érthetőség kedvéért a modell illusztrálására érdemes egy esetpéldát idéznünk egy, az ELTE Életvezetési Tanácsadójának praxisából.

„Endre 24 éves, és minden kapcsolatot megszakított családjával. A kapcsolat elmérgesedésének időszaka Endre érettségijének idejére tehető, amikor is a fiatalember nem az értelmiségi család elvárásainak megfelelően, az egyetemen folytatta tanulmányait, hanem amolyan „csavargó” életbe kezdett, stoppolva beutazta Európát, verseket írt, stb. A fiú új életmódját végül is nem tolerálták a szülők, és kitétték otthonról – a

fiú később felvételt nyert az egyetemre (éppen a szülők által azelőtt elvárt szakra), de a szülők „nem bocsájtották meg” a ballépést. A komoly anyagi gondokkal küzdő fiút még életveszélyes krízisek esetén sem segítették. Az életvezetési tanácsadóban találkozott újra a család (az apa, az anya, és a fiú – a kisebb testvéreket nem hozták el). A találkozáskor újra felmerültek a régi sérelmek (hogyan züllesztette le a fiú a szobáját, égette ki cigarettával a terítőt stb.), ugyanakkor más téren is ütköztek egymással: időközben mind a fiú, mind a szülők igyekeztek válaszokat találni a kialakult szituációra, és ezek természetesen különböző magyarázatok, értelmezések voltak. Az attitűdök, vélemények ütköztek, például az alábbi módon:

„Endre: Jó erről nem tudok vitatkozni. De én ilyen vagyok és nem én akartam a világrajönni, nektek kötelességeitek lett volna ezt tiszteletben tartani.

Apa: Hát nekünk sem volt beleszólásunk abba, hogy milyen gyerekünk született, mi sem szólhattunk bele abba, milyen gyerekünk legyen, ilyet akartunk-e vagy sem. Az elfogadásért meg kellett volna dolgoznunk de neked is, mert ki kell érdemelni egy szülő tiszteletét is.”

Függetlenül a fenti rövid részlet egyéb vonatkozásaitól, az felismerhető, hogy nem csupán itt, de sok más hasonló szituációban felmerülhetnek hasonló naiv elméletek a szeretetről, elfogadásról, a családról. Ezen elméletek egy része diszfunkcionális anynyiban, ahogyan a DAS attitűdjei diszfunkcionálisak (Weismann és Beck, 1979) azaz részei lehetnek egy kognitív rendszernek, melynek működése depressziós érzéseket, tüneteket generál.

Valószínűleg a legtöbb esetben ezek látens módon működnek, vagy jobb esetben nem is lesznek aktívak soha – nem kerülnek megfogalmazásra, hiszen nem adódik olyan szituáció, ahol ezekről számot kéne adni. Amennyiben azonban egy fiatal komoly krízist él át (Endrét rendszeresen, visszatérő módon kezelték pszichiátrián depressziós reakciókkal), ezek a válaszok kényszerű módon előkerülnek a szociális környezet tagjaiból, és mintegy önerősítő körben, beépülnek a kliens depressziós kognitív rendszerébe.

A diszfunkcionális attitűdök egy része – valószínűleg nem csupán az itt feltárt, szeretettel kapcsolatosak – jelen vannak inaktív módon szociális környezetünkben, és maga a szociális környezettel való együttműködés (vagy inkább ütközés) nyomán integrálódnak ezek a személyiség kognitív rendszerébe.

IRODALOM

- BECK, A., T. (1976) *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International University Press, New York.
- BECK, A.T., STEER, R.A., BALL, R., & RANIERI, W.F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in Psychiatric Outpatients. *Journal of Personality*, 67(3) 588–597.
- BORDÁS, S., LISZNYAI, S. (2007) *Az egészséges felsőoktatásért – határon innen és túl*. Kodolányi Főiskola, Székesfehérvár.
- EGAN, G. (1994a) *The skilled helper. A problem-management approach to helping*. Brooks-Cole, California.
- EGAN, G. (1994b) *Excercises in Helping Skills*. An Accompany to the *Skilled Helper*. Brooks-Cole, California.
- ELLIS, A. (1970): Rational Emotive Therapy. A Case Example. In Hersher, L. (ed): *Four Psychotherapies*. Butterworths, London.
- FIGGE, P., SCHWAB, R. (1997) Klientzentrierte Psychotherapie in Gruppen. Objektiver und subjektiver Therapieerfolg unter dem Einfluss der erlebten Beziehung zum Therapeuten. In *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 28/ März, 1/1997.
- GOLDSCHMIDT, D. (1989) Szkizofrenogén családok gubancairól. In Füredi, J. (szerk) *Családtérapiák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FRANKL, V. (1996) *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KISS, I. (2002) *Életvezetési stratégiák: tanulási készségek*. Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése. Szeged 2002.
- KOPP, M., SKRABKI, Á. (1992) *A magyar lelkiállapot*. Végeken Alapítvány, Budapest.
- KOZMA, N. (2004) *Kodependencia a párkapcsolatokban*. ELTE PPK, Kézirat.
- LISZNYAI, S. (2003) *A tünetintegráció és a terápiás attitűdök tervezése a pszichológiai tanácsadásban*. ELTE Tanácsadó Szakpszichológus Szakdolgozat. Budapest.
- METALSKI, ABRAMSON ÉS ALLOY (1993): Hopelessness Depression. In Costello, C., G. (ed.): *Symptoms of Depression*. Wiley, New York.
- PERCZEL, D, KISS, Zs., AJTAY, Gy. (2005) *Kérdőívek és becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Budapest: OPNI.
- SPITZER, TH., SPITZER, R. (1980) *Psychobattery. A chronicle of psychotherapeutic abuse*. Humana Press, Clifton.
- TRINGER, L. (1989) Neurotikus Depresszió. *Ideggyógyászati Szemle*, 1989/4.
- WEISMANN, A., N., BECK, A., T. (1979) *The Dysfunctional Attitudes Scale*. Thesis, University of Pennsylvania.
- ZEITLINGER, K., E. (1991) *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J. L. Moreno után*. Híd, Budapest.



Új vallási mozgalmakba belépett fiatalok életútjellemezői a megtérést megelőzően

Hazánkban a rendszerváltás óta számtalan olyan markáns társadalmi jelenséggel találkozunk, amelyek megértésére és értelmezésére több tudományterület is vállalkozott a maga kompetencia területén belül. Ezek közé sorolhatjuk az új vallási mozgalmak hangsúlyozottabb jelenlétét, hatását főként a fiatal felnőtt korosztály életvitelére. A jelenség a nyugati társadalmakban már évtizedekkel ezelőtt felismerhető volt, és erre reagálva, meg is indultak különböző szociológiai, politológiai, vallástörténeti, kulturális antropológiai, pszichopatológiai kutatások, illetve átfogóbb tanulmányok is születtek.

Az új vallási mozgalmak létrejöttének értelmezése kapcsán a szakirodalomban számos magyarázó elvvel találkozunk, közülük csak néhányat emelnénk ki. Egyes kutatók szerint az Új Vallási Mozgalmak (továbbiakban ÚVM) a modern nyugati társadalom értékeiben, normáiban való csalódás eredményei. Ezen elképzelés megfogalmazói úgy vélik, hogy a jelenség egyenes folytatása az 1960-as évek ellenkultúrájának, amely szintén elutasította az anyagi, haszonelvű, individualizmust előtérbe helyező, tudomány által túldominált világot (Bellah, 1976).

Más szerzők korunk normatív és erkölcsi elbizonytalanodására helyezik a hangsúlyt (Anthony és Robbins, 1982). Megint más kutatók a közösségek háttérbe szorulását emelik ki a nagy mobilitású modern ipari társadalmakban. A mozgalmakhoz való csatlakozás visszaadhatja a közösséghez való tartozás érzését (Gordon, 1974). Gyakran jelenik meg a magyarázatokban a mozgalom mint a családdal ekvivalens tér. Az univerzális értékek felmutatása, valamint az intenzív csoporthoz tartozás élménye, a tágabb társadalmi valóságból erősen hiányzó expresszív, emocionális, sőt spirituális élmények nyújtására, illetve legitimizációjára kínál lehetőséget (Peterson és Amuses, 1973). Az előzőekkel rokon értelmezést mutat az a gondolat, mely az identitáskeresést hangsúlyozza egy olyan társadalmi miliőben, amely személytelen, bürokratizált, szétforgácsolt társadalmi szerepekkel jellemezhető (Erikson, 1968; Anthony és Robbins, 1978). A pszichológiai magyarázatok sorában megtaláljuk azokat a gondolatokat, amelyek a jelenséget mint vallási addikciót írják le, eljutva az egyén gyermekkorában történt elsődleges kötődések sérüléséig (Barker, 1992; Süle, 1991).

A megtérést mások az egyén kognitív keresésének egyik állomásaként értelmezik. A keresés, amely megtéréshez vezet, felfogható úgy, mint egy tinédzserkori identitáskriszis-modell és annak megoldása. A 19. század óta, amikor is olyan pszichológusok, mint G. Stanley Hall, William James és Edwin D. Starbuck effelé a kérdés felé fordultak (Hall, 1904; James, 1958; Starbuck, 1899), a vallási megtérést úgy értelmezik mint tinédzserkori jelenséget, illetve a tinédzserkor lényeges, alapvető részét. A fejlődéslelektannal foglalkozó pszichológusok szerint a serdülők nemcsak hogy képesek absztrakt gondolkodásra, hanem megvan bennük a vágy is, hogy mindenre racionális, vagy éppen nem racionális magyarázatot találjanak. „A tizenéves olyan egyén, aki rendszereket vagy elméleteket kezd el felépíteni e kifejezések tágabb értelmében.” (Inhelder és Piaget, 1958). Néhány politikai ideológia, illetve vallás ilyenfajta magyarázatot kínál (Elkind, 1971). Feladni az egyén autonómiáját azért, hogy cserébe abszolút ideológiai biztonságot kapjon – erőteljes motiváció (Deconchy, 1980). Ezt nevezi Fromm (1993) a „szabadságtól való menekülésnek”. Ez egy olyan erős, védelmező és támogató személy keresését jelenti, aki abszolút bizonyosságot hirdet. „Ez a személy pontosan beleillik emberek százezreinek csodákban hívő gondolkodásába, illetve egy megváltót váró reményeibe” (Liff, 1975). A kereső egyének olyan intenzív csoporthoz csatlakoznak, amely kollektív egyéniséget, karizmatikus vezetést és mesianisztikus reményeket ígér.

A vallásos egyénben végbemenő változások az individuum szintjén úgy értelmezhetőek mint az értelem keresésének eredménye. Miközben számosan megtapasztalják az elidegenedést és az értelemnélküliséget, mégis csak néhányan választják a vallás által kínált választ e keresésre. Batson (1993) a megtérést – az érzékelésben meglevő egyén-személy visszahatás alapján – a kognitív szerkezetek újjászerveződésekként értelmezi. Az ösztönzés e változásra egy kezdeti elégedetlenségi állapot, az önmagammal való elégedetlenség, egy egzisztenciális krízis, az élet értelmének elvesztése. Ez az újjászervező folyamat egyfajta kreatív problémamegoldást jelent, a dolgok új módon való meglátását. E folyamatot, hogy ez az új világlátás valóban működik-e, tesztelni kell, és ha igen, megoldja-e a kezdeti problémát. Batson (1993) úgy véli, hogy az előkészületek és a probléma lappangása a bal agyféltekében történik, míg az újjászerveződés a jobb agyféltekében megy végbe.

Számos szakember úgy véli, hogy azok az egyének, akik átmeneti társadalmi szituációban vannak, sokkal nyitottabbak vagy sérülékenyebbek új önmeghatározásra és új csoportokra. Ezen egyének között találunk családjukkal élő tizenéveseket és családi kötöttségek nélküli embereket. A személyes sérülékenységekben a személyes magány is meghatározó tényező.

Jelen kutatásunkról

Tanulmányunkban a kérdés pszichológiai aspektusú vizsgálatára teszünk kísérletet, és ezen belül is a megtérés egyéni életútbeli vonatkozásait vizsgáljuk.

Kutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy az új vallási mozgalmakba megtért fiatalok a vallási döntés meghozatala előtt milyen életutat jártak be, és mivel magyarázható, miként értelmezhető életüknek ez a jelentős ideológiai döntése. Különösen fontos számunkra az a tény, hogy a jelenséget – nem deviáns viselkedésnek, vagy patológiás reakciónak tekintve – egészséges fiatal felnőttek körében vizsgáltuk.

Kutatásunk során 20 fiatalt (18-25 év) kérdeztünk meg egy félig strukturált mélyinterjú módszerével. A mintában 2 középiskolai, 15 felsőoktatásban tanuló, 2 adminisztratív munkakörben dolgozó és 1 egyéni vállalkozó fiatal szerepelt. A megkérdezettek a beszélgetés időpontjában elkötelezett tagjai voltak valamelyik Magyarországon megtalálható új vallási mozgalomnak [Jehova Tanúi (2 nő, 3 férfi), Krisna Hívók (3 nő, 2 férfi), Moon-Egyesítő Egyház (2 nő, 1 férfi), Hit Gyülekezet (2 nő, 1 férfi), Mormonok (2 nő, 2 férfi)]. Megtérésük már több mint két éve történt, a csoporthoz kötődés és az új identitás megfogalmazása szempontjából egyértelműen az elköteleződés fázisában vannak.

Tanulmányunkban a vallási elköteleződés előtti életút elemzésével kívánunk foglalkozni; a megtérés utáni életszakasz vizsgálata egy következő elemzés tárgya lesz.

Az interjúk részletes áttekintése alapján azokat az életeseményeket, jelentős fejlődéslélektani epizódokat mutatjuk be, amelyek visszatérő tartalomként jellemezték a megkérdezettek élettörténetét.

A következőkben felsoroljuk azokat a tartalomelemzéssel nyert területeket, amelyek aktuális vizsgálódásunk tárgyát képezik. A kiválasztásra került tartalmak a valáslélektani kutatások tanúsága alapján, s feltételezésünk szerint is kivétel nélkül jelentős mértékben szerepet játszanak majd a későbbi vallási döntésben.

A nagy gyakorisággal előforduló életesemények, illetve tipikus szocializációs sajátosságok mentén nem találtunk jellegzetes eltéréseket annak függvényében, hogy ki melyik vallási közösség tagja. Tehát a 20 életútinterjú kapcsán kapott eredményeket vallási közösségenként nem választjuk külön.

Gyakran megjelenő tartalmi blokkok az életútinterjúk során

1. Kötődés, kötődési minták, szeretet megnyilvánulása a családban
2. Félelmek, szorongás gyermekkori tapasztalatai
3. Érdeklődés, a személyiség irányultsága, értékek
4. Partnerkapcsolatok, szexualitás
5. A hit, illetve a vallás kérdése a családban
6. A megtérést megelőző pszichikus állapot

Az elemzés során rendre úgy fogunk eljárni, hogy az adott tartalomra vonatkozó, a pszichológiai szakirodalomban megtalálható összefüggéseket dióhéjban ismertetjük, majd az egyes tartalmak frekvenciáját jelezzük; végül pontosan idézünk olyan interjúkból, amelyek a kijelölt résztéma szempontjából tipikusak. A kiemelésre kerülő részletek a lehető legjobban képviselik majd az aktuális terület tartalmi vonatkozását, mondhatni *prototipikusak* lesznek.

1. Kötődés, kötődési minták, szeretet megnyilvánulása a családban

A személyiséglektan, valamint a fejlődésléktan gazdag kínálattal rendelkezik azon elméletek vonatkozásában, mely az individuum kialakulása szempontjából a csecsemőkor, illetve gyermekkor markáns szerepére helyezi a hangsúlyt. Számunkra elsőrendűen fontosak azok az iskolák, amelyek a self fejlődésének stádiumait írják le a születéstől a felnőtt korig. H. Kohut (2001) elmélete, aki a self felépülésében a korai kapcsolatokra, illetve kötődésekre hívja fel a figyelmet, különösen lényeges az adott interjúrészletek értékelése szempontjából. Elmélete szerint a szülők a gyermekkel zajló empátiás, pozitív, elfogadó kapcsolatban tükröző szerepet töltenek be, amellyel segítik a self-érzet kialakulását. Más szerzők nevéhez a tárgykapcsolat-elmélet kimunkálását köthetjük, akik ugyanennek az élményminőségnek a szerveződésével foglalkoztak (Kernberg, 1997; Grotstein, 1996). Az elméletalkotók szerint az egyes szakaszokat a kötődés és leválás, azaz a kapcsolatok kötésének és oldásának folyamatával lehet legjobban leírni. Az előbb vázolt elméletek, a használt terminusok sokféleségétől függetlenül, a self kialakulására vonatkozólag megegyeznek: a korai kötődések minősége számottevően befolyásolja a későbbi, kiemelt jelentőségű interperszonális kapcsolatokat. Hatással vannak a párválasztásra és más bizalmi kapcsolatokra, s majd fogjuk látni, hogy az istenkép formálódását is befolyásolják. Természetesen a self-érzet kialakulása szoros együttjárást mutat a szeretetfogalom fejlődésével, így a szeretet igényének kielégületlensége tartós nyomat hagyhat a felnőttkori self működésében; s tegyük hozzá: nagy mértékben befolyásolja a valláshoz, transzcendenciához való viszonyunkat.

Azok a kutatások, melyek konkrétan a megtért fiatalok családi hátterére vonatkoznak, csak ritkán számolnak be kontrollcsoport alkalmazásáról. Az a néhány tanulmány, amelyekben volt kontrollcsoport és életrajzi adatokat is használtak, közli, hogy a megtértek a megtérés előtt személyes válságot éltek át, illetve kapcsolatuk szüleikkel sokkal problémásabb volt, mint a kontrollcsoportbelieknél (Ullman, 1982; 1989).

Néhány tanulmányban, amelyek összevetették a megtéréseket a különböző vallásokban (Ullman, 1982; 1989), négy vallási csoport (zsidó, keresztény, Baha'i és Krisna) 10-10 tagját kérdezték meg, 30 vallási hovatartozásuk szerinti nem hívővel együtt. A hívők, ellentétben a nem hívőkkel, sokkal traumatikusabb eseményekről

számoltak be, és hajlamosabbak voltak úgy érezni, hogy boldogtalan gyerekkoruk volt. A megtérőknél nagyfokú gyermekkori érzelmi zavart és a szülőkkel való rossz kapcsolatot, apahiányt mutattak ki. Kirkpatrick és Shaver (1990) is azt tapasztalta, hogy azok, akiknek a gyerekkora nem kiegyensúlyozott, sokkal hajlamosabbak a felnőttkori hirtelen vallási megtérésre.

Saját kutatásunkban a legmarkánsabb egyezés az életút interjúkban a fájdalmas családi emlékek felidézése terén mutatkozott. Ezen belül is feltűnő, hogy a megkérdezettek közül 16-an hoznak negatív tartalmú élményeket gyermekkorból.

Az alábbi négy interjúrészletben annak megfogalmazása olvasható, miszerint a gyermek megítélése szerint a család képtelen gyermekére kellő figyelmet fordítani, s ennek hiányát egy életen át hordozzák majd a fiatalok.

Én akkor nem tudtam, hogy mi zajlik, úgy 8 éves lehettem, tudtam, hogy veszekednek, hogy probléma van, de igazából nem tudtam, hogy mi ennek az oka. Igen, egy dologra emlékszem, hogy fölfegyverkeztem, volt saját töröm, meg ostorom, lemegyek és rendet rakok, és hagyják abba, ilyenre emlékszem, de azt nem tudtam, hogy konkrétan miről, mi okozta ezt a problémát. (21 éves férfi)

Anyuval mindig közelebb voltunk, bizalmasabb, könnyebb. Egyrészt apuhoz ritkábban is fordultunk. Úgy különösebben nem is vették észre a változásokat. Szerintem azt hiszik, hogy ismernek, de már rég nem ismernek. Már 14 évesen eljöttem, akkor minden hétvégén hazamentem, nem is hívtak fel hétközben, hogy mi van velem, tehát ők törődtek úgymond velem, de a kommunikáció úgy elmaradt. (24 éves nő)

Érdekes volt, valahogy nagyon hamar észrevettem azt, ha egy felnőttözhöz beszéltem és nem figyelt. Aztán magamon is észrevettem, hogy egy kisgyerek mondta, hogy figyelj csak, persze, persze és közben nem figyeltem rá. Azt hamar észrevettem, hogy anyám akár játék közben nem figyel, s közben hagytam és nem mondtam meg neki, hogy rosszul esik. (23 éves nő)

Anyunak idegrendszeri problémái lettek, így szégyellte is magát, nem járt már társaságba, rokonok közt is. Ilyen arcüreggyulladásai voltak, többször műtöttek. Ebből kifolyólag kihullott a haja, és később e miatt tehát inkább otthon maradt. Ellátta a háztartást, és keveset foglalkozott velem én szerintem meg bátyámmal is, tehát ilyen játszás meg ilyesmi. Apu pedig dolgozott mindig, tehát ő sem. Így kialakult az, hogy mi játszottunk magunkban, de úgy nem volt ilyen, elmaradtak kirándulások, nyaralás. Ez úgy hiányzott. (22 éves férfi)

Számtalan interjúban találkozunk olyan emlékekkel, amely az érintés, a testi közelség hiányáról szól egyik, vagy mindkét szülő részéről. A bizalmas anya-gyermek kapcsó-

lat egyik fontos viselkedés szintű megnyilvánulása lehet az érintés, a fesztelen testi kontaktus. Amennyiben az anya ezen a területen nem rendelkezik családi mintával, illetve saját átélt élménnyel, elég nagy valószínűséggel ő sem lesz képes a szeretet kifejezésére a különféle nonverbális csatornákon, mint amilyen az érintés, az ölelés. Kutatásunk szempontjából különösen fontos az anyával kialakított kontaktus, hiszen ez később befolyásolja a kialakítandó istenképet. Az érzelmi értékek, melyek az anyaképhez tapadnak, tele vannak jelentéssel, melyek az egyén számára valaha élő valóságok voltak. Az anyai értékek az affektív alapvonalak egyikeként tehát belefonódnak a létbe. Ily módon az istenképben is újra találkozunk velük (Vergote, 2001).

Az érintés kapcsán egyszerre vágyakozás és félelem is megjelenik a következő részletekben.

Igen, zárkózott és úgy nem ért oda, nem ért hozzám. Mondjuk én mindig irigyeltem a barátnőmet, mikor úgy bement hozzá az anyukája és úgy elbeszélgettek, én hozzám így nem jött be. Én mondjuk nyitott voltam, mondtam mindent, de mondjuk úgy azért jó lett volna, ha bejön. (22 éves nő)

Igen, mondjuk apukám bepótolta, mert ő meg nagyon mindig puszilgatott. Az anyukám nehezen mutatta ki az érzéseit, de lehet, hogy az apukám is, mert ő meg nagyon goromba, ilyen nyers modora van, így a főség miatt is, mert úgy elnyomta anyukámat (főség, férfi, a feje a családnak). Szóval nekem olyan idegen, olyan furcsa, ha valaki megérint. (23 éves nő)

Hát én szerintem fizikai dolgok, úgy értem, hogy ölelés vagy ilyesmi az nem volt jellemző. Visszagondolvam nem is nagyon emlékszem rá. Szerintem ez abból adódik, hogy nem alakult ki olyan mély kapcsolat, olyan személyes problémákat nem szívesen beszéltem meg szüleimmel. (21 éves nő)

Az interjúkban – jelentős számban – fájdalmas emlékek kerülnek elő a nyílt agresszióval kapcsolatban. A gyermekkorban, illetve a serdülőkorban átélt verbális, vagy fizikai agresszió felnőttkori következményei szerteágazó mintázatot mutatnak. Gyakran tapasztaljuk, hogy az elszenvedők később maguk is agresszív viselkedéssel reagálnak konfliktushelyzetekre, más csoportjuk egy hatalommal szembeni állandó dependens viselkedést tanul meg és rögzít.

Néhány pszichológiai kutatás felveti annak a lehetőségét, hogy azok, akik nehézségekkel küzdöttek gyermekkorukban, úgymint stressz vagy bántalmazás, sokkal hajlamosabbak a hirtelen megtérésre, mert személyes és viselkedésszerű szükségleteik nem férnek meg egymással (Ullman, 1989; Kirkpatrick, 1997). Természetesen egy agresszív apa- vagy anyamoddell a későbbi istenkép formálódásában is számtalan módon szerepet játszhat, amelyet kutatások is alátámasztanak, kiemelve, hogy a valódi, „földi

szülők emlékanyagai” döntően a későbbi istenhit emocionális oldalát befolyásolják majd (Winkström, 2000).

Saját kutatásunkban a negatív apakép gyakran eredményez dependens kötődést a későbbi választott vallási mozgalom vezetőjéhez, ahol újra átélésre kerül a kiszolgáltatottság. Egy másik megjelenési mód a leválasztott negatív tartalom, mely kivetül a környezetre, valamilyen közösen kikiáltott ellenségre.

Ez utóbbira majd csak a megtérést követően találunk példát.

Apám egy negatív példa volt, mert elnyomta anyukámat, megalázta mások előtt is, mindig elhallgattatta, hogy te ehhez nem értesz úgy, legyintett is. Hú, énrám mikor rám szólnak mások előtt, annyira megalázó, meg szerintem mindenkinek. (22 éves nő)

Apámék szétverték rajtam egy fakanalat. Így nagyon erősen megverték, meg így a testvéremet is. Volt otthon ilyen vessző, és akkor, ha csináltunk valamit, akkor..., ... sírnom sem volt szabad, tehát volt, hogy mi vittük a fakanalat, odafeküdtünk az ölükbé és kaptunk 5-öt a fenekünkre. (24 éves nő)

Anyukám? Őtöle nem, de mégis, egyszer kaptam ki anyukámtól, de meg is érdemeltem, meg nem is sírtam, mert abszolút jogosnak láttam, de ő tényleg nem bántott. Anyukámat is bántotta, inkább ez viselt engem meg, amikor láttam kisebb koromban, hogy apukám bántotta. (21 éves nő)

Annyit tudtam, hogy volt egy időszak apunak, hogy ivott, na most ő szegény abszolút nem bírja. Ivott egy kicsit és már is höbörgött, komolyan 2 sör elég volt neki, hogy ő elkezdjen höbörögni. A munkahelyén olyan kollegái voltak, akik szerintem eléggé ilyen irányba vitték őt el. ... Ebben az időszakban komolyan volt, hogy azt sem tudta apu, hogy én hányadikos vagyok. (22 éves férfi)

A személyiségpszichológián belül az úgynevezett kötődésméletek azok, amelyek leírják, hogy mit jelent kapcsolódni a számunkra fontos másikhoz, gyermekkorunkban elsősorban az anyához, majd az apához (Ainsworth és mtsai, 1978; Bowlby, 1969).

Az ide vonatkozó kutatások megkülönböztetnek először három, majd négy kötődés típust: a biztos kötődést, az ambivalenst, az elkerülőt, illetve a megzavart típust. Longitudinális vizsgálatok egyértelműen bebizonyították, hogy a kezdeti kötődési jellegzetességek fiatal felnőtt korban is megmaradnak, illetve jelentősen befolyásolják társas kapcsolataink alakulását (Main és Casidy, 1988).

A pszichológusok vizsgálódásai természetesen arra is kiterjedtek, hogy a különféle kötődésmintázatok miként befolyásolják a megtérést, illetve az Istennel való kapcsolatot.

Kirkpatrick 1997-es tanulmányában a Denver Post-t olvasó nőket vizsgálta kb. 4 éven keresztül (Time1, Time2), azok vallási hovatartozása tekintetében. Kérdés az

volt, hogy az eltérő felnőtt kötődések más vallási nézeteket szülnek-e? Azt találta, hogy amikor a T1 időintervallumban a vallás statisztikailag ellenőrzött volt, azoknál, akik bizonytalanok voltak, sokkal nagyobb számban számoltak be egy „új kapcsolatról Istennel” a T2 időre, mint azoknál, akik sokkal biztosabb kötődéssel rendelkeztek.

Saját kutatásunkból az alábbi interjúrészlet egy jellemző kötődési mintázatra példa. Annak ellenére, hogy az emlékek durva agresszióról szólnak, az apa egyértelműen a kötődés szempontjából a legfontosabb személy, a self-tárgy. Az egyén széthasítva őrzi az apáról szóló ideális és taszító epizódokat. A későbbiekben a hasítás kiterjedt énvédő mechanizmussá válhat, s személyiségzavar részét képezheti. Amiként az anyáról őrzött kép kapcsán leírtuk, úgy most is fontos megfogalmaznunk, hogy az apáról kialakított, illetve az idealizált (vágyott, másutt látott stb.) kép beépül a későbbi istenképbe (Vergote, 2001).

Hát gyerekkoromban apukám nagyon agresszív volt arra emlékszem, rengeteget kikapunk. Arra emlékszem, hogy hát szeretett minket, meg rengeteget játszott velünk a nagy ágyon. Arra is emlékszem, hogy sokszor jött haza ittasan és agresszív volt anyával is, s minket mindig nadrágszíjjal megvert. Mindig választhattunk, hogy a csatos felét vagy a másik felét kérjük a nadrágszíjnak, és mindig nagy hurkák voltak a lábunkon, ilyen piros. Viszont a másik fele, amikor nem ivott, kenyérre lehetett kenni, imádott minket, szeretett minket nagyon is, és mindig játszott velünk. Én is nagyon szerettem őt. (22 éves nő)

Igen, én őszintén szólva, mindig apukámhoz jobban vonzódtam. Én lelki beteg voltam, mikor elvitték őt katonának. Miközben olyan dolgok történtek, hogy agresszív volt, ennek ellenére. Valahogy én nekem, tehát én nagyon tisztелеm apukámat, én nekem egy ideál volt egy erős apa. Egy fantasztikus ember volt, mindent tudott, mindenhez értett. Amit ő kitervelt ő azt megcsinálta, egy fantasztikus tehetséges ember, most már nincs ideje, fölalt bármit, az édesapjától örökölte, ilyen elektromos hegesztőgépet talált fel, siléct csinált magának, görkorcolyát. (23 éves nő)

Őszintén szólva, a legönzetlenebb ember, akit valaha is ismertem az édesapám, még ma is így gondolok rá. Nagyon-nagyon szerettem, azért mondom, hogy szerettem, mert most már nem igazán érzek iránta semmit. Ő egy nagyon jó ember volt, segítőkész, szeretni való és tiszteletteljes és mondhatnám, hogy dinamikus ember, nem az a lassúfajta. Amikor utoljára beszélgettem vele, akkor ilyen 14 éves voltam, és akkor még engem nem igazán érdekelt ez a dolog. Anyura sem mondanám azt, hogy nem dinamikus, benne van az a pesti dinamikus erőteljes lény, nem az, ahogy ő mondaná a szegedi lassú emberek, kicsit úgy általánosítva, de nem igazán az a határozott egyéniség, sőt legpesszimistább ember, akit valaha ismertem. (18 éves nő)

Válás a családban

Interjúalanyaink közül tizenkettő *elvált* szülők gyermeke, így életútjuk egyik negatív epizódja valamelyik szülő bizonyos értelmű elvesztése, a korábbi egyensúly élményének megbomlása. Gyakran jelenti ez a világba vetett bizalom összeomlásának kezdetét, a gyermekkori paradicsomi állapot összetörését. Majd láthatjuk később, hogy ennek a képnek a visszaállítási kísérlete jelen van a megtérés mozzanatában.

A következő emlékek idéződtek:

Igen, hát mondjuk akkor az elég nagy törés volt, apukám elment tőlünk. Semmi képem nem volt erről előtte... Hát igen anyukám ezt tudta, de mi semmiről nem tudtunk. Számomra ez elképzelhetetlen volt, s amikor én hallottam olyat, hogy válás, és elképzelni sem tudtam, hogy mit jelent. Anyukámmal maradtunk, mert apukám elment, s úgy maradtunk itt hárman. (18 éves nő)

Már ahhoz képest hamar váltak el, hogy elég fiatal voltam, én három éves voltam akkor. Mondjuk ez így talán szerencsésebb is, ha így ezt talán lehet mondani, mert lehet, hogy megterhelőbb lett volna egy gyereknek, ha mondjuk serdülőkorban válnak el a szülei, amúgy is érzelmi káosz meg mindenféle identitási problémák is akadnak. (23 éves nő)

Jó a kapcsolatom az új apámmal, de azért furcsa is egyben. Hát apai, azért mondom, hogy ez olyan furcsa, ha én is így belegondolok ilyen kettős apa, de mondjuk ezt hozzá kell tenni, hogy nekünk nem az a klasszikus családmodell, az ideálisnak tartott nekem azért nem volt. Mert tudtam azért, hogy apukám van, de nem élek vele együtt, meg van itt egy pótapukám, de tudtam, hogy azért az nem a saját apukám. (22 éves férfi)

A válásról csak annyit tudok visszamenőleg, hogy úgy volt, hogy apukák perelni fognak, hogy én hozzájuk kerüljek, szóval akkor úgy lettünk volna, hogy a nővérem anyunál, én meg apunál. Igen, csak anyu nem engedte. Ez jó, mert elég rossz lett volna felnőni, hogy a testvérem nélkül. (18 éves nő)

2. Félelmek, szorongás gyermekkori tapasztalatai

Az ember alapvető nyomorúsága a szorongás. Sötétén kíséri minden nehéz problémáját: az anyagi ínséget, a betegségeket, a halálfélelmet. Mindenekelőtt azzal zavarja össze, hogy a szorongás – a félelemmel ellentétben – névtelenségbe burkolódzó és néma marad, mintha semmilyen ésszerű oka nem volna. Konkrét bajaival csak-csak képes megküzdeni az ember, hiszen ezeket az ellenségeket ismeri. A szorongással szemben,

amelyet nem igazol még a legcsekélyebb megfogható körülmény sem, légüres térben hadakozik. Ez teszi a szorongást alattomosá és megfoghatatlanná. Kierkegard szerint az embert éppen a szorongás különbözteti meg az állattól. Heidegger a semmi tapasztalatának tartja, amelyből a létezők léte felől tudakozódó ontológiai kérdés származik. Ez tehát azt jelenti, hogy nincs feltétlenül patológiás jellege (Vergote, 2001).

A személyiség fejlődése folyamán, valamint a felnőtt személyiség világban történő sikeres alkalmazkodása során igen fontos szerepet kapnak félelmeink. Képesek előre jelezni az egyénre leselkedő veszélyeket, esetleges kudarcokat, illetve olyan helyzetek közeledtét, amelyeknek a fogadására az egyén nem megfelelően felkészült. Bizonyos értelemben tehát saját énünk védelmét szolgálják. Ugyanakkor a félelem tartós jelenléte bénító lehet, meggátolhatja az aktivitást, és szorongássá alakulva az élet olyan területeire is szétterjedhet, amelyhez eredetileg nem kapcsolódott. Számtalanszor lesz okozója kapcsolatteremtési kudarcoknak, depresszió kialakulásának.

Karen Horney (1945), egyike a szorongást kutató pszichológusoknak, azt mondja, hogy az emberek már kora gyermekkoruktól érzik azt a bizonytalanságot, amit ő alapszorongásnak nevezett el. Ez abból az érzésből fakad, hogy a szülei elhagyhatják őket, és elszigetelődnek egy ijesztő és ellenséges világban. Ez a szorongás nem mindenkinél egyformán intenzív. Az alapszorongást csökkentheti, ha otthonunk biztonságos, bizalmat és szeretetet nyújtott számunkra.

Különösen fontosak nekünk azok a kutatások, amelyek a vallás és a szorongás összefüggését vizsgálták. Tekintsük át elsőként azokat az eredményeket, amelyeket R. A. Funk összegez az „A vallásos beállítottság és a manifeszt szorongás egy amerikai egyetem diákjai körében” című tanulmányában. A megkérdezetteknek több mint 50%-a mesélte, hogy a vallás a megnyugvás és a biztonság érzését közvetíti számukra. Ugyancsak több mint 50% tekinti a vallást az egyetlen olyan valóságnak, amelyre építhet. A megkérdezettek 4%-a mondta, hogy nem tudná magát „otthon” érezni a világban, ha istenhitét elveszítené (Vergote, 2001). A legnagyobb szorongáshányadot elérték csoportja adta a legegységértelműbben igenlő választ azokra az állításokra, melyek a vallás és a biztonság kapcsolatát fogalmazták meg, míg a legkevésbé szorongók csoportja alig mutatott vallásos aktivitást. Másrésről a „vallásos konfliktusok” tekintetében első helyen lévők csoportja a szorongással kapcsolatban 22,2%-os átlagot ért el, míg a másik csoport átlaga 12,9%. Más pszichológusok eredményeivel ellentétben Funk nem állapít meg egyértelmű korrelációt a szorongás és a hagyományos vallásosság között.

Úgy tűnik viszont, hogy az intelligencia és a nemi hovatartozás alig van kapcsolatban a szorongással. A leginkább szorongók keresnek oltalmat a vallásban. Meg kell azonban jegyezni, hogy a félelem és a vallásos konfliktusok pozitív korrelációja semmiképpen sem egyértelmű.

Saját kutatásunkban – interjúk elemzése során – a megkérdezettek közül 16-an számoltak be az életük során hosszasan jelenlevő félelmekről, illetve állandósuló szorongásról.

Nagyon féltem. Az az igazság, hogy a legkorábbi élményem, ami igazából élmény, az a félelem. Az, hogy mennyire féltem akkor attól, hogy mi lesz, ha konkrétan erre a szavakra emlékszem, hogy mi lesz velem, mert éreztem, hogy megy a világ, megy a világ, a dolgok, tárgyak azok összetörnek, hát elromlanak, megsemmisülnek, meg minden, és én is kicsit úgy éreztem magam, mint egy avarlevél, az így sodródik a szélben. Igen, és emlékszem, hogy rendkívül rettegek, rettegek. Olyan 10 éves lehettem. Azután ez még sokszor előjött. (22 éves férfi)

Igen, abszolút szófogadó voltam, és mindent megcsináltam, amit kértek, hogy elkerüljem a konfliktust. Nem jó a mostohaanyámmal veszekedésbe keveredni, nagyon féltem és úgy mondanám azt a másfél évet, hogy az csak a félelem időszaka volt, mert kiderült, hogy a veszekedések nem olyan átlagosak, mint máshol, inkább verekedéssé fajulnak és hát ezt nem igazán jó átélni 12 évesen és én minden egyes veszekedésnél ott voltam, mikor a mostohaanyám egy 5 literes Zepteres fazekat, jó nehéz Zepteres fazekat hozzávágott az apám fejéhez, meg nyitott ollóval rohángált, hogy megöli magát, nem volt teljesen normális. (18 éves nő)

Félelmeink, még inkább szorongásaink igen gyakran kötődnek az életünk nagy alapkérdéseihöz, mint létezés, bűn, halál, amelyeket másként határhelyzeteknek is nevezhetünk. A személyiségfejlődés egy bizonyos pontján mindannyian birtokában leszünk annak a képességnek, amely lehetővé teszi számunkra a múlt–jelen–jövő egységben szemlélését, az idődimenzió komplex átélését. Ugyanez a képesség döb-benthet rá létezésünk korlátaira, illetve végességére. Azt is mondhatjuk, hogy az élet tragikuma saját halálunk tudata.

Ez a rádöbbenés olykor fájdalmas lehet, ugyanakkor nagy kihívás, a felnőtté érés elengedhetetlen láncszeme.

Saját kutatásunkban szereplő alanyainkban komoly szorongást indukál a halál gondolatával való találkozás.

Ezt nem mondtam el, pedig ez is nagyon fontos volt, még tinédzserkoromból nagyon sokszor volt olyan, 12-13 évesen gondolkoztam a világ nagy dolgairól, és általában este volt amikor lefeküdtem, lekapcsoltam a villanyt, és sokszor gondolkoztam azon, hogy mi lesz, hogyha meghalok, végigélek 70-80 évet és egyszer meghalok, nem fogok látni, hallani, szóval én nem leszek, és ez borzasztó volt, nagyon sokszor ettől sírógörcsöt kaptam, szóval olyan, nem tudom így elmondani, de szó szerint félelmetes volt. Nem tudom milyen állapot volt, de nagyon rossz volt, és nagyon sokáig tartott. Ráadásul nem kaptam segítséget senkitől a környezetemben. (23 éves nő)

Így a halállal kapcsolatban is ez előtt mindig féltem, hogy elveszítem azt, akit, így anyukámat vagy apukámat, gyerekkoromtól. Nem tudom, pár éve meséltem anyu-

kámnak, és mondta, hogy nem tudja, hogy mitől alakult ez ki nekem, mert sose nem volt ilyen. Csak annyira tudok ragaszkodni valakihez, hogy mindig féltem, hogy elveszítem, sírtam, hogyha egy kicsit késtek és hogy ők meghaltak. És ez nekem, mikor tanulmányoztam és megtudtam, hogy mi történik úgymond a halottakkal, vagy mondjuk, ha én attól is féltem, hogy meghalok és akkor én látni fogom a szüleimet, és ők milyen vígan élnek én meg már nem. (22 éves nő)

Szorongó érzés volt nekem a halál, de úgy éreztem, hogy ez nagyon reális dolog. Miért ne lenne reális, itt vagyunk meg minden, tény, hogy meghalnak emberek. Amikor nagyapám meghalt, egyetlen nagyszülőm halt meg még, akkor is az volt, még kicsi voltam, 6-7 éves, akkor azt gondoltam, mi az, hogy meghalt, hogy akkor hogy van ez, hogy nem is gondolunk rá, de egyszer majd elér minket a halál, félelmetes érzés volt és nagyon sokáig kísért. Folyamatosan szorongással töltött el még serdülőkoromban is, meg hát tulajdonképpen most is az, és éppen ezért próbáltam valami kiutat találni. (24 éves férfi)

3. Érdeklődés, a személyiség irányultsága, értékek

A hívővé vált emberek számtalan kutatás tanúsága szerint a megtérést megelőzően igen nagy erőfeszítést tesznek annak vonatkozásában, hogy az élet értelmét megtalálják, illetve, hogy találjanak bizonyos koherens rendszert, amely segítségével választ kaphatnak az élet alapkérdéseire.

Saját kutatásunkban az életutat áttekintve fontosnak tartottuk megkérdezni alanyainkat serdülőkori érdeklődésükről, személyiségük irányultságáról. Gyakran tapasztalhattuk, hogy az említett életszakaszban szinte kivétel nélkül mindenki igen nyitott és kereső volt. Megállapítható, hogy a saját korosztályhoz viszonyítva fokozottabb a törekvés az igazság keresésére, az élet alapvető kérdéseire válaszoló átfogó elméletek megismerésére. A jelenség természetesen összefüggésbe hozható nagyobb fokú szorongás oldásának igényével, amely ezt a mintát jellemzi.

...egy gimnáziumi osztálytársam, és csak azt akarom mondani, hogy nekem ez akkor lett egészen nyilvánvaló, amikor elmondta, hogy van egy olyan dolog, hogy igazság, és lehet másképp élni, én azt hittem, hogy pl. amikor elkezdtem gondolkodni, amikor még kisebb voltam, 12-13 éves, hogy miért van az, hogy mindenki egy irányba megy, ha valaki csinál valamit, felnőttek, lehet, hogy neki ez nem jó, de hát úgy szokták, ez így megy amióta a világ, világ, akkor azt úgy csináljuk. Kicsit volt bennem ilyen lázadás, inkább az árral szemben. Én nagyon tiszteltem már akkor is és utána is azokat az embereket, akik meg tudnak állni, nagyon-nagyon szimpatikus, aki őszinte volt, igazságszerető, tiszta, nagyon-nagyon vonzott... (24 éves nő)

Én mondjuk ilyen ambiciózus egyén voltam, szerettem a határozott célokat esetleg ... most is vagyok ... mondjuk az iskola nekem sosem volt egy nagyon mellékes dolog, ez a vallási irányzat nem ennek a pótszere volt, nem az volt, hogy esetleg nem voltak nagyon barátaim, vagy iskolában nem értem el sikereket és akkor e helyett volt, hanem fontosnak tartottam az iskolát is és igyekeztem elég korán valahogy úgy elkötelezni magamat. Szerettem volna határozott életutat, ami egy biztos mederben zajlik.... (22 éves férfi)

A nyitott, kereső attitűd mellett, amely gyakran egy-egy tudomány behatóbb tanulmányozásában jelenik meg, ebben az életszakaszban találkozunk először kimondottan is olyan szükséglettel, amely a transzcendens szükségletek kielégítésére irányul. Úgyszintén elementáris vonzódás fogalmazódik meg ebben az életkorban olyan referenciacsoportok iránt, amelyek személyes biztonságot képesek nyújtani, s ahol a csoport tagjai felé egyéni odafordulás tapasztalható. Amennyiben az aktuális barátokkal való együttlét nem hoz kellő személyes bevonódást, mint például egy szerelmi kapcsolat, vagy elköteleződés valamilyen sport, művészetek, zene iránt, ez esetben az úr betöltetlen marad. Az új vallási közösségekben majd egyszerre nyerhet kielégülést a személyes odafigyelés és a transzcendencia iránti igény.

Azt tudom, hogy leginkább ami jellemzett, hogy miért van az embernek ha transzcendens világban keresi, akkor nyilván valami tehát úgymond az evilági meg az ilyen földi értékrenden túli tehát attól egy teljesebb értékrendet keresi, egy boldogságot, szerintem nyilván boldogságra törekszik, ez ösztönös dolog. Nekem tényleg átlagos volt, hogy elmentem ilyen helyekre és ott jól éreztem magam, tényleg úgy láttam, hogy mindenki színes meg szép, de én azt tudom, hogy nem, én akkor egy kicsit ilyen serdülőkori dolog is, az ember nyilván érzelmi zűrzavar állapotában van néha. Tudom, hogy elég ilyen, tehát nem találtam azt, hogy most nekem ettől teljesebb lenne az életem, tehát nem találtam ezeken a helyeken olyat, amire azt mondtam volna, hogy ez lehetne az életem értelme. Szerintem tényleg öröm- meg boldogságkeresés volt, ami leginkább engem megmozgatott. (24 éves férfi)

A vizsgálatunkba bevont korosztály Erikson elmélete szerint optimális személyiségszerveződését tekintve a moratórium állapotában van, ahol az egyénnek módja van kipróbálni szerepeket az élet legkülönbözőbb területén annak érdekében, hogy önmagáról a lehető legtöbbet tapasztalja. Ebben a keresési fázisban akkor jár legjobban, ha nem kell túl korán elköteleződnie valamilyen külső vagy belső ok miatt. Az alábbi interjúrészletben egyaránt tetten érhető a keresési vágy és az elköteleződés iránti szükséglet. A kétféle motiváció egyidejű fenntartása igen nagy feszültséget jelent a személyiségnek.

Egy kicsit vártam is, kicsit bosszús voltam, mindig úgy voltam vele, hogy én nem fogom sehol elkötelezni magam, az embernek általában van egy ilyen. Megnézek mindent, ami jó azt elfogadom, de elkötelezni nem fogom magam, egy kicsit így is mentem oda, hogy ha valahol ott vagyok, tényleg akkor már volt bennem egy ilyen törekvés, szeretnék olyan igazi dologgal találkozni, ami megragad. Ez az első élmény ez tényleg olyan volt. Eleve új jelenség volt a gyülekezet. (21 éves nő)

A természettudományok iránti felfokozott érdeklődés társul a világ működésének, az élet keletkezésének egészére vonatkozó megértési igénnyel.

Jó. Azt hiszem, hogy két év kivételével kitűnő is voltam, ha meg nem, akkor meg egy-két négyesem volt. Ahogy nézegettem igazából olyan sokat még nem értettem belőle a fizikából, és akkor láttam, hogy bonyolult egyenletek, láttam azt, hogy a világ leírása ... hogy atomokkal foglalkoznak, én ezt már hallottam otthon, meg hogy ilyen törvényeket, amik mozognak a testben, és ez nagyon megfogott akkor, azért mert úgy éreztem, hogy itt van valami, ami választ ad a kérdéseimre, hogy miért vagyok itt, miért léteznek a dolgok, miért úgy léteznek ahogy és mi ez ezeknek a menete, a törvényszerűsége. És akkor ezért elkezdtem fizikát tanulni. Csak úgy önszorgalomból. Úgy hogy elmentem a könyvtárba és kivettem, még fizika óránk sem volt. Elkezdtem olvasni az ilyen ismeretterjesztő könyveket. Aztán nyilván persze elkezdődött a fizika azt hiszem ötödikben vagy hatodikban.

... Végül is jó voltam, elég jó voltam, nagyon tetszett a dolog és hát akkor elhatároztam, hogy én fizikus leszek, mégpedig elméleti fizikus, aki a világ univerzális törvényeit fogja kutatni. Ez a döntés nagyon megnyugtató... (22 éves férfi)

Egy másik interjúban az elmélet alkotója is példakép-, illetve modellszerepet tölt be, nem csupán az eszme fontos. Tudjuk, hogy a vizsgált korosztálynak milyen nagy igénye van valós mintákra, ideálokra, akikkel azonosulni tud.

Igen, igen, szóval egyfajta reményt adott a megoldásra, az hogy nagyon tetszett Einsteinnek ... az atomfizikusoknak az élete, ezekről sokat olvastam hát minden könyvet, amit föl lehetett kutatni, és az, ahogy ők beszéltek, ahogy Einstein beszélt, hogy ahogy a mai matematikusok, fizikusok ..., ők ... őknek is írtak egy pár dolgot, ami ... kilátszik és tényleg éreztem azt, hogy valamennyire társakra leltem a kérdésekre. Olyan emberekkel találkoztam vagy hát a könyveiken keresztül, akik valóban azt kutatják, hogy mi az értelme az életnek, hogyan működik a világ, miért létezőnk, és ez nagyon kedvelt dolog volt számomra. (24 éves férfi)

Számtalan interjúban olvashatunk felfokozott intellektuális érdeklődésről, ugyanakkor egyfajta spirituális keresésről. A tudományos tények és a spirituális élmények eklektikusan keverednek, mintegy versengenek egymással.

Kétszer voltam a gyülekezet evangelizációján, Angliába utána mentem ki. Bocsánat, még ezt megelőzte, a meditációs programot tanultam és sokat olvastam, szeretek sokáig fönt lenni, mindig hajnal kettőig olvastam, az volt a szokásom, hogy fölösleges az alvás, minimális alvás kell, mert ugye az intelligencia kvócienszt növelni kell és olvasni, olvasni, akkoriban ez volt a fölfogásom, nagyon széles körű érdeklődési köröm volt. Többféle tudomány is érdekelt. (22 éves nő)

Az interjúalanyok közül 5-en mély érdeklődést tápláltak az ezoterika irányában a megterést megelőzően.

Voltak ismerőseim, aztán csináltunk egy klubot, volt egy lány, aki ... úgynevezett tisztán látó, ami azt jelenti, hogy ezeket a szellemi, finom energiákat meg is látja tehát akár az ... is energiát, ami körülveszi ezt látja, esetleg mondjuk ilyen szellemi lényeket is. Kicsit furcsa erről így beszélni mondjuk énnekem nem furcsa, szóval ezekkel úgy foglalkoztunk egy kicsit, meg volt baráti kör, aztán ismerősök ... természetgyógyász ... középkorú hölgy, nagyon szeretem, értékeltem a tapasztalatait. (21 éves nő)

4. Partnerkapcsolatok, szexualitás

A terület tárgyalása kapcsán igen komplex problémához érkeztünk, hiszen a szexualitás megítélésében jól ismert a pszichológia, pszichoterápia, illetve a vallás különböző attitűdje. Míg a történelmi vallásokban kiemelt szerepe van a morálnak, a pszichoterápia, illetve a pszichológia viszonya a morálhoz meglehetősen tisztázatlan, eklektikus. A pszichológiai és pszichoterápiás elmélet és gyakorlat olykor teljesen kiiktatja a morál kérdését, máskor pedig hangsúlyozottan kritikusan értékeli. Pressing Lajos egy nemrégiben elhangzott előadásában felveti a morális dimenziók mellőzésének, illetve kritikájának hatását az egészséges énefejlődésre, vagyis a kérdés szerinte az, maradhat-e a pszichológia „értékmentes”, miközben a vallás egyértelmű értékeket közvetít többek között a szexuális morállal kapcsolatban (Pressing, 2005).

Az ÚVM kapcsán összességében megállapítható, hogy az egyes közösségek igen szigorú szabályokat fogalmaznak meg a szexuális élet és viselkedés vonatkozásában, beleértve a párválasztást, illetve a házasság előtti nemi élet kérdését is. A szabályok olykor a tiltás irányába mutatnak, más esetekben épp bonyolult rituális szexuális együttléteket foglalnak keretbe.

Saját kutatásunk interjúalanyai a pszichoszexuális fejlődés vonatkozásában, a freudi kategóriával élve, a genitális, vagyis a kiteljesedett szakaszban vannak életkorukat tekintve; ugyanakkor – amiként azt látni fogjuk – többen választják az elfojtást, más szavakkal az absztinencia útját már a megtérést megelőzően is, avagy mások éppen parttalan, kontroll nélküli szexuális életet élnek.

A szexuális fejlődésre vonatkozó interjúrészletek mutatnak egymásra rímelő mintázatokat, rokon vonásokat. Az életút felidézése kapcsán igen gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy az illető valójában a serdülőkor megfelelő szakaszában valamilyen korai kudarcélmény, gátlás, vagy otthonról hozott tilalom miatt el sem indul a szexuális tapasztalatszerzés útján. Személyiségüknek ezen szegmense megreked a fejlődésben, majd a megtérést követően a vallási közösség erkölcsi elvárásai mintegy visszamenőleg is felmentést adnak, sőt értékként minősítik a partnerkapcsolatoktól való teljes elzárkózást.

... kapcsolatok ... szexuálisan is értek volna engem, inkább az volt, hogy volt a baráti kör és ... akkor jó ... a másik nemmel kapcsolat ... Mondjuk az volt a másik kérdés, hogy ... gimnazista koromban, hogy elkezdték ezt a nemi életet és nekem nem, nem tudom, hogy honnan eredhet, lehet ez is otthonról ez is egyfajta ... nekem volt egy ilyen érzésem, hogy még nem, hogy nem vagyok rá még elég érett. (24 éves nő)

Igen, szóval nem mondta senki, hogy nem szabad, sőt inkább az volt, hogy édesapám mondta, hogy nincsen barátnőd, és akkor mondom, hogy jól van jól van apu, majd most még nem akarok. Mert úgy éreztem, hogy először önmagamát szeretném letisztázni, akkor mit csinálók én, hogy csináljam jobban ... meg ki vagyok én, meg mi a helyzet velem és akkor ... úgyis alakul a hogy is mondjam a sorsom valahogy. (22 éves férfi)

Az előzőekben idézett interjúalany az alábbiakban kifejti, hogy mennyire örül annak a ténynek, hogy nem kezdett partnerkapcsolatba. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy Erikson pszichoszociális elmélete szerint a fókuszban levő életszakasz egyik legmarkánsabb szükséglete és küszöbön álló feladata az intimitási igény megoldása. Ellenkező esetben az egyén izolálódik, vagy haladéktalanul más módot kell találjon az említett szükséglet kielégítésére. Joggal feltételezhetjük: a partnerkapcsolatok kezdeményezésétől való félelem hátterében a családban át nem élt szeretet, intimitás, biztonság áll.

Úgy érzem, hogy szerencsés vagyok, hogy ezeket a nagy csalódásokat nem éltem át, így ezzel a felállással azért mert ... ez nagyon rossz lett volna, meg borzasztó, meg nem jó, ha ... az ember, akit nagyon szeret, akkor ő úgymond átveri, csalódáson megy keresztül. Sokan mondják azt, hogy kellenek a csalódások, mert ez edzi meg az embert. Nem szükséges ahhoz, hogy az ember tapasztaljon. (23 éves férfi)

Az ember egy ideig úgy van vele, hogy megtetszik neki a másik nem, és ez fogja neki a boldogságot nyújtani és aztán nyilván mindenki ismeri a csalódottságot ... és ezzel az, hogy miért voltam ilyen ostoba, miért ... pont evvel és kiderült, hogy mégsem illünk össze. (24 éves férfi)

A következőkben idézett interjúból egyértelműen kitűnik, hogy pusztán a mentális fegyelem vagy stabil értékrend nem elegendő az önmegtartóztatáshoz, más beavatkozásra is szükség van. Interjúalanyunk nem indult el a partnerkapcsolatok keresése útján, helyette egy technikát tanul meg szexuális vágyainak kontrollálására.

... A könyvben le volt írva,, hogy kell koncentrálni, hogy kell lélegezni, egy drasztikus légzés, nagyon gyorsan lélegezni és után nagyon hosszú ideig, addig, amíg csak bírja az ember nem lélegezni, utána egy levegőt vehet, utána megint nem. Biztos van ennek az idegrendszerre valami befolyása, de az tény, hogy a nemi vágyat abszolút képes elnyomni. Igen, ha az ember ezt minden reggel, délben, este megcsinálja, akkor gyakorlatilag azt merem mondani, hogy a nemi vágyat gyakorlatilag nem szembesül vele, és ez nagyon tetszett, mert úgy éreztem, hogy van valami a kezemben, amivel azt a problémámat, ami eddig volt a kapcsolatban, azt most, kézben tudom tartani, és ez nekem nagyon tetszett és nagyon sokáig csináltam. (23 éves férfi)

A megtért egyének személyiségét vizsgáló kutatások tanúsága szerint jelentős többségük küzd önértékelési problémával. Énképük negatív, alacsony az önbizalmuk, önbecsülésük (Paloutzian 1996; Batson, 1993).

Hát igazán én mindig is ilyen kisegérnek gondoltam magam, úgy nem vettek észre a fiúk, nem tudom miért, tehát voltak szebb osztálytársaim is, meg olyan fiús voltam, teljesen rövid volt a hajam. Nyolcadikig hosszú hajam volt, elsős gimnazista koromig, azután rövid... (24 éves nő)

Nem volt kapcsolatom, volt ilyen is, hogy nem voltak ilyen szoros barátságok, meg nem voltak olyan emberek, akiktől valamilyen fajta pozitív visszajelzést kaptam volna, ezért belső téren is elég mélyen önértékelési problémák jöttek elő, amik egyre csak súlyosbodtak, és akkor megpróbáltam valamit keresni... (24 éves nő)

Más interjúalanyaink életében elindult egy partnerkapcsolati keresés, egy harsány világi élet, majd a megtérést kevésbé megelőzően szembefordulás, vagy kiábrándulás, esetleg büntudat tapasztalható. Mintha az emocionális kontroll hiánya következtében megjelenő lelkiismeret-furdalás feloldására keresne megoldást néhány megkérdezett.

Volt olyan hogy azt mondtam, hogy na jó, akkor most már nem, engem most már nem érdekel egyetlen férfi sem, meg sosem többet férfi, és újra és újra ugyanazok a hibák, ugyanazok a csapdák, és pl. ez volt, hogy... (21 éves nő)

Mert utána mindig olyan rossz érzés volt, ha valamilyen pasival elkezdtem, de ugyanakkor mindig vonzott, tehát nem tudtam ellenállni, ez a lényege az egésznek, és akkor újra és újra és újra. Jártam előtte diszkóba, meg hát olyan helyekre, ahová mindenki más, és azt gondoltam, hogy ez rossz, mert hát mindenki ezt csinálja. Ahogy így megtértem, annyira betöltötte az életemet az ige. Lemaradtak az életemből ezek a durva dolgok. Nem volt az bennem, hogy nekem most valaki kell, hogy szeressem, betöltött az a szeretet, amivel Isten megérintett. A másik meg olyan valóságos volt, olyan szeretet, amit embertől nem, én úgy gondolom hogy soha nem kaptam. (23 éves nő)

Ez utóbbi vallomásban egyértelműen tükröződik egy – még a gyermekkorból görgetett – szeretet iránti éhség, amely valóságos kapcsolaton keresztül soha nem teljesülhetett be.

Az új vallási mozgalmakba megtért fiatalok életútját, s ezen belül a szexualitáshoz kapcsolódó attitűdjeit többek között Leo Booth (1986) is vizsgálta. Interjúalanyai gyakran nyilatkoznak úgy a szexről, mint ami mocskos dolog, a fizikai örömek bűnös, megvetendő cselekedetek.

Ez olykor lehet a tapasztalás hiánya, kritika nélkül átvett attitűd, máskor pedig öszszecseng a saját negatív élménnyel.

Aztán egy idő után továbbra is vágytam erre, de aztán leálltam. 14 éves koromban kezdtem el discóba járni, egy olyan 2 évig jártam és ott is ezt tapasztaltam, hogy arra megy mindenki, hogy ki hogy néz ki. Mivel evvel kapcsolatban volt negatív tapasztalatom, így kiábrándultam belőle. Utána jött az, hogy inkább senki se legyen, mint akárki. Erre jött ez a barátnő, aki jött ezzel a vallásos gondolataival. (22 éves nő)

Találkozhattunk olyan megoldásokkal is, amelyekben különös ötvözetét tapasztaltuk a szexuális erkölcs világi és vallási értékeinek, illetve válaszadóink érzékelhetően nem identifikálódtak egyértelműen egy szexuális értékrend irányába.

Igen, ez valamilyen szinten jött is, mert akkor még túl fiatal voltam, mikor megtértem, én úgy voltam előtte, hogy belefér egy kis intim kapcsolat, de mondjuk az aktus nem, szerettem volna szűz maradni. Mondjuk akkor még egy-két év ... tervezgettem, de utána meg nyilván az ember tartja magát ehhez az értékhez.. (18 éves nő)

Igen, igen, hívogattott, meg sms, meg találkoztunk, meg vett nekem ..., már akkor mondtam, hogy ne számítson semmire tőlem, mindenféleképp én ellenálltam. Nyil-

ván a testem azt mondta, hogy igen, ő az, de tudtam, hogy mit mond Isten igéje, hogy ez nem így működik. (23 éves nő)

Igen és ezen elcsúszik az ember, mert ki van éhezve a szeretetre, ki van éhezve pl. hogy érintsek, átöleljék, most a nőknek ez a második gyermekkor, ugye ölelj át időszak. Nyilván nem mondom azt, hogy Őristen, néha de jó lenne! Lenne egy férjem, mert úgy elképzeltem egy családot, de az fontos, hogy ne epekedjél, ne epekedjél a férjed után. (24 éves nő)

5. A hit, illetve a vallás kérdése a családban

Interjúalanyaink közül a családi szocializáció során csupán 4-en részesültek vallásos nevelésben. Fontos tudnunk, hogy hazánkban a vizsgálattal közel azonos időpontban a különféle közvélemény-kutatások adatai az összlakosságon belül 13%-ban jelölték a hívő emberek arányát (MEDIÁN közvélemény-kutató, 2004). Más reprezentatív felmérések tanúsága szerint a ritkán, illetve rendszeresen az egyház keretein belül vallást gyakorlók összaránya 30% (Kopp és Skrabski, 1995). Tehát mintánk – a megkérdezett fiatalok szülei vallásosságának vonatkozásában – számottevően nem tér el az országos tendenciától.

A valláslélektan számtalan képviselője hangsúlyozza a különféle társadalmi intézmények szerepét és felelősségét a vallási fejlődésben, kiemelve, hogy a gyökereket mindenképpen a családi szocializációban kell keresni (Schweitzer, 1999). A rendszerváltás előtti politikai berendezkedés vallásellenes értékrendjének elemzése jelen tanulmányunknak ugyan nem célja, de mindenképp a kapott eredmények egyik magyarázata.

Továbbá újabb szociológiai vizsgálatok felvetik azt a kérdést, hogy napjainkban a családok vallási hagyományok iránti átadási készsége csökkenő tendenciát mutat.

Saját kutatásunkban még ott is, ahol megjelenik a vallás mint szocializációs tényező, alanyaink többségénél az formális vallásosságot takar. Számtalan interjúban hallhatunk a formális vallásosság jelenségéről, ami természetesen nem jelenthetett valódi motivációt a hittel kapcsolatos kérdések keresésében, pontosabban hitehagyást, vagy újfajta keresést implikálhatott.

Szerintem az a jó átlag család a mienk, tehát az, hogy nálunk nem volt úgymond nem volt vallásos nevelés, nem volt téma a hit. (24 éves nő)

A hit szerintem ez nagyon kevés embert jellemez ma, de azt tudom, hogy nálunk nem volt templomba járás, meg keresztelő, még a legnagyobb ünnepek alkalmával sem volt. Istenről nem volt szó. (21 éves nő)

Református volt azt hiszem. Apának meg katolikus. Azt tudom, hogy apának valamilyen fajta csalódásai lehettek a vallás terén gyerekkorában, vagy olyan dologra kényszeríthették, amit ő nem akart, ami miatt aztán ennyire elhárította magától. (21 éves férfi)

Azokban a családokban, ahol a megkérdezettek vallásos neveltetésről számolnak be, gyakran nyer megfogalmazást, hogy a vallásgyakorlás nem elég személyes, így a hit élménye sem közvetítődik kongruensen.

Karácsony húsvét megvolt, meg úgy év közben néha-néha, nem minden vasárnap, nem volt ilyen szabályozott rend. Rengeteget dolgoztak egész életükben. Mi voltunk a kórus ketten a húgommal, és volt olyan, hogy néha rosszalkodtunk, unalmas volt a mise, du. 5 órai mise, volt olyan 10 öreg néni, nem volt nagyon poén, míg gyerekek voltunk rendetlenek voltunk ... hogy most már hagyjuk abba, volt ilyen, de jártunk elsőáldozásra ... inkább lexikális ... próbált minket ott tartani, ...varrtak ilyen ... maradék ruhaanyagokból, ami tényleg kedves volt, meg aranyos, a pap bácsi tényleg nagyon aranyos volt. (24 éves nő)

Megvolt az elsőáldozás, előtte kénytelenek voltak megkeresztelni, mert ugye nem tudtak megkeresztelni, amikor születtünk. A szüleim nem voltak vallásosak, csak polgári esküvő volt, annyira nem voltak hithű katolikusok. Többet jártam templomba, mint ők. ... a mamám, hogy ő római katolikus tag és hogy béralkozás és jártunk ... igazán nem hittünk benne. (23 éves nő)

A vallás? Hát négy nagyszülőm közül három az korán meghalt, már kisgyerek-koromban meghaltak. Anyai nagymamám ő vallásos, ő gyakorolja a katolikus vallást, imádkozik, de igazából ez engem nem fogott meg, amikor így kapcsolatba kerültem az egyházzal így elfogadtam, hogy ez van, de nem nagyon beszélgettem erről. Nekem ez a formája a vallásnak kicsit taszított is. Olyan kétszínű, hogy mondjam, olyan kettős dolognak láttam. Jó ezt meg ezt csináljuk, de hogy mi a gyakorlati haszna az életben azt nem láttam. Ugyanúgy viselkedett a nagymamám, mint egy másik ember. (18 éves nő)

6. A megtérést megelőző pszichikus állapot jellemzői

A megtérést közvetlenül megelőző időszakban számtalan megkérdezett depressziós tapasztalatokról számol be. Az első összefüggő tanulmányban, Starbuck (1899) az általa vizsgált egyénekről önéletrajzot kért, hangsúlyt fektetve azok megtérésére és vallásos életükre, és azt találta, hogy számos eredmény a jelen vonatkozásban

helytálló. Például a csoportban a nők 75%-a és a férfiak 60%-a mondta magáról, hogy a megtérés előtt „depressziót, levertséget és melankóliát” tapasztalt. A legtöbb ember számára a megtérés egy önátalakító élmény volt, aminek az eredménye: az élet megújulása, öröm, béke, az élet magasabb szintről való szemlélése, önzetlenségre ébredés. Függetlenül attól, hogy olykor érzelmi válság követi a megtérést, a személyiségváltozás nem biztosított. Tény az is, hogy néhányan jelezték, még mindig előfordul, hogy nem elfogadott módon viselkednek, és alkalmanként kétségeik merülnek fel.

Saját kutatásunkban a megtérést közvetlenül megelőző időszakban sokan számolnak be depressziós tapasztalatokról. E tény nem jelenti azt, hogy az illetők minden vonatkozásban kimerítették a depressziós állapot összes kritériumát; ugyanakkor mégis jeleznek egy markáns elbizonytalanodást. Az intenzív emocionális hullámszerű életkor-specifikus jelenség, mintegy természetes kísérője a személyiség mélyén zajló nagyon intenzív átrendeződési folyamatoknak. Optimális körülmények között az állapot dinamikája olykor magányt kíván, máskor pedig intenzív társas együttlétet. A depresszió verbalizált élményeként a legtöbb esetben az elmagányosodást, az élet értelmetlenségének megfogalmazását jelölik az interjúkban.

Azért azt meg kell említenem, hogy baráti kapcsolat nem volt, nem tudtam senkivel kapcsolatot teremteni. Azért a nővérem tudott ezekről a gondokról és próbált segíteni, de mélyen-mélyen depressziós voltam gimnázium végére. (24 éves nő)

Akkoriban mindennap azzal a depresszióval keltem, de tényleg, hát nem tudom, hogy ez mennyire igaz, hogy szerinte (anya) nekem akkor pszichológusra lett volna szükségem, annyira mélyen benne voltam, meg negatívan. Most hogyha szabad ilyet mondani, ilyen menstruációs időszakban szokott előjönni, ugye akkor érzékenyebb, van ilyen premenstruációs szindrómám, akkor kicsit nehezebb, akkor érzem, hogy nem úgy gondolkozom, ahogy kellene. Amit ilyenkor végiggondolok magamban, meg tudatosítok, azok segítenek. Sosem, inkább csak feljön, mert teljesen nem fogom tudni magamból valószínűleg kiirtani csak később valamikor, de úrrá tudok lenni rajta. (23 éves nő)

Volt egy-két éves időszakom, amikor nagyon kerestem önmagam, és pont az volt a nehéz, hogy hiába vonzottak dolgok, sosem láttam magamban semmihez anynyi erőt, hogy én ezt el tudjam végezni, hogy én egyáltalán képes vagyok bármit is. (22 éves férfi)

És akkor nagyon foglalkoztatott, volt egy ilyen érzés bennem, hogy nekem igazán nincs életcélom, nincs, nem tudom a lényegeket, nem nagyon láttam, hogy néztem a házasságokba vagy a családunkba, a tanulásban, de úgy önmagában ezek a dolgokra

ránéztem, akkor ez nekem kevés volt, hogy én azt mondjam, hogy ez az életcélom. Láttam, hogy mások miket tűznek ki.(24 férfi)

Számtalan esetben nyer megfogalmazást, hogy az aktuális barátok már nem képesek biztosságot nyújtani, a velük töltött idő haszontalannak, olykor taszítónak tűnik.

A csoporttársaimmal azért végül is úgy jól kijöttem, csak viszont olyan ellentmondás volt, hogy ők rendszerint bulizni jártak, na most én is elmentem többször, de én ezzel az életformával nem tudtam azonosulni, tehát kicsit olyan üresnek éreztem az egészet. Azt éreztem, hogy sokan csak azért mennek oda, hogy barátot, vagy barátnőt találjanak. Azok a kapcsolatok, amik ott születtek, azok rendszerint ilyen rövidtávúak lettek, amiket én úgy láttam. Ez viszont úgy éreztem, hogy ez énnekem nem kell. Tehát úgy mindenáron, hogy nekem most legyen barátom, meg hogy barátokat szerezni, csak azért, hogy legyen. Azt is nehezen fogadtam, hogy csak a külső számít, a kocsí meg a drága cuccok. (23 éves férfi)

Nekem ez, voltak előzményei is ez, mondom nekem egy kicsit ilyen valamilyen szinten ellenreakció volt, mert ... előtte való 1-2 évben nem azt mondom, hogy pont az ellenkezője volt, de meglehetősen szabados életformát folytattam ... nyiladozni kezdett az ilyen tudatteljes ... így a szülőktől való tisztes távolságot leginkább akarja tartani, felnőttnek akar látszani és akkor és az ilyen szórakozásigény is ekkor jelentkezik az embernél a párkapcsolatra való igény, mondjuk bennem talán ez is egy kicsit hatványozottabban jelentkezett, kicsit a baráti köröm is idősebb volt, néha nagyon belehúztunk. (21 éves nő)

Nem, abszolút és akkor mondom, hogy anyukám, nyilván egy szülő ezt hogy reagálja le, szabafogság, jobban odafigyelt rám, hogy most hova megyek, kivel barátkozok, meg hol töltöm el a szabadidőmet és talán nekem tehát akkor volt egy ilyen dolog, ennek egy kicsit az ellenreakciójaként történt nekem ez, hogy akkor más helyre próbáltam menni, úgy voltam vele, hogy persze utána rá is jöttem, hogy nem ez egy fiatalnak ami az élete értelmét adhatja – a mit tudom én – ilyen éjszakákig való diszkózások, hamar egy kicsit kiábrándultam belőle. (23 éves nő)

Azok a kutatók, akik a megtérés előtti hatásokat, okokat elemzik egyetértenek abban, hogy a jelenség több komponens találkozásából jön létre. Hangsúlyozzák az adott történelmi, társadalmi, kulturális és személyes környezet aktív befolyását, a krízisállapot tapintható jegyeit az egyén életében, illetve a manifeszt keresés motívumát (Rambo, 1999).

Megállapításukat saját kutatásunk is igazolta.

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy képet formáljunk néhány új vallási mozgalomba megtért fiatal vallási döntést megelőző életútjáról. Összesen húsz 18–25 év közötti fiataalt kérdeztünk meg egy félig strukturált mélyinterjú keretében, majd az interjúk szövegét tartalomelemeztük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e jellegzetesen visszatérő, kötődési mintázat, életesemény, szocializációs specialitás, esetleg traumatizáló epizód a megkérdezettek életútjában, továbbá mi jellemzi a család valláshoz, hithez való kapcsolatát. A számos egyéni vonáson túl mindenképpen összecsengő mintázatként kell kiemeljük azt a családi miliót, amelyben a megkérdezettek 80%-a felnőtt. Ezen családi atmoszférát gyakran jellemezte az apa tekintélyelvű nevelése, az anyához fűződő ambivalens, megzavart, vagy elkerülő kötődés, a családon belüli nyílt agresszió megtapasztalása. Gyakori jelenség az érzelmek adekvát kifejezésének képtelensége, az intimitás, bizalom, őszinteség hiánya (megkérdezettek közül 17 fiatal).

Az interjúkban ugyancsak markáns tartalomként jelenik meg az iskoláskor elejétől, illetve a serdülés kezdetétől állandóan jelenlevő félelem, majd szorongás, mellyel a legtöbb fiatal magára marad. A megkérdezettek jelentős többségéről elmondható, hogy már serdülő kora kezdetén igényli olyan gondolatok megismerését, amelyek komplex választ hordoznak az élet alapkérdéseinek magyarázatára (tudomány, vallás, ezoterika).

Olvasatunk alapján egy megkésett serdülőkori krízist követően történt a megtérés, illetve a különböző vallási közösségekben való elköteleződés. A serdülőkorra normál körülmények között jellemző szeparációs individualizációs folyamat a vizsgált fiatalok esetében elhúzódóbb volt, illetve nem töltötte be az identitás érlelésének szerepét. Az átmeneti regressziót, amely szélsőséges önértékeléssel, az én-érzés bizonytalanságával, önértékelési problémákkal, bizonyos gyászélménnyel jellemezhető, nem követte egy kreatív identitás megfogalmazás. A vizsgálatban szereplő fiatalok java része gyakran számol be arról, hogy a partnerkapcsolatokban a szexualitás területén gátlásokkal, bizalmatlansággal küzd, s ezért valójában a megtérés időpontjáig semmilyen saját tapasztalatot nem szerez önmagáról az említett vonatkozásban. A megkérdezettek másik csoportja épp az ellenkező végponttal jellemezhető, hiszen kapcsolatait sűrűn váltogatja, s nem utasítja el a bódító szerek használatát sem, így a megtérés előtt már a kiábrándultság, csalódottság, bűntudat jellemzi a másik nemhez fűződő viszonyát.

A megtért fiatalok családjának csak összesen egy ötödét jellemezte vallásos neveletés, s ott is inkább formális, nem belső, elkötelezett hitre épülő életvezetésről volt szó.

Az elmondottakból pregnánsan érzékelhető, hogy a mintánkban szereplő fiatalok az ifjúkori identitáskrízis kapujába igen jelentős szocializációs mínusszal érkeztek. Erikson, aki alapos ismerője a területnek úgy véli, hogy a korábban meg nem ol-

dott krízisek (dilemmák) visszaköszönnek egy későbbi életkorban és kérelhetetlenül megoldást követelnek. A megkérdozett fiatalok identitáskrízise kapcsán ennek vagyunk tanúi.

A feladat megoldásához, úgy tűnik, olyan átmeneti térre van szükség, amely garanciát nyújt alapvető, eddig ki nem elégített szükségletek kiteljesítéséhez, s amely a fiatal egyben meg is óvja a külső világ hatásaitól. Az új vallási mozgalmakban gyakran tapasztalható paternalisztikus kötődés a vallási vezetőhöz biztonságot ígér, a szeretetfürdő gyógyír a korábbi nélkülözésre, a közösség víziója életcélteremt. A megtéréssel így átmenetileg elhárul az autonóm identitás kimunkálásának felelősségteljes, küzdelmes feladata.

IRODALOM

- AINSWORTH, M. D. S. – BLEHAR, M. C. – WATERS, E. – WALL, T. (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ANTHONY, D. – ROBBINS, T. (1978) : The Effect of Détente on the Growth of New Religions: Reverend Moon and the Unification Church. In Jacob L. Needleman – George Baker (eds.): *Understanding the New Religions*. Seabury, New York. 80–100. p.
- ANTHONY, D. – ROBBINS, T. (1982): Spiritual innovation and the crisis of American civil religion. In Douglas, M. – Tipton, S. M.: *Religion and America Spirituality in a Secular Age*. Beacon Press, Boston. 215–234. p.
- BATSON, C. D. (1993): *Religion and the Individual: A social-psychological perspective*. Oxford University Press, New York.
- BELLAH, R. N. (1976): New Religious Consciousness and Crisis of Modernity. In Beit-Hallami, B. – Argyle, M. *Changing beliefs and identities*. Harper & Row, New York. 333–352. p.
- BARKER, E. (1992): *New Religious Movements A practical Introduction*. London School of Economics HMSO, London.
- BOOTH, L. (1986): *When God becomes a Drug?* Penguin Books, New York.
- BOWLBY, J. (1969): Attachment and loss. Vol. I. *Attachment*. Basic, New York.
- CARVER, CH. S. – SCHEIER, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DECONCHY, J.- P. (1980): *Orthodoxie religieuse et sciences humaines* (Religious orthodoxy, rationality, and scientific knowledge). Mouton, Hague.
- ELKIND, D. (1971): The role of attachments in female adolescent development. In *Child and Adolescent Social Work Journal*, Volume 6, Number 2. Publisher Springer, Netherlands.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity-Youth and Crisis*. W. W. Norton, New York.
- ERIKSON, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FROMM, E. (1993): *Menekülés a szabadság elől*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GLOCK, C. – R. N. BELLAH: *The consciousness Reformation*. University of California Press, Berkely.
- GORDON, D. F. (1974): „The Jesus People; An identity synthesis” *Urban Life and Culture*, 3(2). 65–82. p.

- GROTSTEIN, J. (1996): The Generation of Psychoanalytic Knowledge. *British Journal of Psychotherapy*, 112–135. p.
- HALL, G. S. (1904): Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. In *Classics in the History of Psychology*. An Electronic Resource Developed by Christopher D. Green. York University, Toronto, Ontario.
- HORNEY, K. (1945): *Our inner conflicts*. Norton, New York.
- INHELDER, B. – PIAGET, J. (1958): *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Basic Books, New York.
- JAMES, W. (1958): *The varieties of Religious Experience*. Mentor Books, New York.
- KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G. (1995): „Jelbeszéd az életünk”. Osiris—Századvég Kiadó, Budapest.
- KERNBERG, O. (1997): *Internal World and external Reality*. Janson Aronson, New York.
- KIERKEGAARD, S. (1986): *Félelem és reszketés*. Göncöl Kiadó. Budapest.
- KIRKPATRICK, L. A. – SHAVER, P. R. (1990): Religion conceptualized as an attachment process: another deficiency approach to the psychology of religion? In *International Journal for the Psychology of Religion*, Volume 9, Number 4.
- KIRKPATRICK, L. A. (1997): A longitudinal study of changes in religious belief and behavior as a function of individual differences in adult attachment style. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(2). 207–217. p.
- KOHUT, H. (2001): *A self analízise*. Animula Kiadó, Budapest.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (1995) : *Alkalmazott magatartástudomány, A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (2003): Vallásosság és lelki egészség. *Confessio*, Magyar Református Egyház Figyelője, 2003/3. 6-15. p.
- MAIN, M. – CASIDY, J. (1988): Categories of response to reunion with the parent at age 6; Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month. *Develepmental Psychology*, 24. 415–426. p.
- PALOUTZIAN, R. F. (1996): *Invitation To The Psychology of religion* (2nd ed). Needham Allyn and Bacon, Heights, Ma.
- PALOUTZIAN, R. F. – RICHARDSON, J. T. – RAMBO, L. R. (1999): Religious Conversion and Personality Change. *Journal of Personality*, December, 1047–1079. p.
- PARGAMENT, K. I. – BRANT, C. R. (1998): „Religion and coping”. In H.G. Koenig (ed.) *Handbook of religion and mental health*. Academic Press, New York, 111–128. p.
- PETERSON, D.W. – AMUSES, A. L. (1973): The cross and the commune: an interpretation of the Jesus Movement. In Glock, C. Y.: *Religion in sociological Perspective*. Wadsworth, Belmont, Ca. 397–426. p.
- PRESSING L. (2005): *Pszichoterápia és vallás – az én-erősítés morális dimenziója*. Előadás, kézirat. II. Integratív Pszichoterápiás Konferencia, 2005. szeptember 24–25.
- RAMBO, L. (1999): Conversion and Personality Change. In *Journal of Personality*, Number 4.
- STARBUCK, 1899: Religious Experience Amongst a Group of Post-Graduate Students: A Qualitative Study. In *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 18, No. 2. (Jun. 1979.) 164–182. p.
- SÜLE F. (1991): *Vallás vagy pszihoterápia?* Animula Kiadó, Budapest.

- SÜLE F. (1997): *Valláspatológia*. GyuRó Art –Press, Szokolya.
- SCHWEITZER, F. (1999): *Vallás és életút*. Kálvin Kiadó, Budapest.
- STARBUCK, E. D. (1899): *The psychology of religion*. Walter Scott, London.
- ULLMAN, C. (1982): Cognitiv and emotional antecedents of religious conversion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43. 183–192. p.
- ULLMAN, C. (1989): *The transformed self. The psychology of religious conversion*. Plenum Press, New York.
- VERGOTE, A. (2001): *Valláslélektan*. HÍD Alapítvány, Budapest.
- WIKSTRÖM, O. (2000): *A kifürkészhetetlen ember*. Animula Kiadó, Budapest.

Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében

Bevezetés

Erikson nyomán megkülönböztetünk *fejlődési és akcidentális* (vagy esetleges) kríziseket (Erikson, 1963; Bakó, 1996; Hajduska, 2001a,b; Telkes, 1997). A fejlődési krízisek olyan, hosszabb fejlődési szakaszokhoz kapcsolhatóak, „amelyek során az élet más szakaszaihoz viszonyítva gyorsabban jelennek meg lényeges, a fejlődéssel törvényszerűen jelentkező változások” (Bakó, 1996. 27. p.). Egy fejlődési szakasz, mint például a serdülőkori vagy a fiatal felnőttkori, lehet önmagában véve is kritikus (bár nem feltétlenül az), illetve talajt teremthet az akcidentális krízisnek (Hajduska, 2001a).

A kríziseknek pozitív oldaluk is van: Erikson (1991) szerint az egyes életszakaszok kríziseinek megoldása vezet a fejlődéshez, a krízis tehát a fejlődés feltétele. Amennyiben a személyiség egyensúlya a krízis megoldásával magasabb szinten áll helyre, kreatív krízisről beszélhetünk (Telkes, 1997). A krízis megoldása ugyanis gazdagítja a személy problémamegoldó (coping) stratégiáit, azaz várhatóan a nehézségekkel sikeresebben fog megbirkózni a jövőben. Telkes (1997) kiemeli azt is, hogy a fejlődési krízisek esetében több lehetőség van preventív intézkedésekre, illetve a mentálhigiénés ellátás megtervezésére, mint az akcidentális krízisek tekintetében.

Tanulmányunkban az egyetemisták között megjelenő jellegzetes fejlődési kríziseket, vagyis az életkori fejlődési feladatokban való nehézségeket, elakadásokat, valamint a köztük fennálló összefüggéseket kívánjuk feltérképezni.

Serdülő- és ifjúkori fejlődési feladatok

Az egyetemista korosztály életkorát tekintve mind a serdülő-, mind az ifjú- vagy fiatal felnőttkorba besorolható. Krízisei így egyaránt lehetnek a serdülő- és az ifjúkori krízisei. A szakirodalom többféle jellegzetes fejlődési feladatra, valamint ezekkel kapcsolatos fejlődési krízisekre hívja fel a figyelmet.

Erikson (1991) szerint a serdülőkort az identitás válsága jellemzi, ami – egyszerűsítve – nem más, mint az öndefiníció, a „Ki vagyok én?” kérdés megválaszolásának időszaka. A lehetséges válaszok keresése több területen zajlik (pl. a szexuális identi-

tás, vagy különböző ideológiák terén) és túlnyúlhat a tulajdonképpeni serdülőkoron. Az elért identitás a különböző területeken meghozott saját döntésekben, elköteleződésben nyilvánul meg (például pályaválasztásban, párkapcsolati, ideológiai, illetve vallási elköteleződésben). Ha az identitás kialakulása zavart szenved, identitáskonfúzióról beszélünk. A serdülőkori után a fiatal felnőttkort az intimitás krízise jellemzi. Az intimitásra való képesség azt jelenti, hogy a személy saját identitása elvesztésétől való félelem nélkül tud közeli kapcsolatokban részt venni. Amennyiben a személynek nem sikerül intimitást elérnie kapcsolataiban, elszigetelődik (izolálódik). M. Cole és S. R. Cole (1998. 658. p.) Waterman kutatásaira hivatkozva megállapítja, hogy „az elért identitás felé való eltolódás messze belenyúlik a felnőttkorba”. Az identitás elérése ugyanakkor a vizsgált területektől is függ: a pályaválasztás területén például magasabb szintű, mint a politikai ideológiák területén. Buda (1986) szerint a serdülőkori végén tulajdonképpen az „identitás első megfogalmazódása” alakul ki, leggyakrabban a választott pályával, vagy a nemi szereppel összefüggésben. Ez az identitás azonban még nem képes a személyiség összes alkotóelemét integrálni. Véglegesnek tekinthető identitás csak a harmincas évek végére alakul ki, ám még ezután is tapasztalható benne változás.

Hajduska (2001a) a serdülőkori jellegzetességei közül három fő tendenciát emel ki: 1. a szülőkről való leválási folyamat elindulása; 2. a szexuális szerep és identitás beépítése a személyiségbe, intim kapcsolatba lépés (az önálló én sérülése nélkül); 3. a jövőbeli társadalmi szerepre való szocializáció (pl. pályaválasztás). Ezzel összefüggésben a serdülőkori négy fő krízise az autoritáskrízis, a teljesítmény krízise, az identitáskrízis, valamint a szociális gátlás. A fiatal felnőttkori krízise lehet a serdülőkori tendenciák áthúzódása a fiatal felnőttkorra; ez történhet például az egyetemisták sajátos kritikus helyzeteiben is. A fiatal felnőttkori alaptendenciájaként a párválasztás (illetve családalapítás) és a foglalkozási szerepbe való beilleszkedés szerepel. Lust (2000), a fent említett serdülőkori tendenciákhoz kapcsolhatóan, három csoportba sorolja a serdülés fejlődési feladatait, melyek tulajdonképpen háromféle viszonyulás megváltozásaként tekinthetők: 1. a szülőkhöz fűződő kapcsolat megváltoztatása, vagyis a leválás; 2. a saját testhez való viszonyulás megváltozása, vagyis a nemi identitás kialakulása; és 3. a felnőtt szerepekhez való viszony megváltozása, vagyis a szexualitás, a munka és a család felnőtt szerepeiről szóló fantáziáit összhangba kell hoznia a realitással.

Serdülő- és ifjúkori fejlődési krízisek

A következőkben egyenként áttekintjük az előbb felsorolt, szerzők szerint más és más módon csoportosított krízisfajtákat. Jelen tanulmánynak nem célja a krízistípusok részletes elemzése, a háttérben álló okok pontos feltárása; rövid leírásuk ugyanakkor

segíti a vizsgálat eredményeinek értelmezését. Ebből a célból a különböző krízisek egyetemistákkal kapcsolatba hozható aspektusait emeljük ki.

A **teljesítménykrízis** lehet valódi, önmagában vett krízis is, de előfordulhat mint valamilyen más probléma indikátora. Súlyosabb teljesítményzavar mögött önértékelési zavar, identitásválság vagy családi nehézségek húzódnak meg. Átmeneti teljesítményzavar azonban lehet a fejlődés velejárója is (Hajduska, 2001a,b). A teljesítmény krízisei közé tartozhat a saját képességek helytelen megítélése és az iskola- és pályaválasztás döntéseinek problémái (Steinberg, 1989). (Az előbbi egyébként az önértékeléssel, az utóbbi pedig a pályaválasztással kapcsolatos krízisekkel van összefüggésben.) Vikár (1999) a teljesítménykrízisnél a – korábban jó tanuló serdülőnél fellépő – tanulásra való képtelenséget, a figyelem szétszórtságát vagy a vizsgától való félelmet nevezi meg. A teljesítménygátlás többek között lehet a depresszió tünete; lehet a szülőkkel szembeni rejtett dac kifejezése vagy félelem az azonosítástól a túl sikeres szülővel szemben. A teljesítménykrízis gyakori megnyilvánulási formái: évközi teljesítési gondok, fokozott szorongás, teljesítménygátlás, vizsga- és félévhalasztások, vagy önértékelési problémák (Hajduska, 2001b).

A **szociális gátlás** a társak közé való beilleszkedés nehézségét jelenti, melynek eredményeképpen magányosság alakul ki (Hajduska, 2001a). Vikár (1999) ide sorolja a kapcsolatteremtés nehézségeit, a társasági gátlásokat, a túlérzékenységet; és általánosságban „gátlásosságról” beszél.

Az **autoritáskrízis** a lázadás kiélezett formája (Hajduska, 2001a). Jellemzi a társadalmi értékek elutasítása, a sorozatos szabályszegések, esetleg csatlakozás szélsőséges csoportokhoz. Autoritáskrízisre utalhatnak a teljesítmény és a beilleszkedés zavarai, illetve a drogfogyasztás. Alapjainál azonban egy egészséges fejlődési tendenciát, a szülőkről való leválási folyamatot is megtaláljuk, amelyben túlságosan kiéleződött a függőségi igény és az önállóság közötti konfliktus (Lust, 2000). A tekintély elleni lázadás enyhe formája Vikár (1999) szerint is általános jellemzője a serdülőkornak; kiéleződése (például társadalmi szabályok nyílt megtagadása, iskolakerülés, csavargás, lopás) azonban már komoly krízisnek tekinthető.

A **pályaválasztási elköteleződés** Marcia (1994) kutatásában az elért identitás egyik fontos aspektusa. Ritoók és munkatársai (1998) egyetemistákkal végzett kutatásukban azt tapasztalták, hogy a harmadik évfolyam során „pályaszocializációs hullámvölgybe” kerülnek a hallgatók: ekkor elégedetlenebbek, kritikusabbak a választott szakkal, a képzéssel szemben. Mindez, úgy tűnik, a korábban megalkotott, idealizált pályakép szertefoszlásának következménye, és egyben előfeltétele annak, hogy a pályáról kialakult valóságos ismeretek fényében újra elköteleződhessenek.

A **vegetatív tünetképzésről** Vikár (1999) ír részletesebben. E krízisforma megnyilvánulásait vegetatív neurotikus tüneteknek nevezi; ide sorolja a fejfájást, a szédülést, a verejtékezést, a szívszűrés és szívdobogás érzését is. A tünetek mögött ezekben az esetekben valamilyen aktuális életesemény, vagy egy olyan élethelyzet áll, amely tar-

tós feszültséget és szorongást okoz. Hézszer (1995) a krízisek folyamatának leírásakor szintén utal arra, hogy hosszú ideje fennálló krízisállapot esetén a feszültség, illetve annak elfojtása pszichoszomatikus megbetegedéseket eredményezhet.

A **depresszió** enyhe formája a leggyakrabban előforduló pszichológiai probléma a serdülők között. Ennek egyik oka lehet a gyerekkortól elszakadás, a szülőktől eltávolodás fájdalmas megélése. A serdülőkorbán a depresszió gyakran burkolt formában jelentkezik; így például tanulmányi visszaesésként, lustaságként, közönyként, a kapcsolatok beszűküléseként, és ennek következtében magányként. Kisebbségi érzések, aggodalmaskodás, önvádás szintén depressziót jelezhetnek. Ezek a problémák persze létezhetnek a depresszió mellett, attól függetlenül is (Steinberg, 1989; Vikár, 1999).

Egyetemisták körében végzett felmérések alapján Steinberg (1989) rámutat, hogy a serdülő- és a fiatal felnőttkor az élet **legmagányosabb** szakaszai közé tartozik. Oka az lehet, hogy ebben a korban az igény az intimitásra már megjelent, de az ezt kielégítő társas kapcsolatok kialakítása még nem sikerült. Ez a probléma leginkább az egyetem megkezdésének első hónapjaiban jelentkezik. A kapcsolatok kialakítását az egyetemi képzési rendszer is megnehezíti: a korábbi, szabályozott tanrendet követő képzés kevesebb egyéni szabadságot engedett meg, ám a mozgás lehetőségének korlátozottsága miatt könnyebben kialakulhattak állandó baráti csoportosulások, közösségek. A rugalmasabb kreditrendszer bevezetése viszont a „társas magány” elterjedésének kedvez (Ritoók és Vajda, 1999).

A **párkapcsolati elköteleződés** az intimitásra való képesség kialakultságának mértéke jelentősen befolyásolja. Az elköteleződés, a felelősségvállalás és a kölcsönösség egyaránt fontos aspektusai a felnőttkori társas kapcsolatoknak (Lust, 2000).

A **nemi identitás krízise** a nemi identitás felvállalásának elakadása. Olyan esetekben léphet fel, amikor a szexualitás beépítése a személyiségbe, a nemiséggel kapcsolatos értékek és erkölcsi szabályok felülvizsgálása vagy a párkapcsolathoz való viszonyulás átgondolása akadályoztatott, zavart szenved. Mint már említettük, Lust szerint a saját testhez való viszonyulás megváltozása a serdülőkor egyik fő feladata: a személy, „ha tetszik, ha nem, a serdülés folyamán kénytelen magát nőként vagy férfiként meghatározni” (2000. 447. p.).

Az **elszakadás a szülőktől** és az **autonómia** alakulása szorosan összefügg. Steinberg (1989) definíciója szerint az autonómia az egészséges értelemben vett függetlenség megalapozását jelenti. Legfontosabb formái a szülőktől való érzelmi függés csökkenése, az önálló döntések meghozatalának képessége, a személyes értékek és erkölcsi normák kialakítása. Az első tulajdonképpen az érzelmi autonómia, más szóval a függetlenség elérése a közeli kapcsolatokban. Fontos megemlíteni, hogy Magyarországon a legtöbb egyetemista esetében az érzelmi elszakadást megnehezíti a szülőktől való anyagi függés fennmaradása. Ez a helyzet gyakran vezet a gyerekszerep konzerválódásához; a kapcsolatot a szülővel nem sikerül felnőtt jellegű kapcsolattá alakítani, ami korlátozza az autonómia kibontakozását is (Rajnai, 1992).

Az **önértékelés válsága** a legtöbb esetben kisiskolás korban jelentkezik először; serdülőkorban éri el csúcspontját, „és egészen addig tart, amíg a gyerek meg nem tanulja elfogadni saját korlátait, és e korlátok ellenére a legtöbbet kihozni önmagából” (Wagner, 2000. 100. p.). Az elért identitáshoz hozzátartozik az önbizalom és a kompetencia érzése (Atkinson és mts., 2001). Az önértékelési problémák szorongáshoz is vezethetnek, megjelenhetnek továbbá a társas kapcsolatok zavarai is (Cole, M. és Cole, S. R. 1998). A kisebbségi érzés oka lehet az előnytelen (vagy annak gondolt) külső is.

A **vallási, világnézeti elköteleződés** az identitás alakulásának fejlődésével állítható párhuzamba. Valamiféle krízis, megkérdőjelezés, úgy tűnik, elengedhetetlen feltétele a vallásos fejlődésnek, a személyes hit kialakulásának. Míg a serdülőkor középső szakaszában a hit nagyon sok konvencionális tartalmat, a közösségtől átvett elemet hordoz, addig a fiatal felnőttkor éve alatt, egyfajta kritikai eltávolodással, személyes reflexiónak kell alávetni mindezeket a tartalmakat, hogy végül az egyén a személyesen belátott és elfogadott értékek mellett köteleződjön el (Benkő, 1998; Schweitzer, 1999). Nem meglepő tehát, hogy ebben a korban jellegzetes a vallásosságnak a „profílozása”, vagyis a saját egyéniséghez alakítása (Korherr, 2000). Ugyanakkor a kritikai távolságban való megragadás egyfajta moratóriumként írható le. Ez a folyamat felfogható az identitásalakulás részeként is. Az eriksoni fejlődési szakaszokat követve megállapíthatjuk azt is, hogy ha az intimitás kialakulása helyett az elszigetelődés lép fel az emberi kapcsolatokban, akkor az istenkép is személytelenebb, távolibb lesz (Fráter, 2001). Az identitásalakulás és a vallási fejlődés kapcsolatát mutatja a „serdülőkori ateizmus”, az önállóság keresésének egyik gyakori formája is. A vallásos tartalmak azonban ebben az esetben kevesebb hangsúlyt kapnak; itt a lényeg, hogy a szülők hitének elutasítása elősegítheti a szülőktől való elszakadást. „Előnye”, hogy a szülővel mint tekintéllyel szembeni konfliktust „kockázatmentesen” át lehet helyezni Istenre (Fráter, 2001; Korherr, 2000).

A vizsgálat célja

A krízisek típusairól, illetve előfordulási arányukról a szakirodalom, valamint a diáktanácsadóban végzett gyakorlati munka alapján alkottunk előzetes elképzeléseket. A vizsgálat során a következő kérdésekre kerestük a választ: 1. Milyen fejlődési krízisek fordulnak elő a hallgatóknál; továbbá milyen gyakoriak, és mennyire jelentősek ezek a krízisek? 2. Összefüggnek-e egymással bizonyos krízistípusok? 3. A fejlődési krízisek milyen összefüggést mutatnak a megküzdési stratégiákkal és a diszfunkcionális attitűdökkel?

A vizsgálat módszere

A vizsgálatban szereplő kérdőív 4 részből állt: krízis-, depresszió-, diszfunkcionális attitűd-, valamint egy megküzdési stratégia-kérdőív.

A fejlődési krízisek felmérését célzó kérdéseket a szakirodalom, illetve a tanácsadás során elhangzó leggyakoribb kijelentések, panaszok alapján állítottuk össze. Tizenegy krízis-csoportot sikerült körvonalazni: ebből tizet az alábbi kérdőív mér, míg a depresszióval külön kérdéscsoport foglalkozik. Az általunk összeállított kríziskérdőívben tehát az egyes tételek 10 külön skálába oszthatóak. A válaszoló 4 fokozatban jelezhetette az állítással való egyetértésének mértékét.

1. Teljesítménykrízis (*Félek a vizsgáktól; Képtelen vagyok leülni tanulni vagy a tanulásra odafigyelni; Az utóbbi időben visszaesett a tanulmányi teljesítményem.*)
2. Szociális gátlás (*Nehezen szerzek barátokat az egyetemen; Nehézséget okoz több ember előtt megszólalni; Magányos vagyok.*)
3. Autoritáskrízis (*Gyakran kerülök konfliktusba tanáraimmal vagy a tanulmányi osztállyal; Gyakran szegek meg szabályokat; Ha egy híres, tisztelt oktatóm valami olyat állít, amit én helytelennek gondolok, elmondom saját álláspontomat a kérdésről a hallgatóságnak* (fordított tétel; forrás: Rathus-féle asszertív kérdőív).
4. Nemi identitás; önértékelés (*Elégedett vagyok a külsőmmel* [fordított tétel]; *Jól érzem magam nőként/férfiként* [fordított tétel]; *Nem tartom magam értékesnek.*)
5. Pályaválasztás (*Nem tudom, hogy mihez fogjak az egyetem befejezése után; Ha most felvételiznék, nem ezt az egyetemet választanám; Lehangolt leszek, ha arra gondolok, hogy diplomázás után minden nap előírt mennyiségű időt kell majd eltöltenem a munkahelyemen.*)
6. Párkapcsolati elköteleződés (*A házasság és a család jelenleg túlságosan sok kötöttséget jelentene nekem; Nem vagyok biztos abban, hogy végleg el akarom kötelezni magam jelenlegi partnerem mellett; Még a legbensőségesebb kapcsolataimban is szeretek bizonyos távolságot tartani.*)
7. Vegetatív tünetképzés (*Nem alszom jól; Alvási problémáim vannak; Gyakran fáj a fejem; Gyakran szűr a szívem vagy gyakran érzek szívdobogást.*)
8. Érzelmi leválás a szülőkről (*Inkább feladom saját elképzeléseimet, minthogy konfliktusba kerüljek szüleimmel; Nagy terhet jelentenek számomra az otthoni konfliktusok; Szüleim sokkal gyakrabban adnak tanácsot vagy segítenek nekem, mint én önekik.*)
9. Világnézeti elköteleződés (*Előfordult már velem olyan, hogy kételkedni kezdtem valamiben a vallással vagy a hitemmel kapcsolatban; Inkább megszokásból, nem pedig meggyőződésből veszek rész vallási szertartásokon; Rendszeresen végzek önként vállalt feladatot egyházamban vagy vallási közösségemben.*)

A depresszió mérésére a Beck-féle Depresszió Kérdőív (BDI) Kopp és Skrabski (1992) által rövidített változatát használtuk. A Diszfunkcionális Attitűd Kérdőív rövidített változatát szintén Kopp és Skrabski adja közre. A coping stratégiák vizsgálatához Carver, Scheier és Weintraub (1989) kérdőívét használtuk.

A vizsgálat eredményei és az eredmények értelmezése

A kérdőívek kitöltésére 2002 március-áprilisában került sor a PPKE BTK piliscsabai campusán. Összesen 102 kitöltött kérdőív érkezett vissza.

A vizsgálatban 32 férfi és 70 nő vett részt (32%, illetve 68%); közülük 26 elsőéves (25%), 8 másodéves (8%), 31 harmadéves (31%), 26 negyedéves (25%), és 11 ötödéves (11%). A vizsgált hallgatók közül 89 magyarországi, 13 pedig határon túli (87%, illetve 13%).

A vallásosság megoszlása a következőképpen alakult: az egyházhoz tartozóan vallásos 58 fő (57%); a maga módján vallásos 28 fő (27%); nem tudja 9 fő (9%); végezetül nem vallásos 7 fő (7%).

A krízis-kérdőív eredményei

A statisztikai elemzés során a „nemi identitás, önértékelés” tételei között nagyon alacsony korrelációt találtunk. Így a vizsgálat további részében ezeket az itemeket szétbontva kezeltük: a nemi identitást (*Jól érzem magam nőként/férfiként*) különválasztottuk az önértékelésre vonatkozó tételektől (*Elégedett vagyok a külsőmmel; Nem tartom magam értékesnek*). A világnézeti elköteleződés állításait, a korreláció hiánya miatt, szintén külön „skalálakként” kezeltük a továbbiakban; sorrendben „Vallási kételkedés”, „Megszokás”, valamint „Vallási elköteleződés (+)” néven szerepelnek a továbbiakban. (A vallási elköteleződést eredetileg fordított tételnek szántuk, külön „skalálaként” viszont meghagytuk pozitív, tehát elköteleződést kifejező tételnek.) Az eredmények elemzésénél végül összesen (a depresszió nélkül) 12 skálával, vagy krízistípussal dolgoztunk.

A fennmaradó skálák közül az autoritásskala tételei függnek össze a legkevésbé egymással, vagyis ez tekinthető a legkevésbé megbízhatónak. A saját skálájukon belül a szociális gátlás, a pályaválasztási elköteleződés és a párkapcsolati elköteleződés tételei bizonyultak a leginkább egymáshoz tartozónak.

Ha a kérdőíven a 3-as és 4-es válaszokat a krízisben való érintettségnek tekintjük, akkor a mintában az egyes krízisek gyakorisága a következő (1. táblázat):

1. táblázat: A krízistípusok gyakorisága

krízistípus	érintettek (%)	érintettek (fő)
teljesítménykrízis	45,0	46
szociális gátlás	38,2	39
autoritáskrízis	34,3	35
nemi identitás krízise	4,9	5
önértékelés krízise	36,2	37
pályaválasztási elköteleződés	33,3	34
párkapcsolati elköteleződés	57,8	59
vegetatív tünetek	17,6	18
szülővel való kapcsolat	48,0	49
vallási kételkedés	41,2	42
megszokás	9,8	10
vallási elköteleződés (+)	20,6	21
depresszió	3,9	4

Az egyes krízistípusok átlagát mutatja a következő táblázat (ld. még 1. ábra is):

2. táblázat: A krízistípusok átlaga

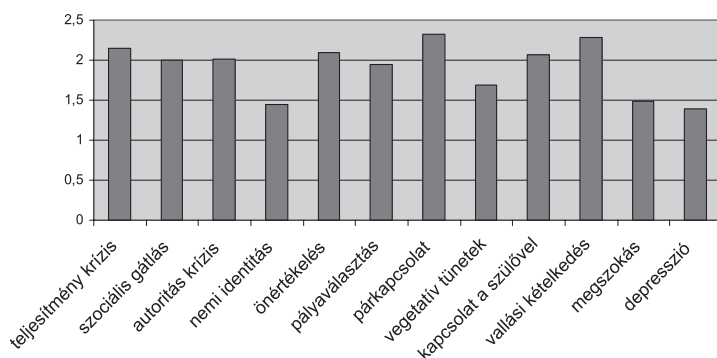
krízistípus	összes n=102	férfi n=32	nő n=70
teljesítménykrízis	2,15	2,06	2,18
szociális gátlás	2,00	1,90	2,04
autoritáskrízis	2,02	1,98	2,03
nemi identitás krízise	1,44	1,38	1,47
önértékelés krízise	2,09	1,92	2,17
pályaválasztási elköteleződés	1,94	1,95	1,94
párkapcsolati elköteleződés	2,33	2,49	2,25
vegetatív tünetek	1,69	1,59	1,73
szülővel való kapcsolat	2,07	1,87	2,16
vallási kételkedés	2,28	2,44	2,23
megszokás	1,49	1,56	1,46
vallási elköteleződés (+)	1,84	2,13	1,71
depresszió	1,39	1,40	1,37

Mint láthattuk (1. ábra), az egyes krízisek közül a párkapcsolati elköteleződésre kaptuk a legmagasabb eredményt, ezt követi a vallási kételkedés, majd a teljesítménykrízis, illetve a szülővel való kapcsolat. A párkapcsolati elköteleződés krízisének átlagát a partner melletti elköteleződés kérdése emeli meg: itt ugyanis azok, akik jelenleg nem rendelkeznek párkapcsolattal, a helyzetükkel való elégedetlenség kifejezéséként

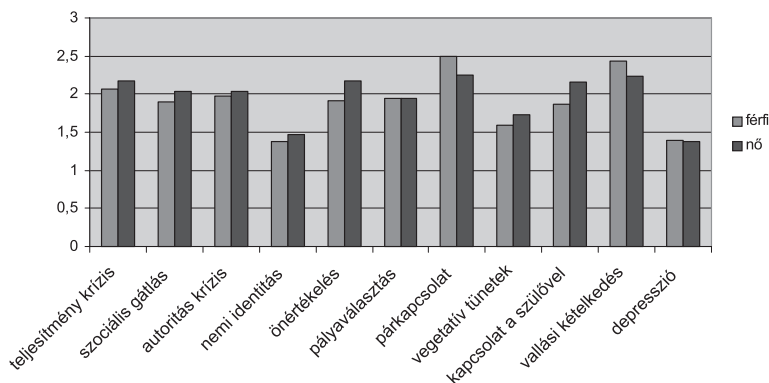
általában magas (4-es) pontszámot adtak. A teljesítménykrízisen belül a vizsgáktól való félelem ad magas pontszámot, ami egyetemisták esetében valamelyest természetesnek is tekinthető. A legalacsonyabb értéket a depresszióra kaptuk; ennél csak kicsivel magasabb a nemi identitás krízisének átlaga.

A krízisek nagyságának nemek szerinti bontását nézve (2. ábra) látható, hogy bár statisztikailag nem mutatható ki különbség (a férfiak és nők adatait kétmintás t-próbával összehasonlítva a különbség egyik krízis típus esetében sem szignifikáns), az ábra alapján mégis megfigyelhető néhány tendencia: a nőket a legtöbb krízistípusban magasabb érték jellemzi. Kivételt képez a párkapcsolat és a vallási kételkedés (itt a férfiak értéke magasabb); a pályaválasztás és a depresszió tekintetében pedig közel egyformák az értékek.

1. ábra: A különböző krízisfajták nagysága



2. ábra: A krízistípusok nemek szerint



A krízistípusoknál évfolyamok szerinti bontásban statisztikai próbával nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Az eredmények megbízhatóságát sajnos az egyes évfolyamok létszáma közötti különbség is befolyásolhatja. Statisztikai elemzés hiányában csak tendenciaszerű összefüggésekre mutathatunk rá (3. táblázat).

3. táblázat: A krízis típusok átlaga évfolyamok szerint

	I. n=26	II. n=8	III. n=31	IV. n=26	V. n=11
teljesítménykrízis	2,27	2,11	2,05	2,18	2,14
szociális gátlás	1,94	1,79	2,12	2,02	1,89
autoritáskrízis	2,00	2,11	2,03	1,96	2,04
nemi identitás krízise	1,43	1,25	1,48	1,42	1,55
önértékelés krízise	2,04	2,00	2,15	2,12	2,09
pályaválasztási elköteleződés	1,80	1,85	1,95	2,10	2,25
párkapcsolati elköteleződés	2,43	2,28	2,26	2,48	2,03
vegetatív tünetek	1,66	2,00	1,49	1,87	1,80
szülővel való kapcsolat	2,17	2,01	2,09	2,08	1,82
vallási kételkedés	2,25	1,88	2,48	2,23	2,45
megszokás	1,60	1,88	1,39	1,62	1,27
vallási elköteleződés (+)	1,80	1,75	1,71	1,96	2,00
depresszió	1,42	1,31	1,33	1,44	1,42

A teljesítménykrízis átlaga az elsőéveseknél a legmagasabb, ami a számukra új, szokatlan követelményrendszerrel függhet össze.

Meglepő, hogy a pályaválasztási elköteleződés krízise egyenletesen növekszik; az elsőéveseknél a legkisebb, és az ötödéveseknél a legnagyobb az átlaga. Hasonló eredményt kapunk, ha változóként az évfolyammal vetjük össze a kríziseket: az évfolyam és a pályaválasztási krízis között szignifikáns a kapcsolat: $r=0,29^{**}$. (Ebben az elemzésben egyébként az évfolyam semmi mással nem mutat szignifikáns összefüggést.) Tételenként vizsgálva a következő eredményt kapjuk: a jövőképpel való korreláció $r=0,19^*$ (*Nem tudom, mihez fogjak az egyetem befejezése után*); a választással való elégedetlenséggel $r=0,25^{**}$ (*Ha most felvételiznék, nem ezt az egyetemet választanám*); a foglalkozási szerephe való beilleszkedéssel $r=0,16$ (*Lehangolt leszek, ha arra gondolok, hogy diplomázás után minden nap előírt mennyiségű időt kell majd eltöltenem a munkahelyemen*). Ez azt jelenti tehát, hogy minél közelebb van valaki tanulmányai befejezéséhez, annál elégedetlenebb azzal, hogy ezt az egyetemet választotta. Sajnos a vizsgálatban szereplő kérdések alapján nem tudjuk meg, hogy ez vajon az intézménnyel való elégedetlenség vagy a bölcsész diplomával rendelkezők elhelyezkedési kilátásai miatt van így.

A szülőkről való érzelmi leválás okozta krízis némi csökkenő tendenciát mutat; az elsőösknél a legmagasabb és az ötödéveseknél a legalacsonyabb az átlag.

A vallási szertartáson megszokásból való részvétellel az ötödévesek adják a legalacsonyabb átlagot; ennek oka a (bármely irányba kialakult) elköteleződés lehet. Hasonlóképp a párvalasztási elköteleződés krízise is az ötödéveseknél a legalacsonyabb. Ezek a tendenciák tehát megfelelnek az előzetes várakozásoknak.

4. táblázat: Az egyes krízistípusok összefüggései egymással. (A korrelációs együttható $f=100$ szabadságfoknál $r>0,194$ esetén 5% százalékos szinten szignifikáns (jelölése: *); $r>0,254$ esetén 1% százalékos szinten szignifikáns (jelölése: **))

	telj.	szoc. g.	au- tor.	nemi i.	ön- ért.	pá- lyav.	pár- vál.	veget	szülő	vall. két.	meg- szokás	vall. elk.	depr.
teljesítmény		0,34**	0,35**	0,23*	0,29**	0,29**	0,15	0,2*	0,21*	0,06	0,00	0,12	0,38**
szociális gátlás	0,34**		0,07	0,23*	0,43**	0,2*	0,23*	0,11	0,14	0,08	-0,03	-0,05	0,44**
autoritás	0,35**	0,07		0,26**	0,14	0,18	-0,07	-0,06	0,17	0,04	0,06	0,04	0,13
nemi identitás	0,23*	0,23*	0,26**		0,40**	0,23*	0,25**	0,24*	0,24*	0,18	-0,04	-0,09	0,26**
önértékelés	0,29**	0,43**	0,14	0,40**		0,15	-0,05	0,22*	0,14	-0,00	-0,02	-0,08	0,45**
pályaválasztás	0,29**	0,2*	0,18	0,23*	0,15		0,23*	0,20*	0,16	0,08	0,13	-0,12	0,24*
párkapcsolat	0,15	0,23*	-0,07	0,25**	-0,05	0,23*		0,09	0,15	0,05	0,04	-0,06	0,14
vegetatív	0,2*	0,11	-0,06	0,24*	0,22*	0,20*	0,09		0,26**	0,11	0,04	-0,00	0,44**
szülőkapcsolat	0,21*	0,14	0,17	0,24*	0,14	0,16	0,15	0,26**		-0,02	0,06	-0,09	0,2*
vall. kétlk.	0,06	0,08	0,04	0,18	-0,00	0,08	0,05	0,11	-0,02		0,36**	0,05	0,14
megszokás	0,00	0,08	0,06	-0,04	-0,02	0,13	0,04	0,04	0,06	0,36**		-0,14	0,08
vall. elkött.+	0,12	-0,05	0,04	-0,09	-0,08	-0,12	-0,06	-0,00	-0,09	0,05	-0,14		0,1
depresszió	0,38**	0,44**	0,13	0,26**	0,45**	0,24*	0,14	0,44**	0,2*	0,14	0,08	0,1	

A különböző krízistípusok összevetésénél sok esetben tapasztalható együttjárás (4. táblázat). A legtöbb krízissel a nemi identitás, a teljesítmény krízise és a depresszió van kapcsolatban. A **teljesítménykrízis** szignifikáns korrelációt mutat a szociális gátlással,

az autoritáskrizissel, az önértékelés krízisével, a pályaválasztási elköteleződéssel, a depresszióval (1%-os szinten), valamint a nemi identitás krízisével, a vegetatív tünetképzéssel, és a szülőkkel való kapcsolattal (5%-os szinten). (A vizsgált krízisek közül csak a párkapcsolati elköteleződéssel, illetve a vallással kapcsolatos tételekkel nincs összefüggésben.) Ez egybevág a szakirodalom megállapításaival, mely szerint a teljesítményzavar gyakran a fejlődés velejárója, de lehet más problémák (pl. önértékelés, identitásváltság, pályaválasztási döntési probléma, családi nehézségek) indikátora is.

A **nemi identitás krízise** az összes többi vizsgált krízissel összefüggést mutat (leszámítva a valláshoz kapcsolódókat). Bár átlagát tekintve ez a krízis alacsonyabb értéket ad a többinél, a korrelációs elemzés azt mutatja, hogy fennállása esetén sok más területen megjelenik. Oka az lehet, hogy a nemi identitás a személyiség alapvető meghatározó eleme, krízise tehát áthathatja az élet többi területét is.

A **depresszió** a teljesítménykrízissel, a szociális gátlással, a nemi identitással, az önértékeléssel és a vegetatív tünetekkel mutat erős, a pályaválasztással és a szülőkapcsolattal pedig gyengébb összefüggést. Érdekes, hogy – hasonlóan a nemi identitás kríziséhez – a többi krízistípussal összevetve alacsony átlagot ad, és ugyanakkor határozott összefüggést mutat sok más krízisterülettel.

A **szociális gátlás** esetében erős az összefüggés a teljesítménykrízissel, az önértékeléssel és a depresszióval, gyengébb a nemi identitással, a pályaválasztással és a párkapcsolati elköteleződéssel.

A **pályaválasztás** erősen korrelál a teljesítménykrízissel (itt a pályával kapcsolatos jövőkép hiánya, illetve az ebből következő motiválatlanság lehet a háttérben). Gyengébb az összefüggés a vegetatív tünetképzéssel, a nemi identitással, a szociális gátlással, a párkapcsolati elköteleződéssel és a depresszióval. Az összefüggésre a párkapcsolati elköteleződéssel lehetséges magyarázatot ad az „elköteleződés”: mindkét területen az elköteleződés jelzi az elért identitás kialakulását.

A **vegetatív tünetek** a következő összefüggéseket mutatják: erős a korreláció a szülőkkel (leginkább az alvás: $r=0,29^{**}$) és a depresszióval (alvás: $r=0,44^{**}$; szívészűrés: $r=0,33^{**}$); gyengébb korreláció mutatkozik a teljesítménnyel (szintén leginkább az alvás: $r=0,22^*$), a nemi identitással (alvás: $r=0,2^*$, és szívészűrés: $r=0,2^*$), az önértékeléssel (szívészűrés: $r=0,22^*$), valamint a pályaválasztással (szívészűrés: $r=0,26^{**}$). Feltételezhetjük tehát, hogy bizonyos esetekben a vegetatív tünetek a felsorolt problémaköröknek lehetnek jelzései.

Az **önértékelés krízise** korrelál a teljesítménykrízissel, a szociális gátlással, a nemi identitás krízisével és a depresszióval; gyengébben a vegetatív tünetképzéssel. Mind egyik összefüggést előre jelezte a szakirodalom.

Csak 3, illetve 4 másik krízissel van összefüggésben a párkapcsolat és a szülőkkel való kapcsolat; talán azért, mert ezek jól körülhatárolható területei az életnek. A **párkapcsolati elköteleződés krízise** a nemi identitással, a szociális gátlással, és pályaválasztással korrelál, de kevésbé szignifikánsan. A **szülőkről való érzelmi leválás** nehéz-

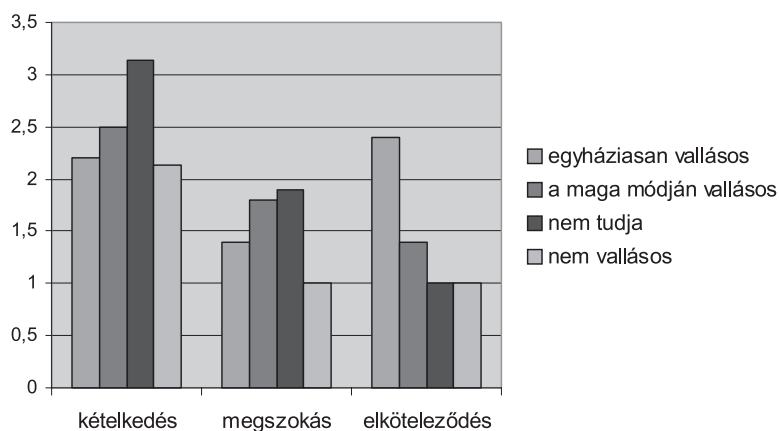
sége erős kapcsolatot mutat a vegetatív tünetekkel (különösen az alvással), gyengébb együttjárás tapasztalható a teljesítménnyel, a nemi identitással és a depresszióval. A kapcsolat a nemi identitás krízisével arra utal, hogy a szülőkről való érzelmi leválás elakadása megakaszthatja a nemi identitás megerősödését.

Kevés területet érint az **autoritáskrízis**: a teljesítménykrízissel és a nemi identitással korrelál szignifikánsan. Kapcsolata a teljesítménykrízissel feltételezésünk szerint az egyetemi hierarchiában kereshető; míg a nemi identitásnál a hagyományos, illetve a felnőtt nemi szerepek, szabályok elutasításával lehet kapcsolatban a lázadásban megnyilvánuló autoritáskonfliktus. (Az autoritáskrízis tételei közül egyébként a legszorosabb összefüggést a nemi identitás krízisével a tanárokkal, tanulmányi osztállyal való konfliktusra vonatkozó tétel mutatta; $r=0,2^*$; ezt követte a szabályszegésre vonatkozó tétel; $r=0,15$.) Ugyanakkor a szakirodalom alapján azt vártuk, hogy az autoritáskrízis összefüggést mutat a szülőkkel való kapcsolattal, esetleg az önértékeléssel is, ám a korreláció itt nem szignifikáns.

Érdekes, hogy a vallási tartalmú krízisek nem kapcsolódnak a többi krízishez. Egyedüli, erős korreláció a **vallási kételkedés** és a **megszokás** között van.

A válaszolók vallásosság tekintetében négy csoportba sorolhatták be magukat (az egyházhoz tartozóan vallásos, a maga módján vallásos, nem tudja, nem vallásos). A négy csoportot összehasonlíthatjuk a valláshoz kapcsolódó krízisekre adott átlagok szempontjából (3. ábra).

3. ábra: A vallással kapcsolatos krízisek a vallásosság szerinti bontásban
(A legkevesebb adható pontszám – „egyáltalán nem jellemző rám” – 1 volt)



Látható, hogy a hittel, vallással kapcsolatos kételkedés azok körében a legmagasabb, akik nem tudják megmondani, hogy vallásosak-e vagy sem. Érdekes, hogy az egyház tanítását követően vallásosak és a nem vallásosak majdnem ugyanolyan értéket értek el ebben a kérdésben. Azok vesznek részt leginkább megszokásból szertartásokon, akik nem tudják eldönteni, vallásosak-e vagy sem, és a maguk módján vallásosak. Végezetül az egyházban vállalt feladatokon keresztül mért elköteleződés az egyház tanítását követően vallásosaknál a legmagasabb, de a maguk módján vallásosak körében is előfordul. (Az egyházon belül vállalt feladat, vagyis elköteleződés arra utal, hogy a „maga módján vallásos” lehet egyfajta moratórium kifejeződése is, amikor kritikai távolságot tart a hagyományoktól, az egyháztól. Ugyanakkor lehet az elért vallási ideológia szintje is.) Sajnos azonban a létszámbeli aránytalanságok miatt a mintát ebből a szempontból nem célravezető alávetni statisztikai elemzésnek (az egyes csoportokhoz sorrendben 58, 28, 9, illetve 7 fő tartozik).

Krízistípusok és megküzdési stratégiák

A *teljesítménykrízis* a menekülő stratégiákkal mutat kapcsolatot; a magatartásbeli és szellemi elkötdés (vagyis a más tevékenységekbe menekülés) esetében a legerősebb az összefüggés ($r=0,29^{**}$).

A *szociális gátlás* gyengén korrelál a tagadással és a magatartásbeli elkötdéssel (vagyis szintén a menekülő stratégiákkal) ($r=0,2^{*}$). Meglepő viszont, hogy mindkét krízistípus esetében negatív korrelációt találunk az alkohol-drog elkötdéssel, ami pedig ugyanúgy a menekülő stratégiák csoportjába tartozik.

Az *autoritáskrízis* ismét a menekülő stratégiákkal mutat összefüggést: erős a korreláció a tagadással és a magatartásbeli elkötdéssel ($r=0,3^{**}$), gyengébb a szellemi elkötdéssel ($r=0,2^{*}$).

Az *önértékelés krízise* negatívan korrelál a cselekvő megküzdéssel ($r=-0,35^{**}$), pozitívan a menekülő stratégiákkal (az alkoholt leszámítva; ott nincs kimutatható kapcsolat). Ezek az összefüggések megegyeznek a szakirodalomban leírtakkal.

A *pályaválasztási elköteleződés* tendenciaszerűen negatív kapcsolatban áll a problémaközpontú stratégiákkal, ám ebből csak a tervezéssel való kapcsolat szignifikáns ($r=-0,2^{*}$). Gyengén szignifikáns a szellemi elkötdéssel való pozitív kapcsolata is ($r=0,22^{*}$).

A *vegetatív tünetek* az érzelmek középpontba állításával ($r=0,38^{**}$) és a szellemi elkötdéssel ($r=0,3^{**}$) mutatnak összefüggést.

A *depresszió* negatívan korrelál a cselekvő megküzdéssel ($r=-0,24^{*}$); valamint erős pozitív kapcsolatot mutat a magatartásbeli és a szellemi elkötdéssel ($r=0,26^{**}$; $r=0,35^{**}$).

A szignifikáns korrelációt megközelítő értékeknél a krízistípust tételekre bontva is összevetettük az adott megküzdési stratégiával. Ennek eredményei a következők:

A *párkapcsolati elköteleződésből az intimitásra* vonatkozó tételnél szignifikáns *negatív* korrelációt találunk a társas támaszkeresés eszközi okokból ($r=-0,25^{**}$), érzelmi okokból ($r=-0,33^{**}$), illetve a pozitív újraértelmezés ($r=-0,24^{*}$) stratégiákkal.

Az *önértékelés* esetében a „Nem tartom magam értékesnek” tétel szignifikánsan *negatív* kapcsolatban áll a pozitív újraértelmezéssel ($r=-0,26^{**}$).

Az érzelmek középpontba állítása a *teljesítménykrízisen* belül a vizsgáktól való félelemmel korrelál ($r=0,24^{*}$); a *szülővel való kapcsolaton* belül pedig az otthoni konfliktusok okozta teherrel ($r=0,23^{*}$), bár mindkét esetben csak 5%-os szignifikanciaszinten.

A *szociális gátlás* és a tagadás tételeit vizsgálva a „Nehezen szerzek barátokat” tétellel találunk összefüggést ($r=0,25^{**}$).

Az alkohol-drog elköötődés és a *vegetatív tünetek* kapcsolatában a szívszúrás ($r=0,2^{*}$) jelenti a legerősebb összefüggést.

A vizsgált krízistípusok vagy nem mutatnak összefüggést adaptív stratégiák (például cselekvő megküzdés, tervezés, társas támaszkeresés eszközi és érzelmi okokból, pozitív újraértelmezés, illetve bizonyos mértékig az elfogadás) használatával, vagy negatív korreláció áll fenn közöttük. Ezzel szemben gyakori a pozitív együttjárás a hatékonynak nem bizonyuló stratégiákkal (érzelmek középpontba állítása és szellőztetése, tagadás, magatartásbeli vagy szellemi elköötődés). A krízisben lévő személyek tehát ezek szerint a nem hatékony stratégiák használatát részesítik előnyben. Ezt az eredményt mutatja a következő összefoglaló táblázat, amely az egyes krízistípusokat a megküzdési stratégiák három nagy (összevont) csoportjával veti össze: a problémafókuszú, az érzelemfókuszú és a menekülő stratégiákkal (5. táblázat). Fontos azonban kiemelni, hogy az érzelemfókuszú stratégiák adaptív és nem adaptív stratégiákat egyaránt tartalmaznak, így inkább a problémafókuszú és a menekülő stratégiák eredményei informatívak.

5. táblázat: A krízistípusokra jellemző megküzdési stratégiák. (A táblázatban csak a 0,1 fölötti értékeket tüntettük fel. A korrelációs együttható $f=100$ szabadságfoknál $r>0,194$ esetén 5% százalékos szinten szignifikáns [jelölése: *]; $r>0,254$ esetén 1% százalékos szinten szignifikáns [jelölése: **])

	probléma fókuszu	érzelem fókuszu	menekülő
teljesítménykrízis			0,32**
szociális gátlás			0,20*
autoritáskrízis	-0,10		0,35**
nemi identitás	-0,10		0,12
önértékelés	-0,19*	0,10	0,31**
pályaválasztás	-0,19*		0,19*
párkapcsolat		-0,14	
vegetatív tünetek		0,15	0,32**
szülőkről való leválás	0,10	0,16	0,11
vallási kételkedés			
megszokás			0,26**
vallási elköteleződés (+)	-0,12	0,24*	
depresszió	-0,17		0,33**

Krízistípusok és diszfunkcionális attitűdök

A krízistípusok és a diszfunkcionális attitűdök összevetését tartalmazza a 6. táblázat.

6. táblázat: A krízistípusok és a diszfunkcionális attitűdök közötti összefüggés. (A táblázatban csak a szignifikáns r értékeket tüntettük fel. A korrelációs együttható $f=100$ szabadságfoknál $r>0,194$ esetén 5% százalékos szinten szignifikáns [jelölése: *]; $r>0,254$ esetén 1% százalékos szinten szignifikáns [jelölése: **])

	külső elismerés	szeretettség igénye	teljesít- mény	perfekcio- nizmus	jogos elvárások	omnipo- tencia	külső kontroll
teljesítmény- krízis			0,13				
szociális gátlás			0,22*	0,26**			
autoritás- krízis							

	külső elismerés	szeretetség igénye	teljesítmény	perfekcionizmus	jogos elvárások	omnipotencia	külső kontroll
nemi identitás					0,20*		
önértékelés	0,29**	0,27**	0,20*	0,36**			
pályaválasztás			0,24*				
párkapcsolat							
vegetatív tünetek		0,22*		0,20*			0,29**
szülőkről való leválás							
vallási kételkedés		0,2*					
megszokás							
vallási elkötelezettség (+)							
depresszió	0,24*	0,22*	0,39**	0,23*	-0,23*	0,01	0,05

Hat különböző krízisben játszanak szerepet diszfunkcionális attitűdök. Diszfunkcionális attitűddel nem mutat összefüggést a teljesítménykrízis, az autoritáskrízis, a párkapcsolati elköteleződés, a szülőkről való leválás, valamint a valláshoz kapcsolódó krízisek.

A **szociális gátlás** a teljesítménnyel és a perfekcionizmussal korrelál (*Ha sikertelen vagyok a munkámban, sikertelen ember vagyok; Elkeseredem, ha hibát követek el*).

A **nemi identitás krízise** a jogos elvárással mutat összefüggést (*Ha valakivel jól teszek, remélhetem, hogy tekintettel lesz rám és éppen olyan jól fog bánni velem, mint én vele*).

Legerősebben az **önértékelés** érintett: ezzel a krízissel négy diszfunkcionális attitűd is kapcsolatban áll: a külső elismerés igénye (*Személyes értékem nagyrészt attól függ, hogy mások mit gondolnak rólam*), a szeretetség igénye (*Ha valaki, akit szeretek, nem szeret, ez azt jelenti, hogy nem vagyok szeretetre méltó*), a teljesítmény és a perfekcionizmus.

A **pályaválasztási elköteleződéssel** a teljesítmény diszfunkcionális attitűdje függ össze; tehát a teljesítményre helyezett túlzott hangsúly itt is blokkoló hatásként jelentkezik.

A **vegetatív tüneteket** egyes tételeire bontva a szeretetség igénye leginkább a szív-szűrással korrelál ($r=0,2^*$); a külső kontroll-autonómia pedig a fejfájással ($r=0,2^*$) és a szív-szűrással ($r=0,22$) (*Boldogságom nagyrészt attól függ, hogy mi történik velem*). A perfekcionizmus esetében önmagában véve egy vegetatív tétel sem korrelál szignifikánsan.

A **depresszió** a szakirodalom szerint a szeretettség igényével, a teljesítménnyel és a perfekcionizmussal korrelál; jelen mintában ezen kívül a külső elismeréssel is mutatkozik összefüggés. Érdekes viszont, hogy a jogos elvárásokkal negatív korreláció áll fenn.

Úgy tűnik, hogy a mintában a teljesítmény és a perfekcionizmus a legnagyobb hatású diszfunkcionális attitűd; talán azért, mert ez két olyan terület, ami a teljesítés és elvárások szempontjából különösen fontos az egyetemista élethelyzetben. A jogos elvárások attitűdje ellentmondásos adatokat eredményez: egyfelől a depresszió esetében funkcionális attitűdként viselkedik; ezzel szemben a nemi identitás krízisével egyetlen attitűdként van pozitív összefüggésben. Az omnipotencia az egyedüli diszfunkcionális attitűd, amely nincs összefüggésben egyetlen általunk vizsgált krízissel sem (*Képesnek kell lennem arra, hogy mindenkinek segítsek, aki rászorul*). Kérdéses, hogy egy másik, szintén omnipotenciát, de más megfogalmazásban vizsgáló állítás használata más eredményeket adna-e; ennek a tételnek ugyanis lehet egyfajta vallásos-karitatív áthallása. Több „jelentős” krízis (például a teljesítmény vagy a párkapcsolati elköteleződés) esetében azonban egyáltalán nem jelennek meg diszfunkcionális attitűdök.

Következtetések

A szakirodalom és a gyakorlati tanácsadói tapasztalat alapján összeállított kérdőívvel 13 különböző krízistípust vizsgáltunk. Ezek a krízistípusok feltételezésünk szerint az egyetemista korosztály jellegzetes fejlődési krízisei; ezt a feltevést igazolni látszik, hogy valóban meg is jelentek az általunk vizsgált 102 főből álló mintában.

Ezek közül a leghangsúlyosabban a párkapcsolati elköteleződés, a vallási kételkedés, a teljesítménykrízis, illetve a szülővel való kapcsolat jelentkezett. A legalacsonyabb értékeket a depresszióra kaptuk.

Az eredmények pontosabb értelmezhetősége szempontjából hasznos lenne a krízis-kérdőív további finomítása. Egy adott krízis ugyanis számos különböző formában jelentkezhet (erre a legjobb példa a teljesítménykrízis); de előfordul az is, hogy a krízis két, egymással ellentétes magatartásformában is megjelenhet (például autoritás-krízis esetében a lázadás és a túlzott önálávetés). Ez a továbbiakban indokoltá teszi az egyes skálákon belül a tételek számának növelését.

A krízistípusok összefüggésének vizsgálatánál sok helyütt tapasztaltunk együttjárást. Az egyetemistákkal folytatott tanácsadás tekintetében ez azt jelenti, hogy bizonyos problémák esetében számolni lehet más konkrét krízisek felszínre kerülésével. Az együttjárások mögöttes okainak feltárása egy következő vizsgálat feladata lehet.

A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy a fejlődési krízisek az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutatnak, míg ezzel párhuzamosan nő az elkö-

teleződés a különböző területeken. A vizsgált mintában ez a feltevés nem mutatható ki egyértelműen. Bizonyos eredmények, bár statisztikailag nem igazolhatóak, úgy tűnik, egybevágóan ezzel a várakozással (így például a szülőkről való érzelmi leválás, a párkapcsolati, vagy a vallási elköteleződés krízise csökkenni látszik ötödéves korra). A pályaválasztási elköteleződés területén azonban mást tapasztalunk; itt ugyanis – egyenletes növekedés után – az ötödévesek között a legmagasabb a krízis átlaga. Lehetséges azonban, hogy ennek háttérében a pályaválasztással kapcsolatos külső tényezőket (pl. elhelyezkedési lehetőségeket) kell keresnünk.

A krízisek és a megküzdési stratégiák, valamint a diszfunkcionális attitűdök összefüggéseinek vizsgálatakor számos együttjárás mutatkozott. Ezekben az esetekben az ok-okozati kapcsolatok keresése nélkül is feltételezhetjük, hogy mind a megküzdési stratégiák, mind a diszfunkcionális attitűdök módosítása beavatkozási pont lehet a krízisek esetében történő segítségnyújtásnál.

A megküzdési stratégiák vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy a különböző krízistípusok leggyakrabban a nem adaptív stratégiák használatával vannak összefüggésben. A segítségnyújtás egyik eszköze lehetne tehát az adaptív stratégiák kialakítása, így például a cselekvő megküzdés, vagy a tervezés erősítése. Bizonyos helyzetekben hasznos lehet az adaptív érzelmközpontú stratégiák erősítése is, így az intimitás vagy az önértékelés krízise esetében. A megküzdési stratégiák fejlesztése mind az egyéni tanácsadás, mind a szervezett tréningek keretében megvalósítható.

Kevesebb krízis esetében ugyan, de szerephez jutnak a diszfunkcionális attitűdök is; módosításuk tehát szintén hozzájárulhat a krízisek megoldásához.

Ezek az eredmények tehát a gyakorlatban is jól felhasználhatóak: egyrészt az egyetemi diáktanácsadó keretein belül működő életvezetési tanácsadás munkáját segítik; másrészt támpontokkal szolgálhatnak a diáktanácsadó szolgáltatásainak bővítéséhez (például megküzdési stratégiákat fejlesztő tréning szervezése).

IRODALOM

- ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. – NOLEN-HOEKSEMA, S. (2001): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BAKÓ T. (1996): *Verem mélyén*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- BENKŐ A. (1998): A személyiség erkölcsi és vallási fejlődése. In Horváth-Szabó K. (szerk.): *Lélekvilág*. PPKE BTK, Piliscsaba.
- BUDA B. (1986): *A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CARVER, C. S. – SCHEIER, M. F. – WEINTRAUB, M. (1989): Assessing Coping Strategies: a theoretical based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56. 267–283. p.
- CARVER, C. S. – SCHEIER, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- COLE, M. – COLE, S. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ERIKSON, E. H. (1963): *Childhood and Society*. Norton, New York.
- ERIKSON, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FRÁTER J. (2001): *Istenképek a pasztorálpszichológus szemével*. Farkas Nyomda Kft, Budapest.
- HAJDUSKA M. (2001a): *Krizislélektan*. Egyetemi jegyzet (vázlat).
- HAJDUSKA M. (2001b): A krízistanácsadás speciális problémái. Egyetemi jegyzet (vázlat).
- HÉZSER G. (1995): *A pásztori pszichológia gyakorlati kézikönyve*. Kálvin Kiadó, Budapest.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (1992): *Magyar lelkiállapot*. Végeken Alapítvány, Budapest.
- KORHERR, E. J. (2000): *A valláspedagógia fejlődéslélektani alapjai*. Jel Kiadó, Budapest.
- LUST I. (2000): Serdülők terápiája. In Szőnyi G. – Füredi J. (szerk.): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Kiadó, Budapest.
- MARCIA, J. E. (1994): Az én-identitás állapotainak fejlődése és érvényessége. In Ritoók Pálné – G. Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan*. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest.
- RAJNAI N. (1992): Konfliktusmegoldás ifjúkorban: megküzdés a szülővel. In Ritoókné Ádám M. (szerk.): *A tanácsadás pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest.
- RITOÓK M. – LISZNYAI S. – MONOSTORI B. – VAJDA Zs. (1998): *Magyar egyetemisták körében végzett felmérés a hallgatók életvezetési stílusának és mentálhigiénés állapotának felmérésére*. Kutatási beszámoló a Mentálhigiénés Programiroda részére.
- RITOÓK M. – VAJDA Zs. (1999): A felsőoktatásban tanuló hallgatók problémái és megküzdési stratégiái. *A Lelkipásztor* 1999. Februári számának melléklete. Evangélikus Hittudományi Egyetem, 1999/2. 18–25. p.
- STEINBERG, L. D. (1989): *Adolescence*. McGraw-Hill, New York.
- SCHWEITZER, F. (1999): *Vallás és életút*. Kálvin Kiadó, Budapest.
- TELKES J. (1997): Válság, változás, változtatás: a kríziskoncepció jelentősége a mentálhigiénés gyakorlatban. In Gerevich J. (szerk.) *Közösségi mentálhigiéné*. Animula Kiadó, Budapest.
- Vikár Gy. (1999): *Az ifjúkor válságai*. Animula Kiadó, Budapest.
- Wagner, M. E. (2000): *Vagyok-e valaki? A helyes önértékelés fontossága*. Harmat Kiadó, Budapest.

A tanulási intencionalitás mint az életvezetési kompetencia eleme az életpálya-építés fiatalkori szakaszában

A pszichológiai szakirodalom egyik leggazdagabban dokumentált területe a személyiségfejlődés serdülő és ifjúkori szakasza. Ez az életkori tartomány fejlődési feladatokban, normatív és akcidentális krízisekben gazdag. Jellemzőek az éles váltások az életvezetésben, amelyek biológiai, pszichológiai és szociális eredetű kihívások elé állítják az azokat megélő fiatal személyiséget.

A fiatalkori életvezetési problémák egymással szoros szövedéket alkotva, az életkorra jellemző fejlődési feladatok és környezeti akadályok összjátékára épülve vezethetnek krízishelyzetek kialakulásához. E krízishelyzetek problémaként – az esetek többségében – a teljesítmény életkor-specifikus területén, a tanulmányok terén jelentkeznek, további kihatással az életpálya-építés teljes távlatára.

A nyugati kultúrában az iskolai oktatási rendszer egyre bonyolultabb lépcsőinek rendszerén kell áthaladnia a fiatalnak a serdülő és ifjúkor során, hogy megfelelő képesítéssel jelenjen meg a társadalmi munkamegosztás rendszerében. A feladat számos pontján kialakulhatnak konfliktusok, különböző mélységű krízisek.

A hallgatók számára alapvető fontosságú a megfelelő tanácsadói szolgáltatás, amelynek elsősorban prevencióssal jellemezhető, a beilleszkedés támogatására kell koncentrálnia. Ennek jegyében orientációs rendezvényekre, speciális programokra, tanulmányi és életvezetési tanácsadásra van szükség. A kezdő hallgatók számára különösen hasznosak lehetnek a problémamegoldási tréningek, mert e készség fejlesztésére az iskolai karrier során kevés hangsúlyt fektetnek. Helyzetük nehéz, mert kevesebb a rendelkezésükre álló erőforrás, coping mechanizmus, amelyet csak évek során foghatnak megszerezni maguknak.

A tanulmányi krízisekre vonatkozó elméleti megfontolások

A serdülő és ifjúkori életvezetési problémák háttérében számos, egymással szövevényes kapcsolatban álló tényező állhat. Ezek egyenként és kölcsönhatásukban is befolyásolják a fiatalok élethelyzetét, adott időpontban megfigyelhető teljesítményét. E szempontokra Ritoók (1995) is felhívja figyelmünket, a felsőoktatási tanácsadás tapasztalatait ismertető munkájában.

A serdülő és ifjúkori életvezetési sikeresség egyik, talán legkönnyebben feltérképezhető része az oktatási folyamat területén mérhető eredményesség. Az ismertetésre kerülő vizsgálat során általános, középiskolai és felsőoktatási tanulók mintái alapján kívánjuk meghatározni azokat a tényezőket, amelyek az életvezetés e területén – a tanulással összefüggésben – előjelző tényezők lehetnek a krízisállapotok kialakulásában, s hatást gyakorolhatnak az életpálya-építés további feladatainak teljesítésére.

Jelen vizsgálatunkban a tanulást a következőképpen definiáljuk: *a tanulás egy olyan, általánosnak tekinthető fejlődési folyamat, amelynek célja az adaptivitás támogatása, a környezettel és a selfel kapcsolatos (kognitív, emocionális-motivációs) reprezentációk rendszerének folyamatos revideálásával.* A tanulásra – általánosabb értelemben a folyamatos fejlődésre – való szocializáció az egyéni életút során (life-span szemléletben) a diádikus kapcsolatok, családi, kortársi és formalizált kapcsolatrendszerek keretében valósul meg.

A tanulás irányítását szolgáló formalizált kapcsolatrendszerek leggazdagabban dokumentált területe az iskolai szocializáció, amelynek az elmúlt évtizedekben leginkább kutatott témáit az alábbiak köré csoportosítva foglalhatjuk össze:

- csoportok dinamikája és vezetése (csoportfejlődési modellek, vezetési stílusok)
- csoportok vezetőinek személyes jellemzői (tanár személyisége)
- tanár-diák interakció (interakciós mintázatok, kommunikáció-kutatás, kommunikátor, üzenet, befogadás és befolyásolás jellemzői)
- értékek, motiváció, attitűdök (és vezetési stílusok kapcsolata)
- képességek, készségek, részképességek, emlékezeti struktúrák, hangulati változók hatása a tanulási teljesítményre
- tanulási stratégiák és technikák

Az elmúlt évtizedekben – a közben lezajlott információs forradalom ellenére – kevésbé reprezentált az intencionalitás, a tudatosság témakörének vizsgálata a tanulás, tanár-diák értelmezési keret összefüggéseiben.

Az intencionalitásra vonatkozó vizsgálatok hiánya mintegy implicálja: a tudás elsajátítása aszimmetrikus, elsősorban külső, környezeti tényezők (társadalmi igények, kultúra, tradíciók, gazdasági és politikai folyamatok) által szabályozott folyamat. Az életen át tartó tanulási folyamat megalapozásának ez azonban logikailag is ellentmond.

Az intencionalitás, a tudatosság bevezetése a tanulás-tanítás témakörébe felveti az önszocializáció vizsgálatának szükségességét.

Az önszocializáció folyamata feltételezi a kezdeményezés, célirányosság hatását a tanulási folyamatban, amelyhez szorosan kapcsolódik az információszerzéssel és feldolgozással kapcsolódó értékek és motivációs tényezők önszabályozása. Az utóbbi két terület a szociális intelligencia napjainkban fókuszba került két fontos összetevője.

Az önszocializáció folyamatában további fontos tényező a tanulási folyamathoz kötődő metakogníció: a tanulási folyamat monitorozása. E monitorozás részét ké-

pezi a tanulási folyamattal kapcsolatban észlelt én-hatékonyság élménye, amely a kihívásként értelmezett problémahelyzetek megoldásának függvényében – változó emocionális élménnyel kísért – kognitív konstruktum. Az én-hatékonyság az észlelt problémahelyzetekkel való megküzdés folyamatában alakul, hatótényezői: a problémahelyzet korábbi kognitív sémákkal való meg nem oldhatóságának tapasztalata, az össze nem illés azonosítása, a diszkrepancia megszüntetését szolgáló stratégiai tervezés és a hozzá kapcsolódó készségek, szükségletek felmérése, valamint elsajátítása, illetve a folyamat lezárásaként az önellenőrzés tevékenysége.

A felsőoktatási rendszerben a belépés szakaszában a tanulási folyamatnak új elemmel kell gazdagodnia: az aktív problémakeresés készségével. Feltételezi a korábbi megoldási sémák gyakorlott alkalmazását, az alkalmasságot, a hajlandóságot új és kihívást jelentő helyzetek aktív felderítésére.

Folyamat, módszerek, résztvevők

Vizsgálatunk első fázisában megkíséreltük összegyűjteni azokat a tényezőket, amelyek segítségével leírható a diákok viszonya a tanuláshoz mint életvezetési készséghez. E tényezők ismeretében egy mérőeszközt állítottunk össze az életvezetés ezen alapvető fontosságú készségének jellemzésére a fiatalok korosztályában.

A második fázisban a felsőoktatási rendszerbe belépni készülő, illetve első évben tanuló hallgatók körében végeztünk felmérést, adatokat gyűjtve a tanulmányi problémák és életvezetési készségtár összefüggéseinek jellemzéséhez, a mérőeszköz próbájához.

Első vizsgálat: a mérőeszköz kidolgozása

Az ELTE BTK 2001–2002 tanév tavaszi félévének tanár szakos hallgatói segítségével fókuszcsoportban gyűjtöttük össze mindazokat a tényezőket, amelyek a tanulással mint folyamattal és életvezetési készséggel kapcsolatban hasznos információt nyújthatnak úgy az oktatásban részt vevő diákok, mint a tanárok számára, és könnyen alkalmazható diagnosztikai eszköz alapjául szolgálhatnak a felsőoktatási diáktanácsadás munkájában.

Mint az a vizsgálat fókuszcsoportjai elemzése alapján megállapítható volt, a tanár szakos hallgatók véleménye szerint a tanulás szervezése, a tananyag feldolgozásának módja, a segédanyagok alkalmazása, a vizsgákkal és tanulási helyzetekkel kapcsolatos stresszhelyzetek kezelése, a tanulás iránti motiváltság, elköteleződés, a tanulmányi vészhelyzetben alkalmazandó megküzdési módok, illetve módszertani kérdések jelentik a legfontosabb kérdésköröket, amelyek tanulmányi krízishelyzet kialakulásához vezethetnek.

Módszer

A felsőoktatásban, a tanulmányi krízishelyzetekkel kapcsolatban tapasztalatot szerzett hallgatók segítségével azonosított témakörök alapján kérdőívet állítottunk össze, amelyben a fókuszcsoportban gyűjtött szempontokat fogalmaztuk meg.

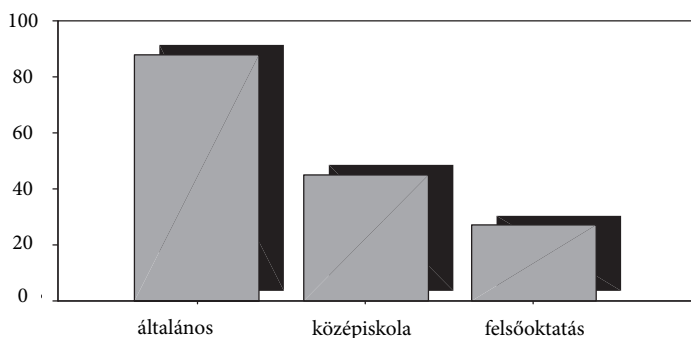
A kérdőívet kiegészítettük Bandura (1986) én-hatékonyságra vonatkozó listájának Kiss (2000) által átdolgozott változatával.

A tanulás – mint életvezetési készség – hatékonyságának felméréséhez a vizsgálatban részt vevő fiataloktól (a tanulási készségek kérdőív 82 tételes változatának alkalmazásán túl) az iskolai osztályzat utolsó félévi átlagát kértük – „objektív” mérőszámként. A megélt saját tanulási hatékonyság „szubjektív” mérőszámaként pedig egy hét-fokú skálát alkalmaztunk (önértékelés). Így kívántuk elkerülni, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek az iskolai osztályzatok alapján válaszoljanak.

Résztvevők

A kérdőívben összegzett témakörök és kérdések empirikus vizsgálatára általános iskola 7., gimnázium 3–4., valamint felsőoktatási intézmények első évfolyamának hallgatóit kértük fel. A vizsgálatban összesen 161 fő vett részt. A minta megoszlása a következő volt:

1. ábra: vizsgálatban résztvevő fiatalok mintája



Eredmények

Az alábbiakban közöljük a tanulás – mint életvezetési készség – hatékonyságának megítélésében kapott „objektív” és „szubjektív” mérőszámok leíró adatait.

1. táblázat: tanulási hatékonyság „objektív” és „szubjektív” mérőszámok

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Iskolai osztályzat	157	1,00	5,00	4,09	0,76
Tanulási készség önértékelése	149	1,00	7,0	4,70	1,27
Érvényes esetek	147				

A két mérőszám összefüggésének vizsgálatára kiszámítottuk a korrelációs együtthatójukat, amelynek értéke $r=0.38$ (1%-os szinten szignifikáns kapcsolat), alacsony értéknek tekinthető. Elsősorban a közepes iskolai osztályzat feletti teljesítmény esetén mozog együtt a teljesítményre vonatkozó önértékelés és az iskolai osztályzat szintje.

A 82 tételes tanulási kérdőív alap kérdéssorának adatelemzése során itemanalízis segítségével kiválasztottuk azokat a skálatételeket, amelyek a tanulási intencionalitás leírásában hasznosnak bizonyulhatnak.

(Azokat a tételeket tartottuk meg, melyek az egész skálával legalább 0,25-es korrelációs értéket adtak.)

Az így létrehozott, 21 ítemes új skála Cronbach-alfa értéke: 0,87. A kiválasztott teszttételek az alábbiak:

2. táblázat: tanulási kérdőív tételeinek itemanalízise

	Item	r (item-egész)
1.	Ha a tanulásra gondolok, hatékonyan érzem magam.	,4317**
2.	Mielőtt belekezek egy anyagba, megfogalmazom, milyen célt szeretnék elérni a tanulással.	,2688**
3.	Tanulási problémáim megoldásához tudok kérni segítséget.	,3302**
4.	Tanulási módszereimet hatékonyan érzem.	,5987**
5.	Nagy mennyiségű tananyagot is könnyen elsajátítok, vannak eredményes módszereim.	,5775**
6.	Könnyen koncentrálok a tanulásra.	,3680**
7.	Fontos számomra, hogy új dolgokat ismerjek meg, problémákat tudjak megoldani.	,4390**
8.	Fontos számomra, hogy tanuljak, hogy tudásomat bővítem.	,4901**
9.	Fontos számomra, hogy tanuljak, hogy jó jegyeket szerezzek.	,5975**
10.	Könnyen eszembe jutnak új ötletek azok alapján, amiket már valahol tanultam.	,3549**

11.	Feleléskor, vizsgán stb. talpraesetten tudok reagálni.	,4211**
12.	Át szoktam gondolni, hogyan javíthatom tanulási módszereim hatékonyságát.	,5857**
13.	Tudom, mikor, hogyan, mit kell tennem ahhoz, hogy alaposan megtanuljak valamit.	,4477**
14.	Egészen apró részletekre is jól tudok emlékezni, és használom őket a feladatmegoldásban.	,4695**
15.	Jó az emlékezőképességem.	,6548**
16.	Azt gondolom magamról, hogy feladataimhoz könnyen találok eredeti megoldásokat.	,4363**
17.	Azt gondolom, hogy könnyen megtalálom egy feladatban a problémát jelentő részeket, és tudok tervet készíteni a megoldáshoz.	,4079**
18.	Tanulásomat, tudásom bővítését tervszerűen végzem.	,5420**
19.	Az iskolában bemutatott, vagy máshol olvasott példák alapján megpróbálom elképzelni, hogyan oldották meg mások a helyzetet. Le tudom másolni, és alkalmazni tudom a megoldást.	,3617**
20.	A bemutatott példák között megpróbálom elemezni a hasonlóságokat, különbségeket, és új feladatoknál könnyen tudok megoldást keresni.	,5847**
21.	Szoktam szólni, kérdezni az órán, ha valamit nem értek.	,5604**

** $p \leq 0,01$ szinten szignifikáns összefüggés

Az előbbieken felsorolt tételeket faktoranalízisnek vetettük alá, melynek eredményét a következő táblázat foglalja össze (főkomponens-analízis, varimax rotációval, 8 lépésben végrehajtva):

3. táblázat: faktorok és faktorsúlyok

		Főkomponensek				
		1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
1	(1)	,536	,131	,186	,206	-,042
2	(4)	,817	,167	,125	,043	,159
3	(5)	,767	,353	,082	,072	,006
4	(6)	,762	,180	,071	,067	,232
5	(13)	,465	,262	,322	,097	,273
6	(10)	,189	,672	,258	,347	-,118
7	(11)	,117	,668	-,037	,072	-,040
8	(14)	,314	,707	,087	,023	,072
9	(15)	,275	,627	-,042	,07	,060

		Főkomponensek				
		1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
10	(16)	,140	,521	,030	,213	,251
11	(19)	-,090	,513	,295	-,155	,517
12	(2)	,085	-,078	,734	,147	-,125
13	(12)	,133	,177	,669	-,129	,258
14	(17)	,327	,406	,479	,350	-,020
15	(18)	,178	,023	,688	,110	,190
16	(20)	,052	,403	,418	,228	,199
17	(7)	-,03	,189	,061	,773	,147
18	(8)	,200	,166	,058	,736	,081
19	(9)	,350	-,006	,201	,515	,327
20	(3)	,217	,007	-,060	,251	,673
21	(21)	,105	,049	,196	,121	,668

A faktort alkotó tételek jelentéstartalmai alapján az egyes faktorok megnevezésére ajánlható kategóriák:

1. faktor én-hatékonyság élménye
2. faktor modellalkotás, alkalmazás
3. faktor tervezés
4. faktor tanulás mint érték
5. faktor szociális források

A főkomponens-analízis segítségével meghatározott faktorok alapján képzett alskálák segítségével mintánkra vonatkozóan a következő együttjárásokat tapasztaltuk az egyes faktorok és az iskolai osztályzat, illetve a tanulási hatékonyság önmegítélése között:

4. táblázat: korrelációelemzés

	Osztályzat	Tanulás Hatékonyság Önértékelés
Osztályzat	1,000	,382**
Tanulás Hatékonyság Önértékelés	,382**	1,000
Tanulási Intencionalitás skálaösszeg	,348**	,581**
1. Faktor: én-hatékonyság	,400**	,542**
2. Faktor: modellezés	,230**	,483**
3. Faktor: tervezés	,177*	,375**
4. Faktor: tanulás mint érték	,289**	,359**
5. faktor: szociális támogatottság	,131	,267**

** $p \leq 0,01$ szinten szignifikáns összefüggés

Az általunk tanulási intencionalitás skála elnevezéssel illetett mérőeszköz skálaösszege az eredmények alapján $r=0.581$ ($p=0.01$ szinten) szignifikáns kapcsolatot mutat a fiatalok tanuláshoz kapcsolódó hatékonyságérzés mérőszámával.

A mérőeszköz alszkálái közül a legerősebb kapcsolatot az én-hatékonyság mérésére szolgáló tételsor mutatja az $r=0.542$ ($p=0.01$ szinten szignifikáns) önértékeléssel adott mérőszámmal, illetve az iskolai osztályzattal $r=0.4$ ($p=0.01$ szinten szignifikáns).

A tanuláshoz kapcsolódó hatékonyság élménye $r=0.483$ ($p=0.01$ szinten szignifikáns) kapcsolatban áll a fiatalok feladatmegoldáshoz kapcsolódó modell-alkotó képességével, amely a problémamegoldásban alkalmazott mentális „próba”, a folyamat megoldás közbeni egyeztetése, analógias gondolkodás alkalmazása.

A tanulásban megélt hatékonyság kapcsolatot mutat a tanuláshoz kötődő tervezés, idő- és feladatbeosztás jellemzőit feltáró harmadik skálával $r=0.375$, ($p=0.01$ szinten szignifikáns).

A tanulás értéként való megélése $r=0.359$ ($p=0.01$ szinten szignifikáns) is befolyásolja az átélt hatékonyságot. A leggyengébb kapcsolatot a tanulási hatékonyság élménye és a hasznosítható társas támogatottság mértéke mutatja $r=0.257$ ($p=0.01$ szinten szignifikáns).

Megvitatás

A fókuszcsoportok segítségével nyert szempontok operacionalizálásával kialakított gazdag szempontrendszer mindhárom korosztály esetében azonos faktorokban kristályosodott ki vizsgálatunk során. Ez az eredmény egyezik Cserné (2000) – Ellsworth nyomán – tett megállapításával, amely szerint önmagában az életkor nem meghatározó szempont, hogy valaki képes-e az önirányított tanulásra, tanulási intencionalitásának érvényesítésére.

A vizsgálatunk keretében nyert faktorok nagyfokú hasonlóságot mutatnak a felnőtt-oktatásban már korábban felmért, az önirányított tanulás feltételeiként ismert tényezőkkel. Az önirányított tanulásra vonatkozóan Cserné (2000) az alábbi feltételekkel határozza meg annak jellemzőit: a tanuló kezdeményezi a tanulást, meghatározza igényeit, definiálja a tanulás céljait, kiválasztja stratégiáit, és értékeli előrehaladását. Azaz, képes arra, hogy kijelölje önmagának az elsajátítandó információk körét, kiválassza a tanuláshoz szükséges segédeszközöket, módszereket, és önállóan lemérje: elérte-e célját.

Ezek a tanulói jellemzők – közoktatási feltételek között, napjainkban – aligha érvényesíthetőek, a felsőoktatásban azonban alapvető elvárásként élnek, a hallgatók számára meghatározott követelményrendszer részeként.

Egyet kell értenünk azonban Cserné (2000) azon megállapításával, mely szerint a felsőoktatás is csak korlátozott mértékben tekinthető az önirányított tanulás modelljének. Ugyanis a tanulási folyamat minősítését szolgáló vizsgák, csak a tanulók

bevonása nélkül megállapított feltételek és – legalábbis részben kötött forrásokra építő – tananyag alapján teljesíthetőek.

Nem szabad szem elől tévesztenünk a modulrendszerű, kreditekből építkező felsőoktatási rendszer esetében azt a szempontot sem, hogy kialakításakor a hallgatók számára biztosított választási szabadság segítségével az egyéni érdeklődés mind teljesebb kielégítését célozták meg; így kívánták biztosítani az élethosszig tartó tanulás, életpálya-építés szakmai hátterének feltételrendszerét. Kérdés, hogy a hallgatók képesek-e élni ezekkel a feltételekkel.

Második vizsgálat: a mérőeszköz bemérése

Második vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogyan jellemezhetőek a fiatalok korcsoportjai tanulási intencionalitás szempontjából, különös tekintettel a középiskola-felsőoktatás váltásra. Mennyire érzik felkészültnek magukat a megküzdésre a tanulmányi munka feltételrendszerének változásaival, milyen mértékben tapasztalnak problémákat tanulmányaik során.

Módszer

E kérdés megválaszolásához az első vizsgálat során fejlesztett kérdőívet alkalmaztuk, amelyet a tanárképzési kurzust látogató hallgatók egy strukturált tanulóvizsgálati interjúhoz kapcsolódóan vizsgálati személyeikkel felvettek. Megkérdezték továbbá interjúalanyaiktól, mennyire érzik hatékonynak magukat a tanulás területén, illetve milyen mértékben tapasztaltak nehézségeket az életvezetés e területén. (Mindkét változó felmérésekor egy-egy önálló, 7 fokú skálán kértek ítéletet a vizsgálati személytől. A 7-es érték a tanulmányokhoz kapcsolódó maximális hatékonyság élményét jelezheti, illetve a második skálán a tanulmányokkal kapcsolatos krízisállapot, kétségbeesés elképzelhető legsúlyosabb állapota.)

Résztvevők

A második vizsgálat keretében 133 fő (ebből a hatékonyság és problémák kérdésében értékelhetően 108 fő) töltötte ki a mérőeszközt. A fiatalok átlagéletkora 19,06 év volt (2,87 év szórással).

Eredmények

A második vizsgálat során megállapítottuk, hogy a középiskolai tanulók és felsőoktatási intézményben tanuló fiatalok között – az életkor függvényében – továbbra sem

található számottevő eltérés az intencionalitás korábbiakban bemutatott faktorain elért értékekben, illetve a skála összértékében, a továbbiakban ezért a fiatalok mintáját egységesen kezeljük.

A tanulással kapcsolatos hatékonyság élményének és az e területen tapasztalt problémák súlyosságának megítélése az alábbi összefüggéseket mutatta a tanulási intencionalitás kérdőív egyes skáláival, illetve összpontszámával:

5. táblázat: korrelációelemzés

	Hatékonyság önértékelése	Tapasztalt problémák
Hatékonyság önértékelése (1-7)	1,000	-,276**
Tapasztalt problémák mértéke (1-7)	-,276**	1,000
Intencionalitás-skála összpontszáma	,426**	-,380**
1. faktor: én-hatékonyság	,664**	-,495**
2. faktor: modellezés	,226*	-,336**
3. faktor: tervezés	,219*	-,234*
4. faktor: tanulás mint érték	,305**	,072
5. faktor: szociális támogatottság	-,098	-,123

** p ≤ 0,01 szinten szignifikáns összefüggés * p ≤ 0,05 szinten szignifikáns összefüggés

A második vizsgálat eredményei a tanulással – mint életvezetési készséggel – kapcsolatban azt mutatják: az e területen átélt hatékonyság és a tapasztalt nehézségek között fordított irányú összefüggés áll fenn.

A tanulással kapcsolatos én-hatékonyság faktoron elért eredmény erős, pozitív kapcsolatot mutat a fiatalok tanuláshoz kapcsolódó önértékelésével ($r=0,664^{**}$). Az én-hatékonyság élménye ugyanakkor számottevő, negatív összefüggésben áll a tanulás területén tapasztalt nehézségek (önbevallással meghatározott) mértékével ($r=0,495^{**}$).

A tanulás során alkalmazott modellezési folyamat a tanulási hatékonyság élményével pozitív ($r=0,226^{*}$), a várható problémákkal negatív ($r=-0,336^{**}$) korrelációban áll.

A tanulási folyamat tervezése a vizsgált mintában gyenge pozitív összefüggést mutat a megélt hatékonysággal ($r=0,219^{*}$), és fordított összefüggésben áll a tanulás területén tapasztalt nehézségekkel ($r=-0,234^{*}$).

A tanulás mint értékfaktor a vizsgálat eredményei szerint pozitív összefüggésben áll a fiatalok tanulmányokkal kapcsolatos önértékelésével ($r=0,305^{**}$), ugyanakkor a tapasztalt nehézségek szempontjából nem meghatározó tényező.

Az elérhető társas támogatottság a középiskolás-egyetemista korosztályban nem mutatott kapcsolatot sem a hatékonyság, sem az átélt nehézségek tényezőivel.

Az intencionalitás kérdőív összpontszáma a hatékonyság élményével pozitív ($r=0,426^{**}$), a tapasztalt nehézségekkel negatív együttjárást mutatott ($r=-0,380^{**}$), eredeti elvárásainknak megfelelően.

Megvitatás

A felmérés eredményei – részben – megerősítették az első vizsgálatban kidolgozott módszer alkalmazhatóságát a tanulással kapcsolatos eredményességre vonatkozó ön-reflexió és a tanulási problémák, nehézségek felmérésében.

Az általunk vizsgált fiatalok esetében megállapítható volt, hogy az intencionalitás magasabb színvonala a self tanulással – mint életvezetési készséggel – kapcsolatos értékelésének meghatározó tényezője, s mint ilyen a tanulással kapcsolatosan átélt problémákkal összefüggésben preventív tényező lehet.

Megjegyezzük ugyanakkor, hogy az eredmények értelmezésében nem szabad figyelmen kívül hagynunk: önbevallásos módszerről van szó, amelynek objektivitása – mint minden hasonló módszeré – megkérdőjelezhető. A tanulás mint érték fontosságának mérésére szolgáló skála alkalmazásának felülvizsgálata az eredmények fényében indokolt lehet. Feltételezhetően a tanulással kapcsolatos nehézségektől független tényezőről van szó, ám, mint azt az önértékeléssel kapcsolatos együttjárás mutatta, hozzájárul a tanuláshoz kapcsolódó erőfeszítések értékeléséhez. Értelmezésében mértéktartás indokolt.

Megfelelő óvatossággal kezelve az eredményeket, megállapíthatjuk, hogy az oktatási rendszerben levő fiatalok esetében a tanulási stratégiák, szervezési készségek hiányosságai, az önirányítás alacsony színvonala, a modellalkotó tanulási folyamat mellőzése a „kötelező anyag” teljesítésében problémákhoz vezethet. Súlyos esetben a fiatalok tanulmányi krízishelyzetet élhetnek át.

Tanulási krízisek előrejelzői

A fiatalok tanulással kapcsolatos önértékelése és iskolai osztályzatai között – első vizsgálatunk eredményei alapján – az esetek túlnyomó többségében viszonylag gyenge együttjárást tapasztalhatunk. Ez az alacsony korreláció felhívja a figyelmet arra, hogy a teljesítményértékelés „objektív”-nek tekintett (ugyanakkor az oktatók személye által nagyon erősen befolyásolt) formája nem tekinthető előjelző tényezőnek a tanulmányi krízisek kialakulása szempontjából. A tanulók én-hatékonyságra vonatkozó élménye az iskolai osztályzatoktól nagy mértékben függetlenül alakulhat. Ez a tapasztalat segítheti a korábbi vizsgálataink során feltárt egyik, látszólagos el-
lentmondás feloldását: az egyetemre frissen felvett hallgatók miért érzik a tanulás kérdését a legégetőbb problémának. Logikusan azt gondolhatnánk, a felvételi ténye – a kiválasztottság – jelzés lehet a várható felsőoktatási karrier sikeressége szempont-

jából. Ugyanakkor korábbi vizsgálati eredményeink szerint (Kiss, 2000) a felsőoktatási hallgatóknak a tanulmányok kezdésével kapcsolatos legjelentősebb aggodalma: nem fogják bírni a tanulást, a megküzdést a középfokú oktatáshoz képest jelentősen növekedő információmennyiséggel. Úgy érzik, hiányoznak azok a tanulási készségek, stratégiák, amelyek az információáradat gyors átfésüléséhez, a lényegkiemeléshez, az összefüggések önálló megteremtéséhez szükségesek.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a felsőoktatás szabad tanegységválasztásos rendszere, az önirányított tanulás lehetősége azok számára optimális, kevésbé krízisveszélyt jelentő terület az életvezetésben, akik rendelkeznek a tanulási környezet szervezéséhez, célok kitűzéséhez, önmotiváláshoz szükséges készségekkel. Fontos, hogy a tanulás értéként jelen legyen, ennek preventív szerepe azonban nem volt felmérhető.

A vizsgálatban résztvevő fiatalok számára a tanulóssal, tanuláshoz kötődő életvezetési készségekkel kapcsolatban nem jelentkezett a szociális támogatottság lehetőségeinek kihasználása mint befolyásoló tényező. Ugyan a tanulóssal kapcsolatban megélt hatékonyság része, hogy legyenek elérhető, segítségnyújtásra képes kortársak, ám preventív hatásuk a krízishelyzetek kezelésében nem mutatkozott a statisztikai elemzés alapján. A nyilatkozók többsége a tanulóssal kapcsolatos problémáit egyedül próbálja megoldani. (Esetenként segítséget kérve a hiányzó jegyzetek pótlásához.)

A tanulmányi krízisek okozta problémák, például lemorzsolódás megelőzésében a felsőfokú tanulmányok ideje alatt tapasztalt én-hatékonyság élménye lehet az önirányítás, intencionalitás jellemzőit magán hordozó preventív tényező.

Az általunk kapott eredmények megerősíteni látszanak a Demetriou (1998) általános elméleti fejlődési modelljében szerepet játszó alaptényezők kiemelt fontosságát. Az általa ismertetett fejlődési folyamat modelljének lépései a tanulás során feltételezik egy reprezentációs forma kialakítását, egy kísérleti tájékozódási fázist, próbákat a koncepcióval kapcsolatban (kísérletezés, valóságpróba stb.) és ezek eredményének fényében reflektációt, elméletalkotást (hipotézis, önreflektáció). E tényezők megléte, fontossága igazolódni látszik eredményeink fényében, s feltételezzük hogy az elgondolás alkalmazható a tanulási készségekkel kapcsolatos problémamegoldási kísérletek esetére is.

Eredményeink szerint a kognitív sémákra reflektálás hiánya – amelynek többféle elképzelhető forrása lehet: kapacitáshiány, önismereti nehézség, a készségek ismeretének hiánya – az énhatékonyság-élményének deficitjét okozva, krízisveszélyt jelentő tényezőként elakadáshoz vezet az életvezetés e fontos, az ifjúkorban kitüntetett területén.

Kérdésfelvetések a tanulmányi krízisekkel kapcsolatos tanácsadás számára

A fiatalok – minden korosztálya – számára hasznos, preventív tényező lehet az intellektuális kompetencia, a tanulás területére vonatkozó készségtár reflektáltságának, színvonalának fokozása.

Vizsgálati módszerünk és az eredmények statisztikai feldolgozása a fiatalok egyes korcsoportjai között nem mutatott szignifikáns eltérést a tanulási intencionalitás szintjében. Korábbi (Kiss, 2000) elemzésünk azonban legfontosabb problémátényezőként a tanulási készségek és a stratégiai eszköztár hiányosságait tárta fel a felsőoktatásba lépő fiatalok körében. E két, egymásnak ellentmondani látszó eredmény tisztázásához tanulási intencionalitás-kérdőívünk nagyobb mintán való elemzése ajánlható; annak a feltételezésnek a vizsgálatára, hogy a felsőoktatási környezet összetettebb kihívásai vajon valóban új készségek elsajátítását teszik-e szükségessé az eredményes megküzdéshez. Kiegészítő kérdésekkel érdemes lenne ezen eszköztár részletes feltárását elvégezni.

Jelen vizsgálatunk nyitva hagyja a kérdést, hogy az önreflexió képessége – a tanúlással kapcsolatos intencionalitás mint a krízisprevenció fontos területe – az ifjúkorba való átmenet szakaszában milyen módszerekkel fokozható. További vizsgálatot igényelnek a következő kérdések is: elegendő-e a tanulási stratégiákra való figyelem-ráirányítás, a tudatosság-fokozás technikája, hogyan tréningezhető ez a készség legnagyobb hatékonysággal, és a tréningezés milyen életkortól kezdhető? A tanulás mint érték szerepe is kérdéses a fiatalok értékrendjében, a krízishelyzetek megelőzésével összefüggésben.

Feltételezéseink szerint a tanulási intencionalitás fejlesztésében is alapvető feladat a tanúláshoz szükséges motivációs tényezők, erőforrások meghatározása. Ennek keretében a tanulóknak ki kell dolgozniuk egy pozitív jövőképet. A jövőkép kimunkálása során meghatározhatóak azok az erősségek, amelyekre támaszkodhat a célok megvalósításában, és meghatározhatóak azok a területek, amelyek fejlesztése elengedhetetlenül szükséges az időközben felmerülő feladatok megoldásához.

E területek nemcsak a konkrét tanulási technikákat tartalmazzák, hanem jelentős részben az elköteleződéshez szükséges, megoldásra váró egyéb életvezetési problémák körét is érintik. Itt érünk vissza dolgozatunk kiindulási pontjához, amelyben megállapítottuk: a fiatalok életvezetési problémák egymással szoros szövedéket alkotva, az életkorra jellemző fejlődési feladatok és környezeti akadályok összjátékára épülve vezethetnek krízishelyzetek kialakulásához.

E krízishelyzetek problémaként – az esetek többségében – a teljesítmény életkor-specifikus területén, a tanulmányok terén jelentkeznek.

A tanulmányi krízisek sikeres prevenciójához a tanulást mint az élethosszig tartó folyamatot támogató beavatkozási módszerek közül az oktatási intézmények lehetőségeit – Slay (1999) nyomán összegezve – az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- lehetőséget teremteni a tanuló számára az információk keresésére, értékelésére, önálló szervezésére
- segítséget nyújtani a saját tanulási kapacitás felmérésében, fejlesztésében, határainak felderítésében
- közreműködni a tanulási stratégiák tudatosításában, fejlesztésében (rámutatva a hiányosságokra, erősségekre)
- lehetővé tenni a tanuló számára a felelősség egy részének átvállalását a tanulási folyamat szervezésében
- segíteni a pozitív énkép, én-hatékonyság és az autonómia érzésének kialakítását
- közreműködni az intellektuális érdeklődés fenntartásában, a gondolkodás kritikai jellegének kialakításában

Az autonómiára, életen át tartó tanulásra felkészítő oktatás alapvető tanulási technikaként át kell adja a diákoknak – többek között – az elektronikus adatbázisok kezelésének képességét (keresés, fájlok le- és feltöltése az egyes rendszerekre), az információáramlást biztosító e-mail kommunikáció alkalmazását. Jól megalapozott tudásbázist nyújtva biztosítani kell a képességet az új információk kritikus felvételére – értékelésükre – a már megszerzett tudás fényében. Fejlesztenie kell az audio-vizuális információk felvételéhez szükséges készségeket.

Mindezen technikai feltételek mellett fokozott hangsúlyt kap a pszichológiai tényezők – mint az önértékelés, én-hatékonyság, énkép, motiváció – tanulást befolyásoló szerepe.

A jövő iskolája – ideális esetben – önálló döntésekre, team-munkában való részvételre képes, kritikus gondolkodású, nyitott és érdeklődő tanulókat nevel majd, akik képesek lesznek a rendelkezésre álló, világméretű, gazdag információállomány hatékony alkalmazására, határokon túlnyúló együttműködés keretében.

A tanuláshoz kapcsolódó intencionalitás fejlesztésére alapozó oktatás segítségével – a gyakran erősen korlátozó körülmények ellenére is – fenntartható a fiatalok érdeklődése és munkában való részvétele, amely az órán kívüli, önálló gyakorlás, tanulás előfeltétele, az életen át tartó tanulás megalapozója.

Problémáik és igényeik ismeretében, szakértő segítséggel támogatott stratégiáik birtokában a fiatalok eredményesen munkálkodhatnak a tanulmányaik során előforduló kríziseket okozó helyzetek megelőzésén.

A tanulmányok folytatásával kapcsolatos intencionalitás egyes területein tapasztalható hiányosságok – a dolgozatban bemutatott módszer csoportos formában történő felvételével – a tanácsadásban dolgozó szakemberek számára közvetlen beavatkozási

pontot kínálhatnak a hallgatók időgazdálkodásának, tervezési készségeinek, értékstruktúrájának és tanulási stratégiáik fejlesztésének támogatására szolgáló programok kialakításához.

A bemutatott eszköz egyben kiindulási pont lehet a mélyben meghúzódó további életvezetési kérdések, problémák egyéni konzultáción történő feldolgozásához is; további bemérése, standardizálása a kutatás során következő fázisának feladata.

IRODALOM

- BANDURA, A. (1986): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- CSERNÉ ADERMANN G. (2000): Az önirányított tanulás. In *Tudásmenedzsment*, 1:1. 4–10. p. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének periodikája.
- DEMETRIOU, A. (1998): Cognitive Development. Chapter 5. In Demetriou, A. – Doise, W. – van Lieshout, C.F.M. (ed.): *Life-Span Development Psychology*. John Wiley&Sons Ltd., Chichester – New York – Weinheim – Brisbane – Singapore – Toronto.
- KISS I. (2000): *Életszakasz-váltás problémái: belépés az egyetemre*. Szakdolgozat. ELTE BTK Pszichológiai Intézet.
- RÍTOÓK M. (1995): A felsőoktatási tanácsadás tapasztalatai és továbbfejlesztésének lehetőségei. In: *Felsőoktatási Tanácsadás Magyarországon. Hazai körkép*. Pályalelektani szekció, Felsőoktatási Tanácsadás Munkacsoport, MPT kiadvány, kézirat.
- SLAY, J. (1999): *Using the WWW to create an effective cross-cultural learning environment*. Flexible Learning Centre, University of South Australia, e-mail: Jill.Slay@unisa.edu.au



Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció¹

I. Elméleti bevezető

Jelen tanulmány a fiatal felnőttek, ezen belül a felsőoktatásban tanuló hallgatók fontos életvezetési kérdésével, a pályaválasztással foglalkozik. Az ezzel kapcsolatos bizonytalanságot többdimenziós problémaként kezeli, illetve életkori sajátosságait és elért „fejlettségi szintjüket” is figyelembe veszi Erikson (1990) pszichoszociális fejlődésméletére támaszkodva.

A pályakonzultáció napjainkban egyre népszerűbb. Az egyetemisták, főiskolások is inkább ilyen jellegű kérdéssel fordulnak szakemberhez, mint az élet egyéb területét érintő problémáikkal (Fonyó és Pajor, 2000). „A korosztályt távolról szemlélők számára az egyetemre, főiskolára kerülés egyfajta ’beérkezést’ jelent, amelyben – úgy tűnik –, megszűnnek a korábbi időszak bizonytalanságai és feszültségei, de még nem jelennek meg nyomasztóan a felnőtt élet gondjai. A valóságban a 18-25 év közötti korszak számos krízislehetőséget rejt magában.” (Ritoók, 1998. 330. p.)

A pályával kapcsolatos döntés gyakran túl korán történik, és a döntést követően az egyén nem vizsgálja felül elhatározását; így a pályaválasztási folyamat mintegy „megfordul”: esetleg már diplomával a kezében, vagy a végzéshez közel gondolkodik el, hogy a választott szakma megfelel-e igényeinek, képességeinek. Az egyetemi képzést sokan haladékként fogják fel, lehetőségnek műveltségük gyarapítására, társasági élet élésére, vagy egyszerűen eszköznek, hogy kitolják a felelősségteljes elköteleződés kezdetét.

Ezt a tendenciát próbálja megragadni a kapunyitási pánik széles körben elterjedt fogalma is. Bár tudományos hátterét még nem tárták fel, jelenségszintű leírása már megtörtént. A fogalom gyors terjedése és ismertsége arra utal, hogy valóban fontos jelenséget sikerült feltárni, amely érdemes lenne a szakma figyelmére. A jelenséget az életközépi válsághoz hasonlítják, amely ma mind szakmai berkekben, mind a „civil-ek” széles körében ismert. A hasonlóságot abban látják, hogy mindkét válság alapja az életkorból adódó hatalmas váltás, amelyet szorongás, különböző fizikai tünetek és ritkább esetben depresszió kísérhet.

¹ Jelen tanulmány a szerző szakdolgozatának rövid összefoglalója.

Míg azonban az életközépi válsággal küzdőknek az okozza a problémát, hogy „be-fejezettnek” érzik az életüket, sok elmulasztott lehetőséggel, túlzott stabilitással és rutinnal, addig a huszonevesek ennek pontosan az ellenkezőjét élik meg. Az iskola-rendszer „védőszárnyai” alól kikerülve számtalan lehetőség közül kell választaniuk, ám nem rendelkeznek információval arról, hogy melyik a céljukhoz vezető helyes út. Az oktatásban eltöltött évek alatt nyilvánvaló volt, hogy mit kell tenniük: ha egyetem-re akarnak menni, jó jegyekre van szükségük, ez esetben sokat és szorgalmasan kell tanulniuk stb. Kapunyitási pánikot élhetnek át továbbá azok a pályakezdő fiatalok is, akik egy-két évnyi munka után „kiégnek”, csalódnak választásukban, értelmetlennek érzik a munka érdekében megtett erőfeszítéseiket (Robbins és Wilner, 2001).

A jelenség hazai hátterében Kiss István szerint (Takács, 2006) a diplomás túlképzés, illetve a klasszikus karrierutak eltűnése, a munkapiac instabilitása áll. A fiatal fél, hogy képtelen lesz a maga elé tűzött célokat elérni vagy nem a helyes célt választja. Sokan már a keresési fázisnál megragadnak. Mindez a hosszúra nyúló tanulmányokkal, a túl magas elvárásokkal és a lehetőségek kitérülésével van összefüggésben. További teher, hogy a médiát a sikeres fiatalok képe uralja, valamint, hogy a közvélekedés szerint ez az időszak jelenti az élet legszebb éveit (Horváth, 2005).

Az egyetemista, főiskolás korú fiatal felnőttek Erikson pszichoszociális fejlődés-elméletének értelmében az intimitás vs. izoláció szakaszában vannak, amikor megszerzett identitásukat kell próbára tenniük szoros és magas intimitásszintet mutató szexuális és baráti kapcsolatokban, illetve a munka területén (Erikson, 2002). Ebben az életkori csoportban ez a problémakör nyilván markánsan jelentkezik, ugyanakkor sajátos helyzetük miatt – ez maga a felsőoktatásban való részvétel – az identitás korszakának kérdései is relevánsak, hiszen erre a korra tehető a munkával, pályával kapcsolatos végleges döntés, ami az identitás egyik meghatározó eleme. „A fiataloknak várakozási időre van szükségük a gyermekkor és a felnőtt élet között, institucionalizált pszichoszociális haladékokra, melyeknek folyamán kialakulhatnak a 'belső identitás' végleges keretei –, s a különböző kultúrák ezt az időt hosszabbra, vagy rövidebbre szabják, az egyéneknek pedig hosszabb vagy rövidebb ilyen időre van szükségük.” (Erikson, 1990. 503. p.)

A pálya alakulása, mint ahogy azt a pályakonzultáció képviselői, pl. Centers is hangoztatják, az élet számos területére kihat: a Maslow (1992) által leírt szükségletek minden szintjének kielégítéséhez hozzájárulhat (Roe, 1992). A pályával kapcsolatos valamennyi döntés kinyilatkoztatással ér fel: „ez, illetve ilyen vagyok”; a pályafejlődés összes lépése tulajdonképpen az egyén érzelmi, fizikai és intellektuális fejlődésének egy állomását is jelenti (Grinder, 1973). Befolyásolja az egyén életmódját, hiszen meghatározza jövedelmét, stressz-szintjét, céljait, képzettségét, valamint hatással van öltözködésére, szabadidős tevékenységeire, baráti, érdeklődési körére, életstílusára, lakóhelyére, sőt még személyiségvonásaira is (Frederickson, 1982; Herr és Cramer, 1988; National Development Association, 1990 – idézi: Fonyó és Pajor,

2000). Campbell (1981 – idézi: Fonyó és Pajor, 2000) tapasztalatai szerint az egyén által végzett munka jellege és célja kapcsolatban van személyes jóllétével is.

A pályatanácsadásban sokszor mintegy feltételezik a pályaválasztási érettséget: „Aki nem érzi át egyénileg a pályaválasztás szükségességét, aki nem képes a valóságos helyzet elfogadására, aki képtelen önmagát helyesen értékelni, s nem tud másokhoz helyesen alkalmazkodni, az a leggondosabb tanácson alapuló legjobb tanáccsal sem tud mit kezdeni, még kevésbé azt megvalósítani.” (Rókuszalvy, 1992. 110. p.)

A folyamat sokszor a karrierlehetőségek felmérésével kezdődik, ami azt az implicit feltételezést foglalja magában, hogy a személy viszonylag jól megoldotta a korábbi fejlődési szintek pszichoszociális kríziseit, és rendelkezik „alapszintű” pályaidentitással. Cohen és munkatársai (1995) tanulmányának fényében mondhatjuk, hibás ez a feltételezés. Célunk az volt, hogy a fent említett szerzők vizsgálatát magyar mintán megismételve, a pályaválasztási bizonytalanság alapján meghatározzuk a lehetséges klasztereket, valamint az egyes klaszterek eriksoni szakaszokon elért eredményeit; a szakaszok megoldottsága alapján adekvát intervenciók javaslatokat tehessünk a pályakonzultációra vonatkozóan.

II. Kérdések, hipotézisek

A felvetett kérdések a pszichoszociális szakaszok egymásra hatását, nemek általi meghatározottságát kutatják, illetve vizsgálják a magyar mintán kapott klaszterek összefüggéseit különböző változókkal, valamint a klaszterek által elért eredményeket az egyes szakaszokon.

II. 1. A pszichoszociális szakaszok megoldottságával kapcsolatos kérdések, hipotézisek

A) Van-e különbség a nemek között az egyes szakaszok megoldottságában?

A. 1. Az autonómia, a kezdeményezés és a teljesítmény szakaszaiban a férfiak várhatóan szignifikánsan jobban fognak teljesíteni (Ochse és Plug, 1986). (Ez azért is valószínű, mert mindhárom szakasz kapcsolatba hozható az asszertív viselkedéssel és/ vagy az ambícióval, amelyeket kultúrkörünkben tipikusan a férfi nemi szerephez tartozó tulajdonságként tartanak számon.)

A. 2. Az identitás vs. szerepkonfúzió szakasz megoldottsági fokában nem lesz nemi különbség (Blustein és mtsai, 1989).

A. 3. Az intimitás elért szintje a nőknél szignifikánsan magasabb lesz, mint a férfiaknál (Ochse és Plug, 1986). (Ezt a különbséget szintén magyarázhatják a szocializáció sajátosságai.)

- B) Hatással van-e az előző szakasz(ok) megoldottsága a következő szakasz(ok)éra?
Erikson epigenetikus elve (1990) alapján azt várom, hogy a szakaszok között együttjárás van.
- C) Van-e kapcsolat az eriksoni skálák és a szociális kíváncsisági skála között?
Ochse és Plug (1986) kutatási eredményeire alapozva pozitív összefüggést várok a változók között.

II. 2. A pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatos kérdések, hipotézisek

- D) Van-e kapcsolat a nem és a pályaválasztási bizonytalanság között?
A férfiak pályaválasztási bizonytalansága kisebb lesz, hiszen általában nekik magasabb az észlelt énhatékonyságuk, a racionális gondolkodási stílust jobban használják, és ezek a jellemzők fordított kapcsolatban állnak a pályaválasztási bizonytalansággal (Guay és mtsai, 2003).
- E) Van-e összefüggés az elvégzett félévek száma és a pályaválasztási bizonytalanság között?
Elméleti megfontolás alapján azt várom, nincs, mivel a fiatalok választásuk helyességével, vagy helytelenségével sokszor csak a munkaerőpiacra kikerülve szembesülnek, illetve nincs számottevő tapasztalatuk választott szakjukkal kapcsolatban.
- F) Van-e kapcsolat a munkaterületen való további munkára vonatkozó szándék és a pályaválasztási bizonytalanság között?
Negatív kapcsolat lesz közöttük, hiszen aki tudja már, hogy milyen területen akar elhelyezkedni, azt nyilván kevésbé (vagy egyáltalán nem) érinti a pályaválasztás kérdése.
- G) Hatással van-e az egyén tanult szakmája a pályaválasztási bizonytalanságra?
A jobb elhelyezkedési lehetőségekkel rendelkező és specifikus képességeket igénylő orvosi és műszaki szakmák esetén kisebb lesz a bizonytalanság, mint a többi területen.

II. 3. A pályaválasztási bizonytalanság klaszterei és a pszichoszociális szakaszok megoldottsága közötti összefüggésekre vonatkozó kérdések, hipotézisek

- H) Milyen különbségek vannak a pályaválasztási bizonytalanság egyes klaszterei között az eriksoni szakaszok megoldottságát tekintve?
Cohen és munkatársainak (1995) eredménye alapján a következő különbségek várhatóak:
- H) 1. A bizalmat, a teljesítményt és az énidetitást mérő skálákon a döntésképes csoport eredménye jobb, mint a másik három csoporté; a fejlettségi szintjükből adódóan bizonytalanoké és a szorongó választóké pedig magasabb, mint a krónikusan bizonytalanoké.

H) 2. Az autonómiát mérő skálán a döntésképes csoport jobb eredményt mutat, mint a többi csoport. A másik szignifikáns különbséget a fejlettségi szintjükből adódóan bizonytalanok és a krónikus bizonytalanok között várom, az előbbiek javára.

H) 3. A kezdeményezést illetően mind a döntésképesek, mind a fejlettségi szintjükből adódóan bizonytalanok csoportjának jobbak az eredményei, mint akár a szorongó választóké, akár a krónikus eldöntetlenek csoportjáé.

H) 4. Mivel az intimitás szakasza az eddigi kutatásoknak nem volt része, ezért ezzel kapcsolatosan nincs feltevés.

III. Módszer

III. 1. A vizsgálati minta

A vizsgálatban három magyarországi egyetem, illetve egy főiskola hallgatói szerepeltek mint vizsgálati személyek: Eötvös Loránd Tudományegyetem (44 fő), Budapesti Műszaki Egyetem (7 fő), Pécsi Tudományegyetem (29 fő), illetve a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának hallgatói (30 fő). A részvétel önkéntes alapon, a hallgatók megszólítása személyesen, illetve a Hallgatói Önkormányzaton keresztül történt. A válaszadás az anonimitás biztosításával történt, a személyeknek lehetőségük volt saját eredményeikről, illetve a kutatás céljáról utólagos tájékoztatást kérni.

A 110 főből 39 férfi (36, 5%), illetve 71 nő (64, 5%). A legfiatalabb 18 éves, a legidősebb személy 27 éves. Az átlagéletkor 21, 69 év; szórás 2, 062 év. A karok szerinti megoszlás igen változatos volt, a tanult szak jellege mentén a következő csoportok alakultak ki:

1. bölcsészek (23 fő)
2. tanár szakosok (főiskolai szint) (29 fő)
3. orvosok (19 fő)
4. társadalomtudomány (pszichológiát, szociológiát és jogot hallgatók) (18 fő)
5. természettudomány (természettudományi kar hallgatói és a mérnöknek tanulók) (21 fő)

A vizsgált személyek közül 104 középfokú végzettséggel rendelkezett; csak 6 személy végzett már el valamilyen másik szakot jelenlegi tanulmányai előtt.

A vizsgálatban 2 önbeszámoló papír-ceruza tesztet, illetve egy „szociológiai” adatkra vonatkozó kérdőívet kellett kitölteniük. Ezek ismertetése a következő fejezet témája.

III. 2. Eljárás

III. 2. 1. A vizsgálat menete

A hallgatók egy része a kérdőívet jelenlétemben töltötte ki, más részük utólag jutatta vissza hozzám. A két helyzet között tulajdonképpen lényegi különbség nem volt, hiszen a kérdőívek előtt minden, a kitöltéshez szükséges információ szerepelt.

III. 2. 2. Vizsgálati eszközök

III. 2. 2. 1. A vizsgálati személyekre vonatkozó szociológiai, statisztikai adatok

A vizsgálati személyeknek elsőként egy a szerző által összeállított főként szociológiai adatokra kérdező kérdőívet kellett kitölteniük.

Azokat a személyeket, akik már nem folytatnak egyetemi tanulmányokat, a szerzőnek szándékában állt kizárni a mintából, de – valószínűleg a vizsgálati személyekkel való kapcsolatba lépés módja miatt –, erre nem volt szükség. A munkatapasztalattal rendelkezők döntő többségének csak alkalmi, illetve nyári munkatapasztalata volt, összesen 6 személy rendelkezett az iskola mellett állandó munkahellyel, őket kis elemszámuk miatt nem zártam ki az elemzésből.

III. 2. 2. 2. Career Factors Inventory (CFI)

Chartrand és munkatársai (1990) a pályaválasztási bizonytalanságot mérő kérdőívükben 21 itemet szerepeltetnek. Az eredeti változat 31 itemes volt és az önbizalom szintjét is mérte. A végleges kérdőívből ezt a skálát elhagyták, illetve 4 további itemet kivettek, amelyek csökkentették a teszt érthetőségét, viszont nem adtak hozzá érdemi magyarázóerőt.

A teszt 4 alskálából áll, amelyek mind a személyes-érzelmi, mind az információs háttértényezőit lefedik a pályaválasztási bizonytalanságnak.

Az alskálák a következők:

1. pályaválasztási szorongás (career choice anxiety), 6 item
2. általános bizonytalanság (generalized indecisiveness), 5 item
3. pályainformáció szükséglete (need for career information), 6 item
4. önismeretigény (need for self- knowledge), 4 item

A pályaválasztási szorongással kapcsolatos skálán a karrierrel kapcsolatos döntést kísérő érzelmeikről, ezekhez kapcsolható testi állapotokról kellett beszámolniuk a személyeknek (pl. 3. kérdés: feszült/ ellazult, 1. kérdés: ijedt/ félelem nélküli).

Általános bizonytalanság esetén a döntéshozással való kapcsolatukról kellett számot adniuk (pl. 10. gyors/ lassú, 7. kérdés: nehéz/ könnyű).

A pályainformáció szükséglete skálán arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyi információra van szükségük még a pályával kapcsolatos döntésükhöz (pl. 17. kérdés: még tanácsot kell kérnem másoktól a döntéssel kapcsolatban).

Az önismeretigény azt térképezte fel, hogy milyen típusú információra van szükségük önmagukról a pálya világába való belépéshez (pl. 21. kérdés: Mik a legfontosabb dolgok számomra?).

Minden egyes kérdést egy ötfokú Likert-skála mentén kellett értékelniük, ahol a magasabb pontok a pályaválasztási bizonytalanság magasabb szintjét jelzik.

A szerző választása azért esett a Chartrand és munkatársai (1990) által kidolgozott Career Factors Inventory (CFI) tesztre, mert egyrészt a teszt többdimenziós problémaként kezeli a pályaválasztási bizonytalanságot, ami azt jelenti, hogy különböző személyek esetén más és más tényezők, illetve ezek eltérő kombinációi állhatnak a bizonytalanság hátterében. Ezen felül, a teszt gyakorlati felhasználhatósága magas, jó alapot nyújt a bizonytalanság hátterében álló tényezők szerinti besorolásra (pl. a magas önismeretigényű személyek elkülönítése a szorongók csoportjától); és mint ilyen, diagnosztikai eszközt ad a tanácsadó kezébe, hogy a személy számára legmegfelelőbb intervenciók eljárást választhassa ki. A teszt pszichometriai jellemzői jók voltak.

III. 2. 2. 3. Ego Development Scale

Ochse és Plug (1986) létrehoztak egy, az eriksoni szakaszokat és a szociális kíváncsiságot mérő 93-ites önbeszámolás kérdőívet. A kérdőív mind a 8 szakasz megoldottsági fokát méri, valamint egy szociális kíváncsisági skálát (17 kérdés) is tartalmaz.

Az eriksoni konstuktumokat nehéz operacionalizálni, mivel meghatározásuk bizonytalan és a fogalmak komplexek. A szerzők éppen ezért nem megfigyelhető viselkedéstípusokra próbálták átültetni az egyes szakaszok jellemzőit, hanem összegyűjtötték Erikson írásaiból azokat az érzéseket és attitűdöket, amelyek a szakasz sikeres, vagy sikertelen teljesítésével járnak. Az egyes alszálák – a szakaszok komplexitásának megfelelően és mivel Erikson bizonyos szakaszokról többet és kimerítőbben írt – eltérő számú itemet tartalmaznak. A kérdőív alkotói igyekeztek a negatív kimenetellel kapcsolatos állításból ugyanannyit létrehozni, mint a pozitívból, de ez is nehézségekbe ütközött. Egyrészt van olyan szakasz, amelyiknek a negatív kimeneteléről sokkal többet írt Erikson, mint a pozitív megoldottságról (ilyen pl. az autonómia), másrészt néhol ezt az egyensúlyt az érthetőség és az érvényesség jegyében kellett feláldozni.

Jelen tanulmányban a szerző az első hat alszálát és a szociális kíváncsiság skálát alkalmazta, mivel a vizsgálati személyek életkora ezt indokolja. Így a kérdőív 83 iteme került felhasználásra. A skálák összetétele a következő volt:

1. Bizalom vs. bizalmatlanság (10 item)
2. Autonómia vs. szégyen, kétely (8 item)
3. Kezdeményezés vs. büntudat (10 item)
4. Teljesítmény vs. kisebbség (11 item)
5. Identitás vs. szerepkonfúzió (19 item)
6. Intimitás vs. izoláció (8 item)
7. Szociális kíváncsiság (17 item)

A személyek 4-fokú Likert skálán válaszolták meg az egyes kérdéseket. A skálán elért magasabb pontszám a szakasz jobb megoldottságát jelentette. A szociális kíváncsisági skála bevezetését a szerzők azért találták szükségesnek, mert a mért tulajdonságok nagy társadalmi megbecsülésnek örvendenek.

Ochse és Plug (1986) kérdőíve kultúrafüggetlennek tekinthető, hiszen ők különböző kulturális, nemi és nyelvi csoportokhoz tartozók tesztelésén keresztül alakították ki azt.

A kérdőív az egyes szakaszok eltérő kimeneteleit egy dimenzió belül kezeli; a szakaszon elért pontérték a szakasz megoldottságának fokára utal. Ez ideális lehetőséget nyújt az összehasonlításra a pályaválasztási bizonytalanság alapján kialakult klaszterek között.

A teszt pszichometriai jellemzői jók voltak.

Mindkét kérdőív angol nyelven íródott, magyar fordításukat a cikk szerzője készítette szakfordító segítségével, illetve Kulcsár Éva szakmai lektorálása mellett.

IV. A kutatás eredményei, az eredmények értelmezése

IV. 1. A pszichoszociális szakaszok megoldottságával kapcsolatos hipotézisek

Az **A. 1. hipotézis**ben foglaltakkal összhangban állt az eredmény: a férfiak jobban teljesítettek az autonómia szakaszában a nőknél, bár jelen mintán a különbség nem érte el a szignifikáns szintet, csak tendenciaszerűen érvényesül. Az eredmény így módon alátámasztja az Ochse és Plug (1986) által talált különbséget.

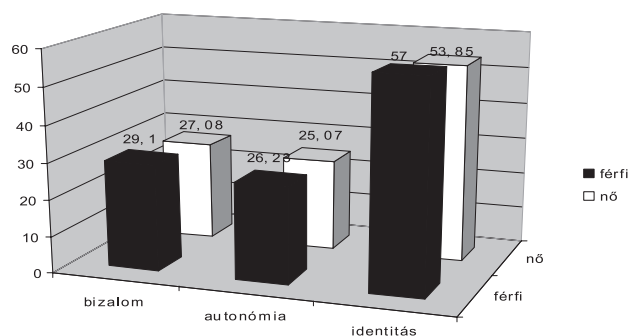
A hipotézissel szemben a nem alapján nem volt különbség a csoportok között a kezdeményezés és a teljesítmény szakaszaiban. Lehetséges, hogy ez a minta sajátosságaiból adódik: ahhoz, hogy valaki nőként sikeresen működhessen a felsőoktatás keretein belül, ki kell fejlesztenie magában a kezdeményezés- és teljesítményszakaszok „férfiasnak” titulált jellemzőit (kitartás, szorgalom, erőfeszítés, bátor cselekvés az elérendő célok érdekében).

A hipotézis nem tett jóslatot a bizalom kérdésének megoldottságára. Ennek ellenére a bizalom szakaszában fontos nemi különbségek mutatkoztak. A férfiak a nőkhöz képest szignifikánsan jobban teljesítettek ezen a szakaszon. Valószínűsíthető, hogy ez kapcsolatban áll azzal a közismert pszichológiai ténnyel, hogy a férfiaknak magasabb az önbizalmuk, és ezért lehetséges az, hogy hajlamosabbak önmagukat megbízhatónak, és mások által szeretetreméltónak tartani.

Az **A. 2. hipotézis** nem nyert megerősítést. Blustein és munkatársai (1989) eredményeivel ellentéző módon azt találtam, hogy a nem befolyásolja az identitás vs. szerepkonfúzió szakaszának megoldottságát. A férfiak szignifikánsan jobban teljesítettek ezen a szakaszon is, mint a nők. A különbség arra utalhat, hogy a nők identitásfejlődése valójában más utakon zajlik, mint a férfiaké, és az eriksoni modell főleg a férfiakat vette alapul.

Az **A. 3. hipotézis** szintén nem nyert megerősítést. A nőknél nem volt szignifikánsan magasabb az intimitás szintje a férfiakhoz képest. Lehetséges, hogy az Ochse és Plug (1986) által leírt jelenség megfigyeléséhez nagyobb mintára lett volna szükség (illetve a nemek eloszlásának jobb kiegyenlítetttségére). Valamint, mivel arról a szakasról van szó, amelynek fő kérdéseivel a személyek – életkorukból adódóan – valószínűleg még dolgoznak, lehetséges, hogy az itt feltárt eredmény pillanatnyi állapotra utal és nem a szakasz megoldottsági szintjére.

IV. 1. A. ábra: Nemek közötti különbségek az eriksoni szakaszokon



A **B. hipotézis** igazolódott, abban az értelemben, hogy az eriksoni szakaszok közötti együttjárás, a kezdeményezés és az intimitás közötti kapcsolatot kivéve, minden esetben szignifikáns. Az értékek viszonylag magasak. A skálák közötti korreláció azt jelzi, hogy a skálák – ahogy azt Erikson is feltételezte – valóban együtt járnak. Azaz a bizalom skálán elért magasabb pontszám együtt jár a többi skála magasabb értékével. Az autonómia, a teljesítmény és az identitás szakaszaira ugyanezt mondhatjuk el. A kezdeményezés szakaszának magas pontszáma a teljesítmény és az identitás szakaszokon elért magas pontszámot valószínűsít.

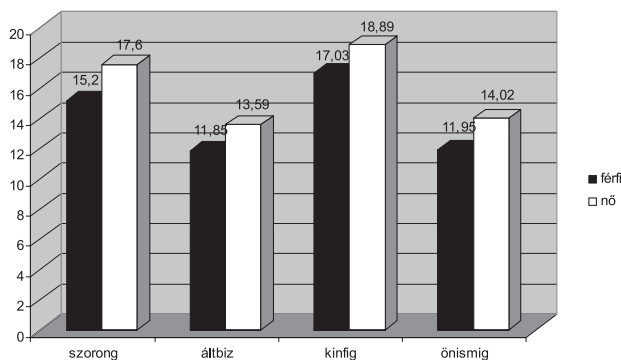
Mivel korrelációról van szó, oksági viszonyt nem tudunk megállapítani, így csak logikai érveket támaszthatunk a szakaszok egymásutániségát illetően, és azt erősítve, hogy a megelőző szakasz magas megoldottsága minden további szakasz megoldását elősegíti.

A **C. hipotézis** teljesült, a szociális kíváncsisági skála a kezdeményezés kivételével minden szakasszal szignifikáns pozitív korrelációban volt. A kezdeményezés és a szociális kíváncsisági skála között nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat.

IV. 2. Van-e kapcsolat a szociológiai adatok és a pályaválasztási bizonytalanság, illetve alskálái között?

A **D. hipotézis** teljesült. A férfiak a pályaválasztási bizonytalanság összes összetevőjét, valamint a skála egészét nézve is szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el. Az összehasonlítást mindenképp meg kell ismételni egy olyan mintán, ahol a férfiak és a nők aránya megegyezik. Az észlelt különbség adódhat abból, hogy a férfiak általában, és így valószínűsíthetően ebben a mintában is, a racionális döntési stílust részesítik előnyben, magasabb az észlelt önhatékonyságuk, és a fenti adatok értelmében magasabb az identitásszintjük, amely jellemzők negatív kapcsolatban vannak a pályaválasztási bizonytalansággal (Guay és mtsai, 2003).

IV. 2. D. ábra: A pályaválasztási bizonytalanság alskálái a nem függvényében



A **E. hipotézis** részben teljesült. A pályaválasztási bizonytalanság összpontszáma nincs kapcsolatban az elvégzett félévek számával, ezzel szemben alskálái korrelálnak vele. A pályainformáció szükséglete és az önismeretigény fordított kapcsolatban vannak a félévek számával, azaz minél több félévet végzett el valaki, ezek a változók annál alacsonyabbak. A szorongás viszont pozitív szignifikáns kapcsolatot mutatott a félévek számával, azaz minél inkább közeledik valaki tanulmányai végéhez, annál nagyobb benne a pályaválasztási szorongás.

Feltételezésem szerint az önismeretigény, valamint a pályainformáció szükségletének csökkenését talán az egyre több megszerzett információ, tudás, és önismereti élmény magyarázhatja. Míg a szorongás növekedését a végzés ténye, a munkaerőpiacra való kilépés kényszere idézheti elő.

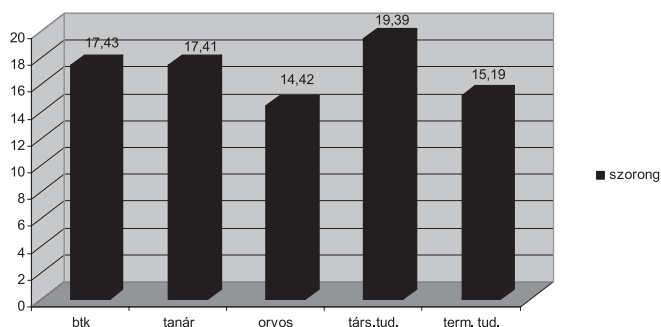
Az **F. hipotézis** majdnem maradéktalanul igazolást nyert. Azok, akik továbbra is dolgoznának egy már kipróbált munkaterületen szignifikánsan alacsonyabb értéket

érték el a pályaválasztási bizonytalanságot mérő teszten, és a szorongást kivéve annak összes skáláján. Ennek a hipotézisnek az igazolódása végeredményben a CFI érvényességéről is tanúskodik.

A **G. hipotézis** igazolást nyert. Az orvosok az összes szakcsoportnál szignifikánsan kisebb pályaválasztási szorongást mutattak. A természettudományi beállítottságúak, az orvosokat nem tekintve, a többi csoportnál kisebb szorongást mutattak: a társadalomtudományi szakosoknál szignifikánsan kisebb volt a szorongásuk, míg a tanár szakosokhoz és a bölcsészekhez képest tendenciaszinten voltak kisebbek a pályaválasztási szorongás értékeik.

A talált különbség oka lehet, hogy ezeknek a szakoknak az elvégzését a legtöbb esetben a pályán való elhelyezkedés követi, tehát arról már nem kell döntení, milyen szakmát tartanak a maguk számára elképzelhetőnek. Másrészt a munkaerőpiac adottságai miatt szinte biztos az elhelyezkedés a végzést követően.

IV. 2. G. Pályaválasztási szorongás a szakok alapján



IV. 3. Van-e összefüggés a pályaválasztási bizonytalanság klaszterei és az eriksoni pszichoszociális szakaszok megoldottsága között?

A kérdés megválaszolása előtt tekintsük át, hogy mi jellemzi a magyar egyetemisták és főiskolások mintáján talált klasztereket; egymáshoz, illetve a Cohen (1995) által végzett vizsgálatban találtakhoz képest.

A négy klaszteres megoldás bizonyult a leginkább értelmezhetőnek a mintára. Mind a 110 személyt sikerült ily módon klaszterhez rendelni. A legerősebb klaszterképző változó az önismeretigény volt, míg a leggyengébb az általános bizonytalanság.

Az egyes klaszterek középpontjait, valamint a hozzájuk tartozó szórást és a klaszerekbe tartozó személyek elemszámát az alábbi táblázat mutatja.

IV. 3. táblázat: A magyar mintán talált klaszterek átlagai a CFI alsókálakon, illetve elemszámaik

	„Döntésképes”		„Írányt keresők”		„Szorongó választó”		„Krónikusan bizonytalan”	
Elemsszám	25		47		14		24	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Pályaválasztási szorongás	14,00	2,449	14,60	2,708	21,36	3,128	21,38	3,132
Általános bizonytalanság	10,28	2,807	11,85	2,828	14,21	2,045	17,25	3,378
Pályainformáció-szükséglet	12,68	3,485	19,17	3,164	18,36	3,50	22,08	2,992
Önismeretigény	6,76	3,032	15,77	3,059	9,50	3,205	17,42	2,185

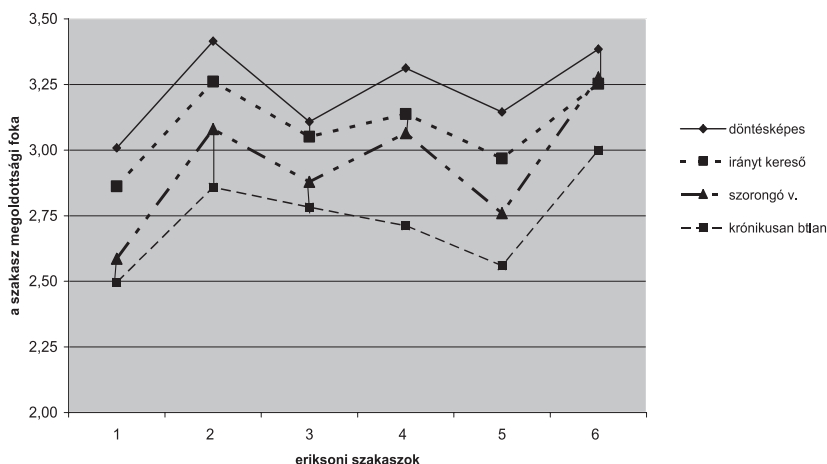
A magyar mintában – Cohen (1995) mintájával összehasonlítva – mindenhol magasabb a pályaválasztási szorongás szintje, ami talán a társadalmi-gazdasági viszonyokkal hozható összefüggésbe. Az általános bizonytalanság nagyjából hasonló képet mutat, mint Cohen vizsgálatában (1995). A pályainformáció igénye a magyar mintán alacsonyabbnak tekinthető; oka további vizsgálatot igényel. Az önismeretigény a legerősebb klaszterképző jellemző volt, és (a pályainformáció magas igénye mellett) jól magyarázza az irányt kereső csoport különbségét a döntésképes csoporttól.

Cohen és munkatársainak (1995) vizsgálatában a második legjobban funkcionáló csoportot „fejlődési szintjükből adódóan bizonytalanok”-nak nevezték. A szerző azért döntött a csoport nevének „irányt keresők”-re változtatása mellett, mert a fenti elnevezés félreérthető. A fejlődési lemaradáshoz hasonlóan hangzik – ami diagnosztikus kategória –, holott nem erről van szó. Az új név utal arra a nagyfokú önismeretigényre, illetve pályainformáció-igényre, ami a csoport tagjait jellemzi. Lényegében arról van szó, hogy alkalmasak a döntéshozatalra, de még a nekik leginkább megfelelő utat, irányt keresik; önmaguk és a lehetőségek megismerésén keresztül.

Az egyes klaszterek az eriksoni pszichoszociális szakaszok mentén jól elkülönülnek. A **H. hipotézis** ennek ellenére csak részben teljesült. Nem mindenhol keletkezett Cohen és munkatársaival (1995) egyező eredmény, ami adódhat a kérdőívek ma-

gyar mintán való alkalmazásából. A lehetséges további okok az egyes hipotézisek tárgyalásánál szerepelnek. Az alábbi ábra segíti az eredmények áttekintését segíti.

IV.3.H. ábra: Az egyes klaszterbe tartozók eredményei a pszichoszociális szakaszokon



A függőleges fekete vonalak a nem szignifikáns különbségeket jelzik az ábrán.

A **H. 1. hipotézis** csak részben teljesült. A bizalom, teljesítmény és identitás szakaszain a döntésképes csoport szignifikánsan magasabb eredményt ért el, mint a másik három klaszter tagjai. A bizalom esetében csak az irányt keresők teljesítettek jobban a krónikusan bizonytalanoknál, a szorongó választókkal nem volt szignifikáns a különbség. Lehetséges, hogy mindez a magas szorongásszintből következik, hiszen ilyenkor ritkán érzi úgy az ember, hogy a világ egy biztonságos hely – a szorongás éppen a tárgyától megfosztott félelem –, vagy, hogy jól van.

A teljesítmény szakaszán igazolódott az elvárás, hogy az irányt keresők és a szorongó választók szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak, mint a krónikusan bizonytalanok, viszont az előbbi két csoport között különbség nem volt kimutatható.

Az identitás szakaszán minden csoport között szignifikánsak voltak az eltérések. Legjobban a döntésképes csoport teljesített, aztán az irányt keresők, majd a szorongó választók, és végül, legutolsó helyen álltak a krónikusan bizonytalanok. Az eredményt indokolhatja, hogy az identitás egyik legsarkalatosabb pontja a megfelelő pálya megtalálása, a pályaidentitás erőssége; és ezek, mintegy arra is engednek következtetni, hogy a személy milyen mértékű erőfeszítéseket tett, hogy el tudja magát helyezni

szűkebb-tágabb környezetében. Így érthető, hogy a pályaválasztás eldöntöttségének mértéke fordított kapcsolatban van a szakasz megoldottságával.

A **H. 2. hipotézis** is részben teljesült. A döntésképes csoport az autonómia szakaszán is szignifikánsan magasabb átlagot ért el, mint az összes többi csoport. Az irányt keresők valóban jobb eredményt értek el, mint a krónikusan bizonytalanok, viszont az eredmény a szorongók és köztük is szignifikáns volt, az irányt keresők javára. Lehetséges, hogy a magas szorongásszint gátolja a személyeket a szabad választásban, ez okozza a különbséget. Az okok feltárása természetesen újabb kutatást igényelne.

A **H. 3. hipotézis** maradéktalanul teljesült. A kezdeményezés szakaszán mind a döntésképesek, mind az irányt keresők szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint akár a szorongó választók, akár a krónikus bizonytalanok csoportja. A két-két klaszter között (döntésképes–irányt kereső; szorongó választó–krónikusan bizonytalan) nem találtam szignifikáns eltérést. Az eredmény alátámasztja a Cohen (1995) vizsgálatában találatokat.

A **H. 4. nyitott kérdéssel** kapcsolatban a következő eredmény született: az intimitás szakaszának mentén a krónikusan bizonytalanok szignifikánsan alacsonyabb értéket értek el, mint a másik három csoport, amelyek között azonban nincs különbség.

Cohen és munkatársai (1995) vizsgálatában ezt a szakaszt már nem vizsgálták; ennek oka valószínűleg az volt, hogy az életkorból adódóan ezt a kérdéskört nem feltétlenül oldotta meg meg mindenki véglegesen. Illetve a pálya problémaköre csak áttételesen kapcsolható ehhez a pszichoszociális szakaszhoz. Az itt kapott eredményben is valószínűleg ez tükröződik.

Jól látható viszont, hogy az eriksoni szakaszokon legrosszabban teljesítő klaszter, a krónikusan bizonytalanok, tovább „görgetik” lemaradásukat, ami egyúttal igazolja Erikson epigenetikus elvét is.

V. Javaslatok a pálya-konzultáció gyakorlatával kapcsolatban az eredmények tükrében

A döntésképes csoport az összes eriksoni szakaszon magas eredményt ért el, ami a szakaszok jó megoldottságára utal. Esetükben tehát nem kell a szakaszok átdolgozásán, az egyes pszichoszociális krízisekhez tartozó feladatok jobb megoldásán fáradoznunk. Ők különösebb probléma nélkül készek a pályával kapcsolatos döntéshozásra. Számukra a legmegfelelőbb pályaválasztási segítség az ismerkedés lehet különböző pályákkal, történjen ez tanácsadóval, akinél a legadekvátabb módszer az információs tanácsadás, vagy ismeretterjesztő könyvek, esetleg számítógépes programok segítségével.

Az irányt keresők csoportja szintén jól teljesített az eriksoni szakaszokon, bár a kezdeményezést kivéve összes eredményük szignifikánsan alacsonyabb volt, mint a döntésképes klaszteré. Eredményeik ennek ellenére viszonylag magas értéket vesznek fel.

Ebből adódóan a szakaszokhoz kapcsolható felzárkóztató, fejlesztő feladatokra nincs szükség. Számukra is alkalmas beavatkozási módok a döntésképes klaszternél már leírt információs tanácsadás, a könyvek, illetve számítógép segítségével történő pályaelemzés, valamint profitálhatnak a rövid konzultációs forma nyújtotta lehetőségekből is.

Ugyanakkor a csoport sajátosságaiból adódóan nagyobb hangsúlyt kell fektetni a számukra elegendő mennyiségű pályainformáció közvetítésére, hiszen erre vonatkozó igényük sokkal nagyobb, mint a döntésképes csoporté. Önismeretigényük szintén nagyon magas, amely azonban esetükben nem a szakaszok megoldatlanságával társul vagy abból fakad, hanem valószínűleg éppen érett gondolkodásukat, illetve életkori sajátosságaikat tükrözi. Hiszen ismeretes, hogy az emberek életük során fiatal felnőttkorukban nagy hajlandóságot mutatnak az önismereti munkára. Mivel jó az adaptációs készségük és a szakaszok jó megoldásával elnyert tulajdonságaik nem tesznek szükségessé terápiás jellegű beavatkozást vagy viselkedésmódosítást, ezen igényük kielégítésére a pszichológiai ismeretterjesztésen keresztül a pszichológia tudományával való megismerkedés felé érdemes terelnünk őket, valamint javasolhatjuk számukra az önismereti csoportok látogatását.

A szorongó választók klasztere a bizalom, az autonómia és a kezdeményezés szakaszain a krónikusan bizonytalanoktól szignifikánsan nem különböző, meglehetősen alacsony értéket ért el. A teljesítményszakaszon ugyanakkor szignifikánsan jobban teljesítenek az előbbieknél, és rosszabbul, kicsit lemaradva az irányt keresőktől. Identitásukat tekintve az irányt keresők és a krónikus bizonytalanok között helyezkednek el. Intimitásszintjük a mintán belül megfelelő. Véleményem szerint az első három szakasz gyenge teljesítménye szorosan összefügg a magas szorongásszinttel. A teljesítményből és az identitásszakaszon elért eredményeikből arra következtetek, hogy ennek ellenére majdhogynem optimálisan teljesítenek (ne felejtjük el azonban, hogy önbeszámolós tesztről van szó). Azonban a tanácsadónak mindenképp törekednie kell a magas szorongásszint mérséklésére, megfelelő coping technikák megtanítására. Hiszen a szorongás extrém magas szintje hosszú távon káros lehet mind testi, mind lelki egészségükre, illetve munkavégzésük minőségére is. Emellett a bizalom helyreállítását, az autonóm, illetve a kezdeményező viselkedés facilitálását is érdemes lehet megkísérelni, mind a munka területén, mind a személyes kapcsolatok viszonylatában.

A krónikusan bizonytalanok az összes eriksoni szakaszban alacsony eredményt értek el. Bár az első három szakaszon a szorongó választók is hasonlóan rosszul teljesítettek, lemaradásuk a teljesítmény szakaszától kezdve egyértelmű. Emellett nagymértékű szorongás és általános bizonytalanság is jellemzi őket, ami a minden más klaszternél alacsonyabb pontszámú identitásban is tükröződik. Önismeretigényük és pályainformáció-szükségletük messze a legmagasabb, de esetükben ehhez nem kapcsolódnak pozitívan megoldott szakaszok, pozitív pszichológiai élménységek. Nem képesek megfelelő teljesítményt nyújtani, és a korábbi szakaszok – valószínűsíthetően főleg az identitás – megoldatlanságából adódóan másokhoz kapcsolódni sem.

Esetükben valamennyi korábbi pszichoszociális krízis feladatát érdemes „átdolgozni”, hogy egy jobban működő személyiséget hozhassunk létre.

A munka kérdéskörére fókuszálva a tanácsadónak ki kell alakítania bennük azt az érzetet, hogy a közös munka segítségével számukra megfelelő megoldást fognak találni (bizalom); ösztönöznie kell a személyt a munkával kapcsolatos vágyainak és céljainak meghatározására, illetve saját értékeinek felismerésére (kezdemenyezés és teljesítmény). Valamint segítséget kell nyújtania a hatékonyabb önmeghatározásban (identitás), biztatni a saját akaratából történő cselekvésre (autonómia), és a célok elérésére, az efelé való törekvésre (teljesítmény), akár a kreativitás fejlesztésén, akár különböző munkaterületek fantáziában, vagy gyakoronoki, illetve önkéntes munkában való kipróbálásán keresztül. Érdemes a személyközi kapcsolatokat is fejleszteni, különös tekintettel a kapcsolatteremtésre (intimitás) a munkatársakkal.

Összességében a krónikusan bizonytalan személyt érdemes a pszichoterápia vagy a pszichoterápiás jellegű tanácsadás, illetve az önismereti csoportok irányába terelni, teljesen más indokból, mint amit az irányt keresőknél vázoltunk.

A fent leírt javaslatokat azonban óvatosan kell kezelnünk. Az intervenció megtervezését mindenképp előzze meg a személlyel végzett interjú. Hiszen a kérdőívek önbeszámolóak, a tesztek egyelőre még nincsenek magyar mintán bemérve. A további korlátozó tényezőket az összegzésben vesszük számba.

VI. Összegzés és kitekintés

A mintában található személyek a pályaválasztási bizonytalanság alkotórészei mentén négy klaszterbe sorolódtak: döntésképesek, irányt keresők, szorongó választók és krónikusan bizonytalanok. A krónikusan bizonytalanok az összes mért tényezőn – pályaválasztási szorongás, általános bizonytalanság, pályainformáció szükséglete, önismeretigény – magas értéket értek el. A szorongó választók esetében a magas szorongás, általános bizonytalanság, valamint a pályainformáció szükségletének közepes szintje jelentkezett. Az irányt keresők csoportjánál a magas önismeretigény és pályainformáció-szükséglet ihlette a csoport elnevezését. A döntésképes csoport az összes mért változó mentén a legalacsonyabb értékeket vette fel, ami jelzi, különösebb probléma nélkül készek a pályával kapcsolatos döntéshozásra.

A klaszterek között az eriksoni szakaszok mentén jelentős különbségek mutatkoztak, amelyek jól felhasználhatóak a pálya-konzultáció gyakorlatában, mint azt az előző pontban láthattuk.

A minta nem reprezentatív, csak egyetemistákból, illetve főiskolásokból áll, ezért a kapott eredményeket ennek fényében kell értelmezni, az egész korcsoportra nem kiterjeszthetők.

A vizsgálatban a nők magasabb pályaválasztási bizonytalanságot mutattak, illetve rosszabbul teljesítettek a bizalom, az autonómia és az identitás szakaszain. A nőknek tartott pálya- konzultáció során éppen ezért érdemes a racionális döntési stílust fejlesztetni, az észlelt énhatékonyságot növelni, valamint segíteni az identitás megerősödését. Ugyanakkor a kapott nemi különbségeket fenntartásokkal kell kezelnünk, hiszen a mintában a nők felülreprezentáltak, így lehetséges, hogy a minta jobb nemi kiegyenlítettsége esetén az eredmények némileg módosultak volna.

Az eriksoni szakaszokat mérő kérdőív alapján hasznos elkülönítéseket lehetett tenni, ugyanakkor a kérdőív egyik hátránya, hogy bár tartalmaz egy szociális kíváncsisági skálát, ezt a szerzők gyakorlatát követve, jelen kutatás sem használta validáló skálaként. Ezért tulajdonképpen a válaszadás a skálát alkotó itemekre felesleges adatközléssé vált.

Ezen kívül nincs információnk arról, hogy milyen pontértéktől tekinthető egy szakasz nem megoldottnak, vagy problémásnak. A klaszterek esetében ezért a megoldottság csak egymáshoz viszonyítva értelmezhető.

A további kutatásokban érdemes lenne a szülőkkal való kapcsolat milyenségét, vagyis a szülőktől való pszichológiai függetlenséget is beemelni a kutatásba. A CFI és az Ego Development Scale bemérése magyar mintán szintén a további kutatások témája lehetne, annál is inkább, mert a fenti eredmények értelmében gyakorlati hasznosíthatóságuk miatt érdemesek lennének az adaptációra. Valamint a felsőoktatásban tevékenykedő életvezetési tanácsadók, diáktanácsadók alkalmasak a témában longitudinális vizsgálat lebonyolítására, amelynek segítségével nemcsak az adott pillanatról nyerhetnénk információt, hanem végigkövethetnénk egyének vagy az egyetemista populáció fejlődését.

IRODALOM

- BLUSTEIN, D. L. – DENEVIS, L. E. – KIDNEY, B. A. (1989): Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*. 36(2). 196–202. p.
- CHARTRAND, J. M. – ROBBINS, S. B. (1990): Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 37(4). 491–501. p.
- COHEN, R. C. – CHARTRAND, J. M. – JOWDY, D. P. (1995): Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*. 42(4). 440–447. p.
- ERIKSON, E. H. (1990): Identifikáció és identitás. In Kósa É. – Ritoókné Ádám M. (szerk.): *Fejlesztélektan szöveggyűjtemény pedagógiai és tanár szakos hallgatók részére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 503–515. p.
- ERIKSON, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FONYÓ I. – PAJOR A. (szerk.) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből. Szöveggyűjtemény*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

- GUAY, F. – SENÉCAL, C. – GAUTHIER, L. – FERNET, C. (2003): Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*. 50(2). 165–177. p.
- HORVÁTH T. (2005): *A végzős hallgatók és a pályakezdés*. Szakdolgozat. ELTE-PPK, Budapest.
- LUKÁCS É. F. (2007): *Életvezetési problémák fiatal felnőttkorban. Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága az eriksoni szakaszok tükrében*. Szakdolgozat. ELTE- PPK, Budapest.
- MASLOW, A. H. (1992): Fejlődés és motiváció. Hiány motiváció és fejlődés-motiváció. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 259–279. p.
- OCHSE, R. – PLUG, C. (1986): Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Counseling Psychology*. 50(6). 1240–1252. p.
- RITOÓK P. (1998): Az egyetemisták részére szervezett tanácsadás Magyarországon. In Illyés S. – Ritoók P. (szerk.): *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szemelvénygyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 329–338. p.
- ROBBINS, A. – WILNER, A. (2001): *Quarterlife crisis: the unique challenges of life in your twenties*. Penguin Putnam Inc., New York.
- ROE, A. (1992): A foglalkozás szerepe az egyén életében. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 227–247. p.
- RÓKUSFALVY P. (1992): A serdülők és ifjak pályafejlődése, pályaalakulókodó tevékenysége. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 99–116. p.
- TAKÁCS G. (2006): *Kapunyitási pánik, ahogyan a pályakezdők leküzdhetik*. www.jobpilot/content/journal/csucs/2005/kapunyitas.html, letöltés ideje: 2006. 10. 15.

Bölcsész hallgatók pályaidentitásának vizsgálata

1. Bevezető

A pszichológia mellett magyar szakos hallgató is voltam az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Magyar szakos hallgatóként, a bölcsész „világot” megtapasztalva, két év halasztással a hátam mögött, és végül a szak otthagytásával bölcsész hallgatói létemet rendkívül elkeseredetten éltem meg. Ezzel az érzéssel nem voltam egyedül. Számtalan magyar szakos évfolyamtársamon is láthattam, s látom a mai napig is, az öt, vagy sokszor a hat, hét év alatt kialakult fokozott elkeseredést, bizonytalanságot, a pályával kapcsolatos feleslegesség érzését. Miért van mindez? Vajon mindannyian azért választottuk ezt a szakot, mert szenvedélyesen szeretjük az irodalmat, a nyelvészetet? Ezen a területen szeretnénk kutatni, ezt szeretnénk tanítani? Ezt a kérdést nem csak a magyar szakos bölcsész hallgatóknak tehetnénk fel. Kétségtelen, jónéhányan vannak olyan hallgatók, akiket a pálya iránti érdeklődésük és elkötelezettségük hajtott erre a karra. Vajon elmondható-e ez mindannyiunkról, vagy sokunknál inkább éppen egy pálya melletti döntés halogatásáról, egy pálya melletti elköteleződés hiányáról, s emiatt a bölcsész pályáról mint átmeneti megoldásról beszélhetünk? Vagy az egyetemre bekerüléskor még a legtöbben komolyan gondoljuk a bölcsész pálya melletti döntésünket, csak az egyetemi tapasztalatok, valamint a későbbi, elkeserítően nehéz elhelyezkedési lehetőségek hangoztatása rombolja le azt fokozatosan?

Mindezek mellett évről évre egyre több bölcsész hallgató előtt nyílnak meg az egyetem kapui, annak ellenére, hogy végzés után egyre több köztük a friss diplomás munkanélküli, s annak ellenére, hogy az elmúlt időkre jellemző gazdasági szerkezetváltás teljesen újfajta elvárásokat támaszt a munkaerőpiacon megjelenő munkavállalókkal szemben. A Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium (2006) ez utóbbival összefüggésben azt várja a felsőoktatástól, hogy kész, azonnal munkába állítható szakembereket bocsásson ki, erősödjék a felsőfokú szakképzés és csökkenjen a humán területeken végzettek száma. Ez pedig nem túl biztató a bölcsész pályákra nézve.

Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a bölcsész hallgatók mennyire elkötelezettek a pályájuk iránt. Mikor, minek a hatására és milyen célból döntenek a bölcsész pálya mellett? Hogyan ítéli meg a környezetük választott pályá-

jukat? Felvételüket követően mennyire voltak tájékozottak az egyetemi életéről, az egyetemi képzésről, és kaptak-e, illetve kapnak-e segítséget valakitől a pályájukat illetően? Mennyire érzik tanulmányaikat hasznosíthatónak, milyen presztízsűnek tartják választott pályájukat és annak megfelelő területen szeretnének-e dolgozni? Elérték-e a pályán az identifikáció bizonyos fokát, vagy pszichoszociális haladékok igényelve még moratóriumban szenvednek, netalán korai zárók, vagy pályaidentitásokat tekintve diffúznak mondhatók? Mik a legmeghatározóbb elvárásaik és érzéseik a pályakezdéssel kapcsolatban? Mindezek, a pályával kapcsolatos sajátosságok összefüggésbe hozhatók-e a személyiségükkel? Kutatásomban ezekre a kérdésekre keresem a választ, összehasonlítva a bölcsész hallgatókat két másik pálya képviselőivel, a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatókkal, továbbá a bölcsész hallgatókon belül a szakot még alig megtapasztalt elsőéveseket a már pályakezdés előtt álló ötödévesekkel.

2. Fogalmi keret

2.1. Pályaidentitás

Erik H. Erikson pszichoszociális fejlődésmélete az egyik legkevésbé vitatott elmélet a pszichológiai szakirodalomban. Erikson az embert az élete során mindig új és új énerőket kialakító, kreatív lénynek tekinti, aki képes pozitív változásokra és életének aktív irányítására. Teóriájának fontos eleme, hogy a Freud által leírt pszichoszexuális fejlődésmélettel szemben szerinte a fejlődés nem zárul le a serdülőkorral, hanem az egy egész életen át tartó folyamat, s mindig szociális viszonyokon keresztül zajlik. Erikson a kisgyermekkor történései mellett a gyermekkor és a felnőttkor közti átmeneti időszakot, a serdülőkort nagyon meghatározónak tartja a felnőtt személyiségére nézve. Az egyén ugyanis ekkor alakítja ki az identitását. Az identitás elérése a gyermekkori identifikációk olyan szintézise, amely összhangban áll a társadalmi környezet által felkínált szereplehetőségekkel (Erikson, 1969).

Vikár György (1980) szerint a serdülőknél a felnőtté válás folyamatában három fontos feladatot kell megoldaniuk: 1. érzelmileg függetlenné válni a családjuktól és átadni magukat családon kívüli kapcsolatoknak (ideológiai identitás), 2. azonosulniuk kell saját nemi szerepükkel (nemi identitás) és 3. vállalniuk kell a felnőtt ember társadalmi szerepét (pályaidentitás). Kétségtelen, hogy az érzelmi függetlenedés és a saját nemi szereppel való azonosulás is fontos kérdés ebben az életszakaszban, a serdülők azonban elsősorban szociális identitásuk megszerzésén fáradoznak. Ebben a periódusban nagyon fontos számukra annak eldöntése, „hogyan illeszthető még alakulóban lévő tehetségük és szaktudásuk a kultúra által felkínált életpályatípusok valamelyikébe” (Erikson, 1969. 37. p.).

A fiatal felnőttkor legfontosabb kihívása az intim kapcsolatok kialakítása mellett az elköteleződés valamely pálya mellett, a hivatásválasztás. Ahogy a párválasztás, úgy a hivatásválasztás is elköteleződést igényel. Ha elköteleződünk, mondhatjuk, kialakult pályaidentitással rendelkezünk, ennek hiányában viszont a konfrontációt kikerülő korai zárókká, vagy identitásdiffúzióval jellemezhető, a pályaválasztást halogatókká, az elköteleződést fel nem vállalókká válunk. Ez az időszak is sok nehézséggel jár, de mindenképp hasznos a fejlődés szempontjából, hiszen „az embernek elkerülhetetlenül önmaga felé kell fordulnia, fel kell tárnia készségeit, érdeklődését, társas igényeit, gazdasági elképzeléseit” (Bernáth, 1997. 129. p.).

A serdülő- és ifjúkorban tehát a pálya egyfajta lehetőséget kínál önmeghatározásunkhoz, identitásunk tartalmának definiálásához. Ginzberg (1952 – idézi: Ritoók, 1994) pályafejlődés-elméletében ezt a korszakot a „próbálkozások időszakának” nevezi, Super (1973 – idézi: Grindler, 1994) szerint pedig ilyenkor növekszik meg a valóságnak, a kötelezettség érzésének a súlya, s ilyenkor válnak konkrétakká a mérlegelések. A fiatal eközben igényli a pszichoszociális várakozási időt, a haladékokat, vagyis a moratóriumot, „amelynek folyamán kialakulhatnak a belső identitás végleges keretei”, ugyanakkor „önészlelésének sajátyszerűségét is összeköti társadalmon belüli elismertetésével” (Erikson, 1969. 69. p.). Az elért identitás azonban nem minden esetben látható.

Erikson az identitáskrízis két végpontjaként az identitás elérését és az identitásdiffúziót nevezte meg, amelyet J. E. Marcia később árnyaltabbá tett. Marcia 1966-ban (idézi: Cole, M. és Cole, S. M., 1998) 86 főiskolás fiúval készített interjút pályaválasztásukról, vallási és politikai nézeteikről; válaszaik alapján az identitásképzés négy típusát különítette el: *Elért identitással* azok a hallgatók rendelkeztek, akik átéltek krízist a kérdezett területeken, de már túljutottak rajta, és meghozták döntéseiket a pályaválasztásukról, vagy a vallási, politikai elkötelezettségükről. A *Korai zárók* ezzel szemben ugyan szintén elköteleződtek már a pályaválasztásukban, vagy ideológiai álláspontjukban, de nem mutatták annak a jelét, hogy átéltek volna identitáskrízist. A *Moratóriumban* lévő hallgatók épp az identitáskrízist élték át, míg a *Diffúz identitással* bíró diákok már kipróbáltak különböző identitásokat anélkül, hogy elköteleződtek volna bármelyik mellett is.

Az identifikációelméletek nagyon kevés figyelmet fordítanak a pályaidentitás fogalmára. Pedig az identitás tartalmi területei közül a leglényegesebb a pályaidentitás, amelynek alakulása szinte katalizátorként hat a többi identitásterület, illetve az énidentitás fejlődésére (Erikson, 1950 – idézi: Melgosa, 1987). Ritoók definíciója szerint a pályaidentitás olyan viszonyfogalom, „amely a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés minőségének mutatója, az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának dinamikus tükrözője, amelyben megmutatkozik az egyén pályával kapcsolatos elégedettsége, eredményessége és alkotó társadalmi aktivitása, s amely – sajátos megközelítésben – jelzi az egyén munkájában való önmegvalósítását is. A pályaidentifikáció dinamikus folyamatot je-

löl tehát, amelynek egy-egy metszéspontján vizsgálható a pályaidentitás, a pályával való azonosulás tartalma és mértéke.” (Ritoók, 1994. 50. p.)

Ritoók (1994) pályaidentifikáció témában végzett kutatása során a következő meghatározó eredményekre jutott. A pályaaazonosulás alapvető feltétele a pályaalakultság, amelynek megléte esetén a pályaválasztáskor jóval nagyobb a valószínűsége a sikeres pályaidentifikációnak, mint ha ez a feltétel hiányzik. További fontos összefüggésre lelt az életkor és a pályaaazonosulás kapcsolatában: a 14 éves kor után történt pályaválasztás magasabb identifikációs nívót eredményez, mint a korábbi. Ezek alapján azt állítja, hogy a pályaválasztási döntés számára kedvezőbb az ifjúkor, mint a prepubertás vagy a pubertás időszaka. Megállapítja továbbá, hogy a pályaaazonosulás az életúttal párhuzamos folyamat, amely azonban nem vizsgálható a fejlődés életkori jellemzőivel. Ezzel függ össze ugyanakkor az az eredmény is, miszerint a pályaidentifikációnak vannak életkori szakaszhoz, és emellett olykor egy-egy pályacsoporthoz köthető problémái is. Fontos ugyanakkor, hogy a pályaidentifikáció mértékének és sikerének előrejelzésében nem a részképességeknek, hanem a pályához szükséges speciális képességeknek és speciális karakterjegyeknek, valamint a személyiség integráltságának van a legdöntőbb szerepe; ami ez utóbbi esetben elsősorban a regulációs szint, a szociabilitás, az érzelmi harmónia és a személyiség fejlődésének energiaháttérét jelenti, s melyek alapjai elsősorban a családban, másodsorban a pályára nevelő intézményekben alakulnak ki. Felhívta a figyelmet a pályaaazonosulás és a társadalmi aktivitás kapcsolatára is, amelyek találkozásának szintéziseként nevezi meg a hivatástudatot. A pályaidentifikáció létrejöttének személyiségben rejlő feltételeit nézve, további fontos összefüggést hangsúlyozott, miszerint a pályához kötődésünk központi magja a pálya élménytartalmának és az egyén élményigényének megfelelése, amely a munkában megvalósuló önmegvalósítás alapvető feltétele.

2.2. A munka jelentősége életünkben

Az ember számára a munka sokkal többet jelent, mint pusztán megélhetést. Roe (1994) szerint, hogyha csak a megélhetésünk érdekében lenne fontos, nem lettünk volna képesek a civilizáció létrehozására. Számos szükséglet jelenik meg a munkában. Az élelem megszerzéséhez szükséges anyagi javakon túl szükség van a munkára jó testi közérzetünkhöz, gondolataink és érzéseink megoszthatóságához, önálló döntések lehetőségéhez, eredményességhez és még sorolhatnánk. Roe a munkát és a szükségleteinket Maslow motívumhierarchiájára támaszkodva hozza összefüggésbe. A munkának fontos szerepe van a fiziológiás szükségletekben, hiszen biztosítja kielégítésünkhöz az anyagi javakat. A biztonságot is a munkáért kapott pénzből teremthetjük meg, de a munka fontos a valakihez tartozás és a szeretet szükségletének kielégítésében is: általa rokonszellemű emberekből álló csoporthoz tartozhatunk. A munkába állás a felnőttkor és az önállóság jele. Ennek presztízsét leginkább a munkanélkülivé válás

példáján lehetne szemléltetni. Kultúránkban a társadalmi és a gazdasági státus sokkal inkább függ a foglalkozástól, mint bármilyen másról. Így érthető, hogy mennyire fontos a munka a megbecsülés szükségletének kielégítésében. Az információ és a megértés igénye legtisztábban a tudományos munkában jelenik meg, de nem korlátozható csak a tudósokra, ahogyan a szépség igénye sem kifejezetten csak a művészi pályánál lényeges. Végül pedig elengedhetetlenül fontos a piramis csúcsán álló önmegvalósítás igénye, amely nem köthető bizonyos foglalkozásokhoz: jelenléte tesz különbséget a kényszerből és a boldogan végzett munka között. A boldogan vállalt erőfeszítéseket és a személyes involváltságot Roe a sikeres munka legfontosabb tényezőjének tartja.

2.3. Az elmúlt tíz év néhány egyetemista kutatása

Kutatásom témakörében számos vizsgálat született, közülük három, közelmúltbeli jelentős munka – András Zsuzsanna (1995) pszichológus hallgatókkal, Svéd Tamás (2000) orvostanhallgatókkal és Horváth Tünde (2004) pályakezdő fiatalokkal végzett vizsgálata – keltette fel leginkább figyelmemet, és inspirálta is a bölcsész hallgatókkal végzett kutatásomat.

András Zsuzsanna (1995) pszichológia, tanár szakos és műszaki egyetemista hallgatók pályaidentitását összehasonlítva a következő eredményekre jutott: „A pszichológus hallgatók pályára iránti elköteleződése számottevően nagyobb mértékű, mint a kontrollcsoport tagjaié, továbbá az ötödévesekre kevésbé jellemző az identitásdiffúzió, mint a harmad- vagy az elsőévesekre. Ez azt bizonyítja, hogy a pályaidentifikációs folyamat magasabb szintjein, az identitásválságon átjutva, az egyénben elkezd kialakulni valamiféle elköteleződés.” (András, 1995. 97. p.)

Svéd Tamás (2000) vizsgálata érdekes problémákra hívta fel a figyelmemet az orvostanhallgatók pályaidentitása kapcsán: Az elsőévesek „alapvetően pozitívan tekintenek a jövőbe, az egyetemet leginkább nehéz, de legyőzhető akadálnak látják, melynek végén örömmel tekintenek leendő munkába állásuk elé”. A hatodévesek viszont „kellően borúlátóak a munkakezdéssel kapcsolatban és nyújtják az egyetemet, amíg csak lehet” (Svéd, 2000. 75. p.).

Horváth Tünde (2004) pályakezdőkkel folytatott kutatásának főbb megállapításai a következők: „Jelen vizsgálat eredményei a végzős hallgatók között a kapunyitási pánikkal jellemezhető krízisállapotot nem mutattak ki, de bizonyos válaszok és értékek nem zárják ki annak lehetőségét, hogy ehelyett eléggé terhelt lelkiállapotról beszéljünk.” (Horváth, 2004. 71. p.) „A munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolata sem mondható ideálisnak a túlképzés, a valós igények mellőzése miatt, így nem csoda, ha a végzősök a bizonytalanság érzésével lépnek ki az egyetemről, és a legerősebb félelmük, hogy nem találnak munkát.” (Horváth, 2004. 72. p.) „Elmondható tehát, hogy a végzős hallgatók fokozottabb stresszt élnek át ezen időszakban, a saját és a társadalmi elvárások nyomása, a konkrét munkaerőpiaci ismeretek hiánya és a nagyobb

fokú idealizmus mind teherként nehezíti a felnőtt életbe, a munka világába történő átlépést.” (Horváth, 2004. 73. p.)

Mindezen megállapítások, továbbá az előszóban már részletesebben is kifejtett saját, bölcsész hallgatói, tapasztalataim, valamint a bölcsész hallgatók nem túl reményteli felsőoktatásbeli helyzete indítottak vizsgálódásra körükben.

3. Kérdésfeltevés

3.1. Kérdések

Vizsgálatom célja az volt, hogy feltárja a bölcsész hallgatók pályaidentitásának jellemzőit és specifikumait. Konkrétan a következő kérdésekre kerestem a választ:

1. Ha a bölcsész diploma nem nyújt sok lehetőséget, és az egyetemen eltöltött öt év nem igényel túlzottan nagy elköteleződést a pálya iránt, akkor vajon mikor és kinek (minek) a hatására döntöttek el a bölcsész hallgatók, hogy itt kívánják folytatni tanulmányaikat? Milyen célból jelentkeztek erre a pályára, mennyire érzik azt hasznosíthatónak a következő években, és hogyan ítéli meg azt a környezetük? Mennyire voltak tájékozottak az egyetemi képzésükről, és kaptak-e, illetve kapnak-e jelenleg segítséget valakitől a pályájukat illetően? Vajon milyen presztízsűnek gondolják ezt a szakmát más szakmákhoz képest, és a diplomájuknak megfelelő területen szeretnének-e dolgozni? Ezekben a kérdésekben milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki az első- és ötödéves bölcsész hallgatók, valamint a bölcsész-, a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatók között?
2. Ha a pályaidentifikáció dinamikus folyamat, melynek egy-egy metszéspontján vizsgálható a pályaidentitás tartalma és mértéke (Ritoók, 1994), a szakmai felkészülésben különböző szinten álló első-, illetve ötödéves bölcsész hallgatók pályaidentitásának foka, mértéke eltér-e, és ha igen, akkor vajon mennyiben? Milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki a bölcsész hallgatók, a pszichológus hallgatók, valamint a villamosmérnök és informatikus hallgatók pályaidentitásában?
3. Hogyan viszonyulnak a bölcsész hallgatók a pályakezdéshez? A pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatókhoz képest milyen „jóslásokat”, célokat, munkahelyi elvárásokat, befolyásoló tényezőket neveznek meg inkább a jövőképükben? Az említett csoportokhoz képest milyen érzéseik vannak a pályakezdéssel kapcsolatban és mit tartanak fontosabbnak az elhelyezkedésükben? Ezekben a kérdésekben mutatkozik-e különbség az első- és ötödéves bölcsész hallgatók közt?
4. Vajon személyiségükben eltérnek-e a bölcsész hallgatók a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatóktól, továbbá a bölcsész hallgatókon belül megfi-

gyelhető-e valamilyen különbség ezen tényezőben az első- és ötödévesek közt? A pályafejlődéshez szükséges ugyanis, hogy elősegítsék azt a személyiség olyan általánosabb tulajdonságai, mint a regulációs szint, a szociabilitás, az érzelmi harmónia és a személyiség fejlődésének energiaháttere. Ezek nem pályaspecifikumok, hanem bármely pálya sikeres megvalósításának alapvető feltételei (Ritoók, 1994).

3.2. Hipotézisek

1. A bölcsész hallgatók jelentősebb része csak az érettségit megelőző év folyamán döntött úgy, hogy bölcsész pályán folytatja tovább tanulmányait. Nagyobb részükről azért jelentkezett erre a pályára, mert nem tudta eldönteni, hogy mi szeretne lenni; szűkebb környezetük nem támogatta igazán a döntésüket, és maguk is csak kevéssé tartották hasznosíthatónak a tanulmányaikat. Sikeres felvételük után keveset tudtak az egyetemi képzésről, és a mai napig sem kapnak segítséget a pályájukat illetően. Más szakmákhoz képest kisebb presztízsűnek gondolják a sajátjukat, és jelenlegi elképzeléseik szerint nem a diplomájuknak megfelelő területen szeretnének dolgozni. Ezek a tények és elképzelések különböznek az első- és az ötödéves bölcsész hallgatók csoportjában, valamint a bölcsész-, a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatóknál.
2. A bölcsész hallgatók pályaidentitásának szintje különbözik első- és ötödéves korban. Az utóbbiak pályaidentitása kialakultabb, mint az elsőéveseké. A bölcsész hallgatók pályaidentitása viszont kevésbé kialakult, mint a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatóké.
3. A bölcsész hallgatók pesszimistább „jóslásokkal” élnek a jövőjüket illetően a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatókhoz képest. Életcéljaik közt kevésbé fontosak a munkával, mint a magánélettel kapcsolatos elképzelések, és azok megvalósulását inkább külső, mint belső tényezőktől várják. Munkahelyi elvárásaik sokkal inkább irányulnak az önállóságra, felelősségre és a hasznos munkára, mint az anyagi elismerésre, a vezetői pozícióra, vagy a sikerre, karrierre, önmegvalósításra. A pályakezdéssel kapcsolatban meghatározóbb érzésük a félelem, a szorongás és a bizonytalanság, mint a várakozás és az öröm, valamint sokkal inkább tartanak attól, hogy rossz szakmájuk van, és a későbbiekben nem találnak munkát.
4. A bölcsész hallgatók pályával kapcsolatos elképzelései és érzései összefüggést mutatnak a személyiségükkel. Különbség mutatkozik az energia, a barátságosság, a lelkiismeretesség, az érzelmi stabilitás és a nyitottság személyiségfaktorokban a bölcsész-, – azon belül az első- és ötödéveseknél – a pszichológus- és a műszaki egyetemista hallgatók között.

4. Módszer

4.1. A vizsgálati személyek és a vizsgálat eszközei

A kérdéseim megválaszolására 186 egyetemi hallgatóval végeztem összehasonlító kérdőíves vizsgálatot. A 186 személyből 60 az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának (BTK) hallgatója, 66 személy az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának (PPK) pszichológia szakos hallgatója, 60 pedig a Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki és Informatikai Karának (VIK) villamosmérnök és informatika szakos hallgatója. A BTK 60 hallgatójából 30 első- és 30 ötödéves, a PPK 66 hallgatójából 31 első- és 35 ötödéves, a VIK 60 hallgatójából pedig 30 első- és 30 ötödéves egyetemi hallgató.

A vizsgálati csoportot a BTK hallgatói, a két összehasonlítási csoportot pedig a PPK és a VIK hallgatói alkották. A BTK hallgatóit (továbbiakban: bölcsész hallgatókat) 19 magyar, 30 magyar és egyéb bölcsész szakos, 5 angol, 2 angol és egyéb bölcsész szakos, valamint 4 magyar és angol szakos alkotta. A PPK hallgatóit (továbbiakban: pszichológus hallgatókat) 61 pszichológia szakos, valamint 5 pszichológia és egyéb bölcsész szakos alkotta. A VIK hallgatóit (továbbiakban: villamosmérnök és informatikus hallgatókat) pedig 30 villamosmérnök és 30 informatika szakos képviselte.

Annak a 6 embernek, aki egyszerre bölcsész-és pszichológus hallgató is a pszichológushallgatók közé sorolását az indokolta, hogy mindannyian pszichológia szakjukat tekintik fő irányultságuknak, és miután a kérdőívet kitöltötték, jelezték, hogy a kérdéseket a pszichológia szakra vonatkozóan választották meg. A villamosmérnök és informatikus hallgatók egy csoportba sorolását pedig az magyarázza, hogy a vizsgálatom szempontjából nincs különbség a két csoport közt.

Az összehasonlítási csoport megosztását az indokolta, hogy többirányú összehasonlítást kívántam végezni a bölcsész hallgatókkal, a hozzájuk közelebb álló, részben bölcsészettudományos alapokon is nyugvó, de attól mégis különálló, segítő pályára készülő pszichológus hallgatókkal, valamint a tőlük jóval távolabb álló, műszaki orientációjú villamosmérnök és informatikus hallgatókkal.

A bölcsész hallgatók mintáját 47 nő és 13 férfi, a pszichológus hallgatók mintáját 59 nő és 7 férfi, a villamosmérnök és informatikus hallgatók mintáját pedig 59 férfi és 1 nő alkotta. A bölcsész hallgatók átlagéletkora $21,4 \pm 2,69$, a pszichológus hallgatók átlagéletkora $22,79 \pm 4,79$, míg a villamosmérnök és informatikus hallgatók átlagéletkora $21,5 \pm 2,72$.

A vizsgálatom során használt kérdőív 4 részből állt. Az első részét 8 *feleletválasztásos* és egy *rangsorolásos* kérdés tette ki, amelyeket részben hasonló témájú kérdőívekből vett módosított kérdések (Andrási, 1995; Svéd, 2000), részben saját kérdéseim alkottak.

A kérdőív második részét a *Melgosa-féle OIS* (Occupational Identity Scale) Andr  si Zsuzsanna   tal magyarra fordított és módosított változata, a *Pályaidentitás Skála* képezte, mely többdimenziós skálát Melgosa és munkatársai a pályaidentitás vizsgálatára fejlesztettek ki (Andr  si, 1995). A kérdőív harmadik részét a Horváth Tünde (2004)   tal kidolgozott és tőle átvett *Pályakezdés Kérdőív*, az utolsó részét pedig a Carparara, Barbaranelli, Borgogni   s Perugini-féle *BFQ kérdőív* magyarra fordított változata képezte, melyet a szerzők a személyiség 5 faktorának mérésére állítottak össze.

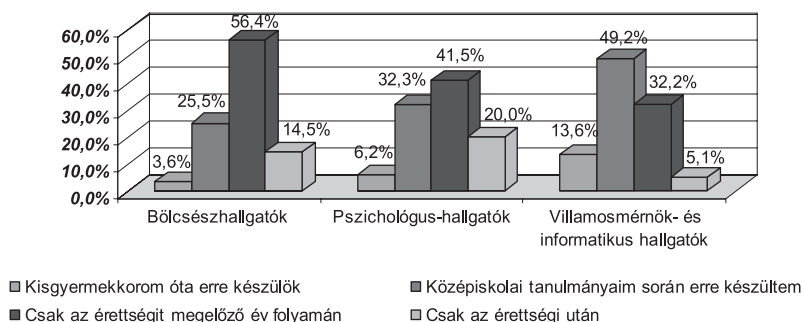
5. A vizsgálat eredményei

Vizsgálatom adatait az SPSS program segítségével elemeztem. Az   szehasonlítások elvégzéséhez Khi-négyzet próbát és Egyszempontos varianciaanalízist, az összefügés-elemzésekhez pedig ez utóbbit és korrelációszámítást használtam.

A statisztikai vizsgálatok eredményeit a vizsgálatom elején feltett kérdéseim és h  pot  ziseim alapján az alábbiakban összegzem.

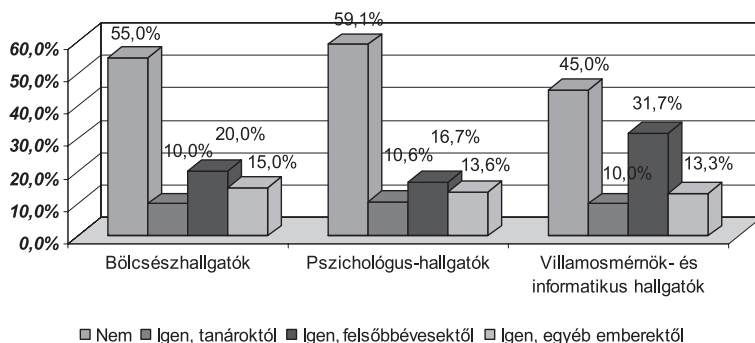
Az első ábra adataiból látható, hogy a b  lcse  s hallg  t  k legnagyobb (56,4%) sz  z  l  ka csak az   retts  gij  t megelőző év folyamán döntött arról, hogy b  lcse  s pályán folytatja tovább a tanulmányait (1.ábra). Többségük (73,2%)   gy gondolja, hogy saját   g  nyei és elvárásai hatására választotta ezt a pályát, ez érdekelte   t, és ebben nagyobb részét (71,7%) a szűkebb környezete is támogatta.

1.   bra: A pályá mellett   döntés idejének kérdésére adott válaszok megoszlása a vizsgált csoportokban (N=186)



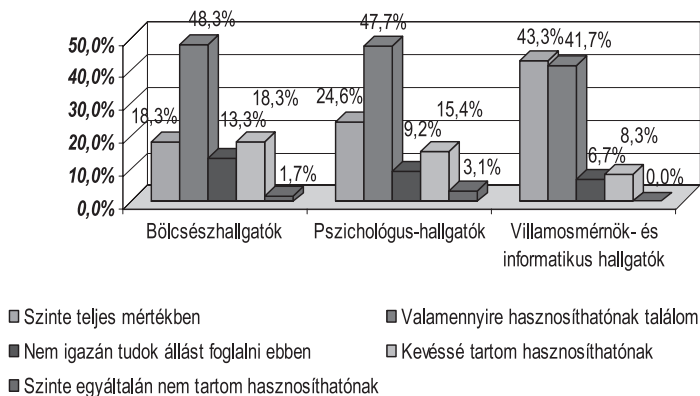
Az egyetemre való bekerülésük után azonban a legtöbben (86%) úgy érezték, hogy nem vagy csupán nagy vonalakban voltak tájékozottak a képzésüket illetően, és a legnagyobb arányban (55%) úgy élik meg, hogy a pályájukat illetően a későbbiekben sem kaptak segítséget sem az egyetemen, sem máshol (2. ábra).

2. ábra: Az egyetemi képzés során kapott segítség kérdésre adott válaszok megoszlása a vizsgált csoportokban (N=186)

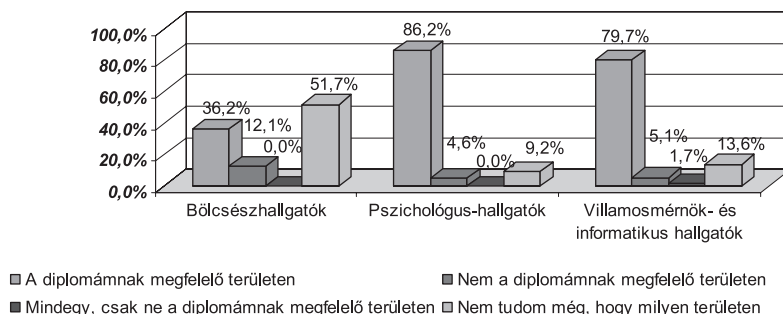


A bölcsész hallgatók közel fele (3.ábra) valamennyire hasznosíthatónak tartja a tanulmányait, ennek ellenére a többségük (4.ábra) nem tudja még, hogy a diplomájának megfelelő területen szeretne-e dolgozni, és olyan foglalkozásokkal szemben, mint a diplomata, orvos, közgazdász, mérnök, jogász, politikus, pszichológus, tanár és művész, átlagosan a legkisebb presztízsűnek gondolják saját, azaz bölcsész pályájukat (1.táblázat).

3. ábra: A tanulmányok hasznosíthatóságának kérdésére adott válaszok megoszlása a vizsgált csoportokban (N=186)



4. ábra: A későbbi szakterületre vonatkozó elképzelések kérdésére adott válaszok megoszlása a vizsgált csoportokban (N=186)



1. táblázat: A pályák rangsorolása a három vizsgálati csoportban (N=186)

Bölcsész hallgatók			Pszichológus hallgatók			Villamosmérnök és informatikus hallgatók		
	Átlag	Szórás		Átlag	Szórás		Átlag	Szórás
Diplomata	3,50	2,62	Diplomata	3,39	2,53	Mérnök	2,83	2,16
Orvos	3,70	2,58	Orvos	3,70	2,57	Orvos	3,07	2,37
Közgazdász	4,20	2,33	Jogász	3,95	2,42	Jogász	4,47	2,61
Mérnök	4,22	1,80	Közgazdász	4,18	2,10	Diplomata	5,15	2,73
Jogász	4,30	2,48	Mérnök	4,80	2,13	Közgazdász	5,42	2,39
Politikus	5,65	2,77	Pszichológus	5,73	1,72	Pszichológus	6,20	1,89
Pszichológus	6,62	1,38	Politikus	6,50	2,89	Tanár	6,58	2,38
Művész	6,85	2,67	Művész	7,02	2,40	Politikus	6,87	2,93
Tanár	7,65	2,42	Tanár	7,77	2,26	Bölcsész	7,33	2,22
Bölcsész	8,15	2,45	Bölcsész	7,89	2,65	Művész	7,61	5,03

Összehasonlítva ezekben a kérdésekben az első- és ötödéves bölcsész hallgatókat, csupán egy helyen mutatkozik köztük említésre méltó különbség. A foglalkozások rangsorolásánál az elsőévesek átlagosan előrébb helyezik a bölcsész pályát, mint az ötödévesek. Az egyetemre bekerüléskor még nagyobb presztízűnek gondolják a bölcsész hallgatók saját pályájukat, mintegy jobban igazolva is ezzel a választásukat. A diploma közelében azonban, a munka világának elvárásaival szembesülve ez a presztízis csökkenni látszik, amit vizsgálatomban a hallgatók átlagosan a legalacsonyabb értékű rangszámmal érzékeltettek a többi megadott pályával szemben.

A bölcsész hallgatók és az összehasonlítási csoportok közt az előbb említett témákban a következő helyeken mutatkozik jelentős különbség (1. ábra): A bölcsész hallgatók

közt fordulnak elő a legnagyobb (56,4%) arányban azok a hallgatók, akik csak az érettségit megelőző év folyamán döntöttek a pályájukra való jelentkezésükről, míg a pszichológus hallgatók közt vannak a legtöbben (20%) olyanok, akik csak az érettségi után határoztak ugyanerről. Mindezek mellett ugyanakkor a villamosmérnök és informatikus hallgatók közt fordulnak elő a legtöbben olyanok, akik már kisgyermekkorukban (13,6%), illetve akik már a középiskolai tanulmányaik során (49,2%) döntöttek arról, hogy erre az egyetemre jelentkeznek. Csak tendenciózus, de figyelemre méltó különbség van a 3 csoport közt abban a tekintetben is, hogy mennyire voltak tájékozottak a képzésükről az egyetemre való bekerülésük után. Míg a legnagyobb arányban (9,1%) a pszichológus hallgatók érzik úgy, hogy szinte teljes körűen fel voltak világosítva erről, addig a bölcsész hallgatók körében (20%) fordul elő a legtöbb olyan hallgató, aki úgy érzi, hogy szinte semmit nem tudott ezekről a feltételekről. Elgondolkodtató ugyan ez az eredmény, de számomra a legérdekesebb különbség mégis a pályák rangsorolásában mutatkozik (1. táblázat). Mindkét viszonyítási csoport, tehát a villamosmérnök és informatikus hallgatók, valamint a pszichológus hallgatók is átlagosan jóval előrébb helyezik a rangsorban a saját foglalkozásukat a másik két csoporttal szemben, csupán a bölcsész hallgatók – bár nem szignifikánsan – rangsorolják saját pályájukat átlagosan hátrébb, még a két összehasonlítási csoporttal szemben is. Nem túl kedvező ez az eredmény a bölcsész pályák presztízsére nézve. Mindkét viszonyítási csoportban él az igény, hogy saját, leendő foglalkozását az objektív megítélés ellenére is egy kicsit kedvezőbb színben tüntesse fel, a bölcsész hallgatók azonban nem élnek a pályájuk egy kicsit is magasabb presztízsbe emelésének lehetőségével: a bölcsész pályát a szigorú tények, jelentéstudajdonítások figyelembevételével átlagosan a legkisebb értékű rangszámmal látják el.

A pályaidentitás skálában kapott pontértékek alapján (2. táblázat) a bölcsész hallgatókra pályájukat illetően leginkább a moratórium a jellemző. Vagyis nekik jellemzőbben elnyúlik a várakozási idejük, pályaidentitásuk végleges kereteinek kialakulásához nagyobb pszichoszociális haladékra van szükségük. Az első- és ötödévesek között ebben nem figyelhető meg számottevő különbség. A vizsgálati csoport és a két kontrollcsoport pályaidentitásának összehasonlításában viszont már figyelemre méltóbb az eltérés. A bölcsész hallgatóknak jóval kevésbé kialakult az identitásuk e tekintetben, mint a villamosmérnök és informatikus, valamint a pszichológus hallgatóknak. Ezzel összefüggésben viszont a másik két csoporthoz képest a bölcsész hallgatókra jellemző leginkább a moratórium a pályájukkal kapcsolatban, vagyis ők azok, akik még a legkevésbé rendelkeznek határozott pályaelképzelésekkel, és épp a krízis idejét élik a pálya iránti elköteleződési folyamatban. Érdekesebbnek tartom továbbá megjegyezni, hogy a 3 vizsgált csoport közül a műszaki pályán tanulókra jellemző leginkább a korai zárás. Mindez azért is figyelemre méltó, mert köztük fordul elő a legtöbb olyan hallgató is, aki már kisgyermekkor óta erre a pályára készül. Ez ugyan újabb összefüggésekre hívhatja fel a figyelmet, a bölcsész hallgatókra koncentrálok vizsgálatom miatt azonban most ezekre részletesebben mégsem térek ki.

2. táblázat: A pályaidentitás-skála eredményeinek összevetése a három vizsgálati csoportban (N=186)

	Bölcsész hallgatók		Pszichológus hallgatók		Villamosmérnök és informatikus hallgatók	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Identitáseltérés	16,1	6,08	18,82	5,42	18,15	4,7
Moratórium	25,77	6,14	22,2	6,11	22,93	5,97
Korai zárás	12,55	5,3	11,95	4,59	14,1	5,75
Identitásdiffúzió	13,82	3,83	12,82	4,62	13,69	4,76

A hosszú moratóriumot az alábbi eredmények magyarázzák. A bölcsész hallgatók nem túl jelentősnek, csak közel 54%-nak gondolják annak az esélyét, hogy a diplomájuknak megfelelő, míg csak kevéssel többnek, 57%-nak vélik annak a valószínűségét, hogy az érdeklődésüknek is megfelelő munkát találjanak majd végzésük után. Az elsődleges tényezőnek az elhelyezkedésüknél a kapcsolatokat látják, amelyeknek a hiányát az álláskeresőkor a legnagyobb nehézségnek ítélik meg. Arra a kérdésre, hogy mennyi idő alatt találnának munkát, átlagosan 20 héttel válaszolnak, míg a munkahelyváltogatást közel 5-re becsülik nyugdíjba menetelükig. Kicsit több mint 76%-os mértékűnek gondolják azt, hogy céljaik megvalósulása rajtuk, és nem külső tényezőkön múlik, s a legfontosabb életcéljuknak a jó, boldog életet, míg a legkevésbé fontosnak a sikert és a karriert tartják. Munkahelyi elvárásaikban elsődlegesen az érdekesség és a hasznosság jelenik meg, és csak a legvégén helyezkedik el számukra a karrier. Legfontosabb céljuk a munkában a munkaszeretet és elégedettség, míg a legkevésbé a vezetői pozíció vonzza őket. A pályakezdéssel kapcsolatban legkevésbé jellemző rájuk az öröm, míg a legmeghatározóbb érzésük a bizonytalanság, s míg legkevésbé a beilleszkedési gondoktól, leginkább viszont attól tartanak, hogy nem találnak majd munkát.

Ezekben a tényezőkben figyelemre méltó különbség a következő helyeken mutatkozik az első- és ötödévesek között: Az elsősök még nagyobb valószínűségűnek gondolják (60%), hogy a végzettségüknek megfelelően tudjanak majd elhelyezkedni, mint az ötödévesek (47%); az elsőévesektől azonban még távolabb áll az álláskereső ideje, így talán tapasztalatlanabban is több időt jósolnak a majdani állásuk megtalálására (megközelítőleg 29 hét), míg az ötödévesek átlagosan ugyanerre „csak” megközelítőleg 11 hetet becsülnék. A pályát illető kezdeti optimistább elvárásokat támasztja alá az az eredmény, miszerint az elsőéveseknél még átlagosan fontosabb életcélként szerepel a megfelelő állás megtalálása. A sikeres állástaláláshoz ők lényegesebbnek tartják a szakmai gyakorlatot, míg az ötödéveseknél már nagyobb nehézségként jelenik meg az elhelyezkedésben az esetleges kapcsolatok hiánya. Az elsőéveseknél a

pályakezdéssel kapcsolatban még meghatározóbb érzésként jelenik meg az öröm, mint az ötödéveseknél, míg utóbbiakra sokkal inkább jellemző ezzel kapcsolatban a bizonytalanság, a nyugtalanság, az aggodalom, s a félelem, hogy rossz szakmájuk van. Talán emiatt is jelenhet meg az ötödéveseknél fontosabb munkahelyi elvárásként a biztonság, hiszen náluk – jelenlegi bizonytalanságuk és aggodalmaik miatt – számottevő mértékben megnő a biztonság értéke.

Eltérések mutatkoznak e tekintetben a bölcsész hallgatók, valamint a két kontroll csoport között is: A három csoport közül a bölcsész hallgatók becsülik a legkevesebbre ($53,85\% \pm 27,28$) annak a valószínűségét, hogy a diplomájuknak, de annak az esélyét is, hogy az érdeklődésüknek megfelelő munkát találjanak ($57,21\% \pm 25,67$), míg ezekben a kérdésekben a legoptimistábbnak a villamosmérnök és informatikus hallgatók tűnnek ($83,05\% \pm 19,54$ és $72,02\% \pm 23,83$). Náluk átlagosan magasabb ($85,87\% \pm 16,16$) annak a mértéknek a becslése is, amivel a céljaik megvalósulását saját maguknak, és nem külső tényezőknek tulajdonítják, míg ebben a kérdésben szintén a leghátul vannak a 3 csoport közül a bölcsész hallgatók, akik a másik két csoporthoz képest sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek a külső tényezőkre ($34,77\% \pm 23,16$). A munkahelyi elvárások között a bölcsész hallgatóknál fontosabb helyen jelenik meg az önállóság, a felelősség és az elismerés, míg az ott megvalósítható célok közül náluk sokkal lényegesebb a munkaszeretet és az elégedettség, mint a viszonyítási csoport tagjainál. Ezzel szemben a villamosmérnök és informatikus hallgatóknál átlagosan sokkal fontosabb a jó fizetés, a karrier és a vezetői pozíció, míg a pszichológus hallgatóknál az érdekes és hasznos munka igénye jelenik meg előrébb, továbbá a sok tapasztalat, a jó teljesítmény és hatékonyság, valamint az önmegvalósítás célja. A műszaki pályán tanulók ugyanakkor fontosabbnak tartják az elhelyezkedésükben a szaktudásukat és a szakmai gyakorlatot, míg ugyanebben a bölcsész hallgatóknál a szerencse jelenik meg befolyásolóbb tényezőként. Az állástalálásnál az interjútapasztalat hiányát a villamosmérnök és informatikus hallgatók, míg a pálya telítettségét a pszichológus hallgatók, a megfelelő munka hiányát és az alacsony fizetést pedig a bölcsész hallgatók említik nagyobb nehézségként. A bölcsész hallgatók pályakezdéssel kapcsolatos érzései ezekkel összefüggésben értelmezhetők. Míg a pszichológus hallgatókra ezzel kapcsolatban inkább jellemző a várakozás és az izgalom, a villamosmérnök és informatikus hallgatókra pedig az öröm, addig a bölcsész hallgatóknak jóval meghatározóbb érzésük a pályakezdéssel kapcsolatban a bizonytalanság, a félelem és a szorongás, a nyugtalanság és az aggodalom, mint a két kontrollcsoportnak. Mindezekkel összefüggésben ők a majdani pályakezdésüket illetően sokkal inkább tartanak attól, hogy rossz szakmájuk van, s nem találnak majd munkát, míg a pszichológus hallgatók a tapasztalat hiányától, a villamosmérnök és informatikus hallgatók pedig inkább a beilleszkedésüktől és a hibázástól tartanak a másik két csoporttal szemben.

A bölcsész hallgatók moratóriuma, a pályakezdést meghatározó bizonytalanság- és nyugtalanságérzetük, a kedvezőtlennek ítélt munkahelyi kilátási helyzetük alap-

ján joggal gondolhattuk, hogy mindezek a pályával kapcsolatos érzések, elképzelések összefüggést mutatnak a bölcsész hallgatók személyiségével. Bár ők vannak a leghosszabb moratóriumban a 3 vizsgált csoport közül, s őket kínozzák leginkább nyugtalanító érzések a pályakezdést illetően, mégsem ők a legkevésbé energikusabbak és barátságosabbak, mégsem rájuk jellemző legkevésbé a lelkiismeretesség és a nyitottság. Az érzelmi stabilitás faktorának kivételével mindegyik személyiségvonás a pszichológus hallgatókra jellemző leginkább (3.táblázat).

3. táblázat: A BFQ faktorainak eredményei a három vizsgálati csoportban (N=186)

	Bölcsész hallgatók		Pszichológus hallgatók		Villamosmérnök és informatikus hallgatók	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Energia	70,77	5,43	73,89	6,10	68,08	5,96
Barátságosság	69,50	6,36	72,55	5,04	68,55	5,39
Lelkiismeretesség	73,88	5,55	77,30	4,72	72,98	6,79
Érzelmi stabilitás	70,63	5,41	72,21	6,17	70,88	6,03
Nyitottság	74,70	5,23	76,50	5,69	71,23	5,87

Az első- és ötödéves bölcsész hallgatók összehasonlításából ugyanakkor kiderül, hogy míg az elsőökre tendenciózusan jellemzőbb a lelkiismeretesség és a nyitottság ($75,32 \pm 4,50$; $75,84 \pm 5,55$), addig az ötödévesekre szignifikánsan igazabb az energia ($72,31 \pm 5,22$); ezek viszont alátámaszthatják az ötödévre alábbhagyó, kisebb lelkeseledést és nyitottságot, de nem erősítik meg a moratóriummal járó kisebb energikusságot, extrovertáltságot.

Végezetül álljanak itt a bölcsész hallgatók eredményeinek szignifikáns összefüggéseiből nyert fontosabb következtetések:

Leginkább azok a bölcsész hallgatók vannak pályájukat tekintve a legnagyobb moratóriumban, akik a felvételi előtt a lehető legkésőbb, vagyis csak az érettségit megelőző évben döntöttek a bölcsész pályára való jelentkezésükről ($27,16 \pm 4,81$). Szintén nagyobb moratóriumban szenvednek azok a hallgatók, akiknek a szűkebb környezete nem ért egyet a választott pályájával ($29,43 \pm 5,56$), illetve azok a hallgatók is, akik az egyetemre való felvételüket követően csak kevésbé voltak tájékoztatva a képzési tényekről ($28,83 \pm 3,96$). Azok a bölcsész hallgatók, akik a legnagyobb moratóriumot mutatják a pályájukban, jelenleg valamilyen más, a diplomájukon kívüli, egyéb területet neveznek meg vágyott szakterületként a későbbi munkába állásukkor ($31,5 \pm 0,71$), míg azok a hallgatók, akik a leginkább elért identitást mutatják a pályájukban, jelenlegi elképzeléseik szerint is a diplomájuknak megfelelő területen szeretnének majd a későbbiekben dolgozni ($20 \pm 5,64$). Legkevésbé diffúznak azon bölcsész hallgatók pályaidentitása mondható, akik már kisgyermekkoruk óta erre a területre készültek

(12,5±7,78), míg ebben magasabb értéket mutatnak azok, akik szinte egyáltalán nem tartják hasznosíthatónak tanulmányaikat a következő években (23,21±4,58).

6. Összegzés

Mit mondhatunk el a bölcsész hallgatók pályaidentitásáról a vizsgálatok alapján?

A bölcsész hallgatók nagy moratóriumban szenvednek a pályájukat illetően. Igénylik a hosszabb várakozási időt, a hosszabb haladékot, hogy valamilyen pálya mellett végre elköteleződhessenek. Nem biztos, hogy ez a pálya a bölcsész pálya. A bölcsészettudományi tanulmányok lehet, hogy csak átmeneti megoldásnak számítanak. Annak idején elég későn döntöttek arról, hogy ilyen irányban folytatják a tanulmányaikat, és sokszor ezt a döntésüket a környezetük ellenérzésével szemben a mai napig is meg kell védeniük. Bár a tanulmányaik elején még fokozottabb lelkesedéssel vágnak neki ennek a tudománynak, az egyetemi tapasztalatokkal, majd a munkaerőpiac elvárásaival szembekerülve fokozatosan elbizonytalanodnak, s bár ez a személyiségükkel nem hozható összefüggésbe, nyugtalanokká, szorongóbbá válnak, keresik a helyüket, keresik a pályaidentitásukat. Teszik mindezt úgy, hogy maguk is tudják, milyen alacsony presztízsű pályát választottak; és ezt maguk előtt is vállalják, nem szépítenek rajta. Talán ezért is emelkedhet ki jobban számukra a munkával kapcsolatos célok helyett a boldog, magánéletre irányuló vágyakozás. Munkahelyi elvárásaikra gondolva: annak a személyes elégedettséget, a biztonságot, az érdekességet kidomborító feltételei kedvezőbb színben tűnnek fel számukra, mint a siker, karrier vagy más, fontosabb társadalmi hatások.

A bölcsész hallgatók tehát krízisben vannak. Nehezen élik meg ezt az elköteleződés nélküli időszakot, a végzés felé járók sokkal inkább, mint az egyetemre frissen bekerültek. Sőt, bennük talán még jobban él a lelkesedés, a pályában való hit, mint a munkakezdés előtt állókban. Ez utóbbiak viszont már az egyetemi évek alatt a pályakezdésükre gondolva eléggé elkeseredtek, elég kilátástalannak ítélik meg elhelyezkedési lehetőségeiket, s mindezek nem segítik, hanem inkább gátolják a pálya iránti elköteleződésüket.

Vajon miért lehet mindez? A bölcsész diploma nem túl sok reménnyel kecsegteti a bölcsész hallgatókat, ami nagyrészt annak az erőteljes gazdasági és társadalmi nyomásnak is köszönhető, ami az újfajta, piacképesebb tudást helyezi előtérbe. Bár a túlképzés jelenségével állunk szemben a bölcsész pályákon is, a felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan évről évre egyre több hallgatót számlálnak a bölcsészettudományi karokon, ahová ráadásul viszonylag könnyebben elérhető pontszámokkal kerülhetnek be. Mivel sokan még 18 évesen nem tudják eldönteni, hogy mivel is szeretnének foglalkozni a későbbiekben, ezért úgy gondolják, hogy az irodalom, a történelem, vagy

éppen az angol nyelv szeretete elég a pályaválasztási döntésükhöz. Ugyanakkor az egyetemre bekerülve, s a munkaerőpiac elvárásaival fokozatosan szembesülve, krízisbe kerülnek a hallgatók; egyik lehetséges magyarázatként azért, mert, bár más irányú lehetőséget nem nagyon kínál ez a diploma, sok esetben nem azért választották a bölcsész szakot, hogy később azon a pályán tanítsanak, vagy éppen kutassanak, csupán egy-egy tantárgy szeretete iránti kifejeződésükként, illetve a pályaválasztási döntés átmeneti megoldásaként tették. Másik lehetséges magyarázata a jelenségnek, hogy akik pedig valóban komoly döntés és igazi érdeklődés eredményeként folytatták itt a tanulmányaikat, azok a diplomások évről évre növekedő elhelyezkedési nehézségei miatt nehezen köteleződnek el a választott bölcsész szakjuk mellett. A bölcsész hallgatók többségénél tehát a pályakezdéssel kapcsolatos teljes bizonytalanság érzése, a pálya melletti elköteleződési időszak meghosszabbodása tapasztalható.

IRODALOM

- ANDRÁSI ZS. (1995): *Pszichológus hallgatók pályaidentitásának vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE BTK, Pszichológia szak, Budapest.
- BERNÁTH L. (1997): A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. In Bernáth L. – Solymosi K. (szerk.): *Fejlődésléktan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest. 121–139. p.
- COLE, M. – COLE, S. M. (1998): *Fejlődésléktan*. Osiris Kiadó, Budapest. 656–658. p.
- ERIKSON, E. H. (1969): Identifikáció és identitás. In Huszár T. – Sükösd M. (szerk.): *Ifjúságpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 68–85. p.
- Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium: *Együttműködés a felsőoktatás és a munkaerőpiac között*. 2006. március 11. www.fmm.gov.hu
- GRINDER, R. E. (1994): A munka-és hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban. In Ritoók Pálné – G. Tóth M. (szerk.): *Pályaléktan: szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 85–97. p.
- HORVÁTH T. (2004): *A végzős hallgatók és a pályakezdés*. Szakdolgozat. ELTE PPK, Pszichológia szak, Budapest.
- Melgosa, J. (1987): Development and Validation of the Occupational Identity Scale. In *Journal of Adolescence*, 10. 385–397. p.
- RITOÓK P. (1994): Ifjúkori identitás és pályaszocializáció. In Ritoók P. – G. Tóth M. (szerk.): *Pályaléktan: szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 48–69. p.
- ROE, A. (1994): A foglalkozás szerepe az egyén életében. In Ritoók P. – G. Tóth M. (szerk.): *Pályaléktan: szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 227–247. p.
- SVÉD T. (2000): *A pályaidentitás problémái a felsőoktatásban. Orvostanhallgatók pályaidentitásának változása képzésük során*. Szakdolgozat. ELTE BTK, Budapest.
- VIKÁR GY. (1980): *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.



Pályaidentitás- és kompetenciabeli különbségek egy nyugati és egy keleti kultúra pályakezdő hallgatói körében

1. Bevezetés

Mongóliáról az az általános elképzelés, hogy az emberek jurtában élnek és nomadizálnak. Valóban, a jurta és a hozzá kapcsolódó állattartás a vidéken élő emberek többségének megélhetést biztosít, de korántsem ez az ország fő jellemzője. Mongólia modern ország, lakosságának több mint fele városban él és kétharmada 35 éven aluli fiatal. Megszűnt a 70 évnyi szoros kötődés a Szovjetunióhoz, 1990-ben a kommunista kormány lemondott, a népköztársasági államformát felváltotta a köztársaság, és parlamentáris demokrácia jött létre.

A mongol munkaerőpiac a rendszerváltás óta számos jelentős változáson ment keresztül. Megváltoztak a munkáltatók emberi erőforrással kapcsolatos elvárásai és attitűdjei, a magasabb képzettségűeknek kedvez a munkakinálat. Mivel a hallgatók pályára készülését döntően az oktatás befolyásolja, ma egyes szakokon túlképzettség, másokon alulképzettség figyelhető meg.

Szakedolgozatomat¹ a képzésből a munka világába való átmenet küszöbén álló pályakezdő fiatalok karrierelképzeléseinek lélektani hátteréről írtam. Olyan pszichológiai konstruktumokat vizsgáltam, mint pl. a pályaidentitás kialakultsága, teljesítményszükséglet és a kudarcból való félelem, az önbecsüléssel és a személyes hatékonysággal kapcsolatos érzések, társas orientáció, környezettel való elégedettség, nyitottság, jövőkép, valamint ezek egymásra hatása.

A vizsgálat legérdekesebb részének a két ország, Mongólia és Magyarország különböző szakos egyetemi hallgatóinak fenti változók szerinti összehasonlítását tekintem, mivel jómagam mindkét kultúrában nevelkedtem, és számos gondolkodásbeli jellemzőben hasonlóságot és különbséget tapasztaltam az általános sztereotípiákkal ellentétben. Ezeket a hipotéziseimet tudományos módszerrel vizsgáltam. Vizsgálatom hasznosnak bizonyulhat abban, hogy mindkét országban jobban megismerjük a (vizsgált egyetemi és kari) diákok szakma iránti elkötelezettségét és az oktatás minőségét.

¹ Jelen tanulmány a szerző szakdolgozatának rövid összefoglalója.

2. Módszerek

2.1. A pályaidentitás-kérdőív

A hallgatók pályájukkal való azonosulás szintjének mérésére egy magam szerkesztette tesztet használtam. A következő táblázatban a tételek faktoranalízise során kapott korrelációs értékek láthatók:

A változók		Faktorok		
		1	2	3
1	Sikeres tudnék lenni a hivatásommal a mai világban	0,816	0,151	0,213
2	Úgy érzem meg fogok felelni a szakmának, amit választottam	0,736	0,281	0,216
3	Szeretném a szakmámat jól megtanulni és művelni	0,740	0,153	0,017
4	Sokkal jobban szeretem a szakmámat, mint a legtöbb diák az egyetemen (az adott szakon)	0,141	0,653	0,153
5	Túlságosan szeretem a pályámat ahhoz, hogy valaha is abbahagyjam	0,266	0,843	0,095
6	Ha elég pénzem lenne, hogy anyagilag független legyek, akkor is folytatnám a jelenlegi foglalkozásomat	0,144	0,839	0,043
7	Még nem döntöttem el, hogy mire specializálódok	0,051	0,126	0,845
8	Nem tudom mi menne nekem jól	0,177	0,127	0,680
9	Komolyan foglalkoztat a szakmai jövőm, mivel sok kétélyem van ezzel kapcsolatban	0,158	0,041	0,914

Megkísértem definiálni a fenti tételek háttérében meghúzódó közös dimenziókat:

- Az első skála tételei az 1-es, 2-es és a 3-as számúak, és véleményem szerint ezek együttesen a pályával kapcsolatos jövőre vonatkozó pozitív érzéseket tükröznék;
- A második csoport (4-es, 5-ös, 6-os tételek) háttértényezője a szakmával kapcsolatos jelenlegi pozitív érzések lehetnek;
- Az utolsó változót (7-es, 8-as, 9-es tételek) pedig hivatással kapcsolatos aggodalmakként és bizonytalanságokként definiáltam.

Az előzetes vizsgálat eredményei alapján feltételezhetőnek tekintettem azt, hogy a kilenc tétel, melyek három skála körül szerveződnek, megbízhatónak bizonyulnak a pályaaazonosulás bizonyos összetevőinek a mérésére, a különböző hallgatói csoportok összehasonlító vizsgálatára.

2.2. Diák Karrier Teszt

Az egyetemi hallgatók motivációs jellemzőinek, elsajátított kompetenciáinak feltárásához, a jövőjükre vonatkozó elképzelések, az egyetemmel és az oktatással kapcsolatos véleményeinek megismeréséhez a „Diák Karrier Teszt”-et használtam, melyet a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének Metodológiai Kutatócsoportja szerkesztett 2002-ben. A teszt elsősorban a különböző értelmiségi pályákra való felkészülés, szocializáció tényezőire vonatkozó egyetemi szerep megragadására készült, melyet különböző pszichológiai változókon keresztül vizsgál. Mivel a változók többsége egybeesett az általam vizsgálni szándékozott konstruktumokkal, így kisebb módosítással szívesen alkalmaztam a tesztet a kutatásomban. Háromféle változtatás történt:

- csak azokat a dimenziókat válogattam ki, amelyek a vizsgálatom szempontjából relevánsak voltak, a többi változó, melyet szükségtelennek láttam, nem került be az új tesztbe;
- megkíséreltem az egyes skálákhoz tartozó tételek számát² csökkenteni, de ez nem mindenhol sikerült, ezért azokat a skálákat sértetlenül hagytam.
- a Diák Karrier Tesztben szereplő állítások értékelésére alkalmazott 20 fokozatot 5-re csökkentettem.

A következőkben ezekről lesz szó:

- *Motiváció*

A Diák Karrier Teszt a motivációt öt dimenzió mentén méri. Ezek: *általános teljesítménymotiváció, célra irányuló és elkerülő teljesítménymotiváció, hatalmi, valamint kötődési motiváció*. Ezeket a skálák az általam használt tesztben is helyet kaptak.

- *Individualizmus, kollektivizmus*

Az egyetemi hallgatók társas orientációjának vizsgálatára a Diák Karrier Tesztben négy dimenziót találtam: *kollektivizmus, egyéni individualizmus, versengő individualizmus és hedonista individualizmus*. Ezekből az első hármat vontam be a vizsgálatomba, az utóbbi mérését vizsgálati koncepcióm szempontjából nem tartottam fontosnak.

- *Nyitottság*

A Diák Karrier Teszt a nyitottság 3 dimenzióját méri: a gondolkodással, a cselekedetekkel és az értékekkel kapcsolatos nyitottságot. Az utóbbi azt méri, hogy az egyén

² Az eredeti tesztben egy-egy skálát többnyire 4 tétel fed le.

hajlandó-e felülvizsgálni a hagyományos politikai, vallási értékeket, vagy éppen hajlamosabb elfogadni a tekintélyek által diktált elveket, tradíciókat. Ez lényegében egybeesik a konzervativizmus értékdimenzióval, ezért ezt kihagytam, s csak az első két típusú nyitottság skálái kerültek be a vizsgálatomba.

- *Hallgatói elégedettség*

A Diák Karrier Tesztben 48 tétel képviselte az elégedettségi tényezőket. A kérdések az egyetemen belüli elégedettség jelenlegi állapotára vonatkoztak a következő 14 területtel összefüggésben: *elismertség, dominancia, céltudatosság, alkalmazkodás, biztonság, támogatottság, függetlenség, teljesítmény, önfogadás, személyiségfejlődés, liberalizmus és konzervativizmus*, valamint *az egyetemmel és az oktatókkal való elégedettség*. Ezekből 5 értéktérületet vontam be a vizsgálatomba: az alkalmazkodás (baráti kapcsolatokkal való elégedettség), a biztonság (elsősorban a jövőre vonatkozó biztonságérzet) és az önmagával való elégedettség mint a szubjektív jólét fontos összetevői, az egyetemmel, oktatókkal való elégedettség mint a szakmai képzés szubjektív minősítése.

- *A jövőkép vizsgálata*

A különböző egyetemista csoportok jövőképeinek feltérképezéséhez és egymással való összehasonlításához a következő kérdések tűntek érdekesnek számomra:

- *Tudod-e hol fogsz dolgozni az egyetem elvégzése után?*
- *Önállóan vagy csoportban szeretnél dolgozni?*
- *Milyen pozícióban?*
- *Mikor szeretnél megházasodni?*
- *Hol szeretnél élni az egyetem elvégzése után?*

Ezeket vettem át tehát a Münnich és munkatársai által szerkesztett tesztből. Bár a kérdések többnyire zárt formában vannak, a hozzájuk tartozó válaszlehetőségek széles skálái miatt remélhetőleg a valósághoz jól közeledő képet kapunk.

A módosított, új elemekkel bővült diák-karrier tesztben a tételek lehetőleg randomizálva szerepeltek.

3. Eljárás

Amint elkészült a kérdőív, összeültünk hárman³ és lefordítottuk mongolra az új tételeket. Először a magyar hallgatóknak osztottam ki a diák-karrier tesztet, többnyire személyesen az egyetemeken, egy-egy tanárt megkérve, hogy az órája végén hagyjon 10 percet a tesztkitöltésre. Mivel a kiosztás után ott maradtam az osztályban, így lehetőségük volt kérdéseket feltenni, ha elakadtak. A vizsgálatban részt vett személyek kb. egyharmada elektronikus formában töltötte ki a tesztet, ebben az esetben

³ A fordítás lektorálását Davaahuu Ganbold, magyar irodalomtörténész és műfordító, valamint Avar Ákos, mongol szakon Phd tanulmányait folytató hallgató végezte.

vagy e-mailen keresztül vagy internetes csevegési programokon (chat) keresztül kérdezhettek. A hallgatók közül néhányan kollégiumban töltötték ki. Összesen négyféle szakmát tanuló, 103 felsőbbéves magyar hallgatót sikerült bevonnom a vizsgálatba, akikből 47 fiú és 58 lány volt, mind budapesti egyetemekről. Átlag életkoruk 23 év.

Mongóliában ugyanígy jártam el a teszt mongol verzióját illetően. Ugyanazokat a szakmákat tanuló, végzős diákok kerültek be a mintába a fővárosi egyetemekről, körülbelül azonos nemi arányban. A kiosztás módja annyiban különbözött a magyarokétól, hogy mindenkivel az iskolában, egy-egy szemináriumi óra közben sikerült kitöltetnem, így internetes toborozásra nem került sor. Átlag életkoruk 22 év, ami azzal magyarázható, hogy Mongóliában az egyetemek mind négy évesek, viszont elvégzésük után a hallgatók BA fokozatú diplomát kapnak, ellentétben a magyar egyetemekkel, ahol minimum öt évnyi tanulás után MA szintű oklevéllel dicsekedhetnek. Tehát a mongóliai oktatási rendszer nem különbözteti meg a főiskolát az egyetemtől, de az első diploma után természetesen lehetőség van további szakmai képzésekre. Ez tulajdonképpen hasonló a Magyarországi felsőoktatási intézményekben kezdődő Bolognai folyamat kétciklusú rendszeréhez. Ebből adódóan a vizsgálatban részt vett mongol végzős hallgatók mind negyedévesek voltak, a magyar egyetemisták között pedig nem kis számmal előfordult ötödéves hallgató is. Összesen 122 kérdőívet osztottam ki, lányoknak és fiúknak nagyjából ugyanolyan arányban.

A szakok tekintetében egymástól jelentősen eltérő 4 különböző szakot vettem célba, és az oktató intézményeket pedig presztízsük szerint választottam. Ennek alapján:

- közgazdasági szakon tanulókat a Budapesti Corvinus Egyetem és a Mongol Nemzeti Egyetem Közgazdaságtani Karáról;
- jogász hallgatókat az ELTE Állam és Jogtudományi, valamint a Mongol Nemzeti Egyetem Jogi Karáról;
- magyar szakosokat az ELTE Bölcsészettudományi Karáról és a Mongol Nemzeti Egyetem Bölcsészettudományi Karáról;
- építészervező művészeket a Magyar Iparművészeti Egyetemről és a Mongóliai Tudomány és Technológiai Egyetemről toboroztam.

Az adatok összegzése során kiderült, hogy jópár olyan tesztlap van, amely nagymértékben hiányos, vagy minden állítás egyforma értékelésű – amely valószínűleg sietésből vagy komolytalanságból fakad –, tehát kiértékelhetetlen, ezért ezeket kiszűrve valamivel csökkent a vizsgálati minta létszáma. Az alábbi összefoglaló táblázat az így kapott tényleges minta jellemzőit mutatja:

1. táblázat: Magyar minta (N=94)

	Fiú	Lány	Összesen
közgazdász	11	12	23
jogász	6	16	22
magyar szak	5	19	24
építész	18	7	25
Összesen	40	54	94

2. táblázat: Mongol minta (N=98)

	Fiú	Lány	Összesen
közgazdász	12	13	25
jogász	8	15	23
magyar szak	5	21	26
építész	19	5	24
Összesen	44	54	98

Mivel a két csoportban a nemek szerinti, valamint a szakok szerinti megoszlás nagyjából megegyezik, szakonként csak egy intézményi, IV. és V. éves hallgatókról lévén szó, a minta elemszámot elfogadhatónak tekintettem és lehetségesnek az egymással való összehasonlításához. Ha ezeket összesítjük és egy csoportot képezve megnézzük a nembeli eloszlást, a férfi hallgatók majdnem 20%-kal kevesebben vannak, mint a női hallgatók, ezért nemek szerinti összehasonlításakor némi óvatossággal kezelem az eredményeket.

4. Eredmények

4.1. A pályaaazonosulás mértékére vonatkozó eredmények

Először összehasonlítottam a pályaidentitás skáláinak átlagértékeit a magyar és a mongol hallgatók csoportjában. A független mintás t-próba eredményei alapján azt kaptam, hogy a három dimenzió tekintetében nincs szignifikáns eltérés a két összehasonlítandó minta között. A következő lépésben a varianciaanalízis módszerével szakok szerinti csoportosításban néztem meg az átlagokat, de e mentén sem mutatkozott különbség a pályaaazonosulást illetően. Ha viszont ugyanezt a csoportosítást a magyar és a mongol hallgatók mintájában külön vizsgáltam, ott már eléggé különböztek az átlagok egymástól. Eszerint szignifikáns eltérés volt a különböző szakos magyar hallgatók közt annak tekintetében, hogy mennyire pozitívan vélekedtek a szakmájukkal kapcsolatos jövőbeni és jelenlegi (faktor1, faktor2) elképzeléseikről. A mongol hallgatók között tendenciózus eltérés⁴ mutatkozott a jelenlegi érzésekkel kapcsolatban (faktor2).

Ezeket az interakciós hatásokat a pályaaazonosulás általam kapott három összetevője mentén külön-külön mutatom be.

a) A pályával kapcsolatos jövőre vonatkozó pozitív érzések (faktor1).

A magyar jogász hallgatók átlaga lényegesen kevesebb volt, mint a többi szakon tanulóké, és ezt a különbséget 0,05 szinten szignifikánsnak tekinthetjük. Ezzel ellentét-

⁴ 90%-os a megbízhatóság

ben a mongol hallgatók közül a jogászok rendelkeztek a legmagasabb átlagértékkel, a mongol szakosok pedig a legalacsonyabbal, szemben a magyar szakosokkal. Ez a különbség statisztikailag szintén szignifikáns volt.

b) A pályával kapcsolatos jelenlegi pozitív érzések (faktor2).

Ennél a skálánál ugyancsak a jogász hallgatók között volt a legnagyobb eltérés a magyar és mongol mintában. Hasonlóan az előző adatokhoz, a magyar jogász hallgatók voltak a legkevésbé pozitív érzésekkel a jogi pályát illetően, viszont a mongoloknál ők azok, akik leginkább azonosulnak e szakmával. A közgazdász és építész hallgatók mindkét csoportban átlag körüli értéket adtak.

c) A pályával kapcsolatos aggodalmak és bizonytalanságok (faktor3 – fordított).

Az eredmény szerint mindkét csoportban az építész hallgatók aggódtak a legkevésbé a szakmájukban való érvényesüléssel kapcsolatban, a magyar és a mongol szakosok voltak leginkább bizonytalanok e téren. Az értékek mind átlag alattiak, ami talán azt bizonyítja, hogy a végzős hallgatók körében valamennyire kialakul a választott pályában való önmegvalósítás elképzelése.

A pályaidentitás-skálák eredményeinek áttekintése után arra voltam kíváncsi, hogy ezek miképpen befolyásolják azt, hogy a hallgatók mennyire érzik biztosnak a pályaválasztási döntésük helyességét. Az eredmények mindkét csoportban egyértelműen igazolták a kapcsolatok fennállását.

Ugyanezt a kérdést a minta különböző csoportosításai szerint vizsgálva a következő eredményt kaptam: a magyar hallgatók közül a közgazdaságtani egyetemen tanulók bíznak leginkább a pályaválasztási döntésük helyességében, a jogot tanulók pedig a legkevésbé, ahogy a korábbi eredmények is erre utaltak. A magyar és a mongol szakon tanulók közel egyforma mértékben kételkedtek a pályaválasztásukat illetően, és az építész hallgatóknál is mindkét csoportban ugyanolyan mértékű átlagon felüli érték volt megfigyelhető.

Ha az eddigi eredményeket összesítve nézzük, azt mondhatjuk, hogy a négy vizsgált szak tekintetében a magyar felsőbbéves hallgatók körében a jogászok a legkevésbé azonosultak a pályájukkal; a közgazdászok és az építészek ugyanolyan magas szintű pályaidentitás kialakultságról tanúskodnak; a magyar szakosoknál pedig hol pozitív, hol bizonytalan érzések tapasztalhatóak. A mongol mintában az eredmények valamivel másképpen alakultak. Itt a jogászok azok, akik a legjobban bíznak a szakmájukban való önmegvalósításban, a másik végletet pedig a mongol szakosok alkotják. Az építészek és a közgazdászok közel egyforma minőségben vélekednek a pályával kapcsolatos érzéseikről.

Fontos megjegyezni, hogy mivel a nemi eloszlás nem volt azonos a különböző szakokban, nem lehet a férfi és női hallgatókat pályák mentén összehasonlítani.

4.2. A pályaaazonosulás kialakulását befolyásoló tényezők

A kérdés kapcsán az volt a kiinduló hipotézisem, hogy az egyéni nyitottság, az elégedettség és a motivációs komponensek hatással lehetnek a pályaidentifikáció létrejöttére. Az eredményeket változónként külön-külön mutatom be.

a) Motivációk

A nemzetiség szerinti csoportosításban a hallgatók között eltérések mutatkoztak az általános teljesítménymotiváció, a hatalmi, valamint a kötődési motiváció dimenziói terén. Mind a három típusnál a mongol hallgatók motiváltabbnak bizonyultak, mint a magyarok. Ha ebben a két csoportban nemek szerint tovább bontottam az összehasonlítható mintát, az eredmények azt jelezték, hogy a magyarok csoportjában a hatalmi motiváció tekintetében van különbség a nemek között: a férfiak átlagértékei magasabb szintűek, mint a nőké. A többi skála mentén nem találtam eltérést. A mongol hallgatók körében a célra irányuló és az elkerülő teljesítménymotivációnál a férfiak szignifikánsan magasabb átlagértéket adtak, mint a nők; az általános teljesítménymotiváció, a hatalmi és a kötődési motiváció szintjét illetően nem különbözött a két csoport.

A lineáris regresszió módszerével végzett, a pályaidentitás összetevői és a motivációs komponensek kapcsolatára vonatkozó vizsgálat eredményei szerint:

- az általános és a célra irányuló teljesítménymotiváció erőssége összefügg a hallgatók hivatásukkal kapcsolatos érzéseinek milyenségével (mind a három pályaidentitást mérő faktorral szignifikánsan korrelál),
- a többi motivációs tényező nincs hatással a pályaidentitás kialakulására.

b) Elégedettség

Az elégedettség általam mért tényezőit különböző csoportokban összehasonlítva a következő eredményeket kaptam.

A mongol hallgatók jobban bíznak a jövőjük biztonságában, mint a magyar hallgatók, és az utóbbi csoportban a nők azok, akik leginkább nincsenek megelégedve ezzel a tényezővel.

A következő lépésben azt vizsgáltam, hogyan alakul az egyetemmel való elégedettség a különböző szakos hallgatók között. A magyar diákok közül a jogászok a legkevésbé elégedettek az egyetemükkel, az építész és a közgazdász hallgatók a leginkább pozitívan értékelték az intézményüket. A mongol hallgatók nem térnek el ennek megítélésében, többnyire átlag körül értékelték az egyetemüket. A korábbi eredményeket tekintve ez jelzi, hogy az egyetemmel való elégedettség szintje befolyásolhatja a pályaidentitás kialakulását.

Noha a korrelációs értékek nem túl magasak, feltételezem, hogy a magyar jogász hallgatók alacsony pályaaazonosulás-szintje összefüggésben lehet az egyetemmel való elégedetlenségükkel, és a mongol jogász hallgatók magas pályaidentifikációs szintje pedig az oktatókkal kapcsolatos pozitív tapasztalataival.

c) Nyitottság

A nyitottság cselekvéses és gondolkodásbeli aspektusaira vonatkozó kérdőív eredményeit szintén az Általános Lineáris Modell segítségével dolgoztam fel, amely során három szempontos varianciaanalízist (a nemzetiség, a szak és a nem mentén) végeztem az adott változókra. Az idevonatkozó eredmények azt mutatták, hogy a cselekvésekben való változatosság iránti igény nem különbözik a mongol és a magyar hallgatók, továbbá a férfi és női hallgatók körében. Az intellektuális kihívások tekintetében viszont a magyar hallgatókat 3,7-es átlagértékük mellett nyitottabbnak mondhatjuk a mongolokhoz képest, akik csak 3,15 számértékű átlagot kaptak ($p=.05$).

A nyitottság e két dimenzióját a pályaaazonosulás három skálájával korreláltatva azt az eredményt kaptam, hogy a gondolkodásbeli nyitottság befolyással van a szakmát érintő jövőre vonatkozó érzések alakulására, és gyenge negatív kapcsolatot mutat a hivatással kapcsolatos aggodalmak mértékével. Ez azért lehetséges, mert a nyitottabb egyének kíváncsiságuk révén valószínűleg többet foglalkoznak saját fejlesztésükkel, képességeik, tudásuk kiteljesítésével, és ily módon a pályán való ömegvalósításukban is magabiztosabbak lehetnek.

4.3. A jövőkép milyensége a különböző mintákban

Kiindulásként összefoglaltam az egyes kérdésekhez tartozó válaszok arányait a vizsgálatban részt vett hallgatók különböző csoportjaiban (3., 4., 5. táblázat).

3. táblázat: Tudod-e hol fogsz dolgozni az egyetem elvégzése után, nemzetiség és nem szerint (N=192)

Nemzetiség			Tudod-e hol fogsz dolgozni az egyetem elvégzése után?		Total
			igen	nem	
magyar	nem	férfi	14	26	40
		nő	15	39	54
	Total		29	65	94
mongol	nem	férfi	26	18	44
		nő	34	20	54
	Total		60	38	98

4. táblázat: *Önállóan vagy csoportban szeret dolgozni, nemzetiség és nem szerint (N=192)*

Nemzetiség			Önállóan vagy csoportban szeret dolgozni?		Total
			önállóan	csoportban	
magyar	nem	férfi	12	28	40
		nő	11	43	54
	Total		23	71	94
mongol	nem	férfi	2	42	44
		nő	3	51	54
	Total		5	93	98

5. táblázat: *Milyen pozícióban szeretne dolgozni, nemzetiség és nem szerint (N=187)*

Nemzetiség			Milyen pozícióban?		Total
			vezetőként	beosztottként	
magyar	nem	férfi	24	10	39
		nő	13	28	52
	Total		37	38	91
mongol	nem	férfi	12	21	43
		nő	10	31	53
	Total		22	51	96

Ez a három kérdés közvetlenül a munkahelyi elképzelésekre kérdez rá. A 3. táblázatból azt lehet látni, hogy a magyar hallgatók körülbelül kétharmada nem tudja hol fog dolgozni az egyetem után, a mongol hallgatók közel 60%-a pedig tudja. E tényezővel összefügghet, hogy milyen érzések fűződnek jelenleg a pályához. A logisztikus regresszió eljárása azt az eredményt adta ki, hogy csak a faktor3, vagyis a szakmát érintő bizonytalanságok és aggodalmak vannak hatással arra, hogy a hallgató még az egyetem elvégzése előtt eldönti-e, hogy hol dolgozik a közeljövőben.

A 4. táblázat a munkahely társas jellegére vonatkozó kérdésre adott válaszokat tartalmazza. Mindkét mintában szembetűnő különbség figyelhető meg az önállóan és csoportban dolgozni kívánók arányában. Eszerint az egyetemisták döntő többsége inkább csoportban szeretné elkezdni a munka világába történő beilleszkedését, és ez a mongol hallgatókra nagyobb mértékben jellemző, mint magyar társaikra. Feltételezésem szerint e kérdéskör kapcsolatban lehet a jelenlegi társas orientáció jellegével, ezért az alábbiakban ennek a hipotézisnek vizsgálatát mutatom be.

4.4. Kollektivizmus, individualizmus

A t-próba eredményei szerint a magyar diákok szignifikánsan kollektivistább beállítottságúnak bizonyultak, mint a mongol hallgatók, és náluk szintén jobban szerették volna kiemelni az egyéniségüket (egyéni individualizmus). A versengő individualizmus tekintetében nem találtam szignifikáns különbséget a két csoport között.

Megfigyelhető volt, hogy mind a két összehasonlított csoport esetében a hallgatók egyszerre fogadták el átlagon felül a kollektivizmus és individualizmus értékeket, amely igazolja azt a feltevést, hogy ezek külön skálákat alkotnak, mintsem hogy egy dimenzió két végpontja lennének.

A csoportokat nemek szerint tovább bontva, tendencia jellegű eltérés volt a magyar férfi és női hallgatók között a kollektivizmus dimenzióban (a nők kollektivistábbak, mint a férfiak), és a mongol férfi hallgatók a versengő individualizmus tekintetében szignifikánsan erősebb szintű beállítottsággal rendelkeztek, mint a nők.

A logisztikus regresszióval végzett vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók társas orientáció jellege (mind a 3 dimenzió esetében) nem befolyásolja azt, hogy az egyetem után önállóan vagy csoportban szeretnének-e dolgozni. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az egyetemisták munkaerőpiacra való belépésük idején még kevés tapasztalattal rendelkeznek az ismeretek gyakorlati érvényesítését illetően, és ennek következtében bizonytalanok az önálló tevékenység elkezdésében, másrészt pedig szeretnék a képességüket és tudásukat másokhoz viszonyítva mérlegelni, amihez a csapatmunka adná a legnagyobb lehetőséget.

Az 5. táblázat azt mutatja, hogy a mongol és a magyar hallgatók milyen arányban akarnak vezető beosztásban, illetve alkalmazottként dolgozni. Az adatok szerint a magyar férfi hallgatók többsége vezető beosztásban szeretne dolgozni, ami összefüggésben lehet magas hatalmi motivációjukkal, a nők pedig nagyobb arányban dolgoznának beosztottként. A mongol hallgatók körében van egy olyan tendencia, hogy inkább beosztotti pozícióban dolgoznának, minthogy vállalnák mások vezetését, szervezését, de nem kis arányban szerepelnek olyanok is, akik az egyéb választ jelölték. Tekintettel arra, hogy a rendszerváltás óta a megélhetés biztosítása érdekében sokan kisebb-nagyobb saját vállalkozást indítottak, és általában jobban is jártak, mint az állami intézményekben dolgozók, a mongol diákok egy része talán emiatt inkább önálló vállalkozóként, a „maga ura” szeretne lenni a munkahelyén.

A következő táblázatokban a családalapításra és a letelepedni kívánt helyre vonatkozó szándékok láthatóak (6., 7. táblázat).

6. táblázat: Családalapítás ideje,
nemzetiség és nem szerint (N=191)

Nemzetiség			Mikor szeretnél megházasodni?					Total
			soha	2 éven belül	5 éven belül	5 év múlva	soha	
magyar	nem	férfi	1	2	11	11	15	40
		nő	2	3	17	15	16	53
	Total		3	5	28	26	31	93
mongol	nem	férfi	2	5	23	8	6	44
		nő	1	16	24	5	8	54
	Total		3	21	47	13	14	98

7. táblázat: cLetelepedni kívánt hely,
nemzetiség és nem szerint (N=191)

Nemzetiség			Hol szeretnél élni az egyetem elvégzése után?			Total
			fővárosban	ország más területén	kül-földön	
magyar	nem	férfi	21	12	7	40
		nő	33	13	8	54
	Total		54	25	15	94
mongol	nem	férfi	16	8	20	44
		nő	28	11	14	53
	Total		44	19	34	97

A mongol hallgatók többsége, úgy tűnik, korábban szeretne megházasodni, mint a magyar egyetemisták, s ezen belül a lányok sietnek leginkább férjhez menni (6. táblázat). Ez érthető is, hiszen a mongol társadalomban az utóbbi években erőteljesen növekszik a lakosság száma, a kormány mindenféle támogatást ad az új házaspároknak, valamint az újonnan született gyermekeknek. Természetesen nem csak az anyagi tényezők vannak hatással a „korai” családalapításokra, hanem az a jelenség is, hogy a gyerekeknél a nagyszülők és rokonok nagy segítséget adnak, lényegesen csökkentve a szülőkre háruló felelősséget.

Arra a kérdésre, hogy hol szeretnének élni az egyetem után (7. táblázat), mindkét csoportban a hallgatók többsége az adott ország fővárosát jelölte, némileg meglepő mó-

don a mongol diákok egyharmada viszont külföldöt. Figyelembe véve, hogy a jövőképben meghatározó szerepe van az anyagi jólétnek, ez az eredmény jobban érthető. Egyik magyarázata lehet az is, hogy az életszínvonal mellett az oktatás színvonala is általában magasabb szokott lenni a fejlettebb országokban, s ezért akik tehetik, igyekeznek valahol másutt szakmai továbbképzésekben részesülni, mint hazájukban.

Arra a kérdésre, hogy „Hány % az esélye annak, hogy olyan munkát kap, amely megfelel diplomájának, érdeklődésének, vagy egyiknek sem”, a mongol hallgatók többsége nem százalékot jelölt, hanem csak bekarikázták az egyik tényezőt. Ez valószínűleg helytelen fordításból származó félreértés miatt lehetett, hiszen a magyar hallgatók mind számmal fejezték ki a valószínűségeket. Ennek következtében lehetetlen összehasonlítani a csoportokat, így meg sem kíséreltem e kérdés elemzését.

5. Összegzés

Dolgozatom célja volt, hogy megismerjem a mongol és a magyar pályakezdő hallgatók karrierelképzeléseinek lelki hátterét. A vizsgálat eredményei szerint a pályaidentifikáció kialakultságában a két ország jogi karon tanulói között van a legnagyobb eltérés. A magyar jogász hallgatók szakmai bizonytalansága eredhet abból is, hogy nincsenek megelégedve oktató intézményükkel, és véleményem szerint az is befolyásolhatja, hogy Magyarországon e szakma presztízse az utóbbi időkben csökkenni kezdett. Annak a megismerésére, hogy Mongóliában milyen háttértényezők miatt azonosulnak a pályájukkal a jogot tanulók magasabb szinten, mint a többi szakra járó hallgatók, mindenképpen további vizsgálatokra van szükség.

A kutatásban a pályaidentitás kialakulására befolyással lévő tényezőket is megkíséreltem feltárni, s az eredmények nagyjából igazolják azt a hipotézisemet, hogy a hallgatók nyitottsága, egyetemmel és oktatókkal való elégedettsége, és teljesítménymotivációjának szintje hatással lehetnek a pályaaazonosulásra.

Érdekes volt látni azt is, hogy a vizsgált személyek közül a magyar diákok kollektivistább beállítottságúnak bizonyultak, de emellett jobban is szeretnék hangsúlyozni az egyéniségüket, mint a mongolok.

A jövőre vonatkozó vágyak és szándékok terén szintén váratlan adatokhoz jutottam a két ország egyetemistáit illetően, de a kis minta (94/98 fő) nem teszi lehetővé, hogy a kutatás eredményeivel kapcsolatban általános érvényű következtetéseket vonjak le.

Reményeim szerint, vizsgálatom nem csak nekem volt tanulságos, hanem – inspiráló adalékokat szolgálva – hozzájárul Mongóliában a pályalelektani ismeretek alapozásához, e tudomány itteni fejlesztéséhez.

IRODALOM

- ANDRÁSSY Zs. (1996): *Pszichológus hallgatók pályaidentitásának vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE PPK, Pszichológiai Intézet, Budapest.
- BAKACSI GY. – BOKOR A. – CSÁSZAR Cs. – GELEI A. – KOVÁTS K. – TAKÁCS S. (2006): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 110-118, 168-169. p.
- CARVER, C. S. – SCHEIER, M. F. (1998): Típusok és vonások. In *Személyiségpszichológia*, 4. fejezet, Osiris Kiadó, Budapest. 71-85. p.
- CSÁNYI Zs. (2002): Karriermenedzselés, mint az egyéni és a szervezeti szükségletek találkozása. In Szatmáriné dr. Balogh Mária (szerk.): *Személyügyi ABC*, 8. rész 1. fejezet. Verlag Dashöfer, Budapest.
- CSIRSZKA J. (1989): *Munka- és pályaaalkalmasság pszichológiája*. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest.
- CIA – The World Factbook – Mongolia, Letöltve: 2006. szeptember 13. <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/mg.html>
- DR. DURÓ L. – DR. KÉKES SZABÓ M. – DR. PIGLER L. (2005): *Nevelés és értékkutatás*. BBS – Info Kiadó, h.n., 36-47. p.
- FÁBRI GY. (2003): *Egyetemek mérlegen*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. h.n.
- GRINDER, R. E. (1989): A munka- és a hivatásszervezés jelentése az ipari társadalomban. A szakmai fejlődés elvi alapja. In Dr. Ritoók P. – Gillemontné dr. Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan*. Szöveggyűjtemény. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest. 85-95. p.
- HAWKINS, J. N. (1999): Az ázsiai nevelés motivációs kérdései. In O'Neil Jr., H. F. – Drillings, M.: *Motiváció*. Vince Kiadó, Budapest. 113-128. p.
- HELEMBAI K. (1991): Pályafejlődés és személyiség szabályozás. In Zakar A. (szerk.): *Pályalélektani tanulmányok*. Welfare Kft, Szeged. 9-20. p.
- HERR, E. L. – CRAMER, S. H. (1998): Pályairányítás és pályatanácsadás az egész élet során. In Ritoók M. (szerk.): *Pályalélektan. Pályafejlődés-elméletek*. OMK. Jegyzet, Budapest. 281-329. p.
- JANDA, L. (2001): *Karrieresztékek*. Alexandra Kiadó, h.n.
- KISS I. (2005): *Kellemes problémák*. Jegyzet. ELTE PPK, Pszichológiai Intézet, Budapest. 4-5. p.
- KLEIN B. – KLEIN S. (2006): *A szervezet lelke*. Edge 2000 Kiadó, Budapest. 103-122, 715-726. p.
- KLEIN S. (2005): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest. 293-316, 335-342, 559-580. p.
- LOCKE, E. A. – LATHAM, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In O'Neil Jr., H. F. – Drillings, M.: *Motiváció*. Vince Kiadó, Budapest. 23-41. p.
- MCCLELLAND, D. C. (1988): Hogyan határozzák meg a motívumok, a készségek és az értékek az emberi cselekvést? In Barkóczi I. – Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Szöveggyűjtemény. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest. 280-307. p.
- MÜNNICH Á. (2002): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- PERCZEL T. (1990): *Életstratégia, foglalkozási szerep, értékorientáció. Pszichológia a gyakorlatban sorozat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RITOÓK P. (1977): *Pályaválasztás – pályaaazonosulás – önmegvalósítás. A választott pályával való azonosulás pályalélektani feltételei. Kandidátusi értekezés*. Budapest.
- RITOÓK P. (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest.

- RITOÓK P. (1989): Ifjúkori identitás és pályaszocializáció. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest. 48–68. p.
- RÓKUSFALVY P. (1989): A serdülők és ifjak pályafejlődése, pályaalalmazkodó tevékenysége. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest. 99–115. p.
- SZILÁGYI K. (1987): *Érték és munka*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 3–5. p.
- SNOW, R. E. – JACKSON D. N. (1999): Az akarat egyéni különbségei: válogatott konstrukciók és mérőeszközök. In O’Neil Jr, H. F. – Drillings, M.: *Motiváció*. Vince Kiadó, Budapest. 83–112. p.
- SVÉD T. (2000): *A pályaidentitás problémái a felsőoktatásban: Orvostanhallgatók pályaidentitásának változása*. Szakdolgozat. ELTE PPK. Pszichológiai Intézet, Budapest.
- TÓTH V. (1997): *Identitás és jövőkép az egyetemistáknál*. Szakdolgozat. ELTE PPK, Pszichológiai Intézet, Budapest.
- VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1992): A jövő: vonz vagy taszít? In Solymosi Zs. (szerk.): *Társadalom és Felsőoktatás, II. Kötet. Hivatalos ifjúságkép, az ifjúság társadalomképe*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest. 55–69. p.



Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban

Bevezetés

Közel egy évtizede már annak, hogy oktatáspolitikai döntések következtében a felsőoktatásban tanuló diákok száma erősen meg növekedett. Folyamatosan bővültek az egyes szakok keretlétszámai és egyre nőtt az érdeklődés is a felsőoktatás iránt. Mindez több szakon is túlképzéshez és a diploma értékének csökkenéséhez vezetett. Emellett folyamatosan zajlik jelenleg a felsőoktatás kétszintűvé alakítása a Bolognai rendszernek megfelelően, melynek hatásaival három éven belül a munkaerőpiacnak is szembe kell néznie. Ezen folyamatok tükrében indokolt és érthető, hogy fokozott figyelem irányul a főiskolákra, egyetemekre járó fiatalok helyzetére, értékeire, motivációira és pályafejlődésére egyaránt.

A főiskolákra, egyetemekre bekerülő diákok átgondolt pályaválasztási döntés és komoly felkészülés eredményeképpen jutottak el idáig. A különböző pályaválasztási szolgálatok, a középiskolák tanácsadásai és a szülők, ismerősök tapasztalatai megfelelő iránymutatóként szolgáltak. A felsőoktatásban töltött évek során a tanulmányi követelmények és feladatok szabtak irányt és határt az elvárásoknak. A felvételi és a különböző vizsgák sikeres teljesítése mellett azonban ezeknek a fiatal felnőtteknek a pályakezdés kihívásával is meg kell küzdeniük. A munkaerő piaci elvárások és a képzési rendszer összehangolásának hiányából adódóan ez a feladat nem könnyű, a tapasztalatlan fiatalot komoly stresszként érheti. Az életnegyedes krízis, vagy más néven kapunyitási pánik jelensége a pályakezdés, a felnőttkorba való belépés ezen időszakát ragadja meg. A jövő kiszámíthatatlansága, az elvárások és a valóság ütközése, a tapasztalatok, tervek hiánya mind lényeges eleme a krízis kialakulásának (Robbins és Wilner, 2001). Ugyanakkor ebben az időszakban a segítség, a támogatás mások részéről kevésbé egyértelmű, mint a korábbi években. A felelősségvállalás, függetlenség és önálló dönteni tudás egyaránt része a fiatal felnőttel szemben támasztott társadalmi elvárásoknak. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az elhelyezkedési esélyek kapcsán – egy debreceni kutatás eredményei szerint – elbizonytalanodás figyelhető meg a végzős hallgatók körében, nincsenek tisztában a munkaerő piaci követelményekkel, az információik pedig hiányosak, nem megfelelőek (Szabó, 1998).

Jelen kutatás célja az utolsó éves hallgatók pályakezdéssel kapcsolatos elképzeléseinek, motivációinak vizsgálata volt, különös tekintettel a kapunyitási pánikra utaló tényezők megjelenésére.

Elméleti háttér

Munka és életpálya

Az emberi életút, életpálya során a munkának kiemelt szerepe van. Gyermekkorban a hatalmat és függetlenséget jelenti a kisgyerek számára, a serdülőkorban már a közeli felnőtté válás szimbóluma. A húszas évektől kerül a munka igazából a középpontba, mikor a fiatal elhelyezkedik, tapasztalatokat szerez, hosszú távú képet alakít ki magának a leendő pályájával kapcsolatban. A harmincas évek elejéig a munka és a többi életszereppel való kapcsolata még tisztábbá válik, fontossá válnak a saját értékek és megvalósításuk, az énnel összefüggő tevékenység megtalálása (Super, 1984). A munka tehát lényeges részét és jelentős idejét képezi a mindennapi életnek, sokféle tevékenység, érzés, szerep és elvárás kötődik hozzá.

Ennek megfelelően nem csak a munka maga, hanem a leendő pálya kiválasztása és annak megkezdése is központi jelentőségű az egyén életében. Nem szabad megfeledkezni továbbá a társadalmi, gazdasági kontextusról sem, amely erős hatással van a mindenkorai pályaképre, pályaalakulásra (Rókusfalvy, 1969), elsősorban az egyénre ható elvárások és a felé közvetített, támpontként szolgáló értékek révén. Mindezen hatásokból a fiatal belső elvárásokat és értékrendet épít ki magában, melyek orientálják a pályaválasztását, és a munka világában meghatározzák a bevételeit és elégedettségét.

Pályaválasztás

A szocializációs hatások nyomán kialakított én-kép, azaz self-concept tehát döntő jelentőségű a személynek megfelelő pálya kiválasztásában (Super, 1984). Az egyént érő hatásokat feloszthatjuk külső vagy belső tényezőkre. Külső hatás lehet például a pálya összetettsége, követelményei, a képzési lehetőségek, a gazdasági hatások, pályairányítás, propaganda, társadalmi hatások, divat és az iskola hatásai. A külső környezeti hatás lehet ezen belül objektív, mint például a médiából kapott információ és lehet szubjektív, a szülőktől, ismerősektől eredő. A személyes információk is feloszthatók tudatos vagy tudattalan hatásokra. Belső, személyi feltételek az életkori sajátosságok, a képességek, kívánságok, igény szint, beállítottság, pályával kapcsolatos ismeretek és az önismeret (Rókusfalvy, 1969).

A serdülők végül ideális esetben olyan foglalkozásokat keresnek, amelyek megfelelnek énképüknek és megtapasztalt vagy vélt képességeiknek. A középiskolai képzési

időszak végére megszületik a döntés, a fiatal munkába áll, vagy a döntést kissé elodázza a felsőoktatásba kerül (Argyle, 1981). A választás azonban sok esetben inkább a gazdasági helyzet és a társadalmi hatások, szülői elvárásoknak megfelelően alakul. Gondoljunk csak a divatos, sokak által preferált szakokra. Bármennyire is szélesek a lehetőségek, az „ideális” választás köre leszűkül, ami megnöveli az egyén-pálya össze nem illés esélyét.

Ginzberg úgy vélte, hogy a pályaválasztás egész életen át is elhúzódhat. Az egyén eközben megpróbálja megtalálni az összhangot a saját céljai és a valóság, a munka adta lehetőségek között (idézi Grinder, 1989). A pályaválasztást a pályafejlődési folyamat részeként szemlélve kitűnik a korai hatások jelentősége a karrier további, felnőttkori alakulására nézve. Az egész életen át tartó pályaeformálódás gondolata segít megérteni azonban azt is, hogy a külső és belső tényezők komplex kölcsönhatása révén folyamatosan alakul, változik a szakmai karrier és ezáltal a változás, az egyén alkalmazkodása nélkülözhetetlen.

Pályakezdés

A szakmai felkészülés után a pályafejlődés következő lépése a munka világába történő beilleszkedés. Ezen időszakban működésbe lépnek a korábbi évek során rögződött cselekvési tendenciák és az egyén elvárásai, érzelmi tartalmú vágyai. Ahhoz, hogy a beilleszkedés sikeres legyen, az egyénnek eleget kell tennie a pályaegettség kritériumának. Ennek első feltétele a fiziológiai érettség, mely a serdülőkor végére valósul meg. Második feltétel a realitás-elv érvényesülése, melynek alkotói a rugalmas alkalmazkodás és a lelki szilárdság egyensúlya. A valóság tényeit tudomásul kell venni és ha megfelelőek, beépíteni, vagy szükség esetén megváltoztatni. Probléma merülhet fel az elvárások és a valóság ütközésénél. A tanulmányaiban jól teljesítő fiatal tapasztalat hiányában ideális körülményeket és feltételeket képzel el a majdani munkájára vonatkozóan, de csalódnia kell. Az ideális az, ha alkalmazkodunk ugyan a körülményekhez, de a céljainkat nem veszítjük szem elől. Másik probléma lehet, hogy rugalmasság híján az illető személyiségében törés következhet be a valósággal való szembesüléskor, vagy a lelki szilárdság hiányában szétaprózódik, a pályaidentitása szétesik. A túlzott rugalmasság következménye az lehet, hogy az egyén nem gazdagítja és építi terveit, életművét, hanem ennek hamis látszatát kelti csak. A pályaegettség harmadik kritériuma a helyes fejlődési tendenciák kialakulása. Csirszka szerint a szakmai felkészítés feladata az, hogy hosszú távon további fejlődésre tegye képessé az egyént. Ma már elterjedt nézet, hogy az ember élethosszig tanul, a saját szakmáján belül is állandóan fejlődnie kell, ha a körforgásban akar maradni. A valóság megismerésével együtt meg kell találni azt a célt, ami az egyén fejlődését segíti szakmájában, ezáltal az egyéni fejlődés egybeesik a pályamegvalósítási törekvésekkel (Csirszka, 1966).

A felsőoktatásba kerülő fiatal speciális helyzetben van. A fő feladata ennek az időszaknak a szakmai felkészítés, melynek az intézmények a maguk módján eleget is próbálnak tenni, de emellett a helyzetnek sajátos pszichológiai jellemzői vannak. Pszichoszociális elmélet szerint ezen időszak fő feladata az intimitás, a megfelelő párkapcsolat kialakítása, ezzel szemben az Erikson által megfogalmazott pszichoszociális moratórium fogalma fedi le talán a legjobban a felsőoktatásban töltött időszak lelki jelenségeit és problémáit. Ennek lényege, hogy a diák lét késlelteti az identitás végleges kifejlődését, a döntések halogatása, a saját utak keresése a serdülőkor után is központi tényező marad (Bernáth, 1997). A periódus elhúzódása azzal fenyegeti a fiatalt, hogy a serdülőkori személyiségjellemzők állandósulnak és az egyén a krízisek és konfliktusok szintjén marad, nem alakul ki benne a pálya iránti elköteleződés és a pályaidentifikáció.

Társadalmi és gazdasági szinten felmerülnek problémák a felsőoktatás mai rendszerével és módszereivel kapcsolatban. A legfőbb gond, hogy az oktatás nem tud kellő gyorsasággal és rugalmassággal alkalmazkodni a gazdaságban bekövetkező technikai, területi, méretbeli változásokhoz. Ennek egyik tényezője, hogy nem megfelelő az összhang az oktatási rendszerből kilépők képzettsége és a munkaerőpiaci igények között. Bizonyos szakmákban túlképzés folyik, bár a piac felvevő-képessége ez irányban korlátozott, valamint hiányzik egy egységes pályaválasztási orientációs és tanácsadó rendszer, amely segíthetné összehangolni a piaci igényeket és a képzési rendszert. Másik fontos tényező, hogy az oktatás inkább elmélet, mint gyakorlatorientált, nem fordít figyelmet a megfelelő kompetenciák elsajátítására (Nemzeti Fejlesztési Terv 2002).

Kapunyitási pánik

Az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában megjelenő írások egy Magyarországon korábban nem vizsgált pszichológiai jelenségre hívják fel a figyelmet, amely főleg a pályakezdő diplomásokat érintő probléma. Az angolul *quarterlife crisis*-nek elnevezett krízis-állapotot magyarul kapunyitási pániknak is fordíthatjuk. Ide tartoznak egyrészt azok a huszonévesek, akik bár jó állást kaptak, a munkahelyükkel elégedetlenek, nem érzik jól magukat, másra vágyanak és azok a huszonévesek, akik nem találják a helyüket az életben, nem tudnak mit kezdeni magukkal. A kapunyitási pánikkal küzdő fiatalok megoldási mechanizmusa a semmittevés, passzivitás, ami a nagy fokú elégedetlenségből fakad (Szvetelszky, 2003). A jelenséggel járó legjellemzőbb érzések a nyugtalanság, félelem, zavarodottság, bizonytalanság és depresszió, melyek valódi krízishelyzetre utaló tünetek.

A krízist sajátos élethelyzet válthatja ki, mikor az egyén a lelki egyensúlyát veszélyeztető, sürgető körülményekkel kénytelen szembenézni, melyeket a szokásos problémamegoldó eszközeivel sem elkerülni, sem megoldani nem tud (Bakó, 2002).

A kapunyitás, pályakezdés esetében „sürgető körülményként” vehetjük számításba a nagyfokú stresszt, amelyet a felnőtté válás felelőssége, a társadalmi nyomás, az irreális elvárások, a körülhatárolt értékek hiánya és a lehetőségek látszólagos háttartatlansága okoz.

„A mai huszonévesek nem a koruknak megfelelő biológiai elvárásoknak engedelmeskednek, hanem egy képzelt társadalmi, még inkább egy valóságos gazdasági nyomásnak” – írja Szvetelszky. Kettős hatás érvényesül: egyrészt a társadalmi nyomás és elvárás a sikeresség kapcsán, másrészt a körülmények, a gazdasági helyzet, a munkahely instabilitásának élménye, mindez már önmagában is komoly megterhelés a felnőtté válás felelőssége mellett. Nem csak a huszonévesekkel szemben fogalmazódik meg ugyanakkor az a túlzó elvárás, hogy sikeres legyen és sok pénzt keressen, hanem neki magának is vannak túlzó, irreális elvárásai a majdani munkájával kapcsolatban. Egy amerikai kutató, Nada Jandrich szerint a fő probléma ezzel a generációval, hogy sokan közülük azonnali kielégülést várnak. Dolgozni akarnak, sok pénzt szerezni, de nem akarják legalul kezdeni és megdolgozni az előrejutásért. Jandrich azon a véleményen van, hogy a média is szerepet játszik abban a nyomásban, amely a mai fiatalokat olyan ragyogó életvitel felé viszi, amit nem engedhetnek meg maguknak (idézi Higgins, 2001).

A társadalmi hatások mellett olyan pszichés tényezők is szerepet játszhatnak a fiatalított stressz kialakulásában, mint a munkaerőpiacon uralkodó versengő szemlélet, mely a versengést kerülő személyek számára komoly szorongás és feszültség forrása (Fülöp, 1997), valamint az ezzel kapcsolatban álló kudarckerülés és alacsony teljesítménymotiváció (Carver, Scheier, 1998).

Vizsgálat a felsőoktatásban

Az általam végzett vizsgálat célja az volt, hogy kiderítsem, utalnak-e jelek a felsőoktatási hallgatók körében kapunyitási pánikra. Az utolsó éves hallgatóknál már komolyan előrevetíti képét a pályakezdés. Hogyan hat ez a fiatal felnőttekre? Milyen érzések kísérik a magyar felsőoktatásban tanulók pályakezdését? Milyennek látják a jövőjüket a munka világában? Mennyire érzik hatékonynak, motiváltnak magukat? Milyen tényezők, igények, elvárások állnak a háttérben?

Az alábbiakban a teljes kutatás rövidített összefoglalóját szeretném bemutatni, kiemelve a kapunyitási pánik szempontjából releváns eredményeket. A vizsgált hipotéziseket a szakirodalmi háttér és a hasonló témakörben végzett kutatások eredményei alapján állítottam fel (Szilágyi, 1987, Perczel, 1990, Solymosi, 1992, Szabó, 1998).

Vizsgálati személyek

Mivel a vizsgálat célcsoportja az utolsó éves főiskolai és egyetemista hallgatók populációja volt, a vizsgálat időpontjának a 2003/2004 tanév második feléve tűnt alkalmasnak, mikor is a diplomázás és ezzel együtt az álláskeresés problémája már közeli eseménynek érződik. A kérdőívek felvételére a vizsgaidőszak befejezése után, februárban került sor. A vizsgálatban összesen 110 vizsgálati személy vett részt, utolsó éves hallgatók és pályakezdő fiatalok. A visszakapott kérdőívekből összesen 104 személyét találtam érvényesnek a kutatás eredményeinek statisztikai elemzéséhez, így 74 utolsó éves hallgató és 30 pályakezdő adatait értékeltem. A kérdőívek kitöltése névtelenül és önkéntes alapon történt.

Eszközök

A pályakezdés témájának vizsgálatára végül négy kérdőívet, illetve tesztet használtam fel. A célom az volt, hogy minél több oldalról megközelítve mérjem fel az utolsó éves hallgatók érzelmi, pszichés viszonyulását, motivációját és összefüggéseket keressek a személyiség és a munkával kapcsolatos tényezők között. További célom volt, és egyben a tesztek kiválasztásának egyik szempontja, hogy ezen vizsgálatok egyszerűen, viszonylag rövid idő alatt és személyes jelenlét nélkül is elvégezhetőek legyenek. Minderre azért volt szükség, mert olyan vidéki egyetemekre, főiskolákra is el szándékoztam juttatni a kérdőíveket, ahol a személyes jelenlétem nem volt biztosított, ugyanakkor a vizsgálati személyek felkutatásához az Internetes levelező rendszert is igénybe akartam venni, amely szintén az egyszerűbb, rövidebb kérdőíveknek kedvezett.

A pályakezdéssel kapcsolatos pszichés állapot vizsgálatát a szorongásszint mutatóján keresztül gondoltam megvalósítani. A szorongás mérésére a State-Trait Anxiety Inventory (STAI) magyar változatát használtam. A munkával kapcsolatos motivációkat Csirszka János Virtuális motiváció kérdőívét találtam a legalkalmasabbnak. A személyiség jellemzői közül az énhatékonyság szintjét gondoltam kapcsolatba hozni a többi mutatóval, mert ezen jellemző összefüggésben áll a gondolkodási folyamatokkal, az érzelmi működéssel és a munkahelyi beválásnak is jó mutatója lehet. A pályakezdés általános hátterét, körülményeit és az egyének viszonyulását az általam szerkesztett kérdőívvel vizsgáltam.

Eredmények

A statisztikai vizsgálatok nagy részét a végzős hallgatók mintáján végeztem el, mely mintán lehetőségem volt többféle csoportosítás szerint is elemezni a szakirodalom alapján felállított hipotéziseket. Az elemzések eredményei több helyen mutattak érvényes, erősen szignifikáns eltéréseket. Ugyanakkor számos tendencia jellegű eltérést is

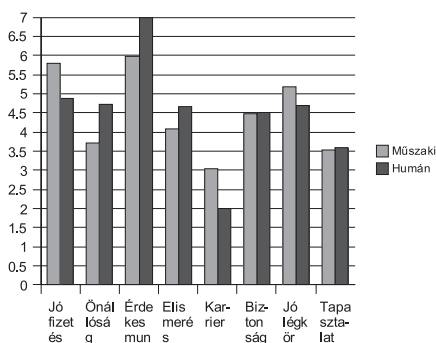
tapasztaltam, melyek a kis elemszám, vagy az alacsonyabb szignifikancia szint miatt nem tekinthetők többnek tendenciánál, de lehetőséget adnak bizonyos következtésekre. Először a hipotézisekkel kapcsolatos eredményeket foglalom össze röviden, majd a csoportosítás során tapasztalt eltéréseket elemzését mutatom be.

Hipotézisek

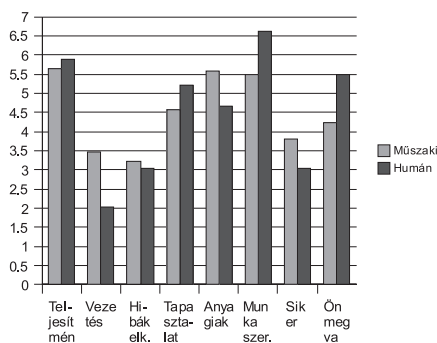
Az **első hipotézis**, amely szerint a műszaki és a humán területen tanuló hallgatók között különbségek fognak mutatkozni a munkahelyi elvárások és a munkamotivációk terén, beigazolódott.

A humán hallgatók valószínűbbnek gondolták, hogy az érdeklődésüknek megfelelő munkát fognak találni. A munkahelyi elvárások kapcsán fontosabb volt számukra az önmegvalósítás és a munkaszeretet mint cél, és fontosabb elvárás az önállóság a munkahelyen, mint a műszaki érdeklődésűek esetében. A műszakisok számára ugyanakkor fontosabb életcél volt a siker elérése (bár a rangsorban az utolsó helyen található mindkét csoportnál, a műszakisok mégis magasabbra értékelték), a munkahelyen a vezetői pozíció jelent meg fontos célként, az elvárások kapcsán pedig a karrier bírt számukra nagyobb értékkel a humán területen tanulókkal szemben. (Lásd 1. és 2. ábra)

1. ábra: Műszaki és humán területen végző hallgatók számára a munkahelyvel kapcsolatos elvárások (N=74)



2. ábra: Műszaki és humán területen végző hallgatók számára a munkahelyen elérendő célok (N=74)



A **második hipotézis**, mely szerint az énhatékonyság kérdőívben elért alacsonyabb pontszám erősebb negatív érzésekkel jár együtt a pályakezdésre vonatkozóan, szintén beigazolódott. Egyrészt az énhatékonyság pontszáma a szorongás értékével mutatott erős fordított együttjárást, amely szorongás a pályakezdésre vonatkozó instrukció miatt a speciálisan erre a kérdésre vonatkozó negatív érzéseket mérte. Másodsorban

a kérdőív bizonytalansági mutatóival kapcsolatban szignifikáns együttjárás volt kimutatható, mely szerint a pályakezdéssel kapcsolatos negatív érzések annál magasabbak, minél alacsonyabb az érhathékonyság, valamint annál több időt venne igénybe az illető szerint az állástalálás is.

Az érhathékonyság tesztben kapott magasabb pontszám együttjárásai közvetett módon szintén a fenti hipotézist igazolták. A korrelációk alapján elmondható volt, hogy a magas érhathékonysági érték a pályakezdéssel kapcsolatos pozitív érzésekkel (öröm, bizakodás, izgalom), a célok megvalósulásában a személyes tényezők nagyobb szerepével és az érdeklődésnek megfelelő munka találásának magasabb valószínűségével mutatott pozitív együttjárást.

A **harmadik hipotézist**, mely szerint valamennyi csoportban tapasztalható lesz az anyagi tényezők kiemelkedő fontossága bizonyos fenntartásokkal láttam csak igazoltnak. Az eredmények alapján az volt elmondható, hogy az anyagi tényezők, ha nem is kiemelkedően, de fontosak a végzős hallgatók számára, azon belül is inkább az igényeknek megfelelő fizetés, mint a magas kereseti lehetőség a fontosabb.

Ha a csoportonkénti összehasonlítást néztük, az volt tapasztalható, hogy az anyagi tényezők a műszaki hallgatók számára fontosabb motiváló tényezők, mint a másik két csoportnál. A tanárképzés vonatkozásában azt a szignifikáns eltérést kaptam, hogy a tanárképzést nem végzők számára fontosabb életcél volt az anyagi biztonság megteremtése, mint a másik csoportnak. Az eltérést magyarázhatja azon eredmények sora, amelyek szerint a különböző változóknál történő összehasonlítás során a tanárképzést nem végző hallgatóknál nagyobb fokú bizonytalanság volt tapasztalható. Kevesebb esélyét látták a diplomának és érdeklődésnek megfelelő munka megtalálásának, jobban tartottak a hibázástól és a szorongási pontszámaik is magasabbak voltak, bár nem szignifikánsan, mint a tanárképzést végzőké. Úgy gondolom tehát, hogy azért fontosabb számukra az anyagi biztonság, mert kevésbé bíznak önmagukban, a szakmájuk sikerében, ezért a biztonság megteremtése az első. A tanárképzést végzők magabiztosságát ezzel szemben jól magyarázhatja, hogy számukra ezen képzés elvégzése plusz ismeret (jelen mintát tekintve), és úgymond második diplomaként funkcionál, így több lábon állva vághatnak neki a munkakeresésnek.

A **negyedik hipotézis**, mely szerint a jövőt illetően a végzős hallgatók bizonytalanságban lesznek, mint a pályakezdő fiatalok, részben igazoltnak találtam. A végzősök kicsit jobb érhathékonyságról számoltak be, de nagyobb szorongásról is egyben. A jövővel kapcsolatos bizonytalanság változójánál nem volt kimutatható szignifikáns eltérés, de ha csak a különbségeket nézzük, akkor a pályakezdők nagyobb szerepet tulajdonítanak a külső tényezőknek és kevesebbet a belsőknél a célok elérésében. Itt tehát ez a csoport tűnt bizonytalanabbnak.

Ami miatt a hipotézist mégis részben igazoltnak tekintettem, az a pályakezdéssel kapcsolatos érzések változójánál kapott eltérés. A végzős hallgatók szignifikánsan erősebb bizonytalanságról számoltak be a pályakezdés kapcsán, mint a már dolgozó

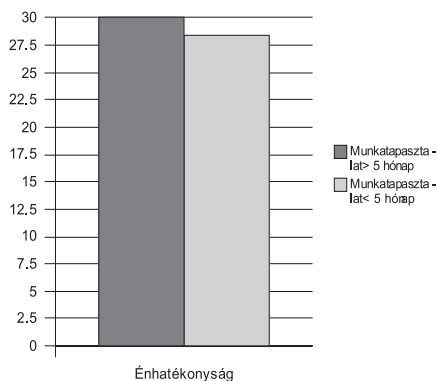
pályakezdők, akik számára meghatározóbb volt a várakozás és izgalom érzése. Igaz, hogy a pályakezdők rangsorolása ezen kérdésnél nem az aktuális, hanem inkább a múltbeli érzéseiket tükrözi, és azokat is torzítja a visszaemlékezés, de pont ezért mégis kijelenthetjük, hogy a pályakezdők a mostani helyzetükben pozitívabban látják a képet, mint a végzősök.

A munkatapasztalat szerepe

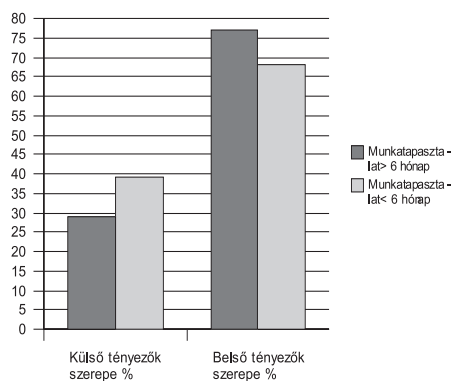
A végzős hallgatók mintája nem volt egységes abból a szempontból, hogy rendelkeztek-e már korábbi munkatapasztalattal. A mintából 33 személynek saját bevallása szerint még nem volt valódi munkatapasztalata, további 41 személynek pedig 1–6 hónap időtartamra igen. Kimutatható különbség a két csoport között abban nyilvánult meg, hogy a tapasztalattal még nem rendelkezők nagyobb szerepet tulajdonítottak a külső tényezőknek a célok megvalósulásában, fontosabbnak látták a szerencsét az elhelyezkedésnél, szemben a tapasztalattal már rendelkező csoporttal, ahol is a magabiztos fellépés kapott nagyobb hangsúlyt, és nagyobb fokú bizonytalanság jellemezte őket a pályakezdéssel kapcsolatos érzelmeknél.

Érdekes eredmény mutatkozott az élnhatékonyaság esetében, mely szerint a legalább 5 hónap tapasztalattal rendelkező végzősök pontszáma magasabb volt, mint a többieké és tendencia mutatkozott az irányba, hogy a 6 hónapot már dolgozó személyek nagyobb mértékben gondolták úgy, hogy a céljaik elérése saját magukon múlik. (Lásd 3. és 4. ábra)

3. ábra: Élnhatékonyaság a munkatapasztalat függvényében végzős hallgatóknál (N=74)



4. ábra: Külső és belső tényezők szerepe a célok elérésében a munkatapasztalat függvényében végzős hallgatók szerint (N=74)



Tehát elmondható, hogy már a kis mértékű munkatapasztalat is hozzájárul ahhoz, hogy a munkaerőpiacra kilépve erősebb kontrollt érezzünk az események fölött és a jelen kutatás eredményei alapján 5 hónapnyi munkatapasztalat nagyobb énhatékonyságot és magabiztosságot eredményez. A munkatapasztalat hasonlóan kiemelkedő szerepét igazolta Nánási 2001-es vizsgálatában, ahol is a pályaidentitás elérése a már dolgozó főiskolás hallgatók körében volt a legmagasabb. Rávilágított arra, hogy a munkavégzés segíti a célok kikristályosodását, a szakmai identitás erősödését (Nánási, 2001).

Munkamotiváció és értékek

A társadalom által közvetített elvárások és értékek mutatója lehet a munka kapcsán megnyilvánuló motiváció és értékrend. Szilágyi Klára szintén felsőoktatásban tanuló utolsó éves hallgatókkal végzett kutatásai a munkával kapcsolatos értékek változását és struktúráját próbálták feltérképezni. Super munkaérték kérdőívét alkalmazva különböző felsőoktatási szakokon (agrár, műszaki és pedagógusképzés) végezte a vizsgálatát 1982-ben, összehasonlító vizsgálatként 5 éve dolgozó pályakezdőkkel is. Az eredmények alapján az volt elmondható, hogy a hallgatók legerősebb munkaértéke a változatosság volt, ezt követte az önérvényesítés, majd a társas kapcsolatok és a kreativitás. Elutasított értéknek a humán értékek, a játék és az irányítás szerepeltek. Mindemellett voltak különbségek az egyes szakok, a nemek és a főiskolai illetve egyetemi hallgatók között is. Összefoglalva az eredményeket az látható, hogy a hallgatók kevésbé feladatorientáltak, inkább örömet várnak el a munkájuktól, fontos számukra a munkatársi kapcsolat, és mások irányítását, a vezetést nem tartják fontosnak. A pedagógusoknál a másokért való munka, az agrár és műszaki pályára készülőknel a jó munkateljesítmény a fontosabb. A pályakezdők esetében kapott eredményeknél szintén a változatosság értéke az első, de fontos számukra a kreativitás, a függetlenség (Szilágyi, 1987).

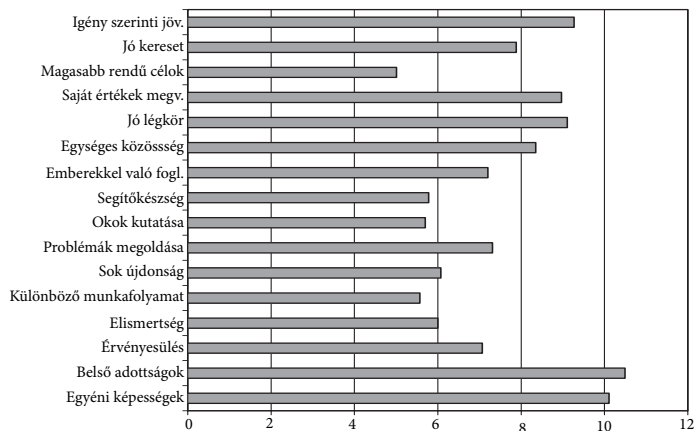
A vizsgálatom során a teljes végzős mintán kapott rangsor alapján úgy tűnik, a végzős hallgatók számára a legfontosabb munkamotiváció az önmegvalósítás, ezt követi az adaptáció, azaz a megfelelő munkahelyi légkör és közösség, a harmadik az anyagi tényezők fontossága, negyedik a munkaerőkölcs, az értékek megvalósítása, ötödik a presztízs, elismerés, hatodik a szociabilitás, hetedik az elmélyülés és utolsó a munka változatossága (5. ábra).

5. ábra: Munkamotiváció kérdőív faktorainak rangsora a végzős hallgatók esetében (N=74)

Önmegevalósítás	Egyéni kép. érvényesítése, Belső adottságok megval.	20.59
Adaptáció	Jó munkahelyi közösség, Megfelelő emberi légkör	17.49
Anyagiak	Jó kereset, Igény szerinti jövedelem	17.16
Munkaerőkölcs	Meggyőződés szerinti értékek, Magasabb rendű célok	13.99
Presztízs	Érvényesülés, Általános elismertség	13.07
Elmélyülés	Nehézségek megoldása, Okok kutatása	13.01
Szociabilitás	Személyes segítőkészség, Emberekkel való fogl.	12.99
Változatosság	Különböző munkafel., Sok újdonság	11.64

A válaszok részletesebb, 16 motívumra történő lebontásának elemzése viszont mutat érdekes eltéréseket (lásd 6. ábra). A leginkább szembevető, hogy a munkaerőkölcs szükségleti körnél a két almotívum kapott értéke nagymértékben különbözik egymástól. A meggyőződés szerinti értékek megvalósításának magas és a magasabb rendű célok szolgálatának alacsonyabb pontszámát és egyben fontosságát magyarázhatja, hogy ezen fiatal korosztály számára a magas rendű cél még nagyon elvont, távoli fogalom, nehezen megragadható, tapasztalat hiányában és a pálya elején más motívumok erősebb hatással bírnak. Mindezt igazolja, hogy a pályakezdők esetében is megvan a különbség a két motívum között, hiszen még ők is fiatalok és épp csak elkezdték a pályájukat, de az eltérés már jóval kisebb, mint a végzős hallgatók esetében.

6. ábra: A munkamotiváció faktorokon belüli motívumok értékei végzős hallgatók esetében (N=74)



A tanárképzést végzők esetében is elmondható, hogy számukra a szociabilitás fontosabb tényező, ami szintén evidencia, hiszen gyerekekkel, fiatalokkal szeretnének foglalkozni, emellett jelentősebbnek vélik a belső adottságok megvalósításának lehetőségét, míg a tanárképzést nem végzők az okok kutatását tartják fontosabb motiválónak. Az egyetem típusok szerinti összehasonlításból kitűnik, hogy a műszakisok számára az anyagi tényezők jelentős fontossággal bírnak a másik két csoporthoz képest, emellett pedig az érvényesülés is nagyon fontos. A humán terület hallgatói esetében az önmegvalósítás és a szociabilitás motívumai emelkednek ki. Ezen eredményeket az első hipotézis vizsgálatokor részletesebben elemeztem.

A pályakezdők választásaival történő összevetés szignifikáns eltéréseket nem mutatott ki, de a sorrendek összehasonlításából kitűnik, hogy a végzősök számára az anyagiak és a munkaerkölcs a fontosabb motiváció, míg a pályakezdők számára az adaptáció a jelentősebb, a munkaerkölcs kevésbé. Ez véleményem szerint arra utal, hogy a végzős hallgatók kicsit idealistábban képzelik el a munkát, mint a pályakezdők. Az anyagiak nagyobb fontossága azt mutatja, hogy még nem ismerik igazán a munkahelyi feltételeket, többek közt az adaptáció, a társas közösség szerepét, amelyet a pályakezdők már jobban értékelnek. A munkaerkölcs magasabb értékét a meggyőződés szerinti értékek megvalósítására adott nagyobb pontszám eredményezi, amely szintén némi idealizmust és tapasztalatlanságot feltételez.

Összegzés

Mit mondhatunk tehát el az eredmények összevetése, elemzése után? Létezik-e a kapunyitási pánik jelensége a felsőoktatás végzős hallgatói körében?

Az elméleti bevezetőben részletes bemutatásra került, hogy a kapunyitási pánik mögött milyen fő tényezők állhatnak és hogy a tünetei között a nagyfokú bizonytalanság, nyugtalanság, téves elvárások és a stressz található. A kutatás eredményei a végzős hallgatók között a kapunyitási pánikkal jellemezhető krízisállapotot nem mutattak ki, de bizonyos válaszok és értékek nem zárják ki annak a lehetőségét, hogy a végzős hallgatók fokozottabb stresszt jelentő lelkiállapotáról beszéljünk. Lisznyainak a felsőoktatásban tanuló fiatalokat vizsgáló kutatása is alátámasztja, hogy a képzés első szakaszában levő hallgatók magas pontszámot mutatnak az élettel, self-fel, munkával kapcsolatos negatív én attitűdöket mérő NCS skálán az új helyzetnek köszönhetően, majd ez a negatív attitűd negyedik szemeszterre fokozatosan lecsökken, végül az utolsó éves hallgatók körében ismét magasabbra emelkedik (Lisznay, 2006).

Miből adódik ez a stressz? A válaszok közül egyértelműen a kapcsolatoknak tulajdonítanak a végzősök és a pályakezdők is nagy szerepet az elhelyezkedésnél, jóval kevésbé számít a megszerzett szaktudás. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók olyan tényezőt látják a fő hangsúlyt, ami fölött az egyén kevesebb befolyással bír, tehát bizony-

talánabb tényező, és emellett végzősként a kapcsolatépítésre is kevesebb a lehetőség, így a munkaerőpiacra kikerülve mindez erős frusztráló tényezőként hathat. A munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolata sem mondható ideálisnak a túlképzés, a valós igények mellőzése miatt, így nem csoda, ha a végzősök a bizonytalanság érzésével lépnek ki az egyetemről és a legerősebb félelmük, hogy nem találnak majd munkát. Ezt az állítást igazolja Szabó (1998) korábban már említett vizsgálati eredménye, ahol is a végzős hallgatók körében jellemző volt a munkaerő piaci ismeretek hiányos volta és az ehhez kapcsolódó bizonytalanság. Ugyanakkor a pénz és a megfelelő életszínvonal megteremtése is nyomasztó tényezőként hathat a végzősök adott csoportjára, konkrétan a műszaki képzést végzőkre gondolok, ahol ez az igény és a képzés sajátosságai háttérbe szorítják az önmegvalósítás és a valódi munkaszeretet motívumát. Maga az elhelyezkedés sem könnyű. A diplomának megfelelő állás megtalálásának valószínűségét a végzősök közel 70%-ra becsülték, az ennél nagyobb esélyt látók a körülbelül a minta felét alkották. Egy korábbi kutatásban ugyanezen kérdésre közel ugyanennyien válaszoltak hasonló becsléssel, de míg az 1984-es tanulmányban (Szilágyi, 1987) a hallgatók 24,5%-a gondolta az esélyt 90%-nál magasabbnak, addig a jelen vizsgálatban ez az arány csak 17,7%. Tehát ezen értéknél is elbizonytalanodás figyelhető meg. Ezt a bizonytalanságot ugyanakkor csökkentheti az, ha az illető már rendelkezik némi munkatapasztalattal, vagy ha – jelen vizsgálati mintában – tanárképzést végez, tehát úgymond több lábon áll, és több tapasztalatot, ismeretet szerez.

Hadd hivatkozzak Szilágyi (1987) egy másik kutatási adatára. Az általa kapott munkaérték rangsor szerint a leginkább preferált érték az utolsó éves hallgatók között 1982-ben a változatosság és csak ezt követi az önérvényesítés. Az anyagi tényező a rangsor második harmadában kapott helyet a segítő, társas és teljesítmény értékek mögött. Az első két faktor jelentése megegyezik a munkamotiváció kérdőív önmegvalósítás és változatosság szükségleti köreivel, így összehasonlítás is végezhető. A jelen vizsgálat eredményei szerint a végzős hallgatók számára 2004-ben az önmegvalósítás a legfontosabb munkamotívum, a változatosság viszont az utolsó helyen szerepel. Ha ehhez még hozzáadjuk, hogy az anyagiak a második helyen áll, arra a következtetésre juthatunk, hogy a változatos és újdonságot adó munka jelentősége kicsi a mai végzős fiatalok körében, helyét pedig az anyagi megfontolások vették át. Ennek nem az aktuális érzésekre lehet hatása, hanem a jövőben esetleg kiábrándultság érzéséhez vezethet, hiszen pusztán a jó fizetés nem ad elégedettséget és a munkaöröm hosszú távon elengedhetetlen a pozitív életszemlélethez és viszonyuláshoz.

Elmondható tehát, hogy a végzős hallgatók fokozottabb stresszt élnek át ezen időszakban, a saját és a társadalmi elvárások nyomása, a konkrét munkaerő piaci ismeretek hiánya és a nagyobb fokú idealizmus, mind teherként nehezíti a felnőtt életbe, a munka világába történő átlépést.

Kitekintés

A kapunyitási pánik jelenségének kutatása mondhatni még gyerekcipőben jár, ugyanakkor a média révén a fogalom hamar a köznyelv és közgondolkodás részévé vált. A tudományos megalapozottság hiányosságai következtében az értelmezések széles skálája áll a rendelkezésünkre, de a cél egy egységes, átfogó definíció, leírás létrehozása lenne.

Vizsgálatommal közvetett módon megpróbáltam megragadni a jelenség néhány mozzanatát. A szakirodalom alapján nyilvánvaló, hogy a pályakezdés, a fiatal felnőttkor kihívásai a többség számára érezhető terhet, megoldandó helyzetet jelentenek. Beszélhetünk az identitás, ezen belül is a szakmai identitás kialakításáról, mint fejlődési krízisről (Bernáth, 1997) vagy a munka, lényeges életszerep alakításáról (Super, 1984), esetleg a felnőttkori pályafejlődés kezdeti, újrarendezést igénylő szakaszáról (Riverin, 1990). Ezen megközelítésben a kapunyitási pánik a normál pszichés fejlődés részét képező, megoldandó feladatként, normatív krízisként ragadható meg. Társadalmi-gazdasági-oktatáspolitikai kontextusból szemlélve azonban kérdés, hogy nem egy sajátos társadalmi jelenségről beszélünk-e inkább, melynek létrejötte külső tényezőkkel magyarázható. Lisznyai Sándor doktori dolgozatában ez utóbbi mellett érvel (Lisznyai 2006). Számomra ugyanakkor a jelenség e két megközelítése egymást kiegészíti és nem tűnik ellentmondónak. A pályakezdés okozta bizonytalansággal a legtöbb ember hosszabb-rövidebb időre szembesülni kénytelen. Van, aki számára az aktuális munkaerő-piaci helyzet, a tapasztalatok hiánya okoz nehézséget, más számára pedig a kialakulatlan pályaidentitás, a realitás-elv nem megfelelő működése szolgáltat alapot a bizonytalanságnak (Csirszka, 1966).

Jelenleg a szakma meglátásom szerint definíciós nehézségekkel is küszködik a *quarterlife crisis* jelenséggel kapcsolatban. Meghatározásra vár, hogy társadalmi jelenségről, fejlődési feladatról vagy esetleges krízisről beszélünk, valamint további kutatások szükségesek ezen sajátos élethelyzet leírására, az érintett populáció vizsgálatára.

IRODALOM

- BERNÁTH LÁSZLÓ (1997): *A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése*. In Bernáth László – Solymosi Katalin szerk.: *Fejlődéslélektan olvasókönyv* Tertia Kiadó Budapest, 121–139. p.
- BAKÓ TIHAMÉR (2002): *Verem mélyén- könyv a krízisről*. Psycho Art, Budapest.
- Carver, C.S. – Scheier, M.F. (1998): *Személyiséglélektan*. Osiris Kiadó Budapest, 110–114. p.
- CSIRSZKA JÁNOS (1966): *Pályalélektan* Gondolat Kiadó Budapest.
- FÜLÖP MÁRTA (1997): *Versengés az iskolában*. In Mészáros A. szerk.: *Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága* Eötvös Kiadó Budapest, 172–191. p.
- GRINDER, R.E. (1989): *A munka- és hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban*. In Ritoók Pálné szerk.: *Pályalélektan szöveggyűjtemény* Tankönyvkiadó Budapest, 85–97 p.
- HIGGINS, LAUREN (2001): *Workplace expectatins*. In Ready or Not Indiana School of Journalism.
- LISZNYAI SÁNDOR (2006): *Depressziós tünetek egyetemisták körében. A tünetintegráció és a segítő kapcsolati attitűdök* Ph.D. disszertáció ELTE–PPK, 76–78. p.
- NÁNÁSI ANIKÓ (2001): *Felnőttkori pályautak* Szakdolgozat, ELTE–BTK, 26–28. p.
- Nemzeti Fejlesztési Terv: *Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2004–2006* Tervezet Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, 2002. október 24.
- PERCZEL TAMÁS (1990): *Életstratégia, foglalkozási szerep, értékorientáció*. Akadémiai Kiadó Budapest
- RIVERIN–SIMARD, D. (1990): *Felnőttkori pályaut*. In Ritoók Pálné szerk.: *Életpályaépítési tanácsadás*, Kézirat, Budapest, 1995, 116–134. p.
- ROBBINS, A. – WILNER, A. (2001): *Quarterlife crisis* Tarcher/Putman, New York, USA
- RÓKUSFALVY PÁL (1969): *A serdülők és ifjak pályafejlődése, pályaalakulási képessége*. In Ritoók Pálné szerk.: *Pályalélektan szöveggyűjtemény* Tankönyvkiadó Budapest, 1989, 99–116. p.
- SOLYMOSSI ZSUZSA (szerk.) (1992): *Társadalom és felsőoktatás II. kötet* Felsőoktatási Koordinációs Iroda Budapest.
- SUPER, D. E. (1984): *A munka jelentésének és értékének perspektívái*. In Ritoók Magda szerk.: *Pályalélektan. Pályafejlődés elméletek 2. rész* Kézirat Budapest, 1995, 28–63. p.
- SUPER, D. E. (1984): *Önmegvalósítás a munkában és a szabadidőben*. In Ritoók Pálné szerk.: *Pályalélektan szöveggyűjtemény* Tankönyvkiadó Budapest, 214–227. p.
- SZABÓ CSABA (1998): *Diplomások elhelyezkedési esélyei*. Educatio 1998 ősz 7. évf. 3. szám
- SZILÁGYI KLÁRA (1987): *Tanulmányaikat befejező főiskolai és egyetemi hallgatók értékvalasztlásának eredményei*. In Szilágyi Klára szerk.: *Érték és munka* Oktatókutatási Intézet Budapest, 105–163. p.
- SZVETELSZKY ZSUZSA (2003): *A kapunyitási pánik*. Népszabadság Gyógyász, VI/1 5–6. p.



Fiatal diplomások életpálya-felmérése¹

Jelen tanulmány célja, hogy áttekintést adjon a felsőoktatási intézményekből kikerülő diplomások életpályájának követési lehetőségeiről, az erre vonatkozó gyakorlatról Magyarországon és az Európai Unióban; bemutasson néhány közelmúltban elvégzett felmérést, azok módszertanát és főbb eredményeit, köztük a BME friss diplomásainak vizsgálatát és a pszichológia szakon frissen végzettek életút-felmérését.

1. Az életpálya-felmérések célja

A felsőoktatásból kikerülő hallgatók életpálya-követésének a felsőoktatási intézmény szempontjából több célja lehet. Egyfelől visszajelzést nyújt az intézménynek a végzett hallgatók elhelyezkedési sikerességéről, eredményességéről, az esetleges pályamódosításról, továbbtanulásról. Másfelől lehetőséget biztosít az intézménynek arra, hogy utólag felmérje, elégedettek-e a hallgatók a képzéssel. Mindezen információk segítségével a felmérések a felsőoktatási intézmény képzési stratégiájának fejlesztésében hathatós segítséget tudnak nyújtani, illetve eredményeik a felsőoktatási minőségfejlesztési munkálatokban is felhasználhatóak. Megfelelő nyilvánosság esetén a felmérések eredményei segítik a továbbtanulni készülő pályás és intézményválasztásra vonatkozó döntését. Az életpálya-felmérések ugyanakkor megkönnyítik a kapcsolattartást a végzett hallgatókkal.

2. Nehézségek

Bár az életpálya-felmérések haszna vitathatatlan, a költséges felmérések finanszírozása, a megfelelő számú adatfelvevő foglalkoztatása sokszor gondot okoz. Ennek is köszönhető, hogy a mélyebb összefüggéseket feltárni képes interjú vizsgálatok száma szinte elenyésző. A felmérések leggyakrabban önkitöltős kérdőíveket használnak, melyek esetenként elektronikusan is kitölthetőek.

¹ A tanulmány első változata 2006. december 1-én a FETA Szakmai Konferenciáján hangzott el.

A felmérések legnagyobb problémája a gyenge válaszadási hajlandóság: a legtöbb felmérés csak a végzettek 20–30%-ról tud adatokat szerezni, főleg azokban az esetekben, amikor a kitöltött kérdőívet postán kell visszaküldeniük a hallgatóknak. A minták reprezentativitását tovább csökkenti, hogy sok végzett hallgató esetében az egyetem adatbázisában elérhető címadat már nem pontos – főleg a külföldön elhelyezkedő, ott továbbtanuló végzettenek nehéz elérni. A válaszadást megtagadók motivációja ismeretlen, és valószínűsíthető, hogy köztük nagyobb lehet a képzésükkel, elhelyezkedésükkel elégedetlen, illetve a munkanélküli diplomások aránya.

3. Életpálya-felmérés az Európai Unióban

Mint a felsőoktatás legtöbb kérdésére a diplomás fiatalok életútjának, elhelyezkedésének követésére sincsen egységes gyakorlat az EU országaiban. Angliában a diplomások elhelyezkedését hat hónappal a diplomaszerezést követően a Felsőoktatási Statisztikai Hivatal – Higher Education Statistics Agency (HESA) egy központi kérdőív segítségével méri fel. A felmérést, illetve annak elődjét 1994 óta végzik. A felmért területek között szerepel a végzettek fő tevékenysége a felmérés idején, a munkájukhoz szükséges végzettség, a munkavégzés helye, a munkáltató cég mérete, a további tanulmányok intézménye és típusa, illetve a foglalkozás statisztikai besorolása. A végzettek megkeresése és a kérdőívek kitöltetése az egyetemek feladata; ennek során rendkívül magas, 80%-os kitöltési arányt kell elérniük, ami sok esetben nem valósul meg. Az adatfelvétel többféleképpen történhet. Az Oxford University például levélben küldi ki a kérdőívet, ami postai úton is visszaküldhető, illetve elektronikusan is kitölthető az egyetem Karrier Irodájának honlapján. Később telefonon próbálják a nem válaszoló végzettenek elérni.

2004-ben a végzettek 79%-a vett részt a felmérésben. Közülük 65,6% dolgozott, 13,3% további tanulmányokat folytatott, 10,5% dolgozott, és további tanulmányokat folytatott, és 5,3% munkanélküli volt (forrás: HESA).

Finnországban is egységes országos kérdőívet töltenek ki a végzettek; az angliai példától eltérően, itt 6 hónappal és 5 évvel a diplomaszerezést követően. Máshol, például Olaszországban nincsen országos szintű felmérés, de intézmények, karok végeznek életpálya-követést.

4. Életpálya-felmérések Magyarországon

Magyarországon a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról kötelezővé tette az életpálya-követési rendszer bevezetését a felsőoktatásban a 2006/2007. tanévtől: Ftv. 34. §. (6) A felsőoktatási intézmények – önkéntes adatszolgáltatás alapján – ellátják a pályakövetés feladatait, amelynek keretében azoknak, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet, figyelemmel kísérik a munkaerő-piaci helyzetét.

Az Országos Felsőoktatási Információs Központ 2006 őszén végzett adatgyűjtése során a 158 magyarországi felsőoktatási kar, vagy egykarú intézmény közül 85 nyilatkozta azt, hogy már létezik náluk valamilyen – többnyire kari szintű – felmérés, illetve további 22 kar jelezte, hogy folyamatban, vagy tervben van (forrás: www.felvi.hu). A felmérést az intézményekben, karokon java részt a karrierirodák, illetve minőségbiztosítási irodák végzik. Ritkán a tanulmányi osztályok, dékáni hivatalok, diákközpontok, illetve a különféle alumnus szervezetek.

Jellemző, hogy az eredmények többnyire nehezen érhetőek el, a lebonyolítóként megjelölt szervezeti egységek honlapján többnyire nem található bővebb információ a felmérésről. Ritkán publikálják azokat szakfolyóiratban – erre példa az ELTE BGGYFK felmérése, mely a Gyógypedagógiai szemlében jelenik meg.

Az életpálya-felmérések módszertanát és jellemző eredményeit három példán keresztül mutatjuk be. Az első egy átfogó, országos vizsgálat, a második egy intézményi szinten működő, míg a harmadik egy kisebb, egy szakra – a pszichológiára – koncentráló vizsgálat volt.

A) Átfogó felmérések: FIDÉV

Magyarországon a nappali tagozaton végzett fiatal diplomások átfogó, országos életpálya-vizsgálatát a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi erőforrások tanszékén létrehozott FIDÉV Kutatócsoport végezte. A Kutatócsoport három alkalommal vett fel adatokat a felsőoktatás nappali tagozatán végzett fiatalok elhelyezkedésével kapcsolatban: első alkalommal az 1998-ben végzetteket mérték fel 1999 szeptemberében, második alkalommal az 1999-ben végzetteket 2000 szeptemberében, és harmadik alkalommal 2004 tavaszán ismételtlen megkeresték a már korábban felmért két csoportot.

A felmérés során a kutatók a hallgatók képzését, oktatását, valamint ezek munkaerőpiaci helyzetre (foglalkoztatás, munkanélküliség, inaktivitás, kereset) gyakorolt hatását elemezték, illetve megvizsgálták a két adatfelvétel során megfigyelték különbségét.

Az első két felmérés során önkitöltős kérdőívet postáztak a végzetteknek. A válaszadási arány a két évben 23%, illetve 18% volt (7279, illetve 5767 kitöltött kérdőív). A harmadik alkalommal telefonon keresték meg az első két alkalommal telefonos elérhetőségüket megadókat, és összesen 3814 kérdőívet vettek fel.

A felmérés eredményei többek között igazolják, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkaerőpiaci helyzete sok tekintetben kedvező, és a diplomaszerzést követő pár évben tovább javul, vagyis mind a kereset, mind a munkaerőpiaci státusz kedvezőbb lesz. Bár a diplomaszerzés után 18 hónappal kicsit alacsony az alkalmazottak aránya (72,6%), ez annak köszönhető, hogy nagy arányban tanulnak tovább nappali tagozaton az első diploma után (7,4%), illetve többen halasztják a munka-

vállalás időpontját, és eltartottként, háztartásbeliként élnek (5,6%). 5,6% egyszerre tanul nappali tagozaton és dolgozik. Viszonylag alacsony a munkanélküliek (3,5%) és a GYES-en, GYED-en (2,0%) levők aránya. Pár évvel később csökken a munkanélküliség szintje (2,7%-ra), illetve az eltartottak (1,1%-ra) és a nappali tagozaton tanulók aránya (1,1%-ra), és ezek a diplomások is munkába állnak. Az alkalmazottak aránya 75,6%-ra nő, illetve emelkedik a GYES-en, GYED-en levők aránya (11,5%-ra). A pályakezdő foglalkoztatottak nettó havi keresete is dinamikusan emelkedik a diplomaszerzést követő években.

A felmérés eredményei szerint a pályakezdők közül minden harmadik túlképzett, vagyis iskolázottságuk magasabb, mint amit a munkahelyük megkíván. Ugyanakkor néhány év távlatában ez az arány is csökken.

A felmérés alapján a diplomaszerzést követő 5–6 évben a végzettek több mint fele szerzett már, vagy szerez a közeljövőben újabb diplomát; ugyanakkor az újabb diplomát szerzett pályakezdők átlagos keresete alacsonyabb az egy diplomával rendelkezőkénél. A természettudományi, a bölcsészettudományi és az agrártudományi képzési területeken végzettek, illetve az alacsonyabb kezdő fizetéssel rendelkező pályakezdők nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább.

B) Intézményi felmérés: BME

Magyarországon az egyik legrégebbi, több éve folyó életpálya-felmérést a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem végzi; a BME-n központilag a Diákközpont. Rendszerint a végzést követően másfél évvel keresik meg a diplomát szerzett hallgatókat, illetve a 2006-os felmérés során a két éve végzettek mellett újra megkeresték a 2002-ben végzett évfolyamot is.

A felmérés során önkitöltős kérdőívet használnak, melyet postai úton juttatnak el a résztvevőkhöz, illetve emellett telefonon is megkeresik őket, és felhívják figyelmüket a kérdőív kitöltésére. A kérdőívet postai úton, vagy faxon juttathatják vissza a résztvevők, illetve elektronikusan is kitölthetik. A válaszadási kedv fokozására 2006-ban nyereményjátékot is bevezettek, de ez a tapasztalatok szerint nem emelte a visszaküldési arányt a korábbi évekhez képest, mely így is csupán 27% volt, illetve a 2002-ben végzettek második megkeresésénél 23%.

A kérdőív négy oldal terjedelmű, és kérdései a végzett hallgató munkahelyére, tanulmányaira, a képzéssel kapcsolatos véleményére, további képzéssel kapcsolatos terveire, családi állapotára, szociális helyzetére, a munkakeresés jellemzőire, módjaira vonatkoznak. A végzetteknek különösen nagy aránya – 61,3% – vett részt valamilyen továbbképzésben a megkeresése idején. A válaszadók 90,3%-a dolgozott, 8,5% tanult nappali tagozaton, vagy PhD képzésben, és mindössze 0,9% volt munkanélküli. A végzettek közül meglepően sok – 10% – nem a szakmájának megfelelő munkakörben dolgozik. A FIDÉV kutatás eredményeivel összhangban a BME-n is azt találták, hogy

4 évvel a diplomaszerezést követően a diplomások munkaerőpiaci helyzete jobb, mint a diplomázást közvetlenül követő időszakban.

C) Szakos felmérés – Pszichológia szakon végzettek életútja

A Magyar Pszichológiai Társaság Ifjúsági Tagozata és az ELTE PPK Hallgatói Önkormányzata által kezdeményezett és jelen tanulmány szerzője által végzett felmérés célja a pszichológia szakon végzettek életútjának felderítése volt. Mint minden hasonló felmérést, ezt is nagyban nehezítette a forráshiány, és a rendkívül gyenge válaszadási hajlandóság. A felmérés résztvevői az 1999 és 2004 között diplomázott pszichológusok közül kerültek ki. A kérdőívet 2005 tavaszán e-mailen keresztül, vagy személyesen kapták meg, illetve néhány esetben telefonon kerültek lekérdezésre. A végzetteneket többféleképpen sikerült elérni: doktori iskolákon, szakképző helyeken, a már elért résztvevők személyes ismeretségein keresztül, illetve az ELTE-n végzettek esetében a Tanulmányi Osztálytól kapott címadatok segítségével. Igaz ez utóbbiak, csak azok esetében voltak elérhetőek, akik egyetemi éveik alatt hozzájárultak, hogy személyes adataik a Hallgatói Önkormányzathoz eljussanak.

Eredmények

Az adatgyűjtés végére 90 végzett pszichológustól sikerült az adatlapot összegyűjteni. A kérdőívet kitöltők túlnyomó többsége az ELTE-n végzett, 81%-uk nő. A résztvevők többsége 2002-ben, illetve 2001-ben szerezte diplomáját (1. ábra). Szinte valamennyi válaszadó diplomájának minősítése kitűnő, vagy jó, csupán 4 fő diplomája volt közepes minőségű. A végzettek 64%-a nem rendelkezik szakpszichológus végzettséggel. Az egyetemen a legtöbben egészség-, illetve személyiségpszichológia programot végeztek (29%), de minden szakirányt, programot képviselnek (2. ábra). A résztvevők többsége 1, vagy 2 nyelvet beszél legalább középfokú szinten (3. ábra), de 5 fő 3, vagy 4 nyelvet is.

A felmérés elsősorban két területre koncentrált: a pszichológusok egyetem melletti, illetve azt követő egyéb képzéseire és elhelyezkedésükre.

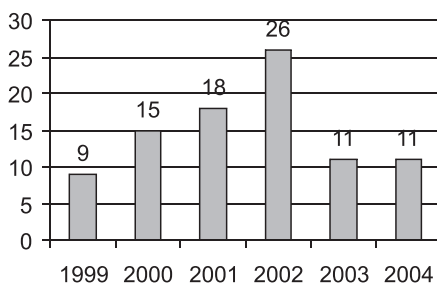
Többségük részt vett valamilyen önismereti tréningben (63 fő), illetve módszer-specifikus képzésen (40 fő), 26-an végeztek PhD tanulmányokat (4. ábra). Az önismerteti csoportok, tréningek közül a „legnépszerűbbek” a pszichodráma, az autogén tréning és az analitikusan orientált egyéni önismeret voltak – ezeket, több mint 10 fő említette. A tanfolyamok, módszer-specifikus képzések között a legtöbben a Szondi-tanfolyamot, az autogén tréninget, a pszichodramát, és a tranzakció analízist említették (4. ábra, 1., 2., táblázat).

A résztvevők közül senki nem volt munkanélküli, bár néhányan a vizsgálat idején szülési szabadságon voltak. Jellemző volt, hogy a pszichológusok egyszerre több helyen

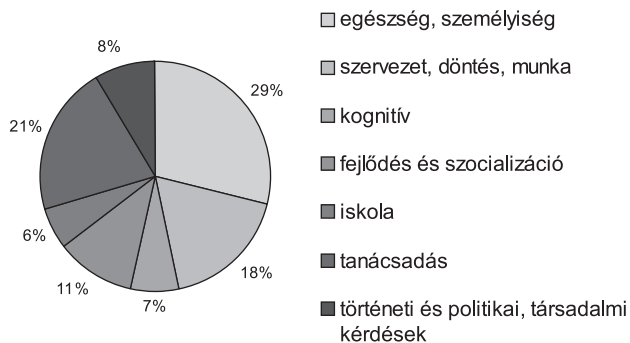
is dolgoznak. A leggyakrabban említett munkaterület (3. táblázat) a szervezetszichológiai, munkapszichológiai volt (19,65%). Ezt követte az oktatási tevékenység (12,8%), a nevelési tanácsadónál, családsegítőnél, TEGYESZ-nél, gyermekotthonban, idősek otthonában való pszichológusi munka (11,96%), az iskola-, és óvodapszichológusi munka (11,11%), illetve a pszichológusi munka egyéb helyen (11,11%). Sokan végeznek tudományos munkát (10,26%), illetve dolgoznak pszichiátrián, kórházban (10,26%). Viszonylag kevesen dolgoznak egyéni vállalkozásban pszichológusként (3,42%). Meglepő módon a nem a szakmájában, vagy annak közelében dolgozók aránya nem érte el a 10%-ot. A résztvevők által felsorolt munkahelyi feladatkörök rendkívül sokszínűek, ami a pszichológus diploma sokrétű alkalmazhatóságát bizonyítja.

Melléklet: A pszichológia szakon végzettek életútja felmérés ábrái és táblázatai

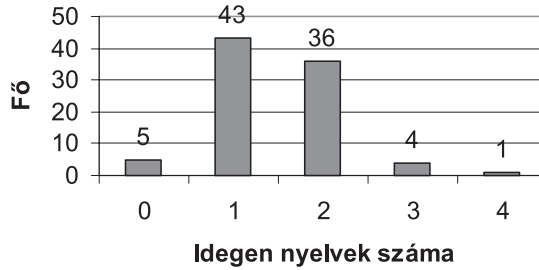
1. ábra: A pszichológusok megoszlása a diplomaszerezés éve szerint



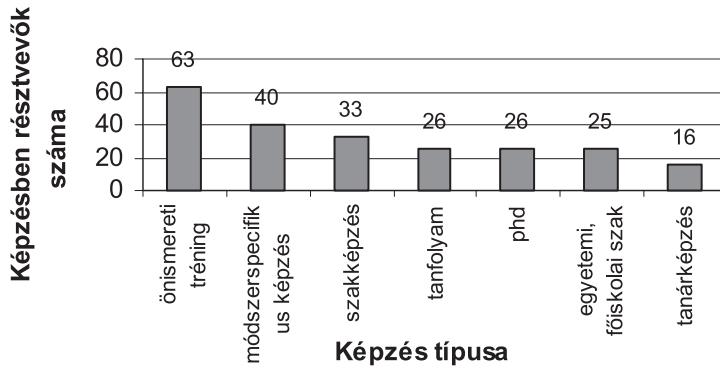
2. ábra: A résztvevők megoszlása az egyetemi szakirány, program szerint



3. ábra: Legalább középfokú szinten beszélt idegen nyelvek száma



4. ábra: Egyéb képzések



1. táblázat: Három, vagy több fő által említett önismereti csoport

Önismereti csoport, tréning neve	Fő
Pszichodráma	21
Autogén tréning	18
<i>Analitikusan orientált egyéni önismeret</i>	11
Gordon TET	4
Egyéni önismereti pszichoterápia	4
Tranzakció analízis	4
Mozgáscsoport	3
NLP	3
Önismereti csoport	3
<i>Csoportanalízis</i>	3
Táncterápia	3
Tolerancia tréning	3
Egyéb említett: Bizalomépítő kommunikációs tréning, Családterápiás önismereti, Csoportépítő, Egyéni imagináció, Egyéni, szimbólumterápiás, Erőszakmentes kommunikáció, Fókusz tréning, Hipnózis sajátélmény, Interjútechnika tréning, Jungiánus analitikus saját élmény, Karriertervezés tréning, Kognitív terápiás, Művészetterápia, Outplacement, Relaxációs tréning, Személyközpontú pszichoterápiás, Szenzoros integrációs terápia, Szociálterápiás szerepjáték, Szorongáscsökkentő, Tanári hatékonyságfejlesztés, Tárgyalástechnika tréning, Zeneterápia	

2. táblázat: Három, vagy több fő által említett tanfolyam, módszerspecifikus képzés

Tanfolyam / módszerspecifikus képzés	Fő
Szondi tanfolyam	12
<i>Autogén tréning</i>	7
Pszichodráma	7
Tranzakció analízis	7
Hipnoterapeuta	4
Családterapeuta	4
Trénerképzés	3

Egyéb megemlített: 3-7 évesek csoportos szenzomotoros fejlesztése, A kognitív viselkedésterápia alapjai, Accelerated Learning Practitioner and Trainer, Differenciál diagnosztika, Drogprevenációs foglalkozásvezető, Grid vezetőképző, Gyermekrelaxáció, Bibliotréner, Játékterápiás képzés, Kognitív és viselkedésterápiás képzés, Kulturális menedzser, Marketing szakértő, MATRA program egészségfejlesztés trénerképző program, Mediáció, Mentálhigiénikus, Minőségirányítási belső auditor, Négyülékes Serdülőkonzultáció, NLP practitioner, NLP master practitioner, PR munkatárs, szakreferens, Pszichofitness, Pszichoterápiás képzés, SAKK és Multiplikátor képzés, Személyiségközpontú képzés, Szervezetfejlesztés, Szociálterápiás szerepjáték képzés, Tanulásmódszertan, Time management, Tolerancia tréner képzés, Tolmács és fordítóképzés, Videotrénings, Woodcock Johnson Kognitív Képességek Tesztje.

3. táblázat: A felmérésben résztvevő pszichológusok elhelyezkedése

Munkaterület	Területen elhelyezkedett pszichológusok	
	Fő	Százalék
Szervezetpszichológus, munkapszichológus (tréner, toborzási munkatárs, szervezetfejlesztő tanácsadó, Recruitment specialist, Outplacement tanácsadó, HR tevékenységek)	23	19,65%
Egyetemi, főiskolai oktató, óraadó	15	12,82%
Nevelési tanácsadóban, Családsegítőnél, TEGYESZnél, gyermekotthonban, idősek otthonában pszichológus	14	11,96%
Iskolában, óvodában pszichológus	13	11,11%
Egyéb helyen pszichológus (tűzoltóság, munkaügyi központ, minisztérium, határőr igazgatóságon, börtönben)	13	11,11%
Tudományos munka (tudományos munkatárs, szakfordító, szerkesztő (szakfolyóirat), kutató)	12	10,26%
Pszichiátrián, kórházban, addiktológiai ambulancián pszichológus	12	10,26%
Egyéb (újságíró, ügyvezető igazgató, tévés szerkesztő, nyelvtanár, programasszisztens, PR asszisztens, projektvezető, projektszakértő, piackutató, fejedelmű, kreatív igazgató, gazdasági vezető, kommunikációs tanácsadó, jogász, fejlesztő pedagógus)	11	9,40%
Pszichológus egyéni vállalkozásban (pszichoterápia, önismeret)	4	3,42%

A résztvevők által felsorolt munkahelyi feladatkörök

AC-kben részvétel, adminisztratív feladatok, alkalmasságvizsgálatok, anamnézis készítése, belső kommunikáció, betegvizsgálat, családterápia, diagnosztika, drogprevenciós foglalkozás, életvezetési tanácsadás, emberi erőforrás fejlesztés, felmérések végzése, fordítás, hospitálás, interjúzás, irodavezetés, kapcsolattartás (külső kommunikáció), képesség- és szűrő vizsgálatok, képzés, oktatás, készségfejlesztés, kiválasztás, toborzás, kommunikációs háttéranyagok és tervek készítése, kommunikációfejlesztés, közösségfejlesztés, marginalizálódott fiatalok munkaerőpiaci integrációja, marketing, médiaelemzés, médiafigyelés, mentálhigiénés gondozás, oktatásszervezés, önismereti foglalkozás tartása (egyéni, ill. csoportos), örökbefogadási ügyek intézése, pályaválasztási tanácsadás, pályázatírás, PR, prevenciós munka iskolában, pszichológiai ellátás, publikálás, stressz-kezelés, szakanyagok készítése, szakértői tevékenység büntető eljárások rendőrségi ill. bírósági szakában, személyiségfejlesztés, szenzoros integráció, szervezetfejlesztés, szerződéskötés, szociometria felvétele, tanácsadás, tanácsadók segítése, tanár és szülő konzultáció, tanulásmódszertan tréning tartása, teljesítményértékelés, pszichoterápia, tesztek felvétele, kiértékelése, trénerképzés, tréningek szervezése, tartása és fejlesztése, vezetői coaching.

IRODALOM

- DURBÁK I. (2006): *Mi vár az egyetem után?* http://www.fn.hu/karrier/0701/mi_var_egyetem_utan_154619.php
- FORTUNA Z. – SZEMERSZKI M. – VERES G. (2006): *A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem frissdiplomásainak elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2004-ben végzettek körében.* BME Diákközpont, www.sc.bme.hu/felmeresek
- GALASI P. (2004): *Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003* (Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről). BKE Emberi erőforrások tanszék, FIDÉV Kutatócsoport, Budapest. http://www.unipresszo.hu/cikkek/Fidev-Galasi.doc#_Toc76292247
- Higher Education Statistics Agency – UK <http://hesa.ac.uk/press/sfr89/sfr89.htm>, Országos Felvételi Információs Központ www.felvi.hu
- STAINES, B. (2007): *The role of career services in universities.* Előadás a Raising Employers' Awareness about the Bologna Process szemináriumon. Brüsszel, 2007. március 12.

Elvárások és hatások a TF Diáktanácsadó munkájának tükrében

Előszó

A TF 2005-ben ünnepelte megalakulásának 80. évfordulóját. E jeles esemény előtt tisztelegve, érdemes néhány gondolatot felvillantani múltjáról és a társadalomban elfoglalt helyéről.

A TF alapítása óta mindig fontos és egyben speciális helyet foglalt el a magyar felsőoktatásban. 1925-ben alapították Magyar Királyi Testnevelési Főiskola néven; megnevezése több ízben változott: 1946-tól Magyar Testnevelési Főiskola, 1989-től Magyar Testnevelési Egyetem, 2000-től Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kara.

A névváltozások mélyebb tartalmának, történelmi változásainak, társadalmi, gazdasági, kulturális stb. háttérének elemzése nélkül is megállapítható: a 80 éves jubileumban benne van a magyar történelem, a mindenkori társadalom egészségről és sportról alkotott felfogása, ideológiája, identitása, és annak korszakonkénti változása, ellentmondása is.

A TF mint felsőoktatási intézmény kiemelt helyet foglalt és foglal el az iskolarendszerben. Mégis, bár pedagógusképző intézmény, csak az ún. „kézségtárgy” minőséget képviselhette a közoktatásban.

A sport mint a testkultúra, mint a „fair play”, mint az olimpiai eszme képviselője, ellentmondásba került a sport üzletté válásával.

Az „Ép testben ép lélek” – a holisztikus értelemben vett egészségesség, mai értelemben vett egészségmegőrzés, prevenció, wellness, rekreáció – szemben áll a doping-botrányokkal.

Mint a sporttudomány és a sporttudományos kutatás nemzetközileg elismert képviselője, a Sporttudomány 5.7. minősítést 2004-ben nyerte el (154/2004 Kormányrendelet). Fennállásának 80 éve alatt a TF láthatóan sokszor küzdött külső és belső ellentmondásokkal, *hagyományörző, értékmegőrző és értékkeremtő* erejét mégis mély gyökerek biztosítják a társadalomban és a kultúrában, ez pedig maga a sport, és a TF zászló jelmondata: „*Szellemet, erkölcsöt, erőt, egyesíts*”.

Problémafelvetés

Hogyan érvényesülnek ezek a hagyományörző gyökerek a ma fiatalságában, a TF egyetemi hallgatóiban, a jövőendő testnevelő tanárokbán? Milyen problémákkal, gondokkal küzd a fiatal felnőtt nemzedék? Milyen kimondott és kimondatlan segítségre, útmutatásra, támogatásra van vagy lenne szüksége, és milyen lehetőségeket tud az egyetem nyújtani ezek megoldásában?

A fiatal felnőttkor fejlődéslelektani és általános problémái

A felsőoktatásban eltöltött időszak az ifjúkori személyiségfejlődés konfliktusokkal, krízisekkel telített időszaka (Erikson, 1997), melyet a hazánkban lezajlott rendszer-változás – és annak következményei – politikai, gazdasági és társadalmi hatásai tovább generáltak és generálnak.

Erikson pszichoszociális elmélete szerint a fiatal felnőttkor központi feladata az identitás-krízis (serdülőkor) eredményes megoldása után – az intimitás és szolidaritás vagy az izoláció – az önmagunkért és másokért érzett felelősségvállalás krízisének megoldása.

Marcia (1966) a serdülőkori fejlődést korai, középső és késői szakaszokra bontja, az identitáskeresés négy fázisát különbözteti meg: korai zárás, moratórium, identitáskrízis, és elért identitás. Az elért identitást három feltétel határozza meg: a nemi identitás, a szakmai identitás és a világnézeti, politikai identitás kialakulása.

A felsőoktatásban az első diplomások a szakmai identitás, ill. a szakmai szocializáció felkészülési szakaszában vannak (Bagdy, Túri és Vetési, 1996). A késői serdülőkor, ill. a fiatal felnőttkor problémái tehát egyidejűleg vannak jelen a felsőoktatásban.

További konfliktusok okozói a megváltozott társadalmi kontextus, követelmények: az „élethosszig való tanulás”, a pályakezdő fiatalok elhelyezkedési nehézségei, a diplomás munkanélküliség stb. a hallgatói személyiség- és pályafejlődés nehézségeit nem csökkentik, hanem tovább fokozzák, mert az egyén jövőképét, és én-hatékonyágát teszik bizonytalanná.

A felsőoktatási oktatói létszám részben radikális, részben folyamatos és fokozatos csökkentése ellentétben áll az újabb és újabb szakok indításának igényével, a hallgatói létszám növekedésével, valamint a szakmai felkészítés, felkészülés minőségi követelményeivel.

Mindezekből következik, hogy a felsőoktatási tanácsadóknál a megoldásra váró problémák egyre szélesebb körű igények formájában jelennek meg.

„A felsőoktatási *tanácsadás alapja a diákcentrikusság*, a hallgató egyéni haladásának segítése. A *személyre szóló figyelem* sohasem nélkülözhető az emberi élet, fejlődés során, különösen akkor nem, amikor a felnőtté válás kritikus életkori szakaszában lévő

fiatalemberekről van szó. A felsőoktatási tanácsadás a felsőoktatási intézmény és a hallgató személyes kapcsolatát, a felsőoktatási tanulmányok idején és azt követően történő életviteli, életvezetési kérdések jó színvonalú problémamegoldását hivatott elősegíteni mindazokkal az eszközökkel, melyeket a tanácsadás nyújtani tud.” (Rajnai, 2001)

Tanácsadónk milyen segítséget tudott, ill. tud adni ezeknek a problémáknak a megoldásához? Jelen tanulmány rövid áttekintése, összegzése eddigi tapasztalatainknak, eredményeinknek és további feladataink felmérése.

A TF Diáktanácsadó és a felsőoktatási tanácsadás kapcsolata

A TF Diáktanácsadó az egyetemi struktúrában szervezetileg a Pszichológia Tanszék keretén belül működik, ezért sem önálló költségvetéssel, sem önálló munkatársakkal nem rendelkezik, a tanszéken dolgozó tanárok vállalják el a diáktanácsadói, különböző feladatokat. A „TF Diáktanácsadó” hivatalos megnevezéssel 1999 óta működik.

Előzmények: a TF-en az 1987/88-as tanévben indítottunk először önismereti kiscsoportot fakultatív jelleggel, melynek működése a Diáktanácsadó előfutárának tekinthető. A csoport két teljes tanéven keresztül eredményesen működött (négy szemeszter!) 8 fővel, kettős vezetéssel. A kísérleti jellegű verbális-szabadinterakciós csoport eredményeinek alapján (Simon és Acsai, 1988; Acsai és Simon, 1989) tíz éven keresztül minden szemeszterben szerveződött egy- két- vagy három fakultációs önismereti kiscsoport. Különösen figyelemre méltó ez a tény annak ismeretében, hogy a hallgatók önkéntesen, saját szabadidejükben jártak ezekbe a csoportokba, nem volt tantárgy, és nem kaptak érte sem érdemjegyet, sem kreditpontot (ez akkor még nem is létezett). A hallgatók igényeihez igazodva kerestük a megfelelő csoportmódszereket.

Eredményesnek bizonyulnak önismereti, személyiségfejlesztő, autogén tréning (AT) és mentáltréning¹ saját-élményű csoportjaink. Mindig több az érdeklődő és jelentkező hallgató, mint amennyit a működő csoportok létszámkeretei megengednek.

A TF tehát (sok más felsőoktatási intézményhez hasonlóan) „megelőzte korát”. A gyakorlatban dolgozó szakemberek gyorsabban reagáltak a hallgatók igényeire, mint ahogyan a törvényi, intézményes keretek erre lehetőséget adtak volna.

Az „alulról építkezés” hatására jöttek létre azok az – először csak az egyetemeken, főiskolákon belül (ELTE, BME, a szegedi Universitas Diákcentruma stb.) – működő szervezetek, melyek 1995-ben dr. Ritoók Magda kezdeményezésével és koordinációjával megalapították a Felsőoktatási Tanácsadás (FETA) civil szervezetét. Az alapításnak a TF is tevékeny tagja volt. A FETA keretében segítettük a pedagógusképzés programját meghatározó alapelvek, a képesítési követelmények kidolgozását (a 111/1997. kormányrendelet). Ez a kormányrendelet minden pedagógus-hallgató-

¹ Gondolatban végzett mozgáskivitelezés.

nak kötelezővé teszi valamilyen önismereti, személyiségfejlesztő, pedagógiai képességfejlesztő stúdium felvételét (Falus, 2005).

A TF Pszichológia Tanszékén tehát már régóta működött informálisan az a hallgatókat segítő, támogató rendszer, mely lehetővé tette, hogy 1999-ben hivatalosan is elfogadottá váljon a TF Diáktanácsadó.

A TF Diáktanácsadó eddigi tevékenysége:

- A pedagógus hivatás gyakorlásához szükséges önismereti- és társismereti képességek fejlesztése, elmélyítése (vezetői attitűd, szociális érzékenység, empátia stb.)
- Pedagógiai szituációk elemzése, konfliktuskezelés, pedagógiai szituációs szerepjátékok kiscsoport-módszerrel
- Új módszerek a pedagógiában: a Gordon-módszer – előadások tartása
- Kábítószer, drogok és deviáns magatartásformák – ismeretterjesztő előadások
- Személyiségfejlesztés: empátia, agressziókezelés, szociabilitás, stresszkezelés, kommunikációs készségfejlesztés, verbális- és metakommunikációs hiteles közlés, asszertív viselkedés – kiscsoportban
- Relaxációs módszerek: autogén tréning, mentáltréning, NLP-módszerek elsajátítása
- Tanulmányi és vizsganehezőségekkel küzdő hallgatók részére tanácsadás és pszichoterápia
- Egyéni életviteli problémákkal (identitáskrizis, szülői konfliktusok, párkapcsolati konfliktusok, alkoholprobléma, szuicídum-veszélyeztetettség, depresszió, beilleszkedési problémák, szorongásos tünetek stb.) hozzánk forduló hallgatók részére tanácsadás, – információközlés, átirányítás, egyéni pszichoterápia
- A sportpályafutás teljesítményproblémái: eredménytelenség a sportban, illetve a versenyeken – sportpszichológiai tanácsadás
- Karriertanácsadás: rendezvények, előadások megszervezése
- Drogtanácsadás: a TF-en működik a TÁMASZ drogambulancia

A TF Diáktanácsadó fő profilja eddig a személyes tanácsadás és információközlés, illetve az önismereti, személyiségfejlesztő stb. kiscsoportok működtetése volt.

A kezdetekben a TF-en mint erősen hagyományörző és speciális felsőoktatási intézményben azonban – még a szűk szakmai körökben is – nehéz volt elfogadtatni egy mentálhigiénés típusú szemléletet, és a felsőoktatási tanácsadás szükségességét, pedig a mindennapos tapasztalatok mellett a pedagógiai, pszichológiai és mentálhigiénés kutatások is jelezték, hogy szükség lenne kiscsoport-módszerek bevezetésére. Az akkori Testnevelési Főiskolán intézményes szinten volt elfogadott szemlélet az „Ép testben ép lélek” illúziója, mely a testnevelésnek és a sporttevékenységnek csak a pozitív, egészségmegőrző, fejlesztő, közösségteremtő stb. oldalát emelte ki és vette tudomásul. Ekkor még nem vált elfogadottá a WHO teljességre törekvő egészség-megfogalmazása, mely szerint az egészség nem a betegség hiánya, hanem testi, lelki és szociális jóllét.

Még egy évtized kellett ahhoz, hogy a mentálhigiénés szemléletű sporttudományos kutatások is leírassák: „A tapasztalatok is megerősítik immár, hogy a sportoló populációban a társadalom egészéhez hasonlóan markánsan jelen vannak a klinikai pszichológia kompetenciájába tartozó problémák, ezeket a sport az esetek egy részében kompenzálja, elfedi, máskor éppenséggel felszínre hozza.” (Frenkl, 1999)

Egy évtized sem volt azonban elegendő ahhoz, hogy a sportszakmai és társadalmi köztudatba mélyen beivódott illúziót megváltoztassa és elfogadtassa: a TF hallgatóknak is szükségük lehet tanácsadásra, egyéni, magánéleti, tanulási, sportbeli stb. konfliktusaik megoldásához. (A sporttevékenység nem oldhatja meg az egyén minden problémáját, még akkor sem, ha a Diáktanácsadó működésének ellenérveként használta a TF akkori rektorhelyettese.)

A sporttevékenység egészségmegőrző szerepének onnipotenciájába vetett hit azonban nehezen változik, különösen a sportszakmai körökben. Jól nyomon követhető ez az ellenállás még a sportpszichológiai gyakorlatban is, ahol az Athéni Olimpiára a kétszáz fős magyar csapatot két (!) sportpszichológus szakember kísérte, míg a német válogatott keret huszonhat (minden olimpiai csapatot külön pszichológus).

A sport és különösen az élsport világa olyan sajátos mikromiliő, melyet a kívülállók, akik nem a „mozgás szerelmesei”, nehezen érthetnek meg. A „Citius, Altius Fortius,” a „Gyorsabban, Magasabbra, Erősebben”: a teljesítményről, a versenyről, a győzelemről szól; valamennyi sporttevékenységben elsősorban az önmagunkkal szembeni versenyről és győzelemről, az élsportban ezen felül az ellenféllel szembeni versenyről és győzelemről is.

Az egészségtudatos szemlélet, magatartás és életforma ugyan óriási érték a mozgásszegény életmódot folytató társadalmi környezetben (ahol szomorú statisztikai adatok árulkodnak a holisztikus értelemben vett testi-lelki és szociális jóllét hiányáról), ugyanakkor a sporttevékenység mindenhatóságába vetett hit veszélyére régóta figyelmeztet a sportpszichológiai klinikai gyakorlat: az aktív sportolás időszakában nagyon jól kompenzálhat és elfedhet különböző személyiségfejlődési hiányokat és torzulásokat (Buda, 1984; Süle, 1990; Rókusfalvy, 1990). A megoldást a holisztikus szemlélet elfogadása jelentené, mely a szomatikus, „fizikális” egészség mellé a lelki egészségvédelmet, a mentálhigiénét is azonos súllyal kezelné. (A szociális jóllét társadalmi szintű probléma, különösen napjainkban.)

Az 1980-as évektől ugyan elkezdődött egy lassú szemléletváltási folyamat a TF-en is, de a nagy rendszerek tehetetlenségi erejénél fogva az előítéletek és tévhitek nehezen változnak. A gyökeres változás lehetősége mindig a következő generáció, a gyermek- és ifjú korosztály új szemléletű nevelésével kezdhető el.

A tanácsadás iránti hallgatói igények az elméleti felkészülési folyamatban elsősorban a gyakorlati pedagógiai tapasztalatok hiányának felismerésében fogalmazódtak meg. Pedagógiai képességeiket és tudásukat illetően a pedagóguspályára készülő fiatalokban a pedagógiai tantárgyak, a különböző tantárgyi módszertanok,

és a pszichológiai tárgyak elméleti elsajátítása során új szemlélet és új igények alakultak ki. Különösen a harmadéves nappali tanár szakos hallgatók hiányolták a több tanítási gyakorlatot, a gyerekközegben töltött több időt, vagyis a gyakorlati pedagógiai képességek fejlesztését. Nem véletlenül, hiszen a pályaszocializációs folyamatban a végzés előtti év mindig kritikus periódust jelent a szakmai felkészülés tekintetében: a saját, egyéni szakmai identitás kialakításának fontos mérföldköve (Ritoók, 1988).

Az egyetemista korosztály pedagógiai, nevelési szempontból már az önnevelés fázisába érkezett, a klasszikus nevelési módszerek már csak óvatosan alkalmazhatók náluk. Ugyanakkor szükségük van elsősorban gyakorlati tudásra, tapasztalatokra, segítségre, néha támogatásra is; még akkor is, ha egészséges, fiatal felnőttek, és a sporttevékenység – „mens sana in corpore sano” – az „átlagnál” több védettséget, erőt, kitartást, stb. biztosít számukra. Ezt az érési folyamatot segítik elő és gyorsítják meg – a saját élményeken keresztül – a különböző tematikájú kiscsoportok. Részben mint az önnevelés szolgálatába állított önismeret, részben mint a pályaidentifikáció „büntetlen gyakorlati, és gyakorlási felkészülési lehetőségei”. A kiscsoport-módszerek bevezetésével egy új, járatlan úton indultunk el a testnevelő tanári pályára való felkészítés területén.

Eddigi munkánk eredményének is tekinthetjük tehát, hogy a TF képzési rendszerébe több szakon kötelezően, illetve szabadon választhatóan a különböző módszerek közül mint tantárgyak a következők kerültek bevezetésre: személyiségfejlesztés, kommunikációs képességfejlesztés, autogén tréning, mentál tréning, pszichoreguláció, bánásmód-pszichológia, konfliktuskezelő technikák.

A tantárgyként való bevezetés hosszú szakmai viták és konfliktusok folyamatának eredménye volt, melyben a mérhetőség – mint minőségbiztosítás – alapvető szerepet kapott. Ezért kutatási eredményekkel szeretném bizonyítani, hogy a kiscsoport-módszerek eredményesen alkalmazhatók a hallgatók személyiségfejlesztésében, és ezáltal a pályaszocializációs folyamat hatékonyságának emelésére.

A kutatás célkitűzései

A. Kutatási eredményekkel bizonyítani, hogy a kiscsoport-módszerek eredményesen alkalmazhatók a hallgatók személyiségfejlesztésében, és ezáltal a pályaszocializáció eredményesebbé tételére.

B. A TF Diáktanácsadó további munkájához felmérni azokat a várható feladatokat, melyek az eddigi profilon kívül fejlesztést tehetnek szükségessé.

A. Az önismereti, személyiségfejlesztő, kommunikációs képességfejlesztő csoportok vizsgálatának körülményei, módszerei, mérhetősége és eredményei

A vizsgálatokat a TF hallgatóival 1997 és 2005 között az általam vezetett önismereti, személyiségfejlesztő és kommunikációs képességfejlesztő csoportok befejezésekor végeztem el. A csoportok lezárásakor kértem a hallgatókat a kérdőívek kitöltésére, minden esetben névtelenül, csak az életkor és a nem megjelölésével. A feldolgozásban nem különítettem el a fakultatív, ill. a kötelezően választható tantárgyként elvégzett csoportok eredményeit (N= 101, nő =79, férfi = 24).

A csoportok időtartama általában egy szemeszter, heti egy alkalommal, egy dupla óra (80 perc) volt. Néhány csoport a hallgatók igényei alapján két, vagy három féléven keresztül is működött, de mindegyikről csak egy felmérés adatai kerültek a vizsgálatba.

A matematikai-statisztikai feldolgozás SPSS-rendszerben történt.² Két mintás t-próbával hasonlítottuk össze a nők és férfiak, illetve testnevelő tanárok és tanítójelek eredményeit, de sehol sem találtunk szignifikáns eltérést, így csak az összesített eredményeket ismertetem.

Vizsgálati módszerek

- 1) Kozéki-féle személyiség-kérdőív felnőtt változata (Kozéki, 1989; Nagy, 1996)
- 2) Pintér-féle kapcsolati kérdőív: empátia, kongruencia, elfogadás (EKL) (Pintér és Tringer, 1989)
- 3) Katamnészikus (késleltetett) kérdőív a hallgatók számára (Nagy, 1996)
- 4) Hallgatói írásbeli vélemények

1) A Kozéki-féle személyiség-kérdőív 100 eldöntendő kérdésből áll, melyre igen vagy nem válaszokat lehet adni. Az értékelés egyszerű, mert az azonos számjegyre végződő kérdések egy alskálába tartoznak. Az egyes alskálák egy-egy személyiségdimenzióknak, egy-egy alapvető tulajdonságnak a tartalmát írják le. A v.sz. azzal, hogy hány részjellemezőt jelöl meg önmagáról az adott dimenzióban, megadja a rá jellemző tulajdonság mértékét is egy-egy 0–10-ig terjedő skálán (Kozéki 1989; Nagy 1996).

A személyiség-kérdőívnek (tudomásom szerint) nincsenek standardjai, a Kozéki (1989, 62. p.) munkájában megadott átlagértékek pedig nem az egyetemista korosz-

² Az SPSS-rendszer 2005 júniusa óta nem működik a TF-en, így a további részletesebb feldolgozás lehetőségeit még keresem.

tályra vonatkoznak. Az adatokat a Nagy Zsuzsanna (Nagy, 1996, 135. p.) vezetésével, ugyanezen Kozéki kérdőívvél végzett vizsgálat tanítójelölteknek tartott személyiség-fejlesztő csoportok eredményeihez tudom viszonyítani (Lásd 1. táblázat).

1. táblázat A Kozéki-féle személyiség-kérdőív alsókálák szerint

		átlag (TF) N=101	szórás (TF) N=101	átlag (N.Zs.) N=12	szórás (N.Zs.) N=12	min. érték	max. érték
P	Keményiség/lágyság	1,66	1,50	1,50	1,38	0	7
E	Extroverzió	7,51	2,42	6,00	2,07	1	10
N	Neuroticitás	4,84	2,68	6,50	2,30	0	10
L	Konformitás	4,90	1,80	3,91	2,06	1	9
Im	Impulzivitás	4,28	2,51	5,33	2,46	0	9
V	Kockázattvállalás	7,10	2,73	6,33	2,28	1	10
Em	Empátia	7,10	1,52	8,00	1,11	3	10
F	Szorongás	3,90	2,60	4,91	1,79	0	10
S	Magabiztosság	6,68	2,12	5,16	2,22	0	10
Kk	Külső kontroll	2,41	2,21	3,22	1,56	0	8

Ennek alapján elmondható, hogy a TF-es hallgatók magasabb átlagértéket értek el az extroverzió, a szociális konformitás, a vállalkozókedv és a magabiztosság dimenziókban, míg az összes többi tulajdonságban alacsonyabb értékkel szerepelnek. Tehát a tanítóképzősökkel összehasonlítva extrovertáltabbak, kiegyensúlyozottabbak, szociális konformitásuk, vállalkozókedvük magasabb, sokkal magabiztosabbak, kevésbé szorongóak, és kevésbé empatikusak. A különbség okai lehetnek egyrészt a sporttevékenység személyiségformáló hatásai, másrészt a nemi különbségek is – a tanítójelöltek csak nők voltak.

2) A Pintér-féle kapcsolati kérdőív: EKL (empátia, kongruencia, elfogadás). A kérdőív a csoporttagok véleményét méri a csoportvezetőről az empátia, kongruencia és az elfogadás kategóriákban. A 21 kérdésre öt fokozatú skála megfelelő értékének megjelölésével lehet válaszolni, a „nagyon nem értek egyet” választól a „nagyon egyetértek” válaszig. Így a kérdőív mérési tartománya 7–35 pontig terjed. (Pintér és Tringer, 1989).

A pszichoterápiás kutatás egyik első képviselője Carl Rogers (1957), aki a terapeuta viselkedésének kritériumrendszerét kidolgozta és mérhetővé tette, a három legfontosabb feltételnek az empátiát, a kongruenciát és az elfogadást tartotta. Ebből született a terapeuta-változók koncepciója, valamint a pszichoterápia nemspecifikus tényezőinek tana is. A Rogers nyomán elindult terápiás hatás- és folyamatkutatások igazolták, hogy az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás szintje a terapeu-

ta viselkedésében szoros kapcsolatban áll a terápia kritériumával: a hatékonysággal (Rogers és mtsai, 1967; Truax és Carkhuff, 1967; Strupp, Wallach és Wogan 1964; Truax, Wargo és Frank 1966; Tausch, 1973). A 2. táblázat ezen kritériumok átlag, szórás, minimum, illetve maximum értékeiről tájékoztat.

2. táblázat: EKL kérdőív értékei

	átlag	szórás	minimum	maximum
Empátia	27,36	4,43	13	35
Kongruencia	26,66	2,87	17	31
Elfogadás	26,66	3,21	18	34

A csoportvezetőről megfogalmazott eredmények azt mutatják, hogy a csoporttagok mindenhol több mint 70 százalék fölött kongruensnek (77,0%), elfogadónak (82,0%) és empatikusnak (72,0%) tartották a vezetőt. Ezen eredmények alapján a csoportok hatékony működése bizonyítottnak tekinthető.

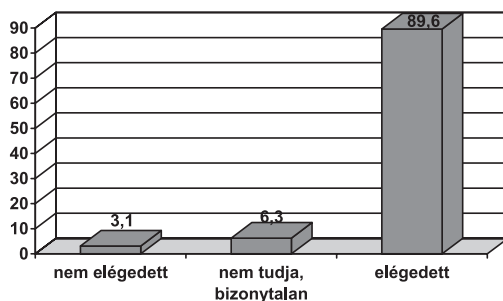
3) Katamnesztikus (késleltetett) kérdőív a hallgatók számára. A kérdőív a hallgatók önreflexióját, önmagával való elégedettségét vizsgálja öt kérdés alapján; az utolsó kérdés a csoportvezető aktivitásával való elégedettségre kérdez rá, szintén öt fokozatú skála segítségével a „nagyon nem változott” és a „nagyon sokat változott” értékelések között (Nagy, 1996).

A kérdőív adatai szerint a hallgatók legmagasabb százalékban önismeretük (75%) és interperszonális készségeik (75%) fejlődésével elégedettek. A környezetükhöz való alkalmazkodás (62,5%) és a saját aktivitásukkal való elégedettség 63,5%-a is beszédes eredmény; különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy nyilván nagyon sokan nem belső indíttatásból, nem önként vettek részt a csoportokon, hanem azért, mert „kötelező”, vagy azért, mert kreditpontot ér.

Magas arányban (49%) bizonytalanok a személyes problémák változásában. Jól példázza a problémát, az egyik hallgató írásbeli véleménye: „Nem tudom mennyiben változott a személyiségem, a problémáim, amik voltak nem tőlem függték és megoldódtak, ezáltal jobban is érzem magam. Lehet, hogy ez a heti egy alkalom volt kevés, ez egy kis kóistoló volt számomra”.

A csoportvezető aktivitásával a résztvevők 89,6% elégedett (1. ábra).

1 ábra: A csoportvezető aktivitásával való elégedettség



Ezek voltak a csoportok hatékonyságának, eredményességének mérhető, számokkal és statisztikával kifejezhető adatai.

Ennél nyilvánvalóan sokkal több, ami egy csoportfolyamatban a személyiségen belül végbemegy, átalakul: a csoportléggör érzelmi hőfoka, a bizalom kialakulása, a felismerések, az „Aha”- élmények, katarziszok és még sok egyéb pszichés történés, ami nem mérhető, csak átélhető, érezhető, néha talán meg sem fogalmazható. A változások egyéni hangvételű megfogalmazásai nyomon követhetők a hallgatók össze-önvallomásaiban, amelyeket a csoportok befejezése után írtak. Mottóként érdemes kiemelni az egyik hallgató véleményének egy részletét: „Úgy gondolom nem mérhető vagy leírható az a tudás, amit az itteni tapasztalatokkal gyűjtöttem. De mindenképpen többnek érzem magam tőle, és örülök, hogy ilyenén részt kell vennünk.”

Egyik csoportom hallgatóinak írásos visszajelzései, véleményei következnek eredeti formájukban. Természetesen név nélkül a személyiségi jogok védelme, és titoktartási kötelezettségem miatt.

4) Az önismereti csoport tagjainak véleményei:

1. Ez volt az az óra, amitől egy kicsit tartottam az elején, hogy szerepelni kell. De a véleményem megváltozott. Nagyon jól éreztem magam kivétel nélkül minden órán, és sokkal jobban megismertem a csoporttársaimat, mint azelőtt. Úgy érzem, hogy sokkal jobban meg tudtam nyílni a társaim előtt, mint a többi órán. Hasznos volt ez az óra. Most, hogy a három hetes tanítási gyakorlatnak vége van, úgy érzem, hogy ez az óra segített abban, hogy határozott legyek. Most már minden izgalom nélkül ki mertem állni egy 30 fős osztály elé. Lehet, hogy nem ez az óra segített ebben, de a lelkem mélyén erre fogom rá. Tetszett az is, hogy minden óra más volt, és hogy rólunk szólt. Jó volt, hogy elmondhattam a

- gondolataimat, és mások végighallgatták azt. Fontos dolog volt, hogy csoporton belül mindenki saját magát adhatta és nem kellett megjátszani magunkat. Így összegezve jó volt, és a legjobban az az óra tetszett, amin meditáltunk. Remélem az V. évben is hasonló lesz a Veled töltött óra. (Nő)
2. Számomra az önismereti óra sok új dolgot hozott. Rengeteget megtudtam a csoporttársaimról, amit három év alatt sem sikerült. Tanárnőnk nagyon érdeklődő, kedves és figyelmes volt. Nagyon fontos volt számomra a véleménye. Volt egy problémám! Magammal! Minden témához volt hozzáfűznivalóm, ezért sokszor nem hagytam szóhoz jutni a társaimat! Túl sokat beszéltem! Összességében: sokat tanultam magamról és a többiekről is. (Nő)
 3. Én személy szerint élveztem az órákat. Nem tudom hogy mennyiben fejlődött a személyiségem, a problémáim, amik voltak, nem tőlem függték, és megoldódtak, ezáltal jobban is érzem magam. Lehet, hogy ez a heti egy alkalom volt kevés, ez egy kis kóstitoló volt számomra. A leginkább azok az órák kavartak fel, amikor egy lapra rá kellett írni a véleményünket mindenkiről. Nem nagyon kaptam érdekes gondolatokat, nekem kicsit általánosnak tűntek. Igaz, hogy senkivel se vagyok rosszban, a csoportban kialakultak a mély barátságok már az 1. évben, és most döbrentünk rá ezeken az órákon, hogy nem is beszélgetünk nagyon a többiekkel. Próbáltam ezen változtatni, de én úgy gondolom, hogy ha mindenkivel jóban akarnék lenni, akkor abból csupa felületes barátság születne. Néha úgy éreztem, hogy lenne fontosabb dolgom az órák helyett, de mégis itt voltam egytől-egyig minden órán. Vajon miért? (Nő)
 4. Eleinte nem tudtam, mit várhatok ettől az órától, és azt gondoltam, biztosan unalmas óra lesz! Kellemeset csalódtam már az első órán, mert nem így történt! Ez az óra lett az, amire a legszívesebben jártam, nem is volt hiányzásom! Miért? Mert jók voltak a feladatok, a témák és a társaság! Több lehetőségem nyílt megismerni másokat, akikkel még nem is nagyon beszélgettem! Sokat megtudtam magamról és a csoport tagjairól, ezért sajnálom, hogy ez az utolsó óra! Segített ez az óra átlendülni bizonyos nehézségeken, amit nem biztos, hogy ilyen „könnyen” vettem volna! Igazából nem sokszor éreztem meg azt, amit itt az órán! Meghallgatták a véleményem és figyeltek rám! Méginkább rájöttem arra, hogy nem szabad külső alapján ítélni, illetve véleményt alkotni. Tök jó volt ez az óra, ebből kellene sokkal több! Nehezen ismerkedem, általában visszahúzódom vagyok, de itt ezen is segíteni tudtunk! (Ffi)
 5. Nagyon hasznosnak éreztem ezt az órát. Úgy érzem sokkal fontosabb e tantárgy, mint azt sokan gondolnák. Csak, ez saját vélemény, hogy szükségem lenne még személyesebb problémák tárgyalására. „Lehet, hogy nem elsősorban nagy társaság előtt!” Viszont, amit nyertem elsősorban ezen az órán, hogy sok rendes, jószívű embert ismertem meg! Örülök, hogy részt vehettem ezen az órán! (Ffi)

6. A csoport tagjaihoz egy kicsit közelebb kerültem, többet tudok róluk, mint eddig. Én inkább úgy éreztem, hogy én segíteni szeretnék nekik, és nem azért, mert lenézem őket, de úgy éreztem, hiába mondanám el a problémámat, nem tudnának segíteni. Úgy éreztem, hogy nekik több problémájuk van, ezért szerettem volna inkább rájuk figyelni. Problémáim megoldását nem csak ettől a csoporttól vártam. Ezért fordultam inkább Hozzád azzal, ami foglalkoztatott. Jól éreztem magam, vártam a foglalkozásokat, és sajnos lemaradtam egy igen érdekes és értékes óráról, ahol lehet, hogy jobban ki tudtam volna tárulkozni. Az itt és most játék nagyon tetszett, ill. az tetszett még, amikor mindenkinek valami kedveset kellett írnom. Kár, hogy csak heti egy óra... Kívánok továbbra is sok erőt, egészséget és kitartást, mert erre az órára szükség van, hogy kicsi szívünk kisebb-nagyobb bibijeit ápolgassuk! Sok szeretettel. (Nő)
7. Az önismereti óra mindenképpen pozitív hatással volt rám. Magamat is jobban kiismertem a tanárnő véleményének a felboncolásával, és érdekesek voltak a társaim véleményei, meglátásai is. Jó, hogy több szemszögből láthatom a problémáimat, értékelhetem magam. Igaz, ettől nem látom másképp a világot, mert én alapvetően pozitívan szemlélem az életet. Sok embert jobban megismertem, volt olyan csoporttársam, akivel már 3,5 éve együtt tanulunk, de csak most ismertem meg mélyebben. Ez nagyon jó! A nagy pozitívuma az órának az volt, hogy feloldódtam a társaságban, pedig elég gátlásos vagyok, ha nekem kell beszélni nagy csoport előtt. Megbízta a többiekben, és szerintem ők is bennem. Mély lelki érzések kerültek felszínre többünk-nél. A játékokat is nagyon élveztem! Köszönöm a féléves önismereti képzést (ill. játékos önvizsgálatot)! (Nő)
8. Még sosem volt ilyen órám, csak egy-egy alkalom a gimnáziumban, amikor hasonló dolgokat vettünk, de az nem volt ilyen, mert nem szervezett keretek között és nem ilyen bensőségesen zajlott le. A játékok közül volt ami annyira nem érintett meg, de többségében tetszett, főleg, amikor egymásról és egymásnak írtunk. Ezt a pici csoportot még jobban sikerült megismerni, ami tudat alatt összefog minket, és ez majd a későbbiekben előtérbe kerül. Kár, hogy kevés időnk volt, magamat ismerem, javult azért az önértékelésem pozitív irányban, érzem, hogy nyíltabbá váltam, bár ez a mostani körülményeim miatt is pozitívabban alakult. Tanultam érdekes dolgokat. A barátnőmmel igazából az órán tudtam a legjobban kommunikálni, mert sosincs időnk és mindig csak elrohanunk egymás mellett, de itt volt időnk és mondott dolgokat a személyemről, ami pozitív volt és jólesett, de felvilágosított a negatív dolgokról is, amiktől próbálok megszabadulni és változtatni. Jó volt, hogy ki mondta nekem végre valaki, és jószándékból. Emiatt már pár dolgot máshogy látok és pár ember iránt máshogy is érzek, és érzem, hogy jobb, azaz, hogy formálódok egy kicsit át! A baráti *légkör* (itt nyilván egy freud-i elszólásról

- van szó, mert baráti kört akart írni! A. I.) is észrevette, jobb kedélyű vagyok, bár ezzel sosem volt probléma, de új társaságban sokkal könnyebben nyílok meg. Úgy érzem, hiába múltam 22, nem érzem magam annyinak, még most kezdek felnőni és ez a foglalkozás valahol segített ebben. Várom a jövőt, hogy megint így összegyűljünk és elemezzük egymást és magunkat. Igazából én mindig is szerettem magamról beszélni, és hallani rólam a véleményeket, de eddig így még sosem volt rá alkalom, ezért szívesen folytatnám... (Nő)
9. Úgy gondolom nem mérhető vagy leírható az a tudás, amit az itteni tapasztalatokkal gyűjtöttem. De mindenképpen többnek érzem magam tőle, és örülök, hogy ilyenén részt kell vennünk. Ez egy különleges alkalom arra, hogy valami olyat csinálhassunk együtt, amire magától senki sem szánna időt. Engem nagyon megfogott a dolog, amit itt kellett csinálni. Jó kedvvel búcsúzik a közösségtől, mert jó közösség alakult ki itt, ami a többi tantárgyra is kiterjedt. Sok mindent megtudtam a többiektől, és jó volt odafigyelni rájuk. Talán ez az, amit itt kezdtem el tanulni, hogy szívből figyeljek oda és szívből érdekeljen, ne csak „intelligenciából”. Köszönöm az órákat! (Nő)
10. A csoportban nagyon sok, eddig „ismeretlen ismerőst” ismertem meg, aminek nagyon örülök, mert mindig szeretek új emberekkel megismerkedni, illetve jelen esetben elmélyíteni az ismeretséget. Nagyon jó érzéssel tölt el az, ha egy másik ember megnyílik előttem és beenged a lelkébe. Ez egyfajta bizalom jele felém. A csoportfoglalkozások érdekesek voltak számomra. A feladatok és beszélgetések (témák) mélyen megérintettek. Úgy gondolom, később majd az iskolában ezeket hasznosítani is tudom majd és fogom is, ha lehetőségem lesz rá. Összefoglalva egyre jobban örülök, hogy az Egészségtan tanár szakot választottam, és örülök, hogy itt lehettem és várom már a 10. félévet, a következő kurzust. (Pfi)
11. A hétköznapi rohanásában és a leadom az anyagot és leírom órák között jó volt egy másfajta óra, ami másfajta értéket közvetített számomra, mint a tárgyi tudás. Összességében tetszett, mert sokszor olyan dolgokra figyelmeztetett, amit már néha az emberek elfelejtenek és sodródna az élettel sokszor lélektelenül. Itt voltak olyan szigetek abban a „folyóban”, ami kapaszkodót nyújtott, hogy én, legalábbis mostanában ne váljak ilyené! – mármint lélektelenné! (Nő)
12. Az elmúlt másfél év alatt vegyes érzéseim voltak ezekkel az órákkal kapcsolatban, többnyire jók, néha inkább izgatók. Az érzéseimet két tényező határozta meg. Az egyik az volt, hogy a csoportba én nem illeszkedem olyan szorosan, mint a többiek. Ez hosszú távon megoldódott, az emberi kapcsolataimnak egyértelműen jót tett ez a szemeszter. A másik, hogy a fejlődéslélektan-gyakorlatok után furcsa volt úgy belevágni egy nagyon személyes jellegű csoportba, hogy előtte tanárként ismertem

lek meg. A tegeződésre egy kisebb trauma volt átélni, bennem azt az érzést kelti, mintha nem adnám meg a kellő tiszteletet (édesanyám még magázta, tetszikezte a szüleit, én már tegezem a nagyiékat!). A csoportok nagyon jók voltak, tetszésemnek és sikereimnek mindig hangot is adtam, amikor erre lehetőség volt az óra végén. (Nő)

Ezekben a véleményekben megfogalmazódnak azok a nem mért, rejtett, kódolt üzenetek, eddig meg nem fogalmazott/fogalmazható igények, melyek éppen a csoportathát-sok lényegéből fakadóan válhatnak felismerhetővé, megfogalmazhatóvá, kimondhatóvá személyes tapasztalatok, saját-élmények alapján. Csak felsorolás szinten: tanári „szereptanulás”, szakmai identifikáció, önkontroll-gyakorlás, őszinteség, nyitottság iránti igény, személyes odafigyelés: a gordoni értelemben vett „értő figyelem” megtapasztalása, kommunikációs hiányosságok, rejtett magányosság, elszigetelődés, az empátia mély megélése mindaz, amit a csoportok tapasztalati, élményszinten nyújthatnak.

A vizsgálati eredmények úgy vélem bizonyítják, hogy a kiscsoportokra a TF-en is szükség van, és a sporttevékenység védő funkciója mellett – a mentális egészséget erősítve – eredményesen működnek. Személyiségformáló és pályaszocializációs szerepük felbecsülhetetlen értékű gyakorlati tapasztalatot, és pótolhatatlan saját élményeket nyújt az egyetemi elméleti felkészülés időszakában.

B. A jelen feladatai és a várható igények felmérése

A 2003/04-es tanév II. félévében felmérést végeztünk a TF-en, mely a nappali testnevelő tanári és a két szakos hallgatók teljes, öt éves képzésére kiterjedt. (A nappali tagozatos hallgatói összlétszám 595 fő volt, a felmérésben 44,9% ~ 45% adatait tudtuk feldolgozni: N=267 a nemek megoszlása: nő 51 %, férfi: 49 % volt.) A kérdőívek feldolgozása a Statistica 6.0-ás programmal készült.

Több szempontú kérdőívet állítottunk össze, keresve azokat a jelenlegi és várható problémákat, melyek a jövőben a Diáktanácsadó felé mint igények megjelenhetnek. A kérdések összeállításánál arra törekedtünk, hogy minél több információt kapjunk a felmérés alapján:

- a hallgatók szocio-ökonómiai státusa,
- a szociális beilleszkedés és közérzet,
- a tanulmányi problémák,
- a képzési rendszerrel való elégedettség,
- a segítség iránti igény,
- a végzés utáni tervek, elképzelések,
- az egészséget veszélyeztető rizikófaktorok, droghasználat,
- és a sport szerepéről, jelentőségéről.

A főbb eredmények összegzése

Az egyetemi közösségbe való beilleszkedés eredményességét is mutatja, hogy a férfi hallgatók 89%-a, míg a nőhallgatók 78%-a állítja hogy jól érzi magát az intézményben.

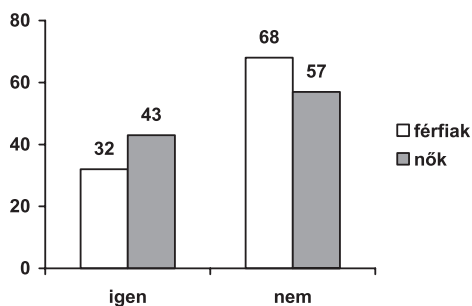
A TF-en még mindig működik a hagyományos évfolyam- és csoportrendszer, mert az elméleti, de főleg a sportszakmai gyakorlat tárgyai szorosan egymásra épülnek, így kevés teret engednek a kreditrendszernek. Előnyösnek tartjuk ezt azért is, mert a kortárs közösségek így jobb együttműködést, több támogatást tudnak nyújtani egymásnak. Elképzelésünket úgy a szóbeli visszajelzések mint a kutatási adatok is bizonyítják: a férfi hallgatók 91%-a és a nőhallgatók 84%-a jól érzi magát a csoportjában.

A következő kérdéskör a tanulmányi gondokat, nehézségeket mérte fel. Ezen a téren elég jelentős a valamilyen problémát jelző hallgatók aránya az elméleti tárgyak esetében a férfiak 31%-a és a nők 46%-a, a gyakorlati tárgyak esetében a férfiak 46, míg a nők 57%-a állítja, hogy problémái vannak tanulmányi téren. Az első éveseknél nyilvánvaló az ok, hiszen a középiskola és az egyetem közötti különbség a tanulási stratégiák megváltozásában is jelentkezik. A középiskola viszonylag folyamatos tanulási és számonkérési rendszere helyett az egyetemen a tanulás a ZH-k-ra, gyakorlati sportági tárgyak esetében a bemutatásokra és a vizsgaidőszakra sűrűsödik. A hallgatók hajlamosak „majd a vizsgaidőszakra” halogatni a tanulást, akkorra viszont egyszerre hatalmas mennyiséggé duzzad a tanulnivaló. Jól mutatja a probléma jelentőségét, hogy a hallgatók legmagasabb arányban a vizsgaidőszakban betegszenek meg! A TF hallgatók speciális helyzeténél fogva a pályára való felkészülés nem csak az elméleti szintű tanulást, hanem magát a sporttevékenységet is érinti. A hallgatók között sok az élsportoló, akik még az „átlagosan sportoló” társaiknál is keményebb és több edzőmunkát végeznek. Esetükben a mindennapos többszöri edzéshez hozzátartoznak az egy-két, esetleg több hetes edzőtáborok, a hazai és külföldi versenyek, az olimpiai kvalifikációk megszerzése stb. Mindezeket összeegyeztetni a folyamatos óralátogatásokkal és tanulással, bemutatásokkal, ZH-kal, vizsgaidőszakkal szinte lehetetlen. Nagyon sok azoknak a hallgatóknak a száma, akik a TF-es tanulmányi idő alatt is (a nagyobb szelekció már a középiskolás évek alatt lezajlik) döntéskényszerbe kerülnek: tanulás, diploma vagy sportpályafutás? A TF-esek többsége ugyan általában több sportágban is értékes tapasztalatokat szerzett, de az igazi eredményesség, ha egy sportágot úz kiemelkedően. A TF-en folyó gyakorlati sportági képzés azonban (a testnevelő tanári pálya követelményeinek megfelelően) a sokrétű gyakorlati sportági felkészülést követeli meg. (Képzeljünk el egy nehézatléta lányt a ritmikus gimnasztika órán.) Ez természetesen nem egyedi, hanem a TF-es hallgatókra általánosan jellemző konfliktus. A sokszínű sportági igénybevétel (és természetesen a kevés vagy nem elég gyakorlás, a lustaság, a gágyzkodás stb.) a gyakorlati tárgyak teljesítésénél is sokféle tanulmányi problémát

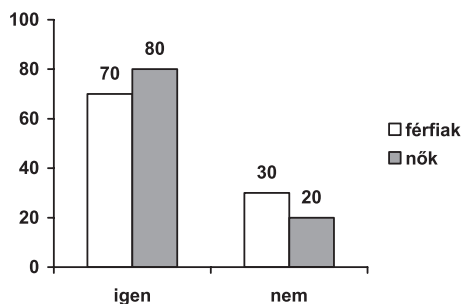
okozhat. Mélyebb és részletesebb értékelést az okokat kereső nyitott kérdések feldolgozása után lehet megfogalmazni.

A következő kérdés (2. ábra) a segítségkérési igényt és a problémamegoldás eredményességét vizsgálta. A nemenkénti százalékos megoszlás jól mutatja a kialakult és elkülönült férfi és női szerepek közötti különbséget, a nők 11%-kal többen mernek segítséget kérni (vagy könnyebben bevallják).

2. ábra Kértél-e már segítséget szakmai és/vagy magánéleti problémáidhoz?



3. ábra Megfelelő segítséget kaptál-e?

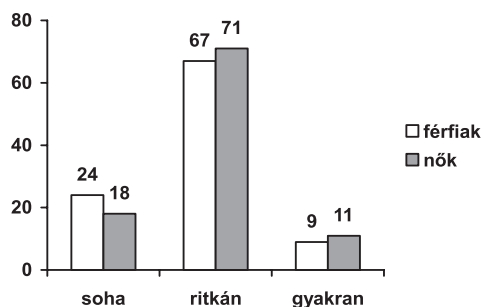


Elgondolkodtató a 3. ábra adatai: nagyon magas azoknak a hallgatóknak az aránya, akik úgy érzik, nem kaptak megfelelő segítséget! (A kérdőív általánosan, intézményi szinten vizsgálta ezt a kérdést, nem a Diáktanácsadóra vonatkoztatva.) A TF-en hagyományosan jó a tanár–diák kapcsolat, ami részben a kis intézmények közvetlenebb, „családiasabb” jellegéből, másrészt a sporttevékenységből ered. Az edző–sportoló kapcsolat közvetlenebb, nyitottabb interperszonális kapcsolatokat

eredményez, mint az elméleti előadások. Az oldottabb légkörben könnyebb a tanulási, sportolási, magánéleti problémákat is megbeszélni, ezzel sokszor élnek is a hallgatók. A már említett csoportvezetői rendszer is lehetőséget kínál a konfliktusok megoldására. Ezért is tűnik soknak a 20, illetve 30%-ban megjelölt elégedetlenség. 1998-óta adja ki a TF a „Hallgatói tájékoztatót”, melyből az egyetemisták valamennyi, eligazodásukat segítő információról tudomást szerezhetnek: az intézmény működéséről, a tanulmányok rendjéről, a képzési követelményekről stb. Ezekben a tájékoztatókban szerepel a Diáktanácsadó bemutatkozása is, amit minden nappali tagozatos „Gólya” kézhez kap. Ennek ellenére tapasztalatom az, hogy (lehet, hogy nem olvassák el?) mégis inkább az „informális csatornán” terjednek az információk. Első- és másodéves hallgatók viszonylag ritkán jönnek a Diáktanácsadóba. Az okok hátterében talán azt is meg kell vizsgálnunk, hogy a pszichológia tantárgyakkal csak a 4. szemeszterben találkozhatnak először a hallgatók, tehát itt történik meg a személyes kapcsolatfelvétel. Ezután ugrásszerűen megnő a Diáktanácsadóhoz fordulóik száma. Természetesen még számos ok szerepet játszhat ebben, a kérdőív teljes feldolgozása után adható pontosabb válasz.

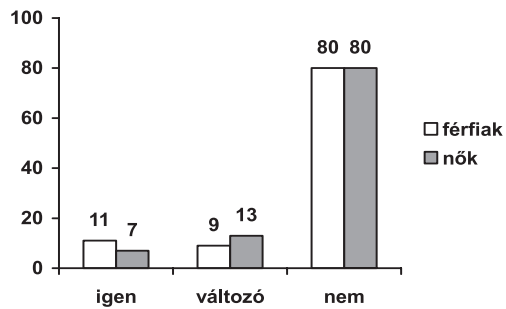
A 4. ábra a magányosság, elszigetelődés veszélyeire hívja fel a figyelmet, hiszen aki peremhelyzetbe kerül, annál nagyobb a negatív stresszkezelési (alkohol, drog stb.) megoldások veszélyeztető tényezője.

4. ábra Szoktad-e magányosnak érezni magad?

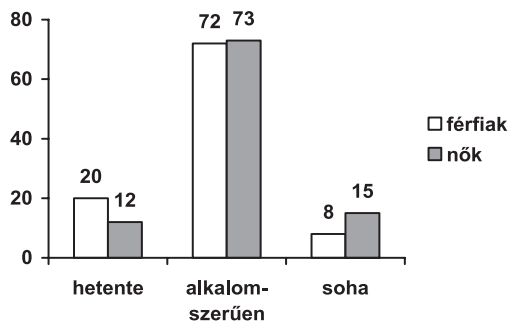


A következő kérdések (5., 6., 7. ábra) az egészséget veszélyeztető tényezők jelenlétét vizsgálták. A diagramokon látható százalékos megoszlások azt jelzik, hogy a sporttevékenység védő hatása ugyan sokkal erőteljesebben jelentkezik (mindenhol magas az absztinensek aránya), mint az átlag népességben, de azért egyes adatok itt is elgondolkodtatóak.

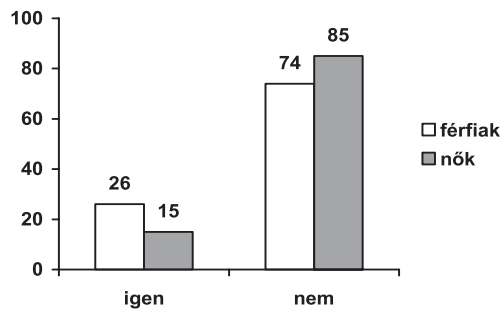
5. ábra Dohányzol-e?



6. ábra Milyen gyakran fogyasztasz alkoholt?



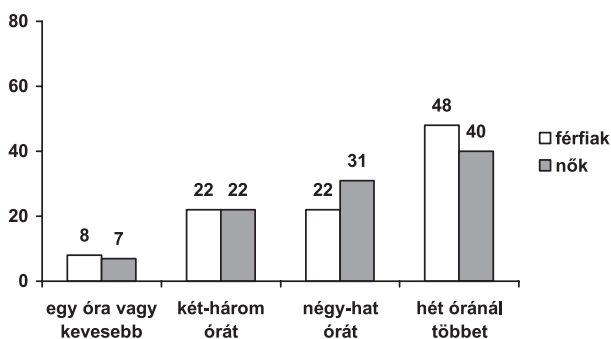
7. ábra Próbáltál-e már drogot?



Ezek az arányok (főleg itt a TF-en), azért is elgondolkodtatóak, mert a jövő nemzedékét tanító testnevelő tanár jelöltekről van szó. Feladataik közé tartozik majd az egészséges életmód kialakítása, a sport és testnevelés tanítása, a testi nevelés és testkultúra átadása és pedagógusként mintát is adnak tanítványaiknak. Adataink is mutatják, hogy sajnos, a sport önmagában nem véd meg az egészséget veszélyeztető szerek használatától. Eredményeink összecsengenek Vingender (2002) kutatási eredményeivel.

A sportolásra fordított idő (8.ábra) nagyon magas, különösen a más felsőoktatási intézmények hallgatóihoz, és a korosztály átlagához viszonyítva, hiszen ez jelenti a speciális képzést a TF-en.

8. ábra Mennyit sportolsz szabadidődben hetente?



Összefoglalva: A kutatás jelenlegi fázisának részeredményei is számos olyan problémára hívják fel a figyelmet, melyek bizonyítják, hogy vannak, és lesznek további feladatai a TF Diáktanácsadónak. A vizsgálati anyagok további feldolgozása értékes adatokkal járulhatunk hozzá egy új struktúrájú és új feladatokat is felvállaló Diáktanácsadó megerősítéséhez az egyetemen.

Kitekintés

A felsőoktatási változások felgyorsulása mindennapi munkánkban is számottevő hatással bír. Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat az európai felsőoktatási rendszerek átalakításában példátlan reformokat indított el, és viszonylag rövid idő alatt egy egész kontinensen kíván alapvető változásokat elérni (Hrubos, 2003). A lépcsős képzési struktúra, a BSc, MSc, PhD képzés célja egy Európa-konform, kompatibilis felsőoktatási rendszer kialakítása, mely a hallgatói, oktatói és munkavállalási mobili-

tást kívánja elősegíteni. Ehhez olyan alapelveket és célokat fogalmaznak meg, melyek a TF képzési rendszerét is közvetlenül érintik:

- a képzési lépcsők belépési követelményeit,
- az egyes lépcsőkkel kapcsolatos társadalmi követelményeket,
- az egyes lépcsők teljesítésekor elvárt kompetenciákat, képességeket,
- a hallgatói mobilitás igényét kielégítő tanulmányi pályákat: a lépcsők egymáshoz és a munka világához kapcsolódását, a ki- és belépési pontokat.

Tegyük hozzá, hogy mindezt kemény minőségbiztosítási követelményrendszer mellett.

Az integrációs törekvések háttérében a gazdasági versenyképesség fenntartása áll, melynek egyik alapvető eleme az ésszerű gazdálkodás az emberi erőforrással. A munkaerő szabad áramlásának törvényi biztosítása ezt a célt szolgálja, a gyakorlati megvalósításhoz pedig elengedhetetlen, hogy a végzettségeket, diplomákat zökkenőmentesen lehessen külföldön érvényesíteni (Hrubos, 2003).

Szakértői vélekedés szerint egy felsőoktatási reform átfogó értékelésébe akkor érdemes belefogni, amikor a reform keretében induló első évfolyam hallgatói már legalább 5 éve végeztek, hiszen akkor már van munkaerőpiaci visszajelzés is. Tehát, legalább tíz év elmúltával van értelme megkezdenni a vizsgálódást (Hrubos, 2003. 51–52. p.).

A TF-en a 2006/07-ben induló első évfolyamtól számítva 2016-ban jön majd el az ideje a bolognai reform értékelésének és a követéses vizsgálatok elvégzésének.

A távoli jövő helyett a közeli feladatokra koncentrálna, nagyon fontos tényezőkre kell felhívni a figyelmet. Ezek azok a nagy társadalmi változások, melyeket Beck (2003) „A kockázat-társadalom” című munkájában összegzett, s amelyek 1989 óta a hazai társadalmi feszültségek egyik forrása is. A társadalmi átalakulások folyamatában az egyéni élethelyzetek és életútminők individualizálódása, intézményesülése és szabványosítása következik be. Anélkül, hogy mélyebben foglalkoznánk e témával, fontos tudomásul vennünk, hogy a következő évtizedekben új objektív élethelyzetekkel találkozunk, melyek új szubjektív tudati megélésre és új identitásformák kialakítására is kényszeríthetnek.

A modernizáció nemcsak centralizált államhatalom kialakulásához, tökekoncentrációhoz, a munkamegosztás és a piaci viszonyok egyre kifinomultabb szövetekéhez, mobilitáshoz, tömegfogyasztáshoz stb. vezet, hanem egyúttal háromszoros „individualizálódáshoz” is:

- a történelmileg adott társadalmi formáktól és kötődésektől való *eloldódáshoz*: „a szabadulás dimenziója”,
- a *hagyományos biztonság elvesztéséhez* a cselekvésről való tudás, a hit és az uralkodó normák tekintetében: „varázstalanítási dimenzió”,
- valamint – és ezzel a fogalom jelentése mintegy ellenkezőjébe fordul – *újfajta szociális kötődéshez*: „ellenőrzési, illetve újraintegrálási dimenzió” (Beck, 2003. 233. p.).

Ezeknek a szociológiai fogalom-rendszereknek a gyakorlati megvalósítását látjuk a most bevezetésre kerülő felsőoktatási átalakítási, bolognai folyamatban. Mindennapi életünk szubjektív megélésére lefordítva: olyan új élethelyzetek és életútminták konfliktushelyzeteire kell felkészítenünk a ma egyetemi hallgatóit, melyekben majd meg tudják állni a helyüket és eredményes konfliktusmegoldási stratégiákkal rendelkeznek. Elég csak például a hazánkban viszonylag új, munkanélkülivé válás folyamatos fenyegetettségére gondolnunk, melynek egyik konfliktusmegoldási stratégiája: „az élethosszig tartó tanulás”.

Ennek következményeként már a magyar felsőoktatási intézményekben is elkezdődött az a változási folyamat, mely az Egyesült Államokban immár 30 éve lezajlott amikor az amerikai felsőoktatás demográfiai szerkezete gyökeresen megváltozott. „A tipikus diák már nem 18–22 éves, egyedülálló, középosztálybeli „főállású” egyetemi hallgató. Az átlagéletkor meredeken emelkedett, sok diáknak van rész- vagy teljes munkaidős állása, és soknak van családja és gyermekei. Egyre több a külföldi diák, az etnikai kisebbségek tagjaiból is egyre többen kerülnek egyetemre.” (Barratt, 1988)

Visszatérve a TF-re: a „másoddiplomás képzésnek” már intézményünkben is komoly hagyományai vannak. Még egy nagyon fontos tényező játszik szerepet a hazai és kiemelten a TF képzési rendszerében, amely eddig felvételi kizáró okként szerepelt, ma már viszont külön érdekvédelmi szerve is megalakult a fogyatékkal élő hallgatók védelmében: a FÉK (Fogyatékkal Élők Érdekképviselője).

Bejezéseként megállapítható, hogy ma már nem az a kérdés, hogy szükséges-e a TF-en a Diáktanácsadó szolgáltatás bevezetése, hanem az, hogy milyen szervezeti, strukturális keretek között kell a meglévő alapokat, a TF hagyományait, az intézmény távlati oktatási-nevelési céljait és a várható társadalmi átalakulásokat figyelembe véve megerősíteni, esetleg új alapokra helyezni.

IRODALOM

- ACSAI I. – SIMON M. (1989): Önismereti, személyiségfejlesztő kiscsoportos foglalkozások eredményei a Testnevelési Főiskolán, In Nagykaldi Cs. (szerk.): *A hazai sportpszichológia aktuális kérdései*. VIII. Sportpszichológiai munkaértekezlet. Miskolc. 1990. 5–10. p.
- ACSAI I. (2002): Módszerek. In: Lénárt Á. (szerk.): *Téthelyzetben*. OSEI, Budapest. 36–42.p.
- BAGDY E.–TÚRI Z. – VETÉSI G. (1996): A pedagógus-identitás formálódásának nyomon követése. In Bagdy E. (szerk.): *A Pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. 195–206. p.
- BARRATT, W. (1988): Az egyetemi tanácsadás és a hallgató személyiségfejlődése az Egyesült Államokban. In Illyés S. – Ritoók P. (szerk.): *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája*. Szemelvény-gyűjtemény, I–III. kötet. ELTE Kiadvány. Budapest. 339–362. p.
- BECK, U. (2003): *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, Századvég Kiadó, Budapest.
- BUDA B. (1984): A klinikai sportpszichológia a sportorvosi ellátás rendszerében. In Frenkl R. (szerk.): *Sportorvostan*. Sport. Budapest. 405–415. p.
- ERIKSON, E.H. (1997): Az emberi életciklus. In Bernáth L. – Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest.
- FALUS I. (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. 5–16. p.
- FRENKL R. (1999): A sporttudomány és a mentálhigiéné. In Tomcsányi T. – Grezsa F. – Jelenits I. (szerk.): *Tanakodó*. TF, HÍD Alapítvány és a Párbeszéd (dialogus) Alapítvány, 203–211. p.
- HRUBOS I. (2003): Napjaink reformja: az európai felsőoktatási térség létrehozása. *Educatio*. I. 51–64. p.
- KOZÉKI B. (1989): *Személyiségmérés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet.
- MARCIA, J.E. (1966): Development and valididation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3. 551–558. p.
- NAGY Zs. (1996): *Az önismereti és személyiségfejlesztő csoportok szerepe a tanítóképzésben*, Egyetemi doktori értekezés, József Attila Tudományegyetem BTK.
- PINTÉR G. (1989): Személyiségfejlesztő tréningcsoportok hatékonyságának vizsgálata. *Ideggyógyászati Szemle*, 42. 501–509. p.
- PINTÉR G. – TRINGER L. (1989): Kérdőív a pszichoterápia legfontosabb nemspecifikus tényezőinek mérésére. *Ideggyógyászati Szemle*, 42. 301–309. p.
- RAJNAI N. (2001): A tanácsadói kapcsolat, tanácsadás. In *Diáktanácsadók a Felsőoktatásban*. Soros Alapítvány, Budapest, 70–78. p.
- RANSCHBURG J. (1996): *A nő és a férfi*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RITOÓK M. (1988): Az egyetemisták részére szervezett tanácsadás Magyarországon. In Illyés S. – Ritoók P. (szerk.): *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája*. Szemelvény-gyűjtemény. I–III. kötet. ELTE Kiadvány. Budapest. 329–338. p.
- ROGERS, C. R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *J. cons. Psychol.* 21.
- ROGERS, C. R. et al. (1967): *The Therapeutic Relationship and Its Impact*. University of Winconsin Press, Madison.

- ROGERS, C. R. (1975): Az empatikus létezési mód: egy el nem fogadott létmód. In Pethő É. (szerk.): *Válogatás Carl Rogers műveiből*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- ROGERS, C. R. (1981): A terápiás kapcsolat: a jelenlegi elméletek és kutatások. In Buda B. (szerk.): *Pszichoterápia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RÓKUSFALVY P. (1990): A sport mélylélektani kérdései. In *A hazai sportpszichológia aktuális kérdései*. VIII. Sportpszichológiai Munkaértekezlet. Miskolc – Hollótető. OTSH –MSTT, 24–28. p.
- SIMON M. – ACSAI I. (1988): Kiscsoport-módszerek bevezetésének terve a Testnevelési Főiskolán. *A Testnevelési Főiskola Közleményei*, 2. 149–152. p.
- SÜLE F. (1990): Hypertoniás sportolók komplex pszichoterápiás kezelése. In *A hazai sportpszichológia aktuális kérdései*. VIII. Sportpszichológiai Munkaértekezlet. Miskolc –Hollótető. OTSH –MSTT, 15–23. p.
- STRUPP, H. H. – WALLACH, M. S. – WOGAN, M. (1964): Psychotherapy experience in retrospect. *Psychol. Monographs*, 78. 11. p.
- TAUSCH, R. (1973): *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen.
- TRUAX, CH. B. – WARGO, D. G. – FRANK, J. D. (1966): Therapist empathy, genuineness and warmth and patient therapeutic outcome. *J. consult. Psychol.* 30.
- TRUAX, CH. B. – CARKHUFF, R. R. (1967): *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago.
- VINGENDER I. (2002): *Droghasználat a sportban (A sport protektív és prediktív faktorai)*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest.



A pályaaorientációs tanácsadás tapasztalatai a felsőoktatási rendszerbe készülő diákok számára

Az iskola és munka világa közötti átmenet – az ipari forradalom óta minden korszakban – megkerülhetetlen kihívást jelentett az ifjú korosztály számára.

Az iskolarendszer – így a hazai képzési rendszer is – a tanulmányi eredménytől függően a diákokat már nagyon korán választás elé állítja: felkínálja a szakmacsoportokra bontott szakmai képzés rendszerében való továbbhaladás lehetőségét, illetve a felsőoktatásra előkészítő – többnyire – gimnáziumi tanulmányok útvonálát.

Az átmenet során az optimális útvonal megvalósulásához tanárok, diákok, szülők, munkaadók, tanácsadók, szakmai kamarák szoros együttműködése szükséges.

A foglalkozási szerep, a fiatalok munka világáról alkotott képének formálása összetett folyamat, amelyben az előbbieken felsorolt szereplőknek különféle szinteken, más-más feladatuk van. Kérdés, hogy az iskolai képzés milyen képet közvetít(het) a munka világáról, és ez a kép miképpen közelíthető a realitáshoz; a foglalkozásokról, szakmákról közvetített információk mennyiben segíthetik a fiatalok – munkavállalási esélyekkel is számoló – foglalkozásválasztását.

Az általános oktatási színvonal emelését célzó, elmúlt évtizedben kialakított koncepció veszélyeket is rejt: a személyes képességek figyelmen kívül hagyása – túlzott kihívások elé állítva a fiatalokat – helytelen pályaválasztáshoz vezethet. A pályaválasztás során a tanácsadóknak és a tanároknak a reális életpálya-építést kell segíteniük; pontos visszajelzést adva a tanulóknak képességeikről, bemutatva fejlesztést igénylő jellemzőiket. A tanulókat pályaválasztási elképzelésük módosítására is fel kell készíteniük. A változtatást segíthetik, ha a diákokat megfelelő információkkal látják el a lehetőségekről.

Mint azt Rosenbaum és Person (2003) írja, a továbbtanulásról döntve, fontos szempont, hogy milyen erős a tanulás iránti motiváció. Rossz eredmények ellenére is tanácsolható a továbbtanulás, ha erre a motivációra építve kiegészítő oktatásba vonható a diák. A gyengébb eredményekkel induló tanulók esetében érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a jövőben keressék az önfejlesztés lehetőségeit, a felzárkóztató foglalkozásokat – ezek hiányában a lemorzsolódás veszélye jelentős lehet. A továbbtanuláson gondolkodó diákok számára is fontos, hogy rendelkezzenek pályaelképzeléssel. Az életpályatervnek nem szabad kimerülnie a felsőoktatási felvételi intézmény kiválasztásában. Valamennyi tanulónak ajánlott, hogy kidolgozza a jövőbeli foglalkozási szerepek – lehetőség szerint több alternatívát tartalmazó – változatait.

A pályaválasztási folyamat fontos eleme a pályaaorientáció, a pályákkal, foglalkozásokkal kapcsolatos információk közvetítése. Ezek az információk – a diákok önismertetének mélyítése mellett – támogatják a fiatalok érdeklődési irányainak, kompetenciájának és kulcsképeségeiknek megfelelő foglalkozási területek, lehetséges szakmák kiválasztását.

A pályaaorientációs folyamat, a szakmai pályafutás eredményességéhez szükséges követelmények megismertetésével, az életpálya-építés részeként a hosszútávú célok kitűzésében nyújt segítséget.

A munkaerő-piaci folyamatok felgyorsulása, a foglalkozások, a szakmák és az iskolai képzés rendjének átalakulása, a felsőoktatási irány választásának népszerűsége új kihívásokat tartogat a tanácsadói szakma számára.

Miközben a diákok körében a szakmai képzés bizonyos típusai iránti igény számottevő mértékben visszaesett, a munkaerőpiac eltérő strukturális követelményeket támasztana. A képzési rendszer a szakmai képzés alsóbb szintjeire elsősorban kevésbé motivált, iskolai teljesítményekben alacsonyabb színvonalat mutató diákokat irányít. Hasznos lenne felvilágosítani a tanulókat a különböző képzési szinteken szerezhető végzettségek jellemzőiről. Számos foglalkozás ugyanis nem igényel egyetemi-főiskolai diplomát, illetve felsőfokú szakképesítés különböző szakmákban is szerezhető, és a jövőbeni szakmai siker, foglalkoztatottság sem függ közvetlenül a tanulmányi eredménytől.

A diákok egyre korábban kénytelenek dönteni: az iskolarendszer átszervezéséből adódóan már 4-6. osztályos életkorban szükségessé válhat egy-egy korai döntés, amely a lehetséges továbbhaladás útvonaltát megszabja. A korai döntések az esetek túlnyomó részében az alig informált szülők intuitív választásait követik.

A szakmák bizonyos csoportjainak láthatóan mérsékeltebb társadalmi presztízse, a gyakorlati képzést biztosító gyakorlóhelyek kínálatának szűkülése tovább fokozza az amúgy is kedvezőtlen irányú, a munkaerő-piaci igényekkel nem harmonizáló döntési folyamatokat, előtérbe helyezve a mindenáron felsőfokú végzettség szerzésére irányuló törekvést. A diákok jelentős részének jövőképében a hosszú időre kitolt iskolai karrier, felsőfokú végzettség – szinte mindegy milyen típusának – megszerzése válik domináns motiváló tényezővé.

A pályaválasztási döntésről alkotott szociális tanulás-elmélet (Krumbholtz és mtsai, 1979, idézi Fonyó és Pajor, 1998) értelmében a döntés számos véletlen tényező eredményeként alakul: azoknak a mintáknak és modelleknek a hatására, amelyekkel a fiatal élete során szembekerül. Ez, az elmélet szerint nagy mértékben a véletlentől függő orientálódási folyamat az életpálya-építés különböző lépcsőin súlyos pályakrízisek kialakulásához vezethet. Az életpálya különböző – esetleg évtizedekkel későbbi – szakaszaiban fellépő krízishelyzetek megelőzésében fontos szereppel bír az átfogó, pályaaorientációs tájékoztatás. A mindennapok során – a fiatalok többségének esetében – a pályaválasztási döntés a véletlenektől befolyásolt

minták, a családban és a környezetből szerezhető információk, tanácsok és a szülők kapcsolati hálózatának megfelelően alakul.

További, a mérlegelésben figyelmet érdemlő tényező: a képességeknek, az igényeknek és a személyiségnek leginkább megfelelő szakma, foglalkozási terület kiválasztása sem jelenti egyben a pályaválasztással kapcsolatos problémák végleges megoldását. A regionális munkaerő-szükséglet minőségi jellemzői ugyanis akadályt jelenthetnek a döntés megvalósításában. A fiatalok mobilitásának, intencionalitásának támogatása nélkül hozott pályaválasztási döntés fél megoldás. Gyakran a döntés maga is inkább elutasítások, negatív választások eredményeként alakul: a fiatalok azt tudják pontosan, mit nem szeretnének csinálni.

Az esetek többségében a környezet által sugallt irányok is az elutasítás tárgyát képezik. A nem szakszerűen végzett pályaaorientációt, pályaválasztási tanácsadást úgy élik meg az érintettek, mintha a környezet, az iskola kívánta volna rábeszélni őket egy olyan területre, amelynek számukra nincs perspektívája. A fiatalok szempontjából a tanárok – a munka világát, a szakmai orientációt illetően – gyakran nem tűnnek hiteles ismeretforrásnak.

A pályaaorientáció ilyen körülmények között, megfelelő tanácsadói háttér és intézményrendszer hiányában nem érheti el célját.

A munka világának gyors átalakulása a pályaaorientációs és pályaválasztási tanácsadói rendszert is folyamatos változásra kényszeríti. A komplex, globális átalakulást hozó folyamatok eredményeként a szakmacsoportok struktúrájának állandó mozgását figyelhetjük meg, amely a dolgozókkal szemben állított követelmények folyamatos változásában nyilvánul meg. Rugalmasság, magas fokú adaptációs képesség szükséges a helytálláshoz. A munkavégzéshez elengedhetetlen készségek folyamatos szinten tartásához az élethosszig tartó tanulás alapkövetelmény. A különféle szakmák eltérő skilljei is számottevő változásokon esnek át, ugyanakkor a szakmák bizonyos körében a foglalkozások állandósága is megfigyelhető. Egy buszvezető alaptevékenysége, vagy a zongorahangoló munkája az elmúlt évtizedekben is hasonló készségeket igényelt és követelményeket támasztott.

Az EU-ban (Eur-lex, 2000) az általános képzettségi színvonal folyamatos emelkedése figyelhető meg. 1997-ben az 55–64 év közötti munkavállalók 59%-a mindössze legfeljebb 12 osztályos képzésben vett részt. Ez az arány a 25–34 éves korosztályban 32%-ra csökkent. Az élethosszig tartó tanulás paradigmájának megfelelően a fiatalabb korosztály számos – a magyarországi rendszerben érettségit nyújtó képzésnek megfelelő – továbbtanulási formát választhat, illetve magasabb szintű képzésben vehet részt. Hazánkban a magasabb szintű oktatási formákban részt vevő diákok aránya erőteljesen növekedett az elmúlt évtizedben, miközben a szakmai képzés fokozatosan háttérbe szorult.

Az életpálya-építés során a sikeres adaptáció lehetőségét – a korábbi évtizedekhez hasonlóan – a megfelelő szakmai képzettség, a konvertálható tudás és az élethossz-

szig tartó tanulás jelenti. Optimális esetben az iskolai oktatás részét képezné, tanári irányítás mellett: a foglalkozási szerepek gyakorlásához szükséges alapvető, nem területspecifikus készségek fejlesztése, a pályaválasztással kapcsolatos önismereti munka egy része, és a pályákra vonatkozó információk közvetítése. A pályákkal kapcsolatos ismeretek közvetítése megvalósítható a mindennapi oktatási helyzetek keretei között az oktatási munka során: például a különféle foglalkozásokra, szakmákra vonatkozó olvasmányok kiválasztásában, nyelvórákon különféle helyzetgyakorlatok témájaként. Pályaorientációs foglalkozások keretében a pályaorientáció külön munka tárgyát képezheti; az osztályfőnöki órák munkatervében is helyet kaphat. Fontos, hogy az oktatási-nevelési folyamatban részvevő valamennyi tanár tudatában legyen annak, hogy a szakmai szocializáció feladatának megvalósításában, elsősorban a szakmai-életvezetési készségek modellezésében fontos szereppel bír.

Nemzetközi tapasztalatok alapján a pályaválasztási folyamatot támogató tanácsadási munka során érdemes elkülöníteni

- az információátadás,
- a diagnosztikai munka,
- a szaktanácsadás,
- a pályára nevelés,
- az elhelyezés feladatait,
- amelyek kiegészítendőek a kliens képviselőténak,
- a pályaválasztási döntés folyamat-elemzésének és az
- utánkövetésnek a fázisaival. (Mihályi, 2001).

Ezt a komplex tanácsadói munkát jelenleg hazánkban egyetlen tanácsadással foglalkozó szervezet sem képes megvalósítani. A pályára nevelés elsősorban az iskolák feladatkörébe tartozik, a tanácsadás a munkaügyi szervezetek és a pedagógiai intézetek hatáskörébe került, az utolsó három feladat azonban jelenleg ellátatlan.

Az elhelyezkedés esélyei, a munkaerő-piaci lehetőségek elsősorban a képzési folyamat során elsajátított kompetenciák, az alkalmazható tudás függvényében alakulnak. E tekintetben más minőséget képvisel az elméleti tudás, amely az iskolai-akadémiai karrier során adható át, és a kompetenciák, amelyek a gyakorlatba átültetett ismereteket jelentenek.

A kompetenciák – mint speciális tudáskészlet – az egyes feladatok függvényében eltérő mértékben mozgósítható tudást képviselnek, folyamatos fejlesztést igényelnek.

Kompetenciák nem csak a szakmai képzés során sajátíthatóak el. A szabadidős tevékenységek, hobbik, iskolarendszeren kívüli egyéb tanulmányok és a mindennapi interakciók eredményeként a kompetenciák jelentős köre fejlődhet magas színvonalra egy-egy embernél (Barmettler, 2002). A pályaválasztás folyamatában, a döntés során érdemes azokra a kompetenciákra támaszkodni, amelyeket a fiatal előszeretettel alkalmaz.

A kompetenciákra vonatkozó preferenciák alapján összeállítható a fiatalok egyéni portfóliója, amelynek segítségével az ajánlható szakmai területek és képzési formák

körülhatárolhatóak. A képzési portfólió az élethosszig tartó tanulás során állandóan bővíthető és az európai integráció folyamatában a munkakereséskor egyre fontosabb szempontként érvényesülhet. A munkáltatók a munkavállaló kiválasztásakor – a nyugat-európai gyakorlatnak megfelelően – a megszerzett bizonyítványok mellett fokozott hangsúlyt helyeznek a transzferábilis kompetenciákra.

A beilleszkedéshez, a pályán való megfeleléshez a fiataloknak a szakmai kompetenciák fejlesztésén túl az életvezetési készségek bizonyos területein is gyakorlatot kell szerezniük. Ezek a területek Kiss (2000) nyomán: az alapvető fizikai és érzelmi szükségletek kielégítésének készségei, a tanuláshoz szükséges készségek csoportja, a személyes értékek struktúrájának karbantartási készsége, az önmenedzselés, a személyközi kommunikáció, a szoros személyes kapcsolatok kezelésének képessége, valamint a tágabb társas közösségekbe való beilleszkedéshez szükséges eszköztár.

Ezek a készségek vagy skillek az életpálya-építés tekintetében kiemelt szerephez jutnak többek között a team-munkában (különböző képzési háttérű munkatársakból álló szakmai csoportok résztvevőiként, akár térben szétszóró hálózatot alkotva), a kommunikációval összefüggésben (nyelvi készségek, érvelés és meggyőzés formájában), a problémamegoldási készségek formájában (kihívásoknak való megfelelés, kreativitás, innováció), valamint a vezetői-szervezői feladatok teljesítése során (projektvezetés, mentori tevékenység). Az információs társadalom és szolgáltatói szemlélet, szolgáltatói készségek szerepe, akár a szervezeteken belüli kommunikáció, akár a fogyasztókkal való kapcsolattartás területén az elmúlt évtizedben hazánkban is előtérbe került. A gyűjtőnéven „soft skillek” elnevezés alatt ismeretes életvezetési készségek az életpálya-építés és élethosszig tartó tanulási folyamatban egyre fontosabbá válnak.

Az előbbieken ismertetett életvezetési készségek háttérében Emmerling és Goleman (2003) nyomán az érzelmi intelligencia különböző faktorainak hatását feltételezhetjük. E paradigma értelmében az egyénél elsőként szükséges készség: tudatossága saját érzelmi állapotainak átélése során, az élmények megértése és kifejezési képessége. Fontos tényező a társakra vonatkozó érzelmészlelés, -felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve az alkalmazkodás a változásokhoz és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Ezek az intra- és interperszonális készségek az adaptáció, a stresszel való megküzdés és az általános hangulatszabályozás eszközei.

Piacgazdasági körülmények között a pályaválasztási döntés egy-egy szakmacsoport, foglalkozási terület kijelölését eredményezi, amelyen belül az adekvát foglalkozásválasztás mindenkor csak a társadalom gazdasági-technológiai változásainak figyelembe vételével, a munkaerő-piaci lehetőségek folyamatos monitorozásával történhet (Kiss, 2004).

A választásra vonatkozó döntéskor fontos mérlegelni az egyes foglalkozáscsoportokra jellemző élménytartalom jellemzőit az önmegvalósítás lehetséges kerettényezőiként.

A döntéshozás folyamatában a pálya által kínált élménytartalom és a pályaválasztásra készülő fiatal élményigényének összevetése alapvető fontosságú feladat.

Annak eldöntése történik, hogy mi az, amit a fiatal meg akar tenni, összehasonlítva mindazon alternatívákkal, amelyeket meg tudna tenni, ha nagyon szükséges lenne.

A döntéshozatali folyamatban elsődleges célként a fiatal érdeklődéséhez, személyiségéhez, készségeihez és képességeihez illeszkedő foglalkozáscsoport meghatározására célszerű koncentrálni. A döntés későbbi fázisában választható ki a képzési szint, az előbbi szempontok alapján meghatározott foglalkozási területre vonatkozóan (Ritoók, 1986, idézi Kiss, 2004).

A széleskörű általános képzést követően a megfelelő pályaválasztásnak az egyéni érdeklődés, képességek, készségek, és személyiségjegyek alapján kell megvalósulnia. E tényezők mérlegelése során a munkaerő-piaci lehetőségeket, aktuális trendeket oly módon kell figyelembe venni, hogy a választás alapját ne kizárólag az egyes gazdasági ágak várható prosperitása, hanem a fiatalok különböző területen fejleszthető kompetenciái jelentsék. A választások, döntések sorozatában érdemes számolni azzal is, hogy a képzési kapacitás és piaci felvevőképesség fáziseltolódásai néhány éven belül alapvetően megváltoztathatják az elhelyezkedés lehetőségeit, és a kizárólag piaci szempontok vezérelte döntés – *amely nem fedi a pályaválasztó élményigényét* – a motivációs bázis hiánya miatt a sikeressé válásban akadályt képez.

Tanácsadási munka az Országos Felsőoktatási Információs Központ szolgáltatása keretében

A diplomát adó főiskolai, egyetemi képzési formák és felsőfokú szakképzési kínálat bemutatásáért, a felvételi adminisztratív teendőinek szervezéséért felelős Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) minden év decemberében megjelenteti a továbbtanulás lehetőségeit ismertető kiadványait.¹ Az elmúlt évek tapasztalatai az Iroda vezetőit arra ösztönözték, hogy az információszolgáltatáson túl személyes tanácsadással is segítsék a pályaaorientációval, felsőfokú képzéssel kapcsolatos kérdések megválaszolását. Nehéz információszolgáltatást adni olyan diákoknak, akik maguk sem tudják, milyen kérdésre keresik a választ...

A felsőfokú képzés területéhez sorolódnak, s így a tájékoztatási kínálathoz tartoznak a felsőfokú szakképzési kínálatban szereplő, egyetemi, vagy főiskolai irányítás alatt, esetenként középiskolai környezetben oktatott, emelt szintű képzésformák. Fontos tudnivaló, hogy a jelenlegi szabályozás szerint a felsőfokú szakképzés során szerzhető

¹ A Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató, a magyar felsőoktatás rendszerét és nyelvezetét bemutató kiadvány, a felvételi kapcsolatos feladatok és felvételi vizsgakövetelmények gyűjteménye, illetve a doktori felvételi tájékoztató (PhD és DLA képzési formák). A felsorolt kiadványokon kívül a www.felvi.hu oldalon olvashatók azok az ismertetőik, amelyek az összes hazai felsőoktatási intézményben végezhető szakok felvételi és képzéssel kapcsolatos információit összegzik. Az oldal kínálata a felsőoktatással, képzéssel és életpályaépítéssel, karriertervezéssel kapcsolatos hírek és interaktív szolgáltatások körére is kiterjed.

végzettség a további felsőfokú tanulmányok során előnyöket jelenthet a felvételi folyamatban, vagy a tanulmányok során beszámítható az elvégzett kreditek között; és nem terheli az állami finanszírozással végezhető képzési időkeretet sem. A gyakorlatorientált felsőfokú szakképzés a későbbi álláskeresés során is fontos tőkét jelent: szakmai tapasztalatok és kapcsolatok szerzésének lehetőségét, már a képzési idő során. Érdemes tehát a gyengébben tanulókat két lépcsős képzésben való részvétellel biztatni, hogy felsőfokú pályaelképzelésüket meg tudják valósítani (Kiss, 2004).

Az OFIK éves szinten mintegy 700 fő személyes pályaaorientációs tanácsadására biztosította a feltételeket. E tanácsadói munka egy része személyesen, tanácskérőkkel folytatott két személyes beszélgetés keretében zajlik. Más része kis csoportban végzett, rövid pályaaorientációs foglalkozásból áll, amelynek legfontosabb célkitűzése a hazai képzési útvonalak megismertetése, a foglalkozáscsoportok jellemzőinek bemutatásával együtt.

A tanácskérők java része – a személyes találkozásokot mellőzve – e-mailben fogalmazza meg problémáját. Különösen ez a harmadik csoport jelent fokozott szakmai kihívást a pályaaorientációs tanácsadás számára, hiszen a döntéshozatalhoz szükséges diagnosztikai támpontok mindegyikét az írásos anyagok elemzésével és mérlegelésével lehet összegyűjteni.

Az Iroda keretében végzett munka alapvetően pályaaorientációs feladatkört jelent; a tanácskérések 2–3%-a jelent további, mélyreható szaktanácsadói feladatot. Az OFIK-hoz forduló diákok azok közé tartoznak, akik képességeik és tanulmányi eredményeik alapján – többnyire színjeles tanulóként – bármely életpályán megállhatnak helyüket. Dilemmát jelentő sokoldalúságukhoz többnyire önismereti hiányosságok kapcsolódnak; esetükben a választás, döntéshozatal legfontosabb akadályát elsősorban érdeklődési irányaik fel nem ismerése jelenti.

A tanácsadói munka során ezért a pályákra vonatkozó ismeretek mellett legnagyobb hangsúllyal a hivatás-személyiség jellemzőinek, munkamódjának és megvalósítási lehetőségeinek körvonalazására koncentrálnunk.

Tanácsadás során alkalmazott módszerek

A tanácskérők jövőképének elemzéséhez a „10 év múlva egy munkanapom” feladat megoldását használjuk. A diákok gyakran iskolai teljesítményük, kedvelt tantárgyaik alapján fogalmaznak meg továbbtanulási célokat. Döntésüket megalapozottabbá teheti, ha tanácsadás keretében feltárjuk motivációs tényezőiket, tisztázzuk milyen típusú munkatevékenység jelentené élményigényük kielégítésének lehetőségét.

A jövőképben kirajzolódó foglalkozásprofil megrajzolásában a kulcsképességekre, illetve a különféle szakmák gyakorlásához kötődő speciális jellemzők (munkafeladat, munkakörnyezet, társas együttműködés formái, személyi követelmények) tanulmányi és alkalmazási sajátosságainak feltérképezésére koncentrálnunk, figyelembe véve G. Tóth Mária elemzési szempontrendszerét. Mit, milyen folyamatok során, milyen

opciók mentén, milyen részfeladatokat végezve, milyen eszközök segítségével munkál meg a személy (idézi Ritoók, 1986).

Fontos, hogy az egészséggel, érzékszervekkel és ügyességgel kapcsolatos speciális opciókkal is számoljunk az életpálya tervezésekor.

A jövőképelemzést kiegészíti a múlt feltérképezése: a motivációs hátteret és pályaelképzeléseket befolyásoló személyes élmények explorálása.

Az interjú követő diagnosztikai munka első fázisa az orientációs kérdőív-batteria felvétele; ezt értékelő beszélgetés követi, és a képességekre-készségekre vonatkozóan, az információk feldolgozásakor felmerülő igények függvényében, további vizsgálatok történhetnek.

A tanácsadás záró fázisában a kliensekkel részletesen ismertetik a kiválasztott szakmacsoport képzési jellemzőit, a képesítés követelményeit és az oktatási intézmények kínálatát; amennyiben igénylik, a jelentkezéshez szükséges adminisztrációs feladatok intézéséhez is támogatást adnak.

A tanácsadási munka során alkalmazott diagnosztikai eljárások

- Super-féle érték-kérdőív,
- Holland-féle érdeklődésvizsgálati eljárás, illetve a
- Canadian Workpreference Inventory (hazai gyakorlatban: *Bognár-féle érdeklődésvizsgálati kérdőív*) alapján fejlesztett K-0.1 Pályaérdeklődési Kérdőív.

Super-féle Munkaérték-próba. Super 1962-ben publikálta először az értékek megismerésére szolgáló kérdőívét, amely eredetileg több értéktartománnyal rendelkezett. A második, 1968/69-es változatban az értékkörök számát 15-re csökkentette, amelyekhez 45 item tartozott, és 1-5-ig terjedő skálával történő mérést javasolt. Csepeli és Somlai 1978-ban ezzel kezdték meg a magyarországi vizsgálatokat. A munka két értéket nem talált működőképesnek a magyar viszonyok között: fizikai környezet és a munka biztonsága. A kutatók ezeket két értékkörrel helyettesítették, a játékossággal és a humán értékekkel (Szilágyi, 1995).

A vizsgálati személyek feladata az, hogy különböző munkával kapcsolatos állításokra, amelyek azzal kezdődtek, hogy „Olyan munkát szeretnék, ahol az ember...” egy 1–5-ig terjedő skálán jelöljék meg, számukra mennyire fontos az adott állítás tartalma.

Holland-féle érdeklődésvizsgálati eljárás. Az általunk alkalmazott Holland-féle kérdőívben a vizsgálati személyeknek 60 olyan tételről kell dönteniük, amelyek különféle foglalkozásokhoz kapcsolódó tevékenységeket írnak le. A döntéshez ötfokú skála áll rendelkezésre, amely két végpontján a tevékenység választását, a kipróbálására irányuló vonzódást vagy a tevékenység esetleges gyakorlásának elutasítását jelenti.

A skálák mutatóit a választások összegzésével nyert pontok standard értékekre történő átszámításával határozhatjuk meg. A skálák tartalma:

- gyakorlati–technikai irányultság (r)

A területhez vonzódó személyek igénylik a manuális, illetve a gépek, berendezések igénybevételével végezhető munkát, a fizikai erőfeszítés lehetőségét, a mozgást.

- intellektuális–kutató irányultság (i)

A területet kedvelő személyek a fizikai, a biológiai és a kulturális jelenségek megfigyelését, kutatását érzik kihívásnak, az ilyen irányú tevékenységet helyezik előtérbe. Elsősorban a matematikai és természettudományi területeken elért eredményeik (reál tárgyak) jelzik erősségeiket.

- művészi–nyelvi irányultság (a)

A művészi–kreatív környezetet előnyben részesítő személyek nyitott, kevésbé strukturált helyzetekben szeretnek tevékenykedni. A művészi önkifejezés lehetőségét, illetve a kreatív termékek előállítását kedvelik. Erősségeiket a nyelvi, művészeti, zenei, színjátszói és írói tevékenység területén érdemes keresni.

- szociális irányultság (s)

A csoportba tartozó személyek olyan tevékenységeket részesítenek előnyben, amelyeknél a tanítás–oktatás, kiképzés, ellátás, ápolás, segítség és támogatás valamilyen formája áll előtérben. Erősségeik a társas kapcsolatok területén keresendők.

- szervezői–vállalkozói irányultság (e)

A csoportba tartozó személyek olyan tevékenységeket részesítenek előnyben, amelyek során a nyelv, vagy egyéb eszközök segítségével mások felett befolyást gyakorolhatnak, valamilyen cél érdekében mozgósíthatják, motiválhatják, manipulálhatják őket. Erősségeiket a meggyőzés és a vezetési képességek területe jelentik.

- konvencionális–hagyománykövető irányultság (c)

A csoportba tartozó személyek olyan tevékenységeket részesítenek előnyben, amelyeknél a szabályokhoz igazodó, jól strukturált munkavégzés a jellemző, az adatokkal való munka elsőrendű. Ilyen területek például a nyilvántartások vezetése, strukturálása, a rendszerező, igazgatási munkák. Erősségeiket a számolás és az üzleti élet területén kell keresni (Ritoók, 1986).

K-0.1 Pályaérdeklődési Kérdőív. Kidolgozásához a Canadian Work Preference Inventory (CWPI) – Magyarországon *Bognár-féle érdeklődés-vizsgálati kérdőív*ként ismert változata – szolgált alapul. Az eredeti változat az irányító, újító, módszeres, tárgyias és szociális érdeklődés skáláit tartalmazza.

A K-0.1-es kérdőívváltozat kidolgozása során tanácsadói tapasztalataink alapján a módszeres és szociális kategórián belül alskálákat alakítottunk ki, valamint a kérdőívet kiegészítettük az elméleti–kutató és művészi–esztétikai érdeklődés skáláival.

K-0.1 Pályaérdeklődési Kérdőív skálái:

Irányító: A skálán preferenciát jelző személyek olyan tevékenységet és munkát részesítenek előnyben, ahol irányíthatják, ellenőrizhetik a dolgok menetét, felelősséget vállalhatnak. Szívesen foglalkoznak döntéshozattal és mások munkájának koordinálását igénylő helyzetekkel. Önállóak, függetlenek és könnyen meggyőznek másokat

Művészi-esztétikai irányultsággal a tevékenység szépségéért munkálkodó személyek jellemezhetőek: kedvelik a strukturálatlan helyzeteket, az aktív vagy passzív kapcsolatot a művészetekkel.

Kutató-elméleti beállítottsággal jellemezhető személyek esetében a szisztematikus megfigyelés, kutatás, rendszerezés igénye jellemző; bonyolult rendszerek, struktúrák működésének megismerési vágya, saját elképzeléseik felülvizsgálati lehetőségének keresése.

Újító személyek esetében a folyamatok mélyére látás mellett megjelenik a kísérletezés szerepének fontossága: új megoldási módok és technikák kidolgozásának, elterjesztésének igénye. Az új helyzetek, új kihívások fokozott keresése, a kitalált ötletek elterjesztésének vágya (nem területspecifikus jellemzőnek bizonyul, inkább munkamódnak tekinthető).

A módszeres érdeklődésű típus tervező beállítódású csoportjának tagjai a munkafolyamatok átlátható struktúráit igénylik, fokozott hangsúlyt helyezve a munkateljesítmény mérhetőségére, a feladatok előre tervezésére. Biztonságkeresésük jellemzője továbbá, hogy elfogadják mások irányítását és felügyeletét.

A módszeres típus szabálykövető beállítódású tagjai a társas környezet szabályainak, hagyományainak követésére helyeznek fokozott hangsúlyt, munkájukban sokkal inkább a merev szabálykövetés, mintsem a logikus tervszerűség igénye érvényesül.

A gyakorlatias típus képviselői konkrét cselekvésekben, kézzel fogható eredmények és belátható időn belül megvalósuló feladatok teljesítésében lelik örömeiket. Gépekkel, berendezésekkel kapcsolatos tevékenységek, előállítás, javítás, szerelés, vagy tervezői tevékenységek nyújtanak számukra örömet.

A szociális érdeklődési irányon belül megkülönböztethetjük a segítségnyújtásban örömet találó segítő-szolgáltató munkamód felé vonzódó embereket, akik mások problémáinak megoldásában, igényeinek kielégítésében találják meg tevékenységük értelmét.

A kooperatív munkamóddal jellemezhető személyek esetében a saját igények háttérbe szorítása, a célok megvalósításához szükséges együttműködés fokozott vágya áll az előtérben.

A társaságkedvelés-skálán magas pontszámot elérők a társasági létben, pezsgésben, nyüzsgésben határozzák meg a szociális irányultság legfontosabb jelzőit. Független, ön-érvényesítő, presztízszorientált (kapcsolatépítésre koncentrálo) személyekről van szó.

Pályaeorientációs tanácsadásra jelentkező fiatalok jellemzői a Holland-féle érdeklődés- kérdőív, a Super-féle értékérdőív és a K-0.1 Érdeklődés-vizsgálati kérdőív segítségével nyerhető információk alapján

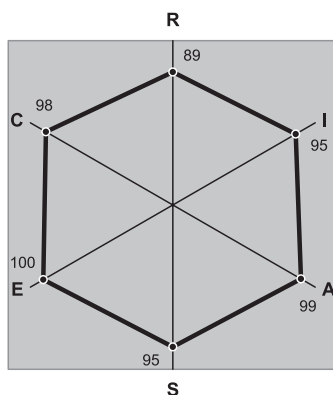
Az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda személyes tanácsadás szolgáltatását igénybevevő diákok túlnyomó része az Interneten böngészve találkozik a szolgáltatással, saját elhatározásából, önállóan jelentkezik tanácsadói időpontra, és kevés kivételtől eltekintve egyedül érkezik a tanácsadó beszélgetésre. A 2004. tanév őszi félévében megnövekedett azoknak a diákoknak a száma, akik a korábbi évekhez képest előbb, 2-3. osztályos korukban kérnek konzultációs lehetőséget. Ez elsősorban a felsőoktatási felvételi rendszer átalakításának a következménye, amelyben a diákok az érettségi jegyek alapján nyernek felvételt a felsőoktatási intézményekbe. Ugyanis már időben gondoskodniuk kell(ene) a felvételhez szükséges emelt szintű képzésről az intézmények által megkövetelt felvételi tárgyakból. Választásra azonban csak azután kerülhet sor, hogy jövőtükben legalább a számba vehető foglalkozáscsoportokat körvonalazni tudják.

A K-0.1 érdeklődésvizsgálati kérdőív kidolgozása során 347 kliens eredményeit vettük figyelembe, akik maradéktalanul eleget tettek a Holland-féle érdeklődésvizsgálati eljárás, a Super-féle érték-kérdőív és a K-0.1 kérdőív kitöltési feltételeinek, illetve tanácsadási folyamatukban az eredmények személyes visszajelzésére és tanácsadási folyamatba történő beillesztésére is sor került.

A minta bemutatása

A megkérdezett 347 tanácskérő Holland-féle érdeklődésvizsgálati kérdőívének átlageredményeit az 1. ábra mutatja.

1. ábra: A Holland-féle kérdőív átlageredményei

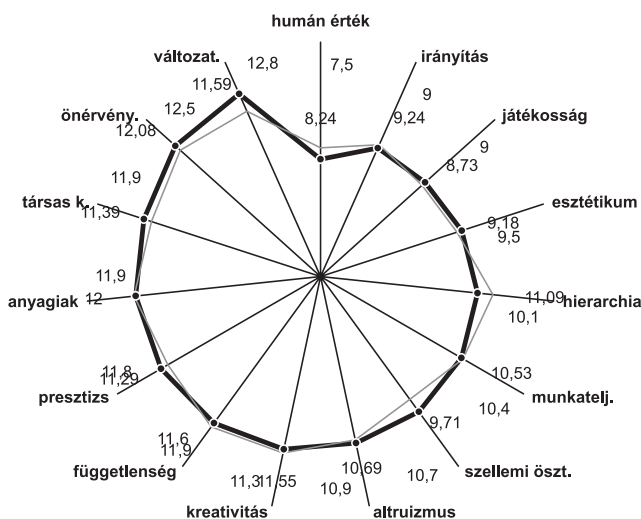


- gyakorlati–technikai irányultság (r)
- intellektuális–kutató irányultság (i)
- művészi–nyelvi irányultság (a)
- szociális irányultság (s)
- szervezői–vállalkozói irányultság (e)
- konvencionális–hagyománykövető irányultság (c)

A konzultációs időpontot kérő fiatalok eredményeinek átlagolásával egy olyan – *hipotetikus* – tanácskérő képe rajzolódik ki előttünk, akinek legjellemzőbb érdeklődési iránya a szervezést, vezetést magában foglaló vállalkozói érdeklődés, amely kapcsolódik a művészi érdeklődés kreativitással kapcsolható jellemzőjével és a hagyományos érdeklődés szabályokat és rendszert igénylő sajátosságaival. A Holland-féle szakmakatalógusban e jellemzők alapján az „átlagjelölt” a gazdasági-igazgatási szférában találná meg leginkább a helyét.

Az értékkörök választásait áttekintve a vizsgálati csoportban az alábbi eredményeket kaptuk (2. ábra):

2. ábra: Az értékkörök választása²



Az értékkörök választásával kapcsolatban megállapítható: a tanácskérők számára a változatosság, önérvényesítés, társas kapcsolatok, presztízs és függetlenség igénye jelenti a legfontosabb, megvalósítandó értéket. Ezt követi a kreativitás, altruizmus, szellemi ösztönzés, munkateljesítmény, hierarchia és esztétikum iránti igény, míg a sort az irányítás, játékoság, humán értékek csoportja zárja.

Összevetve a tanácskérők mintáján kapott adatokat Dudás (2004) vizsgálatának eredményeivel (a 2. ábrán vékony vonallal jelölve), megállapítható, hogy nincs lényeges eltérés a pályakonzultációt igénylő fiatalok értékvalasztási adatainak mintázatában, a véletlenszerűen választott diákok értékpreferenciájához viszonyítva. Kü-

² A Super-féle értékkérdőív skáláin elérhető max. pontszám 15 pont, az ábrán a vastag fekete vonal a tanácskérők átlaga az egyes skálákon.

lönbséget a továbbtanulni készülők esetében a hierarchia iránti igény alacsonyabb, a szellemi ösztönzés iránti igény magasabb szintjében, a presztízs és társas kapcsolatok magasabbra értékelésében találunk.

A K-0.1 jelzésű kérdőív egyes skáláin elért eredményeket és a diákok Holland-féle érdeklődésvizsgálati kérdőíven megállapított vezető érdeklődési irányokat összevetve, a következő összefüggéseket láthatjuk:

A K-0.1 kérdőív irányító skáláján azok a diákok érik el a legmagasabb pontszámot, akik a Holland-féle rendszerben a vállalkozói (E) érdeklődéssel jellemezhetőek.

A művészi-esztétikai érdeklődés skálán a Holland-féle rendszer művészi érdeklődést (A) mutató diákjai érik el a legmagasabb pontszámot.

A K-0.1 kérdőív elméleti-kutató skálájának legmagasabb pontszámait a Holland-féle rendszer kutató (I) kategóriájába tartozó személyek érték el.

Az újitók esetében a Holland-féle rendszer kutatói (I) és vállalkozói (E) kategóriájába tartozó fiatalok mutattak magas értékeket.

A módszeres érdeklődési irány tervezői beállítódású skálájának maximális pontszámát a Holland-féle rendszer hagyományos (C) kategóriájába sorolható diákok érték el.

A módszeres érdeklődési irány szabálykövető beállítódású skálájának maximális pontszámát a Holland-rendszer hagyományos (C) kategóriájába sorolható diákok érték el, a két skálaérték azonban szignifikánsan eltérő mintázatot mutat.

A tárgyas érdeklődést feltérképező K-0.1 kérdőívskála magas pontértékeivel a Holland-féle rendszer tárgyi érdeklődésű csoportja (R) jellemezhető.

A K-0.1 kérdőív szociális érdeklődést mérő segítő-szolgáltató skálájának legmagasabb pontértékeit a Holland-csoportosítás szociális irányultságú diákjai érték el (s).

A K-0.1 kérdőív szociális érdeklődésen belül kooperatív beállítódást mérő skáláján a Holland-csoportosítás szociális irányultságú diákjai érték el a legmagasabb pontszámokat. A kategóriák mintázatában a vállalkozó és elméleti irányultság mutat szignifikáns különbséget a segítő-szolgáltató skálán mért értékekhez képest.

A K-0.1 kérdőív szociális skáláján belül társaságkedvelő beállítottságot mérő skálán a Holland-féle rendszer vállalkozó (E) kategóriájába sorolt személyek érik el a maximális pontszámot. A kirajzolódó mintázat szignifikáns különbséget mutat mind a segítő-szolgáltató, mind a kooperatív beállítódást mérő skála mintázatától.

A K-0.1 kérdőív és a Super-féle értékkörök összefüggéseit az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat: A K-0.1 kérdőív és a Super-féle értékkörök összefüggései

K01 SUPER	IR	M	K	U	KO1	KO2	GY	SZ1	SZ2	SZ3
Szellemi ösztönzés	,367**	,257**	,544**	,457**						
Altruizmus								,383**		
Anyagiak	,224**									,205**
Változatosság	,266**	,211**		,243**						,274**
Függetlenség	,405**			,341**					-,246**	,201**
Presztízs	,308**								-,206**	,254**
Esztétikum		,381**						,223**		
Társas kapcsolatok										
Játékosság					-,311**	-,362**				
Önérvényesítés	,266**	,308**	,264**	,268**						,283**
Hierarchia										
Humán értékek										
Munkateljesítmény					,238**					
Kreativitás	,432**	,286**	,404**	,503**						,287**
Irányítás	,475**			,237**					-,345*	,283**

IR= irányító, M= művészi-esztétikai, K= kutató-elméleti, U= újító, KO1= módszeres – tervező, KO2= módszeres – szabálykövető, GY= gyakorlati, SZ1= segítő, szolgáltató, SZ2= kooperatív, SZ3= társaságkedvelő

A K-0.1 kérdőív irányító típusához tartozó diákok az irányítás, kreativitás, függetlenség, szellemi ösztönzés keresésének lehetőségével, presztízst biztosító foglalkozáspreferenciával jellemezhetőek. A jövőbeni foglalkozásnak – biztosítva a stabil anyagi biztonságot – a változatosság mellett az önérvényesítés lehetőségét is célszerű kínálnia.

A művészi-esztétikai irányultságú diákok választásaiban az esztétikum keresése mellett az önérvényesítés, kreativitás, szellemi ösztönzés és változatosság keresése jelenik meg.

A kutató-elméleti irányultsághoz tartozó értékek listája: szellemi ösztönzés, kreativitás, önérvényesítés.

Az újító skálával a kreativitás, szellemi ösztönzés, függetlenség, önérvényesítés, változatosság, irányítás értékek jártak együtt.

A módszeres érdeklődés tervező irányultságot mérő skálája a munkateljesítmény-nyel mutat pozitív és a munkaöröm (játékosság) értékkel negatív együttjárást.

A módszeres érdeklődés szabálykövetés beállítódását mérő skála a munkaöröm (játékosság) értékével mutat negatív együttjárást.

A gyakorlati érdeklődés skálája a felsorolt értékek egyikével sem mutatott a skála-használat jellemzésére megfelelő szintű együttjárást.

A szociális érdeklődési kör segítő-szolgáltató munkamódjának mérését szolgáló skála az altruizmus és esztétikum értékekkel, a környezet szebbé és jobbá tételével járt együtt.

A szociális érdeklődési kör kooperatív munkamódot feltérképező kérdéssora az irányítás, presztízs és függetlenség igényének elutasításával járt együtt.

A szociális érdeklődési kör társaságkedvelő munkamódot mérő alskálája a kreativitás, önérvényesítés, irányítás, változatosság, presztízs és anyagiak értékekkel mutatott pozitív kapcsolatot.

Az eredmények megbeszélése

A vizsgálati eredmények ismeretében megállapítható, hogy a felsőoktatási képzésbe készülő, tanácsadásért forduló kliensek értékpreferenciái között vezető szerepet töltenek be az intellektuális kihívások keresésével, az önérvényesítés lehetőségével kapcsolatos értékek. Kiemelt a társas kapcsolatok, anyagi biztonság és független, kreatív tevékenységek iránti igény. A vizsgálati mintában háttérbe szorultak a hosszú távú változást célzó humán értékek, a munkaöröm és játékosság, valamint a hierarchia iránti igény. Az előbbieken vázolt kép jól kapcsolható az életkor-specifikus fejlődési feladatokhoz, amelyek a világban egy határozott hely kijelölését állítják előtérbe, mind a társadalmi munkamegosztás, mind a társas kapcsolatok mezőjében. A társadalmi-gazdasági változások előtérbe tölték az értékek mezőjében a biztonságot jelentő anyagi háttér megteremtésének igényét, amely a felvételre készülők elképzelése szerint – az interjúkból szinte egybehangzóan – csak diploma birtokában képzelhető el.

A felvételi előtt tájékozódni kívánó diákokkal végzett tanácsadás folyamatában az önismeret-támogatás hangsúlyos, mintacsoportunkban a képességek-készségek és tanulmányi eredmények magas színvonalával találkoztunk. Általánosságban összefoglalva: a továbbtanulás lehetőségét komolyan fontolgatók és az Országos Felsőoktatási Felvételi irodához tanácsért fordulóik legfeljebb nem szeretnek néhány tantárgyat, de minden esetben jó vagy jeles szintre teljesítik tanulmányi kötelezettségeiket. A megbeszélések során preferált tantárgyaik jellemzői és személyes munkamódjuk alapján következtethetünk viszonyulásukra a munkához; a munkahelyi beilleszkedéssel kapcsolatosan várható feladatokra társaikkal való kapcsolatauk utalhat.

Az érdeklődési típusra vonatkozóan eredményesen használhatjuk a K-0.1 jelzésű kérdőívet, amely jól elkülöníti az érdeklődés „módszeres” típusán belül a tervszerűséget és egyben a rutinmunka biztonságát keresők csoportját a kötelességtudatból, ám örömtelenül tevékenykedők csoportjától. Továbbá tájékoztatást nyújt a társakhoz való viszony jellegéről: a segítség-szolgáltatás, kooperáció vagy extravertált, kapcsolati tőke kiaknázására irányuló társas viselkedés jellemzőiről.

A diagnosztikai munkához használt tesztbatteria összességében segíti a gyors helyzetfelmérést. Kiemelten hasznosnak bizonyul az iroda profiljába vágó internetes tanácsadás esetén, amikor a klienssel nincs személyes kapcsolat.

Ezek az információk az élettörténet és jövőkép elemzésével jól ötvözhetőek; a kulcsképessegek és foglalkozási követelmények összevetését követően a pályatablók, képzési útvonalak megrajzolásában hatékonyan hasznosíthatóak.

Tanácsadási gyakorlatunkban minden tanácskérő figyelmét felhívjuk a szakmai tapasztalatszerzés fontosságára, különösen határozatlan tanácskérők esetében a lehetőségek alapos felmérésére.

Ezen a ponton tanácsadóként kénytelenek vagyunk önmersékletet tanúsítani: a jelenlegi hazai felsőoktatási rendszer ugyanis nem támogatja a módosítás, váltás lehetőségét. A továbbtanulni szándékozó fiatal jelenleg egy-egy meghatározott szakra adhatja be jelentkezését. Ráadásul a jelentkezést és felvételt követően az államilag finanszírozott képzés órája ketyeg. Tévedés esetén módosításra többnyire csak akkor van lehetőség, ha az érintett fizet a képzésért.

Bár az alkalmazott mérőeszköz jól elkülöníti a tanácsadó számára a konvencionális érdeklődés-típus és a szociális érdeklődés alcsoportjait, ami a foglalkozáscsoportokra vonatkozó bemutatás, választás során értékes információt jelent, a gyakorlatiasság és a művészi-esztétikai orientáció faktorában további vizsgálatok és a kérdőív felülvizsgálata szükséges; ezekre a minta további anyagainak feldolgozását követően kerülhet sor.

IRODALOM

- BARMETTLER, C. (2002): *Laufbahngestaltung, Aktiver Berufswechsel* – online: http://www.alpha-online.ch/jobwinner/archiv/texte/show_artikel.cfm?id=2156 – szerzőnő elérhetősége: www.s-b-institut.ch / e-mail: claire.barmettler@s-b-institut.ch 2002.05.11.
- Canadian Work Preference Inventory (CWPI)
- DUDÁS B. (2004): *Középiskolás fiatalok pályaválasztása és munkával kapcsolatos értékorientációja*. Szakdolgozat. Kézirat. ELTE PPK.
- EMMERLING, R. J. – GOLEMAN, D. (2003): *Emotional intelligence: issues and common misunderstandings*. online: http://www.eiconsortium.org/research/EI_Issues_And_Common_Misunderstandings.pdf
- EUR-LEX, 2000 online: europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2000/com2000_0082en01.pdf

- FONYÓ I. – PAJOR A. (1998): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- KISS I. (2000): *Életvezetési készségek az ifjúkorban. Tanulmányi krízisek és tanulási készségek a felsőoktatási hallgatók körében*. Kézirat. ELTE Bölcsészettudományi Kar.
- KISS I. (2004): Pályaválasztás. In N. Kollár K.– Szabó É.: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MIHÁLYI I. (2001): A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. március.
- RITOÓK P. (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ROSENBAUM, J. E. – PERSON, A. E. (2003): Beyond college for all: policies and practices to improve transitions into college and jobs. *Professional School Counseling*, April.
- SZILÁGYI K. (1995): Az értékek megismerhetősége. In *Diagnosztikai szempontok a munka-pályatanácsadó szakpszichológus hallgatók számára*. A munka és pályatanácsadó posztgraduális pszichológus képzés tananyaga. ELTE BTK, Pályaszocializációs- és Munkapszichológiai Szakcsoport gondozásában. Kézirat, Budapest.



A felsőoktatási intézmények feladatai a tanácsadásban

A felsőoktatás rendszerének változása, a háromszintű képzés bevezetése jelentősen befolyásolja a felsőoktatási tanácsadás feladatainak meghatározását is. Az új struktúra új követelményeket támaszt: az eddig kialakult tanácsadási szervezeteket olyan új feladatok elé állítja, melyek új funkciókban is megfogalmazódnak.

Tanulmányi tanácsadás

Az új képzési rend bevezetését követően megnő a tanulmányi tanácsadás iránti igény.

A tanulmányi tanácsadásban az eddigi, széles körű információszolgáltatás már ezen a szinten olyan tanácsadási feladatokkal bővül, amelyek magukban foglalják a döntésszegtést is.

Az információszolgáltatás módjai között meg kell erősíteni a konzultációt, és az írásbeli tájékoztatás mellett lehetőséget kell adni a hallgatóknak a szóbeli tájékozódásra is.

Mivel az új oktatási struktúra a szülők és a középiskolai pedagógusok számára is új, a diáktanácsadásnak – az egyetem oktatási vezetésével együtt – közös középiskolai tájékoztatókat kell szerveznie, ahol a szülők és a pedagógusok is választ kapnak a kérdéseikre.

Az egymásra épülő két szint, az alapképzés és a mesterképzés jellegének, sajátosságainak, várható követelményrendszerének be kell épülnie a tájékoztatás rendszerébe.

A kreditrendszer felépítéséhez szükséges „példautak” bemutatása is lényeges feladat: ezek egy-egy tervezett tantárgystruktúra végeredményéről, a megszerzett tudás felhasználhatósági területeiről tájékoztatnak; és irányadó példákat adhatnak arra, hogy az alapképzés során miképpen lehet építkezni egy meghatározott mesterképzésben való részvételhez.

Különösen fontos ez a szolgáltatás az elsőévesek számára, és az alapképzés utolsó évében a mesterképzésre való felkészülésre.

A tanulmányi tanácsadás feladata, hogy a hallgatók időben megfelelő információkhoz jussanak az alapképzés szerkezetéről, sajátosságairól, a képzés kapcsolatáról a mesterképzéshez. Ezt a tevékenységet a tanácsadó szervezet csak az oktatási vezetéssel együttműködve vállalhatja. Az együttműködés minősége meghatározó lesz az elkövetkező 3-5 évben, amikor valamennyi képzési szinten elindulnak az alapképzések,

majd ehhez csatlakoznak a mesterképzések (Takács, 2005). A megbízható tájékoztatás szerepe a bizonytalan helyzetben számottevően megnő, a tanulmányi tanácsadásban tehát jól felkészült szakembereknek kell dolgozniuk, akik maguk is átlátják a tantervkészítés és a tanulmányok tervezésének feladatait. Folyamatos és állandó kapcsolatban kell állniuk az intézmények oktatási vezetésével, pontos ismeretekkel kell rendelkezniük az egyes karok átalakuló oktatási struktúrájáról.

Az intézményeknek biztosítaniuk kell a folyamatos információszolgáltatást a tanulmányi tanácsadók számára. Az európai oktatási intézmények java részében ez a következőképpen történik: a diáktanácsadó szervezetnek minden karon van „kihelyezett” tanulmányi tanácsadója, aki egyrészt szakmailag felkészült tanácsadóként elvégzi a kar tanulmányi tanácsadási feladatait, másrészt folyamatos és naprakész információval látja el a diáktanácsadó szervezet központi tanulmányi tanácsadóját. Így tehát kölcsönösen tájékoztatják egymást, hiszen a tanácsadóba befutó aktuális kérdéseket is ismerik, és a karon folyó oktatási munka jellegét, tartalmát, változásait illetően is információhoz jutnak, amit megosztanak a központi tanulmányi tanácsadó szervezettel is.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanácsadót tanulmányi információért felkereső hallgatók gyakrabban veszik igénybe a diáktanácsadás más szolgáltatásait is, hiszen az esetek többségében a hallgatóknak ez a forma segít egyéb problémáik megoldásában is.

A megkérdezett tanácsadó szervezetek tapasztalatai szerint az intézményekben sokrétű információszolgáltatás járul az „alap” tanácsadási formákhoz. A tanácsadók szerint gyakran ez az a kapu, amely a tanácsadáshoz vezet; a jó információ ugyanis megnyitja a hallgatók további érdeklődését a szolgáltatás iránt.

A hallgatókkal történő kapcsolatépítésben fontos szerephez jutnak a kortárs segítők, akik a tanácsadó szervezet által, az információszolgáltatás bizonyos feladatainak ellátásához kiképzett hallgatók. Ők azok, akik a szorgalmi időszak elején a tanulmányi problémák megoldásában számottevő segítséget nyújthatnak.

Hallgatói igények hívták életre a tanulmányi tanácsadást a megváltozott oktatási rendszerben, a kreditrendszer bevezetésekor; és a mostani változások még inkább igénylik a folyamatos, megbízható tanulmányi tájékoztatást. A teljes szabályozottság megszűnése, az új adminisztrációs formák, a tanrendben való eligazodás nehézségei, a tárgyfelvételek eldöntésének szabadsága, mind olyan probléma, melynek megoldásához információt, példát igényelnek a hallgatók.

Az elsősök számára ez ideig az első egyetemi informálódási forma a gólyatábor volt. Az új oktatási struktúra bevezetésének és elterjedésének éveiben a felsőoktatási intézményeknek ennél korábban jelen kell lenniük a hallgatók életében: a középiskolás években megszerezhető tájékozottság meghatározó jelentőségű. Az egyetemeknek ebben tehát számottevő részt kell vállalniuk. A hallgatókért folytatott harcra valószínűleg a korai találkozás is befolyással lesz. A nyílt napokon kívül, amelyeket a felsőoktatási intézmények majd mindegyikében megrendeznek, a közvetlen talál-

kozás a leendő hallgatókkal, tanáraikkal és szüleikkel figyelmet érdemlő előnyhöz juttathatja az intézményeket. A tanácsadó szervezeteknek érdemes olyan formákat kidolgozniuk, amelyek egy-egy régióban az információkat az egyetemekről közelebb viszik az érintettekhez.

A tájékoztatásban, a tanácsadás információkra épülő formáiban az internetes lehetőségekre is támaszkodni lehet. Az információk áttekinthető és kereshető rendszerét nyújtó internetes honlap olyan támogatást jelenthet a tanácsadásban, amely – a tanácsadó szervezet állandó elérhetőségét kínálva – növelheti a munka hatékonyságát. A „frissen tartott”, folyamatosan bővített információk halmaza, a könnyű elérhetőség növelheti a hallgatókban a tanácsadás iránti igényt, jelezheti a tanácsadó megbízhatóságát, és a honlap egyben az egyetem arculatát is képviseli.

Az oktatás módszereinek változása is újabb feladatok elé állítja a tanulmányi tanácsadást, főként olyan feladatok elé, amelyeket a pszichológiai tanácsadással közösen kell megoldani.

A nehézségek közé sorolható például a vizsgáztatásban az írásbeli vizsga elterjedése. Gyakran még az olyan típusú tárgyakban is, melyeknek a hallgató szóbeli kommunikációjának fejlesztése a feladatuk, a vizsga a nagy létszám miatt írásban történik. A hallgatók tehát az írásbeli vizsgán elkövetett hibáikat nem tudják javítani, az írásbeliség miatt gyakran nincs mód arra, hogy a félreértéseket tisztázzák, a tanulságokat elemezzék. A tanácsadóban ezért megjelennek a tanulási nehézségeket tapasztaló hallgatók is, akik számára – tanulásuk eredményessége érdekében – megfelelő formákat kell találni.

A hallgatók ismereteit, műveltségét, tanulási kompetenciáját illetően már a felsőoktatásba belépésükkor nagy különbségek tapasztalhatók. A kevésbé fejlett kompetenciákkal rendelkező hallgatók is ugyanolyan elvárásokkal találkoznak, mint a széles körű tudással és tanulási kompetenciával érkezettek. Ezeket a különbségeket a hallgatók nem feltétlenül a tanulásban szerzett képességeik hiányának, hanem más tényezők (a lakhely, a származás, előfordul, hogy az anyagi helyzet) hatásának tulajdonítják. A kompetenciahiány kiküszöbölésére tett erőfeszítések mind a hallgató, mind az intézmény részére megtérülnek, hiszen jelentősen kisebb lesz a lemorzsolódás, a sikertelen hallgatók száma. Ez azonban csak akkor valósítható meg, ha a kompetenciák fejlesztését a tanácsadás mellett más szervezetek, például a szakkollégiumok is felvállalják.

Karriertanácsadás

A karriertanácsadásnak – a tanulmányi tanácsadással szorosan együttműködve – új, az eddigiektől eltérő feladatot kell ellátnia: az alapképzést befejező hallgatók további életútjának tervezéséhez kell hozzájárulnia. Mivel a bejutásnak a mesterképzésre várhatóan feltétele lesz a megfelelő tanulmányi eredmény, valószínűleg nem minden

hallgató folytathatja tanulmányait mesterképzésen. Nekik, további életpályájukhoz, támogatásra lesz szükségük, elsősorban információkra a munkaerő-piacról, a tanulás más lehetőségeiről, ahol megfelelő szakmai végzettséget szerezhetnek.

A karriertanácsadás magában foglalja az információszolgáltatást a munkavállaláshoz szükséges adatokról, az egyetemi hallgatók és a cégek, vállalatok találkozásának, a cégismertetőknél a megszervezését.

A karriertervező központ lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók – megismerve a foglalkoztatási lehetőségeket, a diplomásokkal szembeni követelményeket – már tanulmányaik során tudatosan tervezhessék pályájukat. Az alapképzés utáni képzési irányok megválasztásához elegendő információval kell rendelkezniük mind a munkaerő-piaci lehetőségekről, mind az ott szükséges, elvárt és preferált szakmai tudásról.

Pszichológiai tanácsadás

A pszichológiai tanácsadás feladatköre – a tanácsadásban dolgozók szerint – szükségszerűen bővül. A megnövekedett hallgatói létszám miatt ugyanis olyan igények jelennek meg, amelyek néhány évvel ezelőtt még a jó hallgató-oktató kapcsolatban is orvosolhatóak voltak.

Ezek a problémák már a jelenlegi oktatási struktúrában is megjelentek, és a létszám várható további emelkedésével, még több nehézséget okoz majd az élő, személyes oktató-hallgató kapcsolat hiánya; holott a hallgatók igénylik az oktatás személyességét, és az oktató mint szakmai személyiségmodell is a személyes kapcsolatban jelenhet meg.

A hallgatók helyzetét tovább nehezíti, hogy a kreditrendszerű oktatás nem támogatja a csoportképződést, ezért sok a magányos hallgató.

A nagy létszám nemcsak a személyesség létrejöttét akadályozza, hanem az oktatók toleranciáját is próbára teszi. Ezért fordulhat elő például, hogy az oktató megalázó hangnemben beszél a hallgatóval, nem a teljesítményét, hanem a személyiségét minősíti, így megtiporja az önbizalmát, bizonytalanná teszi önmagában és tanulmányi teljesítményében is. Ezek a hatások önbizalomhiányt, tanulmányi bizonytalanságot okozhatnak a hallgatóknak, akik ilyen típusú problémákkal keresik meg a tanácsadót. A tanácsadó azonban csak a hallgatói oldalnak tud segíteni, az oktatók számára nem elérhető.

A tanácsadásnak nemcsak a problémák feltárásában és feldolgozásában kell segítséget adnia, hanem a fejlesztésben is. Fontos, hogy a tanácsadó szervezet „holdudvarában” a hallgatók olyan, fejlesztést szolgáló formákat találjanak, amelyek elősegítik kommunikációs és szociális ügyességük fejlődését, önbizalmuk stabilitását, a társas kapcsolatok alakításához szükséges képességeik gyakorlását, a toleranciájuk növelését.

A tanácsadást igénybe vevő hallgatók tapasztalatai azt is mutatják, hogy a nagy létszámú oktatás próbára teszi az oktatók türelmét és feszültségtűrését. Gyakori, hogy az oktatók toleranciája meggyengül. Szükséges lenne arra, hogy a hallgatók mellett

az oktatók mentális egészségével is foglalkozzanak. A pszichológiai tanácsadást tehát elérhetővé kell tenni az oktatók számára is: kiegyensúlyozottságukon ugyanis sok hallgató lelki egészsége múlik, s a cinikus, fáradt, kiégett oktatók a szakmai szocializációban nem válhatnak a hallgatók mintáivá (Takács, 1996).

A felsőoktatási intézmények feladatai a tanácsadásban

1. A tanácsadás *szervezetének biztosítása*, az egyes szerkezeti egységek: tanulmányi, karrier- és pszichológiai tanácsadás működtetéséhez megfelelő, *szakképzett személyzet*, és a munkájukhoz szükséges feltételek szavatolása. (A tanácsadás jellegének megfelelő helyiségek, az internetes tanácsadáshoz szükséges – a hallgatók számára könnyen elérhető – számítógépek és programok.)
2. Minden hallgató számára *egyenlő lehetőség a tanácsadás elérésére*.
3. A tanácsadó szervezet *függetlenségének* biztosítása: az európai egyetemeken a tanácsadó szervezetek túlnyomó többsége az egyetem vezetésének közvetlen felügyeletével működik. Mivel a szervezet működését pontosan kidolgozott és a tanácsadást igénybe vevők érdekeinek megfelelően megalapozott működési elvek szabályozzák, ezek az elvek a függetlenséget is biztosítják. A működési elvekhez hozzátartozik az is, hogy a tanácsadóban felmerülő kérdésekről és problémákról folyamatosan tájékoztatják az egyetem vezetését. E tájékoztatás elsődleges célja, hogy az egyetemen megismerjék azokat a problémákat, melyek esetében akár szervezeti beavatkozásra, vagy – új igények megjelenésével – a szolgáltatás változtatására, bővítésére van szükség.
4. A *tanácsadó személyzet szakmai fejlődésének* biztosítása; lehetőség arra, hogy mind itthon, mind külföldön más diáktanácsadó szervezetekkel kapcsolatot tartsanak, és megoszthassák tapasztalataikat. Több mód is kínálkozik erre: Magyarországon működik a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA), melynek rendezvényei a szakmai továbbképzést és a kapcsolattartást is szolgálják. A diáktanácsadók nemzetközi szervezete a FEDORA (European Forum for Student Guidance), melynek rendezvényei célszerűen a tanácsadás minden ágát érintik, külön van rendezvény (konferenciák, nyári kurzusok) a tanulmányi, a karrier- és a pszichológiai tanácsadók számára. A rendezvények mellett rendszeresen olyan kiadványokkal segítik a tanácsadókat, amelyek a tapasztalatok megosztásán túl módszertani, szervezési továbbképzésre is alkalmasak.
5. A tanácsadó szervezet és az intézmény közös feladata, hogy felmérje az egyetem diszfunkcióit, és megtervezze a működés következtében létrejött negatív hatások feloldását.
6. Ugyanezzel a céllal szükség van arra is, hogy felmérjék: milyen hatása van az oktatók magatartásának a hallgatói pszichés problémák megjelenésére?

E két utóbbi feladatot azért látom elengedhetetlennek, mert a tanácsadás különböző területén dolgozó szakemberek tapasztalatai alapján az alábbi diszfunkciók megjelenése nehezíti a hallgatók és az oktatók munkáját:

- Az akadémiai év egyenetlen munkaterhelése.
- Az oktatók pszichológiai felkészületlensége; melynek háttérében gyakran a tanítás–tanulás folyamatának, vagy az életkor pszichológiai jellegzetességeinek elégtelen ismerete áll.

E hiányos ismeretek következménye gyakran az az oktatói magatartás, amely a hallgatóknál a tanulmányi problémák mellett önértékelési zavarokat is előidézhet („ahogy erről már a fentiekben is írtunk).

7. A felsőoktatási *intézmények mentális állapotának felmérése* nagy mértékben segítené a tanácsadásban meghatározott munkák súlyozását. A tanácsadó szervezetek ehhez a saját tapasztalataik összegyűjtésével és elemzésével járulhatnak hozzá, és kidolgozhatják a felmérés módszertanát.

Az intézmények a hallgatók és oktatók mentális egészségét azzal segíthetik elő, ha az európai felsőoktatási intézmények példái alapján meghatározzák *saját irányelveiket a mentális egészség és jóllét megőrzésére* (University of St. Andrews, 2004).

Az irányelvek kidolgozásának háttérében az az európai tapasztalat és elvrendszer áll, hogy az intézmények felmérései szerint egy tanulmányi év alatt négy emberből legalább egy mentális problémát tapasztal. Ha ezt a problémát időben felismerik, és feloldására az egyén megfelelő segítséget és támogatást kap, akkor képes legyőzni, vagy együtt élni vele, úgy, hogy teljesítményét ne zavarja számottevő mértékben.

Az irányelvekben az alapvető szolgáltatások formáit és elérésének módjait, a hallgatók és az oktatók elvárt magatartási mintáit és ehhez az egyetem feladatait határozzák meg.

Közöttük az egyik legfontosabb, hogy – a menedzsment irányelvein, a segítő szolgáltatásokon, az információs hálózatokon és az egészségmegőrző kampányokon keresztül is – támogassák a mentális egészséget és jóllétet. Megelőzzék a mentális egészségre káros körülmények hatását, és biztosítsák, hogy a hallgatók, a munkatársak és az oktatók, akiknek mentális problémáik vannak, szakszerű segítséget kapjanak munkájukhoz, vagy tanulmányaikhoz, lehetőségeik kiteljesítéséhez.

Az intézmények irányelveik kidolgozásával és nyilvánosságra hozásával megerősíthetik a tanácsadó tevékenységét, felelőssé tehetik saját munkatársaikat és a hallgatókat a saját és mások mentális egészségének megőrzéséért, és felhívhatják a figyelmet a mentális problémákkal küzdők támogatására.

Egy ilyen irányelv-rendszer kidolgozása szemléletformálást is eredményezne az oktatók és hallgatók körében is: elfogadtatná, hogy vannak olyanok, akik ilyen problémákkal küzdenek, és őket ebben támogatni kell. Másrészt felhívná az oktatók figyelmét arra, hogy pszichológiai ismeretek birtokában hatékonyabb segítséget adhatnak hallgatóiknak, és saját mentális egészségük védelmében is többre képesek.

IRODALOM

- Mental Health Policy at Oxford University (<http://www.ox.ac.uk>, 2005. június 12.)
- University of St. Andrews (2004): Mental Health and Well-being Policy. (kézirat)
- University of Westminster (2001): Code of Practice on Supporting Students with Mental Health Problems. (kézirat)
- TAKÁCS I. (1996): The Influence of Changing Educational Systems for Student Psychological Health. In: *Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health*. Conference Papers. Brighton: Association for Student Counselling, the University of Sussex
- TAKÁCS I. (2005): The Past and the Future: Flash for the New Challenge. In: *Internationalisation within Higher Education in an expanding Europe, new developments in Psychological Counselling*. FEDORA Psyche, Groningen 81–87. p.

