

Krízisek a fejlődésért: Pályakép, jövőkép alakulása fiatal felnőttkorban

FETA Könyvek 12.

A FETA könyvek sorozat korábbi kötetei

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) 2006 A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) első tíz éve. A felsőoktatási diáktanácsadás intézményes kereteinek és szolgáltatásainak kialakulása.

Budapest: FETA Könyvek 1 ISSN 1788-9863

Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.) 2007 Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén, Magyarországon.

Budapest: FETA Könyvek 2 ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-06-3807-4

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) 2008 Pályautak. A felsőoktatásban végzettek munkapiacra lépését segítő erőforrások.

Budapest: FETA könyvek 3 ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-0-6

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) 2009 Egy igazolt praxis felé.

Budapest: FETA könyvek 4, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-1-3

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) 2010 Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok.

Budapest: FETA könyvek 5, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-2-0

Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor (szerk.) 2011 Ifúságkutatás és tanácsadás - A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai.

Budapest: FETA könyvek 6, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-3-7

Puskás-Vajda Zsuzsa, Melles Virág Irisz, Lisznyai Sándor (szerk.) 2012 A kortárs segítés kultúrája.

Budapest: FETA könyvek 7, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-4-4

Puskás-Vajda Zsuzsa, Bán Judit és Lisznyai Sándor (szerk.) (2013) Kapcsolataink (védő)hálójában.

Budapest, FETA könyvek 8, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-6-8

Puskás-Vajda Zsuzsa, László Noémi és Lisznyai Sándor (szerk.) (2014) Sokszínűség és univerzáliai a felsőoktatási tanácsadásban.

Budapest, FETA könyvek 9, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-7-5

Puskás-Vajda Zsuzsa, László Noémi, Füleki Beáta és Lisznyai Sándor (szerk.) (2015) Keretek és módszerek a felsőoktatási tanácsadásban.

Budapest, FETA könyvek 10, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-8-2

Kiss István, László Noémi és Puskás-Vajda Zsuzsa (2016) A felsőoktatási tanácsadás lehetőségei a lemorzsolódás veszélyeinek csökkentésében.

Budapest, FETA könyvek 11, ISSN 1788-9863, ISBN 978-963-88170-9-9

Krízisek a fejlődésért: Pályakép, jövőkép alakulása fiatal felnőttkorban

Szerkesztette:

Kiss István, László Noémi és Puskás-Vajda Zsuzsa

FETA Könyvek 12.
Budapest, 2017

Szerkesztette: Kiss István, László Noémi és Puskás-Vajda Zsuzsa
Szakmai lektor: Takács Ildikó
Olvasószerkesztő: Kiss István
Tördelőszerkesztő: Horák Ferenc

ISSN 1788-9863
ISBN 978-615-80732-0-2

© Filep Orsolya, Füleki Beáta, Ilyés András, Kis Bernadett

Kiadja a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület
1064 Budapest, Izabella utca 46.
Honlap: <http://www.feta.hu>, E-mail: feta@feta.hu
E-mail: feta@feta.hu
Telefon: (06 1) 461-2692
Felelős Kiadó: a FETA elnöke
Készült: az Innostart-Dokupont Kft-ben.

Tartalomjegyzék

Előszó.....7

Filep Orsolya:

Osztott képzés – osztott krízis? Krízisek és megküzdés a felsőoktatási hallgatók körében
az elmúlt évtized tükrében 9

Füleki Beáta:

„Valakivé válni” – Pálya- és karrierorientációs csoport Mark L. Savickas nyomán 23

Ilyés András:

Fejlődési krízisek vizsgálata fiatal felnőttek mintáján 33

Kis Bernadett:

Kapunyitási pánik megelőzése – Pályakezdésre felkészítő csoportos tanácsadás 45



Előszó

A felsőoktatási tanulmányok folytatása vonzó lehetőség. Statisztikai adatok alapján a diplomások életminősége és gazdasági lehetőségei az alapszakmákkal rendelkezőkhöz viszonyítva Magyarországon 107%-os előnyt biztosítanak, ami a jelenlegi európai átlag duplájának tekinthető (OECD, 2013). A felsőfokú végzettség emellett csökkenti a munkanélküliség esélyét is. A 2008 és 2013 közötti időszakra vetítve mindössze 2%-os növekedést figyelhetünk meg a diplomás álláskeresőik számában, míg a szakmunkások esetében ugyanez az összevétel 6%-os növekedést eredményez (OECD, 2013). A felsőoktatási tanulmányok iránti élénk, tartós érdeklődés és a szakok választásában megfigyelhető preferenciák azonban kizárólag gazdasági tényezők alapján nem magyarázhatók kielégítően.

A Bologna-rendszerre való átállással élesebbé vált a verseny a hallgatók között. Egyrészt a tanulmányi időszak két rövidebb szakasza fokozza a nyomást, másrészt változatlanul fennáll a hallgatók életkorspecifikus fejlődési feladatainak megoldási kényszere (Havighurst, 1952): az autonómia kivívása, a szülőkről való leválás (Newman, 2015), az egyéni identitás kimunkálásának szükségessége. A lemorzsolódás, a tanulmányok idő előtti feladása nem csak az egyének, de az egész társadalom számára jelentős anyagi és érzelmi megterhelést jelent. A hallgatók számára súlyos krízist okoz, szorongást eredményez, a hallgatók jövőképe bizonytalanná válhat és különösen a tanulmányok utolsó harmadában kiütőköznek a szakirányválasztás és a kapcsolódó szakmaválasztás folyamatának hiányosságai, a pályaaorientációs segítségnyújtás elmaradásának következményei. A saját morális- és értékrendszer kidolgozása és a szakmai pályafutás alapjainak lerakása egy új "életszakasz" megjelenéséhez vezetett, amelyet a szakirodalom a kibontakozó felnőttkor „emerging adulthood” (Arnett, 2000) címszó alatt tart számon. Megoldásként a felsőoktatási életvezetési tanácsadó irodák új szemléletű szolgáltatásokat biztosítanak a tanácskérők számára. A Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap (FSA) támogatásával, a Dunaújvárosi Egyetem vezetésével a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája 2016-ban széleskörben vizsgálta a hazai felsőoktatási lemorzsolódás jellemzőit és csökkentésének lehetőségeit. A tanulmány országos szinten is hasznos támogatást tud nyújtani az életvezetési tanácsadás rendszerének fejlesztésére.

Jelen kötetünkben Filep Orsolya tanulmánya a kibontakozó felnőttkor (emerging adulthood) szakaszára jellemző krízishelyzetek mintázatát - az identitás-építés, pályadöntés és párkapcsolati problémák alakulását - a Bologna-rendszer új feltételeinek keretébe ágyazva vizsgálja. Arra keresi a választ, hogy az újraddöntési helyzet, amelybe a hallgatók az alapképzés és mesterképzés határán kerülnek, hozzájárul-e megküzdési készségeik fejlődéséhez, eredményez-e adaptív válaszokat. Bölcsészettudományi hallgatók csoportjával végez kérdőíves vizsgálatot. A hallgatók előzőekben említett kiválósági mutatóinak (Fábry, 2017) változása tükröződik az eredményekben.

Az életpálya-tervezési eszköztár új módszerének hazai adaptációjával ismerteti meg Füleki Beáta tanulmánya. Mark L. Savickas konstruktivista modelljének (life design counseling for career construction) alkalmazásáról szóló írásában a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán tartott pálya- és karrierorientációs csoport tapasztalatait osztja meg

a szerző, a *“Karriertörténetem” című munkafüzet* (Savickas, Hartung, 2012) kísérleti alkalmazásával kapcsolatban. Részletesen bemutatja a narratív technikára épülő módszer sajátosságait. Az eljárás az elmúlt évtizedek, elsősorban teszt diagnosztikai eszközökre támaszkodó, tanácsadói munkájának gyakorlatban eredményesen alkalmazható alternatíváját jelenti. Olyan célcsoportok esetében különösen hatékony, ahol a pályadöntéssel kapcsolatban a készségek és képesség elvárt szintje minden résztvevő esetében rendelkezésre áll. A választásokat így elsősorban a motiváció, személyes értékpreferenciák határozhatják meg. A módszer középpontjában a kliens narratívája áll, amelyből a tanácsadói segítség nyomán képes jövőterveit összeállítani. A tanulmány a csoportvezetői munka alapját jelentő feladatokról táblázatok formájában nyújt áttekintést.

Illyés András vizsgálata nappali és levelezős hallgatók összevetését tartalmazza, az életszakkal kapcsolatos fejlődési krízisek mentén leírva a minta sajátosságait. Egy korábbi, hazai vizsgálat (Kézdy, 2007) módszertanát alkalmazza online mintagyűjtése során. A krízisekhez kapcsolódóan elemzi a válaszadók felnőttkori kötődésének mintázatát, stresszel való megküzdését, rezilienciáját, önértékelését és lehetséges választások között a külföldön tervezett élet megjelenését. Ugyan a mintába került hallgatók összességében kevesebb problémáról számoltak be, mint az egy évtizeddel ezelőtti felmérés során, de a teljesítménykrízis, a párkapcsolati elköteleződés nehézségei, a szociális gátlás illetve a pályaválasztás bizonytalanságai továbbra is erőteljesen uralják a képet. Érdekes eredménye a vizsgálatnak, hogy a pályakrízisek és külföldi jövőorientáció erős együttjárást mutat. A külföldi (rész)tanulmányok vagy munkavállalás, az országhatárokon kívüli érvényesülés lehetősége egyértelműen megjelenik a fiatalok terveiben.

Kötetünk zárótanulmánya a felsőoktatási hallgatók munkaerő-piacra való kilépésével, illetve az ahhoz kapcsolódó mentálhigiénés problémakörrel foglalkozik. A korosztály egyik meghatározó problémája a “kapunyitási pánik”, amely a felsőoktatás záró szakaszában jellemző a hallgatókra. Tünettanában hasonlít az “életnegyedi válság” (quarterlife crisis) jellemzőire: amikor néhány év elteltével a fiatalok elbizonytalanodnak választásukban, és nehezen találják helyüket a felnőtt életben. Kis Bernadett kapunyitási pánik megelőzésének lehetőségeit egy viszonylag fiatal, a Bologna-folyamat keretében létrehozott szak – a rekreációs szervezés és egészségfejlesztés - közegeben keresi. Csoportos tanácsadási technikákat alkalmaz a hallgatók támogatására. Célja a halogatás megelőzése, a tanulmányok lezárására való motiválás és a pályakezdésre felkészítés. Bemutatott módszere eredményesen támogatja a hallgatók énhatékonyság élményét, facilitálja pályadöntésüket. Az eljárás hasznos segítség lehet minden olyan szak támogatására, amelynek munkaerő-piaci kimenetei nincsenek szigorúan leszabályozva. Perspektívákat nyitva a hallgatók számára mérsékelhető a pályakezdéshez kapcsolódó terhelés.

Jó olvasást kívánunk!

a szerkesztők

Budapest, 2017. május

Osztott képzés – osztott krízis? Krízisek és megküzdés a felsőoktatási hallgatók körében az elmúlt évtized tükrében

Filep Orsolya

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.
filep.orsolya@btk.ppke.hu

Összefoglaló

Háttér és célkitűzések: A kibontakozó felnőttkor egy érzékeny életszakasz, ahol a hallgatóknak választ kell találniuk a párkapcsolatokat, a pályaválasztást, a karrierépítést és általában az identitásukat érintő kérdéseikre. Kutatásomban azt vizsgáltam, hogyan hat erre a folyamatra az alapképzésről a mesterképzésre váltással járó újraválasztási kényszer, megnöveli-e a különböző életterületekhez kapcsolódó kríziseket, illetve az erre adott adaptív válasz tudja-e gazdagítani az egyén megküzdési rendszerét.

Módszer: A kutatás során egy kríziseket és egy megküzdési mechanizmusokat mérő kérdőívet vettem fel 91 BTK-s hallgatóval, amit összehasonlítottam egy 2002-es, azonos tesztsorral és mintán felvett, 102 fő részvételével készült vizsgálat eredményeivel.

Eredmények: A vizsgálat alapján továbbra is csak az ötödévesek körében nő meg a pályaválasztási krízis ($p = 0,048$, $\eta^2 = 0,051$). A két mintát összevetve a 2016-os kitöltőknek alacsonyabb a párválasztási elköteleződés krízise ($p = 0,021$, $r = -0,167$), illetve jellemzőbb mind a probléma-fókuszú ($p = 0,001$, $\eta^2 = 0,055$), mind a menekülő ($p = 0,003$, $\eta^2 = 0,048$) megküzdési stratégiák választása. A 2016-os mintán a harmadéveseknél tendenciózusan megemelkedik az önértékelés válsága és érzelemfókuszú megküzdési stratégiák használata, de a magasabb évfolyamok alacsony elemszáma és a tesztek relatíve magas szórása miatt ez nem szignifikáns.

Következtetések: Az eredmények alapján egy problémáira érzékenyebb és öntudatosabb generáció képe rajzolódik ki a bő évtizeddel korábbihoz képest. Az alapszak végével a mintán található egy nem általánosítható tendencia a megnövekedett sérülékenységre, ami egybevág a tanácsadói tapasztalattal is, ezért érdemes lenne a témát egy nagyobb, jelenleg is osztatlan képzési rendben tanulókat is magába foglaló mintán alaposabban is körüljárni.

Kulcsszavak: kibontakozó felnőttkor, krízis, megküzdés, Bologna folyamat

A bolognai folyamat Magyarországon

A Bolognai Nyilatkozat 1999-ben jött létre, aminek célja egy egységes Európai Felsőoktatási Téréség kialakítása volt, ahol a térségben szerzett felsőoktatási oklevelek és az általuk igazolt szaktudás kölcsönös elismerhető, így elősegítve a munkaerő szabad áramlását, ami az Európai Unió négy alapszabadságának egyike (Kiss, 2002).

1999-ben Magyarország is aláírta a Bologna Nyilatkozatot, így 2006-ban a legtöbb szakon

bevezették az osztott, alap és mesterképzésből álló képzési rendszert. A váltást számos kritika övezte, mivel az oktatás átszervezésében nem volt valódi strukturális vagy tartalmi változás, szembeállította a korábban erős főiskolákat az egyetemekkel (Bazsa, 2010), de megmaradt a más egyetemen elvégzett tárgyakat továbbra külön eljárással történő elfogadtatása is (Tomusk, 2013). Az átállást rengeteg kommunikációs hiba is övezte, így a vita inkább politikai, mintsem szakmai színezetűvé vált (Barakonyi, 2013), ami könnyen elfedi a például mobilitás területén elért valóban jelentős sikereket (Laczkovich, 2009; Teichler, 2011).

A hallgatók helyzete a bolognai folyamatban

A bolognai folyamathoz köthető publikációkból élesen kirajzolódik a felsőoktatás kutatóinak és tanárainak ellenérzése. A hallgatókról már jóval kevesebb szó esik, akik úgy jelentkeztek az alapszakokra, hogy (a munkaerőpiac szereplőit is beleértve (Marton, 2010)) igazán senki nem tudta, az egyes új képzettségek milyen kompetenciákat takarnak, vagy egyáltalán, milyen mesterszakokon lehet majd továbbtanulni (Polónyi, 2007).

A külföldi példákkal ellentétben magyar sajátosság maradt, hogy az egyetemi képzést továbbra is öt évesnek tekintik, és többségük az alapidiploma megszerzését követően megszakítás nélkül folytatják a tanulmányaikat mesterszakon (Seres & Török, 2010).

Az átalakuló rendszer labilitást közvetít a résztvevőknek, ami gyengítheti az azonosulást, a motivációt, nehezítheti a beilleszkedést és mérsékelheti a teljesítményre irányuló erőfeszítéseket is (Hajduska, 2006).

Krízisek

A krízis meghatározására talán leggyakrabban Caplan (1964) definícióját használják (idézi Hajduska, 2015, 13), miszerint „a krízishelyzet egy olyan lélektanilag kritikus szituáció, amely a személy számára érzelmileg hangsúlyos, kiemelten fontos az adott időszakban, semmiképpen sem elkerülhető, az egyén kénytelen szembenézni vele, minden figyelme és erőfeszítése a megoldásra irányul, de a szokásos problémamegoldó eszközökkel az illető számára nem leküzdhető”. Hajduska (2015) hozzá teszi a családi és a társadalmi tényezőket, illetve kiemeli az új problémamegoldó eszközök megtanulásában rejlő növekedés lehetőségét is.

A krízis kimenetele ugyanakkor lehet a rendszer tartós felbomlása, de kórosnak tekinthető, önpusztító viselkedésmódok is kialakulhatnak (Bakó, 2004).

A fejlődési (normatív) krízisek

A fejlődési vagy normatív krízisek „olyan, viszonylag hosszabb időszakok, amelyek során az élet más szakaszaihoz viszonyítva gyorsabban jelennek meg a lényeges, fejlődéssel törvényszerűen jelentkező változások” (Bakó, 2004). A fejlődési krízis fogalmának első kidolgozójának Erikson (2002) tekintik, aki a személyiség alakulását egymásra épülő, jellegzetes feladatot hordozó ciklusokra bontotta, amelyek megoldásán keresztül formálódik az identitás.

A felsőoktatásba a fiatalok Magyarországon jellemzően 18-19 évesen, a serdülőkor és a fiatal felnőttkor határán lépnek be. Már Erikson (2002) is elismerte, hogy az ipari társadalmakban a felfedezés és az énkeresés időszaka túlnyúlhat a klasszikusan serdülőkornak tekintett életkoron. A kutatók ezért egy új fejlődéslélektani szakasz, az „emerging adulthood” bevezetését javasolják (Arnett, 2000; 2007), amire a magyar pszichológiai szakirodalomban készülődő felnőttésként, (Lisznyai, 2010), kezdődő (Vida, 2011) vagy kibontakozó (Vámosi, 2011) felnőttkorként utalnak. A továbbiakban azért választom a kibontakozó felnőttkor fordítást, mert hangsúlyozottabban

utal egy külön fejlődéslélektani korszakra, illetve magában foglalja az ezzel járó kibontakozást, felfedezést, mint feladatot is.

Megküzdés

Mivel a krízis és az azzal járó érzelmi megterhelés nem elkerülhető, a kutatók arra helyezték a hangsúlyt, mi szükséges ahhoz, hogy a megbetegítő hatások helyett, a személyiségfejlesztő aspektusok kerüljenek előtérbe (Oláh, 2004).

A problémahelyzetekkel való megküzdés intrapszichés folyamatait először Anna Freud (1992) írta le az elhárító mechanizmusokkal. Lazarus & Folkman (1984) a megküzdés (coping) fogalmával bővítették a témakört, amely már a külvilág fenyegetéseire történő reakciókat helyezi a középpontba az intrapszichés folyamatok helyett, és az érzelempőzpontú mechanizmusok mellett bevezették a problémafókuszú megküzdési mechanizmusokat is.

Carver Scheier & Weintraub (1989) tovább bontották a stresszhelyzet megváltoztatására irányuló problémafókuszú és a kiváltott negatív érzelmek csökkentésére irányuló érzelempőzpontú megküzdési mechanizmusokat. Mindezt kiegészítették stresszhelyzet eltávolításával jellemezhető menekülő stratégiákkal, amelyeket kevésbé tartanak hatékonynak. A képet némileg árnyalja Zoellner és Maercker (2006) Janus arcú modellje, ami hangsúlyozza a krízishelyzetben fellépő érzelmi megküzdés szerepét, mivel segíti a járulékos intenzív negatív érzelmekkel való megküzdést. Az adaptív megküzdéshez második lépésben ezt követnie kell valamilyen, a probléma megoldására irányuló cselekvésnek is.

A felsőoktatás hallgatóit jellemző megküzdési mechanizmusok

A felsőoktatás hallgatóinak mentális állapotát felmérő legtöbb hazai kutatás foglalkozik a megküzdési mechanizmusaik vizsgálatával, (Lisznay, 2010; Kiss, 2010; Kézdy, 2002; Tulics, 2011) de ezek fókuszában a személyiségen belüli összefüggések állnak.

Hallgatói csoportokon is kimutatták, hogy a problémafókuszú megküzdés hatékonyabb megküzdési módnak bizonyul, míg az menekülő stratégiák alacsonyabb mentálhigiénés működéssel hozhatók összefüggésbe (Kiss, 2010). A krízistípusokkal összevetve a menekülő megküzdés általában magasabb, míg a problémafókuszú megküzdés alacsonyabb krízishelyzetekkel függ össze (Kézdy, 2002), illetve krízishelyzetekben a megküzdési repertoár általános beszűkültsége is tetten érhető (Tulics, 2011).

Célkitűzések

Jelen vizsgálat célja az osztott képzéssel a hallgatókra nehezedő krízisek és az ezek esetleges megoldásával járó megküzdési mechanizmusaik vizsgálata. A kutatásban kapott eredményeket kontrollként egy 2002-es, még Bologna rendszer előtti kutatás adataival (Kézdy, 2002) is összevetem.

Módszerek

Résztvevők

A kutatásban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának 97 hallgatója vett részt, amiből nyolcat kizártam, mert a koruk, a képzési helyszínük vagy a képzési típusuk miatt nem tartoztak bele a célcsoportba.

Az összehasonlítás alapjául szolgáló 2002-es kutatásban 102, szintén a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karára járó hallgató vett részt, akik papíron, személyesen töltötték ki a kérdőívet, és akik közül egyet zártam ki, mivel életkora alapján már normatívan nem a vizsgált kibontakozó felnőttkorban van.

Mérőeszközök

Személyi adatok

A kérdőív-csomag első kérdéstípusa a legfontosabb személyes adatokra kérdezett rá, a korra, nemre, képzés típusra (alap- vagy mesterképzés), a szakra és az évfolyamra, a végzés várható éve alapján. A 2002-es adatok ennél részletesebb személyi adatokkal rendelkeznek, de a többi szempont nem került a kutatásomba.

Krízisek kérdőív

A fejlődési (normatív) krízisek felmérésére szolgáló kérdőívet a szakirodalom és a felsőoktatási tanácsadói tapasztalatok alapján Kézdy (2002) állította össze, melyben 27 item alapján 9 krízistípust különített el (Autoritás, autonómia, nemi identitás, szociális gátlás, párkapcsolat, pályaválasztás, teljesítmény, vegetatív tünetképzés és világnézeti elköteleződés). Minden kérdés-típushoz három állítás tartozik, mellyel a válaszadók négy fokú Likert-skálán jelölhetik az egyetértésüket.

Mivel a 2002-es adatfelvételnél több skála nem megbízhatóan ($r < .001$ és $r = .79$ között) korrelált az őket alkotó tételekkel, ezért a skálák eredeti adatokon történő feltáró főkomponens elemzését, majd az így kapott skálák 2016-os adatokkal való megerősítését végeztem el.

A főkomponens elemzés során varimax forgatást alkalmaztam, ugyanis feltételeztem, hogy skálák ortogonálisak, függetlenek egymástól. A kialakult skálákat az ortogonalitást megtartó Anderson-Rubin módszerrel mentettem, és a későbbi elemzésbe az így létrejött skálákat vontam be. A létrejövő főkomponensek közül a Kaiser kritérium alapján azokat tartottam meg, amelyeknek a sajátértéke egy fölött van. Az így kialakult négy komponens az itemek teljes varianciájának 57,13%-át magyarázza, és az ezeket alkotó 11 item stabilan azonos faktorokra kerül a 2002-es, a 2016-os és a teljes mintán nézve is. A komponensek forgatás előtti és utáni sajátértékeit, illetve az általuk megmagyarázott varianciát az 1. táblázat tartalmazza.

Komponens	Forgatás előtt		Forgatás után	
	Sajátérték	Magyarázott variancia (%)	Sajátérték	Magyarázott variancia (%)
1	2,412	21,926	1,855	16,864
2	1,456	13,234	1,7	15,453
3	1,35	12,27	1,537	13,971
4	1,067	9,704	1,193	10,846

1. Táblázat: kaiser kritérium alapján megtartott komponensek. a kumulált megmagyarázott variancia 57.13%

A Kaiser-Mayer Olkin érték alapján az elemszám a közepes, de még bőven az elfogadható tartományba esik ($KMO = .65$). A Bartlett teszt alapján, feltételezhetjük az itemek közötti megfelelően erős korrelációt ($\chi^2(df = 55 \text{ N} = 192) = 239.64 \text{ p} < .001$), a determináns értéke alapján nincs multikollinearitás ($D = .26$). Az eredeti és a reprodukált korrelációs mátrix közötti különbségek abszolút értékben .001 és 0.29 között vannak, és a különbségek összesen 56%-a haladja meg a .05-ös szintet, tehát az eredeti és a reprodukált korrelációs mátrix közötti eltérés enyhén magas, sajnos még így sem sikerült igazán jól illeszkedő modellt kapnunk.

Az ortogonális forgatás követő komponenseket a hozzájuk tartozó itemekkel a 2. táblázaton mutatom be. Az értelmezhetőség kedvéért csak azokat az itemeket jelenítem meg, amelyek az adott tengelyre $bs = .400$ -es érték fölött töltönek (Stevens, 2002), amely 16%-os magyarázó-erőt jelent.

Komponens		1	2	3	4
1. komponens: Önértékelés válsága	Elégedett vagyok a külsőmmel (fordított item).	0,708			
	Magányos vagyok.	0,674			
	Jól érzem magam nőként/fériként (fordított item).	0,665			
	Nem tartom magam értékesnek.	0,613			
2. komponens: Pályaválasztási elköteleződés krízise	Lehangolt leszek, ha arra gondolok, hogy diplomázás után minden nap előírt mennyiségű időt kell majd eltöltenem a munkahelyemen.		0,798		
	Nem tudom, hogy mihez fogjak az egyetem befejezése után.		0,649		
	Képtelen vagyok leülni tanulni, vagy a tanulásra odafigyelni.		0,631		
3. komponens: Szociális gátlás	Nehézséget okoz több ember előtt megszólalni.			0,83	
	Félek a vizsgáktól.			0,765	
4. komponens: Párválasztás krízise	Nem vagyok biztos abban, hogy végleg el akarom kötelezni magam jelenlegi partnerem mellett.				0,858
	Még a legbensőségesebb kapcsolataimban is szeretek bizonyos távolságot tartani.				0,581

2. Táblázat: A fennmaradt négy komponens értékei az ortogonális forgatást követően. csak $bs \geq .400$ fölötti értékek megjelenítve.

Láthatjuk tehát, hogy az új komponenseket alkotó itemek részleges, de nem teljes átfedéssel vannak az eredeti kérdőív skáláival. A kérdőív belső konzisztenciáját vizsgáló Cronbach alfa értéke elég alacsony, de még elfogadható értéket vett fel ($\alpha = .608$) igaz, ez az érték az eredeti kérdőívben sem sokkal magasabb ($\alpha = .66$), amit részben magyaráz a vizsgált krízistípusok sokfélesége. A főkomponens elemzést követően az itemek számának csökkenése miatt az alfa csökkenése is várható volt.

Megküzdési mechanizmusok

A megküzdési mechanizmusok vizsgálat Carver, Scheier & Weintraub (1989) kérdőívének Oláh (2000) fordítása alapján Kézdy (2002) által használt verziójával végeztem. A kérdőív 54 itemből áll, az elemzésbe végül csak a főskálák kerültek (Probléma fókuszú stratégiák, Érzélem fókuszú stratégiák, Menekülő stratégiák).

Vizsgálat menete

A kutatásban használt kérdőívcsomagot online, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem hallgatóit szervező Facebook-csoportokban tettem elérhetővé hallgatók, illetve hallgatói önkormányzati tagok erőteljes közreműködésével, két nagyobb hullámban, 2015 novemberében és 2016 áprilisában. A kérdőívcsomag egy tájékoztatóval kezdődött a kutatás céljairól és az anonimitás biztosításáról, amelyet a személyes adatokra vonatkozó kérdések követtek. A vizsgálatot a Krízisek majd a Megküzdési Mechanizmusok kérdőívek zárták.

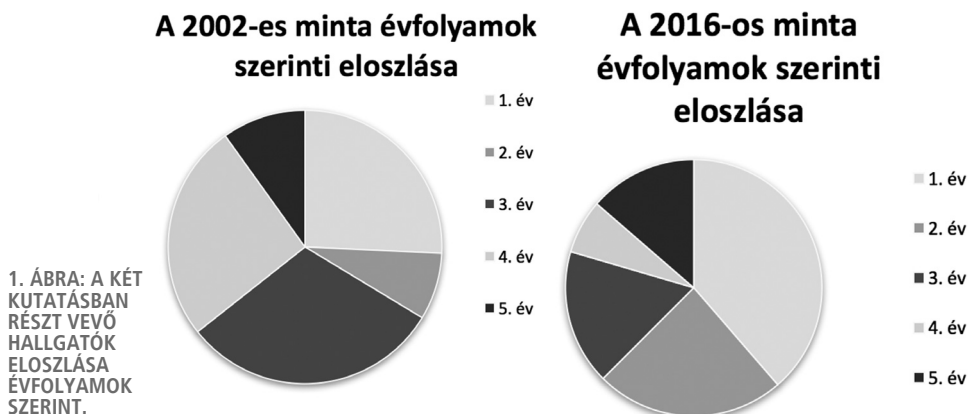
A 2002-es adatok papír alapú kérdőívek kitöltéséből, márciusból és áprilishoz származnak, és a személyes adatokra vonatkozó részletesebb kérdéssor, illetve az általam is átvett Krízisek és Megküzdési Mechanizmusok kérdőív mellett tartalmazta a Beck-féle depresszió kérdőív (BDI) rövidített változatát és a Diszfunkcionális attitűd skálát is.

Eredmények

Normatív adatok

Az elemzésbe végül 88 hallgató került bele, amelyhez hozzávettem 101 hallgató adatát a 2002-es kutatásból. A nemek aránya mindkét mintán egyenlőtlen, a jelenlegi minta 15.7%-a férfi és 84.3%-a nő, míg a 2002-es mintán 32.7% a férfiak és 67.3% a nők aránya. A bölcsész karról származó mintán várható is a nemek ilyen irányú eltolódása.

A 2002-es mintán a vizsgálatban maradt személyek életkora 19-26 év volt közülük 26 elsőéves (25.74%), 8 másodéves (7.92%), 31 harmadéves (30.69%), 26 negyedéves (25.74%) és 10 ötödéves (9.9%). A 2016-os mintán a vizsgált személyek életkora 19-29 év volt, közülük 34 elsőéves (38.66%), 21 másodéves (23.86%), 15 harmadéves (17.05%), 6 negyedéves (6.82%) és 12 ötödéves (13.66%) volt.



Az adat tisztítás során a szélsőséges értékek kezelésére a felülvizsgált „outlier labeling rule”-t használtam (Hoaglin & Iglewicz, 1987). A kapott eredményeket a következő legnagyobb érték plusz egy egységre winzorizáltam, amivel 7 adat került módosításra. Az adat tisztítást követően az elemzésre kerülő minták leíró statisztikáit az 1. Melléklet tartalmazza.

A hallgatók normatív kríziseinek összehasonlítása

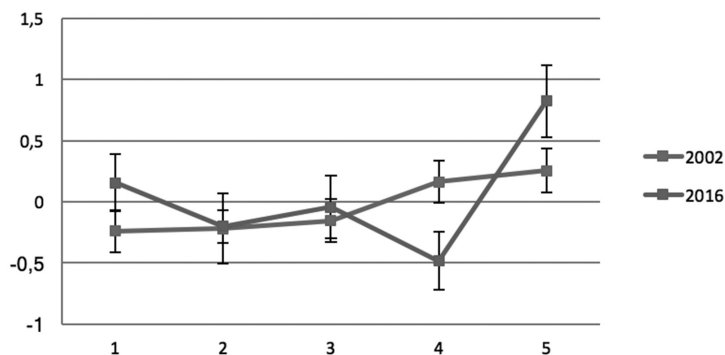
Az egyes krízistípusok a képzés rendje (vizsgálatban 2002-ben osztatlan, és 2016-ban osztott képzési rendben résztvevők közötti), illetve az évfolyamok (a hallgató épp a tanulmányainak hányadik évében jár) szerinti különbségeit kétszemponstos független mintás ANOVA-kkal vizsgáltam.

Pályaválasztás krízise

A pályaválasztás krízisének vizsgálatakor szignifikáns főhatást találtam az évfolyamok között ($F(4, 180) = 2.442, p = .048, \text{part. } \eta^2 = .051$). Az interakciós hatás nem volt szignifikáns ($F(4, 180) = 1.2842, p = .278, \text{part. } \eta^2 = .028$).

Repeated kontrasztvizsgálatot használva szignifikánsan nagyobb ötödéven ($M = 0.565, SE = .0188$) a pályaválasztási krízis, mint negyedéven ($M = 0.042, SE = 0.153$) ($t(52) = -0.299, p = .022, r = -.092$).

Pályaválasztás krízise



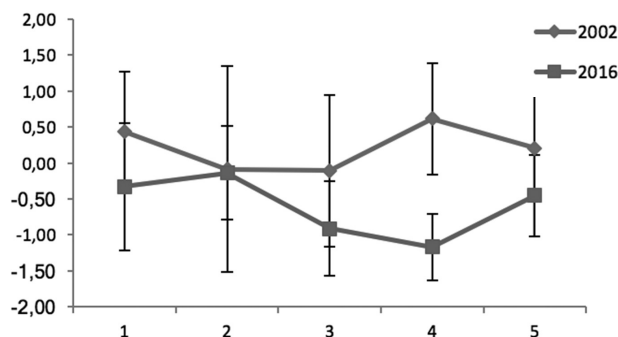
2. ÁBRA: ÖSSZEFOGLALÓ ÁBRA A KÉPZÉSI REND (TÍPUS) ÉS AZ ÉVFOLYAM HATÁSÁRÓL A PÁLYAVÁLASZTÁS KRÍZISÉRE. A MAGASABB ÉRTÉKEK ERŐSEBB PÁLYAVÁLASZTÁSI KRÍZISRE. AZ ÁBRÁN A CSOPORTÁTLAGOKAT TŰNTETTEM FEL, A HIBASÁVOK AZ SE-T JELÖLIK. ÖTÖD-ÉVEN SZIGNIFIKÁNSAN MAGASABB A PÁLYAVÁLASZTÁS KRÍZISE NEGYEDÉVHEZ KÉPEST (DIFF.=-.699, SE = .304, P = .022).

A párválasztási elköteleződés krízise

A normalitás feltételének teljesülését a reziduális hibákon elvégzett Shapiro-Wilk tesztet ellenőriztem. Mivel a teszt a 2002-es mintán a másodéveseknél ($W(8) = 0.08, p = .03$) a 2016-os mintán pedig a harmad- ($W(15) = 0.9, p = .09$) és negyedéveseknél ($W(6) = 0.75, p = .02$), szignifikáns, nem parametrikus tesztelést végeztem a képzési rendre és az évfolyamra is. A familywise hiba elkerülése végett Bonferroni-korrekciót végeztem. Az adatok .025-ös szignifikancia szinten kerültek értelmezésre.

Az évfolyamok közötti különbségeket Kruskal-Wallis tesztet vizsgálva nem találtam szignifikáns különbséget ($\chi^2(4, N = 190) = 1.788, p = .775$). A képzési rend szerinti különbséget Mann-Whitney próbával vizsgálva szignifikáns különbséget találtam a 2002-es ($Mdn = .37$) és a 2016-os minta ($Mdn = -.34$) között ($U = 3624, Z = -2.301, p = .021$ (2-tailed), $r = -.167$).

Párválasztási elköteleződés krízise



3. ÁBRA : ÖSSZEFOGLALÓ ÁBRA A KÉPZÉSI REND (TÍPUS) ÉS AZ ÉVFOLYAM HATÁSÁRÓL A PÁRVÁLASZTÁSI ELKÖTELEZŐDÉS KRÍZISÉRE. A MAGASABB ÉRTÉKEK ERŐSEBB PÁRVÁLASZTÁSI ELKÖTELEZŐDÉSI KRÍZIST JELENTENEK. AZ ÁBRÁN A CSOPORTOK MEDIÁNJAIT TŰNTETTEM FEL, A HIBASÁVOK AZ INTERKVARTILIS TERJEDELMET JELÖLIK. SZIGNIFIKÁNS KÜLÖNBBSÉGET TALÁLTAM A 2002-ES ($Mdn = .37$) ÉS A 2016-OS MINTA ($Mdn = -.34$) KÖZÖTT ($U = 3624, Z = -2.301, P = .021$ (2-TAILED), $R = -.167$).

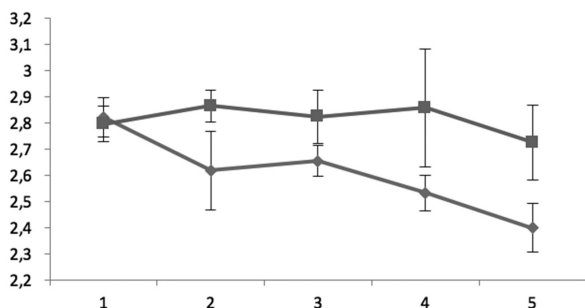
A szociális gátlás és az önértékelés válsága esetében nem sikerült szignifikáns fő- vagy interakciós hatást kimutatni egyik szempont szerint sem.

A hallgatók megküzdési mechanizmusainak összehasonlítása

Problémafókuszú megküzdési stratégiák

Szignifikáns főhatást találtam a képzési rendben, a 2016-os mintában ($M = 2.638$, $SD = .369$) szignifikánsan nagyobb a problémafókuszú stratégiák aránya a 2002-es mintához ($M = 2.811$, $SD = .3941874$) képest ($F(4, 180) = 10.524$, $p = .001$, (2-tailed) $\eta^2 = .055$). Az évfolyammal összefüggést, illetve interakciós hatást nem találtam.

Problémafókuszú stratégiák



4. ÁBRA: ÖSSZEFOGLALÓ ÁBRA A KÉPZÉSI REND (TÍPUS) ÉS AZ ÉVFOLYAM HATÁSÁRÓL PROBLÉMAFÓKUSZÚ MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁKRA. A MAGSABB ÉRTÉKEK JELLEMZŐBB PROBLÉMAFÓKUSZÚ STRATÉGIÁT JELENTENÉK. AZ ÁBRÁN A CSOPORTÁTLAGOKAT TŰNTETTEM FEL, A HIBASÁVOK AZ SE-T JELELTI. A 2016-OS MINTÁRA SZIGNIFIKÁNSAN JELLEMZŐBB A PROBLÉMAFÓKUSZÚ STRATÉGIA ($F(4, 180) = 10.524$, $p = .001$, (2-TAILED) $\eta^2 = .055$).

Menekülő megküzdési stratégiák

Szignifikáns főhatást találtam a képzési rend ($F(1, 180) = 9.06$, $p = .003$, $\eta^2 = .048$) esetében. A 2016-os mintára ($M = 1.813$, $SD = .389$) szignifikánsan nagyobb arányban jellemző a menekülő stratégia, mint a 2002-es mintára ($M = 1.62$, $SD = .246$). Az évfolyamok között nem találtam szignifikáns főhatást, ahogyan interakciós hatást sem. (A Menekülő megküzdési stratégiák összefoglalását lásd 2. mellékletben.)

Érzelemfókuszú megküzdési stratégiák

Nem sikerült kimutatni szignifikáns sem fő-, sem interakciós hatást. (Az Érzelemfókuszú megküzdési stratégiák összefoglalását lásd a 3. mellékletben.)

Megvitatás

Kutatásomban igyekeztem feltárni a felsőoktatási hallgatókat jellemzően érintő kríziseket és az arra adott megküzdési reakciókat. Az elemzésben fontos szempontot képezett a feltételezés, hogy a Bologna rendszerrel járó osztott képzés, a továbbtanulási lehetőség és út bizonytalansága, illetve a hangsúlyozott újrávalasztási lehetőség megnöveli a hallgatókra rakódó terheket.

Egyetemi hallgatók krízisei

A pályaválasztás krízise az ötödéveseknél a vizsgált évtől függetlenül felerősödik, ami összhangban van a kapunyitási krízis szűkebb, magyar sajtóban elterjedt, pályakezdésre vonatkozó aspektusával (Vida, 2011).



A párválasztási elköteleződés válságában a várttal ellentétben a 2002-ben egyetemre járók érintettebbek a 2016-os mintához képest. Elképzelhető, hogy javul a családalapítással szembeni attitűd, amit jól tükröz, hogy a KSH adatai szerint idén az előző évek tendenciáit megtörve enyhe emelkedésnek indult a születésszám is.

Egyetemi hallgatók megküzdési stratégiái

A jelen kutatás a problémafókuszú és a menekülő megküzdési stratégiákat egyaránt jellemzőbbnek találta a 2016-os egyetemisták között a 2002-eshez képest. Az eredmény kissé meglepő annak tükrében, hogy klasszikusan a problémafókuszút hatékonynak, a menekülő stratégiát kimondottan maladaptívnek tartják (Carver Scheier & Weintraub, 1989). Ugyan ez csak egy óvatos feltételezés, de elképzelhető, hogy a megküzdési módokban látható általános növekedés egy problémára érzékenyebb, aktív, több felelősséget vállaló generációt jelez, akik számára a világ sokkal nyitottabb a bő tíz évvel ez előtti állapothoz képest. Alternatív magyarázatként, főleg a menekülő megküzdés megnövekedésében elképzelhető, hogy ez egy magasabb észlelt stresszre adott erőteljesebb visszahúzó reakció. Ugyanakkor elképzelhető a menekülő stratégiák tudatos alkalmazása is, abban az esetben, ha aktuálisan a probléma cselekvően nem megoldható, de a problémán való rágódás lerontaná a közérzetüket.

A vizsgálat gyengeségei

Az elemzés során látszott, hogy a Krízisek kérdőív több mutatóban is legfeljebb közepesen megbízható, amely lecsökkentette a vizsgálható dimenziók számát és megnövelte az adatokban rejlő hibát. Igaz, azóta született alaposabban körüljárt kérdőív a témában (Vida, 2011), de az eredmények összevethetősége érdekében ragaszkodnom kellett az eredetihez.

A megbízhatóságon tovább rontott, hogy sok egyenlőtlen, kis elemszámú részre oszlott a minta, hiába volt a teljes elemszám viszonylag magas. Így az eredetileg tervezett, finom évfolyamonkénti összehasonlítás csak minimálisan tudott megvalósulni. A 2002-es mintán természetesen nincs további adatgyűjtésre lehetőség, a 2016-os mintát viszont érdekes lenne kiegészíteni, különösen a mesterszakos évfolyamokat. Egy sajátos nehézség volt, hogy ugyan a hallgatók viszonylag könnyen elérhetőek online, viszont a szakdolgozatoknak köszönhetően elég alaposan mértek kérdőívekkel, a 2016-os évfolyamok elemszámain látszik is egy fáradás az évek előrehaladtával. Különösen érdekes lenne kontrollcsoportként egy összehasonlítás az osztatlan tanár szakos hallgatókkal, így jobban elválnának a generációs és a képzési rendszer különbözőségeiben rejlő különbségek.

További lehetőségek

A kutatás eredeti feltevéseit, a harmadéven megnövő majd lecsengő kríziseket sajnos nem sikerült statisztikailag alátámasztani. Viszont a különböző változók évfolyamonkénti bontásában jelen van egy jellegzetes, fordított U alakú görbe, csúcsával a harmadéveseknél (az önértékelés válsága és az érzelmfókuszú megküzdés különösen kiemelkedő).

A szignifikáns különbségek hiánya miatt ugyan ezek a tendenciák nem általánosíthatóak, de a vizsgált mintával dolgozó szakembereknek érdekes üzenet lehet, hogy mintha a hallgatók „itt és mostjában” jelen lenne egy, az alapszak végével járó megemelkedett sérülékenység.

Érdemes lenne egy nagyobb, akár több egyetemet is összehasonlító mintán körbejárni a témát, különös tekintettel a jelenleg nem osztott képzésben tanuló hallgatókkal való összehasonlításra.



Summary

Divided Education – divided crisis? Crisis and coping among college students reflecting the past decade

Background and aims: Emerging adulthood is a challenging period of life, when young people explore possible life directions in career, love and worldviews, and generally form their identity. This study aims to examine how the pressure to shift from bachelor level to master level of study affects the different live crisis and the growth of coping strategies, since most college student in Hungary consider the University as a five-year educational period, due to the problems implementing the Bologna system.

Methods: A crisis and a coping survey were presented to 91 arts student. The results were compared with a former study of the same population and materials.

Results: A significant growth of crisis concerning choice of profession was present in every 5th year graduates ($p = .048$, $\eta^2 = .051$). The students of 2016 have less crisis concerning commitment in a relationship ($p = .021$, $r = .167$), and use more problem focused ($p = .001$, $\eta^2 = .055$) and avoidance ($p = .003$, $\eta^2 = .048$) coping strategies. There is a non-significant tendency of BA graduates for having higher crisis concerning self-esteem and more emotion focused coping strategies.

Discussion: The results show a more self-aware new generation with higher problem sensitivity compared to the former decade. The original question of a more sensitive BA graduates remains unanswered due to the small sample sizes and the errors of the materials used. Further research is needed with a larger sample, containing students from non-divided majors as control.

Keywords: emerging adulthood, crisis, coping, Bologna process

IRODALOM

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Bakó, T. (2004). Verem mélyén. Könyv a krízisről. Psycho Art, Budapest.
- Barakonyi, K. (2013). Bologna Hungarikum. In: Kozma, T. Rébay, M. Óhidy, A. & Szolár, É. (Szerk.) *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden, Springer Science & Business Media; 115-146.
- Bazsa, Gy. (2010). Egy sokkarú mérleg. Felsőoktatásunk rendszerváltás utáni „hétpróbája”. *Educatio*, 19(3), 472-482.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267-283.
- Erikson, E. H. (2002). Gyermekkor és társadalom. Osiris Kiadó, Budapest.
- Freud, A. (1992). The ego and the mechanisms of defence. Karnac Books, London.
- Hajduska, M. (2006). Felsőoktatási krízisek. *Alkalmazott Pszichológia*, 8 (1), 32-38.
- Hajduska, M. (2015). Krízislektan. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Hoaglin, D. C. & Iglewicz, B. (1987). Fine-tuning some resistant rules for outlier labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82(400), 1147-1149.
- Kézdy A.(2002). Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében. Szakdolgozat. ELTE BTK, Pszichológia szak, Budapest.
- Kiss, Á. (2002). *A Bolognai Nyilatkozat és a magyar felsőoktatás*. In Almási, Zs. (Szerk.) *A Bolognai Nyilatkozat és a magyar felsőoktatás*. Budapest; Magyar Akkreditációs Bizottság.
- Kiss, I. (2010). Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és a szerhasználat. In: Puskás-Vajda Zs. & Lisznyai. S. (szerk) *Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok*. Budapest, FETA 5; 25-50.
- Laczkovich, M. (2009). Bologna és tanárképzés. *Fizikai Szemle*, 6, 218-225.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company, New York.
- Lisznyai. S. (2010). Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Puskás-Vajda Zs. & Lisznyai. S. (szerk) *Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok*. Budapest, FETA; 9-25.
- Marton, M. (2010). A munkáltatók véleménye a pécsi alapidplomá(sok)ról. *Educatio*, 19(3), 501-506.
- Oláh, A. (2000). Egészségpszichológia. Előadás jegyzetek; ELTE Tanácsadó szakpszichológus szak, 2000 őszi félév
- Oláh, A. (2004). Megküzdés és pszichológiai immunitás. In Pléh, Cs. & Boross, O. (Szerk.) *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Osiris Kiadó; 631-663.
- Polónyi, I. (2007). Félúton Bologna felé – avagy átmenet, zavarokkal. *Educatio*, 16(4), 704-720.
- Seres, E. & Török, Á. (2010). Az alapképzés hasznosíthatósága a hallgatók szemszögéből. *Educatio*, 19(3), 496-501.
- Stevens, J. P. (2002). Applied multivariate statistics for the social sciences (4. kiadás). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Teichler, U. (2011). International Student Mobility: Affected by the Bologna Process?. *Hungarian Educational Research Journal*, 1(2), (ford. Veroszta Zsuzsanna, A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. *Educatio*, 20(4), 509-520.)
- Tomusk, V. (2013). European Higher Education Considering Gellner, Malinowski and Wittgenstein. In. Kozma, T. Rébay, M. Óhidy, A. & Szolár, É. (Szerk.) *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden, Springer Science & Business Media; 115-146.
- Tulics, H. (2011). Hallgatói identitás: a szerep sajátosságainak és az azonosulás háttértényezőinek vizsgálata. In. Puskás-Vajda, Zs. & Lisznyai, S. (szerk) *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. Budapest, FETA Könyvek 6; 41-56.
- Vámosi, K. (2011). Az egyetemi hallgatók pályaválasztásának vizsgálata. In. Puskás-Vajda, Zs. & Lisznyai, S. (szerk) *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. Budapest, FETA Könyvek 6; 65-79.
- Vida, K. (2011). A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. . In. Puskás-Vajda, Zs. & Lisznyai, S. (szerk) *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. Budapest, FETA Könyvek 6; 9-28.
- Zoellner, T., & Maercker, A. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology—A critical review and introduction of a two component model. *Clinical psychology review*, 26(5), 626-653.

MELLÉKLETEK

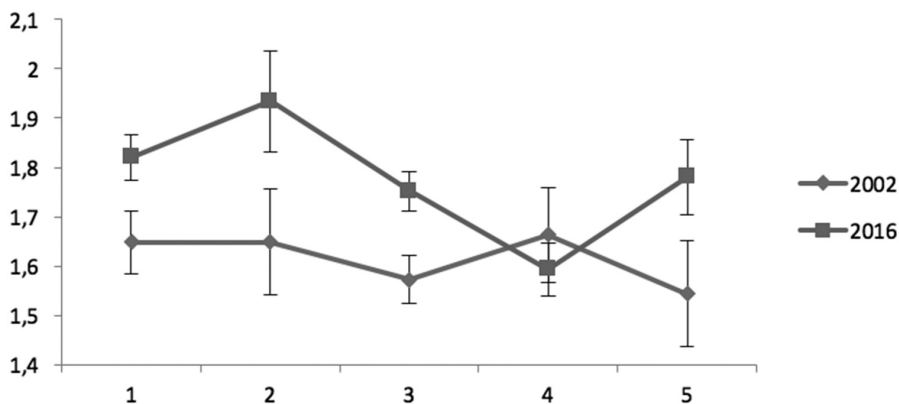
1. melléklet. Az egyes kérdőívek elemzett faktorainak leíró statisztikája

	Minta	Évfolyam	Min	Max	M	SD	N
Szociális gátlás	2002	1	-1,9	1,94	0,05	1,08	26
		2	-1,74	1,73	-0,03	1,37	8
		3	-1,53	2,2	0,19	0,95	31
		4	-1,39	1,95	0,09	0,75	26
		5	-0,69	0,77	0,2	0,45	10
	2016	1	-1,77	2,36	0,17	1,08	35
		2	-2,53	1,58	-0,34	1,05	21
		3	-1,76	1,13	-0,11	1,1	15
		4	-0,68	1,17	0,12	0,75	6
		5	-2,23	0,75	-0,7	0,95	12
Pálya választás	2002	1	-1,61	1,58	-0,24	0,86	26
		2	-1,29	0,14	-0,4	0,44	8
		3	-1,44	1,91	-0,16	0,98	31
		4	-1,81	1,57	0,16	0,88	26
		5	-0,59	1,09	0,26	0,58	10
	2016	1	-1,98	3,18	0,16	1,38	35
		2	-1,05	1,39	-0,2	0,62	21
		3	-1,59	2,42	-0,04	1	15
		4	-1,13	0,48	-0,48	0,58	6
		5	-1,32	2,35	0,82	1,03	12
Önértékelés válsága	2002	1	-1,23	2,59	-0,06	0,91	26
		2	-0,92	-0,02	-0,5	0,37	8
		3	-1,64	2,15	0,06	1,05	31
		4	-1,7	2,1	0,06	0,95	26
		5	-1,2	1,62	0,16	0,86	10
	2016	1	-1,57	2,33	-0,1	1,02	35
		2	-1,82	1,52	0,08	0,82	21
		3	-1,23	2,55	0,35	1,14	15
		4	-0,65	1,49	-0,14	0,82	6
		5	-1,65	1,19	-0,33	1,01	12
Párválasztási elköteleződés	2002	1	-1,32	2,03	0,25	0,95	26
		2	-1,54	1,63	-0,01	1,43	8
		3	-1,58	1,92	0,12	1,06	31
		4	-1,59	2,25	0,38	1	26
		5	-1,88	1,37	-0,16	1,24	10
	2016	1	-1,54	2,13	-0,05	0,97	35
		2	-1,29	1,47	0,05	0,84	21
		3	-1,4	1,18	-0,5	0,79	15
		4	-1,29	-0,15	-0,88	0,5	6
		5	-1,06	1,8	-0,23	0,85	12

	Minta	Évfolyam	Min	Max	M	SD	N
Problémafókuszú megküzdés	2002	1	2,25	3,55	2,82	0,38	26
		2	2	3,1	2,62	0,42	8
		3	1,75	3,35	2,65	0,33	31
		4	1,9	3,2	2,53	0,34	26
		5	2,05	3	2,4	0,29	10
	2016	1	1,7	3,55	2,8	0,41	35
		2	2,25	3,45	2,86	0,28	21
		3	2,1	3,65	2,82	0,39	15
		4	2,05	3,6	2,86	0,55	6
		5	2	3,5	2,73	0,49	12
Érzelemfókuszú megküzdés	2002	1	1,65	3,45	2,7	0,44	26
		2	1,75	3,35	2,66	0,46	8
		3	2,3	3,75	2,88	0,4	31
		4	2,15	3,4	2,84	0,51	26
		5	2,15	3,3	2,66	0,33	10
	2016	1	1,7	3,55	2,8	0,41	35
		2	2,25	3,45	2,86	0,28	21
		3	2,1	3,65	2,82	0,39	15
		4	2,05	3,6	2,86	0,55	6
		5	2	3,5	2,73	0,49	12
Menekülő megküzdés	2002	1	1,19	2,16	1,65	0,23	26
		2	1,31	2,19	1,65	0,29	8
		3	1,06	2	1,57	0,22	31
		4	1,19	2,19	1,66	0,28	26
		5	1,31	2,06	1,54	0,24	10
	2016	1	1,19	2,79	1,85	0,42	35
		2	1,19	2,81	1,85	0,43	21
		3	1,31	2,1	1,68	0,25	15
		4	1,44	2,31	1,99	0,33	6
		5	1,25	2,31	1,71	0,38	12

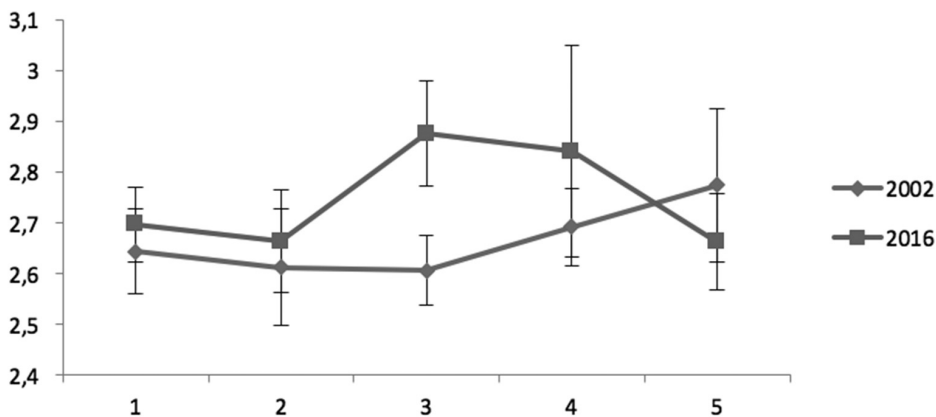
1. Melléklet: Az egyes kérdőívek elemzett faktorainak leíró statisztikája

Menekülő stratégiák



2. MELLÉKLET: ÖSSZEFOGLALÓ ÁBRA A KÉPZÉSI REND (TÍPUS) ÉS AZ ÉVFOLYAM HATÁSÁRÓL MENEKÜLŐ MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁKRA. A MAGASABB ÉRTÉKEK JELLEMZŐBB MENEKÜLŐ STRATÉGIÁT JELENTENEK. AZ ÁBRÁN A CSOPORTÁTLAGOKAT TÚNTETTEM FEL, A HIBASÁVOK AZ SE-T JELÖLIK. A 2016-OS MINTÁRA SZIGNIFIKÁNSAN JELLEMZŐBB A PROBLÉMAFÓKUSZÚ STRATÉGIÁ (F(4, 180) = 10.524, P = .001, (2-TAILED) $\eta^2 = .055$).

Érzelemfókusú stratégiák



3. MELLÉKLET: ÖSSZEFOGLALÓ ÁBRA A KÉPZÉSI REND (TÍPUS) ÉS AZ ÉVFOLYAM HATÁSÁRÓL ÉRZELEMFOKUSZÚ MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁKRA. A MAGASABB ÉRTÉKEK JELLEMZŐBB ÉRZELEMFOKUSZÚ STRATÉGIÁT JELENTENEK. AZ ÁBRÁN A CSOPORTÁTLAGOKAT TÚNTETTEM FEL, A HIBASÁVOK AZ SE-T JELÖLIK.



„VALAKIVÉ VÁLNI” PÁLYA- ÉS KARRIERORIENTÁCIÓS CSOPORT MARK L. SAVICKAS NYOMÁN

Füleki Beáta

Károli Gáspár Református Egyetem, 1088 Budapest, Reviczky u. 4.
fuleki.beata@kre.hu

Összefoglaló

Az alábbi írás Mark L. Savickas konstruktivista életpálya-tanácsadási (life design counseling for career construction) modelljének alkalmazásáról szól. Bemutatom a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán megtartott pálya- és karrierorientációs csoport tapasztalatainak ismertetésén keresztül, hogyan használtam fel csoportos tanácsadási keretben a Karriertörténetem (Savickas, Hartung, 2012) c. munkafüzetet, amit előzetesen Aradi Judittal lefordítottunk magyarra. Emellett – amennyire e téma igényli – röviden összefoglalom Savickas életpálya-tervezési tanácsadásra vonatkozó gondolatait, ami a pályatanácsadás történetében egy új paradigmát hozott: fókuszában a kliens narratívája áll szemben az alapvetően tesztelésre épülő klasszikus pályaválasztási tanácsadási gyakorlattal.

Kulcsszavak: konstruktivista életpálya-tanácsadás, csoportos tanácsadás, pályaorientáció

Háttér

Közel három éve tartok a KRE Bölcsészettudományi Karán életpálya- és karrier-tanácsadást egyéni és csoportos formában. Ez idő alatt azt tapasztaltam, hogy leggyakrabban az alapképzésük utolsó szemeszterében és a mesterképzésük befejeztével jelentkeznek tanácsadásra a hallgatók, azaz amikor a jövőjük, pályájuk további alakítására vonatkozó meghatározó döntést meg kell hozniuk. Jellemzően nem rendelkeznek kielégítő pályaidentitással, nincsenek információik arról, milyen továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségeik lesznek a végzettségükkel, bizonytalanok a saját értékeikben, képességeikben, alkalmasságukban. Legtöbb esetben a családjuk sem tud a döntésük elősegítésében támogató szerepet játszani.

Felsőoktatási diáktanácsadó és karrier-tanácsadó kollégák és a saját tapasztalataim alapján azt feltételezem, hogy a bölcsészhallgatókra inkább jellemző, hogy pályaválasztási moratóriumban vannak, és az ezzel szorosan összefüggő kapunyitási pánik tünetei is valószínűleg gyakrabban fordulnak elő a körükben, mint a műszaki, természettudományos, gazdasági vagy orvosi képzésben résztvevő hallgatóknál. Bár átfogó kutatási adatokkal ezt nem tudom alátámasztani – e témában kevés adat áll rendelkezésre (Aszódy, 2007) –, de az intézményünkben mért alacsony, alig 8-10 %-os lemorzsolódási arány sok más ismert tényezőtől (Lukács-Sebő, 2015) véleményem szerint azzal is magyarázható, hogy a pálya-, és karrieralkitással kapcsolatos döntés elhúzódása miatt tovább maradnak a felsőoktatásban a hallgatók. Ezt a feltevést látszik alátámasztani az is, hogy a KRE BTK 2015-ös diplomás pályakövetési kutatása szerint (Balogh, 2015) a diplomát szerzettek 59 %-a tanult tovább a diplomaszerezést követően, ami kiugróan magas arány az országosan mért 20,7 %-os adatokkal egybevetve (Veroszta, 2015).



A bölcsészettudományi karok képzéseinek egy része nem egy hivatásra készít fel, hanem meghatározott területeken való jártasságra, ismeretekre lehet szert tenni általuk, ezért is fontos feladat a hallgatók pálya- és szakmai orientációját elősegítő lehetőségek biztosítása minél több szintén és lehetőség szerint minél korábban, még az alapképzésük alatt.

Keresve az új és hatékony életpálya-tanácsadási lehetőségeket, metódusokat az utóbbi egy évben Mark L. Savickas munkáit kezdtem el használni. A karrierkonstrukciós interjút (Savickas, 2013) és a *Karriertörténetem* c. munkafüzetet egyéni tanácsadási keretben a megelőző félév során sokszor használtam, s a hallgatók szívesen dolgoztak vele, ezért is foglalkoztatott, hogyan tudnám használni csoportos tanácsadási helyzetben, ahogy ezt Savickas is javasolja.

Mark L. Savickas az életpálya-tanácsadásról

Savickas hangsúlyozza, hogy a posztmodern, kockázati társadalom a korábbiakhoz képest merőben újfajta kihívások elé állítja a pályaválasztás, pályatervezés, karrierváltás feladatával szembenező egyént, s a döntési helyzetben lévő, elbizonytalanodott kliens támogatása új karrierintervenciók paradigmáit kidolgozását tette szükségessé: ez a *life design counseling*.

Napjainkban egyre többször kell feltennünk magunknak a kérdést: merre, hogyan tovább a karrierünk alakítása útján, aminek részben rajtunk kívül álló, olykor kényszerítő körülmények állnak a háttérben (pl. iskolaváltás, munkahely vagy munkakör megszűnése, költözés stb.), részben az életkorból adódó váltás vagy a belülről jövő változtatás, fejlődés igénye. A változást, váltást indukáló élethelyzetekben a tanácskérő kliens elvesztettnek, bizonytalannak érzi magát, nincs forgatókönyve arra, mit kellene tennie a számára új helyzetben. Befejezett, lezárt egy történetet, vagy kiesett belőle – fogalmaz Savickas (Savickas, 2015). Ahhoz, hogy ki tudja dolgozni a folytatást, meg kell értenie, mi történik vele. Szavakba kell öntenie és egy új történetet kell alkotnia. Az életpálya-tervezési tanácsadás során a kliens a tanácsadó arra bátorítja, hogy értelmet adjon az életének célok, szándékok megfogalmazása és ezek megvalósítása melletti elköteleződés révén. A tanácsadó kliensét kérdéseivel mikronarratívák megalkotására hívja meg, amelyek minimálisan az alábbi témákat ölelik fel:

- karrierkérdés megfogalmazása és annak tisztázása, miben vár segítséget a kliens a tanácsadótól;
- három gyermekkori emlék felidézése;
- példaképek;
- kedvenc magazinok, TV műsorok, internetes portálok és tantárgyak;
- meghatározó történet (film, könyv) és kedvenc mondás, mottó.
- Savickas részletes és gyakorlat orientált „használati útmutatót” ad könyvében (Savickas, 2015) a *life design counseling* gyakorlatáról, külön figyelmet szentelve benne a kliens által használt nyelvi alakzatok értelmezésének is. Én most a rövideg kedvéért egy táblázatban foglalom össze, hogy a tanácsadási folyamat során a kliens és tanácsadó milyen szempontok felől közelíti meg, reflektálja az elhangzott történeteket.



Nyitókérdés (Hogyan lehetnék hasznos a karriered alakításában?)	A válasz megmutatja, hogy a kliens hogyan viszonyul a problémájához, másokhoz, és mit vár a tanácsadótól.
Három korai emlék felidézése (lehetőség szerint 3 és 6 év közötti időszakból)	Reflektálnak az aktuális problémára, megmutatják a probléma eredetét és a kliens viszonyulásának hátterét.
Korai emlékekről szóló történetek szalagcímei (Milyen címet adna a kliens a történetnek, ha egy képen jeleníthetné meg? Mi lenne a képen?)	Ezek a történetek lényegét, esszenciáját sűrítik magukban. Magukban foglalják a kliens élettémáját. Megmutatják, mi az a probléma, amivel dolgozni szeretne, és mit vár a tanácsadótól.
Példaképek (Milyen tulajdonságaik, tevékenységeik ragadták meg a klienst? Van-e közös vonásuk?)	A példakép kiválasztása a voltaképpen legelső karrierválasztás. A példaképek egoideálok, az önmegvalósítás modelljei. (Ők meg tudták oldani a problémákat, amivel a kliens most szembesül.)
Gyerekkori emlékek és példaképek összehasonlítása	Megérteni a kliens problémamegoldási kísérletét a karrierje alakításának tekintetében. (Az emlék a probléma forrását mutatja meg, a példakép az egoideált.)
3 kedvenc magazin, TV műsor, weboldal (Miért kedveli őket a kliens?)	Ezek segítenek az explicit érdeklődés feltárásában, annak megfogalmazásában, milyen környezetben és milyen tevékenységeket végezne a kliens szívesen. A kliens választásait John L. Holland RIASEC modelljén keresztül is érdemes megvizsgálni, hogy lássuk, mely típus(ok)ra hasonlít.
Kedvenc történet (Az aktuálisan kedves vagy többször újraolvasott történet, film, regény stb. felidézése, mi történik bennük, kivel azonosul a kliens, ki a kedvenc hőse.)	Azt mutatja meg, milyen megküzdési stratégia segíthet a kliensnek a problémája megoldásában.
Kedves mottó, mondás (Ha nincs ilyen, megalkotni, vagy végiggondolni, van-e valamilyen szimbólum, amit kedvel, amit akár magán vagy magával hord tetoválás, ékszer stb. formájában.)	A kliens maga számára adott legjobb tanács, biztatás, ami segíti őt az előtte álló lépések megtételére.

1. Táblázat. Mikronarratívák értelmezési szempontjai

A konstruktivista életpálya-tanácsadás fókuszában a kliens narratívái állnak, s a mikronarratívákból konstruálja meg a tanácsadási folyamat során a tanácsadó kérdései segítségével a koherens makronarratívát, ami a történeteket a karrierkérdése szemszögéből értelmes, összefüggő történetté fűzi fel. A tanácsadás kulcsfontosságú mozzanata a szándékok, célok és sikerkritériumok megfogalmazása, amelyek teljesülése esetén sikeresnek és boldognak fogja látni magát a kliens, majd az összefoglaló portré megkonstruálása. Ez utóbbi magában foglalja a legjellemzőbb vonásait, a tevékenységeket és helyeket, ahol szívesen dolgozna, a megküzdési stratégiát, a sikerkritériumokat és az önmagának adott tanácsát. Ezt a fázist a cselekvési stratégia, a megteendő lépések kidolgozása követi.

Az életpálya-tervezési tanácsadásnak különböző szakaszait Kolb tapasztalati tanulás fázisaival (Kolb, 1975) állítja párhuzamba Savickas.

Kliens tapasztalata	Konstruktivista életpálya-tanácsadás szakaszai (Savickas)	Tapasztalati tanulás szakaszai (Kolb)
Feszültség (tension)	Konstrukció: mikronarratívák megkonstruálása (a tanácsadó kérdéseire rövid történetek elmesélése)	Tapasztalás
Figyelem (attention)	Dekonstrukció: a továbblépést, cselekvést korlátozó gondolatok, téves elképzelések dekonstruálása (reflektálás a történetekre a tanácsadó kérdései segítségével)	Megfigyelés, reflektálás
Szándék (intention)	Rekonstrukció: makronarratíva rekonstrukciója (az életpálya újraértelmezése és a folytatás eltervezése)	Absztrakt konceptualizáció (megértés, újratervzés)
Elhatározás (extension)	Ko-konstrukció: a cselekvési terv ko-konstrukciója a tanácsadóval az új makronarratíva kipróbálására, megvalósítására (az eltervezett életpálya megvalósításához a lépések konkretizálása, kipróbálása)	Alkalmazás, kipróbálás

2. Táblázat. Életpálya tanácsadás és tapasztalati tanulás szakaszainak összehasonlítása



Összefoglalva a *life design counseling* alapvetően tanácsadási jó gyakorlatokra épül, fókuszában a kliens narratívái állnak. A tanácsadás kulcsfontosságú elemei:

- a tanácsadó és kliens közötti kapcsolat (*holding environment*),
- a reflexió és jelentésadás;
- a tanácsadási folyamatban különös hangsúly helyeződik a kliens szándékainak és céljainak megfogalmazására.

Savickas az egyéni tanácsadási munkához egy strukturált interjút (*career construction interview*) használ, s egy esettanulmányban (*Case Study: Elaine*) részletesen bemutatja, hogyan zajlik ennek segítségével egy tanácsadási folyamat.

Csoportkeretek, célok

A pálya- és karrierorientációs csoportot úgy képzeltem el a csoportindítás tervezési fázisában, hogy az első 2-3 alkalom jórészt a *Karriertörténetem* c. füzet egyéni kitöltése során szerzett tapasztalatok strukturált feladatokon keresztüli átdolgozását segíti elő csoportkeretben, majd egyre nagyobb teret enged a résztvevők aktuális igényeinek, felvetéseinek. A csoportfelhívásban ezt explicitté is tettem a hallgatók számára, nem határoztam meg előre a csoportalkalmak számát, csupán annyit, hogy hetente egyszer két órás időtartamban lesz, és a hallgatók döntöttek egy Doodle felületen arról, melyik időszámban legyen.

A csoportfelhívásban azokat a BA képzésre járó bölcsészhallgatókat szólítottam meg, akik bizonytalannak érzik magukat abban, hogy a nekik való tanulmányokat folytatják-e. Nincs elképzelésük az egyetem utáni jövőjük alakításra vonatkozóan, vagy megerősítést, támogatást szeretnének kapni karrierterveikkel kapcsolatban, és szeretnék végiggondolni, milyen utat tettek meg az életükben, és azt hogyan szeretnék folytatni. Csoportcélként a karriertervek pontosítását jelöltem meg, és arra kértem a hallgatókat, hogy jelentkezésükben foglalmazzák meg az őket e témában aktuálisan foglalkoztató kérdéseiket.

Jelentkezők által megjelölt problémák

A jelentkezésekben információhiány, bizonytalanság, önbizalomhiány, az önismeret és a megerősítés igénye fogalmazódott meg leginkább, az alábbiakban idézek néhány jelentkező leveléből, hogy átlátható legyen, milyen kérdések foglalkoztatják őket.

„Már a második BA képzésemet végzem, tudom, hogy emberekkel szeretnék foglalkozni, és valami olyan munkát szeretnék, amivel „jobbá tehetem a világot”, de nem tudom, hogy ezt melyik pályán tudnám megvalósítani, nem vagyok benne biztos, hogy pszichológusként. Szeretném kitalálni, hogy melyik pálya illene a legjobban hozzám, miben tudnék a legjobban kiemelkedni.”

„Szeretnék ötleteket, tanácsokat kérni, milyen területen, cégnél érdemes elhelyezkedni, és milyen munkakörök keresettek a piacon. Azzal a végzettséggel, amit szerzek, hova érdemes jelentkezni és ehhez hasonló kérdések.”

„Alapvetően jellemző rám, hogy nem köteleződnék el (nekem túl) hosszú időre, a pszichológia szak megkezdése előtt félbehagytam egy másik képzést, illetve külföldön dolgoztam. Tekintve, hogy most „félidőnél” járok az alapképzésben, úgy érzem eljött az ideje annak, hogy elkezdjek az orientációról komolyabban elgondolkodni. Kétségeim merültek fel, hogy jó helyen vagyok-e, elég jó tudok-e lenni a későbbiekben? Ezeknek a kérdéseknek a gyakorlati megválaszolása talán segíthet az előrejutásban.”

„Elvesztettem az örömet a holland tanulmányoknak, viszont a holland nyelv nagyon érde-



kel és félek, hogy az egyetem után nem tudok elhelyezkedni, mert félek beszélni hollandul, nem tudok jól hollandul, és amiatt nem alkalmaznának. (...) Érdekel más is a hollandon kívül, de egyelőre teljesen homályos, hogy mi legyen velem a közeljövőben.”

„Vannak érdeklődési köröm, de még bizonytalan vagyok azzal kapcsolatban, hogy szeretném-e csinálni, ill. szeretném felderíteni, hogy miben vagyok még jó, mi az, amivel szívesen foglalkoznék hosszabb ideig.”

„Kezdem felfedezni, hogy milyen irányokba szeretnék haladni, elhelyezkedni, ezekről szeretnék többet megtudni, ill. arról, hogy saját képességeimet milyen más módokon tudnám még kamatoztatni.”

Csoportalkalmak ismertetése

Az alábbiakban vázlatosan leírom, mi történt az egyes csoportalkalmak során a tematikára és nem a csoportdinamikára fókuszálva. Az intenzív, elmélyült munkát lehetővé tevő létszámmal, nyolc hallgató részvételével indult el a csoport, akiknek a jelentkezésük visszaigazolásáról szóló e-mailben elküldtem a *Karriertörténetem* füzet 1. részét (*A történetem elmesélése*), hogy töltsék ki az első találkozásig. Ebben a részben az élethelyzetükkel, példaképeikkel, korábban kedvelt foglalkozásokkal, érdeklődési területükkel, kedvenc történeteikkel összefüggő kérdésekre kellett válaszolniuk. Szándékosan csak ezt a részt küldtem el, mert azt szerettem volna, ha a kérdésekre spontán válaszokat adnak, míg ha a teljes füzetet elolvasták volna a kitöltés előtt, akkor lehet, hogy a későbbiekben előforduló instrukciók, értelmezések szempontjai szükségtelenül tudatos, orientált válaszokat hívnak elő belőlük. Ezek a témák ráadásul egy első, ismerkedő csoportalkalomhoz is kiváló anyagot szolgáltatnak.

Az első alkalomtól kezdve felváltva, hol teljes körben, hol pedig két- vagy háromfős kiscsoportban, hol egyedül dolgoztak a hallgatók, de minden fontos állomásnál volt nagy körben is élménymegosztás, reflexió, kérdezés. Ha párokban voltak, általában néhány szempontot adtam ahhoz, mire figyeljenek a másik hallgatása közben, és a legtöbbször megkértem őket, hogy röviden foglalják össze a társuktól hallottakat. A csoportszabályok megbeszélésekor beszéltünk arról is, miért fontos a csoportmunka során az üzenetek használata, a tanácsadás és értékelés mellőzése, valamint a figyelmes meghallgatás és a titoktartás.

Az első alkalommal a füzet 1. részének megbeszélése mellett egy listát készítettek a hús legjobb tulajdonságokról, amit felolvastak, és példákkal illusztráltak, s arról is beszélgettünk, milyen tulajdonságokra van szerintük szükségük a nehézségeik áthidalásához. Az egyik hallgató megosztotta velem a csoport után egy aktuális nehézségét, aminek kapcsán a következő alkalommal megbeszéltük, hogy minden nyitókörben jelezzék, ha olyan kérdésük van, amit szeretnének megosztani a csoporttal, mert erre feltétlenül sort kerítünk. Így szinte valamennyi alkalommal volt egy 15-20 perces problémamegosztó/-oldó kör, ami nagyon élővé tette a találkozásainkat, hisz a pályaalkitással kapcsolatos problémáknak van egy természetes kontextusa (család, szociális kapcsolatok, iskola/felsőoktatási intézmény, társadalom), amiben megjelennek, alakulnak, s amivel érdemes foglalkozni. Az érintettek abban a tudatban, hogy választ kapnak a kérdéseikre, a csoporton is teljes jelenléttel tudtak részt venni, és ez arra is jó alkalom volt, hogy néhány megoldási stratégiát is (Williams Életképességek tréningből ismert problémamegoldás, brainstorming, célmeghatározás SMART modellje) kipróbáljanak. Ezek alkalmával megtapasztalhatták, milyen sokat segít, ha bármilyen döntési helyzet előtt vagy nehézség esetén szavakba öntik mások számára a problémáikat, és megnézik, ki hogyan látja a helyzetet, mert fontos szempontokkal gazdagodhatnak, csökkenthetik a feszültség-, stressz-



szintjüket, és kiderülhet az is, hol vannak a vakfoltjaik az adott kérdés kapcsán. Nem limitáltuk ezt a lehetőséget a karriertémákra, így előkerült a csoportban személyes, családi kapcsolatokat érintő akut probléma és közvetlenül a karrieralakításra vonatkozó is. Az egyéni kérdésekből és problémahelyzetekből mások számára is hasznos témák, információk bontakoztak ki. Az egyik alkalmával például megtudhatták a csoporttagok, hogyan érdemes Erasmus gyakornoki helyet keresni, egy másik esetben végiggondolhattak egy álláskeresői helyzetet, amivel kapcsolatban többféle szempontot is mérlegelni kellett a hallgatónak: a megpályázandó munkák jellege és időtartama mennyire egyeztethető össze az egyéb terveivel, céljaival (szakmai fejlődési szándék, több idő a társas kapcsolataira, elköltözés a családtól és az ehhez szükséges anyagi forrás előteremtése).

A második alkalomra mindenki kitöltötte a füzet 2. részét (*A saját történetem meghallgatása*), és az érdeklődési irányok megfogalmazásával, John L. Holland hexagon modellje alapján a RIASEC kód meghatározásával foglalkoztunk, és ezeknek a folytatott tanulmányokhoz való kapcsolódásairól beszélgettünk. Felvettem, hogy idézzék fel azokat a tevékenységeket, amelyek során flow élményben volt részük, és ki-ki végiggondolta, hogy ezek mennyire köthetők a tanulmányaikhoz, foglalkozási elképzeléseikhez. Megbeszéltük, hogy egy Google Drive mappában gyűjtünk minden olyan anyagot, amit felhasználtunk vagy szóba került a találkozásaink során, hogy azok számára is könnyen elérhető legyen, akik esetleg épp nem tudtak eljönni egy csoportalkalomra. (Feltöltésre került többek között: az *Évrendező füzet*, a célmeghatározás SMART modellje, CV minták, pályaaorientációs és önismereti tesztek gyűjteménye, munkavállaláshoz kontaktusélmények elérhetőségei, diplomás pályakövetési kutatások alapján a különböző bölcsészdiplomákkal elhelyezkedési lehetőségek, továbbtanulási lehetőségek csoportosítva stb.) Tapasztalatszerzési és tájékoztatói lehetőséggént figyelmükbe ajánlottam az egyetemi tréninghét keretei között megrendezésre kerülő karrierépítéssel kapcsolatos workshopokat, előadásokat, és lehetőséggént felvettem, hogy kérdezzék meg az ismerőseiket, barátikaikat, családtagjaikat, milyen tulajdonságaikat emelnék ki, miben látják őket tehetségesnek. Ahogy a csoport során oly sokszor, ezúttal is többeknél felszínre került, hogy a pályaválasztásukat, döntéseiket a szüleik mennyire erőteljesen felülbírálják, és a saját elképzeléseik kifejezése, érvényesítése, valamint a konfliktusok kezelése milyen úton lehetséges.

A harmadik alkalomra mindenki befejezte a *Karriertörténetem* füzet utolsó részének kitöltését (*A történetem megvalósítása*), ami a karrier- és akcióterv megfogalmazására fókuszál. Ez alkalommal jórészt élménymegosztások s ezekkel kapcsolatos beszélgetések zajlottak részben a látogatott tréninghetes workshopokról (két hallgató is beszámolt róla, mi történt az assessment centeren, egy pedig a csoportos önéletrajz-tanácsadás tapasztalatairól), részben az ezek kapcsán szóba kerülő multinacionális cégeknél szerzett munkatapasztalatokról (az álláskeresőstől, az ott végzett munkáig minden fontos témát körüljárva). Fontos része a munkafüzetnek az összefoglaló portré megírása, ezért ezt a részt egyesével mindenki hangosan felolvasta, és reflektáltak rá a csoport tagjai. Karakteres személyiségkép rajzolódott ki ezek alapján, amely az erősségeket, érdeklődést és személyes értékrendet is tükrözte, és egy-egy problémafókusz is megjelent bennük. Sok személyes visszajelzést, megerősítést kaptak egymástól a hallgatók, én pedig elmondtam azt is, milyen pontokon éreztem bizonytalanságot, nehézséget, mert ezekkel a továbbiakban érdemes lesz még dolgozni. Ez volt az első alkalom, hogy nem teljes létszámban voltunk jelen, ezért megbeszéltük, hogy a távollevőknek e-mailben röviden mindig összefoglalom, mi történt az adott alkalommal.

Folytattuk az összefoglaló portrék elmondását, megbeszélését a negyedik alkalommal, majd



ezt követően szakonként két-, háromfős csoportokba rendeződve továbbtanulási és munkavállalási lehetőségeket gyűjtöttek össze nagy papírokra dolgozva a hallgatók, amihez tetszőlegesen felhasználhatták a DPR kutatások eredményeit is. Ezeket aztán nagy körben kiegészítettük. Mindenki számára fontos volt ez az állomás, mert – ahogy ez a jelentkezésekből kiderült – kevés információval rendelkeztek ezen a területen, és a karriertervek pontosításához, majd a stratégia elkészítéséhez ez megkerülhetetlen volt.

Minden alkalommal a zárókörben visszajelzést adtak a csoport tagjai arról, hogyan érezték magukat, és megbeszéltük, mi legyen a folytatás a következő találkozásunkkor. Így vetette fel az egyik hallgató, hogy jó lenne, ha játszanánk, mert tudott róla, hogy a kortárs segítők szerveznek Dixit és Identity játékokat. Ezért a következő alkalomra vittem egy Dixitet, és spontán ötletként arra kértem őket, hogy válasszanak belőle egy vagy akár több képet azzal kapcsolatban, mit várnak még a hátralévő csoporttalkalmaktól, majd mindenki megmutatta a többieknek, mit választott, elmondta miért, és akinek volt kedve, hozzáfűzte a társa által választott kép(ek) hez a személyes benyomásait, asszociációit. A képek nézegetése elmélyült érzelmi munkát indított el, többen a jövőjükkel kapcsolatos félelmekre választottak képet, mások a vágyott jövőhöz és énképhez kerestek kártyát, a korábbiakhoz képest ez alkalommal többet dolgoztak a bennünk lévő érzések megfogalmazásával, kimondásával. Ez bennem is tudatosította, hogy nonverbális eszközökből érdemes többet behoznom a csoportba, mert segítenek a cselekvést gátló képzetek felszínre hozásában, a projekciós felületek a tudattalan tartalmak, vágyképek megjelenítését ösztönzik, összességében tehát olyan területeket mozgatnak meg, amelyek addig nem voltak hozzáférhetőek.

A hatodik találkozásunkat azzal kezdtük, hogy egy lapon ábrázolják azt, hová szeretnének eljutni körülbelül tíz év múlva. Rajzolják le minél részletesebben, milyen lépések vezetnek odáig, írjanak mellé bármilyen gondolatot, képzeljék el, milyennek látják akkor magukat, jelenítsék meg a céljukat, magukat valamilyen szimbólum, kép formájában. (A füzetbe már korábban leírták, hogy a közeljövőben milyen lépéseket tesznek azért, hogy a karrierterveiket megvalósítsák, ez a feladat viszont sokkal tágasabb perspektívát jelölt ki számukra, és a magukról, lehetőségeikről is addigra már finomabb képet alakítottak ki a csoport segítségével.) Kezdetben tanácstalanul, tétován álltak neki a munkának, aztán percről percre egyre jobban bevonódtak az írásba, rajzolásba, s közel fél órát intenzíven dolgoztak. Az elkészült ábrákat mindenki megmutatta a többieknek, és egyenként elmondták, mi minden jutott közben az eszükből, mi pedig reagáltunk a hallottakra, elmondtuk a közvetlen benyomásainkat is. Mindenkit meglepett, mennyire egyértelműen visszatükrözték a készítők énjét, habitusát. Az egyik ábra elemeiből egy szárnyas lény légies kontúrja rajzolódott ki, s magát a rajzoló is váratlanul érte, hogy ezt az alakzatot fedezték fel rajta, mert egy madarat választott szimbólumául. A másiktól sűrűn egymás mellett elhelyezkedő, egy irányba tartó, áramló alakzatok bontakoztak ki, készítője azt mondta a tíz évvel későbbi önmagáról: „úszó vagyok, aki már tudja, hogyan kell magabiztosan, jól úszni”. A harmadik pedig egy nagy, robusztus kövekből kirakott utat adott ki, rajzolója azt mondta az elkészült ábrára tekintve: „maga az út a céloom, hogy általa közelebb kerüljek magamhoz” – csak néhány példát felidézve. Volt, akinek ez alkalommal is nehéz volt konkrét távolabbi célokat megjelölnie, de a csoporttársak észrevételeikkel, kérdéseikkel, az eddigi tapasztalataikat összefoglalva segítették őket ebben. A zárókörben többen kiemelték, mennyire fontos volt számukra a többiek előtt kimondani, mit szeretnének tenni a jövőben, s ez és a visszajelzések megerősítették őket a terveik megvalósítása melletti elköteleződésükben. Ezzel tulajdonképpen elérkeztünk a füzet átdolgozásához és a csoport explicit



céljához: a karriertervek pontosításához és a megvalósításhoz szükséges stratégia megfogalmazásához. Abban maradtunk, hogy még egy alkalommal találkozunk a vizsgaidőszak kezdete előtt, addig pedig mindenki gondolja át, milyen kérdése lenne még a csoporthoz.

A hetedik, záró alkalomra két héttel az utolsó találkozásunk után került sor. Hosszú nyitó körben számoltak be róla, mi történt velük azóta, többen is reflektáltak rá, akik valamilyen problémájukat megosztották a csoporttal, hogyan alakult a továbbiakban az életük, és ez alkalommal is behozott valaki egy családi problémát. A második részben arra kértem őket, hogy írják fel egy-egy színes öntapadós papírra, milyen félelmeik vannak a jövőjükkel, terveik alakulásával kapcsolatban, majd ezeket hangosan is kimondták a csoportnak, végül azt mondtam nekik, hogy tegyenek azt velük, amit szeretnének. Volt, aki eltette emlékébe, volt, aki fent hagyta a táblán, hogy „szembe nézzon vele” és volt, aki összetépte. Zárásként visszajelzést kértem tőlük arra vonatkozóan, mit visznek magukkal a csoportból, mit hiányoltak vagy csináltak volna másképp, és megkértem, hogy írják le a véleményüket a *Karriertörténetem* füzetéről.

Az alábbi táblázat segít a csoporttalkalmak tematikus fókuszának az áttekintésében, és fel-tüntettem benne azt is, hogy a füzet melyik részével foglalkoztunk.

1. alkalom (konstrukció) Bemutató kör, fókusz: probléma megfogalmazása (MCS 3. oldal) Csoportkeretek, szerződés Foglalkozások, példaképek - közös vonások kiemelése, visszajelzés (MCS füzet: 4., 5., 6. oldal) 20 legjobb tulajdonság példákkal
2. alkalom (konstrukció, dekonstrukció) Flow élmények (kapcsolódásuk a tanulmányokhoz) Érdeklődési irányok feltérképezése, RIASEC kód meghatározása (MCS füzet 11. és 12. oldal + érdeklődési irányok kérdőív alapján, kapcsolódásuk a tanulmányokhoz és karriertervekhez) Lehetséges megküzdési stratégiák feltérképezése: kedvenc történet és mondás (MCS füzet 7., 8. oldal)
3. alkalom (rekonstrukció) Egyetemi karriertréningekről élménymegosztás Diák munka-tapasztalatok megbeszélése Összefoglaló portré (MCS füzet 13. oldal)
4. alkalom (rekonstrukció) Összefoglaló portré (MCS füzet 13. oldal) Továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségek (MCS füzet 15., 16. oldal) Célmeghatározás és időgazdálkodás (SMART modell, Évrendező füzet)
5. alkalom (rekonstrukció) Dixit kártya – önreflexió, reflexió a csoport munkára Karrierkérdés átfogalmazása (MCS füzet 14. oldal) Továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségek (MCS füzet 15., 16. oldal)
6. alkalom (ko-konstrukció) Karriertervek pontosítása, a megvalósításhoz vezető út megjelenítése ábrán és szimbólum formájában (MCS füzet 17., 18. oldal)
7. alkalom (ko-konstrukció) Élménymegosztás Cselekvést akadályozó, korlátozó érzések Csoportzárás (visszajelzések)

3. Táblázat. Csoporttalkalmak tematikája



A csoport értékelése

Részen a feljegyzéseim, részben az utolsó alkalomra eljönni nem tudó három hallgató írásos visszajelzései alapján foglalom össze a csoportra vonatkozó reflexiókat. A csoportlégkörrel kapcsolatban valamennyien kiemelték a nyitottságot, őszinteséget, bizalmat, jó hangulatot, segítőkészséget, figyelmet, inspiráló hangulatot, a megnyílás lehetőségét és az önkéntességet („nem kényszerből teszem vagy bárki más miatt, csakis önmagamért”). Arra a kérdésre, mi- ben segítettek nekik, mindannyian megfogalmazták, hogy sok információt kaptak, tudatosított- ta, megerősítette őket a céljaikban és választásaikban. A történetük elmondása, a figyelmes meghallgatás, a kapott reflexiók, a problémáik összehasonlítása másokéival, kortársaik meg- oldási stratégiáinak megismerése hozzájárult önmaguk és a képességeik jobb megértéséhez és a lehetőségeik felfedezéséhez. Biztatást kaptak a többiektől, hogy szerezzenek tapasztalatot minél több területen még az egyetem alatt, mert az hozzájárul saját maguk és a képességeik megismeréséhez, és a nekik megfelelő munkaterületek felderítéséhez. Többen jeleztek vissza változást az önképükre, önismeretükre vonatkozóan:

„A megfelelési, öngazolási kényszerem, a felesleges aggódás, rágódás leküzdésében segített.”

„Megerősített, hogy elég jó vagyok. Szabad változni magyarázkodás nélkül.”

„Segített megvilágítani annak hátterét, mi lehet tudatosabb, önérvényesítőbb.”

Az élményközösség lehetővé tette számukra, hogy megélhessék, nincsenek egyedül a prob- lémaikkal, ami a félelmeik oldásához is hozzájárult.

A *Karriertörténetem* füzetet egybehangzóan hasznosnak, tömörnek és inspirálónak találták, segítette nekik, hogy új perspektívából nézzenek rá eddigi életükre, és megkonstruálják jövőké- püket. A munkafüzetet érdemes lenne szélesebb kör számára is elérhetővé tenni, hogy már a középiskolai pályaorientációs munkában is használhassák a pedagógusok, szakemberek.

Összegzés

Összefoglalva a tapasztalataimat úgy gondolom, hogy a konstruktivista megközelítés alkal- mazása a csoportos tanácsadásban hozzásegítette a hallgatókat ahhoz, hogy a karrierjük ala- kulását egy új, tágasabb perspektívából szemléljék, amiben a tanulás, a gyakorlat és a munka a célokat, szándékokat tételező egyén önmegvalósításának a lehetőségét kínálja. Ahol nem csak az számít, ki vagy most épp, mit tudsz most, hanem az is, mivé szeretnél válni, hogyan szeret- nél értelmet adni az életednek. Ahol a tanulás és munka révén azzá válhatsz, akivé szeretnél. Nem véletlen, hogy amikor a csoportot meghirdettem, Carl Rogers híres könyvének a címét (Rogers, 2015) kölcsönöztem neki, bár akkor még nem fogalmazódott meg bennem ilyen vi- lágosan Savickas modelljének humanisztikus karaktere, mint e sorok írása közben.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Puskás-Vajda Zsuzsának, hogy felhívta a figyelmemet Savickas munkáira és biz- tatott, hogy írjam meg ezt a tanulmányt, és Perényi Andreának is köszönettel tartozom azért, hogy értő megjegyzéseivel segített ebben a munkában.



Summary

„On Becoming a Person”

Life Design Group for Career Construction Proposed by Mark L. Savickas

This paper discusses the practice based on Mark L. Savickas's career construction theory (life-design counseling for career construction). It presents the observations made in a life design group for career construction held at the Faculty of Humanities of the Karoli Gaspar University of the Reformed Church in Hungary demonstrating the use of My Career Story workbook (Savickas, Hartung, 2012) in group counseling as translated into Hungarian by Judit Aradi and myself. Furthermore I describe Savickas's theory on life design counseling as a new paradigm for career intervention based on stories of the clients as opposed to simple test scores used in vocational guidance.

Keywords: life-design counseling, career construction theory, group counseling

IRODALOM

- Aszódy-Angyal, A. (2007). Bölcsész hallgatók pályaidentitásának vizsgálata. In Puskás-Vajda, Zs. (szerk.), *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon* (pp. 103-119). Budapest, FETA könyvek 2.
- Balogh, E. (2015). *A Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) Diplomás Pályakövetési (DPR) vizsgálatának eredményei*. Letöltve http://www.kre.hu/alumni/images/doc/btk-dpr_2015.pdf
- Békéssy, L., Csúth, Zs., Freisinger, Á., P. Tóth, A., Szarvas, G., Vad, L. Á., Vigh, I. (2016). *Évrendező füzet*. Letöltve <http://yearcompass.com/>
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experimental learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group process* (pp. 33-57). London: John Wiley.
- Lukács, F. – Sebő, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10, 78-86.
- Rogers, C. R. (2015). *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest, Edge 2000 Kft.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L. (2013). *Career Construction Interview*. Letöltve <http://www.vocopher.com/>
- Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. Letöltve <http://www.vocopher.com/>
- Savickas, M. L. *Case Study: Elaine*. Letöltve <https://www.scribd.com/document/252288172/Case-Study1>
- Savickas, M. L. – Hartung, P. J. (2012). *My Career Story. An Autobiographical Workbook for Life-Career Success*. Letöltve <http://www.vocopher.com/>
- Veroszta, Zs. (2015). *Frissdiplomások 2014. Kutatási zárótanulmány*. Letöltve https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_2014_zarotanutmany.pdf

Fejlődési krízisek vizsgálata fiatal felnőttek mintáján

Ilyés András

Fejér Megyei Katasztrófavédelmi Igazgatóság,
8000 Székesfehérvár, Szent Flórián krt. 2.
e-mail: andras.ilyes@katved.gov.hu

Összefoglaló

Jelen kutatás a fiatal felnőttek fejlődési kríziseit vizsgálata, amelyek életkorhoz kötötten megjelennek a tízes évek végétől a harmincas évek kezdetéig. *Háttér és célkitűzések:* A vizsgálat kiindulópontjául Kézdy Anikó (2007) e témában közre adott kérdőíve és vizsgálata szolgált. A fejlődési krízisek összefüggéseit a felnőttkori kötődéssel, stresszel, rezilienciával, önértékeléssel és külföldi jövő-orientációval kapcsolatban vizsgáltam. *Módszer:* A kutatásban 228 fő vett részt on-line kérdőív csomag kitöltése által. *Eredmények:* Az egyes krízis típusok erős összefüggésben álltak egymással. (teljesítménykrízis, pályaválasztás, párkapcsolati elköteleződés, szociális gátlás) Kézdy Anikó eredményeihez viszonyítva a hallgatók jóval kevesebb problémáról számoltak be a párkapcsolati elköteleződés területén, amely jelezheti a párkapcsolatokról való gondolkodás változását az elmúlt években. Levelező képzésben résztvevő hallgatók stresszel szembeni nagyobb ellenállásról és magasabb önértékelésről számoltak be nappali tagozatos hallgatókhoz képest. A külföldi jövő-orientáció pozitív kapcsolatban állt a krízisekkel. *Következtetések:* A külföldi jövő-orientáció a pályaválasztással való erős kapcsolata jelzi, hogy a külföldi tanulmányok és a munkavállalás pályakorrekciós lehetőséget jelenthet a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók számára. A kutatás felhívja a figyelmet a hallgatókat érő változásokra, valamint információt nyújt a tanácsadási szolgálatok számára felsőoktatási intézményekben tanuló fiatal felnőttek fejlődési kríziseivel kapcsolatban.

Kulcsszavak: fiatal felnőttek, fejlődési krízisek, nappali-levelező tagozatos hallgatók, külföldi jövő-orientáció

Bevezetés

Abban az esetben, ha vizsgálatra érdemes témakört szeretnénk választani és szeretnénk hozzájárulni a jövő generációjának mentális egészségéhez, akkor a fiatal felnőttkori krízisek vizsgálata mindenképpen megfelelő témának ígérkezik. Személyes véleményem szerint ma nehezebb felnőtté válni, mint amilyen nehéz volt 30 vagy 50 évvel ezelőtt. A társadalomban végbement változások következtében a fiatal felnőttek előtt számos választási lehetőség kínálkozik, amelyek mellett elköteleződhetnek. Ma több szakma közül tud választani egy fiatal, a klasszikus karrier-lehetőségek jelentősen átalakultak az elmúlt időszakban. A fiatalok pályaválasztási döntését elsősorban gazdasági, társadalmi lehetőségek vagy a szülők útmutatásai befolyásolják, a valós vagy vélt képességek szerinti választás ritkábban fordul elő a fiatal felnőttek körében. Mindamellet, hogy a választási lehetőségek szélesebb skáláját általában kíváncsnak tartjuk, a lehetséges választási lehetőségek növekedése döntési nehézségeket is hoznak magukkal.

A kutatás eredményei a gyakorlóról szakemberek számára nyújtanak információkat az egyetemisták támogatásában. A Magyarországon élő fiatal felnőtt korba eső népesség helyzete változott az elmúlt 10-15 évben, többek között a felsőoktatási hallgatók tanulmányi szerződésének bevezetése, a külföldi ösztöndíjak, munkalehetőség növekedése következtében.

Serdülőkor, fiatal felnőttkor változásai

Erik Erikson pszichoszociális fejlődésméleteiben a személyiség változását egy életen át tartó folyamatként írja le. A fejlődésre egy 8 szakaszból álló elméletet állított fel, amelyben bevezeti a fejlődési krízis fogalmát. A fejlődési krízis fordulópontot jelent az egyén számára, amely a fejlődés és a megrekedés forrása egyaránt lehet. Az élet során felmerülő fordulópontok új készségek elsajátítását teszik lehetővé (én-erő), amelyek a további szakaszokban felhasználhatók hasonló és új helyzetek megoldásában. Témám szempontjából az 5. és 6. szakasz kiemelt jelentőséggel bír. Az 5. szakasz az elmélet fordulópontja, határt képez a serdülőkor és felnőttkor között, a 6. szakasz a párkapcsolati elköteleződés szempontjából hangsúlyozott. (Révész, 2007) Az alábbiakban a serdülőkor és fiatal felnőttkorhoz tartozó kihívásokat mutatom be.

Identitáskrízis

A serdülőknél szembe kell nézniük az Erikson által leírt identitás alakulásának folyamatával. A serdülőkor az identitás vagy szerepkonfúzió szakasza, amelyen belül a megszerezhető én-erő a hűség. A fejlődési krízis pozitív megoldása szerint a fiatal el tud köteleződni bizonyos csoportok, szimbolikus értékek mentén. A szakasz eredménye az identitás, amely az önmagunkkal kapcsolatos viszony stabilitására utal változó körülmények között is. Az időszak konfliktusokkal tarkított a szerepek és a velük való azonosság zavarai miatt. A szakasz jellemző életérzése: „Nem az vagyok, akinek lennem kellene, nem az vagyok, akivé válok, de már az sem vagyok, aki voltam.” (Révész, 2007 232.) A 12 évtől 20 évig terjedő időszakban a serdülőnek megváltozik a kortárs csoportokhoz való viszonya. A kortárs csoportok értékrendben, szokásokban mértékadóak lesznek, ezzel párhuzamosan történik az érzelmi leválás a szülőkről. Intellektuális képességek tovább fejlődnek, több szempontú gondolkodás, érvelés, vitakultúra alakul ki. A serdülő fontos vágya a környezet megértése. Az identitáskrízisben figyelemfelhívó jelleggel bírnak a depresszív tünetek, szorongás, alvászavar, evészavar, agresszivitás. (Hajduska, 2012)

Teljesítménykrízis

A teljesítmény (iskolai, sport, társas) bizonyos mértékű ingadozása serdülőkorban elfogadható. Viharosnak jellemzett életszakaszban nehezen lenne értelmezhető a teljesítmény folyamatos kiegyensúlyozott szinten tartása. Figyelemfelhívó jelleggel bír a teljesítmény hirtelen történő változása. Hajduska (2012) a teljesítménnyel való kapcsolat kialakulásában szerepet játszó tényezők között felsorolja az iskolai sikereket, kudarcokat, pedagógusok visszajelzéseit, a serdülő saját elvárásait, motivációt, megküzdési stratégiákat, önértékelést, referencia személyeket, csoportok normáit.

Autoritáskrízis

A hatalommal, a fennálló rendszerrel való összeütközés gyakran színezi a serdülőkori éveket. A serdülő megkérdőjelezi a fennálló szokásokat, divatot, életstílust. Az autoritáskonfliktus jegyeiként értelmezhetők a serdülő részéről agresszív, provokatív viselkedés, szokatlan öltözködés, szabályszegések, összeütközés a fennálló rend képviselőivel (szülők, tanárok, rendőrök), a társadalmi berendezkedés megkérdőjelezése, a teljesítmény hagyományos útjainak elutasítása, drogfogyasztás. (Hajduska, 2012)

Leválás a szülőkről

Az érzelmi leválás a szülőkről a serdülőkorban megkezdődik, fiatal felnőttkorban ez a leválási folyamat tovább folytatódik. Hajduska (2012) több dimenziót sorol fel, amelyek mentén érté-



kelhető egy fiatal szülőkről való leválása. Elsősorban a jogi értelemben való felnőtté válás (18 éves kor), amely jelöli a nagykorúságot, de jelenti egyben azt is, hogy az illető maga vállalja a felelősséget tetteiért, azaz büntethető. A szülői ház elhagyása szintén fontos a felnőtté váláshoz. Azok a fiatalok, akik szüleik házában élnek többé-kevésbé elfogadják a szülők szokásait és alkalmazkodnak azokhoz. A döntésekben való függetlenség egy további fontos dimenzió. Ahhoz, hogy valaki döntéseiben független lehessen, fontos, hogy önálló háztartással rendelkezzen és anyagi függetlenségben éljen. Végül a felnőtt státuszhoz hozzá tartozik, hogy valaki önmagát önálló, anyagilag, lakhatásilag, döntésekben függetlennek definiálja a szüleitől és ezt így is érezze. A leválási folyamatot nehezítő tényezők között szerepel az éretlen személyiség, párkapcsolati, kötődési problémák, érzelmi függőség a szülőktől, munkanélküliség, identitásproblémák. (Hajduska, 2012)

Pályaválasztás, pályaszocializáció első lépései

A fiatalok nagy lendülettel vethetik bele magukat tanulmányi idejüket követően a munka világába, azonban sokukat csalódás várja. Legnehezebben feldolgozható, ha a munkaképes évek munkanélküliséggel indulnak. A médiában sugárzott információk nem könnyítik meg a fiatalok helyzetét, abban, hogy reális képet alakítsanak ki a munka világról. (Hajduska 2012)

Vámosi Katalin (2011) egyetemi hallgatók pályaválasztását és identitásának alakulását vizsgálta. Egyetemi hallgatók pályaválasztásában az öt leggyakoribb szempont a következők voltak: 1. a felvételihez szükséges tantárgyakból jól teljesített a középiskolában; 2. a jövőbeni fizetési lehetőségek; 3. a család és ismerősök ajánlása; 4. a pálya presztízse; 5. véletlenszerűen alakult. A felsorolt szempontok jól mutatják, hogy a pályaválasztás az aktuális társadalmi helyzet és a közvetlen társas kapcsolatok által befolyásolt döntés. A fiatalok 20%-a válaszolta azt, hogy véletlenszerűen döntött az adott szak mellett. A véletlen választások magas aránya arra utal, hogy a fiatalok között a pályaválasztási döntés nagy százalékban nem megfelelően átgondolt. A kutatás érdekes eredményeket mutatott az identitásállapotokkal kapcsolatban is. A vizsgálatban résztvevő 87 hallgató közül 16 hallgató mutatott valódi identitást, 19 fő diffúz identitást, 23 fő moratóriumot és 29 fő értékelhető korai zárónak (a minta életkori átlaga 21 év volt). A szerző véleménye szerint az egyes identitásállapotok ilyen mértékű megoszlása abból adódik, hogy a vizsgált minta a 20-as éveik elején jár. Az életkori szakaszok kitolódása miatt az identitás alakulásának folyamata a 20-as évek közepére, maximálisan a 30-as évek elejére tolódott.

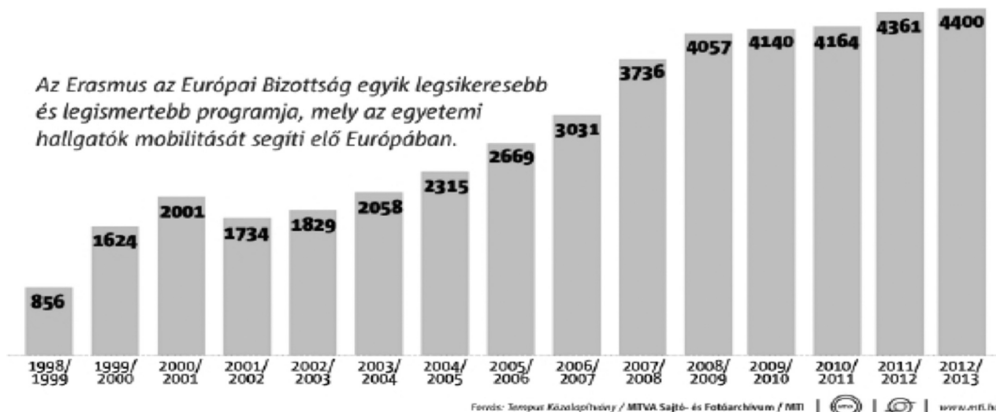
Párválasztás, párkapcsolati elköteleződés

A fiatal felnőttkor egyik kulcsmozzanata a párkapcsolati érettség kialakítása. Erikson szakaszelmélete szerint az intimitás-izoláció szakaszában az emberek képessé válhatnak közel engedni magukhoz másokat a fenyegető évnosztás élménye nélkül. A párkapcsolati érettség feltételezi a pszichoszexuális érettséget, intim kapcsolatok igényét, alkalmazkodó képességet, empátiát, reális önbizalmat. A párkapcsolati sikeresség bázisként szolgál a személyek önértékelése számára. Napjainkban a párkapcsolat, a pályaválasztás területén az elköteleződés időbeli kitolódása figyelhető meg. Nem ritka a harmincas éveik kezdetén családalapítás területén önmagának időt adó fiatal. Az elköteleződés nehézsége mögött számos társadalmi folyamat húzódik meg. A lehetséges okok között említhető a hosszú tanulmányi időszak (külföldi ösztöndíjak, másoddiploma, PhD. fokozat megszerzése), a karrier utak széles spektruma, a kereslet-orientált és nem személy-orientált pályaválasztás, intimitás problémák, az önfeladástól való félelem, a fogyasztói társadalmi értékrend előtérbe kerülése, a média, a reklámok hatásai. (Hajduska, 2012)



Külföldi jövő-orientáció

Hazánkban az elmúlt bő tíz évben gyorsan nőtt azoknak az alternatíváknak a száma, amelyek lehetőséget kínálnak a külföldön történő tanulásra, munka tapasztalat szerzésére. A hallgatóknak széles körben van lehetőségük, hogy ösztöndíj-programok segítségével egy vagy több fél évet külföldön tanulhassanak. A leginkább ismert külföldi hallgatói ösztöndíj rendszer az Erasmus program. Az 1. ábra mutatja be a programba bekapcsolódott diákok létszámát 1998-2013 közötti időszakban. (1. ábra)



1. ábra: Erasmus ösztöndíjprogramban résztvevő hallgatók létszáma Magyarországon 1998-2013 között

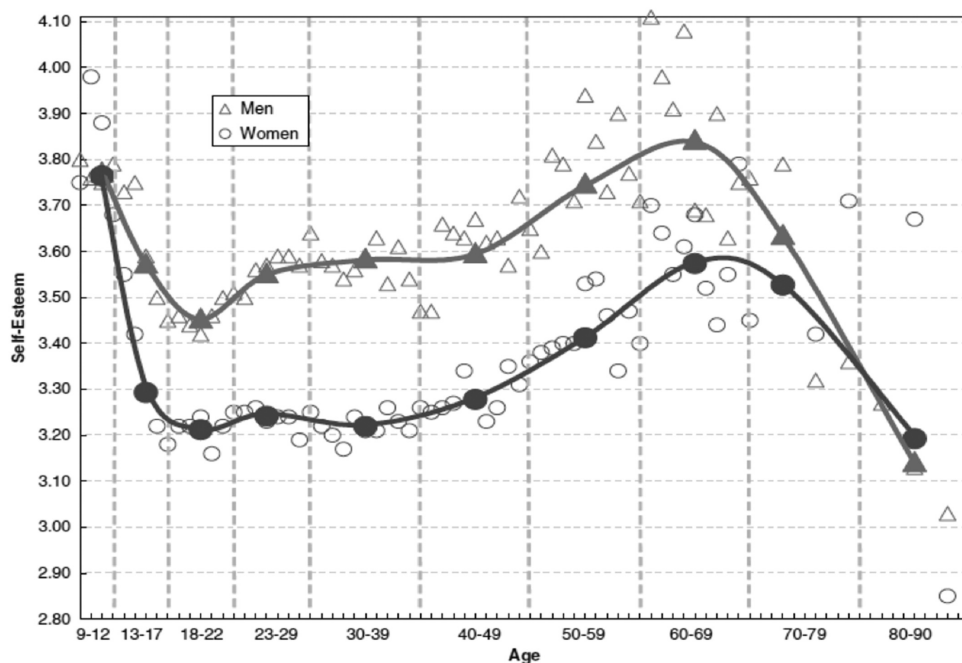
A külföldi tanulmányi félévek során a hallgatók új készségeket, új szemléletet sajátíthatnak el, amelyek birtokában könnyebben tudnak érvényesülni a munkaerőpiacon. Czako Andrea és Koltói Lilla (2012) az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatóit vizsgálta külföldi tanulmányi terveiket illetően. 2011 szeptemberében az egyetemre felvett hallgatók 60%-a tervezte, hogy egyetemi éve alatt rövidebb időt külföldön is fog tanulni. A vizsgálatban résztvevők 26%-a a hosszabb külföldi tanulmányi időszakot is elképzelhetőnek tartotta. A kérdőív eredményeit összefoglalva a nappali tagozatos, jó vagy kiváló tanulmányi eredménnyel, előzőleg gimnáziumi tanulmányokat folytató, jó anyagi körülmények között élő és angol nyelvtudással rendelkező hallgatók terveztek részt venni a legnagyobb arányban külföldi tanulmányokon. Ehhez hasonló eredmények születtek a végzett és külföldi tanulmányokon már részt vett hallgatók megkérdezésekor is. Az eredményekből látható, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családokból kikerülő hallgatók élnek leginkább a külföldi tanulmányi út lehetőségével.

Hazánkban a rendszerváltozást követően szinte folyamatosan nőtt azoknak a felnőtt lakosoknak a száma, akik külföldön terveznek munkát vállalni vagy más országban letelepedni. TÁRKI felmérése alapján 2001-ben a 18-39 év közötti lakosok 22%-a tervezett külföldi munkavállalást, letelepedést. Ennek a számnak a növekedését eredményezte Magyarország Európai Unióba való csatlakozása. Ugyanebben az életkori csoportban ez az arány 34% volt 2005-ben. A migráció célországa az egyéni célok függvényében változott. Aki rövidtávú munkavállalást tervezett, szívesebben választott közeli országokat, mint például Ausztria vagy Németország. Azok a személyek, akik a kivándorlást terveztek távolabbi célszágokat jelöltek meg, mint például Nagy-Britannia. Az elemzők eredményei szerint, ha a külföldi munkavállalás mellett figyelembe veszik a külföldi tanulmányi terveket is, akkor a migrációs potenciál 1-2%-kal növekszik a 18-39 korosztályon belül.

Bizonyos demográfiai jellemzőkkel rendelkező csoportok nagyobb migrációs potenciállal bírnak a lakosság körében, mint az átlag. A férfiak, középfokú iskolai végzettségűek, munkanélküliek, tanulók tartoznak a magasabb migrációs potenciállal bíró csoportba. Kiugróan magas migrációs potenciállal jellemezhető csoport a felsőfokú tanulmányait végző fiatal felnőttek (56%).

Önértékelés

Az önértékelés az énről alkotott értékelő komponens. Az önértékelést az emberek stabil jellemzőjeként tartjuk számon, amely nem változik egyik napról a másikra, azonban Robins, Trezesniewski, Tracy, Gosling és Potter (2002) kutatási eredményei arra utalnak, hogy az önértékelés az életkor és a nem mentén változik. Az önértékelés magas szinten áll gyermekkorban, amelyet követően a serdülőkor alatt jelentősen csökken. Felnőttkorban az önértékelés lassú, de folyamatos növekedése látható, amely időskorban (65 év felett) meredeken ismét csökken. Serdülőkorban az önértékelés elsősorban a testkép előnytelen megítélése és pubertáskori problémák miatt csökkenhet. Az absztrakt gondolkodás fejlődése, serdülők gondolkodása önmagukról, jövőjükéről, iskolai kihívásokkal és társas összehasonlításokkal színezve a kutatók szerint összességében csökkenti az önértékelést pubertáskorban. Fiatal felnőttkortól kezdődően egészen a 60-as évek kezdetéig az önértékelés fokozatosan növekszik. A növekedés elsősorban a foglalkozásban elfoglalt szerepeknek, a megszerzett pozícióknak és státuszuknak köszönhető. A személyiség a felnőttkorban a kihívásokkal való szembenézés hatására és azok sikeres megoldásának következtében erőforrásokra tesz szert, ezen változások következményei a következetesség és az érzelmi stabilitás. (2. ábra)



2. ábra: Önértékelés alakulása nemek és életkor szerint - Robins, Trzesniewski (2005)

Alapvizsgálat bemutatása

A kutatás bázisát Kézdy Anikó (2007) Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében című írása adta. A vizsgálat célja a krízisek gyakoriságának, súlyosságának, a megküzdéssel, a diszfunkcionális attitűdökkel és a depresszióval való összefüggéseinek feltárása volt. Összesen 102 fő töltötte ki a kérdőívet. A leggyakrabban megjelenő krízis típusok a párkapcsolati elköteleződés, vallási kételkedés, teljesítménykrízis, szülőkkal való kapcsolat voltak. Évfolyamok szerinti összehasonlításban érdekes eredmény, hogy a teljesítményszorongás az első évfolyamban a legmagasabb, amely az új követelményrendszerhez való alkalmazkodást jelezheti. A pályaválasztási elköteleződés a magasabb évfolyamokban kifejezettebb volt, azaz minél közelebb van valaki tanulmányai végéhez, annál elkötelezettebb és elégedettebb a választott szakmával. Az egyes krízistípusok között összefüggés áll fent, aki egy krízisben érintett nagyobb valószínűséggel érintett más életterületeken is. Magasabb depresszió pontszám pozitív kapcsolatban állt a krízis pontszámokkal. A vizsgálatban felmérték a probléma-fókuszú, érzelem-fókuszú és menekülő megküzdési stratégiákat. A krízis pontszámokkal pozitív kapcsolatban álltak a menekülő megküzdési stratégiák. A krízishelyzetben lévő személyek nem adaptív stratégiákat részesítettek előnyben: a helyzettel való szembenézést halogatják, illetve elkerülik azt. A diszfunkcionális attitűdök közül a perfekcionizmus és teljesítményigény kapcsolódott pozitívan a szociális gátláshoz és pályaválasztás kríziséhez.

Hipotézisek

Jelen kutatás célja, hogy felmérje a krízistípusok gyakoriságát, krízistípusok kapcsolatát, valamint a krízistípusok észlelt stresszel, felnőttkori kötődéssel, rezilienciával és önértékeléssel való összefüggéseit.

- 1. hipotézis:** A kutatásban mért krízistípusok gyakorisága meg fog egyezni Kézdy Anikó (2007) vizsgálatának eredményeivel.
- 2. hipotézis:** A különböző képzési munkarendben részt vevő hallgatók eltérnek egymástól krízis típusokkal kapcsolatos érintettségükben.
- 3. hipotézis:** a változók között a további összefüggések várhatóak: pozitív kapcsolat az egyes krízistípusok között, az észlelt stressz pozitív kapcsolata a krízistípusokkal, a reziliencia és önértékelés negatív kapcsolata a krízistípusokkal, a külföldi jövőorientáció pozitív kapcsolat a krízistípusokkal.

A módszer és a vizsgált minta leírása

A kutatásban a kérdőív csomag kitöltésére online módon került sor. A kérdőívek online verziójának elkészítéséhez a kérdőívem.hu oldalt használtam fel. A kérdőív terjesztése a facebook.com közösségi oldalon keresztül történt. A kérdőív csomagot összesen 228 fő (46 férfi, 182 nő) töltötte ki. A kitöltők életkori átlaga 23,01, szórása 5,1 év volt. A vizsgálati személyek közül 177 fő Budapesten, 43 fő megyeszékhelyen és 8 fő kisebb településen élt. A tanulmányok munkarendje szerinti felosztásban 190 fő nappali, 36 fő levelező és 2 fő esti munkarendben folytatja tanulmányait.

A kutatásban használt kérdőív csomag 5 kérdőívet tartalmazott. Kérdőívek: Fejlődési Krízisek Kérdőív, Felnőtt Kötődési Skála (ASS, Collins, Read 1990), Észlelt Stressz Kérdőív (PSS-10, Stauder, Konkoly 2006), Reziliencia Kérdőív (Járai és mtsai. 2015), Rosenberg Önértékelési Skála (RSES-H, Sallay és mtsai. 2014). A Fejlődési Krízisek Kérdőíven néhány változtatást hajtottam végre. Az eredeti vizsgálatban a nemi identitás, önértékelés, valamint

a világnézeti elköteleződés skálák tételei nem bizonyultak megbízhatónak, ezért kerültek ki a kérdőívből. A világnézeti elköteleződés skála tételei a vallási elköteleződéssel, vallásgyakorlással voltak kapcsolatosak, amely további érv volt amellett, hogy ne szerepeljenek a kérdőívben. A vegetatív tünetképzéssel kapcsolatos tételek helyét és azok funkcióját a PSS-10 tételei vették át ebben a vizsgálatban. A kérdőívbe került egy külföldi jövő-orientációt mérő skála, amely célja, hogy attitűdöt mérjen a külföldi munkavállalással, tanulmányokkal, jövővel kapcsolatban.

Eredmények

Az elemzéseket a mérőeszközök megbízhatóságának áttekintésével kezdtem. Két krízistípushoz tartozó Cronbach alfa érték nem volt megfelelő. Az autoritáskrízist ($\alpha=0,362$) és a szülőkről való érzelmi leválást mérő tételek ($\alpha=0,342$) nem működtek megfelelően. A krízis kérdőívbe beépített külföldi jövőorientáció magas megbízhatósági értéket mutatott a kitöltés során. ($\alpha=0,860$) A felnőttkori kötődést mérő skálák közül a biztonságos kötődési skála mutatott közepes megbízhatóságot ($\alpha=0,478$). Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS), Reziliencia Kérdőív és Rosenberg Önértékelési Skála (RSES-H) egyaránt megbízhatóan mérték a célzott konstruktumokat ($\alpha=0,802 - 0,895$).

Az eredmények feldolgozásának második lépésében szerettem volna látni, hogy a krízisekben való érintettség mennyire egyezik meg Kézdy Anikó (2007) vizsgálatának eredményeivel. A szerző az egyes tételeken kapott 3-as és 4-es válaszokat tekintette a krízisben való érintettségnek, így magam is ezt az értékelést választottam. Az alábbi táblázatban látható, hogy az egyes krízis típusokhoz tartozó tételeknél hányan válaszoltak egyetértéssel. (1. táblázat)

Krízistípus tételei	érintettek (fő)	érintettek (%)
1. tétel	129	56,6
9. tétel	71	31,1
16. tétel	66	28,9
2. tétel	88	38,6
10. tétel	105	46,1
17. tétel	88	38,6
5. tétel	80	35,1
13. tétel	43	18,9
20. tétel	82	36,0
6. tétel	101	44,3
14. tétel	75	32,9
21. tétel	89	39,0

1. táblázat: Krízisben való érintettség tételekre bontva (Teljesítménykrízis 1., 9., 16., Szociális gátlás 2., 10., 17., Pályaválasztás 5., 13., 20., Párkapcsolati elköteleződés 6., 14., 21. tételek)

Krízistípus	Érintettek (fő)	Érintettek (%)	Alapvizsgálatban (%) (Kézdy, 2007)
Teljesítménykrízis	88	38,73	45,0
Szociális gátlás	68	30,00	38,2
Pályaválasztás	93	41,10	33,3
Párkapcsolati elköteleződés	88	38,86	57,8

2. táblázat: Krízisben való érintettség a vizsgált mintán

Az egyes tételeken kapott válaszokat átlagolva jutottam el ahhoz, hogy az egyes krízistípusok esetében milyen mértékű volt az érintettség a vizsgált mintán. (2. táblázat)

Kézdy Anikó (2007) vizsgálatában az egyes krízistípusok prevalenciája eltért az itt bemutatott eredményektől. Legjelentősebb eltérés a párkapcsolati elköteleződés tekintetében látható. A párkapcsolati elköteleződés, mint krízis sokkal inkább megjelent az alapvizsgálatban (57,8%), mint a jelen vizsgálatban (38,86%). Az eredmények áttekintését követően a vizsgálat 1. hipotézisét elvettem, amely szerint a krízistípusok gyakorisága jelen vizsgálatban megegyezik az alapvizsgálatban tapasztalt gyakoriságokkal.

A vizsgálatban fontos szempontként szerepelt, hogy összehasonlítsam a különböző képzési munkarendben részt vevő hallgatókat a vizsgált változók mentén. Esti tagozatra járó hallgatók közül mindösszesen két fő töltötte ki a kérdőívet, ezért ők nem képezik részét az összevetésnek. Szignifikáns eltérést az alkalmazott t-próba, illetve d-próba öt változó esetében jelzett. A levelező hallgatók szignifikánsan kevesebb szociális gátlásról, szorongó kötődési pontszámáról és párkapcsolati elköteleződésről számoltak be, ugyanakkor magasabb reziliencia pontszámokat értek el és magasabb önértékelésről számoltak be a nappali tagozatos hallgatókhoz képest. (3. táblázat)

	Nem	N	Átlag	Szórás	
Szociális gátlás	Nappali	190	7,04	2,06	$t(224)=2,158;$ $p<0,032$
	Levelező	36	6,25	1,87	
Párhuzamos elköteleződés	Nappali	190	6,80	2,28	$t(224)=1,692;$ $p<0,092$
	Levelező	36	6,11	1,99	
Szorongó kötődés	Nappali	190	10,33	5,22	$d(54,79)=4,118;$ $p<0,000$
	Levelező	36	6,88	4,47	
Reziliencia	Nappali	190	25,79	6,24	$t(224)= -2,137;$ $p<0,034$
	Levelező	36	28,19	5,79	
Önértékelés	Nappali	190	28,17	6,49	$d(52,50)= -1,755;$ $p<0,85$
	Levelező	36	30,08	5,88	

3. táblázat: Nappali és levelező tagozatos hallgatók átlagpontszámok és szignifikáns eltérést mutató változókban

A krízistípusok közül kettő esetében sikerült, kettő esetében nem sikerült eltérést találni a képzési típusok mentén. A vizsgálat 2. hipotézise részben teljesült.

A pontszámok összehasonlítását követően szerettem volna felmérni, hogy az életkor milyen mértékben befolyásolhatja a fenti eredményeket. Az életkor szignifikánsan magasabb volt a levelező hallgatók csoportjában $d(37,10)= -7,25; p<0,000/$. Az életkor enyhén negatív kapcsolatban állt a szociális gátlással ($r=-0,155$), párhuzamos elköteleződéssel ($r=-0,142$) és szorongással ($r=-0,282$), ugyanakkor az életkor enyhén pozitív összefüggésben állt a rezilienciával ($r=0,153$) és önértékeléssel ($r=0,186$).

Az elemzések következő lépésében kapcsolatvizsgálatot végeztem a vizsgált változók között. A kapcsolatvizsgálat eredményeit a 4. táblázat mutatja be. (4. táblázat)

Az eredmények szerint számos kapcsolat található a vizsgált változók között. Erős kapcsolat található a teljesítménykrízis - szociális gátlás ($r=0,479$) között, a külföldi jövő-orientáció - pályaválasztás ($r=0,521$) között. A vizsgálat 3. hipotézise teljesült.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Teljesítmény-krisz	1									
2. Szociális gátlás	,479**	1								
3. Pályaválasztás	,320**	,364**	1							
4. Párkapcsolati elköteleződés	,192**	,283**	,262**	1						
5. Külföldi jövőorientáció	,295**	,303**	,521**	,278**	1					
6. Biztonságos	-,189**	-,350**	-,342**	-,175**	-,190**	1				
7. Elkerülő	,146*	,322**	,323**	,503**	,259**	-,477**	1			
8. Szorongó	,275**	,412**	,432**	,178**	,260**	-,416**	,263**	1		
9. Stressz	,516**	,400**	,360**	,183**	,344**	-,302**	,307**	,411**	1	
10. Reziliencia	-,409**	-,543**	-,414**	-,218**	-,260**	,332**	-,225**	-,409**	-,400**	1
11. Önértékelés	-,373**	-,487**	-,503**	-,208**	-,340**	,374**	-,356**	-,533**	-,548**	,591**

N=228; *p<0,05; **p<0,01;

4. táblázat: Kapcsolatvizsgálat a vizsgált változók között

Konklúzió

A krízisek gyakorisága eltért Kézdy Anikó (2007) által készített vizsgálatban kapott eredményektől. A teljesítménykrízis, szociális gátlás és pályaválasztás tekintetében nem jelentkezett jelentős eltérés a korábbi vizsgálathoz viszonyítva. A két vizsgálat az év azonos szakaszában, március-áprilisban készült, így a különböző időpont nem magyarázhatja az eltérést. A párkapcsolati elköteleződés esetén Kézdy (2007) vizsgálatában a résztvevők 57,8%-a számolt be bizonytalanságról ezen a területen, ezzel szemben vizsgálatomban a résztvevők 38,8%-a tette ugyanezt. A közel 20%-os eltérést jelentősnek értékelem, amely mögött több tényező húzódhat meg. Egy lehetséges magyarázat, hogy hallgatók gondolkodása a párkapcsolatokról megváltozott az elmúlt években. Lehetséges, hogy ma egy fiatal felnőtt könnyebben lép ki egy kapcsolatból és létesít új párkapcsolatot, mint néhány évvel ezelőtt. Az életkori szakaszok egyre inkább kitolódnak, a fiatal felnőttkor 18-30 éves korig tart. Egy másik lehetséges indoklása lehet az eltérésnek, hogy a mintában résztvevők életkori átlaga 23 év volt, a minta majdnem felét 19, 20 és 21 éves személyek adták. A minta életkorából kifolyólag lehetségesnek látszik, hogy a húszas éveik elején járó fiatalok számára az identitásuk alakulása és kellő önismeret megszerzése hangsúlyosabb, mint a párkapcsolatban való elköteleződés kérdése. Az eltérés mögött egy harmadik lehetséges magyarázat a mintában résztvevő személyek további jellemzőjében keresendő. Kézdy (2007) a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész tudományi Karán vette fel kérdőíveit, ezzel szemben kutatásomban a facebook.com keresztül jutottam el hallgatókhoz. A mintában résztvevők vallásosságáról nem rendelkezem információkkal, azonban az párkapcsolati elköteleződésről való gondolkodás mögött potenciális magyarázatnak látszik a résztvevők valláshoz való viszonya. Egy aktívabb vallásgyakorlással rendelkező csoportban az elköteleződés korábbi életkorban és nagyobb nyomattal megjelenhet, mint egy kevésbé vallásgyakorló csoportban.

A vizsgálatomban sikerült nappali és levelező tagozatos hallgatókat összehasonlítanom a vizsgált változók mentén. A szociális gátlás és pályaválasztás területén, valamint a szorongó kötődés esetén a nappali tagozatos hallgatók magasabb értékeket értek el. Ezekkel szemben a



reziliencia és az önértékelés skálákon a levelező hallgatók érték el magasabb pontszámokat. Az életkor egy fontos változónak látszik a levelező és nappali tagozatos hallgatók közötti különbség tekintetében. A levelező tagozatos hallgatóknak az életkori átlaga 9 évvel magasabb volt, mint a nappali tagozatosaké. Azok a személyek, akik levelező képzésben vesznek részt, valószínűleg más körülmények között tanulnak. A levelező hallgatók tanulmányaik mellett dolgoznak, önálló jövedelemmel rendelkeznek, külön élnek a szülőktől. Bár az itt felsorolt változók közül csak az életkorra vonatkozóan rendelkezem adatokkal, a többi változó is hozzájárulhat az eredményekhez. A magasabb életkorral rendelkező személyek feltételezhetően már döntöttek a párkapcsolati elköteleződésükről, így az kevésbé tud krízist jelenteni a számukra. Robins és Trezesniewski (2002, 2005) eredményei szerint az önértékelés felnőttkorban lassú, de folyamatos növekedést mutat mindkét nem esetében. Az önértékelés növekedése mögött a foglalkozásban betöltött szerep, társadalmi státusz, valamint az életfeladatokkal való sikeres megküzdés során szerzett pozitív tapasztalatok állnak. A felsoroltak következtében a felnőttkorban az érzelmi stabilitás mértéke is növekszik, amely párhuzamos a rezilienciával kapcsolatban kapott eredményeimmel. Az önértékelés növekedése a felnőttkor előrehaladásával magyarázhatja a szociális gátlásban kapott eredményeket. Az idősebb korosztály számára kevésbé jelent stresszforrást a mások előtti szereplés. A fiatal felnőttkor kríziseit Erikson elméletében megfogalmazott krízisekhez hasonlóan fejlődési krízisnek értelmezem, amelyek az életkor növekedésével, pozitív vagy negatív kimenetellel, de megoldódnak. Valószínűleg az eriksoni szakaszokban a magasabb életkorral rendelkező személyek előrébb járnak. Úgy vélem, hogy a nappali tagozatos hallgatók zöme az identitásképzés szakaszában van, míg a levelező hallgatók többsége az intimitás-izoláció szakasz kihívásaival néz szembe (Vámosi, 2011). A pszichoszociális szakaszelméletben elfoglalt hely is magyarázza, hogy a nappali tagozatos hallgatók számára a párkapcsolati elköteleződés és szociális gátlás sokkal inkább kihívást jelent, mint a levelező tagozatos hallgatóknak. (Hajduska, 2012, Révész, 2007)

Az egyes krízistípusok között szignifikáns pozitív kapcsolatot találtam. Egy területen átélt krízis valószínűsíti azt, hogy valamilyen más életterületen is krízist él át a személy. Az egyes krízistípusok közötti kapcsolat Kézdy Anikó (2007) vizsgálatában is megjelent. Az egyetemi tanácsadó szolgálatok számára az eredmények jelentősége, hogy az a probléma, amellyel kapcsolatban a hallgató igénybe veszi a szolgáltatást, nem biztos, hogy az egyetlen. A problémák feltárásához, ezért érdemes részletes anamnézist felvenni az első interjú során. Figyelemre méltó az erős kapcsolat a teljesítménykrízis és szociális gátlás között. Ezen két változó összekapcsolódása különösen fontos lehet a képzésben előforduló szóbeli számonkérések, prezentációk miatt.

A külföldi jövő-orientáció kiterjedt kapcsolatokat mutatott a többi vizsgált változóval. A külföldi jövő-orientáció kapcsolódott a krízistípusokhoz, különösen erős kapcsolatban állt a pályaválasztással. Azok a személyek, akik bizonytalanabbak a pályaválasztási döntésükkel kapcsolatban, pozitívabban ítélik meg a külföldi tanulmányokat és munka lehetőségét. Az eredmények azt sugallják, hogy kedvezőtlen pályaválasztási döntés esetén, mint megoldás jelenik meg a külföldi tanulmányok és munkavállalás lehetősége. A felsőoktatás hallgatói jövőbeni tervei között széles körben szerepelnek a külföldi tanulmányok. (Czakó, Koltai 2012). A felsőoktatásban résztvevő hallgatók csoportja kiemelkedően magas migrációs potenciállal bír, amit jelen vizsgálat eredményei alapján annyival lehet kiegészíteni, hogy azok a hallgatók, akik a jelenlegi pályaválasztásukkal elégedetlenek, hajlandóbbak külföldi tanulmányok, munka területén keresni a megoldást.

IRODALOMJEGYZÉK

- Collins N. L., Read S. J. (1990) Adult Attachment, Working Models, and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Czakó A., Koltói L. (2012) Hallgatói mobilitás. – Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat? Felsőoktatási Műhely. (online) http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_3/FeMu_2012_3_67-86.pdf
- Hajduska M. (2012) *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Járai R., Vajda D., Hargitai R., Nagy L., Csókási K. (2015) A Connor-Davidson reziliencia kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia* 15(1), 129-136.
- Kézdy A. (2007) Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében. In: Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. FETA Könyvek 2., Budapest. (online) http://www.feta.hu/sites/default/files/Problemak_utkereses_a_XXI_szazadban.pdf
- Robins R.W., Trzesniewski K. H., Tracy J. L., Gosling S.D., Potter J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Robins, R., W., Trzesniewski, K. H. (2005) Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 158-162.
- Révész Gy. (2007) Személyiség, Társadalom, Kultúra – A pszichoszociális fejlődés eriksoni koncepciója. In: Gyöngyösiné K. E., Oláh A. (szerk.) *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglélektan alapvető irányzatai tükrében*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 224 – 243.
- Sallay V., Martos T., Földvári M., Szabó T., Ittész A. (2014) A Rosenberg Önértékelési Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259-275.
- Stauder A., Konkoly T., B. (2006) Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 203-216. (online) [http://magtud.semmelweis.hu/files/kerdoivek/eszlelt_stressz_kerdoiv_\(PSS\)_validalo_tanulmánya.pdf](http://magtud.semmelweis.hu/files/kerdoivek/eszlelt_stressz_kerdoiv_(PSS)_validalo_tanulmánya.pdf)
- TÁRKI: Kicsit csökkent, de továbbra is magas a migrációt tervezők aránya (online) http://www.tarki.hu/hu/news/2013/kitekint/20130220_migraciot_tervezok.html
- Vámosi K. (2012) Az egyetemi hallgatók pályaválasztásának vizsgálata az identitás és a megküzdési mechanizmusok feltárásával. In: Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. FETA Könyvek 6. Budapest. 65-80. (online) http://www.feta.hu/sites/default/files/feta_konyv_6_belivek.pdf

Summary

This research has investigated development crisis of young adults' that can be appeared from late teens until early thirties. *Background and aims:* It is based on Anikó Kézdy's (2007) questionnaire and study. I have investigated the developmental crisis connection with adult attachment, stress, resilience, self-evaluation and orientation future abroad. *Methods:* On-line questionnaire was filled out by 228 persons. *Results:* Different types of crisis were highly correlated with each other. (capacity crisis, career decision, commitment in relationships, stress in social life) In parallel to Anikó Kézdy's results the students reported about much less problems on the field of commitment in relationship. This findings show the change of thinking about relationships in the last few years. Correspondence students reported more resilience and higher self-evaluation than full-time students. Orientation future abroad was positive correlation with different type of crisis. *Discussion:* The strong relationship between orientation future abroad and career decision sign possible opportunity to correct way of career by working and studying abroad. This research draws attention to changings in life of young adults and it gives information for the counselling services associate with young adults' crisis in the tertiary education.

Key word: young adults, developmental crisis, full-time and correspondence students, orientation future abroad

KAPUNYITÁSI PÁNIK MEGELŐZÉSE - PÁLYAKEZDÉSRE FELKÉSZÍTŐ CSOPORTOS TANÁCSADÁS¹

Kis Bernadett

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet
Szeged, Boldogasszony sgt. 6.
kisbernadett@jgyph.u-szeged.hu

Összefoglaló

Az úgynevezett *“kezdődő felnőttkorban”* lévő fiatalokat érinti a magyarul kapunyitási pániknak nevezett jelenség, melyről két összefüggésben lehet hallani; egyrészt azon huszonévesek problémájaként, akiknek bár jó állásuk van, a munkahelyükkel elégedetlenek, nem érzik jól magukat, másra vágnak, másrészt azon huszonévesek problémájaként is említik, akik nem találják a helyüket az életben, nehezen tudnak mit kezdeni magukkal. A kapunyitási pánikot különböző szerzők több okkal is magyarázzák, többek között a diplomás túlképzéssel, a munkaerőpiac instabilitásával, illetve a klasszikus karrier-utak eltűnésével. A kapunyitási pánikkal kapcsolatos magyar szakirodalom pályakezdési krízisként tekint a jelenségre, és elsősorban a jelenség megnyilvánulásaival foglalkozik, megelőzésével kevésbé. A szerző, mint felsőoktatásban dolgozó pszichológus oktató, egy olyan új, a Bologna-folyamat által létrehozott szak – a rekreációs szervezés és egészségfejlesztés – közegeben keresi a beavatkozási lehetőséget a kapunyitási pánik megelőzésére, mely az aktuális munkaerőpiaci viszonyok mellett még nem annyira keresett, és ahol a hallgatói elbizonytalanodás jelentős. A beavatkozás választott módszere a csoportos tanácsadás, célja pedig a halogatás megelőzése, a tanulmányok lezárására való motiválás és a pályakezdésre felkészítés. A 9 fő részvételével lezajlott csoportos tanácsadás hozzájárult a hallgatók élnélvitalóságának növeléséhez, megküzdésük fejlesztéséhez és a pályaválasztási döntések meghozatalának facilitálásához. Úgy véljük, hogy egy a képzési tartalommal harmonizáló csoportos tanácsadás és egy jól átgondolt terepgyakorlati rendszer nagyban segítheti a *“nem klasszikus”* Bsc. szakokon tanuló hallgatók pályakezdési krízisének megelőzését.

Kulcsszavak: kapunyitási pánik, pályakezdési krízis, csoportos tanácsadás

Bevezetés

A 2000-es évektől az angolszász szakirodalomban egy új életszakasz, a kezdődő felnőttkor (Arnett, 2000) tűnt fel. Ebben a késői serdülőkortól egészen az ifjúkorig tartó életciklusban az új generációk tagjai életpályájuk tervezésének nagyon aktív fázisában vannak: az oktatási rendszerben lehetséges útvonalait keresik, a felsőoktatási tanulmányaik és pályacéljaik irán-

¹ A tanulmány alapját a szerző ELTE PPK tanácsadó szakpszichológus képzésében írt szakdolgozata képezi, mely Dr. Ritoók Magda témavezetésével valósult meg.

ti elköteleződésükön dolgoznak. Ezt az életkori csoportot érinti az angolul quarterlife crisis-nek, magyarul kapunyitási pániknak nevezett jelenség, melyről két összefüggésben lehet hal-
lani; egyrészt azon huszonévesek problémájaként, akiknek bár jó állásuk van, a munkahe-
lyükkel elégedetlenek, nem érzik jól magukat, másra vágnak, másrészt azon huszonévesek
problémájaként is említik, akik nem találják a helyüket az életben, nehezen tudnak mit kez-
deni magukkal (Szvetelszky, 2003). Ez utóbbiak körével érintkezem oktatói munkám révén és
az ő problémájukkal egyfajta pályakezdési bizonytalanságként találkozom, melyet csak fokoz
a Bologna-rendszer átláthatatlansága és szakburjánzása, valamint a képzések és a munkaerő-
piac össze nem illése Az általam oktatott rekreációs szervezés- és egészségfejlesztés szakos hall-
gatók körében ez utóbbira való utalás gyakran elhangzik saját, választott szakjukkal kapcsolat-
ban. Mivel a szak indítása óta szembesülök a főként 3. éves, tehát végzős (vagy éppen halasztó)
hallgatók szorongásaival, problémáival, tanulmányomban azt vizsgálom, hogy hogyan alakul
a végzősök pályaidentitása ebben az aktuális munkaerőpiaci helyzetből adódóan még nem
keresett pálya közegében, és hogyan lehet őket segíteni a pályakezdésre való felkészülésben.

A kapunyitási pánik

A jelenség

Az amerikai publicisztikában (Robbins és Wilner, 2001) a „*huszonvalahányévesek*” problé-
májaként megjelenő fogalom a 2000-es évek óta széleskörű ismertségre tett szert, de egységes
definíciója azóta sem született meg. Valószínűleg a definíciós nehézségek ellensúlyozására ál-
lították az eredeti szerzők párhuzamba a kapuzárási pánikkal (Vida, 2011), melyben a stabili-
tás, az állandóság, a változatlanosság okozza a nehézséget, míg a kapunyitási pánikban épp a túl
sok változás, a kiszámíthatatlanság és bejósolhatatlanság. A szerzők a tünetek közül a kétség-
beesésre, a reménytelenségre és a depresszióra hívták fel a figyelmet. További nehézség a fog-
lalommal kapcsolatban, hogy ahogy fentebb említettük, két életkori csoport leírására is szolgál,
melyek közül választott témánk szempontjából, most csak a felsőoktatásban lévő és a munka
világába készülő huszonévesekre fókuszálunk.

Kétségkívül ezek a fiatalok speciális helyzetben vannak: tanulnak még, tehát egyfajta
pszichoszociális moratóriumban léteznek, ám a végzés felé közeledve megnő bennük a szoron-
gás, mert az iparosodott társadalmak által kínált végtelen lehetőségek közül nehezen tudnak
választani. Míg Arnett (2007) bölcs dolognak tartja várni a felnőtt elköteleződés megkhoza-
talával a 20-as évek végéig, amíg késznek nem érzi magát a fiatal erre, és addig is élvezni a fia-
talság szabadságát és kötelezettségek nélkülségét, a periódus elhúzódnása mégiscsak azzal a ve-
széllyel járhat, hogy a serdülőkori személyiség-jellemzők állandósulnak és az egyén a krízisek
és konfliktusok szintjén megmarad (Horváth, 2007). Nem hoz döntéseket, elköteleződéseket a
fiatal felnőttkori életterületeken, melyek a családról való leválás, stabil párkapcsolat kialakítása
és egy foglalkozási szerepbe való beilleszkedés (Hajduska, 2008). Vitatott tehát az is, hogy egy
normatív krízisről, vagy egy társadalmi jelenségről van-e szó, de a hazai viszonylatban is növek-
vő számú kutatás a témával kapcsolatban mutatja, hogy mindenképp fontos jelenségről van szó.

Hazai vizsgálatok

A kapunyitási pánikot többféle aspektusból közelítették meg a hazai vizsgálatok, ám nagy részük
jellemzően egyfajta pályakezdési krízisként tekint a jelenségre (Vida, 2011). A pályának kétségte-
len, hogy az emberi életútban kiemelt szerepe van, a serdülő- és ifjúkorban ez egyfajta lehetősé-



get nyújt identitásunk tartalmának meghatározásához (Aszódi-Angyal, 2007), és katalizálhatja a többi identitás-terület és az éni-entitás fejlődését (Erikson, 1950 – idézi: Melgosa, 1987).

Horváth (2007) az első között vizsgálta, hogy a végzős hallgatók pályakezdéssel kapcsolatos elképzeléseit és a kapunyitásra utaló tüneteket. Krízisre utaló jeleket nem, de nagyfokú elbizonytalanodást talált a hallgatóknál, mely azonban úgy tűnik, hogy munkatapasztalat hatására csökkenthető. A végzősök nagyobb stresszt, bizonytalanságot ő a munkaerőpiac és a felsőoktatás nem megfelelő kapcsolatával, a hallgatókra nehezedő elvárásokkal, és a konkrét munkaerőpiaci ismeretek hiányával magyarázza.

Több szerző is (Aszódi-Angyal, 2007; Lukács, 2007; Tulics, 2011) egy-egy konkrét szakma közegeben² vizsgálta a pályaidentitást és a pályaválasztási bizonytalanságot. Ezekből megállapítható, hogy általánosságban jellemző a végzés felé a pályaválasztási szorongás és bizonytalanság, mely feltételezhetően a pályára lépés kényszerével függ össze. A klasszikus, keresettebb és jobban fizetett szakmák – orvos, mérnök – esetében úgy tűnik könnyebben alakul ki az elköteleződés, és kevesebb hallgatónál jelenik meg pályaválasztási bizonytalanság, mint például a bölcsészek között, akik körében rosszabbak az elhelyezkedési esélyek és nekik tulajdonképp még szakmát is kell választaniuk. A pályaválasztási döntés idejét figyelembe véve pedig azok a hallgatók vannak a legnagyobb moratóriumban, akik a legkésőbb hozták meg a felvétellel kapcsolatos döntésüket, mert lehetséges, hogy választásukat esetleg átmeneti megoldásnak szánták, és ez aztán az egyetemi évek alatt krízisbe sodorhatja őket (Aszódi-Angyal, 2007).

Vida (2011) már nemcsak a kapunyitást egy-egy aspektusát, hanem magát a jelenséget próbálta megragadni illetve mérni a Kapunyitási Pánik Kérdőívvel. Vizsgálatából azt emeljük ki, hogy a szüleikkel élők és az egyedül élők magasabb pontszámot értek el a kapunyitási krízisre vonatkozóan, mint a kortársakkal vagy párral együtt élők. A társas támogatás tehát Vida eredményei alapján is védőfaktornak tekinthető, amint ezt más vizsgálatok is megállapították (lásd Lisznay, 2006).

A kapunyitási krízissel kapcsolatban utolsóként a halogatásról teszünk említést, melyet már Robbins és Wilner (2001) is kapcsolatba hozott egymással. Takács (2010) statisztikákkal támasztja alá az elhúzódo végzést a hallgatók részéről és mi is úgy gondoljuk, hogy tömegjelenségről van szó, melynek háttértényezői és kapcsolata a kapunyitási pánikkal még tisztázásra vár.

Kapunyitási pánik és tanácsadás

Az egyre fokozódó diskurzus a kapunyitási pánikkal illetve a kezdődő felnőttkorral kapcsolatban felveti a kérdést a teendők iránt: hogyan lehet segíteni ezeket a fiatalokat? Mi lehet ebben a felsőoktatás és a felsőoktatási tanácsadás feladata?

Lane (2014) csakúgy, mint Robbins és Wilner (2001) már magának az elnevezésnek és eme életkori szakasz elismerésének is nagy jelentőséget tulajdonít, hisz véleménye szerint a mai közbeszéd fiatalokra vonatkozó jellemzői - hogy nárcisztikusak, mindenre feljogosítottnak érzik magukat és lusták - nem segítenek megérteni őket. Lane fontosnak tartja, hogy a velük való tanácsadási munkában a normatív jelenségeket ne interpretáljuk negatívan; a családtól el- majd visszaköltözéseket ne értelmezzük a családi határok összemosódottságának, vagy az elhúzódo identitáskeresést lustaságnak.

Vida (2011) Wiegiersma tanácsadási szintek koncepcióját felhasználva, a kapunyitási pánik-

² Megjegyezzük, hogy választott témánk szempontjából érdekes lenne látni pályaidentitás vizsgálatok eredményeit olyan ún. nem klasszikus szakokon, melyeket a Bologna-folyamat hozott létre, és melyek még alig vezetődték be a munkaerőpiacra, vajon a bizonytalanság még nagyobb-e itt. Ilyen kutatásokról viszont nincs tudomásunk.



kal kapcsolatos beavatkozásokra az információs tanácsadás, a tanácsadási és a terápiás szintet különíti el. Témánk szempontjából az első kettőt tekintjük relevánsnak. Az információs tanácsadáshoz az információnyújtást és a szakmai gyakorlatot sorolja. Az információnyújtás különösen a nem klasszikus Bologna-szakok esetében lehet fontos, hisz a felsőoktatás átalakításával megnövekedett a bejárható tanulmányi útvonalak száma (Kiss, 2011), mely ugyanakkor nagyfokú bizonytalanságot is hozott. Ennek részbeni kezelésére fontos lenne az egyetemek, a szakot gondozó intézetek részéről a hallgatók felé irányuló bővebb tájékoztatás, szisztematikus információadás.

A szakmai gyakorlat Horváth (2007) vizsgálata és saját tapasztalataink alapján is úgy tűnik, csökkentheti a pályakezdesi krízist, hisz sokszor ez az első olyan pont a felsőoktatási hallgató esetében, amikor elgondolkodik életpályája alakulása felől, miközben reális képet kap választott szakmájával kapcsolatban.

A tanácsadási szinten Vida (2011) szerint – lévén a kapunyitási pánik egy generációs jelenség – a kortárs segítség az egyik leghatékonyabb. Amennyiben ez mint normatív krízis jelentkezik, akkor kétségkívül egy kortárs sokat tud segíteni. A megnövekedett hallgatói létszámmal viszont egyre gyakrabban tapasztalható, hogy az akcidentális krízisek száma is nagy, mely ebben a sérülékeny pszichoszociális krízisidőszakban, egymásra rakódva, olyan válságba juttatja a hallgatót, hogy szakpszichológusi segítségre lehet szükség.

Tapasztalataink és a szakirodalom (pl. Takács, 2007) alapján is azt mondhatjuk, hogy nagy segítséget jelenthetnek a hallgatóknak a csoportos fejlesztési vagy tanácsadási helyzetek is, nemcsak azért, mert egy-egy speciális téma köré szerveződnek (pl. halogatás, tanulásmódszertan), hanem mert valódi találkozási lehetőségeket, csoportélményt nyújtanak számukra, melyet a kreditrendszerű oktatás kevésbé támogat, emiatt egyre több a magányos hallgató (Takács, 2007). Az életvezetési kompetencia (Kiss, 2011) kapcsán is kiemelten fontos a társas kapcsolati készségek fejlesztése, ám kérdéses, hogy a tömegessé vált felsőoktatásban, egy-egy felsőoktatási tanácsadó rendszer mennyi hallgatói igényt képes e téren kielégíteni.

Csoportos tanácsadás a rekreációs-szervezés és egészségfejlesztés szakos hallgatók számára

A csoportos tanácsadás előzményei és célja

A rekreációs-szervezés és egészségfejlesztés alapszak a felsőoktatási szerkezetváltás során jött létre egy az egészség iránt erős társadalmi igényt és érdeklődést övező időszakban, ám a munkaerőpiac azóta is nehezen fedezi fel ezeket a szakembereket, vagyis – ahogy sok más ún. Bologna-szak esetében – hiányzik az összhang a képzés és a munkaerőpiaci igények között. A képzés céljai között olyan szakemberek képzése szerepel, akik képesek az egészséggel és rekreációval kapcsolatos beavatkozások tervezésére, kivitelezésére állami intézményekben vagy profitorientált cégeknél. A hallgatók tanulmányaik 3. évében specializációt választhatnak. Mivel a mi intézetünk az egészségfejlesztés specializációt gondolja, ezért megállapításaim a 3. évesekkel kapcsolatban minden esetben azokra vonatkoznak, akik ezt a specializációt választották.

A képzés felépítéséből három tantárgy-csoportot tartok kiemelőnek pályaszocializációs szempontból, melyek az életvezetéshez szükséges készségeket is fejlesztik. Az első ezek között az életmódtábor, mely egy intenzív 2 napos kurzus a bejövő elsőévesek részére. A hallgatók itt nemcsak a képzés tartalmáról kapnak egyaránt játékos és komoly ízelítőt, hanem az első hetek egyetemista tapasztalatait is megosztják egymással, ki hogyan alkalmazkodik az



új élethelyzethez, kinek mi segít a beilleszkedésben. Teszik mindezt kiscsoportokban 2. és 3. éves hallgatók társaságában, akik akár modell értékűek is lehetnek számukra. A második a pszichológiai készségfejlesztés tantárgycsoport, mely a hallgatók szakmájához és az életvezetéshez nélkülözhetetlen kommunikációs és szociális készségek fejlesztését célozza meg. Mivel ezek a pszichológusok által vezetett csoportok egy éven keresztül együtt maradnak, a kreditrendszer változékonyságával szemben az állandóságot képviselik, és az önfeltárássra, egymás mélyebb megismerésére lehetőséget biztosítanak. Végül a harmadik tantárgycsoport a terepgyakorlati tárgyak köre. A két féléven át tartó több, mint 100 órás terepgyakorlat során a hallgatók egy maguk által választott munkahelyen próbálják ki az életmódtanácsadást és az egészségfejlesztő projekt munkát. A terepgyakorlat egy valódi pályaszocializációs terep. A terepgyakorlat során kialakul egy realisabb képük a munkáról és számos kompetenciájuk fejlődik. A terepgyakorlatra felkészítő és kísérő szemináriumok pedig valódi szakmai műhelyként működnek.

A terepgyakorlat sokat segít a pályaidentitás alakulásában, de azt tapasztaljuk, hogy sok szorongás így is megmarad. Gyakran halljuk a hallgatóktól, hogy „ez nem egy klasszikus szak”, „nincs ráépülő életpályamodel”, „én magyarázom el a munkáltatóknak, mit is csinál egy egészségfejlesztő”. Ennek a szorongásnak egy része, ha a munkaerőpiaci viszonyokat nézzük, valóban reális. A statisztikák is azt mutatják, hogy az ő képzési területükön, ami a sporttudomány, a leghosszabb az álláskeresési idő (Hajdu, 2015).

A hallgatóink pályakezdési krízisének véleményem szerint az elhelyezkedési nehézség csak az egyik összetevője. A bejövő hallgatók információhiánya és a bachelor képzés felépítése (5. és 6. félév túlterheltsége) szintén hozzájárul a tanulmányok halasztásához, az elköteleződés késői meghozatalához. Saját becslésem alapján a hallgatók csupán harmada végez a 6. félévében. A diploma kézhez vétele pedig a nyelvvizsga miatt csúszik.

Fenti tapasztalataim által fogalmazódott meg bennem egy pályakezdésre felkészítő csoportos tanácsadás mint beavatkozási lehetőség a végzés évében lévő hallgatóink számára. Adódott a lehetőség, hogy ez valamilyen módon a terepgyakorlathoz kapcsolódjon, hisz ez végighúzódik a 3. éven és az is sokéves tapasztalat, hogy az arra felkészítő szemináriumi órákon megjelenik a pályaválasztási bizonytalanságuk, ebből adódó szorongásuk. Ennek enyhítését illetve a pályakezdés megsegítését tűztem ki a tanácsadás céljának. Fontosnak tartottam, hogy egy olyan program alakuljon ki, mely kifejezetten az egészségfejlesztőknek szól, a tantervbe beépíthető és a képzési tartalommal harmonizál: épít a hallgatók már meglévő tanácsadói microskilljeire és tartalmaz megoldásközpontú elemeket, hisz a 6. félévben az életmódtanácsadást ilyen szemléletben tanulják. A tervezésben azzal is számolhattam, hogy mivel egy már egymást és a csoportmódszereket ismerő csoporttal fogok dolgozni, a kezdeti fázis rövidebb lesz, kevesebb teret szükséges hagyni az ismerkedésre, normaalkotásra.

A csoport indítását megelőzte egy első interjú fázis, melyben az alábbi témakörök érintődtek: a pályaválasztás körülményei, a tanulmányokban való haladás, az egészségfejlesztéssel való elköteleződés mértéke, jövőkép és a kezdődő felnőttkor kihívásai. A 12 hallgatótól szerzett első interjú tapasztalat a pályaválasztás körülményeivel kapcsolatban megerősítette azt, hogy a hallgatók többsége minimális információ alapján választotta a szakot. A tanulmányaikban a többség viszonylag tanterv szerinti ütemben halad, néhányan egy-két tárggyal kapcsolatban számoltak be halogatásról. Egy fő kivétellel senkinek sincs nyelvvizsgája, és a csoport fele még el sem kezdett készülni rá, a többiek most párhuzamosan a szakdolgozat írással, államvizsgára készüléssel, készülnek a nyelvvizsgára, még inkább fokozva a 3. éves leterheltsé-



güket. Az elmaradások és a leterheltségek mellett – 1 fő kivételével – mindenki úgy nyilatkozott, hogy a 6. félévben kíván végezni.

Az egészségfejlesztéssel kapcsolatos elköteleződésük minimálisnak mondható. Ennek okát részben abban látom, hogy maga a specializációválasztás is jó néhányuknál kényszer szülte megoldás volt (nem vették fel a másik specializációra), másrészt látva az elhelyezkedési nehézségeket, a szakmával való elköteleződés nehezen is alakul. Mindazonáltal a terepgyakorlati tevékenységet mindannyian nagyon pozitívnak tartják, és élvezik, hogy valamit aktívan tesznek. Ez ráirányítja a figyelmüket a pályaelképzelésekre: vagy úgy, hogy ebben biztos nem szeretnének dolgozni, vagy úgy, hogy ezirányú elköteleződésük kezd kialakulni vagy épp meg erősödni.

A pályaidentitás szempontjából a többségük a moratórium állapotában van („*sokféle lehetőség van, egyik nap így kelek fel, másik nap úgy*”; „*önkeresésben vagyok, de muszáj lesz elköteleződni*”), 1-1 főt sorolnék a korai zárókhöz és az identitásdiffúzió állapotába, 2 hallgató esetében éreztem a pályaidentitást érettebbnek. A moratórium állapotában lévők többsége valamit még szeretne tanulni, de egyetlen területen sem érdeklődtek még. Mindezekből az tűnik ki, hogy bár a 3. évükben vannak, és itt van egy döntés, hogy merre tovább, ugyanolyan kevés információ alapján próbálnak dönteni, mint a 3 évvel ezelőtti jelentkezésükkor.

A megalapozatlan pályadöntések sora az elhúzódó felnőttkori kihívásokkal, valódi szorongásokat tud okozni. Ez utóbbiakkal kapcsolatban a legtöbben a pénzügyileg függetlennek lenni a szülőktől, önállósodni választ adták az első interjúk ezirányú kérdéseire. A diplomaszerezést öten, a pártalálást négyen mondták ebben az életkorban kulcsfontosságúnak, és ugyanennyien a döntést arról, hogy tanuljanak még vagy munkát keressenek.

Összességében tehát a hallgatóknak egy érzelmileg leterhelt, pszichoszociális krízis időszakban kell döntést hozniuk a pályájukkal kapcsolatban. A csoportos tanácsadás mégis fókuszált, célja kizárólag a tanulmányok lezárására való motiválás és a pályadöntések meghozatalának facilitása. Az első interjúk tapasztalatai megerősítették, hogy a halogatással érdemes foglalkozni, hisz a csoport majdnem 100%-ban úgy nyilatkozott, hogy végezni akar, a tapasztalat azonban - ahogy azt fentebb említettem - az, hogy mindössze a hallgatók töredéke végez rendes időben. Mindezek miatt tehát fontosnak tartottam, hogy a csoportos tanácsadásban foglalkozzunk a személyes célok és lehetőségek megfogalmazásával, az énkép foglalkozáshoz kötődő aspektusaival, a tervezés által a halogatás prevenciójával, a pályakezdéssel, elhelyezkedéssel kapcsolatos hiedelmek megosztásával, és a lehetséges pályautak kidolgozásával.

A csoportos tanácsadás megvalósulása és reflexiók

A tanácsadás megvalósulása háromszor négy órában történt meg 2016 februárjában kilenc hallgató részvételével. Az első alkalom kezdő körét az utolsó félévvel való megbirkózás kérdése és reménye tematizálja. Jól ismert csoportkereteket tisztázunk, elvárásokat a „legmerészebb remény”-ként fogalmaztatok meg, már a megoldásközpontú szemléletre való ráhangolódásként. Az alábbi mondatokat jegyeztem fel:

Megtartani az elszántságot, eltökéltséget.

Jobban hinni abban, hogy egészségfejlesztőként el lehet helyezkedni.

A döntésemben megerősödni.

Nem aggódom, de jobb lenne pontosabban látni.

Látni az utat, hogy merre tovább.



A „6 dolgot, amit szeretnél, hogy így maradjon az életedben, és 6 dolgot, amit szeretnél, hogy megváltozzon az életedben” gyakorlat során ők maguk fogalmazzák meg, hogy ami jó most az életükben, az tulajdonképp erőforrás, a megváltoztatandó dolgokról pedig kiderül, hogy tulajdonképp célok, melyek „húznak minket”. Érintődnek a célok mögötti motivációk (pl. családi elvárások) is.

Az álom munka gyakorlatban a csoport már a munka fázisában van. Elmúlik a tapogatózás, és mindenféle direkt vezetői interakció nélkül forgatják át egymás álomfoglalkozását a realitásba, ötleteket, tanácsokat adnak egymásnak, hogy lehet akár hobbiként elkezdni egy tevékenységet.

A képességszféra mozgósításához megkérem őket, rajzoljanak egy fát és tegyék fel rá a képességeiket. Hihetetlen dolgok, rég elfeledett tevékenységek bukkannak elő, a csoporttagok őszintén elismeréssel nyilatkoznak egymás képességeiről is. Bizonyos helyeken összekötéseket tudunk tenni az az „álomszakmákkal”, és jó néhány, egészségfejlesztő kompetenciát is azonosítunk.

Az első alkalom végén egy lelkes, elkötelezett csoportot látok. Néhány visszajelzést itt kiemelek a záró körből:

Jó volt. Jobban szeretem a szorgalmi időszakot, mint a vizsgaidőszakot, mert együtt vagyunk.

Erősebb lettem. Látom a képességeimet.

Jó, mert látom, hogy mi van most az életemben, mivel vagyok elégedett, de rossz, mert látom, hogy mennyi mindent szeretnék változtatni, mennyi dolgom van még.

Jó volt, hogy megtapasztaltam itt a csoportban, hogy a bizonytalanságot el lehet viselni.

A második alkalomra eljött mind a 9 hallgató, akivel kezdtük a csoportot. A ráhangoló körben teljesen felvillanyozódik a csoport, mert az a hallgató, aki a múlt alkalommal elhatározta, hogy egy régóta halogatott dolgot megtesz a továbbtanulása érdekében, megtette, ami mellett elköteleződött. Ezzel tulajdonképp már haladunk is ezen alkalom fő témája felé, a halogatás és annak legyőzése felé a tervezés, célkitűzések által.

A tulajdonságok és az értékek beazonosítására szolgáló önismereti gyakorlatok után a célkitűzéses feladatban felelevenítjük a tudásukat a jó célokról és arra kérem őket, hogy fogalmazzanak meg egy konkrét célt, olyan területen, melyen változást szeretnének elérni. Az első hallgatónál még demonstrációszerűen én kérdezek, és a még pontosabb megfogalmazás felé viszem, de a többiek esetében, ezt már ők maguk teszik meg, kérdés nélkül. A célok többsége tanulmányi: szakkolgozatírás, nyelvvizsga letétele, mester képzés, ily módon a következő gyakorlathoz adóttak a témák.

A coaching-ból származó I-GROW modell lépéseinek ismertetése után 3 fős – kliens, tanácsadó, megfigyelő – csoportokban dolgoznak a kliensek által hozott szakkolgozatírással kapcsolatos témákon. A visszajelző kör azt mutatta, hogy valóban megélték ezeket a helyzeteket: egy hallgató rájött, hogy segítséget kell kérnie, és ez rendkívül nagy dolog – tette hozzá, hogy ő ezt ki meri mondani. Egy másiknak az tetszett, hogy nem a tanácsadó, hanem ő mondhatta ki a dolgokat, és hogy annak ellenére, hogy azt gondolta nem tart sehol, rájött, hogy valamit már elkezdett, csak megakadt a folyamat. A harmadik kliens azt emelte ki, hogy sikerült rájönniük, miért folyik el az idő, milyen tevékenységekből szeretne visszavenni, és fordítani azt a szakkolgozatírásba.

Az alkalom lezárulása előtt házi feladatot adok nekik: írjanak levelet későbbi önmaguknak és lezárt borítékban hozzák el azt a következő alkalomra. A záró körben feldobottnak és céltudatosnak tűnnek. Az alábbi visszajelzéseket emelem ki:



Végre szembe mertem nézni a problémámmal.

Bíznom kell magamban, nem kételkedni.

Cselekednem kell.

Szerintem mindannyiunk nevében mondhatom, hogy elkötelezettebbek lettünk. Én biztosan.

A harmadik alkalom kezdő köre a megnövekedett belső kontrollt mutatta több hallgató esetében is: beszámoltak róla, hogy írják a szakdolgozatot (zenehallgatás helyett), tartják a múlt alkalommal kitűzött ütemet és hogy a *Levél a jövőből önmagának* feladat kapcsán tudatosult bennük, hogy az azokban leírtakért tenniük kell.

A megküzdés fejlesztésére és a választás átélésére a *Szaktám a jégmezőkön* elnevezésű gyakorlatot hoztam nekik, melyben 15 munkakör közül kellett hármat választaniuk, hogy hova jelentkeznének, amennyiben úgy alakul az életük, hogy a diploma után szükséges az azonnali munkába állás. A munkakörök a Diplomás Pályakövető Rendszer rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakosokra vonatkozó adatai alapján kerülnek felírásra. Hasznosnak érezték a feladatot, hisz eddig úgy gondolták, hogy csak egészségfejlesztő munkakörre pályázhatnak és a gyakorlatot követő megbeszélésben számos fontos területét érintettük a munkakeresésnek, és az azzal kapcsolatos hiedelmeknek.

A lehetséges pályautak feltárására a *GPS-jövőtervező*-nek nevezett gyakorlatban került sor: kértem őket jelenítsék meg a helyüket a világban, hol vannak most és merre tartanak. Készülnek a rajzok, kanyarognak a színes vagy kevésbé színes útvonalak, hol egy irányba, hol négy-öt lehetséges cél felé, részcélokkal tarkítva, erőforrásokkal, önjutalmazásokkal, mint „tankolási” lehetőségekkel. A legelkötelezettebbeknél már letisztultan csak egy, legfeljebb két reális útvonal van, a bizonytalanabbaknál négy-öt út is megjelenik, de a megbeszélés során három hallgató esetében már látszik a döntés, hogy leghamarabb melyik irányba fog továbbmenni. Legkevésbé az a hallgató mozdult el, akit az identitásdiffúzió állapotába kategorizáltam: az ő rajza megmarad az első interjúhoz hasonló általánossági szinten. A rajzok körülbelül felén egyébként a munkába álláson kívül más kezdődő felnőttkori kihívás is szerepel, például az anyagi függetlenedés a szülőktől vagy a családalapítás tervezett ideje.

A napos oldal elnevezésű gyakorlatban visszatekintenek a három alkalomra és üzenetet írnak egymásnak. A hosszú, személyre szóló üzentekről ők jegyzik meg, hogy valódi erőforrás. Az utolsó körből az alábbi visszajelzéseket jegyzem le:

A lelkemnek nagyon jólesett. Kellene minden harmadévesnek.

Azt hittem itt megmondják nekem, hogy mit kellene tennem, de ehelyett magam jöttem rá és mondtam ki dolgokat.

Lehet, hogy ha ez nem lett volna egy csomó mindennel nem néztem volna szembe [...]

Több ponton is segített, ezért is csinálom a szakdogát, vannak terveim.

Rájöttem, hogy az a sok minden, ami a fejemben van az lehetőség, és nem korlát. Erre nagyon jó volt rájönni.

Összegzés és kitekintés

A kiválasztott csoporttal készült első interjúban nagyfokú információhiányt és bizonytalanságot tapasztaltam, kifejezett krízisre utaló jegyeket viszont nem, mely véleményem szerint részben a szakon zajló készségfejlesztő munkának, a hallgatók közti erős társas támogatásnak és a terepgyakorlati rendszernek is betudható. A csoportos tanácsadás célját ezért a tanulmányok lezárására, a halogatás megelőzésére való



motiválásban és a pályakezdsre felkészítésben határozta meg. A tanácsadásról elmondható, hogy segítette a feladatokkal való szembenézést, a belső motiváció és az énhatékonyság növelését. Leginkább azon hallgatók körében tekinthető sikeresnek, akik bizonytalanok, keresik az útjukat. Az érett pályaidentitásúaknak elsősorban a karriertervezést javasolnám, és azoknál a hallgatóknál, ahol a pályakezds bizonytalansága ötvöződik egyéb más kezdődő felnőttkori kihívásokkal, ott egyéni tanácsadást javasolnék. A pályakezdsre való felkészítést ettől az évtől kezdve minden 3. éves hallgatónk számára biztosítjuk a terepgyakorlati felkészítő munkába integráltan.

A hallgatók életpályatervezéséhez és munkaerőpiaci pozicionálása felé ható további törekvésünk, hogy szintén a terepgyakorlati munka keretében megismertetjük velük a szakmai portfólió mint pályaorientációt támogató eszköz (Tratnyek, 2015) céljait és felépítését. A terepgyakorlati munkájuk lezárásához szükséges egy szöveges-képes összefoglalót leadniuk, melyet aztán ők a saját portfóliójuk részévé tehetnek. Az összegyűlt beszámolókat Terep Szemle elnevezésű kiadványunkban közreadjuk, remélve, hogy ezáltal a munkáltatók is jobban megismerik az egészségfejlesztők munkáját.

Összességében úgy véljük, hogy a hallgatók életpálya építésének a segítése a megváltozott társadalmi-gazdasági viszonyok mellett nem lehet kizárólag a felsőoktatási diáktanácsadás feladata, hanem maguk a szakokat gondozó intézetek is hangsúlyosabbá tehetik ezen funkciójukat. Ahogyan a középiskolákban is részét kell, hogy képezze a tananyag a pályaorientáció, úgy ez a felsőoktatás tömegessé válása, és a kezdődő felnőttkorról, kapunyitási pánikról való tudásunk miatt, a képzésekben is meg kellene, hogy jelenjen explicit vagy implicit módokon. Úgy véljük, hogy egy tartalmas és átgondolt szakmai gyakorlati rendszer alkalmas lehet ezen tartalmak integrálására. De terepgyakorlat hiányában azt is elképzelhetőnek tartjuk, hogy a szociális készségek, életvezetési készségek fejlesztésére akár az egyes szakok tantervében lehetne teret biztosítani, vagy amennyiben erre nincs lehetőség legalább a felsőoktatási munkaformák részbeni átalakításával (pl. több tanulóközpontú módszer alkalmazása), egyrészt, hogy csökkenjen az a rés, hogy egy régi, akadémikus tudást közvetítő intézményrendszer próbál munkaerőt termelni egy fluktuáló, meglehetősen gyorsan változó, kompetencia-alapú munkaerőpiacra (Tarr, szerk. 2010). másrészt, hogy a felsőoktatási tanácsadó szervezetek más, specifikusabb feladataikra fókuszálhassanak.



IRODALOMJEGYZÉK

- Aszódi-Angyal A. (2007) Bölcsész hallgatók pályaidentitásának vizsgálata In Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. 103-119. Budapest: FETA könyvek 2.
- Arnett, J. J. (2007): Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, Volume 1, Issue 2, December 2007. 68–73.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 5, 469-480.
- Erikson, E. H. (1968/1991). Az életciklus: az identitás epigenezise. In E. H. Erikson, *A fiatal Luther és más írások* (437-497). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hajdu M. (szerk. 2015) *Adatok a felsőoktatásról és a diplomások foglalkoztatásáról - Tények & összefüggések*. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2015/2.
- Hajduska M. (2008) *Krizislelektan*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Horváth T. (2007) Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban In Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. 137-151. Budapest: FETA könyvek 2.
- Kiss I. (2011) Felsőoktatási hallgatók életvezetési, életpálya-építési problémái. *Életpálya tanácsadás*. III. évf./7-8. 6-15.
- Lane, J. (2014) Counseling Emerging Adults in Transition: Practical Applications of Attachment and Social Support Research. *The Professional Counselor*. Volume 5, Issue 1. 30-42.
- Lisznyai S. (2006) *Depressziós tünetek egyetemisták körében. A tünetintegráció és a segítő kapcsolati attitűdök*. Budapest: PhD Disszertáció.
- Lukács F. (2007) Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció In Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. 85-102. Budapest: FETA könyvek 2.
- Melgosa, J. (1987) Development and Validation of the Occupational Identity Scale. In *Journal of Adolescence*, 10. 385–397.
- Szvetelszky Zs. (2003): A kapunyitási pánik. *Népszabadság Gyógyász*, VI/1 5–6.
- Takács I. (2007) A felsőoktatási intézmények feladatai a tanácsadásban In Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. 205-211. Budapest: FETA könyvek 2.
- Takács I. (2010) A halogatás jellemzői a felsőoktatásban. (A halogató magatartás és a személyiség jellemzőinek vizsgálata a felsőoktatásban). Habilitációs dolgozat, ELTE-PPK. Budapest. http://erg.bme.hu/mtars/tud_pub_jegyzek/dolgozat3.pdf Letöltés ideje: 2016. márc. 5.
- Tarr F.(szerk., 2010) *A 80-as generáció. Pályakezdő társadalomtudósok esszékötetje*. Kontra Műhely.
- Tratnyek M. (2015) A portfólió mint a pályaorientációt támogató eszköz. *Életpálya-tanácsadás*. 2015/ VII. 14-21.
- Tulics H. (2011) Hallgatói identitás: a szerep sajátosságainak és az azonosulás háttértényezőinek vizsgálata In Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor (szerk.) *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. 41-54. Budapest: FETA Könyvek 6.
- Vida K. (2011). *A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik*. Budapest: ELTE-PPK. Szakdolgozat. <https://drive.google.com/file/d/1vKUje2qTZdlmrEO-VKQc55PNRPBs2ca8eQETuvxBLJ2cipbgu-4YtuBH2LNK/view?pref=2&pli=1>. Letöltés ideje: 2016. jan. 10.

Summary

Quarterlife crisis concerns young people in their emerging adulthood. The phenomenon turns up in two context; one is as a problem of those twenty somethings who have a good job but they feel dissatisfied and long for something else and second as a problem of those young people who feels doubtful about their life. Quarterlife crisis is explained among others with the overqualification of the graduates, the instability of the labour market and the disappearance of clear cut career paths. Hungarian research on quarterlife crisis view this phenomenon as an early career crisis and study its manifestations and symptoms but not the ways to prevent it. The author working as a psychologist in higher education takes action among students with major of recreation management organisation and health promotion. With this major the labour market outcomes are not encouraging, so students' stress and anxiety is proportionate. The chosen method for intervention is group counseling and the aim is to prevent procrastination, to motivate students to graduate and help them prepare for early career years. The group counseling for 9 students contributed to the raise of self-efficacy, the development of coping skills and the facilitation to make career choices. We conclude that a group counseling program consistent with the study plan and a well structured field study can help to prevent the early career crisis among students with new type of majors.

Keywords: quarterlife crisis, early career crisis, group

