

Életszakaszok határán

Közösségi és egyéni tanulási feladatok

FETA Könyvek 5.

Életszakaszok határán

Közösségi és egyéni tanulási feladatok

Szerkesztette:
Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor

FETA Könyvek 5.
Budapest, 2010

Szerkesztette: Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor

Szakmai lektor: Takács Ildikó

Olvasószerkesztő: Skaliczki Orsolya

Tördelőszerkesztő: Kerülő Tünde

A kiadvány az Oktatási és Kulturális Minisztérium, valamint a Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával jöhetett létre.



ISSN 1788-9863

ISBN 978-963-88170-2-0

© Bornemissza Dorottya, Dávid Mária, Karner Orsolya, Kiss István,
Lisznyai Sándor, Puskás-Vajda Zsuzsa, Susánszky Éva

A borítón Andreas Rosender *Shut of moment of the reflections of danubiana's architecture in the glass above Madeleine Kemény-Szemere's Broudeuse bleue c.* fotója látható.

Kiadja a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület

1064 Budapest, Izabella utca 46.

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

E-mail: feta@feta.hu

Telefon: 06 1 461 2692

Felelős Kiadó: a FETA elnöke

Készült: az Akaprint Nyomdaipari Kft-ben.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
Lisznai Sándor:	
Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében.....	9
Kiss István:	
Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és a szerhasználat	25
Puskás-Vajda Zsuzsa – Susánszky Éva:	
Az egyesületi tagság háttér jellemzői fiatal felnőtteknél	51
Bornemissza Dorottya:	
Értékek vizsgálata két generáció tükrében. Hasonlóságok és különbségek a fiatalok nyitottságával összefüggésben	59
Karner Orsolya:	
Mit tudnak a diáktanácsadók? Vizsgálat a diáktanácsadó szakirányú továbbképzési szakon végző hallgatók tapasztalatairól, kompetenciáiról.....	85
Dávid Mária:	
Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban – egy empirikus kutatás eredményei	99

Előszó

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület 1996-os megalakulásakor úgy éreztük, hogy egy átmeneti korban vagyunk – helyesebben egy átmeneti kor végén: a Soros Alapítvány, az EU-s programok mint amolyan külső tagot finanszírozták a magyar felsőoktatási tanácsadás rendszerét. Tíz évvel a rendszerváltás után újra azt gondoltuk, hogy egy új kor hajnalán vagyunk. Egy átmeneti, építkező korszak után megszilárdulnak a viszonyok, és rendezett, szinte unalmas jogi és szakmai háttérrel egy átlagos európai szakmai közösség leszünk.

A 90-es években a „change” jelzőt az életciklus-váltások kapcsán a pozitívabban hangzó „transition”-ra cserélte a tanácsadók nemzetközi szakmai közössége (pl. career transition, life phase transition). Ma a tanácsadás kontextusában az egyik leggyakrabban elhangzó fogalom a változás és annak szinonimái. A tanácsadás folyamatában most már annak segítése a cél, hogy az állandó „átmenetek” ne tegyék idézőjelbe az élményeket és az eredményeket, valamint átmenetivé egész generációk életét. Hanem, hogy megtanuljuk egyénileg és közösségekként is a bizonytalan helyzetek kezelését, és a változás folyamatában találjunk állandó értékeket. Érdemes meglátnunk minden helyzetben az egyetemes kihívásokat – azokat a tanulási lehetőségeket és formákat, amelyek egyszeri és vissza nem térő tapasztalatokat jelentenek az életünkben.

Jelen kötetben közzét első három tanulmány a Szociális és Munkaügyi Minisztérium a KAB-KT-09-0005 pályázati azonosítószámú, „Kábítószer-problémával kapcsolatos vizsgálatok, kutatások támogatása” elnevezésű pályázati támogatás keretében készült.

Lisznyai Sándor tanulmánya a *Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében* a FETA egyik régi kutatási hagyományát követve, a felsőoktatásban tanuló fiatalok aktuális mentálhigiénés protektív és rizikófaktorait mutatja be.

Kiss István *Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és a szerhasználat* című tanulmánya egy fontos kutatási irány, az életkészségek és a kompetencia viszonyát vizsgálja a rizikómagatartással kapcsolatban. Az életkészségek alapján definiált életvezetési kompetencia a siker tanulhatóságát hangsúlyozza: egy nagyon fontos szerepet és fejlesztési lehetőséget határoz meg a felsőoktatási tanácsadók számára.

Puskás-Vajda Zsuzsa és Susánszky Éva *Az egyesületi tagság háttér jellemzői fiatal felnőtteknél* című írása fontos adalék, jelentés a közösségi érzés megnyilvánulásáról ebben a korban. A lelki egészség egyik alapvető pillére a közösségi motívum megnyilvánulása – egyfajta reziliencia ennek a működése az átmenetiség körülményei között.

Bornemissza Dorottya *Értékek vizsgálata két generáció tükrében: hasonlóságok és különbségek a fiatalok nyitottságával összefüggésben* című vizsgálata egy empirikus első próbálkozás egy újabb fontos protektív dimenzió mérésében.

A tanácsadói szakmai protokoll kialakítása szempontjából egy alapvető feladat a kompetenciahatárok definiálása. Ezen folyamatban fontos munka Karner Orsolya *Mit tudnak a diáktanácsadók? Vizsgálat a diáktanácsadó szakirányú továbbképzési szakon végző hallgatók tapasztalatairól, kompetenciáiról* című tanulmánya.

A tanulmányi tanácsadás, a leginkább klasszikus felsőoktatási szolgáltatási terület vizsgálatát mutatja be Dávid Mária *Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban – egy empirikus kutatás eredményei* című tanulmányában és a kutatás eredményeként megkonstruált konkrét eszközöket kínál az önálló tanulás készségének elsajátításához.

A szerkesztők

Lisznyai Sándor

Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében

A KUTATÁS HÁTTERE

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület évek óta kutatja egyetemisták és főiskolások, valamint a kortárs fiatalok mentálhigiénés állapotát, egészségmagatartását, megküzdési stratégiáit, a pszichés problémák konceptualizációját, a segítségnyújtás iránti igényeit és attitűdjeit, a kompetenciák és életkészségek, az autonómia beépülését és megszilárdulását.

Ez a „screening” (például Lisznyai, Ritoók, Vajda, Monostori, 1999; Perczel, Lisznyai, Kiss, 2003; Kiss, Lisznyai, 2004; Lisznyai, 2006) hasonló metodológiai bázison, egymásra épülő kérdésfelvetésekkel igyekezett megrajzolni ezen változók térképét és viszonyait a magyar felsőoktatásban.

A helyzetleírás mellett mindig igyekeztünk felhívni a figyelmet az aktualitásokra az egészségmagatartással és droghasználattal, a mentálhigiénés állapottal kapcsolatban. Az adatok ugyanis mindig változásokat, jellemző konstellációkat is jeleztek: *az autonómia, az önirányítás válságát és a társas magányt* 1997-ben (Lisznyai, Ritoók, Vajda, Monostori, 1999), *a kapunyitási krízis jelenségét*, „megérkeztét” Magyarországra 2003-ban (Lisznyai, 2003), *a droghasználat és a mentálhigiénés változók összefüggésének megváltozását, az integráció problémáit* (Perczel, Lisznyai, Kiss, 2003), a pszichológiai segítség iránti igény és a szolgáltatások össze-nem-illését (Lisznyai, 2006), *a pályakrízisek és a rizikómagatartás összefüggését* (Kiss, Lisznyai, 2004), *a rendszerszemlélet szükségességét a pszichés problémák megértésében* (Lisznyai, 2007), hogy csak párat említsünk.

A JELEN KUTATÁSUNK FELÉPÍTÉSE

Problémafelvetés, célkitűzés

Kutatásunkat a Szociális és Munkaügyi Minisztérium a KAB-KT-09-0005 pályázati azonosító számú, „Kábítószer-problémával kapcsolatos vizsgálatok, kutatások támogatása” elnevezésű pályázat keretében támogatta. A kutatás a droghasználat jellemző-

it és hátterét vizsgálja fiatal felnőtt korban, különös tekintettel a korosztály számára kritikus életfeladatok, a tanulmányi teljesítmény és a pályakrízisek szempontjaira.

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület az évek során több kutatást is végzett a témában, és jelen kutatásunkban célunk az előző kutatások eredményeire építeni, különös tekintettel az alábbiakra:

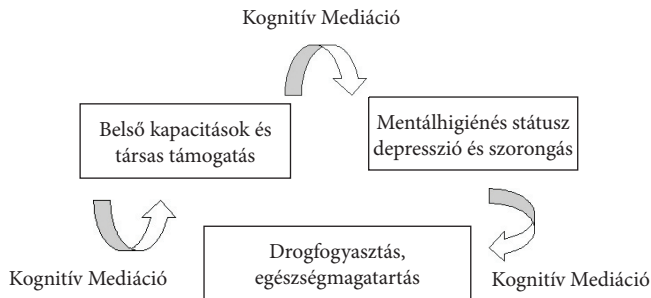
1. A fiatalkori droghasználat és az életképességek, az integrációs készség összefüggése (Perczel, Lisznyai, Kiss, 2003; Kiss és Lisznyai, 2004) több korábbi kutatásunk egyik fontos eredménye. Ezek szerint a droghasználat, a dohányzás, az alkoholfogyasztás, valamint olyan alapvető mentálhigiénés változók, mint a depresszió és a szorongás, szoros összefüggésben állnak a fiatalok *közösségi integrációs teljesítményével*. Kutatásaink egyik fontos hozadéka volt, hogy sikerült ezt az integrációs teljesítményt – amely magában foglalja a beilleszkedés, a tanulmányi sikeresség és pályatudatosság elemeit – részekre bontanunk és elemenként vizsgálhatóvá tennünk, valamint ajánlásokat megfogalmaznunk a mentálhigiéné és tanácsadás számára.
2. A kutatások segítségével meg tudtunk határozni *rizikócsoportokat*, azaz azokat a háttértényezőket, amelyek a droghasználó magatartás és általában az *életvezetési krízisek mögött állnak* (Lisznyai, 2006). Az intervenciók tervezése szempontjából kritikusak voltak ezen háttértényezők, amelyek rámutattak a mentálhigiénés ellátás fehér foltjaira is.

A fenti eredmények mellett azonban fontos kérdések is felmerültek, amelyeket a jelen kutatásban szeretnénk megválaszolni.

A) Az életképességek és a rizikómagatartás kutatásaink szerint jól leírható módon összefüggnek, azonban tudni szeretnénk – és ez a mentálhigiéné és tanácsadás szempontjából különösen fontos –, hogy az életképességek milyen sérülése, milyen tartósan fennálló hátrány vezet a függőséggel összefüggő, azaz a halogató magatartáshoz vagy droghasználathoz kapcsolódó kompenzációhoz. Megelőző kutatásainkban kiderült ugyanis, hogy nem egyszerű hiányról, lemaradásról van szó: az integrációs kapacitás a fiatalok esetében könnyen helyrehozható, egy-egy életvezetési készség, a „működő tudás” egy-egy hiányossága viszonylag könnyen pótolható. Bizonyos hiányok azonban hosszú távúnak és nehezen orvosolhatónak bizonyultak, tartósan fennállnak a segítő programok ellenére is, és ellenállnak a változtatásnak. Ezeket a „rigid struktúrákat” keressük a lehetséges oki háttér megtalálásával a jelenlegi kutatásban. Ezen struktúrák megtalálása különösen fontos a protektív tényezők azonosításának és a megfelelő intervenciók kialakításának a szempontjából. Az életképességek deficitje mint rizikófaktor és a működő tudás mint protektív tényező nagyban illeszkedik a Nemzeti Stratégia drogmegelőzési ajánlásaihoz.

B) A mentálhigiénés állapot és az egészségmagatartás egyes elemei közötti „mediátor-tényezőket” kerestünk korábbi kutatásainkban, a kognitív terápiai elméletek alapján (Perczel, Lisznyai, Kiss, 2003).

1. ábra: A Kognitív Mediáció mint munkahipotézis



Ezen mediátor-tényezők kutatását folytatnánk a jelenlegi kutatásban, különös tekintettel a droghasználattal kapcsolatos konceptualizációk, a függőségre vonatkozó személyiségtényezők mentén. Ezek a mediátortényezők alapvető fontosságúak, hiszen a megelőzésben lényegbevágó, hogy a *drogokhoz való viszony* háttéréről tudjunk, és ezt a viszonyt befolyásolni tudjuk.

A fenti két célt a kutatásban az alábbi hipotézisek mentén és módszertani eszközökkel kívánjuk megvalósítani.

Hipotézisek, kérdésfelvetések

Az életképességek kritikus szempont a fiatalok boldogulása szempontjából, és ahogyan korábbi kutatásaink feltárták, az életképességek színvonala alapvetően protektív faktor lehet még nagyon negatív életkondíciók és életesemények mentén is, ugyanakkor komoly rizikótényező lehet a „működő tudás hiánya”.

Jelen kutatásunkban az elakadásokat, a makacs hátrányokat kutatjuk, amelyet az életképességek kérdőív és a rizikómagatartás összefüggéseinek elemzése mentén képzelünk el, az alábbi kérdésfelvetések mentén:

- *Melyek azok az életképesség-deficitek, amelyek egy jelentősen magas átlagos nívó mellett is komoly rizikótényezőt jelentenek?*
- *Melyek azok az életképesség-deficitek, amelyek hosszabb ideje fennállnak, és amelyeket nem magyaráznak megfelelően környezeti tényezők?*

- A hosszabb ideje fennálló, környezeti tényezőkkel nem magyarázható életképesség-deficitek milyen csoportosítás mentén képzelhetők el a fiatalok életében? Különös figyelemmel kísérjük a halogató magatartás – procrastination –, a szexuális diszfunkciók és az egészségkárosító magatartásformák elemeit.
- A hosszabb ideje fennálló, környezeti tényezőkkel nem magyarázható életképesség-deficitek milyen egészségkárosító magatartásformákat „vonzanak”, milyen egészségkárosító magatartásokkal járnak együtt?

A kutatás mintája

A kutatásba a 18–29 éves korosztályt vontunk be, két csoportban:

- Egyetemista és főiskolás hallgatók.
- A felsőoktatásban nem részt vevő, 18–29 éves fiatalok.

Az első csoportot a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület tanácsadó központokkal fenntartott kapcsolatai alapján közelítjük meg az egyes intézményekben, a második almintát egy, internetes adatgyűjtésen alapuló illesztés után (a *Háttérváltozók* mentén, l. módszerek) direkt e-mailes megkereséssel találjuk meg. A FETA honlapján és különböző ifúsági fórumokon hirdettük meg a kutatásban való részvételt, amelyben motivációs tényezőként a FETA szakembereinek visszajelzését használjuk a tesztekről. Több, mint 630 főt vontunk be a vizsgálatba ilyen módon (300-300 fő a két almintában), ugyanakkor a jelen kutatási jelentés egy 575 fős mintát vesz alapul, 55 fő nem teljes, félig kitöltött kérdőívét nem vettük figyelembe.

A kutatás mérőeszközei

- A *Háttérváltozókra* kérdező bevezető kérdőívben a kor, a nem, az adott felsőoktatási intézmény vagy a nem-felsőoktatási minta esetén az oktatási tapasztalatok adatai mellett elsősorban a hallgatók szociális támogató háttérét igyekszünk feltérképezni. A lakáskörülményeket, a szabadidő eltöltésének módozatait reprezentálják az itemek; rákérdezünk a személyes, baráti kapcsolatok észlelt minőségére, a gyermekkori traumatikus események (bántalmazás) jelenlétére, a szülők által biztosított és a saját maguk által teremtett egzisztenciális háttérre is.
- *Droghasználat és egészségmagatartás kérdőív.* A kérdőívet a FETA több kutatásban is tesztelte és folyamatosan tökéletesítette 1997 óta (Vajda és munkatársai, 1997; Ritoók, Vajda 1999a; Ritoók, Vajda 1999b; Ritoók, Vajda 1999c; Kiss, Lisznyai, 2004).
- A *Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív* depresszív sztereotípiákra kérdez rá, egy személyiség-kérdőívhez hasonlít; a depresszív tüneteket nem emeli ki ter-

mészetes kontextusukból, nem mint tünetekre kérdez rá self-report jelleggel, hanem mint integrált személyiségjegyeket prezentálja a válaszadó számára (Lisznyai, 2006).

- A *Beck Depresszió Kérdőív* 21-ites változatát használtuk, amely Magyarországon is egy sztenderd mérőszköznek tekinthető, a mentálhigiénés állapot felmérésére használjuk (Perczel, Ajtay, Kiss, 2005).
- A *Diszfunkcionális Attitűd Skála* (DAS) depresszív, maladaptív én-attitűdökre kérdez rá (Perczel, Ajtay, Kiss, 2005), amellyel a kognitív mediációt közelítjük meg a vizsgálatban.
- Az *Élet-készségek Kérdőív* kidolgozását és magyar mintára történő adaptációját Kiss István kezdte el (Kiss, 2002). Az élet-készségek fogalmi konstrukciót először Gerald Egan használta (Egan, 1994), aki az egyik legelismertebb segítőknek szóló képzési rendszer kidolgozója. Az élet-készségek koncepció Egan „működő tudás” (working knowledge) fogalmára épül, amely a szociális környezetbe történő integráció és a „sikeresség” egy aspektusát kívánja megragadni. A működő tudás olyan gyakorlati megoldásokat, „praktikákat” jelent, amelyekkel sikerrel vehetjük a boldogulásunk útjába eső akadályokat. Az élet-készségek kérdőív tartalmazza ezen rendszer negatív aspektusait is, azaz a boldogulást, sikerességet akadályozó tényezőket is.
- A *Coping Preferenciák Kérdőív* Oláh Attila 80-ites coping teszt változata (Szorongás leküzdési mód preferencia kérdőív (Oláh, 1986)). A *coping behaviour* vizsgálatát ebben az esetben kognitív mediációs hipotézis tesztelésénél használtuk fel.

A droghasználat és egészségmagatartás, valamint a mentálhigiénés státusz és a háttértényezők közötti mediáció egy újabb lehetséges elemét az „addikcióra való hajlam” egy személyiségalapú megközelítésében mérjük az *EPQ-A* alskálával. Ez egy széles körben használt, egyszerű személyiség-kérdőív (EPQ), újabban több vizsgálatban is igazolt önállóan is valid és konzisztens alskálája (Gossop és Eysenck, 1980; Davis és Claridge, 1998).

KÉSZÜLŐDŐ FELNŐTTSÉG

A cím az angol terminusra, az *emerging adulthood*-ra utal. Ez a terminus vette át a nemzetközi szakirodalomban a *kapunyitási krízis*, azaz quarterlife crisis helyét.

Az *emerging adulthood* mint terminus különösen hasznos lehet, mivel – szemben a quarterlife krízissel – utal arra a társadalmi kontextusra, amely aktívan közrejátszik ennek a jelenségnek a létrejöttében (Arnett, 2007).

Az emerging adulthood különösen beszédes számunkra itt Kelet-Európában – a fejlődő, harmadik utas, átmeneti, komp stb. jelzők helyett ezzel írja le immár húsz éve a nyugat-európai és amerikai sajtó és a szakmai közönség Európa ezen részének gazdaságát és társadalmát. Az emerging, azaz fejlődőben lévő, alakuló – vagy ahogy a címben jeleztük – készülődő jelleg egyszerre jelent pozitívát, ígéreteset, nagy fejlődési potenciált magában rejtőt, ugyanakkor elmaradottat, nem teljeset, fejlődésben levőt is. A terminus nagyon sok jelenséget ír le egyszerre, az identitásfejlődéstől a rizikómagatartáson át a karrierutak alakulásáig (Arnett, 2004; Arnett és Tanner, 2005; Arnett, 2010).

A magyar szakirodalomban az egyszerű fiatal felnőtt terminussal írják le ezt a korosztályt (a késői tizenéves kortól a húszas évek közepéig). A hazai kutatások (Ritoók, 2006) a normatív krízisek és a társadalmi traumák kölcsönhatásai mentén vizsgálták ezt a korosztályt.

A tesztsorozatban a Marcia-Melgosa-féle mérőeszközt használtuk a pályaidentitás mérésére. A kérdés, hogy az „emerging adulthood” jelenséget tetten érjük-e – azaz általában is későbbre tolódik-e a pályaidentitás megszilárdulása? Adataink éppen ezt a képet mutatják.

A Melgosa-ítemeket egyszerű (nem rotált) faktoranalízisnek vetettük alá, hogy a moratórium-bizonytalanság a legnagyobb súlyú faktorral legyen mérhető.

Az így kapott első faktor, a moratórium-bizonytalanság a variancia 17,68%-át magyarázza meg, és olyan ítemek reprezentálják, mint

19. Manapság már olyan bonyolult a foglalkozások világa, hogy egyik irány mellett sem tudom elkötelezni magam. Majd meglátom, mit hoz a jövő.

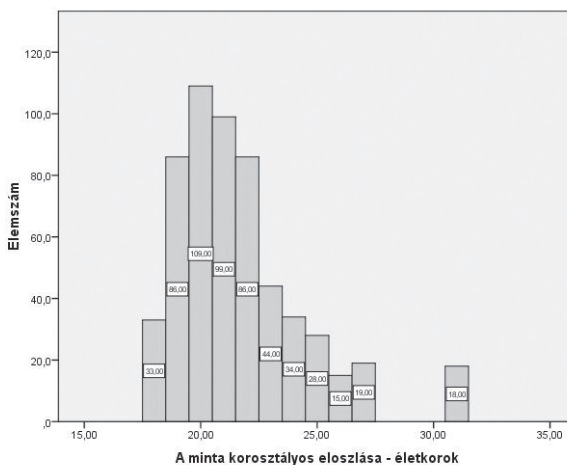
pozitív, 0,619-es súllyal, vagy

20. Miután sok embert megkérdeztem és sok információt gyűjtöttem, biztos vagyok abban, hogy mit akarok, és nem nyugszom, míg azt meg nem valósítom.

negatív, -0,623 súllyal.

Az életkori kategóriák esetében egyszerűen az adott életkort tekintettük alapként, a minta számszerű eloszlása ebben a tekintetben:

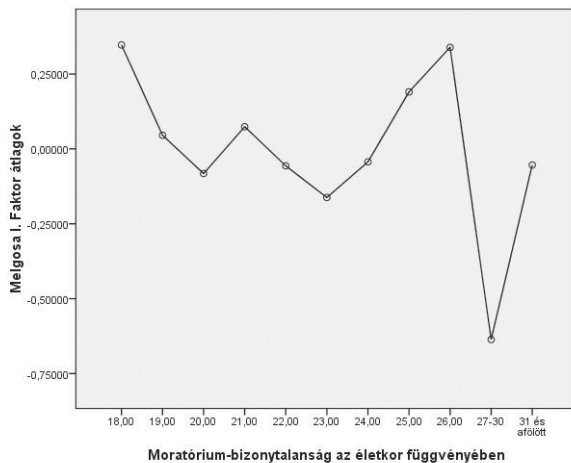
2. ábra: Koreloszlás a mintában



A kritikus csoportokban tehát az alábbi elemszámokkal dolgoztunk: 33 fő tartozott a legfiatalabb, 18 éves korosztályba, 19-en tartoztak a 27–30 éves korcsoportba, 18-an voltak 31 évesek vagy annál idősebbek.

A moratórium-bizonytalanság és a korcsoportok összefüggése

3. ábra: A moratórium-bizonytalanság



A varianciaanalízis enyhén szignifikáns ($F=1,726$, $p=0,072$), a Bonferroni post hoc analízis szerint a legalacsonyabb, 27–30 éves és a legmagasabb, 18 éves korosztály között szignifikáns ($p=0,032$) különbség van.

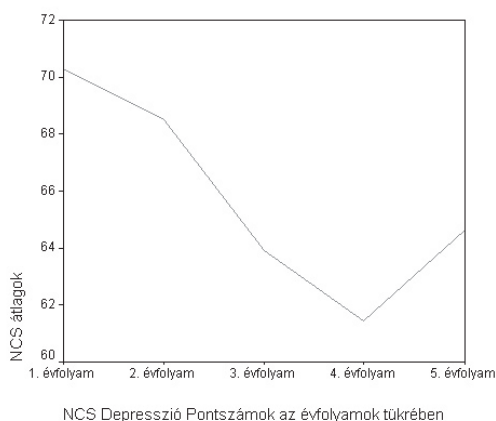
Az ábra egyébként is beszédes: mind a három, általunk vizsgált jelenség látszik az ábrán:

- A fiatalok nagyobb bizonytalansága, azaz kereső attitűdje;
- A folyamatos csökkenés mellett az „emerging adulthood” vége felé újabb csúcsra jut a pálya-bizonytalanság egy kapunyitási krízis formájában;
- A 27–30 évesek vannak leginkább túl a pályaidentitás kríziséen;
- A még mindig egyetemre járó, 30 fölötti fiatalok újra kezdik a hullámvasutat, azaz nem zárják le az emerging adulthood fázisát.

Kapunyitási krízis az évfolyamok tükrében

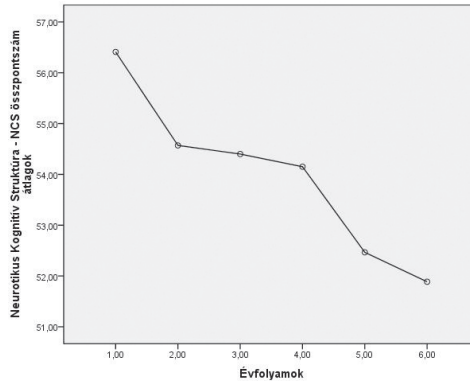
Egy kis emlékeztető: 2006-os (a Bologna-rendszer előtti) kutatásunk az alábbi képet mutatta:

4. ábra: Kapunyitási krízis a bolognai rendszer előtt



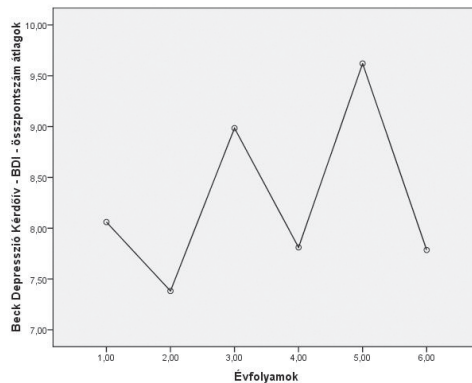
Hasonló képet mutatott akkor a BDI (Beck Depresszió Kérdőív) is. A jelen eredmények megmutatják a változást a bolognai rendszer hátterében:

5. ábra: Az NCS (Neurotikus Kognitív Struktúra) egyértelmű csökkenést mutat az évfolyamok függvényében:



A Beck Depresszió Kérdőív egy sajátos hullámvasutat mutat az évfolyamok szerinti bontásban – ez utal a sorozatos pályakrízisekre az egyetemi évek alatt. Az eddigi rendszerrel ellentétben az egyetem nem moratórium-fázis (Ritoók és Vajda, 1999), sokkal inkább egy identitáskrízis sokéves folyamata.

6. ábra: Beck Depresszió összpontszámok az évfolyamok függvényben



A Melgosa-ítemeken a faktoranalízis után Kaiser Varimax rotációt végeztünk, hogy könnyebben értelmezhető faktorokkal vizsgálhassuk meg a mentálhigiénés változókkal való összefüggést.

Az alábbi táblázatban az egyes faktorokkal leginkább korreláló ítemeket soroltuk fel, valamint feltüntettük a faktorok statisztikai súlyát mutató megmagyarázott variancia-százalék értéket.

I. Pályakrízis után: 17,62%

I.

5. Miután végiggondoltam számos szóba jöhető pályalehetőséget, végre sikerült egy bizonyos terület mellett döntenem.

22. Elkötelezett vagyok a pályám iránt, és nem is változtatnám meg egykönnyen, mivel nagyon sokat töprengtem, hogy emellett a pálya mellett döntsek-e.

23. Nehéz volt eldöntenem, hogy milyen pályát válasszak, de most, ha magamba nézek, úgy érzem, meg fogok felelni a választott szakmámnak.

25. Nemrég még krízisben voltam a pályával kapcsolatos döntésképtelenségem miatt, de most már határozott célom van a jövőendő szakmámat illetően.

27. Sokat gyötrődtem, amíg eldöntöttem, hogy mi legyen a foglalkozásom, de ez már nem jelent gondot.

II. Krízisben: 13,51%

II.

1. Jelenleg nem tudom pontosan, milyen pályát válasszak, de több lehetőség is megfordul a fejemben.

6. Zavar az, hogy nincs határozott elképzelésem a jövőbeni munkámat illetően.

9. Számos elképzelésen töprengek a jövőbeni munkámat illetően, és úgy érzem, hamarosan döntenem kell egy bizonyos terület mellett.

12. Mostanában épp azt próbálok eldönteni, hogy milyen foglalkozást válasszak, de még nem jutottam semmire.

III. Család és döntés: 8,70%

III.

13. Szüleim pályaválasztási javaslatai segítettek eldönteni, hogy mi legyen a foglalkozásom.

15. Számomra soha nem volt gond, hogy milyen foglalkozást válasszak, mivel a szüleim már régóta jó irányba igazítottak.

18. A családom javaslatai segítettek abban, hogy elkerüljek sok, a pályaválasztással kapcsolatos problémát.

IV. Elveszve: 6,12%

IV.

16. Nincs határozott elképzelésem arról, hogy milyen lesz a társadalmon belüli szakmai helyem, de nem is nagyon foglalkoztat ez a kérdés.

19. Manapság már olyan bonyolult a foglalkozások világa, hogy egyik irány mellett sem tudom elkötelezni magam. Majd meglátom, mit hoz a jövő.

28. Bár még nem világos számomra, hogy mi lesz a foglalkozásom, ez most még nem is érdekel.

V. Család és tradíció: 4,39%

V.

4. Nálunk családi tradíció az a szakma, amit választottam, és én folytatni szeretném ezt a hagyományt.

8. Gyermekkoromban eldöntöttem, hogy mi szeretnék lenni, és soha nem is gondoltam komolyan más lehetőségre.

VI. Pozitív moratórium: 4,20%

VI.

2. Rengeteg javaslatot kapok arra vonatkozólag, hogy milyen foglalkozást válasszak, én pedig megpróbálom eldönteni, hogy ezek közül melyik a legjobb a számomra.

10. Bár jelenleg meghatározott irányú tanulmányokat folytatok, továbbra is élen érdeklődöm más tanulmányi- és pályalehetőségek iránt.

VII. Előfeszítettség: 3,59%

VII.

14. Nem fogok sokat töprengeni azon, hogy pályát módosítsak, ha nem látok majd perspektívát abban, amit tanulok.

17. Szeretném minél hamarabb eldönteni, hogy a lehetőségek közül mi legyen pályacélom, hogy aztán kiválaszthassam a számomra leginkább megfelelő szakírányt.

Az NCS (Neurotikus Kognitív Struktúra) kérdőívől képzett kategóriák mentén 4 faktornál kaptunk szignifikáns eredményeket. Az NCS kategorizációt az alábbi értékek mentén képeztük:

NCS 1 – Alacsony pontszámot elért vizsgálati személyek, azaz az átlag (54,96 pont)

– 1 szórás

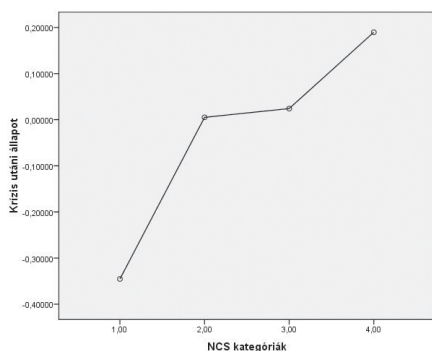
(19,61) alatt érték el (kerekítve 35 pont vagy az alatt)

NCS 2 – Átlag és -1 szórás között (36–55 pont)

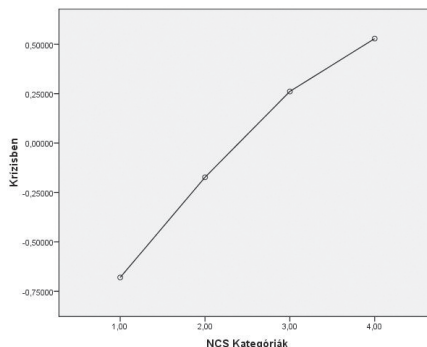
NCS 3 – Átlag és +1 szórás között (56 és 75 pont között)

NCS 4 –Átlag +1 szórás fölött (NCS > 76).

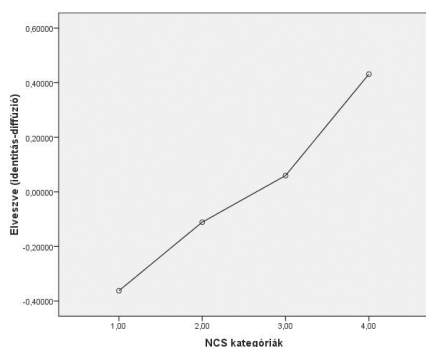
7. ábra: NCS rizikócsoporthoz és Melgosa faktorok



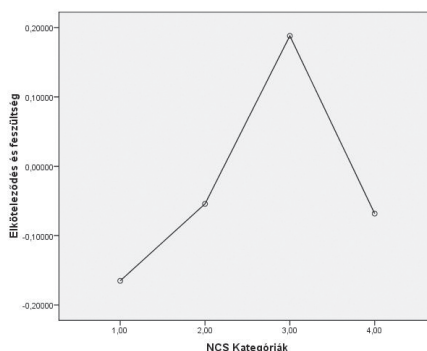
F=4,16, p=0,006



F=29,21, p<0,001



F=10,06, p<0,001



F=2,89, p=0,055

Az eredmények arra utalnak, hogy az identitás-diffúzió sokkal inkább mentálhigiénés jellemző, semmint egy konkrét folyamat függvénye. Azaz mind a döntés előtt, mind a döntés utáni krízisjelzés együtt jár a neurotikus depresszió magasabb pontszámaival.

Egyedül a feszültségjelzés mutat egy optimális fordított U alakú görbét – azaz optimális „romlás” enged meg a pályadöntésekkel kapcsolatos készenlét, „startra készség” állapota.

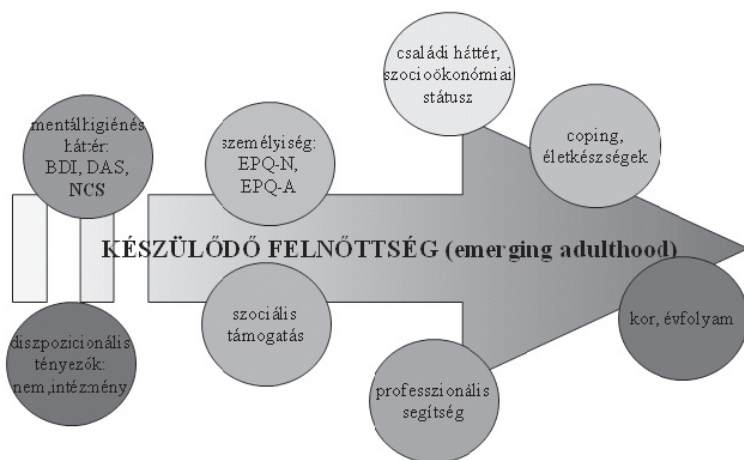
Az identitásállapotok meghatározottsága

Több változó is komoly statisztikai összefüggést mutatott az identitásállapotokkal, az alábbi táblázatban foglaltuk össze ezeket:

Nem	A nők magasabb átlagot mutatnak mind a Krízis utáni (1), mind a Krízis közbeni állapot (2), valamint a Pozitív Moratórium (4) esetében – a férfiak átlaga magasabb az Elveszettség (6) kifejezésében.
Kor	A Krízis közbeni állapot (2.) szignifikánsan és drasztikusan csökken a 27 év fölöttiek körében, a Család szerepe a döntésben (3.) fokozatosan csökken az életkorral.
Évfolyam	A Krízis közbeni állapot (2) szignifikánsan csökken az évfolyammal, ahogyan Moratórium is (4), a Készenlét feszültsége egy fordított U alakú görbét ír le – egyre nő a tanulmányok kezdetétől a közepéig, majd újra csökken a vége felé.
NCS	Erős a kapcsolat az NCS és az identitás-állapotok között. Az NCS pozitívan korrelál a Krízis utáni (1.) ($r=0,120$, $p<0,005$), a megélt krízis (2.) állapotával ($r=0,417$, $p<0,001$), magasan korrelál a pozitív moratóriummal (4.) ($r=0,259$, $p<0,001$), gyengén a Család és Tradíció ($r=0,106$, $p<0,05$), valamint a Készenlét feszültségével ($r=0,093$, $p<0,05$).
Életkészségek	Nincs egyértelmű kapcsolat az Életkészségek és az identitásállapot között: az Elveszettség (6) identitásérzés erős negatív kapcsolatban áll az önmenedzselés készségeivel (pl. gondot fordít az egészségére, törődik testével, kreatív stressz-menedzsment módokat mozgósít).
Coping	A megküzdés erős pozitív kapcsolatban áll az identitásállapottal. Csak az erős, 0,25 fölötti Pearson-korrelációkat tekintve: a megélt krízis (2.) az önváddal, negatívan megélt selffel a megküzdésben ($r=0,371$, $p<0,001$), az elveszettség érzése(4.) az acting-out készséggel ($r=0,223$, $p<0,001$), a család és tradíció szintén az acting out készséggel ($r=0,224$, $p<0,001$), a készenlét feszültsége a problémafókuszú copinggal ($r=0,262$, $p<0,001$).
EPQ	A személyiség az EPQ-A és az EPQ-N mutatott erős korrelációt, a krízis alatti és az elveszettség érzése (identitásdiffúzió) változó esetében.

A felnőtttség létrejöttét az alábbi modellben foglaltuk össze:

8. ábra: A készülődő felnőtttség folyamatmodellje



Az egyes befolyásoló tényezők szerepét 8 csoportban összegeztük: természetesen további kutatásoknak és részletes elemzéseknek kell még igazolnia ennek a csoportosításnak a jogosságát, és tisztázni egymáshoz fűződő viszonyukat.

A modell különböző szinten lévő változókat foglal egy kategóriába, sokkal inkább topológiai jellemzőik szerint, kevésbé figyelembe véve a konstruktumok logikai jelentését – hasonlóan Urie Bronfenbrenner elméletéhez a fejlődési szinterekről (Bronfenbrenner, 1979).

A mentálhigiénés háttér kutatásunkban az útelemzés tanulsága szerint (Kiss, 2009) is a legfontosabb magyarázó tényezővel bíró elem. Még fontosabb talán, hogy a mentálhigiénés változók közül a személyiség-releváns oldal, a „neurotikus depresszió” (Tringer, 1989; Lisznyai, 2006) bizonyult a legértékesebb és legnagyobb prediktív erővel bíró változónak. Ez egy fontos adat a tanácsadás mint szolgáltatás igazolása felé: a tisztán klinikai tünetváltozók (BDI, DAS), vagy a megküzdést és kompetenciát mérő változók (Életkészségek, Coping) alapvetően nem primér jelentőségűek a személyiségműködéshez képest. A tanácsadás tehát egy elsődleges fontosságú, sem a képzés, sem az egészségügy számára el nem érhető területen fejleszti és teszi sikeresebbé a fiatalokat.

A nem és az intézményes háttér mint egyfajta „adottság” szerepel modellünkben: mind a mentálhigiénés állapot (lásd egy korábbi publikációnkban, Lisznyai 2010) vagy a megküzdés, az identitásállapotok esetében proximális oki tényezőként mű-

ködnek (különösen igaz ez a nem esetében). Ez azt jelenti, hogy tehetik sokkal jobbá és rosszabbá a helyzetet, de alapvetően nem határozzák meg a pályaidentitás, érettség, a felnőtttség „kiemelkedésének” irányát.

A szociális támogató háttér szerepe ismét bebizonyosodott – és ezt a képet árnyalja a professzionális segítséghez való viszony (Lisznyai, 2006).

További kutatásaink elsősorban ezen összefüggérendszer további feltárására irányulnak – segítve ezzel a fiatalok sikeres kiemelkedését és megérkezését a felnőttkorba.

IRODALOM

- ARNETT, J., J. (2007): Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, Volume 1, Issue 2, pages 68–73, December 2007.
- ARNETT, J., K. (2004): *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford University Press, Oxford
- ARNETT, J., K., Tanner, J., L. (2005): *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*
- ARNETT, J., K. (2010): Oh, grow up! Generational grumbling and the new life stage of emerging adulthood. *Perspectives on Psychological Science*.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- DAVIS, C., CLARIDGE, G. (1998): The eating disorder as addiction. A psychobiological perspective. *Addictive Behaviors*, 23 (4), 463–475.
- EGAN, G. (1994a): *The skilled helper. A problem-management approach to helping*. California, Brooks-Cole
- GOSSOP, M., R., EYSENCK, S., B., G. (1980): A further investigation into the personality of drug addicts in treatment. *British Journal of Addiction*, 75, 305–311.
- KISS I. (2009): *Élvezetési kompetencia*. Doktori disszertáció, ELTE kézirat – online: http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/KissIstvn_letvezetsi_kompetencia_PhD2009k.pdf
- KISS I. (2002): *Élvezetési stratégiák: tanulási készségek*. Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése. Szeged, 2002.
- KISS I., LISZNYAI S. (2004): *Egyetemista álmok és valóság*. www.szmm.gov.hu/download.php?c=tag=download&docID=1173
- LISZNYAI S., RITOÓK M., VAJDA Zs., MONOSTORI B. (1999): *Jelentés a Mentálhigiénés Programiroda számára*. Budapest, MPI.
- PERCZEL Forintos D., LISZNYAI S., KISS I. (2003): Integration Into University Environment. Mental health status as a background to academic career. *Annual Congress of the European Association for Cognitive Behavioral Therapy*, Prague, 2003. September
- LISZNYAI S. (2003): Rossz közérzet az universitasban – a kapunyitási krízis. In Antalovits M. (szerk): *Tanácsadás a felsőoktatásban*. Budapest, BME
- LISZNYAI S. (2006): *Depressziós tünetek egyetemisták körében. A tünetintegráció és a segítő kapcsolati attitűdök*. ELTE PhD-disszertáció, 2006.

- OLÁH A. (1986): Coping Preferenciák – A 80 itemes coping preferenciák kérdőív alkalmazása és jellemzői. In *MLKT Módszertani Füzetek*, Budapest, 1986.
- PERCZEL D., AJTAY Gy., KISS Zs. (2005): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Budapest, OPNI
- PERCZEL D., LISZNYAI.S., KISS I. (2003): *Integration Into University Environment. Mental health status as a background to academic career*. Annual Congress of the European Association for Cognitive Behavioral Therapy, Prague, 2003. September
- RITOÓK M., VAJDA Zs. (1999): A felsőoktatásban tanuló hallgatók problémái és megküzdési stratégiái. *Lelkipásztor* mellékete 1999/2. 18–25.
- RITOÓK M., VAJDA Zs. (1999): *Problems in Coping with Transition Tasks – a Psychological Survey to Explore Coping Strategies of Hungarian University Students paper presented at the Counselling Children and Youth at the Edge of the Third Millennium IAC Conference*, Bratislava, Slovakia, 24–27 August
- RITOÓK M., VAJDA Zs. (1999): Problems in Coping with Transition Tasks – a Psychological Survey to Explore Coping Strategies of Hungarian University Students. In *Counselling Children and Youth at the Edge of the Third Millennium*, Bratislava, IAC (CD formájában: Conference\html\640\02_01.htm-_20.htm)
- ROBBINS, A., WILNER, A. (2001): *Quarterlife crisis – a unique challenge of life in your twenties*. Tarcher/Putnam, New York

Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és a szerhasználat

Az életvezetéshez szükséges alapkészségek elsajátítása, birtoklása és alkalmazási képessége jelentős mértékben befolyásolja a mindennapok kihívásaival való megküzdés módját, lehetőségeit. Az eszköztár hiányosságai hozzájárulnak a megküzdés helytelen formáinak – többek között a függőségek különböző típusainak – kialakulásához.

AZ ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA DEFINÍCIÓJA

Az életvezetési kompetencia (ÉK) a társas rendszerekben való személyes létezés az egyén számára optimális körülmények megteremtését szolgáló készségek, képességek, attitűdök összessége. Életkor és élethelyzet specifikus összetevőket tartalmaz. Az életvezetési kompetencia az életeseményekkel való megküzdés folyamatában nyert tapasztalatok alapján kialakuló eszköztár, „cselekedni tudás”. Pszichológiai vetülete a szubjektív én-hatékonyság élmény, amely attitűd jellegű sémaként működve meghatározza a személyek helyzetértékelésének folyamatát, ismeretrendező, motivációs és viselkedéses komponenseket tartalmaz. (Kiss, 2009)

Az életvezetési kompetencia központi eleme egy észlelt én-hatékonyság mintázat, amelynek legfontosabb összetevője: a különböző életvezetési területek problémáinak megoldásában elért, teljesítményhez kötődő sikerélmény személy általi értékelése. Ezt az információt egészíti ki a szociális környezetből kapott visszajelzések köre, valamint a feladatmegoldás során átélt érzelmi állapotok és motivációs tényezők értékeléséből származó információk. Az életvezetési kompetencia részét képezhetik olyan elemek is, amelyek modellkövetés útján épülnek be a gyűjteménybe, és aktuális helyzetek megoldásának új formáit képviselik.

Az életvezetési kompetencia magas szintjével akkor jellemezhető egy személy, ha rendelkezik mindazokkal a készségekkel, amelyekkel akár az egyéni szükségleteit követve, akár a környezeti kihívásoknak megfelelően átalakítja az egészséges életvezetéshez szükséges készségtár egyes elemeit. Az életvezetési kompetencia formálásának alapvető előfeltétele az élethosszig és életszélíig tartó (formális és informális kereteket egyaránt kiaknázó) tanulás, illetve a tanuláshoz kapcsolódó készségek csoportja,

amelyek működtetése a különféle feladatokkal összefüggésben megalapozza az életvezetési kompetencia folyamatos frissítését.

Az egyéni fejlődés során a tanulási folyamat nehézségei a készségek fejlődését ugyanúgy hátráltathatják, mint a kedvezőtlen környezeti tényezők, a szocializációs folyamat problémái. Az életvezetési készségek deficitje az élettörténet során az adekvát, jól időzített kihívásokkal való szembesülés hiányából fakad. (Gazda, 1984 – idézi Kiss, 2009) A készségtárat érintő hiányosságok feltérképezhetőek és nevelés, gyakorlás, visszacsatolás útján fejleszthetőek. (Darden, Ginter, Earl, 1996 – idézi Kiss, 2009)

AZ IFJÚKOR FEJLŐDÉSI FELADATAI

A fiatalkor (a késői serdülőkortól egészen az ifjúkorig bezáróan) az az életszakasz, amikor a két legsúlyosabb társadalmi kérdést jelentő mentálhigiénés probléma megjelenik. A depresszió és a szerhasználat. Abban az életszakaszban, amikor a fiatalok életpályájuk aktív tervezésének fázisában vannak, az oktatási rendszerben lehetséges útvonalakat keresik, a felsőoktatási tanulmányok iránt elköteleződnek. A fiatalkor, ez a meghatározó életszakasz számos változással jár, amelyek közé a családtól való részleges elszakadás, az önálló, de mégis sajátos köteleknek engedelmeskedő életvitel megkezdése is beletartozik. Elköltözés a családtól, beilleszkedés egy új szociális környezetbe a felsőoktatási intézmény keretein belül. Kollégiumi élet, intim kapcsolatok építése.

FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA

Vizsgálati eszközök

Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE)

Vizsgálatunk keretében a felsőoktatási hallgatók életvezetési kompetenciáját az Életvezetési kompetencia (Kiss, 2009) kérdéssor felhasználásával mértük. A kérdéssor hét alapvető készségcsoportban, a fizikai szükségletek (egészséges életmód), a tanulás, az értékstruktúra kezelése, az önmenedzselés (tervezési készségek), kommunikációs készségek, szoros kapcsolatok (close relationship) és tágabb társadalmi közegbe való beilleszkedéshez szükséges készségek csoportjára vonatkozóan kért önbecslést a kitöltőtől.

A vizsgálat keretében a kérdéssor összpontszámának átlagos, illetve az átlagtól egy szórással eltérő átlag alatti és átlag feletti sávját különböztettük meg.

Élettel való elégedettség skála (Satisfaction with Life Scale, SWLS)

Ed Diener és munkatársai az Egyesült Államokban és számos ázsiai országban végeztek felmérést az élettel való elégedettség szintjének meghatározására. Az általuk kifejlesztett rövid, mindössze öt tételből álló skála – az Élettel való elégedettség (Satisfaction with Life Scale; SWLS) kérdőív – egyetlen faktorra sűríti az élethelyzetek összességére vonatkozó szubjektív ítéletet. Az életeseményekkel kapcsolatos pozitív érzelmek, a negatív érzelmek hiánya és egy kognitív érzelemegyenleg alapján döntenek a személyek az életvezetésre vonatkozóan elégedettségükről.

Beck-féle Depresszió kérdőív

A Beck által kidolgozott Depresszió kérdőív (BDI) a depressziós tünetegyüttes súlyosságát vizsgálja, elsősorban nem a súlyos, pszichiátriai betegségként megjelenő depressziót, hanem azt a tünetegyüttest, érzelmileg, hangulatilag negatív állapotot, amely a mindennapi teljesítőképességet, életminőséget már jelentősen befolyásolja, anélkül, hogy ezt az állapotot betegségnek tekintenénk.

Diszfunkcionális Attitűdök Skála (DAS)

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

Vizsgálatunkban a DAS sztenderdizált, magyar mintán is vizsgált változatát alkalmaztuk. (Weissman, A. N. és mtsai 1980; forrása: Perczel-Forintos és mtsai 2005).

Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív

A Neurotikus Kognitív Struktúra Kérdőív Lisznyai (2007) fejlesztésében készült kérdéssor, amely egyesíti a két diagnosztikus, sztenderd depresszió-kérdőív (a DAS és a BDI) szempontjait. A neurotikus depresszív kogníció jegyeire integrált személyiségjegyként kérdez rá a vizsgálati személy esetében. A magas NCS-pontszámmal jellemezhető hallgatók úgy érezhetik, hogy nem tudtak integrálódni az egyetemi

életbe, nem tartják magukat normális diáknak, és nem érzélik az egyetemi közeget sem elég támogatónak. A vizsgákat, az egyetemi értékelést nehezen viselik, általában nem jól funkcionálnak versengő helyzetekben. A neurotikus kognitív struktúra teszt nem csupán a hallgatók állapotára utal, de valójában az egyetemi-főiskolai szervezet diszfunkcionális működését is jelzi, amely Lisznyai (2007) szerint egy egészségesebb személyiségstruktúrával még viszonylag jól tolerálható.

Megküzdési Preferenciák Kérdőív

A Megküzdési Preferenciák Kérdőívet Oláh (1999) dolgozta ki. Az instrukció szerint a vizsgálati személyeknek 80 állítás esetében kell megítélniük egy négyfokozatú skála (1: szinte soha, 2: néha, 3: gyakran, 4: mindig) segítségével, hogy milyen gyakran alkalmazzák az adott magatartásmódot, amikor szorongást kiváltó, fenyegető helyzetbe kerülnek, valamilyen kínos problémával találkozhatnak. A kérdőív 80 iteme 8 skálában oszlik el.

Vizsgálati kérdések

Az életvezetési kompetencia szintjének összefüggését kerestük a vizsgálat során alkalmazott EPQ személyiség-kérdőív, a mentálhigiénés státusz felmérését szolgáló BDI, NCS és DAS kérdéssorok, valamint a pályaidentitás elérésének stádiumait mérő Melgosa-féle Pályaidentitás kérdéssor segítségével nyert eredményekkel.

Vizsgáltuk továbbá az életvezetési kompetenciasávokhoz kapcsolódóan a szerhasználat jellegzetességeit, az életminőséggel kapcsolatos elégedettség és a társas kapcsolatok minőségével való összefüggéseit.

Az Életvezetési kompetencia (ÉK) definíciója alapján azt várjuk, hogy a legalább átlagos szintet elérő hallgatók az átlag alattiak csoportjához viszonyítva kevesebb mentálhigiénés problémát jeleznek (BDI, DAS, NCS skálák eredményei), magasabb szintű elégedettségről számolnak be életükkel kapcsolatban (Satisfaction with Life Scale, Diener, E.; magyar változatban Kiss, 2009).

Elégedettebbek lesznek társas kapcsolataik minőségével, és várhatóan szélesebb társas támogatási forrással, több baráti kapcsolattal rendelkeznek.

Jellemzően magasabb lesz esetükben a problémaközpontú coping, a társas támogatás keresése, míg az emóciókra irányuló megküzdés és az önbüntetés, valamint az emóció-kiürítés kevésbé alkalmazott megküzdési formaként jellemezhető.

Az átlagos vagy átlag feletti életvezetési kompetencia várhatóan magasabb szintű extraverzióval, a neuroticitás és a pszichoticitás alacsonyabb szintjével, valamint a társas élet szabályaihoz való alkalmazkodás magasabb szintjével kapcsolódik össze.

A szerhasználati szokások mintázatában az átlagos vagy átlag feletti ÉK szinthez a társasági élethez köthető szerek, elsősorban az alkohol és dohányzás magasabb szintjét várjuk.

A vizsgálatban 574 felsőoktatási hallgató vett részt, akik a FETA tanácsadói hálózatának kérésére az ország különböző intézményeiben töltötték ki a kérdősorokat. A hallgatók átlagéletkora 21,9 év volt (szórása 3,9 év). A minta 72 százalékát nők, 28%-át férfiak alkotják. A hallgatók évfolyam szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja:

1. táblázat: Minta évfolyamok szerinti megoszlása

		Elemzés	Arány
Érvényes esetek	1	231	40,2
	2	91	15,9
	3	98	17,1
	4	56	9,8
	5	44	7,7
	6	16	2,8
	7	20	3,5
	8	1	,2
	9	7	1,2
	Összesen	564	98,3
Hiányzó adat		10	1,7
Mindösszesen		574	100,0

Eredmények

Az Életvezetési Kompetencia skála átlaga 196,5 pont, szórása 36,7 pont. A skálaösszeg két szélső értéke 78 és 287 pont.

A továbbiakban az ÉK átlagos sávjába tartozónak tekintjük azokat a hallgatókat, akiknek ÉK összpontszáma 159,8 és 233,2 pont közötti.

Az élettel való elégedettség (well-being, wb) átlaga 24,4 pont, szórása 5,5 pont. Szélső értékei 7 és 35 pont. Átlagosnak tekintjük a minta wb mutatóját a 18,9 és 29,9 pont közötti sávban.

A DAS skála összpontszámának átlaga 9,1, szórása 18,9. Szélső értékei -61 és +70 pont. A mérőeszközök jellemzését szolgáló további adatokat a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: Leíró statisztikák

	Elem- szám	Min.	Max.	Átlag	Szórás	Átlagos sáv alsó határa	Átlagos sáv felső határa
Életvezetési kompetencia	527	78,00	287,00	196,5351	36,68526	159,84985	233,22036
Élettel való elégedettség (WB)	572	6,00	35,00	24,4213	5,55114	18,87019	29,97247
DAS skála összpontszáma	549	-61,00	70,00	9,0984	18,89119	-9,79283	27,98955
Beck Depresszió kérdőív összpontszám (BDI)	388	,00	43,00	8,0747	7,10585	0,96889	15,18059
NCS skála összpontszám	531	,00	130,00	62,5405	19,38711	43,15338	81,92760

Diszfunkcionális Attitűdök Skála (DAS) alskálái

külső elismerés igénye (DAS 1. faktor)	567	-10,00	10,00	,4691	3,57633	-3,10719	4,04546
szeretettség igénye (DAS 2. faktor)	558	-10,00	10,00	1,6039	4,12408	-2,52014	5,72802
teljesítményigény (DAS 3. faktor)	567	-10,00	10,00	-,6720	4,97147	-5,64343	4,29951
perfekcionizmus (DAS 4. faktor)	563	-10,00	10,00	,7869	3,64248	-2,85562	4,42934
jogosnak vélt elvárások (DAS 5. faktor)	565	-10,00	10,00	3,6867	3,60986	0,07686	7,29659
Omnipotencia (DAS 6. faktor)	566	-8,00	10,00	2,2933	3,39112	-1,09783	5,68440
Külső kontroll (DAS 7. faktor)	564	-10,00	10,00	,7890	4,01947	-3,23046	4,80847

Életvezetési kompetencia faktorok

ÉK 1. faktor (testi szükségletek, egészség)	560	,33	3,92	2,1165	,56434	1,55218	2,68086
ÉK 2. faktor (tanulás)	560	,82	3,91	2,5063	,57749	1,92876	3,08374
ÉK 3. faktor (értékstruktúra kezelése)	566	,44	3,89	2,6539	,62947	2,02444	3,28338
ÉK 4. faktor (önmenedzselés)	561	,54	3,92	2,4770	,60751	1,86953	3,08454
ÉK 5. faktor (kommunikáció)	568	,00	4,00	2,5797	,74431	1,83536	3,32397

Életvezetési kompetencia faktorok

ÉK 6. faktor (szoros kapcsolatok)	567	,33	4,00	2,8023	,58035	2,22192	3,38263
ÉK 7. faktor (társas rendszerek kezelése)	570	,00	3,86	1,9925	,72859	1,26389	2,72107

Coping

Problémaközpontú megküzdés	552	1,00	3,82	2,7352	,45042	2,28476	3,18559
Támaszkereső viselkedés	557	1,00	4,00	2,6290	,67113	1,95791	3,30017
Feszültségkontroll	553	1,00	3,53	2,4275	,32998	2,09753	2,75749
Figyelemelterelés	555	1,00	3,57	2,2327	,39524	1,83745	2,62793
Emóciófókuszú megküzdés	553	1,00	3,42	2,1701	,36895	1,80119	2,53908
Emóciókiürítés	555	1,00	4,00	2,0345	,47746	1,55700	2,51192
Önbüntetés	558	1,00	4,00	2,0846	,60353	1,48106	2,68812
Belenyugvás	557	1,00	3,60	2,1041	,54976	1,55437	2,65388

Személyiség (EPQ)

EPQ extraverzió	557	1,00	20,00	13,3160	4,05679	9,25919	17,37277
EPQ pszichoticitás	556	,00	13,00	2,3849	2,27229	0,11260	4,65718
EPQ neuroticitás	549	,00	23,00	10,4299	5,33248	5,09740	15,76235
EPQ társadalmi kíváncsiság	564	,00	20,00	8,8901	3,73624	5,15383	12,62631

Az életvezetési kompetencia sávok alapján képzett összehasonlítások alapján a következő összefüggéseket állapíthatjuk meg:

ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA ÉS MENTÁLHIGIÉNÉS STÁTUSZ

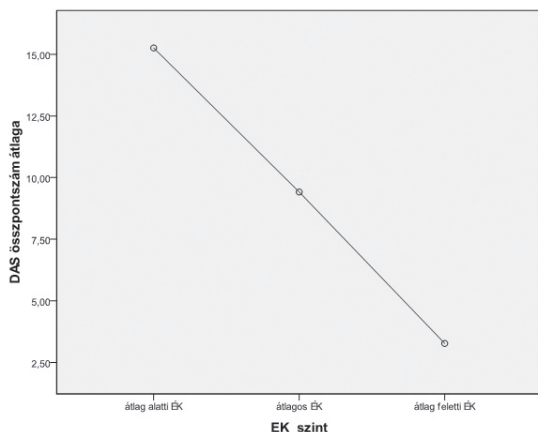
Élettel való elégedettség – WB

Az élettel való elégedettség kérdéssorra adott válaszaik alapján az eltérő életvezetési kompetencia sávba sorolt hallgatók szignifikánsan különböznek egymástól. Az elvárásnak megfelelően, azok a hallgatók elégedettebbek életükkel, akik magasabb én-hatékonyság élményről, magasabb életvezetési kompetencia élményről számolnak be. A különbség mindhárom csoport összevetésében szignifikáns. ($F=43,08$; $p<0,000$)

Az életvezetési kompetencia és pszichológiai jól-lét közötti kapcsolat $r=0,401$; $p<0,000$ pozitív, az elvárásoknak megfelelő. Megállapíthatjuk, hogy a magasabb életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók összességében életükre vonatkozóan kedvezőbb ítéletet alkotnak.

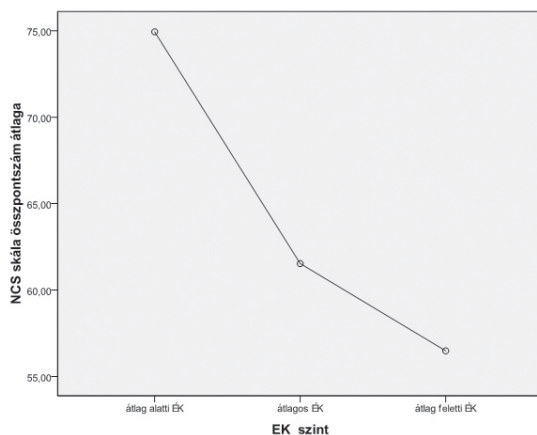
Diszfunkcionális attitűdök, depresszió – DAS, BDI, NCS eredmények

Diszfunkcionális attitűdjeiket tekintve az életvezetési kompetencia átlag alatti sávjába tartozó hallgatók szignifikánsan különböznek az átlagos és átlag feletti hallgatók csoportjától. Az elvárásoknak megfelelően, az alacsonyabb életvezetési kompetencia szinttel jellemezhető hallgatók esetében találunk több, a szociális alkalmazkodást gátló attitűdöt, gondolatot. ($F=8,696$; $p<0,000$)



A diszfunkcionális attitűdök magasabb szintje depresszió tekintetében kockázati tényezőt képvisel, a csoportok összehasonlítása a BDI kérdősor eredményében hasonló összefüggést tárt fel. ($F=5,859$; $p<0,003$)

Az életvezetési kompetencia különböző szintjeivel az NCS kérdősor átlagpontszámait elemezve is megtaláljuk a korábbiakban bemutatott kapcsolatot. ($F=21,563$; $p<0,000$)



A mentálhigiénés státuszt befolyásoló diszfunkcionális attitűdök csoportjait elemezve az átlag alatti életvezetési kompetenciasávba tartozó hallgatók esetében szignifikánsan magasabbnak bizonyul a külső, környezeti megerősítéstől való függés. ($F=7,536$; $p<0,001$).

Hasonlóan magasabb a mások általi szeretettség kifejezett igénye az átlagnál alacsonyabb életvezetési kompetenciát mutató hallgatók csoportjában. ($F=5,58$; $p<0,004$) Szignifikánsnak bizonyul a különbség az életvezetési kompetencia átlag alatti sávjába sorolt hallgatók esetében az értékmérőnek gondolt teljesítmény tekintetében. Ők az átlagos és átlag feletti csoporttól különböznek, saját teljesítményükkel kapcsolatos elvárásaik (nem a tényleges teljesítményük!) magasabb, mint az átlagos vagy átlag feletti hallgatóké. ($F=7,04$; $p<0,004$)

A hallgatók perfekcionizmusra vonatkozó túlzott attitűdjei is az elvárásoknak megfelelő mintázatot mutatják. Az átlag alatti életvezetési kompetenciával jellemezhető csoport tagjai az átlagos és átlag feletti hallgatók csoportjától szignifikánsan különböznek, perfekcionista elképzeléseikkel akadályt gördítve saját teljesítményük reális értékelése elé. ($F=8,153$; $p<0,000$)

Az elvárásoknak megfelelően alakul a kontrollhelyre vonatkozó elképzelés: a külső kontrollra, a környezet által történő meghatározottságra vonatkozó attitűdök szignifikánsan jelentősebb mértékben jellemzik az alacsony életvezetési kompetenciával jellemezhető csoportot.

A diszfunkcionális attitűdök közül a jogosnak vélt elismerés és az omnipotencia tekintetében a három csoport közötti különbség nem bizonyult szignifikánsnak.

A diszfunkcionális attitűdök tekintetében összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy az alacsony életvezetési kompetenciasávba tartozó hallgatók túlzott szeretettség igénnyel, a teljesítményre, perfekcionizmusra vonatkozó elképzelésekkel és a világ felé megfogalmazott túlzó elvárásokkal jellemezhetőek. Középiskolás éveik eredményesnek bizonyuló alkalmazkodási formáit hozzák magukkal a felsőoktatásba: jól definiált feladathelyzetekben, a tanárok és szülők elvárásainak való megfelelést internalizálták. Erőfeszítéseikért jogosnak vélik az elismerést, azt, hogy megnyilvánulásait pozitívan értékelje környezetük. A felsőoktatás azonban nem nyújtja ezt a védő-óvó környezeti háttérrel, ezért a nagyfokú önállóságot követelő, közvetlen értékmérési lehetőséget nem kínáló, és társas megerősítésben kevés forrást biztosító hallgatói életforma az említett attitűdökkel nehezen kezelhető.

Diszfunkcionális attitűdök, depresszió (BDI), neurotikus kognitív struktúrák (NCS)

A DAS mutatók összpontszáma és a depresszió kérdéssor összpontszáma között $r=0,228$; $p<0,000$ korrelációt találunk. Az egyes alsókálák és depresszió pontszámok közötti kapcsolatot a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat: BDI és DAS mutatók kapcsolata

		BDI összpontszám
BDI összpontszám	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	388
külső elismerés iránti igény	Pearson Correlation	,194**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	387
szeretettség iránti igény	Pearson Correlation	,235**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	380
teljesítményigény	Pearson Correlation	,230**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	387
perfekcionizmus	Pearson Correlation	,240**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	386

		BDI összpontszám
jogosnak vélt elvárások	Pearson Correlation	,089
	Sig. (2-tailed)	,080
	N	386
omnipotencia	Pearson Correlation	,076
	Sig. (2-tailed)	,135
	N	387
külső kontroll	Pearson Correlation	,300**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	386

Az eredményekből kitűnik, hogy a külső kontrollós attitűd, a perfekcionizmus, a szeretettség iránti igény, kisebb mértékben a teljesítmények iránti igény és a külső elismerés iránti igény mutatja a legszorosabb kapcsolat a mentálhigiénés problémákkal.

Az életvezetési kompetencia és DAS alskálák összefüggéseit vizsgálva (lásd 4. táblázat) megállapíthatjuk, hogy az elvárásoknak megfelelően negatív kapcsolatot találunk: vagyis a magasabb életvezetési kompetencia a diszfunkcionális attitűdök alacsonyabb szintjével jár együtt.

Ezek a kapcsolatok gyengék, szignifikáns összefüggést a teljesítmény külső elismerésével kapcsolatban a túlzott szeretettség igényével, a teljesítményigénnyel, a perfekcionizmussal és a külső kontrollal kapcsolatos diszfunkcionális attitűdökkel kapcsolatban találunk.

4. táblázat: ÉK és DAS skálák kapcsolata

		Életvezetési kompetencia
külső elismerés	Pearson Correlation	-,165**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	526
szeretettség	Pearson Correlation	-,106*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	518
teljesítményigény	Pearson Correlation	-,134**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	526

		Életvezetési kompetencia
perfekcionizmus	Pearson Correlation	-,166**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	523
jogosnak vélt elvárások	Pearson Correlation	-,017
	Sig. (2-tailed)	,696
	N	524
omnipotencia	Pearson Correlation	,037
	Sig. (2-tailed)	,403
	N	525
külső kontroll	Pearson Correlation	-,188**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	523

Az NCS pontszámok és életvezetési kompetencia kapcsolata $r=-0,268$, a kapcsolat $p<0,000$ szinten szignifikáns. Megállapíthatjuk, hogy a magasabb életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók a felsőoktatási környezetet kevésbé érzékelik ellenséges, a törekvéseiket, személyes fejlődésüket akadályozó közegként.

Megküzdési stratégiák – coping

Az életvezetési kompetencia és a problémacentrikus megküzdési stratégiák alkalmazása a vizsgálati mintában az elvárásoknak megfelelő mintázatot eredményezte. Az életvezetési kompetencia magasabb értékével jellemezhető hallgatók a problémaközpontú megküzdési stratégiákat nagyobb arányban alkalmazzák.

Az életvezetési kompetencia átlagos és átlag feletti csoportjába tartozó hallgatók a problémahelyzetek megoldásában jelentősebb mértékben támaszkodnak társas környezetükre, szociális védőhálójuk szerepe és jelentősége magasabb.

A problémahelyzetek megoldásában az életvezetési kompetencia átlagos és átlag feletti szintjével jellemezhető hallgatók gyakrabban alkalmazzák az érzelmi állapot stabilizálását segítő, feszültségkontrollt eredményező stratégiákat.

Az elvárásoknak megfelelően az átlag alatti életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók esetében találjuk a figyelemelterelés stratégiájának magasabb értékét a megküzdési mintázatban.

Nincs szignifikáns különbség az emociófókuszú megküzdési stratégiák alkalmazásában a három életvezetési kompetenciaszinthez sorolható hallgatók esetében, és

az emóciókiürítés tekintetében sem találunk a csoportok között számottevő különbséget.

Az elvárásoknak megfelelő mintázatot találunk ugyanakkor az önbüntető stratégiák alkalmazásával kapcsolatban. Az átlagnál alacsonyabb életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók esetében az önbüntető stratégiák alkalmazása szignifikánsan gyakoribb.

Szintén magasabb a belenyugvás, az eseményekbe és hatásokba való beletörődés mértéke az életvezetési kompetencia átlagosnál alacsonyabb értéket mutató hallgatói csoportjában.

A posthoc tesztek eredményei szerint az alacsony életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók csoportja minden esetben különbözik a legalább átlagos vagy átlag feletti életvezetési kompetenciaszinttel jellemezhető hallgatóktól. Kivételt jelent a már említett emóciófókuszú megküzdési stratégiák, illetve az emóciókiürítés, ahol nem találtunk a csoportok között számottevő különbséget.

Az életvezetési kompetencia és megküzdési stratégiák együttjárásainak mintázatát elemezve (lásd 5. táblázat) megállapíthatjuk, hogy a problémaközpontú megküzdés, a támaszkereső viselkedés és a feszültségkontroll pozitív kapcsolatban áll az életvezetési kompetenciával, az eredményes alkalmazkodás érdekében alkalmazott megküzdési stratégiának tekinthető, az elvárásoknak megfelelő összefüggést mutat. Az önbüntetés és belenyugvás ugyanakkor az életvezetési kompetenciával enyhe negatív kapcsolatban álló megküzdési stratégia.

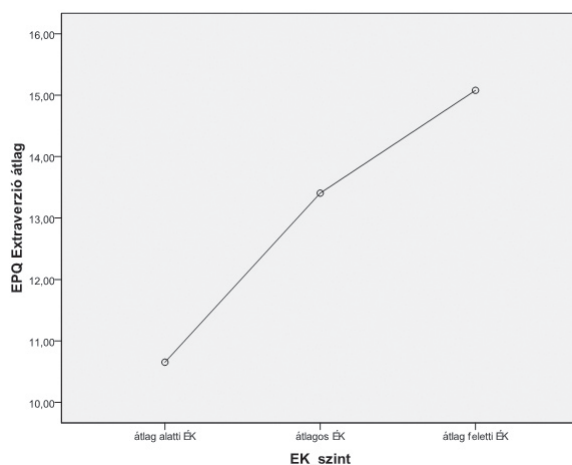
5. táblázat: ÉK és megküzdési stratégiák kapcsolata

		Életvezetési kompetencia
Problémaközpontú megküzdés	Pearson Correlation	,419**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	516
Támaszkereső viselkedés	Pearson Correlation	,291**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	519
Feszültségkontroll	Pearson Correlation	,318**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	517
Figyelemelterelés	Pearson Correlation	-,051
	Sig. (2-tailed)	,246
	N	516

		Életvezetési kompetencia
Emóciófókuszú megküzdés	Pearson Correlation	,049
	Sig. (2-tailed)	,262
	N	517
Emóciókiürítés	Pearson Correlation	,046
	Sig. (2-tailed)	,296
	N	517
Önbüntetés	Pearson Correlation	-,205**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	520
Belenyugvás	Pearson Correlation	-,151**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	519

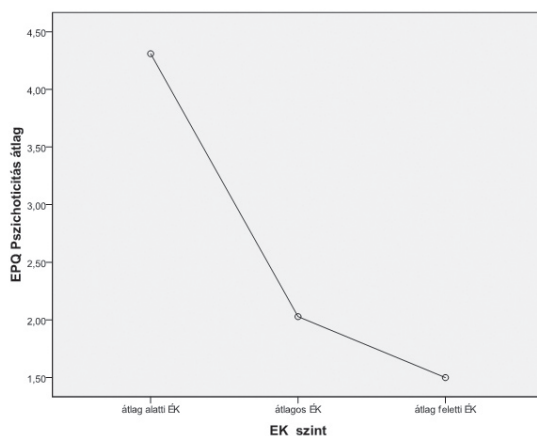
Személyiségjellemzők – EPQ

A személyiségjellemzők közötti különbség az életvezetési kompetencia három szintjével jellemezhető csoportok esetében minden dimenzióban szignifikáns.



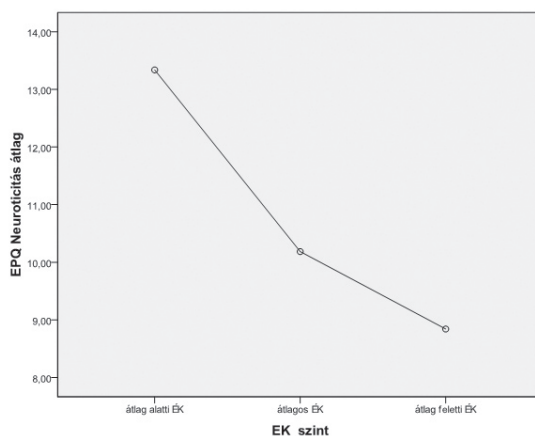
Az extraverzió jegyeit a vizsgált három csoportban az életvezetési kompetencia mértékének növekedésével párhuzamosan növekvő arányban találjuk. A két változó korrelációja $r=,371$; $p<0,000$.

A pszichoticitás skálán az életvezetési kompetencia átlag alatti csoportja a két másik csoportnál jelentősen magasabb értéket ért el.



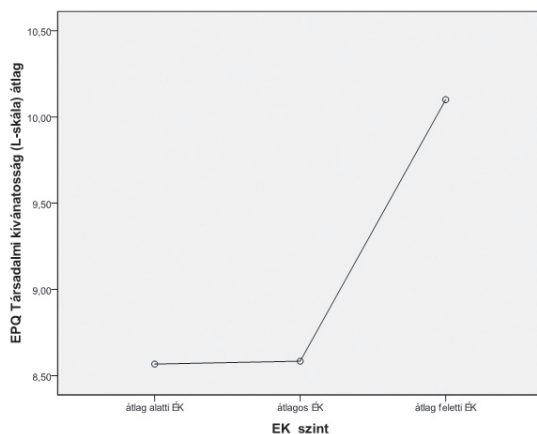
Az életvezetési kompetencia és pszichoticizmus korrelációja az elvárásoknak megfelelően fordított, $r=-,400$; $p<0,000$

A neuroticitás mutatója szintén az átlagnál alacsonyabb életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók esetében magasabb. A különbség ezúttal is szignifikáns a csoportok között.



A neuroticitás és életvezetési kompetencia együttjárása az elvárásoknak megfelelően negatív kapcsolatot mutat, $r=-,280$; $p<0,000$.

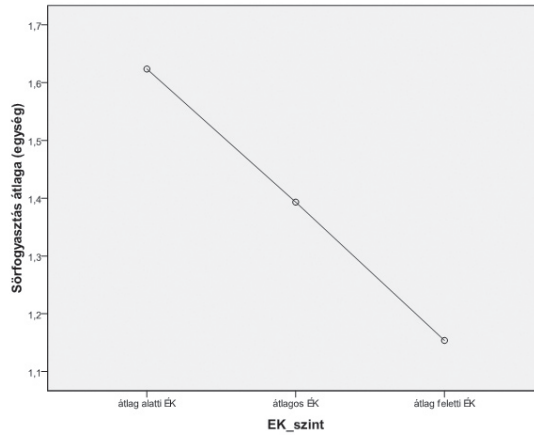
Az utolsó dimenzióban, a társadalmi kíváncsiság tekintetében csak az átlag feletti életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók térnek el, ők viszont mind az átlagos, mind az átlag alatti hallgatók csoportjától különböznek a társadalmilag fontosnak tartott szabályok ismeretében és alkalmazásában. Az eredmény szerint a magasabb életvezetési kompetenciával együtt jár a társadalmilag elfogadott normák fontosságának mutatása.



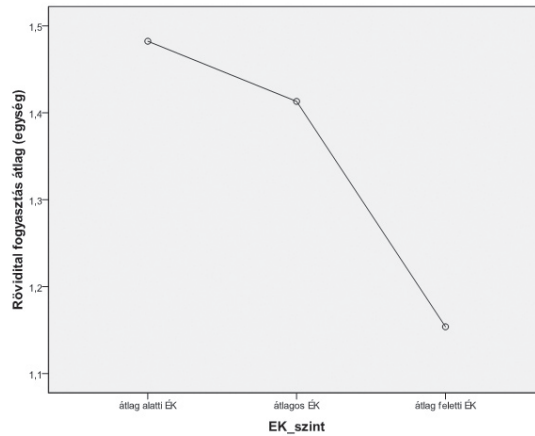
A társadalmi kíváncsiság skála és életvezetési kompetencia érték közötti kapcsolat pozitív, az együttjárás ugyanakkor mérsékelt, $r=,140$; $p<0,000$.

SZERHASZNÁLATI JELLEMZŐK AZ ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA FÜGGVÉNYÉBEN

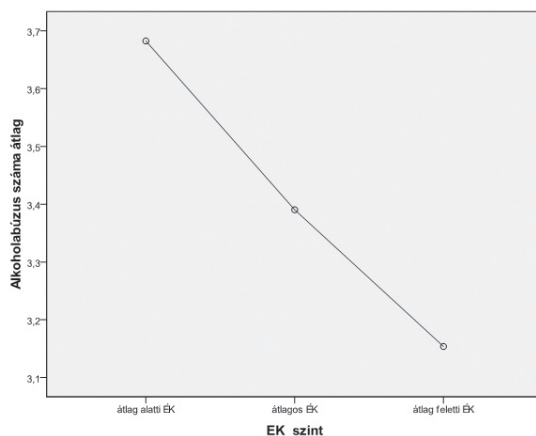
Az életvezetési kompetencia alapján kialakított hallgatói csoportok az alkoholos italok fogyasztásában mutatnak szignifikáns eltérést. Az alacsonyabb kompetencia-szinttel jellemezhető csoportban a gyakoribb a sörfogyasztás.



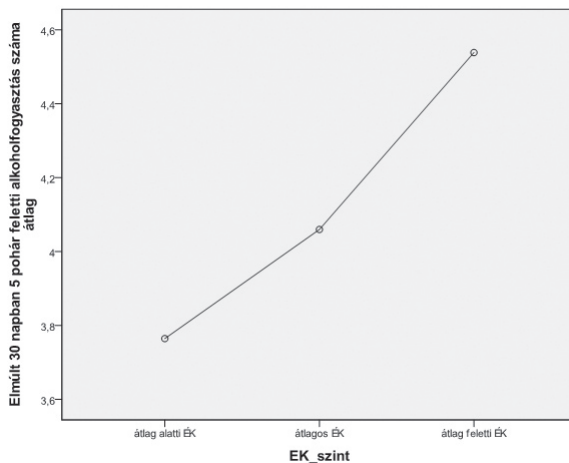
Az átlagnál alacsonyabb és átlagos életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatói csoportban magasabb a tömény italok fogyasztásának gyakorisági mutatója.



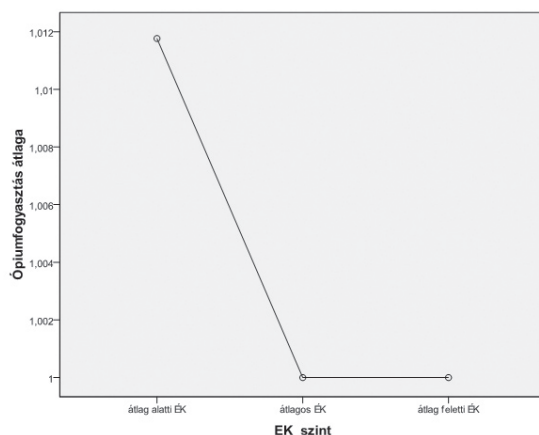
Az életvezetési kompetencia átlagnál alacsonyabb szintjét mutató hallgatók veszítették el leggyakrabban a mértéket az alkoholfogyasztásban, ők rúgtak be a leggyakrabban.



Az életvezetési kompetencia magasabb szintjéhez kötődik ugyanakkor a vizsgálatot megelőző egyhónapos időszakban az öt pohárnyi mennyiséget meghaladó alkohol-fogyasztás.

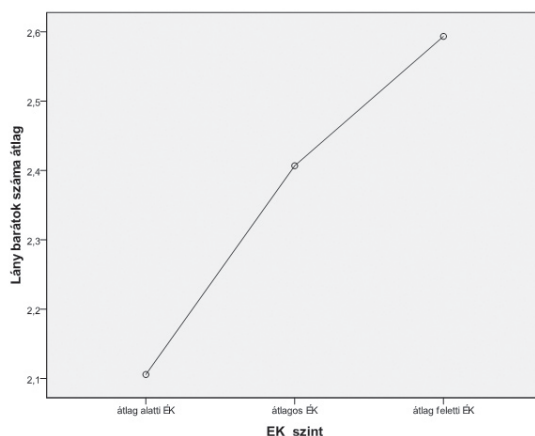


Az illegális szerek csoportjából az ópium használatának mindössze tendencia szinten magasabb értékét mérhetjük az átlagnál alacsonyabb életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók csoportjában.

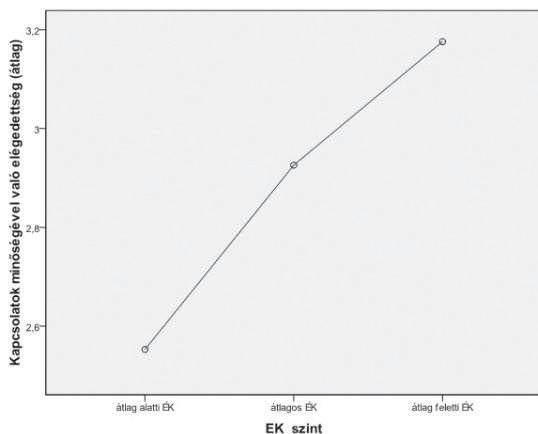


SZOCIÁLIS KAPCSOLATI JELLEMZŐK AZ ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA FÜGGVÉNYÉBEN

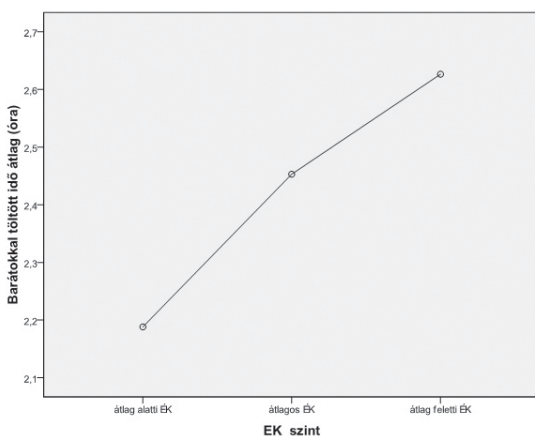
Barátok száma és életvezetési kompetencia



Az életvezetési kompetenciaszintek alapján kialakított csoportok szignifikánsan különböznek a válaszadók szociális kapcsolatrendszerét tekintve. Az átlagos vagy átlag feletti ÉK értékkel jellemezhető hallgatók átlagosan több barátnőről számolnak be.



A barátnők szamanoz nasonioan a kapcsolatok minosegevel valo elégedettség is a magasabb életvezetési kompetenciaszinttel jellemezhető hallgatók esetében mérhető.

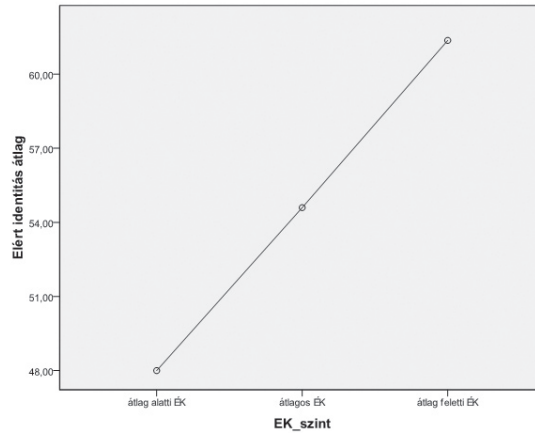


A magasabb életvezetési kompetenciaszinttel jellemezhető hallgatók szignifikánsan több időt töltenek barátaikkal, gyakrabban ápolják szociális kapcsolati hálózatukat.

Fontos kérdés az észlelt társas elfogadás mértéke. Feltétel nélküli támogatásra az átlag feletti életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók nagyobb valószínűséggel számíthatnak környezetükben. Azok a hallgatók, akik az átlagosnál alacsonyabb ÉK mutatóval jellemezhetőek, gyakrabban jelzik, hogy nincs olyan barátjuk, akire minden körülmények között számíthatnának, mint az átlagos vagy átlag feletti életvezetési kompetenciáról beszámoló hallgatók. Khi négyzet értéke 29,291; $p < .000$.

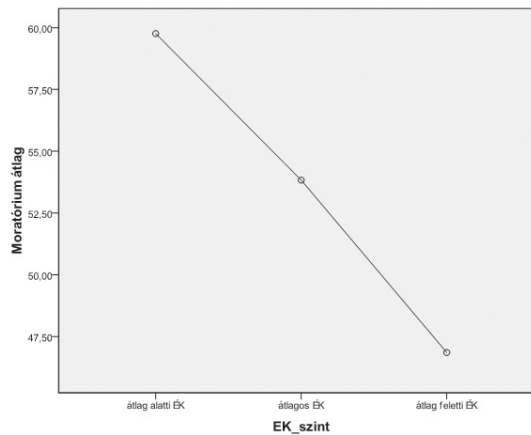
PÁLYAIDENTITÁS

Elért identitás és életvezetési kompetencia



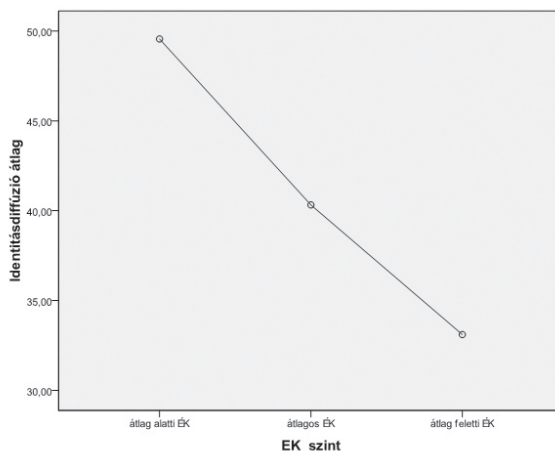
Az életvezetési kompetencia szintjei alapján elkülönített hallgatói csoportok közül az átlagos és magas életvezetési kompetenciaszintet mutató hallgatók pályaidentitás tekintetében is magasabb szintről számolnak be. Megküzdöttek a pályaválasztás, pályakijelölés krízisével, többé-kevésbé letisztult képpel rendelkeznek a jövőre vonatkozóan.

Moratórium



Azoknak a hallgatóknak az aránya, akik pályaelképzelésük tekintetében még türelmi idő igényelnek, akiknek a koncepció kiérlelésére, töprengésre van szüksége, a moratórium állapotában találhatóak, az életvezetési kompetencia alacsonyabb szintjét mutató hallgatói csoportban szignifikánsan magasabb.

Identitás diffúzió



Ugyancsak az életvezetési kompetencia alacsonyabb szintjével jellemezhetőek azok a hallgatók, akik pályaelképzelésük kidolgozásában, identitásuk megfogalmazásában még teljes mértékben bizonytalanok. Diffúz elképzeléssel rendelkeznek önmagukról, céljaikról és jövőjükéről.

Korai zárás tekintetében a csoportok között ebben az életkorban már nem találunk szignifikáns különbséget.

A vizsgált mentálhigiénés mutatók és pályaidentitás állapotok közötti kapcsolatot elemezve (lásd 6. táblázat) megállapíthatjuk, hogy az elért identitás állapotát mutató hallgatók esetében a pszichés jóllét és az életvezetési kompetencia magasabb szintjét mérhetjük. Ugyancsak magasabb pszichés jóllét mutatóval jellemezhetőek azok a hallgatók, akik korai zárás, korai döntés nyomán még elégedettek választásukkal. Esetükben azonban a diszfunkcionális attitűdökkel nagyon gyenge kapcsolatot találunk az emelkedett DAS összpontszám alapján.

Az identitásdiffúzió és moratórium stádiumában levő hallgatók esetében mind az életvezetési kompetencia, mind az élettél való elégedettség alacsonyabb értéket mutat, és valamennyi, a negatív mentálhigiénés állapot mérését szolgáló skála esetében magasabb értéket találunk. Legszorosabb kapcsolat az NCS skála segítségével mérhető neurotikus kognitív struktúrákkal összefüggésben mutatható ki.. Az eredmény

alapján mind a moratóriummal, mind az identitásdiffúzióval jellemezhető hallgatók a felsőoktatási környezetet ellenséges, a célkitűzéseket el nem ismerő, negatív helyszínek tekintik.

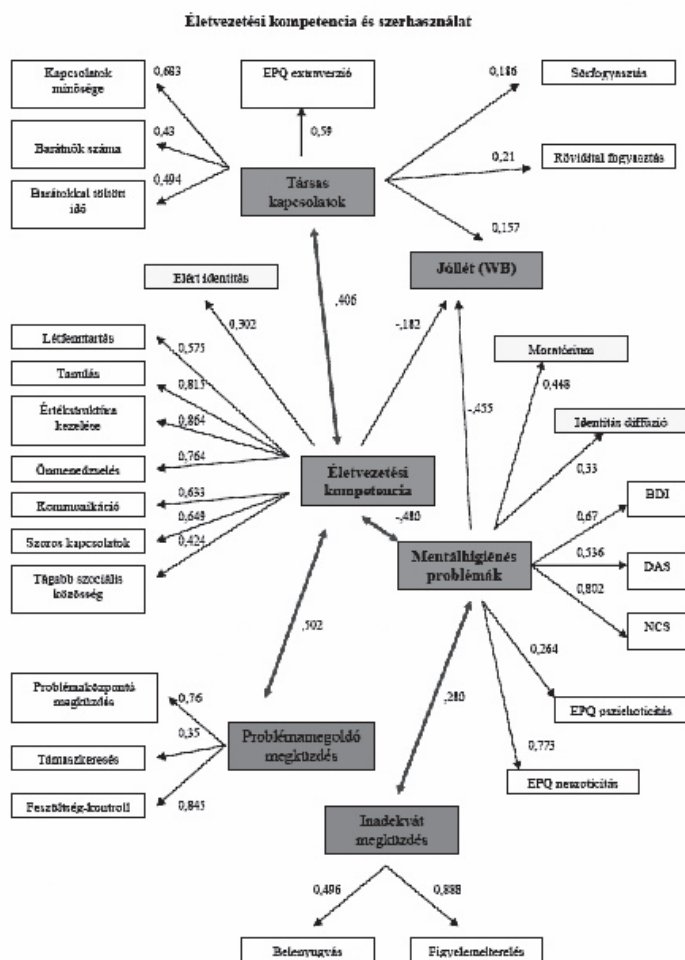
6. táblázat: **Identitás-állapotok, WB, ÉK, DAS és BDI kapcsolata**

Korrelációs kapcsolatok					
		moratórium	elért identitás	identitás-diffúzió	korai zárás
Jóllét (WB)	Pearson Correlation	-,258**	,176**	-,168**	,132**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,002
	N	561	562	562	563
Életvezetési kompetencia	Pearson Correlation	-,232**	,322**	-,343**	,042
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,341
	N	521	524	523	524
DAS összpontszám	Pearson Correlation	,199**	,032	,128**	,102*
	Sig. (2-tailed)	,000	,451	,003	,017
	N	544	544	545	544
NCS összpontszám	Pearson Correlation	,365**	,069	,330**	,034
	Sig. (2-tailed)	,000	,115	,000	,440
	N	527	527	528	528
BDI összpontszám	Pearson Correlation	,248**	-,096	,165**	-,020
	Sig. (2-tailed)	,000	,061	,001	,692
	N	383	383	384	385

** . p<.01 mindenhol ott van a táblázatban a szignifikancia szint

A VIZSGÁLATBAN ALKALMAZOTT VÁLTOZÓK ÖSSZEFOGLALÓ ELEMZÉSE

A vizsgálatban alkalmazott változók segítségével strukturális egyenletet hoztunk létre, amelyben az életvezetési kompetencia, megküzdési stratégiák, mentálhigiénés mutatók és szerfogyasztási jellemzők közötti összefüggések modellezésére tettünk kísérletet.



Modellezési mutatók: Cmin= 1700.409; DF=210, p 0.000; CMIN/DF=5.485; RMSEA=0.088

Leíró modellünkről leolvasható, hogy a mentálhigiénés állapot, illetve a pszichológiai jóllét tekintetében az első meghatározó konglomerátumot a környezeti-társas viszonyok közé történő beilleszkedést mérő változócsoporthoz képezi. Azok a hallgatók, akik több (lány)baráttal rendelkeznek, barátaikkal több időt töltenek és elégedettebbek társas kapcsolataik minőségével összességében a pszichológiai jóllét tekintetében is kedvezőbb ítéletet adnak. Az adatok elemzése az alkoholfogyasztás háttérében egyfajta társas kapcsolati motivációt tárt fel, az alkohol a szabadidő eltöltésének egyik fontos kelléke. Ugyanez nem mondható el az illegális szerekkel kapcsolatban. A modell illeszkedési mutatóit jelentős mértékben rontotta az illegális szerek felvétele a változók sorába. Ugyancsak nem illeszthető be a dohányzás sem, annak ellenére, hogy az életvezetési kompetencia összefüggésében különbségeket találtunk az egyes csoportok között.

A második fontos konglomerátumot az életvezetési kompetenciát alkotó életvezetési készségterületek alapján határozhatjuk meg. A regressziós súlyok alapján látható, hogy a készségek közül az intraperszonális készségcsoport, ezen belül a tanulás, a saját értékek és célok kijelölésének képessége valamint az önmenedzselés készségei képezik. A magasabb életvezetési kompetencia a jóllét magasabb szintjét eredményezi, és pozitív korrelációs kapcsolatban áll a társas kapcsolat változócsoporthoz, míg negatív összefüggést mutat a mentálhigiénés háttér jellemzőivel. Magasabb életvezetési kompetencia birtokában a hallgatók jellemzően problémára irányuló megküzdési stratégiákat alkalmaznak, a pályaidentitás tekintetében a kidolgozott identitás szintjével jellemezhetőek.

A harmadik változócsoporthoz a hallgatók mentálhigiénés problémáival összefüggő változókat találjuk. Jól látható, hogy a neurotikus kognitív struktúrák, diszfunkcionális attitűdök és a depresszió tünetei segítségével jellemezhető negatív mentálhigiénés státusz a jólléttel negatív összefüggést mutat. Háttérében az adekvát megküzdési stratégiákat fedezhetjük fel. A pályaidentitás kimunkálásában jellemzően még a diffúzió vagy moratórium állapotában találhatók azok a hallgatók, akik a mentálhigiénés problémák háttérváltozó tekintetében magasabb értékkel jellemezhetőek.

A vizsgálat életvezetési kompetenciákra vonatkozó részének eredményei alapján megfogalmazható, hogy a felsőoktatási diáktanácsadás kiemelt feladata a hallgatók támogatása életpálya-építési célkitűzéseik támogatása. A tanulásához kapcsolódó készségek fejlesztése mellett lényeges szempont a hallgatók értékstruktúrájának feltárásában való közreműködés, a személyes igényeknek és motivációs háttérnek megfelelő képzési terület és foglalkozási irányok feltérképezésében való aktív közreműködés. A megfelelő motivációs háttér feltárásával, a hallgatók ön-hatékonyság élményének fejlesztéséhez kijelölhetőek az adekvát képzési irányok, erősíthető a személyiség törekvése a célok kitűzésében és a szükséges készségek elsajátításában.

A tanácsadás második kiemelt céljaként a társas kapcsolati rendszer kezeléséhez szükséges készségek fejlesztését említhetjük, amelyhez az életvezetési tanácsadás, mentálhigiénés támogatás nyújthat segítséget.

Ahogy arra eredményeink rámutatnak, a felsőoktatási rendszerbe kerülve a hallgatók számára a szerepek, feladatok, értékek és célok egyeztetése komoly stresszforrást képviselhet, és a megoldás sikertelensége mentálhigiénés szempontból kockázati tényezőt képviselhet, az egészségtudatos magatartás kialakításához az életvezetési kompetencia, életpálya-építési célkitűzések tisztázása, a személyiség átfogó fejlesztése ajánlott.

IRODALOMJEGYZÉK

- BECK, A.T. et al. (1961): Beck Depression Inventory – Beck Depresszió Kérdőív (BDI). In Perczel Forintos Dóra et al. szerk.: *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Budapest, Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, 2005., 44.
- DIENER, E.: *Satisfaction with Life Scale*, Forrás: <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/hottopic.html> letöltés dátuma 2003. 02. 01.
- KISS, I. (2009): *Életvezetési kompetencia. Doktori disszertáció*, ELTE kézirat – on-line: http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/KissIstvn_letvezetsi_kompetencia_PhD2009k.pdf
- LISZNYAI S. (2007): *Depressziós tünetek egyetemisták körében. A tünetintegráció és a segítő kapcsolati attitűdök*. PhD-disszertáció, kézirat. ELTE, forrás:<http://counseling.uw.hu>, letöltve 2007. 10. 10.
- MELOGSA, J.: Development and validation of the occupational identity scale. In *Journal of Adolescence*. 1987., Dec;10(4):385–97.
- OLÁH A (1999): A megküzdő viselkedés vizsgálata serdülőknél: A megküzdés Preferencia Kérdőív. In Oláh A., Rózsa S. (szerk): *Mérési eljárások a serdülőkorúak érzelmi életének intellektuális képességeinek és megküzdő kapacitásának feltárására*. ELTE Személyiség és Egészségpszichológia Tanszék, Budapest
- WEISSMAN, A.N. et al. (1980): Dysfunctional Attitude Scale – Diszfunkcionális Attitűd Skála (DAS). In Perczel Forintos Dóra és mtsai (szerk.): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, 2005. Budapest

Az egyesületi tagság háttérjellemezői fiatal felnőtteknél

ELMÉLETI KERET

A poszt-tradicionista, komplex társadalmak sztereotípiaként használt jellemzője az elidegenedés, az individuális érdekek hangsúlyozása, az egyén elszigetelődése. Ezzel párhuzamosan a kilencvenes évektől egyre gyakoribb jelenség, kutatási téma az önszerveződés: azoknak a nem rokonin alapon szerveződő, konkrét tevékenység és célok köré szerveződő kiscsoportoknak a vizsgálata, amelyek az egyén és az állam közötti társadalmi térben jelennek meg. A Hungarostudy Egészség Panel (HEP) országos reprezentatív longitudinális vizsgálat adatai alapján nyilvánvaló (Puskás-Vajda, Susánszky, Kopp 2009), hogy az önkéntes társulásokban résztvevő egyéneket az önjelöltetés, az újdonságkeresés, a magas fokú leleményesség, kreativitás és a célirányosság jellemzi. Választásaikat inkább a belső jellegű aspirációk motiválják, főként a fejlődési, kapcsolati és társadalmi célok mentén. Arra a kérdésre, hogy ezek a jellemzők már a belépés előtt megvoltak, vagy a csoporttevékenységekkel összefüggésben erősödtek, a HEP vizsgálatból nincs adatunk. Azt viszont úgy a HEP, mint számtalan más vizsgálat és esettanulmány bizonyítja, hogy az önkéntes társulások a nélkülözhetetlen emberi kapcsolatok kiépítésének/megszerzésének lehetséges színterei (Beck, 2003; Giddens, 1984, 1991; Zinn, 2004; Putnam és mtsai, 2003).

A civil társadalom erőforrásai és azok növekedő befolyása világszerte a hétköznapi és a tudományos diskurzus részét képezik. Magyarországon a társadalmi változások vargabetűi ebben a témában is sajátosat produkáltak. Az 1948/49 és 1989 közötti törvényi rendelettel tiltott klasszikus másodlagos társulásokat a rendszerváltás után lehetett újrászervezni a régi tapasztalatokra, elmesélt történetekre és recens hatásokra (Puskás-Vajda, 2006) támaszkodva. Ez a jelenség korosztálytól független, a részvétel arányai mentén azonban vannak szignifikáns különbségek. A negyven fölöttiek, a generativitás jegyében nagyobb arányban vesznek részt az önkéntes társulások tevékenységében. A legalacsonyabb arányok – mondhatnánk érthetően – a fiatal házaspárok csoportjában figyelhetők meg.

A hazai és nemzetközi vizsgálatok egyik újabb iránya a csoporttagság egyéni szintű hozzájárulását vizsgálja, azt hogy milyen egyéni hasznót, pozitív változást eredményez a

csoporttagság (Putnam és mtsai, 1993; Field, Schuller, Baron, 2000, Putman, 2000; Kawachi és Berkman, 2000; Skrabski, 2003; Skrabski és mtsai, 2003; Skrabski, 2008; Wollebaek és Selle, 2002; Puskás-Vajda, 2008, Puskás-Vajda, Susánszky és Kopp, 2009). A témát kutatók véleménye egységes abban, hogy az önkéntes társulásokban való részvétel hozzájárul a társadalmi kohézió megerősítéséhez és a demokratikus együttműködés jellegének kialakításához, pozitív hatással van az egyén egészségi állapotára, és a csoport mint egyéni tanulási színtér is hatékonyan működik.

ADATGYŰJTÉS MENETE, HIPOTÉZIS

Jelen tanulmányunkban a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület¹ egyetemisták és főiskolások, valamint a kortárs fiatalok mentálhigiénés állapotát, egészségmagatartását, megküzdési stratégiáit, a pszichés problémák konceptualizációját, a segítségnyújtás iránti igényeit és attitűdjeit, a kompetenciák és élet-készségek, az autonómia beépülését és megszilárdulását vizsgáló kutatásának részeként az egyesületek, civil szervezetek fiatal tagjainak szocio-demográfiai, mentális- és magatartásjellemzőit vizsgáljuk, különös figyelmet fordítva az egyesületekben résztvevő és az azokban részt nem vevő fiatalok közötti különbségekre.

Hipotézisünk, hogy a hazai és nemzetközi vizsgálatok adataival egybecsengően az egyesületekben, civil szervezetekben résztvevő fiatalok társas szkilljei, koping stratégiája, elégedettsége, egészségmagatartása, integritása eltérést mutat. Másrészt feltételezzük, hogy a fiatalok közösségi aktivitása és mentálhigiénés állapota pozitív összefüggést mutat, azaz a közösségi részvétel védő faktorként működik.

A MINTA JELLEMZŐI

A felmérésben 18–29 éves egyetemista és főiskolás hallgatók, valamint nem egyetemista/főiskolás, de korban és háttérben hasonló fiatalok vettek részt (erről bővebben Lisznyai tanulmányában jelen kötetben). Témánk szempontjából 550 válaszadó adatait tudtuk értékelni, ez a teljes minta 95 százalékát jelenti. Első táblázatunkban (1. táblázat) a minta szocio-demográfiai jellemzőit mutatjuk be, tagsági viszony szerinti megoszlásban.

¹ Szociális és Munkaügyi Minisztérium által támogatott, KAB-KT-09-0005 pályázati azonosítószámú, „Kábítószer-problémával kapcsolatos vizsgálatok, kutatások támogatása” elnevezésű pályázathoz kapcsolódóan.

1. táblázat: A minta szocio-demográfiai jellemzői, tagsági viszony szerint

	Tagok (N=158)	Nem tagok (N=392)	Szig.
nemi megoszlás (%)			S*
férfi	34,8	25,8	
nő	65,2	74,2	
életkor (átlag, szórás)	21,8 (2,45)	21,1 (2,2)	S**
státusz (%)			NS
tanul	63,1	70,9	
tanul+dolgozik	27,4	22,4	
dolgozik	4,5	1,3	
egyéb	5,1	5,4	
család anyagi helyzete (%)			NS
átlagnál rosszabb	13,4	14,3	
átlagos	74,5	77,6	
átlagnál jobb	12,1	8,2	
saját anyagi helyzete (%)			NS
átlagnál rosszabb	15,8	12,5	
átlagos	69,6	70,2	
átlagnál jobb	14,6	17,3	

*p<0,05, p<0,01

A válaszadók 29 százaléka, 158 fiatal volt tagja valamilyen civil szervezetnek. A férfiak szignifikánsan magasabb arányban rendelkeztek civil szervezeti tagsággal, mint a nők (35% vs 26%). Ez az adat megegyezik Angelusz és Tardos (1998) adataival, miszerint az önkéntes társulások tagságában országos viszonylatban is magasabb arányban vannak jelen a férfiak. A tagok átlag életkora magasabb, mint a nem tagoké.

A szakirodalomban újra és újra visszatérő kérdés, hogy vajon befolyásolja-e és milyen mértékben a részvételt az adott életszakasz feladatainak sokasága. A kérdőív rákérdez arra is, hogy a fiatal a tanulási feladatok mellett dolgozik-e, illetve azok esetében, akik nem nappali tagozatos hallgatók, vajon tanulnak-e a munka mellett. Az eredmények eltérnek elvárásainktól: nincsenek szignifikáns különbségek a csak tanuló, ill. párhuzamosan tanuló és dolgozó, valamint csak dolgozó fiatalok részvételi arányában.

A fiatalok önbesorolással nyilatkoztak saját és családjuk anyagi helyzetéről. A tagok és nem tagok kibocsájtó családjuk anyagi helyzete, valamint saját anyagi helyzetük megítélése között nincs szignifikáns különbség. Ez az adat eltér a HEP vizsgálat adataitól. A HEP vizsgálat elemzései (Susánszky, 2010) azt mutatták, hogy a tagok anyagi helyzetüket országos viszonylatban jobbnak tartották, mint a kívülállók. A társulások szerveződését elemző Bertaux (1997) kiemeli, hogy a kulturális integráció előfeltétele a gazdasági integráltság. Angelusz és Tardos (1998) és Putnam (2000) a társulási hajlandóság rétegspecifikusságát hangsúlyozza, az elemzésnek viszont nincs generációs metszetű elemzése.

Ugyanakkor elvárásainknak megfelelően a fiatalok részvételében a szülőkkel való együtt és az azoktól külön lakás szerinti megoszlásában szignifikáns különbségek mutatkoztak. A kérdőívben egy több alcsoportra bontott kérdés segítségével a különlakás eltérő módozatait specifikáltuk. A kapott adatok szerint a különböző megoldások között elenyésző a különbség, a szülőkkel való együttlakás és a nem szülőkkel való lakás (2. táblázat) mentén viszont szignifikáns ($p < 0,001$).

2. táblázat: A szülőkkel családban és önállóan élők aránya a tagsági viszony szerint (%)

	Tagok (%)	Nem tagok (%)	Szig.
szülőkkel él	34,8	49,0	S**
önállóan	65,2	51,0	

* $p < 0,01$

Ugyanakkor fontos különbség, hogy az önállóan lakók csoportjában a partnerrel együtt lakó fiatalok részvételi aránya a legmagasabb. A részvétel szempontjából felmerül az ideális kapcsolati „lekötöttség” kérdése.

Hipotézisünk, hogy a civil szervezetekben való részvételnek a markáns önrendelkezési igény mellett van egy legalább ugyanolyan erős kapcsolati indítéka is. Megvizsgáltuk, hogy a kapcsolatok mennyisége és minősége, valamint az azokkal való elégedettség befolyásolja-e a részvételt.

A vizsgálat egyik nagyon fontos részadata, hogy a megkérdezett fiatalok 90 százalékának van olyan embere, akire feltétel nélkül számíthat, ebben nincs szignifikáns különbség a tagok és nem tagok között.

Ugyanúgy nincs szignifikáns különbség a tagok és nem tagok között a barátok száma tekintetében sem. A válaszadó fiatalok 90%-ának 3 vagy annál több barátja van. A válaszadók több, mint 50 százaléka hetente több, mint 5 órát tölt barátokkal. Az önkéntes társulásokban való részvétel legmagasabb, 30 százalékos fölé aránya a kö-

zépmezőnyre jellemző, azok, akik több, mint 3 és kevesebb, mint 10 órát töltenek barátaikkal.

A kapcsolatok minőségével való elégedettségre vonatkozó adatok azt mutatják, hogy a fiatalok 95 százaléka elégedett kapcsolatainak minőségével. A válaszadók csaknem fele „majdnem teljesen”. Ez az elégedettségi szint jellemzi a civil szervezetek tagságának kicsivel több, mint a felét. Gondolhatnánk, hogy a teljes elégedettség hiánya lehet a taggá válás egyik motorja.

A nemzetközi és az ahhoz szorosan kapcsolódó hazai vizsgálatok irányították a figyelmet a társas támasz egészségvédő hatására (Kawachi, Berkman, 2000; Skrabski, 2003; Skrabski, Kopp és Kawachi, 2003; Kopp és Skrabski, 2002). Jelen vizsgálat adatai nem mutatnak szignifikáns különbséget a tagok és nem tagok dohányzási, alkohol-, füves cigi fogyasztási szokásaiban. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a megkérdezettek közel 80 százaléka nem szívott füves cigit az elmúlt évben, 65 százalékuk nem dohányzik, viszont több, mint 50 százalékuk az elmúlt 30 napban több, mint 5 alkalommal fogyasztott 5 pohárnál több alkoholt. A fiatalok egészségmagatartásának részletes elemzése Lisznai jelen kötetben közreadott dolgozatának tárgya.

Jelen vizsgálat kutatási adatai lehetőséget adtak arra, hogy a korábbi vizsgálatokban megfogalmazódott tézist, miszerint a civil szervezetekben résztvevő egyének eleve több és többféle társas tevékenységben vesznek részt, megküzdési stratégiájuk aktív és elégedettebbek az életükkel, ellenőrizhessük.

A Kiss-féle (2009) *Életkészségek* teszt erre vonatkozó itemét külön értékelve hipotézisünk bebizonyosodott. A sokféle hobbival rendelkezők aránya szignifikánsan magasabb a tagok sorában (72% vs 28%).

Az Oláh Attila által továbbfejlesztett *Coping Preferenciák Kérdőív* 80-itemes változata (Szorongás leküzdési mód preferencia kérdőív Oláh, 1986) azt mutatja, hogy a tagokat inkább jellemzi a problémacentrikus reagálás, mint a nem tagokat. A kérdőív nyolc skálája közül ebben az egyben mutatkozott szignifikáns különbség.

3. táblázat: Szorongás leküzdési mód preferencia kérdőív (Oláh 1986) nyolc skálája

Megküzdési módok	Tagok Átlag (szórás)	Nem tagok Átlag (szórás)	Szig.
problémecentrikus	2,8127 (,47992)	2,7073 (,43849)	S*
támaszkeresés	2,6620 (,74915)	2,6234 (,64037)	
feszültség kontroll	2,4694 (,36511)	2,4105 (,31683)	NS
figyelemelterelés	2,2120 (,41918)	2,2492 (,38661)	NS
emóció fókusz	2,1931 (,40278)	2,1684 (,35965)	NS
emóció kiürítés	2,0587 (,53441)	2,0236 (,45529)	NS
önbüntetés	2,0693 (,53916)	2,0908 (,62614)	NS
belenyugvás	2,0947 (,56893)	2,1136 (,53199)	NS

* $p < 0,05$

A fiatalok élettel való elégedettségét a Lisznyai és Kiss (2009) *Élettel való elégedettség* kérdőívének öt kérdése alapján vizsgáltuk. A válaszadók egy 7 fokú Likert skálán jelölhették, hogy mennyire elégedettek jelenlegi életmódjukkal, életstílusukkal, életkörülményeikkel és általában az életükkel. Az öt tételből készült skála Cronbach-alfa értéke 0,81, ami jól mutatja, hogy a skála belső konzisztenciája magas, és alkalmas az élettel való elégedettség jellemzésére. A két vizsgálati csoport (tagok, nem tagok) elégedettségi mutatója között szignifikáns eltérést ($p=0,02$) tapasztaltunk. A civil társulások tagjai nagyobb fokú elégedettségről számoltak be, mint a kívülállók [átlagok (szórás): 25,3 (5,1) vs 24,1 (5,7)].

ÖSSZEGZÉS

Ezen a mintán nem érvényes az a szakirodalomban elfogadott tézis, miszerint a tagok jobbnak gondolják anyagi helyzetüket a nem tagokénál. Másrészt várakozásainktól eltérően a részvételnek nincs, vagy pontosabban az elemzett kérdések alapján nem mutatható ki az egészségvédő hatása.

A tagok között szignifikánsan magasabb a férfiak száma. Megállapítható, hogy ennél a korosztálynál időbeosztás kérdése a részvétel: azoknak, akik párhuzamosan tanulnak és dolgoznak, ugyanúgy jut ideje a részvételre, mint azoknak, akik vagy csak tanulnak, vagy csak dolgoznak.

Míg kapcsolati lekötöttség nem segíti és nem is akadályozza, a kapcsolatok minőségével való elégedettség lényegesen befolyásolja a részvételt.

A sokféle hobbival rendelkezők száma szignifikánsan magasabb a tagsággal rendelkezők között. A tagsággal rendelkezőket inkább jellemzi problémacentrikus reagálás, és szignifikánsan elégedettebbek az életükkel.

Összegezve elmondhatjuk, hogy hipotéziseink zöme beigazolódott.

KITEKINTÉS

Jelen kutatás eredményei alapján további kérdésként fogalmazódik meg, hogy vajon élnek-e a fiatalok tudatosan az önkéntes társulások biztosította interaktív tanulási szinterek lehetőségeivel? Ezek a társas szinterek a fejlődés (lehetséges) zónái „zone of proximal development” (Vygotsky, 1978, idézi Poole, 2002), ahol a konkrét tevékenységek mellett a társadalmi és kulturális jelenségek megismerésére és (újra)értelmezésére is sor kerül(het). Az ezeken a szintereken való tanulás során a közös tevékenység keretei között a különböző ismeret- és készség szintekkel rendelkező egyének személyközi kapcsolatba is kerülnek (Poole, 2002, 833).

Másrészt szükséges felhívunk a figyelmet arra, hogy a civil társadalom önszerveződési folyamatai új problémákat is generálnak. Nem állíthatjuk, hogy minden önkéntes társulás a demokratikus értékek ápolásán dolgozik (Schulman és Anderson, 1999; Sassen 2000). Egyértelmű, hogy nem beszélhetünk valódi társadalmi tökérről abban az esetben, ha az összetartozás érzése mások gyűlöletével és kirekesztésével párosul (Kopp és Skrabski, 2002). Ezért is szükséges a további vizsgálatokba a csoportok és csoportcélok vizsgálatának bevonása.

IRODALOM

- ANGELUSZ R., TARDOS R. (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In Kolosi T., Tóth I. Gy. és Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport*. Társi, Budapest, 237–256.
- BERTAUX, D. (1997): Transmission in Extreme Situations: Russian Families Expropriated by the October Revolution. In Bertaux D., Thompson P.(eds.): *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*, Calderon Press, Oxford, 230–258.
- FIELD J., SCHULLER T., BARON S. (2000): Social Capital and Human Capital Revised. In Baron S., Field J., Schuller T.(eds.): *Social Capital. Critical Perspectives*. University Press, Oxford, 243–263.
- KAWACHI I., BERKMAN L. (2000): Social Cohesion, Social Capital, and Health. In Berkman L., Kawachi I., (eds): *Social Epidemiology*. Oxford UP, Oxford, 173–190.
- KOPP M., SKRABSKI Á. (2002): A magyarság társadalmi és erkölcsi tőkéje. In *Valóság* 9. szám, 11–19.

- OLÁH A. (1986): *Coping Preferenciák – A 80 itemes coping preferenciák kérdőív alkalmazása és jellemzői*. Budapest: MLKT Módszertani Füzetek, 1986.
- OLÁH A. (1999): A megküzdő viselkedés vizsgálata serdülőknél: A megküzdés Preferencia Kérdőív. In Oláh A., Rózsa S. (szerk.): *Mérési eljárások a serdülőkorúak érzelmi életének intellektuális képességeinek és megküzdő kapacitásának feltárására*. ELTE Személyiség és Egészségpszichológia Tanszék, Budapest
- POOLE, F. (2002): Socialization, enculturation and the development of personal identity. In Ingold T. (ed.): *Companion Encyclopedia of Anthropology* Routledge, London, 831–860.
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2006): Az egyéni tapasztalatok szerepe a lokális önszerveződési folyamatokban. In A. Gergely A., Papp R., Prónai Cs. (szerk.): *Kultúrák között. Hommage à Boglár Lajos*. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest, 445–457.
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2007): Tradíció és innováció az önálló vállalkozások elindításában egy életút eseményeinek tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8. évfolyam, 4. szám, December 329–348.
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2008): Önkéntes társulások, mint az esélyerősítés színterei. A helyi társadalom erőforrásai. In Kopp M. (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 146–152.
- PUSKÁS-VAJDA Zs. – SUSÁNSZKY É. – KOPP M. (2009): A hazai önkéntes társulások tagságának szocio-demográfiai és pszichés jellemzői, valamint a társulások dinamikájának elemzése egy országos reprezentatív felmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10. évfolyam, 2. szám, Június 119–137.
- PUTNAM R., LEONARDI R., NANETTI R. (1993): *Making Democracy Work*. Princeton University Press, Pinceton
- PUTNAM R. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon&Schuster, New York
- SASSEN S. (2000): *Elvesztett kontroll? Szuverenitás a globalizáció korában*. Helikon Kiadó, Budapest
- SCHULMAN D., ANDERSON C. (1999): The dark side of the force: A case study of restructuring and social capital. *Rural sociology*. 64: 351–372.
- SKRABSKI Á. (2003): *Társadalmi tőke és egészségi állapot az átalakuló társadalomban*. A hét szabad művészet könyvtára, Vác
- SKRABSKI Á., KOPP M., KAWACHI I. (2003): Social capital in a changing society: cross sectional associations with middle aged female and male mortality rates. In *J. Epidemiology and Community Health*. 57:114–119.
- SUSÁNSZKY É. (2010): A hazai önkéntes társulások tagságának egészségi állapota egy országos reprezentatív felmérés alapján. „Egészségben megnyilvánuló egyenlőtlenségek” c. konferencia, Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest, 2010. 04. 22.
- WOLLEBAEK D., SELLE P. (2002): Does Patricipation in Voluntary Association Contribute to Social Capital? The Impact of Intensity, Scope, and Type. In *Nonperofit Voluntary Sector Quaterly*, 31: 32–61.

Értékek vizsgálata két generáció tükrében. Hasonlóságok és különbségek a fiatalok nyitottságával összefüggésben

BEVEZETÉS

Az információ mennyiségének és terjedési sebességének erőteljes megnövekedésével, a külföldi utazások egyszerűsödésével, az internet közösségi oldalaival, az online kommunikáció révén a fiatalok ma sokféle életstílussal, felfogással, értékrenddel szembesülnek. Nemcsak a valóságot valamilyen szinten mégiscsak távolító képernyő mögül, de közvetlen környezetükben is. Az akár szélsőségekig elmenő különbségek jelen vannak mind az intézményes keretek között, mind a fiatalok szabadidejét kitöltő csoportokban, tevékenységekben.

A szülőkhöz jogosan merül fel a kérdés, „ilyen körülmények” között hogyan valósulhat meg értékeik átadása. A normákkal összevetve, abban biztos lehet a szülő, hogy ahhoz, hogy gyermeke be tudjon illeszkedni társadalmi kultúrájába, el kell sajátítania annak követelményrendszerét. Ezzel szemben az értékek átadásával kapcsolatban több kérdés is felmerül. Mikor tesz jót a szülő gyermekével: akkor, ha megpróbálja átadni maradéktalanul azokat az értékeket, amelyeket magáénak vall, amelyekben hisz? Vagy akkor, ha megpróbál „értéksemleges”, azaz egyes értékek preferálásától mentes nevelésre törekedni? (Csáky-Pallavicini, 2004). Esetleg az a legjobb megoldás, ha szilárdan követíti értékeit, miközben nem utasítja el egyértelműen a többi létező érték létjogosultságát? Meg kell-e ijedni, amikor a gyerek szüleivel gyökeresen ellentétes nézeteket vall? Egyáltalán mit jelent ma „jól felnevelni” egy gyermeket értékeink szempontjából?

A vizsgálat megkezdésekor elsősorban az érdekelt, hogy kik lesznek azok a fiatalok, akik boldogulni tudnak az értékpluralizmus világában. Akik képesek alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez, élni a lehetőségekkel. Akik meg tudják találni a helyüket több különböző közösségben, akiknek nem okoz gondot embertársaik sokféleségének elfogadása. Arra voltam kíváncsi, hogy milyen lesz az olyan gyerekek értékeinek „viszonya” szüleik értékeihez, akik nyitottak új értékek megismerésére, az elmélkedésre és a kínáló lehetőségek megragadására.

ÉRTÉKELSAJÁTÍTÁS

Az értéksajátítás folyamatában együtt járnak az egyéni és a társadalmi tényezők. Így megjelennek személyiség- és szociálpszichológiai fogalmak, szempontok is: identitás kialakulása, minta-modellkövetés, társas tanulás.

Gyermekekben elsősorban a társas környezet értékelő megnyilvánulásai alakítják a saját értékeit. A gyerek központi kapcsolataiban felmerülő minősítések formálják gondolkodását, felfogását az értékekről általában, és az egyes értékekről is. Az elsődleges szocializációs közeg a család; később viszont egyre fontosabb lesz a kortárs- és egyéb csoportoknak, intézményeknek a szerepe. A fiatal választásai részben meghatározzák szociális kapcsolatait is, hiszen ezekből továbbra is érkeznek a minősítések, amelyek akkor nem okoznak feszültséget, ha konzisztensek az egyén értékeivel. Fontos, hogy a gyerek felé milyen értékek közvetítődnek, és az is, hogy miként tudja eldönteni, melyeket szeretné követni, melyeket tart céljai, jövőképe szempontjából fontosnak, és melyeket szeretné inkább szelektálni. (Csukonyi, 2002).

Annak érdekében, hogy a gyerekek, fiatalok azokat az értékeket sajátítsák el, amelyek hozzásegítik őket céljaik megvalósításához, nemcsak annyit tehetünk, hogy általunk helyesnek tartott értékeket próbálunk közvetíteni. Fontos az igényszint formálása, az önismeret, és ezáltal a reális énkép fejlesztése, a produktív képzelőerő és az énerő kibontakoztatása, valós jövőperspektíva formálódásának elősegítése. Lehetőség biztosítása arra, hogy a fiatal kipróbálhassa önmagát különböző tevékenységekben, és megízlelje a kompetencia és a felelősségvállalás élményét. (Váriné, 1987).

Sokrétű, megfontolandó összegzésnek tartom Beer gondolatait, aki az értékre nevelés nyolc követelményét fogalmazza meg. (Beer, 1997, idézi Csáky-Pallavicini, 2002).

1. Alapuljon gondolkodáson.
2. Épüljön emocionalitásra.
3. Az individuumból induljon ki.
4. Összefüggéseket tárjon fel.
5. Vezessen cselekvésre.
6. Engedje meg a pluralizmust.
7. Biztosítson tartalmi és időbeli szabad teret.
8. Az életre és a problémák megoldására irányuljon.

Beer azt is kiemeli, hogy a szülő, nevelő elvárásai, „követelése” a gyerek felé mindig álljanak összhangban a fiatal erőforrásaival.

SZÜLŐK GYEREKNEVELÉSI ÉRTÉKEI

A kezdeti kultúrközi vizsgálatokat követően, amelyek elsősorban az individualista és kollektivisták társadalmak közötti különbségekre fókuszáltak (Tulviste, Ahtonen, 2007), a szocioökonómiai státusz (SES) meghatározó szerepe került a kutatások középpontjába a szülők gyereknevelési értékeinek szempontjából. Ez utóbbi az etnikai hovatartozáshoz képest is meghatározóbb az értékpreferenciákban. A szülők azokat az értékeket tekintették fontosnak, amelyek saját céljaik elérésében segítették őket. Xiao és Andes (1999) vizsgálatukban a SES-t, a szülők végzettségét, foglalkozását és a család struktúráját helyezték középpontba. Eredményeik szerint a szocioökonómiai státusz, a szülők végzettsége és a szülők foglalkozása differenciált leginkább aközött, hogy a konformitást vagy az önvezérlést (és a hozzájuk kapcsolódó értékeket) tartották a szülők fontosabbnak. Az alacsonyabb szocioökonómiai státusúak, illetve a kevésbé képzettek inkább a konformitást, míg a magasabb státusúak és felsőfokú képzésben részesülők inkább az önvezérlést preferálták. A foglalkozások differenciáló szerepe részben az eltérő képzettségből adódik, aminek önmagában meghatározó szerepe van az értékválasztásokban. A felsőfokú képzettséggel rendelkezők ugyanakkor jobb eséllyel tudnak olyan állásokban elhelyezkedni, ahol önállóan is dolgozhatnak, és ahol szert tesznek akkora jövedelemre, ami autonómabb életet biztosít számukra. Míg az alacsony végzettségűek elsősorban olyan területeken tudnak elhelyezkedni, ahol a külső kontroll és az autoritás előtérbe kerül.

A szülők nemének befolyásoló szerepe eltérő eredményeket hoz a szakirodalomban. Több összehasonlító vizsgálat (Sethi, Aunola és Vanhatalo, 2000, idézi Tulviste, Ahtonen, 2007; Hämäläinen, Kraav és Raudik, 1994, idézi Tulviste, Ahtonen, 2007; Russel és Russel, 1982) is azt mutatja, hogy míg az anyák nagyobb hangsúlyt helyeznek a Schwartz-féle értékskálán (Schwartz, 1992) az univerzalitásra, a jóindulatra és a konformitásra, addig az apák inkább a gazdagságot, teljesítményt és az önvezérlést helyezik előtérbe.

Ugyanakkor Xiao és Andes (1999) azt találták, hogy az anyák inkább az önvezérlést, az apák a konformitást preferálják gyermekeik nevelésében. A szerzők potenciális magyarázatként azt fogalmazzák meg, hogy míg az anyák a gyermek fejlődéséért, boldogulásáért felelősek, addig az apák inkább tekintély-figurák.

ÉRTÉKEK ÉS IDENTITÁS

Kérdésfeltevésemben megfogalmazom, hogy azok a fiatalok, akik az identitásképzés (Marcia, 1966) moralitás szakaszában többféle értékkel kerülnek mélyebb kapcsolatba, és felül tudják ezeket vizsgálni, feltételezésem szerint jobban el fognak távolodni szüleik értékrendjétől.

De mit is értünk identitás alatt? Milyen lehetséges „identitás állapotok” vannak, és mik a jellemzőik? Milyen formában kapcsolható össze az identitás az értékekkel?

Erikson (1968, idézi Cole és Cole, 2003) úgy definiálta az identitást, mint egy olyan azonosságtudatot, amely koherens, egyedi, és amelyben megvan a folyamatosság élménye. Ugyanakkor az énről alkotott képünket a társas világ viszonylatában is stabilizálnunk kell. Erikson az identitás alakulását egész életen át tartó folyamatnak tekintette.

James Marcia (1966) az eriksoni gondolatmenet alappilléreire épített módszere kidolgozásakor: a krízis kibontakozásakor a serdülők aktívan vizsgálódnak jövőbeni lehetőségeikről, felülvizsgálják, újraértékelik a szüleik által képviselt elveket, választásokat, és önmaguk számára optimalizálják az alternatívákat. Ahhoz, hogy el tudjanak köteleződni, személyes tapasztalatot kell szerezniük nézetekről, értékekről, célokról, személyekről és tevékenységekről. Marcia interjúkat készített fiatalokkal politikai és vallási nézetükről, pályaválasztásukról, és ezek alapján négy különböző típust különített el az identitásképzés megküzdésének módjában: teljes identitás; diffúz identitás; moratórium; korai záró.

A továbbiakban ahhoz, hogy megvizsgálhassuk az értékek és az identitás kapcsolatát, meg kell néznünk, hogy a szociálpszichológia hogyan definiálta, ragadta meg az identitás fogalmát.

Buda Béla (1981, idézi Váriné, Niedermüller [szerk.], 1989, 112.) a következőképpen fogalmaz: „létezik olyan identitásfogalom, mely az identitást dinamikusan szervezett és folyamatosan szerveződő attitűd- és értékrendszernek tekinti, amely a személyiséget meghatározó szociokulturális hatások vállalt, illetve felismert, átélt szerkezeteit fejezi ki és képviseli. Nagyjából ez az eriksoni meghatározás interakcionista változata.”

Az értékek pszichés reprezentációként segítik a személyt élettere kialakításában. Az azonosulási mechanizmusok mellett Erikson (1968, idézi Cole és Cole, 2003) az elhatárolódásra is nagy hangsúlyt helyez. Ez a „kétpólusúság” megtalálható az értékeket leíró modellekben is (pl. Rokeach, 1973). (Váriné, Niedermüller [szerk.], 1989).

A serdülőkor kitüntetett fontosságú az identitás kialakulásában csakúgy, mint az értékek elutasításában és beépítésében. Amikor a fiatal találkozik egy új információval, hozzáállással, értékkel, elfojthatja; „emésztés nélkül” elutasíthatja vagy felülvizsgálhatja, kérdéseket fogalmazhat meg, majd új rálátást nyerhet. Utóbbi esetben a felismerés motívációként, új gondolatok, érzések, cselekvések ösztönzőjeként hathat, átrendezheti a korábbi értékeket, kötődéseket, és új identifikációs folyamatokat aktiválhat (Váriné, 1987).

NYITOTTSÁG

A „Big Five” személyiség-megközelítés öt alapidimenziója közül a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor a legvitatottabb, amit alternatív elnevezései is „igazolnak”: intelligencia (Cattel, 1946, idézi Kun, 2002), kultúra (Norman, 1963, idézi Kun, 2002).

A faktor skálái: a fantázia, esztétikai érzék, nyitottság az érzelmek megtapasztalására, a változatosság iránti igény és az intellektuális kíváncsiság.

Milyenek a nyitott személyiségek? Kreatívak – divergens gondolkodás jellemző rájuk –, kíváncsiak mind környezetükre, mind önmaguk és mások belső világára. Differenciált érzelmeket élnek meg, megtapasztalnak akár szélsőségesen pozitív vagy negatív érzéseket is. Érdeklík őket az újítások, eredeti ötletek, fejlett esztétikai érzéssel rendelkeznek. (Juhász, 2002). Digman (1985, idézi Kun, 2002) *intellektus* alternatív címkéje kapcsán megjegyzendő, az intellektus ugyan mutat némi kapcsolatot az általános intelligenciával valamint a műveltséggel, de a három fogalom korántsem azonos. „Számos intelligens ember elzárkózik a tapasztalatok befogadása elől, és nagyon sok tapasztalatokra nyitott ember rendelkezik korlátozott intellektussal.” (Juhász, 2002) A nyitott emberek egyik fontos jellemzője az élményekre való fogékonyság, a tapasztalás vágya. Ugyanakkor a nyitottság nem jelent elvtelenséget. Egy nyitott egyén ugyanúgy rendelkezhet kialakult értékrendszerrel, mint egy hagyománytisztelő.

Azok a személyek, akik alacsony pontszámot érnek el ebben a faktorban, viselkedésükben konvencionálisak, konzervatívabbak, az ismerőst részesítik előnyben. Elzárkóznak a tapasztalatok befogadásától, érdeklődésük szűkebb kiterjedésű és kisebb intenzitású. (Juhász, 2002)

A BIG FIVE-FAKTOROK ÉS A SZEMÉLYES ÉRTÉKEK KAPCSOLATA

Számos tanulmány született már a faktorok és az értékek összehasonlításáról (Dollinger, és mtsai., 1996 és Luk, Bond, 1993, idézi, Roccas, Sagiv, Schwartz és Knafo, 2002). Közülük Roccas, Sagiv, Schwartz és Knafo (2002) vizsgálatát emelném ki, mivel ők kutatásukban már Schwartz modelljével (lásd Alkalmazott eszközök) (Schwartz, 1992) dolgoztak: 246 fős mintán vizsgálták diákok között a Big Five faktorok és a személyes értékek közötti összefüggéseket.

Feltételezéseik szerint a „Nyitottság a tapasztalatokra” pozitívan korrelál az önvezérlés, az univerzalitás és az ösztönzés motivációs célokkal. A hagyománnyal, konformitással és a biztonsággal pedig negatív korrelációt mutat. A korrelációk következő sorrendjét jósolják csökkenő sorrendben: önvezérlés, univerzalitás, stimuláció, jóindulat, hedonizmus, teljesítmény, hatalom, hagyomány, konformitás és biztonság. Eredményeik nagyobb részben alátámasztották hipotéziseiket. A faktor valóban a feltételezett skálákkal korrelált pozitívan. Azonban a várakozástól eltérően a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor a hatalommal korrelált a leginkább negatívan. Lehetséges magyarázat, hogy a zártság a kontroll elvesztésétől való félelemből fakad a mások felett dominálni akaró, domináló embereknél.

Vizsgálatom szempontjából fontosnak tartom, hogy kitérjek McCrae és munkatársai (2000, idézi Roccas és mtsai, 2002) álláspontjára, amely szerint a személyiségvonások általánosan jellemzőek az emberi fajra, biológiai eredetűek, külső tényezők által nem befolyásoltak. Modelljük szerint a személyiségvonások fejtenek ki hatást más (mint például személyes célok, értékek és attitűdök) személyes jellemzőkre.

Azonban mind a két érvük, amelyek szerint a személyiségvonások szerkezete azonos a különböző kultúrák között, illetve a személyiségvonások fejlődése kulturális és történelmi közegtől független, megállja a helyét az értékekkel kapcsolatban is. Schwartz vizsgálatai (Schwartz, 1992; Schwartz és Boehnke, 2004) igazolták mind az értékek szerveződésének azonos/nagyon hasonló modelljét különböző kultúrákban, mind fejlődésük általánosan érvényes menetét. Az értékek kulturális beágyazottsága ugyanakkor szintén igazolt. Ebből következően „még egy közel univerzális érvényű struktúra sem jelenti azt, hogy az pusztán biológiai eredettel rendelkezne, és kizárná a kulturális, szociális behatásokat” (Roccas és mtsai., 2002, 799.).

Tehát, összegezve a fentiekben áttekintett szakirodalom tanulságait, nem zárhatjuk ki az értékek befolyását a személyiségjegyek alakulására.

HIPOTÉZISEK

A hipotézisek megfogalmazásakor, valamint a dolgozat további részeiben a gyerekek által *észlelt* szülői értékek alatt a gyerekekben leszűrődött, az ő szemszögéből látott szülői értékeket értem.

1. A fiatalok értékrendje és szüleik észlelt értékrendje közötti differencia mértéke és a nyitottság.
 - a. Azok a fiatalok, akiknek értékrendje és szüleik percipiált értékrendje között nagyobb a differencia, feltételezésem szerint felül tudták vizsgálni a szülők által közvetített nézetrendszert, és ki tudták alakítani saját értékvilágukat. Ezek a fiatalok a Marcia-féle (1966) moralitás szakasz alatti különböző szerepekkel való azonosulás következtében és a családon kívüli egyéb csoportok mélyebb, „belülről” való megismerése által nyitottabbakká váltak.
 - b. Azoknál a fiataloknál, akiknél nagyobb az eltérés az édesapa és az édesanya percipiált értékrendje között, az értékek már a családon belül is differenciáltabban jelennek meg, így ők nyitottabbak lesznek.
 - c. Azok a fiatalok, akiknek a szülei külön élnek, nagyobb különbséget észlelnek édesapjuk és önmaguk értékei között, hiszen nagyrészüket az anyával élt a különválást követően.

2. Különbségek a vizsgálati személyek „tanulmányainak jellege”, és a szülők „foglalkozási kategóriák” szerinti besorolása mentén.
 - a. A szülők „foglalkozási kategóriák” szerinti besorolása alapján különbséget kapunk a gyerekek értékei és a szülők észlelt értékei differenciájának mértékében.
 - b. Feltételezem, a fiatalok „tanulmányainak jellege” szerinti besorolása alapján különbséget kapunk a nyitottság mértékében.
3. Különbségek a preferált és kipróbált tevékenységek és a nyitottság mértéke között. Azok a fiatalok, akik sokféle tevékenységet kipróbálnak, gyakorolnak rendszeresen, nyitottabbak lesznek.

ALKALMAZOTT ESZKÖZÖK

Shalom H. Schwartz és W. Bilsky-féle univerzális érték-skála

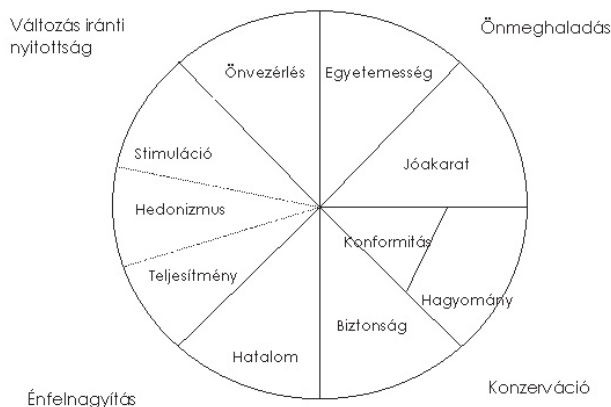
A fiatalok és az általuk észlelt szülői értékek vizsgálatához a Schwartz-Bilsky-féle univerzális érték-skálát vettem fel.

Az értékek, értékek rendszerének mérésére számos eljárást dolgoztak ki: pl. az Allport, Vernon és Lindzey (1951) által kifejlesztett „Study of Values” teszt vagy a legismertebb, a Rokeach által 1973-ban kidolgozott Rokeach Value Survey (Bilsky, Koch, 2000).

Shalom Schwartz (1992) volt az, aki elsőként foglalkozott mélyrehatóan az értékek egymáshoz való viszonyával. Egy olyan egységes rendszert javasolt, amely 10 érték-típust strukturált, és amelyeket motivációs szempontból vezetett le. A tizenegyedik típusba olyan értékeket sorolt, amelyek az életnek való értelemdadás célját testesítik meg (pl. spirituális élet, belső harmónia), azonban ezen típus levezetése a különböző kultúrákban vitatható volt, így ezt nem mindenhol alkalmazták.

Schwartz elmélete szerint két dimenzió alkotja az értékstruktúra alapszerkezetét. Az egyik tengelyt az *Önmeghaladás-Énfelnagyítás*, a másikat pedig a *Konzerváció* és a *Változás iránti nyitottság* képezi. Az ábrán (1. ábra) látható a 10 motivációs típus elhelyezkedése az említett két dimenzió mentén. A hedonizmus mind a változás iránti nyitottsághoz, mind az énfelnagyításhoz kapcsolódik, ennek jelzésére határait szaggatott vonallal jelöljük.

1. ábra: A tíz motivációs élménytípus kapcsolatainak elméleti modellje, a magasabb rendű értéktípusok és a bipoláris értékdimenziók (Schwartz, 1992) (Lan Anh, Fülöp, 2006, 102.o.)



Azok az értékek, amelyek az ábrán egymáshoz közel helyezkednek el, viszonylag könnyen összeegyeztethetők. Amelyek a középponttól ellentétes oldalon vannak, azok között ellentmondás van, versengenek egymással. A motivációs különbség az értéktípusok között inkább átmeneti, semmint diszkrét jellegű. A körben szomszédos típusok között részleges átfedés van, így ezek az empirikus kutatásokban akár össze is keveredhetnek, a faktorok között nincs egyértelmű határvonal. Az ellentétes oldalon lévő típusok ezzel szemben világosan megkülönböztethetők.

Az alapkérdőívben 56 tétel szerepelt, amelyek közül 52 a tíz feltételezett értéktípust jelentette, a maradék négy pedig a „spirituális típust”, a később bizonytalannak ítélt tizenegyedik típust. Az értékek közül 30 terminális (cél) értéknek szerepel, amelyeket főnevek jelölnek. A maradék 26 instrumentális (eszköz) érték, melléknevek képviselik őket.

A vizsgálati személyek skálán ítélik meg, hogy az egyes értékeket mennyire tartják fontosnak. Bár a Rokeach Value Survey-t (Rokeach, 1973) használják még ma is a vizsgálatokban, nemcsak azért választottam a Schwartz értéktesztet, mert közel húsz évvel később készült. Az egyik legnagyobb előnye számomra az volt, hogy nem rangsorolni kellett az értékeket, hanem skálán pontozni. Így könnyebben összevethetővé vált a gyerek-szülő minta. Ugyanakkor a megítélés közelebb áll ahhoz, ahogy az értékek között választanunk kell viselkedéses helyzetben, lehetővé teszi a finomabb differenciálást. Nem kényszeríti a válaszadókat, hogy rangsort állítsanak fel számukra esetleg össze sem hasonlítható értékek között.

A vizsgálati személyek háromszor töltötték ki az értékskálát. Először úgy, hogy önmaguk szempontjából jelezték, mennyire fontos számukra az adott érték. Majd úgy, hogy a fiatal édesapjára gondolt, és azt jelezte, szerinte apja mennyire tartja fontosnak a felsorolt értékeket. Végül az instrukció szerint édesanyjára gondolt, és jelezte, édesanyja szerinte mennyire ítéli fontosnak a kérdőívben szereplő értékeket.

A NEO-PI-R (NEO Personality Inventory Revised)

A fiatalok nyitottságának vizsgálatához a NEO-PI-R-t választottam. A „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor skálái (Fantáziagazdagság, Esztétikai érzék, Érzelemgazdagság, Kezdeményezés, Ötletgazdagság) éppen azokat a vonásokat térképezik fel, amelyek kapcsolatát vizsgálni szerettem volna a szülő-gyerek értékrend kapcsán.

A végső kérdőívet a magyar változatban vettem fel. A fordítást és a visszafordítást az ELTE Személyiségpszichológia Tanszéke végezte (Dr. Nagy János és Szirmák Zsófia).

Hobbi-kérdőív

A Hobbi-kérdőívet magam állítottam össze az elővizsgálatot követően. A válaszadók négyfokozatú skálán választhattak a „Soha”-tól a „Rendszeresen”-ig annak függvényében, hogy milyen gyakran vettek részt egyetemi éveik alatt az egyes tevékenységekben.

A VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A vizsgálatban összesen 216 egyetemista, illetve főiskolás hallgató vett részt. 196-an töltötték ki hiánytalanul a kérdőíveket, az ő válaszaikat használtam fel az elemzéshez. Az általános adatokat a vizsgálati személyekről az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat: A vizsgálati személyek általános adatai

Nem		Férfi		Nő		
		39,8%		60,2%		
Kor	Minimum	Maximum	Átlag		Szórás	
	19	32	23,82		2,094	
Együtt/külön élő szülők		Együtt	Külön, anyával		Külön, apával	
		79,0%	18,5%		2,5%	
Anya végzettsége	8 általános	Szakmunképző	Érettségi		Felsőfokú	
	1,5%	2,6%	22,5%		72,4%	
Apa végzettsége	8 általános	Szakmunképző	Érettségi		Felsőfokú	
	0,5%	8,7%	20,9%		68,9%	
Tanulmányok jellege		Term.tud.	Műszaki	Humán	Gazdasági	Szociális
		19,3%	20,8%	19,8%	16,1%	24,0%
Apa foglalko- zása	Term.tud.	Műszaki	Humán	Gazdasági	Szociális	Egyéb
	10,3%	38,0%	8,2%	15,2%	2,7%	25,6%
Anya foglalko- zása	Term.tud.	Műszaki	Humán	Gazdasági	Szociális	Egyéb
	16,8%	14,1%	16,8%	23,0%	14,6%	14,7%
Vallásos/hívő		Igen/igen	Igen/nem	Nem/igen		Nem/nem
		37,0%	9,0%	15,3%		38,7%

EREDMÉNYEK

Ahhoz, hogy össze tudjam hasonlítani az általam vizsgálni kívánt két fogalmat – a gyerekek és szülők gyermekeik által észlelt értékei közti különbséget és a nyitottságot –, először meg kellett határoznom, hogyan operacionalizálom a fiatalok értékei és szülei percipált értékrendje közti differenciát. Az egyes értékrendek közötti különbségek kvantifikálására definiáltam a D_i^j mutatót, amelynek i, j indexei a saját, apa, anya és szülő értékeket vehetik fel. A mutató a két csoport értékei közötti eltérést méri.

$$D_{saját}^{apa} = \sum_{i=1}^{10} |S_{aját_i} - Apa_i| \quad D_{saját}^{anya} = \sum_{i=1}^{10} |S_{aját_i} - Anya_i| \quad D_{apa}^{anya} = \sum_{i=1}^{10} |Apa_i - Anya_i|$$

Ahol $S_{aját_i}$ az i -edik motivációs típus pontszáma a Schwartz-Bilsky-féle univerzális értékskálán az egyénre, Apa_i édesapjára, az $Anya_i$ pedig édesanyjára vonatkozólag. Az i index 1-től 10-ig fut, végig az egyes motivációs típusokon.

A fiatal értékei és a szülei észlelt értékei között meglévő különbség változóként való definiálására a két (apához és anyához tartozó) differencia átlagát vettem:

$$D_{saját}^{szülő} = \frac{D_{saját}^{apa} + D_{saját}^{anya}}{2}$$

A nyitottság mértékét a NEO-PI-R „Nyitottság a tapasztalatokra” faktorának és skálájának eredményeivel határoztam meg.

A fiatalok és szülei észlelt értékrendje közötti differencia mértékének kapcsolata a nyitottsággal (Hipotézis 1)

Feltételezésem az volt, hogy minél nagyobb különbséget észlel a fiatal saját és szülei értékei között, annál nyitottabb lesz. Bár a korrelációk gyenge mértékűek, minden korreláció szignifikáns, és a hipotézisnek megfelelően pozitív irányú. Elmondható tehát, hogy a „ $D_{saját}^{szülő}$ ” változó és a NEO-PI-R „Nyitottság a tapasztalatokra” faktorának pontszámai között pozitív együttjárás mutatkozott. A faktor skálái közül az „Értékek” esetében tapasztaltuk a legerősebb, bár szintén gyenge korrelációt, utána következnek a „Kezdeményezés” és a „Fantázia”. (2. táblázat)

2. táblázat: A $D_{\text{saját}}^{\text{szülő}}$ és a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor, valamint skáláinak együttjárása

N=196	$D_{\text{saját}}^{\text{szülő}}$	
Kategória	Pearson-r	Szignifikancia
nyitottság	0,293	$P < 0,01$
fantázia	0,248	$P < 0,01$
esztétika	0,146	$P < 0,05$
érzelmek	0,171	$P < 0,05$
kezdemenyezés	0,214	$P < 0,01$
ötletesség	0,159	$P < 0,05$
értékek	0,291	$P < 0,01$

Nézzük meg az észlelt értékek különbségének összefüggését a nyitottsággal külön az apa és az anya esetében a kapott eredmények függvényében. Bár a korrelációk mértéke itt is gyenge, de minden korreláció szignifikáns, és a hipotézisnek megfelelő irányú. A fiatal saját és édesapja észlelt értékei közötti eltérés mértéke tehát pozitív összefüggést mutatott a nyitottsággal. A nyitottság NEO-PI-R által mért dimenziói közül az „Értékek” mutatta a legerősebb, bár szintén csak enyhe együttjárást az apa észlelt értékeitől való különbséggel, pozitív az összefüggés a „Fantázia” esetében is. (3. táblázat)

3. táblázat: A $D_{\text{saját}}^{\text{apa}}$ és a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor valamint skáláinak együttjárása

N=196	$D_{\text{saját}}^{\text{apa}}$	
Kategória	Pearson-r	Szignifikancia
nyitottság	0,245	$P < 0,01$
fantázia	0,227	$P < 0,01$
esztétika	0,115	-
érzelmek	0,155	$P < 0,05$
kezdemenyezés	0,165	$P < 0,05$
ötletesség	0,105	-
értékek	0,250	$P < 0,01$

Az „észlelt édesanya” esetében az „észlelt édesapához” képest erősebb korrelációkat tapasztaltunk. A „ $D_{\text{saját}}^{\text{anya}}$ ” változó a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktornak és minden skálájának a pontszámaival szignifikánsan pozitív együttjárást mutatott, de a korrelációk itt is gyenge erősségűek. A skáláknál hasonlóan alakul a korreláció, mint

a „D_{saját} szülő” esetében. Legerősebb az „Értékekkel”, majd a kezdeményezésre való nyitottság és a „Fantázia” következnek. (4. táblázat)

4. táblázat: A D_{saját} anyja és a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor, valamint skáláinak együttjárása

N=196	D _{saját} anyja	
	Pearson-r	Szignifikancia
nyitottság	0,285	P<0,01
fantázia	0,223	P<0,01
esztétika	0,148	P<0,05
érzelme	0,154	P<0,05
kezdeményezés	0,220	P<0,01
ötletesség	0,181	P<0,05
értékek	0,277	P<0,01

Összességében elmondható, hogy a hipotézisem a vizsgált mintán beigazolódott. Bár a korrelációk gyengék, de az említett skálák esetében szignifikánsak és pozitív irányúak.

Az eredményekhez hozzátartozik, hogy a NEO-PI-R másik négy faktora közül egyikkel sem korreláltak a „D” változók.

A fiatalok nyitottsága és a szülői értékek észlelt különbségének mértéke között tehát együttjárás mutatkozik. Az említett két változó együttjárása fontos szempont; a fiatalok nyitottságában, illetve a saját és a szülők észlelt értékei különbségének mértékében ugyanakkor más hatások is szerepet játszanak (Bornemissza, 2010).

A fiatalok és szüleik észlelt értékeinek különbsége és a fiatalok nyitottsága közötti összefüggésnek több magyarázata is elképzelhető. A bevezetőben bemutatott elméletek, illetve vizsgálatok és a dolgozatban ismertetett eredmények alapján a következőket tartom lehetségesnek.

Az eriksoni (1968, idézi Cole és Cole, 2003) elméletből kiindulva a serdülőkor fontos szerepet játszik az identitás kialakulásában és az értékek elutasításában, beépítésében is. A fiatalok előtt több lehetséges út is áll (Marcia, 1966). A serdülőkor egyéb jellemzőiből fakadóan a fiatal ilyenkor különösen érzékennyé válik környezete visszajelzéseire, véleményére. Amikor a család elsődleges szocializációs közegén túl szembetalálkozik új elvekkel, megfontolásokkal, felülvizsgálhatja a szülei által közvetített értékeket, ami krízissel jár. A fiataloknak újra kell értékelniük az addig elfogadott vagy éppen elfogadni kényszerült értékrendet, ami az egyensúly átmeneti felbomlását hozza magával. Ezt az időszakot Marcia (1966) moratóriumnak nevezi. Ha lehetőségük van elmélyíteni elményeiket különböző csoportokkal, személyekkel, ha megtapasztalhatják a „rég” és az „új” értékek – legyenek azok átfedőek vagy teljesen különbözőek – valósághoz és önmaguk-

hoz való viszonyát, akkor el tudnak köteleződni, ki tudják alakítani saját értékrendjüket. A fiatalok egy másik része nem él át krízist, nem szervezi újra értékrendszerét, hanem szüleiktől átvett mintákat használnak. Ők Marcia megfogalmazásában a korai zárók.

Ha párhuzamot vonunk az identitás kialakítása és a saját értékrend formálása között, akkor egy lehetséges magyarázat az általam vizsgált jelenségre, hogy azok a fiatalok észlelik sajátjuktól jobban különbözőnek szüleik értékeit, akik felül tudták vizsgálni azokat, kipróbáltak többféle alternatívát, majd kialakították saját elképzelésüket.

Abból a szempontból, hogy ezek a fiatalok miért lesznek nyitottabbak, szintén több alternatívát gondolok lehetségesnek.

Elképzelhető, hogy magának az újrarendeződés folyamatának megtapasztalása hat úgy a fiatalra, hogy a későbbiekben is képes lesz az új információ „megfontolt” felülvizsgálatára, illetve, hogy a sokféle csoporttal, értékkel való megismerkedés felkeltette érdeklődését, formálta, sokszínűvé tette azt.

Ugyanakkor az is lehetséges, hogy az eleve nyitottabb személyiségvonásokkal rendelkezők felülvizsgálják a szüleik által közvetített elveket, értékeket. Mivel a nyitott személyiségek mind környezetükre, mind önmaguk belső világára kíváncsiak, érdeklődéssel fordulnak az újdonságok irányába, így több lehetőségük lesz sokféle csoport, ember, érték megismerésére.

A saját és a szülők észlelt értékei közti különbség mértékének és a nyitottság együttjárásának értelmezésekor lehetőségként felmerülhet az is, hogy a nyitott személyiségek differenciáltabban észlelik a különbséget önmaguk és mások között. Ebben az esetben nem elsősorban a szülői értékektől mért „valódi” távolságról lenne szó, hanem az eltérés „érzékenyebb” észleléséről. Többek között ezért is fontos hangsúlyozni, hogy a szülők esetében a gyerek által észlelt értékekről beszélünk, nem pedig az egyes értékeknek a szülők *önmaguk* által megítélt fontosságáról.

Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy amikor azt az instrukciót adjuk, hogy a vizsgálati személy gondoljon édesapjára/édesanyjára, és ítélje meg az értékeket aszerint, hogy ő mennyire tartja szerinte azokat fontosnak, akkor a válaszokat nemcsak a fiatal szülei értékeiről való ismerete fogja meghatározni, hanem a velük való kapcsolata is. Az egyéni meggyőződések önmagukban átítatottak érzelmekkel (Oerter, 1969), így „kiváló terepként” szolgálnak a szülővel való érzelmi kapcsolat kifejezésére is.

A „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor skálái tekintetében ugyan az „Értékek” esetében kaptam a legerősebb együttjárást, azonban a „Kezdeményezés” és a „Fantázia” skálák csak kicsit korrelálnak kevésbé a saját és a szülők észlelt értékei különbségének mértékével. A másik három skála esetében („Esz­tétika”, „Érzelmek”, „Ötletesség”) viszont nemcsak a korrelációs együttható értéke kisebb, de gyengébb a szignifikancia szint is. Úgy gondolom, az értékek felülvizsgálatának készsége, az új tevékenységek megismerése inkább összefügg az átélt tapasztalatokkal, és – visszautalva az eredmények lehetséges magyarázataira – ezáltal a szülők értékeinek felülvizsgálatával, mint a széles körű intellektuális érdeklődés, az érzelmek átélése vagy a szépség nagyra ér-

tékelése. Kiindulva a skála jelentéséből, amely nem elsősorban a céltalan ábrándozást takarja, hanem a fantázia teremtő erejét, a „Fantázia” esetében úgy gondoltam, hogy az újdonságok megismerése során, a korábbi „rend” felülvizsgálatában fontos szerepe van fantáziánknak, a lehetőségek „fejben való végigjátszásának”.

Külön az apa és külön az anya észlelt értékeinek különbségét nézve a vizsgálati személy saját értékeitől azt látjuk, hogy az édesanyja értékeitől való eltérés mértékével erősebb együttjárást mutatott a fiatal nyitottsága.

A bevezetőben a szülők gyereknevelési értékeinél olvashattuk, hogy eltérőek a vizsgálatok eredményei a szülők nemének befolyását illetően. Az összehasonlító vizsgálatok egy része szerint az anyák inkább az univerzalitásra, a jóindulatra és a konformitásra helyezik a hangsúlyt, az apák a gazdagságra, teljesítményre, önvezérlésre. A vizsgálatban ismertetett eredményeket – melyek szerint az anya észlelt értékeitől való eltérés mértéke meghatározóbb a gyerek nyitottsága szempontjából – a fent említettek fényében lehetne úgy értelmezni, hogy a fiatalok édesanyjuk esetében inkább a konformitás, biztonság értékeknek tulajdonítanak fontosságot, amelyek negatívan korrelálnak a nyitottsággal (Roccas és mtsai., 2002).

Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az anyákkal való kapcsolat meghatározóbb a gyerek személyiségvonásai szempontjából. A biztonságos kötődésű gyerekek tudják, hogy édesanyjukhoz bármikor visszatérhetnek, így el mernek indulni „felfedezni a világot” (Ainsworth, 1982, idézi Cole és Cole, 2003). Ez összefüggésben állhat a későbbiek folyamán is a tapasztalatok megszerzésével, a szülői értékek felülvizsgálatával és a nyitottsággal. Ilyen formában az anya-gyerek kapcsolat meghatározóbb lehet a fiatal nyitottsága szempontjából is.

Az apa és az anya észlelt értékei különbségének mértéke és a fiatal nyitottsága között szintén pozitív együttjárást feltételeztem. A korrelációk bár gyenge erősségűek, de szignifikánsak és pozitív irányúak. Tehát az apa és az anya észlelt értékei közötti különbség összefüggést mutat a fiatal nyitottságával. Az egyes skálák közül a „Fantázia” esetében volt a legerősebb a korreláció. (5. táblázat)

5. táblázat: A $D_{\text{apa}}^{\text{anya}}$ és a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor, valamint skáláinak együttjárása

N=196	$D_{\text{anya}}^{\text{apa}}$	
	Pearson-r	Szignifikancia
nyitottság	0,244	$P < 0,01$
fantázia	0,249	$P < 0,01$
esztétika	0,130	-
érzelmek	0,191	$P < 0,01$
kezdemenyezés	0,102	-
ötletesség	0,167	$P < 0,05$
értékek	0,146	$P < 0,05$

Az eredmények jelenthetik azt, hogy a fiatal már az elsődleges szocializációs közegében, a családjában különböző értékekkel találkozott, amely eltérést már korán meg kellett tanulnia feldolgozni. Természetesen különböző értékek esetén egy családon belül az lenne az optimális, ha elfogadóan állnának hozzá egymás nézeteihez, és a gyerek ezt a hozzáállást tudná elsajátítani. Ugyanakkor egy nem elfogadó közeg is szolgálhat példaként a fiatal számára, jobb esetben olyan formában, hogy kapcsolataiban nem szeretne hasonló, saját álláspontjához szélsőségesen ragaszkodó viselkedésformát megvalósítani. Azonban ebben az esetben is értelmezhetjük úgy az eredményeket, hogy azok a fiatalok, akik nyitottabbak, differenciáltabban észlelik a különbséget édesanyjuk és édesapjuk között.

Az együtt és külön élő szülők gyerekei közti különbség a saját és a szülők észlelt értékeinek eltérése kapcsán

Hipotézisemben szerepelt, hogy a külön élő szülők gyerekei nagyobb különbséget fognak észlelni saját és édesapjuk értékei között, mivel a kérdőív adataiból kiderült, hogy a külön élő szülők gyerekeinek nagy része a különválást követően az édesanyjánál élt.

A vizsgálat eredményei adott mintán igazolták a feltételezést. Mind a „D_{saját} szülő” mind a „D_{saját} apa” változó esetében szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el azok a fiatalok, akiknek a szülei együtt élnek azoknál, akiknek a szülei külön élnek (6. táblázat).

6. táblázat: Együtt és külön élő szülők gyerekei közötti különbség a „D” változók tekintetében

Mennyiség	Átlag		T	Szignifikancia
	Együtt	Külön		
D _{saját} szülő	48,1	58,3	-2,18	0,030
D _{apa} anya	46,6	54,9	-1,87	0,062
D _{saját} anya	46,7	53,7	-1,29	0,198
D _{saját} apa	49,6	62,9	-2,29	0,026

A jelenség mögött több lehetséges magyarázat állhat. Én a következőket tartom megfontolásra érdemesnek:

1. A fiatal azért észleli édesapja értékeit különbözőbbnek sajátjaitól, mint édesanyja értékeit, mert az anyával ténylegesen több időt töltött a szülők különválását

követően, az általa képviselteket jobban volt lehetősége beépíteni saját érték-rendjébe.

2. Esetleg az édesapa értékeit azért gondolja különbözőbbnek, mert az apa által képviselt értékekről nem áll elég információ a rendelkezésére.
3. Az apai értékek különbözőbbnek való észlelésében a különválás kapcsán keletkezett negatív érzelmek játszanak szerepet. Ez lehet egyrészt annak a következménye, hogy sok szülő megpróbálja kijátszani a gyereket egymás ellen a különválás után, és az anya hatása jobban érvényesülhet, ha a gyerek nála lakik. Illetve az indulatáttétel is nagyon gyakran jelen van: sok gyerek fogalmaz úgy: „elváltunk apától”. (Bognár és Telkes, 1986)

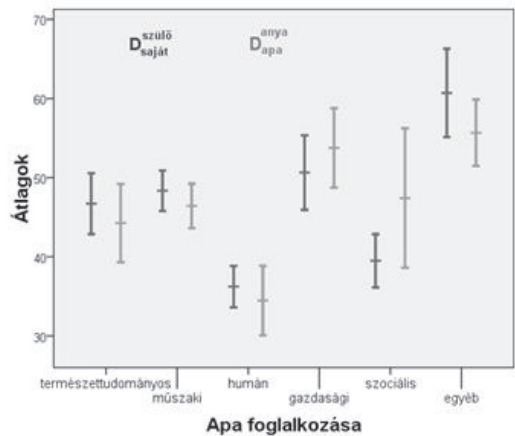
„Apa foglalkozási kategóriája”; „Anya foglalkozási kategóriája” – „D” változók „Tanulmányok jellege – Nyitottság (Hipotézis 2)

7. táblázat: Az egyszempontos varianciaanalízisek szignifikáns eredményei

Változó	Szempont	Csop. közötti szab.fok.	Csop. belüli szab.fok.	F	Szignifikancia
D _{szülő saját}	Apa foglalkozás	5	183	2,730	0,021
D _{saját apa}	Apa foglalkozás	5	183	4,227	0,001
D _{anya apa}	Apa foglalkozás	5	183	2,267	0,050
D _{szülő saját}	Anya foglalkozás	5	184	4,600	0,001
D _{saját apa}	Anya foglalkozás	5	184	5,553	0,001
D _{saját anya}	Anya foglalkozás	5	184	2,619	0,026
D _{anya apa}	Anya foglalkozás	5	184	3,605	0,004
Nyitottság	Tanulmány jellege	4	186	4,979	0,001
Értékek	Tanulmány jellege	4	186	8,046	0,001

Az apa és az anya „Foglalkozási kategóriájának” függvényében a „D” változók pont-számaiban több kategória között is találtam szignifikáns különbséget. (7., 8., 9. táblázat; 2., 3., 4., 5. ábra)

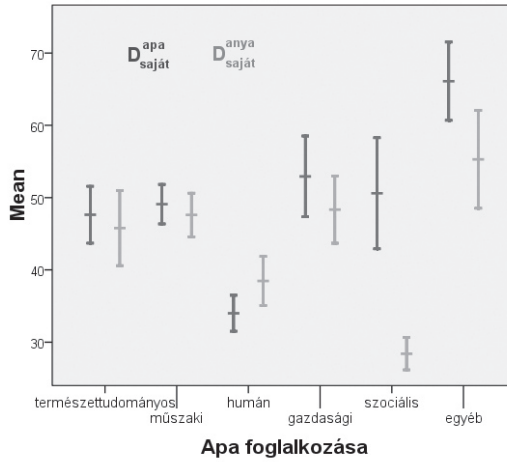
2. ábra: A $D_{\text{apa}}^{\text{anya}}$ és a $D_{\text{saját}}^{\text{szülő}}$ változók átlagai az Apa „foglalkozási kategóriájának” függvényében



8. táblázat: Különböző „foglalkozási kategóriába” tartozó apák közötti szignifikáns különbségek a „D” változók átlagai tekintetében

Változó	Apa fogl.	Apa fogl.	Átlag kül.	Szignifikancia
$D_{\text{saját}}^{\text{szülő}}$	műszaki	humán	12,1	0,021
	humán	egyéb	-24,5	0,003
	szociális	egyéb	-21,2	0,029
$D_{\text{saját}}^{\text{apa}}$	műszaki	humán	15,1	0,002
	humán	gazdasági	-18,9	0,040
	humán	egyéb	-32,1	0,001
$D_{\text{apa}}^{\text{anya}}$	humán	egyéb	-21,2	0,013

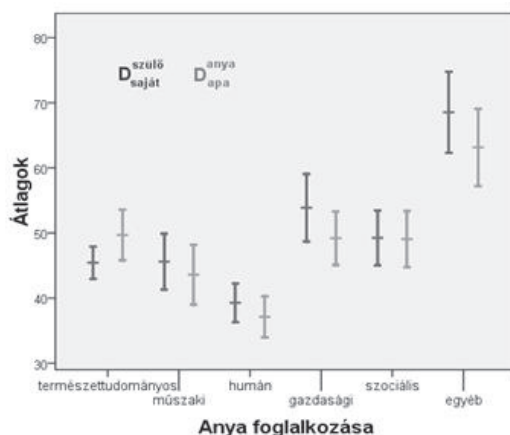
3. ábra: A $D_{\text{saját}}^{\text{apa}}$ és a $D_{\text{saját}}^{\text{anya}}$ változók átlagai az Apa „foglalkozási kategóriájának” függvényében



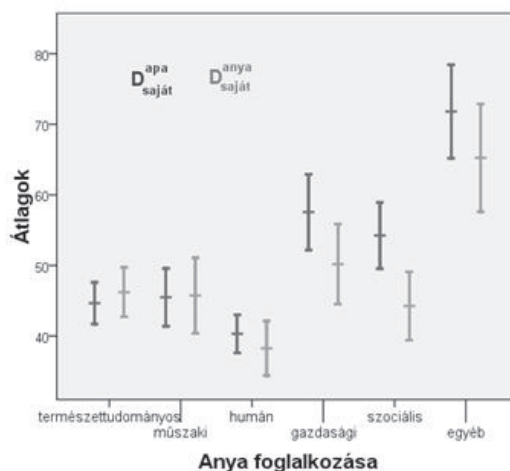
9. táblázat. A „D” változók átlagai közötti szignifikáns különbségek az Anya „foglalkozási kategóriájának” függvényében

Változó	Anya fogl.	Anya fogl.	Átlag kül.	Szignifikancia
$D_{\text{saját}}^{\text{szülő}}$	term.tud.	egyéb	-23,1	0,017
	műszaki	egyéb	-22,9	0,044
	humán	egyéb	-29,3	0,002
$D_{\text{saját}}^{\text{apa}}$	term.tud.	egyéb	-27,2	0,007
	műszaki	egyéb	-26,3	0,018
	humán	egyéb	-31,5	0,001
$D_{\text{saját}}^{\text{anya}}$	humán	egyéb	-27,0	0,034
$D_{\text{apa}}^{\text{anya}}$	humán	egyéb	-26,0	0,005

4. ábra: A $D_{\text{anya}}^{\text{anya}}$ és a $D_{\text{saját}}^{\text{szülő}}$ változók átlagai az Anya „foglalkozási kategóriájának” függvényében



5. ábra: A $D_{\text{saját}}^{\text{apa}}$ és a $D_{\text{saját}}^{\text{anya}}$ változók átlagai az Anya „foglalkozási kategóriájának” függvényében



Az ábrákról leolvashatóan a legmagasabb pontszámot minden esetben az „egyéb” kategóriába sorolt szülők gyerekei érték el a „D” változók tekintetében. Az „egyéb” kategóriába elsősorban azokat a szülőket soroltam, akik nem felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, illetve akik esetleg diplomásként nem végzettségüknek megfelelő

szakmában/munkahelyen helyezkedtek el (mivel az általános adatokból csak az derül ki, hogy a szülő milyen végzettségű, de az nem, hogy végzettségének megfelelő-e a munkahelye, így utóbbi lehetőséget is érdemes figyelembe venni).

Itt jegyezném meg, hogy a szülők végzettsége szerint azért nem elemeztem dolgozatomban a „D” változókat és a fiatalok nyitottságát, mert a foglalkozási csoportok „egyéb” kategóriája kimutatta a végzettség szerint is kimutatható különbségeket.

Azoknak a fiataloknak a szülei, akik az „egyéb” foglalkozási kategóriába sorolódtak, inkább a *Konzerváció* dimenzió értékeit (Schwartz, 1992) tartják fontosnak. Feltetelezem, hogy a fiatal a felsőoktatási rendszerbe kerülve ellentétes póluson elhelyezkedő értékekkel találkozott, építi be azokat értékrendjébe, jobban eltávolodva ezáltal a szülők által képviselt nézetektől.

Érdemesnek tartom megemlíteni, hogy az „egyéb” kategóriába azokat a szülőket is besorolhattam, akik bár felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, de nem végzettségüknek megfelelően helyezkedtek el. Ezzel kapcsolatban érdemes lehet átgondolni, hogy a felsőoktatási intézmény által közvetített értékeket esetleg felülírhatja a munkahely légköréhez való alkalmazkodás.

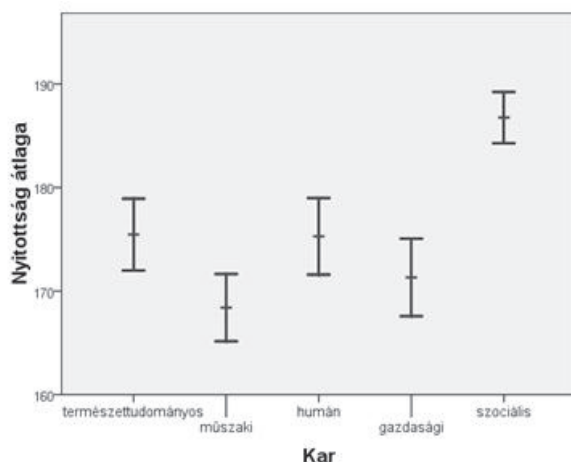
Az apa „Foglalkozási kategóriája” szerinti csoportosításból származó eredmények, fenntartással kezelendők a „szociális” kategória alacsony elemszáma miatt.

Hipotézisemben megfogalmaztam, hogy a különböző jellegű tanulmányokat végző fiatalok különböző mértékben lesznek nyitottak. A vizsgálat során valóban kaptam szignifikáns eredményeket az egyes kategóriák között (lásd 7., 10. táblázat; 6., 7. ábra).

10. táblázat: A „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor és két skálájának pontszámainak az átlagai közötti szignifikáns különbségek a fiatal „Tanulmányai jellegének” függvényében

Változó	Kar	Kar	Átlag kül.	Szignifikancia
Nyitottság	term.tud.	szociális	-11,3	0,013
	műszaki	szociális	-18,4	0,001
	humán	szociális	-11,5	0,011
	gazdasági	szociális	-15,4	0,001
Értékek	term.tud.	szociális	-3,3	0,001
	műszaki	szociális	-4,8	0,001
	humán	szociális	-3,6	0,001
	gazdasági	szociális	-3,6	0,001

6. ábra: A „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor pontszámainak átlagai a vizsgálati személy „Tanulmányai jellegének” függvényében

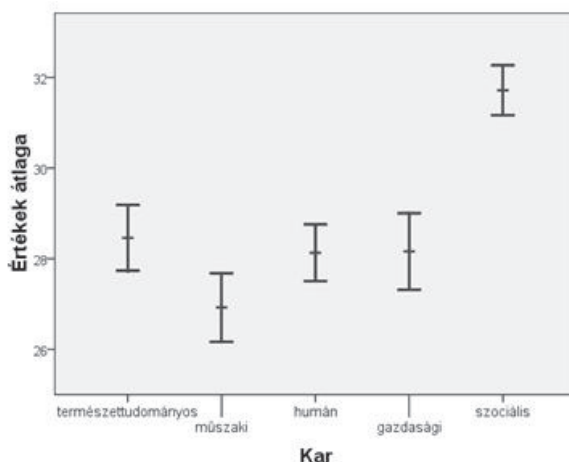


A „szociális” kategóriába tartozók szignifikánsan nyitottabbnak bizonyultak a többi kategóriába tartozó diákoknál. Legkevésbé pedig a műszakis hallgatók bizonyultak nyitottnak.

Két skáláját a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktornak külön megvizsgáltam a hallgatók tanulmányai jellegének függvényében. Az „Értékeket” azért, mert a dolgozatomban hangsúlyos az új értékre való nyitottság körüljárása, illetve a „Kezdeményezést” azért, mert kiemelt fontosságúnak tartom az életben való boldogulás szempontjából. Az „Értékek” skála esetében nagyon hasonló tendenciát láthatunk a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor eredményeihez. A „Kezdeményezés”-nél nem kaptam szignifikáns eredményt.

Az eredmények kapcsán felmerülhet a kérdés, hogy vajon az egyetemi tanulmányoknak, az intézmények által közvetített hozzáállásnak van-e a vizsgált jelenségben szerepe, vagy a tanulók nyitottsága van hatással a továbbtanulás választott irányára. Illetve a két hatás interakciója valószínűsíthető. Egy longitudinális kutatás, amely a gimnáziumi évektől vizsgálja a fiatalok nyitottságát az egyetemi évek végéig, talán támpontot tudna nyújtani a kérdésben.

7. ábra: Az „Értékek” skála pontszámainak átlagai a vizsgálati személy „Tanulmányai jellegének” függvényében



Szeretném megemlíteni Kun Ágota, Münnich Ákos és Csukonyi Csilla (2002) vizsgálatát az egyetemisták nyitottságával kapcsolatban. Hét egyetemi karon belül vizsgálták a hallgatók nyitottságát, de mivel ők más karokat (utalva dolgozatomra: jellegű tanulmányokat) vizsgáltak, így az általam kapott eredményeket nem tudom az ő kutatásuk eredményeivel összevetni. Azonban kutatásukban ők is úgy találták, hogy a karoknak hatása lehet a hallgatók nyitottságára.

A kipróbált sokféle tevékenység hatása a nyitottságra (Hipotézis 3)

Hipotézisemben megfogalmaztam, hogy a fiatalok által gyakorolt szabadidős tevékenységek mennyisége és sokfélesége együttjárást mutat a fiatalok nyitottságával.

Az eredmények igazolták a hipotézist. A Hobbi kérdőíven elért magasabb összpontszám szignifikánsan pozitív korrelációt mutatott a fiatalok nyitottságával (lásd 11. táblázat). Azokat az eredményeket, amelyek $p < 0,01$ szignifikancia szinten korrelálnak, félkövér betűtípussal szedtem.

11. táblázat: A **Hobbi kérdőív kategóriái és a „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor pontszámai közötti szignifikáns együttjárások**

Nyitottságfaktor	Nyitottság	fantázia	esztétika	érzelme	kezdemé- nyezés	ötletes- ség	értékek
Hobbikategória							
hobbi összeg	0,377	0,230	0,434	0,232	0,241	0,291	0,153
sport				-0,141			
zene	0,199		0,378				
számítógép	0,224	0,247				0,233	0,145
tánc							-0,180
szórakozás	0,360	0,224	0,173	0,310	0,310	0,162	0,354
kultúra	0,389	0,266	0,368	0,288	0,208	0,232	0,247
közösség			0,141			0,162	
alkotás	0,320	0,246	0,447	0,230		0,201	

A „Nyitottság a tapasztalatokra” faktor mind a hat skálája szignifikánsan korrelált a Hobbi kérdőíven elért összpontszámmal, a legerősebb összefüggés az „Esztétika” esetében mutatkozott. Úgy gondolom, ez részben annak köszönhető, hogy a szabadidős tevékenységek között több olyan kategória is szerepelt, amely a művészethez kapcsolódik (zene, tánc, kultúra, alkotás). Az „Esztétika” skálán magas pontszámot elért személyekre pedig jellemző a művészet nagyra értékelése, az iránta való érdeklődés és a műveltség megszerzése a területen.

A kategóriák közül a „kultúra”, a „szórakozás” és az „alkotás” pontszámai mutattak legerősebb együttjárást a fiatal nyitottságával. Számomra érdekes eredményként kiemelném a „sport” kategória pontszámainak negatív korrelációját az érzelmekekre való nyitottsággal.

A Hobbi kérdőívből nyert adatok további elemzésével különbséget lehetne tenni a nyitottság mentén azok között a vizsgálati személyek között is, akik kevesebb kategórián értek el magasabb, illetve azok között, akik sok kategóriában alacsonyabb vagy közepes pontszámokat.

ÖSSZEZÉS

Dolgozatomban elsősorban a fiatal saját értékeinek és az ő szemszögéből látott, benne leszűrődött szülői értékek kapcsolatát kívántam körüljárni, középpontba helyezve a fiatal nyitottságának mértékét.

A vizsgálat eredményeinek összegzése előtt felidézném az előszóban felvetett kérdéseket: a „belátott, megtapasztalt tér” kitágulása, a lehetőségek ugrásszerű bővülése a különböző értékek, értékrendek párhuzamos jelenlétét is magával hozta. A fiataloknak pedig az értékluralizmus világában kell boldogulniuk; elveik, értékeik mentén kitűzött céljaik felé haladva, miközben lépést kell tartaniuk a változásokkal, meg kell találniuk helyüket az emberek és értékek sokszínű világában, el kell fogadniuk a sokféleséget anélkül, hogy önmagukkal való meghasonlásként élnék meg az alkalmazkodást.

A dolgozatomban kapott eredmények alapján elmondható, hogy a fiatalok és szüleik észlelt értékeinek különbsége és a fiatalok nyitottsága között pozitív együttjárás mutatkozik. A korrelációk ugyan gyengék, de az összefüggés jelen van. Az említett két változó együttjárása tehát fontos szempont; a fiatalok nyitottságában, illetve a saját és a szülők észlelt értékei különbségének mértékében szerepet játszó egyéb hatások közül néhányat dolgozatomban is megemlítek (pl. vallásosság, hívőség kérdése, nemek szerepe, Bornemissza, 2010).

A leszűrődött szülői értékektől való eltérés mértéke az értékek felülvizsgálatára való készséggel, az új értékek befogadására való nyitottsággal mutatta a legerősebb együttjárást a „Nyitottság a tapasztalatokra” skálái közül. Enyhe összefüggés mutatkozott még az új cselekvések, ismeretlen helyzetek kipróbálására való hajlandósággal, a változatosság előnyben részesítésével; valamint az élénk képzelőerővel, az érdekes belső világ kiépítésével.

A fiatal értékeinek külön az apák és külön az anyák észlelt értékeitől való különbségét vizsgálva az anyai értékektől való eltérés mértéke mutatott szorosabb összefüggést a fiatal nyitottságával. Utóbbi együttjárás potenciális magyarázataként az anyai értékek „milyenségét”, illetve az anyával való kapcsolat meghatározó erejét feltételeztem.

Az anya és az apa észlelt értékei közötti különbség és a fiatal nyitottsága között is enyhe együttjárás mutatkozott. Erre a jelenségre lehetséges magyarázatként a már az elsődleges szocializációs közegben megtapasztalt többféle érték együttes jelenlétének pozitív hatását adtam, illetve a felülvizsgálat lehetőségének megismerését.

Dolgozatom eredményei indirekt módon, a szülői értékek közvetítésével kapcsolatban is adhatnak legalábbis részleges válaszokat. Két szempontot érdemes megfontolnunk a dolgozat eredményeit illetően. A gyerekek által szüleikétől különbözőnek észlelt értékek nem jelentik a szülői értékek tagadását. A nyitottság ugyanakkor gazdag képzelőerőt, a művészetek iránti érdeklődést, önmagunk belső érzéseire való fogékonyságot, érzelmeink mély megélésének képességét, változatos tevékenységek kipróbálását, intellektuális kíváncsiságot jelent. És talán az egyik legfontosabbat, a komplexitásra való igényt, amely lehetővé teszi társaink akár sajátunktól különböző nézeteinek elfogadását.

IRODALOM

- BILSKY, W., KOCH, M. (2000): *On the content and structure of values: universals or methodological artefacts?* V. *International Conference on Logic and Methodology*, 2000. Október 3–6., Köln, Németország, url: http://miami.unimuenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate1802/Bilsky_Koch.pdf (letöltve: 2009. 10. 15.)
- BOGNÁR G., TELKES J. (1986): *A válasz lélektana*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- BORNEISSZA D. (2009): *Értékek vizsgálata két generáció tükrében. Hasonlóságok és különbségek a fiatalok nyitottságával összefüggésben*. Szakdolgozat, ELTE, Pszichológia szak, Budapest, kézirat
- COLE, M., COLE, S. R. (2003): *Fejldéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- CSÁKY-PALLACIVINI Zs. (2002): *Értékkrendi különbségek egy vallási közösség életkori csoportjainál*. Szakdolgozat, ELTE, Pszichológia szak, Budapest, kézirat
- CSUKONYI Cs. (2002): Az értékek világa. In Münnich Á. (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 31–45.
- DOLLINGER, S.J., LEONG, F.T.L., ULICNI, S.K. (1996): On traits and values: With special reference to Openness to Experience. *Journal of Research in Personality*, 30, 23–41.
- Juhász M. (2002): *A Big Five faktorok és skálák alkalmazása a személyzeti kiválasztásban és a teljesítményértékelésben. Az előrejelző érvényességet meghatározó kritériumok módosulása a vezetői teljesítményértékelés tükrében*. Doktori disszertáció, ELTE Pszichológiai Doktori Iskola, Munkapszichológia B program
- KUN Á. (2002): A személyiség egyik alapvető dimenziója – a nyitottság. In Münnich Á. (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 71–81.
- LAN ANH, N. L., FÜLÖP M. (szerk.) (2006): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 97–120.
- MARCIA, J. E. (1966): Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- OERTER, R. (1969): *Moderne Entwicklungspsychologie*. Verlag Ludwig Auer Donauwörth
- ROCCAS, S., SAGIV, L., SCHWARTZ, S., KNAFO, A. (2002): The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789–801.
- ROKEACH, M. (1973): *The Nature of the Values*. Basic Book, New York
- RUSSEL, A., RUSSEL, G. (1982): Mother, father and child beliefs about child development. *The Journal of Psychology*, 110, 297–306.
- SCHWARTZ, S. H. (1992): Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában. Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In Váriné Szilágyi I. (szerk.): *Értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 105–155.
- SCHWARTZ, S. H., BOEHNKE, K. (2004): Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230–250.
- TULVISTE, T., AHTONEN, M. (2007): Child-rearing values of Estonian and Finnish mothers and fathers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 38., No. 2, 137–155.
- VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- VÁRINÉ SZILÁGYI I., NIEDERMÜLLER P. (szerk.) (1989): *Az identitás kettős tükrében*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest
- XIAO, H., ANDES, N. (1999): Sources of parental Values. *Journal of Human Values*, 5, 157–167.

Mit tudnak a diáktanácsadók?

Vizsgálat a diáktanácsadó szakirányú továbbképzési szakon végző hallgatók tapasztalatairól, kompetenciáiról*

A nyugati fejlett társadalmakban mai elképzelés szerint a pályatanácsadás, csakúgy, mint a tanulás, képzésben való részvétel az élet teljes hosszában átível – ezt fejezik ki a manapság használatos életút-támogató pályaorientáció (Borbély-Pecze, 2010), vagy pályafejlődési tanácsadás (Ritoók, 2006), és az élethosszig tartó tanulás kifejezések. A pályaorientációs tanácsadás a korábbi szemlélettel szemben nem egy egyszeri alkalommal lezajló folyamat, amely véglegesen eldönti az egyén számára, hogy mivel foglalkozik, hanem az egyén életében folyamatosan jelenlevő, azt végigkísérő tevékenység. Ezt tükrözi a szakterminológia változása is: míg korábban az egyértelműen fiataloknak szánt pályaválasztási tanácsadásról beszéltek, manapság a pályafejlődési- vagy karriertanácsadás, illetve pályatanácsadás elnevezés elfogadott, azaz a pályaválasztási tanácsadást világszerte egyre inkább felváltja a pályafejlődési tanácsadás (Ritoók, 2006; Borbély-Pecze, 2010).

A felsőoktatás jellegében bekövetkezett változások – a tömegoktatás megjelenése, a szakok és képzési formák bővülése – szükségessé tették egy, a diákok támogatására létesült felsőoktatási tanácsadás létrehozását. A hallgatóknak a tanulmányaikkal, a diákélettel, karrierépítéssel és elhelyezkedéssel összefüggő feladataik megoldásához szolgáltatás szintű támogatásra van szükségük (Rajnai, 2001).

A tanácsadás vagy counselling alapja a segítségért fordulóknak – a diáktanácsadás esetében elsősorban fiatalok – életvezetési és pszichológiai problémái megoldásának segítése az autonómia érvényesítése mellett. Ez fontos különbség a pszichológiai segítségnyújtás medikális modelljeivel szemben. A tanácsadó központok szemléletváltozása annak a paradigmaváltásnak volt köszönhető, amely az „orvosi modell helyett” (a betegstátuszt felváltva) a prevencióra, megelőzésre helyezte át a hangsúlyt (Kormosné, 2007). A felsőoktatási tanácsadók által képviselt tanácsadói gyakorlatnak az az alapfilozófiája, hogy a tanácsadók teljes körű és szakmai mélységű segítséget nyújtsanak, ugyanakkor tiszteletben tartásuk a kliensek önirányító képességét és saját döntéseikhez való jogát (Ritoók, 2006).

¹ Szeretném megköszönni Borbély-Pecze Tibornak és Ritoók Magdának a dolgozatomhoz fűzött észrevételeket.

Az egyetemi hallgatóknak nyújtott tanácsadás az Egyesült Államokban – és lényegében Kanadában is – három különböző hagyományból táplálkozik: a tanácsadás és a pszichoterápia hagyományos megközelítéséből, az egyetemi tanácsadó központok hagyományaiból, amelyek az egyetemen belül a diákoknak nyújtott szolgáltatások részét képezik, az egyetemi hallgatók személyiségfejlődéséről alkotott mai elméletekből és gyakorlati vonatkozásaikból. Az Egyesült Államokban a tanácsadás mindig is a felsőoktatás része volt.

A magyar oktatási rendszer változásainak kihívásaira reagálva, a hazai és nemzetközi tapasztalatokra építve a 2005. évi CXXXIX. Felsőoktatási törvény a felsőoktatási intézmények feladatává teszi, hogy segítsék diákjaik beilleszkedését, karrierépítését. Az e törvényben előírt feladat megvalósításának feltételeit a felsőoktatási tanácsadás biztosíthatja. A felsőoktatási tanácsadás mind a felsőoktatási intézmény, mind a hallgatók számára megfelelő eszköz arra, hogy ez a pozitívan kijelölt cél valóban megvalósuljon (Rajnai, 2001).

A diáktanácsadó szakirányú továbbképzési szak célja olyan szakemberek képzése, *akik alkalmasak és képesek a közoktatásban, a szakképzésben, illetve a felsőoktatásban tanuló diákok körében – egyéni és csoportos formában – végzendő információs és mentálhigiénés tanácsadási feladatok ellátására* (ELTE PK). Az elméleti bevezető további részeiben elsősorban a felsőoktatási diáktanácsadásról esik majd szó, de ne tévesszük szem elől, hogy a vizsgált képzésnek ez csak egyik lehetséges specializációja, e mellett még választható a közoktatás és szakképzési szakirány is.

A felsőoktatási tanácsadás a diákoknak nyújtott – beilleszkedést, karrierépítést – segítő szolgáltatás. A diáktanácsadást végző hallgatói szolgáltató intézményeknek az a feladata, hogy az említett korcsoport életvezetési problémáit megfelelő szinten kezeljék, és biztosítsák az európai térségben megvalósuló esélyegyenlőséghez szükséges szolgáltatásokat.

Olyan fontos kérdésekre kell felkészíteni az egyetemi hallgatókat, mint: a hatékony életvezetés, a munkában való helytállás, a párválasztás és családtervezés. Mindezek sorában kezelni kell azokat a nehézségeket is, amelyek a különböző hallgatói rétegek életében speciálisan jelennek meg:

- egyenlőség az intézményben tanulók között (fogyatékkal élők, első generációs értelmiség nehézségei, külföldi hallgatók beilleszkedése, kisebbségi származás);
- a kreditrendszer mentálhigiénés szempontból előnytelen következményeinek kompenzálása, közösségek építésének katalizálása;
- a tudatos életút és karriervezetés pszichológiai alapú megvalósítása;
- az esélyegyenlőség megteremtése a bekerülés, a bennmaradás, illetve munkába állás kapcsán;

- az egészségmegtartási normák tudatosítása, az egészségkárosító magatartás, elsősorban addikciók megelőzése és kezelése (Ritoók, 2006).

Jelen tanulmány célja, hogy képet kapjunk az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2008 őszén indult, 4 féléves diáktanácsadó felsőfokú szakirányú szakképzésén végzős hallgatók szakmai fejlődéséről, megszerzett kompetenciáikról, illetve hogy többet megtudjunk a képzés erősségeiről és fejlesztendő területeiről. A kérdésfeltevés azért is indokolt, hiszen egy új szakmáról van szó: a nem pszichológus végzettségű diáktanácsadó új képesítés a képzési palettán, ebből kifolyólag csak annyit tudunk róla, ami a szak akkreditációja kapcsán a dokumentációba bekerült. Vizsgálatunk tárgyát képezte annak körbejárása, hogy pontosan milyen feladatokat látnak el a végzős hallgatók, egy-egy intézményben hogyan dolgoznak, mik a kompetenciáik, ezek hogyan fejlődtek a képzés következtében, milyen motiváció hatására vágott bele a képzésbe, hogyan hasznosítja majd a megszerzett tudást és végzettséget a munkahelyén, a képzés hatására milyen változások várhatóak a munkakörében, a megszerzett kompetenciák hogyan használhatóak fel a munkájában.

A DIÁKTANÁCSADÓK HELYE A TANÁCSADÁSBAN

A tanácsadó szakma formáit, szintjeit és működését Wieggersma (1976), és jelöli ki egyúttal a határait. A tanácsadás öt szintjét írja le, minden szinthez rendel egy probléma nehézségi fokot, és kijelöli a beavatkozás módját és módszerét is. Elképzelése szerint ezeket a szinteket piramisként kell elképzelni, érzékeltetve ezzel a kliensek, az igénybe vevők egyre szűkülő körét is. A széles körben alkalmazandó információs szolgáltatástól, a tanácsadáson keresztül jut el a pszichoterápiáig (Karner, 2010).

Wieggersma modellje nagyon jól használható a tanácsadásban, mivel probléma-definíciók és diagnosztikus megközelítések helyett a döntést tekinti az emberi problémák alapmodelljének, a döntés minősége és a krízis kiváltó ereje határozza meg az intervenció formáját (Lisznyai, 2009).

	Probléma jellege	Kliens jellemzői	Konzultáció jellege és célja
1. szint információs tanácsadás	Egy nem világos, mindennapi élethelyzet, amelyben tájékozódni akar a választási lehetőségek közt.	Önállóan képes dönteni a probléma megoldása során.	Általános információnyújtás, információ szolgáltatás a választási lehetőségekről, azok következményeiről általános többretű információ nyújtása.
2. szint konzultáció	Bonyolultabb döntési helyzet, nagyobb mennyiségű információhiány, több ellentétes szempont, ellentmondásos alternatívák mérlegelése.	Bizonytalan, segítségre van szüksége a döntéshez, és /vagy ahhoz, hogy kitűzze a célokat, megértse a körülményeket, kiválassza a jó megoldást.	Információadás személyre szabottan, a döntés főbb szempontjait és az értékelés dimenzióit ki kell dolgozni.
3. szint konzultáció	Komoly belső konfliktusok.	Bizonytalan a jövőjében, irreális, inkonzisztens vágyak.	A kliens feszültségének csökkentése, reális helyzetértékelés kialakítása, konfliktusainak megértése és megoldása, klasszikus tanácsadási folyamat.
4. szint fokális tanácsadás	Problémák kiterjedt köre az élet több területén, a személyiség belső régiói is érintettek. Döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymásrahatása.	Elvárásai nem reálisak, éretlen interperszonális kapcsolatok, szorongás, aggodalom, esetleg merevség vagy visszahúzódás.	Probléma fókuszba helyezése, a döntéshez komoly önismereti munka szükséges, pszichológiai tanácsadás és esetleg pszichoterápia.
5. szint pszicho- terápia	Integrációhiány, dezorganizált személyiség, pszichés és/vagy organikus patológia.	Nem képes cselekedeteit összehangolni, nem képes a valóság követelményeihez igazodni, integráció hiánya, erős szorongás.	Integráció elősegítése. Kliens továbbküldése pszichoterápiára.

Egy korábbi vizsgálatunkban, amelyet több egyetemmel együttműködve végeztünk, áttekintve a magyarországi pályaaorientációs tanácsadó-képzéseket, azt határoztuk meg, hogy a diáktanácsadó szakirányú továbbképzési szakot végzett szakemberek a modell harmadik szintjéig jogosultak és kompetensek tanácsadást végezni (Karner, 2010).

A DIÁKTANÁCSADÓK KOMPETENCIÁI, FELADATAI

Az egyes képzések leírását, a végzettség alkalmazási területeit, a képzési célokat, megszerzett kompetenciákat az adott szak képzési és kimeneti követelményei (KKK) tartalmazzák. A következőkben ennek néhány lényeges elemét mutatjuk be.

A diáktanácsadó szak célja olyan szakemberek képzése, akik *alkalmasak és képesek a közoktatásban, a szakképzésben, illetve a felsőoktatásban tanuló diákok körében – egyéni és csoportos formában – végzendő információs és mentálhigiénés tanácsadási feladatok ellátására.*

A diáktanácsadó szakképzettség megszerzéséhez a negyedik félévben kötelezően választani kell szakági területet. A két választható szakirány a felsőoktatási diáktanácsadó, illetve a közoktatási és szakképzési diáktanácsadó. A képzési idő 4 félév, a szakképzettség megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma 120.

A képzésben résztvevők szakértelmét mindenekelőtt a közoktatási intézmények, a szakképzési intézmények, a felsőoktatási intézmények, valamint az ifjúsági tanácsadók, a pályaválasztási tanácsadó intézmények, a felsőoktatási tanácsadók, a munkaügyi központok, a családsegítő központok, a speciális nevelőintézmények, a különféle lelki segítségnyújtó szervezetek és a drogambulanciák igénylik.

A képzési és kimeneti követelmények részletesen leírják az elsajátítandó kompetenciákat is. A diáktanácsadók

- *segíteni tudják a diákok tájékozódását a közoktatás, a szakképzés, illetve a felsőoktatás rendszerében, az oktatás, illetve képzés során és a befejezés után elérhető tanulási és munkavállalási lehetőségekben (hazai és nemzetközi terepen egyaránt)*
- *segítséget, tanácsot tudnak nyújtani a közoktatási, a szakképzési, illetve a felsőoktatási intézményekben való jelentkezéshez, a beilleszkedéshez, a tanulmányi, tanulási, életvezetési, magánéleti, karriertervezési problémák megoldásához*
- *ismerik kompetenciahatáraikat, és képesek megítélni, hogy mely problémák esetén szükséges más szakemberek bevonása, ezen lehetőségek igénybevételéhez megfelelő információkkal rendelkeznek.*

Összességében tehát a diáktanácsadók *segítenek a tanulónak vagy hallgatónak az oktatási rendszerben történő eligazodásban, támogatják őket a továbbhaladási lehetőségek kiválasztásában, ezáltal képesek hozzájárulni a tanulók vagy hallgatók pályafejlesztéséhez, személyes lehetőségeik kibontakoztatásához (ELTE PK).*

A VIZSGÁLAT

A vizsgálatunkat azon hallgatók körében végeztük, akik a képzésüket 2008 őszén kezdték meg, és akik a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal által kiírt pályázaton a TÁMOP 2.2.2. Központi Program részeként, az Európai Szociális Alap (ESZA) és a Magyar Köztársaság társfinanszírozásával vettek részt a képzésen. A TÁMOP 2.2.2 – „A pályaeorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” címet viselő kiemelt program 2008. végén indult a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal vezetésével, és az életpálya-tanácsadás rendszerének magyarországi megalapozását tűzte ki célul. Az első szakaszban, a 2010 novemberéig tartó projekt keretében továbbfejlesztették, illetve kialakították az egész életutat támogató pályaeorientációs/karrier-tanácsadói rendszer szolgáltatás- és eszközkészletének számos elemét.

A kiírás alapján a diáktanácsadó képzésben részt vehettek mindazok, akik a bölcsészettudomány, társadalomtudomány, jog és igazgatás, gazdaságtudomány, orvos- és egészségsttudomány, pedagógusképzés, természettudomány és sporttudomány képzési területek valamelyikén szereztek főiskolai vagy egyetemi diplomát. Ezen belül a képzési célcsoportnak az általános és középiskolai pedagógusokat, közművelődési intézmények dolgozóit, munkaerő-piaci kimenettel dolgozó szociális intézmények szakembereit, az ÁFSZ pályaeorientációs szolgáltatásnyújtással foglalkozó kollégáit, magán munkaerő-közvetítők munkatársait, munkaerő-piaci felkészítéssel foglalkozó nonprofit szervezetek munkatársait, felsőoktatási karrier irodák és diáktanácsadók munkatársait, pedagógiai intézetek pályaeorientációval foglalkozó munkatársait, illetve uniós képzési és karrier tanácsadással foglalkozó szakembereket tekintették.

A vizsgálatot a TÁMOP 2.2.2. program internetes pályaeorientációs tanácsadói portáljához kidolgozott kérdőív (Borbély-Pecze és mtsai, 2009) átdolgozott változatával végeztük 2010. májusban, amit csoportos formában az utolsó konzultációs alkalommal vettünk fel a végzős hallgatókkal.

A KÉRDŐÍV LEÍRÁSA

A kérdőívet névtelenül töltötték ki, és a demográfiai adatok (életkor, korábbi releváns előképzettség, munkavégzés helye, munkavállalói státusz) mellett rákérdeztünk a tanácsadói múlt, illetve, hogy jelenleg végez-e ilyen jellegű munkát. Pozitív válasz esetén a válaszadó megjelölte ennek intézményi kereteit, formáját, tartalmát, a célcsoportját, a munkája során végzett feladatokat, illetve meg kellett adnia, hogy saját megítélése szerint a cikk elején ismertetett Wiegiersma osztályozás szerint milyen szintű tanácsadást végez. Ezen túlmenően kíváncsiak voltunk arra, hogy a képzés hatására változik-e a munkaköre, hogyan hasznosítja a megszerzett tudást, mi volt a motivációja a képzés

elkezdésére. Ötfokú skálán kellett értékelnie, hogy a képzési célokban megjelölt kompetenciákat milyen mértékben sajátította el, majd pedig azt, hogy milyen mértékben szeretne még fejlődni a kompetenciákban. Rákérdeztünk arra is, hogy mennyiben kapta azt a képzéstől, amit várt. (A kérdőív a FETA weboldaláról letölthető.)

A MINTA

Az évfolyamba járó összesen 35 hallgató közül az utolsó konzultáció alkalmával jelenlévők megkapták a kérdőíveket, 29 darab kitöltött kérdéssor jutott hozzánk vissza, az ezek feldolgozása során nyert adatokat mutatjuk be jelen tanulmányban.

A kitöltők nemi megoszlása, ahogy a humán területeken ez megszokott, aszimmetrikus: 7 férfi és 22 nő vett részt a vizsgálatban. 9 hallgató dolgozik és lakik Budapesten, a többiek (3 kivétellel) nagyobb városokban. Átlagéletkoruk 42 év, szórás 8, úgyhogy ilyen szempontból is heterogén mintáról van szó.

A hallgatók változatos előképzettséggel választották ezt a szakirányú továbbképzési szakot: szociálpedagógusok, informatikus-könyvtáros, különböző szaktanárok, tanítók, óvónők, művelődésszervezők, szociális munkások, HR menedzser, humánszervező, igazgatásszervező, politológus, art- és design menedzser, hittantanár is részt vett a képzésben.

A hallgatók munkahelye is hasonlóan színes volt: gyermekvédelmi intézményt, gyerek segítségnyújtó központot, munkaügyi központot, pedagógiai intézetet, gyermekotthonot, ifjúsági információs és tanácsadó irodát, felsőoktatási intézmény karrier irodáját, illetve tanulmányi irodáját, álláskereső egyesületét, szociális és munkaügyi minisztériumot, pályaválasztási intézetet, általános iskolát, gimnáziumot, gyermekjóléti központot és művelődési központot említettek.

Ha a résztvevők munkahelyi státuszát vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy mindenki alkalmazott (tehát vállalkozó vagy magánszektorból vezető nincs a mintánkban), és ezen belül is a túlnyomó többség állami vagy közszférából jön (18 fő), néhányan (7 fő) a civil szektorban aktív. Versenyszférában alkalmazott szintén nem volt a kitöltők között.

EREDMÉNYEK

Ha a szakirányok választásának megoszlását tekintjük, azt láthatjuk, hogy eltolódás van a közoktatási és szakképzési diáktanácsadó specializáció javára: ezt hárommal többen (16-an) választották a mintánkban, mint a felsőoktatási diáktanácsadó szakosodást (13-an).

Nyolc fő jelezte, hogy korábban nem foglalkozott tanácsadással, és ugyanennyien írták, hogy jelenleg nem szerepel a munkaköri tevékenységei között a konzultáció,

de csak 4 fő volt köztük az átfedés, és mindannyian szeretnék, ha a képzés után ez a terület is teret kapna a munkájukban.

A legtöbben tájékoztatást adnak (19 fő), és egyéni tanácsadást végeznek (13 fő), de gyakran előforduló válasz volt a távtanácsadás is (6 fő), és a személyes elérő programokon (karrierbörze, pályaválasztási kiállítás, állásbörze stb.) való részvétel is (8 fő), és a táv-elérő programok, mint pl. fórumokon, e-mailben történő tájékoztatás (6 fő). Wiegiersma ötszintű modelljében gondolkodva a legtöbben a lehetséges 3 szintből az információs tanácsadást jelölték meg mint működési módot (16 fő), a komoly belső feszültségekkel járó harmadik szintet csak 7 fő jelölte meg.

Mikor arra kérdeztünk rá, hogy pontosan miről nyújtanak ők a munkájuk során információt, a következőt kaptuk: a legtöbben (13 fő) a munka világáról tájékoztatnak, a felsőoktatásról, a szakképzésről és középfokú oktatásról és az álláskeresésről, továbbá az elhelyezkedésről a hallgatók egyharmada. A tanácsadás célcsoportjának a legtöbben a középiskolai tanulókat jelölték (8 fő), kicsit kevesebben foglalkoznak általános iskolásokkal (8-an), és felnőttképzési hallgatókkal, fiatal csellengőkkel és szülőkkel egyaránt 5-5 fő dolgozik, de van olyan is, aki pszichiátriai betegeknek, pedagógusoknak vagy elítélteknek nyújt konzultációs szolgáltatást.

Nagyon sokszínű munkaköri leírásokat kaptunk, ezekből felsorolásszerűen kiemelnek néhányat: egyéni pályaorientációs beszélgetések, csoport-foglalkozások tartása általános- és középiskolásoknak, családgondozás (információnyújtás, életvezetési tanácsadás, konfliktuskezelés), munkanélküliek nyilvántartásba vétele, pályakezdők munkába vagy képzésbe irányítása, környezettudatos gondolkodás terjesztése, előadások tartása, szervezése, egységes pedagógiai szakszolgálat munkájának tervezése, pályázatírás és -kezelés, rehabilitációs tanácsadás, közösségi/prevenációs programok szervezése iskolákban, ártalomcsökkentés éjszakai szórakozóhelyeken, oktatás és oktatásszervezés, tréningek, interaktív előadások tartása általános iskolásoknak, csoportos emberjogi tréningek tartása, álláskeresési tréningek, rendezvényszervezés (börzék), adminisztráció, személyre szabott tanulmányi tanácsadás hallgatókkal, ifjúságvédelem, ösztöndíjakról tájékoztatás, munkaerő-piaci reintegráció.

Érthető módon sokan nem tudták, hogy munkakörük változik-e majd a végzettség megszerzésével: többen jelezték, hogy szeretnék, ha bővülne tevékenységi körük a tanácsadás javára, de ez alapvetően munkáltatói döntés, nem tőlük függ, különösen tipikus válasz volt ez azoknál, akik adminisztratív jellegű munkát végeznek jelenleg. Vannak, akik kifejezetten a váltáshoz, előrelépéshez kívánják használni: vállalkozást szeretne indítani, a közzsférát hátrahagyva, és az ehhez szükséges szaktudást szerzi itt meg. A másik jellemző válasz az volt, hogy nem változik a munkakör, eddig is foglalkoztak tanácsadással, és ez így is marad, illetve előfordult olyan is, aki a célcsoport bővülését, szélesedését várja. A megszerzett tudás hasznosulásáról is hasonló szellemben nyilatkoztak: akik eddig is tanácsadóként dolgoztak, azok mindennapi feladataikban már most alkalmazzák új ismereteiket. Többen említették, hogy az

eszközöket beépítik munkájukba, van, aki továbblépést tervez vele (munkahelyén önálló folyamatok elindítását, valaki pedig az intézménye tanácsadási feladatainak kidolgozását, tanácsadási rendszer meghatározását tűzte ki célul). Akad olyan, aki az új szemléletet, látásmódot értékeli, és olyan, aki megjegyzi, hogy nőtt a rálátása az adott területre, és összefüggések felismeréséhez segítette hozzá a képzés. Mivel nagy arányban dolgoznak hosszabb ideje tanácsadóként, nagyon gyakori volt az a gondolat, hogy sok mindent tudtak már és kipróbálták a gyakorlatban, de a képzés növelte a tudatosságukat, elősegítette a professzionalizációt, illetve rendszerben kezdték el látni a folyamatokat.

A képzés során megszerzett kompetenciákat az alábbi táblázat mutatja, bal és jobb oldalon a csoportátlag látható. Egy ötfokú skálán értékelték, hogy az adott kompetenciát érzésük szerint milyen mértékben sajátították el (1 – egyáltalán nem rendelkezik az adott kompetenciával, 5 – teljes mértékben kompetensnek érzi magát az adott területen), ezeknek az átlaga látható a táblázat bal oldalán, a jobb oldalán pedig az, hogy milyen mértékben szeretne még fejlődni az adott területen. Feltételeztük, hogy ahol úgy érzi, hogy hiánya van, illetve hogy amit fontosnak ítél a szakma szempontjából, ott még fejlődni szeretne.

1. táblázat: **Az elsajátított és a fejlesztendő kompetenciák önértékelő skálán elért átlagai (legalacsonyabb és legmagasabb pontszámok vastagon kiemelve)**

Milyen mértékben sajátította el (1–5) átlag	Kompetencia leírása	Milyen mértékben szeretne még fejlődni (1–5) átlag
4,28	segítséget, tanácsot tud nyújtani a közoktatási, a szakképzési, illetve a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezéshez	2,79
4,38	segíteni tudja a diákok tájékozódását a közoktatás, a szakképzés, illetve a felsőoktatás rendszerében	2,71
4,1	segíteni tudja a diákok tájékozódását az oktatás, illetve képzés során és a befejezés után elérhető tanulási és munkavállalási lehetőségekben, beleértve a tájékoztatás fenti témákra vonatkozó nemzetközi információit is	2,93
4,31	segítséget, tanácsot tud nyújtani a beilleszkedéshez, a tanulmányi, tanulási, valamint az oktatás vagy képzés időszakában jelentkező életvezetési, magánéleti, karriertervezési problémák megoldásához	3,04

Milyen mértékben sajátította el (1–5) átlag	Kompetencia leírása	Milyen mértékben szeretne még fejlődni (1–5) átlag
4,69	képes megítélni, mely problémák esetén szükséges más szakemberek (pszichológus, orvos, jogász, szociális munkás, munkavállalási tanácsadó stb.) bevonása	2,43
4,41	más szakemberek (pszichológus, orvos, jogász, szociális munkás, munkavállalási tanácsadó) igénybevételéhez megfelelő információkkal rendelkezik	2,79
4,34	képes hozzájárulni a tanulók vagy hallgatók pályafejlődéséhez, személyes lehetőségeik kibontakoztatásához	2,93
4,18	képes hozzájárulni a szakképzésbe, a felsőoktatásba vagy munka világába való belépéshez szükséges döntési, alkalmazkodási és karriertervezési stratégiák kialakításához	2,89
4,36	személyes kompetenciája, képességei és készségei kifejlesztése révén alkalmas és képes a tanulók vagy hallgatók körében mentálhigiénés segítő kapcsolat kialakítására és fenntartására	2,86
3,93	képes a diáktanácsadás területén lehetséges átfogó fejlesztési megoldások kezdeményezésére a közoktatási, a szakképzési, a felsőoktatási, illetve a munkavállalási információs szervezeti rendszerekben	3

Úgy tűnik, a kompetenciahatárokkal kapcsolatos tudatosság az erősségeik közé tartozik: a legmagasabb pontszámot az a tétel érte el, hogy képes megítélni, mely problémák esetén szükséges más szakemberek bevonása, azaz ismeri a saját képességeinek a korlátját. Ez egy nagyon fontos képesség, és nagy hozadéka a diáktanácsadó képzésnek, hogy ezt átadta a hallgatóknak. Kiemelném még a legkevésbé elsajátított képességet is, a diáktanácsadás területén lehetséges átfogó fejlesztési megoldások kezdeményezésének képessége a közoktatási, a szakképzési, a felsőoktatási, illetve a munkavállalási információs szervezeti rendszerekben. Azt gondolom, teljesen érthető és logikus, hogy miért érzik e téren bizonytalannak magukat: ez nem a megszerzett tudás hasznosításáról, alkalmazásáról szól, hanem azon továbblépve azt újrágondolni, átstrukturálni, módosítani, fejleszteni komoly elméleti és gyakorlati felkészültség szükséges, amit az iskolapadból kilépve nem biztos, hogy birtokol az ember. Ha azt nézzük, hogy milyen területen szeretnének még fejlődni, azt látjuk, hogy érzik, hogy ezen az említett területen gyengébbek, és szeretnének is fejlődni benne, míg az erősségükben, a kompetenciahatárok tudatosságában már nem vágnak további komoly

fejlődésre. Az adatok tehát nagyon logikusan illeszkednek: amiben erősek, ott kevésbé, amiben bizonytalanok, ott többet szeretnének fejlődni. Egy területet emelnék még ki, ahol még úgy érzik, tanulnivalójuk van: a beilleszkedéshez, a tanulmányi, tanulási, valamint az oktatás vagy képzés időszakában jelentkező életvezetési, magánéleti, karriertervezési problémák megoldásához való segítség, tanács nyújtásában. Mindazonáltal a jelzett különbségek nem túl jelentős mértékűek: 3,93 és 4,69, illetve 2,43 és 3,04 között mozognak az értékek.

Még egyszer, kicsit más formában is rákérdeztünk a megszerzett kompetenciákra, ezeknek a táblázatos összefoglalása látható alább:

2. táblázat: **Az elsajátított kompetenciák önértékelő skálán elért átlagai**

Kompetencia megnevezése		átlag
Gyakorlati készségek és szellemi értékek (szakmai alapkompétenciák)	etikus magatartás	3,34
	felismeri és reagál az ügyfél különböző igényeire, szükségleteire	3,9
	az elméleteket és a kutatásokat integrálja gyakorlatába	4,07
	feltárja és fejleszti ügyfele képességeit, és elfogadja annak korlátait	4,07
	jó kommunikációs és facilitáló skillekkel rendelkezik	3,79
	IT és számítógépes ismeretek	3,17
Ügyfél-interakciós kompetenciák	karrierfejlesztési tevékenységet folytat	3,48
	információkhoz való hozzáférést biztosít	4
	elősegíti a folyamatok értékelését	3,75
	életpálya-építési programokat készít és fejleszt	3,81
	pártfogolja és támogatja kliensét	4,14
	munkához és tanulási lehetőségekhez segít hozzá	3,78

Kompetencia megnevezése		átlag
Egyéb tevékenység- támogató kompetenciák	információkészleteket kezel	3,68
	különböző hálózatokkal kapcsolatokat épít és fenntart	3,96
	nyilvántartja klienseit, és dokumentálja az eseteket	3,71
	karrierfejlesztési stratégiákat tervez	3,32
	együttműködés a pályaorientációs szolgáltatásszervezésben érdekeltekkel (pl. szülői szervezet, iskolák, kamarák)	3,5
	utólagos kutatómunkát végez (saját munkájának eredményét nyomon követi)	3,21
	tudását és készségeit folyamatosan frissíti, korszerűsíti	4,14

Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen kompetenciaterületeken fejlődött a válaszadó, szintén egytől ötig terjedő skálán megítélve. Megjegyezném, hogy az instrukció mellé írt kommentekből kiderül, néhányan félreértették a kérdést, mert szóvá tették, hogy nem a nullához képesti szintet jelölik, hanem az ő korábbi képességeihez képest kialakult állapotot (ez három kitöltőnél fordult elő). Az instrukció, és a szándékunk azonban nem a jelenlegi szintre kérdezett rá, hanem a fejlődés, azaz a változás, elmozdulás mértékére, függetlenül a kiinduló állapottól.

Ismét csak a kiugró tételeket emelem ki: a számítógép-kezelési ismeretek, az utánkövetés és a karriertervezési stratégiatervezési képesség fejlődött legkevésbé, a kliens támogatása és a tudás folyamatos frissítése pedig a legjobban. Itt sincs azonban szakadék a két végpont között: 3,17 és 4,14 nem nagy különbség.

A motivációikról is kérdeztük őket, hogy miért vágtak bele a képzésbe, és az alapvetőnek tekinthető szakmai érdeklődésen túlmenően írták a már korábban említett professzionalizációt, szakszerűségi igényt, azazhogy amit eddig intuitíven, „amatőrként” ösztönösen végeztek, azt most szakmailag megalapozottan, elméletileg megtámogatva szeretnék folytatni. Az önfejlesztés, egyéni önmegerősítés mint mozgatórugó is megjelent, csakúgy, mint a képesítés szükségessége a munkájához (közoktatási törvény alapján előírás). Érdekes elem, többen is említették a kapcsolati tőke építésének vágyát, a naprakészség iránti igényt (ami különösen öröndetes, hiszen ennek a korosztálynak az iskolapadból származó ismeretei már részben elavultak), és van, aki a szakmai segítség miatt vágott bele, amit az intézményi szintű tervek megvalósításához kaphat, és többen említik a tandíjmentességet, ami önmagában persze nem elég, de hozzájárult a döntésükhöz.

Végül rákérdeztünk arra, hogy a kezdeti elvárásaihoz képest milyennek találta a képzést. Sokak válaszából az derült ki, hogy teljes mértékben elégedett volt, vagy többet ka-

pott, mint várta. A kritikusabbak számszerűen is megfogalmazták, hogy kb. 80%-ban teljesültek elvárásai. Többen írták, hogy a specializáció lehetett volna korábban is, és hogy több módszert, eszközt és gyakorlatot vártak volna. Az elmélet magas színvonalát és széles spektrumát többen kiemelték, jó alapot kaptak vele, ami tovább építhető, egy másfajta szemléletet, indítást az önfejlesztésre. Szintén gyakori válasz volt, hogy a tanárok mellett a diáktársaiktól is nagyon sokat tanultak: sokszínű társaság lévén egymásnak is sokat adtak. Van, aki arról számolt be, hogy megerősítés számára, hogy milyen nagy szükség van a pályaaorientációra, és egyúttal arra is, hogy ő a helyén van.

A felsőoktatási változások felgyorsult korát éljük. Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat az európai felsőoktatási rendszerek átalakításában példátlan reformokat indított el, mert viszonylag rövid idő alatt egy egész kontinensen alapvető változásokat indukált (Kormosné, 2007).

Az utóbbi két évtizedben nemcsak az egész magyar oktatási rendszer és a munkaerőpiac, de ehhez kapcsolódóan az egyéni életpályák is jelentős átalakuláson mentek át. A diákokat olyan új élethelyzetek és életútminik konfliktushelyzeteire kell felkészítenünk, amelyekben majd meg tudják állni a helyüket, és eredményes megküzdési-, konfliktus-megoldási és egyéni pályaalakítási stratégiákkal rendelkeznek. A diáktanácsadó szakemberek ehhez nyújthatnak segítséget.

A feltárt összefüggések segíthetnek a diáktanácsadó-képzés fejlesztésében, újrakoncolásában, hiszen egy elég átfogó képet kaptunk arról, hogy milyen feladatokat látnak el a diáktanácsadók, milyen intézményekben és hogyan dolgoznak, milyen kompetenciákkal rendelkeznek, és ezek hogyan fejlődtek a képzés hatására, illetve hogyan használhatóak fel a munkájukban. A kutatás által feltárt erősségekről és fejlesztendő területekről, a gyakorlati munkában jól hasznosítható kompetenciákról, eszközökről és elméleti alapokról nyert információkat a képzés tantervében hasznosítjuk. Mindenesetre megnyugtató, hogy a gyakorló szakemberek (a hallgatók túlnyomó többsége jelenleg is ellát diáktanácsadói feladatokat) véleménye szerint a képzés hasznosan járul hozzá a diáktanácsadói professzionalizációjukhoz.

IRODALOM

- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2010): *Életút támogató pályaaorientáció. A pályaaorientációs szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE PPK
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors, ILOK Mónika, KOVÁCS Tibor, PUNCSZMAN Marita, RAPOSA Bernadett, RÉPÁCSKI Rita (2009): *Pályaaorientációs tanácsadók szakmai protokollja*. A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése, TÁMOP 2.2.2. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógikum Központ Diáktanácsadó szakirányú továbbképzési szak leírása (KKK) http://www.ppk.elte.hu/old/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=16&Itemid=23
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv
- KARNER Orsolya (2010): A pályaaorientációs szakemberek kompetencia-mátrixának kialakítása, *Életpálya-tanácsadás*, 2010., II. évf. 3-4. szám.
- LISZNYAI Sándor (2009): A konzultációs folyamat modelljei és hatásvizsgálata. In Puskás-Vajda Zsuzsanna, Lisznyai Sándor (2009): *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. FETA Könyvek 4., Budapest
- KORMOSNÉ dr. Acsai Irén (2007): *Az egyetemi diáktanácsadás pedagógiai – pszichológiai tapasztalatai – egy működő gyakorlat elemzése*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Sporttudományi Doktori Iskola. Budapest
- RÍTOÓK Magda (2006): Javaslat a felsőoktatási diáktanácsadó rendszer létrehozására. In Lisznyai Sándor – Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) első tíz éve. A felsőoktatási diáktanácsadás intézményes kereteinek és szolgáltatásainak kialakítása*. FETA, Budapest
- RÍTOÓK Pálné (2006): Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája. In Bagdy Emőke – Klein Sándor (szerk.): *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest
- RAJNAI Nadinka (szerk.) (2001): *Diáktanácsadók a felsőoktatásban. Soros Oktatási Füzetek*. Soros Alapítvány, Budapest

Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban – egy empirikus kutatás eredményei

BEVEZETÉS

A világszerte tapasztalható felgyorsult fejlődési tempó új feladatok elé állítja a közoktatásban dolgozókat és tanulókat éppúgy, mint a felsőoktatás tanárait és hallgatóit. Az elmúlt századokban hagyományos életpályamodell lehetővé tette, hogy az iskolában kitanult szakmát az egyén új ismeretek megszerzése nélkül a nyugdíjba vonulásáig folytassa. Ez valószínűleg nem képzelhető el a XXI. században. A fejlődés következtében a szakmák is változnak, ez indokolja, hogy a munkavállaló újra képezze magát, de megfigyelhető az a jelenség is, hogy új szakmák születnek, régiek tűnnek el, az egyénnek alkalmazkodnia kell a változásokhoz, a munkaerő-piaci igényekhez (Szilágyi, 2000). Ennek az alkalmazkodásnak egyik legjobb módja, ha újra képzésbe lép, és elsajátítja azokat az ismereteket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy tudása piacképes maradjon. Élete során tehát újra és újra előfordulhatnak tanulási periódusok, és ezért alapvető, hogy tudjon önállóan tanulni és információt keresni. A megváltozott helyzet miatt egyre inkább teret hódít az a nézet, hogy az iskolának az egyszerű ismeretátadás helyett, illetve mellett fő feladata azoknak a képességeknek a fejlesztése, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat az életproblémák megoldására, a társadalomban való hatékony működésre, az önálló ismeretszerzésre. A tanulás tanítása a XXI. század iskolájának fontos feladatává vált, és a hazai oktatáspolitikai is kiemelt, fejlesztendő kompetenciának tartja az önálló tanulásra való felkészítést (Mihály, 2002; Magyar, 2003).

Joggal feltételezhetnénk tehát, hogy a felsőoktatásba bekerülő fiatalok az általános és középiskolai képzés során elsajátítottak hatékony tanulási szokásokat, jól alkalmazkazzák a tanulási technikákat, kialakult tanulási stratégiával rendelkeznek. A valóság azonban ellentmond ennek. Főiskolai oktatóként magam is találkozom azzal a jelenséggel, hogy a hallgatók nem tudnak jól jegyzetelni, nem képesek a tanulásukat megtervezni, az időt és a tananyagot önállóan beosztani, magolnak stb. A fenti jelenségek kezelésére dolgoztuk ki az Eszterházy Károly Főiskolán a tanulási tanácsadás módszerét, és egy speciális tréninget, amelynek a hatásvizsgálatát is elvégeztük. Kutatási eredményeinket foglaljuk össze jelen írásunkban.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A téma rendkívül szerteágazó volta miatt csupán a kutatásunk szempontjából leglényegesebb eredményeket igyekszünk beemelni cikkünkbe.

A tanulás és a tudás kapcsolata

A kognitív pszichológia nézőpontja szerint a tanulás kulcsa az egyén azon képességében rejlik, hogy a világ egyes vonatkozásait mentálisan reprezentálni tudja, és ezeken a mentális reprezentációkon hajt végre műveleteket (Atkinson, 1994). A tanulás eredményeként akkor jön létre a „TUDÁS” ha az információ valamilyen konkrét formában mentálisan reprezentált, és valamilyen módon szervezett, strukturált (Eysenck – Keane, 1997).

Ez a komplexen szerveződött tudás (kognitív séma) adja meg a keretet az újonnan érkező információk befogadására, az új információk illeszkednek a sémához, vagy módosítják azt (lásd: Piaget elméletét, 1997). A konstruktivizmus a hagyományos ismeretelméletekkel szemben „minden pillanatban egy bonyolult rendszernek gondolja a tudáségszt, vagy más megnevezésben a teljes kognitív rendszert, amely a külvilággal való kapcsolatában és a belső elaboráció folytán nem új elemekkel gazdagodik, hanem saját struktúrájában átalakul” (Nahalka, 2002. 41.). Az új tanulás tehát az előzetes tudáshoz képest nem egyfajta kumulatív növekedést, hanem strukturális átrendeződést hoz létre. Az elérhetőség és alkalmazhatósága szempontjából meghatározó, hogy a tudás milyen módon reprezentálódik, milyen kapcsolatrendszerrel rendelkeznek az elemei, és mennyire értelmes, jelentéssel bíró („meaningful”) (Csapó, 1998). A hatékony tudásra jellemző a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége. Erikson és Smith (1991, idézi Csapó, 1998) a kompetencia kifejezést használja az értelmes, felhasználható tudás megjelölésére. A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése a pedagógiai kutatás egyik alapvető területe (Csapó, 2001).

A tanulás eredményessége szempontjából külön figyelmet érdemel a metakognitív tudás, amelyet Kalmár (1997) az egyén saját értelmi működéséről való tudásként és annak irányítására való képességként jellemez. Lappints (2002, 111.) a metakogníció két alapvető jellemzőjeként az önreflexiót és a tudatosságot említi. Kiemeli, hogy: „A tanulással kapcsolatos önreflexiónak köszönhetően az egyén felismeri saját lehetőségeit, hajlamait, rátermettségét. Saját tanulására vonatkozó tapasztalatait összevetheti környezetének elvárásaival, ennek megfelelően módosíthatja tanulási módszereit, szokásait, változtathat tanulási stílusán. Ez már az önfejlesztés magas szintje...”

Robert Fisher (2000, 53.) szerint „A helyes gondolkodást és tanulást a metakognitív irányítás jellemzi.” Ő egyenesen „metakognitív tanuló”-ról beszél, aki ismeri a gondolkodási folyamatot, ezen belül önmagát, a feladatot és a stratégiát, és irányítja a gondolkodási folyamatot, az önálló tanulását és a tanulás kiterjesztését.

A metakognitívitásnak három fő elemét említi: a tanulás tervezését, a folyamat nyomon követését és értékelését. Fisher (2000) egyenesen metakognitív – vagy intraperszonális – intelligenciáról beszél, amelyet az emberi intelligencia legfontosabb részének nevez. Az utóbbi évtizedekben a tanulás értelmezésében új koncepció alakult ki: az önszabályozó tanulás koncepciója, amely a kognitív önregulációt és a motivációs önregulációt egyaránt magába foglalja (Réthyné, 2003). A tanulási tanácsadás fő célja: az „aktív, önszabályozó tanulás” kompetenciáinak kialakítása annak érdekében, hogy a tanítványaink képesek legyenek az iskola falait elhagyva az élethosszig tartó tanulásra.

A tanulási tanácsadás specifikumai

A tanácsadás dinamikusan fejlődő szakterület napjainkban. A tanácsadói tevékenység központjában egy specifikus szakterület áll, pl. családi, párválasztási, életvezetési, iskolai, pályaválasztási vagy tehetség tanácsadás (Bóta csoportosítása 1999), munkavállalási tanácsadás, felsőoktatási tanácsadás, családi tanácsadás, krízis tanácsadás, rehabilitációs tanácsadás, addiktív tanácsadás (Antalovits, 1999).

A tanulási tanácsadást jelen esetben a felsőoktatási tanácsadás részeként lehet tekinteni, természetesen figyelembe véve azt, hogy mind a felsőoktatási tanácsadás, mind a tanulási tanácsadás nagyobb halmazt képvisel.

A fentiek figyelembevételével saját értelmezésünkben *a tanulási tanácsadás egy olyan interperszonális segítségnyújtási forma, amelyben a tanácskérőket tanulással kapcsolatos nehézségeik megértésében és megoldásában, a tanulási szokásaik hatékonyabbá tételében meghozandó változtatásokhoz szükséges önálló döntéseik kialakításában és megvalósításában segítjük. Ez történhet egyéni és csoportos tanácsadás formájában egyaránt.* Elsősorban az egészséges „normális” tanácskérők segítségét szolgálja, ahol nem, vagy csak minimális mértékben jelenik meg a pszichoterápia iránti igény.

A tanácsadói szakértelem felfogásunkban tehát kettős természetű.

- Egyrészt azt a *speciális kompetenciakészletet* jelenti, amelynek segítségével a tanácsadó képes a tanácskérőt egy belső pszichés munkára készítve végigvezetni a tanácsadási lépések segítségével egy problémamegoldó folyamaton. Ez a szaktudás teszi lehetővé, hogy változtatásra irányuló önálló döntések megszülessenek.
- Másrészt az *adott szakterülettel (pl. tanulással, tanulási zavarokkal, tanulásmódszertannal) kapcsolatos információk, ismeretek tudását*, amelyek elősegítik az adott problémák megoldását.

A tanácsadási lépéseket a *pedagógiai tanácsadás modelljében* a következőképp foglaltuk össze: (Dávid, 2002/a)

- *Első szakasz: kapcsolatfelvétel – problémafeltárás*

• *Második szakasz: alternatív megoldások kidolgozása*

lépései:

- Tisztázás: a tanácskérő személyes tulajdonságainak feltárása.
- Információgyűjtés: a tanácskérő a személyiségéhez illeszkedő, a problémamegoldás szempontjából fontos információk beemelése a tanácsadási folyamatba.
- Mérlegelés: a lehetséges megoldások összevetése.
- *Harmadik szakasz: döntés – cselekvési terv kidolgozása*
- *Negyedik szakasz: a megoldás megvalósításának nyomon követése*

A tanulási tanácsadást azoknál a serdülő, ifjú vagy felnőtt korú személyeknél tartjuk célszerűnek alkalmazni, akik olyan tanulási problémával küzdenek, amelynek oka elsősorban tanulás-módszertani hiányosságokra vezethető vissza. Lényege: a tanulásra vonatkozó öndefiníció fejlesztése, az önálló tanulásban tapasztalható hiányosságok felismertetése. Ezzel párhuzamosan a hatékony tanulási módszerekre vonatkozó információk nyújtása, tanulási technikák, stratégiák megismertetése.

Hatására a tanácskérő felismeri – amennyiben saját tanulási szokásai, módszerei nem segítik elő – a hatékony tanulást, és megtervezheti a szükséges változtatásokat.

A tanulási tanácsadás lényege – amelyet a tanszéken kifejlesztett tréning alkalmaz –, hogy csoportos szituációban az egyéni problémákra keresünk megoldási módokat, és a csoport lehetőséget ad arra, hogy mindenki saját igényei szerint keresse meg a problémamegoldáshoz vezető utat, és tervezze meg a tanulási szokásaiban szükséges változtatásokat. A csoportos forma lehetőséget ad a tapasztalatok kicserélésére, az attitűdformálásra, arra, hogy védett környezetben kipróbálhasson a csoporttag új viselkedési mintákat.

A csoportos tanácsadás előnyének tekinthető, hogy a tanácskérő nemcsak a tanácsadóra, hanem a csoporttagokra is támaszkodhat, többféle nézőpontot ismerhet meg, egyenrangú társaktól kaphat visszajelzést. A pozitív csoportélmény elősegíti az önelfogadást, a személyes identitás alakítását és a jól működő csoportban kialakulnak olyan társas normák, amelyek a tanulási viselkedés megváltoztatására sarkallnak, a hatékonyabb tanulási szokások kialakítását segítik (Dávid, 2002/b).

A csoportos tanácsadás elsősorban a kiscsoportokkal való foglalkozást jelenti. Magunk a Rudas (1990, 16) által megfogalmazott értelemben meghatározott definíciót és csoportkritériumokat tartjuk jellemzőnek a tanácsadási csoportra is. A csoportfolyamat, csoportdinamika, a csoportban kialakuló szerepviszonyok és csoportvezetői feladatok szempontjából a tanácsadói csoportok a személyiségfejlesztő csoportokra jellemző sajátosságokkal bírnak. (Lásd: Buda, 1989; valamint Rudas, 1990-es, és az Önismereti csoportok /évszám nélkül/ című munkáit.)

„Minden csoportmódszer alkalmazásának legfőbb vonása, hogy általa a személyiség tapasztalatot szerez önmagáról, másoktól e helyzetben, kapcsolati visszajelentést

kap, valamit tanul, és ez a tanulás élményekbe ágyazódás. Ily módon sajátos jelentést kap. Ez a változás legfontosabb tényezője” – írja Bagdy–Bugán (1997).

Úgy tekintünk a tanácsadási csoportra is, mint a kedvező fejlődést, változást indukáló társas közegre, ahol a célnak alárendelve tanulás, változás megy végbe, és a csoport speciális effektusai segítségével hozzuk létre a kívánt változást (Bagdy–Telkes, 1988).

A tanácsadási csoportok specifikumai

Amiben lényegesen eltér a tanácsadási csoport a többi csoportfajtától, az a speciális célrendszere. Csoportos tanácsadás esetén – mint az általában a tanácsadásra jellemző – a csoporttagok valamiféle problémahelyzetben vannak, és a csoporton való részvételtől azt várják, hogy segít megoldást találni a problémájukra. A csoportos tanácsadás célja, hogy segítse a csoporttagokat saját nehézségeik felkutatásában, kifejezésében, és járuljon hozzá, hogy a csoporttagok az együttes munka segítségével megtalálhassák a nehézségek leküzdésének lehetséges útjait és sokkal teljesebb, kielégítőbb életet élhessenek. Saját tanulási hatékonyság-fejlesztő tréningünkön a csoportfolyamat és a csoportos tanácsadás fent említett előnyeit igyekeztünk mozgósítani a céljaink elérése, a hallgatók tanulási problémáinak leküzdése érdekében.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

1999 és 2002 között egy longitudinális empirikus kutatás folyt az egri Eszterházy Károly Főiskolán. Természetes kísérlet keretében kidolgoztunk és kipróbáltunk egy tanulási hatékonyságfejlesztő tréninget főiskolai hallgatók részvételével. A kutatásra önkéntesen lehetett jelentkezni. Ezzel kívántuk biztosítani a véletlenszerű mintavételt. A vizsgálatban részt vevő személyeket kísérleti és kontrollcsoportra osztottuk. A kísérleti csoport tagjai tanulási hatékonyságfejlesztő tréningen vettek részt, egy féléven keresztül 30 órás időtartamban. A kontrollcsoport tagjai ugyanúgy részt vettek a főiskolai oktatásban, mint a kísérleti csoport tagjai, de nem vettek részt a tréningen. A tréning megkezdése előtt bemérő vizsgálatokat végeztünk a kísérleti és kontrollcsoportnál, majd a félév végén ugyanazokkal a módszerekkel hatásvizsgálatot végeztünk. A fejlesztő munkában a csoportos tanácsadás módszerét alkalmaztuk felsőoktatási populáció körében.

Kutatásunk célkitűzései

- A felsőoktatásban előforduló tanulási problémák intrapszichés okainak feltárása.
 - Természetes kísérlet keretében az ifjú, illetve felnőtt korosztályban a tanulást gátló tényezők leküzdésének elősegítésére új módszer kidolgozása, kipróbálása és hatékonyságának igazolása.
 - A tanulási tanácsadás módszerének kipróbálása és specifikumainak kijelölése felsőoktatási populáció körében.
- A kutatás gyakorlati haszna, hogy a felsőoktatási sikertelenségek csökkentése érdekében kialakult egy hatékony, segítségnyújtási forma.

Hipotéziseink

- Feltételezzük, hogy a felsőoktatásban előforduló tanulási problémák nem elsődlegesen intellektuális hiányosságokra vezethetők vissza, hanem a hallgatók tanulásmódszertani hiányosságaira, vagy személyiségükben rejlő problémákra.
- Feltételezzük, hogy a felsőoktatási tanulás hatékonyabbá tételéhez, a fenti problémák kezeléséhez adekvát segítségnyújtási forma a csoportos tanácsadás.
- Feltételezzük, hogy a tanulási hatékonyságfejlesztő tréningen részt vevő kísérleti csoport tagjai eredményesebben teljesítenek főiskolai tanulmányaik során, mint a kontrollcsoport tagjai.
- Feltételezzük, hogy a változás azoknál a hallgatóknál lesz jelentősebb, akik tanulási problémával küzdenek.

A vizsgálati minta jellemzői

Kísérleti csoport:

A kísérleti csoport munkájában 135 fő vett részt. Életkor szerinti megoszlás: 19–23 év. Nemek szerinti megoszlás: 77,8% és 22,2% a nő–férfi arány. Első–másodéves hallgatók részvételi aránya: 70–30%. A tanulási problémát jelző hallgatók aránya: 51,85%.

Kontrollcsoport:

A kontrollcsoport munkájában 114 fő vett részt. Életkor szerinti megoszlás: 19–23 év. Nemek szerinti megoszlás: 83,3% és 16,7% a nő–férfi arány. Első–másodéves hallgatók részvételi aránya: 70–30%. A tanulási problémát jelző hallgatók aránya: 35,09%.

A kísérleti és kontrollcsoport főbb jellemzőiben közel azonos tulajdonságokkal rendelkezik. Szignifikáns különbség egyedül a tanulási probléma szempontjából mutat-

ható ki. A kísérleti csoportban közel 17%-kal többen jeleznek tanulási problémát, mint a kontrollcsoportban.

A kutatásban alkalmazott vizsgálati módszerek

1. *Kérdőív a főiskolai tanulásról:*

A főiskolai tanulási szokások vizsgálatára saját szerkesztésű kérdőívet fejlesztettünk ki (Dávid, 1999). A kérdéscsoportok a tanulással kapcsolatos állításokat tartalmaznak, és a hallgatóknak ötfokú skálán kell jelölniük, hogy az adott állítás mennyire jellemzi őket.

A kérdőív itemeit az alábbi témakörökbe soroltuk:

- a tanulási probléma okai,
- az óralátogatási szokások jellemzői,
- a vizsgára való felkészülés tanulási szokásai,
- a vizsgahelyzetek átélése,
- főiskolai közérzet.

2. *Az Amthauer-féle intelligencia Struktúra Teszt (IST)*

Az IST általános értelmességet vizsgáló módszer. Kutatásunkban az IST „A”-változattal dolgoztunk, úgy a bemérő, mint a hatásvizsgálat alkalmával.

A teszt 4 fő képességterületet mér: verbális, matematikai, téri, és emlékezeti teljesítmény vizsgálata.

A szubtesztek száma összesen kilenc, amelyeket tizedikként az összesített eredmény egészít ki (Szilágyi, 1994/a).

3. *Kaliforniai Pszichológiai Kérdőív (CPI)*

A Gough (idézi Oláh, 1985) által kidolgozott kérdőívet Magyarországon 1973 óta alkalmazzák. A CPI a közösségi élet és a szociális interakciók szempontjából jelentős személyiségtulajdonságok megállapítására vállalkozik, elsősorban a személyiség pozitív, kíváncsi tulajdonságait próbálja diagnosztizálni. 18 skálája a személyiségtartományon belüli különbségeket méri. Az átlagérték az 50-es standard pont, ha a profil vonala az 50-es standard érték fölött húzódik, akkor intellektuálisan és szociálisan egyaránt jól működik a személyiség (Oláh, 1985).

4. *A dokumentumelemzés és a matematikai statisztikai feldolgozás módszerei*

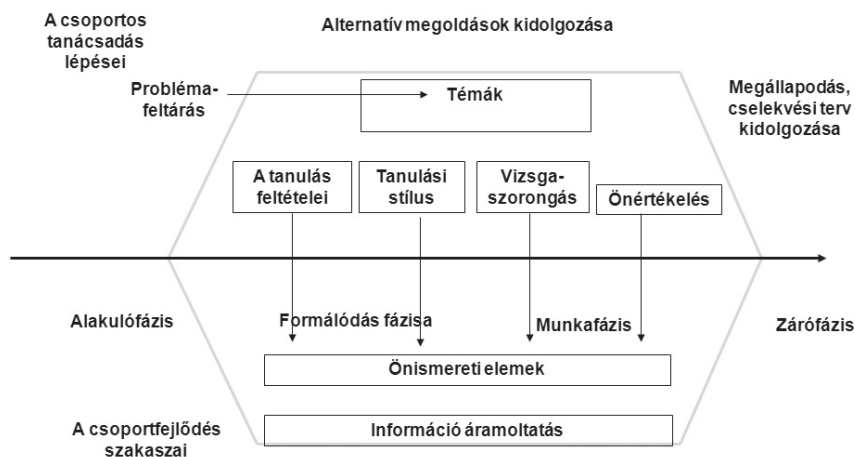
A dokumentumelemzés módszerével a hallgatói tanulmányi eredményeket követük nyomon, és a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit tanulmányi átlagok szerint is összevetettük.

A matematikai statisztikai elemzést az átlagok, szórások összehasonlításával egy-, illetve kétmintás t-próbával végeztük, kiegészítve ezt az adatfeldolgozást az egyes vizsgáló módszereken belüli és vizsgáló módszerek közötti korrelációk számításával és a faktoranalízis módszerével, amelynek segítségével a tanulási eredményességért felelős intrapszichés sajátosságok és tanulási szokások együttjárását kívántuk megvizsgálni, kvázi a „Tanulási hatékonyságért felelős faktort” megtalálni. (A statisztikai módszerek leírását lásd: Falus–Ollé 2000-ben megjelent munkájában.)

A kutatásban alkalmazott tanulási hatékonyságfejlesztő tréning módszertana és témakörei

Az általunk kidolgozott tréning specifikuma, hogy a csoportos tanácsadás módszerét alkalmazva igyekszik elősegíteni a hallgatók tanulási stratégiáinak fejlődését, a felsőoktatás követelményrendszeréhez jobban alkalmazkodó tanulási szokások kialakulását, tanulási technikák elsajátítását. A tanácsadás alapvető célkitűzéseinek megfelelően a módszer abból indul ki, hogy csoportos körülmények között minden hallgató önállóan dolgozik a tanulással kapcsolatos problémája megoldásán, és a csoport és csoportvezető ebben az önálló problémamegoldásban nyújt támogatást és segítséget. Speciális a tréningmunkában, hogy a csoportfejlődési fázisok figyelembevételével az általunk kidolgozott tanácsadási modellek (Dávid: 2002/a és 2000/a) segítségével vezetjük végig a problémamegoldás lépéseit a tanácsadási modelleknek megfelelően.

A csoportos tanácsadás modellje



A problémafeltárás

Célja, hogy a tanácskérő csoporttag, a tanácsadó és a többi csoporttag számára egyaránt átláthatóvá tegye a tanácskérő helyzetét. Az esetlegesen több problémát felszínre hozó problémahalmazból kiemelve azt, amelyik a tanácsadás módszerével hatékonyan kezelhető, amely a csoportcélokkal összeegyeztethető, és amelynek megoldásától a többi probléma enyhülése várható. A tanácsadó csoportokban fontos, hogy minden csoporttagnak legyen rálátása a többiek problémájára is, hiszen csak így tudják egymást segíteni a problémamegoldásban. A csoport indításakor az ismerkedés feladatait követően kerül sor a problémafeltárára.

Gyakorlatunkban a főbb problématípusok és elvárások az időbeosztásra, a mnemotechnikai eljárások begyakorlására, az egyén számára érdektelen tárgyak tanulására, a vizsgadrukk leküzdésére és arra keresték a választ a hallgatók, hogy hogyan vegyék rá magukat a tanulásra. A csoportcélok kitűzése jelenti a problémadefiníció kialakítását, és teszi lehetővé a következő tanácsadási lépés elindítását. Tekintettel arra, hogy minden csoportban más és más problémák kerülhetnek a középpontba, a csoportos tanácsadás tematikája csoportról csoportra változhat, hiszen mindig igazodnia kell a csoporttagok igényeihez.

Alternatív megoldások kidolgozása

A csoportban előforduló problémák, az ezek alapján megjelölt problémadefiníciók és csoportcélok határozzák meg, hogy melyek azok a témakörök, amelyekkel a tanácsadó csoportnak foglalkoznia kell. Az általunk vezetett tréningeken feldolgozott főbb témakörök: a tanulás külső és belső feltételei, a szorgalmi és vizsgaidőszak optimális tanulási szokásai, a tanulási idő tervezése, napirend, hetirend, lényegkiemelés, jegyzetelés, vázlatkészítés, vizualizációs technikák mint mapping módszer, tanulási stílus, az emlékezet segítői, a PQRS módszer, a vizsgákkal való megküzdés, az önértékelés jelentősége a tanulásban.

Úgy látjuk, hogy a tanulási tanácsadás során az alternatív megoldások kidolgozásakor a tisztázás és az információgyűjtés lépéseit egy-egy témakörhöz kapcsolódóan egymással párhuzamosan célszerű futtatni. Minden témakör feldolgozásakor úgy kell a feladatokat összeállítani, hogy az első lépésben lehetőséget adjon a tanulásra vonatkozó metakognícióra. A második lépésben a témához kapcsolódó információk beáramoltatására van szükség, amely jelentheti a tanulásmódszertannal foglalkozó szakemberek véleményének megismerését, vagy a csoporttársak hatékony tanulási módszereiről szóló tapasztalatok feldolgozását. A tisztázás céljára alkalmazott feladatok módszertanilag igen változatosak lehetnek: verbális szabad-interakciós technikák, dramatikus elemek, kérdőíves eljárások, rajzos feladatok, önbecslő skálák.

Az információk származhatnak írásos anyagokból, csoporttagok véleményeiből vagy a csoportvezető által nyújtott információkból.

A saját tanulásról való metakogníció és öndefiníció, valamint a helyes tanulási szokásokról való vélemény ütköztetése vezethet el ahhoz, hogy a csoporttag – esetleges tanulási hiányosságait felismerve – változtatni akarjon saját tanulási szokásain.

Megállapodás, cselekvési terv kidolgozása

A csoportos tanácsadásban a zárást megelőző szakaszban kerül sor a tapasztalatok integrálására, a tanúlással kapcsolatban szükséges változtatási tervek kidolgozására és megbeszélésére. A cselekvési tervben kikristályosodnak, hogy melyek azok a változtatások, amelyeket a tanulási szokásokban végre kell hajtani a hatékonyabb ismeretsajátítás érdekében.

Amennyiben a csoport eredményesen működött, a csoporttagok választ kapnak a problémájuk megoldásának lehetséges módjaira.

A közvetlen tanulás-módszertani fejlesztés mellett hangsúlyt fektetünk a tréning során a közvetett fejlesztésre is. Elsősorban figyelem- és kreativitásfejlesztő feladatokkal, mnemotechnikai eljárásokkal, együttműködést, önálló problémamegoldást igénylő feladatokkal segítve elő a képességek fejlődését.

A változatos munkaformák alkalmazása – egyéni, páros kiscsoportos, nagycsoportos feladatok – a csoporttagok aktív bevonódását eredményezik mind a problémamegoldó folyamatba, mind pedig a csoportfolyamatba.

A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A tanulási hatékonyságfejlesztő tréninget megelőző bemérő és az azt követő hatás-vizsgálat és dokumentumelemzés eredményeinek statisztikai elemzésével kutatási hipotéziseink igazolódtak.

Feltételeztük, hogy a felsőoktatásban előforduló tanulási problémák nem elsődlegesen intellektuális hiányosságokra vezethetők vissza, hanem a hallgatók tanulásmódszertani hiányosságaira vagy a személyiségükben rejlő problémákra.

E feltételezésünket a kutatásunk bemérő vizsgálatának adatai egyértelműen alátámasztják. A tanulmányi átlagokat az IST összpontszámmal összehasonlítva az alábbi adatokat kaptuk: (1. táblázat)

1. táblázat: Az intelligenciateszt eredményeinek összehasonlítása a tanulmányi átlaggal

		IST összpontszám	Tanulmányi átlag
Kísérleti csoport	tanulási problémát jelzett	102,01	3,51
	tanulási problémát nem jelzett	106,48	3,58
Kontrollcsoport	tanulási problémát jelzett	106,54	3,45
	tanulási problémát nem jelzett	97,34	3,69

Megállapítható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport intellektuális teljesítményében nincs szignifikáns különbség a bemérő vizsgálatnál, annak ellenére, hogy a kísérleti csoportban szignifikánsan több a tanulási problémát jelző hallgatók aránya. A tanulási problémával küzdő hallgatók intelligenciatesztben elért eredményei minden feladatnál a felsőoktatási átlagnak megfelelő teljesítményt mutatják, tehát a tanulási probléma oka elsődlegesen nem az intellektuális kapacitás hiánya. A szórásértékek ugyanakkor magasak, ami azt jelzi, hogy úgy a kísérleti, mint a kontrollcsoport tagjai között vannak olyan hallgatók, akik intellektuális képességei nem érik el a felsőoktatási átlagnak megfelelő szintet.

A tanulmányi átlagok és az IST eredmények között elvégzett korrelációs számítások nem mutatnak együttjárást az intellektuális képességek és a tanulmányi eredmények között a bemérő vizsgálatnál. A korrelációs együtthatók értékei úgy a kísérleti, mint a kontrollcsoportnál teljes függetlenséget jeleznek. A faktoranalízis eredményei is azt mutatják, hogy az intelligencia önmagában nem jár együtt a tanulás eredményességével, és egyedül nem teszi lehetővé a tanulmányi teljesítmények növelését.

A mért változók interkorrelációs összefüggéseinek elemzése azt mutatja, hogy a tanulmányi eredmények a felsőoktatásban elsősorban azzal állnak összefüggésben, hogy mennyire autonóm, önálló a személyiség, hogy mennyire alkalmaz hatékony tanulási technikákat, és tanáraival milyen kapcsolatot képes kialakítani. Jobbak a tanulmányi eredmények, ha a vizsgahelyzetben kevésbé szorongó a személyiség.

Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy az intellektuális képességekben a kísérleti csoport mutat jobb teljesítményt, három részterületen is szignifikáns különbséggel. A tanulási kérdőív eredményei szerint a kísérleti csoport tagjai kevésbé hatékony tanulási technikákat alkalmaznak a vizsgára való felkészülésben, problémáik vannak a lényegkiemeléssel és erősebb a vizsga miatti szorongásuk, mint a kontrollcsoporté. A személyiségprofil alakulása a tanulási probléma jelzésével van összefüggésben. A tanulási problémával küzdő hallgatók bizonytalanabb szociális fellépése, érzelmi kiegyensúlyozatlansága, szorongásossága, alacsonyabb szintű intellektuális hatékonysága és empatikus készsége a tanulási probléma intrapszichés okát jelenti.

Feltehetően ezek a különbségek okozzák azt, hogy jobb képességeik ellenére kevésbé jól teljesítenek a felsőfokú tanulmányaik során.

Feltételeztük, hogy a felsőoktatási tanulás hatékonyabbá tételéhez, a személyiségproblémák és a tanulás-módszertani hiányosságok kezeléséhez hatékony segítségnyújtási forma a csoportos tanácsadás.

E hipotézisünket hatásvizsgálati eredményeink támasztják alá. A kutatási módszerekkel mért változók közül elsősorban a kísérleti csoportnál mutathatók ki különbségek a bemérő és a hatásvizsgálat eredményei között, amelyek általában a kísérleti csoport önmagához viszonyított fejlődését tükrözik.

A *tanulási szokások alakulása* csak részben felel meg várakozásainknak a kísérleti csoport eredményei alapján. Egyértelműen a lényegkiemelés javulása, az év közbeni készülés kontrollcsoporthoz viszonyított magasabb aránya és a kollokviумokra fordított idő szignifikáns csökkenése jelzi, hogy elindult egyfajta változás a hatékonyabb tanulás irányába. (2. táblázat)

2. táblázat: A vizsgára készülés tanulási szokásai

	kísérleti csoport	kontrollcsoport	kísérleti – kontroll
	Átlag	Átlag	t-próbák p<
36. Rendszeresen készülök az órákra év közben	2,73	2,67	0,6531
37. A kötelező olvasmányokat elolvasom	3,30	3,35	0,6903
38. Kijegyzetelem a lényeges részeket	2,86	3,14	0,0719
39. A saját jegyzeteimből tanulok	4,17	4,22	0,6636
40. Más jegyzetéből tanulok	2,07	2,08	0,9686
41. Könnyen kiemelem a lényegét	3,37	3,72	0,0049
42. Átismétlem az anyagot	3,38	3,58	0,1219
43. Vizsga előtt ellenőrzöm a tudásomat	3,31	3,67	0,0202
44. Vizsga előtt más kikérdezi tőlem az anyagot	1,81	1,73	0,5728

	kísérleti csoport	kontrollcsoport	kísérleti – kontroll
	Átlag	Átlag	t-próbák p<
45. Vizsgákra egyedül tanulok	4,30	4,28	0,8994
46. Vizsgákra másokkal együtt készülek	1,70	1,62	0,5237
47. Vázlatot készítek egyes anyagrészekről	2,88	3,25	0,0373
48. Egy kollokviumra hány napot készül?	3,54	3,46	0,5123
49. Egy szigorlatra átlagosan hány napot készül	4,59	4,64	0,6679

A tréning témakörei között szereplő hatékony tanulási technikákat (jegyzetelés, vázlatkészítés, ismétlés, a tanultak leellenőrzése) azonban még nem sikerült beépíteni tanulási szokásaik közé. Ennek magyarázatát abban látjuk, hogy a tréning befejezése és a hatásvizsgálat között még kevés idő telt el, és a már kialakult szokásrend megváltoztatása nehéz és valószínűleg több időt és gyakorlást igényelne. Ezért tartjuk alapvetőnek, hogy a tanulási technikák tanítása, gyakoroltatása már korábbi életkorban történjen meg. A kísérleti csoport önmagához viszonyított változásai közül a vizsga előtti szorongás erős szignifikáns csökkenése emelhető még ki mint lényeges eredmény ($p < 0,0046$). (3. táblázat)

3. táblázat: **Hogy éli át a vizsgahelyzeteket?**

	bemérő kísérleti csoport		bemérő kontrollcsoport		bemérő kísérleti-kontroll
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	t-próbák p<
51. Minden vizsga előtt szorongok	3,80	1,18	3,58	1,23	0,1501
52. Zavar a vizsgák személytelensége	2,41	1,29	2,36	1,13	1,7416
53. A vizsgán az is eszembe jut, amit nem is gondoltam, hogy tudok	2,73	1,15	3,14	1,12	1,1151
54. A vizsgán leblokkolok, nem jutnak eszembe a dolgok, hiába készültem	2,47	1,13	2,18	1,09	0,0459

	bemérő kísérleti csoport		bemérő kontrollcsoport		bemérő kísérleti-kontroll
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	t-próbák p<
55. A vizsgáztató tanárok általában barátságosak	3,19	0,87	3,48	0,80	0,0053
56. A vizsgáztató tanárok stílusa általában sértő	1,85	0,83	0,81	0,83	0,6875
57. A vizsgákon kapott érdemjegyeim általában megfelelnek a tudásomnak	3,21	00,92	3,35	1,01	0,2715
58. A vizsgák légköre általában alkalmas arra, hogy a legtöbbet hozzák ki belőlem	2,50	1,00	2,09	1,11	0,0054
59. A vizsgák légköre általában fölöslegesen szorongáskeltő	3,07	1,17	2,70	1,12	0,0123

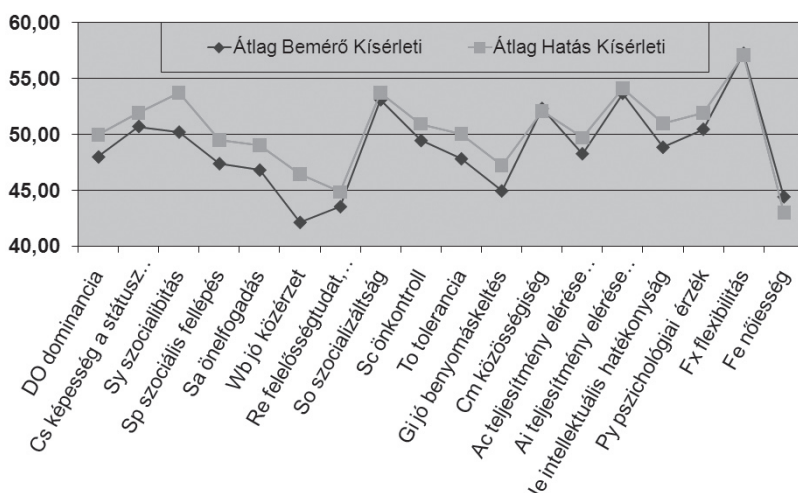
Megállapítható, hogy a vizsgahelyzetek átélése a tréning hatására kevésbé megterhelő a kísérleti csoport tagjai számára, mint a bemérő vizsgálatkor. A szorongási szint csökkent, és a teljesítményt serkentő szorongás irányába történt elmozdulás. A tanulási problémával küzdő hallgatóknál csak a kísérleti csoport tagjainak csökkent szignifikánsan a vizsgaszorongása, a kontrollcsoport tagjaié nem. Javult a tréningen részt vevő hallgatók főiskolai közérzete.

A kontrollcsoportnál a kísérleti csoportban jelzett pozitív változásokkal ellentétes tendencia figyelhető meg. A vizsgahelyzetek átélésében tapasztalható ott is a szorongási szint csökkenése, de csak a tanulási problémával nem rendelkező hallgatóknál. Emellett a teljesítményt serkentő szorongás irányából a teljesítményt gátló szorongás irányába tolódnak el az eredmények. Romlik a hallgatók főiskolai közérzete, és a bemérő vizsgálatnál nagyobb arányban helyesen alkalmazott tanulási technikák is háttérbe szorulnak. Különösen a tanulási problémával rendelkező kontrollcsoport tagjaira jellemző, hogy nincsenek változások a bemérő és a hatásvizsgálat között a tanulási kérdőívben. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgaszorongás a „hozzászokással”, a gyakoribb vizsgaszituáció átélésével valószínűleg csökken, de annak a minősége önmagától nem alakul át a teljesítményt növelő, egészséges facilitáló szorongássá. A tanulási problémával küzdő hallgatóknál tehát önmaguktól, a főiskolai képzés hatására nem várható spontán javulás a tanulási szokásokban és a vizs-

gahelyzetek átélésében, ezért a felsőoktatásban szükség van az általunk kidolgozott támogató segítségnyújtási forma meghonosítására.

A személyiségvizsgáló kérdőívben tapasztalt változások a stabilitás-emocionalitás, és az interperszonális adekváció és hatékonyság kategóriáiban érik el a szignifikancia szintet. (1. ábra)

1. ábra: A CPI eredmények változása a kísérleti csoportnál



Az érzelmi stabilitás mutatói közül a legjelentősebb változás a „Jó közérzet” skálánál tapasztalható (Wb: $p < 0,000$), tehát a tréningen részt vett hallgatók eredményesebben elaborálják pszichés feszültségeiket, kevésbé kételkednek magukban, és elégedettebbek elért eredményeikkel, mint a tréning megkezdése előtt. Másokkal szemben toleránsabbakká váltak (To: $p < 0,0014$), és jelentősen javult intellektuális hatékonyságuk (Ie: $p < 0,021$). Fejlődött az a tulajdonságuk is, hogy másokban jó benyomást keltsenek (Gi: $p < 0,0432$). Az interperszonális alkalmazkodás kategóriájában a dominancia skálánál tapasztalható a legerőteljesebb változás (Do: $p < 0,0054$), amelyet úgy értelmezünk, hogy a hallgatók önérvényesítése javult. A szociabilitás (Sy: $p < 0,0170$) és a szociális fellépés (Sp: $p < 0,0203$) skáláknál tapasztalható szignifikáns növekedés arra utal, hogy javult a tréningen részt vevő hallgatók közösségbe történő beilleszkedése és kapcsolatteremtő képessége, nőtt az önbizalmuk, határozottabbá, szociális interakcióikat eredményesebben befolyásoló személyekké váltak. Önfogadásuk is jelentősen fejlődött (Sa: $p < 0,0839$), de ez inkább csak tendenciaszintű változásként értelmezhető. A tanulási probléma szempontjából elemezve a személyiségvizsgáló kérdőív eredményeit megállapítható, hogy a bemérő vizsgálatnál tapasztalt szemé-

lyiségtulajdonságbeli eltérések a hatásvizsgálatnál eltűntek a tanulási problémával küzdő és tanulási problémát nem jelző hallgatóknál. A kedvezőtlenebb személyiségállapotból induló tanulási problémás hallgatók tehát behozták hátrányukat a kontrollcsoporthoz képest.

A kontrollcsoport hatásvizsgálatnál kapott eredményei nem mutatnak változást a csoportba tartozó hallgatók személyiségállapotában a bemérő vizsgálatához képest. Az adatok nagyon kevés területen jeleznek elmozdulást, és szignifikáns különbség nincs a bemérő és hatásvizsgálat eredményei között.

A kísérleti csoport hatásvizsgálati eredményei alapján végzett faktoranalitikus elemzés összefoglalásaként megállapítható, hogy:

Az egészséges személyiségű, inkább autonóm, független hallgatóknál vagy az intelligencia magas fejlettségi szintje, vagy a hatékony tanulási technikák alkalmazása és a szorgalmasság mint támogató funkciók szükségesek a tanulmányi eredmények növeléséhez.

A konvencionális személyiségű hallgatóknál figyelhető meg a legnagyobb mértékű teljesítménynövekedés, abban az esetben, ha a konvencionalitás jó memóriával vagy jó tanár-diák kapcsolattal társul.

Az alacsony vizsgaszorongás önmagában is okozhat teljesítménynövekedést, elsősorban azoknál a hallgatóknál, akik gyakrabban vannak vizsgahelyzetben.

A jó verbális képességek is lehetnek önmagukban teljesítménynövelő hatásúak.

A kísérleti csoportnál több olyan faktort találtunk, amely hozzájárul a felsőoktatási tanulás eredményességéhez.

Kiemelhető, hogy míg a kísérleti csoportnál a konvencionalitás személyiségtulajdonsága is együtt jár a teljesítmény növekedésével, addig a kontrollcsoportnál ez meg sem jelenik.

A kísérleti csoportnál az alacsony szorongási szint teljesítménynövelő hatása is kimutatható, a kontrollcsoportnál pedig nem.

A kontrollcsoportnál a faktoranalízis alapján kapott eredményeket összegezve megállapítható, hogy:

Elsősorban az autonóm személyiség teljesítménynövelő hatása emelhető ki, amelyet vagy a hatékony tanulási szokások, vagy az intellektuális képességek támogatnak, de az erőteljes autonómia önmagában is teljesítménynövelő tényező lehet.

A kontrollcsoportban úgy találtuk, hogy a tanulmányi eredmények növekedésében a véletlennek vagy a külső körülményeknek is szerepe lehet, hiszen olyan faktort is kaptunk, amelyben a tanulmányi átlagok növekedésének intrapszichés okát nem lehetett felfedezni.

A faktoranalízis eredményei is alátámasztják kutatásunk azon hipotézisét, hogy a csoportos tanácsadás hatékony segítségnyújtási forma a tanulási eredményesség nö-

velésében, hiszen a tréninget követő hatásvizsgálat csak a kísérleti csoportnál mutat ki olyan szignifikáns változásokat, amelyek a faktoranalízisben teljesítménynövelő tényezőként jelennek meg. Így például a vizsgaszorongás csökkenése, illetve az érzelmi stabilitás kategóriájába tartozó CPI skálák szignifikáns javulása.

Feltételeztük, hogy a tanulási hatékonyságfejlesztő tréningen részt vevő kísérleti csoport tagjai eredményesebben teljesítenek főiskolai tanulmányaik során, mint a kontrollcsoport tagjai.

Hipotézisünket a tanulmányi eredmények összehasonlító elemzésével és a hatásvizsgálat faktoranalízisének kutatási eredményeivel támasztjuk alá. (4. táblázat)

4. táblázat: A tanulmányi átlagok változása

		Bemérő vizsgálat	Hatás- vizsgálat	Összes félév	Utolsó félév
Kísérleti csoport	Tanulási probléma volt	3,51	3,81	3,85	4,09
	Tanulási probléma nem volt	3,58	3,83	3,81	4,12
Kontrollcsoport	Tanulási probléma volt	3,45	3,81	3,73	3,95
	Tanulási probléma nem volt	3,69	3,85	3,88	4,09

A bemérő vizsgálat nem jelzett szignifikáns különbséget a két csoport tanulmányi eredményei között, de a kontrollcsoport közel egy tizeddel jobb tanulmányi eredményt ért el, mint a kísérleti. A hatásvizsgálat során az első év elteltével a tanulmányi eredmények átlaga szignifikánsan emelkedik mindkét csoportnál, amely arra utal, hogy a hallgatók „beleszoknak” a felsőoktatás által diktált tanulási rendbe, alkalmazkodnak a megváltozott követelményekhez, és képesek teljesítményüket növelni. Amennyiben megfelelő segítségnyújtást kapnak tanulási problémáik megoldásához, ez a változás kifejezettebb, a kísérleti csoport a hatásvizsgálatra behozta hátrányát. A kísérleti csoportba tartozó, tanulási problémával küzdő hallgatók nagyobb mértékben képesek növelni teljesítményüket, mint a kontrollcsoport tagjai, és a változás eredményesebb és tartósabb. A tanulási problémával küzdő hallgatóknál a kapott eredmények azt mutatják, hogy a kontrollcsoportba tartozó, tanulási problémával küzdő hallgatók 0,06 századdal gyengébb tanulmányi átlagról indulnak, mint a kísérleti csoport, és a hatásvizsgálatra egyforma eredményt érnek el.

A javulás mértéke a kísérleti csoportban 0,3, a kontrollcsoportnál 0,36. Ennek két okát látjuk: Egyrészt a kontrollcsoport tanulási problémával küzdő hallgatói jobb in-

tellektuális szintről indulnak, mint a kísérleti, ezért feltehetően a megváltozott körülményekhez is hatékonyabban alkalmazkodnak (IST összpontszám: a tanulási problémás kontrollcsoportnál: 106,48, a tanulási problémás kísérleti csoportnál: 102,01). Másrészt a tréning hatása valószínűleg később jelentkezik, nem közvetlenül a befejezést követő eredményekben. Ez utóbbi kijelentést támasztja alá, hogy az összes félév átlagát tekintve a kísérleti csoportba tartozó tanulási problémás hallgatók tanulmányi eredményei további növekedést mutatnak, a javulás mértéke az összes félév átlagát tekintve a kísérleti csoportnál 0,34, az utolsó félév átlagát tekintve pedig 0,58.

A tanulási problémával küzdő kontrollcsoport hallgatóinál az összes félév tanulmányi átlaga visszaesést mutat a hatásvizsgálathoz képest, és tanulmányi eredményük az utolsó félévben is elmarad a kísérleti csoporttól, a jobb induló intellektuális feltételek ellenére. A javulás mértéke a tanulási problémás kontrollcsoport tagjainál: az összes félév tekintetében: 0,28, az utolsó félév eredményeit nézve pedig 0,5 tized.

A tanulási problémát nem jelző hallgatóknál a bemérő vizsgálat során a kontrollcsoport 0,11 századdal jobb tanulmányi átlagot ért el, mint a kísérleti, annak ellenére, hogy a kísérleti csoport intellektuális teljesítménye jobb. Az IST összpontszám közötti különbség szignifikáns, több mint 9 pont a kísérleti csoport javára. A hatásvizsgálatra a kísérleti csoport 0,02 századra csökkenti hátrányát. A javulás mértéke a kísérleti csoportnál 0,25, a kontrollcsoportnál pedig 0,16 század. Ezek az eredmények elmaradnak a tanulási problémát jelző hallgatók tanulmányi átlagának emelkedésétől. Ezt úgy értelmezzük, hogy azok a hallgatók, akik nem tekintik problémásnak tanulásukat, valószínűleg kevesebb energiát is fektetnek a tanulmányi eredmények javítására. Az összes félév átlagát tekintve a kontrollcsoport tovább növeli tanulmányi eredményét, míg a kísérletinél minimális visszaesés tapasztalható. Az utolsó félévben ugyanakkor a kísérleti csoport megelőzi a kontrollt. A javulás mértéke az utolsó félévi tanulmányi átlagokban a kísérleti csoportnál 0,54 század, a kontrollcsoportnál pedig 0,4 tized.

A faktoranalízis módszerével azon hallgatók eredményeit vizsgáltuk, akiknél a bemérő vizsgálathoz képest 0,4 tizeddel, vagy annál jobban emelkedett a hatásvizsgálatot követő összes félév tanulmányi átlaga. A vizsgált minta elemszáma így a kísérleti csoportba tartozó hallgatók 43,7%-a (59 fő) és a kontrollcsoportba tartozó hallgatók 33,3%-a (38 fő). A tanulási hatékonyságfejlesztő tréningen részt vevő hallgatóknál tehát több, mint 10%-kal magasabb azok aránya, akik tanulmányi eredményeiket 0,4 tizeddel, vagy annál nagyobb mértékben növelték.

A tanulmányi átlagok összehasonlításánál kapott eredmények a faktoranalízis eredményeivel együtt alátámasztják, hogy a tanulási hatékonyságfejlesztő tréningen részt vevő kísérleti csoport tagjai eredményesebben teljesítenek főiskolai tanulmányaik során, mint a kontrollcsoport tagjai. Ez is igazolja, hogy a csoportos tanácsadás adekvát segítő-szervezési forma a felsőoktatási tanulás hatékonyabbá tételéhez.

Feltételeztük, hogy a tanulási hatékonyságfejlesztő tréning hatására bekövetkező változás azoknál a hallgatóknál lesz jelentősebb, akik tanulási problémát jeleztek.

Feltételezésünk alapja az, hogy jelentősebb változás a személyiségben csak akkor érhető el, ha maga a személy végez egy belső munkát, végigmegy egy belső pszichés folyamaton, melynek végén valamilyen megoldást talál a problémájára. A tanácsadói tevékenységnek e folyamat végigvezetése jelenti a leglényegesebb szakmai tartalmát, akár egyéni, akár csoportos tanácsadásról van szó. E belső munka segítségével a problémahelyzetben lévő személy elaborálja pszichés feszültségeit, önreflexióval feltárja azon hiányosságait, amelyek hatékonyabb működésének akadályát képezhetik, és ez teszi lehetővé, hogy a régi probléma-megoldási sémákat meghaladó, új megoldásokat keressen és találjon.

E hipotézisünket úgy támasztottuk alá, hogy minden vizsgálati módszernél külön elemeztük a tanulási problémát jelző és nem jelző hallgatók eredményeit a bemérő és a hatásvizsgálat során egyaránt. A tanulási probléma szerinti bontásban kapott kutatási eredményeket doktori értekezésen foglaltuk össze. (Dávid, 2004). Összefoglalva a különböző módszerekkel kapott vizsgálati eredményeket megállapítható, hogy a tréning hatására minden területen jelentősebb fejlődés volt kimutatható a kísérleti csoportban azoknál a hallgatóknál, akik tanulási problémát jeleztek. Az előző hipotézisek igazolására szolgáló kutatási eredményekben tapasztalható változások elsősorban a tanulási problémával küzdő kísérleti csoport tagjainál figyelhetők meg. A tanulási problémát nem jelző kísérleti csoport tagjainál lényegesen kevesebb szignifikáns fejlődés mutatható ki, holott ugyanazon a folyamaton mentek végig, ugyanazon a tréningen vettek részt. Valószínű azonban, hogy mivel érzelmileg nem voltak érintettek a helyzetben, nem élték meg problémaként saját tanulásukat, azt az intrapszichés munkát nem végezték el, mint tanulási problémával küzdő társaik, így sem a személyiség, sem a tanulási szokások változásai nem jelentkeztek náluk olyan mértékben, mint a tanulási problémát jelző kísérleti csoport tagjainál. A tanulási problémát jelző, de kontrollcsoportba tartozó hallgatóknál szinte semmilyen területen nem volt szignifikáns fejlődés kimutatható, tehát a tanulási problémák megoldásához szükséges változások spontán fejlődéssel valószínűleg nem jelennek meg a hallgatóknál a felsőoktatásban.

Kutatásunk eredményeire alapozva megállapítható, hogy a felsőoktatásban a tanulás eredményességét elsősorban a hallgató személyiségállapota határozza meg. A mért változók interkorrelációs összefüggéseinek elemzése arra mutat rá, hogy a felsőoktatásban a tanulmányi eredmények elsősorban azzal állnak összefüggésben, hogy mennyire autonóm, önálló a személyiség, mennyire alkalmaz hatékony tanulási technikákat, és tanáraival milyen kapcsolatot képes kialakítani. A személyiség autonómiája ugyanakkor erős pozitív korrelációt mutat az érzelmi stabilitással és az interperszonális adekváció mértékével. A jó teljesítmény eléréséhez tehát a felsőoktatásban a hallgató érzelmi kiegyensúlyozottsága és társas beilleszkedése teremti meg a megfelelő alapot. Ez a kö-

vetkeztetés feltehetően összefügg azzal, hogy az érettségi követelményeket már teljesített, felvételin a felsőoktatásba bekerült hallgatók között már nem találunk olyan mértékű intellektuális deficitet, mint amellyel az átlagnépességben számolhatunk. Az eredmények egybevágóan Bagdy és munkatársai (1986, 50) adataival, akik az MMPI és tanulmányi teljesítmény összefüggéseit elemezve azt állapítják meg, hogy „...a rossz tanulók kevésbé szociabilisek, impulzívok és szorongóbbak.”

Saját eredményeink szerint a tanulási problémával küzdő hallgatók fellépése a szociális interakciókban nem elég határozott. Kevésbé magabiztosak, érzelmileg labilisabbak, kiegyensúlyozatlanabbak és szorongásra hajlamosabbak, mint tanulási problémát nem jelző társaik. Intellektuális hatékonyságuk gyengébb, pszichológiai érzékük kevésbé fejlett, így nehezebben hangolódnak rá a velük interakcióban lévő személyek érzelmi állapotára, kevésbé empatikusak. A felelősségtudatuk, megbízhatóságuk alacsonyabb szintű, amely a felkészülés, a tanulás tervezése, szervezése során gátolja tanulásukat.

A tanulási problémával küzdő hallgatóknál nem alakultak ki megfelelően az önálló készülest lehetővé tevő tanulási technikák, gyengébbek a lényegkiemelésben, kevésbé készítenek összefoglalót vagy vázlatot, kevésbé jellemző rájuk, hogy vizsga előtt leellenőriznék tudásukat, vizsgahelyzetben szorongóbbak és ez a szorongás a teljesítményt gátló irányba hat. Intellektuális teljesítményükben nem mutatnak gyengébb eredményeket, mint tanulási problémával nem küzdő társaik.

A hatásvizsgálatban a CPI személyiségvizsgáló kérdőív eredményeinek azon skálái emelkedtek szignifikánsan a kísérleti csoportnál, amelyek a hallgatók érzelmi stabilitásának növekedését, interperszonális hatékonyságuk emelkedését jelzik. A tanulási technikák közül szignifikánsan javult a lényegkiemelésük, és emellett csökkent a vizsgaszorongásuk is. A hatásvizsgálat alkalmával szinte kizárólag a kísérleti csoportnál tudtunk szignifikáns változásokat kimutatni, a kontrollcsoportnál nem. A kísérleti csoportban a hallgatók több, mint 10%-kal nagyobb mértékben voltak képesek a tanulmányi eredményeiket 0,4 tizeddel, vagy annál nagyobb mértékben emelni, mint a kontrollcsoport.

A fenti eredmények alapján igazoltak tekintjük a tréning hatékonyságát.

Az EKF kutatói a fenti eredmények birtokában kidolgozták a tanulásfejlesztés elméleti modelljét (Dávid, 2006). Ennek alapján pedig egy számítógépes tanulásfejlesztő programot fejlesztettek ki a HEFOP 3.3.2. projekt keretében: <http://www.ektf.hu/tanulasfejleszt3/>, amely a serdülő, ifjú és felnőtt korosztályban az önálló/független tanulás kialakításának támogatására használható.

A számítógépes program jellemzői:

Interaktív, multimédiás, tanulási tanácsadásban felhasználható diagnosztikai és fejlesztő eszköz. Önállóan is használhatják a tanácskérők, de tanulási tanácsadó igény-

bevetelével hatékonyabb. A program 4 fő szerkezeti egysége tartalmazza a fejlesztés elméleti hátterének bemutatását, egy használati útmutatót valamint tanulásdiagnosztikai és tanulásfejlesztő feladatokat. A program szabadon elérhető a fenti honlapon.

IRODALOM

- ATKINSON, Rita L.– ATKINSON Richard, C.– SMITH, Edward E.– BEM, Daryl J. 1994. *Pszichológia*. Osiris, Századvég Kiadó, Budapest
- ANTALOVITS Miklós (1999): Az alkalmazott pszichológia Magyarországon. In *Alkalmazott pszichológia*. I. évf. 1. szám.
- BAGDY Emőke – PRESSING Lajos – BUGÁN Antal – ZÉTÉNYI Tamás (1986): *Az MMPI-próba: elmélet és alkalmazás*. Akadémia Kiadó, Budapest
- BAGDY Emőke – BUGÁN Antal (1997): A pszichológiai csoportmunka mint a személyiség fejlődésének, fejlesztésének színtere és eszköze. In Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatás-személyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen
- BAGDY Emőke – TELKES József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (2002) (szerk.): *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest
- BÓTA Margit (1999): *Tanácsadás, egyéni fejlesztés. Útmutató a külső gyakorlatokhoz*. 6. KLTE. Debrecen
- BUDA Béla (1989): Személyiségfejlesztést szolgáló csoportmódszerek. In Telkes József (szerk.): *Személyiségfejlesztés I. Irányzatok, csoportmódszerek*. Kiadja: A közművelődés Háza és a Magyar Népművelők Egyesületének Mentálhigiénés Szakmai Szervezete, Tatabánya
- CSAPÓ Benő (2001): Tudáskonceptiók. In Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- CSAPÓ Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest
- DÁVID Mária (1999): *Kérdőív a főiskolai tanulásról II.–III.–IV. éves hallgatók részére*. PhD-dolgozat anyaga. Kézirat, Eger
- DÁVID Mária (2002/a): A tanácsadás elmélete és módszertana pedagógusoknak. In Estefánné Varga Magdolna – Ludányi Ágnes (szerk.): *Esélyteremtés a pedagógiában*. Tanulmánykötet. Szakmódszertani sorozat II. EU–EKF Kiadás, Eger.
- DÁVID Mária (2002/b): *Tanulásmódszertani tanácsadás*. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged
- DÁVID Mária (2003): Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. In Tompa Klára (szerk.): *Az elektronikus tanulás a 3. évezred pedagógiai kihívása*. EKF, Liceum Kiadó, Eger
- DÁVID Mária (2004): *Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete
- DÁVID Mária (2006): A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In *Alkalmazott pszichológia*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám, 51–64.
- V. DÁVID Mária (2000/a): *How to increase the earning efficiency with the method of group counselling*. Comenius 3. 2 School Improving couterence előadás anyaga. Cambridge

- DEESE, James és DEESE, Ellin K. (1992): *Hogyan tanuljunk?* Egyetemi Nyomda, Budapest
- EYSENCK, Michael W, KEANE, Mark T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FISHER, Robert (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Kalmár Magda (1997): Metakogníció. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest
- LAPPINTS Árpád (2002): *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó, Pécs
- MAGYAR Bálint (2003): Korszerű tudás, csökkenő terhelés, egyenlőség. In *Köznevelés Oktatási hírmagazin*, 59. évfolyam, 20. szám
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission Brussels, 21. 11. 01. COM 2001. 678 final
- MIHÁLY Ildikó (2002): Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. In *Új Pedagógiai Szemle*, LII. Évfolyam, 2002 július– augusztus, 180–188.
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- OROSZLÁNY Péter (1995): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG Kiadó, Budapest
- OLÁH Attila ismertetésében (1985): *A Kaliforniai Pszichológiai Kérdőív* (California Psychological Inventory – CPI) Tesztkönyve Munkalélektani Koordináló Tanács Módszertani sorozata 4. sz. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet kiadványa, Budapest
- PANCHASARA, Deneve (2000): *Study skills or learning skills School Improvmy Programme* – Pedagógus továbbképzés előadás anyaga. Cambridge, Kézirat
- RÉTHY Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In Falus Iván (szerk.): 2001. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 221–270.
- RÉTHY Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- RUDAS János (szerk). (évszám nélkül): *Önismereti csoportok*. Kiadja és terjeszti: Animula Egyesület, Budapest
- SZILÁGYI Klára (1994/a): *Diagnosztikai szempontok a munka- pályatanácsadó szakpszichológus hallgatók számára*. I. füzet, Intelligencia Struktúra Teszt. ELTE kiadvány. Kézirat, Budapest
- SZILÁGYI Klára (2000): *Munka – pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium Kft Kiadó, Budapest