

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA

Vezető: Prof.Dr. Hunyady György MHAS

Szocializáció és társadalmi folyamatok program

Vezető: Prof.Dr. Hunyady György MHAS

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

KISS ISTVÁN

ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA

Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése
tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő
felsőoktatási hallgatók mintáján

Témavezető:

Dr. Ritoók Magda Csc.

A hivatalos bíráló bizottság:

Elnök: Prof. Dr. Hunyady György MHAS

Bírálok: Dr. Kollár Katalin PhD

Dr. Bugán Antal Csc.

Titkár: Dr. V. Komlósi Annamária PhD.

Tagok: Dr. Szabó Éva Phd.

B U D A P E S T 2 0 0 9 .

Ezt a dolgozatot azoknak a diákoknak ajánlom, akik az elmúlt másfél évtizedben megosztották velem problémáikat. Történetükkel segítették, hogy megértsem és fejlődésükben kísérjem őket életpályájuk izgalmas fordulópontjain, felsőoktatási tanulmányaik kiválasztásában, megkezdésében, módosításában.

Köszönöm Ritoók Magda türelmes biztatását, és azt, hogy megosztotta velem sok évtizedes tanácsadói tapasztalatát. Negyven éven keresztül gyűjtött információi jelentős mértékben hozzájárultak a dolgozat központi magját alkotó életvezetési kompetencia konstruktumának kialakításához, amely nélkül nehéz lett volna megtalálni a kapcsolódási pontokat az élethosszig tartó tanulás és pályafejlődés krízishelyzeteinek orvoslásához, a tanácskérők problémamegoldási képességének fejlesztéséhez. Magda támogatása a műben bemutatásra kerülő transzformatív tanulási folyamat személyes átélésében fontos alapot jelentett.

Meg kell köszönöm minden tanáromnak, családtagjaimnak, barátaimnak és intézeti központunk munkatársainak azt a szabadságot és sok-sok ötletet, amelyekkel munkám során inspiráltak.

Life-course competence and domain-specific self-efficacy pattern analysis of students in Hungarian higher education

ABSTRACT

People live in a given historical period, on a specific geographical area, in a determined time period and last but not least in a specific culture, in a specific interpersonal network. From a time and space determined life arise predetermined questions people need to face. This study investigated the major areas of life skills and life-course competence of Hungarian students in higher education.

A set of those life skills that people need to use to solve their specific problems is referred working knowledge (Egan, 1994). We assume, that life skills altogether may outline a valid life-course competence model for a group of people. We talk about competence, because it directly refers to tasks practiced and applied in specific areas of everyday life course. They are specific life skill domains. We suppose that with a higher level of life course competence everyday life tasks are smoothly manageable, also in case of students.

An instrument was developed to determine relevant psychological/life-skills domains. (Hungarian Domain Specific Self-Efficacy Questionnaire in Higher Education; HDSEQ-HE) Structural analysis revealed seven clusters of variables reflecting life-course competencies needed for successful coping in everyday living and life-course planning. Competence in physical fitness, learning, self-management, values, communication, close relationships and managing larger social systems are the main clusters discussed in connection with age differences, among students in higher education.

The studies in higher education mean a critical period in which significant changes occur both within the individual (e.g., cognitively, psychologically) and externally (e.g., peer pressure, or moving from a small, neighborhood-based school to a large, more anomic one). Such changes are challenging, often difficult, and occasionally very stressful. Most students however, show no psychopathology. The number and nature of the changes, life events and challenges occurring during this period, requiring students to develop effective life skills and coping strategies.

Psychological education and counselling attempt to equip students with the knowledge and skills needed for dealing with the difficulties encountered in the normal course of life. Related to this question mental health professionals and educators may have too little empirically based information about the concerns, challenges, and difficulties of their target population and, therefore, they may find it difficult to decide which program to adopt, to help, and to improve life-course competence. Life course competence pattern analysis is suggested to measure the domain-specific self-efficacy beliefs of students, to provide the appropriate help.

Keywords: higher education, student counseling, life competence, domain specific self-efficacy pattern analysis

Tartalom:	
Problémafelvetés.....	6
A dolgozat szerkezete	9
Bevezetés	10
Elméleti háttér.....	11
az életpálya-építési és életvezetési tanácsadás súlyponti kérdései: történeti áttekintés 11	
pályatanácsadás jellemzői, hatása.....	14
Életvezetési feladatok, életpálya-építés a serdülő- és ifjúkorban	17
Super életpálya modellje.....	17
szociális tanulás-elméleti modell	23
A „tanuló” életpálya-szerep	25
a tanuló szerep és a megvalósításhoz kapcsolódó észlelt én-hatékonyság.....	25
Felsőoktatási hallgatókra vonatkozó fejlődési modellek.....	29
megismerés, személyiségfejlődés és életvezetési készségek.....	29
Arthur W. Chickering modellje	31
John Holland modellje	32
Jack Mezirow modellje.....	35
William Perry modellje	36
Marcia Baxter-Magolda modellje	36
Egan változási modellje.....	37
Részösszefoglalás.....	38
A hallgatói szerephez kapcsolódó tényezők.....	39
felsőoktatási hallgató sztereotípiá	39
hallgatók élettél való elégedettsége, kompetenciájának és személyiségjegyeinek kapcsolata	40
a hallgatói feladatok megoldásába való bevonódás.....	41
képességjellemzők, motiváció, érdeklődés, társas kapcsolatok és az én-hatékonyság szerepe a hallgatók életpálya-építési folyamatában	42
Az életvezetési készségek, életvezetési kompetencia és észlelt én-hatékonyság	44
Életvezetési készségekre vonatkozó vizsgálati eredmények.....	48
életvezetési készségek különböző kultúrákban	48
életvezetési készségek, szakértői taxonómiák	50
Átalakuló oktatási struktúra, új hallgatói igények és problémák	53
hallgatói életmód, környezeti tényezők	53

Pszichológiai háttérváltozók a felsőoktatási hallgatók életvezetési zavaraival összefüggésben	56
depresszió a diákévek alatt	56
életesemények és a problémamegoldási, tervezési készségek hiányosságai	59
kontrollvesztés, az élet értelmetlenségének élménye és inadekvát coping.....	59
kulturális sokk és életvezetési stressz.....	60
Protektív tényezők az életvezetési krízisek kialakulásával összefüggésben.....	61
idői orientáció, tervezés	64
Magyarországi helyzetkép.....	65
Ami megelőzi a felsőoktatást – ártalmak a közoktatásban töltött időszakban ..	66
egészségkárosító életmód, stressz, pszichoszomatikus zavarok, unalom és agresszió a középiskolában	66
az iskolai túlterheléstől szenvedő diákok.....	67
az önrányította tanulás készségeinek hiánya a közoktatásban.....	68
Felsőoktatási hallgatók mentálhigiénés státusza magyar mintán.....	69
hibás szocializációs modellek, diszfunkcionális attitűdök, inadekvát megküzdési módok	69
Összefoglalás.....	72
A vizsgálat célkitűzései	74
Hipotézisek:.....	75
vizsgálati módszer	76
vizsgálati eszközök	78
vizsgálat menete	83
első vizsgálat eredményeinek bemutatása	83
<i>az első minta eredményeinek értelmezése</i>	<i>116</i>
második vizsgálat eredményeinek bemutatása	118
<i>a második minta eredményeinek értelmezése.....</i>	<i>130</i>
Az eredmények összefoglalása a hipotézisek tükrében	131
Diskusszió.....	134
Kitekintés	138
Irodalom	144
Mellékletek.....	152

PROBLÉMAFELVETÉS

A felsőoktatásban töltött időszak a fiatalok életében nagyon intenzív fejlődési szakasz. Egy olyan tanulási folyamat kiemelten fontos része, amely nem csak ismeretsajátítást, képességfejlesztést és a szakmai kompetencia építésének alapjait jelenti, hanem a személyiség transzformációját is eredményezi. Minőségileg más feltételeket teremt a felsőoktatási rendszerben töltött időszak az átalakulás folyamatára, mint a hasonló életkorúak, továbbtanulást nem választók jellemző napi életvitele. Kihívásaival az önkép számos részletének felülvizsgálatára, átalakítására kényszeríti a hallgatókat. Azok számára, akik a kihívások leküzdéséhez szűk eszköztárral rendelkeznek, komoly kockázati tényezőt képviselő, mentálhigiénés szempontból veszélyforrásokat hordoz környezeté válhat a felsőoktatás.

Ideális esetben ez az időszak a transzformatív tanulással, önformálással (selfauthorship, Baxter-Magolda, 1998) az információk kezelésében növekvő autonómiával jellemezhető, amelynek jellemzőit a pályakutatással foglalkozó szakemberek különböző szemléleti keretekben megkísérelték már azonosítani. A felsőoktatási intézményekben töltött időszak az életpálya-építés egyik kitüntetett szakasza.

Elméleti keretként a fenomenológiai irányzat fontos eredményeit illetve a szociális tanuláselmélet, a szociál-kognitív életpálya-építési modell (SCCT, Lent, Brown, Larkin 1986) megközelítés friss eredményeit használjuk fel a hallgatók életvezetési készségeire épülő, életvezetési kompetencia modell megalkotása során.

Témánk szempontjából a szociál-kognitív megközelítés korszerű értelmezési keretet biztosít, mert integrálni kívánja az életpálya-építéssel kapcsolatos olyan fontos tényezőket, mint a szocializáló környezetből származó tapasztalatok, minták, megerősítések; az érdeklődés, a motiváció elmei; a szakmai pályafutás során is hasznosítható specifikus és területfüggetlen kompetenciák gyakorlása nyomán átélt sikerélmény, és a különféle helyzetekben átélt én-hatékonyság élménye. Figyelembe vesz olyan disztális tényezőket is, amelyek az életpálya építésében perspektivikus gátló vagy serkentő hatást gyakorolhatnak: többek között a munkaerő-piaci trendek, foglalkozások presztízse, a barátoktól és szülőktől nyerhető támogatás is értelmezhető döntési szemponttá válik.

Az elmúlt két évtizedben gazdag vizsgálati anyag született az elsőként 1986-ban publikált, Lent és Brown munkássága nyomán a szubjektív én-hatékonyság élményének különböző dimenzióira épülő, az önszabályozási képességet is kezelni képes szociál-kognitív életpálya-építési modell alapjaira. (Lent, Brown, Larkin 1986) A kapcsolódó vizsgálatok különböző összefüggésekben jól jelzik, hogy az én-hatékonyság elvárás és személyes célok a felsőoktatási hallgatók esetében megfelelő prediktort jelentenek a tanulmányokban való kitartás, a szakmai és életvezetési siker kérdésében.

Az általunk áttekintett vizsgálatokban az elmúlt fél évtized során elemezték a személyiségvonások, a negatív attribúciós stílus hatásának szerepét a

pályafejlődés folyamatában. Ritkán került sor az étellel való elégedettség mérésére az életpálya építéssel kapcsolatos kérdésekkel összefüggésben. Keveset tudunk arról is, hogy milyen készségek gyakorlásának eredményei, és az életvezetés milyen területeivel kapcsolatos sikerek és kudarcok formálják a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók étellel való elégedettségét, szubjektív énhatékonyság élményét.

Amerikai adatok szerint a beiratkozott hallgatók (2,8 millió ember) több mint fele (1,6 millió fő) nem jut el addig hogy első, választott intézményében diplomát szerezzen. A lemorzsolódók háromnegyede pedig a tanulmányok első évében adja fel próbálkozásait. (Boulter 2002). Hazánkban a lemorzsolódási arány a felsőoktatásban az OECD 2008-as jelentése alapján 45%-os¹, ami jelentős mértékben meghaladja az OECD tagállamok átlagos 31%-os arányát.

A lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom az eredményes felsőoktatási környezettel kapcsolatban számos követelményt megfogalmazott. Képet kapunk arról, hogy a hallgatóbarát felsőoktatás a személyes törődést, az oktatók és hallgatók közötti intenzív kommunikációt biztosító, de ugyanakkor kemény követelményeket diktáló rendszert jelent, az hagyományoktól eltérő, jelentősebb hallgatói kezdeményezőkézségre, bevonódásra épülő új oktatási szemléletet igényel (Steven 1998). Nem ismerjük azonban, hogy milyen hallgatói típusokkal szembesülünk az oktatás napi feladatainak megoldása során, és hiányzik a felsőoktatási hallgatók eredményességét biztosító életvezetési készségek áttekintésére épülő modellünk.

Nehezségekre ütközünk, ha a felsőoktatás pályakövetési feladatait ellátó koncepciót kell összeállítanunk, mert nem ismerjük a hallgatók felsőoktatásban töltött időszakával kapcsolatban énhatékonyság élményük változását, nem ismerjük halogatásuk okait illetve a pályakezdéssel kapcsolatos kapunyitási pánik (Horváth 2007) forrását. Ezek az ismerethiányok megnehezítik az oktatási folyamat tervezését, a pályakövetés szempontjából fontos változók kijelölését.

Nehezen tudjuk előre jelezni a hallgatók pályán való megmaradását, a pályához való kötődés valószínűségét, karrierterveik módosulását. Problémát jelent, hogy a felsőoktatási menedzsment számára indikátorokat kínáljunk az képzéshez kötődő pályaszocializációs folyamat hatékonyságának fokozásához.

Dolgozatunkban felsőoktatási hallgatók magyarországi mintájára alapozva feltárjuk az életvezetés hallgatói szempontból kritikus területeit. Fel kívánjuk mérni, hogy a hallgatói /tanulói szerep kihívásai az életvezetés milyen területein állítják transzformatív tanulást követelő feladatok elé a fiatalokat, milyen életvezetési feladatok kapcsolódnak ezekhez a területekhez.

Vizsgálatunk bemutatása során egyetlen tényezőre kívánunk kiemelten koncentrálni. Az életvezetési kompetenciára, amely azokból készségekből, illetve a készségekhez kapcsolódó énhatékonyság-élmény mintázatból áll össze, amire szükségük van a felsőoktatási hallgatóknak ahhoz, hogy eredményesen küzdjék le a képzési időszakhoz kapcsolódó feladatokat.

¹ Education at a Glance 2008: OECD Indicators.

Forrás: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html, letöltve 2009.01.10

Azonosítani kívánjuk azokat az életvezetési témákat, területeket, amik a hallgatók számára kiemelten fontosak jól-létük, étellel való elégedettségük tekintetében. Vizsgálni fogjuk a felsőoktatási hallgatók számára szükséges készségek lehetséges fő faktorait.

Az alkalmazható készségek, készségcsoportok összegzéseként a hallgatók életvezetési kompetenciájának színvonalát szeretnénk jellemezni.

Az életvezetési készségek jelentik a különféle (hétköznapi) problémák megoldásában bevethető eszköztárat. Alkalmazásuk szubjektív sikerességének élménye tükröződik a hallgatók észlelt én-hatékonyságának mértékében. Méréseinkben az észlelt én-hatékonyság területspecifikus értékeit felhasználva, a területekhez kötődő én-hatékonyság élmény mintázat alapján hallgatói típusok meghatározására teszünk kísérletet.

Ezek a hallgatói csoportok mentálhigiénés jellemzőik és életpályára vonatkozó döntéseik tekintetében jól elkülönülő egységeket alkotnak. Jellemzőik leírása alapján képet kaphatunk az egyes hallgatói csoportok eredményességét segítő tanácsadási szükségletek sajátosságairól. Irányadó mutatókhoz juthatunk a fejlesztést és prevenciót szolgáló beavatkozási lehetőségekkel kapcsolatban, és képet kaphatunk a hallgatók életpálya-építési kompetenciájának jellemzőiről.

A DOLGOZAT SZERKEZETE

Dolgozatunk elméleti bevezetőjében áttekintjük a felsőoktatás rendszerébe belépő hallgatókkal kapcsolatban az életpálya-elmélet (Super 1984) jellemző szakaszainak és vonatkozó életszerepeinek körét.

Megvizsgáljuk a tanulmányaikat az érettségi időpontját közvetlenül kezdő diákok (18-23 éves életkorban belépő hallgatók) sajátosságait, fejlődési feladatait.

A hallgatói tanácsadás történetéből kiemelünk azokat fontosabb szerzőket, akik modellt kínálnak a felsőoktatási tanulmányok alatt várható krízisek sajátosságai és a fejlődési folyamatok támogatási lehetőségeivel kapcsolatban.

Definiáljuk az életvezetési készségek és életvezetési kompetencia fogalmát. Majd példák segítségével bemutatjuk az életvezetési készségek leltározásának aktuális trendjeit, a taxonómia készítés problémás pontjait.

Áttekintést nyújtunk a felsőoktatási tanulmányok időszakával kapcsolatos mentálhigiénés vizsgálatok fontosabb nemzetközi és hazai eredményeiről. Rövid kitérítésben tájékozódunk a felsőoktatási tanulmányokat megelőző és azt követő életszakaszok hazai vizsgálatainak eredményeiről.

Az életpálya-építéssel és hallgatói életvezetéssel kapcsolatos alapvető elméleti források áttekintése után bemutatjuk a mérés alapjául szolgáló eszközök fejlesztésének menetét, a hazai egyetemi diáktanácsadó központok segítségével gyűjtött információk alapján összeállított mintánk elemzésének módszertanát és eredményeit.

A diskusziót követően az eredmények hasznosítására, a nyitott kérdéseken túl a felsőoktatási diáktanácsadás fejlesztésével kapcsolatos kérdésekre is kitérünk, utalunk a további kutatási irányok lehetőségeire.

BEVEZETÉS

Donald E. Super életpálya modelljében összefoglalja az életpálya építéssel kapcsolatos egyéni és társadalmi tényezők meghatározó elemeit. (Super 1984) Jelen munkánkban és vizsgálati hipotéziseinkben modelljének egyetlen életkori szakaszára, a korai huszas évekre tehető explorációs fázis átmeneti és próba szakaszára koncentrálnak. Az életkori szakaszra jellemző tanuló szereppel, a felsőoktatási tanulmányok végzésével kapcsolatos feladatok, készségek és hozzájuk kapcsolható területspecifikus én-hatékonyság élmény mintázatainak mérési és alkalmazási lehetőségeinek vizsgálatával foglalkozunk.

Munkánk vizsgálati csoportja felsőoktatási hallgatókból áll. Segítségükkel a hallgatói életvezetési kompetenciák a felsőoktatási környezetben szükséges, étellel való elégedettséget biztosító komponenseinek azonosítására teszünk kísérletet. Tudatában vagyunk annak, hogy az életvezetési kompetencia összetevői az életpálya teljes ívén jelentős minőségi és aránybeli változásokon mennek át. Vázolt modellünk módszertani kísérletként értelmezhető e mintacsoportra vonatkozóan az életvezetési kompetencia összetevők azonosításához, és életvezetési/életpálya-építési tanácsadás keretében történő fejlesztéséhez. A témaválasztás, bár látszólag nagyon specifikus csoportról szól, valójában az életkori csoporthoz tartozó fiatalok ötven százalékát is érintheti, ha „hagyományos” hallgatóként, 18-23 éves korban tovább tanulnak. Kérdésfeltevésünk a tanulmányok elkezdésével kapcsolatos változások kezelésével kapcsolatos problémákra koncentrálnak, de kitekint a tanulmányi időszak további szakaszainak jellemzőire. Mintavételezési technikánk transzverzális, ezért az eredmények pillanatfelvételt kínálnak a felsőoktatási intézmények különböző évfolyamain tanuló hallgatók jellemzőivel kapcsolatban. Fejlődési folyamatokat longitudinális elemzéssel csak az első tanulmányi évfolyam során kísértük, korábbi elővizsgálat keretében. (Kiss 2000)

Munkánkban áttekintjük az életkori szakaszra jellemző általános fejlődési feladatok, életpálya-építési teendők sajátosságait, fejlődésszemponitú értelmezési keretbe helyezve az életkor jellemzőit.

Vázoljuk az életkori szakasz megélését befolyásoló, környezeti tényezőket - ide értve a felsőoktatás átalakulásának jelenben zajló hazai folyamatát, az aktuális munkaerő-piaci hatásokat, illetve az egyént körülvevő társas környezettel való kapcsolat jellemzőit.

Szociális tanuláseméleti megközelítésben vizsgáljuk a feladatokkal való megküzdés során alakuló személyes én-hatékonyság élményének összefüggéseit a felsőoktatási hallgatók életvezetésével, mentálhigiéniés státuszával, életpálya-építési kompetenciájával és étellel való elégedettségükkel.

Munkánk megkísérli azonosítani az életpálya-építés folyamatában sikeres, vagy kudarcokkal jellemezhető hallgatók sajátosságait. Megpróbálja megragadni azokat az életvezetési kompetencia tényezőket, amelyeknek időben történő azonosítása segíthet az eredményes megküzdésében. Munkánk a felsőoktatási tanácsadás, pályatanácsadás keretében történő tanácsadói munka, illetve a felsőoktatási menedzsment tervezéséhez kíván gyakorlati szempontokat kínálni.

ELMÉLETI HÁTTÉR

AZ ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSI ÉS ÉLETVEZETÉSI TANÁCSADÁS SÜLYPONTI KÉRDÉSEI: TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A tanácsadás pszichológiájának történetét vizsgálva elmondható, hogy egymással szorosan összefonódva fejlődött a tanulmányi és pályaeorientációs tanácsadás. Mindkét tanácsadási irány, a tanulmányokra vagy foglalkozásvállalásra irányuló segítségnyújtás az életpálya építéséhez kívánt támogatást biztosítani. Röviden áttekintjük ennek a segítő munkának a fejlődési irányait, a teljesség igénye nélkül, témánk szempontjából releváns elemeit. Összefoglalásunkban az életvezetéssel, tanulmányokkal és pályaválasztással, pályafejlődéssel kapcsolatos sikerességet támogató tanácsadói kezdeményezéseket gyűjtjük össze.

Parsons 1909-es, pályatanácsadással foglalkozó munkájában megfogalmazódott már a célkitűzés:

"a tanácsadói munka legfontosabb célkitűzése az egyén és társadalom, szociális környezete megfelelő kapcsolódásának elősegítése, a növekedés támogatása egyéni szinten illetve a szignifikáns másokkal (család, csoportok, szervezetek, intézmények) való kapcsolatukban." (Ivey, 1980).

Ez a tág definíció egyaránt magában foglalja az életpálya-építés karrierépítéshez kapcsolódó, és az életvezetési tanácsadás területéhez tartozó személyes kompetenciák fejlesztésének szükségességét a tanácsadói munka keretében. A keretes szövegben feltüntetettük a dolgozatban használt alapfogalmak definícióit: a képesség, készség, skill és kompetencia elkülönítési szempontjait.

Alapfogalmak

KÉPESSÉG = bizonyos fizikai és szellemi teljesítményt biztosító fiziológiai és pszichikus feltételek együttese. Kezdeti kialakulásának a hajlam ad irányt és a gyakorlás bontakoztatja ki. Lehet általános, amilyen a tanulmányosság, kitartás, vagy speciális, mint a zenei, matematikai képesség. Az általános és a speciális nem választható el mereven egymástól. (Pszichológiai értelmező szótár Akadémiai kiadó Bp., 1981 110.o.)

KÉSZSÉG = az egyéni fejlődés során az embernél törvényszerűen kiépülő a dinamikus szerotópiák, s ezzel a cselekvésegészek alapállománya. Erre épülnek rá később (főként a tanulás eredményeként) a magasabb fokú cselekvésegészek, melyek mindenekelőtt foglalkozásunk, hivatásunk gyakorlásához szükségesek. Ezek a tudatos tevékenység automatizált komponensei, amelyek gyakorlás útján jönnek létre. (Pszichológiai értelmező szótár Akadémiai kiadó Bp., 1981 112.o.)

SKILL = különféle problémák megoldásával összefüggésben bevethető készségek, amelyek gyakorlás, tanulás során sajátíthatóak el (accomplishment, acquirement, acquisition, attainment, www.webster.com)

KOMPETENCIA = kritikus tényezők a sikerességhez. Élesen körvonalozott leírása a megfigyelhető viselkedésnek. „A kompetenciák egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek ok-okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel” Ezek a jellemzők a tudatosság különböző szintjein vannak, s úgy képzelhetjük el, mint egy jéghegyet. Vannak tudatos (vizintz feletti) és kevésbé tudatos (láthatatlan) részei. Összetevői: készségek, ismeretek, tudás, motivációk, attitűdök, értékek. A kompetenciák egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritérium szintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel”, avagy „azon tulajdonságok összessége melyek megkülönböztetik a kiválóat az átlagostól” (Mohácsi G. (1999): Személyzeti/ emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Poór J. szerk. 14. fejezet. Kompetencia alapú emberi erőforrás menedzsment. 461 o.-487.o.)

Az életpálya-építéshez kapcsolódó kompetencia tényezők szorosan kapcsolódnak az általános életvezetési kompetenciával, a mindennapok kihívásainak megoldásához szükséges eszköztárral. A továbbiakban a foglalkozási szerepekre való felkészülés, választások, a foglalkozással való identifikálódás és szakmai szerepek kivitelezéséhez szükséges információgyűjtő, alkalmazó, értékelő tevékenység, önformáló tevékenység jellemzőit értjük életpálya-építési kompetencia gyűjtőnév alatt.

A tanácsadói munka Ivey(1980) által újrafogalmazott célkitűzései a különféle elméleti irányzatok paradigmáinak gyakorlatában egyaránt fellelhetők. Az életpálya-építési tanácsadás példáján jól szemléltethetőek súlyponti kérdései.

Crites (1981): az életpálya-építési tanácsadás történetének áttekintése során összefoglalta azokat a fontos pszichológiai irányokat, amelyek szervesen kapcsolódnak a jelenlegi, komplex tanácsadói szemlélet kialakulásának folyamatához. A kezdetekkel kapcsolatban, 1890-ből, Cattel munkásságából kiemeli a mentális tesztesztelés szerepét a tanulmányi előmenetel bejósolásában. Cattel a diákok tanulási képességeire koncentráló vizsgálatait a Pennsylvania és Columbia egyetemeken végezte, korán középpontba állítva a sikeresség tényezői közül a képességjellemzőket.

A tanulási nehézségek is korán, már 1896-ban a vizsgálatok középpontjába kerültek (Lightner Witmer, idézi Crites 1981).

Az egyén, a foglalkozás és kettejük közötti kapcsolat fontosságát Parsons 1909-es, „Hivatást választani” írása óta hangsúlyozza a pályatanácsadás szakirodalma.

Európai vonatkozásban Münsterberg nevét kell kiemelnünk, aki a kísérleti pszichológia módszereit a németországi foglalkozási hatékonyság vizsgálattal összefüggésben alkalmazta, majd a későbbiekben a Harvard egyetemen foglalkozott a kérdéssel. Már az elmúlt évszázad első felében nagyon gazdag eszköztár alakult ki az érdeklődés és képességek differenciál-diagnosztikai vizsgálatára – csak néhány szerző nevét említve az összefoglalóból, akiknek hatását jegyzik, módszereit napjainkban is alkalmazzák: Thorndike, Arthur S. Otis, Edward K. Strong, Elton Mayo. (Crites, 1981 nyomán)

A számítógéppel támogatott pályatanácsadás gondolata jóval a digitális kor beköszönté előtt, 1939-ben megjelent a szakirodalomban, Clark L. Hull elgondolásában, a képességek tesztelésével összefüggésben. Az egyes foglalkozási területeken elérhető sikeresség objektív mércéjeként használható eljárások fejlesztésének lehetőségét látta az akkor még csak gondolati szinten létező digitális technika alkalmazásában Hull.

Ugyanez az év fordulópontra a tengerentúli pályatanácsadás történetében: megjelent az első foglalkozási címjegyzék, a pályatanácsadók alapvető kézikönyve, az egyes foglalkozási területekre vonatkozó információk katalógusa, amelyet a diáktanácsadás és kiválasztás területén dolgozó szakemberek használhattak.

A második világháború időszaka felgyorsította a differenciáldiagnosztikai eszköztár fejlesztését, amely az alkalmas jelöltek megfelelő foglalkozási pozíciókra történő kiválasztásában segített - kezdetben a hadsereg, későbbiekben a civil szféra számára.

A Tanácsadás és pszichoterápia címmel 1942-ben megjelent könyv, Rogers tollából a pályatanácsadás non-direktív, személyközpontú megközelítésének alapját jelentette és az affektív-motivációs tényezők központba állítását eredményezte. Ehhez a gondolati körhöz kapcsolódik Super 1951-es vizsgálata, a Foglalkozási Minták elemzése, amely a korábbi differenciáldiagnosztikai megközelítés egyeduralmát megtörte, a személyes jellemzők és foglalkozási követelmények közötti multipotencialitás lehetőségét bevezetve a szakmai köztudatba. Az emberi fejlődés általános kontextusába helyezte a szakmai pályafutást, a kilenc életszerep egyikeként definiálva a munkatevékenységhez kapcsolódó self-dimenziót.

Nem hiányozhatnak természetesen a dinamikus pszichológiai irányzat képviselői sem a pályatanácsadás meghatározó alakjai közül, akik a személyiségváltozók, szükségletek, motívumok, elhárító mechanizmusok kapcsolatára építve különféle modelleket kínáltak a pályatanácsadási kérdések megoldásához (a teljesség igénye nélkül, Adler, Bordin, Roe; Crites 1981 nyomán).

A tanuláseméleti megközelítés szerzői közül Skinner, Krumboltz nevét emeli ki Crites (1981), mint akik a pályaválasztási döntés modelljének kialakításában meghatározó szerepet játszottak.

Crites szerzői munkásságához a pályaeérettségi leltár nevét kapcsolhatjuk, amelynek központi kérdése a pályaválasztási attitűd és kompetencia. Az általa kidolgozott CMI (Career Maturity Inventory) több, egymást követő változatban a pályaválasztási folyamat longitudinális vizsgálatához sztenderdizált eljárásává vált. A CMI kérdéssor hazai bevezetésére és vizsgálataira a nyolcvanas évek közepén került sor (Crites 1985).

A pályatanácsadás történetében jól elkülönülő tanácsadói fókuszpontokat, színteket határozhatunk meg Crites(1981) nyomán.

Az egyénre koncentráló vizsgálati szakasz az egyén és foglalkozás közötti viszony tisztázására törekedett, alapját képezte a személyiségvonások és foglalkozási területek egyeztetését szolgáló vizsgálatoknak. A személyek tesztelésére helyezett nagy hangsúlyt, illetve a foglalkozási információk közvetítését tűzte ki célul.

A második szinten fejlődési folyamatról írnak a szerzők, amelynek keretében az egyén megtalálja a megfelelő pályaterületet. Ez a fejlődés a gyermekkortól a késői időskorig tart, pszichodinamikai modelleket is figyelembe vesz és sohasem csak a vonásokban vagy faktorokban gondolkodik.

A tanuláseméleti megközelítés új szempontként a pályaválasztási folyamat jellemzőit állítja középpontba, a döntésre vonatkozó tényezők azonosítására helyezve a hangsúlyt. E két utóbbi irányzat egymással átfedésben kínál lehetőséget a folyamat jellegére és befolyásoló tényezőire vonatkozó magyarázatok kialakításához. (Crites 1981).

Ezek a szintek, amelyek szoros kapcsolatban vannak a pályatanácsadás történeti jellemzőivel a személyiségváltozók és pályafeltételek közötti egyeztetés, majd a személy integrált, adekvát önképének (Super 1951 – idézi Crites 1981) formálásában jelölik meg a személy feladatait a szakmai pályafutás megalapozásában.

PÁLYATANÁCSADÁS JELLEMZŐI, HATÁSA

Az életpálya-építési tanácsadás nem kizárólag a pályafejlődésre koncentráló tanácsadói munkát jelent. Célja a személyi helytállásának támogatása az élet további területein, mint azt már az előbbieken is jeleztük, az életvezetési kompetencia fejlesztését is szolgálja.

A pszichoterápiás munkánál tágabb célkitűzést követ, és terápiás hatása sem lebecsülendő. Super vizsgálatainak ismeretében elmondható, hogy az én és ideális én közötti diszkrepancia már a legelemibb, differenciáldiagnosztikai eljárásokat alkalmazó pályatanácsadás segítségével is közelíthető. A feszültségek átélése, feloldása, az érzések feltárása hozzájárul a személyes célkitűzések pontosításához, és a hivatással kapcsolatos kompetencia-élmény fokozásával adekvátabb viszonyulási formákat eredményezhet az élet más területein, javítva ezzel az életvezetés minőségét, az étellel való elégedettség színvonalát. (Crites 1981).

A pályatanácsadás hatékonysága mintegy 25%-al haladja meg a pszichoterápia eredményességét: a kliensek háromnegyede képes célkitűzéseinek megvalósításában hasznosítani a konzultációk eredményeit. (Crites 1981)

A személyes probléma jellegétől függően ajánlott lehet a pszichoterápia és pályatanácsadás kombinációjának, egymást követő szekvenciális alkalmazása az életvezetés rendezéséhez. Az életpálya-építési tanácsadás összetett feladat, amely a pszichoterápiás ismereteken kívül a foglalkozások és munka világával kapcsolatos megalapozott tudást igényel a tanácsadó részéről (Gysbers 1975 idézi Crites 1981)

Ivey 1980-ban íródott munkájának az ezredfordulóra vonatkozó elképzeléseiben már megjelent, és azóta az időszéri tanácsadói feladatok közé tartozik az interakciós folyamat támogatásának hangsúlyozása a személy és környezete között. Ez a szemlélet fokozatosan átforgálta a korábbi, a kliens részéről történő alkalmazkodás segítségét hangsúlyozó szemléletet. Az elmúlt fél évszázad során a tanácsadásban központi kérdéssé vált a kliensek döntéshozatali folyamatainak a vizsgálata, illetve a tanácsadási folyamat során hozott tanácsadói döntések elemzése.

Kelly döntési modellje a tanácsadási gyakorlat eszköztárának részévé vált a kliens problémájának azonosításában, a kliens világra vonatkozó kategóriáinak megismerésében, a személy és környezete interakciós kontextusának megértésében, a tanácsadó kliensre vonatkozó kategóriáinak feltárásában és a közösen végzendő munka keretében meghozandó döntések formálásában. Jól használható a szerző személyes konstruktumok modellje a tanácsadói munkában – mint az egyénnel környezetére vonatkozó szociális reprezentációinak feltárási eszköze. (Ivey 1980)

Az elmúlt három évtizedben az egyéni és csoportos tanácsadás elméleti hátterének alapját a pszicho-edukációs modell jelenti. Kulcsstényezőként a kliens számára fontos, életvezetési szempontból hasznos életvezetési készségek, skillek azonosítását határozza meg. A skillek egy működő tudást (working knowledge, Egan 1979 1984) jelentenek, amelyet a kliens a problémahelyzetek megoldásához mozgósítani tud.

A tanácsadási folyamat során fel kell tárnai a kliens elégedetlenségének forrását, támogatni kell céljai kijelölésének folyamatát, segíteni a problémák megoldásához szükséges skillek elsajátítását. A tanácsadó e folyamat segítségével járulhat hozzá a kliens étellel való elégedettségének növekedéséhez, így támogathatja céljainak elérésében.

A pszicho-educációs folyamatban a tanácsadó folyamatosan kíséri kliensét, és támogatja célkitűzési folyamatának lépései során felmerülő problémáinak megoldását. A skillek tréningezésében, az értékek tisztázásában, családi vagy közösségi együttműködés támogatásában egyaránt fontos szerephez jut a pszicho-educációs megközelítés. Egységesített tanácsadói modell, metaelméleti módszertani összefoglalás azonban még nem szintetizálódott ki az elmúlt évtizedek elméletalkotásában és gyakorlatában.

Az ezredfordulót követően aktuális feladattá vált a tanácsadói munka hatékonyságának felülvizsgálata és a szocio-ökonomiai tényezők bevonása is a különféle intervenciók tervezésében. A társadalmi-gazdasági változások nyomán előállt multikulturális környezetben (globalizálódó világban) fontos kérdéssé vált az életpálya-tervezés támogatása. A kérdés hazánk Unió csatlakozását követően előtérbe került, szakpolitikai szinten is.

A tanácsadás az UNESCO, majd az OECD és az EU szakpolitikai gondolkodásának egyre központibb kérdésévé vált a 90-es évektől. Évtizedünk közepétől az Unión belül az oktatásügy és a foglalkoztatáspolitikai egyaránt meghatározó eszközként tekint a tanácsadásra. Olyan eszközként, amely elősegíti a társadalmi befogadást; a jobb tanulmányi teljesítményt gyermek és felnőttkorban; a megalapozott, támogatott pálya-, szakma- és karrierválasztását és felnőttkori pályaváltást, ezáltal elősegítve a nyitott társadalom kialakulását. Az oktatási, közművelődési célok mellett a tanácsadás ma már a fejlett gazdaságokban a munkaerő-piaci kereslet és kínálat közelítésének egyik bevett eszköze.

Nemzetközi tapasztalatok alapján az individuális pályaorientációs folyamatot támogató tanácsadási munka során érdemes elkülöníteni: az információnyújtást (informáló tanácsadás), az interperszonális tanácsadói tevékenységet, az egyéni igényekre épülő fejlesztési szolgáltatásokat, valamint a munkaerőpiacra történő kilépés támogatását. (EU – OECD Lifelong Learning és Guidance ajánlások 2004, 2005). A szolgáltatások tervezésében és nyújtásában az akadálymentes hozzáférést, az élethossz teljességét lefedő támogatás biztosítását és az esélyegyenlőség elveinek érvényesülését is biztosítani kell.

Rövid történeti áttekintésünkéből kitérünk: a tanácsadás súlyponti kérdései talán átrendeződtek az elmúlt száz év alatt, de az alapvető célkitűzés, a személy, célkitűzéseinek és környezetének egyensúlyának megteremtése egy-egy jól körülhatárolható élethelyzetben, életszakaszban folyamatosan jelen levő kihívást jelent.

Az életpálya-építés kérdései a serdülő- és ifjú (felnőtt)kor időszakában kiemelt fontosságú problémát képeznek. Ez az életszakasz egybeesik a közéiskolai tanulmányok lezárásával, illetve a felsőoktatási tanulmányok megkezdésének, folytatásának szakaszával, illetve számos, életkorspecifikus pszichoszociális fejlődési feladattal (ezekre a későbbiekben részletesen kitérünk). A felmerülő

életpálya-építési és életvezetési problémák megoldása az étellel való elégedettségre, mentálhigiénés státusz alakulására komoly hatással bír. Akcidentális krízisek az életpálya törései nyomán (pl. munkanélküliség, pályaváltoztatási kényszerhelyzetek) bármely életkorban előtérbe helyezhetik ezt a problémakört.

Sajátos, közép-kelet európai jelenségként figyelmet kell fordítanunk arra is, hogy a rendszerváltás, a társadalmi-gazdasági környezet hirtelen, gyökeres változása is lépéskényszeret eredményezett sokak életében. Az életvezetési- és életpálya-tervezési problémák háttérben máig hatóan, sok szálon befolyásolja mind az életpálya-építési minták alakulását, mind az étellel való elégedettség jellemzőit Magyarországon. (Ritoók 2008)

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az életpálya-építésre koncentráló tanácsadás problémaköre az elmúlt évszázad során jelentősen kibővült. Az egyéni életvezetési problémák és a társas környezettel való együttműködés kérdései ugyanolyan súllyal vannak jelen keretei között, mint a száz évvel ezelőtt még kizárólagosnak számító, pályaválasztásra (vagy későbbi megfogalmazás szerint pályorientációra) vonatkozó problémák.

Össztársadalmi szinten szemlélve az egyéni választások és az életút építésének hatékonyságát és tanácsadási szükségletét, a nemzeti szintű emberi erőforrás gazdálkodás egyik központi problémakörével szembesülünk.

Nagyon fontos kérdés tehát, hogy életpálya-tervezésében minden ember hozzájusson a megfelelő támogatás lehetőségéhez a megfelelő időpontban, hasznosítható formában. A felsőfokú képzési programok kiválasztása, a programokban való részvétel eredményességének biztosítása és a pályakezdes zökkenőmentességének segítése ebben az összefüggésben kiemelten fontos problémakör.

A továbbiakban ezekre a kérdésekre vonatkozóan keresünk a támogatási lehetőségek tervezéséhez új indikátorokat.

ÉLETVEZETÉSI FELADATOK, ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS A SERDÜLŐ- ÉS IFJÚKORBAN

SUPER ÉLETPÁLYA MODELLJE

Super integrált életpálya modelljében összefoglalja az életpálya építéssel kapcsolatos egyéni és társadalmi tényezők meghatározó elemeit. (Super, 1984) Vizsgálati hipotéziseinkben és munkánkban a diadalív egyetlen életkori szakaszára, a korai huszas évekre koncentrálunk, ezen belül a tanuló szereppel, szűkítve a felsőoktatási tanulmányok végzésével kapcsolatos feladatok, készségek és hozzájuk kapcsolható területspecifikus én-hatékonyság élmény mintázatainak mérési és alkalmazási lehetőségeinek vizsgálatára teszünk javaslatot.

A késői serdülőkor/ifjú felnőttkor szakaszában, a „hagyományos” hallgatók jellemző életkori stádiumában az egyéneknek identitásuk kialakításán, személyes és társadalmi szerepeik meghatározásán, erkölcsi és értékrendjük kidolgozásán kell tevékenykedniük. A kölcsönös elfogadás és autonómia egyensúlyi pontját keresik családi és párkapcsolataikban, kortárskapcsolataikban. A szülőkről való leválás megteremti az alapot a korai szocializációs hatások önismereti jellegű tudatosításához, a morális értékrend és karriertörekvések megfogalmazásához. Ebben a fázisban tudatosulnak a társadalmi nemhez (gender) társuló társadalmi előnyök és hátrányok, amelyeknek szubjektív értékelése megjelenik a karrieropciók kijelölésében. A fejlődési folyamat életkori sajátossága az időszakos konfúzió, illetve a moratórium. Az életpálya kijelölésében megtett választások kísérletezés, introspekció, önértékelés, tények elemzése vagy intuíciók alapján történhetnek. (Newman és Newman 2005)

Az életpályára vonatkozó döntés komoly segítséget jelenthet a serdülőnek abban, hogy én-képe tisztázódjon, és megerősítést nyerjen. A foglalkozással, pályával való azonosulás az identitás érzésének kialakulásában fontos elemet képvisel (Ritoókné 1986), az életkorszpecifikus életvezetési feladatok megoldásában erőforrást képez.

Korábbi kultúrtörténeti korszakokban, az iparosodás kezdeti fázisait élő társadalmakban a serdülők pályadöntési problémája egyszerűbb volt, mint a mai, gyorsan változó társadalmakban. Régen kevesebb foglalkozás létezett, és a serdülő vagy megfigyelte őket, vagy inaskodás révén előre megismerte őket. Az ezredforduló táján a fiatalok pályaeerdeklődése többnyire rendszertelenül fejlődik, és olyan tényezők befolyásolják, mint a szülői vágyak, családi hagyományok, a szülőkkal való kapcsolat minősége, az iskolai tanácsadók és tanárok javaslatai, különféle foglalkozások véletlenszerű megismerése, valamint a barátok által választott foglalkozások, a médiumok által közvetített, erősen torzított kép. (Kiss 2006)

Az életpálya kijelölése nem egyetlen (pályaválasztási) döntésen alapuló, pontszerű választás, hanem hosszú évek során érlelt döntéssorozat eredményeként rajzolódhat ki (Ginzberg és mtai 1951 - idézi Herr-Cramer 1994). Az elmúlt évtizedek egyik legfontosabb megfigyelhető trendje, hogy a serdülők egyre hosszabb időn keresztül halogatják a pálya kiválasztását, miközben jövőre

vonatkozó elképzeléseik az életkor előrehaladásával egyre realiztikusabbak lesznek.

A gyermekkori fantázia szakaszt (amikor úrhajóstól a pékig számos életstílust el tudnak képzelni a fiatalok) a próbálkozás időszaka követi, aminek kezdetén a serdülők érdeklődése dominál, majd ahogy érnek, egyre inkább felméri képességeiket, hogy képesek lesznek-e az adott munkát elvégezni. A serdülők vége felé érdeklődésüket és képességeiket megkísérik egy fokozatosan kialakuló értékrendszerbe integrálni. Hozzávetőlegesen az iskolaköteles kor végére állnak csak készen a serdülők pszichológiai szempontból a reális pályaválasztás korszakába való átmenetre. Ebben az időben újraértékelik vágyaikat, érdeklődésüket, és a megfelelően tartott foglalkozások speciális követelményeit.

A 17-18 éves korra tehető átmeneti időszakban a fiatalok intenzíven vizsgálják önmagukat, gondolatban és a valóságban is próbára teszik céljaikat. A határozott pályacél legtöbbször nagy lendületet ad az addig sokszor diffúz módon szerteágazó képességek fejlődésének. Növekszik a teljesítmény, az önellenőrzés és a tudatos önfejlesztés. (Kosco 1995) Ebben a folyamatban az egyéni értékek, emocionális faktorok, az iskolázottság mennyisége, minősége és a realitás, a környezeti kényszerek (pl. munkaerőpiaci helyzet) befolyásolják az életpályára vonatkozó döntéseket. A döntési folyamatot kezdetben nem visszafordítható (Ginzberg, 1951 - idézi Herr-Cramer, 1994), később inkább kanalizáló jellegű folyamatként modellezték, amely a pályára vonatkozó döntések optimalizálása irányába hat. (Ginzberg 1971 – idézi Herr-Cramer 1994).

A huszadik életév elérése előtti időszak hatása jelentős az életpálya alakulására, de nem szűkíti be véglegesen a választási lehetőségeket. Különösen igaz lehet ez akkor, ha a személy első választásai nem kielégítőek, illetve olyan személyek esetében, akik kiemelten fontosnak tekintik pályájukat. Esetükben időről-időre szükséges lesz majd a pályacélok és a munka valóságának egyeztetésére, egyfajta költség-haszon szemléletben történő átértékelésére. (Ginzberg 1984 - idézi Herr-Cramer 1994).

Már az eddigiekben vázoltak alapján is elővételezhetjük, hogy az életpálya-építés folyamatában számos tényező kölcsönhatásait kell mérlegelnünk, ha adekvát tanácsadói modellt kívánunk építeni az egyes életkori stádiumokban nyújtandó segítség biztosításához, úgy koncepcionális keretként, mint tanácsadási módszertan kiindulási pontjaként.

Hazai kutatási eredmények szerint a pályaválasztásban jelentős szereppel bíró értékrendszer kialakulásában fontos szereppel bírnak a fiatalok származási családjának magatartásmintái, érzelmi, nevelési tartalma és színvonala. Ebből az alaphelyzetből kiindulva magyarázható az a jelenség is, hogy nem csupán a magas képesséssel rendelkező családok, és magas intellektuális követelményeket támogató iskolák jellemzője lehet a szociális, harmonikus személyiségű emberek kialakítása, hanem bármely társadalmi rétegben létrejöhet ez az eredmény. Az eredményes beilleszkedés szempontjából az van hátrányos helyzetben, akinek a személyiségfejlődése – a pszichésen kedvezőtlen családi-környezeti hatások miatt – diszharmonikusan alakult. A kedvezőtlen személyiségkonstelláció magasabb szocio-ökonomiai státuszú családok gyermekeinél is kialakulhat, a fiatalok iskolai végzettségétől nagymértékben független tényező, előfordulhat értelmiségiek

gyermekéinél is. Tény azonban, hogy a magasabb iskolázottságú családok nagyobb apparátust tudnak és akarnak megmozgatni gyermekük segítésére a pályadöntési folyamatban. (Ritoókné 1986)

Hazi szerzőink már korán megfogalmazták az ember-pálya megfelelés feltételrendszerének gyakorlatban is jól alkalmazható modelljét. A három fő tényezőcsoportban a munkaprofil és az ember képességeivel, a munka emocionális adottságaival és a személyiség affektivitásával kell számolni az optimális választáshoz, illetve a tevékenység dinamizmusát, munkamódját és az egyén motivációit kell felmérni a mindenkor helyes döntéshez. Ezek a jellemzők biztosítják az optimális választás lehetőségét, a személyiség és környezet összehangolásának lehetőségét a munkavégzés folyamatában, amelyek elővételezik a helyes pályaválasztás szükségességét. Problémát jelent ugyanakkor az életpályára vonatkozó helyes döntés megfogalmazásában, hogy a munka létfenntartást biztosító szerepe a serdülőkor idején még távolinak tűnik, jövőbe vész. Ez még azon iskolák hallgatói esetében is így van, ahol a diákok valamilyen szakmát tanulnak, mivel a jelen a tanulás és a jövőre való felkészülés időszaka, az ifjúság időbeli előrelátása pedig nagyon korlátozott. (Csirszka 1966)

Az ezredforduló körül megfigyelhető trend, hogy a fiataloknak egyre növekvő várakozási időre van szükségük a gyermekkor és a felnőtt évek között, institucionalizált pszichoszociális haladékokra, amelyek folyamán kialakulhatnak a belső identitás végleges keretei, tisztázódhatnak pályaválasztásra vonatkozó elképzeléseik. (Kiss 2006)

A serdülő és felnőttkor közötti éveket a formálódó felnőttkoréként (emerging adulthood) önállóvá vált vizsgálati témakörként találjuk a tanácsadás irodalmában. Az információs társadalom a közép- és felső réteghez tartozó fiatalok esetében az elköteleződések nélküli próbálkozás lehetőségeit kínálja, a felnőtt szerephez kapcsolódó feladatok megoldásának (házasság, munkavállalás) kitolását. Jellemzően erre az időszakra esik a tanulmányok és az intenzív élménygyűjtés korszaka. (Arnett 2000)

Super(1984) felismerte és hangsúlyozta, hogy a személyek jelentősen különböznek az életpálya-építéssel kapcsolatos képességeik, személyiségük, szükségleteik, értékeik, érdeklődési területeik, személyiségvonások és érdeklődés tekintetében. E tényezők különféle kombinációja egy-egy személy számára számos életszerep kombinációt tartogathat, melyeket az élethossz során egyeztetni szükséges az aktuális környezeti lehetőségekkel. Fokozatosan differenciálódó fejlődési modellje (életpálya-szivárvány, lépcsőmodell, diadalív-modell) segítségével jellemezte a folyamatot, ahol az egyén foglalkozási preferenciái, kompetenciái, munka- és életkörülményei, és ezzel együtt énképe a szociális tanulás folyamatában fokozatosan változik a serdülőkortól egészen a késői érett korig.

Keretes szövegünkben Szilágyi (2000) nyomán összefoglaltuk Super modelljének alapelveit.

Jól meghatározható szakaszokban, ún. maxi ciklusokban azonosíthatók a keresés, a realizálás, fenntartás és hanyatlás fázisai ebben a fejlődési folyamatban, és e szakaszok keretében mini ciklusokban, a próbálkozások-realizálás lépéseiben vizsgálhatjuk minden maxi cikluson belül a személy részéről esedékes erőfeszítéseket. Ezek a ciklusok az életpálya folyamatában ismételhetőek, különösen akkor, ha a személy életszerepeinek, egyéni szükségleteinek, képességeinek változása vagy a környezeti tényezők átalakulása lépéskényszert okoznak.

A karriert a játszott életszerepek összességével írja le Super, hozzátéve, hogy jelentős egyéni variációk

lehetőségek az életszerepek időbeni egymásutánjában, illetve párhuzamos kombinációiban. Ugyanakkor általános elvként fekteti le, hogy a szerepek száma és a megvalósítás módja jelentős mértékben befolyásolja az elégedettséget és az élet során átélt stressz mértékét. Lehetségesnek tartja a tudományos-technológiai fejlődés eredményeként a szerepek újra meghatározását, jelentőségük ártértékelését is a későbbi korok társadalmában.

Abban az esetben, amikor a választások nagyobb szabadsága lesz a jellemző, a kreativitás, altruizmus és társadalmi kapcsolatok fejlesztése válik fontosabbá a presztízs, vagyonszerzés és erőszak helyett, a foglalkozáson kívüli életszerepek hangsúlya jelentősebbé válhat. Ehhez természetesen a társadalmi értékrend és a nemi szerepek ártértékelődésének is meg kell történnie, egy fenntartható, stabil gazdasági fejlődés előnyeit is élvezve. Super víziójában a magasfokú képzettség egy viszonylag szűkebb (kiváló képességű és munkamotivációjú) réteg kiváltsága lehetne, akik biztosítják a "technohumanista" társadalom gazdasági hátterét, ugyanakkor a többség számára is biztosítják az elektronikus, mechanikai és téri képességek, jártasságok elsajátítását.

A rendszerből kimaradók számára jelenthet a szabadidős tevékenységek keretében végezhető munka egyenértékű lehetőséget, az önkifejezés és a saját értékek megvalósításához. Ezeket az opciókat biztosíthatná egy fejlett - mai szóhasználatlál élve információs társadalom.

A vizsgálatunkhoz alapul szolgáló kérdések Super (1984) munkásságának két pontjához kapcsolódnak: milyen készségeket szükséges az eredményes pályafejlődési feladatmegoldáshoz, illetve milyen követelményeket támaszt a helyzet a felsőoktatási intézményekkel szemben a pályafejlődés és életvezetés támogatása érdekében.

Super (1953) modelljének alapelvei

- egyénenként különböző képességek, érdeklődés, személyiség
- alkalmasság több pályára
- a pályák jelentősen eltérő embereket is befogadnak
- időben változó preferenciák és kvalifikációk az egyén élettörténete során
- életstádiumok sorozata jellemző az egyénre
- az egyén pályafutását befolyásolja szocio-ökonomiai indulása, képességei, készségei, személyiségjellemzői és rendelkezésre álló lehetőségei
- a fejlődési folyamat irányítható
- központi szempont az öndefiníció a pályafejlődési folyamat során
- az egyéni és társadalmi tényezők és saját elképzelés egyeztetése szükséges a realitással
- az önmegvalósítás az étellel való elégedettség alapja, amely az életstíluson, életszerepeken keresztül fejeződhet ki

(Forrás: Szilágyi, 2000)

„mit kell tennie a nevelésért, fejlesztésért felelős programoknak ahhoz, hogy biztosítsa [a hallgatók számára] ...azokat az attitűdöket, ismereteket, jártasságokat és fogalmakat, amelyek képessé tehetik őket arra, hogy a megfelelő szerepkombinációkat jászhassák: sikerrel és kielégítően!”

"mit kell tenni azért,... hogy megadjuk ...[a hallgatóknak] ... azokat az ismereteket, jártasságokat, ügyességeket, amelyek ezekben a változó és különféle szerepekben szükségesek? Milyen segítséget kapjanak az életpályáról való döntéshez?" 84.o (Super 1984)

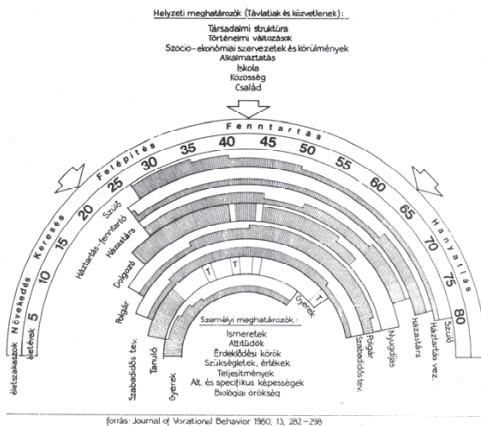
Az életpálya-építés során egy integráló-szintetizáló folyamat zajlik, amelyben az egyén öröklés által meghatározott kapacitása bázisán, a tanulás során fejlesztett kompetenciák, szerepmoდეllek segítségével kialakítja énképének foglalkozáshoz kötődő aspektusait. A folyamat során nyerhető kielégülés, az elégedettség annak a függvénye, hogy az egyén megtalálja-e képességeinek, szükségleteinek, értékeinek, személyiségvonásainak és énképének megfelelő cselekvési módjait, akár egy foglalkozás keretein belül, akár egyéb pl. szabadidős tevékenység eredményeként.

Az életpálya egy olyan folyamat, amelyben a személy számos fejlődési feladattal találja magát szembe, amelyeket úgy próbál meg megoldani, hogy eközben azzá váljék, amivé szeretne. Mivel a self és a situációk állandó változásnak vannak, a kettő közötti megfeleltetési folyamat sohasem válhat teljessé. (Super, 1984)

Super annak a lehetőségét is fenntartja, hogy a különböző emberek eltérő fontosságúnak értékelhetik munkatevékenységük, pályájuk szerepét a teljes életspektrumon belül. Fontos ezért, hogy az életpálya munkával kapcsolódó illetve egyéb területeit, a különböző életszerepeket, tevékenységeket figyelembe vegyék az élettel való elégedettség, az életvezetés sikerességének vizsgálata során. A szabadidős tevékenységek, otthonteremtés, tanulmányok, szülői vagy gyermekszerep, az állampolgári szerep vagy a háztartásfenntartói szerep (csak néhány példa a Super által alkotott életpálya-szivárvány szerepstruktúrájából) egyaránt kerülhet az egyéni figyelem fókuszába, és jelentheti a központi kielégülési formát, illetve zavarok esetén krízisprovokáló tényezővé válhat.

A Super-féle modell (amelynek több változatát szivárvány, lépcső, diadalív formában alkotta meg a szerző) fejlődés-központú, szekvenciális szerepkonstruktum elmélet, amelyben jelentős szerephez jut a szociális tanulás folyamata, valamint a tárgyakkal, tényekkel és eszmékkel kapcsolatos tanulás. Az interaktív kísérletes tanulás, az énkép és a foglalkozásról alkotott kép kialakulása az egyén és a környezet interakciója során megy végbe.

Super D.: Életpálya - szívárvány; Kilenk életszerop a sematikus élettérben



Életpálya-szívárvány; kilenc életszerop a sematikus élettérben

1. ábra: Életpálya szívárvány, (Super 1984)

SZOCIÁLIS TANULÁS-ELMÉLETI MODELL

A Super által feltett kérdések megválaszolásához jól alkalmazható modellt kínál, az egyén életpálya-építési folyamatában felmerülő célok megvalósításával kapcsolatban az észlelt én-hatékonyság konstruktuma (Bandura 1993). A szociális tanulás elmélet korai leírásaiban az én-hatékonyság konstruktum speciális

részfeladatokkal kapcsolatos észlelt én-hatékonyság formájában jelenik meg. (A vizsgálatok első fázisában a tanulmányok iránti elköteleződés, teljesítmény-motiváció mérésének lehetséges formáját elemezték az én-hatékonysággal összefüggésben.) A keretes szövegben az észlelt én-hatékonyság legfontosabb összefüggéseit soroltuk fel a kognícióval, motivációval, érzelmeikkel, viselkedésszabályozással.

Észlelt én-hatékonyság befolyásolói:

Kogníciót:

siker-kudarcc attribúcióját, társas-összehasonlítás folyamatát, kontrollhely és kontroll erősség élményt

motiváció folyamatát:

célok és értékek kijelölését (expectancy-value elmélet) kitartást, erőfeszítések nagyságát, proaktív motiváció kontrollt

érzelmeket:

helyezethez kapcsolódó arousalt, szorongást, depressziót (ruminációt), érzelemközpontú copingformákat

viselkedést:

területspecifikus akciók, pl. érdeklődési kör formálódását segítő környezet és tevékenység választása, kudarcckerülés, sikerorientáció

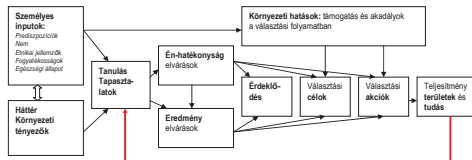
Bandura (1993) nyomán

Az én-hatékonyság élmény alapja a különféle problémahelyzetek megoldása során megtapasztalt eredményesség, a saját teljesítőképesség megismerése, a környezeti visszajelzések nyomán szerzett információk (pl. iskolai környezet, családi szocializációs hatások különféle feladathelyzetekkel összefüggésben), a problémahelyzetekben való részvétel során megtapasztalt érzelmi és motivációs jellemzők (arousal, averzív élmények vagy kíváncsiság, stb.) valamint a modelltanulás során megismert minták sikerességének megtapasztalása.

A négy forrásból nyerhető információk együttesen határoznak meg egy kognitív-motivációs bázist, amely az új problémahelyzetek megoldásával kapcsolatban a gondolkodás, érzelmek, viselkedés és motiváció meghatározó tényezőjének bizonyulhat. Az életvezetési autonómia, a célirányultság, az önvezéreltség, a proaktív coping központi tényezője a különféle helyzetek során megtapasztalt én-hatékonyság élmény. Hatása a mentálhigiénés státuszra és a környezet átalakítására irányuló tevékenység jellemzőire (motiváltság, végrehajtás módja, szervezetség) egyaránt hat (Bandura 1995).

Az életpálya-építés témakörébe Lent, Brown és Larkin (1986) munkássága eredményeként kerül be az én-hatékonyság fogalma, (career self-efficacy), amely az életpálya-építéssel kapcsolatos hatékonyság élményt írja le. Az életpálya-építési én-hatékonyság élmény a karriertervezés tudatosságában érhető tetten. Vizsgálati eredményeik szerint a tanuló szereppel kapcsolatban tapasztalt halogatás, a karrierrel kapcsolatos információszerezés, döntési hatékonyság esetében jó prediktív tényezőnek bizonyul.

Szociál-kognitív pályaelmélet (SCCT)



Lent, Brown és Hackett (1994)

2. ábra: Szociál-kognitív pályamodel (Ábra forrása: Lent, Brown, Hackett, 1994)

A szociál-kognitív pályamodel az életpálya-építés során észlelt támogató és korlátozó tényezők, egyéni képességek, személyes jellemzők és előtörténet függvényében kialakuló karrier-építési hatékonyságra épül, amely befolyásolja a különféle előkészületi lépéseket, tapasztalatszerzési lehetőségek keresését, kihasználását, mediálja az érdeklődés alakulását, a különféle, életpályához igazodó célok kijelölésének folyamatát. (Lent, Brown és Hackett 2000)

Az én-hatékony-ság élmény központi tényezőjeként érvényesül a munka világának felfedezésében, részben a karrierre vonatkozó információk gyűjtésében, részben az életpályára vonatkozó tervek kidolgozásában. Figyelembe vétele, és a karrier-építési én-hatékony-ság élményének fokozása a korábban elérhetetlennek látszó célkitűzések iránti aspirációt is növelheti, és jól kapcsolható a különféle érdeklődési irányok felé mutatott törekvések kifejeződéséhez (Lent, Brown, 2001)

A modell továbbfejlesztett változata a különféle karrier-opciók megvalósításában az észlelt támogató és akadályozó környezeti tényezők szerepével is számol. (Lent, Brown, Hackett 1994 és 2000)

Az elmúlt két évtizedben a társadalmi nem (gender) fontos tényezőként épül be a szociálkognitív karrier-elmélet rendszerébe pl. természettudományi területek iránti vonzódás erősítésének témája nők körében. A nők választásainak sajátosságait – a természettudományi irányultságot követelő szakterületek választását – nem indokolják mérhető, képességbeli különbségek. Döntő tényező a területhez kötődő én-hatékony-ság élmény, amelynek kialakulásában fontos a családi és az iskolai szocializáció szerepe, a társadalmi nemhez „illő” tevékenységek preferenciájának fokozatos formálása. (Lent és mtsai 2005; Betz 2002)

A „TANULÓ” ÉLETPÁLYA-SZEREP

A TANULÓ SZEREP ÉS A MEGVALÓSÍTÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ ÉSZLELT ÉN-HATÉKONYSÁG

A vizsgálatunkban központba helyezett korosztály, a késői serdülőkör és ifjú felnőttkor, a „formálódó ifjúkor” (emerging adulthood, Arnett 1999) életkori csoportjának egyik meghatározó életszerepe a tanuló szerep (Super 1984). A szerep már 5-6 éves korban elkezdődik, és gyakran a huszas évek közepéig is elhúzódik, a későbbiekben pedig időről-időre visszatér, amikor a felnőtt újra tanulni kezd, szervezett formában: frissíti ismereteit vagy új képzési irányba kezd, esetleg különféle krízisállapotok nyomán átképzésre kényszerül (rehabilitáció, munkanélküliség). Nem formális tanulás folyamat keretében pedig állandóan, élethosszig és életszág tartóan jellemzi az egyént.

A Super féle modell keresés, felfedezés stádiumában a fiatalnak fokozatosan el kell jutnia a fantáziaválasztások állapotából az érdeklődésen, képességeken, egyéni értékstruktúrára alapuló választások szintjére. Döntési preferenciáit különféle képzési lehetőségek és munkaerő-piaci tényezők mérlegelése alapján kell meghoznia. A döntés részét jelenti az is, hogy a foglalkozási területre mutató képzési programot kell választania és elvégeznie, a pályára történő belépés követelményeként. A folyamathoz kapcsolódó életvezetési feladatok részleteit, és az öndefiníció lépéseit keretes írásaink foglalják össze.

Milyen teendők várnak egy 15-24 év közötti fiatalra Super elméletében?

- A felfedezés stádiumában be kell látnia, hogy célokat kell megfogalmaznia pályájával kapcsolatban
- Meghatározni lehetséges forrásait
- Elválasztani érdekeit, érdeklődési irányait és értékítéleteit a döntés során
- Felismerni döntései jövőjére gyakorolt hatását
- Kimunkálni általános szakmai preferenciáját
- Információkat gyűjteni a kizemelt szakmákról, tervezni a szakmai preferencia megvalósítását, ellenőrizni a tervek realitáskorlátait

Szilágyi, (2000) nyomán

Én-hatékonyág élményének alapját a tanuló szereppel kapcsolatban, a saját teljesítmény megítélésével összefüggésben, jelentős mértékben a tanulási stratégiák, tanuláshoz kötődő készségek, kompetenciák határozzák meg. A képzési rendszerben való helytállás fontos közvetítő tényezője a tanulmányokkal kapcsolatban észlelt én-hatékonyág.

Az intézményi szocializáció egyik fontos kihívása, hogy a tanulókat mindazokkal az intellektuális eszközökkel (kompetenciákkal, készségekkel, tudással, a személyes hatékonyság élményével és az önreguláció alkalmazásának gyakorlatával) felvértezze, amelyek lehetővé teszik az élethosszig tartó tanulást (Bandura 1993)

Az öndefiníció részeként minden életkori stádiumban a kapcsolódó, további életszerepek kezelésében is gyakorlatot kell szereznie a fejlődő személynek, ugyanis az az egymással szoros kapcsolatban levő szerepek fejlődése egymásra is hatva hozzájárul a teljes életszerep-repertoár fejlődéséhez. (Super 1984)

A pályafejlődési modellben a serdülő és ifjúkor az alapozás korszakát jelenti, amikor az érzelmi, fizikai és intellektuális fejlődés az életkori szakasznak megfelelő tevékenységek

keretében, a tanulás, csoportos tevékenységek, sport, közösségi kapcsolatok illetve részmunkaidős munkatapasztalatok keretében formálódnak. Ebben a tágabb kontextusban fogalmazódnak meg a fiatalok vágyai, formálódnak a motiváció bázisát jelentő értékek és integrálódnak aspirációi. A fiatalok önmagukra vonatkozó elképzeléseinek és a valóság vizsgálatának fontos lépései közé tartozik a pályára vonatkozó döntés, illetve a képzési szakasz lezárását követően az álláskeresés.

Az ifjú felnőtteknek a formális képzési fázis zárásaként be kell bizonyítaniuk, hogy tudásuk, készségeik, ügyességük megéri azt, hogy mások fizessenek érte. A pályadöntés és munkába lépés az életpálya fejlődésében

kritikus tényezőként jelentkezhet. A serdülőknak a legtöbb esetben nincs gyakorlati tapasztalata a különféle foglalkozási területekkel kapcsolatban, ezért nehéz megítélniük, hogy mennyire lehetnek sikeresek az adott területen. Eredményesen lezárt tanulmányok esetében pedig az ifjú felnőttek elbizonytalanodását tapasztalhatjuk: a fiatalok önmagukban való kételkedése,

a gyakorlatban alkalmazható tudás hiánya miatti értéktelenség érzése és a kudarcról való félelem, ami tovább nehezítheti az állás kiválasztását. (Grinder 1973)

A felsőoktatási hallgatók nehéz helyzetben vannak, mert gyakran nem szereznek reális tapasztalatokat a szakmai tevékenységre vonatkozóan saját korlátaikról. Kialakulhat bennük a jövővel kapcsolatban egyfajta mindenhatósági

Öndefiníció elemei Super elméletében:

- Formális lépései:
 - Felfedezés
 - Öndifferenciálás
 - Én-azonosság
 - Szerepjátszás
 - Valóságpróba
- Transzformáció lépései:
 - Felnőttekkel való azonosulás
 - Személyes tapasztalatok egy-egy területen
 - Elővételezett szakmai koncepció
- Implementáció:
 - A pályakezddés tapasztalataival módosított szakmai pályafutás kezdete

Szilágyi (2000) nyomán

Mérei Ferenc gondolatai

„...még nehezebb a pályaválasztó ifjú helyzete. A polgári és elemi iskolai oktatás a foglalkozási ágaknak csak kis részét öleli fel, a gimnáziumok tanmenetében pedig egyáltalán nem szerepel a pályák ismertetése. A pályaválasztó gyermek családtagjai vagy ismerősei foglalkozásán kívül legfeljebb néhány tucat nagyon elterjedt pályáról tud valamit. Ezeket is inkább produktumaikon, mint munkafolyamatukon keresztül ismeri. Ismeretei hézagosak, halványok, élménytelenek. Választani így nagyon nehezen tud még akkor is, ha erre megvan a lehetősége. Legfeljebb a felkapott konjunktúrapályák egyikét választhatja. Esetleg ideálja foglalkozását.” – a változó érdeklődés nyomán változtatja döntéseit, esetleg a környezet rosszallását elkerülendő lehorogonyoz egy alkalmatlan választás mellett. Alaposabb előkészítés lenne szükséges.

Mérei Ferenc (1942) 45-46.oldal

ézés, amelynek következtében jellegzetes gondolkodási stratégiát alakítanak ki, miszerint: vagy szakterületük kiválóságai közé tartoznak, vagy nem foglalkoznak többet az adott tevékenységgel a jövőben. A középszerűséget elutasítják, és különösen akkor jellemző ez a reakció, amikor megalapozatlan választás nyomán kerültek egy képzési irányra. (Grinder 1973) A probléma a hazai pályalelektani írásokban már korán felmerült, ld. Mérei Ferenc gondolatait keretes írásunkban.

Ideális esetben öt feladat megvalósítása készíti elő a megfelelő a pályafejlesztési folyamatot (Super, 1984):

Elsőként a serdülőkorban (valahol 14-18 éves kor között) elengedhetetlen egy szakmai preferencia kikristályosítása, és ehhez kapcsolódóan egy adekvát tanulmányi döntés (képzési irány választása).

Második feladatként a 18-21 éves korban elengedhetetlen egy hivatási program specifikációja, amelyben a szükséges szaktudás elsajátítása és az első gyakorlati tapasztalatok megszerzése is megtörténik.

A harmadik feladatot a 21-24 éves kor között a szakmai preferenciák megvalósítása jelenti, amelyben a képzés valószínűleg már lezárult és az állásvállalásra is sor került.

A következő tíz éves időszak jelenti a szakmai területen való stabilizálódást, egy szűkebb feladatkör kiválasztását és a személyes elégedettséget nyújtó feladatok fellelését. A 35 éves kort követő szakaszban pedig a pálya konszolidációs szakasza jellemző: a szaktudás fejlesztése, szakmai pozíciók kiépítése. A felsőoktatási hallgatókból álló csoport jellemzően az életpálya-építés első három feladatával szembesül.

Szociális tanuláseméleti szempontból tekintve a tanuló életpálya-szerep követelményeire, korábbi vizsgálati eredmények alapján elvárható, hogy az észlelt én-hatékonyság élménye jelentős mértékben hozzájárul a szerep megvalósításához, a környezet, illetve a vállalt feladatok kiválasztásán keresztül. Szerephez jut a tanulmányi célkitűzések megvalósításában és a teljesítménymotiváció alakulásában ebben a fontos, életpálya-építési szempontból alapozást jelentő korszakban. A tanulók észlelt én-hatékonysága szoros összefüggésben áll az igény szint alakulásával. Az alacsony észlelt én-hatékonysággal jellemezhető diákok alacsonyabb követelményeket állítanak maguk elé és kevésbé elkötelezettek céljaik megvalósításában. Jól mérhetően gyengébb iskolai teljesítményt mutatnak, kompetenciáik szintje alacsonyabb a vizsgált iskolai tantárgykörben. (Bandura 1993; Lopez, Lent, Brown és Gore 1997)

Az észlelt én-hatékonyság hatása az életvezetés során kihívást jelentő helyzetekkel kapcsolódó megküzdési mintázatban is jelentkezik: az alacsonyabb szinttel jellemezhető diákok esetében inkább a self-fókuszú coping akciók jellemzőek, szemben a magasabb észlelt én-hatékonyságú diákok problémaközpontú megküzdési stratégiáival. Az észlelt én-hatékonyság a kognitív folyamatok irányításában, többek között az attribúciós stílusban is megnyilatkozik, a diákok alacsonyabb teljesítményüket stabil, belső okkal, többnyire képességeik vagy érdeklődésük hiányával magyarázzák. Várhatóan esetükben a tanulmányi feladatokkal kapcsolatos stressz, túlterheltség, depresszió jelei felerősödnek, a tanulók képességeikbe vetett hite meginog. (Bandura 1993).

Magas észlelt én-hatékonyság esetén a diákok kihívásként értelmezik a különféle problémahelyzeteket, hatékonyabban fejlesztik kapcsolódó kompetenciáikat és a különféle kudarcok feldolgozása is gyorsabb, eredményesebb. Tanulmányi teljesítményük egyenletesebb, akadémiai karrierjük zökkenőmentesebb, mentálhigiénés státuszuk kiegyensúlyozottabb, mint alacsony észlelt én-hatékonyságú társaiké.

Az észlelt én-hatékonyság élménye, amely a közvetlen helyzetmegoldások során átélt hatékonyság, a modellhelyzetekben megfigyelt jutalmazott stratégiák, társas tanulási folyamat keretében kapott megerősítés és észlelt fiziológiai reakciók együtteseként alakul ki a személyben, jelentős mértékben hozzájárul az életminőségről formált szubjektív vélemény alakulásához. (Bandura 1993)

MEGISMERÉS, SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS ÉS ÉLETVEZETÉSI KÉSZSÉGEK

A fenomenológiai megközelítés értelmezésében a fejlődés az emberi személyiség egészére hatással levő folyamat, amely az egyes életterületeken és létszerepekben párhuzamosan fejti ki hatását. A tudatosság fejlesztésével képes az ember felelős választásokkal gazdagítani fejlődési folyamatát. A hallgatói fejlődés (student development) modell részletes bemutatásával foglaljuk össze a felsőoktatási környezetben megfigyelhető, az életvezetés egészére vonatkozó transzformációs folyamatot. A hallgatói életkorra vonatkozó elméleti paradigmák rövid összefoglalása keretes írásunkban található.

A humanisztikus és holisztikus megközelítés fontos alapfeltevése, hogy az ember környezetével (elsősorban szociális, de természeti közegével is) folyamatosan hullámzó interakcióban van, a megközelítés, visszahúzóadás, kontaktus és menekülés finom egyensúlyát állítja be. Tudatossága segíti elkülöníteni a belülről és kívülről érkező impulzusokat, megélni saját identitását és annak az élményét, hogy tudja, mit akar. A test, az érzelmek és gondolatok valamint a viselkedés közötti egyensúlyt a változó környezeti hatások esetében is. A tudatosság, jelenlét és kontaktus lehetnének a kulcsszavak, amelyek segítségével leírható a jól funkcionáló életvezetés. A tanácsadói munkában gyakorlati tapasztalat, hogy a kliens egyrészt a növekedéstől, fejlődéstől és változástól, másrészt a stagnálástól és a függetlenné válástól is fél. A személyes fejlődés egyik fontos elemeként az egyénnek fel kell ismernie határait, amelyeket ön maga vagy a társadalom követelményként állít, számolnia kell létezésének realitásaival. A fejlődéshez hozzájárulnak a helyzetekhez kapcsolódó pozitív és negatív érzelmek, az elfogadás és magányosság élménye, az öröмок és érzelmi lehangoltság egyaránt. Meg kell találni a kapcsolatot az én, a te és a

Hallgatói életszakaszra vonatkozó elméleti paradigmák (USA)

1. Az (amerikai) egyetemi képzés megindulását követő első három évszázadban az „**in loco parentis**” megközelítés volt a jellemző. A tizenhetedik századtól a felsőoktatásba lépő hallgatójelöltek életkora átlagosan tizennégy év volt, a képzésük pedig a keresztény értékek jegyében történő nevelés, formálás volt, a szülői szerepek gyakorlásának jegyében. Szigorú szabályokhoz kötött, fegyelmező folyamatról beszélhetünk a hallgatók fejlődésének támogatásával kapcsolatban, amelynek célja sokkal inkább a karakter formálása volt, mint a kognitív képességek fejlesztése.

2. A **hallgatói szolgáltatás** (student service) mozgalom a tizenkilencedik század fordulójától a huszadik század első néhány évtizedéig átforgalmazta az amerikai felsőoktatási rendszert, és a segítség alapjául szolgáló paradigmát. A pszichológiai ismeretek alkalmazása, a növekvő hallgatói létszám és a mentálhigiénés szemlélet előtérbe kerülése a tanulmányi krízisekkel, életvezetési problémákkal küzdő fiatalok segítségét helyezte középpontba. Megteremtette a hallgatói irányítást (advising, guidance) és tanácsadás alapjait (counseling).

3. A humanisztikus pszichológia hatása a felsőoktatási tanácsadásban is érvényesült. Jelentős mértékben átforgalmazta, fejlődési tanácsadás hangsúlyú **hallgatói fejlődés** (student development) modell kidolgozását eredményezte, amely a tanácsadói munka mértékadó szemléleti keretévé vált. Az egyén fejlődési potenciálját, autonómiáját, önaktualizációs képességét helyezte a középpontba a felsőoktatási környezettel összefüggésben

(UTD 2008, Tanácsadói kézikönyv).
 Forrás: <http://www.utdallas.edu/dept/ugraddean/theory.html>,
 letöltés: 2008. november 11.

társadalom között, dialektikus viszonyt teremteni az egyén és környezete működésében. Az életvezetés egyensúlyához az egyéni tudatosság és a szolidaritás egyensúlya szükséges. A túlhangsúlyozott individualizmus a saját integritás túlfeszített igénybevételével és elmagányosodással járhat, míg a túlhangsúlyozott szolidaritás nyomán a személy egy adott csoporttal identifikálódik. Ennek eredményeként döntéseiben túlzott mértékben támaszkodik csoportjára, kiengedi kezéből a választás lehetőségét. (Rollo Mayt idézi Rytöhonka 1994).

A hallgatói fejlődés (student development) modell számol az adott társadalmi korszak jellegzetességeivel, közösségi korlátaival. Ezzel párhuzamosan az egyéni lehetőségeket, az érző, tapasztaló, egyszeri személyiség fontosságát is hangsúlyozza. Ebben a kapcsolatrendszerben van az embernek - és csak az embernek - lehetősége arra, hogy átélje felelősségét döntéseiben, tevékenységében és célkitűzéseiben. Rytöhonka (1994)

A hallgatói fejlődés modell keretében a felsőoktatási hallgatók változását támogató optimális rendszer válik hangsúlyos szemponttá, ahol a hallgatói problémák megoldásában, orvoslásában az intézmények, oktatók, hallgatók és adminisztrációs munkatársak összehangolt tevékenysége döntő jelentőségű. A hallgatói fejlődési modell (student developmental model) értelmezésében a hallgatók (szerzőktől függően eltérő elnevezésű) fejlődési fázisokon keresztül jutnak el az autonóm megismerő, döntéshozó szerepbe.

A hallgatói fejlődés modell az elmúlt három évtizedben oktatási filozófiává is vált, amelynek deklarált célja a hallgatók kompetenciájának fejlesztése, kognitív komplexitásának fejlődéséhez minden lehetséges támogatás biztosítása, az egyéni fejlődési ütemben való haladás segítése. A modell jellemzőit keretes írásunk mutatja be, az UTD (2008) kézikönyv alapján.

A hallgatók fejlődésével kapcsolatos lehetőségeket tárgyaló elméletkörből hat modellt tekintünk át: pszichoszociális, kognitív strukturális, személy-környezet kongruencia szempontú megközelítésben jellemezzük a hallgatók sajátosságait.

A hallgatói fejlődés (student development) modell alapfeltevései:

- A hallgatókat egészségességükben kell szemlélni
- Az egyéni bánásmód igénye és szükségessége a fejlődéshez
- A hallgatót övező teljes környezet fejlődést támogató hatásainak kiaknázása fontos a jó eredményhez
- A fejlődéssel kapcsolatos teendők letéteményese és forrása maga a személy, a hallgató.

UTD(2008) kézikönyv

A pszichoszociális fejlődési modellek életkorhoz kötött fejlődési feladatok kontextusában írják le a diákok fejlődését. Fejlődési lépcsőket határoznak meg, amelyeknek kríziseit sikeresen vagy sikertelenül megoldva halad előre a személy életpályája építésében. Ezek a modellek a fejlődés feladatok „tárgyait” jellemzik.

A személy-környezet modellek a viselkedéses jellemzők alapján, a viselkedéses akciók kongruenciája mentén csoportosítják a személyeket. Elsősorban az életpálya-építés, karriertervezés témakörében alkalmazott modellek.

A kognitív strukturális modellek a megismerési folyamatok fejlődése mentén, a jelentésadás, a tudás konstrukciójának sajátosságai alapján osztályozzák a hallgatók fejlettségi állapotát és megismerési sajátosságait. A modellek a fejlődés „hogyanját” írják le.

ARTHUR W. CHICKERING MODELLJE

A pszichoszociális elméleti modellek az identitás, intimitás, a korai zárás, moratórium, elért identitás vagy identitásdiffúzió állapot mentén jellemzik a

hallgatók fejlődésmenetét. Fejlődési feladatként a pályaválasztás és párválasztás, a szociális kapcsolatrendszer átalakítása áll az átmeneti időszak (transition) központjában (Erikson 1991). Az

életesemények tekintetében a szülőkről való érzelmi és gazdasági leválás, az önálló életkezdés, váltakozó vagy stabil párcapcsolat kialakulása, önálló háztartás alapítása jellemző a fiatalok azon csoportjának életében, akik belépnek a munkaerőpiacra egy alapszintű szakmai képzési program után. Erre az életszakaszra esik a felsőfokú tanulmányok elkezdése és folytatása, amely egy sajátos, köztes létet teremt a leválás és gazdasági önállóság tekintetében, ugyanakkor szélesebb körben kínál lehetőségeket a szociális kapcsolatrendszer átalakítására.

További kihívásként értelmezhető a képzési rendszeren való átátladás számos szakmai szűrője (pl. felvételi alkalmassági vizsga, képzési szintek közötti átlépést megelőző átfogó számonkérések). Talán a legismertebb, és legrégebbi

hallgatói fejlődés modell Chickering munkája. Erikson fejlődési modelljének identitás vsz. identitás konfúzió lépcsőjére épül, és a hagyományos hallgatók (18-23 éves kor között) fejlődésmenetét modellezi. Chickering hét, egymáshoz szorosan kapcsolódó vektorban találta meg diákok fejlődési folyamatának céljait: a kompetencia elérése, az érzelmek kezelése, az autonómmá válás, az identitás megalapozása, az interperszonális kapcsolatok felszabadítása, a célok kibontása és

Chickering hallgatói fejlődés modellje

A modell első vektora a **kompetencia fejlődését** írja le, amelynek része az intellektuális kompetencia fejlődése (tudás elsajátítás, kritikus gondolkodás, az analízis, szintézis, értékelés és fogalomalkotás kompetenciája), a fizikai adottságok és kezűgyesség kompetenciája (saját test használata megfelelő célokra), szociális és interperszonális kompetencia fejlődése (interakciók, kommunikációs kompetencia).

Második vektora az **ézelmek kezeléséhez** kötődő kompetenciákból épül fel, amelyek magukba foglalják az ézelmek felismerésének készségeit, illetve az integráció és rugalmas ellenőrzés valamint kifejezés készségeit. (Figyelembe veszi a személy az ézelmek kifejezésének várható hatásait, új megoldásokat keres a kifejezésre, tudja hogyan kezelheti különböző érzelmi állapotait, tudja mivel kapcsolatban mit fejezhet ki.) A második vektor fejlődési hiányosságait a szakirodalom gyakran tárgyalja összefüggésben a hallgatói életvezetés problémáival: a hallgatótársakkal való kapcsolattartás problémáival, szerhasználatl, tanulmányi előmenetelhez kötődő szorongással.

A harmadik fejlődési vektor az **autonómia** kialakítása. Ennek első lépése az emocionális autonómia (a folyamatos társas megerősítés szerepének csökkenése, a self-reguláció magasabb szintjének elsajátítása). Második lépése az instrumentális autonómia, amelynek segítségével terveket dolgozhat ki a fiatal céljai eléréséhez, öniányítottá válik, problémamegoldásában fejlődik és képes a szükséges források koordinálására. Harmadik lépésben felismeri interdependens helyzetét, miután különállóságának élményét feldolgozza.

A negyedik vektorban az **identitás** kidolgozását segítő tényezők tömörülnek, amelyek az első három faktor fejlődési folyamatának eredményeként válnak hasznosíthatóvá a hallgató számára. Önképet stabilizálja, különböző tapasztalatait önmagáról integrálja, kétségeit gyakorlati próbák során tisztázza.

Az ötödik vektor a **személyes kapcsolatok** felszabadításához vezet. A társakkal való kapcsolat során fokozott tolerancia, kölcsönös viszonyok építése, empátia válik jellemzővé, az érett, intim kapcsolatokra való képesség fejlődik.

A hatodik vektor az **életcélok kidolgozását** tartalmazza: az érdeklődés, tanulmányi és karrieropciók és életstílus preferenciák átgondolását, értékelését, reflektálást és selfbe történő integrálását.

A hetedik vektor az integritás kifejlését célozza. Az értékek humanizálását, relativitásuk felismerését, személyessé tételét, a viselkedés és az alapfeltevések (beliefs) valamint értékek kongruenciájának megteremtését, a posztkonvencionális erkölcsi fejlődési szint elérését szolgálja. (Flippo és Caverly 2000) nyomán

az integritás kifejlesztése. Az első három vektoron a fejlődés a tanulmányok első két évében a legintenzívebb. Meghatározott színjükhöz köthető a negyedik vektor fejlődési folyamatának kezdete. A tanulmányok második felében várható további vektorokon történő elmozdulás. A vektorok részletesebb jellemzése keretes írásunkban olvasható. Nem csak érisi folyamatról, hanem a környezeti változókól függő fejlődési processzusról beszélhetünk Chikering elmélete kapcsán. A fejlődést az a felsőoktatási környezet támogathatja, amelyben jól tisztázottak a célok, követelmények. Amelyben a képzés és értékelési rendszer a rugalmasságot, az önállóság és növekedés biztosítását célozza. Barátságos, gyakori hallgató-oktató interakciót biztosító társas környezet, barátok, tanulócsoportok és hallgatói önszerveződés segítik a fejlődést. Az intézmény nagyságával illetve a napi életvezetés problémái számának növekedésével együtt a megakadás valószínűsége is növekszik. Akkor lép fel a marginalizáció élménye, ha a hallgató úgy érzi, senki nem törődik vele. Ha nem értékeli sikereit, kizorul az események sodrából, fennáll a lemorzsolódás esélye. A törődés ezzel szemben megteremtí a kitaráshoz, sikerhez szükséges motivációs feltételeket. Alapja, hogy a hallgató tudjon hinni benne, hogy mások számára fontos, fontos mások figyelmének középpontjában van, pozitívan értékeli. (Flippo és Caverly 2000)

JOHN HOLLAND MODELLJE

A személy és környezet kongruencia összefüggésében idézett szerzők közül vezető pozíciót tölt be John Holland. (Herr és Cramer 1993 alapján). Elméletével a személy-helyzet interakciók megértéséhez, és az egyéni viselkedés értelmezéséhez egyaránt fontos információkat szolgáltat. Holland olyan struktúrák kialakítására törekedett, amelyek lehetővé teszik a személyek viselkedésének megértését és előre jelezését különböző környezeti típusokban. Összetett tipológiai rendszere személyiség típusok jellemzőinek keverékével írja le az egyént, és tevékenységjellemzői, szükségletei alapján jóslja előre különféle szervezeti környezetben való viselkedésének sajátosságait. Holland elmélete az USA pályatanácsadási rendszerének egyik alapjává vált, személyiség- és környezeti tipológiáját a foglalkoztatási rendszer sajátosságainak leírása mellett a tanulmányi tanácsadásban is kiterjedten alkalmazzák.

Alapfeltevése szerint a magas differenciáltságú, azaz markáns és jól kirajzolódó érdeklődési és motivációs jellemzőkkel személyiség jellemzőkkel bíró, és kongruens, azaz jellemzőihez legközelebb álló környezet választásával leírható személyek eredményesen tevékenykedhetnek választott környezetükben. Nem meglepő, hogy jelentősebb előrehaladást mutatnak tanulmányaiban, magasabb szintű elégedettségéről számolnak be pályaválasztásukkal, foglalkozásukkal kapcsolatban. Holland szerint a strukturális-interaktív megközelítés néhány fő témakör köré szerveződik. Így a foglalkozásválasztás, az életút kijelölése a személyiség kifejeződése, és nem véletlenszerű esemény. A hasonló foglalkozási érdeklődéssel jellemezhető személyek számos helyzetben nagyon hasonló reakciókat mutatnak, hasonló környezeti feltételeket preferálnak és egymással hatékonyabban működő kapcsolatrendszer építhetnek attitűdjeik magasabb fokú egyezősége miatt. Az esetleges váltások hátterében olyan változások munkálkodnak, amelyek megszüntetik a személy és környezete közötti kongruenciát, és a személy új választásaiban látja magasabb szintű kongruenciájának megvalósítási lehetőségét.

Holland vizsgálóeszközei a Foglalkozás-preferencia kérdőív (Vocational Preference Inventory), a Foglalkozási helyzetek kérdőív (Vocational Situations), és az Önirányított foglalkozáskeresési kérdőív (Self-Directed Search). Számos kutatást inspirált a modell, és fő faktoraiban megerősített nyertek a Holland féle tézisek. A szerző alapgondolata szerint a foglalkozási érdeklődés az egyén (öröklött jellemzőivel) és a környezet interakciójának eredménye, amelyet folyamatos hatások formálnak. Az egyén különféle feladatok megoldásával kapcsolatban nagyobb gyakorisággal alkalmazott megoldási módjai idővel hierarchiába rendeződnek, egy modális személyes orientációt alakítva ki a különféle tevékenységek preferencia sorrendjében. A reakció módok kialakításában komoly szerepe van a szocializáló környezet által nyújtott megerősítéseknek

Ezt az említett preferenciasorrendet mérhetjük fel néhány egyszerű, tevékenységekre irányuló kérdés (VPI, SDS) segítségével, és készíthetjük el a személy érdeklődési profilját. A hat jellemző érdeklődési típus (realista, kutató, művészi, szociális, szervező-vállalkozó és rendszerező-konvencionális) egyéni arányainak kombinációi rajzolnak ki egy személyes modellt, amely az egyén környezeti preferenciáit mintegy pillanatképként is jellemzi. A környezetre vonatkozóan a vizsgálat szintén elvégezhető, és a reakció módoknak megfelelő osztályozással létrehozható a hat kategóriából álló térkép. Többek között felsőoktatási intézmények jellemzőire is elvégezte Holland a környezettípus vizsgálatát. Néhány, kapcsolódó eredményt keretes írásunkban mutatunk be.

Bár a modellt az UTD (2008) besorolása nyomán a hallgatói fejlődés témaköréhez kapcsolódóan vizsgáljuk, valójában nem hagyományos értelemben vett fejlődési modellről van szó. Besorolása a differenciál-diagnosztikai modellek, vagy a pszichodinamikai modellek (Szilágyi 2000) körébe legalább annyire jogos lenne. Holland az érdeklődési típusok kialakulásának folyamatát vagy fejlődésének lehetőségeit nem elemzi. Pillanatfelvételnél rögzített struktúráként kezeli az egyéni és környezeti profilokat, s a köztük levő egyezőségek és különbségek indukálhatják a fejlődést, a változást. Rendszerét azonban a felsőoktatási tanácsadásban jó eredménnyel alkalmazzák a továbbtanulási irányok kijelölésében, a tanácsadói gyakorlatban. Ebben az összefüggésben kerülhet a modell a hallgatói fejlődést befolyásoló, leíró tényezők elméleti csoportjába. Holland értelmezésében

Holland-féle érdeklődési struktúra és pályakövetési vizsgálati eredmények

Vizsgálatok eredményei szerint az érdeklődési típusokhoz logikusan kapcsolhatók a megfelelő értékek, és a motivációs tényezők tekintetében is beigazolódott, hogy a személyiségjellemzőkhöz igazodó választások pl. a tanulmányi motivációt növelni képesek, jobb tanulmányi eredménnyel járnak együtt. Meir (1989) vizsgálatát idézi Herr és Cramer (1993), amelyben a személyiségjellemzők és a jólét összefüggését elemezték. Kiterjesztették a kongruencia fogalomkörét, és ennek a kielégüléshez és a jóléthez való viszonyát. Tanárokat és tanárkövet vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy akik foglalkozási szerepükben, nem szakmai jellegű választásaikban és készségeik gyakorlásában személyiségjellemzőik kifejezésére lehetőséget kaptak, magasabb fokú elégedettségéről számoltak be, mint akik csak egy, vagy két területen teljesedhettek ki. További pozitív kapcsolatot találtak még a kongruencia és az (a) egyetemi teljesítmény és kitartás, (b) a munkával való elégedettség, (c) a választás stabilitása, (d) a személyes saját kongruenciájának megítélése és (e) a személyiség (énerősség) között.

A vizsgálatok érdekessége, hogy az eredeti környezetükben megmaradó emberek egyre inkább hasonlóvá válnak, és egyre inkább hasonlóan is érzik magukat az abban a közegben uralkodó személyiségstípushoz. Jobban érzik magukat kongruens környezetben.

Herr és Cramer, 1993 nyomán

az identitás azt jelenti, hogy a személynek világos és stabil képe van saját céljairól, érdekeiről és tehetségeiről. A tanácsadónak abban kell segítséget nyújtaniuk a klienseknek, hogy azok megtalálják azoknak a kongruens foglalkozásoknak a tartományát vagy zónáját, amelyek számukra megfelelnek az (a) terület, (b) szint, és (c) a szükséges erőfeszítések és tanulás szempontjából. A tanácsadás fontos lehetősége, hogy kognitív átstrukturálás segítségével támogassa a klienseket, amennyiben a munkatevékenység megváltoztatására nem kerülhet sor, illetve a sikertelenséget megelőzheti, ha már az életpálya elején, a tanulmányok időszakának megkezdésekor kiszűri az inkongruens választásokkal jellemezhető egyéneket (akiknek pl. nem illeszkedik személyiségükhöz a választott egyetemi szak, foglalkozás).

A kognitív strukturális fejlődési modellek példáiként Jack Mezirow, William Perry, Marcia Baxter-Magolda és Gerald Egan elképzeléseit tekintjük át. A felsőoktatási hallgatók kognitív fejlődésével kapcsolatban leggyakrabban idézett szerzők kidolgoztak egy-egy fejlődési modellt, amelynek menetében a hallgatók az autoritás közvetítette abszolútnak tekintett tudás igénylésének állapotából eljutnak a tudás aktív konstruálásának fázisáig. Különböző számú, eltérő elnevezésű, de hasonló tartalmú szakaszokban egy fejlődési folyamatot járnak végig. A szerzők munkáiban közös, hogy a tudás kezelésének legfejlettebb formája az élethosszig tartó, folyamatos fejlődést garantáló, kontextusba ágyazott tudás, amelyben szerephez jut a hallgató saját perspektívája is. (Flippo és Caverly 2000)

A fejlődési folyamatot összefoglalóan és általánosítva a következő lépésekben írhatjuk le:

Az első lépcsőn a hallgató az információk passzív befogadója, aki a szakértői tudás birtokosára támaszkodik. A második, bevezetési fázisban megfigyelőként, vezetője utasításait követve a számára még ismeretlen területeken óvatosan tájékozódni kezd. A harmadik fázisban véleményét még alá kell rendelnie az autoritást jelentő szakértők által közvetített modelleknek. Negyedik lépésben, tudása és készségei fejlődésével lehetőséget kap „laborgyakorlatokra” a felügyelt területeken. Az ötödik szinten - jelentős előrehaladást mutatva - a mester tanítványaként segédkezhet bizonyos kérdések, problémák megoldásában. A hatodik fejlődési stádiumban válhat önálló, mértékadó szakértővé.

A hallgatói fejlődés fontos konceptuális eleme a hallgatók tudásról alkotott modelljének átalakulása. A kezdeti fázishoz kapcsolódóan a hallgatók véleménye szerint a tudás egyszerűen a könyvekből vagy a szakértők közvetítésével megszerezhető önálló entitás. A fejlődés következő lépésében még mindig önálló entitásként kezelve, a külvilágban felfedezendő egységként reprezentálódik. A harmadik szinttel párhuzamosan nyilvánvalóvá válik a hallgatók számára, hogy abszolút tudás nem létezik, a szakértők különböző véleménnyel lehetnek azonos témákról, tárgyakról. A negyedik lépésben a tudásról alkotott elképzelés egy modellépítési folyamatként reprezentálódik, ahol egy átfogó tudás megalkotásának lehetséges folyamatában hisz a hallgató. Az ötödik lépésben el kell engednie az átfogó modell elképzelést, a tudás bizonytalanná, ellentmondásokkal tarkított káosszá változik. A hatodik fejlődési szinten kristályosodik ki a tudás relativitása, amelyben felismeri, hogy a különféle ismeretek csak kontextusban értelmezhetőek és foglalhatók össze többé-kevésbé működő modellé, amely feltételekhez kötöten alkalmazható konstruktum.

Jack Mezirow 1978-ban bemutatott transzformatív tanulási modellje elsősorban a felnőttképzés területén vált ismertté, annak a folyamatnak a leírására tesz kísérletet, hogyan konstruálnak jelentést a személyek, validálják vagy átfogalmazzák tapasztalataik jelentéseit. Központi szerephez jut a tapasztalati tanulás, a kritikai felülvizsgálat, reflexió és a racionális diszkurzus a személy értelmezési keretének változtatási folyamatában, a jelentés sémák (specifikus alapfeltevések, attitűdök és érzelmi reakciók átalakításában). (Moore 2005). Ez a folyamat azonban csak akkor zajlik le teljes komplexitásában, ha az egyén elkötelezett a tapasztalatokkal, tanulással kapcsolatos reflexióra. A perspektíva transzformációjának alapvető eleme a kritikai megközelítés, amely segít feltárni, milyen sémákban gondolkodunk a világról, mely kategóriák jelentik az észlelés, értékelés alapjait. Ezeknek a habituálódott értelmezési kereteknek feltárása, módosítása megvilágosodást eredményezhet, egy több információ befogadására, pontosabb megkülönböztetésére alkalmas, integráltabb perspektíva felvételére teszi alkalmassá a személyt, s ez megjelenik későbbi viselkedésében, választásaiban. Ezek a perspektíva változások jó leírását adják a felnőtt tanulási folyamatnak.

Az értelmezési keretek kialakításában a személy előzetes fejlődéstörténete, kulturális és környezeti befolyásoló tényezőinek hatása egyaránt szerephez jut. Módosításuk legegyszerűbb útját a tanulás jelenti, de Mezirow felfogásában a valódi transzformáció alapját egy zavart okozó dilemma észlelése jelenti. Amikor a rendelkezésre álló sémák segítségével képtelenek vagyunk a problémát átfogni, kezelni. Ezek a zavart okozó dilemma helyzetek gyakran fontos életszerep váltások határán jelennek meg, máskor az életvezetés során átélt fejlődési vagy akcidentális krízisek formájában jelentkeznek. A megoldás lépései közül elsőként a szelf mélyebb megismerésére, a helyzet értékelésére kerül sor. Az alapfeltevések (basic assumptions) újraértékelése, az elérhető minták (mások által átélt és megvalósított transzformációk tapasztalatainak) kiértékelése nyomán lehetséges az új megoldások, szerepek, akciók explorációja, egy cselekvési terv kidolgozása, a szükséges tudás és skillek, készségek elsajátítása. A folyamat ezen szakaszában már rendelkezésre áll tehát egy új életvezetési kompetencia, amelynek segítségével a zavart okozó dilemma helyzet megoldhatóvá válik. Növekszik az önbizalom az új szerepben és az életvezetés integrációjára sor kerülhet az új értelmezési keret birokában. A bemutatott modell racionális, analitikus és tisztán kognitív alapon lezajló folyamatát az elmúlt két évtizedben kiegészítették a folyamathoz kapcsolódó alacsonyabb tudatosági szinttel jellemző, érzelmi tényezők hatásának szerepét is hangsúlyozó elemekkel (Boyd és Myers 1994; hivatkozta Moore 2005). A bemutatott transzformációs folyamat fontos eleme, hogy a hallgatók lehetőséget kapjanak saját élményű tanulásra, problémahelyzetek önálló megoldásának kényszerével szembesüljenek, kollaboratív tanulási helyzetekkel találkozzanak, amelyben tapasztalataikat kicserélhetik, kapcsolódó érzelmeikről, meglátásikról nyilatkozhatnak. A folyamat szempontjából eredményesnek tekinthető tanári tevékenység csoportmunkára, az információkra alapozott kérdésfeltevés gyakorlására, vitára és közös értelmezési keret kialakítására irányuló akciók kezdeményezésével jellemezhető, amelyekkel a világról való tudás alternatív formáinak elismerését is támogatja. Mezirow munkáit összefoglalja Moore (2005)

WILLIAM PERRY MODELLJE

William Perry modelljében – (idézi Flippo és Caverly 2000)- kilenc fejlődési pozícióban vizsgálják felül a hallgatók saját koncepcióikat a tudás természetéről, az igazságról, az értékekről, az élet jelentéséről és a felelősségről.

A változás forrását kognitív konfliktusok jelentik. Három fejlődési szinten – a dualizmus, relativizmus és elköteleződés szintjén – három pozíciót írt le Perry, amelyek jellemzőek lehetnek a hallgatókra. A fejlődési folyamat az optimális útvonalat jelzi, amelyen átmenetileg elakadhatnak előrehaladásukban a hallgatók, menekülhetnek a felelősségvállalás elől (pl.

megrekednek a relativizmus fázisában) vagy visszatérhetnek korábbi fejlődési szintjükre (pl. dualizmus keretében autorításra hagyatkoznak). A fejlődési folyamatot támogatja, ha a környezet segíti a saját struktúrák kiépítését, a konfliktusos nézőpontok kezelésében gyakorlati lehetőséget biztosít, vikariáló tanuláshoz modellt szolgáltat. Mindehhez az oktatás-képzés folyamatában gazdag tartalomra, személyes csoportlétkörre, szabadságra, és kevésbé struktúrált helyzetekre van szükség.

MARCIA BAXTER-MAGOLDA MODELLJE

Baxter-Magolda(1998) modelljének központi fogalma a *self-authorship*, az önkompozíció, vagy önmegfogalmazás aktusa. A fogalom Kegan munkásságából származik, de a döntéshozás és fejlődés folyamatával, többek között a felsőoktatási tanulmányi előremenetel és életpálya-építés kérdésével Baxter-Magolda kapcsolja össze. Az ön-kompozíció fogalma a szerző értelmezésében azt jelenti, hogy az egyének képesek összegyűjteni, interpretálni és analizálni a különböző információkat, reflektálni saját hiedelmikre és a fejlődéshez szükséges ítéleteket, döntéseket meghozni. (Baxter Magolda 1998). Az önkompozíció a karrier-döntésekben abban jut szerephez, milyen jelentéssel ruházta fel a fiatal a tanácsadási folyamat során, vagy egyéb forrásokból gyűjtött információit, mennyire érzékeny a negatív visszacsatolásra (többek között a kortársak jelzésére). A kompozíció folyamatában a döntés eredménye az énképpel való összeegyeztethetőségtől függ. Az önkompozíció folyamatának első lépcsőjén az egyén nem veszi még figyelembe saját értékeit, identitását. Ehhez az állapothoz a mások általi elfogadás iránti fokozott igény kapcsolódik. Eredményeként az identitás kívülről meghatározott tényezők eredményeként formálódik, és nagyon érzékeny a külső hatásokra. Ebben a fázisban – a korábban bemutatott Perry modellhez hasonlóan – a hallgatók abszolút igazságokban és (információs) autorításokban gondolkodnak, amikből/akitől megszerezhetőek a helyes válaszok.

W. Perry modellje:	
A dualizmus fázisa	<ul style="list-style-type: none">– az információk helyesek vagy helytelenek– a bizonytalanság=megismerési hiba– minden bizonytalanság feloldható idővel.
A relativizmus fázisa	<ul style="list-style-type: none">– autoritás hiánya, káosz az információkban– kontextusfüggő igazság– kontextusok prioritása néhány kérdésben
Az elköteleződés fázisa	<ul style="list-style-type: none">– identitás erősödése, felelősségvállalás– személyes kinyilatkoztatás, elköteleződés az élettémák újrafogalmazására– saját identitását, meghatározza
http://www.utdallas.edu nvomán	

A szignifikáns másoktól szerezhető megerősítés érdekében a fiatalok bármilyen akcióba bevonhatóak, amely feltehetően garantálja a szükséges elismerést.

A fejlődés második szintjén a személyesen fontos értékek megismerésével párhuzamosan a szelf megismerése is kiterjedtebbé válik, és megjelenik a szükséglet, hogy a mások értékelésétől független identitás kialakuljon. Az autoritás közvetítette információk helyett az aktív keresés, a saját koncepciók kidolgozása válik fontossá, s ehhez hozzátartozik, hogy a hallgatónak meg kell küzdenie az ismeretek hiányával együttjáró bizonytalanság élményével is, illetve a beszűkítő, elvárásokkal terhelt kapcsolatok hatásával.

Az önkompozíció harmadik, teljes fejlettségi szintet elérő állapotában a személy saját elvárásainak, igényeinek megfelelően képes kezelni, értékelni, interpretálni az információkat, figyelembe véve azok kontextusát, alkalmazhatóságuk korlátait. Mindeközben számolni tud mások perspektívájának fontosságával is, miközben autonóm megismerő tevékenységétől nem engedi eltéríteni magát. Az önkompozíció konstruktuma több mint kritikus gondolkodás vagy analitikus problémamegoldó gondolkodás. Integrált, felnőtt információkezelési módról van szó, amelyet olyan személyes élmények kísérnek, mint az igényekbe vetett bizalom és hit, a prioritások kijelölésének képességéhez kapcsolódóan, az életvezetéssel kapcsolatban megerősödött önbizalom. Az identitás fejlődésének olyan szintje, amely a saját tudás és prioritások szerinti életvezetést lehetővé teszi.

Az önfórmálás harmadik lépcsőjét elért hallgatók alacsony aránya a felsőoktatási rendszer működésének egy fontos tünete. Arról lehet szó, hogy a felsőoktatási rendszer az autorításokra támaszkodó diákokat jutalmazza, azokat, akik ismerik a "helyes válaszokat". Ebben az összefüggésben tehát egy műtérmekről beszélhetünk, ha a diákok a fejlődési folyamatban lassulásról tesznek tanubizonyosságot. Longitudinális vizsgálatában a szerző a fejlődési folyamat gyorsulását tapasztalta, amint a munkavállalásra is sor került, és az egykori hallgatóknak egyre több, az életükre vonatkozó döntést kellett meghozniuk. (Baxter Magolda 2004a)

EGAN HÁROM FÁZISÚ VÁLTOZÁSI MODELLEJE

A változási folyamat Egan féle, három lépcsős modelljét a tanácsadás egyik alapmodelljeként tartják számon. A self fejlődésével kapcsolatban (vagy egy másik személlyel végzett munka során, a másik fél fejlesztése szempontjából) elengedhetetlenül fontos első lépésben tisztázni a személy történetét és reflektálni a lehetséges fejlődés irányaira. Második lépésben azt kell kidolgozni, mi jelentheti a személyes siker titkát egy feladatkörrel, problémával kapcsolatban: a célképzet tisztázására, a lehetséges választási alternatívák eredményeinek és implikációinak átgondolására kerül sor. Végül a harmadik lépésben valósul meg a döntéshozás és kivitelezés, a realitásban megvalósítható alternatívák választott változatának implementációja. (Egan 2001)

RÉSZÖSSZEFOGLALÁS

A pályacélok kidolgozása, az életvezetési készségek, megismeréssel kapcsolatos készségek fejlesztése egyaránt meghatározóak a hallgatók életvezetési stabilitásának biztosításához. Ha megfelelő motivációs háttérrel, a szükséges készségek és képességek birtokában kerül az érdeklődési irányainak megfelelő képzést biztosító intézménybe a hallgató, és ott a személyes fejlődés, transzformáció feltételei rendelkezésre állnak, akkor optimális esetben képes a választott területtel való identifikálódásra, szükséges szakmai készségeinek fejlesztésére, életvezetési feladatainak megoldására.

A kitűzött céloknek a megvalósításához hatékonyan alkalmazható eszköztárra, olyan életvezetési készségekre van szüksége, amelyeket vagy hozott a megelőző életszakaszokból, vagy a kihívásokra válaszolva kell kifejlesztenie a hallgatónak. Ez a készségtár alkotja az életvezetési kompetenciát. Speciális készségcsoportjai, pl. amelyek életpálya-építéssel kapcsolatosak (pl. foglalkozási információ gyűjtés, értékelés, próbák és evaluáció) az életpálya-építési kompetencia alkotórészeiként definiálhatóak. További elemei pedig pl. a felsőoktatási tanulmányok folytatásához kapcsolható tanulási kompetencia vagy szociális kompetencia alkotórészeit jelenthetik.

Az életvezetési kompetenciát az eddigiek alapján mint a hétköznapi életvezetés kapcsán felmerülő feladatok megoldásával kapcsolatban alkalmazható életvezetési készségek összességét definiálhatjuk.

Az életvezetési készségek gyakorlásával kapcsolatos eredményesség, a környezetből kapott visszajelzések, a helyzetek során megélt érzelmi állapotok és a megfigyelt külső minták pedig az életvezetési kompetenciához kapcsolható észlelt én-hatékonyság élmény összetevőiként definiálhatóak.

Az életvezetési kompetencia alkalmazásának lehetőségeit jelentősen befolyásolja az életvezetés egyes területeivel kapcsolatban kialakított életvezetési készségek színvonala.

Jelentős mértékben meghatározzák az előre vetíthető fejlődési folyamatot, a korábbi vizsgálatok eredményeinek ismeretében várhatóan befolyásolják a személy étellel való általános elégedettségének mértékét, mentálhigiénés státuszát.

A következő szakaszban áttekintjük a hallgatói étellel kapcsolatban a hallgatói sztereotípiá vizsgálatával kapcsolatos eredményeket, a hallgatók étellel való elégedettségének néhány sajátos összetevőjét, és áttekintjük azokat a készségeket, amelyek szükségesek lehetnek a hallgatói életvezetési feladatok megoldásához.

A HALLGATÓI SZEREPHEZ KAPCSOLÓDÓ TÉNYEZŐK

FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓ SZTEREOTÍPIA

A középiskolai tanulók már a tanulmányok megkezdése előtt is rendelkeznek egy képpel, egy felsőoktatási „hallgató” sztereotípiával ami a továbbtanulási irányok választásának és folytatásának időszakában célképzétként befolyásolja a tanulmányokkal kapcsolatos kitartásukat és tanulmányi eredményességüket. Lane és Gibbons(2007) arra a kérdésre keresték a választ, hogy a hallgatói sztereotípiá vonzósága és a személyes jellemzők sztereotípiától való eltéréseinek értékelésében a személyiség-tényezőknél (Big Five) van-e szerepe, és összefüggés teremthető-e a személyiségjegyek, a sztereotípiára vonatkozó ítéletek és a felsőoktatási hallgatók tanulmányi előmenetele között.

A „hallgató” sztereotípiával való összevetés folyamatában lényeges tényezőnek bizonyult, mennyire tartja a vizsgálati személy vonzónak a sztereotípiában leírt jellemzőket. Azok a felsőoktatási hallgatók, akik a „hallgató” sztereotípiához pozitív jellemzők magas színvonalát társítják, és ehhez képest erősen eltérőnek (alul) értékelték magukat, ráadásul neurotikus kognitív struktúrákkal (neuroticitás a Big Five dimenziók közül magas) jellemezhetőek, kevesebb eredményt mutattak fel longitudinális követés során a tanulmányaikban. Osztályzataik átlaga, a felsőoktatásban töltött idő (beiratkozott félévek alapján) elmarad a „hallgató” sztereotípiát magasra értékelő, ahhoz magukat hasonlóbbnak értékelő, és az előbbieken jelzett diszfunkcionális attitűdökkel nem jellemezhető diákokhoz képest. Érdekességként meg kell jegyezni, hogy alacsony neuroticitás mutató mellett önmagában a sztereotípiához való hasonlóság élménye nem működött a tanulmányokkal kapcsolatban előjelző markerként a longitudinális vizsgálat folyamán. A sztereotípiához való alacsony hasonlóság esetén, a nem túl vonzó egyetemista sztereotípiája párosítva magas neuroticitással is a tanulmányi idő rövidülésével járt. Tehát nem önmagában a sztereotípiához való hasonlóság, vagy attól való távolság, hanem az alkalmazott attribúciós stílus a lényeges a hallgatók várható eredményességével kapcsolatban. Magas neuroticitás mutató esetén is kitartottak tanulmányaikban a hallgatók, ha a sztereotípiához hasonlóan értékelték magukat.

Az eredményekkel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a magas neuroticitás mutatójú hallgatók a „hallgató” sztereotípiá tulajdonságaira vonatkozóan átlagosan alacsonyabb pontokat adtak. Önmagukat ehhez az alacsonyabb összpontszámú „hallgató” sztereotípiához viszonyítva is erősen alulértékelték, tehát egy generalizált negatív értékelési stílussal jellemezhetőek. Eredményeik jól illeszthetőek a depresszió kognitív elméleteinek kutatási eredményei közül a kognitív triád (az én, a világ és jövő leértékelését eredményező kognitív működésmód) jellemzőihez.

HALLGATÓK ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGE, KOMPETENCIÁJÁNAK ÉS SZEMÉLYISÉGJEGYEINEK KAPCSOLATA

A hallgatók élettel való elégedettségének vizsgálatában Lounsbury és mtsai (2005) arra az eredményre jutottak, hogy az életvezetés különböző területeivel kapcsolatos elégedettség mértéke egymással szoros átfedésben van. Azok a hallgatók akik egy-egy területen elégedettségről számolnak be, az esetek többségében a többi területet is pozitívan értékeli és viszont. Eredményeik alapján akár egy négy kérdésre szűkített elégedettség-vizsgálati kérdéssor is jó előjelző lehet. Kielégítően magas az együttjárás a területspecifikus elégedettség mutatók és élettel való általános elégedettség (well-being, life satisfaction) mutatóval. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a hallgatók élettel való elégedettségét számos tényezővel kapcsolatba hozhatjuk. Az oktatók színvonala, a hallgatók számára elérhető kurzusok, a tanulmányok során elért eredmények, a tanulmányokban való előrehaladás sebessége és a hozzáférhető tanácsadói támogatás (orientációs programokon való részvétel lehetősége, életvezetési tanácsadás elérhetősége, tanulást segítő tanácsadás) egyaránt hatással lehet a hallgatók élettel való elégedettségére. Ezek az eredmények azonban csak akkor helytállóak, ha a hallgatók személyiségére az emocionális stabilitás és optimizmus, valamint a tudatosság is jellemző.

A hallgatók és a felsőoktatási intézmény közötti intenzív kommunikáció, különösen a tanulmányok kezdeti szakaszában meghatározó a különféle szakok iránti elköteleződés tekintetében. A bevonódás mértéke, illetve az intézmény kínáلتa lehetőségek igénybe vétele meghatározó a további tanulmányokra irányuló választásokban, nők esetén például jelzi a természettudományi vagy matematikai tárgyak iránti elköteleződést. Az eredményekből az is kiténik, hogy a tanulmányok mellett folytatott munkára fordított idő növekedése csökkenti a kommunikációs aktusok számának lehetőségét. A családdal kapcsolatos teendők ellátása ugyanakkor nem jelentkeztet korlátozó tényezőként a nők esetében. (Thompson 2001)

Az, hogy hallgatói életszakaszuk során milyen fejlődésen mennek keresztül a fiatal felnőttek, milyen szakmai szerepet választanak és kivé válhatnak, jelentős mértékben attól függ, hol tartottak fejlődésükben a felsőoktatásba való belépéskor. Személyiségjellemzőik összefüggésben állnak a hallgatói élet körülményeiről alkotott véleményükkel, az élettel való elégedettség általános jellemzőivel. Ha a hallgatók élettel való elégedettséget fokozni kívánjuk, akkor a körülmények szabályozása nem elegendő. Lounsbury és mtsai (2005) következtetéseit figyelembe véve, hasznos lenne a felsőoktatási rendszerbe való belépéskor a hallgatói személyiség mérése, a későbbiekben pedig célzott fejlesztése. A kognitív képességek mellett olyan, további tényezők követése, amelyek segítségével a felsőoktatási tanulmányok folytatásában nagyobb eredményesség – végső soron az esélyegyenlőség lehetősége – biztosítható a hallgatók számára. A tanácsadói szolgáltatások keretében (advising, vezetőfejlesztés, diáktanácsadás, karrier-tanácsadás) már eddig is az eszköztár részét jelentették a személyiségtesztek. Használatukat az önismeret bővítése indokolhatja a különféle élethelyzetekben: kollégiumi társak, mentorok, tanulmányi terhelés, szakmai gyakorlat stb. kiválasztásában. Alkalmazásukhoz a teszthasználat általános irányelveinek betartása szükséges: az informált egyetértés és megfelelő végzettségű tesztfelvévők bevonása. Costa, McCrae 1990-es vizsgálatának eredményei alapján a személyiségtulajdonságok jelentős mértékben módosíthatóak a felsőoktatási időszak alatt. (idézi Lounsbury és mtsai 2005) A hallgatók tanulmányok kezdésekor és felnőttkorban felvett jellemzői között a stabilitási coefficiens mindössze 0,38 volt. Egy szisztematikus beavatkozás-sorozat, amely a kedvező jellemzők megerősítését szolgálja a felsőoktatásban töltött időszakban, jól használható eszköz lehet a személyiség formálásában. A

transzformatív tanulás ebben a vonatkozásban minőségi változást eredményezhet a hallgatók megismerési folyamatain keresztül: hozzájárulhat az életvezetés minőségének javításához és az énkép formálásához. (Lounsbury és mtsai 2005).

A serdülőkorban felvett személyiségtesztek eredményei alacsony és mérsékelt együttjárást mutatnak két évtizednyi longitudinális kutatás eredményei szerint a felnőttkori jellemzőkkel. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy ezek a személyiségjellemzők az érdeklődés és különféle tevékenységek kiválasztása során jelentősen meghatározzák a kontextust, amelyben a serdülők és ifjú felnőttek tapasztalatokat gyűjthetnek életvezetési készségeik fejlesztéséhez. (Shiner, Masten, Roberts 2003)

A HALLGATÓI FELADATOK MEGOLDÁSÁBA VALÓ BEVONÓDÁS

A bevonódás elmélet (Astin 1999) a hallgatók számára rendelkezésre álló erőforrásokkal való gazdálkodását egy zéró összegű játékként modellezi. A hallgató számára rendelkezésre álló idő és pszichés vagy fizikai energia megoszlik a tanulmányi munka és a hallgató életének más, fontos területei, egyéb életszerepei között. A család, barátok, munkavégzés vagy egyéb életvezetési feladatok, események is ebből a véges erőforrásból merítenek. A lényegi információnak azonban csak egy részét kapjuk meg, ha a hallgatókat időmérleg készítésére kérjük. Fontos, hogy változóként ne csak a tanulmányi tevékenységre, hanem a társas kapcsolati formákra fordított időt is felmérjük, és azt is feltárjuk, hogy az egyes tevékenységekkel kapcsolatban milyen mértékű bevonódást jeleznek a diákok. Az egyes feladatokkal kapcsolatban eltérő mennyiségű időt használnak az egyes hallgatók, és eltérő lehet a felmerülő feladatok, életterületek száma is. Fontosabb lenne azt tudni, hogy mit csinál pontosan, és milyen bevonódottsági szinten a hallgató a rendelkezésre álló időben. Érdekes eredmény Astin(1999) vizsgálatából, hogy még az időmérleg bizonyos egyensúlytalanságai sem rontják jelentősen a tanulmányi eredményességet és kitartást, illetve az elköteleződést a tanulmányok folytatása mellett. Azok a diákok, akik például az egyetemi kampuszon végeznek diákmunkát, jellemzően jobb eredményeket mutatnak fel tanulmányaikban. A tanulmányok melletti munkavégzésben, abban az esetben, ha az nem teljes munkaidős, a kampusztól távol végzett munkát takar, a saját életvezetés autonómiájának egyik építő tényezőjét azonosíthatjuk. Növeli a diákok elégedettségét és kitartását tanulmányaik folytatásában, az is, ha időmérlegükben helyet kap a sport, tagjai különféle hallgatói szervezeteknek, csoportosulásoknak. Az előbbieken bemutatott esetekben az időmérlegben szereplő tevékenységek feltehetően nagyobb lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára a társakkal, oktatókkal, egyetemi személyzettel való kapcsolattartásra, a gazdagabb szociális kapcsolatrendszer pedig védő tényezőként működhet a stresszhelyzetet okozó túlterheléssel szemben.

Az oktatási folyamattal összefüggésben érdemes lenne tehát a tevékenység tartalmára koncentrálni, a bevonódás mértékét felmérni. Ez utóbbi tényező ugyanis független változónak bizonyult a különféle oktatási formáktól, időfelhasználástól, ellenben összefüggött a tanulmányokkal kapcsolatos kitartás mértékével, illetve az életvezetés egyensúlyával. A bevonódás szélsőségesen magas értékeit is fenntartással kell kezelnünk. Ebben az esetben ugyanis a munkafüggőség jegyeit azonosíthatjuk a háttérben. A felsőoktatási intézmények oktatáspolitikai célkitűzései között fontos lenne arra is kitérni, milyen módon fokozhatják hallgatóik bevonódását az intézményi közösségbe. Még jelentős időráfordítás ellenére sem szenved túlterhelés miatt az a diák, aki olyan dolgokat tanul, amiket szeret, amik érdeklődési irányainak, személyiség- és képességjellemzőinek megfelelnek. (Astin 1999)

KÉPESSÉGJELLEMZŐK, MOTIVÁCIÓ, ÉRDEKLŐDÉS, TÁRSAS KAPCSOLATOK ÉS AZ ÉN-HATÉKONYSÁG SZEREPE A HALLGATÓK ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSI FOLYAMATÁBAN

A képességvizsgálatok eredményei évtizedeken át történő követéses vizsgálat során mindössze mérsékelt kapcsolatot mutattak a pályasikerrel és az életvezetés során átélt krízisekkel. Ritoók (2007) megfogalmazását követve a képességjellemzőkre elsősorban mint kiteljesíthető potenciálra tekinthetünk, olyan képességekről, adottságokról van szó, amelyek az életpálya-építési feladatok megoldása során önmagukban még nem garantálják a feladatok megoldását, ám hiányuk a krízisek kialakulásának forrását jelentheti. Az említett negyven évet átfogó vizsgálat során felmért képességjellemzők, és az életvezetést befolyásoló környezeti tényezők ismerete a pályatanácsadás módszertana számára továbbfejlesztési lehetőséget kínálhat, amennyiben a szigorú teljesítménykritériumokhoz való viszonyítás mellett a kliensek feladattal kapcsolatos én-hatékonyság élményének jellemzőit is felmérjük, ugyanis a képességek fejlődésében meghatározó tényező az észlett én-hatékonyság (Bandura 1993). A diákok kompetenciájukat, készségeiket azokon a területeken nagyobb valószínűséggel gyakorolják, ahol átélhetik a hatékonyság élményét.

Magyar mintán a német, mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy az idegen nyelvet jobban szeretik, és iskolai környezetben kívül gyakrabban alkalmazzák azok a diákok, akik a nyelvtanulással kapcsolatban magasabb észlett én-hatékonyságról számolnak be. Az észlett én-hatékonyság ebben az esetben jobb prediktornak bizonyult egy tantárgyhoz való viszony, és a tanult készségszintű alkalmazásával kapcsolatban megélt eredményesség előrejelzésében mint az iskolai osztályzatok (Kiss 2000).

A kompetenciák differenciál-diagnosztikai felmérése során információkat kell gyűjtenünk a kompetenciához kapcsolódó észlett én-hatékonyság szintjéről, és figyelembe kell vennünk a kliens vonatkoztatási csoportjait, a társas összehasonlítás során alkalmazott stratégiáját. Az életpálya tervezésben a teljesítménykorlátot jelentő alacsony képességszínvonalat nem hagyhatjuk figyelmen kívül, de egy szociális tanulásméleti „alkalmasság-vizsgálati” modell keretében nyert új mutatóval gazdagodhat eszköztárunk, amely az egyén által megélt teljesítőképeség mutatója lehet. Ez a mutató segíthet annak a paradoxonnak a megértésében, hogyan lehetséges az, hogy a képességfedezet rendelkezésre állása, a motiváció magas szintje ellenére miért nem választanak egyes területeket, feladatokat a személyek. Jelzi az a szubjektív tényezőt, hogy az egyén milyen mértékben érzi magát képesnek különféle feladattípusok megoldására. Ezen a ponton a differenciáldiagnosztikai megközelítés fontos témakörét, az érdeklődés, foglalkozási irány választás és én-hatékonyság problémáját új megvilágításba helyezhetjük.

Betz és mtsai (1996) Holland foglalkozási személyiség- és környezeti típusok modelljének szocio-kognitív szemléletű átdolgozásával értek el jelentős eredményeket a pályatanácsadás módszertanának fejlesztésében. A módszer az egyes foglalkozási típusok vagy foglalkozási területek betöltésével kapcsolatos tevékenységekhez kötődő szubjektív én-hatékonyság élmény elemzésének segítségével tesz jó prediktív erővel bíró jóslatokat a pályaorientációs folyamat várható irányaira. Diagnosztikai eszköze, a Skills Confidence Inventory (Betz, Harmon és mtsai 1996) a pályatanácsadás gyakorlatában jól használható módszer a kliensek irányultságának felmérésére, a kapcsolódó foglalkozási és képzési irányok és stratégiai terv kimunkálására. Két külön tényezőként kezeli az érdeklődés és a területtel kapcsolatban feltételezett személyes hatékonyság élményét, e kettő kombinációja határozza meg a terület összegzett vonzerejét.

Az én-hatékonyság összefüggéseinek elemzése során problémaként jelentkezik a mérési szintek és előrejelzési hatékonyság kérdése. Vizsgálati eredmények szerint feladat-specifikus én-hatékonyság jellemzők nyújtják az egyes életvezetési területekkel kapcsolatban várható sikeresség legjobb indikátorait. Komplex helyzetek vizsgálata során ezeknél a mutatóknál statisztikailag hatékonyabb eszköznek bizonyul a globális én-hatékonyság vizsgálata. (Schwarzer, Scholz 2000) A globális én-hatékonyság mutatója számos összefüggésben, pl. étellel való elégedettség, szerfogyasztás, dohányzás, megküzdési potenciál – jól használhatónak bizonyult kutatási célra. Problémaként jelentkezik ugyanakkor, hogy gyakorlati alkalmazásra pl. a tanácsadási folyamat támogatására ez az információgyűjtési szint alkalmatlan.

Pályatanácsadási problémákkal kapcsolatban az észlelt én-hatékonyság kontstruktuma elsősorban tantárgyspecifikus vizsgálatok keretében (pl. matematikai én-hatékonyság vizsgálata, Lent, Brown és Gore (1997), tudományos és technikai pályákkal kapcsolatos én-hatékonyság elvárásaként (Lent, Brown és Larkin 1984) kapott szerepet. Tanulmányozták a pályaválasztási döntéssel összefüggésben gyakorolt hatását (Betz és Luzzo 1996), illetve a pályorientációval kapcsolatos információkeresésben (Solberg és mtsai 1994) és a Holland-féle érdeklődési kategóriákra vonatkozó hatékonyság-elvárások formájában jelentkező befolyását (Betz, Harmon, Borgen 1996).

Globális mutatóként az észlelt én-hatékonyság központi eleme a pályatanácsadás kibővített szociál-kognitív elméletének (Lent, Brown, Larkin 1986), és kiterjedt kutatási, alkalmazási területtel rendelkezik.

Az én-hatékonyság modell további, kulcsfontosságú alkalmazási területe a társas viselkedésre gyakorolt hatás vizsgálata. Szerepe fontosnak bizonyult a társas képességek fejlesztésében, a felnőtt kapcsolati minták működtetésében, de mérhető az iskolai szocializáció folyamatával kapcsolatban a kortárs kapcsolatok alakulásában: az alacsony én-hatékonyság élmény hatását a magányosság, depresszió, alacsony önértékelés és alacsony tanulmányi teljesítmény együttjáró tényezőjeként azonosították (Smith és Betz, 2000).

Felsman és Blustein (1999) serdülőket vizsgálva azt is megállapította, hogy a kortársakhoz kapcsolódás magasabb színvonalra, az intim kapcsolatok kezelésének képessége összefüggésben áll a környezet explorálásával, és együttjárást mutat a pályorientációs folyamatban az elköteleződés kialakulásával. Mediáló tényezője a területhez kötődő észlelt én-hatékonyság.

A társas én-hatékonyság hiányosságai – mint a kutatások másik súlyponti kérdésköre – összefüggésben állnak a karrierépítés folyamatában tapasztalható halogatással (career indecision, többek között Betz, Schifano, Kaplan (1999); Betz, Borgen, Harmon (1996)).

Az én-hatékonyság modell nem csak az elvárások viselkedésre gyakorolt hatását, hanem az interperszonális kapcsolatokkal összefüggő hatékonyság elvárások módosulásával is számol. A vizsgálatok eredményei szerint a személyes tapasztalatok, a különféle készségek alkalmazásának eredményei jelentősen befolyásolják a személyek adott területre vonatkozó én-hatékonyság élményét, a különféle kihívásokkal való megküzdés eredményességébe vetett hitet. (Bandura 1997).

AZ ÉLETVEZETÉSI KÉSZSÉGEK, ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA ÉS ÉSZLELT ÉN-HATÉKONYSÁG

Az életvezetési készségek egy működő tudást jelentenek (working knowledge, Egan, 1979, 1984), amelyek lehetővé teszik az életvezetés egyes területein felmerülő problémák hatékony megoldását. Ezek a készségek részben nem formális tanulás keretében elsajátított készségeket jelentenek, részben a formális tanulás nyomán fejlesztett skillként definiálhatóak.

Életvezetési kompetenciaként kívánjuk definiálni az életvezetési készségek összességét, amelyek egy adott életpálya-építési szakaszban az életvezetési intencionalitás megvalósításának alapfeltételét jelentik. Részletes definíciónk a keretes szövegben.

Az életvezetési kompetencia ennek értelmében egy olyan (folyamatosan változó, fejlődő, elhalványuló vagy átalakuló elemekből álló) készséggyűjteményen alapuló, problémamegoldást támogató kognitív rendszer, amely lehetővé teszi, hogy a személy a környezeti feltételekhez igazodóan, személyes szükségleteinek, motivációs tényezőinek megfelelően oldja meg feladatait.

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 értékelés, az adott problémakörhöz, feladathoz kapcsolódó készségek alkalmazásának sikerességéről formált saját ítélet. 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. Mindezek az összetevők hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén saját belső szükségleteihez igazodóan alakítsa teljes életpályájának, különféle életszerepeinek struktúráját.

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 életvezetési készségtárának egyes elemeit. Az életvezetési kompetencia formálásának alapvető előfeltétele az élethosszig és életszélig 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 életvezetési kompetencia definíciója

Az életvezetési kompetencia a társas rendszerekben való személyes létezés egyén számára optimális feltételeinek megteremtését szolgáló készségek, képességek, attitűdök összessége. Életkor és élethelyzet specifikus összetevőket tartalmaz. Egy adott életszakasz életvezetési kompetencia-jellemzőinek elemzésében meghatározó a fejlődési feladatok támogatott fejlődési, illetve az aktuális, élethelyzettel összefüggő akcidentális krízisek alkotta pszichológiai szituáció, és e a helyzetet átélő személy helyzetre és megoldási lehetőségeire vonatkozó percepcióinak sajátossága. Ilyen értelemben 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.

Az életvezetési kompetencia tehát nem más, mint az életvezetéssel kapcsolatos készségek, célirányos, hatékony alkalmazásának képessége, amely feltételezi mind a személyes szükségletek, mint a környezeti követelmények iránti érzékenységet, a problémamegoldáshoz kapcsolódó eszközválasztás hatékonyságát. A folyamatos megújulási képességének követelményéről kell beszéljünk az életvezetési kompetenciával összefüggésben, mint az életvezetés és életpálya-építés sikerességének alapvető feltételéről.

Egy általános érvényű életvezetési készségtár kijelölése, mint az életvezetési kompetencia alapja, ugyanakkor a definícióból fakadóan nem lehetséges. Az életvezetés személyes tényezői, egyéni variációi mellett ugyanis az adott társadalmi kor történeti jellemzői, kulturális sajátosságai illetve az a sajátos makro- és mikrokörnyezet, amelyben az egyén élete szerveződik, meghatározza a készségek különféle szubsetjeinek sajátosságát, amely a megújulás és az élet változásaival kapcsolatos megküzdés sikerességét biztosíthatja.

Bio-pszicho-szociális összefüggésekben gondolkodva azonosíthatjuk azokat az életvezetési feladatokat, amelyekkel kapcsolatban célszerű vizsgálnunk az életvezetési készségek működtetésének hatékonyságát, a kapcsolódó életvezetési kompetencia élményét. X. ábránkon a tanácsadói munka során figyelmet igénylő bio-pszicho-szociális tényezők összegzése látható.

A személy életvezetési feladatairól és a kapcsolódó életvezetési kompetencia összetevőkről gondolkodva a következő szinteket érdemes elkülönítenünk (Schlippe 1987 1990 nyomán):

Vizsgálhatjuk a személyt, mint önálló alrendszert (saját személyes történetével, kognitív stílusával, életeseményeivel, viselkedésével, selfjével és önértékelésével, értékeivel - mint pszichológiai jellemzőivel, illetve sajátos fiziológiai adottságaival - mint a sérülékenység, a terhelésre adott speciális reakciók, öregedés, amelyek egészen sejt-szintig lebontható folyamatok formájában jellemezhetőek)



3. ábra: Rendszerszemléletű modell Schlippe(1987,1990) nyomán

Az egyént körülölelő alrendszerek a kommunikáció közvetítésével a közvetlen környezettel - testvérek, szülők: család, mint elsődleges mikrorendszer - létesítenek kapcsolatot, s ezeken a csoportokon keresztül kapcsolódnak nagyobb, középszintű rendszerekhez, mint például az egyén munkatevékenységének csoportjai, a nem rokoni kapcsolatokon alapuló szociális hálózat, ifjúsági csoport, egyházi közösség stb.

A modell exo-rendszernek nevezett szintjén a társadalmi kapcsolatrendszer, értékek és normák és a személyes rendszerek kapcsolata a vizsgálandó tényező.

Ezek felett szerveződik egy adott társadalom, kultúrkör átfogó makró-rendszere, amely a legfontosabb szocio-kulturális tényezők, munkafeltételek, politikai tényezők meghatározója, maga a kultúra jelent fontos szempontot az elemzés és tanácsadói munka keretként.

Egan(1979 1984) az egyént körülvevő rendszerek megfelelő kezeléséhez speciális készségek, skillek folyamatos fejlesztését tartja szükségesnek, amelyeket hét fő életvezetési területhez köt. A testi egészség,létfenntartás skilljei, a tanulással kapcsolatos skillek, az értékek tisztázásához szükséges skillek, az önmenedzselés megvalósításának skilljei, az interperszonális kommunikáció skilljei, az egyént közvetlenül övező kiscsoportok kezeléséhez, kialakításához szükséges skillek és végül a nagyobb szociális rendszerek működésébe való bekapcsolódás skilljeit azonosítja.

Saját vizsgálati eredményeink alapján az egyes életvezetési területekhez köthető készségek köre az alábbiakban jellemezhető (Kiss 2000):

1. A fejlődés fizikai feltételeinek biztosításához szükséges képességek köre felöleli a létfenntartás minimumán kívül az alapvető érzelmi biztonság megteremtésének képességét is.
2. A tanulással kapcsolatos skillek köre a tananyag megszerzésének, elsajátításának, megfelelő stratégiák segítségével történő feldolgozásának gyűjteménye.
3. Az egyéni értékek tisztázásának és újraformálásának megvalósítása a személy értékrendjének felülvizsgálatát, az autonómia és a megalapozott saját választás, döntés végrehajtását jelenti.
4. Az önmenedzselés összetett kategória, amely a mindennapi élet hosszú távú, stratégiai célkitűzéseinek és rövid távú, taktikai feladatainak szervezését foglalja magában. Ide tartozik többek között az időbeosztás, az egyes célok és elérésük menetrendjének összehangolása.
5. Az interperszonális kommunikáció skilljei a mindennapi kapcsolattartás, önkifejezés eszközeit, a verbális és nonverbális közlési módok alapvető készségeit jelentik.
6. A közvetlen, kiscsoportos készségek a személy szűkebb szociális környezetéhez tartozó egyénnel való kapcsolattartásának eszközeit jelentik. Ide tartozhatnak többek között az új szociális kapcsolatok építéséhez szükséges társas készségek, amelyek a kommunikáció irányításában is szerepet kapnak, illetve a kapcsolat létrehozásában közreműködő motiváció.
7. A nagyobb szociális rendszerekhez való kapcsolódás skilljei a társadalmi folyamatok, illetve az ezeket közvetítő formális szervezeti rendszerekbe történő beilleszkedés készségtárát jelentik.

Az életvezetési kompetenciát a megküzdési stratégiáktól az különbözteti el, hogy az életvezetés jól körülhatárolható területeihez, feladattípusaihoz kapcsolódó készségek összességéből vezethető le, nem általános alkalmazkodási képességet, személyiségtulajdonságot jelent.

Az életvezetés egyes problémacsoportjaival, területeivel kapcsolatban a megküzdési stratégiák különféle kombinációit alkalmazhatja eredményesen egy személy. Az életvezetési kompetencia része az a metakognitív folyamat és akció, amelynek eredményeként a személy képes az összefüggések alapján adekvát megküzdési módszer kiválasztására, alkalmazására, szükség szerinti változtatására, és rendelkezik a helyzet megoldásához szükséges, közvetlenül bevethető készségekkel. További jellemzője, hogy az életvezetési kompetencia nem elsősorban az életvezetésben tapasztalható helyzetek szélső értékeire vonatkozó, krízismegoldásban vagy szorongató helyzetek megoldásában használatos stratégiákat foglalja magában.

Az életvezetési kompetencia célszerűen a hétköznapi életvitellel kapcsolatos általános teendők, feladatok kezelésével kapcsolatos én-hatékonyság élményre alapuló mérésén keresztül operacionalizálható.

Bandura (1993) vizsgálati eredményei alapján feltételezzük, hogy a személyek szempontjából a különféle helyzetekre vonatkozó értékelés, személyes én-hatékonyság élmény jó prediktor lehet a különféle életvezetési helyzetekben tanúsítandó viselkedés és élmények szempontjából. Az életvezetési területekkel kapcsolatos észlelt problémák és a megtapasztalt életvezetési-terület specifikus szubjektív én-hatékonyság élményét együttesen kívánjuk érvényesíteni az életvezetési kompetencia modell kialakítása során, a fogalmi konstruktum operacionalizálásában.

ÉLETVEZETÉSI KÉSZSÉGEK KÜLÖNBÖZŐ KULTÚRÁKBAN

Az amerikai fiatalok legfontosabb életvezetési problémáit, kezelendő kérdéseit Smith (1990) vizsgálja. A kutatás eredményei szerint az iskolai végbonyóítvány, diploma megszerzése mellett a szerelmek, társas kapcsolatok rendezése (testvérekkel, szülőkkel), a pénzzel való gazdálkodás, a szülőkkel való konfliktusok és a jövővel kapcsolatos aggodás jelentik a legfontosabb kérdéseket. (idézi Klingman 1998)

Skandináv serdülők esetében (Rauste-Von Wright kutatását idézi Klingman 1998) a szociális kapcsolatok építésének problémáit, a gazdasági érvényesülés, az önaktualizáció problémáját, az egészség és a világbéke kérdését találták fontos, aktuális problémának.

Pool és Evans (1988) összeállította az ausztrál serdülők jellemző életvezetési készségtárát. Öt fő faktora: a szakmai képződés, a függetlenség és jövőre irányultság, a személyes kommunikáció, kapcsolatépítés és a szociális interakciók könnyed bonyolítására, az ellenkező nemmel való kapcsolatépítésre, a karrierépítésre, pénzgazdálkodásra és képzési lehetőségekre vonatkozó ismeretek, valamint a személyes és társas felelősség érzése. Az előbbieken említett faktorokkal kapcsolatban a tervezés, döntéshozatal és felelősségvállalás meghatározó készségeknek bizonyult minden esetben.

Izraeli fiatalok csoportjában az életvezetési egyensúly szempontjából kilenc életterület jellemző életvezetési készségei bizonyultak meghatározó tényezőnek. A szakmai/iskolai választás, az ellenkező nemhez való kapcsolat, a katonai szolgálat kérdése, a család, tanulmányok, társas élet, egészség, szeparáció és halál valamint a pozitív én-kép fenntartása voltak a jellemző területek. A kapcsolódó életvezetési problémák megoldásához szükséges életvezetési készségek nyolc fő faktoroba sorolhatóak az izraeli mintán. Ezek közül az első faktorhoz azok a készségek tartoznak, amelyek az öndestruktív tendenciákkal szembeni ellenállást szolgálják (a dohányzás, alkohol és drogfogyasztással, valamint a kortársak nyomásával és az öndestruktív szembeni ellenállás). A második faktoron csoportosultak azok a tényezők, amelyek a szoros társas kapcsolatok kezeléséhez szükségesek (közeli hozzátartozó halálának feldolgozása, szeparáció a hozzátartozóktól, a testvérkapcsolatok és szülőkkel való konfliktusok feldolgozásának képessége). Harmadik faktorként kiemelkedik az ellenkező neműekkel kapcsolatos viszony, és ennek feszültségeiből adódó problémák kezelésének képessége. Negyedik faktorként elkülönült az iskolai kérdések témája, amely az iskolai teljesítményhelyzetből fakadó nyomás, a vizsgaszorongás feszültségének kezelése, a tanulási készségek és a tanár-diák viszony irányításának készségeit tartalmazza. Izraeli sajátosságként felmerült a katonai szolgálattal kapcsolatos készülődés témája is, amely az általános hadkötelezettségből fakad. A hatodik faktor a távolabbi jövő, a szakmai karrier lehetőségeire vonatkozott. Szakmai továbbképzés, a jelenlegi kurzusok választásának és a karrierépítéshez szükséges készségek elsajátításának témáit tartalmazza. A hetedik faktor a fizikai-egészségi állapot fenntartására és a versenyképesség megőrzésére vonatkozó készségeket gyűjtötte magába. A nyolcadik faktoron a kortárscsoportozóhoz való kapcsolódás,

összetartozás és elfogadottság megteremtéséhez szükséges készségek csoportosultak. A vizsgálat utolsóként feltárt faktora az egészségre vonatkozóan a táplálkozás (diéta) és testápolás (megjelenés) készségeit gyűjtötte össze.

Az eredményekből kitévő, hogy a nők életkoruk előrehaladásával párhuzamosan nagyobb jelentőséget tanúsítottak jövőbeli karrierjükkel kapcsolatos kérdéseknek, mint a hasonló korú férfi társaik. Fontosabbnak bizonyult számukra az ellenkező nemmel való kapcsolat építésének témaköre is. Az egészségmegőrzés és az önkárosító viselkedés elkerülésének készségei is a nők esetében bizonyult fontosabbnak.

Izraeli fiatalok életvezetési készségterületei
(nemek szerinti bontásban)

NŐK	FÉRFIAK
Ellenkező neműekkel való kapcsolat, Szoros társas kapcsolatok (család, hozzátartozók) Iskola Szociális hálózat kezelése Egészség megőrzése Ön-destruktív viselkedés megelőzése	Katonai szolgálat Fizikai alkalmasság

Klingman(1998) nyomán

A katonaság, a testi egészség, felkészültség (fitness) témája pedig az idősebb férfi hallgatókat érintette érzékenyebben. A készségterületek összegzése keretes írásunkban.

Az életkor előrehaladásával párhuzamosan csökkenni látszik a társas viszonyok jelentősége, bár fontossága a nők számára minden korosztályban jelentősebb kérdés marad. Klingman(1998) tapasztalatai szerint az egyes életvezetési területeken jelentkező problémák megoldásában a diákok határozott elképzeléssel rendelkeznek a szükséges segítő kapcsolatok jellemzőiről. Az iskolapszichológus, tanácsadó és külső szakemberek feladata lenne az öndesztuktív viselkedésformák leküzdésével kapcsolatos készségek elsajátításának támogatása. A pszichológus és tanácsadó szerepe jelentős az ellenkező nemhez fűződő kapcsolat építésében jelentkező problémák feloldásában. A tanácsadó vagy tanárok szerepe az intézményen belüli kapcsolatrendszer és tanulmányok szervezésével kapcsolatos nehézségek megoldásában meghatározó, az elvárások szerint. Az izraeli különlegességnek tekinthető katonai szolgálat és a szükséges fizikai felkészültség, egészségi kérdések megválaszolása szintén külső szakember, esetleg az iskolai testnevelő tanár feladata lehet. Külső szakemberek, tanárok és tanácsadók bevonását igényelnék a fiatalok a jövőbeli foglalkozással kapcsolatos kérdések megoldásában, a szükséges készségek kiépítésében. Fontos lenne az egyes életvezetési területekre vonatkozóan az egyes korosztályok számára meghatározni az erősségeket, gyengeségeket és a fejlesztéshez szükséges támogatás pontos formáit, amelyben vezető szereppel kell bírnia a hallgatók jelzéseinek: milyen problémákat észlelnek, mi az, ami foglalkoztatja őket, és kitől kérnek, milyen formában segítséget. Az elhagyatottság érzése, a tanács és segítségforrásoktól való elzártság élménye krízishelyzet esetén veszélyeztető tényezőként érvényesülhet.

Serdülőkorban a tanulmányi munka jellemzői, a személyiségfejlődés, a problémamegoldási és szociális készségek (szülővel, osztálytársakkal, barátokkal fenntartott kapcsolat minősége stb.) felmérése nyújthat információkat az életvezetési készségeik fejlődésének állapotáról. McConaughy(2000) . Az átmenet

(transition) életkori szakaszában a megítélés alapja már egy kisebb közösség standardja, mint például a termelékenység egy adott munkakörben, a felsőoktatási intézményben elért eredmények, a jogkövetés, a szociális és partnerkapcsolat minősége, illetve a függőséget okozó szerek használatától való mentesség.

A serdülő és ifjúkori problémák, a családi változók, a problémák és stresszteni tapasztalatok prediktív változóknak tekinthetők a segítő szolgáltatások igénybevételével kapcsolatban. Jelzik az iskolából való lemorzsolódás, korai terhesség, szerhasználat, öngyilkossági kísérletek, rendőrségi ügyek és munkahelyi problémák várható megjelenését. Jól alkalmazható a problémás viselkedésformák feltérképezéséhez a Life History Chart (LHC), élettörténeti elemzés módszer. Az iskolai környezetben jól teljesítő fiatalok stabil, jobb színvonalú környezetre támaszkodhatnak, jobb családi kapcsolatokkal és baráti hálózattal rendelkeznek. Barátaikhoz több pozitív élménnyel kötődnek. Célrányultabbak, több sikert és kevesebb stressz-élményt éltek át, mint az összértékben kevésbé jól teljesítő társaik. Élettörténetük folytatásában gyakoribb a megfelelő, teljes idejű állás, a közösségbe való beilleszkedésük sikereesebbnek bizonyult. Mindezekhez kapcsolódóan kevésbé szoros kapcsolatokat jeleznek olyan fiatalok közösségeivel, ahol pl. a droghasználat jellemző lenne. Barátaik sem droghasználók, és kevesebb szabálysértést követnek el. A mentális egészségvédelemmel foglalkozó szolgáltató szervezetek, tanácsadói hálózat legfontosabb célkitűzéseiként a fiatal felnőttek személyes és kapcsolati problémáinak rendezését célszerű meghatározni. A független életvezetés, kortárs kapcsolati háló építését szolgáló készségek, illetve a munkához jutáshoz szükséges készségek fejlesztése megfelelő prevenció beavatkozás lehet. McConaughy, S. (2000)

ÉLETVEZETÉSI KÉSZSÉGEK, SZAKÉRTŐI TAXONÓMIÁK

A készségek csoportosításának sokféle lehetősége képzelhető el. Megkülönböztethetők a mozgásos (motorikus), intellektuális, kommunikációs, kooperációs és szociális készségek. (Bábosik 2006). Kialakulásukban döntő szerepe van az egyén által nagy gyakorisággal végrehajtott különböző műveleteknek, akcióknak. Ezek kerete, hordozója, működtetője pedig a feladat, amelyek keretében elsajátítható.

Az életvezetési készségek a mentálhigiénés tanácsadás számára gyakorlatban jól alkalmazható értelmezési keretet jelentenek, és intervenciók lehetőségeit tervezéséhez alapul szolgálnak.

A Georgia Egyetem munkacsoportja – számos további szakember bevonásával szakértői taxonómiát állított össze az életvezetés szempontjából szükséges készségekről. Brooks(1984) könyvében definícióként az életvezetési készségeket olyan tanult viselkedési formákként határozta meg, amelyek az effektív életvezetés szempontjából szükségesek, tartalmazzák azt a tudást, a fejlődéshez szükséges egyéb kondíciókat és erre irányuló viselkedést (p.6) – (Idézi Ginter 1999). Azokról az építőkövekről van szó, amelyek a Freud által állított követelmények – szeretni és dolgozni – teljesítéséhez elengedhetetlenek, az intraperszonális és interperszonális építkezés alapját jelentik. (Ginter 1999). Készségek, amelyek a

mindennapi élet során, a munka vagy életstílus kivitelezésében szerephez jutnak, és támogatják a független működést, az individualizáció folyamatát a felnőttkori érettség irányában. Készségek, amelyek az életpálya során fejleszthetők, tanulhatóak. Az alapvető életvezetési készségek elsajátítása elengedhetetlen a társadalmi életbe történő beilleszkedés sikeréhez, a társadalmi szereposztásba való betagozódáshoz.

Brooks négy fő életvezetési faktorra vonta össze a delphi módszerrel, hetvenhárom szakértő bevonásával készült listát: az interperszonális kommunikáció és személyközi kapcsolatok faktorára, a problémamegoldási és döntéshozatali készségek csoportjára, a fizikai fitness és egészségmegőrzés faktorára, illetve az identitás-fejlődés és életcélok meghatározásának faktorára. (Darden, Ginter, Earl, 1996)

Ezeknek a faktoroknak a mérésére gyermekek, serdülők és felnőttek (18+ éves kortól) számára mérőeszközt is szerkesztett. Az eredményként kapott faktorok segítségével egy életvezetési készség térkép (life-skills wheel) állítottak össze.



4. ábra: Életvezetési készség térkép (4H-wheel) forrás: <http://www.georgia4h.org>

Az életvezetési készségek kerék-formájú ábrázolása az életvezetési készségek dinamikus jellegét is szimbolizálja, az egyes készségek fejlődése a kerék előremozdítását segítheti, és ezzel a további készségek fejlődésének is lehetőségét biztosíthat.

Például ahhoz, hogy valakit a szociális kapcsolatok területén jól kidolgozott életvezetési készségekkel jellemezhesünk, az illetőnek jól azonosítható problémák megoldásához rendelkeznie kell megfelelő eszközökkel. Tudnia kell, hogy ezeket az eszközöket milyen helyzetekben, milyen időzítéssel és milyen intenzitási fokon kell alkalmaznia a sikeresség érdekében. Inadekvát viselkedéshez vezethet, ezeknek a tényezőknek a figyelmen kívül hagyása, és alkalmazkodási zavarokhoz vezethet a megfelelő készségek hiánya. 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 Gazda (1984) meghatározása szerint az élettörténet során az adekvát, jól időzített kihívásokkal való szembesülés hiányából fakad. A készségtárat érintő hiányosságok feltérképezhetőek és nevelés, gyakorlás, visszacsatolás útján fejleszthetőek. Darden, Ginter, Earl (1996)

A készségek használatának szubjektív élményéhez – az én-hatékonyság definíciójának korábbiakban bemutatott alapjait felhasználva – hozzákapcsolhatjuk a társas én-hatékonyság élményét. Ezt a szubjektív társas én-hatékonyság élményét

az előzőekből következően úgy definiálhatjuk, mint a társas interakciók működtetésével, a kapcsolatok kezdeményezésével, a szükséges intimitás szintjének fenntartásával és a személyközi kapcsolat működtetésével, esetlegesen lezárásával kapcsolatos hatékonyság élményét. Alkotórészei között az említett készségek mellett szintén az alapdefinícióból következően szerephez juthat a szignifikáns személyektől érkező megerősítés, illetve további motivációs-emocionális tényezők (pl. szorongás, vegetatív tünetek).

Az életvezetési készségek jelentős része nem területspecifikus készség, hanem a kulcsképeségek jellemzőivel bír, terület-általános hatással. Pl. a jó kommunikációs képesség hatással lesz a barátságok kialakítására (ilyenkor interperszonális készségek körébe esik), de szerephez jut az álláskeresés folyamatában is (ilyenkor az álláskeresői készségek egyik fontos eleme. Ismét más tartalommal bír a kommunikáció, ha pl. munkatársak irányítása a kérdés – ilyenkor a vezető készségek kategóriájában értékelhetjük. Az életvezetési készségek fejlesztésében szerencsésen érvényesülhet a multikauzalitás és ekvifinalitás elve: az egyes életterületeken végrehajtott rehabilitációs munka a kommunikációs kompetencia színvonalának növekedését hozza (legyen ez egy álláskeresői vagy vezetői készségfejlesztő program eredménye), hatással bír az életvezetés számos egyéb területére, különböző mértékben (Darden, Ginter, Earl 1996). Az életvezetési készségek legáltalánosabb megközelítésben magukba foglalják azokat a készségterületeket, amelyek a mindennapi életvitel biztosítását szolgálják pl. az önfenntartás, társas interakciók, foglalkozási és szabadidős tevékenységek csoportjait. A fejlesztési lehetőségek ennek megfelelően többféle területről nyílnak, halmozódhatnak.

A szerepek korrekciójában, az életvezetési készségek fejlesztésében a tanácsadó szolgáltatások különféle formáinak meghatározó szerepe lehet.

ÁTALAKULÓ OKTATÁSI STRUKTÚRA, ÚJ HALLGATÓI IGÉNYEK ÉS PROBLÉMÁK

HALLGATÓI ÉLETMÓD, KÖRNYEZETI TÉNYEZŐK

Az elmúlt két évtizedben megváltoztak a hallgatói elvárások a felsőoktatási intézményekkel szemben. Chickering és Kytte (1999) szerint a mai hallgatók a hajdani elefántcsont-torony helyett egy személyközpontú, a személyes fejlődést optimálisan szolgáló felsőoktatási környezetet keresnek. Azt várják a felsőoktatási intézménytől, hogy szolgáltatásait lehetőség szerint a hallgató lakhelyéhez közel nyújtsák, órarendjüket és kínálatukat személyes időbeosztásukhoz igazítsák. Kényelemre és pontos kiszolgálásra vágnak a nap huszonnegy órájában: udvarias, szolgálatkész munkatársakra a tanulmányi osztályokon, pontos nyilvántartási rendre és naprakész ellátásra a szociális szolgáltatások területén. Mindezeket a szolgáltatásokat – a magas színvonalú oktatás mellett – lehetőség szerint minél alacsonyabb tandíj (költségtérítés) fizetése ellenében várják el a hallgatók. Nem szívesen fizetnek olyan programokért, ellátásért, amit nem vesznek igénybe. (Focicsapat, sportlétesítmények, egyetemi színpad vagy zenekar fenntartása). Azok a hallgatók, akik pedig fizetnek tanulmányaikért, ezeket a szempontokat még fontosabbnak tartják. Új igényként jelentkezik, és a következő évtizedek megoldandó feladatát jelenti a távoktatási programok és egyéb, alternatív oktatási lehetőségek működési módjainak kidolgozása. Az igény már megjelent – különösen az idősebb, munkavállalóként diplomát szerezni kívánó hallgatók körében.

A tömegessé váló felsőoktatásban egyre nagyobb arányban jelennek meg olyan hallgatók, akik komoly problémákkal kénytelenek megküzdeni. A korábbi évek arányszámait vizsgálva jelentősen megnőtt az érettségit követően a felsőoktatásba kerülés esélye a „hagyományos” hallgatók életkori csoportjában. A növekvő hallgatói létszámmal párhuzamosan növekedett a külföle életvezetési- és mentálhigiénés problémával küzdő hallgatók aránya is: az étkezési zavarokkal, beilleszkedési problémákkal, illetve a drogokkal, alkohollal vagy más szenvedélybetegséggel küzdők és szorongásos tünetekkel segítséget kérők aránya. (CASA 2003)

A szorongást okozó tényezők, problémák listája hosszú: a félelmet kiváltó tényezők sorában a személyes kapcsolatok alakításának képtelenségétől való félelem, a magány, a tanulmányok finanszírozása miatti aggodás, vagy az esetleges jövőbeni munkanélküliségtől való félelem egyaránt megjelenik. Kutatási eredmények szerint a transzformatív tanulási folyamat eredményességéhez tanulással mellett szükség van a gyakori találkozások lehetőségére, a hallgatók egymás közötti és tanszékekkel való kommunikációjára, és részmunkaidőt meg nem haladó diákmunka tapasztalatokra. (Astin 1984)

Az előző bekezdésben bemutatott problémákkal párhuzamosan ugyanakkor a diákok közötti kapcsolatok hálózata is gyengülni látszik. Egyre jelentősebb problémát jelent a magány, az intimitástól való félelem. A diákok visszahúzóódóvá válhatnak. A felsőoktatási hallgatók sajátos élethelyzetbe, egy köztes létbe kerülnek. Korábbi, meghatározó családi kapcsolatrendszerük felülvizsgálatára, új intimitás kialakítására – egy új öndefinícióra van szükségük. E folyamat során

gyakran érezhető a bizonytalanság, amelyben már nem megoszthatóak az élmények a szülőkkel és még nincs olyan társ, akivel a szoros összetartozás alapján az intim kapcsolatminőség átélhető lenne, és kialakulatlan az egyedül levés, önálló létezés képessége is. (Rajnai 1995)

A hagyományos párkapcsolatok helyett a fiúk és lányok csoportos bulizása a jellemző. Ez az elkülönülés nélküli forma nélküli a mélyebb bevonódást, kockázatmentesebb kapcsolati formát jelent. Lehetséges, és elgondolkoztató magyarázatot rejtő adat, hogy olyan generáció érkezik a felsőoktatásba, akiknek statisztikai valószínűségei szerint több mint harmada egyszülős családból származik. Hiányoznak a működő partnerkapcsolatra vonatkozó minták. (Chickering és Kytle 1999)

A felsőoktatási rendszer átalakításának következtében várhatóan egyre nagyobb arányban lesz jellemző az is, hogy különféle nemzetek, nemzetiségek és társadalmi rétegek gyermekei tanulnak egy-egy főiskolán, egyetemen. A társas sokszínűség következménye, hogy a kampuszok és kollégiumok társasági élete egyre szétterjedtebbé válik. Úgy tűnik, egyedül a partik, nagy bulik képesek összehozni a társaságot. Annak ellenére, hogy az egyes főiskolák és egyetemek soha nem látott programkínálattal várják a hallgatóikat, a társasági élet egyre inkább kisebb csoportokra vonatkozik. Az egyéni igényeknek megfelelő kisebb közösségekben találkoznak a diákok, speciális érdeklődési köreiknek megfelelően. Csökken az érdeklődés a hallgatói szervezetekben való részvétel iránt, annak ellenére, hogy a diákképviselet hozzászólási és döntéshozatali joga jelentős mértékben fokozódott. Szemmel látható az egyetemisták közömbössége – úgy tűnik, hogy az alsóbb évfolyamok hallgatóit egyre kevésbé érdeklik a diákpolitikai döntéshozatal teendői, lehetőségei. (Chickering és Kytle 1999)

Növekszik az egyágyas szállásra, kollégiumi szobára vágyó hallgatók aránya, és egyre több azoknak a száma is, akik nem a kampuszok területén laknak. Annak ellenére, hogy rendeltetését tekintve a tanulmányok folytatása lenne a főiskolák, egyetemek választásának célja, ez a feladat sem látszik összekovácsolni a hallgatókat. Egyre inkább eszközként kezelik a felsőoktatási tanulmányokat a hallgatók. Egymással, és az intézménnyel is csak addig maradnak kapcsolatban és annyi munkát végeznek együtt, ami a tanulmányi minimum teljesítéséhez kötelező. A munkavállaláshoz szükséges készségek fejlesztésére még hajlandóak a diákok, de az esetek többségében többletmunkára nehezen mozgósíthatóak. Karrierjük szempontjából hasznosítható tudást keresnek, annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedben egyre kevésbé hisznek abban, hogy a diploma önmagában garantálná sikerüket a jövőben. (Chickering és Kytle 1999)

A felsőoktatásba érkező hallgatók az eddigiekben is bemutatott tényezők mentén jellemezve olyan képzési formát szeretnének, ahol felhasználóbarát módon előkészített anyaggal foglalkozhatnak, lineárisan haladva tanulmányaikban, egymásra épülő képzési blokkokban elsajátítva a szükséges tudást. Ez a tudás lehetőség szerint azonnal alkalmazható, gyakorlati elemeket is tartalmazna. A valóság azonban teljesen más. A felsőoktatási intézmények az önálló gondolkodásra, munkavégzésre kész hallgatókat várnak, akik az eljüket tárt gazdag információ-mennyiségből önállóan képesek kiemelni a legfontosabbakat. Nem csoda, hogy a két elvárás ütközése könnyen csalódásokhoz vezethet. A diákok szenvednek a rengeteg – feleslegesnek látszó, és sokak számára valóban

feleslegessé is váló – információ miatt, az intézmények pedig a hallgatók általános motiválatlansága miatt küszködnek. (Chickering és Kytle 1999)

Változott az elmúlt évtizedben a hallgatók összetétele az életkor szerint is. Egyre több a nem „hagyományos” hallgató (aki a rendszerbe 23 éves kor után lép be), illetve a második (harmadik) diplomájáért induló fiatal. Ennek természetes következménye, hogy ez a korosztály már többnyire munka mellett végzi tanulmányait, kevesebb idővel rendelkezik a hagyományos, egyetemista életmódra. A felsőoktatásban már a nők jelentik a hallgatók közel 56 százalékát, és a hallgatók több mint harmada legalább részmunkaidőben dolgozik. Az egyetemista- főiskolás életmód az új generáció számára nem jelenti a teljes munkanap igénybevételét. Egy aktivitásá válik az órák látogatása a napi rutin számos tennivalója közt. Gyakran az élet többi területe – a munka és a család – fontosabb, mint a tanulás. Az előbbieken említett – idősebb, dolgozó – hallgatók új kapcsolattípust szeretnének az egyetemeken, főiskolákon is. Munkatársaikhoz fűződő viszonyuk mintájára kölcsönös, kollegiális munkakapcsolatot várnak diáktaársaiktól és oktatóiktól is. (Chickering és Kytle 1999)

Megfigyelhető az is, hogy az egyetemistáknak csak nagyon kis része engedheti meg magának azt a luxust, hogy főállású diák legyen. A felsőoktatás tömegessé válásával és a tandíj, költségtérítés és fejlesztési részhozzájárulás intézményének megjelenésével a helyzet hazánkban is hasonló változáson megy át. A hallgatók nagy része kénytelen kiszakadni a védett diákközösségekből, egyre több időt fordítva egyéb tevékenységeknek, többek között a megélhetés előteremtését szolgáló munkának.

Mindezek a tényezők együttesen az életvezetési kompetencia magas szintjét feltételezik az étellel való elégedettség, az életvezetés sikeressége érdekében. A szerepek, feladatok, értékek és célok egyeztetése komoly stresszforrást képviselhet és a megoldás sikertelensége mentálhigiénés szempontból kockázati tényezőzt képviselhet.

Hazai felsőoktatási mutatók

Az elmúlt évek során a továbbtanulók száma Magyarországon csökkenő számot mutat. 2007-tel összevetve 12 ezerrel kevesebb volt a jelentkezők szám 2008-ban (96 988) és 700 fővel esett vissza (80 922-re) az új elsőéves hallgatók száma. Ezzel párhuzamosan a jelentkezők egyre nagyobb aránya ért célba, ugyanis a bekerülési arány évről évre növekszik. Míg két évvel ezelőtt a jelentkezési lapjukat beadók 70,8, tavaly 74,9 százaléka kezdhette meg felsőfokú tanulmányait, addig az idén már 83,4 százalék. Már az idén is magasabb állagéletkorral találkozhatunk a jelentkezők adatainak elemzése során, mint tavaly. Ez nyilván részben a mesterképzéses szakok egyre nagyobb tényerésével magyarázható (2007-ben a jelentkezők és a felvettek is átlagosan 22,3 évesek voltak).

Ha az érettségi bizonyítvány megszerzésének idejét vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a felvettek több mint fele (53,9 százalék) a korábbi években érettségizett. Minden tizedik első éves szerezte meg az elmúlt évben a továbbtanulás alapfeltételének számító érettségi bizonyítványt (10,6%), és hasonló azok aránya is, akik két éve tették ugyanezt (9,9 százalék). Közel azonos arányban jelentkeznek a nem hagyományos hallgatók, az idősebb korosztály tagjai közül. Minden tizedik felvett (10,7 százalék) már több mint tíz éve befejezte középszikolai tanulmányait.

Forrás:

http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=446&hir_id=9856&oldal=3

PSZICHOLÓGIAI HÁTÉRVÁLTOZÓK A FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK ÉLETVEZETÉSI ZAVARAIVAL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

Egy adott életkori szakaszban a lelki egészség állapotának fenntartását meghatározó tényezőket az öröklött tulajdonságok, ezen belül pl. az intellektus, temperamennum, testi jellemzők, valamint a szocializációs folyamat, ezen belül is elsősorban a család hatásaiban érdemes keresnünk. Meghatározóak a modellek és helyzetmegoldási stratégiák, amelyek az egyén konfliktusmegoldási stratégiáit, a frusztrációútírást, a szűkebb-tágabb közösségekbe való beilleszkedés képességét, az önérvényesítés lehetőségét, a kapcsolatteremtésre való hajlandóságot és képességet meghatározóak. (Hajduska 2006)

A lelki egészség fenntartásához szükséges tényezők: a megfelelően pozitív énkép, kialakult identitás, önbizalom és énerő. Elegendő motiváció és rugalmasság birtokában, a változásra való nyitottság képességével is szükséges rendelkeznie a személynek a megfelelő funkcionáláshoz. A környezeti szociális szereprendszerek és szerepvárások harmóniájának megteremtéséhez elengedhetetlen az egyén autonómiájának, szociális hatékonyságérzésének kialakítása, valamint a megfelelő kontrollfunkciók színvonalas birtoklása. (Hajduska 2006)

DEPRESSZIÓ A DIÁKÉVEK ALATT

Annak ellenére, hogy a legtöbb értelmiségi az élete legszebb szakaszának tartja a diákéveket, a kutatások eredményei szerint az egyetemista és főiskolás populációban a népesség átlagát jelentős mértékben meghaladó arányban találunk depresszióval, vagy szubdepresszív tünetekkel. A depressziós hallgatók az üresség élményére panaszkodnak, teljesítményükkel életük számos területén elégedetlenek, gyakrabban betegek és tanulmányaikban elmaradnak nem depressziós társaiktól. Szorongásos tüneteket élnek meg, evészavarral és további pszichoszomatikus betegségekkel küszködhetnek. Nagyobb valószínűséggel fordul elő körükben az illegális szerek használata és a dohányzás, alkoholfogyasztás.

A depressziós diákok

- üresnek élik meg az életüket
- nem érzik kompetenciáikat
- gyakran betegek
- rosszabb eredményeket érnek el a vizsgákon
- szorongásos tüneteket élnek át
- étkezési zavarokkal küzdenek
- nagyobb valószínűséggel nyúlnak illegális szerekhez

Az egyetemi és főiskolai hallgatók közül - hasonlóan a népesség átlagához - a nők tekinthetőek veszélyeztetettebbnek. A szerhasználati rizikó mellett a depressziós tüneteket mutató hallgatók veszélyeztetettebbek az öngyilkosságra. Az élet értelmetlenségének élménye az egészségmagatartás alacsonyabb színvonalához kapcsolódik, nem meglepő tehát, hogy a baleseti veszélyeztetettség és testük elhanyagolása miatt a betegségek nagyobb aránya tapasztalható az érintettek körében. Kevésbé ügyelnek többek között a biztonságos szexuális kapcsolatra is. (CASA 2003).

Az előbbieken felsorolt kockázati tényezők jelentős mértékben rontják a hallgatók étellel való elégedettségét, önértékelését és interperszonális kapcsolatainak minőségét.

A depressziós tünetcsoport fiziológiai változásaival - az immunrendszer működésére gyakorolt szupresszív hatásával - csökkenti a szervezet védekezőképességét. Ennek következtében jelentős mértékben növekszik a depressziótól szenvedők körében a különféle betegségek aránya, ide értve a különféle krónikus fájdalomtüneteket, allergiát, gyakori megfázásokat, alvási zavarokat, fülzúgást és a fejfájás számos formáját.

A depressziós tünetcsoport a figyelmi kapacitás csökkenését is magában foglalhatja. Következmenyeként a tanulási képesség és tanulmányi eredmények romlása várható az érintetteknel. A szubakut depressziós tünetekről beszámoló diákok 92%-a (CASA 2003) beszámol arról, hogy esetenként képtelen látogatni az előadásokat, nem tudja határidőre és a megfelelő színvonalon teljesíteni tanulmányi kötelezettségét. A depressziós tünetek az oktatókhoz fűződő viszonyban is akadályt jelenthetnek.

A depressziós tünetcsoporthoz kapcsolódóan azonosítható egy sajátos, negatív színezetű kognitív értékelési stílust, amely rányomja bélyegét a hétköznapi élet során előforduló életeseményekkel kapcsolatos attribúciókra. Ez az észlelési és értékelési mód jelentős mértékben növeli a depresszió kialakulásának esélyét. A kognitív stílus kutatásával foglalkozó vizsgálatok a negativisztikus beállítódás mellett a megterhelő életesemények kritikus értéket meghaladó halmozódását tartják a tünetek megjelenését megelőző legfontosabb triggernek. A negatív attribúciós stílussal jellemezhető személyek a különféle életesemények értelmezésében gyakrabban élnek azzal a feltételezéssel, hogy az események megváltoztathatatlanok, és a jövőben is negatív események bekövetkeztével számolnak. A negatív eseményeket hajlamosak úgy értékelni, mint amelyek a saját fogyatékoságaikat és értéktelenségüket igazolják. A negatív attribúciós stílus az érintettek értéktelenségét, inkompetenciáját, elveszttségének érzését hangsúlyozzák. (CASA 2003)

A hangulati zavarral küzdő diákok nem bíznak saját hatékonyságukban, problémamegoldási képességükben. Problémahelyzetekkel szembesülve az átlagosnál magasabb szintű szorongást élnek át, irracionális és impulzív megoldásokkal kísérleteznek vagy lehetőség szerint elkerülik a konfrontációt a kihívást jelentő helyzettel. A társas kapcsolatok kezelésében sem bizonyulnak jónak az érintett hallgatók. Képtelenek a társakhoz és oktatókhoz fűződő kapcsolatot igényeiknek megfelelően befolyásolni, ami további szorongások forrásává válhat. A problémamegoldási készségek - ezen belül is a kapcsolatteremtés képességének - hiányosságai tovább fokozzák a depressziós tünetek jelentkezésének valószínűségét, ugyanis a kapcsolatépítés feladatával megbirkózni képtelen hallgatók ezen a területen a megoldatlan feladat miatt súlyos szorongást, reménytelenséget élnek át, képtelenek kapcsolódni környezetükhöz, nem tudják hasznosítani azokat a társas-környezeti erőforrásokat, amelyek pufferként szolgálhatnának a különféle életesemények kihívásaival szemben. A problémamegoldási készségek hiányosságai, a gátlásosság és az új, körvonalazatlan közösségekbe való beilleszkedés folyamatos kihívásai veszélyeztető tényezőként értelmezendők a depresszió kialakulásában.

Az előbbiekben ismertetett összefüggés magyarázza a gátlásosság és depresszió együttes előfordulását, különösen a tanulmányokat kezdő hallgatók esetében, amennyiben a szociális kapcsolatteremtő képesség zavara is jelentkezik. (CASA 2003)

A serdülőkorban tapasztalható különböző pszichiátriai tünetek az életvezetési készségek elsajátításában súlyos zavarokhoz vezetnek, amelyek a felsőoktatásban töltött időszakra illetve a felnőttkorra is kihatnak. (Gianconia, 2001). A serdülő és ifjúkorban tapasztalható depresszió, szerhasználat és pszichiátriai tünetek a késői serdülőkorban átmeneti csúcsot érnek el, csatlakozva az esetlegesen felismert pszichiátriai körképekhez.

A depresszió, még annak klinikai tünetektől mentes, későbbi állapotában is kihatással van a fiatal és felnőttkori életrészekre, az általános pszichés működésre. Viselkedészavarok, öngyilkossági készletések, és alacsony önértékelés lehet a következmény, amelyek Gianconia (2001) szerint interperszonális zavarokhoz vezetnek, amelyek többek között a kapcsolatokkal való elégedetlenség élményét, illetve a társas támogatottság élményének hiányát okozhatják. Kapcsolatban állhat az iskolai hiányzással, egészségi problémákkal, munkahelyi mulasztásokkal és növeli a későbbiekben a cirkuláris depresszió megjelenésének valószínűségét. Szerhasználattal párosulva bűncselekmények elkövetésével, antiszociális viselkedéssel járhat együtt hosszabb távon, amely a képzési rendszerből való kihullást, rosszabb iskolai teljesítményt és a munkahelyekhez való gyengébb kötődést eredményezheti.

A serdülőkori drogfogyasztás a tapasztalatok szerint együttjár a családi és kapcsolati problémák halmozódásával, az ifjú és felnőttkori támogatottság alacsonyabb mértékével. Mint azt Gianconia (2001) idézi: a fiatalok 6.0%-a (egy 365 fős minta alapján) jellemezhető a depresszió tüneteivel, és hasonló arányban képviseltette magát a droghasználók köre. A fiatalok többsége, mint az várható, pszichiátriai diagnosztikus nélkül jut át a serdülő és ifjúkor fejlődési feladatain, de nemi különbségeket is találunk. Gianconia (2001) eredményei szerint a lányok 8.8%-ánál, számolhatunk depressziós tünetegyüttesel, szemben a fiúk 3.3%-os arányával. A szerhasználat esetében az összefüggés fordított: a fiúk 7.6%-a áll szemben a lányok 3.9%-ával.

A férfiak körében 21 éves korban tapasztalható depressziós tünetek összefüggést mutatnak serdülőkori depressziós fázisokkal, és jól feltárható az összefüggés a drogfogyasztás történetében is, ez utóbbi mindkét nem esetében jelentkezik. A serdülőkori hatás nagyságára vonatkozóan a 18 éves korban tapasztalt tünetek illetve a depresszió és szerhasználat, valamint a felnőttkori tünetek, szerhasználat között közepes összefüggés található. Jelentős az eltérés a tünet- illetve szermentes kortársakhoz képest a felnőttkori teljesítményben. A serdülő vagy ifjúkorban átélt depresszió és a droghasználat következtében jelentős romlás tapasztalható az általános pszichés teljesítőképességben. Mindkét csoportban több viselkedéses problémáról számoltak be az érintettek, valamint az öngyilkosság veszélye is jelentősebbnek bizonyult. A depressziósok ötször, a szerhasználók háromszor olyan gyakran jelezték öngyilkossági szándékukat, mint a kontrollcsoport. A jelzett szándékot a depressziót átéltek 22.7%-a esetében, a drogot használó serdülők 14.3% -a esetében öngyilkossági kísérlet is követte 21 éves korig. A tünetmentes kontrollcsoport esetében ez az arány mindössze 3.1%.

ÉLETESEMÉNYEK ÉS A PROBLÉMAMEGOLDÁSI, TERVEZÉSI KÉSZSÉGEK HIÁNYOSSÁGAI

Nezu és Ronan (1985) az életesemények és depresszió kapcsolatának vizsgálatában korai előfutárként egyenes összefüggést feltételezett. A közvetlen kapcsolat modellje alapján a megterhelő életesemények, problémák számának növekedésével párhuzamosan hangulati ingadozást, szubdepresszív állapotot vártak a megkérdezett egyetemisták életében. Ez a közvetlen kapcsolat vizsgálatukban megjelent ugyan, de már ekkor felmerült a problémamegoldó képesség moderátor jellegének lehetősége a kutatásban. Vizsgálati eredményeiknek mértéktartó elemzésére hívják fel a figyelmet maguk a szerzők is, amikor az önkítöltő eljárás esetében a szociális normáknak való megfelelés torzító hatására figyelmeztetnek. Eredményeik szerint a megterhelő életesemények jelentős korrelációt mutatnak a depresszív tünetekkel. Az életeseményekről szóló beszámolókkal kapcsolatban DeGree és Snyder (1985) vizsgálatában felfigyelt egy sajátos mintázatra. Női vizsgálati személyeik a negatív életeseményeket sajátos ön-prezentációs eszközként használták. A negatív előtörténetet elsősorban akkor elevenítették fel a nők, ha a kísérleti elrendezésben a megoldandó problémahelyzet kimenete bizonytalannak látszott. Egyfajta self-handikepként állították be a történeteket, amelyekkel az események értékelési keretét kívánták módosítani, még a megmértetés előtt. A beszámolóikban a traumatizáló háttér a lehetséges kudarcok elővételezett magyarázatoként szolgálhatnak. Nem kizárható, hogy nők esetében a negatív életeseményekre való hivatkozás egyfajta stratégia, amelynek lényege, hogy a bizonytalannak ítélt kimenettel járó helyzetekben énvédő szerepet töltsön be.

KONTROLLVESZTÉS, AZ ÉLET ÉRTELMETLENSÉGÉNEK ÉLMÉNYE ÉS INADEKVÁT COPING

A kontrollálhatatlannak látszó negatív életesemények a személyes kontroll élményének csökkenéséhez vezethetnek, amely az élet értelmének kétségbevonásáig is eljuttathatja az érintettet. Az élet értelmetlensége további distresszhez vezet, panaszokat okoz, amelyek kezelésére medikalizáció vagy szerhasználat is kézenfekvő megoldásnak tűnhet. A depresszió, elidegenedés, jelentés nélkülség, az életcélok és irányok hiánya, a jól-lét érzésének csökkenése és további diszkomfort élmények a pszichológiai distresszre vonatkozó reflexiók lehetnek. A korai prevenció, személyes alternatívák, az élet feletti kontroll érzésének kialakítása lehet adekvát beavatkozási forma. (Newcomb, Harlow 1986)

A probléma-megoldási készségek optimális szintje csökkentti annak a valószínűségét, hogy a személyek depresszív tüneteket éljenek meg a negatív életeseményekkel kapcsolatban. Követéses vizsgálatban a vizsgálati személyek által megélt depressziós tünetek szintjét, a problémamegoldással kapcsolatos készségeiket és a követéses időszakban átélt életesemények kontrollját elemezve a probléma-megoldási készségek magasabb színvonalra – még összetettebb problémák, súlyosabb életesemény esetében is – kevesebb depressziós tünettel járt. Azonos életeseményekre adott válaszok esetében a probléma-megoldási készség hiányosságai ugyanakkor az említett tünetek fokozottabb jelentkezésével jártak együtt. (Nezu, Ronan, George 1988)

KULTURÁLIS SOKK ÉS ÉLETVEZETÉSI STRESSZ

Misra, Crist és Burant (2003) kulturális sokknak kitett hallgatók életvezetését tanulmányozták. A mindennapi életvezetéshez kapcsolódó stresszorokra a kulturális váltásra vállalkozó hallgatók erőteljesebb reakciót adtak. A tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatban jelezték a legnagyobb nyomást, legtöbb frusztrációt, és ezen a területen kényszerültek nagyobb váltásra a diákok. A megküzdéshez szükséges források hiánya, a különféle okokból fakadó késlekedések, a célok elérésének meghiúsulása és a hallgatói csoportba való beilleszkedés nehézségei bizonyultak a legfontosabb változóknak. A diákok közötti versengés, a különféle határidők és az a tény, hogy a diákok jelentős része tanulmányai mellett dolgozni is kényszerült, túlterheléshez vezetett. Az életvezetésben bekövetkező gyors váltások és a célok folyamatos átgondolásának kényszere tovább nehezítette a diákok helyzetét. A szociális támogatottság élménye mind az életvezetéssel, mind a tanulmányokkal kapcsolatos stressz esetében puffer tényezőként működött. A szociális támogatásban azonban a család hatása elenyészőnek bizonyult. A kultúraváltásra kényszerülő diákok esetében az eredeti kultúrához való kapcsolódás mértéke fordított arányban állt az átélt stressz nagyságával.

Az alapvető szükségletek (étkezés, szállás, pihenés) biztosítása, az új kultúrához való alkalmazkodás, az interperszonális kapcsolatok kialakításának nehézségei és a tanulmányi problémák megoldása bizonyultak a legfontosabb életvezetési stresszornak, hatásukban a kapcsolati problémák bizonyultak legjelentősebbeknek.

PROTEKTÍV TÉNYEZŐK AZ ÉLETVEZETÉSI KRÍZISEK KIALAKULÁSÁVAL ÖSSZEFÜGGÉSSEN

A társas támogatottság puffer-tényezőként fontos szerephez jut az hétköznapi életesemények okozta stressz hatásának csökkentésében. Ebben a folyamatban a magány érzése ellen hat a megfelelő szociális háló, kielégíti a társas kapcsolatok iránti igényt, befolyásolja a társakra vonatkozó észlelést. A társakhoz fűződő kapcsolat a kisebb súlyú életesemények során jelenthet támogatást és fejt ki ezen keresztül hatást a jólétre (well-being), míg a társas támogatás a súlyosabb traumák tekintetében működik preventív hatótényezőként. (Rook 1987) .

A család pszichológiai támogatása keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok keretében is kimutatható az ifjúkori átmenet szakaszában. A felsőoktatási átmenetben még két évvel a váltást követően is különbségeket eredményez a fiatalok szociális beilleszkedésének sikerességében, a középiskolás és főiskolai közösségben elfoglalt pozíciójában. (Holahan, Valentiner, Moos 1994). A szociális hálózat építése, miközben részben potenciális védőfaktor jelent az életesemények okozta stressz ellen, önmagában is stresszkelző tényezővé válhat, ha túlságosan kiterjedt rendszer működtetésével jár. (Rutgers, Scheier, Carver 2002) A baráti kapcsolatrendszer építésében előnyben vannak az alapvetően optimista beállítottságú diákok, akik a stresszorokkal is sikeresebben megküzdének. A kapcsolati hálózat építésében a szociális kompetencia, az önfeltárás képessége és többek között a személyes vonzeró (fizikai jellemzők) is meghatározhatják az eredményességet, de az optimista attitűd különösen vonzó lehet. Az optimista fiatalok pozitívabban értékelik a kampuszokon építhető kapcsolatok értékét és kevésbé észlelik problematikusnak a korábbi kapcsolatrendszer elhalványulását, ami az élethelyzet-váltás velejárója lehet a távolra költöző diákok esetében. Az optimista attitűd a betegségekkel és mentális problémákkal szembeni ellenállás során is protektív tényező lehet, hatása jól mérhető az új kapcsolati rendszerekbe lépő személyek esetében, a beilleszkedés sikerességében.

A családban, az iskolában, a kortárs csoportban vagy a társadalom nagyobb közösségében való diszfunkcionális kapcsolatokból fakadó problémák a fiatalok életében jelentős mértékű feszültséget generálnak. A szociális stressz modell (Rhodes, Jason 1990) értelmében az egyén társas környezetébe való jó beágyazottsága a támogató szociális hálózatban való aktív részvétel olyan megküzdési módokat tanít a fiatalok számára, amelynek segítségével a serdülő és ifjúkor jellemző kihívásaival eredményesen boldogulnak.

Ha a fejlődési folyamatban a kötődés sérül az inkonzisztens vagy vagy elhanyagoló szülői bánásmód hatására, és a másodlagos szocializáló közegben, az iskolában sincs mód a viselkedési modell korrekciójára, a pozitív kapcsolatok kiépítésére. Az asszertívitás a kapcsolatok kezelésében lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy saját igényeik és elvárásaik szerint alakítsák viszonyaikat.

Az énkomplexitás magasabb szintje az életeseményekkel kapcsolatban magasabb stresszrezisztenciát eredmény, és fordított viszonyban áll a depresszió előfordulási valószínűséggel, valamint a pszichoszomatikus betegségek

kialakulásának esélyével (Linville 1987) A modell szerint az énről gyűjtött tudás különféle aspektusokban reprezentálódhat, különféle helyzetek és tényezők összeségeként, egyfajta speciális kognitív reprezentációként. A reprezentáció komplexitása a különféle self-aspektusok alaposabb kidolgozottságával jár együtt. A vizsgálati személyek által átélt életesemények, hangulatuk nyomottságának mértékét és esetleges betegségeik listáját vette fel a szerző két hetes intervallumban. Az általa kidolgozott modellhez igazodóan a komplex selffel rendelkező vizsgálati személyek jobb hangulatról és kevesebb betegségről (pl. nátháról) számoltak be az eltelt időszak alatt. A self-reprezentáció sokoldalúsága működhet pufferként.

A puffer-funkció megfelelő szintű társas támogatással együtt longitudinális elemzés során egyfajta androgün szerepfelfogást is előtérbe emelt, megerősítve ezzel a feltételezést, hogy a selfen belül a nemi szerepek rugalmas kezelésének képessége is a megküzdés fontos szempontja lehet. A nemi (különösen a maskulin) szereppel való azonosulás, és a szerep kidolgozottságának mértéke jelentős mértékben hozzájárult a társas támogatás puffer szerepéhez, a depresszió és szorongás tüneteinek leküzdésében. (Roos és Cohen 1987)

A megküzdés folyamatában az érzelmi intelligencia kitüntetett szerephez jut. Meghatározó jelentőségű a személy tudatossága a saját érzelmi állapotainak átélése során, az élmények megértése és kifejezési képessége. (Emmerling és Goleman 2003)

Fontos a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának képessége. Ezek az intra- és interperszonális készségek az adaptáció, stresszel való megküzdés és az általános hangulatszabályozás eszközei.

Az én-tudatosság (self-awareness), önmenedzselés (self-management), a társas tudatosság (social awareness) és kapcsolatkezelési készségek (relationship management) lehetnek a beilleszkedés alapfeltételei. Az én-tudatosság képessége többek között szerephez jut a helyzetekkel kapcsolatos döntéshozatali folyamatokban, az erősségek és határok mérlegelése során. Az én-hatékonyság élménye a készségek határterületein érzelmi válaszokat vált ki az érintett személyből, amelyek észlelése a reális megoldási lehetőségek kiválasztásában fontos információt jelent.

Az emocionális kompetencia különböző részterületei jelentős mértékben fejleszthetők, és az eredményesség fontos tényezőit jelentik. Az életvezetési sikereresség feltételei: gondolkodás és problémamegoldás magas színvonala, pozitív kognitív stílus (amelynek része a megfelelő színvonalú önértékelés és az én-hatékonyság élménye, esetleges kudarcok elviselésének képessége) valamint a szakmai és munkakeresési kompetencia. Az általános jelentésadási képesség, és viselkedés-szabályozási készség az élethosszig tartó tanulás szempontjából is fontos indikátornak tekinthető. (Emmerling és Goleman 2003).

A felsőoktatási tanulmányok és hallgatói lét kihívásaival szemben védettebbek azok a diákok, akik bevonódnak a tanulmányaikba, illetve egyéb tanulmányi kötelezettségen túli feladatokat is vállalnak. Az aktív, jó megküzdési stratégiákkal jellemezhető diákok részt vesznek a közösség életében, akár tanulmányi, akár

sport területén, és feladatokat vesznek át a közösség érdekében is. Mindezek a tényezők együttesen a depresszió és szerhasználat ellen közösen védő faktoroknak bizonyultak a korábbi kutatások fényében. (Astin 1999)

Feltételezhető, hogy az aktív, közösségbe jól beilleszkedő tagok esetében az érzelmek kezelésének jobb hatékonyságát mérhetjük, negatív életesemények esetén aktívabb megküzdési formákat várhatunk. Az sem kizárt, hogy a az ifjúkor kezdeti időszakában céltudatos életvezetési stratégiáik már ebben a korai életszakaszban a másokért végzett munkát helyezi előtérbe, illetve a saját célok és társas célkitűzések jobb összehangolásának gyakorlásával jobban előkészíti a beilleszkedést.

Asby Wills, McNamara, Vaccaro és Hirky (1996) longitudinális vizsgálatai, amelynek során középiskolásokat követtek három éven keresztül, rámutatnak, hogy az inadekvát coping, amelynek egyik fontos indikátora a szerfogyasztás, sok tényező, komplex problémahelyzet következménye, amelyben központi szerephez jutnak az életvezetési készségek. A megterhelő életesemények (stressz), a deviáns attitűdök megléte, a szülői vagy kortárs csoport szerfogyasztó viselkedése, a szülői támogatás és az iskolai készségek, kulcsképessegek színvonala meghatározó a megküzdés folyamatában. Azok a fiatalok, akik serdülőkorukban jelentős stresszt élnek meg, kevés szülői támogatást kapnak, a tanulmányokhoz szükséges készségeik színvonala alacsonyabb szinten áll, nagyobb valószínűséggel és/vagy nagyobb mennyiségben fog különféle, függőség kiváltásra alkalmas szert fogyasztani. A rendszeres szerhasználók magasabb stressz-szintje, rosszabb megküzdési kapacitása és deviáns viselkedési formái (hazugság, vagyon elleni bűncselekmények), a hiányzó szülői támogatás alacsonyabb önkontroll-funkciókkal járt együtt, mint a szerekkel nem kísérletező fiatalok csoportjának hasonló változói. Az inadekvát coping és ezen belül a fiatalkori szerhasználat súlyos kockázati tényezőt jelent még az alkalmi szerhasználók esetében is a különféle szexuális úton terjedő betegségek és nem kívánt terhesség tekintetében.

A CASA 2004-es riportjának adatai szerint a fiatalok korán kezdett párkapcsolatai és a serdülőként a szülői háztól távol töltött idő növekvő mértéke (különösen akkor, ha a párokból a fiú néhány évvel idősebb, mint a lány) a párkapcsolatokkal kapcsolatos kockázati tényezők növekedésével jár együtt. Amennyiben a szülőkkel való kapcsolat minősége sem kielégítő, akkor a családi otthontól távol töltött idő hossza növekedhet, a dohányzás, illegális szerek használatának valószínűsége is nő. Az iskolai (főiskolai) környezet hatása jelentős mértékben befolyásolhatja a szerhasználati mintázatot: amennyiben az oktatási intézményben a dohányzás sem megengedett, a további, illegális szerek és alkohol előfordulási valószínűsége is felére csökken, (54% helyett 20%-os előfordulási arány).

IDŐI ORIENTÁCIÓ, TERVEZÉS

Életvezetési krízisek és inadekvát coping tekintetében veszélyeztetettebbnek tekinthetők azok a fiatalok, akiknél nem alakult ki az idői perspektívákban való gondolkodás képessége, azaz a hosszú távú, stratégiai célok és pillanatnyi örömeiket nyújtó viselkedésformák rangsorolásának készsége. (Aspinwall 2006).

A jövőorientáció lényeges szempont a célirányos viselkedés tervezésében, a problémamegoldás készségek fejlődésében, és ezzel egyben a pszichés jól-lét meghatározásában is döntő. Az idői perspektíva a különféle helyzetekre adott lehetséges reakciók közötti választást segíti, egyfajta belső mérlegelési munka, ahol egy-egy cselekvés hatása a múlt és jelen összefüggésébe helyezhető. Gyakorlásával olyan időstrukturálási készség fejleszthető, amelynek segítségével a viselkedés hatásai, a különféle problémamegoldási lehetőségek és a helyzetekre vonatkozó információk feldolgozásának összefüggései tágabb kontextusba kerülnek. A készség hiánya impulzív, a helyzet tényezőire esetleges reakciókat eredményező viselkedésformák megjelenését eredményezi.

Az idői távlatok kezelésének hiánya, az impulzív reakciómód erősebb hangulati ingadozással és magasabb depresszióra való hajlammal jár. Az időkezelés készsége a személyiségfejlődés folyamatában hozzájárul a különféle jutalmak, megerősítések késleltetési képességének, az önkontroll-funkcióknak a fejlődéséhez. Ez utóbbiak moderáló tényezőként jelentkeznek a tanulmányi teljesítmény színvonalában is: a tanulmányi stressz szintjének csökkentésében fontos szerephez jutnak. (Aspinwall 2006)

MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP

Angyalné (1999) a magyar fiatalok életkori sajátosságainak, élethelyzetének felmérésével foglalkozó munkájában a serdülő és ifjúkor együttes kezelésére a „fiatalok” kategóriáját javasolja, támaszkodva az Európai Ifjúsági Jogok Chartájának ajánlására, amely az „ifjúság és a fiatalok” kifejezés alatt a 15 és 25 év közötti személyeket érti. Tekintettel a magyarországi társadalmi és gazdasági viszonyokra, figyelembe véve a fiatalok élethelyzetének sajátosságait nem tartja azt sem kizártnak, hogy az életkori határt a 35 éves korra kitoljuk, a nyugat-európai helyzettől jelentősen eltérő lakás- és munkakörülmények illetve életszínvonal által indokolhatóan. Ezek a körülmények ugyanis jelentős mértékben meghatározzák az életvezetési feladatok megoldási lehetőségeinek gyakorlati keretét, az életvezetési kompetencia színvonalát. E kibővülő életkori kohortban gondolkodva Angyalné (1999) adatai szerint a magyar lakosság hozzávetőleg 20%-a tartozhat az említett - fejlődési és akcidentális krízisek következtében - figyelmet érdemlő „fiatalok” kategóriájába.

A teljes életkori tartomány gazdag fejlődési feladatokban, normatív és akcidentális krízisekben. Jellemzőek az éles váltások az életvezetésben, amelyek biológiai, pszichológiai és szociális eredetű kihívások elé állítják az azokat megélt fiatal személyiséget. A fiatalkor (a késői serdülőkortól egészen az ifjúkorig bezáróan) az az életszakasz Magyarországon is, amikor a két legsúlyosabb társadalmi kérdést jelentő mentálhigiénés probléma megjelenik. A szorongásos és depressziós kórképek illetve a függőséget kiváltó szerek használata.

Ebben az életszakaszban a fiatalok életpályájuk aktív tervezésének fázisában vannak, az oktatási rendszerben lehetséges útvonalait keresik, elköteleződnek felsőoktatási tanulmányaik iránt. A fiatalkor feladatai közé tartozik a családtól való részleges elszakadás, az önálló, de mégis sajátos köteleknek engedelmeskedő életvitel megkezdése. Elköltözés a családtól, beilleszkedés egy új szociális környezetbe a felsőoktatási intézmény keretein belül, kollégiumi élet, intim kapcsolatok építése jelentik az első, meghatározó lépéseket.

EGÉSZSÉGGÁROSÍTÓ ÉLETMÓD, STRESSZ, PSZICHOSZOMATIKUS ZAVAROK,
UNALOM ÉS AGRESSZIÓ A KÖZÉPISKOLÁBAN

Aszmann (2003) magyar diákok életmódbeli, egészségmagatartási szokásait vizsgálva megállapította, hogy az érettségi időpontjához közeledve az iskolarendszer iatrogén hatásai, amelyek a családi szocializáció kedvezőtlen elemeire rétegződnek, komoly életvezetési és egészségügyi problémák kialakulásához vezetnek.

A HBSC kutatás keretében vizsgált gyermekek napjaik számottevő részét töltik az iskolában, és szabadidős tevékenységeik jó része is az iskolához kötődik. A diákok önmagukról, mint tanulókról alkotott képének jellegzetessége, hogy mindössze a diákok 11 százaléka sorolja magát a legjobbak közé. Harmaduk a jók, közel felük az átlagos, maradék 7 százaléuk az átlagnál gyengébbek közé tartozónak érzi magát. A magasabb SES-sel jellemezhető, kedvezőbbnek tekinthető családi háttér csak akkor bizonyul a diákok egészsége és egészségmagatartása szempontjából protektív tényezőnek, ha megfelelő szülői kontroll is párosul hozzá, és a gyerekek és szülők közötti kommunikáció, a problémák megbeszélése is jellemző. Minden életkori és iskolatípus szerinti csoportban a lányok önértéslési mutatói magasabbak a diák sztereotípiával kapcsolatban. A tanulók egyharmada – minden esetben magasabb arányban a fiúk – ítéli meg úgy, hogy szülei és tanárai elvárásai az iskolát illetően túlzottak. A diákok negyede stresszesnek véli az iskolát, az érettségi előtt harmaduk kifejezetten panaszodik emiatt. Több mint felük nyomasztónak érzi az iskolai terhelést, amely krónikus fáradtság formájában a minta harmadának életében jelen van. Csak minden második diák szeret iskolába járni, és akkor érzi jól magát, ha részt vehet az iskolai életben, a szabályok alkotásában, segítőkész, igazságos, személyközpontú tanárokkal, jó osztályközösségben tanulhat. Ilyen esetben jellemzően jobb eredményeket is ér el.

A diákok majd harmada azonban kifejezetten kellemetlen helynek éli meg az iskolát, és elutasítja a szabályokat, unatkozik, túlzónak tartja a követelményeket. Ez a mutató az életkor előrehaladásával párhuzamosan növekszik, az érettségi előtt már majd minden második diáknak elege van az iskolából. Az unalom az iskolai agresszió tekintetében prediktív tényezőnek bizonyult, a tanulók egymás közötti agressziójának megjelenési valószínűségét is növeli. Továbbtanulási aspirációkat az érettségizők hetven százaléka jelzett, magasabb végzettségű apák és anyák gyermekei jellemzően magasabb arányban. Megdőböntő adat, hogy az együttlét öröme, illetve az osztálytársak kedvessége és segítőkészsége évfolyamról évfolyamra haladva erőteljesen csökken. Az iskolával, mint környezettel fennálló kapcsolati zavar és a rossz közérzet két jellegzetes kifejezési formája az agresszió

és a pszichoszomatikus panaszok. A társak által kirekesztett, esetleg bántalmazott diákok önértékelése alacsonyabb társaiknál. A kirekesztés, az iskolai agresszió a tanárok bánásmódjától is függ (igazságosak-e, ösztönzik-e a diákokat véleményük elmondására, segítőkészek-e, érdekli-e őket a tanulók személyisége is) amely meghatározza az osztály légkört, befolyásolja a diákok közötti interakciókat. Az iskolai túlterhelés és kedvezőtlen osztálylégkör a szorongással kapcsolatos pszichoszomatikus panaszok (fejfájás, szédülés, hányinger és hányás, gyomor és hasfájás) növekedésével jár. A tanulók negatív kapcsolata iskolájukkal, kedvezőtlen iskolai közérzete, valamint iskolai kudarcai szignifikáns kapcsolatban vannak életminőségük minden összetevőjével.

AZ ISKOLAI TÚLTERHELÉSTŐL SZENVEDŐ DIÁKOK

N.Kollár(2003) eredményei szerint a tanulók pszichoszomatikus tüneteinek száma összefüggést mutat a diákok életkorával, de meghatározó tényezője az iskolai terhelés mennyisége. Szomorú eredménye, hogy az idősebb korosztályokban – tanulmányi eredménytől függetlenül – szinte minden diák rosszul érzi magát.

N.Kollár (2003) mintájából a felsőoktatási környezetbe várhatóan a magas tanulmányi eredményt felmutató diákok csoportja kerül be. Azokkal a diákokkal találkozhatunk tehát felsőoktatási hallgatóként, akik ideális középiskolai diákok voltak (fej), de eséllyel pályázhatnak a hajtást bíró, a tünetek árán teljesítő és az ok nélkül szenvedő (egyébiránt jó teljesítményt nyújtó) diákok is. Az eredmények alapján a várhatóan bekerülő, sikeresen érettségiző diákok közel harmada esetében jó tanulmányi teljesítményt várhatunk a felsőoktatásban is, viszonylag mérsékelt vagy magas erőfeszítések és alacsony pszichoszomatikus tünetképzés mellett. Komolyan elgondolkodtató ugyanakkor hogy a felvétel szempontjából potenciális minta további kétharmada változó színvonalú erőfeszítések mellett, közepes vagy magas pszichoszomatikus tünetképzéssel reagál a kihívásokra. Azok a diákok is, akiknek nem kell hajtaniuk, de mégis túlfáradtak, és azok is, akik komoly tünetek és jelentős erőfeszítések árán képesek csak lépést tartani a követelményekkel. A felsőfokú tanulmányok okozta terhelés elméletileg tehát a potenciális hallgatók közel két harmada esetében mentálhigiénés, pszichoszomatikus kockázati tényezőt jelenthet.

Érdekes kérdés lenne annak feltárása, hogy vajon milyen tényezők okozzák a tünetképző jó tanulók és a hajtás nélkül is jól teljesítő, de tünetképző tanulók elkülönülését. N. Kollár (2003) mintájának 11. osztályos csoportjában az osztálytársakhoz való viszonyt nem befolyásolja, hogy a diákok milyen tanulmányi eredményt érnek el osztálytársaikhoz képest. Ebben a korosztályban a társakhoz fűződő viszonyuk ugyanakkor már jelentősége van a pszichoszomatikus tünetek kialakulásában, amint az elvárható, rosszabb érzelmi viszony magasabb tünetesszámmal jár együtt. ($r=-0,24$).

N.Kollár (2003) eredményei szerint a túlzó tanári elvárások szerepe meghatározó a diákok túlterhelésében, pszichoszomatikus állapotában, iskolához való viszonyában. A túlterhelés, rossz közérzet, alacsony teljesítmény

körforgásából való kilépéshez a megoldást a napirend és társas kapcsolatok átszervezése, a tanulmányi terhelés csökkenése eredményezhetné. Az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek bővítését ajánlja. A diákok érdeklődésére alapozott szabadidős elfoglaltságok, differenciált követelmények és támogató de teljesítményt is elváró légkör segítségével motiválhatóak a diákok. A gondolkodás fejlesztése, hatékony tanulási módszerek elsajátítása kiemelten fontos lenne.

A tanulók terhelését az iskola kiválasztása is nagyban befolyásolja: a diákhöz mérten túl magas követelményeket állító intézményben tanulva a diák erőforrásainak korlátai az iskolán kívüli egyéb, feltöltődést, belső motivációt tápláló tevékenységek lehetőségét erősen korlátozzák. Sok erőfeszítéssel, gyenge tanulmányi teljesítmény mellett, örömtelen életet élnek a diákok. Kérdéses, hogy a továbbtanuláshoz vagy szakmaválasztáshoz megfelelő alapokat sajátítanak-e el, s mentálhigiénés állapotuk romlása nem jelent-e túl nagy árat az elérhető eredményekért.

A diákok iskolai közérzetét jelentős mértékben meghatározza tanáraikkal való kapcsolatuk. Pozitív érzelmi viszony, személyes jellegű kapcsolat, a diákok egészséges szemlélete jelent protektív tényezőt a túlterhelés káros hatásaival szemben. Ezek a tényezők azonban időigényes, kétoldalú információáramlást biztosító kapcsolatot feltételeznek, a kötetlenebb találkozások lehetőségeit is feltételezik. Hasznosak lehetnének ebben az összefüggésben a különféle szabadidős programok, kézügyességfejlesztő és művészi tevékenységet biztosító szakkörök: színjátszó, ének- vagy zenekari és önképző köri tevékenységek. (N.Kollár 2003)

AZ ÖNIRÁNYÍTOTTA TANULÁS KÉSZSÉGEINEK HIÁNYA A KÖZOKTATÁSBAN

A hazai középiskolai tanulók életvezetési készségeivel kapcsolatban megállapítható, hogy a diákok közel ötöde nem alkalmazza az önirányította tanuláshoz szükséges tanulási stratégiákat. Elsősorban tartalomcentrikus, reproductív jellegű, emlékezeti teljesítményre alapozott tanulási stratégiáiknak köszönhetően Szénay (2003) vizsgálatai szerint is túlzónak érzik az iskolai terhelés mértékét. Mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások esetében elenyésző az aránya az órai vázlatok vagy önálló jegyzetek használatának. Kedvezőtlennek ítélik meg a középiskolai képzési kínálat anyagát, és flow-élményt jelentő szabadidős tevékenységeik (pl. sport vagy művészeti tevékenységek) tekintetében korlátozottnak érzik magukat. A tanulmányokhoz kötődő szorongás mértéke a tanulmányi teljesítménytől is függ. A logikusan elvárható összefüggés mentén, a rosszabb tanulók jelentősebb hányada éli meg a közoktatást szorongáskeltő forrásként.

Nem a legkedvezőbb előkészítése tehát a felsőoktatási tanulmányoknak a szorongással kapcsolódó, tartalomcentrikus, elsősorban túlterhelés árán megvalósuló érettségi eredmény.

FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK MENTÁLHIGIÉNÉS STÁTUSZA MAGYAR MINTÁN

HIBÁS SZOCIALIZÁCIÓS MODELLEK, DISZFUNKCIONÁLIS ATTITÜDÖK, INADEKVÁT MEGKÜZDÉSI MÓDOK

Mint ahogy azt az előzőekben bemutattuk, a felsőoktatásba érkező hallgatójelöltek mentális állapota a túlterhelés jegyeit mutatja, (Aszmann 2003; N.Kollár 2003, Szénay 2003) körükben a mentálhigiénés problémák emelkedett arányával találkozhatunk. A közoktatási és felsőoktatási rendszer közötti átmenet, változás az egyén életvezetése szintjén komoly krízishelyzetet eredményezhet. A változáshoz kapcsolódó sokk-helyzet állhat elő a továbbtanulási döntés realizálása során. Ez a felsőoktatási sokk-helyzet úgy definiálható, mint az önrányította tanulási stílus és önálló életvezetés követelte normák váratlan, az egyéni megküzdőképességet esetenként meghaladó, az életvezetési kompetencia észlelt hatékonyságára vonatkozó csökkenésben megnyilvánuló krízisállapot. Lefolyásában a szakirodalom bemutatott példái alapján az első négy félév során hangulati mélypontot várhatunk, majd a követelményrendszer, a felsőoktatási intézmények sajátos belső kultúrájának megismerésével párhuzamosan, az életvezetési kompetencia növekedésével együttjárva a helyzet rendeződését jósoljuk.

Vizsgálatunkban részletesen nem tárgyaljuk, de az életszakasz-modellek sajátosságainak figyelembe vételével a tanulmányok zárásának időszakában újabb adaptációs krízist feltételezünk, amely a munkába állás kihívásával kapcsolatos. Az életnegyedi válság (quarterlife crisis, Robbins és Wilner 2001) irodalma írja le részletesebben ezt a tanulmányok zárását követő, átmeneti sokk-jelenséget, ami a közel két évtizednyi iskolai rendszerben töltött, többé-kevésbé szabályozott és kiszámítható idő utáni váratlan szabadság bizonytalanságot indukáló változásaival hozható kapcsolatba. A tanulmányok lezárását követően a fiataloknak számtalan, és sok esetben a megküzdési kapacitásokat meghaladó döntést kell hozniuk a karrierjükkel, pénzügyeikkel, családalapítással és társas kapcsolati rendszerük építésével kapcsolatban. Az új felelősség, szabadság és az új helyzetek elbizonytalanító hatása pánikot, halogatást, a jövőtől való szorongást, félelmet okoz. A jelenség valójában a változástól való félelem egy sajátos, életkorspecifikus jelensége, annak az átmeneti állapotnak a jelzése, amit a teljes életpálya során megtapasztalhat az egyén, amikor korábbi életmódja felülvizsgálatára kényszerül (Riverin-Simard 1990). A régi értékekről, kapcsolatokról, viselkedésmintákról fokozatosan le kell mondania a személynek, s hinnie kell abban, hogy újakat találhat. E folyamat során megküzdési potenciáljának fontos részét alkotják a kognitív átstrukturálásra való képesség, a problémamegoldó képesség, a stresszkezelés módszerei, valamint a szociális támogató hálózat kiépítésében való gyakorlottság, s e tényezők befolyásolhatják a szakaszváltás megkövetelte változáshoz kapcsolódó érzelmi állapot vagy állapotok jellemzőit. (Brammer, 1992)

A magatartás-epidemiológiai vizsgálatok még kis számban veszik figyelembe a felsőoktatási hallgatók csoportját, mint önálló mintát, holott statisztikai

előrejelzések alapján az életkori csoportok mintegy fele várhatóan megjelenik majd a felsőoktatásban.

A serdülő- és ifjúkor kihívásaival a legtöbb fiatal eredményesen megküzd, és elviekben ezek közé tartozhatnak a felsőoktatásba bejutó hallgatók is, akik a választott élethivatásuk gyakorlásához szükséges ismereteik és képességeik megszerzésén fáradoznak. A pályaalakultság, az alkalmatlanságból fakadó kudarcok és a helytelen választásokból fakadó problémák kockázati tényezőt jelenthetnek esetükben a depresszív hangulat kialakulásában. Kopp és Skrabski (1995) szerint 1989-ben a magyar egyetemisták életcélok és megfelelő konfliktuskezelési stratégiák nélkül könnyen szubklinikus depresszió állapotába kerülhettek. 16-20 év közötti fiatalokat vizsgálva 13%-ban enyhe, 4%-ban közpes vagy súlyos depressziós tüneteket találtak, és 19%-uk a továbbtanulás lehetőségének hiányát is összefüggésbe hozta a depresszióval. (idézi Bugán 2006)

Az elmúlt majd két évtized kibővítette a továbbtanulási lehetőségeket, ezért célszerű ezt a kérdést újra feltenni - vajon rendelkeznek-e azóta a fiatalok a felsőoktatás kihívásainak leküzdésére szükséges eszköztárral, célirányosabbá váltak-e választásaik, feltárható-e valamilyen fejlődési irányvonal a hallgatói életpálya-szakasz alatt. Illetve felmerül újra a kérdés, a szubklinikai depresszió a hallgatói csoportban milyen arányban képviselteti magát, azonosíthatók-e a képzési rendszer jellemzőivel összefüggésben olyan környezeti és személyi tényezők, amelyek segíthetik a bejósolt, a prevenció beavatkozások tervezését.

Bugán és Margitics (2006) vizsgálatával a hallgatók szocializációs folyamatából fakadó, depresszióra predisponáló tényezőket, illetve a hallgatói személyiségbe beépülő jellemzőket, mint a diszfunkcionális attitűdök, megküzdési stratégiák, attribúciós stílus és karakterjellemzők vizsgálatával kereste a választ többek között arra a kérdésre, hogy milyen gyakorisággal, tünetképzési mechanizmussal, milyen attitűdök és attribúciós stílus jellemzői mellett lép fel a szubklinikus depresszió a hallgatók körében. Eredményeik alapján a hallgatók több mint felének életminőségét rontja a fáradtság, elégtelenség és büntudat élménye, megtalálható körükben a munkaképtelenség, reménytelenség, döntésképtelenség. A jövőbeni munkavállalók csoportjának jelentős része kedvezőtlen pszichés állapotban tölti el a szakmai szocializáció meghatározó éveit. Predisponáló tényezőikben túl elsősorban megküzdőképességük hiányosságai okolhatóak a kialakuló állapotért. Megdöbbentő a kép, különösen akkor, ha végiggondoljuk, hogy ezek a diákok komoly erőfeszítések, sokszor éveken át tartó megfeszített tanulás, magas színvonalú érettségi eredményeként juthatnak be, mintegy kiválasztottként a felsőoktatási rendszerbe. De másfél évtizedes előzetes szekunder szocializációjuk során nem tanulnak meg hatékonyan szembenézni a problémákkal, a feszültséggel teli helyzetekkel. Nem képesek konstruktív problémamegoldásra, átstrukturálásra és olyan hibás megküzdési módokat alkalmaznak, amelyek előkészítik a szubklinikus depresszió kifejlődését a tanulmányi időszakban. Félnek a veszélytől, kockázattól, óvatosak, gátoltak, szorongók, karakterük éretlen, külső kontrollosság, sodródás és tehetetlenség jellemzi őket, amelynek eredményeként pesszimista attribúciós stílus jellemzi őket. A szubklinikus depressziós tünetegyüttes kialakulásának fontos háttértényezőjeként azonosítható a diszfunkcionális attitűdök egy határozott csoportja, leginkább a külső kontroll, illetve az alacsony teljesítményigény mellett magas perfekcionizmus igény. Perfekcionizmusuk,

amely talán korábban, a középiskolai években még segítséget jelentett az érettségire való felkészülésben, az önrányította tanulási fázisban már inadekvát megküzdési formának tekinthető, a sorozatos kudarcok eredményeként pedig nem meglepő egy alacsony igényszint kialakulása: a túlélésre hajtás.

Izgalmas kérdésként nyitott marad a vizsgálat nyomán, hogy a szubklinikus depresszió a hallgatói csoport megküzdési stratégiái nyomán elkülöníthető csoportokban milyen mintázatot mutat. Súlyossága variál-e az életvezetés különböző területeivel kapcsolatos kihívások (pl. személyes kapcsolatok építése, tanulmányi feladatok teljesítése, életpálya-építéssel kapcsolatos célok és értékek kidolgozási képessége) tekintetében. Kérdésként fogalmazzák meg a szerzők (Bugán, Margitics 2006) hogy valóban fellelhetőek-e a fogyasztói társadalom ideális személyiségtípusának („a fogyasztó”) jellemzői az érintett hallgatók életvitelében, készségtárában, időtöltésében.

Jellemző eredmény a magyar hallgatók vizsgálataiban, hogy a felvételt követő átállás szakaszában a diákok tanulási képességeibe vetett hite meginog, megtapasztalják a magányt, a kollégiumi beilleszkedéssel összefüggésben az együttélés kényszerűségeiből fakadó stresszt, a családtól való távolságot. Depresszió, szerhasználat, dohányzás és növekvő alkoholfogyasztás jellemzi a felsőoktatási populációba való beilleszkedésben akadályozott csoportokat. (Ritoókné, Lisznyai és Vajda 1996; Kiss 2000; Kiss és Lisznyai 2003; Perczel, Lisznyai, Kiss 2003; Lisznyai 2005; Tóth 1997).

A lelki egészség felborulására utaló tünetek körében a tanulmányi problémákat (pl. vizsgaszorongás, versenyhelyzetekkel való megküzdés képtelensége, halogatás), az egyetemi szereprendszerhez való alkalmazkodás zavarait, a szülőkről való leválás és a társ kapcsolat kríziseit találjuk legjellemzőbb problémáknak, amelyek változatos formákban jelenhetnek meg a tanácsadási helyzetben. A hallgatók alvászavar, szorongás, evészavar, hangulatzavar, krónikus fáradtság különféle tünetekre panaszkodnak, az alkalmazkodási zavar jeleit mutatják, hosszabb időn át fennálló feszültség hatására a burn-out tünetegyüttes fellépésével, excesszív alkohol- és drogfogyasztással számolhatunk a kapcsolatok elszürkülése, a tanulmányi teljesítmény romlása mellett. (Takács 2006)

Magyar felsőoktatási hallgatók körében is fellelhető az életnegyedi válsághoz hasonló, jövőtől való szorongás, ennek jellemzőit a kapunyitási pánik fogalmával írhatjuk le. (Horváth 2007)

ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálati témánkkal kapcsolatban áttekintett irodalmi források összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási tanulmányok folytatásával jellemezhető életszakasz az életvezetés egyes területein komoly kihívások elé állítja a hallgatókat.

Jelentős mentálhigiénés terhelést okoz már középiskolás korban a felvételi követelményeket kielégítő tanulmányi munka, az életvezetés örömet jelentő területeiről való kényszerű lemondás a felvételit megelőző hónapokban, években.

A felsőoktatási felvételt követően megnyíló választási lehetőségek, illetve a döntést követelő helyzetek számának növekedése szintén krízishelyzetbe sodorhatja a hallgatókat. A modulrendszerű felsőoktatás a közoktatás rendszerével szemben tág kereteket biztosít csak a hallgatójelölteknek, tanulmányi és pályacéljaink megvalósításához. Ezek a tág keretek sokféle lehetőséget tartogatnak, s egyben elbizonytalanítóan hatnak.

Mentálhigiénés kockázati tényezőt jelent az intézmények áttekinthetetlen működési módja, a hallgatók életvezetési készségtárának szűkösége, az önirányította tanuláshoz és az életpálya-építéshez szükséges készségek hiányosságai.

Az életpálya-építés szociál-kognitív modellje alapján döntő tényezőként kell figyelembe vennünk a hallgatók én-hatékonyág élményének alakulását a primer, szekunder és tercier szocializáció folyamatában is. Az én-hatékonyág élmény színvonalát a tanulás, a korábbi tapasztalatok függvényében folyamatosan változik. A személyes input tényezők (mint amilyen a nem, etnikai jellemzők, egészségi állapot stb.) és a környezeti háttér meghatározó tényezői a szocializáció mindhárom szintjén jelentős mértékben meghatározzák az én-hatékonyág elvárások jellemzőit, és a velük kapcsolatban kialakuló eredmény-elvárások körét. E tényezők együttesen járulnak hozzá az egyének érdeklődési irányainak kimunkálásához, differenciálódásához. Befolyásolják közvetlen céljaik és jövőképük kialakítását és az elérésükre foganatosított akciók körét. Ebben a teljes folyamatban a lehetséges támogatási források és akadályok személy által fontosnak tartott elemei szintén hatást gyakorolnak a célok és akciók kidolgozásában, kivitelezésében.

Elemzésünkben és az irodalmi források áttekintésében szekunder és tercier szocializáció hatásaira koncentráltunk. Az áttekintett irodalmak alapján a (leendő) hallgatóknak az életvezetés egyensúlyának kialakításához, az önirányította tanulási folyamat szabályozásához, a tanulmányi időszak életpálya-tervbe illesztéséhez a szociál-kognitív életpálya-tervezési modell értelmében szükségük lenne az idői orientációval összefüggésben megfelelő tervezési készségekre. Ezeket a készségeket a középiskolai tanulmányok során, az elsősorban tartalomcentrikus, és nem kompetencia központú oktatási formák nem támogatják. Megfelelő színvonalú készségek hiányában a hallgatók én-hatékonyág élménye nem támaszkodhat a sikeres problémamegoldás tanulságaira, személyes tapasztalataira. Az én-hatékonyág élményének további forrása lehetne a tanároktól nyerhető visszajelzés, a készségekre, tevékenységre vonatkozó pozitív értékelés. Hiánya elbizonytalanítja a diákokat, az önirányította tanulási tevékenység fejlődésében gátat képezhet.

Az én-hatékonyág élményének kialakításához szükséges motivációs bázis kialakulásában is komoly kockázati tényezőt azonosíthatunk, ha figyelembe vesszük,

hogy a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez közeledve egyre kevesebb diák számol be pozitív élményekről középiskolai tapasztalatainak leírása során. Túlterhelésre panaszkodnak, rosszul érzik magukat a leendő hallgatók.

A felsőoktatási rendszerbe lépve azok a hallgatók, akik középiskolásként is túlterheléssel küzdöttek, alacsony életminőséggel jellemezték önmagukat, és örömtelennek élték meg mindennapjaikat, jelentős krízist élhetnek át.

A megalapozatlan, nem a személyiség jellemzőihez, érdeklődési irányokhoz és motivációs tényezőkhöz igazodó tanulmányok választása az életpálya-tervezésre vonatkozó motiváció gyengülését eredményezheti. A megnövekedő tanulmányi terhelés, az áttekinthetetlen intézményi struktúra az első két évfolyam során a célok elvesztéséhez, lemorzsolódáshoz, az én-hatékonyság élmény jelentős visszaeséséhez, a mentálhigiénés státusz romlásához vezet. Halmozódhatnak a negatív életesemények, erősödhet az inadekvát megküzdési módszerek (pl. drog-, alkohol- és cigarettafogyasztás) alkalmazása. A társas készségek és a kommunikációhoz kötődő készségek hiányosságai a hallgatók elmagányosodáshoz vezethetnek.

A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSEI

Az elméleti bevezetőben bemutatott információk összegzéseként a felsőoktatási hallgatók körében jelentős számban várhatunk olyan fiatalokat, akik (primer és szekunder) szocializációjuk folyamatában komoly hiányokat szenvedtek az életvezetéshez nélkülözhetetlen készségeik elsajátítása terén, felsőoktatási tanulmányaik kezdetén alacsonyabb szintű életvezetési kompetenciával jellemezhetőek.

Diszfunkcionális attitűd-együttesük eredményeként depressziós attribúciós stílus, inadaptív megküzdési stratégiák, magas szorongásszint, szubklinikus depressziós tünetek valamint szociális kapcsolatkézségük beszűkülése jellemezheti őket. A diszfunkcionális attitűdök közül a perfekcionizmus és a külső személyektől érkező megerősítés iránti fokozott igény bizonyos körülmények között a depresszió tekintetében rizikófaktorként működhet. A diszfunkcionális attitűdök stresszel terhelt életesemények hatására testi, érzelmi vagy motivációs tünetekhez vezethetnek. A felsőoktatási diáktanácsadók gyakorlatában számos, eltérő hozott probléma háttérében fellelhetőek ezek a jellemzők.

A készségek deficitje és a gyakorlásukhoz kapcsolódó alacsony észlelt énhatékonyság élmény következtében a személyek kevésbé célravezető problémamegoldási módokat alkalmaznak. Megküzdési mintázatuk az életvezetési kompetencia alacsonyabb szintjein inadekvát reakciómódokat tartalmaz.

Az elméleti bevezetőben bemutatott elméletekhez és korábbi elővizsgálatainkhoz kapcsolódóan célunk, hogy a hallgatói életre jellemző problémákkal összefüggésben összeállítsunk egy készségtárat, amelynek működtetésével kapcsolatban felmérhető egy életvezetési kompetencia mutató, a készségekkel kapcsolatos észlelt életvezetési énhatékonyság élmény.

Vizsgálatunk keretében észlelt életvezetési problémáink katalógusán keresztül célozzuk meg azon életvezetési készségcsoportok feltárását, amelyek fejlesztésével korrekatív élményt nyújthatunk a diszfunkcionális attitűdrendszer megváltoztatásához. Célzott beavatkozással, a megfelelő készségek fejlesztésének lehetőségét biztosítva a megfelelő időpontban, támogatjuk a hallgatói személyiségfejlődés folyamatát és hozzájárulhatunk az életpálya-építési célkitűzések megvalósításához.

Meghatározó lehet a kompetenciával összefüggésben a szubjektív jóllét (well-being) értékelése a diákok esetében. Feltételezzük, hogy a környezetével harmóniában élő, céljait követő hallgatók eredményesebbnek élik meg magukat, és magasabb szubjektív jóllét értékről számolnak be. Az életvezetési kompetencia észlelt hiánya ugyanakkor együtt jár a tanulmányi sikertelenséggel, társas elszigetelődéssel, a saját értékek és célok bizonytalanságával, az énbé, a jövőbe és világba vetett hit csökkenésével.

Az említett problémák a diáktanácsadással foglalkozó szakemberek napi gyakorlatából jól ismertek. (Ritoók 1995)

HIPOTÉZISEK:

1. Első hipotézisként feltételezzük, hogy az életvezetési kompetencia önbecsléssel megállapított szintje pozitív együttjárást mutat a hallgatók étellel való elégedettségével, problémacentrikus megküzdési stratégiáinak alkalmazásával. E két tényező negatív kapcsolatban áll a mentálhigiénés állapot depressziót jelző mutatóival, valamint az inadekvát megküzdési módok alkalmazásával. A szakirodalom alapján elvárjuk, hogy a hallgatók étellel való elégedettségének mutatója a hallgatók család, illetve a saját anyagi helyzetre vonatkozó megítélésével szintén pozitív együttjárást mutat.

2. Második hipotézisként feltételezzük, hogy a hallgatók életvezetési készségterületekhez kötődő én-hatékonyságának mintázatát vizsgálva, egymástól eltérő profillal jellemezhető hallgatói csoportokat különíthetünk el. Ezek a csoportok szignifikánsan különböznek egymástól életvezetési kompetenciájuk színvonalában.

3. Harmadik hipotézisként feltételezzük, hogy a második hipotézis alapján kialakítható hallgatói csoportok szignifikánsan eltérnek egymástól mentálhigiénés mutatóik, étellel való elégedettségük és megküzdési stratégiáik tekintetében. Az első hipotézisben megfogalmazott összefüggést várjuk a csoportok közötti összehasonlítás során is. Az alacsonyabb életvezetési kompetencia mutatóval jellemezhető csoportok így rosszabb mentálhigiénés jellemzőkkel (magasabb depresszió szintre utaló jegyekkel), és alacsonyabb étellel való elégedettséggel írhatóak le. A problémák megoldását támogató coping-stratégiák alacsonyabb, az emóciófókuszú és inadekvát stratégiák magasabb szintjével jellemezhetőek.

4. Negyedik hipotézisként feltételezzük, hogy az életvezetési kompetencia két alapvető dimenziója segítségével megragadható csoportok az életpálya-építés hatékonyságában is eltérnek egymástól. Az alacsonyabb életvezetési kompetencia az életpálya-építés jellemzőinek tekintetében is alacsonyabb mutatókkal jár együtt. Szignifikáns különbséget várunk a csoportok között a pályaválasztási érettség és pályaeردةklődés differenciáltsága tekintetében. Az alacsonyabb kompetenciával jellemezhető csoportok esetében a pályaválasztási érettség és az érdeklődési preferenciáik kidolgozottsága alacsonyabb szintű lesz.

Minta

Vizsgálatunk mintái a felsőoktatási diáktanácsadás különböző szolgáltatásait igénybe vevő középiskolások és felsőoktatási hallgatók köréből kerül ki. Választásunkat azzal indokoljuk, hogy eredményeinket a hallgatói szolgáltatást igénybe vevő fiatalok számára tervezett, segítő programok kialakításához kívántuk felhasználni. A mintavételezés ebből a szempontból (és nem a teljes hallgatói populációra vonatkoztatva) tekinthető mértékadónak.

A diáktanácsadó szolgálatnál jelentkező személyek önkéntes adatszolgáltatás keretében, részben papír-ceruza teszt, részben on-line kérdőív formájában biztosították az információkat a vizsgálathoz. A különböző minták jellemzőire részletesen az egyes részeredmények bemutatásakor, illetve a hipotézisekre vonatkozó eredmények tárgyalása során térünk ki. A számításokat SPSS.13 statisztikai programmal és a programsomaghoz kapcsolódó AMOS 4.01 útvonalelemző modullal végeztük.

Az elméleti bevezető alapján, tekintettel a felállított hipotézisekre, a vizsgálatba a következő konceptuális változókat kívánjuk bevonni:

Életvezetési készség: Az életvezetési készségek jelentik a hallgatói életvezetés (hétköznapi) problémáinak megoldásában alkalmazható készségeket, tudást. A felsőoktatási tanulmányok időszakára vonatkozóan különösen fontosak a tanússal kapcsolatos készségek, illetve a személyes értékek feltárásához és felülvizsgálatához szükséges készségek. A készségek rendszerezéséhez a vizsgálati személyek életszerepeihez, életkorához igazodó feladatok, életvezetési készségterületek feltárása szükséges.

Életvezetési kompetencia: az életvezetési készségek összessége. Meghatározza a problémahelyzetek kezelésének színvonalát a hallgatói életvezetés keretében. Az életvezetéssel kapcsolatos észlelt én-hatékonyság egyik legfontosabb összetevője, a helyzetek megoldásával kapcsolatos sikerélmény alapja. Vizsgálatunkban az életvezetési kompetenciát az adott életterülettel kapcsolatban átélt szubjektív én-hatékonyság élmény mérésén keresztül operacionalizáltuk. A döntés alapját Bandura(1993) tanulmánya jelentette, amely a kompetencia és a kompetenciára vonatkozó önbecslések viszonyában a vizsgálati szempontoknak megfelelő mértékű együjtjrást igazolt.

Mentálhigiénés státusz: korábbi vizsgálatok tapasztalatai alapján (Ritoók és mtsai 1996; Bugán 2006; Kiss 2000; Lisznyai, Kiss 2003) a hallgatók mentálhigiénés státuszának vizsgálatában a depresszió és diszfunkcionális attitűdök illetve neurotikus kognitív struktúrák elemzése jó indikátorokat szolgáltatott. Vizsgálatunkban ezeket a tényezőket alkalmaztuk mutatóként.

Megküzdés: a megküzdési képességek, a coping stratégiák azt mutatják meg, hogyan bírkózik meg a személy a kapacitásait meghaladó, nehéz, stresszkeltségű élethelyzetekkel. Főiskolai hallgatók esetében az érzelmi indíttatású cselekvés, visszahúzódság és a kognitív átstrukturálási képesség hiánya jellemzi a rosszabb mentálhigiénés állapotú, magasabb depresszió szinttel jellemezhető diákokat. (Margitics 2005) Kulturáktól függetlenül várható az az eredmény, hogy magasabb stresszszint esetében a személyek kevésbé konstruktív megküzdési formákat választanak. (Oláh 1995).

Élettel való elégedettség: az élettel való elégedettséget vizsgálatunkban a személyes életvitelre, életkörülményekre vonatkozó kognitív ítéletként definiáljuk, követve Diener, E., Diener, M. (1995), Diener, E.(2003), modelljét. Az élettel való elégedettségre vonatkozó modell kapcsolatát feltételez az életminőséget befolyásoló anyagi tényezők és szociális kapcsolati háló kiterjedtsége, minősége és az élettel kapcsolatos kiértékelés (life satisfaction) között. Nyugati típusú, individualista kultúrák esetében különösen a választott kapcsolati hálózat (pl. barátok) szerepe lehet fontos az életről alkotott vélemény befolyásolásában, míg keleti kultúrák esetében a családra vonatkozó ítélet szerepe tűnik meghatározóbbnak. Az anyagi háttér elsősorban az alacsonyabb gazdasági teljesítőképességgel jellemezhető, nehezebb gazdasági háttérrel rendelkező országok esetében bizonyult bejósoló tényezőnek, a Maslow-féle hiányszükségletek kielégíthetőségének lehetőségét jelezte.

Pályaérdeklődés differenciáltsága és a pályaválasztási érettség: a pályaválasztás az életpálya-építés folyamatának meghatározó eleme, megfelelő pályaismeret, reális önismeret birtokában valósulhat meg. A pályaválasztási érettség kritériumaként határozott életcél, egyéni értékrendszer, értékorientáció és a saját adottságok pályakövetelményekkel való egyeztetésének végrehajtása határozható meg (Csirszka 1966). A pályatanácsadás folyamat-szemléletű modelljében a pályaválasztási érettség pillanatszerű állapota helyett az aktuális élethelyzetekhez kapcsolódó folyamatos pályaorientációs tevékenységről beszélhetünk, ahol az egyénnek az életpálya különböző pontjain ciklikusan felül kell vizsgálnia a foglalkozásokra, önismeretre, munkaerő-piaci lehetőségekre vonatkozó jellemzőket és dolgoznia kell differenciált érdeklődés-struktúrájának pontosításán. Ehhez igazodva, saját értékei és képességei figyelembe vételével kereshet személyiségének kiteljesítéséhez alkalmas foglalkozási területet, vagy átmeneti jelleggel szabadidős tevékenységekben, alternatív foglalkoztatási/önfoglalkoztatási formákban találhatja meg életpálya-építésének következő fázisát. Ebben az értelmezésben a pályaorientációs folyamat előrehaladottabb állapotához polarizáltabb érdeklődési struktúra kialakulása kapcsolható. Vizsgálatunkban a pályaválasztási érettség mérésére Crites CMI skáláját (1985), a pályaeérdeklődés differenciáltságának meghatározására pedig a Holland-féle érdeklődés kérdéssor (évszám nélkül) skáláinak szóródási mutatóját alkalmazzuk.

Életvezetési kompetencia kérdőív

Az Életvezetési kompetencia kérdőívet a korábbiakban ismertetett rendszerszemléleti modell hét életvezetési készségterület csoportja (Egan 1979, 1984) valamint az egyetemre való beilleszkedés időszakára fókuszáló saját, hazai vizsgálatunk tapasztalatai alapján, több fejlesztési lépcsőben dolgoztuk ki.

Az életvezetési kompetencia vizsgálatára szolgáló kérdéssor az életvezetés felsőoktatási tanulmányok szakaszára eső időszakban adekvát életvezetési területeire, feladataira koncentrálva kérdez rá a hallgatók eszköztárában egy „működő tudás” meglétére. Annak átgondolását és lehetőség szerinti becslését kéri a vizsgálati személyektől, hogy rendelkeznek-e a jellemző feladatok megoldásához szükséges kompetenciával a saját mércéik szerint. Az életvezetési készségeket az alkalmazásukhoz kapcsolódó, észlelt én-hatékonyság élmény segítségével kívánja mérni.

Elővizsgálataink keretében felsőoktatási tanulmányok iránt érdeklődő középiskolás hallgatókat kérdeztünk meg a jelentkezést megelőzően, milyen problémák megjelenését tartják valószínűnek felsőoktatási tanulmányaikkal kapcsolatban. A tartalomelemzéssel meghatározott életvezetési témaköröket bővítettük a felsőoktatásban már egy illetve két évet eltöltött hallgatók valós tapasztalatai alapján. (Kiss 2000)

A témakörökre vonatkozóan kérdőívet szerkesztettünk, amelynek eredeti, 104 kérdéses változatát 304, 1-től-6. éves hallgató töltötte ki, Magyarország öt nagyobb egyetemi központjának diáktanácsadójában. (Kiss, Lisznyai 2002). Az ezen a mintán kapott eredmények alapján a kérdéssort 80 tételre redukáltuk. A kérdéssor tanulási készségekre vonatkozó skáláját önálló kutatás keretében, a hallgatók életvezetési kríziseivel összefüggésben külön is vizsgáltuk. (Kiss 2003).

A disszertáció tárgyát képező vizsgálatban a rövidített, 80 kérdéses Életvezetési Kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssort töltötték ki a hallgatók.

A kérdéssor első négy skálája a személyre irányuló (intrapersonális) készségekkel kapcsolatos én-hatékonyság dimenziót, a második rész három skálája pedig a személyközi (interperszonális) dimenzió készségcsoportjával kapcsolatos én-hatékonyság dimenziót méri.

A HDSEQ-HE kérdőív skálái:

Intrapersonális dimenzió

1. a testtel kapcsolatos skilllekre (body related skills),
2. tanulással kapcsolatos skilllekre,
3. saját értékek ismeretének és felülvizsgálatának skilljeire.
4. önmenedzseléssel kapcsolatos skilllek köre,

Interperszonális dimenzió

5. a kommunikációval kapcsolatos skilllekre,
6. a szoros kapcsolatok (close relationships) kezelésének skilljeire és
7. a szervezethez illetve tágabb közösséghez /társadalomhoz kapcsolódás skilljeire vonatkozó én-hatékonyság becslések

Az instrukcióban arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy miután elolvasták az állításokat, döntsék el, hogy azok milyen mértékben jellemzőek rájuk, és ennek megfelelően helyezték el egy négyfokú skálán az itemeket. (1: egyáltalán nem, 2: kis mértékben, 3: eléggé, 4: teljes mértékben)

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

SWLS skála értékelése:	
Különösen elégedett	31-35 pont
Elégedett	30-26 pont
Eryhén elégedett	21-25 pont
Semleges	20 pont
Eryhén csaldótt	15-19 pont
Csaldótt	10-14 pont
Kifejezetten csaldótt	5-9 pont

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. A kitöltés során hétfokú skálán jelezheti a vizsgálati személy, milyen mértékben ért egyet az öt tételből álló kérdéssor egyes kijelentéseivel. (1. Egyáltalán nem, 7. teljes mértékben)

Beck-féle Depresszió kérdőív

A Beck által kidolgozott Depresszió kérdőív (BDI) a depressziós tünetegyüttes súlyosságát vizsgálja, elsősorban nem a súlyos, pszichiátriai betegséggként megjelenő depressziót, hanem azt a tünetegyüttest, érzelmileg, hangulatilag negatív állapotot, amely mindennapi teljesítőképességet, életminőséget már jelentősen befolyásolja, anélkül, hogy ezt az állapotot betegségnek tekintenénk. A Beck-féle Depresszió kérdőív a depressziós tünetegyüttes súlyosságának egyik legmegbízhatóbb mérési módszere, a pszichiáterek által végzett depresszió súlyossági becsléssel igen jól korrelál. 21 tételből áll, minden tétel négyféle megállapítást tartalmaz, 0-3 pontozással, súlyossági sorrendben. A kitöltés során a vizsgálati személynek a rá leginkább jellemző megállapítást kell megjelölni az egyes tételeken belül. Ha a személy több tételt is megjelöl, akkor a magasabb súlyossági értéket vesszük figyelembe (Kopp és Fóris 1993 – idézi Perczel-Forintos és mtsai 2005). A kitöltéshez a vizsgálati személynek 21 kérdéscsoport esetében kell kiválasztani az önmagára legjellemzőnek ítélt tételt.

Diszfunkcionális Attitűdök Skála (DAS)

A Diszfunkcionális Attitűd Skála (DAS) skála tétélei 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. (Például; "Ha valaki, akit szeretek, nem szeret, ez azt jelenti, hogy nem vagyok szeretetre méltó", vagy "Ha jó, értékes és erkölcsös ember akarok lenni, mindenkinek segítenem kell, akinek szüksége van rá".) Vizsgálatunkban a DAS sztenderdizált, magyar mintán is vizsgált változatát alkalmaztuk. (Weissman, A.N. és mtsai 1980; forrása: Perczel-Forintos és mtsai 2005). A kérdőív 35 tételét a vizsgálati személyeknek egy -2 és +2 közötti értékekkel jelölt, ötfokú skálán kell értékelniük. Depresszióra hajlamosító tényező, ha vizsgálati személy egyszerre több attitűd esetén jelez pozitív értéket, mivel fokozott belső elvárásaihoz nehezen képes alkalmazkodni.

DAS skála alfaktorai:

- Külső elismerés igénye
- Szerettség igénye
- Teljesítményigény
- Perfekcionizmus
- Jogos elvárások
- Omnipotencia
- Külső kontroll vs. autonómia

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. Az NCS itemeinek kialakításakor Tringer(1989) – idézi Lisznyai(2007) kutatásait használta fel a szerző, és empirikus bizonyítékokat hozott a „neurotikus depresszió” (vagy karakter-spektrum depresszió), mint a hangulatzavarok egy gyakran előforduló osztályának létezésére. A kérdőív sajátos kognitív stílusra utaló sztereotípiákra kérdez rá, személyiség-kérdőívhez hasonlít. A neurotikus-depresszív kognitív jegyeire integrált személyiségjegyként kérdez rá a vizsgálati személy esetében. A neurotikus kognitív struktúra (NCS) sajátos, neurotikus-depresszív információfeldolgozásra utal. A magas NCS-pontszámmal jellemezhető hallgatók úgy érzékelik, hogy nem tudtak integrálódni az egyetemi életbe, nem tartják magukat normális diáknak, és nem érzékelik az egyetemi közeget sem elég támogatónak. A vizsgálat, az egyetemi értékelést nehezen viselik, általában nem jól funkcionálnak versengő helyzetekben. A neurotikus kognitív struktúra teszt jellemző módon nem csupán a hallgatók állapotára utal, de valójában az egyetemi-főiskolai szervezet diszfunkcionális működését is jelzi amely, Lisznyai (2007) véleménye szerint egy egészségesebb személyiségstruktúrával még viszonylag jól tolerálható. Kitéréséhez a vizsgálati személynek ötfokú skálán kell jeleznie, mennyire tartja jellemzőnek önmagára a tétellelben szereplő kijelentést.

Megküzdési Preferenciák Kérdőív

A Megküzdési Preferenciák Kérdőívet Oláh(1999) dolgozta ki. Először széleskörű empirikus felmérést végzett a megküzdő viselkedés megnyilvánulásaiával kapcsolatban, majd a kapott "viselkedéses készlettár" elemzése után választotta ki a legjellemzőbb reagálási módokat. (Oláh 1999). A kérdőívet széles körben alkalmazták felnőtt populációban.

Az instrukció szerint a vizsgálati személyeknek 80 állítás esetében kell megítélniük egy négy fokozatú 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 íteme 8 skálában oszlik el. Skálái: problémacentrikus reagálás, támaszkeresés, feszültség kontrol, figyelem elterelés, emóció fókusz, emóció kiürités, önbüntetés, belenyugvás.

Oláh(1999) coping kérdéssor skálái

Problémacentrikus reagálás: a fenyegetettség elhárítására, a helyzet megváltoztatására irányul.

Támaszkeresés: a megoldáshoz közreműködőt igényel a személy.

Feszültség kontrol: a figyelem a fenyegetésről az én-re terelődik, a személy nem adja fel a helyzetmódosítás lehetőségét.

Figyelem elterelés: elhárítási manőver, a személy kilép a helyzetből.

Emóció fókusz: a személy a fenyegetettség keltette negatív érzelmi állapotot kívánja megszüntetni.

Emóció kiürités: a fenyegetettség okozta feszültséget a személy kontrollálatlan, nem célirányos reakciókban vezeti le, acting-out, anger-out megnyilvánulások révén.

Önbüntetés: a fenyegetést, a negatív emocionális élményeket úgy értelmezi a személy, mint jogos, törvényszerű válaszokat az ő korábbi helytelen, nem kívánatos viselkedésére.

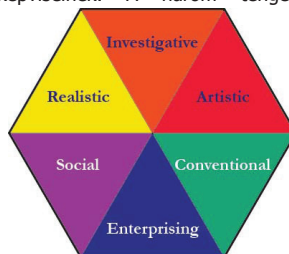
Belenyugvás: a személy úgy érzi, hogy el kell fogadnia azt, ami történt, és együtt kell élnie a felmerülő problémával. A sors akarata, ami történt.

Crites-féle pályaválasztási érettség kérdéssor (Career Maturity Inventory, CMI) (1985)

Vizsgálatunkban a Crites-féle pályaválasztási érettség kérdéssor magyar mintán már alkalmazott változatát alkalmaztuk (Crites skála 1985) a minta karrier-érettségének elemzéséhez. A kérdéssor ötven tételből áll, amelyekkel kapcsolatban a vizsgálati személyek igen-nem választás lehetőségét felhasználva nyilatkoznak, mennyire tartják jellemzőre önmagukra. A kérdéssor összpontszám a pályaválasztási érettség mutatójának tekinthető. Magasabb pontszám a pályaválasztási érettség magasabb szintjét jelzi. A kérdéssor a pályaválasztási folyamat szempontjából fontos tényezőket tekinti át, átlagosan másfél pont különbség felel meg egy-egy életévnyi különbségnek a fejlettségi szint tekintetében.

Holland-féle érdeklődés kérdéssor²

John Holland pálya-érdeklődés elméleti modelljében a lehetséges foglalkozási köröket hat alapvető csoportba osztotta. A hallgatói fejlődés modellek kapcsán (31.oldal) már hivatkozott szerző modelljében hat alapvető érdeklődési irányt határoz meg (realisztikus, kutató, művészi, szociális, vállalkozó, konvencionális). Az érdeklődési irányok páronként egy-egy tengelyre rendezhető, egymást jelentős mértékben kizáró érdeklődés-jellemzőket képviselnek. A három tengely (realisztikus-szociális, kutató-vállalkozó, művészi-konvencionális) egy hexagon modellben egyesíthető. Holland érdeklődésvizsgálati módszere a Vocational Preference Inventory vagy Self Directed Search³ néven ismert eljárás a három tengelyen illetve hat póluson mért érdeklődés mutatók varianciájának felhasználásával határozza meg a pályáérdeklődés differenciáltságának mértékét.



5. ábra: Holland-féle hexagon modell. Forrás: www.hollandcodes.com

A szerző az első három vezető érdeklődési irány alapján kódolta az amerikai foglalkozási leltárban szereplő foglalkozás-leírásokat, foglalkozási környezeteket. A tanácskérők jellemzőinek és a foglalkozási környezetek sajátosságainak illesztésével a tanácsadói folyamatban támpontokat kaphatnak a kliensek az életpálya tervezéséhez. Vizsgálatunkban a differenciáltság mutatót, az érdeklődési irányok közötti preferencia kidolgozottságának mértékét alkalmazzuk.

Vizsgálatunkban a Holland-féle érdeklődés vizsgálat világbanki program keretében, az ELTE gondozásában fejlesztett kérdéssorának általunk átalakított változatát használtuk. A vizsgálatban alkalmazott kérdéssor hatvan tételénél négyfokú skálán kértük a vizsgálati személyek ítéletét: milyen szívesen foglalkoznának a listában szereplő tevékenységekkel jövőbeni napi munkájuk keretében. Az említett hat érdeklődési irányhoz tartozó kérdések pontszámait összegeztük, és a hat érdeklődési irány összpontszámaiból képezett átlag szórását használtuk fel, mint érdeklődés-differenciáltsági mutatót, követve a szerző eredeti modelljét.

² Holland-féle érdeklődés kérdéssor. ELTE BTK Pályaszocializációs Szakcsoport, Kézirat a Világbanki fejlesztési program, Évszám nélkül

³ Elérhető on-line www.hollandcodes.com

VIZSGÁLAT MENETE

A HDSEQ-HE kérdéssort Beck Depresszió kérdőívével (BDI), a Diszfunkcionális Attitűdök Skálájával (DAS) és a Neurotikus Kognitív Struktúrák (NCS) kérdéssorral valamint Ed Diener jól-lét kérdéssorával (SWLS) együtt vettük fel felsőoktatási hallgatókkal, Magyarország öt jelentősebb egyetemi központjának diáktanácsadói segítségével. A kísérő kérdéssorban rákérdeztünk a szociodemográfiai változók mellett a tanulmányokkal és kapcsolatokkal való elégedettség mértékére, valamint a hallgatók drogfogyasztási szokásaira is.

Külön vizsgálatban, egy második mintán vizsgáltuk az Országos Felsőoktatási Információs Központ információs tanácsadás szolgáltatását igénybevevő középiskolás diákok és felsőoktatási hallgatók bevonásával az életvezetési kompetencia és pályaválasztási döntés érettsége közötti összefüggéseket.

ELSŐ VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

AZ ELSŐ VIZSGÁLAT MINTÁJA

Vizsgálatunkban 523 felsőoktatási hallgató életvezetési kompetenciájának jellemzőit elemezzük. A mintában a férfiak-nők aránya 57%:43%. (298 férfi, 225 nő).

A hallgatók az ország öt nagy egyetemi központjának diáktanácsadóiban megforduló ügyfelek, akik az információs rendezvények keretében, önkéntes alapon vettek részt az adatszolgáltatásban. Az adatgyűjtés keretében életmódjukkal, a tanácsadási szolgáltatásokkal kapcsolatos elvárásaikkal és igényeikkel és függőség kiváltására alkalmas szerfogyasztással kapcsolatos kérdéseket is feltettünk, ezek elemzésére jelen munkánkban nem térünk ki.

A hallgatói minta életkori átlaga 20,48 év, minimum értéke 18, maximum értéke 25, átlagtól való eltérés értéke 1,59 év. A minta életkor szerinti összetétele az 1. táblázatban jelzett módon alakult.

Életkor (év)	Gyakoriság (fő)	Arány (%)
18	31	6,00
19	125	24,18
20	151	29,21
21	78	15,09
22	70	13,54
23	37	7,16
24	15	2,90
25	10	1,93
Összesen	523	100,00

1. táblázat: első minta életkori megoszlása

A hallgatók tanulmányi évfolyamok szerinti aránya a következő eloszlást mutatja (2. tábla):

Évfolyam	Gyakoriság (fő)	Arány (%)
1. évf.	306	58,5
2. évf.	99	18,9
3. évf.	44	8,4
4. évf.	43	8,2
5. évf.	16	3,1
n.a.	15	2,9
Összesen	523	100,0

2. táblázat: minta évfolyamok szerinti megoszlása

A kliensek túlnyomó része a tanácsadói tapasztalatok alapján a tanulmányok első két évében igényel több támogatást a beilleszkedés és tanulmányi feladatok megoldásához, ezt a tapasztalati eloszlást követi a táblázatban bemutatott minta is. 15 vizsgálati személy esetében az évfolyam besoroláshoz nincs adat.

AZ ELSŐ VIZSGÁLATBAN ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK MEGBÍZHATÓSÁGÁNAK ELEMZE

A HDSEQ-HE kérdéssor megbízhatósága vizsgálati mintákon (a teljes kérdéssor, 80 itemmel) Cronbach-alpha=0,942 értéket mutatott. A kérdések mindegyike az életvezetési kompetencia mérését szolgálja, elhagyásuk a listából nem változtatja számottevő mértékben a kérdéssor megbízhatóságát.

Ellenőrizzük a hét életvezetési készségterületre vonatkozó alskálák megbízhatóságát is. Az életvezetési területekre vonatkozó skálák Cronbach-alpha értékeit a 3. táblázat tartalmazza.

Életvezetési kompetencia terület (HDSEQ skálák)	Cronbach- Alpha
1 testhez, fizikai szükségletekhez és létfenntartáshoz kötődő kompetencia	,646
2 tanuláshoz kötődő kompetencia	,895
3 értékekhez köthető kompetencia	,721
4 önmenedzselés kompetencia	,789
5 kommunikációs kompetencia	,830
6 szoros kapcsolatok kezelésének kompetenciája	,792
7 rendszer kezelés kompetenciája	,719

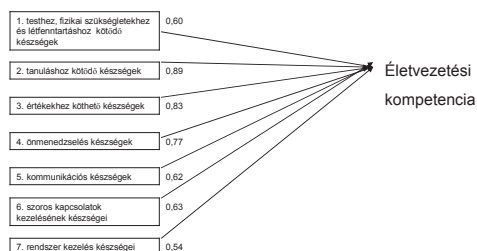
3. táblázat: HDSEQ-HE kérdéssor reliabilitásvizsgálati eredményei

A HDSEQ-HE kérdéssor skáláinak megbízhatósági mutatói elfogadható értékek között mozognak. A 0,719-0,895 közötti Cronbach-alpha sávától mindössze az első

kompetencia-terület, a testhez, fizikai szükségletekhez és létfenntartáshoz kapcsolódó skála mutatója tér el (0,646 Cronbach-alpha értékkel). Tételek törölésével sem javítható a skála megbízhatósági mutatója, de a hozzá rendelt tételek a teljes HDSEQ-HE kérdéssorban megfelelő reliabilitás mutatóval rendelkeztek, ezért a skálát az elemzésekben teljes itemszámmal megtartottuk.

A HDSEQ-HE kérdéssor skáláinak kapcsolatát az életvezetési kompetencia változóval strukturális egyenlet segítségével vizsgáltuk. A strukturális egyenletek (más néven útvonal-elemzések) közös keretben, egymáshoz való viszonyaik figyelembe vételével elemzik a vizsgálat során használt változók illeszkedését az elméleti modellhez. Összetettebb elemzési szempontokat, több illeszkedési mutatót kínálnak, mint egyéb statisztikai eljárások (pl. regresszió-elemzés, faktoranalízis). A számításokhoz az SPSS 13. programcsomag AMOS 4.01 elemző modulját alkalmaztuk.

Életvezetési kompetencia kérdőív szerkezete



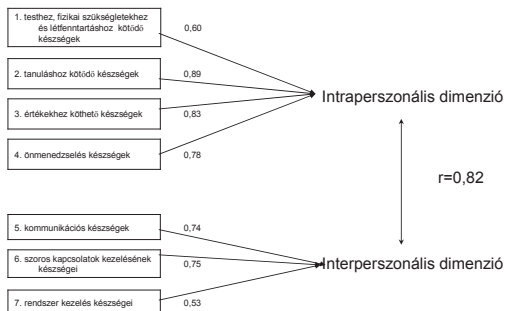
6. ábra: Az Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssor hét faktora

A kérdéssor szerkezetét jellemző modell illeszkedési mutatói megfelelőek. $NFI=0,989$, $CFI=0,990$, $RMSEA=0,09$, $(\chi^2)=138,060$, $df=14$, $p<0,001$. (0,09-0,10)⁴ A HDSEQ-HE kérdéssort hét alskálájával az életvezetési kompetencia háttérváltozó mérésére megfelelő biztonsággal alkalmazhatjuk.

⁴ Az útelemzési modelleknek az elméleti modell és az empirikus adatok illeszkedésének értékeléséhez különböző mutatók alkalmazhatóak. Az első, a χ^2 mutató, amelynek szignifikancia-szintje jelöli, hogy van-e jelentős eltérés az elméleti modell és az empirikus adatok között. (Rózsa 2006). Ez a mutató érzékeny az elemszámra és a faktorstruktúra komplexitására, ezért szignifikáns χ^2 érték esetében a két modell hasonlóságára vonatkozó nullhipotézisünket még nem kell elutasítani, hanem érdemes további mutatókat is figyelembe venni a modell megítélsekor. (Bentler 1990), ezek közül a legfontosabbak: a CFI mutató, amelynek 0,90 feletti érték utal arra, hogy a teoretikus modellhez jól illeszkednek az adatok, az NFI mutató, amely a mintanagyságot is figyelembe veszi, és 0,95 feletti értéke jó illeszkedést jelöl valamint az RMSEA mutató, amelynek 0,08 alatti értéke tekinthető jónak, 0,08-0,10 között pedig még elfogadható a modell.

Az intrapersonális és interperszonális dimenzió alkalmazásának lehetőségét egy további strukturális modell segítségével vizsgáltuk.

Életvezetési kompetencia kérdőív szerkezete



7. ábra: Az Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssor szerkezeti jellemzői – intra és interperszonális dimenzió

Az illeszkedés mutatói ($\chi^2=89,901$, $df=13$, $p<0.001$; $NFI=0,993$, $CFI=0,994$, $RMSEA=0,100$ (0,09-0,10) ezúttal is elfogadhatóak. Az intrapersonális és interperszonális dimenzió alkalmazásának lehetőségét az életvezetési kompetencia modellezésében a strukturális egyenlet eredményei alapján igazolhatónak tekintjük.

Vizsgálatunkban a BDI skála reliabilitása a mintán magas, Cronbach-alpha=0,884. A skála összes itemét használtuk az elemzések során.

A diszfunkcionális attitűdök mérését szolgáló DAS skála a reliabilitás vizsgálat során megfelelő, Cronbach-alpha=0,867 értéket mutatott. A teljes, 35 tételes DAS skála minden tételét felhasználjuk az összpontszám képzéséhez.

A DAS skála hét attitűdcsoportjához tartozó alskálák reliabilitásvizsgálata alapján megállapítható, hogy a külső elismerés, külső kontroll, perfekcionizmus illetve omnipotencia attitűdökkel kapcsolatos kérdéssorok alacsony megbízhatóságúak mintánkon. (Cronbach-alpha=0.519-0.599)

A reliabilitás mutatók a jogos elvárások, szeretettségigény és teljesítményigény esetében már elfogadhatóak (Cronbach-alpha=0,634-0,777 érték közöttiek). A mutatókat a 4. táblázat tartalmazza.

Reliabilitás vizsgálat DAS kérdéssor

DAS-alskálák	Cronbach- Alpha
1. Külső elismerés igénye	,519
2. Szeretetttség igénye	,638
3. Teljesítményigény	,777
4. Perfekcionizmus	,599
5. Jogos elvárások	,634
6. Omnipotencia	,565
7. Külső kontroll vs. autonómia	,544

4. táblázat: DAS skála alskáláinak reliabilitásvizsgálati eredményei

Az alskálák megbízhatóságával kapcsolatban megállapítottuk, hogy az egyes tételek elhagyásával sem javíthatók jelentősen mutatóik. Az eredmények bemutatásában és az értelmezésében az egyes alskálákat megbízhatóságukat is figyelembe véve alkalmazzuk.

Az NCS skála teljes kérdéssorának reliabilitás mutatója mintánkon Cronbach-alpha=0.88, megfelelő erősségű.

Az étellel való elégedettség skála (SWLS skála) reliabilitási mutatója (Cronbach-alpha=0,859) megfelelően magas megbízhatóságot jelez.

A megküzdési stratégiák vizsgálatát szolgáló Oláh-féle Coping kérdéssor megbízhatósági mutatói Cronbach-alpha=0.62-0.838 közötti értéket mutatnak. Az egyes megküzdési módok alskáláinak reliabilitás mutatóit az 5. táblázat tartalmazza.

Coping alskálák	Cronbach- Alpha
Problémacentrikus megküzdés	,766
Támaszkereső viselkedés	,838
Feszültségkontroll	,689
Figyelemelterelés	,722
Emóció fókuszú megküzdés	,620
Emóció kiürítés	,686
Önbüntetés	,716
Belenyugvás	,628

5. táblázat: Oláh-féle Coping kérdéssor megbízhatósági mutatói

A fenti Cronbach-alpha értékek alapján a skálákat megfelelő biztonsággal alkalmazhatjuk a megküzdési stratégiák jellemzésére.

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy az életvezetési kompetencia önbecsléssel megállapított szintje pozitív együttjárást mutat a hallgatók étellel való elégedettségével, problémacentrikus megküzdési stratégiáinak alkalmazásával, és e két tényező negatív kapcsolatban áll a mentálhigiénés állapot depressziót jelző mutatóival, valamint az inadekvát megküzdési módok alkalmazásával. A hipotézis vizsgálatában a hallgatók mentálhigiénés státuszának jellemzésére a BDI skála összpontszámát, a DAS skála összpontszámát és az NCS skála összpontszámát alkalmaztuk. Az életvezetési kompetencia mérésére a HDSEQ kérdéssor első négy skálájából (létfenntartás, tanulás, értékstruktúra kezelése, önmenedzselés) képezett intraperszonális én-hatékonyság dimenzió mutatóját, illetve az utolsó három skála (kommunikáció, szoros kapcsolatok kezelése, tágabb szociális rendszerek kezelése) felhasználásával számított interperszonális én-hatékonyság dimenzió mutatóját alkalmaztuk. Vizsgálni kívántuk továbbá a megküzdési stratégiák és az étellel való elégedettség valamint a barátok számával és a baráti kapcsolatok minőségével való elégedettség mutatóit. A modellként szolgáló strukturális egyenlet felállításához első lépésben a változók közötti korrelációs mátrixot készítettük el.

A korrelációs kapcsolatok közül kiemeljük a legfontosabbakat:

A magasabb észlelt életvezetési kompetenciával jellemezhető diákok magasabb étellel való elégedettség szintet jeleznek. A szubjektív jól-lét mutatója és az életvezetési kompetencia mutató együttjárása pozitív ($r=0,358$, $p<0,01$), az elvárásoknak megfelelő.

A hét életvezetési készségterülettel való kapcsolat elemzésében az étellel való elégedettség mutatóját alkotó öt tétel külön-külön is a saját értékstruktúra folyamatos revidálásával kapcsolatos készségekkel (HDSEQ 3. alszála) mutatja a legszorosabb kapcsolatot. Megállapítható tehát, hogy az értékstruktúra kezelésének készségei és az étellel való elégedettség faktorához rendelt tételek közül az életmód, életstílussal való elégedettség között ($r=,347$); az életkörülményekkel való elégedettséggel ($r=,267$); az étellel való elégedettséggel ($r=,363$); a szükségletek kielégítéséhez elengedhetetlen feltételek észlelt rendelkezésre állásával ($r=,271$); valamint az étellel kapcsolatos újrakezdés, javítás lehetőségének elutasításával ($r=,359$) mutatja a tételekkel kapcsolatosan legerősebb együttjárást. A kapcsolatok minden esetben $p<0,001$ szinten szignifikánsak.

Az étellel való elégedettség mutatójával együttjárást mutat a hallgatók családjának anyagi helyzetére és a saját anyagi helyzetre vonatkozó mutató is. (A saját anyagi helyzet és jól-lét megítélése között $r= 0,355$; $p<0,001$ a korreláció, a család anyagi helyzetére vonatkozó becslés és jól-lét mutatója között $r= 0,356$; $p<0,001$ az együttjárás.)

A fiú vagy lány barátok számától függetlenül bizonyult az étellel való elégedettség mutatója, ugyanakkor a hallgatók baráti kapcsolatok minőségére vonatkozó becslése szignifikáns együttjárást mutat az étellel való elégedettséggel. (A kapcsolatok minőségére vonatkozó mutató és a jóllét közötti együttjárás $r=0,297$; $p<0,001$.) Az összefüggés a kognitív mediáció fontosságára mutat rá ebben az esetben is: nem a kapcsolatok száma (mint az objektív adat) hanem a kapcsolatok észlelt minősége döntő az életvezetés egyensúlya tekintetében.

Az életvezetési kompetencia HDSEQ skála összpontszáma és a problémaközpontú megküzdés együttjárása ($r=0.483$, $p<0.001$ szinten) szignifikáns. A HDSEQ és feszültségkontroll a második legerősebb együttjárást mutató kapcsolat, ($r=0.406$, $p<0.001$). Magasabb életvezetési kompetenciával a problémacentrikusság, illetve a feladatok megoldásához szükséges érzelmi háttér stabilizálásának stratégiája, a feszültségcsökkentés jár együtt. Gyenge egyenes irányú kapcsolatot találunk az emóciófókuszú megküzdés ($r=0.178$ $p<0.001$), és a figyelemelterelés változói valamint a HDSEQ összpontszáma között ($r=0,125$ $p<0.001$).

A támaszkereső viselkedés szintén egyenes irányú összefüggést mutat az életvezetési kompetencia skála összpontszámával ($r=0.259$, $p<0.001$).

A 6. 7. és 8. táblázatokban bemutatjuk azokat a változókat, amelyeknek együttjárásait a modell kialakításában felhasználtuk. Sárga jelölés emeli ki a legfontosabb az intraperszonális dimenzióval, az interperszonális dimenzióval és az életvezetési kompetencia skála összpontszámával való szignifikáns kapcsolatokat, a BDI, DAS, NCS skálák illetve a megküzdési stratégiák mutatóinak kapcsolatait.

A páros korrelációkon túl, az egyes változók közötti összefüggések komplex rendszerének felderítéséhez strukturális modellt építettünk. Az útelemzés során a változók közötti kapcsolatok összefüggésrendszerét egy térben tudjuk megjeleníteni az útmodell felrajzolásával.

A BDI, DAS és NCS skálák összefüggéseit alapul véve kialakítottunk egy (negatív) *mentálhigiénés státusz háttérváltozót*. Előzetes elvárásainknak megfelelően a három változó kapcsolata minden esetben pozitív volt.

Felhasználtuk az Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssor intraperszonális és interperszonális dimenzióját mérő, összegzett kompetencia mutatókat az *életvezetési kompetencia háttérváltozó* kialakításához. Figyelembe vettük továbbá az elméleti bevezetőben közölteknél megfelelően a szociális kapcsolatrendszer mentálhigiénés protektív hatását, amelyet a hallgatók baráti kapcsolatainak számával, illetve a kapcsolatokkal való elégedettség önbecslésével jellemeztünk.

A hallgatók coping potenciáljának jellemzésére az Oláh-féle coping kérdéssor skáláiból – a skálák közötti korrelációk figyelembe vételével – három háttérváltozót képeztünk. Egy *problémamegoldásra irányuló megküzdési stratégia* (feszültségkontroll és problémacentrikus megküzdés, támaszkérés), egy *érzelmi állapot stabilizáló megküzdési stratégia* (emóció-központú megküzdés, belenyugvás és figyelemelterelés), illetve egy, a *problémamegoldástól visszahúzóó, inadekvát megküzdési stratégia* (önbüntetés, érzelmi kiürítés) háttérváltozót alkalmaztunk a strukturális egyenlet építésében.

A változók kapcsolatát elemző strukturális modellünkben a korrelációs elemzések alapján feltételezhető összes kapcsolat közül kizárólag a statisztikailag szignifikáns összefüggéseket, és ezek közül is csak azokat a kapcsolatokat tüntettük fel, amelyek a modell bejósoló képességét, illeszkedési mutatóit nem veszélyeztették.

Vizsgálatban alkalmazott változók kapcsolatai I.

	HDSEQ intrapersz dimenzió átlag	HDSEQ interpersz dimenzió átlag	HDSEQ kompetencia összpont	BDI összpont	DAS skála összpont	NCS skála összpont	SWLS skála összpont	barátok	Kapcsolatmin. való elégedettség
HDSEQ	Pearson Sig. (2-tailed) N	1 523							
HDSEQ	Pearson Sig. (2-tailed) N	,671(**) ,000 523	1 523						
HDSEQ komp.	Pearson Sig. (2-tailed) N	,966(**) ,000 523	,837(**) ,000 523	1 523					
BDI összpont	Pearson Sig. (2-tailed) N	-,286(**) ,000 523	-,272(**) ,000 523	-,294(**) ,000 523	1 523				
DAS skála	Pearson Sig. (2-tailed) N	-,081 ,063 523	-,119(**) ,006 523	-,097(*) ,026 523	,336(**) ,000 523	1 523			
NCS skála	Pearson Sig. (2-tailed) N	-,225(**) ,000 523	-,255(**) ,000 523	-,248(**) ,000 523	,430(**) ,000 523	,385(**) ,000 523	1 523		
SWLS skála	Pearson Sig. (2-tailed) N	,339(**) ,000 523	,338(**) ,000 523	,358(**) ,000 523	-,384(**) ,000 523	-,170(**) ,000 523	-,272(**) ,000 523	1 523	
barátok	Pearson Sig. (2-tailed) N	,063 ,159 505	,162(**) ,000 505	,102(*) ,022 505	-,088(*) ,049 505	-,021 ,644 505	-,100(*) ,024 505	,058 ,191 505	1 505
Kapcsolatmin.	Pearson Sig. (2-tailed) N	,143(**) ,001 523	,282(**) ,000 523	,196(**) ,000 523	-,230(**) ,000 523	-,119(**) ,006 523	-,244(**) ,000 523	,289(**) ,000 505	,297(**) ,000 523

** p<0.01

* p<0.05

6. táblázat: Az első vizsgálatban alkalmazott változók együttjárásai I.

Vizsgálatban alkalmazott változók kapcsolatai II.

	Probléma-	Támasz-	Feszültsé	Figyelem-	Emoció-	Emóció-	Önbünté-	Belenyug-	BDI	DAS skála	NCS skála	SWLS	Barátok	Kapcsolat
problémacentru	Pears	1							-,085	-,010	-,003	,167(**)	-,016	,057
	Sig.								,053	,823	,952	,000	,712	,196
	N	523							523	523	523	523	505	523
támaszkérés	Pears	,375(**)	1						-,085	,113(**)	-,075	,138(**)	,038	,141(**)
	Sig.	,000							,052	,010	,086	,002	,400	,001
	N	523	523						523	523	523	523	505	523
feszültségkontroll	Pears	,684(**)	,274(**)	1					-,103(*)	-,002	,041	,179(**)	,021	,117(**)
	Sig.	,000	,000						,018	,964	,347	,000	,630	,007
	N	523	523	523					523	523	523	523	505	523
figyelemelterelés	Pears	,296(**)	,274(**)	,484(**)	1				-,010	,086(*)	,148(**)	,053	-,001	,026
	Sig.	,000	,000	,000					,819	,049	,001	,228	,981	,560
	N	523	523	523	523				523	523	523	523	505	523
emóciófókusz	Pears	,334(**)	,346(**)	,453(**)	,575(**)	1			,085	,159(**)	,175(**)	,022	-,012	-,007
	Sig.	,000	,000	,000	,000				,052	,000	,000	,623	,785	,869
	N	523	523	523	523	523			523	523	523	523	505	523
emóciókiürítés	Pears	,172(**)	,274(**)	,177(**)	,307(**)	,422(**)	1		,169(**)	,253(**)	,281(**)	-,016	-,124(**)	-,058
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000			,000	,000	,000	,711	,005	,188
	N	523	523	523	523	523	523		523	523	523	523	505	523
önbüntetés	Pears	,025	,172(**)	,034	,144(**)	,269(**)	,308(**)	1	,212(**)	,355(**)	,282(**)	,341(**)	-,157(**)	-,158(**)
	Sig.	,573	,000	,441	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,179	,000
	N	523	523	523	523	523	523	523	523	523	523	523	505	523
belenyugvás	Pears	,055	,081	,253(**)	,365(**)	,295(**)	,171(**)	,212(**)	1	,095(*)	,094(*)	,157(**)	,000	-,030
	Sig.	,207	,065	,000	,000	,000	,000	,000		,029	,031	,000	,994	,508
	N	523	523	523	523	523	523	523	523	523	523	523	505	523

** p<0.01

* p<0.05

7. táblázat: Az első vizsgálatban alkalmazott változók együtjtárási II.

Vizsgálatban alkalmazott változók kapcsolatai III.

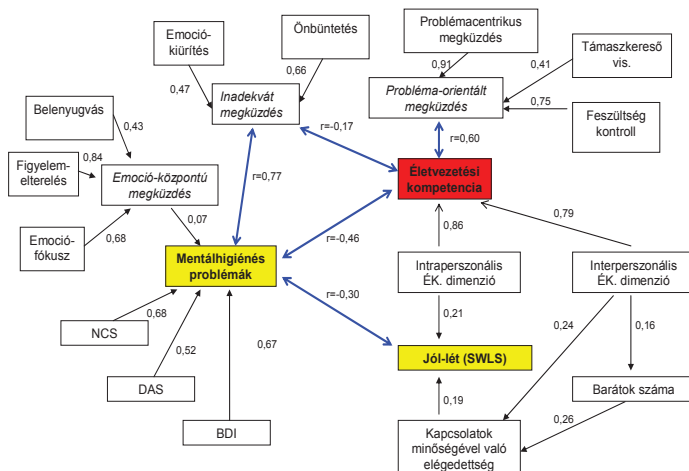
		HDSEQ	HDSEQ	HDSEQ kompetencia
HDSEQ intraperszonális dimenzió átlag	Pearson Correlation	1		
	Sig. (2-tailed)			
	N	523		
HDSEQ interperszonális dimenzió átlag	Pearson Correlation	,671(**)	1	
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	523	523	
HDSEQ kompetencia összpontszám	Pearson Correlation	,966(**)	,837(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	523	523	523
problémacentrum	Pearson Correlation	,474(**)	,396(**)	,483(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	523	523	523
támaszkérés	Pearson Correlation	,226(**)	,265(**)	,259(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	523	523	523
feszültségkontroll	Pearson Correlation	,393(**)	,340(**)	,406(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	523	523	523
figyelemelterelés	Pearson Correlation	,112(+)	,115(**)	,125(**)
	Sig. (2-tailed)	,010	,008	,004
	N	523	523	523
emóciófókusz	Pearson Correlation	,161(**)	,156(**)	,178(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	523	523	523
emóciókiürítés	Pearson Correlation	,009	,045	,029
	Sig. (2-tailed)	,838	,303	,514
	N	523	523	523
önbüntetés	Pearson Correlation	-,053	-,096(+)	-,065
	Sig. (2-tailed)	,228	,028	,138
	N	523	523	523
belenyugvás	Pearson Correlation	-,049	-,017	-,039
	Sig. (2-tailed)	,267	,692	,375
	N	523	523	523

** p<0.01

* p<0.05

8. táblázat Az első vizsgálatban alkalmazott változók együttjárásai III.

Életvezetési kompetencia, mentálhigiénés problémák és jól-lét összefüggései



A modell illeszkedési mutatói: (χ^2)=558.824; df=95; p<0.001; CFI= 0.982; NFI= 0.978; RMSEA= 0.097; (0,09-0,10)

8. ábra: Vizsgálati változók összefüggései

A modell illeszkedési mutatói: (χ^2)=558.824; df=95; p<0.001; CFI= 0,982; NFI= 0,978; RMSEA= 0,097; (0,09-0,10). Az illeszkedési mutatók szerint a modell jól összefoglalja a vizsgálatban alkalmazott változók közötti kapcsolatot.

A vizsgálat három központi tényezőjét, a hallgatók életvezetési kompetenciáját, mentálhigiénés problémák mértékét és a hallgatók étellel való elégedettségére vonatkozó kognitív ítéletét a 8. ábrán színnel jelöltük. A központi változók közötti együttjárást színes, duplavégű nyilakkal jelöltük.

A mintában szereplő hallgatók mentálhigiénés státusza, amelyet a depressziós állapot mérésére alkalmas eszközök segítségével mértünk, jelentős negatív kapcsolatban áll a hallgatók étellel való elégedettségével ($r=-0.30$, a teljes modell $p<0.001$). A háttérváltozóként alkalmazott mentálhigiénés állapot (mentálhigiénés problémák) jellemzésében az NCS skála segítségével feltárható jellemzők képviselik a legjelentősebb tényezőt (regressziós súlyuk .68). ezt követi a BDI skála segítségével feltárható depresszióra utaló tünetek hatása 0.67 regressziós súllyal. Végül, harmadik tényezőként a DAS skála segítségével feltárható diszfunkcionális attitűdök képviselik a legkisebb regressziós súllyal (0.52) jellemezhető tényezőt.

A mentálhigiénés státusz és életvezetés kompetencia háttérváltozó között fordított kapcsolatot találunk. Magasabb életvezetési kompetencia szint a negatív mentálhigiénés jellemzők alacsonyabb szintjével jár együtt ($r=-0.46$, a teljes modell $p<0.001$).

Az intrapersonális kompetencia dimenzió a hatását közvetlenül fejt ki a hallgatók étellel való elégedettségére. Az életvezetési kompetencia háttérváltozó nagyobb regressziós súlyú (0.21) útvonálát jelenti ez a kapcsolat az étellel való elégedettség irányába. Azt mondhatjuk, hogy azok a hallgatók, akik rendelkeznek a szükséges készségekkel, hogy saját értékstruktúrájukra reflektálva, jól szervezzék mindennapjaikat, képesek tanulmányi feladataik megoldására és a létfenntartással/testi egészség megőrzésével kapcsolatos problémák kezelésére, az említett területekhez kapcsolódóan magasabb hatékonyság élményről számolnak be, és ezzel együtt életükkel is elégedettebbnek bizonyulnak.

Az életvezetési kompetencia hatásának az interperszonális dimenzió keresztlév vezető útvonálát vizsgálva két fontos közvetítő változót kell figyelembe vennünk. Ezek közül az első (és a kettő közül fontosabb) kapcsolatot a hallgatók által említett szoros, személyes kapcsolatok minőségével való elégedettség mértéke (0.24) képviseli. Az interperszonális kompetencia dimenzió magasabb értéke a kapcsolatokkal való elégedettség magasabb szintjét eredményezi. A másik útvonalat a hallgatók által említett barátok számának segítségével rajzolhatjuk meg (0.16). Magasabb interperszonális kompetencia mutató esetében a hallgatók több barátról számolnak be. A barátok száma nem kapcsolódik közvetlenül az étellel való elégedettséghez. A barátok száma a kapcsolatokkal való elégedettség mértékére van hatással (0.26), és ennek közvetítésével gyakorol hatást az étellel való elégedettségre (0.19 regressziós súllyal).

A megküzdési stratégiákból képezett három háttérváltozó segítségével megállapítható összefüggések közül az első, hogy az önbüntetés, emóciókiürítés coping stratégiáival jellemezhető, *problémamegoldástól való visszahúzóds* háttérváltozó és a hallgatók negatív hangulati állapota között erős korrelációt találunk ($r=0.77$ a teljes modell $p<0.001$).

Szintén jelentős, pozitív korreláció található az életvezetési kompetencia és a *problémamegoldást segítő coping stratégiák* (problémacentrikus megküzdés, feszültségkontroll, támaszkeresés) csoportja között. ($r=0.60$ a teljes modell $p<0.001$)

Elvárásainknak megfelelően a magasabb életvezetési kompetencia a problémamegoldástól való visszahúzóds stratégiáival negatívan kapcsolódik. ($r=-0.17$, a teljes modell $p<0.001$)

Elő hipoézisünben feltételeztük, hogy az életvezetési kompetenciaszint magasabb értéke, azaz egy magasabb életvezetési én-hatékonyság élmény várhatóan jobb mentálhigiénés állapottal és az étellel való elégedettség magasabb szintjével jár együtt a mintában szereplő hallgatók körében. Modellünk összefüggései ezt a kapcsolatot alátámasztják.

A magasabb életvezetési én-hatékonysággal jellemezhető hallgatók megküzdési stratégiáik közül jellemzően a probléma megoldást támogató coping módszereket alkalmazzák, problémacentrikusság, a feladatmegoldáshoz szükséges feszültségcsökkentés és a feladat megoldását segítő szociális támasz keresése jellemzi őket.

Inadekvát coping módszerekhez folyamodnak ugyanakkor a több mentálhigiénés problémáról beszámoló hallgatók, akik jellemzően alacsonyabb én-hatékonyág élményről nyilatkoznak életvezetésükkel összefüggésben.

Mint az a modell szerkezetéből is kiténik, nem illeszthető az életvezetési kompetencia segítségével megrajzolt összefüggések rendszerébe a hallgatók neme, életkora vagy tanulmányi évfolyama. Hiányzik a modellből a saját illetve a család anyagi helyzetére vonatkozó ítélet. E két utóbbi változó sem kapcsolódik szignifikánsan az életvezetési kompetenciát központi elemként kezelő modellhez.

Ez az eredmény előzetes hipotézisünktől eltér, az étellel való elégedettség konstruktumára vonatkozó irodalmi források alapján várható összefüggéseknek ellentmond. Az eredményeink alapján feltételezzük, hogy az életvezetési kompetencia (a hallgatói életvezetés különféle feladataival kapcsolatban átélt én-hatékonyág élmény) a társadalmi nemtől (gender), szocioökonómiai státusztól és életkortól függetlennek tekinthető tényező. A különböző nemű, családi háttérű vagy életkorú hallgatók étellel való elégedettsége a hallgatói életvezetéshez szükséges készségekkel jobban jellemezhető, mint életkoruk, nemi jellemzőik vagy szocioökonómiai jellemzőik alapján.

AZ ÉLÉTVETÉSI KOMPETENCIA (HDSEQ-HE KÉRDÉSSOR) ELEMZÉSÉNEK RÉSZELETES EREDMÉNYEI⁵

A **második hipotézis** vizsgálatához az életvezetési készségekhez kapcsolódó énhatékonyság élmény mintázata segítségével alcsoportokra bontjuk a hallgatói mintát.

A HDSEQ-HE kérdéssorra adott válaszaik alapján az egymáshoz leginkább hasonlító hallgatókból K-means cluster eljárás segítségével öt hallgatói csoportot különítettünk el, akik a hallgatói életrszakaszhoz kapcsolódóan csoporton belül egymáshoz leginkább hasonlító énhatékonyság élmény mintázatról számolnak be, a korábbiakban már bemutatott hét életvezetési területen. Csoportjaik között a különbséget maximalizáltuk a K-means cluster eljárás segítségével.

A hallgatói csoportokra vonatkozó adatok a 9. táblázatban találhatóak.

Hallgatói csoportok	N	HDSEQ Átlag	Szórás
1. csoport	86	261,1598	16,89227
2. csoport	167	224,2280	12,85083
3. csoport	96	214,8840	15,11230
4. csoport	124	179,9918	12,86046
5. csoport	50	147,2608	19,00476
Összesen	523	210,7394	36,11334

9. táblázat: HDSEQ kompetencia összpontszám csoportok szerinti bontásban

Az életvezetési kompetencia összpontszáma (HDSEQ összpontszám) az öt csoportban szignifikánsan eltér. ($F=661,849$, $p<0.01$).

A mintában a nemek között két életvezetési területen találunk szignifikáns különbséget. A testtel, fizikai szükségletek és életfenntartás biztosításával kapcsolatos készségek területén (férfiak átlaga 2,3616; szórása 0,55211; nők átlaga 2,2037; szórása 0,65519), a különbség $t=2,859$; $p<0.004$ szinten szignifikáns, illetve a nagyobb társas rendszerbe való beilleszkedéshez szükséges készségek területén, (férfiak átlaga 2,0835; szórása 0,67701, nők átlaga: 2,3253; szórás 0,79152) $t=-3,592$; $p<0.001$ szinten szignifikáns.)

Figyelembe véve a minta nagyságát, és a két nem közötti pontkülönbség mértékét, meg kell állapítanunk, hogy a különbség hatáserőssége⁶ csekély (Cohen- $d= 0.2504$). A továbbiakban ezért a férfiakra és nőkre vonatkozó eredményeket az elemzésben egy mintaként kezeljük. Mint azt már útvonalanalízisre alapozott modellünk kapcsán korábban jeleztük, a nem (gender) az életvezetési kompetencia tekintetében nem bizonyult releváns változónak. A nemek közötti különbségek ellenőrzését szolgáló statisztikai próbák eredményei a 2. számú mellékletben találhatóak.

⁵ A HDSEQ-HE kérdéssorra vonatkozó statisztikai elemzések részletes adatai a 2. számú mellékletben találhatóak.

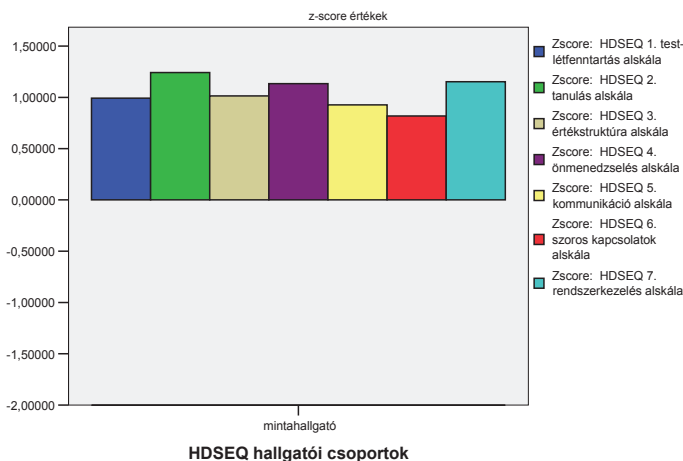
⁶ Fontos megjegyezni, hogy a statisztikailag szignifikáns különbségek önmagukban még nem jelentenek praktikusan is jelentős különbségeket, mivel egy ekkora (523 fős) mintánál már az átlagok közötti kis eltérések is szignifikánsnak bizonyulhatnak. Annak vizsgálatára, hogy valójában mennyire mondhatjuk jelentősnek az alcsoportok (pl. nők és férfiak) közötti eltérést, a hatásméret vizsgálata ad választ. Kiszámítottuk ezért a dolgozatban a szignifikáns hatások esetén a hatásméreteket is (Cohen-féle d értékek). A számítás szerint a 0,8 feletti értékek nagy, a 0,5-0,8 közöttiek közepes, a 0,2-0,5 közöttiek pedig kicsi hatásméretet jelentenek.

Az életvezetési készségterületekhez kötődő én-hatékonyság élmény mintázata alapján kialakított hallgatói csoportok jellemzése⁷

1. csoport: ideális, vagy "mintahallgatók":

A mintahallgatók csoportját az észlelt életvezetési én-hatékonyság lemagasabb átlagértékét jelző hallgatók alkotják.

HDSEQ-HE Életvezetési készségterület mutatók



9. ábra: HDSEQ hallgatói csoportok- mintahallgatók

A mintahallgatók csoportjába azokat hallgatókat sorolhatjuk be, akik kiváló tanulási stratégiákkal rendelkeznek, tudják, milyen módon tudják megszervezni mindennapjaikat, időbeosztásukat a legeredményesebben, és képesek átlátni, kezelni a nagyobb rendszereket (pl. egyetemi szervezeti feltételek, társadalmi

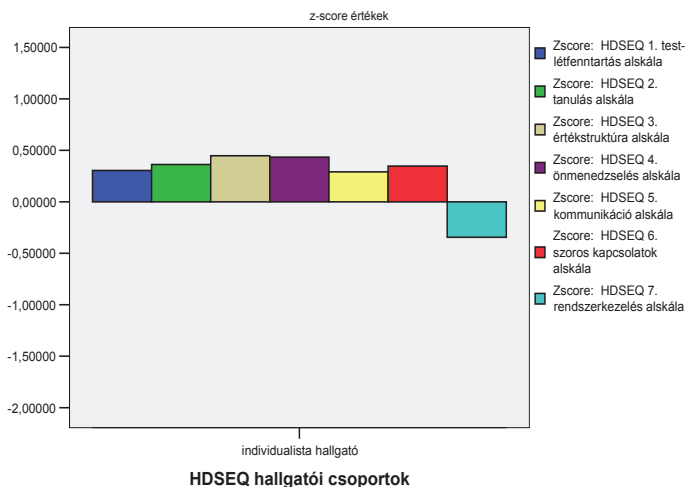
⁷ A részletes elemzésben, az egyes változókra vonatkozó ábrákon esetenként – a könnyebb áttekinthetőség érdekében - z-transzformált értékeket alkalmazunk. Az eljárás lényege, hogy a változókat saját skálájuk átlagához és szórásához viszonyítva ábrázoljuk. A grafikonokon nulla jelöli a mindenkor skála átlagot az x tengelyen, és az átlagtól való eltérés mértékét (a szórás függvényében) láthatjuk az y tengelyen. Ilyen esetekben a változók vizsgálatban mért valós eredményeit a szövegben szereplő táblázatok, illetve a kapcsolódó statisztikai mellékletek táblázatait tartalmazzák.

beilleszkedés). Ezen kívül képesek önállóan vagy családjuk segítségével megteremteni maguk számára a tanulmányok folytatásához szükséges anyagi feltételeket, tudják milyen célok és értékek fontosak számukra. Jól kezelik a közvetlen, személyes kapcsolatokat, kielégítő kapcsolatokat építenek kortársaikkal. Ügyesek a kommunikációban, baráti kapcsolatok építésében és átlátják az intézményük, környezetük rendszerének működését. Összességében tehát mind az intraperszonális, mind az interperszonális dimenzió tekintetében magas éhatékonyság élménnyel jellemezhetőek.

2. csoport: individualista hallgatók:

A hallgatói minta második csoportjának tagjai az észlelt életvezetési éhatékonyság tekintetében az átlag feletti csoportjába tartoznak, de a szervezethez, társas közösségekhez való kapcsolódás tekintetében alacsonyabb értéket mutatnak. Kevésbé érzik hatékonynak magukat a szervezeti életben való részvételben.

HDSEQ-HE Életvezetési készségterület mutatók



10. ábra: HDSEQ hallgatói csoportok – individualista hallgatók

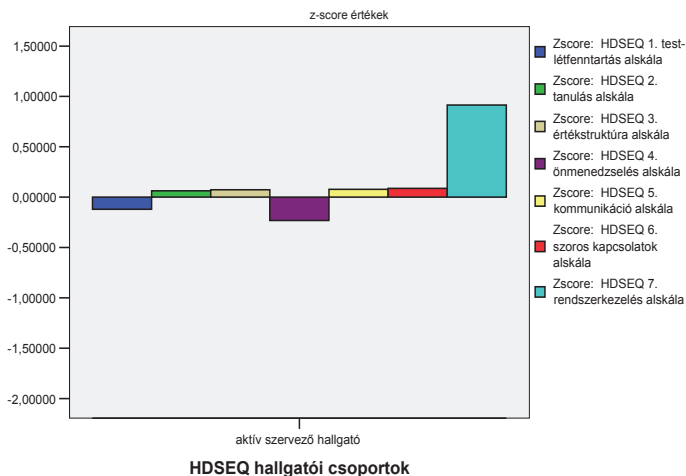
Tisztában vannak céljaikkal, az önmenedzselés és a tanulás nem okoz számukra problémát. Képesnek tartják magukat arra, hogy összegyűjtsék azt a tudást, amire szükségük van életpályájuk építéséhez. Személyes kapcsolatok építéséhez szükséges készségeik is magas színvonalóak, de közvetlenül nem

folynak bele a szervezet működésébe, nem kötődnek szorosan intézményükhöz, társadalmi szervezetekhez. A hallgatók az átlagosnál magasabb intraperszonális és átlag körüli interperszonális (ezen belül szervezethez, intézményhez kötődést segítő) kompetencia szinttel jellemezhetőek.

3. csoport: aktív szervező hallgatók

A minta harmadik csoportját az észlelt életvezetési én-hatékonyság átlag övezetéhez sorolható csoportjából azok a hallgatók alkotják, akik a szervezethez kapcsolódás készségeinek magas értékét jelzik.

HDSEQ-HE Életvezetési készségterület mutatók



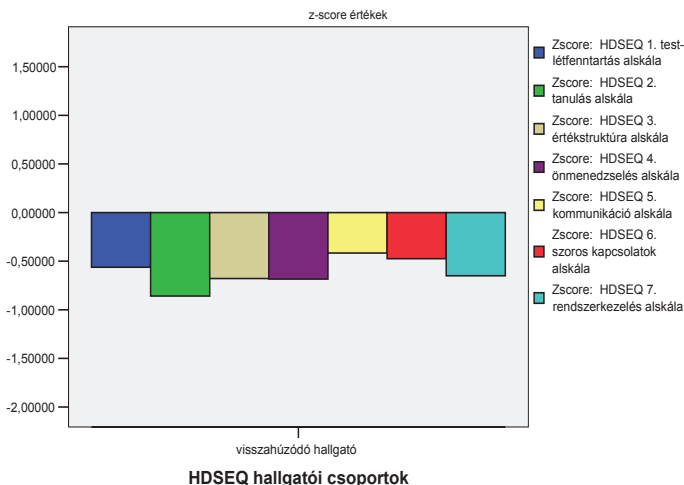
11. ábra: HDSEQ hallgatói csoportok – aktív szervező hallgatók

A tanuláshoz szükséges alapvető készségekkel átlagos szinten rendelkeznek, ám fontosnak tartják, hogy intenzív kapcsolatban álljanak szűkebb-tágabb környezetükkel. Ez a fokozott interperszonális hatékonyság-élmény ugyanakkor azzal járhat, hogy az intraperszonális kompetencia területén nem képesek elvárásaiknak megfelelően működni. A csoportba sorolható diákok esetében az intraperszonális dimenzió belül az egészséggel, létfenntartással kapcsolatos alapkészségek és az önmenedzselés jelent problémát. Az interperszonális dimenzióban pedig az első csoporthoz hasonlóan magas értéket találunk a rendszerek kezeléséhez szükséges készségek csoportjában, amely az intézmények és társadalom életébe való beilleszkedés kulcstényezője.

4. csoport: visszahúzóó hallgatók, tanulmányi problémákkal:

A visszahúzóó hallgatók intra- és interperszonális hatékonyság-dimenziójuk tekintetében az átlagnál alacsonyabb hatékonyság-élményről számolnak be.

HDSEQ-HE Életvezetési készségterület mutatók

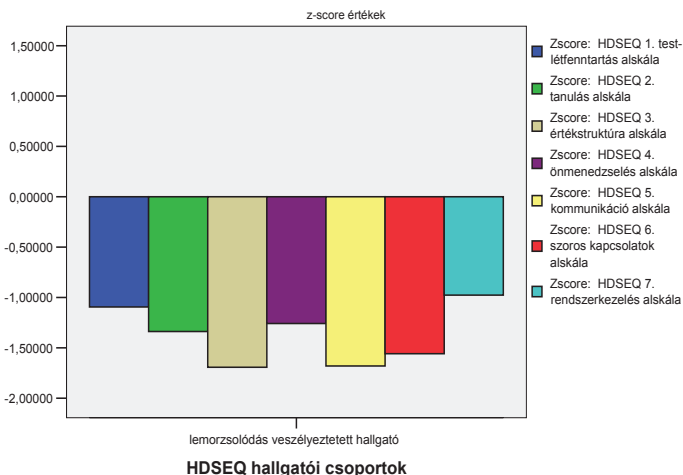


12. ábra: HDSEQ csoportok – visszahúzóó hallgatók

Tanulással kapcsolatos készségeik területén jelzik a legkisebb én-hatékonyság élményt, ezt követi az értékstruktúrájuk felülvizsgálatával és az önmenedzseléssel kapcsolatos készségek csoportja. A minta átlagához képest kevésbé hatékonyak élik meg magukat kommunikációs készségeik és szoros kapcsolatok kezelésében. Az interperszonális dimenzió legalacsonyabb értékét az intézményhez, társadalomhoz kötődés készségeiben jelzik. A kapcsolatok kezdeményezésében, az intézmény életébe való bevonódásban feltehetően problémákkal szembesülnek, a képben ugyanakkor a tanulmányi problémák dominálnak. A minta negyedik csoportjába tartozó hallgatók nehéz helyzetben vannak akkor is, ha a feladatok vagy a mindennapi helyzetek a társakkal való együttműködést követelnék meg, a kommunikáció és a szoros kapcsolatok kezelésében az átlagnál alacsonyabb én-hatékonyság élményről számolnak be.

5. csoport: lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók: a minta ötödik csoportjába azokat a hallgatókat sorolhatjuk, akik a minta átlagához viszonyítva a legalacsonyabb intra- és interperszonális én-hatékonyssággal jellemezhetőek.

HDSEQ-HE Életvezetési készségterület mutatók



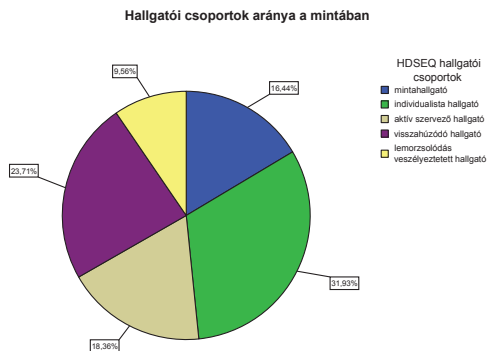
13. ábra: HDSEQ hallgatói csoportok – lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók

Ennek a csoportnak a tagjai vannak legkevésbé tisztában a személyes életpálya tervezéshez elengedhetetlen értékek, motivációs tényezők kezeléséhez szükséges készségekkel. Tanulási készségek, önmenedzselési készségeik és a létfenntartáshoz kötődő készségeik egyaránt a minta átlag alatt, egy szóráson kívül helyezkednek el.

Az interperszonális kompetencia dimenzióban a legsúlyosabb problémát a kommunikációhoz illetve a szoros kapcsolatok (close relationship) kezeléséhez köthető készségcsoportban jelzik. Az intézményhez, társadalomhoz kapcsolódás észlelt én-hatékonyssági mutatója a mintaátlag egyszeres szórásánál alacsonyabban található. Az ötödik csoportba tartozó hallgatók esetében az életvezetési készségek alacsony színvonalához kapcsolódóan a lemorzsolódás veszélye kifejezetten magas.

Az eltérő életvezetési kompetencia szinttel jellemezhető hallgatói csoportok arányait tekintve: a hallgatók 16,44%-a tartozik a mintadiákok csoportjába,

31,93%-a az individualista típushoz. Az aktív szervezők aránya a mintában 18,36%. A visszahúzó, tanulmányi problémákkal szembesülő diákok aránya 23,71%, míg a lemorzsolódás által veszélyeztetettek csoportja 9,56%. A hallgatók negyedik és ötödik csoportjába sorolható, visszahúzó és lemorzsolódás veszélyeztetett diákok együttesen a teljes minta több mint harmadát képviselik.



14. ábra: HDSEQ összpontszám hallgatói csoportok bontásában

A hallgatói csoportok intra- és interperszonális én-hatékonyság dimenziójához tartozó skálák átlagértékeit a 10. számú táblázat tartalmazza.

Intrapersonális és interperszonális életvezetési kompetencia-dimenzió átlagok

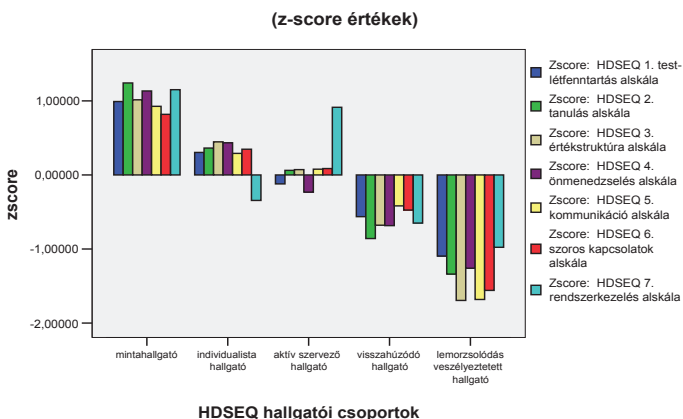
Intrapersonális dimenzió													
Csoport	Hallgatók száma	Tesztel kapcsolatos készségek (átl.)			Tanulással kapcsolatos készségek(átl.)			Értékstruktúrával kapcsolatos készségek (átl.)			Önmenedzselés készségei (átl.)		
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba
Mintahallgatók	86	2,90	0,47	0,05	3,34	0,31	0,03	3,42	0,32	0,03	3,31	0,34	0,04
Individualista hallgatók	167	2,49	0,48	0,04	2,86	0,29	0,02	3,10	0,29	0,02	2,91	0,33	0,03
Aktív szervező hallgatók	96	2,24	0,47	0,05	2,69	0,33	0,03	2,90	0,34	0,03	2,53	0,44	0,05
Visszahúzódó hallgatók	124	1,98	0,42	0,04	2,18	0,35	0,03	2,48	0,38	0,03	2,27	0,39	0,03
Lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	50	1,66	0,51	0,07	1,92	0,44	0,06	1,92	0,43	0,06	1,94	0,50	0,07
Össz	523	2,31	0,59	0,03	2,65	0,55	0,02	2,86	0,55	0,02	2,66	0,57	0,02

Interperszonális dimenzió										
Csoport	Hallgatók száma	kommunikációs készségek (átl.)			szoros kapcsolatok kezelésének készségei (átl.)			rendszerhez kapcsolódás készségei (átl.)		
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba
Mintahallgatók	86	3,43	0,40	0,04	3,38	0,39	0,04	3,00	0,45	0,05
Individualista hallgatók	167	3,00	0,52	0,04	3,13	0,36	0,03	1,91	0,40	0,03
Aktív szervező hallgatók	96	2,85	0,52	0,05	2,99	0,44	0,04	2,82	0,42	0,04
Visszahúzódó hallgatók	124	2,51	0,50	0,04	2,70	0,38	0,03	1,69	0,51	0,05
Lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	50	1,64	0,51	0,07	2,14	0,46	0,06	1,45	0,59	0,08
Össz.	523	2,80	0,69	0,03	2,95	0,52	0,02	2,16	0,72	0,03

10. számú táblázat: Intrapersonális és interperszonális kompetencia-dimenzió átlagok

A hét életvezetési készségterülettel kapcsolatos énhatékonyság-élmény mutatóinak mintázatát összesítve, a bemutatott öt hallgatói csoport bontásában a 15. ábra szemlélteti. A diagram az életvezetési kompetenciát alkotó készségterületek z-értékeit ábrázolja, a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében. A mintaátlagot a zero pont jelzi, az átlagtól való eltérést a szórás arányában látjuk az y tengelyen.

HDSEQ-HE életvezetési készségterület mutatók



15. ábra: HDSEQ faktorok hallgatói csoportok szerinti bontásban (zscore értékek) összesítés

Második hipotézisünk feltételezéseit az eredmények alátámasztják, a hallgatói mintából öt jellegzetes, egymástól eltérő profillal leírható csoportot tudunk elkülöníteni.

Figyelmet érdemel az individualista hallgatók esetében a rendszerkezelés, szervezetbe és társadalomba való beilleszkedés megvalósításához kapcsolódó készségcsoport alacsonyabb értéke, az aktív szervezők csoportjában ez utóbbi készségterület kiugróan magas értéke. Ez a mutató indokolja a két csoport megkülönböztetését⁸.

A visszahúzó, tanulmányi problémákkal jellemezhető hallgatók esetében a szoros személyes kapcsolatok kezelése ugyan a készségterületeik közül magas

⁸ Az individualista hallgatók átlaga 1,91; szórása 0,40; az aktív szervezők átlag 2,82; szórás 0,42. A két csoport közötti különbség hatásérősség (Cohen $d=2.21$) jelentős különbségre utal.

szintet ér el, azonban ez a teljes mintában már átlag alatti, alacsony értéknek számít, és saját mintázatokon belül a rendszerbe való beilleszkedéshez szükséges készségcsoportjukat is kevésbé aktívan alkalmazzák a negyedik hallgatói csoport tagjai. Mintázatok az életvezetési kompetencia átlagához képest jelentősen alacsonyabb értékkel jellemezhető. Intrapersonális dimenziójuk kevésbé kidolgozott, mint interperszonális készségcsoportjaik. A lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók minden mutatója nagyon alacsonynak tekinthető.

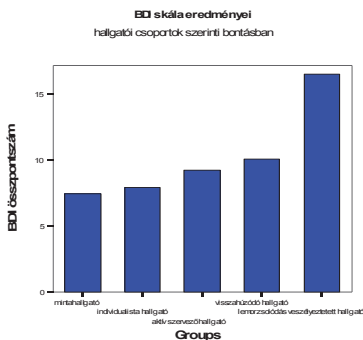
HDSEQ-HE kérdéssor skáláinak csoportok közötti különbségei az öt csoport között minden életvezetési készségterület esetében $p < 0.001$ szinten szignifikáns eltérést jelentenek. (A statisztikai próbák eredményeit az 2. számú melléklet tartalmazza)

MENTÁLHIGIÉNÉS STÁTUSZ ÉS ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA ÖSSZEFÜGGÉSEI

Vizsgálatunk eredmények bemutatásának következő szakaszában a **harmadik hipotézis** összefüggéseinek elemzésére koncentrálnunk. Azt kívánjuk feltárni, hogy az öt, jól elkülöníthető hallgatói csoport milyen különbségekkel jellemezhető a mentálhigiénés státusz, az étellel való elégedettség és a megküzdési stratégiák vonatkozásában.

MENTÁLHIGIÉNÉS STÁTUSZ, DEPRESSZIÓ⁹

A 16. ábrán látható a hallgatói csoport Beck-féle depresszió skálán elért eredményei. Az első négy és az ötödik csoport, a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók csoportjának eredményei a BDI skála összpontszámában szignifikánsan eltérnek.



16. ábra : HDSEQ hallgatói csoportok BDI skálán elért összpontszáma

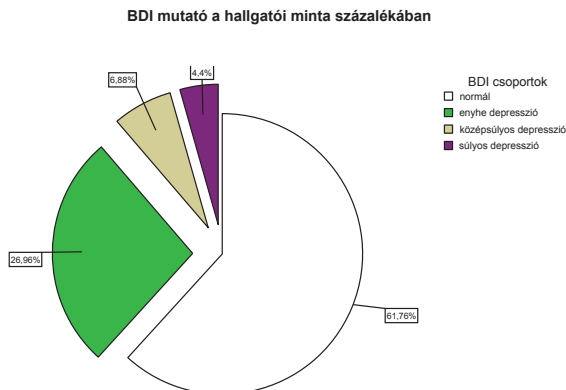
⁹ A statisztikai próbák részletes adatait a 3. melléklet tartalmazza.

A mintahallgatók, individualista hallgatók és aktív szervezők BDI átlagértéke a depresszió tekintetében normál övezetbe tartozik. A lemorzsolódás veszélyeztetett csoport és a további négy csoport közötti különbség szignifikáns. ($F=13,45214$; $p<0.001$). A hatáserősség az öt csoport átlagához (9,4 pont) és szórásához (8,2 pont) viszonyítva a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók esetében jelentős. (Cohen $d=0.70$)

Hallgatói csoportok	N (fő)	BDI Átlag	Szórás
mintahallgató	86	7,4535	6,95981
individualista hallgató	167	7,9042	6,34854
aktív szervező hallgató	96	9,2083	6,81472
visszahúzódó hallgató	124	10,0484	8,76695
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	16,5000	11,83259
Összesen	523	9,3996	8,16608

11. táblázat: Hallgatói csoportok BDI értéke

A minta 61,8 százaléka depresszió tekintetében a normál, tünetmentes csoporthoz sorolható. 27 százaléka enyhe tüneteket jelez. Középsúlyos depressziós jellemzőket mintánk 6,9 százaléka mutat. Súlyos, klinikai depressziós jellemzőkkel a minta 4,4 százaléka jellemezhető. Az eredményeket a 17. ábra szemlélteti.



17. ábra: Depresszió foka a mintacsoport százalékában kifejezve

Az eredmények alapján a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatói csoport, amely a minta 9,6%-át teszi ki, a szubklinikai depresszió övezetébe sorolható BDI pontszám övezet felső határát közelíti 16,5 pontos átlagával. (10-18 pont az enyhe depressziós állapot sávja, Perczel és mtsai 2005).

A visszahúzó, tanulmányi problémákkal jellemzhető hallgatók, akik a minta 23,7%-át alkotják, 10 pontos átlagértékükkel az enyhe depressziós sáv alsó határát lépik át.

A szubklinikai/klinikai depresszió értékekkel jellemezhető diákok között szignifikánsan több a visszahúzó és lemorzsolódás veszélyével küzdő hallgató. (Khi-négyzet =44,224; $p < 0.001$).

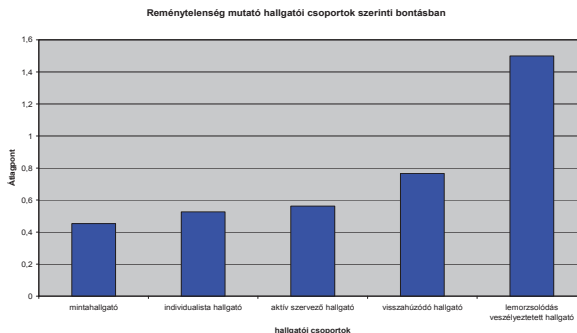
A nemek között a BDI összpontszáma alapján mintánkban nem sikerült kimutatnunk szignifikáns különbséget. (Férfiak átlagpontszáma 9,7599; szórás 7,534; nők átlagpontszáma 8,5482; szórása 9,38119; $F=2,487$, a különbség nem szignifikáns.)

A BDI skála 2. és 9. tétele alapján képzett reménytelenség és öngyilkosság-veszélyeztetettségi mutató alapján (Perczel-Forintos és mtsai 2005) a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók csoportja szignifikánsan elkülönül a további négy hallgatói csoporttól. ($F=9,869$; $p < .001$)

Majdnem kétszeres átlagpontot jelez a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók csoportja a reménytelenség és öngyilkossági veszélyeztetettség mutatón az öt csoport átlagához képest. A különbség hatáserőssége közepesnek tekinthető (Cohen $d=0.5358$). Az eredményeket az 12. táblázat tartalmazza és az 18. ábra szemlélteti.

Hallgatói csoportok	N	Reménytelenség Átlag	Szórás
mintahallgató	86	,4535	,76169
individualista hallgató	167	,5269	,94304
aktív szervező hallgató	96	,5625	,80541
visszahúzó hallgató	124	,7661	1,07529
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	1,5000	1,90863
Összesen	523	,6711	1,09285

12. táblázat: Reménytelenség, öngyilkossági veszélyeztetettség mutató



18. ábra: Reménytelenség, öngyilkossági veszélyeztetettség mutatója, hallgatói csoportok bontásában

Az előbbieken bemutatott eredményekkel kapcsolatban fontos még egyszer rámutatnunk, hogy a felsőoktatási diáktanácsadók szolgáltatásait igénybe vevő hallgatók csoportjának jellemzőit tükrözik ezek az adatok. Jellemzőik a tanácsadási szükséglet leírásához, és nem a teljes hallgatói populáció jellemzésére használhatóak!

DISZFUNKCIONÁLIS ATTITÜDÖK¹⁰

Diszfunkcionális attitűdök tekintetében mintánk hallgatói csoportjai között az elvárásoknak megfelelő különbségeket találunk. A DAS kérdőív összpontszámát tekintve szignifikánsan magasabb pontértéket mutatnak a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók.

Hallgatói csoportok	N (fő)	DAS Átlag	Szórás
mintahallgató	86	6,2394	17,26841
individualista hallgató	167	9,0389	18,08167
aktív szervező hallgató	96	7,6064	18,40843
visszahúzó hallgató	124	8,9488	15,92412
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	14,7812	17,00723
Total	523	8,8432	17,48981

13. táblázat: Hallgatói csoportok DAS mutatójának átlagértékei

¹⁰ A DAS skálához kapcsolódó statisztikai elemzések a 4. számú mellékletben találhatóak.

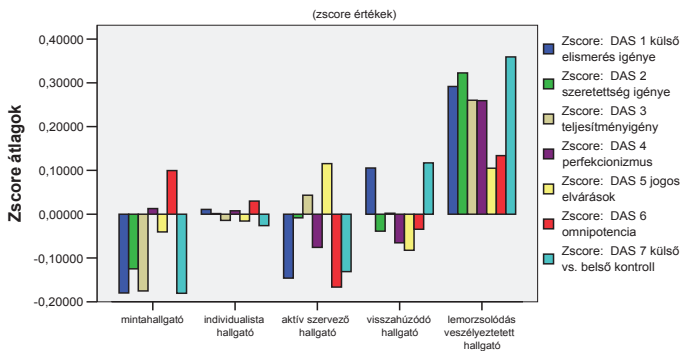
Mintánkban az aktív szervező és mintahallgató csoport tagjai jelezték a legalacsonyabb diszfunkcionális attitűd értéket. Statisztikailag tendencia szinten, ($F=2,06$ $p<0,08$) szignifikáns különbséget találtunk az öt csoport összehasonlításában, és ($p<0,05$) szignifikáns különbséget tudunk kimutatni a post hoc elemzés segítségével a lemorzsolódás által veszélyeztetett hallgatók és a további négy hallgatói csoport között. A különbség hatáserőssége (Cohen $d=0,51$) közepesnek tekinthető.

A várakozásoktól eltérően a második legmagasabb összpontszámot az individualista hallgatók csoportjánál mértük, akik a visszahúzódó hallgatókkal azonos értéket jeleznek. (Az individualista hallgatók esetében tapasztalt váratlanul magas, kiugró összpontértéket a magasabb külső elismerés iránti igény és a magasabb külső kontroll attitűd alkálán mutatott nagyobb érték együttes megjelenése okozza. A DAS alkálának alacsony reliabilitás mutatói miatt az eredményeket csak tájékoztató jellegűnek tekintjük.)

A DAS összpontszám és az életvezetési kompetencia együttjárása (HDSEQ-HE kérdéssor összpontszámának korrelációja) az elvárásoknak megfelelően negatív irányú, ugyanakkor értékelhetetlenül alacsony összefüggést jelez. ($r=-0,097$, $p<0,05$). Összefoglalásként a 19. ábrán bemutatjuk a DAS skála faktoronkénti értékeinek z-transzformált eredményeit, a hallgatói csoportok szerinti bontásban.

DAS skála faktori

hallgatói csoportok bontásában



HDSEQ hallgatói csoportok

19. ábra: DAS skála alkálák és összpontszám mutatók z-score értékei, hallgatói csoportok bontásában

Mint azt a DAS skála faktoraira vonatkozó reliabilitásvizsgálat eredményei alapján már jeleztük, ezek az eredmények csak tájékoztató jellegűek. Az értelmezésben a DAS skála összpontszámát alkalmazzuk a továbbiakban. Az alskálák eredményeit tájékoztató jelleggel a 4. mellékletben közöljük.

NEUROTIKUS KOGNITÍV STRUKTÚRÁK¹¹

Az NCS skála összpontszáma az elvárásainknak megfelelően, negatívan korrelál az életvezetési kompetencia skála összpontszámmal. ($r=-0,248$, $p<0.01$).

A korábbiakban azonosított hallgatói csoportok közötti eltéréseket vizsgálva itt is megtaláljuk a korábban már a BDI illetve DAS skálák esetében feltárt kapcsolatot. A hallgatói csoportok közötti összevetésben szignifikáns eltérést találunk a lemorzsolódás veszélyeztetett csoport és a további négy csoport között. Szignifikánsan alacsonyabb a mintahallgatók NCS skála összpontszámával jelzett értéke a további négy csoporthoz viszonyítva. Az eltérés az elvárásoknak megfelelő irányba mutat. A csoportok közötti eltérés hatáserőssége jelentős (Cohen $d=-1.41$), tehát gyakorlati szempontból is jelentős különbségről beszélhetünk.

NCS skála hallgatói csoportok szerinti bontásban	N (fő)	Átlag	Szórás
mintahallgató	86	61,8982	15,89451
individualista hallgató	167	66,8268	17,18941
aktív szervező hallgató	96	68,1746	18,38502
visszahúzóóó hallgató	124	70,9491	16,27539
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	79,7872	19,08343
Total	523	68,4802	17,74658

14. táblázat: NCS skála összpontszáma, hallgatói csoportok szerinti bontásban

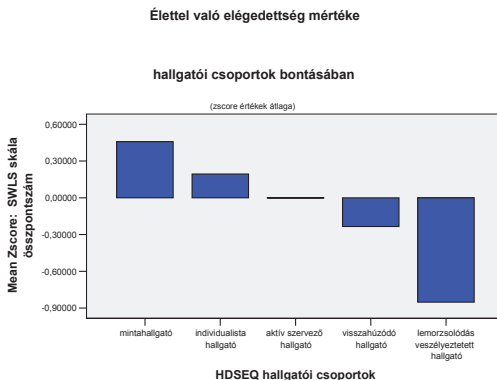
¹¹ Az NCS skálához kapcsolódó statisztikai elemzések az 5. számú mellékletben találhatóak.

Az étellel való elégedettségre vonatkozó skála pontértékeit a hallgatói csoportok bontásában a 15. táblázat tartalmazza.

	N (fő)	Átlag	Szórás
mintahallgató	86	26,9676	5,31334
individualista hallgató	167	25,3798	5,28590
aktív szervező hallgató	96	24,2001	5,65797
visszahúzódo hallgató	124	22,8018	6,02776
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	19,0842	6,23650
Összesen	523	24,2112	6,01658

15. táblázat: SWLS skála összpontszáma hallgatói csoportok szerinti bontásban

A csoportok közötti különbséget a z-score értékek felhasználásával az 20. ábra szemlélteti.



20. ábra: SWLS skála hallgatói csoportok szerinti bontásban (zscore értékek)

Az eredmények az étellel való elégedettség tekintetében az elvárásoknak megfelelően alakulnak. A magasabb életvezetési kompetenciával jellemezhető hallgatók szignifikánsan magasabb étellel való elégedettség értéket jeleznek. A

¹² Az étellel való elégedettség (SWLS) skálához kapcsolódó statisztikai elemzések a 6. számú mellékletben találhatóak.

szubjektív jól-lét mutatója és az életvezetési kompetencia mutató együttjárása pozitív ($r=0,358$, $p<0.01$), az elvárásoknak megfelelő.

Az étellel való elégedettség mutatójában mért különbségek szignifikánsak az öt hallgatói csoport összevetésében. ($F=19,220$; $p<,001$)

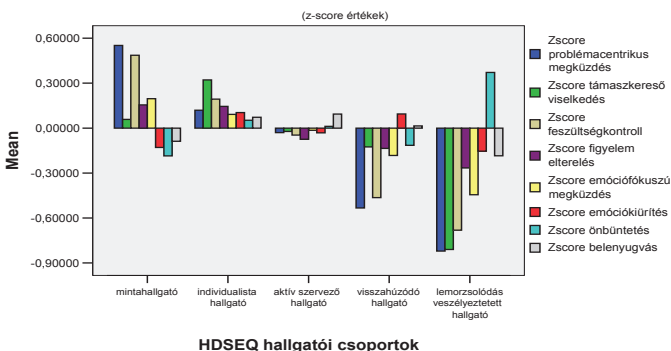
Post hoc elemzéssel az öt hallgatói csoport közötti különbség a következőkben jellemezhető: a mintahallgatók, az individualisták és aktív szervezők csoportja szignifikánsan különbözik a visszahúzódo hallgatók és lemorzsolás veszélyeztetett hallgatók csoportjától. A mintahallgatók és lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók csoportja közötti különbség hatáserőssége (Cohen $d=1.36$) nagyoknak tekinthető. A mintahallgatók és visszahúzódo hallgatók között közepesnél jelentősebb hatásméréről beszélhetünk. (Cohen $d=0.73$).

MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK

A nyolc jellegzetes megküzdési módot (problémacentrikus, támaszkereső, feszültségkontrolláló, figyelemelterelő, emóciófókuszú, emóciókiűritő, önbüntető, belenyugvó) egyenként variancia-analízisnek vetettük alá, a hallgatói típusok függvényében. Szignifikáns eltérést találtunk a problémacentrikus megküzdés, a támaszkeresés, a feszültségkontroll, az emóciófókuszú megküzdés, és az önbüntetés alkálakon, illetve a figyelemelterelésben. A belenyugvás és emóciókiűrités tekintetében a hallgatói csoportok nem tértek el egymástól. A nyolc megküzdési mód eredményeit az 21. ábra segítségével szemléltetjük, ábrán a skálák zscore értékeit tüntettük fel, szemléletesebbé téve a csoportok közötti eltéréseket. A skálák átlagát a 16. táblázatban közöljük.

Megküzdési mutatók

Oláh-coping kérdéssor



21. ábra: Megküzdési mutatók, hallgatói csoportok szerinti bontásban (z-score értékek)

Megküzdési stratégiák hallgatói csoportok szerinti bontásban

Hallgatói csoportok	Problémacentrikus megküzdés		Támaszkereső viselkedés		Feszültségkontroll		Figyelemelterelés		Emóciófókuszú megküzdés		Emóciókiürítés		Önbüntetés		Belenyugvás		
	N(fő)	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
mintahallgató	86	3,0782	,48301	2,7271	,61945	2,6866	,35309	2,3931	,37999	2,3251	,42270	2,1188	,51649	2,0913	,57164	2,1110	,62442
individualista hallgató	167	2,8447	,39986	2,8606	,53362	2,5513	,33299	2,3635	,39152	2,2797	,38254	2,1675	,45366	2,1578	,60731	2,1886	,54302
aktív szervező hallgató	96	2,7711	,41719	2,7135	,66873	2,4838	,34078	2,2794	,34158	2,2513	,35794	2,1257	,45724	2,1391	,55008	2,2323	,58750
visszahúzó hallgató	124	2,5394	,35826	2,6046	,60531	2,3296	,31964	2,2800	,34769	2,1875	,37487	2,1779	,50768	2,1290	,56393	2,1847	,51003
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	2,3268	,46200	2,1781	,61511	2,2218	,31545	2,2232	,39161	2,1025	,41916	2,0593	,59410	2,4230	,66679	2,1930	,61512
Összesen	523	2,7477	,46816	2,6857	,62668	2,4771	,36128	2,3199	,37327	2,2431	,39081	2,1441	,49176	2,1620	,59156	2,1834	,56410

16. táblázat: Megküzdési stratégiák, hallgatói csoportok szerinti bontásban

Mint a 21. ábráról leolvasható, a problémacentrikus megküzdés és a feszültségkontroll alkalmazási preferenciája a mintahallgatóktól a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók irányába haladva csökken az öt hallgatói csoportban.

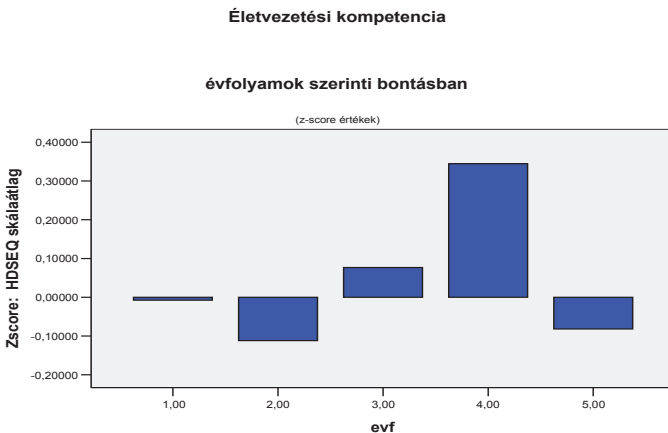
A támaszkereső viselkedést a mintánkban szereplő hallgatók közül leggyakrabban az individualista csoportba tartozó hallgatók alkalmazták. Komolyabb problémáik megoldásához fontosnak látják mások segítségének igénybevételét. (Ez az eredmény érdekes kapcsolatot mutat az individualista hallgatók DAS skálán mért kiugró eredményeivel. Az individualista hallgatók csoportjában a támaszkereső viselkedéssel a külső elismerés iránti igény (DAS 1. faktora, $r=0.23$; $p<0.003$), illetve a DAS alacsony megbízhatóságú alszállái közül a szeretettség iránti igény (DAS 2. faktora, $r=0.255$; $p<0.001$), az eltúlzott jogos elvárások (DAS 5. faktora, $r=0.205$; $p<0.008$), valamint a külső kontroll attitűd (DAS 7. faktora, $r=0.343$; $p<0.001$) jár együtt. A támaszkereső viselkedés a többi hallgatói csoport esetében függetlennek bizonyult a DAS kérdéssor skáláitól. Ezek az eredmények azonban csak tájékoztató jellegűek, a DAS alszállák alacsony megbízhatósági mutatói miatt.)

Az emóciófókuszú megküzdés a post hoc vizsgálat eredményei alapján a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók és mintahallgatók csoportja között mutat szignifikáns különbséget.

Az önbüntetés tekintetében a post-hoc vizsgálat eredményei alapján csak a lemorzsolódás veszélyeztetett csoport különbözik a további négy hallgatói csoporttól. Jellemzően magasabb értéket jeleznek a lemorzsolódás által fenyegetett csoportba sorolt hallgatók.

A figyelemelterelés megküzdési módjában mindössze tendencia-szintű különbséget találtunk a lemorzsolódás veszélyeztetett és mintahallgató csoport között.

A tanulmányok különböző stádiumába jutott hallgatók esetében az éhatékonyság élmény változik a tapasztalatok függvényében. Az évfolyamok összevetéséből kapott eredményeket a 22. ábra szemlélteti, a HDSEQ összpontszám z-transzformált értékeinek segítségével.



22. ábra: Életvezetési kompetencia (HDSEQ skála összpontszám) évfolyamok szerinti bontásban

A statisztikai elemzés a második és negyedik évfolyam közötti különbség esetén mutat tendencia szinten ($p < 0.08$) szignifikáns növekedést. A negyedik és ötödik évfolyam között pedig mindössze tendencia szinten jellemezhető ($p < 0.10$) visszaesést találunk. Az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE összpontszám) évfolyamokra vonatkozó valós értékeit a 8. melléklet táblázatban olvashatjuk.

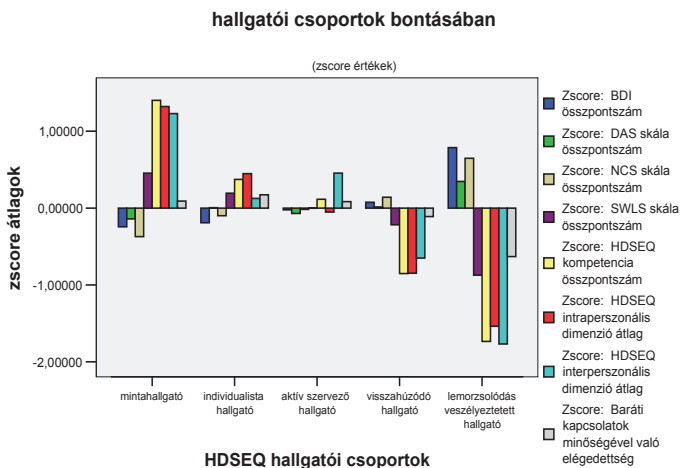
A második és negyedik „évfolyam” közötti különbség hatáserőssége (Cohen $d = 0.48$) közepes, a negyedik és ötödik évfolyam közötti különbség hatáserőssége (Cohen $d = 0.50$) szintén közepesnek tekinthető.

¹³ Az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE összpontszám) évfolyamok szerinti összevetésének statisztikai számításait a 8. melléklet tartalmazza.

AZ ELSŐ MINTA EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

Az életvezetési kompetencia alapján elkülönített öt hallgatói csoport összegző jellemzése az alábbi, 23. ábrán látható. Az ábrán egyszerre jelenítettük meg a vizsgálatban alkalmazott skálák z transzformált értékeit az egyes csoportokra vonatkoztatva.

BDI, DAS, NCS, SWLS, HDSEQ összpontszám, intra- és interperszonális dimenzió illetve a baráti kapcsolatok minőségével való elégedettség mutatói



23. ábra: Vizsgálatba bevont változók, HDSEQ hallgatói csoportok bontásában, (z-score értékek)

Az életvezetési kompetenciára vonatkozó önbecslés területspecifikus mintázatai alapján elkülönített öt hallgatói csoport jól jellemezhető a mentálhigiénés státuszra, étellel való elégedettségre és kapcsolatok minőségére vonatkozó mutatók segítségével. A harmadik hipotézisben megfogalmazott előfeltevésekhez kapcsolódóan kirajzolódó összefüggések az ötödik, lemorzsolódás veszélyeztetett csoporttal kapcsolatban igazolódtak. Első mintánk eredményei alapján megállapítható, hogy a hallgatók 9,6 százalékát jelentő, legalacsonyabb életvezetési kompetencia mutatóval jellemezhető, lemorzsolódás által veszélyeztetett csoportban a mentálhigiénés státusz mutatói közül a depresszió, diszfunkcionális attitűdök és neurotikus kognitív struktúrák szignifikánsan magasabb előfordulását találjuk. Az étellel való elégedettség mutatója ebben a hallgatói csoportban a legalacsonyabb. A szakirodalom alapján protektív tényezőt

képviselő baráti kapcsolatok minőségével való elégedettség itt a legalacsonyabb. Mind az intraperszonális, mind az interperszonális kompetencia-területekhez kapcsolható készségek terén az ötödik, lemorzsolódás veszélyeztetett csoport jelzi a legkisebb én-hatékonyság élményt, a felsőoktatási intézményben töltött életszakaszban kortársaihoz képes jelentősen rosszabb életminőségről számol be.

Az első vizsgálat eredményeinek összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási hallgatók személyes (egyéni és csoportos) tanácsadói támogatásért jelentkező csoportjában az életvezetési kompetencia, a hallgatói életvezetési feladatok megoldásával kapcsolatban átélt észlelt én-hatékonyság fontos szerephez jut a hallgatói mentálhigiénés státusz szabályozásában.

Lisznyai (2007) NCS skálára vonatkozó ajánlásait figyelembe véve megfogalmazhatjuk, hogy a lemorzsolódás veszélyeztetett csoportba tartozó hallgatók ellenséges, kevésbé támogató környezetként érzékelhetik a felsőoktatási intézményeket. Elégedetlenebbek a környezetben elérhető szociális forrásokkal kapcsolatban.

A tanulmányokkal töltött idő függvényében a hallgatók eltérő életvezetési kompetenciáról számolnak be. Az életvezetési kompetencia a második és negyedik, illetve a negyedik és ötödik „évfolyam¹⁴” összevetésében tendencia szinten szignifikáns különbséget mutat. A második „évfolyam” alacsony kompetencia szintje a negyedik éve felsőoktatásban levő hallgatók önbecsült értékénél kisebb, csakúgy, mint az ötödik évfolyamba sorolható hallgatók esetében. Az „évfolyamok” és életvezetési kompetencia összefüggésének nem lineáris jellege miatt az évfolyam változó nem illeszthető a vizsgálati elején bemutatott strukturális modellbe.

¹⁴ Az évfolyam megnevezés a kreditrendszerben tanuló hallgatók esetében már nem jelent csoporthoz tartozást, mindössze a tanulmányokkal töltött idő hosszára utalhat.

MÁSODIK VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA ÉS ÉLETPÁLYA-TERVEZÉSI ÉRETTSG

Az életvezetési kompetencia konstruktmát az életpálya-építés életpálya tervezési feladataival összefüggésben is vizsgálni kívántuk. Mint azt negyedik hipotézisünkben feltételeztük az alacsonyabb életvezetési kompetenciával jellemezhető diákok esetében az életkor-specifikus fejlődési feladat megoldásában, a pályaválasztás, képzésválasztás, továbbtanulási döntés végrehajtásában bizonytalanságot várunk az alacsonyabb életvezetési kompetencia szinttel jellemezhető fiatalok esetében. A kérdés vizsgálatát célzó felméréshez egy második, független mintát gyűjtöttünk, ezúttal az on-line¹⁵ válaszadás módszerét alkalmaztuk.

A www.felvi.hu oldalon, a pályadöntésre vonatkozó önismereti kérdések csoportjába ágyazottan helyeztük el az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssor első mintán is alkalmazott, 80 tételes változatát.

A továbbtanulás kérdésével foglalkozó középiskolás diákok, illetve felsőoktatási hallgatók, szülők, tanárok által látogatott www.felvi.hu portál információs tanácsadó szolgáltatást nyújt. Felsőoktatási képzési programokra vonatkozó információkkal látja el felhasználóit, illetve a felsőoktatási felvételi jelentkezéssel kapcsolatos adminisztratív feladatokat látja el. A portál felhasználói a kérdéssorok kitöltéséhez csak on-line regisztrációt követően juthatnak el. A szolgáltatás felhasználói feltételei között szerepel, hogy a felhasználók életvezetési területre vonatkozó én-hatékonyág önbecsléséről visszajelzést küld a portálon üzemeltetett szoftver. Az automatikusan kiértékelt válasz grafikon formájában jelzi a készségterületre vonatkozó önbecslés adatbázisban gyűjtött átlagától való eltérést. Az eredmények személyes értelmezését rövid leírás segíti. A leírásban utalunk arra, hogy az egyes területekkel kapcsolatban nagyon alacsony értékre becsült kompetencia esetén a fejlesztés lehetőségeit át kell gondolnia jelöltnek, hogy eredményesen teljesítse a felsőoktatási jelentkezés követelményeit, és a felvett követő kihívásokat a felsőoktatási környezetben.

A második minta jellemzői:

A második mintába 1870 fő, önbevallása szerint jelenleg felsőfokú intézményben tanulmányokat folytató hallgatót választottunk ki. Ezek a hallgatók felsőoktatási képzési programokról, BA és MA irányokról illetve szakirányú továbbképzési programokról folytatott tájékozódásuk keretében juthattak el a kérdéssort kínáló oldalra. A mintában 541 férfi és 1329 nő szerepel, arányuk 28,9%, illetve 71,1%. A minta életkori bontását ld. az 17. táblázatban.

¹⁵ Köszönjük a www.felvi.hu oldal támogatását az adatgyűjtésben.

Második minta, életkor szerinti bontásban

Életkor	Gyakoriság	Arány	Kumulatív arány
18,0	122	6,5	6,5
19,0	276	14,8	21,3
20,0	354	18,9	40,2
21,0	304	16,3	56,5
22,0	232	12,4	68,9
23,0	197	10,5	79,4
24,0	145	7,8	87,2
25,0	139	7,4	94,6
26,0	101	5,4	100,0
Total	1870	100,0	

17. táblázat: Második minta életkor szerinti bontásban

Az alkalmazott mérőeszközök reliabilitás mutatói

A HDSEQ kérdéssor reliabilitás mutatója az 1870 fős mintán Cronbach-alpha=0.955.

A pályaválasztási érettség állapotának meghatározását szolgáló Crites-féle CMI kérdéssor magyar változatának megbízhatósági mutatója lényegesen alacsonyabb, Cronbach-alpha=0.624. Tételek törlésével sem javítható jelentős mértékben, a vizsgálat során a teljes kérdéssor összpontszámát alkalmazzuk.

Harmadik vizsgálati eszközünk, a Holland-féle érdeklődés kérdéssor magyar változatának átalakított formája a technikai érdeklődést mérő skála esetében Cronbach-alpha=0.857, a kutató érdeklődést mérő skála esetében Cronbach-alpha=0.845, a művészi érdeklődést mérő skála esetében Cronbach-alpha=0.882. A szociális érdeklődést vizsgáló kérdések skálájának reliabilitásmutatója Cronbach-alpha=0.837. A vállalkozó érdeklődési típus mérését szolgáló skála reliabilitás mutatója Cronbach-alpha=0.859. A Holland-féle érdeklődés kérdőív utolsó skálája a konvencionális érdeklődés megbízhatósági mutatója Cronbach-alpha=0.850. A reliabilitás-vizsgálat eredményei alapján mindhárom mérőeszköz alkalmazható.

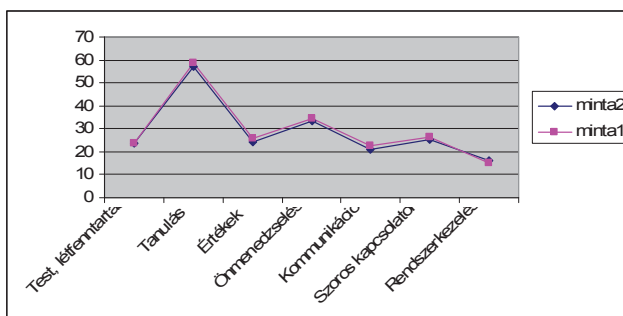
Az első minta és második minta, felsőoktatási hallgatókból álló csoportjainak összevetése során megállapítottuk, hogy a hét alapvető életvezetési készségterületen hat esetben az első és második mintacsoport között statisztikailag szignifikánsan eltérő átlag értéket mértünk. Ezek az átlagok jellemzően alacsonyabbak az on-line adatfelvételi mintában. A személyes tesztfelvétel helyzetéhez képest tehát alacsonyabb pontszámokkal jellemezték magukat az on-line kitöltők. Nem tért el egymástól a két mintacsoportban az alapvető létfenntartási készségekkel kapcsolatban észlelt én-hatékonyság élmény.

A mintanagyság figyelembe vételével ezeknek a pontkülönbségeknek a gyakorlati hatása (a hatásméret) is mérlegelendő. A néhány tized pontnyi eltérés a két minta átfedésében nem feltétlenül jelent a gyakorlatban is számottevő különbséget. A hatás erősség vizsgálat eredményei szerint a két mintán mért

átlagérték különbsége egyetlen alskála esetében sem jelent a gyakorlatban is jelentős hatáserősségbeli különbséget. A hatáserősség mutatói az egyes készségterületekre vonatkozóan Cohen $d=-0,02$ és $-0,26$ között mozognak. Részletes adatokat ld. az 18. táblázatban és 24. ábrán.

Életvezetési készségterület		Skála átlag	St. Szórás	t-érték	Sig.	Cohen d
Testtel, létfenntartással kapcsolatos skillek	Minta2	23,7075	7,45455	-0,162	,872	-0.008
	Minta1	23.7660	6.61785			
Tanuláshoz kötődő skillek	Minta2	56.9684	14.49738	-2,104	,035	-0.1095
	Minta1	58.4352	12.18153			
Saját értékek ismeretének és felülvizsgálatának skilljei	Minta2	24.4791	6.09812	-4,162	,000	-0.2180
	Minta1	25.6944	4.99296			
Önmenedzseléssel kapcsolatos skillek	Minta2	33.2118	9.20523	-3,064	,002	-0.1611
	Minta1	34.5590	7.42318			
Kommunikációval kapcsolatos skillek	Minta2	20.7428	6.63645	-5,136	,000	-0.2680
	Minta1	22.3791	5.52263			
Szoros kapcsolatok kezelésének skilljei	Minta2	25.3872	5.93733	-4,086	,000	-0.2156
	Minta1	26.5435	4.71520			
szervezethez illetve tágabb közösséghez kapcsolódás skilljei	Minta2	15.8957	5.34255	2,945	,003	0.1483
	Minta1	15.1219	5.08290			
HDSEQ-HE összpontszám	Minta2	200.3925	42.90807	-2,965	,003	-0.1547
	Minta1	206.4990	35.67786			

18. táblázat: Minták közötti különbség hatáserősségének vizsgálati eredményei



24. ábra: Első és második minta HDSEQ pontszáma készségterületek szerinti bontásban

A továbbiakban az on-line adatfelvételtől származó mintát a hatáserősség figyelembe vételével az eredeti mintával lényegében azonosként kezeljük, és a hallgatói életvezetési kompetencia-csoportok megállapításához azonos statisztikai eljárásnak vetjük alá. A bemutatott hét életvezetési készségcsoport segítségével, K-means klaszter eljárást alkalmazva, az on-line mintában is besoroljuk a hallgatókat öt, eltérő színvonalú életvezetési kompetencia csoportba, amelyek az egymáshoz leginkább hasonló profilú hallgatókat foglalják magukba.

A második mintában K-means cluster eljárással képzett öt hallgatói csoport életvezetési kompetencia összpontszámát a 19. táblázat tartalmazza.¹⁶

HSEQ-HE skála összpontszám átlaga, hallgatói csoportok szerinti bontásban

Csoport	N (fő)	Átlag	Szórás	Cohen d Hatáserősség mutató
1,00	366	255,8552	17,18022	2,44796
2,00	556	218,1151	13,42397	2,0819
3,00	488	191,1885	12,42296	2,5005
4,00	355	156,9268	14,87083	2,5474
5,00	105	102,9524	26,01382	
Total	1870	200,3925	42,90807	

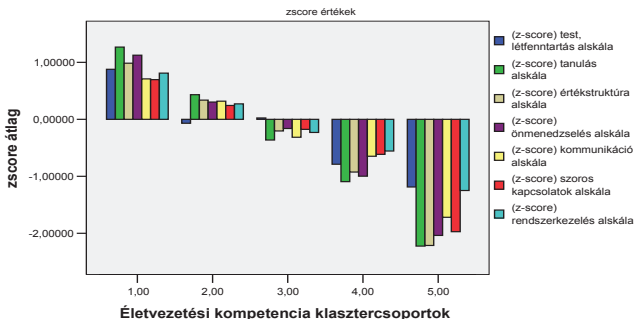
19. táblázat: Második minta öt hallgatói csoportjának HDSEQ összpontszáma

A csoportok HDESEQ-HE skála összpontszáma közötti különbség minden esetben szignifikáns. $F=3251,304$; $p<,001$. Kiszámítottuk a csoportok közötti különbség hatáserősség mutatóit, ezek minden esetben gyakorlati szempontból jelentős különbséget jeleznek a hallgatói csoportok között (Cohen $d=2,5-2,08$)

¹⁶ A kapcsolódó statisztikai vizsgálatok eredményeit a 9. melléklet tartalmazza.

HDSEQ-HE életvezetési készségterületek

a második minta hallgatói csoportjainak bontásában



25. ábra: Életvezetési készségterületek pontszámai (zscore értékek) a második minta hallgatói klasztercsoportjaiban

Elkülöníthető az on-line kérdéssor eredményeiből az első mintában talált ideális vagy mintadiákok csoportja. Akik az átlagnál jelentősen magasabba becsülik tanulással, önmenedzseléssel kapcsolatos készségeiket, illetve az önfenntartás és értékek kezelésével kapcsolatos készségeiket. A szervezeti/társadalmi kerettel kapcsolatban is magasabb én-hatékonyság élményt jeleznek, és a kommunikáció, szoros kapcsolatok kezelésében is hatékonyabbnak érzik magukat.

A második hallgatói csoportot alkotó vizsgálati személyekre az átlagnál kevéssel magasabb én-hatékonyság mutatók jellemzőek hat életvezetési területen. Az átlagnál enyhén alacsonyabb a testtel, létfenntartással kapcsolatos készségeik mutatója. Az életvezetési készségterületek közül a tanulás, értékek, önmenedzselés és kommunikáció területén jeleznek magasabb értéket ezek a hallgatók, hasonlóan az első minta individualista hallgató csoportjához.

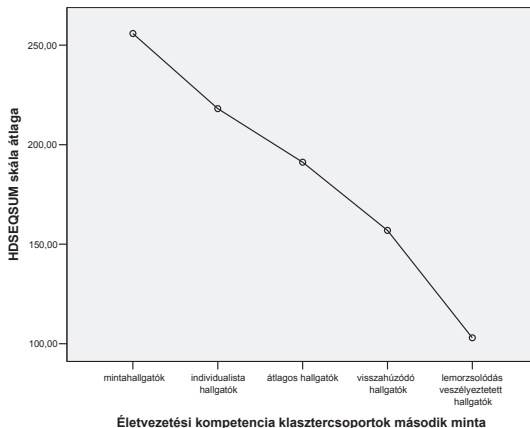
Az első mintához képest fontos eltérést találunk a harmadik hallgatói csoportban. Ők az első mintában az aktív szervezők elnevezését viselték, a második mintában azonban hiányzik a szervezetre, társadalomba való beilleszkedésre vonatkozó készségek csoportjára adott magasabb észlelt-én-hatékonyság mutató. Erre a csoportra vonatkozóan tehát nem alkalmazható az aktív szervező elnevezés: a teljes minta átlagába simuló hallgatói csoportról beszélhetünk, a készségekhez kapcsolódó én-hatékonyság átlag körüli értékével.

Az átlagnál jelentősen alacsonyabb életvezetési kompetenciát mutató hallgatók két csoportja közül az első átlagosan egy szóráson belül, a mintaátlag alatti hatékonyság-élményről számol be minden életvezetési területen. Ezen belül az intraperszonális dimenzióhoz tartozó tanulás, értékek, önmenedzselés területéhez kapcsolódó készségek jelentik a legalacsonyabba becsült kompetencia-területet.

Mintázatában hasonló az első mintában, a visszahúzódo hallgatók csoportjában felmért jellemzőkhöz.

Az átlagnál jelentősen alacsonyabb életvezetési kompetencia mutatóval jellemezhető második csoport az átlag alatt, két szóráson belül jelzi a tanulókkal, értékekkel, önmenedzseléssel és kommunikációval kapcsolatos készségterületeken észlelt én-hatékonyágát. A csoport mintázata a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók mintázatát követi.

A csoportok HDSEQ-HE skála átlagpontszámát az 26. ábra szemlélteti.



26. ábra: HDSEQ összpontszám a második minta hallgatói klasztercsoportjaiban

PÁLYAVÁLASZTÁSI ÉRETTSÉG A MÁSODIK MINTA MÉRÉSEI ALAPJÁN¹⁷

A pályaaorientációs folyamat előrehaladottságának mértékét a Crites-féle pályaválasztási érettség kérdéssor (CMI, Career Maturity Inventory) segítségével mértük fel. A felvi.hu oldalon regisztrált felhasználók közül 182 fő felsőoktatási hallgató töltötte ki a kérdéssort, azok közül, akik a HDSEQ-HE kérdéssora is választottak.

A HDSEQ-HE kérdéssor elemzése során kialakított klasztercsoport tagságot használva a 182 kitöltő esetében, a megállapított öt hallgatói kompetencia-csoport tagságot használva, a Crites-féle pályaválasztási érettség mutató szignifikáns eltérést mutatott a csoportok között. $F=5,692$, $p<0.001$

Crites pályaválasztási érettség kérdéssorának összpontszáma a hallgatói csoportok összetetésében szignifikáns különbséget eredményez, az elvárásoknak

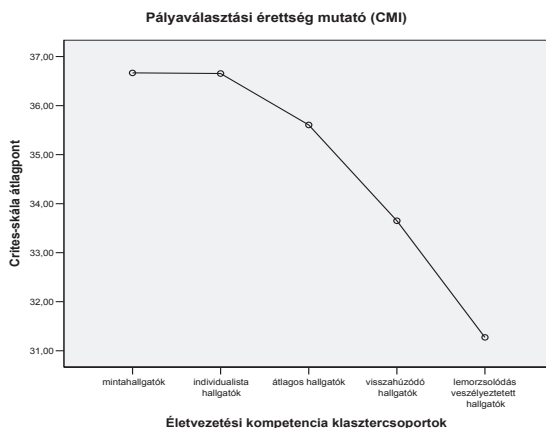
¹⁷ A CMI kérdéssor kapcsolódó statisztikai vizsgálatainak részleteit a 10. melléklet tartalmazza.

megfelelő irányban. Az alacsonyabb életvezetési kompetenciával jellemezhető negyedik és ötödik hallgatói csoport az első és második csoporthoz viszonyítva szignifikánsan alacsonyabb pályaválasztási érettség mutatóval írható le. Adatokat ld. a 20. táblázatban, illetve 27. ábrán.

Hallgatói csoportok	N (fő)	Átlag	Szórás
mintahallgató	33	36,6667	3,96600
Individualista hallgató	52	36,6538	3,99453
Átlagos hallgatók	43	35,6047	4,82128
Visszahúzódo hallgatók	43	33,6512	4,68983
Lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	11	31,2727	5,67611
Total	182	35,3736	4,69783

20. táblázat: Pályaválasztási érettség, hallgatói csoportok szerinti bontásban, második mintán

A post-hoc vizsgálat eredményei szerint a visszahúzódo és lemorzsolódás veszélyeztetett csoportok különböznek a mintahallgatók, individualista hallgatók és átlagos életvezetési kompetencia jellemzőkkel bíró hallgatók csoportjától. A hatásereőség mutatója (Cohen $d=1.107$) a mintadiákok és lemorzsolódás veszélyeztetett csoport közötti különbség esetén erős jelentősnek tekinthető, a mintadiákok és visszahúzódo hallgatók közötti különbség (Cohen $d=-0.7$) közepesnél erősebb hatásereőséggel bír.



27. ábra: Pályaválasztási érettség mutató, a HDSEQ hallgatói csoportok bontásában

A pályáérdeklődésre vonatkozó adatokat Holland érdeklődésvizsgálati kérdőszora segítségével gyűjtöttük össze. A hat alapvető irányra vonatkozóan megállapított érdeklődés pontszám varianciája jelzi az érdeklődési profil differenciáltságát. Második mintánkban ezt a differenciáltsági mutatót hasonlítottuk össze az öt életvezetési kompetencia csoportba sorolt hallgatók esetében. A Holland-féle érdeklődés-vizsgálati kérdőszort 230 olyan hallgató töltötte ki, aki a HDSEQ-HE kérdőszor tételeire is válaszolt a www.felvi.hu oldalon.

Az eredményeket a 21. táblázat tartalmazza. A pályáérdeklődés differenciáltsági mutatójának hallgatói csoportok szerinti összevetése alapján a csoportok közötti különbség $F=2,695$, $p<0.03$ szinten szignifikáns.

Hallgatói csoportok	N (fő)	Pályáérdeklődés differenciáltsági mutató (átlag)	Szórás
mintahallgatók	43	85,9357	45,45050
individualista hallgatók	59	73,3638	48,77049
átlagos hallgatók	63	68,0836	35,94464
visszahúzódó hallgatók	41	65,6431	45,95261
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	24	52,7375	29,69148
Total	230	70,7393	43,29185

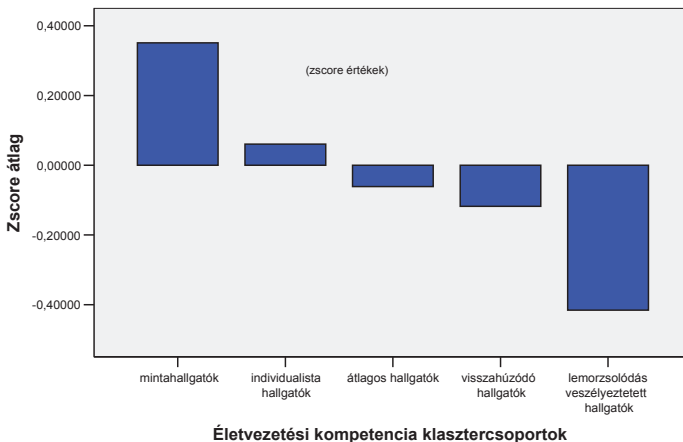
21. táblázat: Pályáérdeklődés differenciáltsági mutatója hallgatói csoportok szerinti bontásban

A post hoc elemzés adataiból kitűnik, hogy a szignifikáns különbség a mintahallgatók és lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók csoportja közötti különbségből adódik. A két mintacsoport közötti eltérés hatáserőssége közepesnek tekinthető. (Cohen $d=0.8647$)

A pályáérdeklődés differenciáltsági mutatójának hallgatói csoportok szerinti különbségét a z-score értékek ábrázolásával az 28. grafikon szemlélteti.

¹⁸ A statisztikai elemzések adatait a 11. melléklet tartalmazza.

**Pályaérdeklődés differenciáltság mutató
hallgatói csoportok szerinti bontásban**



28. ábra: Pályadifferenciáltság mutató a második minta életvezetési klasztercsoportjaiban

Az életvezetési kompetencia intra- és interperszonális dimenzióinak, illetve a pályaérdeklődés kérdőív egyes érdeklődési irányain kifejezett érdeklődés eredményeinek és a pályaválasztási érettség összpontszámának összefüggéseit felhasználva strukturális modellt készítettünk az életvezetési kompetencia és életpálya-építési jellemzők (pályaválasztási érettség, érdeklődés differenciáltsága) összefüggéseinek elemzéséhez.

A modell készítésének első lépését ezúttal is a változók közötti együttjárások feltárása jelentette. A változók közötti kapcsolatokat a 22. táblázat szemlélteti.

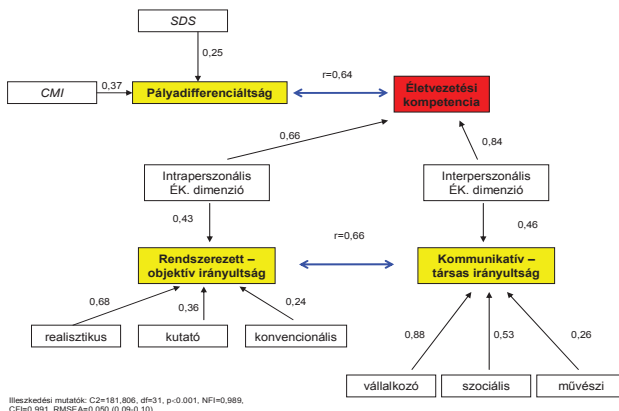
Életpálya-építéshez kapcsolódó változók együttjárásai

		technikai (R)	kutató (I)	művészi (A)	szociális (S)	vállalkozó (E)	konvencionális (C)	EKINTRA	EKINTER	pályaválasztási differenciáltság mutató	Pályaválasztási érettség mutató (CMI összpontszám)	HDSEQ-HE összpontszám
EKINTRA	Pearson Correlation	,054	,265(**)	-,009	,102	,352(**)	,244(**)	1				
	Sig. (2-tailed)	,419	,000	,891	,121	,000	,000					
	N	230	230	230	230	230	230	1870				
EKINTER	Pearson Correlation	-,061	,170(**)	-,103	,241(**)	,485(**)	-,146(*)	,679(**)	1			
	Sig. (2-tailed)	,355	,010	,118	,000	,000	,026	,000				
	N	230	230	230	230	230	230	1870	1870			
pályaválasztási differenciáltság mutató	Pearson Correlation	-,240(**)	,288(**)	,125	,208(**)	,203(**)	-,184(**)	,167(*)	,297(**)	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,058	,002	,002	,005	,011	,000			
	N	230	230	230	230	230	230	230	230	230		
Pályaválasztási érettség mutató (CMI összpontszám)	Pearson Correlation	-,227	,154	-,080	,045	-,051	-,267(*)	,272(**)	,359(**)	,072	1	
	Sig. (2-tailed)	,066	,217	,525	,721	,684	,030	,000	,000	,563		
	N	66	66	66	66	66	66	182	182	66	182	
HDSEQ-HE összpontszám	Pearson Correlation	,021	,254(**)	,026	,154(*)	,419(**)	,230(**)	,969(**)	,840(**)	,220(**)	,328(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,754	,000	,695	,020	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	230	230	230	230	230	230	1870	1870	230	182	1870

** p<0.01
* p<0.05

22. tábla Életpálya-építéshez kapcsolódó változók együttjárásai

Az életvezetési kompetencia és pályaeérdeklődés kapcsolata



29. ábra: Érdeklődési irányok preferenciája és életvezetési kompetencia összefüggései

Az életvezetési kompetencia és érdeklődési irányok kapcsolatáról alkotott modellünk illeszkedési mutatói megfelelőek. C2=181,806, df=31, p<0.001, NFI=0,989, CFI=0,991, RMSEA=0.050

A korrelációs kapcsolatok elemzésére épülő strukturális modellünk központi tényezőit a pályadifferenciáltság mutatója, az életvezetési kompetencia és az érdeklődési irányok két fő csoportja: egy rendszerezett, objektív irányultságú érdeklődési kör és egy kommunikatív-társas irányultságú érdeklődési kör alkotják. Ezeket a tényezőket színezéssel jelöltük az útvonal-ábrán.

A pályadifferenciáltság mutatóját a pályaválasztási érettségre vonatkozó CMI kérdéssor jellemzői (regressziós súlya 0,37), illetve az érdeklődési irányok szóródásának mutatója (SDS, regressziós súlya 0,25) határozza meg.

Az életvezetési kompetencia és a pályaeérdeklődés differenciáltsága, vagyis az életpálya-építés tudatossága, az érdeklődési irányok kimunkáltsága és pályaválasztási érettség között jelentős, pozitív korrelációt ($r=0.64$, $p<0.001$) találunk, amelyet a kettős végű, színes nyíl szemléltet. Az életvezetési kompetencia magasabb szintje a pályaeorientáció folyamatának előrehaladottabb állapotával jár együtt.

Ugyancsak jelentős az együttjárás a két származtatott érdeklődési kör, a rendszerezett-objektív irányultság és a kommunikatív-társas irányultság között ($r=0,66$, $p<0.001$).

Az útvonalábráról leolvasható, hogy az életvezetési kompetencia interperszonális dimenzióján keresztül vezet a nagyobb regressziós súllyal (0.46) jellemezhető útvonal az érdeklődési irányok szociális, vállalkozó és művészi csoportjai által meghatározott, kezdeményezőkézséget, kreativitást, mások segítésére irányuló motívumokat feltételező csoportjához. Az interperszonális kompetencia dimenziót alkotó készségek (kommunikáció, szoros kapcsolatok kezelésének képessége és szervezetbe/társadalomba való beilleszkedés készségeinek) fejlettségi szintje, illetve a készségek alkalmazásához kötődő én-hatékonyság élmény a vállalkozói, segítő és művészi foglalkozások iránti érdeklődés esetében kitüntetett jelentőségű. Ebbe a körbe tartozik a gazdasági, üzleti művészi, és szolgáltatási területek foglalkozásainak jelentős része. A választásukra irányuló motívumok hátterében a kommunikációs, közvetlen (személyes) együttműködést igénylő, illetve nagyobb társas rendszerekbe való beilleszkedéshez szükséges készségek gyakorlásához köthető észlelt én-hatékonyság élményt mutathatjuk ki.

Az életvezetési kompetencia intraperszonális dimenzióján (0.43) regressziós súllyal jellemezhető kapcsolat vezet a konvencionális, kutató és technikai érdeklődési irányok által jellemezhető, rendszerezett munkavégzést, elemző, analitikus gondolkodást feltételező motivációs háttérváltozó irányába. Az intraperszonális életvezetési kompetencia dimenzió a rendszerezett-objektív irányultsághoz kapcsolódó technikai, kutató és konvencionális érdeklődési irányokkal jellemezhető hallgatók esetében jelenti az észlelt én-hatékonyság érvényesülési irányát. Azt mondhatjuk tehát, hogy a saját értékek megállapításához, a mindennapi életvezetés során felmerülő problémákkal kapcsolatos tervezéshez, a hatékonyabb tanuláshoz és a létfenntartás/testtel kapcsolatos kérdéseinek megoldásához szükséges készségekkel magasabb szinten rendelkező hallgatók észlelt én-hatékonyság mintázata a technikai, tudományos és konvencionális pályák iránti érdeklődés magasabb szintjében manifesztálódik. Az eredményekhez köthetően azt állapíthatjuk meg, hogy az intraperszonális kompetencia dimenzióhoz tartozó készségekkel kapcsolatban átélt én-hatékonyság élmény a hagyományos irodai foglalkozások (jogi, igazgatási, pénzügyi irányok), a természettudományos kutatói és tervezői valamint a műszaki irányok választásához járulhat hozzá.

A két, egymástól markánsan elkülönülő érdeklődési-terület háttérváltozó által kirajzolódó foglalkozási preferencia dimenzió között jelentős együttjárást, ($r=0.66$ $p<0.001$) kapcsolatot találunk. A két terület átfedésében a korrelációs mátrix adatait is figyelembe véve elsősorban a rendszerezés és kezdeményezőkézség jellemzőihez köthető konvencionális és vállalkozói érdeklődés kapcsolata játszhat fő szerepet.

A MÁSODIK MINTA EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

A foglalkozási érdeklődés differenciáltsága és a pályaaorientációs folyamat előrehaladottságának állapotának elemzésére kialakított modellünk eredményei a jövőben választandó, a személy által lehetségesnek tartott pályák, foglalkozások közötti mérlegelés folyamatában szintén kiemelik az életvezetési kompetencia fontosságát.

A foglalkozási érdeklődés differenciálódására a vizsgált korosztály esetében az interperszonális dimenzióhoz kötődő készségek színvonala gyakorolt jelentősebb hatást. Az interperszonális dimenzió kidolgozottsága feltételezi azoknak a készségeknek a birtoklását, amelyek többek között támogatják a munkamegosztás rendszerének áttekintését, az önkifejezést, a sikeres kommunikációt, személyes kapcsolatok kezelését. A felsorolt készségek területén önmagukat hatékonynak megélő hallgatók vonzódást fejeznek ki a vállalkozói, szociális és művészi irányultságot feltételező foglalkozási területek iránt. E területek közös jellemzője, hogy a munkavégzés kritikus munkaszituációiként gyakran találkoznak új megoldások kialakítását illetve kommunikációs kompetenciát igénylő helyzetekkel a munkafeladatok megoldása során.

Az eredmények alapján igazolható, hogy az életvezetési készségek hatékony alkalmazása az intraperszonális kompetencia dimenzióval összefüggésben egy másik, a rendszerben gondolkodást, rendszerezettséget és szabálykövetést feltételező foglalkozási érdeklődési irányt jelöl ki. Az értékeknek, saját céloknak megfelelő életvezetéshez, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges hatékony készségek, valamint a hétköznapi élet kihívásaival kapcsolatos önmenedzselési készségek csoportja a kutató, konvencionális és műszaki érdeklődési irányokon keresztül érvényesülve fejt ki hatását a pályaeérdeklődés differenciálódásának folyamatában.

Ez a két foglalkozási érdeklődési kör, amely az intra- és interperszonális készségterületekhez kötődik, jól összeegyeztethető Bales interakció-elemzési kutatásainak eredményeivel, amely elkülönítette a „task specialist” feladatra és feladatmegoldásra koncentráló személyeket és a „social specialist”, személyközi kapcsolatkezelés tekintetében fontos szerepet betöltő személyeket. Előbbiek csoportja a rendszerezett, logikus gondolkodást követelő feladatot kedvelő realista, kutató és konvencionális érdeklődést mutatók csoportjához tekinthető közelebb állónak. A társas kapcsolatok specialistái pedig, mint azt mintánk eredményeiben a szervező-irányító, kreatív és szociális érdeklődést mutató hallgatók esetében tapasztaltuk, a kommunikáció, személyközi kapcsolatok és rendszerek kezeléséhez szükséges készségek területén értékelik magasabbnak ént-hatékonyság élményüket. (Bales munkáit összefoglalja Radley 1996).

Vizsgálataink eredményei alapján igazoltnak látjuk, hogy az életvezetési készségek, és gyakorlásuk nyomán formálódó észlelt én-hatékonyság élmény mintázat, az életvezetési kompetencia központi tényező a hallgatók mentálhigiénés státuszának és életpálya-építési folyamatának alakulásában.

Első hipotézisünk vizsgálatára alapozva megállapítható, hogy az életvezetési kompetencia önbecsléssel megállapított szintje pozitív együttjárást mutat a hallgatók étellel való elégedettségével, a magasabb észlelt én-hatékonyság az életvezetés intraperszonális és interperszonális dimenzióiban egyaránt kedvezőbb mentálhigiénés jellemzőkkel jár együtt.

Az intraperszonális életvezetési kompetencia dimenzió, amely a kapcsolódó készségek elemzésével a saját értékeknek megfelelő, jól szervezett életvezetéshez, jó színvonalú tanulmányi munkához szükséges készségekre épül, közvetlenül járul hozzá a hallgatók étellel való elégedettségéhez.

Az interperszonális kompetencia dimenzió két szálon fejt ki hatását. Részen hozzájárul a szociális támogató hálózat kiépítéséhez szükséges baráti kapcsolatok számának növeléséhez, részen a kapcsolatok minőségével való elégedettség fokozásával fejt ki hatását az étellel való elégedettség szintjére. A magasabb színvonalú kommunikációs készségek, a szoros személyközi kapcsolatok kezelésének készségei és a nagyobb rendszerek, mint az egyetem vagy társadalom áttekintéséhez, és bennük való eredményes működéshez szükséges készségek a kapcsolatok építésében és a rendelkezésre álló kapcsolati hálózat pozitívabb értékelésében is kulcsfontosságú szerephez jutnak.

Az intraperszonális kompetencia dimenzió segítségével a pályalélektan szakirodalmából már évtizedek óta ismert összefüggést sikerült a szociál-kognitív pályaelmélet keretében modellezni. A saját értékrendszer és célok pontos ismerete, az értékek és motivációs tényezők folyamatos felülvizsgálata és a megvalósulást segítő önmenedzselési stratégiák alkalmazása közvetlenül hozzájárul az étellel való elégedettség élményéhez, ami a személy identitásában fontos szerepet játszó értékeknek megfelelő foglalkozási környezet keresésében, megalkotásában nyilvánulhat meg. Felsőoktatási hallgatók esetében ilyen lehet a személy igényeinek megfelelő szakirány, tanulmányi terület és a későbbiekben foglalkozási terület kiválasztása.

Vizsgálatunk során meglepő eredményként a hallgatók saját, és családjuk anyagi helyzetére vonatkozó értékelései nem voltak beépíthetők a változókból alkotott strukturális modellbe. Az életvezetés testre, alapszükségletekre vonatkozó készségeit felmérő mutatója a vártnál kisebb megbízhatósággal működött, a csoportok között kevéssé differenciált. E jelenség hátterében azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási tanulmányokat folytató fiatalok korcsoportjuk olyan tagjait jelentik, akik esetében ezek a tényezők egyenletesen oszlanak el, az alapszükségletek kielégítettsége megvalósulhat. Ezért elsősorban a kapcsolati jellemzők kerülnek előtérbe az étellel való elégedettségről formált vélemény

kialakításában. Nevezetesen a modellünkben is fontos szerephez jutó szoros, személyközi kapcsolatok, barátságok.

Második hipotézisünk alátámasztásaként empirikus úton, az életvezetési készségterületekhez kötődő területspecifikus én-hatékonyság jellemzők figyelembe vételével öt, egymástól eltérő életvezetési kompetencia profillal jellemezhető hallgatói csoportot különítettünk el.

A harmadik hipotézis feltételezéseit vizsgálva az öt hallgatói csoport jellemzőit, sajátos profiljának mintázatát az alábbiakban sikerült megrajzolnunk:

- Magas intrapersonális és magas interperszonális életvezetési kompetencia dimenzióval jellemezhető a felsőoktatási környezetben kiválóan teljesítő és társaihoz jól kapcsolódó "minta hallgatók" csoportja.
- Magas intrapersonális és átlagos interperszonális életvezetési kompetencia dimenzióval jellemezhető az elsősorban saját céljai megvalósítására koncentráló, a közösséghez kevésbé kapcsolódó "individualista hallgatók" csoportja.
- A két dimenzió tekintetében kiegyenlített csoport jelenti az "átlagos hallgatók" csoportja, amely első mintánkban azokat a hallgatókat is magában foglalta, akik jelentős mértékben érdeklődtek az egyetemi/főiskolai illetve társadalmi folyamatok iránt, a területre vonatkozó kompetenciáik kidolgozottak voltak. Ez a sajátosság a második, on-line mintagyűjtés során nem jellemezte a harmadik csoportot. A két minta harmadik csoportjának különbségét magyarázhatja, hogy a személyes részvétel a tanácsadói programokon feltételezhető az intézményi folyamatok iránti fokozottabb érdeklődést és a kapcsolódó készségek magasabb szintjét. Ez az aktív, szervező elem az on-line tájékoztatás igénybevétele esetén nem feltétlenül szükséges jellemzője az életvezetési kompetencia átlagos szintjével jellemezhető hallgatói csoportnak. Az eredményt nagyobb valószínűséggel a mintavételezés sajátosságának tekinthetjük, mint a hallgatók csoportjai között fennálló mértékadó különbségnek.
- Az intrapersonális dimenzió átlagnál alacsonyabb szintje és az interperszonális dimenzió átlag körüli értéke egy *céljaiban elbizonytalanodott* hallgatói csoportot jelöl ki, akik elsősorban tanulmányi problémáikat, értékeik és céljaik bizonytalanságát jelzik. Az értékek és célok valamint tanulási készségek tekintetében alacsonyabb én-hatékonyságot jelző hallgatók tanulmányi feladataik teljesítésében nehézségekkel szembesülhetnek, feladataik megoldásától és társas kapcsolataikban visszahúzódóvá válhatnak. Az interperszonális kompetencia dimenziót alkotó készségeik azonban még biztosíthatják számukra a mentálhigiénés státusz stabilizálásának képességét.
- Az intrapersonális és interperszonális dimenzió alacsony szintje együttesen a felsőoktatási környezetből való lemorzsolódás komoly

veszélyét hordozó csoportot azonosít. A tanácsadói szolgáltatásokat igénybe vevő hallgatók mintegy tizede jellemezhető a lemorzsolódás veszélyét hordozó, nagyon alacsony életvezetési kompetencia szinttel. Esetükben a mentálhigiénés állapot a szubklinikus depresszió állapotát is eléri, komoly kockázati tényezőt jelent az életpálya-tervezésben, a tanulmányok folytatásában. Feltételezhetjük, hogy a magyar felsőoktatás 45%-os lemorzsolódási rátájában ezek a hallgatók jelentős számban megtalálhatóak.

Az életvezetési kompetencia két alapidenziója és az életvezetési készségterületek figyelembe vételével kirajzolódó csoportok szignifikánsan különböztek életvezetési kompetencia szintjükben: a mintahallgatók és lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók csoportja minden esetben szignifikáns különbséget mutatott mind az étellel való elégedettség, mind a depresszióhoz kötődő jegyek tekintetében.

A csoportok eltértek egymástól az önmenedzselés, a társas tudatosság és kapcsolatkezelési készségek összevetésében.

Eltértek egymástól az alkalmazott megküzdési stratégiák alkalmazásában: a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók a problémára irányuló stratégiák alacsonyabb, az inadekvát megküzdési stratégiák illetve az emocionális állapot stabilizálását szolgáló stratégiák magasabb előfordulási gyakoriságát jelezték.

Az alacsony illetve magas életvezetési kompetencia mutatóval jellemezhető csoportok szignifikánsan különböztek az intézményi feltételek közé történő beilleszkedésben. Az életvezetési kompetencia mintázata alapján meghatározható csoporttagság az adaptáció, stresszel való megküzdés és az általános hangulatszabályozás tekintetében fontos változóknak bizonyult.

A negyedik hipotézissel összefüggésben végzett második vizsgálatunk alátámasztotta azt a feltételezésünket is, hogy az életpálya-építés eredményességéhez elengedhetetlenül szükséges az intraperszonális és interperszonális életvezetési kompetencia dimenziót alkotó készségek megfelelő szintű birtoklása. A hallgatók által megjelölt érdeklődési irányok az életvezetési kompetencia intraperszonális és interperszonális dimenziójához logikailag jól magyarázhatóan kapcsolódnak.

Az interperszonális dimenzió a kreatív, vállalkozói, szociális irányultsággal, a intraperszonális dimenzió pedig a konvencionális, kutatói, technikai irányultsággal kapcsolható össze elsősorban. A dimenziókat meghatározó életvezetési készségek az érdeklődési irányokhoz kapcsolódó foglalkozások gyakorlásához logikusan illeszkedő eszköztárat képviselhetnek (pl. rendszerezettséget igénylő konvencionális érdeklődést feltételező foglalkozási környezet és a tervezés, időbeosztás megvalósítását segítő készségek az intraperszonális kompetencia dimenziót meghatározó észlelt én-hatékonyság hátterében.)

Az életvezetési kompetencia (észlelt életvezetési én-hatékonyságmérvény) befolyásolja tehát, hogy a személy különféle életvezetési feladataival kapcsolatban, az életvezetés személyesen fontos területein képes-e megteremteni magának, amit fontosnak tart, megvalósítási stratégiákkal és eszközökkel rendelkezik-e a különféle területekre. Leegyszerűsítve az életvezetési intencionalitás megvalósulásának feltételeként tekinthető, arról van szó hogy a személy megfelelő önismerettel rendelkezzen, tudatosan fel tudja mérni, mit, miért, mikor és hogyan cselekedjen különféle helyzetekben, és egyes akcióit hogyan értékelje múltja, jelene és jövője összefüggésében.

Az életvezetési kompetencia konstruktuma és az általános én-hatékonyság több szerző által korábban már vizsgált konstruktumától abban tér el, hogy egy rendszerben vizsgálja a személy különböző életvezetési feladataival kapcsolatban megélt hatékonyság élményét. Mintázatot ragad meg az életvezetés szempontjából kritikus készségek, és a hozzájuk kötődően átélhető én-hatékonyság élmény tekintetében.

Munkánkkal kiegészítettük a szociál-kognitív pályaelméleti modell elképzelést, amely egy *általános én-hatékonyság élmény* kialakulását feltételezi a különféle készségek gyakorlásának eredményeként, amely meghatározza a későbbi akciókhoz kötődő motivációs jellemzőket, választási célokat illetve kijelöli a teljesítmény szempontjából kitüntetetté váló területeket.

Az általunk javasolt, életvezetési területekhez kapcsolt készségek, és a gyakorlásukhoz kötődő **én-hatékonyság élmény mintázatok** vagy **profilok** elemzése a szociál-kognitív pályaelméleti modell további differenciálását teszi lehetővé.

Az életvezetés egyes területeihez kötődő készségek színvonala meghatározza a közvetlenül átélhető sikeresség mértékét a különféle élethelyzetekben. Közvetlen információt nyújt az én-hatékonyság élményének formálódásához. A készségek gyakorlásához kapcsolódóan formálódó én-hatékonyság élmény fontos központi változó az életvezetés sikerességével összefüggésben.

Meghatározza az életvezetésre vonatkozó kogníció sajátosságait (ld. depressziós információfeldolgozási stratégia alacsonyabb életvezetési kompetencia esetén), befolyásolja a motiváció folyamatát, a célok és értékek kijelölését, a kitartást, erőfeszítések nagyságát, proaktív motiváció kontrollt és hatással van az érzelmekre, a helyzethez kötődő szorongás, depresszió mértékére, az érzelemközpontú copingformák alkalmazásának gyakoriságára. Jelentős mértékben befolyásolja a területspecifikus akciókat, így az érdeklődési kör formálódását segítő környezet és tevékenység választását.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az életvezetési különböző területeihez, eltérő problémák megoldásához kapcsolódó készségek gyakorlása nyomán eltérő én-hatékonyság mintázatot alakítanak ki a személyek.

Intrapersonális és interperszonális kompetencia-dimenziók egymással szorosan együtt járnak, de a két dimenzió hatásának útvonala eltérő.

Eredményeink alapján feltételezzük, hogy az életvezetési készségek alkalmazásával összefüggésben az életkornál jelentősebb szereppel bír a készségek gyakorlása, az átélt én-hatékonyság élménye bizonyos feladatok teljesítésében. Erre utal, hogy tendencia szinten a felsőoktatási évfolyamok között különbözőségeket találtunk, ugyanakkor önmagában az életkor nem bizonyult meghatározó tényezőnek az életvezetési kompetenciát leíró modellben. Egy-egy felülvizsgálati, kompetencia fejlődési és struktúra átrendezési pontot feltételezünk a a Super által alkotott életpálya modell szerepeihez és fejlődési lépcsőjéhez kapcsolódóan. Előrehaladva az életpálya során, a szerepek váltásával párhuzamosan felül kell vizsgálni az életvezetés során alkalmazott készségek eszköztárát. Ez a határvonalak átlépésekor átmeneti elbizonytalanodáshoz vezet, majd a készségek gyakorlásával párhuzamosan fokozódó hatékonyság élményt eredményez. Egészen a következő váltási pont észleléséig. Ilyenek lehetnek a felsőoktatási helyzetben a tanulmányok kezdetét követően a megváltozott környezetben való megküzdéshez, illetve a tanulmányok, munka világa közötti váltás elővátelezésének helyzete. A pontok azonban nem kötődnek szorosan életkorhoz. Meghatározóbbnak bizonyulnak az élethelyzetek, életszerepek.

A felsőoktatásban töltött időszak alatt egy normatív krízisállapottal szembesülnek a fiatalok, és ezt az életvezetési kompetencia konstrukta segítségével kielégítő módon mérni, az életvezetési készségterületek fejlesztését segítő **tanácsadói szolgáltatások biztosításával** pedig megoldásában támogatni tudjuk.

Eredményeinek jól összeegyeztethetőek az élethosszig tartó tanuláshoz elengedhetetlenként megfogalmazott készségek listájával. (Mihály 2001). Az információs társadalom tagjaitól elvárt „írastudóság” feltételezi az információkezelés hagyományos és digitális formáinak kezelési készségeit, a tények megértésére, a folyamatos tanulásra és újra-tanulásra irányuló készségeket. Vizsgálati eredményeink alapján fontosnak bizonyult továbbá a másokkal való együttműködés készségeinek csoportja az életvezetés sikerességéhez, az (élethosszig tartó) tanuló szerep sikeres megvalósításához.

Az önálló tanulás mellett a hálózatépítés-fejlesztés készségei, a humán- és szociális kompetenciák birtoklása, kutatás, kritikai készségek és tolerancia szükségesek a tanulói szerep sikeres működtetéséhez, az életpályaépítés folyamatában folyamatosan jelen levő, élethosszig tartó tanulás eredményességéhez. Az aktív, jó megküzdési stratégiákkal jellemezhető diákok részt vesznek a közösség életében, akár tanulmányi, akár a közösségépítés területén, és feladatokat vesznek át a közösség érdekében is. Mindezek a tényezők együttesen a depresszió és szerhasználat ellen protektív faktort jelenthetnek, az elméleti bevezetőben áttekintett korábbi kutatások alapján.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy fontos a személy készségtára a saját érzelmi állapotok átélésével és megosztásával, a kommunikációval kapcsolatban: meghatározó ezeknek az élményeknek pontos megértése és kifejezési képessége; a társakra vonatkozó érzélem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős

érmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás, és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. A felsorolt készségek hatása közvetlenül is érvényesül az étellel való elégedettség szintjének formálódásában, de közvetetten is fontos szerephez jut: a hallgatók által épített baráti kapcsolatok számával és a kapcsolatokkal való elégedettségével együtt mozog. A szociális hálózat építésének elengedhetetlen változója.

Az életvezetési kompetencia eltérő mintázata közvetítő változóként szerephez jut a helyzetekkel kapcsolatos megküzdés, az erősségek és határok mérlegelése során. Az helyzetekhez kapcsolódó észlelt én-hatékonyság élménye a készségek határterületeit képviselő feladatok esetében a megoldási lehetőségek kiválasztásában fontos információt jelent. (ld. Bandura (1993) írását az én-hatékonyság szerepéről.)

A tanulásméleti alapokra építkező szociál-kognitív megközelítés, a SCCT (social cognitive career theory) pályatanácsadási modelljének alapvető újdonsága, hogy az életpálya-építés folyamatában erőteljesen hangsúlyozza az életpálya építéséhez szükséges készségeket, és a hozzájuk kapcsolódó *általános észlelt én-hatékonyság* szerepét.

Életvezetési kompetencia modellünk a SCCT továbbfejlesztését jelenti, a karrierépítéssel összefüggésben vizsgált globális én-hatékonyság mutató helyett *életvezetési készségterületekhez* köthető, életvezetési terület specifikus **én-hatékonyság profil** elemzését javasolja.

Az én-hatékonyság profil összeállításában új ismeretként hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az adott életpálya-építési szakasz szerepeinek sajátosságait összességükben, és mintázatukban kell kezelnünk. A személyek életvezetési területekhez, életszerepekhez, fejlődési feladatokhoz kapcsolható készségeit kell feltérképeznünk. Más feladatokkal szembesül egy felsőoktatási hallgató, egy pályakezdő vagy a nyugdíjazás előtt álló dolgozó. Csak a várhatóan felmerülő problémákkal összefüggésben határozhatóak meg az adott csoportra jellemző életvezetési feladatok, problémakörök és a hozzájuk kapcsolódó én-hatékonyság élmény profil, az adott csoportot jellemző **életvezetési kompetencia profil**. Vizsgálatunkban a felsőoktatási hallgatók csoportjára, a tanulói életszerepre dolgoztunk ki életvezetési kompetencia mérési modellt, de az eljárás adaptálható más életszerepek elemzésére is.

A szociál-kognitív pályaelméleti modell előnye a pályafejlődés korábbi megközelítéseivel szemben, hogy az észlelt én-hatékonyság változójának beiktatásával jól magyarázhatóvá teszi a differenciáldiagnosztikai, döntéseméleti vagy fejlődésszemponitú modellekben felsorolt alapvető pályalélektani tényezők közötti kapcsolatokat. A kedvelt tevékenységek, a pályairányok közötti választáshoz kritériumként alkalmazott képességváltozók és motivációs tényezők, valamint a kifejezésre juttatott értékek között kapcsolódási pontot jelent az észlelt én-hatékonyság élménye.

Az **életvezetési kompetencia konstruktum és én-hatékonyság mintázat** elemzés segítségével tovább árnyalható a modell: eredményeink alapján igazolható, hogy a különféle készségek gyakorlásával kapcsolatos én-hatékonyság élmény az életvezetés különböző területeiről átvivődik a foglalkozási

érdeklődés profilba. A személy választott foglalkozása során is szívesebben gyakorol olyan tevékenységeket, amelyekkel kapcsolatban korábban problémamegoldási akciói eredményesek voltak, jó visszajelzéseket kapott környezetétől, kellemes érzelmek kapcsolódnak hozzá, esetleg szignifikáns modellekkel rendelkezik az adott tevékenységek végzésére. A folyamat során változik, strukturálódik értékrendszere, formálódik motivációs bázisa. E tényezők együttesen határozzák meg érdeklődési irányainak fejlődését.

Az érdeklődési irányok strukturálódásában két alapidenzióként egy rendszerezettség-tervszerűség illetve kreatív-kommunikatív dimenzióba rendezhetőek a kapcsolódó érdeklődési irányok, amelyek összefüggést mutattak az általunk feltárt hallgatói életvezetési kompetencia struktúra intraperszonális és interperszonális dimenzióival. A kapcsolódó foglalkozási környezetek, foglalkozási irányok logikusan illeszthetőek a modellhez.

Figyelembe véve az eddig megállapított összefüggéseket, a hallgatók életpálya-építési folyamatában, a tercier szocializáció során alapvető fontosságúak a megfelelő visszajelzések a szakmai szocializációért felelős ágensek részéről, fontos a személyes tapasztalatszerzés lehetősége gyakorlati problémák megoldásában, a megfelelő szakmai modellek megismerése és a szakmai területhez kapcsolható feladatok gyakorlása során a sikerélmény, pozitív érzelmi állapotok átélése.

Vizsgálatunk eredményeként szeretnénk bevezetni a pályatanácsadás gyakorlatába az életvezetési kompetencia felmérését. Az életvezetési kompetencia szintjét, az életvezetési területekhez kapcsolódó készségekből kirajzolódó mintázat elemzését diagnosztikai eljárásként alkalmazhatjuk a hallgatók mentálhigiénés státuszával és pályaaorientációs folyamatban mutatott előrehaladásának mértékével összefüggésben.

Az életvezetési kompetenciát mint életkorszpecifikus fejlődési feladatokkal kapcsolatban kifejlesztett problémamegoldási eszköztárat, és metakognitív rendszert jellemezhetjük. Alapját az életvezetési készségek jelentik, amelyeknek használatához az én-hatékonyság élmény életvezetési terület specifikus mintázata kapcsolódik. Hatása pedig a kogníció, motiváció, érzelmek és viselkedés területén egyaránt érvényesül.

Vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy az észlelt én-hatékonyság mintázata kapcsolatba hozható a pályaválasztási döntést, illetve a pályaaorientációs folyamatot meghatározó tényezőkkel. A mindennapi életvezetés különböző (a személy szempontjából jelentősnek tartott) feladatai megoldásának eredményessége befolyásolja a személy életvezetési kompetencia mintázatát. Átélt kompetenciájának függvényében elfordulhat vagy közelíthet bizonyos tevékenységek lehetőségeit kínáló helyzetekhez. Akciói függvényében változik ismeret és képességstruktúrája, formálódnak a további információk gyűjtésére irányuló igényei, az élethosszig tartó tanulás motivációs bázisa, és végül ezek a tényezők a személyiségfejlődés serdülő és ifjúkori szakaszában foglalkozási irányok választásában is kifejeződnek. Vizsgálati eredményeink összegzéseként az életvezetési kompetenciát úgy definiálhatjuk, mint az életvezetéssel kapcsolatos készségek, skillek célirányos, hatékony alkalmazásának képességét.

Milyen kompetenciára van szüksége egy fiatalnak, aki az ezredforduló Magyarországon átlép a közoktatás szintjéről a felsőoktatásba? Hol szerezheti meg, gyakorolhatja a szükséges készségeket? Kérdések, amelyek felmerülnek a vizsgálat eredményeit olvasva.

Az új helyzet, megváltozott felsőoktatási képzési struktúra – még az esetleg rendelkezésre álló, családi környezetből származó emlékek, útravaló ellenére is – elbizonytalanítóan hat sok fiatal esetében. Talán nem véletlen, hogy a magyar felsőoktatás ijesztően magas, 45 százalékos lemorzsolódási rátával működik, és ezzel az OECD tagállamok sorában az előkelő negyedik helyet szerezte meg. Az életpálya kijelöléséhez hiányoznak a jól alkalmazható modellek, hiányzik a működőképes támogató, tanácsadói rendszer.

Az életvezetési kompetencia fejlesztésének közvetlen felsőoktatási tanácsadási; felsőoktatás menedzsmenten belül felsőoktatás módszertani és oktatásszervezési vonatkozásait, illetve közoktatási aspektusát is mérlegelnünk kell. Kérdésként kell feltennünk, hogyan támogathatjuk a hallgatókat eredményesen saját életpályaválasztásuk kidolgozásában, abban, hogy döntéseik a helyes irányba mutassanak.

Az életvezetési kompetencia feltételezi mind a személyes szükségletek, mind a környezeti követelmények iránti érzékenységet, mind a problémamegoldáshoz kapcsolódó eszközválasztás hatékonyságát. Egy metakognitív folyamatról illetve az életvezetés különböző területeivel kapcsolatosan folyamatos megújulási képességről beszélhetünk tehát az életvezetési kompetenciával összefüggésben. Attitűdként gondolkodva az életvezetési készségekhez kapcsolódó észlelt énhatékonyság élményről, amely befolyásolja az egyén gondolkodási, viselkedéses, emocionális és motivációs jellemzőit, ez a „működő tudás” konkrét megjelenési formáiban a megküzdési stratégiák vagy pszichológiai immunrendszer egyes elemeinek sajátosan szelektált működtetését eredményezi, amely a hatékonyságba vetett hit függvényében igazodik az aktuális kihívások jellegéhez.

A világról alkotott működőképes attitűdrendszer fenntartását feltételezi, igényli az optimális alkalmazkodás egy olyan környezetváltás során, amit pl. a felsőoktatási tanulmányok időszaka alatt sok hallgató átél. Különböző diszfunkcionális attitűdök a világról kialakított kognitív struktúrában jelentős mértékben torzíthatják az alkalmazkodóképességüket, a szociális és tárgyi világ felett gyakorolt kontroll hatékonyságát, annak élményét. Az életvezetési kompetencia csökkenése az életvezetés intencionalitás – a személy általi, saját érték és célrendszer alapján vezérelt életszervezés – hatékonyságának csökkenésével jár együtt. Egy cirkuláris folyamat tanúi lehetünk, ahol az énhatékonyság élményének közvetítő szerepe lehet az életvezetési kompetencia alakulásának folyamatában. A szocializáció során a különböző élethelyzetekhez, feladatokhoz kapcsolódó észlelt énhatékonyság élmény hozzájárul az érték és motivációs rendszer formálódásához, a kudarckerülő vagy sikerorientált viselkedés kialakulásához, a kezdeményezőkézség fennmaradásához. Jelen vizsgálatunkban részletesen nem elemeztük, de feltételezzük, hogy a primer szocializáció

meghatározó az egyén általános én-hatékonyság élmény kialakulásában, a célirányos viselkedés és intencionalitás támogatását segítő szülői-nevelői akciók hatását tekintjük ebben az összefüggésben kulcsfontosságú tényezőnek, illetve fontosnak tekinthető a megfelelő életvezetési modellek elérhetősége, a mintakövetés lehetősége.

A másodlagos és harmadlagos szocializáció szintereit vizsgálva felmerülhet a kérdés, hogy a szükséges készségek gyakorlására a közoktatás szintjén milyen lehetőséget kapnak a diákok. Egy frontális oktatásra alapozott, a felsőoktatási felvételi irányszámok növelésében érdekelt, erősen szelektáló és a diákok életvezetését túlszabályozó közoktatási rendszerben várhatóan mind az intraperszonális, mind az interperszonális kompetencia-dimenzióhoz sorolható készségek fejlesztésére kevés a gyakorlati lehetőség. Célzott figyelem, fejlesztés szükséges ahhoz, hogy a tanulási készségek fejlődésén túl is előrehaladást mutassanak a diákok. Az életpálya-tervezés tudatosságának biztosításához a fiataloknak tisztázniuk kell a saját értékstruktúrájuk vezető elemeit, legfontosabb motivációs tényezőit. A folyamat támogatásához a másodlagos szocializáció keretében biztosítani szükséges az adekvát feltételeket: pályainformációk közvetítésére, vagy legalábbis a vonatkozó források keresésére felkészített tanárokat, pályaválasztási szaktanácsadást, egyéni és csoportos pályaaorientációs szolgáltatásokat biztosító intézményi hátteret.

A másodlagos szocializáció folyamatában az eredményesség érdekében gondoskodni kell az életvezetési feladatok tervezésével, időgazdálkodással kapcsolatos feladatainak gyakorlati lehetőségéről. Olyan feladatok, gyakorlatok alkalmazása célszerű, amelyek erősítik a felelősségvállalást, a stratégiai tervezés fontosságának felismerését a középiskolás diákok esetében. Mindezek a tényezők az életvezetési kompetencia intraperszonális dimenziójához köthető készségcsoport fejlődését eredményezhetik, s mint eredményeinkből látjuk, az étellel való elégedettséghez közvetlenül hozzájárulhatnak.

A középiskolában alkalmazott oktatásszervezési módok változatos formáinak alkalmazásával biztosítható, hogy a diákok a feladatok keretében fejlődjenek interperszonális készségeik területén. A páros és csoportos munkaformák eredményesen hozzájárulhatnak a kommunikációs készségek, szoros személyközi kapcsolatok kezeléséhez szükséges készségek fejlődéséhez. A csoportokon belüli és csoportközi folyamatok sajátosságaira is rámutató oktatási folyamatok pedig biztosítható az a feltétel is, hogy az egyes diákok rálátással bírjanak akcióik összecsoport szintű hatásaira. Én-hatékonyság élményük e közvetett hatásgyakorlási folyamatban is erősíthető. A felsorolt készségek fejlődése biztosíthatja a társas környezet váltásához kapcsolódó krízishelyzetek eredményes megoldását. Ilyen helyzetként értelmezhetjük például a felsőoktatási intézmény új szociális környezetébe való beilleszkedést, vagy az iskola-munkahely átmenetet.

A közoktatásban alkalmazott módszerek előbbieken vázolt célállapotának eléréséhez a tanárképzés és tanártovábbképzés gyakorlatának jelenleg is folyamatban levő átalakítása, az említett készségek fejlesztését segítő módszertan közvetítése elengedhetetlen. A célállapot megvalósítása a felsőoktatási tanulás- és tanításmódszertan hazai fejlesztését és az oktatásszervezés területén a közvetlen

tapasztalatszerzésre alapuló, cselekvés és gyakorlatorientált képzési formák, módszerek előtérbe kerülését teszi indokolttá. Ezen a területen a bolognai folyamat kínálta lehetőségek közül a tanári mesterképzési szakasz lehetőségeinek fokozott kihasználása, a tanítás módszertanához kapcsolódó gyakorlati lehetőségek hangsúlyának növelése jelenthet fontos változtatási lehetőséget.

Felsőoktatás menedzsment tekintetében a felsőoktatási intézmények és gyakorlati képzőhelyek közötti kapcsolat erősítése, a gyakorlati képzés biztosítását szolgáló forrásátcsoportosítás látszik eredményeink alapján fokozottan ajánlhatónak. Gyakorlati képzés alatt az adott szak által megalapozott foglalkozási területekkel való szorosabb kapcsolat kialakítását értjük, ami adott esetben jelentheti a tudományos kutatóintézetekkel való kapcsolatok szorosabbá fűzését, de igényelheti a gazdaság reálszférájával történő szorosabb együttműködés kialakítását is. Értelemszerűen vonatkozik például a tanárképzés esetében a gyakorlat hangsúlyának növelésére. Ezzel az intézkedéssel a felsőoktatás-munka világa közötti átmenet prevenciók feladatai eredményesen támogathatóak.

Közvetlen tanácsadói feladatot az egyéni és csoportos tanácsadó programok kínálatának bővítése jelent. A hallgatók életpályájának követésére fokozott gondot fordító felsőoktatási intézmény esetén ez azt jelenti, hogy már leendő hallgatóinak kiválasztásában aktív módon közreműködik. Pályaorientációs információkkal, on-line és személyes tanácsadói segítséget biztosít, hozzájárul a leendő hallgatók megalapozott szak- és pályaválasztásához. A képzési információk részletes bemutatása mellett hangsúlyt helyez az intézmény profiljához illeszkedő foglalkozási területek és a képzés kapcsolódási pontjainak bemutatására. Az élethosszig tartó tanulási folyamat jegyében gondolkozva pedig a hallgatók életpályájának követése keretében biztosítja azokhoz az információkhoz való hozzájutás lehetőségét, ami a személyes életpálya-építésben előnyt jelenthet az alumni hallgatók számára.

A korszerű felsőoktatási intézmény az évszázadokon keresztül uralkodó ismeretközvetítő funkcióját az információs társadalomban egy hálózatépítési funkcióval bővítheti, amelynek keretében az adott tudományterület művelői és hallgatói illetve alumni hallgatói között aktív közvetítő szerepet vállal. Mint azt Astin(1999) munkájával kapcsolatban már jeleztük, a hallgatói személyiségfejlődés, a transzformatív tanulás és nem utolsósorban az intézményre vonatkozó értékelés, egyik fontos tényezője, milyen mértékben képes az intézmény biztosítani a hallgatók bevonódását az intézmény életébe. A bevonódás azok esetében várható nagyobb valószínűséggel, akik eredményeink alapján olyan érdeklődési irányba indulnak tanulmányaik során, amely készségeik különböző csoportjaihoz legközelebb állnak, tudatosítják értékeiket, motivációs tényezőiket és képesek arra, hogy a társas kapcsolati rendszer különböző szintjein jelentkező feladatokat eredményesen, hatékonyan megoldják.

A jelen vizsgálatban alkalmazott hét életvezetési készségterület *hazai* felsőoktatási hallgatók felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos észlelt támogatási igényére alapozott felmérésből rajzolódik ki. Nem tekintjük kultúrák között általánosítható, vagy hosszabb időtávra rögzíthető tartalmú készségtárnak az összeállított vizsgálati kérdéssort. Ugyanakkor fontosnak tartjuk hangsúlyozni a

módszer lényegét: a több életvezetési területet átfogó észlelt életvezetési énhatékonyság profil segítségével történő vizsgálat előnyét.

A vizsgálatunkban is fontos tényezőt képviselő tervezési készséget, céltudatos viselkedést Frese, Stewart és Hannover (1987) már két évtizede fontos, fejlesztést igénylő területként jelölte meg a tanácsadási folyamatban. A kliens rövid távú célkitűzési stratégiáit az eredményesség érdekében fel kell váltania egy kombinált, hosszú távú célok kidolgozását segítő akciómódnak, a célok és tervek felülvizsgálatára való készség és hajlandóság kimunkálásának (Ashby-Wills és Sandy 2001 nyomán).

Az étellel való elégedettség fokozásának, az életvezetés sikerességének támogatásához kitűnő beavatkozási lehetőséget kínál a tanácsadás számára a készségek fejlesztése egyéni vagy csoportos konzultáció keretében. Mint az életvezetési kompetencia és pályaérdeklődés differenciáltságának együttjárása is megerősíti, a hétköznapi életvezetési helyzetek megoldásához szükséges készségekre alapozható egy átfogóbb életpálya-terv kidolgozása, a pályadöntés megalapozottabbá tétele, vagy az esetleges pályakrizisek feloldása.

Az életvezetési készségek fejlesztésében a tanácsadó munka során fontos, hogy figyelembe vegyünk a segítséget kérő személy intencionalitásának jellemzőit. Amikor például kognitív terápiás eszközöket kívánunk alkalmazni, akkor rövidebb konzultációs időre van szükség, hatékonyabb lehet a beavatkozás, ha a tanácskérő alapvetően jó a tervező munkában, céljai kijelölésében. Az intraperszonális kompetenciához kötődő készségek magasabb szintjével jellemezhető kliensek gyorsabb fejlődése, a problémahelyzetek gyorsabb megoldása várható, míg a kevésbé magas kompetencia szinttel jellemezhető klienseknél a kapcsolódó készségterületeket első lépésben fejleszteni kell a sikeresség érdekében: az életvezetési kompetencia intraperszonális dimenziójának ismerete jelentősen megkönnyítheti a tanácsadói beavatkozás tervezését.

A dolgozatban bemutatott módszert követve különféle célcsoportok számára összeállítható a szükséges életvezetési készségtár, felmérhető egy adott társadalmi kor történeti jellemzőihez, kulturális sajátosságaihoz illetve sajátos makro- és mikrokörnyezetéhez illeszkedő feladatok kapcsán az egyének életvezetési kompetenciája. Az alapot e profil elkészítéséhez az életszakasz-specifikus feladatokhoz, területekhez kötődő készségek gyakorlása nyomán átélt énhatékonyság mintázata jelenheti. Azok a körülmények, amelyek mentén az egyén élete, egy rendszer tagjaként szerveződik, határozzák meg a szükséges és elégséges készségek különféle szubsetjeinek sajátosságait, amelyek a megújulás és az élet változásaival kapcsolatos megküzdés sikerességét biztosíthatják.

A vizsgálati mintánkban szereplő felsőoktatási hallgatók számára alapvető fontosságú az életvezetési kompetencia fejlődésének támogatását szolgáló tanácsadói szolgáltatás biztosítása, amelynek elsősorban prevencióssal jellemezhető, a felsőoktatási környezetbe történő beilleszkedés kezdeti fázisainak segítésére kellene koncentrálnia. Ennek jegyében orientációs rendezvények, speciális programok, tanulmányi és életvezetési tanácsadás biztosítás szükséges számukra. Életvezetési készségeik célzott fejlesztésével javítható mentálhigiéniés státuszuk, tisztázható életpálya-építési elképzeléseik megalapozottsága, területspecifikus énh-

hatékonyság profiljuk meghatározásával célzott beavatkozások kínálhatóak számukra.

Hasznos lehet a probléma-megoldási tréningek és tanulási hatékonyság fejlesztő programok szervezése, különösen a kezdő felsőoktatási hallgatók számára. Ennek a készségnek a fejlesztésére a közoktatás során Magyarországon kevés hangsúlyt fektetnek, ugyanakkor a diákok terhelésének csökkentésében, mentálhigiénés állapotukkal kapcsolatos prevencióban fontos szereppel bírhatna (N.Kollár 2003).

Eredményeink alapján hangsúlyozni kívánjuk, hogy kiemelt feladat a hallgatók étellel való elégedettségének növelésében, hogy a felsőoktatási intézmények gondot fordítsanak a hallgatók szociális készségeinek fejlesztésére, ösztönözzék a hallgatók csoportmunkában való részvételét. A csoportos munkaformák alkalmazása részben közvetlenül is hozzájárulhat a kötelezettségek sikeresebb teljesítéséhez, de ennél fontosabb előnye, hogy a csoportépítéssel, készségfejlesztéssel támogatott együttműködés ösztönzése nyomán kialakuló nem versengő csoportlétkör, a csoporttagok biztosította empátia, támogatás és barátság protektív tényezővé válhat a hallgatók mentálhigiénés problémáival szemben.

A csoportos munkavégzés ugyanakkor jelentős stresszforrást is képviselhet, mert a rögzített határidők, elvégzendő feladatok és a csoporttársak tevékenységével kapcsolatos fenntartások és aggodás jelentős megterhelést róhatnak a tagokra. A kutatás tanulsága szerint az önmenedzselés és a szoros kapcsolatok kezeléséhez szükséges skillek fejlesztése ellensúlyozhatja a társas aktivitás nyomán jelentkező problémákat.

A támogató szolgáltatásokat az életvezetési kompetenciaterületek jellemzőinek ismeretében az évfolyamok igényeihez igazodóan tervezhetjük. A felsőoktatási tanulmányok kezdeti szakaszában levő hallgatók esetében a csoportformálást és intézményi beilleszkedést szolgáló rendezvényekre, ezt követően a tanulási készségek fejlesztésére, későbbiekben a team-munka készségeinek fejlesztésére koncentrálna. A tanulmányok félidejétől kezdve az egyéni karriertervezési tanácsadás hangsúlya növekedhet. A tanácsadási folyamatban Lounsbury és mtsai (2005) javaslatát a személyiség felmérésére, hasznos módon egészítheti ki az életvezetési kompetenciaterületek feltérképezése és nyomon követése.

Megfontolandó az eredmények alapján, hogy a hallgatói életpálya-követés során milyen feltételek mellett alkalmazható a hallgatók életvezetési kompetencia mutatója az életpálya-építés sikerességének bejósolásában. Mint eredményeink rámutatnak, az évfolyamok között (elsősorban a második és negyedik évfolyam között) különbséget találunk a hatékonyság élmény tekintetében, de ez a különbség az ötödik évfolyam és második évfolyam között már nem áll fenn. Az elméletileg tanulmányaik befejezéséhez közeledő hallgatók tehát másodéves hallgatótársaikhoz hasonló értékelést adnak készségeikről, egy újabb átmeneti fázis kapujában állnak. Kiegészítendő ezért az életvezetési kompetencia kérdéssor egy további elemmel, ami a jövő kihívásaival kapcsolatos észlelt én-hatékonyság jellemzőire kérdezhet rá. Ezek az információk választ adhatnak a kérdésre, hogy mennyire éri felkészülnék magát a jelölt a választott pályán való helytállásra, az élethosszig tartó tanulás követelményeinek teljesítésére. A javasolt mutató

gyakorlati hasznosíthatóságának ellenőrzésére további, longitudinális vizsgálatok szükségesek.

Mint azt a vizsgálatban a részeredmények bemutatása során több esetben jeleztük, vizsgálati mintánk mindkét mintavételezési helyzetben olyan hallgatókból és középiskolás diákokból állt, akik a hallgatói szolgáltatási rendszer különböző területein, mint felhasználók jelentkeztek. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy információs tanácsadónak vettek részt, az önálló információszerzés fázisában kerestek segítséget. A tanácsadási igények felméréséhez reprezentatívnak tekinthető alapsokaságot képviseltek. Csoportjukban a súlyosabb mentálhigiénés problémákat jelző hallgatók aránya nem tér el jelentős mértékben a felsőoktatási hallgatók csoportjában becsült előfordulási arányoktól. Eredményeinket ezért a tanácsadói szolgáltatások tervezéséhez fontos információknak tekintjük, a háttérben meghúzódó szolgáltatási igények, jellemzők feltárásához.

Az étellel való elégedettség illetve az életpálya-építés sikerességével kapcsolatos további kutatások során az életvezetési kompetencia bővített, az életpálya-építésével kapcsolatos feladatokhoz kötődő én-hatékonyság elemmel (álláskeresés, állás megtartása, váltások kezelése) bővítve, és a feladatok megoldásába való bevonódás (Astin 1999), valamint a pályaidentifikáció mértékének (Ritoókné 1986) figyelembe vételével várhatóan hasznos indikátora lehet a tanácsadói munka eredményesség-mérésének, illetve a hallgatói pályakövetés rendszerének.

Az életvezetési kompetencia papír-ceruza illetve on-line tesztfelvételi helyzetben tapasztalt kis hatáserősségű eltérés magyarázataként azt feltételezzük, hogy a tanácsadói szolgáltatás közvetlen, személyes igénybevétele, mint amit az egyéni vagy csoportos tanácsadói programokon való részvétel jelent, az észlelt én-hatékonyság élmény önbecslésében más minőséget képvisel, mint a magányos tesztkitöltést lehetővé tevő on-line információkeresés. Feltételezhetően a részvételt igénylő programok választása már önmagában feltételezi a magasabb életvezetési kompetenciát, magasabb én-hatékonyság élményt. Nem kizárható, hogy a társas összehasonlítást indukáló személyes részvételi helyzet következménye, és ebben az esetben vizsgálati műtermékként kezelendő. A személyes és on-line helyzetben tapasztalt eltérés a skálahasználtnban még további vizsgálatokat igényel. A számítógéppel támogatott tanácsadói munka minőségbiztosítási kérdései között a probléma további, részletes elemzése elengedhetetlen.

IRODALOM

1. *Advising Handbook*. University of Texas. <http://www.utdallas.edu/dept/ugraddean/handbook.html>, letöltés: 2008. november 11
2. Angyalné Sidelszki A. (2001): *Civil szervezetek a szociális szférában*. Szakdolgozat, kézirat, Szekszárd (Szociálpolitikai tanszék)
3. Arnett, J.J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties May 2000 • *American Psychologist*, Vol. 55. No. 5, 469-480
4. Asby Wills T., McNamara, et al. (2001) : Escalated Substance Use: A Longitudinal Grouping Analysis From Early to Middle Adolescence. In *Journal of Abnormal Psychology*, 2001 Vol. 105, No. 2, pp 166-180.
5. Ashby Wills T.; Sandy J. M. (2001): Time Perspective and Early-Onset Substance Use: A Model Based on Stress-Coping Theory. In: *Psychology of Addictive Behaviors*, 2001. Vol. 15. No. 2. 118-125
6. Aspinwall, L. (2005): The Psychology of Future-Oriented Thinking: From Achievement to Proactive Coping, Adaptation, and Aging. In: *Motivation and Emotion*, Vol. 29, No. 4, December 2005
7. Astin, A. W (1999): Student involvement: A developmental theory for higher education, *Journal of College Student Development*, Sep/Oct 1999
8. Astin, A. W. (1984): Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308, 1984.
9. Aszmann A. (2003): *Magyar diákok egészségi állapota és az iskola*. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1>, letöltés dátuma 2008.10.10
10. Bábosik, I. (2006): A feladat, mint személyiségfejlesztő tényező. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/04
11. Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. in *Educational psychologist*, 28(2) 117-148
12. Bandura, A. (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A (szerk): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, 1995, p. 1-45
13. Baxter Magolda M. B. (1998): Developing Self-Authorship in Graduate School. In: *New Directions for Higher Education*, no. 101, Spring 1998 © Jossey-Bass Publishers
14. Baxter Magolda, M. B. (2004a). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
15. Beck, A.T. et al. (1961): Beck Depression Inventory - Beck Depresszió Kérdőív (BDI) in *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában* / szerk. Perczel Forintos Dóra et al. – Budapest : Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, 2005. 44.o
16. Bentler, P.M.(1990). Comparative fit indices in structural models. In: *Psychological Bulletin*, 88/., 588-606.

17. Betz N.E. (2002): The 2001 Leona Tyler Award Address: Women's Career Development: Weaving Personal Themes and Theoretical Constructs in: *The Counseling Psychologist* 2002; 30; 467
18. Betz, N. E., Harmon, L. W., Borgen, F. H. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 90-98.
19. Betz, N., Luzzo, D. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 313-328.
20. Betz, N., Schifano, R., Kaplan, A. (1999). Relationships among measures of perceived self-efficacy with respect to basic domains of vocational activity. *Journal of Career Assessment*, 7, 213-226.
21. Boulter, L. T. (2002): Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment: *College Student Journal*, June, 2002
22. Brammer, L. M. (1992): Megküzdés az élet változásaival. in Ritoók Magda szerk.: *Életpályaépítési tanácsadás. A munka- és pályatanácsadó posztgraduális pszichológus képzés tananyaga*. ELTE BTK. Pályaszocializációs- és Munkapszichológiai Szakcsoport gondozásában. Budapest, 1995. kézirat
23. Bugán, A., Margitics, F. (2006): A szubklinikus depressziós tünet együttes háttértényezői főiskolai hallgatóknál. In: Bugán, A. (szerk): *A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban*. Didakt, Debrecen, 2006
24. *CASA 2004 jelentés* letöltve: <http://www.casacolumbia.org/absolutenm/templates/PressReleases.aspx?articleid=348&zoneid=46>, letöltés dátuma 2005.04.05.
25. Chickering, A. W., Kytte, J. (1999): The Collegiate Ideal in the Twenty-First Century. *New Directions for Higher Education*, no. 105, Spring 1999 Jossey-Bass Publishers
26. Crites, J. O. (1981): Bevezetés a pályaválasztási tanácsadásba. In: Ritoókné-Gillemonné (szerk): *Pályalélektan szöveggyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994 p. 317-335
27. Crites-féle pályaréptéségi kérdőív. (1985) In *Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban*, Módszertani füzetek, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest 1985.
28. Csirszka J. (1966): *Pályalélektan*, Gondolat Kiadó, Budapest
29. Darden, C.A. Ginter, E.J. (1996): Life-skills development scale-adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life. *Journal of Mental Health Counseling*, Apr96, Vol. 18 Issue 2, p142, 22p
30. DeGree, Craig E.; Snyder, C. R. Adler's psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy. In: *Journal of Personality & Social Psychology*. 48(6), Jun 1985, 1512-1519.
31. Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
32. Diener, E.: *Satisfaction with Life Scale*, Forrás: <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/hottopic.html> letöltés dátuma 2003.02.01.

33. Egan, G. (1979, 1984): People in Systems: A comprehensive Model for Psychosocial Education and Training in: Larson, D.(szerk.): *Teaching Psychological skills. Models for Giving Psychology Away*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California, Pp, 21–43
34. Egan, G. (2001): *The Skilled Helper*, Wadsworth Publishing; 7. edition (2001)
35. Emmerling, R. J.; Goleman, D.: *Emotional intelligence: issues and common misunderstandings*, letöltve: http://www.eiconsortium.org/research/EI_Issues_And_Common_Misunderstandings.pdf , letöltés dátuma: 2005.04.05.
36. Erikson, E. (1991): *Az ifjú Luther és más írások* Gondolat Bp. 1991.
37. EU Bizottsági munkaanyagok - *Pályorientáció: Kézikönyv szakmapolitikai döntéshozók részére*, 2005. február 1. EDUC 37 SOC 98 és *Improving lifelong guidance policies and systems* CEDEFOP 2005 valamint *Career Guidance Policy Bridging the gap* OECD 2004
38. Felsman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
39. Flippo, R.F. Caverly, D.C. (2000): *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*, Lawrence Erlbaum Associates, 2000
40. Frese, M., Stewart J., and Hannover B. (1987): Goal Orientation and Planfulness: Action Styles as Personality Concepts in: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, Vol. 52. No. 6, I 182-1194 Copyright 1987 by the American Psychological Association, Inc. M22-J514/87/W0.75
41. Giaconia; Rose M. (2001): Major depression and Drug Disorders in Adolescence: General and Specific Impairments in early Adulthood in *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* Dec, 2001.
42. Ginter, E. J.(1999): David K. Brooks' contribution to the developmentally based life-skills approach In: *Journal of Mental Health Counseling*, Jul99, Vol. 21 Issue 3, p191, 12p
43. Graham, S. (1998): Adult Growth in College: The Effects of Age and Educational Ethos FindArticles, in *Journal of College Student Development*, May/June 1998
44. Grinder, R.E. (1973): A munka- és hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban. A szakmai fejlődés elvi alapja. In: Ritoókné-Gillemonthé (szerk): *Pályaléktan szöveggyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994
45. Hajduska M. (2006): Felsőoktatási krízisek. Egyetemisták krízisei a változó felsőoktatási rendszerben In: *Alkalmazott pszichológia*. 2006 VIII. kötet, 1. szám (32-38 old.)
46. Herr, E.L., Cramer, S.H. (1993): Szisztematikus megközelítések. Harper Collins Publishers, ford.: Pályairányítás és pályatanácsadás az egész élet során. Szisztematikus megközelítések. 281-325. oldal In: *Pályaléktan. Pályafejlesztés-elméletek*. OMK Jegyzet 1993, ELTE kézirat
47. Holahan C. J., Valentiner D. P., Moos R. H. (1994): Parental Support and Psychological Adjustment During the Transition to Young Adulthood in a College Sample. In: *Journal of Family Psychology*, 1994, Vol. 8, No. 2, 215-223
48. *Holland-féle érdeklődés kérdéssor*. ELTE BTK Pályaszocializációs Szakcsoport, Kézirat a Világbanki fejlesztési program támogatásával, Kézirat, évszám nélkül

49. Horváth, T. (2007): Pályakezdés előtt: Kapunyitási pánik a felsőoktatásban in Vajda, E. (ed.) *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21.század kezdetén Magyarországon* Budapest, FETA 137-152.
50. Ivey, A. E (2000): Counselling 2000: Time to take charge! - *The Counseling Psychologist* 1980; 8; 12
51. Kiss I. – Lisznyai S. (2003): *A függőség háttértényezői a felsőoktatásban*, Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület kiadványa a GYISM-KT-02-39 pályázatának támogatásával 2003
52. Kiss I. (2000): *Életszakasz-váltás problémái: Belépés az egyetemre*. ELTE BTK, kézirat
53. Kiss I. (2000): Nyelvet tanulni az iskolában? *Első század*. ELTE
54. Kiss I. (2003): Kellemes problémák – pályaválasztás in: N.Kollár Katalin – Szabó Éva szerk.: *Pszichológia Pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, 2006
55. Kiss I. (2006): *Szakmainfó* – Pályatervező tanári kézikönyv, NSZI, Budapest
56. Kiss, I. (2009): Life-course competence and domain-specific self-efficacy pattern analysis of students in Hungarian higher education in: *Alkalmazott Pszichológia*, in press
57. Kiss,I. (2003) Életvezetési készségek az ifjúkorban. Tanulmányi krízisek és tanulási készségek a felsőoktatási hallgatók körében. Tanácsadó szakpszichológus képzés szakdolgozat, kézirat, ELTE PPK
58. Kiss,I; Lisznyai,S. (2003) : *A függőség háttértényező a felsőoktatásban*. FETA könyvek. 2003.
59. Klingman A. (1998): Psychological education: studying adolescents' interests from their own perspective. In *Adolescence* Summer, 1998
60. Kosco, J. (1995): A szakmai fejlődés és a fejlődési feladatok az életben in. *Pályalelektan* I/1. szerk: Ritoók Pálné, ELTE Kézirat a tanácsadó szakpszichológus képzés számára
61. Lane D. J. ; Gibbons F. X. (2007): Am I the Typical Student? Perceived Similarity to Student Prototypes Predicts Success. *Personality and Social Psychology Bulletin.*; 33; 1380 originally published online Aug 6, 2007
62. Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A., Jr. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
63. Lent, R. W., Jr., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 79-122.
64. Lent, R.W., Brown, S.D.; Hackett, G. (2000): Contextual Supports and Barriers to Career Choice:A Social Cognitive Analysis In: *Journal of Counseling Psychology* 2000, Vol. 47, No. 1,36-49
65. Lent, R.W.;Brown,S,D (2001): The Role of Contextual Supports and Barriers in the Choice of Math/Science Educational Options: A Test of Social Cognitive Hypotheses. In: *Journal of Counseling Psychology* 2001. Vol. 48, No. 4, 474-483
66. Lent, R.W.;Brown,S,D (2006): On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research:A Measurement Guide In: *Journal of Career Assessment*, Vol. 14 No. 1, February 2006 12–35

67. Lent, R.W.;Brown,S.D.;Larkin, K.C. (1986): Self-Efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options in *Journal of Counseling Psychology*. 1986, Vol. 33, No. 3, 265-269
68. Lent, R.W.és mtsai (2005): Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Women and Students at Historically Black Universities In: *Journal of Counseling Psychology* 2005, Vol. 52, No. 1, 84–92
69. Lent. R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 3561-362.
70. Linville, P. W. (1987): Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. In: *Journal of Personality & Social Psychology*. 52(4), Apr 1987, 663-676.
71. 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.
72. Lisznyai, S. (2005) *Drogfogyasztás és kognitív mediáció*. Budapest: FETA.
73. Lopez, G.F.; Lent, W.R.; Brown, S.D.; Gore, P.A. (1997):Role of Social-Cognitive Expectations in High School Students'Mathematics-Related Interest and Performance in: *Journal of Counseling Psychology* 1997, Vol. 44, No. 1, 44-52
74. Lounsbury, J.W.; Saudargas,R.A; Gibson L.W.; Leong F.T. (2005): an investigation of broad and narrow Personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students In: *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 6, September 2005
75. Margitics F., és Pauwlik Zs. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. In: *Magyar Pedagógia* 106. évf. 1. szám 43–62. (2006), letöltve: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Margitics-Pauwlik_MP1061.pdf
76. McConaughy, S. (2000): Life History Reports of Young Adults Previously Referred for Mental Health Services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* Winter, 2000
77. Mérei F. (1942): A pályaválasztás lélektana, II és III. fejezet, Budapest, Unitas, 15-44 in : Ritoókné-Gillemontné (szerk): *Pályalélektan szöveggyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994 (45-46). oldal
78. Mihaly I. (2001): *Milyen lesz a jövő iskolája*. OKI, forrás: <http://www.oki.hu/li.asp?Kod=oeecd-Mihaly-Milyen-li.html#1> letöltés dátuma: 2008.10.01.
79. Misra, R.; Crist, M.; Burant, C. J. (2003): Relationships Among Life Stress, Social Support, Academic Stressors, and Reactions to Stressors of International Students in the United States. In: *International Journal of Stress Management*. 10(2), May 2003, 137-157
80. Moore, J. (2005) : Is Higher Education Ready for Transformative Learning?: A QuestionExplored in the Study of Sustainability. In: *Journal of Transformative Education* 2005; 3; 76

81. N. Kollár K. (2003): *Tanulás és iskolai közérzet*. Háttér tanulmány a Jelentés a közoktatásról 2003. kiadványhoz. OKI. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=12> letöltés dátuma 2008.10.10
82. Newcomb M. D., and Harlow L. L. (1986): Life Events and Substance Use Among Adolescents: Mediating Effects of Perceived Loss of Control and Meaninglessness in Life. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, Vol. 51, No. 3, 564-577
83. Newman B. M., Newman P. R. (2005): *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Thomson Wadsworth
84. Nezu, Arthur M.; Ronan, George F. (1985) Life stress, current problems, problem solving, and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 53(5), Oct 1985, 693-697
85. Nezu, Arthur M.; Ronan, George F. (1988): Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. In: *Journal of Counseling Psychology*. 35(2), Apr 1988, 134-138.
86. 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
87. Perczel, D., Lisznyai, S., Kiss, I. (2003) *Integration into university environment; risks, psychosocial problems, social and institutional support*. Paper presented at tenth annual conference of the European Association of Cognitive Behavioural Therapy, Prague 2003.
88. Poole, M.E; Evans, G.T.: Life Skills (1988): Adolescents' Perceptions of Importance and Competence In: *British Journal of Guidance & Counselling*, Volume 16, Issue 2 May 1988 , pages 129 - 144
89. Radley, A. (1996): Relationships in detail: the study of social interaction. In: (szerk) Miell, D és Dallos, R: *Social interaction and personal relationships*. Sage Publications, Open University, London, Thousan Oaks, New Delhi
90. Rajnai Nadinka: A „köztes lét”, mint a szülőkkal való megküzdés lehetősége. In: Ritoókné-Vajda szerk.: *Felsőoktatási Tanácsadás Magyarországon. Hazai Körkép '95*. MPT Pályalektani Szekció, Felsőoktatási Tanácsadás Munkacsoport kiadványa. Budapest, 1995.
91. Rhodes J. E., Jason, L.A. (1990): A Social Stress Model of Substance Abuse in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1990, Vol. 58, No. 4, 395-401
92. Ritoók M. (1995): Felsőoktatási tanácsadás tapasztalatai és továbbfejlesztésének lehetőségei. In *Felsőoktatási tanácsadás Magyarországon. Hazai körkép '95*. Budapest: FETA.59–62. p.
93. Ritoók M. (2006):Javaslat a felsőoktatási diáktanácsadó rendszer létrehozására. In: Szerk.:Lisznyai S.–Puskás-Vajda Zs.: *A felsőoktatási diáktanácsadás intézményes kereteinek és szolgáltatásainak kialakulása*. FETA, Budapest, 2006
94. Ritoók M.;-Lisznyai S.; Vajda Zs. (1996): *Egyetemi hallgatók mentálhigiéniés státusza*. Kézirat. FETA 1996
95. Ritoók Pálné (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986

96. Ritoók, M. (2007): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2008.
97. Riverin-Simard, D. (1990): Felnőttkori pályaut [Career path in adulthood] in Ritoók Pálné. (ed.) *'Életpályaépítési tanácsadás'* Kézirat, Budapest, 1995, 116-134.
98. Robbins, A.; Wilner, A. (2001): *Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties*. Tarcher, 2001
99. Rook, K. S. (1987): Social support versus companionship: Effects on life stress, loneliness, and evaluations by others. In: *Journal of Personality & Social Psychology*. 52(6), Jun 1987, 1132-1147.
100. Roos, P. E.; Cohen, Lawrence H. (1987): Sex roles and social support as moderators of life stress adjustment. In: *Journal of Personality & Social Psychology*. 52(3), Mar 1987, 576-585
101. Rózsa S. (2006): A többváltozós statisztikai eljárások a pszichometriában. In: Rózsa S., Nagybányai Nagy O., Oláh A.(szerk.): *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Elektronikus tankönyv. 152-166.
102. Rutgers I. B., Scheier M. F., Carver C. S. (2002): The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Copyright by the American Psychological Association, Inc. 2002, Vol. 82, No. 1, 102–111
103. Rytöhonka, M. (1994): A tanácsadó pszichológus terapeutikus munkája a humanisztikus pszichológia fényében. In: Ritoókné-Gillemontné (szerk): *Pályalélektan szövegyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994
104. Schlippe (1987): Familientherapie im Überblick, Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten, in NOLTING H.-P.; PAULUS P.(1990): *Psychologie lernen*. Psychologie Verlags Union, München
105. Schwarzer, R.; Scholz, U. (2000): *Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale*. Paper presented at the Asian Congress of Health Psychology 2000: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan, August 28-29., www.fu-berlin.de/gesund, letöltés dátuma: 2002. 03.02.
106. Shiner, R.L., Masten A.S, Roberts, J.M. (2003): Childhood Personality Foreshadows Adult Personality and Life Outcomes Two Decades Later, *Journal of Personality* 71:6, December 2003. Blackwell Publishing 2003
107. Smith H. M. and Betz N. E. (2000): Development and Validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. In: *Journal of Career Assessment* 2000; 8; 283
108. Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C., Hohner, R., Zima, N., Heffernan, M., Malen, A. (1994): Assessing career search expectations: Development and validation of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 111-124.
109. Super D. E. (1984): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben in Ritoókné-Gillemontné (szerk): *Pályalélektan szövegyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994
110. Szénay M. (2003): Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés . A tanulók munkaterhei Magyarországon. In: Új pedagógiai szemle. OKI, 2003.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=munkaterhei-szenay-tantargyak> ,
letöltés dátuma: 2008.08.12

111. Szilágyi K. (2000): *Munka- pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest, 2000
112. Takács I. (2006): A felsőoktatási tanácsadás és jellemzői a változó oktatási struktúrában. In: *Alkalmazott pszichológia*. 2006 VIII. kötet, 1. szám (39-50. old)
113. Thompson M. D. (2001): Informal student-faculty interaction: its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students
In : *Community College Review* 4 Volume 29, No. 1 Forrás: <http://crw.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/1/35> letöltés dátuma: 2008.10.30.
114. Tóth V. (1997): *Identitás és jövőkép egyetemistáknál* .
<http://www.feta.hu/publikaciok/akkult/akkult.html#T%F3th>
115. Weissman, A.N. et al. (1980): Dysfunctional Attitude Scale - Diszfunkcionális Attitűd Skála (DAS) in (szerk.) Perczel Forintos Dóra és mtsai: *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában* –Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, 2005. Budapest

MELLÉKLETEK

1. Melléklet

Az első vizsgálatban alkalmazott kérdőív

Kedves Hallgató!

A következő kérdéssorunkkal arra kérünk, segíts megismerni azokat az életvezetési kérdéseket, amelyek fontosak lehetnek ahhoz, hogy eredményesen végezd tanulmányaidat, sikeresen megalapozd szakmai pályafutásod.

A kérdéssor kitöltését név megjelölése nélkül kérjük!

Kérjük, hogy - a kérdőívek kitöltését követően - az utolsó lapon jelezd, ha valamely kérdésre szerinted nem lehetett rendesen válaszolni, és ott jelezd azt is, mit felejtettünk el megkérdezni.

Véleményedre szükség van a hallgatók jelenlegi helyzetének megértéséhez, a diáktanácsadó szolgáltatások tervezéséhez!

1	Életkor:	év
2	Nem:	nő <input type="radio"/> férfi <input type="radio"/>
3	Intézmény, kar:	
4	Évfolyam:	
5	Szak:	
6	Mivel foglalkozol?	1 <input type="radio"/> alapképzésben tanuló 2 <input type="radio"/> dolgozom és tanuló 3 <input type="radio"/> egyéb:
7	Szülők iskolai végzettsége:	Anya 1 <input type="radio"/> alapfok 2 <input type="radio"/> szakmunkásbiz. 3 <input type="radio"/> középfokú (érettségi) 4 <input type="radio"/> diploma Apa 1 <input type="radio"/> alapfok 2 <input type="radio"/> szakmunkásbiz. 3 <input type="radio"/> középfokú (érettségi) 4 <input type="radio"/> diploma
8	Kivel élsz együtt?	1 <input type="radio"/> szülők 2 <input type="radio"/> kollégiumban 2 <input type="radio"/> egyedül (önálló lakásban) 3 <input type="radio"/> partnerrel

9	Családod anyagi helyzete ¹ :	1 <input type="radio"/> átlagosnál rosszabb 2 <input type="radio"/> átlagos 3 <input type="radio"/> átlag feletti ²					
10	Hány közeli barátod van?	Fiú barát Lány barát	0 <input type="radio"/> egy sincs	1 <input type="radio"/> egy	2 <input type="radio"/> kettő	3 <input type="radio"/> három vagy több	0 <input type="radio"/> egy sincs 1 <input type="radio"/> egy 2 <input type="radio"/> kettő 3 <input type="radio"/> három vagy több
11	Mennyire vagy elégedett baráti kapcsolataid minőségével?	0 <input type="radio"/> egyáltalán nem 1 <input type="radio"/> kissé 2 <input type="radio"/> közepesen 3 <input type="radio"/> majdnem teljesen 4 <input type="radio"/> teljesen					
12	Fordultál-e már problémáiddal professzionális segítőhöz (pszichiáter, pszichológus, iskolai tanácsadó, egyházi tanácsadó stb)?	Nem, még soha Igen, egy alkalommal Többször is				1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	
13	Ha volt már arra példa, hogy lelki segítő szolgáltatást vegyél igénybe, hogyan értékelnéd a tapasztalataidat?	Még sohasem vettem igénybe ilyen szolgáltatást Pozitívak a tapasztalataim Már többször is jártam segítőnél, és vegyes tapasztalataim vannak Negatív tapasztalatom van erről a helyzetről				1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/>	

SWLS kérdéssor

14	Az életmódom, életstílusom megközelíti a számomra ideális állapotot	Egyáltalán nem <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				Teljes mértékben <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15	Az életkörülményeim kiválóak	Egyáltalán nem mértékben <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				Teljes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16	Elégedett vagyok az életemmel	Egyáltalán nem mértékben <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				Teljes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17	Mindenem megvan, amire szükségem van az életben	Egyáltalán nem mértékben <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				Teljes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18	Ha újra kezdeném, akkor sem csinálnék semmit másképp az életben	Egyáltalán nem mértékben <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				Teljes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

¹ szülők anyagi helyzete, önálló háztartás esetén: saját anyagi helyzet

² pl. több gépkocsi, lakás, üdülő

LDSEQ-HE Hogyan értékeled saját képességeit, készségeit a következő területeken?

A következő skála segítségével fejezd ki, mennyire tudsz/mennyire jellemzőek Rád a következő kijelentések:

Egyáltalán nem jellemző rám	0
Kis mértékben jellemző	1
Közepesen jellemző rám	2
Többnyire jellemző rám	3
Teljes mértékben jellemző rám	4

1.	Gondot fordítok a minőségi táplálkozásra (diéta, kiegyensúlyozott tápanyag-összetétel, bio élelmiszer, stb.)	
2.	Igyekezem logikusan gondolkodni.	
3.	Az egészségem érdekében jól szabályozott életem élek.	
4.	Fontosnak tartom egészségem karbantartását – járok orvosi (fogorvosi) ellenőrző vizsgálatokra.	
5.	Képes vagyok motiválni magam feladataim megvalósítására.	
6.	Elegendő időt fordítok alvásra, pihenésre.	
7.	Kitartó vagyok terveim megvalósításában.	
8.	Van határozott politikai értékrendem.	
9.	Korlátozom a dohányzást.	
10.	Jól tudok együttműködni másokkal a munkában, tanulásban.	
11.	Megfelelő teljesítményt nyújtok egy-egy munkacsoportban.	
12.	Korlátozom az alkoholfogyasztásom.	
13.	Tudom, hogyan kezdeményezzek kapcsolatokat, ismerkedést.	
14.	Szeretek csoportban dolgozni.	
15.	Tanulásomat, tudásom bővítését tervszerűen végzem.	
16.	Elegendő energiát érzek magamban, hogy terveimet kivitelezzem.	
17.	Felelősséget érzek a társadalmi problémák megoldásáért.	
18.	Jól be tudom osztani az időmet.	
19.	Tisztaban vagyok az érzelmeimmel és vágyaimmal.	
20.	Akor tudom élvezni a szabadidőm, ha a kötelezettségeimet teljesítettem.	
21.	Az iskolában bemutatott, vagy máshol olvasott példák alapján megpróbálok elképzelni, hogyan oldották meg mások a helyzetet. Le tudom másolni, és alkalmazni tudom a megoldást.	
22.	Követem a társadalmi történéseket (újságot olvasok, tv-adásokat nézek, tájékozodom).	
23.	Jól fel tudom mérni, hogy a számomra fontos embereknek mik az igényei, szükségletei.	
24.	Vannak helyzetek, amikor kreatívan is tudok gondolkodni.	
25.	Felelősor, vizsgán, stb., talpraesetten tudok reagálni	
26.	Fontos számomra, hogy tanuljak, hogy jó jegyeket szerezzek.	
27.	A bemutatott példák között megpróbálok elemezni a hasonlóságokat, különbségeket, és új feladatoknál könnyen tudok megoldást keresni.	
28.	Bizalommal tekintek a jövőmre.	
29.	Nem okoz problémát a csevegés még ismeretlen emberekkel sem.	
30.	Igyekezem tudatosan, logikusan szervezni az életemet.	
31.	Jó vagyok szóbeli kommunikációban.	
32.	Gondot fordítok stressz-szintem szabályozására.	
33.	Aktív közéleti szereplést vállalok (párt, egyéb szervezet, vallási közösség stb. keretében)	
34.	Szoktam szólni, kérdezni az órán, ha valamit nem értek.	
35.	Fontos számomra, hogy tanuljak, hogy tudásomat bővítsm.	
36.	Könnyen eszembe jutnak új ötletek azok alapján, amiket már valahol tanultam.	
37.	Fontos számomra, hogy új dolgokat ismerjek meg, problémákat tudjak megoldani.	
38.	Eredményesen dolgozom szoros felügyelet, ellenőrzés (pl. számonkérés) nélkül is.	
39.	Rendelkezem önálló keresettel.	
40.	Jól megoldom másokkal kialakuló konfliktusaimat.	
41.	Gondoskodom mentális egészségemről (lazítás, jóga, meditáció, relaxáció stb. személyes módszerekkel)	
42.	Igyekezem úgy alakítani feltételeimet, hogy a legkülönbözőbb helyzetekben is sikerüljön olyan megoldásra jutni, ami számomra előnyös lehet.	
43.	Ha a tanulásra gondolok, hatékonyan érzem magam.	
44.	Általában együttműködőnek tartom magam.	

45.	Gyűjtöm az információkat saját testem működésével kapcsolatban, időnként frissítem tudásom a kérdésben.	
46.	Általában sikerül teljesítenem a határidőket.	
47.	Könnyedén megértem mások közléseinek lényegét, eredményesen válaszolok is.	
48.	Jól ismerem a testemet, szükségleteit, problémáit.	
49.	A kellemetlen feladatok megoldását igyekszem minél előbb megvalósítani.	
50.	Mielőtt belekezek egy anyagba, megfogalmazom, milyen célt szeretnék elérni a tanulással.	
51.	Megtervezem a napi feladataimat.	
52.	Jellemzők rám a testi panaszok (mint fejfájás, gyomorpanaszok, szédülés stb.)	
53.	Ónállóan tudok dolgozni (tanulni, szervezni stb.)	
54.	Erkölcsei (vallási) értékeimnek megfelelő életem élek.	
55.	Személyes kapcsolataimban számomra pontosan megfelelő mértékben fel tudom támasztani érzéseim, szándékaim.	
56.	Gondolkodom az egyes politikai, gazdasági döntések társadalmi hatásairól.	
57.	Tanulási problémáim megoldásához tudok kérni segítséget.	
58.	Egészen apró részletekre is jól tudok emlékezni, és használom őket a feladatmegoldásban.	
59.	Hosszútávú terveket állítok össze magamnak (fél évre, egy évre stb.)	
60.	Tudom, mikor, hogyan, mit kell tennem ahhoz, hogy alaposan megtanuljak valamit.	
61.	Nagy mennyiségű tananyagot is könnyen elsajátítok, vannak eredményes módszereim.	
62.	Mások is számítanak rám, együttműködőnek tartanak.	
63.	Jó az emlékezőképességem.	
64.	Tudatosan tervezem tanulmányaimat, későbbi (szakmai) pályafutásomat.	
65.	Tanulásban, munkában elértem már említésre méltó eredményt.	
66.	Könnyen koncentrálok a tanulásra.	
67.	Képes vagyok kritikusan szemlélni a társadalmi eseményeket, folyamatokat.	
68.	Képes vagyok úgy szervezni az életemet, hogy a körülöttem élők igényeit is figyelembe vegyem.	
69.	Együtt tudok működni másokkal, mert megbízom a munkájukban.	
70.	Tisztában vagyok választott szakterületem követelményeivel.	
71.	Azt gondolom magamról, hogy feladataimhoz könnyen találok eredeti megoldásokat.	
72.	Tudom, mi jelent számomra értéket az életben.	
73.	Időről-időre felülvizsgálom, mi az, ami értéket jelent számomra.	
74.	Korlátozom a tudatállapot-módosító egyéb szerek használatát.	
75.	Tudatosan tervezem időbeosztásom, beleértve az éjszakai szórakozást is.	
76.	Másokat könnyen rá tudok venni arra, hogy segítsenek saját céljaim megvalósításában.	
77.	Tudok kezdeményezni igényeimnek megfelelő intim kapcsolatot.	
78.	Általában sikerül jól kifejeznem magam: igényeim, érzéseim meghallgatásra találnak.	
79.	Azt gondolom, hogy könnyen megtalálom egy feladatban a problémát jelentő részeket, és tudok tervet készíteni a megoldáshoz.	
80.	Meg tudom szerezni egy-egy csoportban a hozzám leginkább illő pozíciót.	

BD A következő kérdőív csoportosított állításokat tartalmaz. Kérjük, gondosan olvass át minden állításcsoportot. Válaszd ki a csoport többi tagja közül azt az egy állítást, amely a legjobban leírja a Te érzéseidet az *elmúlt héttől egészen a mai napig*. Karikázd be a kiválasztott állítás számjelét. Ha az adott csoportból több állítást is választanál, akkor valamennyit karikázd be.

Kérjük, olvasd el valamennyi állítást az adott csoporton belül mielőtt választasz!

1.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem vagyok szomorú 1. Szomorú vagy nyomott vagyok 2. Mindig szomorú vagyok és nem tudok kikeveredni belőle 3. Annyira szomorú és boldogtalan vagyok, hogy nem bírom tovább
2.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem félek különösebben a jövőt illetően 1. Félek a jövőtől 2. Úgy érzem semmit sem várhatok a jövőtől 3. Úgy látom, hogy a jövő reménytelen és a helyzetem nem fog javulni
3.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem érzem, hogy kudarcot vallottam 1. Úgy érzem, több kudarc ér mint másokat 2. Visszatekintve életemre, kudarcok sorozatát látom 3. Úgy érzem, mint ember teljesen kudarcot vallottam
4.	<ul style="list-style-type: none"> 0. A dolgok ugyanolyan meglegedettséggel töltenek el, mint máskor 1. A dolgokkal nem vagyok úgy meglegedve, mint máskor 2. Valójában többé semmi nem okoz elégedettséget nekem 3. Mindennel elégedetlen, vagy közömbös vagyok
5.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem hibáztatom különösebben magam 1. Gyakran hibáztatom magam 2. Majdnem mindig hibáztatom magam valami miatt 3. Állandóan hibáztatom magam
6.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem érzem magam különösebben hibásnak 1. Úgy érzem, lehet, hogy rászolgáltam valami büntetésre 2. Úgy érzem, hogy rászolgáltam a büntetésre 3. Azt akarom, hogy megbüntessenek
7.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem csalódtam magamban 1. Csalódtam magamban 2. Nem szeretem magam 3. Gyűlölöm magam
8.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem érzem, hogy rosszabb lennék, mint bárki más 1. Gyengeségeim és hibáim miatt erősen bírálom magam 2. Mindig vádoló magam a hibáim miatt 3. Minden rosszért, ami bekövetkezik, vádoló magam
9.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Eszembe sem jut, hogy magamnak ártsak, vagy magam ellen tegyek valamit 1. Van öngyilkossággal kapcsolatos gondolatom, de nem tudnám megtenni 2. Szeretném megölni magam 3. Megölném magam, ha tudnám
10.	<ul style="list-style-type: none"> 0. Nem sírok többet, mint szoktam 1. Mostanában többet sírok, mint szoktam 2. Mostanában mindig sírok 3. Valaha tudtam sírni, most nem tudok, még akkor sem, ha akarnám

11.	<p>0. Nem vagyok ingerlékenyebb, mint máskor</p> <p>1. Könnyebben leszek ingerült, vagy haragos, mint korábban</p> <p>2. Mostanában állandóan ingerült vagyok</p> <p>3. Már nem izgatnak fel olyan dolgok, amik korábban ingerültté tettek</p>
12.	<p>0. Az emberek iránti érdeklődésem nem csökkent</p> <p>1. Kevésbé érdekelnek az emberek most, mint azelőtt</p> <p>2. Jelentősen csökkent mások iránti érdeklődésem</p> <p>3. Minden érdeklődésemet elvesztettem mások iránt</p>
13.	<p>0. Eppen olyan jól döntök, mint korábban</p> <p>1. Mostanában elhalasztom a döntéseimet</p> <p>2. A korábbiakhoz képest igen nehezen döntök</p> <p>3. Semmiben nem tudok dönteni többé</p>
14.	<p>0. Nem érzem, hogy rosszabbul néznék ki, mint máskor</p> <p>1. Félek, hogy öregnek és csúnyának látszom</p> <p>2. Úgy érzem, hogy hátrányomra változtam és kevésbé vagyok vonzó</p> <p>3. Azt hiszem, csúnya vagyok</p>
15.	<p>0. Eppen olyan jól tudok dolgozni, mint máskor</p> <p>1. Külön erőfeszítésembe kerül, hogy valami munkába belefogjak</p> <p>2. Nagy erőfeszítésre van szükségem ahhoz, hogy megcsináljak valamit is</p> <p>3. Semmi munkát nem vagyok képes ellátni</p>
16.	<p>0. Ugyan olyan jól tudok aludni, mint általában</p> <p>1. Nem alszom olyan jól, mint azelőtt</p> <p>2. A szokottnál 2-3 órával korábban ébredek és nehezen tudok újra elaludni</p> <p>3. Több órával korábban ébredek, mint szoktam és nem tudok újra elaludni</p>
17.	<p>0. Nem fáradok el jobban, mint azelőtt</p> <p>1. Hamarabb elfáradok, mint azelőtt</p> <p>2. Majdnem minden elfáraszt, amit csinálok</p> <p>3. Túlságosan fáradt vagyok, hogy bármit is csináljak</p>
18.	<p>0. Az étvágyam nem rosszabb, mint azelőtt</p> <p>1. Az étvágyam nem olyan jó, mint azelőtt</p> <p>2. Mostanában az étvágyam sokkal rosszabb</p> <p>3. Egyáltalán nincs már étvágyam</p>
19.	<p>0. Semmivel sem veszítettem többet a súlyomból, mint máskor</p> <p>1. Az utóbbi két hónapban többet veszítettem, mint 2kg</p> <p>2. Az utóbbi két hónapban többet veszítettem, mint 5kg</p> <p>3. Az utóbbi két hónapban többet veszítettem, mint 8kg</p> <p>Kevesebb evéssel tudatosan igyekszem lefogyni igen nem</p> <p>Testsúly..... Testmagasság.....</p>
20.	<p>0. Nem foglalkozom többet egészségi állapotommal, mint azelőtt</p> <p>1. Aggódok olyan testi-fizikai problémák miatt, mint fájdalmaim, vagy gyomorpanaszok</p> <p>2. Nagyon aggódok testi-fizikai panaszaim miatt és nehéz valami másra is gondolnom</p> <p>3. Annyira aggódok a testi-fizikai panaszok miatt, hogy másra nem tudok gondolni</p>
21.	<p>0. Nem vettem észre lényeges változást szexuális érdeklődésemben</p> <p>1. A szokottnál kevésbé érdeklődöm a szex iránt</p> <p>2. Mostanában jóval kevésbé érdeklődöm a szex iránt</p> <p>3. Teljesen elvesztettem a szex iránti érdeklődésemet</p>

DAS Arra kérünk, hogy írj + 2-től -2-ig egy számjegyet minden állítás mellé a kódnegyzetekbe: 2-t ha teljesen egyetértesz, 1-et ha kissé egyetértesz, 0-t ha bizonytalan vagy, -1-et ha kissé nem értesz egyet, -2-t ha egyáltalán nem értesz egyet.

Teljesen Egyetérték	Kissé egyetérték	Semleges	Kissé nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
2	1	0	-1	-2

1	Ha valakit megkritizálnak, nyilvánvaló, hogy elkeseredik	19	Elkeseredem, ha hibát követek el.	
2	Legjobb, ha feladom saját érdeklődésemet, hogy elnyerjem mások tetszését	20	Ha nem állítom magma elé a legmagasabb mércét, másodrendű ember leszek	
3	Mások elismerésére van szükségem, hogy boldognak érezzem magam	21	Ha meg vagyok győződve arról, hogy jár Nekem valami, jogosan várhatom el, hogy meg is kapjam	
4	Ha valaki, aki nekem fontos, vár tőlem valamit, biztos megteszem	22	Természetes, hogy az ember csalódottnak érzi magát, ha akadályba ütközik, hogy elérje amit akar	
5	Személyes értékem nagyrészt attól függ, hogy mások mit gondolnak rólam	23	Ha mások igényeit a magamé elé helyezem, nekik is segíteniük kell	
6	Nem lehetek boldog, ha nem szeret valaki	24	Ha jó férj/feleség vagyok, házastársamnak szeretnie kell engem	
7	Ha mások nem szeretnek, kevésbé vagyok boldog	25	Ha valakinek jót teszek, remélhetem, hogy tekintettel lesz rám és éppen olyan jól fog bánni velem, mint én vele	
8	Ha azok az emberek, akikkel törődöm, visszautesitanak, valamit rosszul csinálók	26	Felel s vagyok azért, hogy a hozzám közel állók hogyan érzik magukat és hogyan viselkednek	
9	Ha valaki, akit szeretek, nem szeret, ez azt jelenti, hogy nem vagyok szeretetre méltó	27	Ha megkritizálok valakit és ő haragos vagy elkeseredett lesz, én vagyok az oka	
10	Másoktól elkülönülten élni boldogtalansághoz vezet	28	Ha jó értékes, erkölcsös ember akarok lenni, mindenkinek segítenem kell, akinek szüksége van rá	
11	Ha értékes ember lennék, legalább egy fontos szempontból kiváló lennék	29	Ha egy gyereknek érzelmi vagy viselkedési zavarai vannak, ez arra utal, hogy szülei valamilyen fontos szempontból hibáznak	
12	Hasznos, alkotó, kreatív embernek kell lennem, különben nincs célja az életemnek	30	Képesnek kell lennem arra, hogy mindenki elégedett legyen velem	
13	Azok az emberek, akiknek jó ötleteik vannak, értékesebbek, mint akiknek nincs	31	Nem tudok uralkodni az érzelmeimen, ha valami rossz történik velem	
14	Ha nem dolgozom olyan jól, mint mások, kevesebbet érek	32	Hiába is próbálnánk elkerülni az elkeseredettség érzését, hiszen az a mindennapi élet szükséges és elkerülhetetlen tartozéka	
15	Ha sikertelen vagyok a munkámban, sikertelenebb ember vagyok	33	Hangulatom elsősorban olyan rajtam kívül álló tényezőktől függ, mint a múltam, hormonciklusok, bioritmusok, véletlen vagy a szerencse	
16	Ha valamit nem tudok jól megcsinálni, egyáltalán nincs értelme belekezdeni	34	Boldogságom nagyrészt attól függ, hogy mi történik velem	
17	Szégyenletes, ha az ember gyengeségét látják mások	35	Azok az emberek, akiken a szerencse jegyei látszanak (jó megjelenés, jó szociális helyzet, gazdagság, hírnév) boldogabbak, mint mások	
18	Bármibe, amibe belefog az ember, meg kell próbálni a legjobbnak lenni			

NCS Az alábbiakat állításokat olvashatsz, amelyekkel kapcsolatban szeretnénk a véleményedat kérni. Arra kérünk, hogy jelöld meg mennyire értesz egyet velük az alábbiak szerint:

egyáltalán nem jellemző	alig jellemző	valamennyire jellemző	jellemző	teljesen jellemző	
0	1	2	3	4	
1. Ha másokkal összehasonlítom magam, rendszerint alulmaradok.	0	1	2	3	4
2. Ha tanácsot adnak, akkor azt azért csinálják, hogy kioktassanak.	0	1	2	3	4
3. Ha azt csinálók, amit akarok, akkor a kötelességeim alól bújok ki.	0	1	2	3	4
4. Nem vagyok különösebben szép.	0	1	2	3	4
5. Hajlamos vagyok elfelejteni dolgokat.	0	1	2	3	4
6. Hosszú életem lesz.	0	1	2	3	4
7. En nagyon más vagyok, mint a többi ember.	0	1	2	3	4
8. Nagyon sok olyan dolog van, amit szeretnék, de képtelen vagyok megtenni.	0	1	2	3	4
9. Elég nehéz, makacs természetem van.	0	1	2	3	4
10. A körülményeim nem teszik lehetővé, hogy azt csináljam, amit szeretnék.	0	1	2	3	4
11. Szeretném, ha mindenki szeretne engem.	0	1	2	3	4
12. Ahhoz, hogy szeressenek valakit, először tennie kell érte valamit az embernek.	0	1	2	3	4
13. Ha valaki azt állítja, hogy szeret, előbb be kell bizonyítania valahogyan.	0	1	2	3	4
14. A lányok és a fiúk közötti barátság erkölcstelen dolog.	0	1	2	3	4
15. A szeretet sohasem öszinte.	0	1	2	3	4
16. Ha valaki nem ért velem egyet, sértve érzem magam.	0	1	2	3	4
17. Az emberek sohasem őszinték.	0	1	2	3	4
18. Elvárhatom, hogy a környezetemben szeressenek.	0	1	2	3	4
19. Ha szívességet teszek, elvárhatom, hogy hálával viszonzzzák.	0	1	2	3	4
20. Gyakran féltreértenek engem az emberek.	0	1	2	3	4
21. Az emberekből hiányzik a mások iránti megértés.	0	1	2	3	4
22. A világ csupa rossz, undorító dologgal van tele.	0	1	2	3	4
23. Nem érdekel, mi történik a világban.	0	1	2	3	4
24. Jó dolog új dolgokat megismerni.	0	1	2	3	4
25. Ritkán kellemes az időjárás.	0	1	2	3	4
26. Az élet csupa hajszja, gürccölés.	0	1	2	3	4
27. Az életnek nincs igazi értelme.	0	1	2	3	4
28. Az emberek csak érdekből ragaszkodnak egymáshoz.	0	1	2	3	4
29. A férfiak lenézik a nőket.	0	1	2	3	4
30. Nem örülok, ha valami jó ér, mert utána mindig valami rossz következik.	0	1	2	3	4
31. Bármibe fogok, balul süil el.	0	1	2	3	4
32. Nem érdemes hosszú távra tervezni.	0	1	2	3	4
33. Az ember fiatalsága gyorsan elmúlik.	0	1	2	3	4
34. Az élet egyre nehezebb.	0	1	2	3	4
35. Minden rosszra előre fel kell készülni.	0	1	2	3	4
36. Az ember csak saját magában bízhat.	0	1	2	3	4
37. Az egyik legnagyobb tragédia, ami érheti az embert, ha nem éri el azokat a sikereket, amiket kitűzött. maga elé.	0	1	2	3	4
38. Nem szeretem, hogy állandóan versenyezni kell másokkal az élet minden területén.	0	1	2	3	4
39. Nem baj, ha az ember sikertelen marad az életben, az a fontos, hogy a belső értékei megmaradjanak.	0	1	2	3	4
40. Néha úgy érzem, hogy semmi sem lesz belőlem.	0	1	2	3	4
41. Nehezen tudom elviselni azokat az embereket, akik túlzottan azonosulnak valamivel.	0	1	2	3	4

COPING

A mindennapokban gyakran élünk ét olyan helyzeteket, amelyek szorongást idéznek elő.

Kérjük gondold át, hogy **ÁLTALÁBAN MIT SZOKTÁL TENNI**, amikor ilyen szorongást kiváltó, valamivel fenyegető helyzettel vagy valamilyen kínos problémával találsz szemben magad.

Az alábbiakban felsorolunk néhány magatartásmódot, amelyet az emberek általában akkor alkalmaznak, amikor szorongáskeltő helyzetben vannak.

Te mikor alkalmazod őket?

Szinte soha	1
Néha	2
Gyakran	3
Majdnem mindig	4

AMIKOR EGY FENYEGETŐ HELYZETBEN VAGYOK, VAGY VALAMILYEN KÍNOS PROBLÉMÁM VAN...

1.	Beszélek valakivel, aki konkrét lépést tehet a probléma megoldására.	
2.	Nem veszem túl komolyan a dolgot.	
3.	Megpróbálom kikapcsolni valahogy az érzéseimet.	
4.	Várakozó álláspontra helyezkedem.	
5.	Különböző megoldásokat gondolok ki.	
6.	Erőt merítek mások példából.	
7.	Igyekszem rugalmas lenni.	
8.	Magamat okolom a történetekért.	
9.	Úgy veszem, mintha semmi sem történt volna.	
10.	Különböző dolgokkal megpróbálom elérni, hogy jobban érezzem magam.	
11.	Megpróbálom minél jobban megérteni a helyzetet.	
12.	Nyugtatom magam, hogy legközelebb majd másképpen alakulnak a dolgok.	
13.	Más elfoglaltság után nézek, hogy a gondoktól megszabaduljak.	
14.	Nem hagyom, hogy a probléma hatalmába kerítsen.	
15.	Halogatom a beavatkozást.	
16.	Megpróbálom kideríteni, hogy ki a felelős a történetekért.	
17.	Arra a kedvező lehetőségre koncentrálok, ami kihozható a helyzetből.	
18.	Megkímélek másokat attól, hogy értesüljenek a problémámról.	
19.	Igyekszem elfelejteni az egészet.	
20.	Árra gondolok, bárcsak megváltozna minden.	
21.	Tanácsot kérek egy általam nagyra értékelt személytől.	
22.	Terveket készítek és azokat követem.	
23.	Elfogadom ami van.	
24.	Bűntudatot érzek a történetek miatt.	
25.	Ilyenkor többet és gyakrabban eszem.	
26.	Az időre bízom a megoldást.	
27.	Erőt merítek a szerencsétlenségemből.	
28.	Dühbe gurulok.	
29.	A közvetlen tennivalókra koncentrálok.	
30.	Gyógyszerrel nyugtatom magam.	
31.	Igyekszem nem elhamarkodottan fellépni.	
32.	Nem mutatom ki az érzelmeimet.	
33.	Próbálok helytállni és megküzdeni azért, amit el akarok érni.	
34.	Belenyugszom, hogy időnként baj is érheti az embert.	
35.	Igyekszem olyan helyzeteket felidézni, amelyekben kellemesen éreztem magam.	
36.	Megpróbálom más számlájára írni, hogy rosszul alakulnak a dolgok.	
37.	Megpróbálom ivással jobb hangulatra deríteni magam.	
38.	Igyekszem gondolataimat inkább más feladatokra koncentrálni.	
39.	Legszívesebben törnék-zúznék.	
40.	Szabadjára engedem az érzelmeimet.	
41.	Ilyenkor valakinek beszélnem kell az érzéseimről.	

42.	Olyan személyektől kérek információt, akik már voltak hasonló helyzetben.	
43.	Jobb időkről álmodozom.	
44.	Próbálok humorosan felfogni az egészet.	
45.	Igénylem mások együttérzését.	
46.	Magabiztosan lépek fel.	
47.	Megpróbálok kilépni a helyzetből.	
48.	Igyekszem megosztani másokkal a gondjaimat.	
49.	Tartalék energiáimat bevetve próbálok helytállni.	
50.	Segítséget keresek a probléma megoldásához.	
51.	Valamivel megjutalmazom magam.	
52.	Magamban keresem a hibát.	
53.	Inkább a számomra kedvező dolgok felé fordulok.	
54.	Elzárkózom az emberek elől.	
55.	Bosszúálláson töröm a fejem.	
56.	Azt kívánom, bárcsak erőteljesebb lehetnék.	
57.	Igyekszem a problémát kirekeszteni a tudatomból.	
58.	Megpróbálok minél határozottabban fellépni.	
59.	Összegzem azokat a múltbeli tapasztalataimat, amelyeket korábban hasonló helyzetekben szereztem.	
60.	Igyekszem távolabbról szemlélni a helyzetet, így próbálok tárgyilagosabb lenni.	
61.	Igyekszem minél többet megtudni a helyzetről.	
62.	Alkuval vagy engedményekkel megpróbálok valami pozitívat kihozni a helyzetből.	
63.	Megpróbálok olyan szempontokról vizsgálni a problémát, hogy elviselhetőbbnek tűnjön.	
64.	Azzal biztatom magam, hogy legközelebb majd másképpen alakulnak a dolgok.	
65.	Hagyom, hogy az érzelmeim szabadon megnyilvánuljanak.	
66.	Beletörődöm, hogy együtt kell élnem a problémával.	
67.	Érzelmi támaszt keresek a barátaimnál, szeretteimnél.	
68.	Igyekszem a helyzet pozitív, kellemes oldalát észrevenni.	
69.	Olyan dolgokkal vizsgálok magam, amelyekről jobb kedvre derülök.	
70.	Valami olyan tevékenységbe fogok, ami nyugtatólag hat rám.	
71.	Minden dühömet kiadom, hogy csökkentsem a probléma keltette feszültséget.	
72.	Igyekszem elterelni a figyelmemet a problémáról.	
73.	Hajlandó vagyok megváltozni az eredményesség érdekében.	
74.	A sorsra bízom magam.	
75.	Igyekszem megváltoztatni a helyzetemet.	
76.	Kritizálom és elmarasztalom magam.	
77.	Minden lehetőséget számításba veszek, ami segítheti a probléma kezelését.	
78.	Tehetetlennek érzem magam.	
79.	Nem tudok uralkodni magamon.	
80.	Igyekszem egyedül megoldani a problémát.	

Második vizsgálatban alkalmazott további kérdőívek

CMI Érett vagy már a választásra?³

A szakmai pályafutásról való döntés nem egyetlen pillanat műve. Egy hosszú folyamat egyik állomása, aminek vannak előzményei, és lesznek a további folytatásban korrekciós lehetőségei. Kérdéssorunk segítségével meghatározhatod, közvetlenül hol tartasz ebben a folyamatban.

A következő kérdésekről dönts el, Rád vonatkoztatva igazak vagy hamisak a megfogalmazott kijelentések

Születési év: *(a kérdőív csak akkor kitölthető, ha megadta)*

- | | Igaz | Hamis |
|---|------|-------|
| 1. Ha az ember már választott pályát, nem választhat másikat. | | |
| 2. Ahhoz, hogy pályát válasszunk, tudnunk kell, milyenek vagyunk. | | |
| 3. Azt az irányt tervezem követni, amit a szüleim javasolnak. | | |
| 4. Előbb-utóbb mindenkinek dolgoznia kell, de számomra nem sürgős, hogy ez az időpont elérkezzen. | | |
| 5. Bárki bármilyen munkát végezhet, ha erőfeszítéseket tesz. | | |
| 6. Amíg az iskolába járok, nem csinálok gondot a pályaválasztásból. | | |
| 7. A pályaválasztás azért fontos, mert meghatározza, hogy fogunk keresni. | | |
| 8. A munka főként azért fontos, mert lehetővé teszi, hogy megvegyük amit akarunk. | | |
| 9. Egy szakmában legjobban az általa kínált előrejutási lehetőség vonz. | | |
| 10. Gyakran álmodozom arról, amit majd csinálni szeretnék, de még nem döntöttem igazán. | | |
| 11. A pályaválasztásban a képességek fontosabbak, mint a vonzódás. | | |
| 12. Szüleink valószínűleg jobban tudják, milyen pályát kellene választanunk. | | |
| 13. Ha munkámban másokat segíthetek, máris boldog leszek. | | |
| 14. A munka szomorú és unalmas. | | |
| 15. Mindenki mást mond, így nem tudom, milyen pályát válasszak. | | |
| 16. Nem tudom, hogyan érhetném el azt a foglalkozást amit szeretnék. | | |
| 17. Minek jó pályát választani, amikor a jövő ilyen bizonytalan. | | |
| 18. Sok időt töltök el egy olyan pályára gondolva, amelyről tudom, hogy sohasem érhetem el. | | |
| 19. Nem tudom, milyen tárgyakat kellene jövőre jobban tanulnom. | | |
| 20. Valószínű minden pályán könnyű sikert elérni. | | |
| 21. 15 éves korban már lehetne határozott képünk arról a foglalkozásról, amire készülünk. | | |
| 22. Olyan sok dolgot kellene figyelembe venni a pályaválasztásnál, hogy nehéz dönteni. | | |
| 23. Ritkán gondolkodom arra, hogy milyen foglalkozást fogok végezni. | | |
| 24. Nem számít, hogy milyen pályát választ az ember, ha a fizetés magas. | | |
| 25. Nem tévedhetünk nagyot a pályaválasztásban, ha szüleink tanácsát követjük. | | |
| 26. A munka nagyon hasonlít az iskolai tanulásra. | | |
| 27. Nehéz arra a pályára készülnöm, amelyre menni szeretnék. | | |
| 28. Nem nagyon ismerem a foglalkozások követelményeit. | | |
| 29. Olyan pályát fogok választani, amely lehetővé teszi, hogy nagyon szabadon végezzem. | | |
| 30. Az a legjobb, ha több foglalkozást is kipróbálunk, aztán kiválasztjuk azt, amelyik a legjobban tetszik. | | |
| 31. Mindenki egyetlen pályára termett. | | |
| 32. Fontosabb tudni, hogy az ember képes-e egy foglalkozás gyakorlására, mint hogy érdekli-e. | | |
| 33. Nem tudom megérteni, hogy lehet egyeseknek ilyen határozott elképzelése arról, hogy mit akarnak csinálni. | | |

³ www.felvi.hu on-line kérdéssor

34. Bármilyen messzire is gondolkodok vissza, mindig tudtam, hogy milyen pályára szeretnék menni.
35. Foglalkozásomban kivételes dolgokat szeretnék csinálni (nagy felfedezéseket tenni, sok pénzt keresni, sok embernek segíteni, stb.).
36. Az emberek többnyire véletlenszerűen választják inkább az egyiket, mint a másik pályát.
37. A foglalkozásban fontosabb, hogy az embernek kapcsolatai legyenek, mint hogy ismerje a munkáját.
38. Amikor eljön a pályaválasztás ideje, én magam fogok dönteni.
39. Olyan pályát kellene választani, amely lehetővé teszi, hogy másokat segítsünk.
40. Amikor tanulok, gyakran rajtakapom magam, hogy jövőendő munkámról ábrándozom.
41. Nem tudom, milyen lesz életem a munkában.
42. Először pályát kell választani, azután megnézni, hogy hogyan érhető el.
43. Valójában egy pálya sem vonz nagyon.
44. Olyan pályát kellene választani, ahol az ember híressé válhat.
45. Ha az embernek kételyei vannak afelől, hogy mit csináljon később, szüleitől, vagy barátaitól kell tanácsot kérnie.
46. Olyan pályát kell választanunk, amely lehetővé teszi, hogy meggyőződésünk szerint járjunk el.
47. A munkában, a végzése közben érzett öröm a legfontosabb.
48. Még mindig határozatlan vagyok a pályaválasztásomat illetően.
49. Pályaválasztásom problémája egy napon magától meg fog oldódni.
50. Nem fogom magam a pályaválasztással gyötörni: úgy sem én döntök benne.

Holland Munkaérdeklődés kérdőív⁴

A következő kérdésekben szereplő kijelentésekről dönts el, milyen szívesen próbálnád ki, végeznéd akár hosszabb távon, hivatásszerűen is az alábbi tevékenységeket.

- 1: egyáltalán nem érdekel, nem szívesen tenném
- 2: kevésbé érdekel
- 3: közepesen érdekel
- 4: eléggé érdekel
- 5: nagyon érdekelne, nagyon szívesen foglalkoznék vele

Kérdés	1	2	3	4	5
1 Gépekkel, technikai eszközökkel dolgozni.					
2 Laboratóriumban kísérleteket végezni.					
3 Művészi szempontok szerint tervezni, alakítani.					
4 Embereket gondozni, ápolni.					
5 Egy csoportban a munkát vezetni.					
6 Könyvelést vezetni.					
7 Megvizsgálni, hogyan működik egy készülék.					
8 Tudományos és technológiával kapcsolatos cikkeket, folyóiratokat olvasni.					
9 Képeket leírni, elemezni.					
10 Tanítani, nevelni.					
11 Üzletet, vállalkozást vezetni.					
12 Gép és gyorsírói.					
13 Faanyagot megmunkálni, fából tárgyakat készíteni.					
14 Új, még fel nem fedezett, nem vizsgált kérdésekkel foglalkozni.					
15 Költeményeket, irodalmi alkotásokat olvasni és elemezni/interpretálni.					
16 Tanácsot adni másoknak, személyes problémáik megoldásában.					
17 Vitát, megbeszélést vezetni.					
18 Üzleti leveleket fogalmazni, írni.					
19 Járművet vezetni vagy karbantartani.					
20 Alaposan megfigyelni és elemezni dolgokat.					
21 Könyveket fordítani.					
22 Másokkal együttműködve dolgozni.					
23 Reklámot csinálni valamilyen ügy/tárgy érdekében.					
24 Számítógéppel, szövegszerkesztővel dolgozni.					
25 Készülékeket, gépeket javítani.					
26 Kutatási projektben (munkában, munkacsoportban) részt venni.					
27 Színházi előadásokat, koncerteket látogatni.					
28 Vendégeket kiszolgálni, gondoskodni róluk.					
29 Rendezvényt szervezni.					
30 Törvényeket tervezni, alkotni és alkalmazni.					
31 Tervrajzokat készíteni.					
32 Hosszabb ideig is tevékenykedve egy probléma megoldását keresni.					
33 Tárgyakat díszíteni, formálni, alakítani.					
34 Háztartást vezetni.					
35 Mások munkájára felügyelni, tevékenységüket ellenőrizni.					
36 Statisztikai munkákat tervezni, megvalósítani és értékelni.					

⁴ www.felvi.hu on-line kérdéssor

37	Elektromos berendezéseket, gépeket építeni.						
38	Kémiai kísérleteket végezni.						
39	Művészettel és irodalommal foglalkozni.						
40	Orvosi ellátásban, egészségügyi ápolásban részesíteni a rászorulókat.						
41	Eladni különféle tárgyakat, dolgokat.						
42	Feljegyzéseket készíteni, dokumentációt vezetni.						
43	Fémeket megmunkálni, fémből tárgyakat készíteni.						
44	Komputerprogramot fejleszteni.						
45	Színjátékos csoportban vagy egy (zenész)együttesben tevékenykedni.						
46	Segítségre szoruló gyerekeket, felnőtteket ellátni.						
47	Másokat meggyőzni, valamire rábeszélni.						
48	Tárgyakat, anyagokat rendszerezni, nyilvántartani.						
49	Tárgyakat ápolni, tisztítani, karban tartani.						
50	Egy probléma okait felderíteni, kutatni.						
51	Festeni, rajzolni.						
52	Ifjúsági csoportban dolgozni.						
53	Kereskedni (alkudozni, egyezkedni).						
54	Írányelvek, utasítások betartására ügyelni.						
55	Tárgyakat terveknek, rajzoknak, vázlatoknak megfelelően elkészíteni.						
56	Új ötleteket kidolgozni és ellenőrizni.						
57	Nyelvi eszközökkel műalkotásokat létrehozni (írni, verset, egyéb irodalmi művet).						
58	Beleképzelni magam mások élethelyzetébe.						
59	Csoportban átvenni a szövivői szerepet.						
60	Ellenőrizni az elszámolást.						

2. Melléklet

Életvezetési kompetencia – (HDSEQ-HE kérdéssor) elemzésének statisztikai eredményei

K-means-klaszter eljárás eredményei

Iniciális klaszter központok

alskála	klaszter				
	1	2	3	4	5
HDSEQ 1. test-létfenntartás alskála	3,91	2,55	0,64	2,64	1,91
HDSEQ 2. tanulás alskála	3,73	2,55	2,23	3,09	1,95
HDSEQ 3. értékstruktúra alskála	3,89	2,67	2,33	3,33	1,00
HDSEQ 4. önmenedzselés alskála	3,85	1,54	3,46	3,23	2,31
HDSEQ 5. kommunikáció alskála	3,38	3,00	0,38	2,38	3,25
HDSEQ 6. szoros kapcsolatok alskála	4,00	2,89	1,56	2,22	3,78
HDSEQ 7. rendszerkezelés alskála	3,71	3,57	2,57	0,57	0,57

Iterációk

iteráció	Változások a klaszterek központjában				
	1	2	3	4	5
1	1,448	1,448	1,922	1,516	1,836
2	0,242	0,077	0,285	0,163	0,271
3	0,058	0,078	0,123	0,108	0,182
4	0,026	0,059	0,088	0,081	0,088
5	0,028	0,059	0,082	0,053	0,061
6	0,000	0,032	0,061	0,033	0,050
7	0,009	0,018	0,073	0,023	0,048
8	0,019	0,012	0,038	0,018	0,024
9	0,036	0,020	0,098	0,021	0,040
10	0,028	0,024	0,083	0,036	0,068
11	0,041	0,011	0,030	0,031	0,024
12	0,029	0,027	0,000	0,023	0,009
13	0,016	0,018	0,000	0,007	0,008
14	0,013	0,010	0,000	0,006	0,007
15	0,000	0,007	0,000	0,008	0,008
16	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

A végleges klaszter központok

alskála	klaszter				
	1	2	3	4	5
HDSEQ 1. test-létfenntartás alskála	2,92	2,25	1,66	2,50	1,98
HDSEQ 2. tanulás alskála	3,36	2,70	1,92	2,87	2,19
HDSEQ 3. értékstruktúra alskála	3,44	2,91	1,92	3,11	2,49
HDSEQ 4. önmenedzselés alskála	3,31	2,57	1,94	2,91	2,28
HDSEQ 5. kommunikáció alskála	3,47	2,83	1,64	3,02	2,52
HDSEQ 6. szoros kapcsolatok alskála	3,37	3,00	2,14	3,15	2,71
HDSEQ 7. rendszerkezelés alskála	3,01	2,81	1,45	1,92	1,69

ANOVA

	klaszter négyzetes átlag		hiba négyzetes átlag		F	Sig.
		df		df		
HDSEQ 1. test-létfenntartás alskála	17,733	4	0,216	518	81,948	,000
HDSEQ 2. tanulás alskála	25,656	4	0,109	518	235,332	,000
HDSEQ 3. értékstruktúra alskála	24,712	4	0,117	518	210,534	,000
HDSEQ 4. önmenedzselés alskála	22,533	4	0,154	518	145,850	,000
HDSEQ 5. kommunikáció alskála	30,391	4	0,243	518	124,867	,000
HDSEQ 6. szoros kapcsolatok alskála	15,401	4	0,155	518	99,105	,000
HDSEQ 7. rendszerkezelés alskála	41,314	4	0,210	518	196,549	,000

Esetszám a klaszterekben

klaszter	1	86,000
	2	96,000
	3	50,000
	4	167,000
	5	124,000
érvényes		523,000
hiányzó		0,000

**Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE összpontszám)
hallgatói csoportok közötti különbségének statisztikai vizsgálata (ANOVA)**

HDSEQ kompetencia összpontszám	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	142343,133	661,849	,000

HDSEQ kompetencia összpontszám

típus	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	261,1598	16,89227	1,82154	233,92	304,81
individualista hallgató	167	224,2280	12,85083	0,99443	198,48	254,18
aktív szervező hallgató	96	214,8840	15,11230	1,54239	162,03	237,97
visszahúzó hallgató	124	179,9918	12,86046	1,15490	148,86	205,57
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	147,2608	19,00476	2,68768	99,24	188,35
Össz.	523	210,7394	36,11334	1,57913	99,24	304,81

**Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) alskálák
nemek közötti különbségeinek elemzése**

alskála	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum	
HDSEQ 1. test- létfenntartás alskála	férfi	298	2,3616	0,55211	0,02934	0,18	3,91
	nő	225	2,2037	0,65519	0,05085	0,36	4,00
	Össz.	520	2,3112	0,59095	0,02591	0,18	4,00
HDSEQ 2. tanulás alskála	férfi	298	2,6549	0,53734	0,02856	0,95	3,86
	nő	225	2,6654	0,57889	0,04493	1,36	3,91
	Össz.	520	2,6582	0,55041	0,02414	0,95	3,91
HDSEQ 3. értékstruktúra alskála	férfi	298	2,8506	0,54014	0,02871	1,00	4,00
	nő	225	2,8742	0,58252	0,04521	1,00	3,89
	Össz.	520	2,8581	0,55356	0,02428	1,00	4,00
HDSEQ 4. önmenedzselés alskála	férfi	298	2,6682	0,52950	0,02814	1,15	4,00
	nő	225	2,6562	0,64267	0,04988	0,85	4,00
	Össz.	520	2,6643	0,56748	0,02489	0,85	4,00
HDSEQ 5. kommunikáció alskála	férfi	298	2,8146	0,68802	0,03657	0,38	4,00
	nő	225	2,7605	0,69255	0,05375	0,38	4,00
	Össz.	520	2,7974	0,68926	0,03023	0,38	4,00
HDSEQ 6. szoros kapcsolatok alskála	férfi	298	2,9755	0,50944	0,02708	1,33	4,00
	nő	225	2,8969	0,54262	0,04212	0,89	3,89
	Össz.	520	2,9504	0,52103	0,02285	0,89	4,00
HDSEQ 7. rendszerkezelés alskála	férfi	298	2,0835	0,67701	0,03598	0,29	3,86
	nő	225	2,3253	0,79152	0,06143	0,57	4,00
	Össz.	520	2,1607	0,72363	0,03173	0,29	4,00

t-próba eredménye

alskála	próba				
	t	df	Sig.	Átlag Különbség	Std. Hiba Különbség
HDSEQ 1. test- létfenntartás alskála	2,689	278,733	,008	,15786	,05871
HDSEQ 2. tanulás alskála	-0,203	518	,839	-,01054	,05182
HDSEQ 3. értékstruktúra alskála	-0,452	518	,651	-,02357	,05211
HDSEQ 4. önmenedzselés alskála	0,210	273,796	,834	,01202	,05727
HDSEQ 5. kommunikáció alskála	0,834	518	,405	,05408	,06486
HDSEQ 6. szoros kapcsolatok alskála	1,606	518	,109	,07860	,04894
HDSEQ 7. rendszerkezelés alskála	-3,396	282,111	,001	-,24177	,07120

**Életvezetési kompetencia (HDSEQ_HE kérdéssor) alskáláinak
öt hallgatói csoport közötti különbségének elemzése (ANOVA)**

alskála	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
1. testhez, fizikai szükségletekhez és létfenntartáshoz kötődő kompetencia	4	17.58	80.80	.000
2 . tanuláshoz kötődő kompetencia	4	25.58	233.47	.000
3. értékekhez köthető kompetencia	4	24.68	209.90	.000
4. önmenedzselés kompetencia	4	23.18	155.03	.000
5. kommunikációs kompetencia	4	29.80	120.21	.000
6. szoros kapcsolatok kezelésének kompetenciája	4	15.50	100.25	.000
7. rendszer kezelés kompetenciája	4	41.23	195.60	.000

3. Melléklet

BDI összpontszám csoportok közötti különbségének elemzése

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	7,4535	6,95981	0,75050	0,00	31,00
individualista hallgató	167	7,9042	6,34854	0,49127	0,00	32,00
aktív szervező hallgató	96	9,2083	6,81472	0,69552	0,00	40,00
visszahúzó hallgató	124	10,0484	8,76695	0,78730	0,00	65,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	16,5000	11,83259	1,67338	1,00	50,00
Össz.	523	9,3996	8,16608	0,35708	0,00	65,00

ANOVA

df	Négyzetes átlag	F	Sig.
4	818,914	13,452	,000

BDI összpontszám

Teljes minta BDI pontszámainak megoszlása:

BDI csoportok	Gyakoriság	Százalék	Érvényes Százalék	Kumulatív Százalék
normál	323	61,8	61,8	61,8
enyhe depresszió	141	27,0	27,0	88,7
középsúlyos depresszió	36	6,9	6,9	95,6
súlyos depresszió	23	4,4	4,4	100,0
Össz.	523	100,0	100,0	

Életvezetési kompetencia (HDSEQ) alapján képzett hallgatói csoportok és BDI depressziós szint mutató segítségével képzett csoportok eloszlás-vizsgálata

HDSEQ hallgatói csoportok	BDI csoportok				Összesen
	normál	enyhe depresszió	középsúlyos depresszió	súlyos depresszió	
mintahallgató	63	17	3	3	86
individualista hallgató	116	39	9	3	167
aktív szervező hallgató	60	28	5	3	96
visszahúzó hallgató	68	39	11	6	124
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	16	18	8	8	50
Összesen	323	141	36	23	523

Khi-négyzet

érték	df	Asymp. Sig.
44,224	12	,000

Nemek közötti különbség a BDI skála összpontszámában

nem	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
Férfi	298	9,7599	7,53473	0,40047	0,00	47,00
Nő	225	8,5482	9,38119	0,72812	0,00	65,00
Össz.	520	9,3731	8,18001	0,35872	0,00	65,00

ANOVA

	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
BDI-SUM	1	165,918	2,487	,115

Reménytelenség, öngyilkosság mutató hallgatói csoportok közötti eltérése

Reménytelenség, öngyilkosság veszélyeztetettség	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	0,4535	0,76169	0,08213	0,00	4,00
individualista hallgató	167	0,5269	0,94304	0,07297	0,00	5,00
aktív szervező hallgató	96	0,5625	0,80541	0,08220	0,00	4,00
visszahúzó hallgató	124	0,7661	1,07529	0,09656	0,00	6,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	1,5000	1,90863	0,26992	0,00	8,00
Össz.	523	0,6711	1,09285	0,04779	0,00	8,00

ANOVA

df	Négyzetes átlag	F	Sig.
4	11,037	9,869	,000

Páronkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
mintahallgató	individualista hallgató	-,07346	,14036	,985
	aktív szervező hallgató	-,10901	,15701	,958
	visszahúzódó hallgató	-,31264	,14840	,219
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-1,04651(*)	,18807	,000
individualista hallgató	mintahallgató	,07346	,14036	,985
	aktív szervező hallgató	-,03555	,13545	,999
	visszahúzódó hallgató	-,23918	,12536	,314
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,97305(*)	,17048	,000
aktív szervező hallgató	mintahallgató	,10901	,15701	,958
	individualista hallgató	,03555	,13545	,999
	visszahúzódó hallgató	-,20363	,14376	,617
visszahúzódó hallgató	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,93750(*)	,18443	,000
	mintahallgató	,31264	,14840	,219
	individualista hallgató	,23918	,12536	,314
	aktív szervező hallgató	,20363	,14376	,617
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,73387(*)	,17716	,000
	mintahallgató	1,04651(*)	,18807	,000
	individualista hallgató	,97305(*)	,17048	,000
	aktív szervező hallgató	,93750(*)	,18443	,000
	visszahúzódó hallgató	,73387(*)	,17716	,000

* Az átlagok közötti különbség 0.05 szinten szignifikáns.

4. melléklet

DAS skála összpontszám és életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) hallgatói csoportok közötti különbségének vizsgálata

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	6,2394	17,26841	1,86210	-42,00	42,00
individualista hallgató	167	9,0389	18,08167	1,39920	-51,00	47,00
aktív szervező hallgató	96	7,6064	18,40843	1,87880	-36,00	45,00
visszahúzó hallgató	124	8,9488	15,92412	1,43003	-37,00	56,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	14,7812	17,00723	2,40519	-29,00	49,00
Össz.	523	8,8432	17,48981	0,76478	-51,00	56,00

ANOVA

DAS skála összpontszám	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	625,166	2,060	,085

DAS alskálák vizsgálata

DAS 1. Faktor: külső elismerés igénye

A kérdéscsoport reliabilitás mutatója gyenge, a Cronbach-alfa értéke mindössze 0,519, ezért a kérdéssoron mért eredményt csak tájékoztató jelleggel közöljük.

Az első faktoron a csoportok rangsorát a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók vezeték, ezután a visszahúzó, az individualista, az aktív szervező illetve a mintahallgatók következnek.

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	0,1689	3,32498	,35854	-8,00	9,00
individualista hallgató	167	0,8010	3,29699	,25513	-9,00	8,00
aktív szervező hallgató	96	0,2813	3,58859	,36626	-9,00	7,00
visszahúzó hallgató	124	1,1139	3,05084	,27397	-8,00	8,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	1,7306	3,18934	,45104	-4,00	8,00
Össz.	523	0,7647	3,31193	,14482	-9,00	9,00

DAS külső elismerés iránti túlzott igény, hallgatói csoportok szerinti bontásban

A csoportok közötti különbség $F = 2,672$, $p < ,032$ szinten szignifikáns. A post hoc elemzés a minthallgatók és aktív szervezők csoportját illetve a további három hallgatói csoportot különíti el egymástól.

ANOVA

DAS 1 külső elismerés igénye	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	28,736	2,672	,032

Páronkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
mintahallgató	individualista hallgató	-,63204	,43682	,598
	aktív szervező hallgató	-,11230	,48865	,999
	visszahúzódó hallgató	-,94491	,46185	,246
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-1,56164	,58531	,060
individualista hallgató	mintahallgató	,63204	,43682	,598
	aktív szervező hallgató	,51974	,42153	,732
	visszahúzódó hallgató	-,31287	,39014	,930
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,92960	,53056	,403
aktív szervező hallgató	mintahallgató	,11230	,48865	,999
	individualista hallgató	-,51974	,42153	,732
	visszahúzódó hallgató	-,83260	,44742	,340
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-1,44934	,57399	,087
visszahúzódó hallgató	mintahallgató	,94491	,46185	,246
	individualista hallgató	,31287	,39014	,930
	aktív szervező hallgató	,83260	,44742	,340
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,61674	,55135	,797
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	1,56164	,58531	,060
	individualista hallgató	,92960	,53056	,403
	aktív szervező hallgató	1,44934	,57399	,087
	visszahúzódó hallgató	,61674	,55135	,797

DAS 2. faktor: szeretettség igénye

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	1,0066	4,33768	0,46774	-10,00	9,00
individualista hallgató	167	1,5182	4,11356	0,31832	-9,00	9,00
aktív szervező hallgató	96	1,4792	3,99995	0,40824	-9,00	10,00
visszahúzó hallgató	124	1,3559	4,02020	0,36102	-9,00	10,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	2,8210	3,36320	0,47563	-7,00	9,00
Össz.	523	1,5130	4,05451	,17729	-10,00	10,00

ANOVA

DAS második faktora: a szeretettség iránti eltúlzott igény tekintetében a minta csoportjai között nem találunk szignifikáns különbséget.

DAS 2 szeretettség igény	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	27,695	1,694	,150

DAS 3. Faktor: Teljesítményigény

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	-2,1076	5,04749	0,54428	-10,00	9,00
individualista hallgató	167	-1,3264	4,55114	0,35218	-10,00	10,00
aktív szervező hallgató	96	-1,0470	4,83400	0,49337	-10,00	10,00
visszahúzó hallgató	124	-1,2463	4,86557	0,43694	-10,00	10,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	0,0046	5,32369	0,75288	-9,00	9,00
Össz.	523	-1,2574	4,84853	0,21201	-10,00	10,00

ANOVA**DAS 3 faktor: teljesítményigény hallgatói életvezetési kompetencia csoportok szerinti összetetésben**

A DAS skála harmadik faktora a túlzott teljesítményigény: a hallgatói csoportok közötti különbség a DAS skála harmadik faktorán nem szignifikáns.

ANOVA

DAS 3 telj.igény	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	36,714	1,569	,181

DAS 4. faktor: Perfeccionizmus

A DAS kérdéssor negyedik attitűdcsoportja a perfeccionizmus tételeit tartalmazza. A skála reliabilitás mutatója, mint azt már jeleztük, gyenge (Cronbach-alpha=.599), a kérdéscsoport nem jelez szignifikáns különbséget a hallgatói csoportok között.

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	0,7934	3,50718	0,37819	-6,00	9,00
individualista hallgató	167	0,7736	3,68255	0,28496	-9,00	10,00
aktív szervező hallgató	96	0,4634	3,87365	0,39535	-7,00	10,00
visszahúzó hallgató	124	0,5017	3,57915	0,32142	-9,00	9,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	1,7098	4,19655	0,59348	-6,00	10,00
Össz.	523	0,7450	3,71973	0,16265	-9,00	10,00

ANOVA

DAS 4 perfeccionizmus	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	15,457	1,118	,347

DAS 5. faktor: jogosnak megélt elvárások

A DAS kérdéssor ötödik attitűdcsoportja a jogosnak megélt elvárásokra vonatkozó tételeket tartalmazza. Reliabilitásmutatója gyenge (Cronbach-alpha=.634.), ez a kérdéscsoport sem jelez szignifikáns különbséget a hallgatói csoportok között.

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	3,5782	4,36938	0,47116	-7,00	10,00
individualista hallgató	167	3,6701	3,73047	0,28867	-8,00	10,00
aktív szervező hallgató	96	4,1534	3,53153	0,36044	-6,00	10,00
visszahúzó hallgató	124	3,4238	3,19361	0,28679	-6,00	10,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	4,1146	3,70168	0,52350	-10,00	10,00
Össz.	523	3,7278	3,68346	0,16107	-10,00	10,00

ANOVA

DAS 5. faktor jogos elvárások	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	9,702	,714	,583

DAS 6. faktor: omnipotencia

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	2,5663	3,17821	0,34271	-5,00	9,00
individualista hallgató	167	2,3335	3,34609	0,25893	-10,00	9,00
aktív szervező hallgató	96	1,6771	3,62010	0,36948	-6,00	11,00
visszahúzó hallgató	124	2,1180	3,25308	0,29214	-9,00	9,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	2,6800	3,22262	0,45575	-3,00	10,00
Össz.	523	2,2333	3,34058	0,14607	-10,00	11,00

ANOVA

A DAS kérdéssor hatodik attitűdcsoportja az omnipotenciára vonatkozó elvárásokat foglalja össze. Reliabilitásmutatója gyenge, (Cronbach-alpha=0,565.), az omnipotenciára vonatkozó tételek alapján sem tudunk szignifikáns különbséget igazolni a hallgatói csoportok között.

DAS 6. faktor omnipotencia	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	13,135	1,179	,319

DAS 7 külső vs. belső kontroll

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	0,4325	3,52691	0,38032	-7,00	9,00
individualista hallgató	167	1,0018	3,82763	0,29619	-10,00	10,00
aktív szervező hallgató	96	0,6146	3,65447	0,37298	-7,00	10,00
visszahúzó hallgató	124	1,5297	3,54790	0,31861	-9,00	10,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	2,4220	3,53383	0,49976	-5,00	10,00
Össz.	523	1,0980	3,68571	0,16116	-10,00	10,00

A DAS hetedik attitűdcsoportja a külső kontrollra illetve autonómia-érzésre vonatkozó kérdéseket foglalja össze. A skála reliabilitásmutatója alacsony, Cronbach-alpha=0,544, a vonatkozó tételek alapján ugyanakkor szignifikáns különbséget találunk a hallgatói csoportok között (F=3,235, p<,012). A post-hoc elemzés alapján megállapítható, hogy a lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók, a visszahúzódo és individualista hallgatók csoportjai szignifikánsan eltérnek a mintahallgatók és aktív szervező hallgatók csoportjaitól. A lemorzsolódás veszélyeztetett, visszahúzódo és individualista hallgatók magasabb külső kontroll jegyeket mutatnak. Az eredmények azonban mindössze jelzésértékűnek tekinthetőek, az alsókála reliabilitásának alacsony értéke miatt.

ANOVA

DAS 7 külső vs. belső kontroll	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	43,206	3,235	,012

Páronkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
Mintahallgató	individualista hallgató	-,56925	,48505	,767
	aktív szervező hallgató	-,18207	,54261	,997
	visszahúzódo hallgató	-,109722	,51284	,205
individualista hallgató	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-1,98945(*)	,64993	,020
	mintahallgató	,56925	,48505	,767
aktív szervező hallgató	aktív szervező hallgató	,38718	,46808	,922
	visszahúzódo hallgató	-,52797	,43322	,741
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-1,42020	,58914	,114
	mintahallgató	,18207	,54261	,997
visszahúzódo hallgató	individualista hallgató	-,38718	,46808	,922
	visszahúzódo hallgató	-,91514	,49682	,351
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-1,80738(*)	,63737	,038
	mintahallgató	1,09722	,51284	,205
	individualista hallgató	,52797	,43322	,741
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	aktív szervező hallgató	,91514	,49682	,351
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,89223	,61223	,591
	mintahallgató	1,98945(*)	,64993	,020
	individualista hallgató	1,42020	,58914	,114
	aktív szervező hallgató	1,80738(*)	,63737	,038
	visszahúzódo hallgató	,89223	,61223	,591

5. Melléklet

NCS skála elemzés statisztikai adatai

HDSEQ skála összpontszám és NCS skála összpontszám korrelációja

		HDSEQ kompetencia összpontszám	NCS skála összpontszám
HDSEQ kompetencia összpontszám	Pearson korreláció	1	-,248(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	523	523

NCS skála összpontszám életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) hallgatói csoportok szerinti bontásban

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgató	86	61,8982	15,89451	1,71395	10,00	114,00
individualista hallgató	167	66,8268	17,18941	1,33016	14,00	126,00
aktív szervező hallgató	96	68,1746	18,38502	1,87641	9,00	133,00
visszahúzódo hallgató	124	70,9491	16,27539	1,46157	31,00	121,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	50	79,7872	19,08343	2,69880	46,00	120,00
Össz.	523	68,4802	17,74658	0,77600	9,00	133,00

ANOVA

NCS skála	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	2834,879	9,594	,000

Páronkénti post hoc összehasonlítás (Tukey HSD)

(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
mintahallgató	individualista hallgató	-4,92868	2,28149	,197
	aktív szervező hallgató	-6,27644	2,55221	,102
	visszahúzó hallgató	-9,05089(*)	2,41221	,002
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-	3,05704	,000
individualista hallgató	mintahallgató	4,92868	2,28149	,197
aktív szervező hallgató	aktív szervező hallgató	-1,34776	2,20166	,973
	visszahúzó hallgató	-4,12221	2,03771	,256
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-	2,77110	,000
	mintahallgató	12,96038(*)	2,77110	,000
visszahúzó hallgató	individualista hallgató	1,34776	2,20166	,973
	visszahúzó hallgató	-2,77445	2,33685	,759
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-	2,99793	,001
	mintahallgató	11,61262(*)	2,99793	,001
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	individualista hallgató	4,12221	2,03771	,256
	aktív szervező hallgató	2,77445	2,33685	,759
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-8,83817(*)	2,87968	,019
	mintahallgató	17,88906(*)	3,05704	,000
visszahúzó hallgató	individualista hallgató	12,96038(*)	2,77110	,000
	aktív szervező hallgató	11,61262(*)	2,99793	,001
	visszahúzó hallgató	8,83817(*)	2,87968	,019

* Az átlagok közötti különbség 0.05 szinten szignifikáns.

6. Melléklet

Élettel való elégedettség SWLS skála elemzésének eredményei

SWLS skála összpontszám életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) hallgatói csoportok szerinti bontásban

ANOVA

SWLS	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	610,516	19,220	,000

Párónkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
mintahallgató	individualista hallgató	1,58780	,74804	,212
	aktív szervező hallgató	2,76746(*)	,83680	,009
	visszahúzóó hallgató	4,16578(*)	,79090	,000
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	7,88335(*)	1,00232	,000
individualista hallgató	mintahallgató	-1,58780	,74804	,212
	aktív szervező hallgató	1,17966	,72186	,476
	visszahúzóó hallgató	2,57798(*)	,66811	,001
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	6,29555(*)	,90857	,000
aktív szervező hallgató	mintahallgató	-2,76746(*)	,83680	,009
	individualista hallgató	-1,17966	,72186	,476
	visszahúzóó hallgató	1,39832	,76619	,360
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	5,11589(*)	,98294	,000
visszahúzóó hallgató	mintahallgató	-4,16578(*)	,79090	,000
	individualista hallgató	-2,57798(*)	,66811	,001
	aktív szervező hallgató	-1,39832	,76619	,360
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	3,71757(*)	,94417	,001
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	-7,88335(*)	1,00232	,000
	individualista hallgató	-6,29555(*)	,90857	,000
	aktív szervező hallgató	-5,11589(*)	,98294	,000
	visszahúzóó hallgató	-3,71757(*)	,94417	,001

* Az átlagok közötti különbség 0.05 szinten szignifikáns.

Életvezetési kompetencia (HDSEQ skála összpontszáma) és élettél való elégedettség (SWLS skála összpontszáma) közötti együttjárás

Korrelációk

		HDSEQ kompetencia összpontszám	SWLS skála összpontszám
HDSEQ kompetencia összpontszám	Pearson korreláció	1	,358(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	523	523

** A korrelációk 0.01 szinten szignifikánsak.

7. Melléklet

Megküzdési stratégiák (Oláh-féle coping kérdéssor) elemzésének adatai

Oláh-féle megküzdési kérdéssor eredmények, hallgatói csoportok szerinti bontásban

ANOVA

Problémacentrikus megküzdés	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	6,314	36,687

Támaszkereső viselkedés	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	4,757	13,249

Feszültségkontroll	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	2,663	24,004

Figyelemelterelés	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	,394	2,868

Emóciófókuszú megküzdés	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	,545	3,641

Emóciókiürtés	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	,168	,694

Önbüntetés	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	1,006	2,917

Belenyugvás	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
		4	,172	,539

Páronkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

alsókála	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
Problémacentrikus megküzdés	mintahallgató	individualista hallgató	,23350(*)	,05506	,000
		aktív szervező hallgató	,30715(*)	,06160	,000
		visszahúzó hallgató	,53882(*)	,05822	,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,75141(*)	,07378	,000
		mintahallgató			
	individualista hallgató	aktív szervező hallgató	-,23350(*)	,05506	,000
		visszahúzó hallgató	,07365	,05314	,637
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,30531(*)	,04918	,000
		mintahallgató	,51790(*)	,06688	,000
		mintahallgató			
	aktív szervező hallgató	individualista hallgató	-,30715(*)	,06160	,000
		individualista hallgató	-,07365	,05314	,637
		visszahúzó hallgató	,23166(*)	,05640	,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,44425(*)	,07235	,000
		mintahallgató			
	visszahúzó hallgató	individualista hallgató	-,53882(*)	,05822	,000
		individualista hallgató	-,30531(*)	,04918	,000
		aktív szervező hallgató	-,23166(*)	,05640	,000
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató		,21259(*)	,06950	,020	
mintahallgató					
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	individualista hallgató	-,75141(*)	,07378	,000	
	individualista hallgató	-,51790(*)	,06688	,000	
	aktív szervező hallgató	-,44425(*)	,07235	,000	
	visszahúzó hallgató	-,21259(*)	,06950	,020	
	mintahallgató				
Támaszkereső viselkedés	mintahallgató	individualista hallgató	-,13348	,07953	,448
		aktív szervező hallgató	,01357	,08896	1,000
		visszahúzó hallgató	,12252	,08408	,591
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,54898(*)	,10656	,000
		mintahallgató			

alsókála	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
	individualista hallgató	mintahallgató	,13348	,07953	,448
		aktív szervező hallgató	,14705	,07674	,310
		visszahúzó hallgató	,25600(*)	,07103	,003
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,68247(*)	,09659	,000
	aktív szervező hallgató	mintahallgató	-,01357	,08896	1,000
		individualista hallgató	-,14705	,07674	,310
		visszahúzó hallgató	,10895	,08146	,668
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,53542(*)	,10450	,000
	visszahúzó hallgató	mintahallgató	-,12252	,08408	,591
		individualista hallgató	-,25600(*)	,07103	,003
		aktív szervező hallgató	-,10895	,08146	,668
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,42646(*)	,10038	,000
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	-,54898(*)	,10656	,000
		individualista hallgató	-,68247(*)	,09659	,000
		aktív szervező hallgató	-,53542(*)	,10450	,000
		visszahúzó hallgató	-,42646(*)	,10038	,000
		individualista hallgató	-,68247(*)	,09629	,000
		aktív szervező hallgató	-,53542(*)	,11057	,000
		visszahúzó hallgató	-,42646(*)	,10258	,001
Feszültségkontroll	mintahallgató	individualista hallgató	,13531(*)	,04421	,020
		aktív szervező hallgató	,20280(*)	,04946	,000
		visszahúzó hallgató	,35698(*)	,04675	,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,46479(*)	,05924	,000
	individualista hallgató	mintahallgató	-,13531(*)	,04421	,020
		aktív szervező hallgató	,06749	,04267	,510
		visszahúzó hallgató	,22167(*)	,03949	,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,32949(*)	,05370	,000

alsókála	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
Figyelemelterelés	aktív szervező hallgató	mintahallgató	-.20280(*)	,04946	,000
		individualista hallgató	-.06749	,04267	,510
		visszahúzó hallgató	,15418(*)	,04528	,006
	visszahúzó hallgató	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,26200(*)	,05810	,000
		mintahallgató	-.35698(*)	,04675	,000
		individualista hallgató	-.22167(*)	,03949	,000
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	aktív szervező hallgató	-.15418(*)	,04528	,006
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,10781	,05580	,302
		mintahallgató	-.46479(*)	,05924	,000
	individualista hallgató	aktív szervező hallgató	-.32949(*)	,05370	,000
		aktív szervező hallgató	-.26200(*)	,05810	,000
		visszahúzó hallgató	-.10781	,05580	,302
	mintahallgató	individualista hallgató	,02962	,04938	,975
		aktív szervező hallgató	,11368	,05520	,239
		visszahúzó hallgató	,11311	,05219	,194
	individualista hallgató	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,16985	,06691	,084
		mintahallgató	-.02962	,04938	,975
		aktív szervező hallgató	,08406	,04747	,392
	aktív szervező hallgató	visszahúzó hallgató	,08350	,04393	,318
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,14024	,06070	,143
mintahallgató		-.11368	,05520	,239	
individualista hallgató	individualista hallgató	-.08406	,04747	,392	
	visszahúzó hallgató	-.00056	,05038	1,000	
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,05618	,06552	,912	

alskáló	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
Emóciófókuszú megküzdés	visszahúzó hallgató	mintahallgató	-,11311	,05219	,194
		individualista hallgató	-,08350	,04393	,318
		aktív szervező hallgató	,00056	,05038	1,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,05674	,06300	,897
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	-,16985	,06691	,084
		individualista hallgató	-,14024	,06070	,143
		aktív szervező hallgató	-,05618	,06552	,912
		visszahúzó hallgató	-,05674	,06300	,897
	mintahallgató	individualista hallgató	,04541	,05135	,903
		aktív szervező hallgató	,07379	,05745	,701
		visszahúzó hallgató	,13760	,05430	,085
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,22260(*)	,06881	,011
	individualista hallgató	mintahallgató	-,04541	,05135	,903
		aktív szervező hallgató	,02839	,04956	,979
		visszahúzó hallgató	,09219	,04587	,263
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,17719(*)	,06237	,038
	aktív szervező hallgató	mintahallgató	-,07379	,05745	,701
		individualista hallgató	-,02839	,04956	,979
		visszahúzó hallgató	,06380	,05260	,744
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,14880	,06748	,179
visszahúzó hallgató	mintahallgató	-,13760	,05430	,085	
	individualista hallgató	-,09219	,04587	,263	
	aktív szervező hallgató	-,06380	,05260	,744	
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,08500	,06482	,684	

alsókála	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
Emóciókiürítés	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	-.22260(*)	,06881	,011
		individualista hallgató	-.17719(*)	,06237	,038
		aktív szervező hallgató	-.14880	,06748	,179
		visszahúzó hallgató	-.08500	,06482	,684
	mintahallgató	individualista hallgató	-.04873	,06560	,946
		aktív szervező hallgató	-.00690	,07333	1,000
		visszahúzó hallgató	-.05917	,06933	,913
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,05944	,08831	,962
	individualista hallgató	mintahallgató	,04873	,06560	,946
		aktív szervező hallgató	,04183	,06306	,964
		visszahúzó hallgató	-.01045	,05836	1,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,10817	,07999	,659
	aktív szervező hallgató	mintahallgató	,00690	,07333	1,000
		individualista hallgató	-.04183	,06306	,964
		visszahúzó hallgató	-.05227	,06693	,936
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,06634	,08644	,940
	visszahúzó hallgató	mintahallgató	,05917	,06933	,913
		individualista hallgató	,01045	,05836	1,000
aktív szervező hallgató		,05227	,06693	,936	
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató		,11861	,08308	,610	
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	-.05944	,08831	,962	
	individualista hallgató	-.10817	,07999	,659	
	aktív szervező hallgató	-.06634	,08644	,940	
	visszahúzó hallgató	-.11861	,08308	,610	

alsókála	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
Önbüntetés	mintahallgató	individualista hallgató	-.06651	,07794	,914
		aktív szervező hallgató	-.04778	,08719	,982
		visszahúzó hallgató	-.03775	,08241	,991
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-.33172(*)	,10444	,014
		individualista hallgató	,06651	,07794	,914
	aktív szervező hallgató	aktív szervező hallgató	,01872	,07522	,999
		visszahúzó hallgató	,02875	,06962	,994
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-.26522(*)	,09467	,042
		aktív szervező hallgató	,04778	,08719	,982
		individualista hallgató	-.01872	,07522	,999
	visszahúzó hallgató	visszahúzó hallgató	,01003	,07984	1,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-.28394(*)	,10242	,045
		mintahallgató	,03775	,08241	,991
		individualista hallgató	-.02875	,06962	,994
		aktív szervező hallgató	-.01003	,07984	1,000
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-.29397(*)	,09838	,024
mintahallgató		,33172(*)	,10444	,014	
individualista hallgató		,26522(*)	,09467	,042	
aktív szervező hallgató		,28394(*)	,10242	,045	
visszahúzó hallgató		,29397(*)	,09838	,024	
Belenyugvás	mintahallgató	individualista hallgató	-.07758	,07500	,839
		aktív szervező hallgató	-.12125	,08390	,599
		visszahúzó hallgató	-.07363	,07930	,886
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-.08195	,10050	,926
		individualista hallgató	-.07758	,07500	,839

alskála	(I) HDSEQ hallgatói csoportok	(J) HDSEQ hallgatói csoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig
	individualista hallgató	mintahallgató	,07758	,07500	,839
		aktív szervező hallgató	-,04367	,07238	,975
		visszahúzó hallgató	,00395	,06699	1,000
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,00438	,09110	1,000
	aktív szervező hallgató	mintahallgató	,12125	,08390	,599
		individualista hallgató	,04367	,07238	,975
		visszahúzó hallgató	,04761	,07682	,972
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	,03929	,09856	,995
	visszahúzó hallgató	mintahallgató	,07363	,07930	,886
		individualista hallgató	-,00395	,06699	1,000
		aktív szervező hallgató	-,04761	,07682	,972
		lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	-,00832	,09467	1,000
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgató	mintahallgató	,08195	,10050	,926
		individualista hallgató	,00438	,09110	1,000
		aktív szervező hallgató	-,03929	,09856	,995
		visszahúzó hallgató	,00832	,09467	1,000

* Az átlagok közötti különbség .05 szinten szignifikáns.

Korrelációk

megküzdési mód		HDSEQ kompetencia összpontszám
problémacentrum	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	,483(**) ,000 523
támaszkeresés	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	,259(**) ,000 523
feszültségkontroll	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	,406(**) ,000 523
figyelemelterelés	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	,125(**) ,004 523
emociófókusz	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	,178(**) ,000 523
emóciókiürítés	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	,029 ,514 523
önbüntetés	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	-,065 ,138 523
belenyugvás	Pearson korreláció Sig. (2-tailed) N	-,039 ,375 523

** A korrelációk 0.01 szinten szignifikánsak.

* A korrelációk 0.05 szinten szignifikánsak.

Támaszkereső viselkedés és DAS kérdéssor alskáláinak kapcsolata az individualista hallgatók csoportjában

Korrelációk

		Támaszkereső viselkedés
Támaszkereső viselkedés	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	167
DAS 1 külső elismerés igénye	Pearson Correlation	,230(**)
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	167
DAS 2 szeretettség igénye	Pearson Correlation	,255(**)
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	167
DAS 3 teljesítményigény	Pearson Correlation	,117
	Sig. (2-tailed)	,133
	N	167
DAS 4 perfekcionizmus	Pearson Correlation	,096
	Sig. (2-tailed)	,216
	N	167
DAS 5 jogos elvárások	Pearson Correlation	,205(**)
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	167
DAS 6 omnipotencia	Pearson Correlation	,118
	Sig. (2-tailed)	,128
	N	167
DAS 7 külső vs. belső kontroll	Pearson Correlation	,343(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	167

** A korrelációk 0.01 szinten szignifikánsak.

8. melléklet

Élvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) összpontszám évfolyamok szerinti összetevése

HDSEQ kompetencia összpontszám évfolyamok szerinti bontásban

évf.	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
1,00	306	210,4708	37,42347	2,13936	109,37	304,81
2,00	99	206,7050	32,77982	3,29450	99,24	295,70
3,00	44	213,5098	34,85167	5,25409	140,76	286,58
4,00	43	223,1852	35,70463	5,44491	156,96	295,70
5,00	16	207,7848	24,92653	6,23163	160,00	243,04
Össz.	508	210,9917	35,97860	1,59629	99,24	304,81

Második és negyedik évfolyam összehasonlítása

	evf	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba
Élvezetési (HDSEQ-HE) kompetencia	2	99	206,705	32,77982	3,2945
összpontszám	4	43	223,1852	35,70463	5,44491

t-próba

	Levene's Teszt		t-próba									
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Átlag különbség.	Std. Hiba kül..	95% Conf. Intervallum.				
								Alsó h	Felső			
Élvezetési (HDSEQ-HE) kompetencia összpontszám	Equal var. as.	0,698	0,405	-2,67	140	0,008	-	16,48	6,15	-	28,64	-4,31
	Equal var. not as.			-2,59	74,12	0,012	-	16,48	6,36	-	29,16	-3,79

Negyedik és ötödik évfolyam összehasonlítása

	evf	N	Átlag	Std. Hiba	Std. Hiba
Életvezetési (HDSEQ-HE) kompetencia összpontszám	4	43	223,1852	35,70463	5,44491
	5	16	207,7848	24,92653	6,23163

t-próba

		Levene's Test		t-próba						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Átlag kül..	Std. hiba.	95% Conf. Intervallum	
									alsó	felső
Életvezetési (HDSEQ-HE) kompetencia össz-pontszám	Equal var. as.	1,901	0,173	1,584	57	0,10	15,40	9,72	- 4,07	34,87
	Equal var. not as.			1,861	38,609	0,07	15,40	8,27	- 1,34	32,14

9. Melléklet

Második minta öt hallgatói klasztercsoportjának jellemzői:

K-means klaszteranalízis eredményei

Az esetek száma a klaszterekben

Cluster	1	366,000
	2	556,000
	3	488,000
	4	355,000
	5	105,000
Érvényes		1870,000
Missing		,000

HDSEQ-HE összpontszám

csoport	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgatók	366	255,8552	17,18022	0,89802	220,00	312,00
individualista hallgatók	556	218,1151	13,42397	0,56930	158,00	250,00
átlagos hallgatók	488	191,1885	12,42296	0,56236	151,00	228,00
visszahúzódo hallgatók	355	156,9268	14,87083	0,78926	122,00	197,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	105	102,9524	26,01382	2,53869	1,00	137,00
Össz.	1870	200,3925	42,90807	0,99224	1,00	312,00

Második minta hallgatói csoportjai közötti különbség statisztikai próbái:

ANOVA

HDSEQ-HE összpontszám	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	752363,106	3251,304	,000

Páronkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

(I) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok második minta	(J) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok második minta	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sign.
mintahallgatók	individualista hallgatók	37,74008(*)	1,02394	,000
	átlagos hallgatók	64,66667(*)	1,05187	,000
	visszahúzódo hallgatók	98,92843(*)	1,13318	,000
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	152,90281(*)	1,68407	,000
individualista hallgatók	mintahallgatók	-37,74008(*)	1,02394	,000
	átlagos hallgatók	26,92658(*)	,94360	,000
	visszahúzódo hallgatók	61,18835(*)	1,03346	,000
átlagos hallgatók	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	115,16273(*)	1,61865	,000
	mintahallgatók	-64,66667(*)	1,05187	,000
	individualista hallgatók	-26,92658(*)	,94360	,000
	visszahúzódo hallgatók	34,26176(*)	1,06114	,000
visszahúzódo hallgatók	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	88,23614(*)	1,63647	,000
	mintahallgatók	-98,92843(*)	1,13318	,000
	individualista hallgatók	-61,18835(*)	1,03346	,000
	átlagos hallgatók	-34,26176(*)	1,06114	,000
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	53,97438(*)	1,68988	,000
	mintahallgatók	-152,90281(*)	1,68407	,000
	individualista hallgatók	-115,16273(*)	1,61865	,000
	átlagos hallgatók	-88,23614(*)	1,63647	,000
	visszahúzódo hallgatók	-53,97438(*)	1,68988	,000

* Az átlagok közötti különbség .05 szinten szignifikáns.

10. Melléklet

Crítés-féle pályaválasztási érettség kérdéssor elemzésének eredményei

Pályaválasztási érettség mutató hallgatói életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) csoportok bontásában

csoport	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgatók	33	36,6667	3,96600	0,69039	27,00	43,00
individualista hallgatók	52	36,6538	3,99453	0,55394	27,00	46,00
átlagos hallgatók	43	35,6047	4,82128	0,73524	25,00	44,00
visszahúzó hallgatók	43	33,6512	4,68983	0,71519	22,00	42,00
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	11	31,2727	5,67611	1,71141	21,00	40,00
Össz.	182	35,3736	4,69783	0,34823	21,00	46,00

ANOVA

Pályaválasztási érettség mutató	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	113,816	5,692	,000

Páronkénti post hoc összehasonlítás (Tukey HSD)

(I) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok	(J) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
1,00	2,00	,01282	,99523	1,000
	3,00	1,06202	1,03488	,843
	4,00	3,01550(*)	1,03488	,032
	5,00	5,39394(*)	1,55685	,006
2,00	1,00	-,01282	,99523	1,000
	3,00	1,04919	,92172	,786
	4,00	3,00268(*)	,92172	,012
	5,00	5,38112(*)	1,48404	,003
3,00	1,00	-,06202	1,03488	,843
	2,00	-,04919	,92172	,786
	4,00	1,95349	,96439	,258
	5,00	4,33192(*)	1,51092	,037
4,00	1,00	-,01550(*)	1,03488	,032
	2,00	-,00268(*)	,92172	,012
	3,00	-,95349	,96439	,258
	5,00	2,37844	1,51092	,516
5,00	1,00	-,39394(*)	1,55685	,006
	2,00	-,38112(*)	1,48404	,003
	3,00	-,43192(*)	1,51092	,037
	4,00	-,37844	1,51092	,516

* Az átlagok közötti különbség 0.05 szinten szignifikáns.

11. Melléklet

Pályaérdeklődés differenciáltsága

Holland-féle érdeklődés kérdéssor variációjának hallgatói csoportok szerinti összehasonlítása

csoportok	N	Átlag	Szórás	Std. Hiba	Minimum	Maximum
mintahallgatók	43	85,9357	45,45050	6,93114	4,27	206,70
individualista hallgatók	59	73,3638	48,77049	6,34938	6,17	218,17
átlagos hallgatók	63	68,0836	35,94464	4,52860	11,60	176,97
visszahúzóóó hallgatók	41	65,6431	45,95261	7,17659	3,60	233,87
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	24	52,7375	29,69148	6,06075	3,77	114,67
Össz.	230	70,7393	43,29185	2,85458	3,60	233,87

ANOVA

pályaérd.diff.	df	Négyzetes átlag	F	Sig.
	4	4905,768	2,695	,032

Páronkénti post hoc összevetés (Tukey HSD)

(I) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok	(J) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
mintahallgatók	individualista hallgatók	12,57182	8,55480	,583
	átlagos hallgatók	17,85206	8,43954	,217
	visszahúzóóó hallgatók	20,29257	9,31287	,191
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	33,19816(*)	10,87096	,021
individualista hallgatók	mintahallgatók	-12,57182	8,55480	,583
	átlagos hallgatók	5,28024	7,72954	,960
	visszahúzóóó hallgatók	7,72075	8,67466	,900
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	20,62634	10,32946	,271

(I) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok	(J) Életvezetési kompetencia klasztercsoportok	Átlag Különbség (I-J)	Std. Hiba	Sig.
átlagos hallgatók	mintahallgatók	-17,85206	8,43954	,217
	individualista hallgatók	-5,28024	7,72954	,960
	visszahúzóó hallgatók	2,44051	8,56100	,999
visszahúzóó hallgatók	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	15,34610	10,23420	,564
	mintahallgatók	-20,29257	9,31287	,191
	individualista hallgatók	-7,72075	8,67466	,900
lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	átlagos hallgatók	-2,44051	8,56100	,999
	lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	12,90559	10,96552	,765
	mintahallgatók	-	10,87096	,021
	individualista hallgatók	-20,62634	10,32946	,271
	átlagos hallgatók	-15,34610	10,23420	,564
	visszahúzóó hallgatók	-12,90559	10,96552	,765

* Az átlagok közötti különbség 0.05 szinten szignifikáns.

Ábrajegyzék:

1. ábra:	Életpálya szivárvány, (Super 1984)	22
2. ábra:	Szociál-kognitív pálya-modell (Ábra forrása: Lent, Brown, Hackett, 1994)	24
3. ábra:	Rendszerszemléletű modell Schlippe(1987,1990) nyomán	45
4. ábra:	Életvezetési készség térkép (4H-wheel) forrás: http://www.georgia4h.org	51
5. ábra:	Holland-féle hexagon modell. Forrás: www.hollandcodes.com	82
6. ábra:	Az Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssor hét faktora	85
7. ábra:	Az Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) kérdéssor szerkezeti jellemzői – intra és interperszonális dimenzió	86
9. ábra:	HDSEQ hallgatói csoportok- mintahallgatók	97
10. ábra:	HDSEQ hallgatói csoportok – individualista hallgatók	98
11. ábra:	HDSEQ hallgatói csoportok – aktív szervező hallgatók	99
12. ábra:	HDSEQ csoportok – visszahúzó hallgatók	100
13. ábra:	HDSEQ hallgatói csoportok – lemorzsolódás veszélyeztetett hallgatók	101
14. ábra:	HDSEQ összpontszám hallgatói csoportok bontásában	102
15. ábra:	HDSEQ faktorok hallgatói csoportok szerinti bontásban (zscore értékek) összesítés	104
16. ábra :	HDSEQ hallgatói csoportok BDI skálán elért összpontszám	105
17. ábra:	Depresszió foka a mintacsoport százalékában kifejezve	106
18. ábra:	Reménytelenség, öngyilkossági veszélyeztetettség mutatója, hallgatói csoportok bontásában	108
19. ábra:	DAS skála alskálák és összpontszám mutatók z-score értékei, hallgatói csoportok bontásában	109
20. ábra:	SWLS skála hallgatói csoportok szerinti bontásban (zscore értékek)	111
22. ábra:	Életvezetési kompetencia (HDSEQ skála összpontszám) évfolyamok szerinti bontásban	115
23. ábra:	Vizsgálatba bevont változók, HDSEQ hallgatói csoportok bontásában, (z-score értékek)	116
24. ábra:	Első és második minta HDSEQ pontszáma készségterületek szerinti bontásban	120
25. ábra:	Életvezetési készségterületek pontszámai (zscore értékek) a második minta hallgatói klasztercsoportjaiban	122
26. ábra:	HDSEQ összpontszám a második minta hallgatói klasztercsoportjaiban	123
27. ábra:	Pályaválasztási érettség mutató, a HDSEQ hallgatói csoportok bontásában	124
28. ábra:	Pályadifferenciáltság mutató a második minta életvezetési klasztercsoportjaiban	126
1. táblázat:	Első minta életkori megoszlása	83
2. táblázat:	Minta évfolyamok szerinti megoszlása	84
3. táblázat:	HDSEQ-HE kérdéssor reliabilitásvizsgálati eredményei	84
4. táblázat:	DAS skála alskáláinak reliabilitásvizsgálati eredményei	87
5. táblázat:	Oláh-féle Coping kérdéssor megbízhatósági mutatói	87
6. táblázat:	Az első vizsgálatban alkalmazott változók együttjárásai I.	90
7. táblázat:	Az első vizsgálatban alkalmazott változók együttjárásai II.	91
8. táblázat:	Az első vizsgálatban alkalmazott változók együttjárásai III.	92
9. táblázat:	HDSEQ kompetencia összpontszám csoportok szerinti bontásban	96
10. táblázat:	Intraperszonális és interperszonális kompetencia-dimenzió átlagok	103
11. táblázat:	Hallgatói csoportok BDI értéke	106
12. táblázat:	Reménytelenség, öngyilkossági veszélyeztetettség mutató	107
13. táblázat:	Hallgatói csoportok DAS mutatójának átlagértékei	108
14. táblázat:	NCS skála összpontszáma, hallgatói csoportok szerinti bontásban	110
15. táblázat:	SWLS skála összpontszáma hallgatói csoportok szerinti bontásban	111
16. táblázat:	Megküzdési stratégiák, hallgatói csoportok szerinti bontásban	113
17. táblázat:	Második minta életkor szerinti bontásban	119
18. táblázat:	Minták közötti különbség hatáserősségének vizsgálati eredményei	120
19. táblázat:	Második minta öt hallgatói csoportjának HDSEQ összpontszáma	121
20. táblázat:	Pályaválasztási érettség, hallgatói csoportok szerinti bontásban	124
21. táblázat:	Pályaerőklődés differenciáltsági mutatója hallgatói csoportok szerint	125
22. táblázat:	Életpálya-építéshez kapcsolódó változók együttjárásai	127