

OTDK- dolgozat

Fekete Nikolett Anna

Fekete Regina Éva

BA

2013.

Kompetens közgazdász a pályán
Pályaválasztás és a pályaadaptáció az ÁVF gazdálkodás és menedzsment
szakos hallgatóinak körében

Competent economist on the path
Career choice and career adaptation of the students of Budapest College of
Management

Kézirat lezárása: 2011. november 6.

Tartalom

1. Bevezetés.....	1
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
2. A kutatás fogalmi keretei I.	4
<i>(Fekete Nikolett Anna)</i>	
2.1. Pályaválasztás.....	4
2.2 Pályaorientáció	6
2.2.1. Az életpálya szemlélet.....	8
2.2.2. Az orientáció során fejlesztendő, kiemelt önismereti jellemzők.....	10
2.2.3. A pályaorientáció folyamata	13
2.2.4. A pályaorientáció módszertana – Csoportos foglalkozás.....	14
2.3 Pályaadaptáció, szocializáció, a munkatevékenység motivációi.....	15
2.4 Pályaválasztási érettség, pályáérettség	18
3. A kutatás fogalmi keretei II.	22
<i>(Fekete Regina Éva)</i>	
3.1 Kompetencia közelítések, értelmezések.....	22
3.1.1 A kompetencia fogalmának (általános) értelmezése	22
3.2 A kompetencia-alapú képzés.....	25
3.2.1 Miért is van szükség a kompetencia-alapú képzésre?	25
3.2.2 A kompetencia-alapú oktatás fogalma	26
3.2.3 A hagyományos és a kompetencia-alapú képzés célja.....	27
3.2.4 A kompetencia-alapú és a hagyományos képzés összehasonlítása	28
3.2.5 A kompetencia-alapú képzés előnyei, hátrányai	31
3.3 A portfólió módszer.....	32
3.3.1. A portfólió módszer történelmi háttere	32
3.3.2. Miért előnyös a portfólió módszer alkalmazása?	34
3.3.3. A portfólió módszer nemzetközi alkalmazása.....	35
3.3.4. A portfólió módszer előnyei.....	36
3.3.5. A portfólió módszer korlátai	36
3.3.6. Az ÁVF - Portfólió módszer rövid ismertetése.....	38

4. Kérdések, hipotézisek.....	39
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
5. Kutatás leírása	43
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
5.1 A vizsgálati minta.....	43
5.1.1 A minta szociológiai összetétele	44
6. A kutatás eredményei, az eredmények értelmezése	45
6.1 H1 hipotézisre vonatkozó vizsgálat eredménye	45
<i>(Fekete Regina Éva)</i>	
6.1.1 H1 hipotézis részletesebb statisztikái	49
6.2 H2 hipotézisre vonatkozó vizsgálat eredménye	58
<i>(Fekete Nikolett Anna)</i>	
6.2.1 A H2 hipotézis részletesebb statisztikái	62
7. A kutatás összegzése	67
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
8. Javaslatok	68
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
9. Összegzés	71
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
10. Irodalom	72
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
11. Mellékletek.....	I
<i>(Fekete Nikolett Anna és Fekete Regina Éva)</i>	
11.1 1. melléklet: H1 hipotézis pontozási módszere	I
11.2 2. melléklet: H2 hipotézis pontozási módszere	IV
11.3 3. melléklet: A minta szociológiai összetétele	VII
11.4 4. Melléklet: Nyílt kérdésre adott válaszok.....	IX
11.5 5. melléklet: Harmadik évfolyam kérdőíve	X

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat	46
A hallgatók rövid távú iránymutatás mutatószáma alapján elért pontszámainak gyakorisága	
2. táblázat	46
A rövid távú iránymutatás mutatószám alapján a hallgatók által elért legmagasabb és legkisebb, illetve átlagos pontszám	
3. táblázat	48
A hallgatók a rövid távú iránymutatás mutatószám alapján elért pontszámainak normalitására vonatkozó teszt	
4. táblázat	48
A hallgatók rövid távú iránymutatás mutató alapján elért pontszámainak gyakorisága kategóriánként	
5. táblázat	51
Kapcsolatvizsgálat	
6. táblázat	51
Khi-négyzet teszt	
7. táblázat	52
A kapcsolat erősségére vonatkozó vizsgálat	
8. táblázat	59
A hallgatók pályán maradási mutatószáma alapján elért pontszámainak gyakorisága	
9. táblázat	59
A pályán maradási mutatószám alapján a hallgatók által elért legmagasabb és legkisebb, illetve átlagos pontszám	
10. táblázat	60
A hallgatók pályán maradási mutatószám alapján elért pontszámainak normalitására vonatkozó teszt	
11. táblázat	61
A hallgatók pályán maradási mutató alapján elért pontszámainak gyakorisága kategóriánként	

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra	27
A klasszikus képzési felfogás főbb fázisainak egymásutániséga	
2. ábra	28
Kompetencia-alapú képzési felfogás főbb fázisainak lefolyása	
3. ábra	28
A kompetencia-alapú képzési koncepció	
4. ábra	29
A klasszikus képzési koncepció	
5. ábra	47
A hallgatók „rövid távú iránymutatás” mutatószám alapján elért pontszámainak gyakorisága	
6. ábra	49
Pályaválasztásodkor mennyire ismerted a közgazdász pályát?	
7. ábra	50
Változott-e a közgazdász pályáról alkotott elképzelésed a bázisintézmény hatására?	
8. ábra	52
Befolyásoltak-e szakirány választásban a bázisintézményi tapasztalatok?	
9. ábra	53
Könnyebben tudtál-e szakirányt választani a bázisintézményi tapasztalatok alapján?	
10. ábra	54
Mennyiben járult hozzá a bázisintézmény, hogy felkészültebbnek érezd magad a szakmai gyakorlatra?	
11. ábra	55
A bázisintézményed ajánlott-e szakmai gyakorlati helyet?	
12. ábra	56
Szakmai gyakorlatodat a bázisintézményednél töltöd?	
13. ábra	57
Szakmai gyakorlati hely, illetve álláskeresésnél előnyösebb pozíciót érzel-e magadénak a bázisintézményi terepgyakorlati háttérrel?	

14. ábra	60
A hallgatók a Pályán maradási mutatószám alapján elért pontszámainak gyakorisága	
15. ábra	62
A diploma megszerzése után azon a szakterületen akarsz-e dolgozni, melyen jelenleg tanulsz?	
16. ábra	63
Ha igen, mennyire tartod valószínűnek, hogy a végzés után 1-2 éven belül a szakterületeden, az általad megfelelőnek tartott munkakörben tudsz majd elhelyezkedni?	
17. ábra	64
A diploma megszerzése után miért nem szeretnél azon a szakterületen dolgozni, amelyen jelenleg tanulsz?	
18. ábra	65
A főiskola elvégzése után...	

1. BEVEZETÉS

Megelőző kutatásunk rövid összefoglalása

Előző kutatásunkban¹ főiskolánk Gazdálkodási és menedzsment szakán tanuló, első-, másod-, és harmadéves hallgatók körében vizsgáltunk. Mindhárom célcsoportból 100 fős véletlen mintát vettünk. Megvizsgáltuk a hallgatók közgazdász pályára lépésének tudatosságát, illetve azt is, hogy kellő ismerettel rendelkeznek-e a pályáról. Eredményeink azt igazolták, hogy a hallgatók nem ismerik igazán a közgazdász pályát, amelyre tanulmányaik végén feltételezhetően lépni fognak. Pályaválasztásuk során több információra, segítségre, megerősítésre szorulnak. Eredményeink alapján megállapítottuk, hogy a diákok a közgazdász pályáról minimális ismeretanyaggal és nem elkötelezetten közgazdásznak készülve jelentkeznek Főiskolánkra.

Kutatásunkban a portfólió módszer gyakorlati hasznát, és előnyeit igyekeztünk feltárni, a módszer egyik speciális egységén, a bázisintézményi rendszeren belül vizsgálódva. Ez alapján kijelenthetjük, hogy hallgatók kevés ismerete a közgazdász pályáról láthatóan javul a bázisintézmény hatására. Ezt erősítik meg, támasztják alá a vizsgálattal nyert eredményeink. A hallgatók a program által alkalmasabbá válhatnak a közgazdász pályára, hiszen fejlődhetnek a pályához szükséges készségeik, képességeik, valamint a „szakmai” terepgyakorlat kiszélesíti látókörüket, bővíti ismereteiket. A bázisintézményben elvégzett tantárgyi feladatokon túl, azt tapasztaltuk meg, hogy a hallgatók döntő része lehetőséget kap a cégtől munkavégzésre is. Emellett a tanulók nagy része betekintést nyer a közgazdász munkakörökbe, szakmákba, kapcsolatban áll közgazdász végzettségű kontaktszeméllyel, vezetővel, vagy esetleg munkatárssal, alkalmuk nyílik megismerni a cég működését. A hallgatók többsége számos szakmai kapcsolatra is szert tesz, és kontaktszemélyével is jó kapcsolatot ápol, melyek szintén segítségükre lehetnek a későbbiekben. Mindezen ismeretek, tapasztalatok hozzásegítik a hallgatót ahhoz, hogy betekintést nyerjenek a munka világába, és számos ismeretet sajátítsanak el, melyeket a jövőben kamatoztatni tudnak.

¹ Fekete-Fekete, 2010.

Előző kutatásunk eredményeit összefoglalva elmondható, hogy a bázisprogram a hallgatók véleménye alapján, fejleszti őket a közgazdász pályához szükséges készségekben, képességekben, javítja a pályáról alkotott elképzeléseiket. A hallgatók többsége hasznosnak tartja, és elégedett a bázisintézményi rendszer által biztosított fejlődéssel, így feltételezhetően pozitív magatartást tanúsít a program iránt, lehetőségként tekint rá, és kihasználja előnyeit. A hallgatók véleménye alapján a bázisprogram gyakorlatorientáltságának köszönhetően, a hallgatót „kiképzí” a közgazdász pályára, mely megszerzett diplomája értékét emeli, és növelheti elhelyezkedési esélyeit a munkaerőpiacon. Emellett beigazolódt az a hipotézisünk, miszerint a bázisintézményi rendszer a hallgatók elmondása alapján alkalmasabbá teszi őket a közgazdász pályára.

Előző kutatásunk eredményeire alapozva a bázisprogramot egy olyan támogató eszköznek tartjuk a hallgatók „tudatossá tételében”, megerősítésében, mely alkalmas lehet arra, hogy a közgazdász pálya „rejtelseit” megvilágítsa számukra, s emellett magabiztosabb és elkötelezettebb közgazdászként kezdjék meg szakmai pályafutásukat.

Megjegyezzük ugyanakkor, hogy az eredmények értelmezésében nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy önbevallásos módszerről volt szó, amelynek objektivitása – mint minden hasonló módszeré – megkérdőjelezhető.

Reményeink szerint korábbi vizsgálatunk nem csak nekünk volt tanulságos, hanem inspiráló adalékokat szolgálva hozzájárult, a bázisintézményi rendszer, illetve a hallgatók pályorientációjával kapcsolatos fejlesztési irányokhoz.

Jelenlegi kutatásunk

Előző kutatásunk eredményeire alapozva újabb kérdések merültek fel bennünk mind a közgazdász pályával, illetve a bázisintézményi rendszer támogató funkciójával kapcsolatban. A korábbi eredményekből kiindulva azt feltételezzük, hogy a harmadik évfolyam, akik már mind a 4 féléves bázisintézményi terepgyakorlatot sikeresen teljesítették, felkészültebben, és magabiztosabban választottak szakirányt, majd ezt követően szakmai gyakorlati helyet.

Napjainkban egyre több hallgató módosítja elképzeléseit a választott pályával kapcsolatban, és kezdi meg tanulmányait, vagy munkásságát egy teljesen eltérő szakmai területen.

Ezen elgondolásból kíváncsiak voltunk arra is, hogy végzésüket követően főiskolánk hallgatói a közgazdász pályán kívánnak-e maradni.

Az érdekelt minket, hogy a hallgatók alapszakos diplomájuk megszerzése után a közgazdász pályán helyezkednek-e el, illetve folytatják tanulmányaikat, avagy pályát módosítanak.

Jelen kutatásunk célja kettős, egy részről a célból vizsgálódtunk, hogy bebizonyítsuk, hogy a bázisintézményi rendszer elősegíti, támogatja a végzős hallgatók rövid távú iránymutatását, segíti őket a szakirány választásukban, majd a program keretében szert tett kapcsolati tőke, tapasztalatok alapján azt feltételezzük, hogy támogatja őket a szakmai gyakorlati helyük kiválasztásában is. Másrészről választ szeretnénk kapni arra, hogy végzős hallgatóink mennyire elkötelezettek a közgazdász pálya iránt.

Dolgozatunk első részében, szakirodalmi forrásokra támaszkodva tisztázzuk a témánkat érintő legfontosabb fogalmakat, kitérve a pályaválasztás, pályaorientáció, pályaadaptáció, pályaérettség sajátosságaira, majd ezután bemutatjuk a kompetencia alapú képzés jellegzetességeit párhuzamba hozva a portfólió módszerrel. A fogalmak tisztázása után, ismertetjük hipotéziseinket és az ezek alátámasztására alkalmazott módszereket. Kutatásunk során megvizsgáljuk a végzős hallgatók közgazdász pályán maradási hajlandóságát, rövid távú terveit, illetve a szakirány és szakmai gyakorlati hely választását a portfólió módszeren belül működő bázisintézményi rendszerrel összefüggésben. A kutatás leírását követően bemutatjuk a kutatási eredményeket, majd a vizsgálat eredményeinek összefoglalása, következtetések, javaslatok megfogalmazása zárja dolgozatunkat.

2. A KUTATÁS FOGALMI KERETEI I.

A kutatáshoz szükséges, hogy értelmezzük azokat a fogalmakat, melyeket vizsgálatunk fókuszába állítottunk. Szakirodalmi áttekintés keretében tisztázzuk témánk fő fogalmait, ismertetjük a *pályaválasztás*, *pályaorientáció*, *munka tevékenységre irányuló motívumok*, *pályatudatosság*, *pályaválasztási*, *pályaérettség*, *pályaadaptáció*, *pályaszocializáció* szakirodalmi megközelítéseit.

2.1. Pályaválasztás

Csirszka értelmezésében a pálya a személyiség életútjának munkával töltött szakasza, mely nem önállóan létező valami, amire a személyiség rátalál, hanem hozzá tartozik, belőle fakad.²

A *pályaválasztással* elkezdődik az egyén életútjának a kijelölése, és éppen emiatt a pályaorientáció folyamata sok feszültséggel, ellentmondással telített folyamat.

A pályaválasztás elméletének nagyon kiterjedt irodalma van, számos külföldi és hazai kutató alkotott átfogó elméleteket e témában. A szerzők egy része a pályaválasztást a pályaválasztó és pálya statikus egymásra hatásában szemléli, és a pályaválasztást egyszeri döntésnek tartja.

A dinamikus elméletek képviselői a pályaválasztás folyamat jellegét hangsúlyozzák, amelyet külső (például a pálya presztízse) és belső (az egyén értékrendszere, érdeklődése, szükségletei) tényezők is befolyásolnak.³

Munkánkban a pályaválasztást mi a dinamikus elmélet megközelítésében tárgyaljuk, vagyis a pályaválasztás, pályaorientáció értelmezésében a pályakeresést és pályán tanúsított magatartást irányító tényezőket együttesen értelmezzük.

Csirszka a pályaválasztást a következőképpen definiálta...”A pályaválasztás az egyéni adottságok és az életpálya objektív követelményeinek összeegyeztetése, amelynek ered-

² Csirszka, 1977.

³ Szilágyi, 2005.

ményeként létrejön az ember munkatevékenységben töltendő élet-útszakaszainak kijelölése.”⁴

A pályaválasztásnak központi mozzanata a pályaválasztási döntés, melynek előkészítése a pályaaorientáció. A pályaválasztás során tehát döntést hozunk egy adott szakma, hivatás elsajátítása felé, határozott személyes lépést teszünk valamely pálya felé.

A pályaválasztásban egyaránt meghatározó jelentőséggel bírnak a munkaerő- piaci szempontok (fogadókészség és fogadóképesség), a foglalkozási családfa, pályakörök, szakmacsoportok ismerete, valamint az egyéni pályakörök értelmezése, a további orientáció segítése, illetve a rendszeres pályapedagógiai munka végzése.

A hagyományos szakképzési megközelítés már a szakközépiskola választását is pályaválasztásnak tartotta. Ám a szakmacsoportos képzés megjelenésének köszönhetően az új típusú szakközépiskolákban ez megváltozott. A szakmacsoportos képzés során ugyanis a diákok az első négy évben szakmai alapismereteket kapnak, így tényleges szakmaválasztásuk kitolódik az érettségi időszakára. Az elmúlt évtizedekben a tradicionális iskoláztatási szokások miatt gyakran azonosították a szakközépiskola választását egyben a szakmaválasztással is. Emiatt az iskolaválasztás és a pályaválasztás fogalma nem volt elkülönítve egymástól. Az egyén 14 éves korában többnyire nem saját maga választ önállóan iskolát, pályát, ez inkább a „nagyok” (szülők, nevelők) iskola választása.

Éppen ezért a szakmacsoportos képzés bevezetése, a pályaválasztási döntés időpontjának megváltoztatása, a tudományos megközelítések, és a gyakorlati tapasztalatok (tanárok, szakoktatók tapasztalatai) alapján indokolt. A 14 éves kor többnyire nem alkalmas felelősségteljes döntések meghozatalára. A pályalélektani kutatások 16-20 éves kor közé teszik a pályaválasztási érettség kialakulásának időpontját.⁵

Ezen kutatások alapján feltételezhetjük, hogy kutatásunk alanyai, a főiskolai hallgatók (átlagos életkoruk 20-22 év), már „érettek” pályaválasztási döntésük meghozatalához.

Fontos belátnunk, hogy manapság a pályaválasztás nem egy egyszeri döntésnek számít életünkben. Életutunk során számos alkalommal juthatunk olyan helyzetbe, hogy akár

⁴ Csirszka 1961. 3. o.

⁵ Szilágyi – Völgyesy, 1998.

belső fejlődésünk, akár a környezeti változások miatt módosítani kényszerülünk pályaválasztásunkon, netán teljesen új szakmát kell kitanulnunk. Az is előfordulhat, hogy évtizedekkel később az, ami jelenleg érdekel minket, és fontos számunkra, jelentőségét veszti, és más válik meghatározó szerepűvé. Másik oldalról megközelítve, pedig külső okok is közbejöhethetnek és érinthetik választott pályánkat, mint például a gazdasági és a munkaerő piaci helyzet változása.

Pályaválasztásunk ebben a felgyorsult és változó világban, már nem minden esetben egy életre szóló választás. Sokkal inkább egy irány, ami megfelel jelenlegi érdeklődésünknek, képességünknek, és ami életutunk alakulása során módosulhat. A változásban az életkor is szerepet játszik, hiszen a serdülők pályaválasztásukkor még több különböző szakma között is mérlegelnek, mire elkötelezik magukat egy adott pálya mellett.⁶

2.2 Pályaorientáció⁷

A 80-as évek eleje óta, a hazai és nemzetközi szakirodalom is, egyre kevésbé használja a pályaválasztás fogalmát és egy új fogalmat vezetett be, a pályaorientációt. Ez a változás azt a szemléletet tükrözi, amely a piacgazdaságok működésének tapasztalatán alapszik, és amely szerint a pályaválasztási döntés nem egyszeri, visszafordíthatatlan lépés. Így a pályaválasztást, mint folyamatot kezeli, amely több kisebb, vagy nagyobb döntésből épül fel. A magyar szóhasználat ambivalens, mivel a "pálya" szó hétköznapi értelemben egy adott szakmát (például orvos, tanár stb.) jelent, s nem pedig életpályát. Az orientáció idegen eredetű szó, leggyakrabban használt meghatározása tájékozódást jelent. Maga a szóösszetétel tehát nem sejteti azt a folyamatszemléletet és döntéssorozatot, amelyet a pályaorientáció fogalma valójában érzékeltetni kíván.⁸

A *pályaorientáció*, mint önálló műveltségi terület jelent meg iskolarendszerünkben, és magát a fogalmat többféle szempontból lehet definiálni. A különböző megfogalmazások, más-más megközelítésből mutatják be a pályaorientációt.

⁶ Hatvani, Budaházy-Mester, Héjja-Nagy, 2008.

⁷ Kenderfi, 2007.

⁸ Szilágyi – Völgyesy, 1998.

Kutatásunk során munka definícióként mi Völgyesy meghatározását használtuk, mely szerint a pályaorientáció azt jelenti, hogy „megfelelő és optimális döntés előkészítést követően a fiatal pályaválasztásában integrálja a közvetlen környezet és a társadalom hatásait, valamint személyes hatásait.”⁹

Szilágyi Klára szerint a pályaorientáció „egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető leg szélesebb információnyújtás révén.”¹⁰

Látható, hogy mindkét definíció magában foglalja azt, hogy a pályaorientáció a fiatalok egyéni igényeinek, előzetesen szerzett tapasztalatainak megfelelően egy adott szakma kiválasztását, illetve afelé való orientálódását jelenti.

A folyamat során a fiatal megszerzi azokat a személyes kompetenciákat, készségeket, amelyek előkészítik az egyén pálya - környezet megfeleltetését. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy nem pusztán az egyes szakmákról, de önmagukról, és az őket körülvevő társadalmi környezetről szerzett ismereteket is magába foglalja. Ezáltal a pályaorientáció hozzájárul ahhoz, hogy az egyéni készségeket összhangba hozza a társadalmi igényekkel és a választott szakmával.¹¹

Dr. Kenderfi Miklós tanulmányában¹² átfogó képet kapunk a pályaorientáció fogalom értelmezéséről.

Kenderfi megfogalmazása alapján a pályaorientáció fogalma alatt a munka világában való folyamatos tájékozódási igény kialakítását értjük. Egy olyan tanulási folyamatot feltételez, ahol a fiatalok elfogadják, hogy a körülöttük lévő világ, ennek gazdasági jellemzői, és a választható munkák tartalma változik, és felismerik, hogy sikeres életpályájuk azon is múlik, hogy önismeretük révén hogyan képesek ezekben a változásokban eligazodni.

A fiatalok számára a pályaorientáció ismeretanyaga, egy teljesen új filozófiát sugároz, amelynek köszönhetően alkalmuk adódhat az életpálya-szemlélet elsajátítására, a szemé-

⁹ Kenderfi – Ráduly – Szigeti, 2007. 51. o.

¹⁰ Szilágyi, Kenderfi, Rettegi, Völgyesy, 2004. 12. o.

¹¹ Hatvani, Budaházy-Mester, Héjja-Nagy, 2008.

¹² Kenderfi, 2007.

lyes élet-perspektíva megtervezésére, valamint az önismereten és a pályaismereten alapuló döntés megalapozására.

A pályaaorientáció tartalma átölel pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi ismereteket egyaránt.

Fenti meghatározásai, a pályaaorientáció fogalmának merőben új funkciót kínálnak a pedagógiai tevékenységet nyújtó intézményeknek, hangsúlyozva ezzel szolgáltató jellegüket. Hiszen az előrelátható élethelyzetnek megfelelően segítséget kell nyújtani a fiatal növénydek számára, individuális igényeiket tartva szem előtt.

Ez a megközelítés jelentősen különbözik a pedagógia általános hagyományaitól, mert az individuális elemeket hangsúlyozza, szemben az előre kidolgozott elvek szerinti támogatással. A pályaaorientációs munkában fontos szerepet tölt be az ítéletmentesség, azaz, csak ott lehet sikeresen bevezetni a pályaaorientációs foglalkozásokat, ahol a tanár nem ítél, hanem tükröz, fejleszti a fiatalot és támogatja.

2.2.1. Az életpálya szemlélet

Napjainkban a *pályaaorientációs foglalkozások* egyre nagyobb szerepet kapnak, mind az általános és középiskolákban, mind pedig a felsőoktatási intézményekben. Ezen foglalkozások egyik célkitűzése a fejlődéselven működő életpálya-szemlélet elsajátítása. Az alábbiakban bemutatott fejlődési modell időbeni kiterjesztésében és életszakaszok szerinti tagolásban elemzi a pályaválasztás folyamatát. Ezen belül bemutatjuk azokat a fontos személyiségjegyeket, amelyek az életpálya egy-egy szakaszában fordulnak elő, továbbá ennek a környezethez való kapcsolatát. Az életpálya-szemléletet a stádiumok felismertetésén át mutatjuk be.

Növekedés stádiuma (születéstől 14 éves korig)

Ezen stádium 3 alfázisból épül fel. Ezek a fantázia, érdeklődés és képességek fázisok. A fantázia fázis során a szükségletek kielégítése kerül a középpontba. Ezt követi az érdeklődés fázisa, amikor a gyermekben kialakuló hajlamok, a fokozott kíváncsiság határozza meg a tevékenységet. Majd a képességek fázisa zárja a növekedés stádiumát. Ebben a sza-

kaszban a fiatal felismeri képességeinek jelentőségét, majd ezen képességek megjelennek a szakmai, illetve pálya-elképzelési terveiben. Itt már ismerkedik a rá váró szakképzési követelményekkel.

A felfedezés stádiuma (15-24 éves kor)

Ebben a stádiumban a növendék számos szerepben próbálja ki magát az iskolában, szabadidőben, és különböző elfoglaltságokban. Egyre tudatosabban gondolkodik, reális elemeket is számításba vesz. Feltérképez különböző szakmai lehetőségeket, meghatározóvá válik számára az önvizsgálat, önismeret. Körvonalazzák a jövőbeli kívánt szakmát az iskolai tapasztalatok, a szabadidős tevékenységek, valamint egyéb munkavállalási élmények.

Mi kutatásunkban ezen fejlődési szakaszban levő fiatalok pályaaorientációjával foglalkozunk, ugyanis kutatásunk alanyai átlagosan a 20-22 éves korosztályba tartoznak.

A felfedezés stádium három alfázisból (puhatolózás, átállási vagy átmeneti és kipróbálás fázis) tevődik össze. A puhatolózás fázisa (15-17 éves kor) során, a fiatal számos tevékenységet kipróbál (tanfolyamok, szakkörök, edzések, alkalmi munkavállalások). Ebben a szakaszban konkrét módon megnyilvánulnak a növendék személyes érdeklődési irányai, képességei, személyiségének értékei, keresve így a rendelkezésre álló lehetőségeket. Ezt a fázist kísérleti jellegűnek tekinthetjük, ugyanis itt nem kerül sor tartós választásokra. Ezt követi az átállási vagy átmeneti fázis (18-21 éves kor), amikor a fiatalban kirajzolódnak domináns elképzelések, megpróbálja, önmegvalósítási törekvéseit szakmai területen realizálni, de tényleges lehetőségei már erősen hatást gyakorolnak a folyamatra. Ebben a szakaszban a növendék munkát vállal, vagy szakmai képzésre jelentkezik, illetve törekszik. Az ezt követő fázisban, a kipróbálás (22-24 éves kor) időszakában a fiatal kísérletet tesz, hogy elég teherbíró-e az általa választott szakmai életben, és elemzi, hogy megfelel-e karrierjének ez a szakmai tevékenység. Felülvizsgálja, hogy saját önmeghatározása és a szakmai szerep közötti megfelelés milyen színvonalú.

Majd a következő stádium, a megállapodás (25-44 éves kor) szakasza, mely során a személy, miután talált egy megfelelő szakmai tevékenységet, elhelyezkedett egy hozzá közel álló területen, megpróbálja tartósan kiépíteni és megtartani az általa választott pozíciót. Ehhez a stádiumhoz tartozó két alfázis a kísérleti (25-30 éves kor) és a stabilizáció (31-44

éves kor). A stádium végén az egyén számára már körvonalazódik szakmai pályafutása, és azon szorgoskodik, hogy megalapozza helyét a munka világában.

A megállapodást követő utolsó két stádium a fenntartás (45-64 éves kor), mely szakaszban a munkahely, pozíció megtartása a fő cél, és a hanyatlás stádiuma (65 éves kortól), amely során csökken az egyén fizikai, szellemi kapacitása, és megszűnik a munka-aktivitása.

2.2.2. Az orientáció során fejlesztendő, kiemelt önismereti jellemzők

Gyakran előforduló fogalom a pályalélektanban az önmegfogalmazás, illetve az öndefiníció – az egyén önmagáról alkotott képe, véleménye, értékelése. Fontos hangsúlyozni, hogy az egyénnek akkor lehet önmagáról meghatározott elképzelése, amennyiben azt egyes szerepekben, szituációkban megtapasztalja, átéli. Így megéli a gyermek szüleihez viszonyítva, hogy kicsi, a tanuló saját osztályában, hogy okos, az igazgató a cégénél, hogy sikeres stb. Az öndefiníció kiépítéséhez, a pályaorientáció folyamatában meghatározott személyiség-jellemzők megismerése elemzése révén juthatunk el. Ezek a kihangsúlyozott tulajdonságok: az érdeklődés, a képességek, az értékek és a munkamód.

Az alábbiakban ezeket, az öndefiníció kialakításához elengedhetetlen tulajdonságokat mutatjuk be.

Az érdeklődés

A pályaorientáció során kiemelt szerepet kapnak a személyiséget meghatározó jellemzők közül az érdeklődési irányok.

Csirszka megfogalmazása alapján érdeklődésen „a személyiség érzellemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Olyan fénycsóvának lehet tekinteni, amely a valóság kisebb-nagyobb részére, tárgyaira esik, és

azokat megvilágítja, köztük és a személyiség között bizonyos kapcsolatot létesít. Ez lehet spontán keletkezett odafordulás és lehet szándékosan irányított¹³.”

Csirszka megközelítése jól mutatja, hogy a személyiség és a környezet között erős, szoros kapcsolat van. A személyiség jelentősége főként az érdeklődés kialakulásában meghatározó, majd szükségszerű a külvilággal való kölcsönhatás, hogy külső vagy belső irányítottság révén az érdeklődés tartóssá válhasson. Az orientáció folyamán az érdeklődés szerepe megelőzi a képességek hatását, ennek köszönhetően az érdeklődés tárgyát és erősségét elemzik elsősorban a tanácsadói munkában. Az érdeklődési tárgyak az oktatásban elég széles kategóriát foglalnak magukba, a pályaválasztás során azonban vannak társadalmilag elfogadott érdeklődési tárgyak, mint pl. a kereskedelem, a művészetek, a szolgáltatás stb.

Az érdeklődés tanulmányozásához fűződően fontos tisztázni a szabadidős tevékenységek, valamint a hobbik szerepét a tanuló életszervezésében. Erős kapcsolat léphet fel ugyanis bizonyos életkorokban a hobbi és a kívánt pálya között pl.: sportolóknál, ahol az örömmel végzett szabadidős tevékenység egyben megélhetést is jelent. Fontos lehet arra is figyelmet fordítanunk, hogy az egyén élete szervezésekor kialakult érdeklődései őrzésére, építésére törekszik-e, vagy ezek hullámlása magával sodorja. Jelentősen változhat az érdeklődési területek száma és tartalma életkoronként. A 13 éves korban levő gyermekek pályaválasztásának vizsgálata azt mutatja, hogy körülbelül másfél év alatt 6-7 pályához fűződnek, fellobbant érdeklődésük alapján.

Modern pszichológiai elméletek alapján, ha valaki nem próbál ki életében legalább kettő-három szerepet, az valójában nem is áll készen arra, hogy pályát válasszon magának. Pályairányváltásra azonban nem csak akkor kerülhet sor, ha az egyén elveszíti a munkáját, hanem abban az esetben is, ha érdeklődésének megváltozása végett, ő maga változtat életpályáján. Az érdeklődés erőssége összefügg a ráfordított idő mennyiségével: aki pl. két órát a napjából úszással tölt, annak érdeklődését erősnek mondhatjuk, míg ha valaki csak heti egy-két órát fordít úszásra, annak érdeklődése gyenge. A gyakorlatban a fiataloknak leginkább önmaguk érdeklődési irányait kell felismerni, beazonosítani.

¹³ Csirszka, 1966. 89. o.

A képességek

Az egyes pályák, karrier utak, különböző képességszinteket és képességstruktúrát követelnek meg. Képességeknek az egyén olyan viszonylag állandó tulajdonságait nevezzük, amelyek egyes területeken a sikeres tevékenység előfeltételei. Azonban a pályán való sikeres megfeleléshez nem elég a képességszint feltárása, megismerése, a speciális képességek kibontakoztatása, ezek mind csak előfeltételei ennek, hiszen a képességek működését a személyiség egésze, ezen belül az érdeklődés nagymértékben meghatározza.

Képességeink eltérő minőségben funkcionálnak, erősen meghatározzák a végezhető munkafajták körét. Azonban ahhoz, hogy a bonyolult folyamatokat és feladatokat is sikerüljön elvégeznünk a munka világában, több képesség együttes jelenlétére van szükségünk. Igen jelentős, a munkatevékenységhez kapcsolódó képességek az alábbiak: nyelvi kifejezőképesség, számolásképesség, térbeli gondolkodás képessége, valamint kez ügyesség, fizikai teherbírás, hibák felismerésének képessége, kapcsolatteremtési képesség, ötletesség.

Az értékek

Értékeinknek nevezhetjük azon jellemvonásainkat, amelyek alapján kiválasztjuk a külső világból a számunkra jelentős dolgokat, tárgyakat, embereket. Az értékek pszichológiai tekintetben kettős (objektív és szubjektív) jellegűek. Egyik oldalról objektív tartalommal rendelkeznek, melyet a környezet határoz meg, másik oldalról szubjektívek, ugyanis a személyiség maga választja meg, hogy a külvilágban rejlő lehetőségek közül mit választ ki saját maga számára lényeges értéknek. Fontos megemlítenünk, hogy az értékek nem állandó jellemzői az egyénnek, számos tényező befolyásolja meglétét, úgy, mint az életkor, a körülvevő mikrokörnyezet, és a kulturális tradíciók.

A munkamód

Munkamód alatt, egy olyan összetett pszichológiai ismérvet értünk, amely a munka sajátosságaiból fakad, a munka tárgyi és személyi körülményeiből következő egyéni megoldások összességén alapszik. Leegyszerűsítve a meghatározást, a munkamód egy olyan sajátosságunk, amelyben meghatározzuk, hogyan szeretünk egy-egy feladatot végrehajtani és hogyan szeretünk dolgozni. A munkamódot jelentősen befolyásolja az egyén érzelmi viszonya a munka tárgyához, illetve a munkavégzés során megélt öröm és elégedettség élménye. A munkamód formálásában meghatározó szerepet játszik a képzés és a szakmai

gyakorlat. Az életpályán való elégedettséget és sikerességet is nagymértékben meghatározza az egyén munkamódja. Ennek okán a pályaválasztás során nagy hangsúlyt kell fektetni az egyéni munkamód stabil összetevőinek összeegyeztetésére a választott munka, vagy pálya követelményeivel. Gyakran előforduló probléma, hogy a fiatalok erejük teljében olyan pályát választanak maguknak, amely igényli a rendszeres mozgást, nagy teherbírást. Ám az egyén mozgásigénye a kor előrehaladtával (kb. 25 éves korra) lecsökken. Ha azonban a választott pályán nincsen lehetőség a mozgás minimalizálására, akkor egyre inkább teherre válik számukra a munkavégzés.

2.2.3. A pályaaorientáció folyamata

Szilágyi Klára (1976) elmélete szerint a *pályaaorientáció folyamata*¹⁴ három nagy szakaszra különíthető el. Az első a megismerő szakasz, melynek során az egyén személyes tulajdonságait (mint érdeklődés, képesség, értékek, munkamód) ismeri meg. Ez voltaképpen az előbbiekben ismertetett az öndefiníció kialakításához szükséges tulajdonságok kialakulását jelenti.

A második fejlesztő szakaszban, történik azon tulajdonságok megszilárdítása, fejlesztése, amelyek hozzájárulnak az egyén szakmai célkitűzéseinek megszerzéséhez. Ezek tehát olyan tevékenységek végzését jelentik, melyek hozzáadott értékkel szolgálnak a cél megvalósítása szempontjából, pl. idegen nyelv ismeretének fejlesztése. Ebben a fázisban az egyén már hosszabb időtávban gondolkodik, jövőbeli pályáját, mint élet perspektívát látja maga előtt.

Az ezt követő harmadik szintetizáló szakaszban egy olyan képet alakít ki önmagáról az egyén, amely középpontjában a kívánt pályakép áll, és amihez a pályaaorientáció során tudatosított valódi (rá valóban jellemző) tulajdonságai kapcsolódnak.

Megfigyelhető az a jelenség is a fiatalok körében, hogy a kezdeti iskolai kudarcok miatt feladják tanulmányaik folytatását, és inkább kétkezi, fizikai munkát igénylő pályákat vá-

¹⁴ Hatvani, Budaházy-Mester, Héjja-Nagy, 2008.

lasztanak. Idővel a kudarcélmények elhalványulnak, és a fiatalok olyan pályák iránt kezdenek érdeklődni, ahol ismét alkalmuk adódik szellemi tevékenység végzésére. Mindent összevetve tehát fontos hangsúlyozni a pályaorientáció során a mozgásigénynek és a „fej-jel vagy kézzel” végzett munkának a megkülönböztetését.

A pályaorientáció jelentősége mindinkább része a közéletnek, hiszen a jó pályaorientációs döntések összessége kihat az összetársadalmi jólétre, visszahat a környezetre. A munkanélküliség alacsonyabb, a foglalkoztathatóság kedvezőbb lehet összehangolt és tudatosan irányított pályaorientációs tevékenységgel.

2.2.4. A pályaorientáció módszertana – Csoportos foglalkozás

A pályaorientáció folyamata hosszú éveket ölel fel, melyre tudatosan felkészíthető mindenki már gyermekkorától kezdve. A pályaorientáció kialakult módszertannal is rendelkezik, mely csoportos foglalkozás formájában valósul meg. Ez egy hosszabb időtartamú, tematikusan felépített, csoportos munkára épülő alkalom-sorozat. A foglalkozás ideje alatt a csoport tagjai együtt maradnak és a csoportos foglalkozások a pályaorientáció kapcsán meghatározott témaköröket foglalnak magukba. A strukturált foglalkozás kötött szerkezetű, minden alkalom öt elemet (hangulatteremtés, célkitűzés, ismeretfeldolgozás, személyes hozam, és a következő foglalkozás előkészítése) tartalmaz. A csoportban egyfajta szociális tanulási folyamat zajlik. A pályaválasztás előtt álló fiataloknak gyakran irányított volt az életpályája, mindig megmondták „a nagyok” (szülei, tanárai, nevelői), hogy mit tegyenek. A csoportvezetőnek támogatni kell a résztvevőket abban, hogy végre önmagukra tárlhassanak, átgondolhassák és tisztázhassák az érdekeiket, értékeiket.

A középiskolákban végzett pályaorientációs csoportfoglalkozások tapasztalatai rámutatnak annak a jelentőségére, hogy minden tanuló számára lényeges az alábbi témákról átfogó képet kapni pályaválasztási döntésüket megelőzően. A helyes választáshoz szükséges ismeretek közé tartoznak a pálya kiválasztása szempontjából lényeges önismereti elemek (érdeklődés, képesség, érték, munkamód) tudatosítása és a képzési rendszer, a foglalkoztatási szerkezet megismerése. Emellett fontos tisztában lenni a pályák és a munka világának ismereteivel, különös tekintettel a társadalmi illetve a munkavégzés során elvárható szere-

pekkel. Segít, ha a tanuló részesül vizsga-szituációra történő felkészítésben, illetve megismer különböző álláskeresési technikákat.¹⁵

2.3 Pályaadaptáció, szocializáció, a munkatevékenység motivációi¹⁶

A *pályaadaptáció* a pályára való tágabb értelemben vett előkészületet jelent, az ismeretek megszerzésén túl a szereptanulás, szerepgyakorlás lehetőségét is magában foglalja. (Például az orvossá válás során a kórházi munka bizonyos részeinek elvégzése során az orvostanhallgató ilyen lehetőséget kap.)

A *pályaszocializáció* része, az a folyamat, amelynek során az egyén elsajátítja azokat a viselkedési módokat, technikákat, értékeket, szerepeket, viszonyulási módokat, amelyekre az adott pálya gyakorlása során szüksége van.¹⁷

Nagyon fontos, hogy a pályaválasztás során a fiatal tisztázni tudja saját szándékait, körvonalazza, hogy mik a céljai, az igénye, az érdeklődése. Azt is tisztázni érdemes, hogy mindezekhez megvannak-e az erőforrásai, alkalmas-e az adott pályára, megfelelő-e a motivációja. Ezt nagyban megkönnyítheti a megfelelő önismeret, az, ha tisztában van saját képességeivel, és természetesen azzal, hogy a választott pályán milyen képességekre van szükség.

Az egyén pályaválasztásában domináns szerepet játszanak az *indítékok*. Az indítékok felébresztik a személy tudakozódás iránti vágyát, érdeklődését, emellett kedvet és inspirációt nyújtanak a munka és alkotás célkitűzéseire, erőt adnak azok megvalósítására. A pályaválasztás előtt álló fiatalok többsége az indítékokat teljesen általános vagy semmitmondó okokkal jelzik, nem mindannyian tudnak határozottan és világosan magyarázatot adni választásuk mélyen ható mozgatórugóiról.

¹⁵ Szilágyi – Völgyesy, 1998.

¹⁶ Csírszka, 1966.

¹⁷ Hatvani, Budaházy-Mester, Héjja-Nagy, 2008.

Csirszka János szerint sok tévedés, félreértés, csalódás, elrontott életpálya okát a meg nem felelő motivációban kell keresni. Szerinte végső soron az indítékok összességének struktúrájától függ, hogy a munkatevékenység motivációja helyes vagy inadekvát.

Azon indítékokat, amelyek tartalmuk és formális tulajdonságaik alapján is megfelelnek a pálya követelményeinek és lehetőségeinek, adekvát indítékoknak nevezzük.

A döntés helyessége, azonban nem feltételezi az *adekvát motivációk* alapján történő választást. Azaz a pályaválasztási helyesség abban az esetben is fennállhat, ha egy-két olyan indíték is érvényesül, amelyik nem a pálya, illetve a munka természete szerint való. Így tehát az erőteljes *inadekvát motiváció* sem jelent okvetlenül kizáró vagy akadályozó erőt.

Szó volt eddig adekvát és inadekvát indítékokról. Megfigyelhető emellett, hogy léteznek *semleges jellegű indítékok* is, amelyek röviden jellemezve jóformán minden pálya választását indokolhatnák. Pl. ilyen a munkavégzés során megtapasztalható öröm, a munkaszerepet.

Csirszka megállapítása alapján, az egyén munka- és pályaválasztásában sohasem kizárólag egyetlen indíték szerepel: „az indítékok egymáshoz való viszonya, erővonalaik elhelyezkedése motiváció rendszert, többé-kevésbé állandó motiváció összképet alkot.”¹⁸

Csirszka szerint motívumon az igényeinkből származó és valamely cél megvalósítására irányuló szelektív ösztönzést értünk¹⁹.

Azokat a motívumokat (motivációs tényezőket), melyeknek a célja valamilyen jól definiálható, kézzelfogható cél, nyereség elérése *külső motivációs tényezőknek* nevezzük. Az egyént, ha ezek a motívumok a döntőek pályaaorientációja során, ebben az esetben nem készségei, képességei, érdeklődése, hanem mások elvárásai, hatásai, anyagi ösztönzők, a karrierlehetősége motiválják a pályaválasztási döntés meghozásában.

A *belső motivációs tényezők* a cél megvalósítására irányuló tényezőket jelentik. Olyan késztetést jelentenek, melyben maga a cselekvés (esetünkben a közgazdász pályára való tudatos készülés, később munka), a benne rejlő öröm elérése a cél, így a tevékenység ön-

¹⁸ Csirszka, 1966. 122.o.

¹⁹ Csirszka, 1985.

magában hordozza a jutalmat. A belső motivációs tényezők lehetnek például a közgazdász pályára való orientáció során az érdeklődésből fakadó saját összegyűjtött ismeretek, korábbi munkatapasztalatok, korábbi tanulmányok, melyek belső indíttatásként ösztökélik a hallgatót a közgazdász pálya felé.

Rókusfalvy szerint, hasonlóan Csirszka megállapításához az egyént érő hatásokat pályaválasztása során feloszthatjuk külső, belső tényezőkre. Külső befolyásoló tényezők lehetnek például a pálya összetettsége, követelményei, a képzési lehetőségek, a gazdasági és társadalmi hatások, pályairányítás, propaganda, társadalmi hatások, divat és az iskola hatásai. Elmélete kibővül azzal, hogy ő már megkülönböztet objektív (médiából nyert információ) és szubjektív (szülőktől, ismerősöktől származó) külső környezeti hatásokat is. Véleménye szerint a személyes információk feloszthatók tudatos vagy tudattalan hatásokra. Belső, azaz a fiatalok személyiségén keresztül ható tényezők lehetnek az életkori sajátosságok, a képességek, hajlamok, kívánságok, igényszint, beállítottság, pályával kapcsolatos ismeretek és az önismeret stb.²⁰

*A motívumok mindig együttesen jelennek meg, és az emberben meglevő és effektíve ható motívumok összességét egyéni motivációs profilnak nevezzük. A motívumok tudatossága a munkatevékenység mozgató erőinek világos felismerését jelenti.*²¹

Ebből kiindulva *pályaválasztási tudatosságon*, *pályaaorientáltságon* munkánkban azt értjük, ha az egyén pályaválasztási orientációja során a pálya alapos reális ismerete, saját motívumainak, képességeinek mérlegelése után választ pályát.

²⁰ Rókusfalvy, 1972.

²¹ Csirszka, 1985.

2.4 Pályaválasztási érettség, pályaérettség

A pályaorientációs folyamat „végterméke” a *pályaválasztási érettség* lesz.

Munkánk során abból indulunk ki, hogy pályaválasztási érettség mutatkozik az egyénnél akkor, amikor képessé válik olyan pálya választására, ami mind a személyiségének, mind az elhelyezkedési lehetőségének megfelel.

Rókusfalvy Pál²² a pályaválasztási érettséget úgy határozza meg, hogy az a „tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapota, amely egyrészt lehetővé teszi az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvését”.

A fenti megfogalmazás az egyén érettségi állapotán főként a testi, érzékszervi, a mozgásos és értelmi működést, az érzelmi élet egyensúlyának megfelelő fejlettségi fokát és ezek aránylag együttes létezését érti. Ezekből fejlődnek ki a jellem és a magatartás tulajdonságok. Ilyen meghatározó ismérvek: az önnevelés igénye és kezdeti megvalósítása, a tanulási erkölcs (lelkiismeretesség, kitartás, helyes tanulási motiváció), a megfelelő társas alkalmazkodás (az iskolai és az iskolán kívüli közösségben), erkölcsileg pozitív saját életcél kitűzése és a határozott életeszmeny kialakításának igénye.

Rókusfalvy a pályaalkalmazkodás folyamatát három fő szakaszra bontja, az általános képzés, szakmai képzés és a szakmai tevékenység szakaszára.

A *pályaérettség* követelményei között szerepel a megfelelő előképzettség; a szükséges testi fejlettség; a természeti adottságok és az egyéni képességek alapján, szabad és tudatos pályaválasztás; annak tudása, hogy a pályaválasztás egy életre szól; olyan beállítottság, amely nemcsak a keresetet tartja fontosnak; a munkaöröm; a közjóért végzett munka tudata; és végül meghatározott jellemvonásokon és alapokon nyugvó szociális magatartás, a jó munkatársi együttműködés képessége.

²² Rókusfalvy, 1972. 49. o.

Rókusfalvy a pályaválasztáshoz rendeli a pályaerettség fogalmát és megfogalmazza a fentiekben ismertetett követelmények alapján, hogy a munkavállaláshoz munkaérettség, üzemi érettség illetve társadalmi érettség szükséges.

Fontos hangsúlyozni, hogy a pályaválasztási érettség, és a pályaerettség nem azonos fogalmak, de a megvalósítás során folyamatos egységet alkotnak. Időben eltolódhatnak egymástól, ugyanis a pályaválasztási érettség képezi az alapját a pályaerettségnek. Az egyén már az általános és szakmai képzés határán képes elérni a pályaválasztási érettséget, viszont a pályaerettség csak ezt követően, a szakmai képzés és a pályára való beilleszkedés hatására alakul ki. Ez teszi alkalmassá az egyént arra, hogy a későbbiekben jól tudjon boldogulni választott szakmájában.

Összegzőképpen a szakirodalom alapján elmondhatjuk, hogy a pályaerettség egy olyan, életkoronként eltérő fejlettségi szint, amely megalapozza az egyén valamely pályán való eredményességét.

Völgyesy szerint „....a pályaválasztási döntést meghatározó belső feltételek szervesen kapcsolódnak a személyiség általános jellemzőihez, de ezen belül rendelkeznek bizonyos autonómiával, amelyek adott fejlettségi szinten határértékkel is meghatározhatók. Ahhoz, hogy ezt a tartományt ténylegesen meghatározhassuk, fel kell tárunk a személyiségfejlődés során lényegesnek ítélt tényezők változásait – lehetőleg indexek formájában - a vizsgálni kívánt életszakaszon belül.”²³

Ő a pályaválasztási döntés előkészítésének folyamatában a lényegesnek ítélt összetevőket, melyek mentén a pályaválasztási folyamat elemezhető, az alábbi rendszer szerint csoportosította:

A) A magatartás általános összetevői:

- aktivitás –passzivitás
- befelé fordulás – kifelé fordulás
- szabályozottság – szabályozatlanság

²³Völgyesy, 1976. 23. o.

B) A társadalomhoz, csoporthoz fűződő viszony által meghatározott magatartás összetevői:

- szociális – antiszociális
- helyes (adekvát) – helytelen (inadekvát)
- igényszint

C) Az énkifejtés realitásszintjét meghatározó tényezők:

- intellektuális szint
- önismeret
- társas hatékonyság

Völgyesy megközelítése alapján a fentiekben ismertetett tényezőket, együttesen kell figyelembe venni a pályaválasztással kapcsolatos jellemző indexekkel, melyek a következők:

- Pályaérdeklődés (differenciáltság, ellentmondás mentesség, intenzitás)
- Pályaismeret realitásának a mértéke
- A választott pálya vagy pályák és az egyéni jellemzők közötti megfelelés mértéke
- A pályamegvalósítási igény fejlettsége

Az utóbbi évtized jellemzője a szakmák számának növekedése, és ez jelentősen megnehezítheti a pályaválasztási döntést, hiszen a helyes pályaválasztási döntés feltétele a megfelelő pályaismeret is, az hogy a fiatalok megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek a különféle pályákról. Ha ez az ismeret csak információk halmaza, nem élő, alkalmazható ismeretanyag, akkor nem biztos, hogy ez elégséges az igazán megalapozott, jó döntés meghozatalához.²⁴

²⁴ Papula, 2008.

Összefoglalóan tehát a pályorientáció egy folyamat, az adott szakmára való ráirányulás folyamata, mely a jó választás felé vezet, megalapozza a pályaválasztási döntést.

A pályorientáltság, a pályaválasztási döntés a fiatalok életében nagy jelentőséggel bír, ugyanis választott szakmájukról, jövőbeli pályájukról hoznak döntést, mely kihat életük számos területére.

A pályaválasztás befolyásolja az egyén életmódját, hiszen meghatározza jövedelmét, stressz-szintjét, céljait, képzettségét, valamint hatással van öltözködésére, szabadidős tevékenységeire, baráti, érdeklődési körére, életstílusára, lakóhelyére, sőt még személyiségvonásaira is²⁵.

Összegzésként²⁶ elmondhatjuk, hogy pályaválasztásunk során a jó döntés meghozatalához szükségesek az alábbiak: nagyjából reális kép kialakítása önmagunkról (kiváltképp azoknak a tulajdonságoknak, képességeknek a feltérképezése lényeges, melyek a későbbi pálya betöltéséhez szükségesek); teljes körű ismeretek a választható szakmákról; emellett tájékozottság a munkaerő piaci környezetről (milyen szintű a túlképzés az adott pályán, milyenek az elhelyezkedési esélyek a választott területen); valamint jártasság a képzési lehetőségekre vonatkozó ismeretekben.

²⁵ Fonyó – Pajor, 2000.

²⁶ Hatvani- Budaházy-Mester-Héjja-Nagy, 2008.

3. A KUTATÁS FOGALMI KERETEI II.

3.1 Kompetencia közelítések, értelmezések

Az ÁVF- Portfólió módszer a kompetencia-alapú képzés elveire épül, számos jellemzőjük egyezik, ezért fontosnak tartjuk bemutatni a kompetencia-alapú képzés, oktatás jellemzőit. Ismertetjük kialakulásának hátterét, jellemzőit, majd részletesen is bemutatjuk a portfólió módszert, párhuzamba hozva az ÁVF- Portfólió módszerének sajátosságaival.

Mielőtt rátérünk a kompetencia-alapú képzésre, fontosnak tartjuk tisztázni, hogy a kompetencia fogalmak sokoldalú megközelítése közül, mely fogalmi keretek azok, melyeket munkák során használunk. Ez az elméleti megalapozás, úgy véljük szükséges a kompetencia alapú képzés mélyebb megértéséhez.

3.1.1 A kompetencia fogalmának (általános) értelmezése

A *kompetencia* latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A Pedagógiai lexikonban így található: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők²⁷” A lexikon szerzői szerint ez a gyermekek fejlődésének záloga, ettől függ, hogy mennyire ismeri meg a környezetét. A kompetencia kialakulását növeli, ha a gyermeket nem korlátozzák, és óvják a nehézségektől, hanem némi önállóságot és szabadságot biztosítanak a mozgásterében. A fogalom tágabb körű definiálása alapján megállapítható, hogy összetett kérdéssel állunk szemben. A kompetencia egyszerű latin jelentése mellett, mely általánosan, hétköznapien fogalmazza meg a kompetenciát, találkozhatunk a tudományos alapokra helyezett, számos kutatásra épülő értelmezésével is.

Érdemesnek tartjuk megemlíteni, hogy a kompetens szó ellentétje a „még nem kompetens” kifejezés, ami magában foglalja a lehetőségét annak a tanulásnak és a fejlődésnek,

²⁷ Báthory- Falus, 1997., 266.old.

amely a kívánt szint eléréséhez szükséges. Az „inkompetens” kifejezést nem célszerű használni, hiszen annak nincsen fejlődési vonatkozása.²⁸

A kompetencia fogalmára nincsen egységes és általánosan elfogadott definíció, illetve többféle értelmezésével szembesülhetünk. Az alábbiakban bemutatjuk a kompetencia fogalom néhány meghatározását, hogy pontosabb képet kapjunk az értelmezéséről:

- Szakterületen megnyilvánuló kompetencia: beszélhetünk például a könyvelő, az orvos, a bankár kompetenciájáról. Tehát az adott szakma képviselőjének hozzáértéséről, alkalmasságáról van szó.
- Munkakörelemzésen alapuló kompetencia (DACUM²⁹) magában foglalja egy adott foglalkozás feladatainak sikeres elvégzéséhez szükséges tudást, magatartásformákat, attitűdöket és képességeket.
- A kompetencia a felsőoktatási törvény értelmezésében: „az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek összessége”³⁰

A kompetencia fogalmának meghatározására a humán erőforrás szakirodalomban is több értelmezés létezik.

Például:

- „A kompetenciák egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel.”³¹
- „Azokat az alapvető személyes tulajdonságokat nevezzük kompetenciának, amelyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartás alapján értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt.”³²

A definíciókat összevetve az eltérő értelmezések ellenére megállapítható, hogy közös jellemzőként a kompetenciákat valamilyen viselkedéssel leírható tulajdonság együttesének

²⁸ Boxall-Purcell-Wright, 2007.

²⁹ DACUM: Developing A Curriculum – A tanterv kifejlesztése

³⁰ A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény

³¹ Boyatzis definíciója in. Farkas- Karoliny-László-Poór, 2007., 418. o.

³² Bakacsi- Bokor- Császár- Gelei – Kovács- Takács, 1999., 111.o.

tartják és általában a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzőkhöz kötik. Tehát minden esetben valamilyen tudást, cselekvési képességet fogalmaznak meg. Közös bennük az is, hogy a személyiség fontos vonásaival nem foglalkoznak.³³

A kompetencia fogalmát tehát több, különböző szakterületen használják. A vállalat életében a mindennapos gyakorlat szintjén alkalmazzák a kompetenciamenedzsmentet, a munkahelyi kompetenciák meghatározására, a kompetencia-alapú kiválasztásra, a munkatársak fejlesztésére, karriertervezésre és a teljesítményértékelésre is egyaránt.

A kompetenciák alkalmazásának másik nagy területe a képzés, melyen belül a szakképzés kiemelt szerepet kap. Az EU finanszírozásának köszönhetően ma már hozzáértő szakértői csoport alkalmazza a kompetencia-feltárás technikáját, és a kompetenciákra alapozó tantervfejlesztést.³⁴

Egy amerikai szakirodalom³⁵ szerint a képzés területén a kompetencia alapú felfogás 5 tényezőnek köszönhetően vált szükségessé:

1. A műszaki innováció és a demográfiai változások következtében egyre nagyobb szerepet kapnak a tréningek és a „munka-alapú” tanulás.
2. A kínálat vezérelt, hagyományos oktatási rendszert felváltotta a kereslet vezérelt modell.
3. Az élethosszig tartó tanulás mottója hangsúlyozza és nyomatékosítja az informális tanulást és a tapasztalatok meglétét.
4. A társadalmi értékek megváltoztak. Hangsúlyos a kompetenciák meglétének elismerése, tekintet nélkül arra, hogy az egyénnek milyen típusú képzésben sikerült megszerezni az adott kompetenciát.
5. A kompetencia alapú felfogást integrálják a tanítás és a képzés területén, mely összhangban áll a munkaerő-piaci szükségletekkel.

³³Nemeskéri- Pataki, 2007.

³⁴Henczi- Zöllei, 2007.

³⁵Boxall-Purcell-Wright, 2007.

3.2 A kompetencia-alapú képzés

3.2.1 Miért is van szükség a kompetencia-alapú képzésre?

Toborzási asszisztensként szerzett személyes tapasztalataink során meggyőződhattünk arról, hogy a munkaadók az iskolai végzettség, a megszerzett tudás helyett egyre inkább készségeket, kompetenciákat várnak el a toborzás, kiválasztás során. Azt várják el, hogy a közép és felsőoktatásból kikerülő hallgatók az elméleti tudást a gyakorlatban tudják hasznosítani. Egymás után jelennek meg a különböző szakmák kompetencia listái, amelyekben részletesen meghatározzák, hogy a munkakört betöltő személy milyen kompetenciákkal, tudással, képességekkel és készségekkel kell, hogy rendelkezzen. Ha ezeket csak részben birtokolja, akkor a munkahelyen tréningek formájában, szakmai gyakorlaton is adódik lehetőség, hogy fejlessze magát a hiányosságokban, de sok helyen „készen” szeretnék felvenni a munkavállalót, így a készségek fejlesztése már az iskolai évek alatt szükségessé válik. A munkaerőpiac azt várja el a felsőoktatásban végzett hallgatóktól, hogy az általános tudás mellett, a kompetenciákat is szerezzék meg már az egyetemi évek alatt, hogy a munkahelyen már csak a cégre jellemző specifikus ismereteket kelljen nekik megtanítani.

Általános tendencia, hogy a tudás fogalmán belül áttevődik a hangsúly az ismeretalkalmazás (gyakorlat) felé, hiszen az emberi erőforrás kiaknázása és fejlesztése egyre nagyobb jelentőséggel bír. Az a tudásfelfogás, miszerint az intelligencia, általános műveltség a legnagyobb érték, átalakulóban van, s megszűnik a konvencionális tudás bálványá. A munka világában is hasonló módon érvényesül ez a tendencia. A gazdaság egyre inkább preferálja a gyakorlatias, munkában megnyilvánuló személyiségjellemzőket, a kompetenciákat, melyek garantálják a korszerű ismeretalkalmazást, s nagyobb biztosítékkal szolgálnak a munkaerő-piaci beválásra is. A humán erőforrás területén jellemző szemlélet az emberi erőforrások teljes körű kihasználása. A mai tudásalapú gazdaság erőteljes információdömpingjének köszönhetően a kompetenciaszemlélet válik meghatározóvá, mely a hagyományos tudásképet egyre jobban kiegészíti az ismeretalkalmazás szükségességével. Úgynevezett kétpólusú ismeretalkalmazás valósul meg, melynek során az egyén képessé válik a tudás megszerzésére, és az ismeretek hasznosítására is. A gazdaság szemléletváltozását az oktatás is átveszi, s fokozatosan integrálja a kompetenciaelvet a szakképzés, és a felsőoktatás rendszerébe. Fontos kiemelni, hogy a kompetencia elv alkalmazása közel sem jelenti azt, hogy a komplex tudásrendszer elveszítette a jelentőségét,

hiszen az ismeret alkalmazása csak szilárd tudáshordozó rétegre épülhet. A tudás mellett a tanulás válik dominánssá, amely elvezet az egész életen át tartó tanulás (life long learning) gyakorlatához.³⁶

Az iskola, melyet középfokú tanulmányaink után magunk mögött hagyunk, nem képes életre szóló kompetenciakészlettel felvértezni a hallgatókat. A gazdaságban alkalmazott technikák gyors változása következtében a hallgatóknak szembesülniük kell azzal a ténnyel, hogy az iskolában megszerzett tudás hamar elavul. A gyorsan változó világ folyamatos tanulást és szocializációt igényel, és egy gyorsan változó kompetenciakészletet tesz szükségessé. Így a felnőttképzés feladata, hogy felkészítse és alkalmassá tegye az egyéneket a változó kompetenciakövetelmények követésére, az önálló életvezetésre, az életen át tartó tanulásra és a sikeres helytállásra a munka világában.³⁷

A kompetencia-alapú képzés megvalósítására vonatkozóan született oktatáspolitikai döntés a 15/2006. számú OM³⁸ rendeletben fogalmazódott meg.

3.2.2 A kompetencia-alapú oktatás fogalma

A szakirodalom kimondja, hogy a kompetencia-alapú oktatás előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul. Eszerint a tanulók tudását, teljesítményét individualizált módon mérik.

A kompetencia alapú képzés: „az a képzés, amelynek tananyagát és folyamatát, valamint tanítását adott munkakörök betöltéséhez szükséges, a tanulókkal előre ismertetett ismeretek, készségek és beállítódások együtteseinek (kompetenciáknak) kialakítása érdekében rendszerelvűen terveznek és építenek fel.”³⁹

³⁶ Henczi- Zöllei, 2007.

³⁷ Henczi, 2010.

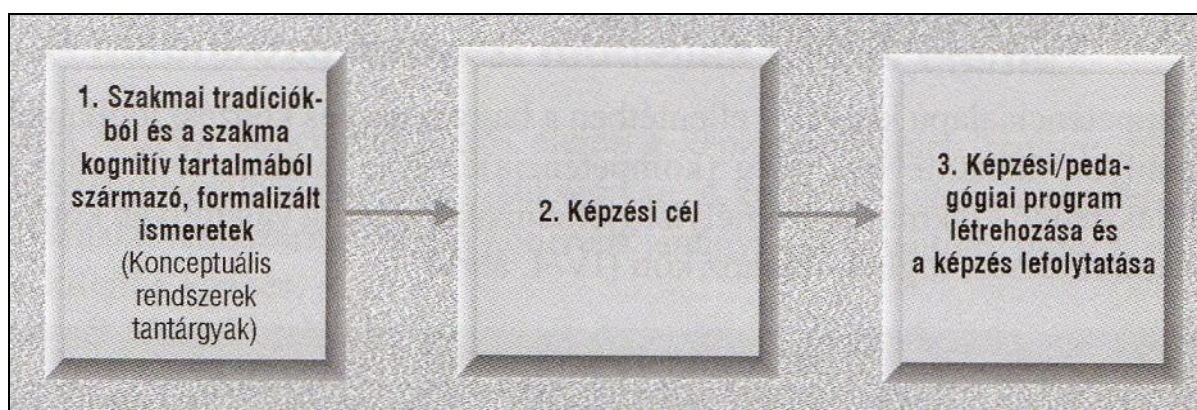
³⁸ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet

³⁹ Benedek-Csoma-Harangi, 2002., 300. old.

Bővebben a tanulók a képzés során az adott munkakörhöz tartozó legfontosabb kompetenciákat sajátítják el, s mindezt olyan szinten, hogy a munkakör feladatait a végzett hallgató további betanítási idő nélkül el tudja végezni.

3.2.3 A hagyományos és a kompetencia-alapú képzés célja

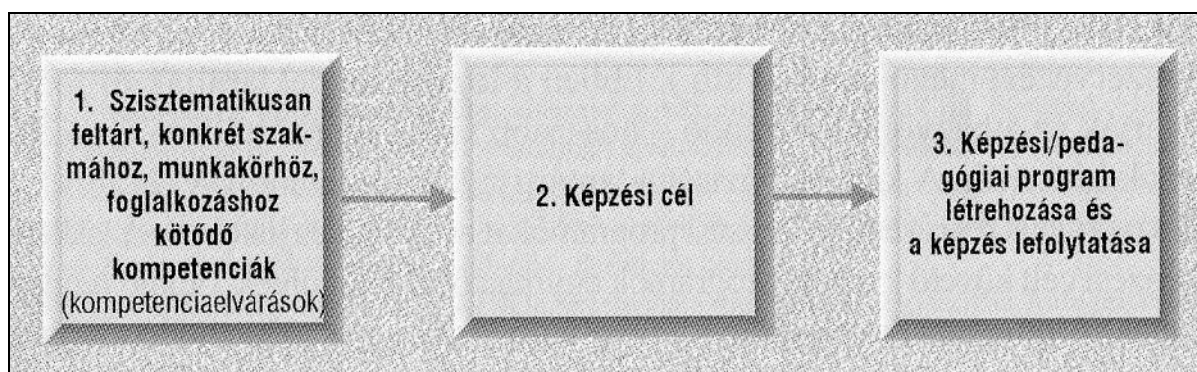
A képzési cél a hagyományos modell (lásd 1. ábra) szerint a szakmai hagyományokat és értékeket megtestesítő elméletből származik, így kiemelt szerepet kap az átörökítendő normák és értékek kitűzése. A képzés alapja a tantárgyi képzés. Lényeges szempont, hogy a szakmákat reprezentáló képzési programok elkülönülnek egymástól, s önálló rendszert alkotnak, függetlenül a programok közötti átfedésektől.



Forrás: dr. Henczi Lajos- Zöllei Katalin [2007.] Kompetencia-menedzsment, Budapest, Perfekt Kiadó 151. oldal

1. ábra: A klasszikus képzési felfogás főbb fázisainak egymásutánisága

A kompetencia-alapú modellnél (lásd 2. ábra) a képzési cél a munkavégzéshez szükséges kompetenciákból származik és a modellben a képzési programok átfedéseire, azonosságai-ra helyezik a hangsúlyt. Így a kompetencia-alapú felfogás a különböző szakmák közös tartalmából származó előnyök maximális kihasználásán alapul. Az összefüggő képzési tartalmakat modulba szervezik, majd az egy szakterületen levő szakmák közös moduljait azonosítják, így ezek több szakképesítés részei is lehetnek. Ezáltal beszélhetünk elágazá-sos,- rész szakképesítésekről és ráépülé-ses szakmákról. A moduláris felépítés révén létre-jön a szakmák közötti átjárhatóság.

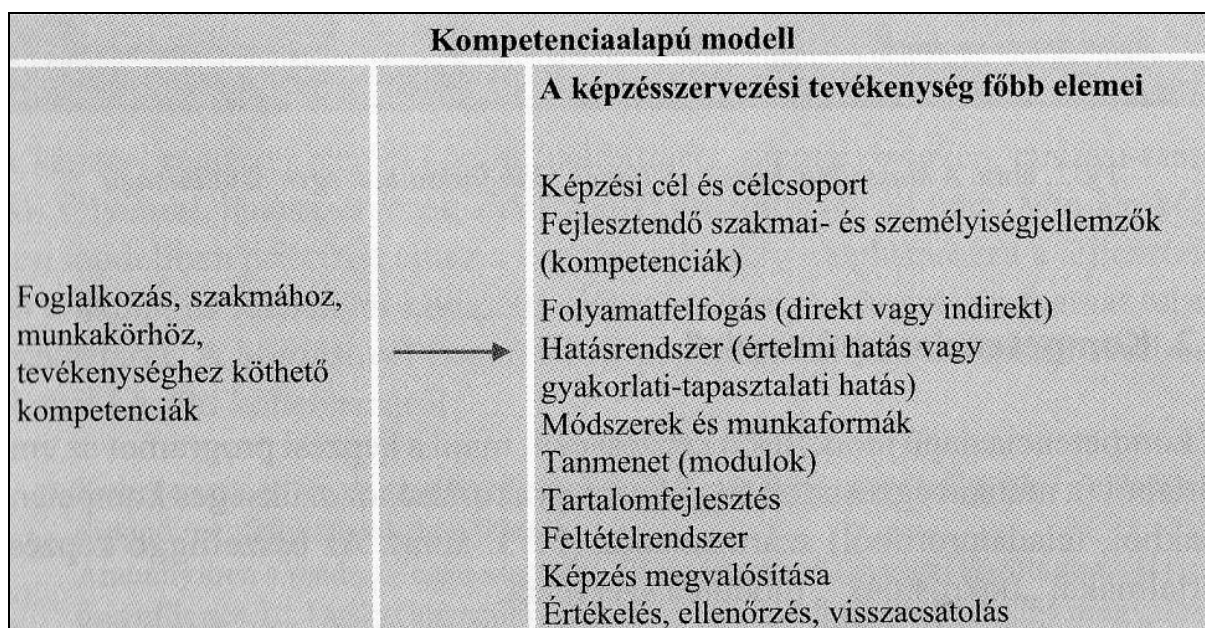


Forrás: dr. Henczi Lajos- Zöllei Katalin [2007.] Kompetencia-menedzsment, Budapest, Perfekt Kiadó 152. oldal

2. ábra: Kompetencia-alapú képzési felfogás főbb fázisainak lefolyása

3.2.4 A kompetencia-alapú és a hagyományos képzés összehasonlítása

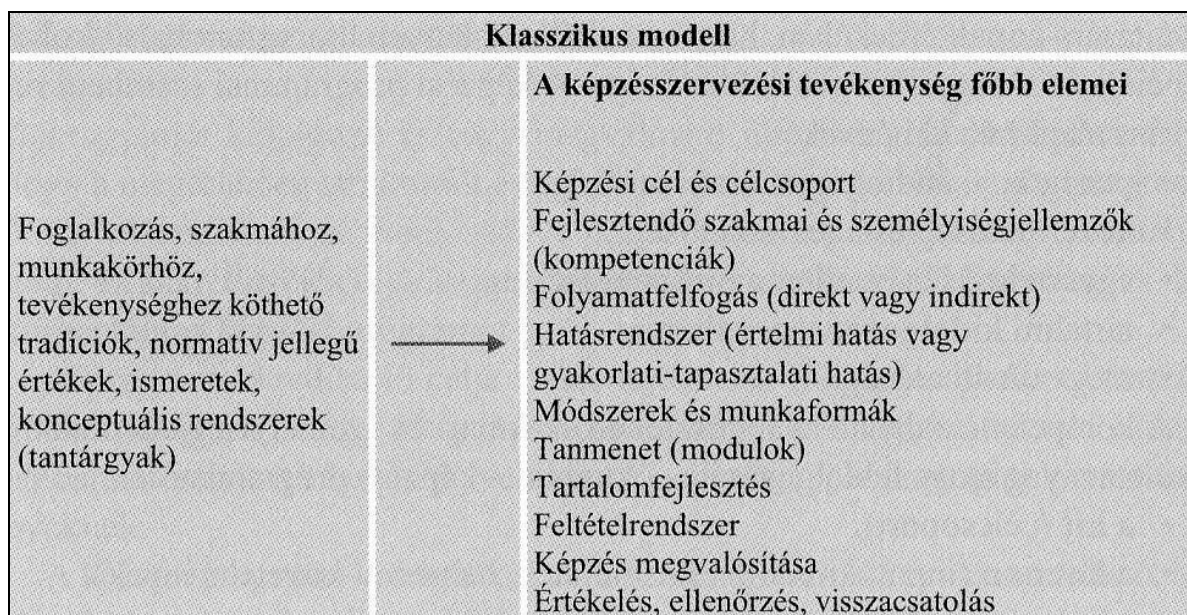
A kompetencia-alapú képzés (lásd 3. ábra) a foglalkozáshoz, szakmához köthető kompetencia elvárásokból indul ki és mindig a munkatevékenységekre koncentrál.



Forrás: dr. Henczi Lajos- Zöllei Katalin [2007.] Kompetencia-menedzsment, Budapest, Perfekt Kiadó 152. oldal

3. ábra: A kompetencia-alapú képzési koncepció

A klasszikus modell (lásd 4. ábra) ezzel ellentétben a foglalkozás, szakmához köthető tradíciókból, értékekből és ismeretekből indul ki.⁴⁰



Forrás: dr. Henczi Lajos- Zöllei Katalin [2007.] Kompetencia-menedzsment, Budapest, Perfekt Kiadó 153. oldal

4. ábra: A klasszikus képzési koncepció

A humán erőforrás szakirodalom⁴¹ a kompetencia modell három fő jellemzőjét említi meg, melyek a következők:

Pontosság, hitelesség

A kompetencia alapú modellnek szigorúan olyan viselkedésmintákat és kompetenciákat kell tartalmaznia, melyek a hatékony teljesítmény eléréséhez kritikus jelentőségűek. A kompetenciák definiálásának teljes körűnek és érthetőnek kell lennie, hogy az egyének adaptálni tudják őket, és iránymutatásként tudjanak szolgálni. A modell érvényessége szempontjából nem csak tartósnak és következetesnek kell lennie, hanem rugalmasnak is, hogy alkalmazkodni tudjon a változások-

⁴⁰ Henczi –Zöllei, 2007.

⁴¹ Farkas - Karoliny -László- Poór, 2007.

hoz. Célszerű legalább évente felülvizsgálni a modell alkalmazhatóságát az adott viszonyok tükrében.

Elfogadhatóság, érvényesség

A modell elfogadhatósága több tényezőtől függ. Főként azon alapszik, hogy a modell a felhasználók tapasztalataival, a munkakör betöltéséhez szükséges feladat-prioritásokkal, készségekkel, képességekkel mennyire áll összhangban, illetve mennyire szolgál kézzel fogható legitimációval.

Az elfogadhatóság növelhető az egyéni konzultációk révén, és azáltal is, hogy a hallgatókat bevonják a modell kidolgozásába.

Hozzáférhetőség, elérhetőség

Ennél a szempontnál meg kell találni a középutat a modell mérete, világossága és egyértelműsége, illetve a nyelvezete és a felépítése között. Fontos, hogy a résztvevők könnyen megértsék, és tudják használni az útmutatót. A modellnek átfogónak, érthetőnek és részletesnek kell lennie az érthetőség és a hatékony használat biztosítása mellett.

Kelemen Gyula tanulmányában⁴² összefoglalja a kompetencia-alapú képzés átfogó jellemzőit, melyek a következők:

A fejlődés mértékének egysége előre definiált, gondosan válogatott tudásanyagok és készségek alapos ismeretén alapul, továbbá a modell erősen tanuló orientált. A tanulás közvetlenül a szakma követelményeire összpontosul. Így a képzés bevezetéséhez elsőként a dolgozók által elvégzendő tevékenységek és feladatok követelményeit kell elemezni. Következő lépésként össze kell gyűjteni az egyes szakmák által igényelt feladatokat a sikeres teljesítményhez szükséges kritériumokkal együtt, összehangolva őket azokkal a követelményekkel, melyek köré az oktatás szervezhető.

⁴² Kelemen, [s.a.]

Azáltal, hogy a kompetencia-alapú képzés során a tanulás a munkakövetelményeken alapszik, a gyakorlati alkalmazás és a teljesítmény fontossága előtérbe kerül.

A kompetencia-alapú modell fő jellemvonása, hogy az oktatást közelebb hozza a munkához.

A szakirodalomban a kompetencia-alapú programok öt fő jellemzőjét foglalták össze:

- A kompetenciákat gondosan kell megvizsgálni, definiálni, és nyilvánosságra hozni.
- Az értékelés kritériumait és feltételeit érthetően meg kell határozni, és publikussá kell tenni.
- Az oktatási programnak biztosítani kell az egyéni fejlődést, és a meghatározott kompetenciák értékelését.
- Az értékelés a résztvevők tudására és attitűdjére tekintettel van, de megköveteli a kompetenciák tényleges teljesítését.
- A programban résztvevők a saját fejlődési ütemükben haladnak, és tanúsítják a kompetenciák elsajátítását.

3.2.5 A kompetencia-alapú képzés előnyei, hátrányai

Előnyök:

- A képzés legnagyobb előnye, hogy a figyelem a résztvevők sikereire irányul.
- Az egyének a saját szakmájukhoz szükséges kompetenciák tulajdonosaivá, ezáltal magabiztosabbá is válnak.
- A képzés nem hosszabb a szükségesnél, hiszen csak az adott munkakörhöz tartozó kompetenciák kialakítására törekszik. Így a képzési idő hatékonyabb, gazdaságosabb kihasználását eredményezi, s emellett jóval több időt szánnak egyéni, illetve kiscsoportos munkákra.
- Több idő jut a résztvevők képességeinek értékelésére is, emellett alkalmazkodik a hallgatók haladási üteméhez.
- A haladási szint mértéke önálló feladat-végrehajtásra alapozott, s így lehetőség nyílik arra, hogy a tanuló saját fejlődését önmaga értékelje.

Korlátok:

- Nagyon fontos, hogy a képzésben résztvevő tanárok megfelelő előzetes képzésben részesüljenek.
- A folyamatos ellenőrzés szükségszerű annak érdekében, hogy az új képzési modellben oktató tanárok ne csússzanak vissza a hagyományos elvek szerint tanító tanárok szerepébe.
- A kompetencia-alapú képzés hatékonysága nagymértékben függ a kompetenciák pontos, reális meghatározásától.
- Kompetencia-alapú képzésről csak akkor beszélhetünk, ha emellé társul meghatározott, kijelölt kompetencia-alapú képzési anyag, és tanulási útmutató.

A következőkben bemutatjuk a kompetencia alapú képzés jellemvonásait ötvöző portfólió módszert. A módszer ismertetésénél nagymértékben támaszkodtunk a Portfólió⁴³ című könyv tartalmára.

3.3 A portfólió módszer

3.3.1. A portfólió módszer történelmi háttere

A portfólió alkalmazása a második világháború utáni évekre vezethető vissza. Abban az időszakban nagy problémát jelentett a leszerelő katonák gyors, zökkenőmentes visszatérése a „hétköznapi” életbe. Meg kellett oldaniuk, hogy a katonai szolgálatuk alatt szerzett kompetenciáikat, élettapasztalataikat a társadalom elismerje. Hasonlóképpen a háború alatt a férfiakat pótló női munkaerő sem rendelkezett formális képzéssel, viszont az ő munkájukra is nagy szükség volt. E két tényezőnek köszönhetően vált szükségessé egy olyan értékelési módszer kialakítása, melynek segítségével a civil élet szereplői a gyakorlatban megszerzett készségek, képességek, tapasztalatok meglétét elismerte. Ez az új módszer, lényegében egy „szükségmegoldás”, volt a portfólió. A módszer lényegét tekintve az egyén által végzett munkát dokumentálta. A módszer „továbbélését”, fennmaradását biztosította, hogy a háborút követő nagy fellendülés idején szükségessé vált a szakképzetlen nők tömeges munkába állítása. A 70-es években kezdődött a módszer hanyatlása a gazda-

⁴³ Falus-Kimmel, 2003.

sági visszaesésnek köszönhetően. A 80-as évek közepétől újra a figyelem középpontjába került a módszer, immár az oktatás területén, a kutatók és a pedagógusok körében. Először az USA-ban és Kanadában, majd Európában is napirendre került a portfólió módszer alkalmazására tett kísérlet. A 90-es évektől három fő területen a tanárképzésben, a tanárértékelésben, és az egészségügyi képzésben hódított teret magának a módszer.

A mai napig számos törekvés irányul arra, hogy a középiskola elvégzése után, azok a tanulók, akik nem folytatják a felsőoktatásban tanulmányaikat, portfólióban összefoglalva, bemutathassák az oktatásban és azon kívül megszerzett tudásukat, tapasztalataikat, készségeiket, melyek a képesítést megszerzett bizonyítványokban csak részben, vagy akár nem is tükröződnek, viszont álláskeresésnél a munkaadókat jobban meggyőzik a tényleges ismeretek, képességek birtoklásáról.

A 20. században új paradigma jelent meg, az ún. konstruktivista tanuláselmélet, mely ki mondja, hogy minden emberi tudás konstruált, tehát tudatunk maga keresi az összefüggéseket és teremt rendet az adathalmazban. Az elmélet szerint a tanulás aktív folyamat, rend és értelemkeresés folyamata, melyet az élet minden területén gyakorolunk. A mai iskola tanulásfelfogása ezzel ellentétben nagyon kevés lehetőséget nyújt arra, hogy a hallgató maga konstruáljon új tudást, így az iskolában valamiért elveszítjük ezt az értelemkeresést. A magyarázat egyrészt abból fakadhat, hogy az iskolai feladatok nagy része túl leegyszerűsített, kész tudáscsomagokat kíván átadni, s elszakítja a hallgatókat a bonyolult valóságtól, illetve azoktól a támpontoktól, melyek segítségével könnyebben megértenék a tanulmányokat. Másrészt az iskolai tanulás egyszemélyes tevékenység. A diákok egyedül dolgoznak az órán, és otthon is egyedül tanulnak. Ezzel a magányos tevékenységgel szemben a mindennapi életben zajló tanulás, helyzetek, problémák elemzése, megértése, és az azoknak megfelelő viselkedés kialakítása társas folyamat, melyet az egyszemélyes tanulási tevékenység nem segít elő.

A konstruktivista tanuláselmélet alapján a megoldás egyik kulcsa lehet a portfólió, melynek lényege, hogy sokféle lehetőséget teremt a tanulónak arra, hogy maga konstruáljon tudást. Alkalmazása során dokumentálható a teljes tanulási folyamat és használata lehetőséget ad a folyamatos értékelésre, visszajelzésre, önértékelésre és önreflexióra. A portfólió segítségével lehetősége adódik a hallgatónak, hogy munkája keretében önállóan hozzon

létre új tudásokat, amelyeket a portfólióba dokumentál. Előtérbe kerülnek a komplex, élet-szerű feladatok, a csoportmunka és emellett megváltoznak a tanári és tanulói szerepek.

3.3.2. Miért előnyös a portfólió módszer alkalmazása?

Mi a különbség a hagyományos modell és a szociális- konstruktivista modell között?

A hagyományos modell jellemzői

A hagyományos modellben a tanár szerepköre lényegesen fölérendeltebb, vagyis a tanár birtokolja a biztos tudást. A tanár fő feladata ebben a modellben a tudás átadása, a tanítási-tanulási folyamat megszervezése, és a hallgatók motiválása a tananyag befogadása, megtanulása érdekében. A folyamat végén dolgozat, illetve szóbeli számonkérés révén a tanár értékeli a megszerzett tudás fokát. Számszerűen kifejezve, egy 1-től 5-ig terjedő skálán érdemjegyet ad a hallgatónak. Amint látjuk a tanár szerepe a tudás átadása, a munka megszervezése, a diák motiválása, s végül az ellenőrzési és teljesítménymérési feladatokat is ő látja el. Megállapítható, hogy a tanár szerepe az egész folyamatban, teljes mértékben aktív, míg a hallgatóé passzív. A felelősség ennek tükrében szintén a tanáré. A két fél viszonya hierarchikus. A hallgató alá van rendelve a tanárnak, aki szabadon eldöntheti, hogy mit, mikor és hogyan tanít meg, illetve kér számon.

A szociális-konstruktivista modell jellemzői

A modellre jellemző szemlélet, hogy a tudás általunk konstruált. Így jelentős szerepváltás történik a tanár és a hallgató között. A tanár szerepe megváltozott, itt már nem a tudás átadására, és számonkérésére vonatkozik a szerep, hanem a hallgató konstrukciós folyamatainak kiváltására, állandó figyelésére és fejlesztő visszajelzések adására. Az értékelés ilyen módon az állandó visszajelzések alapján történik, melyben a tanuló is aktívan közreműködik. Így a tanár-diák viszony sokkal inkább szimmetrikussá válik. A tanár célja a tanulói önállóság kibontakoztatása, illetve az, hogy a tanulót minél sokoldalúbban bevonja a tanítási-tanulási folyamatba. Az aktív bevonásnak köszönhetően nő a tanulói felelősség is. A tanár megváltozott szerepkörében a hangsúlyok áttolódtak a tanulásszervező és a visszajelző szerepre. Emellett a hallgató szerepe is aktívvá válik.

A portfólió elősegíti a szociális- konstruktivista modell által kívánt szerepváltást, tehát a hallgató aktív bevonását a tanítási-tanulási folyamatba. A portfólió készítés során a tanuló maga dokumentálja, kommentálja tanulási folyamatait, reflektál, értékeli saját teljesítmé-

nyét, a visszajelzések és eredmények tükrében új fejlesztő célokat tűz ki. A legfontosabb tehát, hogy saját tanulási folyamatának aktív alakítójává válik, s megtanul tanulni.

A portfólió emellett biztosítja a belső motivációt, hiszen a hallgató saját tulajdona, így teljes döntési joga és felelőssége van a hallgatónak abban, hogy mit kíván beletenni és mit nem.

Ideális megoldásnak az tűnik, hogy a két modellt ötvözve mindegyik előnyeit kihasználva egy komplex megoldást alkalmazzanak az oktatás területén dolgozó szakemberek.

3.3.3. A portfólió módszer nemzetközi alkalmazása

A portfólió módszer, mint ahogy azt kialakulásának háttere is mutatja nemzetközileg elterjedt és ismert módszer. Számos nemzetközi felsőoktatási intézmény alkalmazza az oktatásban.

Amerikában a Floridai Állami Egyetemen elsődiplomás tanárokat képző intézetben szintén portfólió alkalmazására került sor. A hallgatók szaktárgyak mellett pedagógiai és pszichológiai tantárgyakat is egyaránt tanulnak. A módszer a következő egységekből tevődik össze: mindegyik tanegység teljesítéséhez hozzátartozik az osztálytermi megfigyelés, a következő szemeszterben a hallgatók egy hétig tanítanak, majd zárásként tanítási gyakorlaton vesznek részt. A portfóliók értékelésére a félév végén kerül sor, melynek során a tapasztalatokat, és tanulságokat átbeszéljük a tanárral. A portfóliót két másik tanár is értékeli írásban, kiemelve, hogy szerintük a hallgató miben fejlődött a félév során. A következő félévben a portfóliót tovább kell fejleszteni, illetve bővíteni egy a tanításukról készült videofelvétellel, majd egy önfejlesztési dokumentummal, mely a fejlődésüket bizonyítja.⁴⁴

⁴⁴ Falus- Kimmel, 2003.

A portfólió módszer ismertetése kapcsán már említettük előnyeit, így most röviden összefoglalnánk az eddig elhangzottakat, majd ezután bemutatjuk a módszer korlátait is.⁴⁵

3.3.4. A portfólió módszer előnyei

- Aktív részvételt biztosít a tanulási folyamatban, támogatja a tanuló és tanulás középpontba állítását.
- Dokumentálási kötelezettségnek köszönhetően jobban elmélyül a tananyag.
- Elősegíti a tanulói autonómia kialakulását.
- Azáltal, hogy a tanulónak reflektálnia kell a tanulási folyamatra, fejlődnek a metakognitív képességei.
- Az önfejlesztési tervek folyamatos újraértékelése kapcsán, és a visszajelzések alapján fejlődik a tanuló önértékelése.
- Hozzájárul a reális énkép kialakításához.
- Motiváló funkcióval rendelkezik, hiszen a hallgató magáénak érzi a saját keze által készített „élő tankönyvet”.
- A folyamatos értékelés lehetővé teszi a hallgató fejlődési folyamatának végigkövetését.
- Érvényesebb és minőségi értékelést eredményez, az a tény, hogy a hallgatót több munka, illetve szempont alapján értékelik.

3.3.5. A portfólió módszer korlátai

- *A portfólió módszer idő- és munkaigényessége*

A módszer bevezetése rendkívül idő-, és munkaigényes mind a tanár és a diák számára is. A hallgatónak időt kell szakítania tanulási folyamatának dokumentálására, a megfigyelt eseményekkel kapcsolatos saját értékelés írására, önfejlesztési feladataira, és a reflektálásokra. Emellett a portfólió értékelése is rendkívül hosszadalmas, s a nagyobb megbízhatóság érdekében érdemes több értékelőnek is át néznie ugyanazt a portfóliót.

⁴⁵ Falus- Kimmel, 2003.

- *A portfólió módszer ismeretlensége és nyitottsága*

Szintén gondot jelenthet a portfólió újdonságtartalma, a feladatok ismeretlensége a diákok számára, akik hozzászoktak a hagyományos értékelési szempontokhoz. A tanároknak két területen kell egyensúlyt találniuk: milyen célt tűznek ki, milyen tartalmat írnak elő a portfóliónak, s mennyire kötik meg a diákok kezét. Ennek kapcsán két probléma adódhat: vagy túlságosan nyitott a portfólió, s a diákok nincsenek tisztában a követelményekkel, vagy túlságosan zárt, így a diákok korlátozva vannak a tanulói autonómia terén, s nem fogják magukénak érezni a portfóliójukat.

- *A portfólió értékelésének nehézségei: megbízhatósági és érvényességi aggályok*

A portfólió következő korlátja, hogy mivel a portfólió készítése nem az iskola falain belül, illetve nem a tanár jelenlétében történik, így nem tudunk 100 százalékgig biztosak lenni abban, hogy ezt a munkát valóban a hallgató készítette-e, valamint az sem ellenőrizhető, hogy mennyi segítséget kapott az adott feladat elkészítéséhez, illetve hogy mennyi időt fordított rá. Szintén vitatott kérdés, hogy a portfólió mennyire alkalmas nagyszámú minta esetén a diákok teljesítményének minősítő, szelektív célú értékelésre. Érvényességi problémaként felmerül az a tény is, hogyha a portfólió készítője a portfólió célját és értékelési szempontjait figyelembe véve dolgozik, és ezeket beépítve, ezekhez igazodva igyekszik egy minél hatásosabb dokumentációt összeállítani, akkor nem a fejlődési útvjáról ad beszámolót, hanem arról, hogy mennyire tud alkalmazkodni a portfólió követelményeihez, és az elvárásokhoz.

- *A portfólió sikeres bevezetéséhez szükséges tanulói reflektivitás és autonómia alacsony szintje*

Reflektálni meg lehet tanulni, és a portfólió pont ezt a tanulási folyamatot segíti elő. A probléma akkor jelentkezik, ha a hallgatók nem kapnak elég támogatást (például: reflexiót segítő kérdéssorok, visszajelzések), így sokszor csak leírás szintű értékelést adnak egy adott helyzetről.

Összességében a portfólió írásával kapcsolatos problémák akkor jelentkeznek, ha a kiadott feladat célja és az elkészítés módja nem egyértelmű, ha az értékelés szempontjai nem előre meghatározottak, illetve ha a tanulók nem részesülnek rendszeres visszajelzésben a munkájukról.

3.3.6. Az ÁVF - Portfólió módszer rövid ismertetése

A módszert az Általános Vállalkozási Főiskolán alkották meg, mely sajátos specifikumokat hordoz magában.

A módszer lényege, hogy a hallgatók a Főiskolán elsajátított elméleti ismereteket a gyakorlatban megfigyelhessék, nyomon követhessék. Ezt a gyakorlatot biztosítja a portfólió módszer kereteiben működtetett bázisintézményi rendszer, mely a hallgatóknak már az első évtől kezdve szakmai gyakorlati ún. terepgyakorlati lehetőséget biztosít, és alkalmat ad arra, hogy a hallgatók szembesítsék az elméletet a gyakorlattal. A bázisintézményben a hallgatók együtt látják a tanult ismeretet a gyakorlati élettől, a gyakorlat során a tanult elméleti ismereteket ellenőrizhetik, kiegészíthetik, alkalmazhatják és a terepen valóságismeretre és társadalomismeretre is szert tesznek. Ezt a terepgyakorlatot a hallgatók 4 féléven keresztül teljesítik különböző tantárgyak keretében. A bázisintézményben töltött szakmai gyakorlat során a hallgató szakmai feladatokat kap, melyeket tanári tutorálással old meg, és az ún. portfólióban rendszerbe foglalva dokumentál.⁴⁶

⁴⁶ Bánfalvi - Karcsics - Szakács - Nagy, 2001.

4. KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A bevezetésben ismertetett feltevéseink megválaszolása érdekében két hipotézist állítottunk fel.

A továbbiakban ismertetjük a vizsgált kérdések kapcsán megfogalmazott hipotéziseinket és bemutatjuk a vizsgálatukhoz használt mérési eszközeinket.

1. kérdés: Vajon a bázisintézményi gyakorlat hozzájárult-e ahhoz, hogy a hallgató magabiztosabban válasszon szakirányt, illetve szakmai gyakorlatot, felkészültebbnek érezze magát a szakmai gyakorlatra, könnyebben válasszon szakmai gyakorlati helyet, netán ajánlott-e a bázisintézmény lehetőséget erre?

H1: A bázisintézményi gyakorlat támogatja a végzős hallgatók szakirány, illetve szakmai gyakorlati hely választását és felkészíti őket a szakmai gyakorlatra.

Hipotézisünk érvényességét a harmadik évfolyam hallgatói körében vizsgáljuk, hiszen ők teljesítették a négy féléves bázisintézményi terepgyakorlatot, ezután szakirányt választottak, majd egy év múlva szakmai gyakorlati helyet. Ezen tapasztalatok tükrében rájuk vonatkoztatott kérdésekben igyekszünk feltevésünket bizonyítani.

Feltételezzük tehát, hogy azok a hallgatók, akik a négy féléves képzést sikeresen teljesítették, könnyebben, megalapozottabban választottak szakirányt, majd később szakmai gyakorlati helyet. Úgy gondoljuk, hogy számos esetben lehetőségként kínálta fel a báziscég a helyben való szakmai gyakorlat teljesítését.

Hipotézisünk érvényességét egy mutató létrehozásával vizsgáljuk meg, mely a „rövid távú iránymutatás” nevet kapta.

Rövid távú iránymutatás alatt a jövőnk által fontos döntés meghozásához szükséges segítséget értjük. Átvitt értelemben az előttünk álló lépések megvilágítására gondolunk. Hiszen a hallgatók tanulmányaik végéhez közeledve, döntés előtt állnak szakmájukat, szakirányukat, szakmai területüket illetően, s ahhoz, hogy meg tudják hozni a helyes döntést, ún. „iránymutatásra” van szükségük. Úgy gondoljuk, hogy a bázisintézményi rendszer a gyakorlatorientáltságának köszönhetően, szélesebb látókört és tapasztalatokat nyújt a hallgatóknak, melyek segítségével magabiztosabban és nagyobb meggyőződéssel hozzák meg a biztos lépést, mind a szakirány és a szakmai gyakorlati hely megválasztásában.

A kérdőívben (lásd 5. számú melléklet) meghatározott kérdések válaszaihoz- melyek a szakirány és szakmai gyakorlati hely választására vonatkoznak- pontszámokat rendeltünk, számszerűsítve azokat.

Pontozási módszerünk az 1. számú mellékletben található.

A mutató összpontszáma 21, mely alapján egy 3 kategóriás mérési skálát határoztunk meg.

0-tól 7 pontig: A bázisintézményi gyakorlat csekély mértékben segíti a hallgatókat.

8-tól 14 pontig: A bázisintézményi gyakorlat közepes mértékben segíti a hallgatókat.

15-től 21 pontig: A bázisintézményi gyakorlat jelentős mértékben segíti a hallgatókat.

Első hipotézisünket igaznak tekintjük, amennyiben a bázisintézményi gyakorlat a hallgatók legalább 50 százalékát közepes vagy jelentős mértékben (8 -21 pont közötti kategória) segíti a rövid távú iránymutatásban.

2. kérdés:

Vajon a közgazdász képzésben résztvevő végzős hallgatók a közgazdász pályát választják a munka világában is, vagy esetleg másik területen dolgoznak vagy tanulnak tovább? Elkötelezték-e a közgazdász pálya iránt?

H2: A végzős hallgatók döntő többsége elkötelezett a közgazdász pályán való maradásban, közgazdász pályán helyezkednek el vagy tanulnak tovább.

Utolsó hipotézisünk érvényességét szintén a harmadik évfolyam hallgatóinál vizsgáljuk meg. Az ő esetükben aktuális a napirenden lévő „dilemma”, hogy a közgazdász pályán folytatják-e tovább tanulmányaikat, kezdik meg szakmai pályafutásukat, avagy sem.

Feltételezésünk szerint a végzésükhöz közeledő közgazdász hallgatók többsége ezen a területen helyezkedik el, illetve képzi magát tovább.

Hipotézisünk bebizonyításához egy újabb mutatót hívtunk életre, mely a „*pályán maradási*” mutató nevet kapta. Ez alatt arra voltunk kíváncsiak, hogy azok a hallgatók, akik közgazdász alapszakos képzésüket befejezték, valóban a közgazdász pályán maradnak-e, illetve ott kezdik-e meg mesterszakos tanulmányaikat, munkájukat.

Ennél a hipotézisnél arra kerestük a választ, hogy a végzős hallgatók mennyire biztosak abban, hogy jó pályát választottak. Tudják-e, hogy a közgazdász pálya mely területén szeretnének elhelyezkedni és melyik az a terület, amit biztosan kizárnak. Emellett rákérdeztünk arra is, hogy a diploma megszerzése után azon a szakterületen akarnak-e dolgozni, melyen jelenleg tanulnak. Majd végül kitértünk arra is, hogy a Főiskola elvégzése után milyen irányba szeretnének elindulni. Ezt az utolsó kérdést nyílt kérdés formájában is feltettük, azzal a céllal, ha közgazdász pályát elhagyó hallgatóról van szó, megtudjuk döntésének okát is.

Így a kérdőív (lásd. 5. számú melléklet) erre irányuló kérdéseire adott válaszokat számszerűsítettük, majd az előbbiekhöz hasonló módon meghatároztunk egy mérési skálát.

Pontozási módszerünket a 2. számú mellékletben fejtjük ki.

A mutató teljes pontszáma 15 pont, így a skálát 3 részre osztottuk fel, annak függvényében, hogy a hallgatók mennyire elkötelezettek a közgazdász pálya iránt a mutató alapján.

Eszerint az alábbi 3 kategóriát állapítottuk meg:

0-tól 5 pontig: A végzős hallgató kevésbé elkötelezett a közgazdász pálya iránt, bizonytalan a közgazdász pályában.

6-tól 10 pontig: A végzős hallgató közepes mértékben elkötelezett a közgazdász pálya iránt.

11-től 15 pontig: A végzős hallgató nagymértékben elkötelezett a közgazdász pálya iránt, biztos a pályán való maradásában.

Utolsó hipotézisünket akkor fogadjuk el, ha a hallgatók több mint 50 százaléka a harmadik (11-től 15 pontig) kategóriába esik, vagyis nagymértékben biztos a közgazdász pályán való maradásban.

5. KUTATÁS LEÍRÁSA

5.1 A vizsgálati minta

A vizsgálatban az ÁVF alapképzésben résztvevő, harmadéves, Gazdálkodási és menedzsment szakos, nappali tagozatos hallgatók vettek részt.

Vizsgálati eszköznek az önkitöltős kérdőíves vizsgálatot választottuk. A kitöltés anonim módon, a jelenlétünkben történt. A kérdőívben szereplő kérdések az előbbieken ismertetett mutatószámok segítségével kerülnek kiértékelésre. (A kérdőív az 5. mellékletben található.)

A vizsgált célcsoportból 100 fős véletlen mintát vettünk egyidejűleg. A harmadik évfolyam 188 főből áll, így a kitöltési arány 50 százalék feletti. A kérdőívben 38 zárt és egy nyílt kérdés szerepelt. A kérdések döntő része a pályaorientációra, pályamotivációra, bázisintézményi tapasztalatokra, fejlődésre, illetve munkára vonatkozik, melyeket előző kutatásunkban vizsgáltunk meg. A harmadéveseknél megvizsgáltuk a bázisintézményi rendszer hatását rövidtávú pályaválasztási döntésükre (szakirány, szakmai gyakorlati hely kiválasztása), illetve azt, hogy mennyire biztosak abban, hogy a közgazdász pályán maradnak.

Jelen vizsgálatunkban az önkitöltős kérdőív alábbi kérdéscsoportjait elemeztük.

Demográfiai és szociokulturális adatok: a kérdőív első egységén szereplő kérdések

Rövid távú iránymutatásra vonatkozó kérdések: 25., 29., 30., 31., 32., 33., 34. (lásd 5. melléklet)

Pálya iránti elkötelezettségre vonatkozó kérdések: 12., 13., 35., 36., 37., 38. (lásd 5. melléklet)

5.1.1 A minta szociológiai összetétele

A kérdőív első egységéből a *minta szociológiai összetételére* kaptunk választ.

Életkor: A harmadévesek átlag életkora 22 év.

Nemek aránya: Megfigyelhető, hogy a harmadik évfolyamnál a nők képviselik magukat nagyobb arányban.

Végzettség: A hallgatók 15 százaléka már rendelkezik egy felsőfokú végzettséggel. Az a tény, hogy nem jelentős a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma, nagyrészt az alacsony átlagéletkorról magyarázható.

Állandó lakhely: A harmadévesek többsége Budapesten és Pest vonzáskörzetében lakik, de a vidékiek száma is jelentős.

Szülők (édesanya, édesapa) végzettsége: A harmadéveseknél a szülők közel 25-30 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

A szociológiai összetételre vonatkozó adatokat bővebben az 3. számú mellékletben szerepeltetjük.

6. A KUTATÁS EREDMÉNYEI, AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Vizsgálatunk adatait az SPSS program segítségével elemeztük. A további vizsgálat során pedig a már korábban ismertetett mérési skálákat, mutatószámokat alkalmaztuk.

A minta nem reprezentatív főiskolás hallgatókból áll, ezért a kapott eredményeket ennek fényében kell értelmezni, az egész korcsoportra nem kiterjeszthetők.

H1: A bázisintézményi gyakorlat elősegíti/ támogatja a végzős hallgatók szakirány, illetve szakmai gyakorlati hely választását, és felkészíti őket a szakmai gyakorlatra.

6.1 H1 hipotézisre vonatkozó vizsgálat eredménye

A H1 hipotézisünk nem nyert megerősítést, mivel a rövid távú iránymutatás mutatónk alapján (lásd 4. táblázat) a végzős hallgatók döntő többsége (64 százalék) a „Csekély mértékben” kategóriába esik. Így tehát elvetjük azt a feltevést, miszerint a bázisgyakorlat elősegíti a hallgatók szakirány, szakmai gyakorlati hely választását, és felkészíti őket a szakmai gyakorlatra.

Kapott eredményünk kissé ellentmond a szakirodalomban megfogalmazottaknak, miszerint a kompetencia alapú képzés nem rendelkezik „rövid távú iránymutatással” a szakirány választás, és szakmai gyakorlati hely választása során. Bár hipotézisünk nem igazolódott be, részletes statisztikáinkból pozitív részeredményeket tudunk felmutatni a bázisintézményi rendszer támogató funkcióját illetően.

A hallgatók „rövid távú iránymutatás”mutatószáma alapján elért pontszámainak gyakorisága

Pontszámok	Gyakoriság	Százalék	Érvényes Százalék	Halmazott Százalék
0,00	18	18,0	18,0	18,0
1,00	12	12,0	12,0	30,0
2,00	3	3,0	3,0	33,0
3,00	6	6,0	6,0	39,0
4,00	8	8,0	8,0	47,0
5,00	4	4,0	4,0	51,0
6,00	5	5,0	5,0	56,0
7,00	8	8,0	8,0	64,0
10,00	1	1,0	1,0	65,0
11,00	1	1,0	1,0	66,0
13,00	4	4,0	4,0	70,0
14,00	6	6,0	6,0	76,0
15,00	2	2,0	2,0	78,0
16,00	3	3,0	3,0	81,0
17,00	1	1,0	1,0	82,0
18,00	4	4,0	4,0	86,0
19,00	2	2,0	2,0	88,0
20,00	2	2,0	2,0	90,0
21,00	10	10,0	10,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

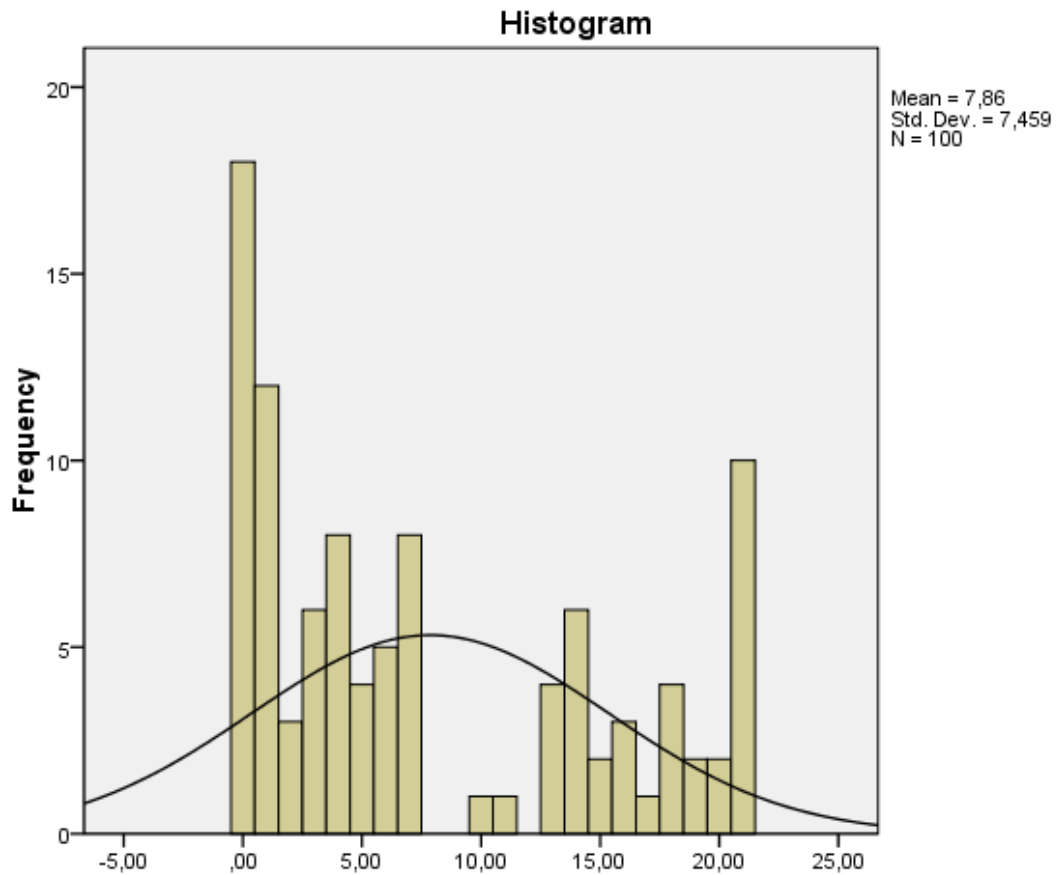
1. táblázat

A „rövid távú iránymutatás”mutatószám alapján a hallgatók által elért legmagasabb és legkisebb, illetve átlagos pontszám

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Ferdeség
„Rövidtávú iránymutatás”mutató	100	0,00	21,00	7,8600	7,45901	0,591

2. táblázat

A 2. táblázatból látható, hogy a végzős hallgatók körében volt olyan hallgató, aki elérte a mutató elméleti maximális pontszámát (21 pontot), de akadt olyan is, aki az elméleti minimumot (0 pontot) kapta. Az átlagos pontszám 8 pont volt.



5. ábra: A hallgatók „rövid távú iránymutatás” mutatószám alapján elért pontszámainak gyakorisága

A hisztogram (lásd 5. ábra) balra ferde, amit igazol a ferdeségi mutató is (lásd 2. táblázat). Tehát a kisebb pontszámok gyakoribbak, mint a magasabbak. A hallgatók pontszámai a normális eloszlást nem követik.

A hallgatók a „rövid távú iránymutatás”mutatószám alapján elért pontszámainak normalitására vonatkozó teszt

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Tesztérték	Szabadsági fok	Szignifikancia szint	Tesztérték	Szabadsági fok	Szignifikancia szint
„Rövid távú iránymutatás”mutató	0,186	100	0,000	0,854	100	0,000

3. táblázat

A pontszámok normális eloszlására vonatkozó feltevésünk (lásd 3. táblázat) mindkét teszt szerint elvethető.

A hallgatók „rövid távú iránymutatás”mutató alapján elért pontszámainak gyakorisága kategóriánként

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék	Halmazott százalék
Csekély mértékben	64	64,0	64,0	64,0
Közepes mértékben	12	12,0	12,0	76,0
Jelentős mértékben	24	24,0	24,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

4. táblázat

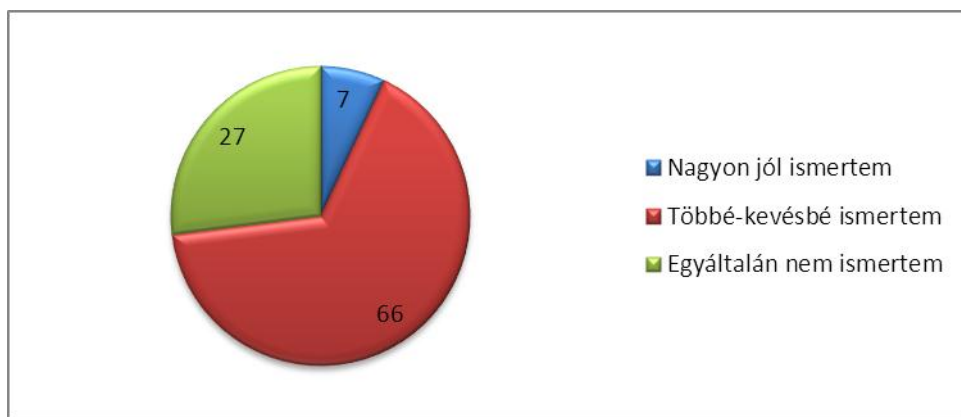
A 3 kategória gyakoriságából látható (lásd 4. táblázat), hogy a hallgatók többsége (64 százalék) a „Csekély mértékben” kategóriába esik. A rövid távú iránymutatás mutatója alapján azt állítjuk, hogy a bázisgyakorlat a hallgatók többségének nem nyújt segítséget a szakirány és szakmai gyakorlati hely választásában, illetve az ezekre való felkészítésben. Eredményeink alapján elmondható továbbá, hogy a bázisprogram a hallgatók közel egynegyedénél jelentős mértékben, 12 százalékuknál pedig közepes mértékben megkönnyíti a szakirány, és a szakmai gyakorlati hely választását, ami annak ellenére is jó eredménynek számít, hogy hipotézisünk nem igazolódott be.

6.1.1 H1 hipotézis részletesebb statisztikái

Az alábbiakban részletesebben is bemutatjuk a „rövidtávú iránymutatás” fogalmához kapcsolódó részletesebb statisztikáinkat, melyeknek segítségével pontosabb képet kaphatunk a végzős hallgatók szakirány, illetve szakmai gyakorlati hely választásáról a bázisintézményi tapasztalatokkal összefüggésben.

A végzős hallgatók válaszainak gyakoriságát az alábbi diagramok szemléltetik:

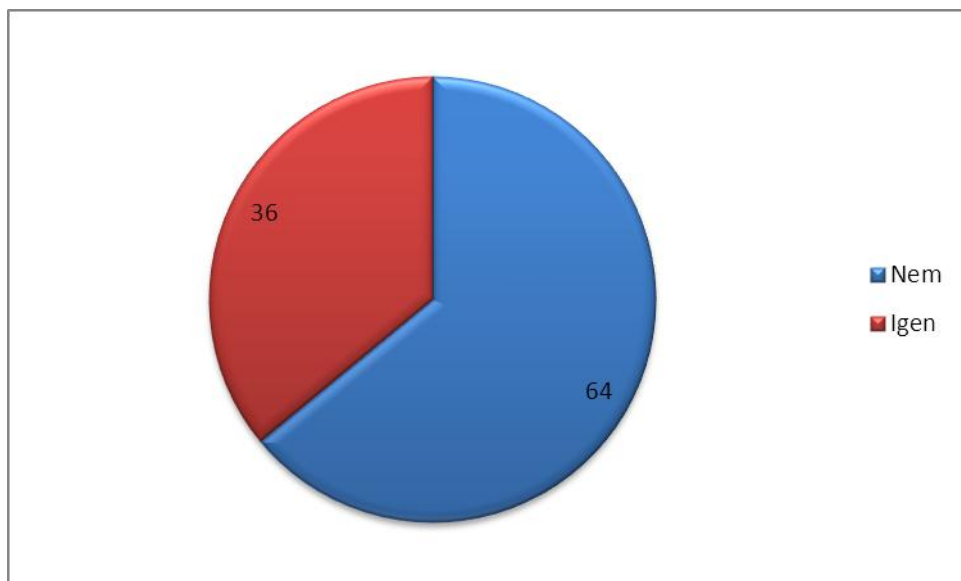
A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a végzős hallgatók közgazdász tanulmányaikat megkezdve, mennyire rendelkeztek megfelelő ismeretekkel pályaválasztásukkor.



6. ábra: Pályaválasztásodkor mennyire ismerted a közgazdász pályát?

Az ábrából (lásd 6. ábra) jól látszik, hogy a hallgatók közel háromnegyede némi (7 százalékuk átfogó) ismerettel felvértezve indult el a választott pályán. Míg a többség megközeledően ismerte a közgazdász pályát, addig közel egyharmaduk egyáltalán nem látta át.

Ezzel a kérdéssel összefüggésben rákérdeztünk arra is, hogy a kezdetleges ismeretekhez képest változott-e a hallgatók látóköre a közgazdász pályával kapcsolatban a bázisprogram hatására.



7. ábra: Változott-e a közgazdász pályáról alkotott elképzelésed a bázisintézmény hatására?

Az ábra (lásd 7. ábra) alapján elmondható, hogy a hallgatók 36 százalékának kibővítette a látókörét a bázisprogram a közgazdász pályát illetően. A többségnek nem változtatta meg az elképzelését, melyre okot adhat az is, hogy kezdetekkor a hallgatók többsége „közepes mértékben” már ismerte a pályát.

Khi négyzet kapcsolatvizsgálatot (lásd 5. táblázat) végeztünk, annak érdekében, hogy megnézzük fenn áll-e kapcsolat a hallgatók kezdetleges pályaválasztáskor rendelkezésre álló ismeretei és között, hogy ezek az ismeretek változtak-e annak hatására, hogy részt vettek a bázisprogramban.

Kapcsolatvizsgálat

		Változott-e a közgazdász pályáról alkotott elképzelésed a bázisintézmény hatására?		Összesen
		Nem	Igen	
Pályaválasztásodkor mennyire ismerted a közgazdász pályát?	Nagyon jól ismertem	4	3	7
	Többé-kevésbé ismertem	49	17	66
	Egyáltalán nem ismertem	11	16	27
Összesen		64	36	100

5. táblázat

A táblázatból (lásd 5. táblázat) kiderül, hogy a pályát egyáltalán nem ismerő hallgatók több mint 50 százaléka vélte úgy, hogy a bázisprogram hatására változott az elképzelése a közgazdász pályáról. Azon hallgatók esetében, akik „nagyon jól”, illetve „többé-kevésbé” ismerték a pályát, náluk a hallgatók kisebb százalékának segített a bázisprogram.

Chi-Square Tests

	Érték	Szabadsági fok	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,488 ^a	2	0,009
Likelihood Ratio	9,317	2	0,009
Linear-by-Linear Association	4,818	1	0,028
N of Valid Cases	100		

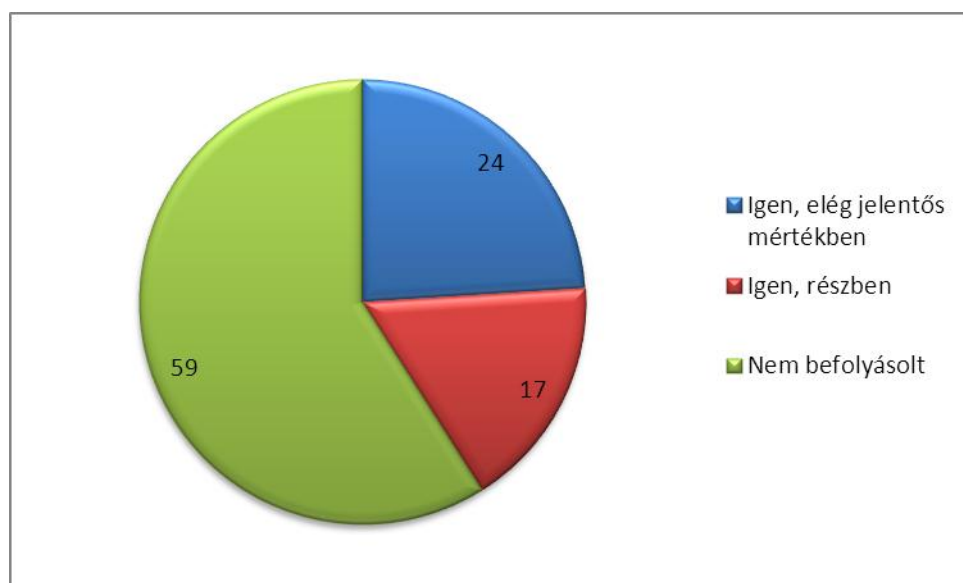
6. táblázat

	Érték	Approx. Sig.
Nominal by Phi	0,308	0,009
Nominal Cramer's V	0,308	0,009
N of Valid Cases	100	

7. táblázat

A táblázatból (lásd 6. táblázat) jól látszik, hogy a Khi-négyzet mutató szignifikancia szintje (0,009) az általunk 5 százalékbán meghatározott hibahatár alatt van, így megállapítható, hogy két ismerv között kapcsolat áll fent, mely a Cramer mutató szerint (lásd 7. táblázat) egy közepesen erős kapcsolat. Mivel szimmetrikus mutatószámról van szó, oksági viszonyt nem tudunk megállapítani, így csak az előzőekben megfogalmazott következtetéseket tudtuk levonni.

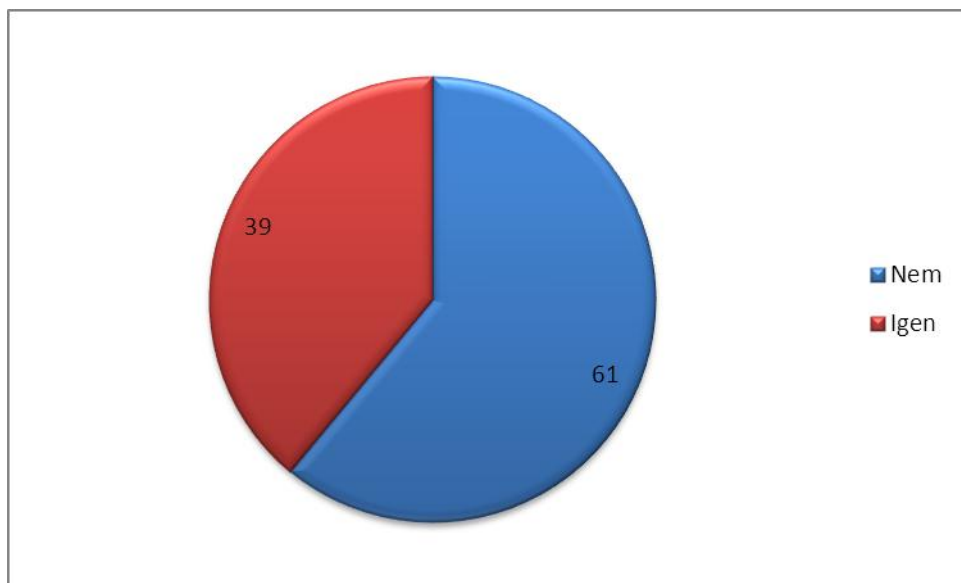
A végzős hallgatók második év után szakirányt választanak. Ennél a kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon a bázistapasztalatok közrejátszanak-e a hallgatók szakirány választásában, navigálják-e őket a közgazdász pálya egy szűkebb területére.



8. ábra: Befolyásoltak-e szakirány választásban a bázisintézményi tapasztalatok?

Az ábrából (lásd 8. ábra) jól látható, hogy a végzős hallgatók mindössze 41 százalékára volt hatással a bázisintézményben szerzett tapasztalatok szakirányuk választásában. Ebből a hallgatók közel egynegyedét jelentős mértékben befolyásolta a báziscég falai között gyűjtött ismeret. A hallgatók mintegy 60 százalékát nem befolyásolta a bázisprogram a szakirány választásban, mely egy igen nagy arány.

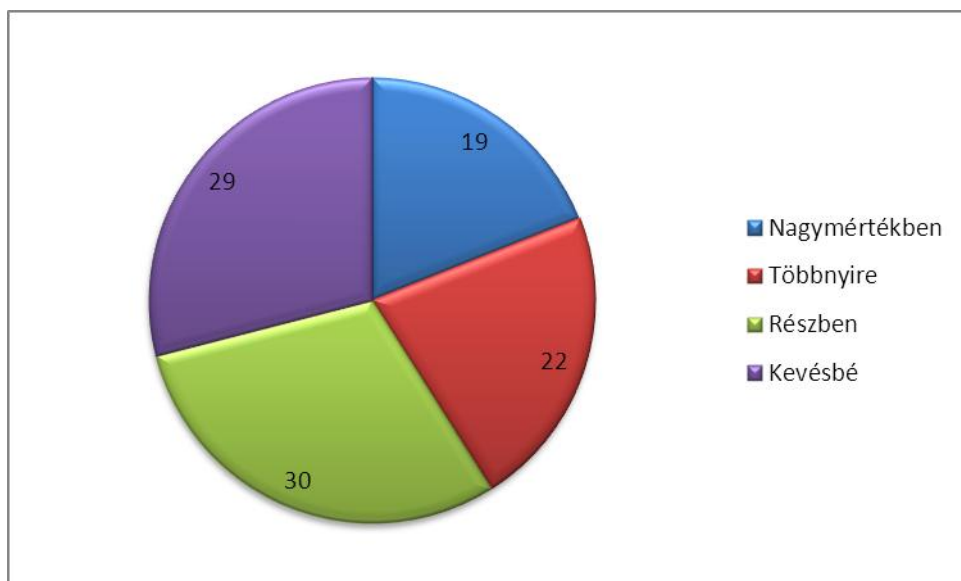
Majd megvizsgáltuk a kérdést a másik oldaláról is, vagyis segítséget jelentett-e a bázisintézményi rendszer a szakirány választásban, megkönnyítette-e a különböző szakmai területek közötti orientálódást?



9. ábra: Könnyebben tudtál-e szakirányt választani a bázisintézményi tapasztalatok alapján?

Amint láthatjuk az előző diagramból (lásd 8. ábra), a hallgatók mintegy 60 százaléka függetlenül a bázistapasztalatoktól hozott döntést a szakirány választásban. Itt is elmondható (lásd 9. ábra), hogy 40 százaléka úgy véli, hogy a program segítségével könnyebben vette a szakirány választás akadályait. Úgy gondoljuk, hogy ez a 40 százalékos arány is meghatározó a bázisprogram rövid távú iránymutatás funkciójában.

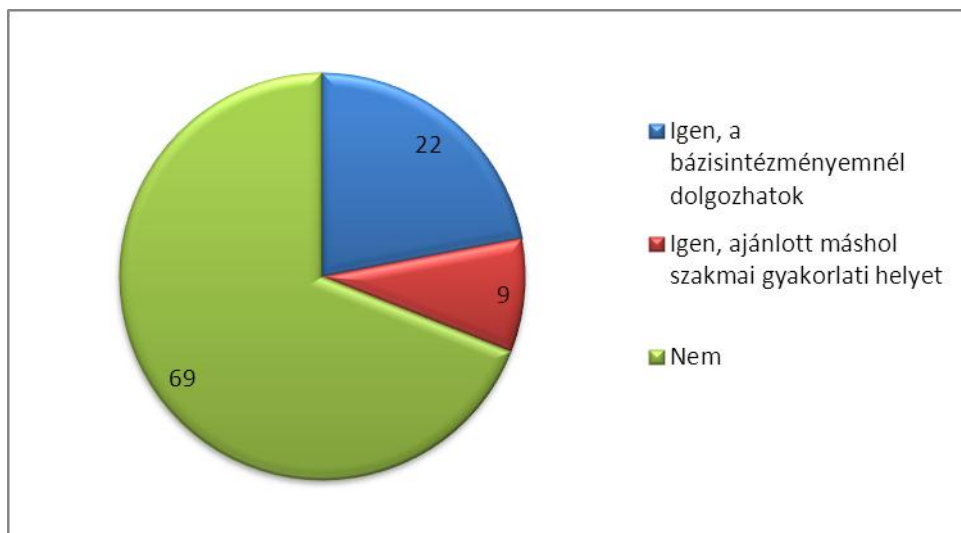
A szakmai gyakorlat fontos szerepet játszik a hallgatók életében. Sokak esetében ez ad lehetőséget első igazi munkavégzésre, így meghatározó lehet a hallgatónál, hogy mennyire sikerül felkészülnie erre a kihívásra. A következőkben azt vizsgáltuk meg, hogy a bázisprogram vajon hozzájárul-e ahhoz, hogy a hallgató magabiztosabban álljon a szakmai gyakorlat megkezdéséhez.



10. ábra: Mennyiben járult hozzá a bázisintézmény, hogy felkészültebbnek érezd magad a szakmai gyakorlatra?

Összességében elmondható (lásd 10. ábra), hogy a hallgatók döntő része (71 százalékuk) felkészültebbnek érzi magát a szakmai gyakorlatra azáltal, hogy teljesítette a bázisprogramot. Feltételezhetően az segítette őket, hogy a bázisintézményi rendszer szervezeti légkörét, kultúráját (szabályok, normák), munkakörnyezetét lehetőségük nyílt a négy félév során megismerniük. Így ennek ismeretében nem lesznek számukra „idegenek” a szakmai gyakorlati hely során érő hasonló benyomások.

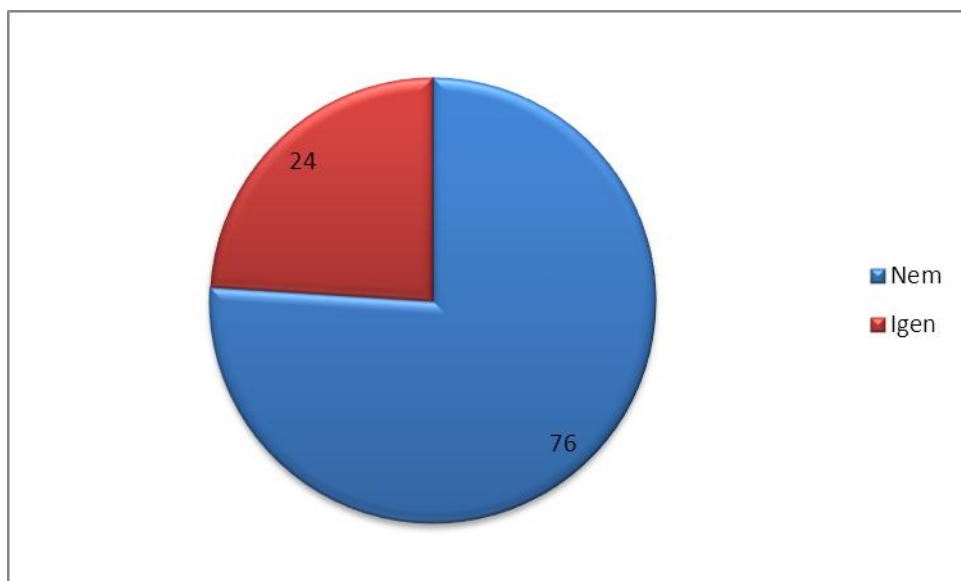
Az is érdekelt minket, hogy a bázisintézmény felkínálta-e a szakmai gyakorlat teljesítésének lehetőségét a cég falain belül? Ennek érdekében az alábbi kérdést tettük fel a hallgatóknak:



11. ábra: A bázisintézményed ajánlott-e szakmai gyakorlati helyet?

Az ábra (lásd 11. ábra) alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatók közel egynegyede lehetőséget kapott a báziscégtől a szakmai gyakorlat helyben történő teljesítésére, emellett közel 10 százalékuknak ajánlott új céget. Mindössze a végzős hallgatók 30 százalékáról van szó, de ez is nagy arány, főként, ha azt mérlegeljük, hogy a bázisprogram elsősorban a tantárgyi keretekre vonatkozik. Az itt látható példa alapján, a tantárgyi kereteken túllépve az évfolyam 30 százalékának biztosítja a szakmai gyakorlati helyet is. Valószínűnek tartjuk, hogy kedvezőbb gazdasági helyzetben, nagyobb lenne ez az arány, s több hallgatónak kínálták volna fel az ottmaradás lehetőségét.

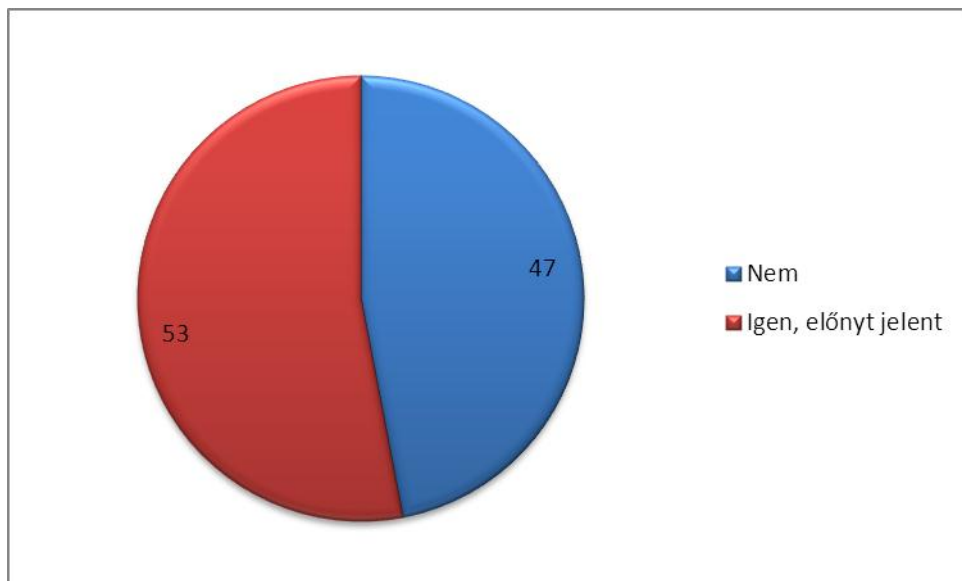
A következőkben arra kerestük a választ, hogy vajon hányan töltik szakmai gyakorlatukat ténylegesen a báziscégnél, összesen hány hallgató fogadta el a felkínált lehetőséget.



12. ábra: Szakmai gyakorlatodat a bázisintézményednél töltöd?

A fenti ábrából (lásd 12. ábra) látható, hogy a hallgatók közel egynegyede a báziscéget választotta szakmai gyakorlati helyként. A négy féléves terepgyakorlat után úgy gondoljuk, hogy mindkét fél profitálhat abból, ha a hallgatót marasztalják. Egyrészt előny a cégnek, ugyanis a hallgató már rendelkezik némi ismerettel a cégről, ezáltal rövidebb idő a betanítás, vagy már talán nem is szükséges, illetve nagyobb a beválási esély (a hosszabb ismeretség után). Emellett előny a tanulónak is, mert nem plusz energiát és időt fordítania arra, hogy találjon magának szakmai gyakorlatot. Ráadásul otthonosabb légkörben dolgozhat és magabiztosabban kezdheti meg a munkáját, mint egy teljesen új, idegen környezetben.

A következőkben kitértünk arra, hogy a hallgató előnyösebb helyzetben érzi-e magát az állásinterjún, azáltal, hogy önéletrajzában, illetve tapasztalataiban szerepel a terepgyakorlat.



13. ábra: Szakmai gyakorlati hely, illetve álláskeresésnél előnyösebb pozíciót érzel-e magadénak a bázisintézményi terepgyakorlati háttérrel?

A diagram (lásd 13. ábra) alapján jól látjuk, hogy a hallgatók kicsit több mint 50 százaléka úgy gondolja, hogy versenyképesebbé válik álláskeresésnél azáltal, hogy részesült a bázisintézményi terepgyakorlatban. Számos olyan hallgató van, aki a főiskolás lét alatt nem vállalt munkát, s végzése után munkatapasztalat nélkül hátrányosabb helyzettel indul, mint dolgozó társai. Viszont a bázisintézményi terepgyakorlat révén a hallgató átvitt értelemben a munka világával kapcsolatos tapasztalattal gazdagodik, melynek köszönhetően nemcsak elméleti hanem gyakorlatba ültetett tudása is lesz.

H2: A végzős hallgatók döntő többsége elkötelezett a közgazdász pályán maradásban.

6.2 H2 hipotézisre vonatkozó vizsgálat eredménye

A H2 hipotézisre vonatkozó vizsgálatunk eredménye megerősítést nyert, hiszen a hallgatók több mint 50 százaléka (lásd 11. táblázat) az általunk kijelölt („Nagymértékben”) kategóriába esik. Ez alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatók döntő többsége elkötelezett a közgazdász pályán való maradásban, legyen szó tanulmányaik folytatásáról, vagy éppen közgazdász területen munkavégzésről. Tehát a hipotézisben foglaltakkal összhangban áll a kapott eredményünk, miszerint a végzős hallgatók elkötelezettek a választott pályájuk mellett.

A hallgatók pályán maradási mutatószáma alapján elért pontszámainak gyakorisága

Pontszámok	Gyakoriság	Százalék	Érvényes Százalék	Halmazott Százalék
0,00	2	2,0	2,0	2,0
2,00	1	1,0	1,0	3,0
3,00	3	3,0	3,0	6,0
4,00	1	1,0	1,0	7,0
5,00	2	2,0	2,0	9,0
6,00	1	1,0	1,0	10,0
7,00	3	3,0	3,0	13,0
8,00	6	6,0	6,0	19,0
9,00	5	5,0	5,0	24,0
10,00	9	9,0	9,0	33,0
11,00	7	7,0	7,0	40,0
12,00	11	11,0	11,0	51,0
13,00	10	10,0	10,0	61,0
14,00	16	16,0	16,0	77,0
15,00	23	23,0	23,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

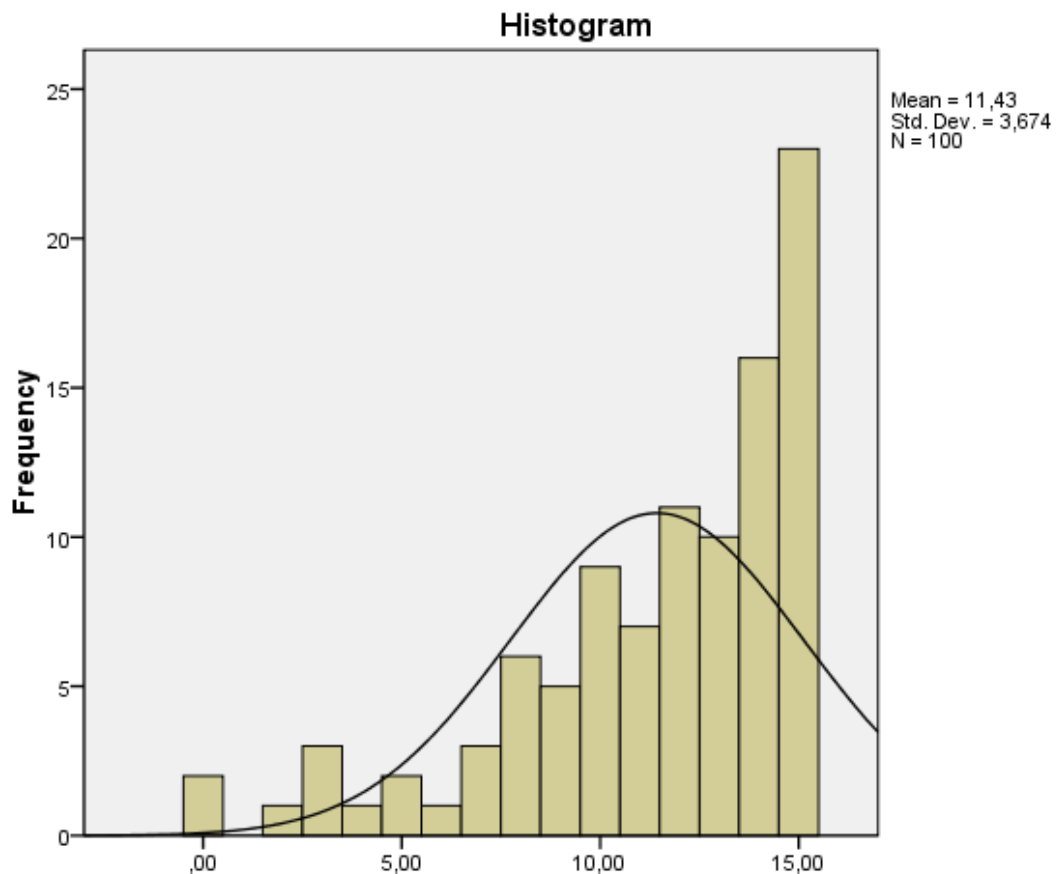
8. táblázat

A pályán maradási mutatószám alapján a hallgatók által elért legmagasabb és legkisebb, illetve átlagos pontszám

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Ferdeség
Pályán maradási mutató	100	0,00	15,00	11,4300	3,67425	-1,240

9. táblázat

A fenti táblázatból (lásd 9. táblázat) látható, hogy legnagyobb pontszámként a mutató maximális pontszámát sikerült elérni, 15 pontot, míg a legkisebb érték 0 pont lett. A hallgatók átlagos pontszáma 11 pont volt.



14. ábra: A hallgatók a pályán maradási mutatószám alapján elért pontszámainak gyakorisága

A hisztogram (lásd 14. ábra) jobbra ferde, amit igazol a ferdeségi mutató is (lásd 9. táblázat), vagyis a magasabb pontszámok gyakoribbak, mint a kisebb pontszámok. A hallgatók pontszámai a normális eloszlást láthatóan nem követik.

A hallgatók pályán maradási mutatószám alapján elért pontszámainak normalitására vonatkozó teszt

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Tesztérték	Szabadsági fok	Szignifikancia szint	Tesztérték	Szabadsági fok	Szignifikancia szint
Pályán maradási mutató	0,166	100	0,000	0,858	100	0,000

10. táblázat

A normális eloszlásra vonatkozó feltevésünk (lásd 10. táblázat) mindkét teszt szerint elvethető.

A hallgatók pályán maradási mutató alapján elért pontszámainak gyakorisága kategóriánként

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék	Halmazott százalék
Kevésbé elkötelezett	9	9,0	9,0	9,0
Közepes mértékben elkötelezett	24	24,0	24,0	33,0
Nagymértékben elkötelezett	67	67,0	67,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

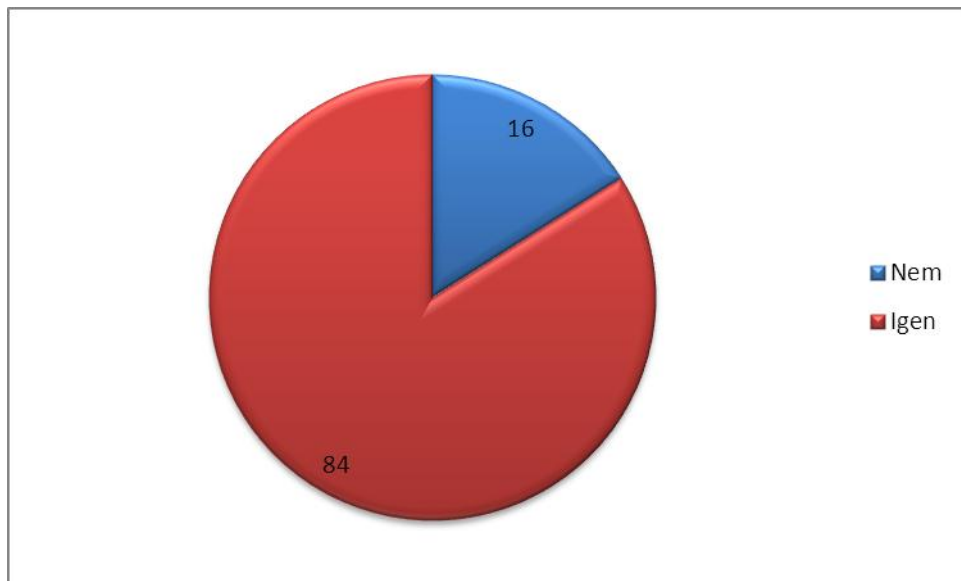
11. táblázat

A 3 kategória gyakoriságából jól látható (lásd 11. táblázat), hogy a végzős hallgatók 24 százaléka közepes mértékben, míg 67 százaléka nagymértékben elkötelezett a közgazdász pálya felé. Meglepő, hogy az egész évfolyamból, mindössze 9 hallgató mondható bizonytalannak a pályán való maradását illetően. Feltehetőleg ez a 9 százalék kényszerpályaként választotta a közgazdász pályát.

A továbbiakban bemutatjuk a hallgatók közgazdász pálya iránti elkötelezettség megismerésére vonatkozó részletesebb statisztikáinkat, melyeknek segítségével pontosabb képet kaphatunk arról, hogy végzésüket követően milyen irányban indulnak el.

6.2.1 A H2 hipotézis részletesebb statisztikái

A következőkben a bázisintézményi tapasztalatoktól függetlenül arra voltunk kíváncsiak, hogy a diploma kézhezvétele után a hallgató a választott szakirányán belül szeretne-e elhelyezkedni.

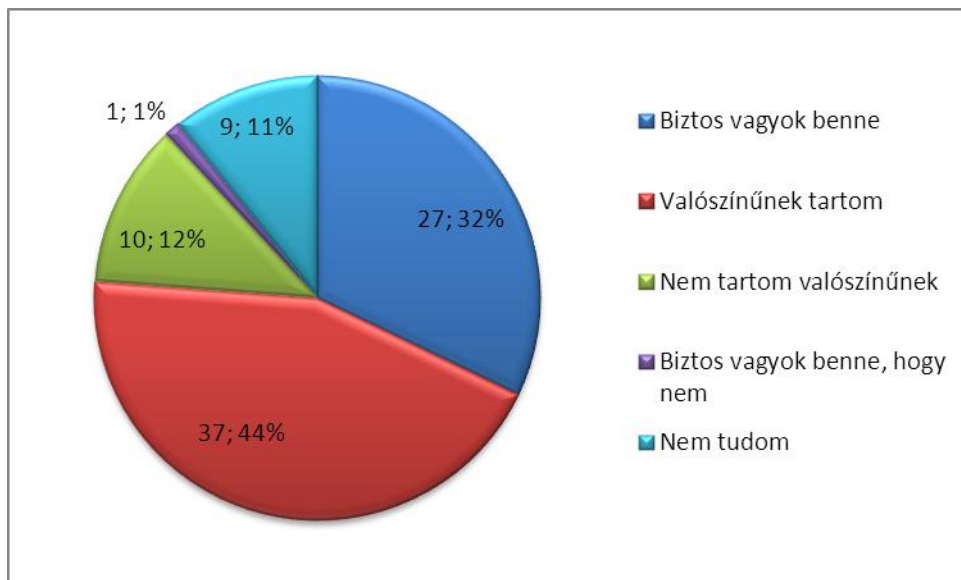


15. ábra: A diploma megszerzése után azon a szakterületen akarsz-e dolgozni, melyen jelenleg tanulsz?

A diagramból (lásd 15. ábra) jól kirajzolódik, hogy a hallgatók háromnegyede biztos abban, hogy az általa választott szakterületen szeretne dolgozni. A válaszok megoszlásából látható, hogy a harmadéves hallgatók 16 százaléka nem a szűken vett szakterületén akar elhelyezkedni, s még végzése előtt elveti ennek az esélyét. A 100 fős mintából közel minden 6. hallgató, munkaerő-piaci motivációjában már teljes mértékben eltávolodott eredeti pályaválasztásától.

A kérdésre adott válaszok több forrásból eredhetnek. Feltehetőleg azon hallgatók, akik végzésüket követően közgazdász területen szeretnék kipróbálni magukat, vagy tudatosan a közgazdász pályára készültek, vagy tanulmányaik során rájöttek, hogy közel áll hozzájuk a pálya és képességeik, készségeik is megfelelnek hozzá.

Fontos azzal is tisztában lennünk, hogy a hallgatók miként látják saját elhelyezkedési esélyeiket a közgazdász pályán. Amennyiben a hallgató a szakterületén szeretne elhelyezkedni, rákérdeztünk arra, hogy mennyire tartják valószínűnek, hogy sikerül hamar állást találnia a szakmán belül.

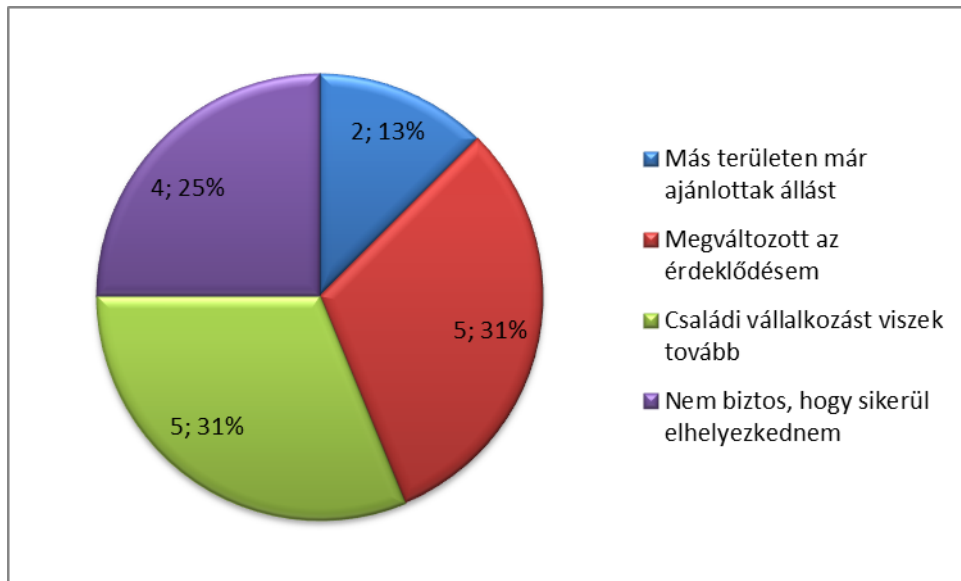


16. ábra: Ha igen, mennyire tartod valószínűnek, hogy a végzés után 1-2 éven belül a szakterületeden, az általad megfelelőnek tartott munkakörben tudsz majd elhelyezkedni?

A fenti ábra (lásd 16. ábra) értelmezéséhez fontos megemlíteni, hogy ez a kérdés az 15. ábra kérdéséből indult ki, annak követő kérdése. Ennek során 84 hallgató válaszolt igenel, így a diagramunkon látható százalékos arány ezt a 84 főt tekinti teljes mintának. A diagram (lásd 16. ábra) alapján látjuk, hogy a hallgatók 32 százaléka (27 fő) maximális optimizmussal tekint munkaerő-piaci kilátásaira, vagyis biztos abban, hogy a választott szakirányuknak megfelelően rövid idő alatt el tudnak helyezkedni. 44 százalékuk (37 fő) is bizakodó, hiszen úgy véli, a diploma megszerzése után valószínűleg majd a számára megfelelő munkakörben tud elhelyezkedni, ám ők már közel sem biztosak ebben. Összevonva az utolsó 3 kategóriát („Nem tartom valószínűnek”, „Biztos vagyok benne, hogy nem”, „Nem tudom”) megállapíthatjuk, hogy a hallgatók közel 20 százaléka (20 fő) úgy véli, hogy nehezebb lesz a tanult szakmán belül elhelyezkedni, illetve nem valószínű, hogy végzés után rövid időn belül megfelelő álláshoz jutnának a szakterületen. Általánosságban megállapítható, hogy a hallgatók döntő többsége nagyrészt optimistának bizonyult

a szakterületen való, a végzés utáni egy-két éven belüli elhelyezkedési esélyek megítélésében.

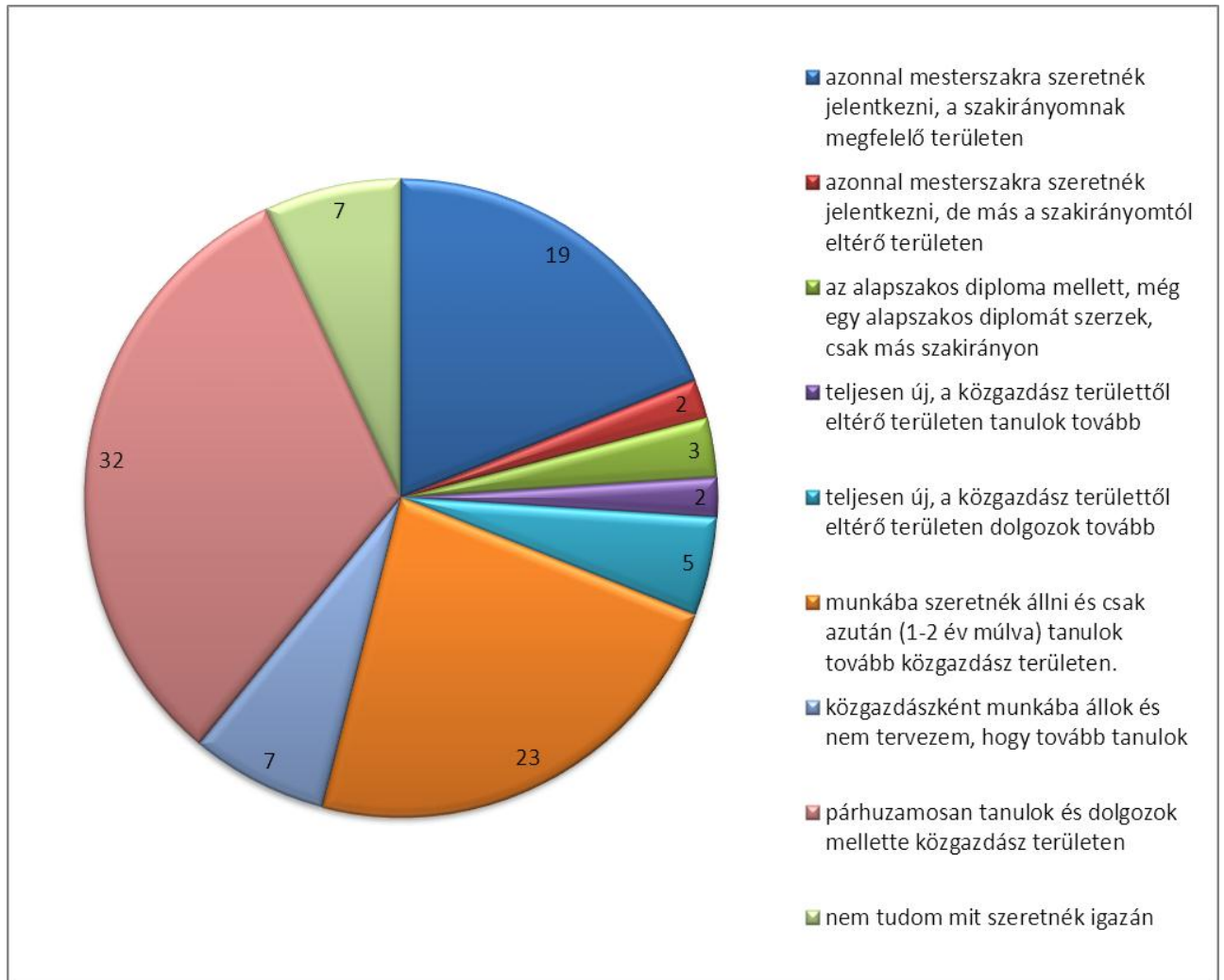
Megvizsgáltuk továbbá azt is, hogy mi állhat döntésük mögött azoknak a hallgatóknak, akik a fentiekben (lásd 15. ábra) azt nyilatkozták, hogy nem szeretnék az általuk választott szakterületen elhelyezkedni.



17. ábra: A diploma megszerzése után miért nem szeretnél azon a szakterületen dolgozni, amelyen jelenleg tanulsz?

A diagramból (lásd 17. ábra) jól látható, hogy milyen okból döntöttek a hallgatók (teljes minta 16 fő) arról, hogy más területen szeretnék végzésüket követően dolgozni. 4 alternatív válaszlehetőséget kínáltunk fel, majd a válaszokat egy „Egyéb” kategóriával kibővítettük, amennyiben speciálisabb válaszról lenne szó. Az egyéb kategóriát mind a 16 válaszadó üresen hagyta, így elmondható, hogy döntésük hátterében egy más területen lévő állásajánlat (2 fő), megváltozott érdeklődés (5 fő), családi vállalkozás (5 fő), és a bizonytalanságtól való félelem (4 fő), összefoglalóan a „Nem biztos, hogy sikerül elhelyezkednem” kategória áll.

A következőkben arra kerestük a választ, hogy a főiskola elvégzése után a közgazdász hallgatók elhagyják-e a választott pályát, vagy pedig ezen tanulnak, illetve dolgoznak tovább. Így kérdésünkben különböző alternatívákat tüntettünk fel a diploma kézhezvétele utáni döntésekre vonatkozóan.



18. ábra: A főiskola elvégzése után...

Az alábbi ábrából (lásd 18. ábra) láthatjuk, hogy az évfolyam több mint 30 százaléka alapszakos diplomáját kézhez kapva párhuzamosan folytatja tanulmányait és dolgozik mellette közgazdász területen. A végzős hallgatók közel egynegyede ezzel szemben először munkatapasztalatot szeretne szerezni, s majd 1-2 éven belül szeretné csak folytatni tanulmányait. Egy újabb csoportot alkot a hallgatók közel 20 százaléka, akik azonnal mesterszakra szeretnének jelentkezni, szakirányuknak megfelelően.

Mindössze 12 fő nyilatkozott úgy, hogy pályaelhagyóként más területen folytatja tovább tanulmányait, illetve áll munkába. A kategóriák mellett ezt a kérdést nyílt kérdés (lásd 4. melléklet) formájában tettük fel, hogy megtudjuk döntésük igazi okát. A válaszokból két kategóriát képezve azt mondhatjuk, hogy a többségnek megváltozott az érdeklődése. Míg kisebb létszámban pedig úgy vélik, hogy más területek iránt is nyitottak maradnak, úgy gondolják, hogy szakterületük mellett az elhelyezkedéshez mindenképp szükségük lenne, egy másik területen történő továbbképzésre, növelve ezzel versenyképességüket a munkaerőpiacon. A hallgatók elhelyezkedési terveiben tetten érhető, hogy már a képzés éve alatt megtörtént eltávolodás a szakterülettől nyilván számos okból bekövetkezhet. A pályaelhagyást tervező hallgatók döntésében szerepet játszhat a szakmai érdeklődés megváltozása, esetleg a jobb karrierépítési vagy éppen egzisztenciális lehetőségeket kínáló pályák iránti vonzerő.

7. A KUTATÁS ÖSSZEGZÉSE

A társadalmi, gazdasági átalakulás és az új munkaerő-piaci elvárások következtében a felsőoktatás területén a kompetencia alapúság, a gyakorlatorientáltság és az erre épülő képzések (kompetencia alapú képzés, portfólió módszer) kiemelt szerepet kapnak. A tudás új típusú felfogása szerint nem csak tudni kell, hanem a tudást alkalmazni is. Így egyre nagyobb jelentőséggel bír az elméleti ismeret gyakorlatban történő elsajátítása, hiszen „úszni legjobban csak vízben lehet”. Így mindenképp fontosnak tartjuk kiemelni a bázisintézményi rendszer támogató szerepét a közgazdász pályával kapcsolatban, melyre megelőző kutatásunkban választ kaptunk.

Kutatásunkban választ kaptunk arra, hogy a bázisintézményi rendszer a hallgatók többségénél nem játszik meghatározó szerepet szakirány, illetve szakmai gyakorlati helyük megválasztásában, bár az erre vonatkozó részletes statisztikák pozitív részeredményeket mutatnak e tekintetben.

Szakirodalmak százai számolnak be arról, hogy milyen nagy a pályaelhagyók, és a bizonytalanok száma a választott pályával kapcsolatban. Kutatásunkban erre is választ kaptunk, hogy főiskolánkon mennyire elkötelezettek a választott pálya iránt a hallgatók. A közgazdász területen végzett hallgatók döntő többsége a közgazdász pályán folytatja tanulmányait, illetve kezdi meg szakmai pályafutását.

8. JAVASLATOK

A hallgatók szakirány, illetve szakmai gyakorlati helyük választásában fontos szerep jut a megfelelő pályaismeretnek, és pályatudatosságnak.

Olyan eszközöket, módszereket kellene támogatni, ösztönözni, amelyek a hallgatót ráébresztik arra, hogy melyik pálya a legideálisabb képességeinek, készségeinek, mely felel meg leginkább egyéniségének, igényeinek, érdeklődésének.

Elgondolásunk szerint be lehetne építeni az elsőéves hallgatók tanrendjébe, egy olyan speciális, több napos tréninget, amely a közgazdász pálya általános ismereteiről nyújt bővebb információt, érintve a közgazdász pálya területeit, kitérve a közgazdász szakmák színes palettájának bemutatására. A tréning keretében multinacionális és/vagy kisebb cégekhez is érdemes lenne ellátogatni. A céglátogatásokon keresztül a hallgatóknak lehetőségük adódna betekinteni és megismerkedni az egyes közgazdász szakmákkal, területekkel, munkakörökkel, melyeket az adott pozíciót betöltő munkatársak mutatnak be saját szavaikkal. Ennek keretében kitérhetnek az adott szakma, munkakör előnyeire, hátrányaira, megosztva saját tapasztalataikat is egyaránt. A céglátogatás során a cég humán erőforrás munkatársai is felvilágosítást adhatnának arról, hogy az egyes munkakörök betöltésénél milyen kompetenciákat, készségeket várnak el a pályázóktól, ezzel kijelölve, hogy a hallgatóknak mire érdemes fektetni a hangsúlyt a főiskolai évek alatt (pl. idegen nyelvismeret, önálló döntéshozatal, problémamegoldás). A tréningen, illetve a céglátogatáson hallottakból a hallgatóknak házi dolgozat formájában írnia kellene egy esszét, hogy melyik szakma tetszett meg neki a leginkább és miért, kitérve arra, hogy a megtetszett szakma sikeres betöltéséhez milyen kompetenciák szükségesek. A hallgató értékelhetné magát az adott kompetenciák vonatkozásában, majd ennek fejlesztése érdekében, konkrét lépéseket tehetne, egy kidolgozott önfejlesztési terv keretében.

Továbbá szorgalmaznánk egy olyan kurzus bevezetését, ahol a tanulóknak egy fiktív vállalkozást kellene működtetni. Olyan munkakörökbe „helyeznék” a hallgatókat, melyekhez olyan ismeretek szükségesek, amit a közgazdászképzésben szereznek meg. Folyamatosan feladatokat kellene megoldani, melyek során alkalmazni kellene a tanult ismereteket. Pl. mérleget készíteni, gazdaságossági számításokat végezni (pl. egy új termék, szolgáltatás bevezetéséhez) vagy új munkatárs felvételéhez (megéri-e) vagy pl. gazdasági matematikai

ismeretekre alapozva munkaerő ütemezési feladatot megoldani, üzleti tervet, marketing tervet készíteni stb.

Emellett a Főiskola szorosabb kapcsolatot alakíthatna ki nagyobb, multinacionális cégekkel a bázisprogramon keresztül. A báziscéggel elsősorban maga a hallgató a kapcsolattartó, de egy magasabb szintű, szorosabb együttműködést kezdeményezhetne a Főiskolán működő Karrieriroda is. A cégek tréningeket, céglátogatásokat szervezhetnének, illetve vállalatra specializált szakmai feladatokat írhatnak ki a hallgatók részére. Kiemelkedő megoldás esetén a hallgatók, akár gyakornoki állást nyerhetnének, illetve bekerülhetnének a cégek adatbázisába is. Ezen felül a cég gyakornoki programját közzé tehetné, a végzős hallgatók levelezőlistáin is, így a hallgatók közvetlenül értesülhetnének az új állásajánlatokról.

A munkaadók elvárásai alapján, a gyakorlati képzés iránt egyre nő az igény. Ebből kifolyólag, úgy gondoljuk, hogy a kompetencia alapú, gyakorlatorientált képzést ki lehetne terjeszteni a többi tantárgyra is. Így a hallgatóknak a közgazdász pálya nagyobb területére is rálátásuk nyílna. Elgondolásunk szerint, ezt úgy lehetne megvalósítani, hogy megmaradna a hagyományos ÁVF - Portfólió módszer, melynek előnyeit számos vizsgálati eredményünk alátámasztotta. A többi tanszék pedig a módszer gyakorlati, bázisintézményi részét vehetné át, integrálva ezzel a saját tananyagukba.

Emellett úgy érezzük, hogy a végzős hallgatók, szakirány választásukat követően is részesülhetnének a gyakorlatorientált módszer sajátosságait ötvöző képzésben, hiszen ebben az időszakban tudatosul bennük, hogy milyen szakmát szeretnének választani a diplomát követően. A választott szakirány vélhetőleg közel áll a hallgató érdeklődéséhez, így motiváltabb a tanuló a „választott szakmával” kapcsolatos feladatok elvégzésében. Ezáltal jobban el tud mélyülni az ezzel kapcsolatos gyakorlattal egybekötött elméleti ismeret. Úgy gondoljuk, hogy a bázisintézményi program hatékonyságát fokozni lehetne, azáltal, hogy a bázisintézményi feladatok kötelező jelleggel magukba foglalnának a kiadott szakmai feladattal kapcsolatos tényleges gyakorlatot, munkavégzést is. Természetesen a munka időtartama meghatározott időkeretben, néhány alkalommal történne. Ez a megoldás mindkét fél számára előnyös lenne, hiszen a bázisintézmény profitálhatna a hallgató munkájából, emellett a hallgatóban az adott munkavégzéshez szükséges kompetenciák, készségek, képességek jobban ki tudnak bontakozni és megerősödni. Így a tanuló diplomáját kézhez

kapva az adott szakmára specializálódott készségekkel, képességekkel együtt lép ki a munkaerőpiacra, növelve így versenyképességét a többi hallgatóval szemben.

Rendszeresen lehetne kerekasztal-beszélgetéseket, fórumokat szervezni a portfólió módszert, illetve kompetencia alapú képzést alkalmazó iskolákkal. Ez lehetőséget nyújtana tapasztalatcserére, újítások, innovatív módszerek bevezetésére, egymás segítésére, és kölcsönös fejlődésre a gyakorlatorientált képzést illetően.

A fentiekben ismertetett javaslatainkkal, segíteni szeretnénk a leendő közgazdászok megerősítését pályaválasztásuk helyességében, illetve a választott szakmájukhoz szükséges kompetenciák fejlesztésében, elmélyítésében.

9. ÖSSZEGZÉS

A további kutatásokban érdemes lenne megvizsgálni a végzős évfolyamot, abban a vonatkozásban, hogy elhelyezkedésükhöz, későbbi boldogulásukhoz mennyiben járult hozzá a bázisprogram. Szintén további kutatások témája lehetne „megfordítani a vizsgálatot”. Megnézni, hogy a báziscégek hogyan látják a hallgatók fejlődését, a rendszer hasznosságát és fejlődési irányait, annál is inkább, mert a fenti eredmények értelmében, gyakorlati hasznosíthatóságuk miatt, érdemesek lennének az adaptációra.

Úgy gondoljuk, hogy eredményeinket befolyásolta volna, ha a mintát képező hallgatók tanulmányi eredményeit, óralátogatási hajlandóságát, valamint azt is figyelembe vesszük, hogy hányadik helyen jelentkezett az intézménybe. Az összehasonlítást mindenképp meg kellene ismételni egy olyan mintán, ahol a férfiak és nők aránya megegyezik, így lehetséges, hogy a minta jobb nemi kiegyenlítettsége esetén az eredmények némileg módosultak volna. Emellett további elemzések tárgyát kell, hogy képezze azoknak a szociodemográfiai tényezőknek a vizsgálata, amelyek feltételezésünk szerint befolyásolhatják a főiskolai hallgatók szakmai karrierterveit. Ilyen például a kulturális háttér, a szülők iskolai végzettsége, képzettsége, a hallgatók lakóhelyi különbségeire kiterjedő elemzések. Így jövőben kutatásunkat a fentiekben megfogalmazott tényezők figyelembe vételével is ki lehetne bővíteni.

Az alábbi verssel kívánjuk zárni dolgozatunkat.

„Előtted a küzdés,
Előtted a pálya,
Az erőtlen csügged,
Az erős megállja,
És tudod az erő micsoda?
- Akarat, mely előbb vagy utóbb,
De borostyánt arat”

Arany János

10. IRODALOM

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény

Bakacsi Gyula, Bokor Attila, Császár Csaba, Gelei András, Kovács Klaudia, Takács Sándor [1999]: Stratégiai emberi erőforrás menedzsment, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 111.old.

Bánfalvi Mária, Karcsecs Éva, Szakács Ferenc, Nagy István [2001] ÁVF- Portfólió módszer. Verseny Európa küszöbén- Tudományos Közleménye 2001./ 3. szám 141.-148. old.

Báthory Zoltán-Falus Iván [1997] In: Vajda Zsuzsanna (szerk.) [1997] Pedagógiai Lexikon 2. kötet 266. old.

Benedek András-Csoma Gyula- Harangi László [2002]: Felnőttoktatási és –Képzési Lexikon In: Kiszter István Budapest, Országos Közoktatási Intézet Kiadó 300.-301.old.

Boxall Peter- Purcell John- Wright Patrick [2007]: The Oxford Handbook of Human Resource Management, Oxford University Press, Oxford

Csirszka János [1961]: Budapesti tanulók pályaválasztási indítékai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csirszka János [1966]: Pályalélektan, Gondolat Kiadó, Budapest.

Csirszka János [1977]: Munka-és pályaalakmasság pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csirszka János [1985]: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Falus Iván- Kimmel Magdolna [2003]: A portfólió. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet

Farkas Ferenc- Karoliny Mártonné -László Gyula- Poór József [2007]: Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv, Budapest, Complex Kiadó, 418. old.

Fekete Nikolett Anna - Fekete Regina Éva [2010]: Ha nagy leszek, közgazdász leszek, Tudományos Diákköri Konferencia dolgozat.

Fonyó I. – Pajor A. (szerk.)[2000]: Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből. Szöveggyűjtemény. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Dr. Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin, Budaházi -Mester Dolli [2008]: Pedagógus személyiségfejlesztés és attitűdformálás. Elearning tananyag, EKF, Eger.

Forrás: <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal>

Letöltés ideje: 2011. 07. 31.

Dr. Henczi Lajos [2010.]: Tanulásmenedzsment, Budapest, Saldo Kiadó Kézirat.

Dr. Henczi Lajos- Zöllei Katalin [2007]: Kompetencia-menedzsment, Budapest, Perfekt Kiadó

Kelemen Gyula [s. a.]: A tanári kompetencia rendszere az angolszász irodalom alapján

Forrás: <http://www.scribd.com/doc/6791372/Tanulmany-Kelemen-Gyula>

Letöltve: 2011.szeptember. 10.

Kenderfi Miklós [2007]: Munkaügyi ismeretek-pályaorientáció In: Hantos Ágnes–Jármí Éva (szerk.): Pszichológiai módszerek a munkavállalási készség fejlesztésére. Képzési segédlet a gyermekotthonban dolgozó szakemberek számára. Gyermekvédelmi Füzetek, FICE Magyarországi Egyesülete, Budapest.

Kenderfi Miklós, Ráduly Annamária, Szigeti Szandra [2007]: A gyermekvédelmi szakellátásba került kamaszok életútja a Crites-kérdőív adatai tükrében. Készült a HEFOP-2.2.1-06/1.-2007-05-0003/4.0 EMIR azonosító számú projekt keretében, a Fővárosi TEGYESZ megbízásából.

Forrás: http://www.tegyesz.hu/REGI/pdf_hefop/gyermekvedelmi_hefop.pdf

Letöltés ideje: 2011. 07. 05.

Nemeskéri Gyula, Pataki Csilla [2007]: A HR gyakorlata, Budapest, Ergofit Kft.

Dr. Papula Lászlóné [2008]: Mi leszel, ha nagy leszel? A pályaválasztást meghatározó tényezők. Folyóiratcikk, része Bolyai szemle: A Bolyai János Katonai Műszaki Főiskola kiadványa (1997-) 2008. XVII. évfolyam 1. szám (2008-01-01) 33-44. o.

Rókusfalvy Pál [1972]: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Budapest.

Dr. Szilágyi Klára - Dr. Völgyesy Pál [1998]: Pályaorientációs foglalkozások tapasztalatai a szakképzésben. Szakképzési szemle, 14. Évf. 3. 90-95.o.

Dr. Szilágyi Klára [2005]: A fiatalok és felnőttek pályaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Dr. Szilágyi Klára, Kenderfi Miklós, Retteg Zsolt, Dr. Völgyesy Pál [2004]: Pályaorientáció tanári kézikönyv, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Elméleti és Alkalmazott Pszichológia Tanszék, Budapest.

Dr. Völgyesy Pál [1976]: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyv. Budapest.

Dr. Völgyesy Pál [1976]: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyv. Budapest.

11. MELLÉKLETEK

11.1 1. melléklet: H1 hipotézis pontozási módszere

H1: A bázisintézményi gyakorlat támogatja a végzős hallgatók szakirány, illetve szakmai gyakorlati hely választását és felkészíti őket a szakmai gyakorlatra.

A mutatószám neve: *Rövid távú iránymutatás mutató*

A harmadik évfolyam szakirány, illetve szakmai gyakorlati hely választására irányuló kérdésekre adott válaszokat számszerűsítettük.

A mutató maximális pontszáma 21 pont, ezt az összpontszámot három szakaszra osztottuk fel. Hipotézisünket igaznak tekintjük, amennyiben a bázisintézményi gyakorlat a hallgatók legalább 50 százalékát közepes vagy jelentős mértékben (8-21 pont közötti kategória) segíti a rövid távú iránymutatásban.

25. kérdés által szerezhető pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

Változott-e a közgazdász pályáról alkotott elképzelésed a bázisintézmény hatására?

1. Igen	3 pont
2. Nem	0 pont

29. kérdés által szerezhető pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

Befolyásoltak-e szakirány választásban a bázisintézményi tapasztalatok?

1. Igen, elég jelentős mértékben	3 pont
2. Igen, részben	2 pont
3. Nem befolyásolt	0 pont

30. kérdés által szerezheto pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

Könnyebben tudtal-e szakirányt választani a bázisintézményi tapasztalatok alapján?

1. Igen	3 pont
2. Nem	0 pont

31. kérdés által szerezheto pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

Mennyiben járult hozzá a bázisintézmény, hogy felkészültebbnek érezd magad a szakmai gyakorlatra?

1. Nagymértékben	3 pont
2. Többnyire	2 pont
3. Részben	1 pont
4. Kevésbé	0 pont

32. kérdés által szerezheto pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

A bázisintézményed ajánlott-e szakmai gyakorlati helyet?

1. Igen, a bázisintézménynél dolgozhatok	3 pont
2. Igen, ajánlott máshol szakmai gyakorlati helyet	3 pont
3. Nem	0 pont

33. kérdés által szerezheto pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

Szakmai gyakorlatodat a bázisintézményednél töltöd?

1. Igen	3 pont
2. Nem	0 pont

34. kérdés által szerezheto pontszámok: Maximum: 3 pont
Minimum: 0 pont

Szakmai gyakorlati hely, illetve állaskeresésnél előnyösebb pozíciót érzel-e magadénak a bázisintézményi terepgyakorlati háttérrel?

1. Igen, előnyt jelent	3 pont
2. Nem	5 pont

11.2 2. melléklet: H2 hipotézis pontozási módszere

H2: A bázisintézményi gyakorlat elősegíti/ támogatja a végzős hallgatók szakirány, illetve szakmai gyakorlati hely választását, és felkészíti őket a szakmai gyakorlatra.

A mutatószám neve: *Pályán maradási mutató*

A harmadik évfolyam közgazdász pályára irányuló kérdésekre adott válaszait számszerűsítettük.

A mutató maximális pontszáma 15 pont, ezt az összpontszámot három szakaszra osztottuk fel. Utolsó hipotézisünket akkor fogadjuk el, ha a hallgatók több mint 50 százaléka a harmadik kategóriába (11-től 15 pontig) esik, vagyis „Nagymértékben” biztos a közgazdász pályán való maradásban.

12. kérdés által szerezhető pontszámok: Maximum: 3 pont

Minimum: 0 pont

Mennyire vagy biztos abban, hogy jó pályát választottál?

1. Nagyon	3 pont
2. Többé-kevésbé	2 pont
3. Egyáltalán nem	0 pont

13. kérdés által szerezhető pontszámok: Maximum: 2X3pont
 Minimum: 0 pont

Az alábbiakban a végzésed utáni elhelyezkedésre vonatkozó állításokat találod, melyekről el kell döntened, hogy mennyire igazak rád.

	1: Teljesen igaz rám	2: Inkább igaz rám	3: Inkább nem igaz rám	4: Egyáltalán nem igaz rám
1. Tudom, hogy a közgazdász pálya mely területén szeretnék elhelyezkedni	3 pont	2 pont	0 pont	0 pont
2. Tudom, hogy a közgazdász pálya mely területén nem szeretnék elhelyezkedni	3 pont	2 pont	0 pont	0 pont

35. kérdés által szerezhető pontszámok: Maximum: 3 pont
 Minimum: 0 pont

A diploma megszerzése után azon a szakterületen akarsz-e dolgozni, melyen jelenleg tanulsz?

1. Igen	3 pont
2. Nem	0 pont

A 38. kérdés által szerezhető pontszámok:

Maximum: 3 pont

Minimum: 0 pont

A főiskola elvégzése után...

1. Azonnal mesterszakra szeretnék jelentkezni, szakirányomnak megfelelő területen	3 pont
2. Azonnal mesterszakra szeretnék jelentkezni, de más, a szakirányomtól eltérő területen	3 pont
3. Az alapszakos diploma mellett, még egy alapszakos diplomát szerzek, csak más szakirányon	3 pont
4. Teljesen új, a közgazdász területtől eltérő területen tanulok tovább	0 pont
5. Teljesen új, a közgazdász területtől eltérő területen dolgozok tovább	0 pont
6. Munkába szeretnék állni és csak azután tanulok tovább közgazdász területen	3 pont
7. Közgazdászként munkába állok és csak azután (1-2 év múlva) tanulok tovább	3 pont
8. Párhuzamosan tanulok és dolgozok mellette közgazdász területen	3 pont
9. Nem tudom, mit szeretnék igazán	0 pont
Ha nem közgazdász területen szeretnél tovább tanulni vagy dolgozni, akkor annak mi az oka?	

11.3 3. melléklet: A minta szociológiai összetétele

Gazdálkodási és menedzsment szak, nappali tagozat, harmadik évfolyam:

Életkor

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Életkor	100	20,00	26,00	22,00	1,17206

Nem

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes száza- lék	Halmazott száza- lék
Férfi	37	37,0	37,0	37,0
Nő	63	63,0	63,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

Iskolai végzettség

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes száza- lék	Halmazott szá- zalék
Középfokú	85	85,0	85,0	85,0
Felsőfokú	15	15,0	15,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

Állandó lakóhely

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes szá- zalék	Halmazott százalék
Vidék	39	39,0	39,0	39,0
Főváros	45	45,0	45,0	84,0
Pest vonzáskörzete	16	16,0	16,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

Édesapa legmagasabb végzettsége

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes szá- zalék	Halmazott százalék
8 általános	5	5,0	5,0	5,0
Szakmunkás képző	22	22,0	22,0	27,0
Érettségi	35	35,0	35,0	62,0
Technikum	17	17,0	17,0	79,0
Főiskola	11	11,0	11,0	90,0
Egyetem	10	10,0	10,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

Édesanya legmagasabb végzettsége

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes szá- zalék	Halmazott százalék
8 általános	3	3,0	3,0	3,0
Szakmunkás képző	10	10,0	10,0	13,0
Érettségi	39	39,0	39,0	52,0
Technikum	17	17,0	17,0	69,0
Főiskola	17	17,0	17,0	86,0
Egyetem	14	14,0	14,0	100,0
Összesen	100	100,0	100,0	

11.4 4. Melléklet: Nyílt kérdésre adott válaszok

A főiskola elvégzése után...

Ha nem közgazdász területen szeretnél tovább tanulni, vagy dolgozni, akkor annak mi az oka?

Kapott válaszok

Kategóriák

Nem érdekel ez a terület	1. kategória
Más területek is érdekelnek	1. kategória
Mert sokkal vonzóbb a munkaerőpiacon két eltérő diploma	2. kategória
Nem nyerte el a tetszésemet a szakma	1. kategória
Nekem kell egy jogi diploma	2. kategória
Más jobban érdekel	1. kategória
Megváltozott az érdeklődésem	1. kategória
Mert egy másik típusú diplomával kombinálva jobb esélyekkel indulok a munkahe- lyeknél	2. kategória
Más irányú érdeklődés	1. kategória
Magas érdeklődés az energiaforrások iránt	1. kategória
Szeretném más területen is kipróbálni ma- gamat	1. kategória
Rossz tapasztalatok	1. kategória

12 fő válaszolt a nyílt kérdésre.

Összesítés	Kategóriák
9 fő	1. Megváltozott érdeklődés
3 fő	2. Munkaerőpiaci esélyek növelése érdeké- ben nyitás más terület felé is

11.5 5. melléklet: Harmadik évfolyam kérdőíve

KÉRDŐÍV

Kedves Hallgató!

TDK dolgozatunkhoz kapcsolódó kutatásainkhoz kérjük segítségedet. Kérjük, töltsd ki az alábbi kérdőívet minden kérdés megválaszolásával. A hiánytalanul kitöltött kérdőívek adatai hozzájárulnak a pályaválasztási ismeretek mélyebb megismeréséhez. Válaszodat aláhúzással jelöld!

Köszönjük együttműködésedet!

Fekete Nikolett és Fekete Regina Gazdálkodási és Menedzsment szak III. évfolyamos hallgatói.

Szak:.....

Neme:

Iskolai végzettséged:

Évfolyam:.....

1) Férfi

1) Középfokú

Életkor:év

2) Nő

2) Felsőfokú

Édesapád legmagasabb végzettsége:

- 1) Kevesebb, mint 8 általános
- 2) 8 általános
- 3) Szakmunkás képző
- 4) Érettségi
- 5) Technikum
- 6) Főiskola
- 7) Egyetem

Édesanyád legmagasabb végzettsége:

- 1) Kevesebb, mint 8 általános
- 2) 8 általános
- 3) Szakmunkás képző
- 4) Érettségi
- 5) Technikum
- 6) Főiskola
- 7) Egyetem

Állandó lakóhelyed:

- 1) Vidék
- 2) Főváros
- 3) Pest vonzáskörzete

1. Mikor jelentkezted az ÁVF-re?

- 1) Közvetlenül érettségi után
- 2) Érettségi után 1 vagy több évvel később
- 3) OKJ-t követően
- 4) Egyéb közgazdasági jellegű képzést követően

2. Milyen intézményből érkeztél?

- 1) Gimnáziumból
- 2) Közgazdasági szakközépiskolából
- 3) Egyéb szakközépiskolából

3. Van-e az ismeretségi körödben közgazdász végzettségű személy?

- 1) Szülő
- 2) Közeli rokon
- 3) Család barátja
- 4) Ismerős
- 5) Nincs

4. Véleményed szerint milyen a közgazdász végzettségűek átlagfizetése?

- 1) Nagyon magas
- 2) Magas
- 3) Közepes
- 4) Alacsony
- 5) Nagyon alacsony

5. Véleményed szerint milyen a közgazdász végzettségűek presztízse (tekintélye) jelenleg, a magyar társadalomban?

- 1) Nagyon magas
- 2) Magas
- 3) Közepes
- 4) Alacsony
- 5) Nagyon alacsony

6. Mennyire ismered a közgazdász pályát?

- 1) Nagyon jól ismerem
- 2) Többé-kevésbé ismerem
- 3) Egyáltalán nem

7. Mi a véleményed a közgazdász pályáról? (Több válasz is lehetséges!)

- 1) Divatos szakma
- 2) Keresett szakma
- 3) Érdekes, izgalmas munka
- 4) Sok munkát igényel
- 5) Jó egzisztenciát biztosít
- 6) Anyagi jólétet biztosít
- 7) Nincs reális elképzelésem

8. Amikor felsőfokú képzésre jelentkezted gazdasági képzést jelöltél meg első helyen?

- 1) Igen
- 2) Nem

9. Mikor döntötted el, hogy ezt a pályát választod?

- 1) Gyermekkorban
- 2) Középiskola alatt
- 3) Középiskola végén
- 4) Később
- 5) Valójában nem erre készültem

10. Milyen mértékben befolyásolták az alábbi tényezők a pályaválasztásodat. Kérlek tegyél X jelet a megfelelő cellába.

	1. Nagyon befo- lyásolta	2. Befolyásolta	3. Kevésbé befo- lyásolta	4. Egyáltalán nem
a, Családi ráhatás				
b, Barát, család- tag példája				
c, Korábbi ta- nulmányok				
d, Középiskolai tanár				
e, Korábbi mun- katapasztalat				
f, Pályaorientá- ciós tanácsadás				
g, Saját össze- gyűjtött informá- cióim				
h, Karrierlehető- ség				

11. Pályaválasztásodkor mennyire ismerted a közgazdász pályát?

- 1) Nagyon jól ismertem
- 2) Többé- kevésbé ismertem
- 3) Egyáltalán nem

12. Mennyire vagy biztos abban, hogy jó pályát választottál?

- 1) Nagyon
- 2) Többé-kevésbé
- 3) Egyáltalán nem

13. Az alábbiakban a végzésed utáni elhelyezkedésre vonatkozó állításokat találsz, melyekről el kell döntened, hogy mennyire igazak rád.

1-teljesen igaz rám

2- inkább igaz rám

3- inkább nem igaz rám

4-egyáltalán nem igaz rám

a, Tudom, hogy a közgazdász pálya mely területén szeretnék elhelyezkedni

1 2 3 4

b, Tudom, hogy a közgazdász pálya mely területén nem szeretnék elhelyezkedni

1 2 3 4

c, Pontos elképzelésem van arról, hogy milyen méretű cégnél szeretnék dolgozni

1 2 3 4

d, Pontos elképzelésem van arról, hogy az ország mely területén szeretnék dolgozni

1 2 3 4

14. Kaptál lehetőséget munkavégzésre a bázisintézményi gyakorlatod során?

- 1) Igen kaptam számos alkalommal
- 2) Néhányszor
- 3) Egyszeri alkalommal
- 4) Nem bíztak rám munkát

15. Mennyire ismerted meg bázisintézményed munkáját?
- 1) Mindent megismertem
 - 2) Átfogó képet kaptam róla
 - 3) Alig ismertem meg
 - 4) Egyáltalán nem
16. A bázisintézményedben megismertél-e olyan munkakört, ami elnyerte tetszésedet?
- 1) Több is volt olyan, amit szívesen választanék
 - 2) Volt olyan, amit szívesen választanék
 - 3) Nem találkoztam ilyen munkakörrel
17. Szeret tettel-e szakmai kapcsolatokra bázisintézményedben?
- 1) Igen számos új kapcsolatot sikerült kialakítanom
 - 2) Igen néhány kapcsolatra szeret tettem
 - 3) Nem sikerült érdemleges kapcsolatokat kialakítanom
18. Dolgozik-e közgazdász végzettségű személy a bázisintézményednél? Ha igen, sikerült-e általa betekintést nyerned az egyes közgazdász szakmákba?
- 1) Igen dolgozik és sikerült betekintést nyernem
 - 2) Igen dolgozik, és többnyire sikerült betekintést nyernem
 - 3) Igen dolgozik, és részben sikerült betekintést nyernem
 - 4) Igen dolgozik, és nem sikerült betekintést nyernem
 - 5) Nem dolgozik közgazdász végzettségű személy
19. Sikerült-e a cég működését megismerni?
- 1) Igen, jól megismertem a cég működését
 - 2) Részben sikerült megismernem a cég működését
 - 3) Valami keveset sikerült megismernem a cég működéséből
20. Mennyire sikerült a tantárgyakban tanultakat felismerni a gyakorlatban?
- 4) Teljes egészében
 - 5) Többé-kevésbé
 - 6) Egyáltalán nem
21. A második év után milyen készségeid, képességeid alakultak ki vagy fejlődtek a bázisintézményi program során? (Több választ is megjelölhetsz)
- 1) Kezdeményező készség
 - 2) Kommunikációs készség
 - 3) Önállóság
 - 4) Önismeret
 - 5) Elemzőkészség
 - 6) Megfigyelő képesség
 - 7) Szervezőkészség
 - 8) Tervezés
 - 9) Időgazdálkodás
 - 10) Egyéb:.....

22. Éreztél-e fejlődést a közgazdász pályához szükséges képességeidben, készségeidben, tulajdonságaidban?
- 7) Igen, jelentős fejlődést tapasztaltam
 - 8) Igen, többé-kevésbé fejlődtek ezek a képességeim, tulajdonságaim
 - 9) Egyáltalán nem
23. Sikerült-e a kontaktszemélyeddel jó kapcsolatot kialakítani?
- 1) Igen sikerült
 - 2) Kevésbé sikerült
 - 3) Nem sikerült
24. A bázisintézményi gyakorlatod során kaptál-e visszajelzést fejlesztendő területeidről illetve erősségeidről?
- 1) Igen, sokszor
 - 2) Igen, néha kaptam
 - 3) Alig kaptam visszajelzést
 - 4) Nem kaptam visszajelzést
25. Változott-e a közgazdász pályáról alkotott elképzelésed a bázisintézmény hatására?
- 1) Igen
 - 2) Nem
26. Hasznosnak találtad-e a bázisintézményi rendszert?
- 1) Nagyon
 - 2) Többé-kevésbé
 - 3) Egyáltalán nem
27. Elősegítette-e a közgazdásszá válásodat?
- 1) Teljes mértékben
 - 2) Többé-kevésbé
 - 3) Egyáltalán nem
28. Elégedett voltál-e azzal a fejlődéssel, helyzettel, amelyet a bázisintézményed biztosított számodra?
- 1) Teljes mértékben
 - 2) Többé-kevésbé
 - 3) Egyáltalán nem
29. Befolyásoltak-e szakirány választásban a bázisintézményi tapasztalatok?
- 1) Igen, elég jelentős mértékben
 - 2) Igen, részben
 - 3) Nem befolyásolt
30. Könnyebben tudtál-e szakirányt választani a bázisintézményi tapasztalatok alapján?
- 1) Igen
 - 2) Nem

31. Mennyiben járult hozzá a bázisintézmény, hogy felkészültebbnek érezd magad a szakmai gyakorlatra?
- 1) Nagymértékben
 - 2) Többnyire
 - 3) Részben
 - 4) Kevésbé
32. A bázisintézményed ajánlott-e szakmai gyakorlati helyet?
- 4) Igen, a bázisintézményemnél dolgozhatok
 - 5) Igen, ajánlott máshol szakmai gyakorlati helyet
 - 6) Nem
33. Szakmai gyakorlatodat a bázisintézményednél töltöd?
- 1) Igen
 - 2) Nem
34. Szakmai gyakorlati hely, illetve álláskeresésnél előnyösebb pozíciót érzel-e a magadénak a bázisintézményi terepgyakorlati háttérrel?
- 1) Igen, előnyt jelent
 - 2) Nem
35. A diploma megszerzése után azon a szakterületen akarsz-e dolgozni, melyen jelenleg tanulsz?
- 1) Igen
 - 2) Nem
36. Ha igen, mennyire tartod valószínűnek, hogy a végzés után 1-2 éven belül a szakterületeden, az általad megfelelőnek tartott munkakörben tudsz majd elhelyezkedni?
- 1) Biztos vagyok benne
 - 2) Valószínűnek tartom
 - 3) Nem tartom valószínűnek
 - 4) Biztos vagyok benne, hogy nem
 - 5) Nem tudom
37. Ha nem, miért?
- 1) Más területen már ajánlottak állást
 - 2) Megváltozott az érdeklődésem
 - 3) Családi vállalkozást viszek tovább
 - 4) Nem biztos, hogy sikerül elhelyezkednem
 - 5) Egyéb.....

38. A főiskola elvégzése után....

- 1) azonnal mesterszakra szeretnék jelentkezni, a szakírányomnak megfelelő területen.
- 2) azonnal mesterszakra szeretnék jelentkezni, de más, a szakírányomtól eltérő területen.
- 3) az alapszakos diploma mellett, még egy alapszakos diplomát szerzek, csak más szakírányon.
- 4) teljesen új, a közgazdász területtől eltérő területen tanulok tovább.
- 5) teljesen új, a közgazdász területtől eltérő területen dolgozok tovább.
- 6) munkába szeretnék állni és csak azután (1-2 év múlva) tanulok tovább közgazdász területen.
- 7) közgazdászként munkába állok, és nem tervezem, hogy tovább tanulok.
- 8) párhuzamosan tanulok és dolgozok mellette közgazdász területen
- 9) nem tudom, mit szeretnék igazán

Ha nem közgazdász területen szeretnél tovább tanulni vagy dolgozni, akkor annak mi az oka?

.....

...

.....

...

Köszönjük a segítségédet!