

Tanulási motivációk és értékstruktúrák vizsgálata egyetemi hallgatók körében

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. Irodalmi áttekintés.....	4
2.1 A motiváció.....	4
2.2 A tanulás és a motiváció kapcsolata	7
2.3 A motívum	10
2.4 Az érték.....	12
2.5 Értékek a szociológiában	13
2.5 Értékek pszichológiai megközelítése	13
2.6 Érték és a szocializáció folyamata	17
2.7 Pályaválasztást meghatározó tényezők	19
3. Anyag, módszer.....	23
3.1 A vizsgálat hipotézisei	23
3.2 A vizsgálati minta	23
3.3 A vizsgálat módszere	23
3.4 Az adatok feldolgozási módszere	23
4. Eredmények.....	24
4.1 A minta jellemzői.....	24
4.2 Szülők iskolai végzettsége	26
4.3 Tanulmányokat ösztönző tényezők.....	28
4.4 Elhelyezkedési lehetőségek	33
4.5 Mesterszak kiválasztását befolyásoló tényezők/értékek	36
4.6 Tanulási motivációk.....	41
4.7 Super-féle Munkaérték kérdőív	49
5. Következtetések, javaslatok	57
6. Összefoglalás.....	61
Irodalomjegyzék.....	62
Mellékletek.....	64
Az Acedemic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992)	64
A Super-féle Munkaérték kérdőív (Szilágyi, 1987, 2000).....	66
Kérdőív	68

1. Bevezetés

„Ha valakiben van elegendő rugalmasság az új befogadására, akkor tanulni is képes majd, vagyis fejleszteni önmagát és előlépni a saját életében. Aki reális célokat tűz ki maga elé, tisztában van a képességeivel és értékeivel is. Ha nem ezt tesszük, az élet könnyen olyan agárversennyé válhat, ahol állandóan a műnyúl után rohanunk, soha el nem érve azt.”

Tari Annamária

A tanulás folyamata egész életünkön át jelen van, születésünk pillanatától egészen halálunkig. Sok esetben nem is vagyunk tudatában annak, hogy elsajátítottunk valamilyen új ismeretet. Életünk jelentős részében azonban tudatos tanulásban veszünk részt, intézményi keretek között. A folyamatosan kialakuló és formálódó motivációk nélkül nem élhetünk teljes életet. Véleményem szerint ezért rendkívül fontos, hogy az egyén felismerje és tudatosítsa saját céljait, motivációit, melyek hajtják őt előre a mindennapokban. A tanulás világában pedig azt kell felismerünk, hogy miért is tanulunk. Hiszen tanulási motiváció nélkül nem jöhet létre hatékony tanulás. Ugyanígy elengedhetetlen értékeink feltérképezése és megismerése. Hiszen értékeink is motivációs erővel bírnak életünkben. Ezért szükséges, hogy az egyéni tisztában legyen saját értékeivel, hogy mikor arra kerül a sor, hogy szakmát válasszon, aszerint dönthessen, hogy számára mi a fontos. És ez ugyanúgy időszerű a felsőoktatásba való belépéskor, mikor alapszakot, majd pedig mesterszakot választ az egyén. Mint leendő tanácsadó, szakmai gyakorlatom során tapasztalhattam, hogy mennyivel könnyebbé teheti a pályaválasztást, ha az egyén tisztában van értékrendszerével és mindehhez megfelelő szintű pályaismeret is párosul.

Vizsgálatomba Emberi erőforrás tanácsadó, valamint Vezetés és szervezés szakos hallgatókat vontam be. Azért tartottam fontosnak a két szak vizsgálatát, a személyes érintettségen felül, mert szakmai kapcsolat is található a két szakma (leendő) képviselői között. Hiszen egy szervezeten belül egymással összhangban működhet a két szakma. Míg a Vezetés és szervezés szakon végzett szakember a szervezet oldaláról közelíti meg a felmerülő problémákat, addig az Emberi erőforrás tanácsadó az egyén aspektusából vizsgálja azokat.

Dolgozatomban arra kerestem a választ, hogy milyen motivációkkal, valamint értékekkel rendelkeznek a megkérdezett hallgatók, hiszen az adott szak elvégzése után a munkaerőpiacra való kikerülés a következő lépés. Szakmai szempontból pedig, véleményem szerint, rendkívül fontos, hogy olyan szakemberek kerüljenek ki az képzésből, akik kongruensen képviselik szakmájuk értékrendjét.

2. Irodalmi áttekintés

2.1 A motiváció

A szó etimológiai jelentése: indítékok összessége, az egyes cselekvések megindoklása, magyarázata. A motiváció latin eredetű szó: a „movere” (mozgást jelentő igealak), és a „motivus” (jelentése: mozgató) szavakból eredeztethető. (Magyar értelmező kéziszótár A-Z-ig).

Az utóbbi 20-30 évben végzett motivációs kutatások alapvető változásokat hoztak a motiváció meghatározásában, valamint a tanulás, teljesítmény vagy a fontos döntések meghozatalának hátterében meghúzódó motivációs alapokkal kapcsolatban. Az egyik legjelentősebb változás az volt, hogy a hangsúly a belső folyamatokra és selfkonstrukciókra tevődött át a külső megerősítésekről vagy a környezeti meghatározó tényezőkről. Még azok a kutatók is, akik a motiváció személyi és környezeti változóinak interakciója mellett érvelnek, napjainkban inkább az egyén belső tulajdonságait, interpretációit és az általa tulajdonított jelentéseket emelik ki a motiváció fő mozgatórugójaként. (O’Neil-Drillings, 1999)

Egyes elméletek a motiváció keletkezését, kinyilvánítását és kielégülését feszültség, illetve energiaváltozással írják le. A kielégítetlen szükségletek a feszültség felhalmozódásával úgynevezett drive-állapotot hoznak létre, melyek beteljesítésével feszültségcsökkenést eredményezhetünk. Ezen elméletek szerint tehát cselekvésünket a feszültségállapot redukálása, csökkentése irányítja.¹

A szükségletelméletek pedig arra helyezik a hangsúlyt, hogy minél erősebb az adott igény (pl. a biztonságra, a szeretetre, vagy az önmegvalósításra), annál intenzívebb a motiváló erő, és annál intenzívebb a kapcsolódó viselkedés.

A motiváció különböző elméletei 3 nagy csoportra oszthatók (Csukonyi, 2002)

- Szükségleteken alapuló elméletek
- Kognitív elméletek
- „Drive”-es megerősítés elméletek

¹ A drive-elméletek (biológiai hajtóerők) az ösztönelméletek hagyományaira épülnek, és kombinálódtak a homeosztázis-elméletekkel. Felfogásuk szerint az alapvető szükségletekre, hajtóerőkre kell koncentrálni, melyek az ösztönökhöz hasonlóan működnek. A biológiai hajtóerők elsődleges drive-ként működnek, de kondicionálással megerősíthetjük, továbbfejleszthetjük hatásukat, így képezve belőlük másodlagos hajtóerőket. (Reisz-Kleisz-Kocsis, 2008)

A motiváció fogalmának pontosítására és értelmezésére számtalan tudomány vállalkozott, de még nem született meg a motiváció átfogó elmélete. Azonban sok olyan szempont merült fel az idők folyamán, amelyek az emberi tanulási folyamatok számára felhasználhatók.

A motivációról való gondolkodást nagyon előrelendítette a munkaszervezetekben való motiválás kérdésköre, de természetesen a tanulásra motiválás is mindig a figyelem keresztüzében állt. A döntő megközelítések a filozófia, a pszichológia, a szociológia, a szervezetelmélet, s a közgazdaságtan területén születtek. (Reisz-Kleisz-Kocsis, 2008)

A szükségleteken alapuló elméletek közül McClelland motivációs elméletét ismertetném. Úgy gondolom, hogy általam megismert elméletek közül ez az elmélet foglalkozik leginkább az egyén személyiségével, érzelmeivel, illetve társas környezetével.

McClelland motivációs elmélete

McClelland elméletében (1985) már megtalálható az érzelem, mivel úgy véli, a motívumok tulajdonképpen nem mások, mint érzelmi felhanggal rendelkező ismeretkészletek, amelyek bizonyos cselekvések, élmények iránti preferencia vagy készenlét köré szerveződnek. Ezek a motívumok az egyének gondolataiban és elképzeléseiben jelennek meg. Ezek a gondolatok érzelmileg erősen színezettek, mivel bizonyos kíváncs és nemkíváncs célkategóriákra vonatkoznak.

McClelland szerint a motívumok végső soron a cselekvésekben öltenek testet. Vannak olyan személyek például, akik mindig arra motiváltak, hogy mások társaságában legyenek, vagy hogy mindig jól teljesítsenek. A belső szükségletekkel szemben McClelland nagyobb jelentőséget tulajdonított a tapasztalatok során megtanult szükségleteknek. Ezeknek közvetlen hatásuk lehet az emberek viselkedésére, így bizonyos célok megvalósítására ösztönzik őket.

McClellandnál a legtöbb figyelmet a teljesítmény, a kapcsolatok és a hatalom iránti szükséglet kapta. Elméletét a tanult szükségletek köré építette, valamint megkülönböztetett három szükségletet, amelyekkel motivációinkat magyarázhatjuk. Ezek a teljesítménymotiváció, a hatalmi motiváció és a kötődési (kapcsolati) motiváció.

Az elmélet lényeges pontja, hogy ezek a motívumok nem örökletesek, hanem tanultak, és különböző társadalmakban vagy a társadalmi fejlődés különböző szakaszaiban eltérő jellemzőket mutathatnak. Ezzel magyarázható, hogy a teória nem tárgyalja az alapvető szükségleteket, hiszen azok jó része velünk született. McClelland elmélete továbbá nem feltételez hierarchiát a szükségletek között. Véleménye szerint ezek a motivációk valamilyen mértékben mindenkit jellemeznek, de ez egyénileg nagyon eltérő mintázatok is jelenthet. McClelland elméletének elengedhetetlen következménye, hogy tanult szükségletekről lévén

szó, azok fejleszthetők tréningekkel vagy képzésekkel, ezáltal befolyásolható és növelhető egyes szükségletek erőssége. (McClelland, 1985)

Dolgozatomban a különböző kognitív elméletek közül kiemelném a Deci-Ryan-féle (1985) Belső motivációs elméletet. Azért ezt az elméletet emelném ki, mert véleményem szerint rendkívül szorosan kapcsolódik az öndefinícióhoz, illetve annak megfelelően kialakított voltához. A tanácsadói szakmában pedig úgy vélem, az egyik, ha nem a legfontosabb cél kell, hogy legyen a megfelelő öndefiníció megléte, illetve kialakítása, mind a tanácskérő, mind pedig a tanácsadó személyiségében.

Belső (intrinzik) motiváció elmélete

A belső motiváció fogalma (Deci és Ryan) az elmúlt időszakban egyre nagyobb és fontosabb szerepet kapott. A fogalom alapját a kompetenciára és az önmeghatározásra irányuló szükségletek képezik. Ezek arra ösztönöznék bennünket, hogy olyan kihívásokat keressünk és küzdjünk le, melyek számunkra optimálisak. Ezek olyan helyzetek, amelyekben képességeinket latba vetve valami újat próbálhatunk ki. Mindezek elsődleges célja, hogy az egyén fejlessze képességeit, ezáltal feladatait egyre hatékonyabban oldja meg. A magasabb szintű motiváció a feladatba való bevonódást jelenti, amikor a feladat iránti érdeklődést maga a feladat és nem annak megoldása révén elérhető külső jutalom kelti fel. Az elmélet szerint az egyének jelentősen különböznek aszerint, hogy külső vagy belső motiváció jellemző rájuk leginkább.

Valakit csak akkor nevezhetünk belülről motiváltnak, ha azért fordít figyelmet feladatára, mert pozitív belső érzései saját teljesítményéből származnak, nem pedig valamilyen külső tényezőtől (pl.: pénz, dicséret). Magas szintű belső motiváltság esetén magáért a feladatért, valamint annak teljesítéséért akarunk egyre jobban dolgozni. Ehhez azonban olyan (munka)környezet kialakítására van szükség, amelyben az egyénben mozgósításra kerüljenek a magasabb rendű szükségletek, illetve azok kielégítése magából a munkavégzésből származhassanak. A feladatot végző egyén motiváltságát három tényező határozza meg (Csukonyi, 2002):

- A feladat értelme, átélt jelentősége: az az érzés, hogy a végzett feladat valamilyen szempontból jelentős, fontos.
- Az eredményért érzett felelősség: a egyénben kialakuló érzés, hogy erőfeszítéseinek eredménye rajta múlik.
- Az eredmények ismerete: mennyire kielégítő módon végezte el feladatait.

Mindhárom állapot megléte esetén az egyénben pozitív érzések alakulnak ki mind önmagával, mind pedig a feladattal kapcsolatban. Ennek kedvező hatása lesz a teljesítményre: az egyén magas fokú belső motivációt fog és nagyfokú elégedettséget érezni, kiemelkedő minőséget fog produkálni.

2.2 A tanulás és a motiváció kapcsolata

Mára már közhelynek számíthat az életen át tartó tanulás kifejezés, és ha olvassuk is valahol, rögtön átsiklunk rajta. Azonban ez az egyik legigazabb kifejezés életünkre. Születésünk pillanatától arra vagyunk „ítélve”, hogy tanuljunk. Éppen ezért már-már túl általános tevékenységnek tűnhet, azonban rendkívül bonyolult is, hiszen az egész személyiség aktivitását igényli. Azonban ha nincs meg a kellő ösztönző erő, a kellő motiváltság a tanulóhoz, akkor nem jöhet létre valódi tanulás. Ezért fontos, hogy az egyén minél előbb felismerje azokat a motívumokat, amelyek őt a leginkább ösztönzik a tanulásra.

A tanulási motiváció kialakítása, fenntartása és fejlesztése a tanulás egyik legfontosabb feltétele. Az eredményes tanulás nélkülözhetetlen eleme a motiváció, mely a tanulás megkezdésének legfontosabb tényezője, az a belső késztetés, ami befolyásolja az egyént abban, hogy elkezdjen, vagy folytasson egy olyan viselkedéssorozatot, amivel kitűzött céljait el kívánja érni.

A tanulást és a motivációt egyetlen bonyolult rendszerként kell felfognunk, és nem mint külön-külön létező jelenségeket kezelni. „A motiváció az ingerkiválasztásnak, az információfeldolgozásnak és a válaszműködésnek egyaránt energetikai alapja, ezért az oktató-nevelő munka sikere a tanulók életkorától függetlenül, a motiváló helyzetek megszervezésének milyenségén áll vagy bukik.” (Barkóczi-Séra, 1988)

A motivációnak a tanulásban játszott kitüntetett szerepét már számos kutató hangsúlyozta, kiemelve, hogy az egyének közötti különbségeket nem is annyira az intellektuális képességeik közötti eltérések okozzák, hanem inkább a rendszer, amely azokat működteti.

A motiváció értéke és hatása emberről emberre, valamint pillanatról pillanatra erősen ingadozik. Minden esetben nagy a befolyása a tanulás intenzitására, tartósságára és ezáltal a teljesítmény mértékére is. (Barkóczi-Séra, 1988)

A tanulási motiváción a tanulási tevékenységre késztető belső feszültséget értjük, amely a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik. (Réthyné, 1988)

Fejlesztésénél egyaránt figyelembe kell venni a tanuló beállítottságát, viszonyulásait és a követelmények szabályokba tömörített, normákban tükröződő rendszerét.

Az iskolai tanulás motiválása kettős kérdést vet fel:

- Hogyan érheti el az intézmény, hogy az egyén megfelelően legyen motiválva, ösztönözve arra, hogy megszerezze azt a tudást, amit kínálnak számára, illetve amit a társadalom igényel?
- Mi mozgósítja a tanulót arra, hogy magáévá tegye az intézmény követelményeit?

Míthogy a tanulók egyszerre több különböző csoporthoz (iskola, család, barátok) tartoznak, egy „elvárás-hálóba” kerülnek, amelynek egyes elemei bizonyos körülmények között ellentmondásosak lehetnek. Létrejöhét az a helyzet például, hogy a szülők, illetve tanárok azt szeretnék, hogy az egyén tanuljon, de a barátok akkor értékelik őt igazán, ha szembeszáll az elvárásokkal. (Réthyné, 1988)

A tanulási motivációk

A tanulási motivációt az egyéni belső hajtóerők és a külső tényezők kölcsönhatása alakítja ki. Pedagógiai szempontból négy motivációs szint különböztethető meg (Konkoly, 2008):

- Beépült (internalizált) tanulási motiváció

A hallgató azért teljesíti az iskolai követelményeket, mert meg akar felelni saját lelkiismeretének, valamint a szülőkkel, társadalommal szembeni elvárásoknak. A tanulást ebben az esetben belső tényezők irányítják, a külső megerősítők legfeljebb a követelmények, amelyek a célok elérésére vagy el nemérésére vonatkozó információként szerepelnek.

- Belső (intrinzik) tanulási motiváció

Belső tanulási motivációról akkor beszélünk, ha a tanuló azért tesz eleget az iskolai követelményeknek, mert érdeklődik a tananyag iránt. A diákot ilyenkor a kíváncsiság, tudásvágy hajtja. A tanuló meghatározott személyiségjegyei találkoznak a tanulási helyzet sajátosságaival. Általában a tanuló azért teljesíti az iskolai követelményeket, mert azok összhangban vannak saját céljaival.

- Külső (extrinzik) tanulási motiváció

Külső tanulási motivációnál a tanulás csak egy eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében, vagyis az ismeretszerzés a tanulás lényegétől idegen dolgokért folyik. A diák a jó jegyért, a tárgyi jutalomért tanul, bizonyos személyek (szülő, tanár, barát) elvárásainak akar megfelelni, vagy ellenkezőleg, a negatív következményeket (szülői megrovás, rossz osztályzat) szeretné elkerülni.

- Presztízs, mint tanulási motiváció (hírnév, tekintély, befolyás, erkölcsi súly)

A presztízsmotiváció a külső és a belső motiváció között helyezkedik el, ebben az esetben személyes belső törekvések, önérvényesítő tendenciák és külső versenyhelyzetek motiválják a tanulókat valamilyen eredmény elérésére. (Réthy, 1988)

Zrinszky László (1996) a tanulás motivációját a tartóssága, kiváltó okai és iránya szerint csoportosítja. Tartósság alapján megkülönböztet tartós, habituális és aktuális motivációt. A tanulás teljes folyamatára kiterjedő mozgatóerőt tekintti tartós motivációnak és ide sorolja a tudásvágyat, a tanulás örömeért végzett tevékenységeket. Habituális motivációhoz a téma iránti érdeklődés által kiváltott cselekedetek tartoznak. Ebben az esetben a tanulást a kívánt cél elérése, végzettség, bizonyítvány megszerzése tartja életben. A legrövidebb ideig tartó motívumokat, aktuális jelzővel illeti, itt mindössze egy részmozzanat, egy konkrét feladat elvégzése indokolja a tevékenység elvégzését.

Kiváltó ok alapján primer és szekunder motívumokat is megkülönböztet. Az elsődleges indítékok a kitűzött cél elérése érdekében kifejtett tevékenységeket foglalják magukban, a másodlagos hajtóerőt pedig egy téma, egy személy vagy esetleg a kíváncsiság tartja életben. Irányultsága szerint belső és külső motivációt különböztethetünk meg. A belső motiváció az egyén személyiségéből fakad vagy annak érdekeit szolgálja ki. Ide tartozhat a becsvágy, a tudásvágy, a pénz, elismertség, siker, előnyök elérése érdekében történő tanulás. Zrinszky László ide sorolja még a magányból, a kommunikációs hiányból fakadó hajtóerőt is, amely egyedülálló embereknél, különösen időskorban lesz meghatározó. (Zrinszky, 1996)

Zrinszky vélekedése szerint azért vállalkozik tanulásra az egyén, mert ilyenkor csoportban, társaságban lehet és ezáltal társas szükségleteinek kielégítésére is alkalma lesz. A külső motiváció az egyén környezete által kiváltott indítékokat foglalja magába. Ilyenkor leginkább a család, a környezet, a baráti társaság ösztönzi tanulásra az egyént. De elindíthatja a tanulást egy referenciaszemély elvárásainak való megfelelés is. (Zrinszky, 1996)

Csoma Gyula a felnőttek tanulási motívumainak három típusát különíti el: az egzisztenciális, az érdeklődési és a presztízis motívumokat.

Az egzisztenciális motívumoknak munkával kapcsolatos vonatkozásait hangsúlyozza. Ezek akkor ösztönzik a felnőttet tanulásra, ha munkahelyén előbbre szeretne lépni, vagy meg szeretné tartani jelenlegi pozícióját. Akkor is egzisztenciális motívumokról beszélünk, ha a tanulás hajtóereje a munkaerőpiacra való bekerülés, egy állás, egy jó munkahely megszerzése.

Az érdeklődésre alapozott motívumok alapján elkezdett tanulásnál egy probléma megoldásához a felnőtt a tanulástól várja a segítséget. Akkor is ezekről a motívumokról beszélünk, ha azért kezd az egyén tanulásba, mert a tananyag kifejezetten érdekli.

Az úgynevezett presztízs motívumok pedig közvetlen környezetünkben fakadnak. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az ide tartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahely élteti, alakítja.

Csoma Gyula felhívja a figyelmet arra, hogy egy tanulási folyamatban természetesen nem csupán az egyik vagy másik van jelen, ideális esetben valamennyi szerepet játszik. A kérdés, az, hogy mikor, melyik a meghatározó. (Csoma, 2005)

Mihály Ildikó az OECD országokban készült felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokról írt összefoglalójában kiemeli "egy személy egy évnyi plusz tanulása 4 - 7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit." A vizsgálat azt igazolta, hogy felnőttkorban a tanulási folyamat keresletirányított és individualizált. Megköveteli, hogy az oktatási kimenet látható legyen, és biztos gazdasági vagy egyéb előnyhöz vezessen. (Mihály, 2004)

2.3 A motívum

A motívum maga az ok, ami változásra, cselekvésre ösztönöz, melynek készítő erejét a cél elérése szünteti meg. Azonban nem keverendő össze a szükséglettel, amely viszont egy olyan állapotot jelöl, amely valaminek a hiányát jelzi, amely szükséges lenne ahhoz, hogy az egyén állapota kielégítő legyen. Rubinstein definíciója szerint a motívum: „egy meghatározott cselekvésre való tudatosult ösztönzés, tulajdonképpen úgy alakul ki, ahogyan az ember figyelembe veszi, értékeli, mérlegeli azokat a körülményeket, amelyek között él, és ahogyan tudatosítja magában az eléje tűzött célt, ezekhez való viszonyából születik a motívum a maga konkrét tartalmasságában, amely nélkülözhetetlen a valóságos eleven cselekvéshez.” (Kozéki, 1980)

Allport szerint a felnőtt, egészséges ember olyan racionális tudatos lény, aki ellenőrzése alatt tarja a viselkedését irányító motívumokat. Úgy tekintette, hogy a felnőtt személyisége főként a jelen és a jövő függvénye. Allport szerint a felnőtt személyisége a gyerek személyiségéből fejlődik ki, de anélkül, hogy a gyerekkori hajtóerők uralkodnának vagy irányítanák. Ha a gyerek biztonság és szeretetigényei kielégítetlenek, agresszívvá, bizonytalaná, önzővé válik. Ilyen körülmények között a motívumok funkcionálisan autonómmá válása nem valósul meg. (Allport, 1980)

A motívumok fajtái

A motívumokat erősségük és tartósságuk alapján leggyakrabban elsődleges és másodlagos csoportba szokták osztani. Elsődleges, primer motívumok közé a létfenntartással kapcsolatos indítékokat sorolhatjuk, míg a másodlagos, szekunder motívumok közé a szocializáció során elsajátítottakat. A primer és szekunder motívumok hatása együtt érvényesül, közösen szabják meg a viselkedés irányát, formáját és erősségét. (Keményné, 2006)

A motívumokon belül három típust különböztethetünk meg, ezek a szociális motívumok, kognitív motívumok, valamint önintegráló motívumok. A szociális motívumok az egyén más emberekhez való viszonyát határozzák meg. Azt gondolnánk, hogy a másokhoz való tartozás érzése velünk született tulajdonság, mégis leginkább külső tényezők hatására „generalizáció és sztereotipizáció útján” alakulnak ki ezek a motivációs tényezők. Az érzelmi motívumokhoz tartozik a szorongás érzése, amely már az állatvilágban is megfigyelhető, de míg az állatoknál inkább a létfenntartást veszélyeztető tényezők váltanak ki félelmet, addig az embernél a személyes törekvések, a társadalomban elfoglalt hely veszélybe kerülése okozhat aggodalmat. A tartós szorongás káros hatással lehet az egyén tevékenységeire, egy enyhébb fokú szorongás viszont fokozhatja a kreativitást és a teljesítményt. A kognitív motívumok az egyént körülvevő környezet megismerésére irányulnak. A megismerés, kíváncsiság, felfedezés vágya az embereknel (és az állatoknál egyaránt) már gyermekkorban is jellemző tulajdonság. Azokat a késztetéseket, amelyek arra irányulnak, hogy megőrizzük önbecsülésünket és önbizalmunkat, önintegráló motívumoknak nevezzük. Az ember számára nagy jelentőséggel bír, hogy környezete befogadja, elismerje tevékenységét, s ennek érdekében hajlandó azokat a viselkedésformákat háttérbe szorítani, amelyek a többiek számára nem elfogadottak. (Keményné, 2006)

A motívumtanulás szociális összetevői

Közismert alapigazság, hogy az ember szociális lény, szüksége van az emberi kapcsolatokra. Ezek kialakulásának elsődleges színtere a szocializáció során a család. Eleinte a családi környezetben nyernek kielégítést a gyermek alapvető szükségletei, csökkennek drive-jai. A családban élés közben tanulja meg lassan szükségletei kielégítésének szociálisan elfogadott formáit. Például evőeszközzel enni önállóan, nagymozgásos aktivitását „kiélni” a megengedett helyen és időben. (Barkóczy-Putnoky, 1980)

Minden ilyesfajta erőfeszítést, fékezést, lemondást a felnőtt környezet különböző nevelési eljárások segítségével éri el a gyermeknél. Ezek az eljárások tulajdonképpen ösztönző eljárások, a motivációra ható tényezők, céltárgyak alkalmazásából, célhelyzetek

megteremtéséből állnak. Ilyen lehet elsősorban és leginkább a jutalom és büntetés. Ha a gyermek eleget tesz szülei követelményeinek, jutalmat kap, ha pedig nem, akkor büntetést. Kezdetben, mikor a gyermek még kicsi, a szülő tényleges jutalmakkal és büntetésekkal operál: édességgel, játékkal, szeretettel jutalmaz, illetve ezek megvonásával, esetleg szociális izolációval büntet. Később a gyermek megtanulja a jutalom és büntetés másodlagos formáit is. Például a mosolyt, vagy komor arckifejezést a szülő arcán, esetleg verbális kifejezési formákat: a dicséretet, vagy a szidást. (Barkóczi-Putnoky, 1980)

2.4 Az érték

Szociológiai megközelítésből értékeknek azokat a kulturális alapelveket tartjuk, amelyek kifejezik azt, hogy az adott társadalom mit tart fontosnak, kívánatosnak, pozitívnak, jónak stb. (Andorka 2006). „Az értékek szervezik, tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket. Orientálnak, szabályozzák testi-lelki energiáink felhasználását, behatárolják és kifejezik társadalmi hovatartozásunkat, társadalmi énünket (Kamarás 2010). Jelentőségük abban rejlik, hogy nélkülük az egyénnek nincs mihez mérnie magát, tehát megrendül, vagy létre sem jön saját maga értékének, értékességének tudata, ami megakadályozhatja személyiségének kibontakozását. Normák nélkül állandó súrlódások, feszültségek forrásává válik a mindennapi együttélés rendje. Közös értékek nélkül nem alakul ki, vagy visszafejlődhet a közösségi összetartozás tudata. Az értékek csoportképző hatását mi sem bizonyíthatná jobban, mint az, hogy a társadalomnak az érdeke, hogy a különféle csoportok, mozgalmak, rétegek megfogalmazzák, felmutassák, és mások értékeivel szembeállítsák a maguk értékeit. (Hankiss 2004)

A pszichológia oldaláról pedig azt mondhatjuk, hogy az értékek, akár spontán, akár tudatosan nyilvánulnak meg, de mindig szubjektív-érzelmi meghatározottságúak. Így képesek egyének, csoportok, társadalmak életét mint legfontosabb „szervező elvek” viszonylagos egyensúllyal szervezni. Elvontságuk, társadalmi meghatározottságuk, egyetemességük vizsgálata számos ponton érinti a pszichológiai, szociálpszichológiai elemzést, de ha eltekintünk a valós viselkedéssel való kapcsolatának elemzésétől, úgy egyre jobban eltávolodunk tőle mint pszichológiai kategóriától, annak ellenére, hogy az értékek emberi (tárgyi és társadalmi) viszonylatokban jelennek meg, s az egyéni pszichikum szintjén tükröződnek. Az értékek által közvetített „kíválmak” minden emberben léteznek, hogy az alkalmazkodás realitásait megfelelően felismerjék, szervezzék az emberi kapcsolatokban. A megismerő folyamatokon

keresztül tapasztalatot kell cserélni, képessé kell válni arra, hogy ezt az alkalmazkodásban tudatosan is képviseljék, mint a jó és a rossz szelekciójában. A szocializációban ezért megtanítják az adott kultúrában az alapvető alkalmazkodáshoz szükséges folyamatokat, amelyek lehetővé teszik az információk megszerzését és cseréjét. Ezek felfoghatók úgy is, mint olyan egyetemes emberi kíváncsalmak, amelyek különböző motivációs területre vonatkoznak. (Bugán, 1994)

2.5 Értékek a szociológiában

Szociológiai szempontból az értékek vizsgálatakor elsősorban a társadalmi meghatározottságot kell alapvető tényezőnek tekinteni. Elsősorban a különböző társadalmi rétegek, intézmények és csoportok felől közelíti meg az értékeket a szociológia. Ezen tudományág a különböző típusú társadalmak és társadalmi intézmények értékteremtő, értékörző és értékközvetítő szerepét elemzi.

Ebből a szempontból a modernizáció sajátos szerepet tölt be. A modernizáció előtti társadalmak érték-és normarendszerét alapvetően a hagyományok és a személyes társadalmi kapcsolatok jellemezték, elsődleges volt az emberek életében a normákhoz való alkalmazkodás. A modern társadalmakban azonban a kapcsolatok személytelenebbé váltak, és egyre inkább fokozódott az individualizáció és a normák szerepe egyre inkább háttérbe szorult. Ezzel párhuzamosan az értékek köre kibővült és megnőtt az ellentmondás a társadalmilag helyesnek tartott célok, és azok megvalósíthatósága között. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy az adott kultúra ösztönözheti az egyéneket arra, hogy egy adott célt beépítsenek erkölcsi meggyőződésükbe, azonban ezen cél eléréséhez semmiféle eszközt nem biztosít. A társadalmi kontroll ezen hiányossága normanélküliséghez vezethet. (Csukonyi, 2002)

Durkheim szerint az egyének pszichológiai jóllétére is kihat a normanélküliség, mivel meggyengül a társadalmi összetartozás érzése. A normanélküliség jelensége zavart jelez az adott társadalomban, illetve társadalmi csoportban, amelyben különböző értékrendszerek ütköznek. Továbbá az értékrendszerek gyengüléséhez, illetve felbomlásához vezethet ez az állapot, ezáltal szorongást okozva az egyéneken. (Durkheim, 1898)

2.5 Értékek pszichológiai megközelítése

A pszichológiában az értékek szerepét mind az egyén, mind pedig a csoportok szintjén is szükséges vizsgálni. Az értékek megközelítésének három nagy irányvonala van: a viselkedés-, az attitűd- és a motiváció-központú elméletek, mely három terület többszörös átfedésben van egymással (Bugán, 1994).

Az értékekkel kapcsolatos szakirodalomban az érték definíciója általában öt elemet tartalmaz:

1. valamilyen vélekedés
2. amely a viselkedés kívánatos módjaira vagy eredményeire vonatkozik
3. nem csupán bizonyos helyzetekben alkalmazható
4. irányítja a viselkedést, az emberek és események szelekcióját vagy értékelését
5. más értékekhez viszonyított fontosságának megfelelően, azokkal együtt rendszert alkot.

Ezen jegyek összessége az, amelyek az értékeket megkülönböztetik például a szükségletektől vagy az attitűdöktől.

Az értékek emberi tapasztalatokat és tudásanyagot, érzelmeket és hiedelmeket magában foglaló, a kultúra ezekkel kapcsolatos elvárásait és ideológiáját tartalmazó (ezáltal kultúrspecifikus) konstrukciónak tekinthetők (Váriné, 1987). Egy szociális csoportba tartozó embereket javarészt egy közös értékrendszer mozgat, és a csoportnormákban megmutatkozó értékek elfogadása is kifejezi az adott közösségbe tartozást. Mindez a csoport méretétől függetlenül igaz, így a társadalomra, mint csoportra is, amelyet így saját értékrendszere is meghatároz (Rosengren, 2004).

A kapcsolódó elméleteket az értékek kétféle felfogása jellemzi: az egyik szerint az érték maga a preferált vagy elutasított állapot, illetve tárgy (azaz a dolgok belső minősége), a másik pedig azt tartja, hogy az érték maga a preferencia elve (azaz a kritérium), amely mentén választunk a lehetséges alternatívák közül (Bugán, 1994). Különbség van tehát az értékek általános tulajdonságként való értelmezése, illetve ezen tulajdonságot képviselő értékhordozók között: adott érték magában foglalja egyrészt a tulajdonságot, mint értékelési szempontot, másrészt a tulajdonság pozitív pólusát felmutató mintát is (Farkas, 2007). A kétféle megközelítés egységesítése jellemzi Rokeach elméletét.

A hatvanas évek végén Rokeach értékekkel kapcsolatos elmélete, illetve értékmérő módszere újító szemléletként jelent meg a szociálpszichológiában (Váriné, 2003).

Rokeach az értékeket centrális és perifériális dimenzió alapján osztályozta, attól függően, hogy adott érték mennyire fontos, domináns az egyén számára, és milyen nehezen változtatható meg. A centrális értékek nagy valenciával rendelkeznek, nehezen módosíthatók, és ha mégis változnak, magukkal vonják más hiedelmek változását is.

Az értékek rendszerbe szerveződnek, egy érték választása azt jelenti, hogy egy másik elutasításban részesül. Minél fontosabb, pozitívabb egy érték a személy számára, annál több azzal ellentétes érték elutasítását vonja maga után. Az értékek összekapcsolódnak a kognitív rendszer más összetevőivel (attitűdökkel, hiedelmekkel). Rokeach speciális értékmérő tesztje, a Rokeach Value Survey az értékeket terminális (életcélokra vonatkozó) és instrumentális (eszköz jellegű) kategóriákba sorolja

Schwartz egy nagyszabású (20 országra, 5 kontinensre, 8 vallásra kiterjedő) empirikus kutatás során abból indult ki, hogy az értékeknek válaszolniuk kell a biológiai és társadalmi interakciók következtében létrejövő, a túlélési és a jóléti szükségletekre. Ezek alapján feltételelesen 8 értéktípust különböztetett meg: proszociális, alkalmazkodó, élvezeteket kedvelő, teljesítményre orientált, érettségre törekedő, önérvényesítő, biztonságra és hatalomra orientált értékeket magába foglaló értékrendeket. Ezek alapján 10 olyan értéktípust lehetett megkülönböztetni, amelyek minden kultúrában fellelhetők:

1. Univerzalitás (pl. világbéke, egyenlőség, belső harmónia)
2. Jóindulat (pl. becsület, barátság, szerelem)
3. Tradicionalitás (pl. hagyománytisztelet, élet elfogadása, alázatosság)
4. Konformitás (pl. udvariasság, önfegyelem, engedelmesség)
5. Biztonság (pl. a nemzet, a család biztonsága, egészség, társadalmi rend)
6. Hatalom (pl. tekintély, gazdagság, szociális elismerés)
7. Elismerés (pl. siker, tehetség, ambíció)
8. Hedonizmus (pl. élvezet)
9. Ösztönzés (pl. változatos, érdekes élet, merészség).
10. Önállóság (pl. szabadság, önbecsülés, kreativitás)

Ez a kutatás sem cáfolja azt a tapasztalatot, hogy az értékrendek az idő függvényében alakulnak úgy, ahogy a társadalmi viszonyok változnak. Az átütő technikai, gazdasági, politikai vagy hadi fejleményekre reagálva akár gyorsan is változhatnak, amíg azonban a társadalom alapképlete nem változik, nem valószínűek mélyreható értékszerkezeti változások. Majdnem minden országban ugyanazok az értékek álltak egymással szemben és egymás mellett, ami az értékek egyetemességét támasztja alá. Ugyanakkor nem hanyagolhatók el az egyes kultúrák fontosságsorrendjében lévő különbségek (Kamarás, 2010).

Érték és viselkedés

Az értékeknek nagy szerepük van a viselkedés irányításában, hiszen az értékválasztás maga is egyfajta viselkedés. A cselekvés irányát (a belső környezet részeként) az érték szabja meg, szelektálva a lehetséges kimenetek közül (Bugán, 1994).

A minőség, ami megkülönbözteti a jót a rossztól és az elvártat a tiltottól, hat az értékek szerveződésére is: az értékelés tulajdonképpen a kívánatos és a nem kívánatos közötti választást jelenti. Ilyen értelemben az érték preferenciaként funkcionál, „a kívánandónak (desirable) explicit vagy implicit koncepciója” (Varga, 2003). Az értékek valenciát adnak az eseményeknek, embereknek, választási lehetőségeknek, így befolyásolják a cselekvés kimenetelét (Váriné, 1987).

Érték és attitűd

Az elméleti és empirikus tanulmányokban az attitűdök és az értékek fogalma sokszor keveredik egymással, melynek legfőbb oka az, hogy mindkettő előnyben részesítést hordoz magában, emellett minden attitűdnek van értékeléssel kapcsolatos összetevője. A két pszichikus struktúra tanulása is hasonlít: az attitűdök elsajátítása tulajdonképpen értékelő jelentéstanulás. A kettő mégis sokban különbözik egymástól: az attitűdök általában nem tudatos beállítódások, az értékeknél viszont a választás tudatossága esetenként lényeges mozzanattá válhat. Az attitűd személyes, egyedi meghatározottsága mellett lehet társadalmi természetű is, míg az érték mindig társas befolyásoltság alatt áll, még az individuális értékorientáció esetében is.

Viszont a személyes identitás alapjául szolgáló stabil, személyes értékek válhatnak nem tudatos, attitűdként működő pszichikus reprezentációkká, illetve egy korábban attitűdként funkcionáló diszpozíció átváltozhat értékke. Az értékekre emellett vonatkoznak azok a funkciók, amelyeket Katz az attitűdök esetében írt le, tehát az értékek is betöltenek instrumentális, utilitárius, énvédő, önkifejező és ismeretfunkciót (Váriné, 1987).

Érték és motiváció

Az értékek ebben a felfogásban a kultúra által meghatározott motivációk, amelyek megszabják, hogy mi a jó, az elfogadott, a kívánatos (és ezek ellentéte) adott csoporton belül. Az értékek a cselekvések háttérében álló kognitív motívumoknak tekinthetők, melyek az értékeknek megfelelő viselkedés megvalósítására készítetik az egyéneket. Az alapmotivációk közül az értékek leginkább a társ iránti szükséglettel hozhatók összefüggésbe, ahol a csoportértékek konformitásra ösztönzik az egyént (Váriné, 1987). Az értékek motiváció-

központú megközelítései közül kiemelkedik Schwartz elmélete, amely jelen dolgozat empirikus részének egyik alappillére, így kifejtésére a későbbiekben részletesen kerül sor.

2.6 Érték és a szocializáció folyamata

A szociális tanulás, a mintakövetés alapfolyamataival nem könnyű megmagyarázni azokat az értékműködéseket, amelyek a történeti, társadalmi, illetve nemzedékváltás folyamataihoz kapcsolódnak. Itt is az az általános kutatási törekvés a jellemző, miszerint az előzményeket a személyen kívüli körülményekben kell megragadni, és azt vizsgálják, hogyan hatnak ezek, illetve hogyan változtatják a személyiség belső pszichés feltételeit, amelyek később érzékeny alapjaivá válnak a környezethez való viszonyulásnak.

Ha az értékfelfogás alapján közelítünk a szocializációs folyamatokhoz, akkor sokkal „rejtettebbek” azok az elvek, amelyek az érték kategóriák tanulását leírják. A különböző elméletek ugyan feltárják az egyes viselkedésszabályok, normák átadásának folyamatát, de az értékátadás folyamatának szempontjából gyengébb vagy kevésbé kielégítő magyarázó elvként használhatjuk őket. Az értékszempontú közelítés akkor válhat nyilvánvalóvá, ha az egyén (vagy csoport) társadalmi adaptációját valamiképpen minősíti. Ez ebben a folyamatban ugyanúgy, mint az érték elméleti megközelítésében a „jó”, a „kedvező” és „kedvezőtlen” kategóriája mentén történik. (Bugán, 1994)

Váriné Szilágyi Ibolya (1987) ezt úgy fogalmazza meg, hogy az értéktanulás mint mintafelfogás jobban ki van téve a résztvevők saját megismerésbeli aktivitásának. A szocializációs folyamatot viszont felfoghatjuk úgy is, amelyben a környezet a gyermek valamennyi megnyilvánulását minősíti. Ezek a minősítések döntően a szociális környezet centrális történései körül jönnek létre (anya-gyermek kapcsolat, család, kortárs csoport, iskola stb.). (Bugán, 1994)

A szocializáció kezdetén főként biológiai indíttatásból fakadó, majd fokozatosan az énazonosság felismerésével összefüggő tényezők és a gyermek környezetének különböző társas alakzatai között különböző konfliktusok alakulnak ki, amelyek a szocializáció természetes velejárói, jelenségei. Ebben a gyermek szintén értékszempontokat hordozó konfliktusmegoldási módokat tanul meg. Ezek a megoldásmódok azokat az értékszempontokat fejezik ki, amelyek a viselkedés céljában és dinamikájában megjelennek azáltal, hogy belső és környezeti egyensúlyi állapotra törekszik.

A társadalom új tagjai eleve egy adott értékstruktúrába, rendszerbe születnek, amelyet a szocializáció folyamán ismernek meg. A benne foglalt értékek konformizáló hatásuk révén biztosítani próbálják a társadalom stabilitását és folyamatosságát. A fiatalok a már meglévő értékstruktúra megismerése után preferenciáikkal, választásaikkal és viselkedésükkel döntenek arról, hogy azokat elfogadják és esetleg egyszer majd ők is továbbadják, vagy tagadják azokat és újakat hoznak létre helyettük (Váriné, 1987).

A valóságos folyamatok, az életmód és az értékek megnyilvánulásában Váriné a következő összefüggést állapítja meg: „Az életmód mint minta és az életmódot szabályozó értékek, értékrendszerek mint minták eltérnek az észlelési folyamatokban adott mintáktól, amennyiben döntően idői szerveződésűek és időben nyilvánulnak meg. (Az észlelés, sőt részint az emlékezés szerveződésében is a minták térbeli sajátosságai a döntők)” (Váriné, 1987)

Úgy gondolom fontos kiemelni azt a tényt, miszerint az értéktanulás folyamatában kiemelt szerepe van a pubertáskornak, hiszen a formális műveletek szintje teszi lehetővé az énazonosság kialakításának önálló formáját. Itt figyelhető meg a legjobban az a folyamat, amely az egyéni törekvések értékszempontjai, belső egyensúlyigényei és a környezet között végbe megy, és új változatokat hoz létre. A szocializációs folyamat hordozza azt az úgynevezett értékbizonytalanságot, amely a változás, fejlődés feltétele. (Bugán, 1994)

Azonban nincs könnyű dolga a mai, úgynevezett nyugati társadalmak serdülőinek. Ugyanis egy olyan világban kell értékeket választaniuk, amelyben erős értékzavar léphet fel, mivel a fiatal nem tudja értelmezni, elfogadni az adott értéket. És ebben a nehéz helyzetben nem mindig támaszkodhatnak az idősebb generációk segítségére, hiszen azok értékrendszere nem tud minden esetben választ adni a különböző élethelyzetekre, konfliktushelyzetekre.

Szükséges tehát a főbb normákat, értékeket képviselő közösségek (család, iskola, nevelési környezet, kortárs csoport) és életkori csoportok értékfelfogásának vizsgálata az értékek pszichológiai természetének feltárásában.

„Minden specifikus viselkedésforma kialakulásában tehát van némi bizonytalanság, de működésében mindig megnyilvánul

- a finalitás (amely minősítéseket hordoz extrinzik és intrinzik irányokba egyaránt)
- belső adaptáció a specializált adekvációnak megfelelően (a környezet sajátosságai és „gondolkodásmódja” alapján lehetővé váló belső egyensúly az asszimiláció feltétele)

- a belső környezet és a külső környezet interakciója, mint az új variáció, mint a közvetítő ahhoz, hogy új orientációk, új értékszempontok alakuljanak ki.” (Bugán, 1994)

2.7 Pályaválasztást meghatározó tényezők

Életünk egyik legfontosabb mozzanata az, amikor pályát választunk. Ez a döntés közvetett vagy közvetlen módon, de kihatással van egész további életünkre, ezáltal életcéljainkra is.

A pályaválasztás rendkívül régre nyúlik vissza az emberiség történetében. A gondolkodó ember korán felismerte, hogy életének alakulása csak részben függ az őt körülvevő környezettől. Ezáltal rájött, hogy sorsának formálásában önmaga is részt vehet, és hogy életútjának nem csak főszereplője, hanem rendezője is lehet.

Donald E. Super a pályaválasztás fogalmát egy élethosszon át tartó (szakmai) fejlődésemeléttel definiálja. Fontos kihangsúlyozni, hogy nem egyszeri, és megismételhetetlen döntésről van szó, hanem egy életen át tartó folyamatról.

Minden ember más és más képességekkel, érdeklődési körökkel és életcélokkal rendelkezik. Ebből adódóan minden ember egy sor pályára alkalmas. Véleményem szerint a jó pályaválasztás elengedhetetlen feltétele, hogy a pálya szinte minden követelménye egyezzen az egyén adottságaival, érdekeivel, céljaival.

Azonban ez nem mindig volt ennyire „egyértelmű”. Korábban számottevően a képességek határozták meg az egyén pályaválasztását. A szocializmus időszakában pedig pályairányítás volt jelen, mintsem pályaaorientáció. Ezt a mindenkori tervszámok befolyásolták.

Az emberek folyamatos változása révén magát a pályaválasztást is egy folyamatként kell, hogy értelmezzük, mely életstádiumok egész sorában foglalható össze. Super ezeket a következőképpen írja le. (In: Szilágyi, 2000)

1. Növekedés stádiuma (születéstől 14 éves korig)
 - Fantázia fázisa (4-10 éves kor)
 - Érdeklődés fázisa (11-12 éves kor)
 - Képességek fázisa (13-14 éves kor)
2. felfedezés stádiuma (15-24 éves kor)
 - Puhatolódzás fázisa (15-17 éves kor)
 - Átállási vagy átmeneti fázis (18-21 éves kor)
 - Kipróbálás fázisa (22-24 éves kor)
3. Megállapodás stádiuma (25-44 éves kor)

- Kísérleti fázis (25-30 éves kor)
- Stabilizáció fázisa (31-44 éves kor)
- 4. Fenntartás stádiuma (45-64 éves kor)
- 5. Hanyatlás stádiuma (65 éves kortól)
 - Lelassulás fázisa (65-70 éves kor)
 - Visszavonulás fázisa (71 éves kortól)

Pályaérettség

Véleményem szerint a témában fontos megemlíteni még Superhez kapcsolódó néhány alapfogalmat.

Elsőként a pályaérettség fogalmát emelném ki. Super szerint pályaérett az az ember, akinek a pályán tanúsított magatartása megfelel a kérdéses életkorra jellemző szakmai fejlődési folyamatnak. A szakmai pályaérettség fogalmát, amelyet akár életpálya-érettség fogalomként is meghatározhatunk, öt elemből építette fel a szerző, ezek a következők (Budavári, 2009):

1. tervezési készség, amely azt jelenti, hogy az egyén fokozódó szakmai informáltságra törekszik és átfogóbb, részletezett pályatervezést végez;
2. aktivitás, ami azt jelenti, hogy a személyiség egyre inkább törekszik aktívan részt venni a pályaválasztáshoz és a pályafutáshoz kapcsolódó kérdések tisztázásában;
3. informáltság, ami azt jelenti, hogy mindazokra az információkra szert tesz, amelyek a későbbi folyamatot befolyásolhatják;
4. döntési kompetencia, amely az ismeret, készség és képesség szempontjából megkönnyíti a döntési folyamatot;
5. a realitáorientáció, amely a szakmai igényeknek a valósághoz való alkalmazkodási folyamatát foglalja magában.

Öndefiníció, önismeret

A másik kiemelendő fogalom az öndefiníció fogalma. Super ez alatt azt a képet érti, amely valakinek saját magáról alakult ki az idő folyamán. Kiemeli, hogy az embernek önmagáról csak annyiban lehet meghatározott elképzelése, amennyiben azt bizonyos szerepekben, szituációkban, funkciókban és emberek közötti kapcsolatokban megéli. Tehát az önismeret egy tanulási folyamat. Mások által tanulom meg, hogy milyen vagyok.

Az elmélet szerint egy gyermek megéli a szüleihez viszonyítva, hogy ő még „kicsi”, a tanuló az osztályában, hogy intelligens.

Azonban fontos kiemelni, hogy az öndefiníció kialakulása negatív irányt is vehet. Hiszen az így kialakult kép, szituatív önismereten alapul. Ezáltal (főként családi kötődés következményeképp) olyan erős érzelmi töltésű lehet, hogy egyaránt képes ösztönözni vagy elfedni, esetleg visszaszorítani a valóságos tulajdonságokat (Barkó, 2006).

Azért emelném ki a fent említett két Super-alapfogalmat, mert véleményem szerint nem csak az egyén szakmai útjára lehet rávetíteni ezeket, hanem már a pályaválasztási folyamatra is. Úgy gondolom, hogy a pályaeérettség öt elemének megléte rendkívül fontos a megfelelő iskolaválasztáshoz is. Akárcsak az öndefiníció kialakulása. Hiszen csak akkor tudok a számomra megfelelő döntést hozni, ha már tisztában vagyok saját magammal. Ismerem önmagam.

Az érdeklődés

Az érdeklődés a motiváció konkrét formája. Az érdeklődés valamely értékrendszer által meghatározott irányultság, változásokon át alakul, sajátos egymásra épüléssel (Barkó, 2006). Az érdeklődés kialakulása folyamatos.

A képesség

A képességek megismerésének fontos és szignifikáns szerepe van, hiszen a fizikai teljesítmény szoros kapcsolatban van a tanulmányi teljesítménnyel. Meg kell tanulnom, illetve tapasztalnom, hogy mire vagyok képes. Az egyén az önismeret folyamata által megismeri saját teljesítőképességeinek határait.

A munkaerőpiac

Fontos tényező a pályaválasztásban a mindenkori munkaerőpiaci helyzet, amely állandóan változik. A mai fiatalok más és más feltételekkel lépnek majd be munkahelyeikre, mint elődeik. Már az is komoly „harcot” jelenthet, hogy a munkaerőpiacra kiléphessenek. Mára, mondhatni elfogadottá vált az a tény, hogy egy ember aktív élete során három-négy foglalkozásváltáson megy keresztül. Ez bizonytalanságot eredményezhet az egyénben arra nézve, hogy milyen, illetve melyik pályát válassza.

A lakóhely

Ez alatt leginkább a megközelíthetőségre gondolok. Hiszen nem elhanyagolható szempont az egyén számára, hogy a képzés, illetve a munkavégzés helye mennyire könnyen, avagy nehezen közelíthető meg számára.

A szakma megítélése

Sokan választanak aszerint pályát, illetve szakmát, hogy annak milyen a társadalmi megítélése. Valamint megemlíthetjük itt a család szerepét is. Hiszen fontos tényező lehet, hogy a szülők hogyan vélekednek az adott szakmáról, emellett, hogy ajánlanak, sugallnak-e szakmákat a gyermeknek.

3. Anyag, módszer

3.1 A vizsgálat hipotézisei

Vizsgálatom megkezdése előtt azt feltételezem, hogy azok a hallgatók, akik tudatosan döntöttek az adott szak választása mellett, belső tanulási motivációval és az adott pályára jellemző értékstruktúrával rendelkeznek, míg azok a hallgatók, akik kevésbé tudatosan, mintegy „jobb híján” választották az adott szakot, inkább külső motivációkkal és az adott pályára kevésbé jellemző értékstruktúrával rendelkeznek. (H₁)

Feltételezem, hogy a hallgatók a szak kiválasztásánál figyelembe vették az adott szak bizonyos munkaerőpiaci lehetőségeit. (H₂)

Feltételezem, hogy az Emberi erőforrás tanácsadóknál az altruizmus, a társas kapcsolatok és a változatosság, míg a Vezetés és szervezés szakosoknál az irányítás, a presztízs és az önérvényesítés lesznek a vezető értékek. Az elutasított értékek pedig Emberi erőforrás tanácsadóknál az irányítás, és a presztízs, Vezetés és szervezés szakosoknál az altruizmus, az esztétikum lesznek. (H₃)

3.2 A vizsgálati minta

Vizsgálatomat a Szent István Egyetem hallgatói körében végeztem. Vizsgálati mintám 67 fő volt. A megkérdezett hallgatók Emberi erőforrás tanácsadó (MA), valamint Vezetés és szervezés (MA) szakos hallgatók voltak.

A hallgatók között található első, illetve másod éves, valamint nappali és levelező tagozatos hallgató is.

3.3 A vizsgálat módszere

Vizsgálatomat kérdőíves megkereséssel végeztem². A hallgatók motivációit Vallerand és munkatársai (1992) által adaptált, „Academic Motivational Scale”, tanulási motivációt mérő kérdőívvel³, a munkaérték struktúrájukat pedig Donald E. Super által készített „Munkaérték kérdőív”-vel⁴ mérem. A tanulási döntések hátterét vizsgáló kérdéssort pedig önállóan állítottam össze.

3.4 Az adatok feldolgozási módszere

A vizsgálat során kapott adatokat Microsoft Excel táblázatkezelő programmal, valamint SPSS statisztikai programmal dolgoztam fel.

² 3. sz. melléklet

³ 1. sz. melléklet

⁴ 2. sz. melléklet

4. Eredmények

4.1 A minta jellemzői

A vizsgálatban részvevő hallgatók nemi megoszlását mutatja az 1. számú táblázat. Látható, hogy a megkérdezettek közel 20%-a volt férfi és 80%-a nő.

1. táblázat

		Fő	Százalék
	Férfi	13	19,4
	Nő	54	80,6
	Össz.	67	100,0

Ha a kapott adatokat tovább bontjuk szakokra, a következő eredményt kapjuk.

2. Táblázat
Emberi erőforrás tanácsadó

		Fő	Százalék
	Férfi	4	10,8
	Nő	33	89,2
	Össz.	37	100,0

3. Táblázat
Vezetés és szervezés

		Fő	Százalék
	Férfi	9	30,0
	Nő	21	70,0
	Össz.	30	100,0

Látható tehát, hogy mindkét szak esetében a nők vannak többségben, a megkérdezettek körében. A kapott eredmények összhangban vannak a 2010-es statisztikai adatokkal, melyek szerint gazdasági képzési területen 57% feletti, míg társadalom és humántudomány területen 63% feletti a nők aránya⁵.

Valamint ez az eredmény jól mutatja a felsőoktatásban részt vevők nemi megoszlását, hiszen ha megtekintjük a felsőoktatásba felvettek számának 2012-es statisztikáit, láthatjuk, hogy a felvettek között több a nő, mint a férfi⁶.

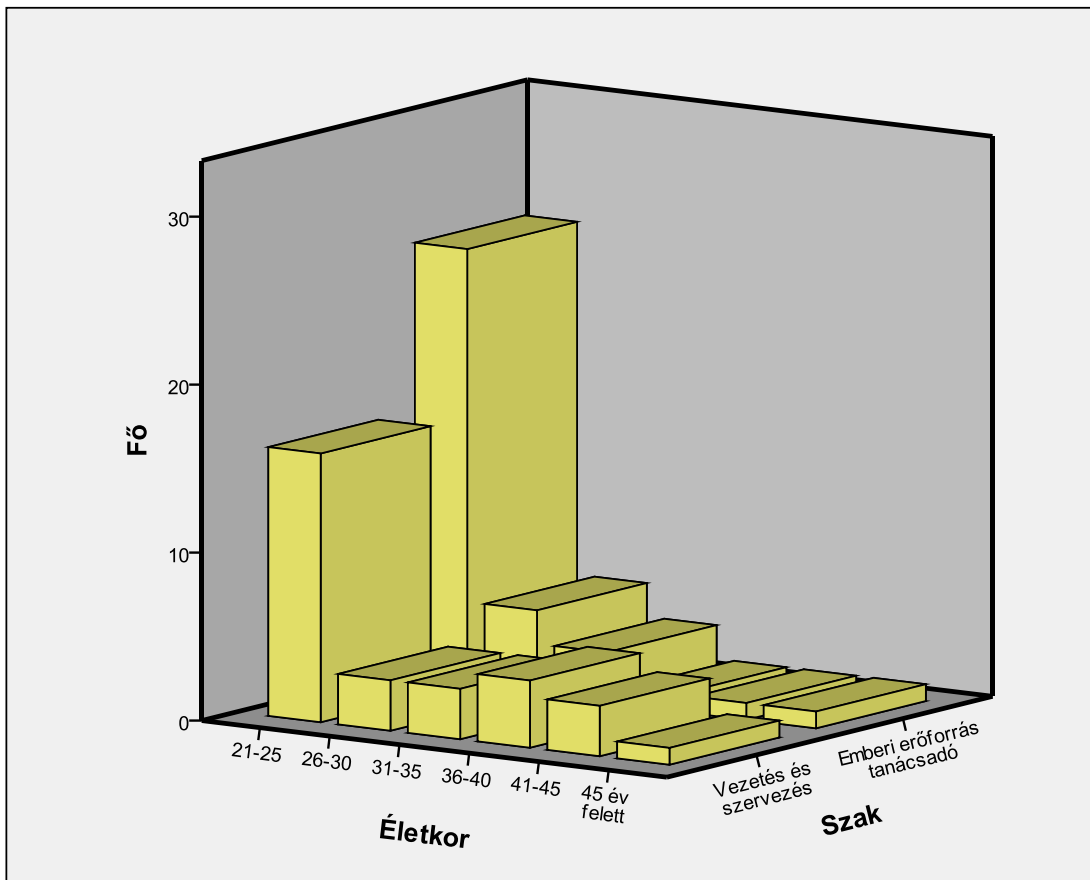
⁵ Magyar Statisztikai Évkönyv 2010. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2011.

⁶ Forrás: Elmult évek statisztikái (2001/Á-2012/Á):

http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=23

1. ábra

Életkorok szerinti megoszlás



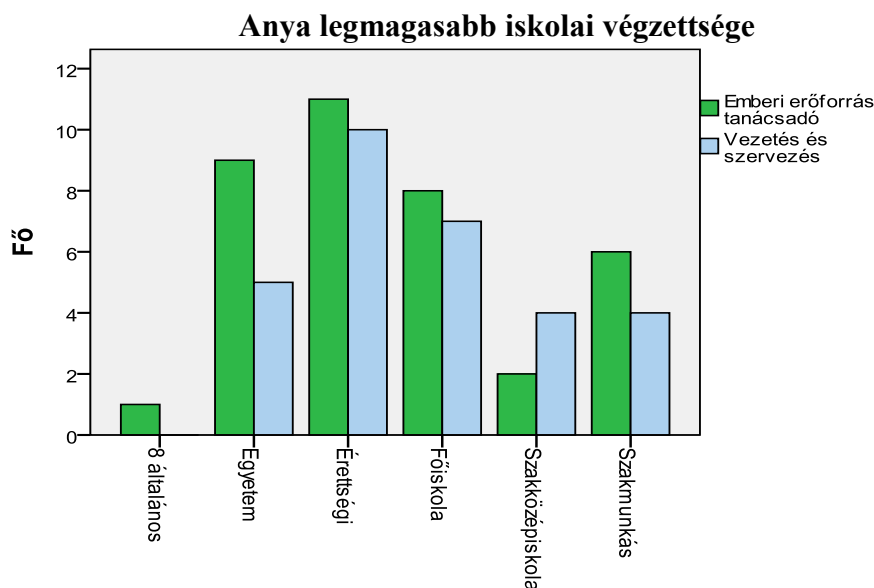
N = 67

Az 1-es számú ábrán a két szak korösszetétele látható. Amint az jól leolvasható, mindkét szak esetében a 21-25 év közötti hallgatók vannak többségben. Ebből az állapítható meg, hogy a többség az alapszak elvégzése után folytatta is tanulmányait, immár mesterszakon. Azonban láthatjuk, hogy a Vezetés és szervezés szakosok esetében már megjelennek az „idősebb” korosztály képviselői is. Ennél a szaknál már több hallgatót találhatunk 36 és 45 év között.

4.2 Szülők iskolai végzettsége

Vizsgálatom további részében a hallgatók szüleinek iskolai végzettségére is rákérdeztem.

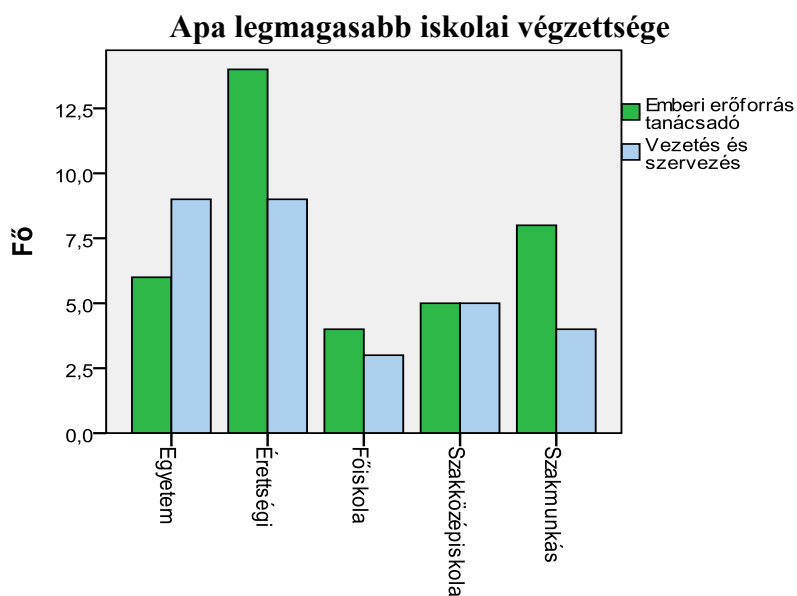
2. ábra



N=67

A kérdőívben rákérdeztem a hallgatók szüleinek iskolai végzettségére is. Amint azt a 2. ábra is mutatja mindkét szak esetében a hallgatók többségének édesanyja érettségivel rendelkezik. Tanácsadó szakos hallgatóknál az egyetem, míg Vezetés és szervezés szakon a főiskola áll a második helyen. A harmadik helyen ugyanezen két végzettséget találjuk, csak szakonként megcserélve.

3. ábra



N=67

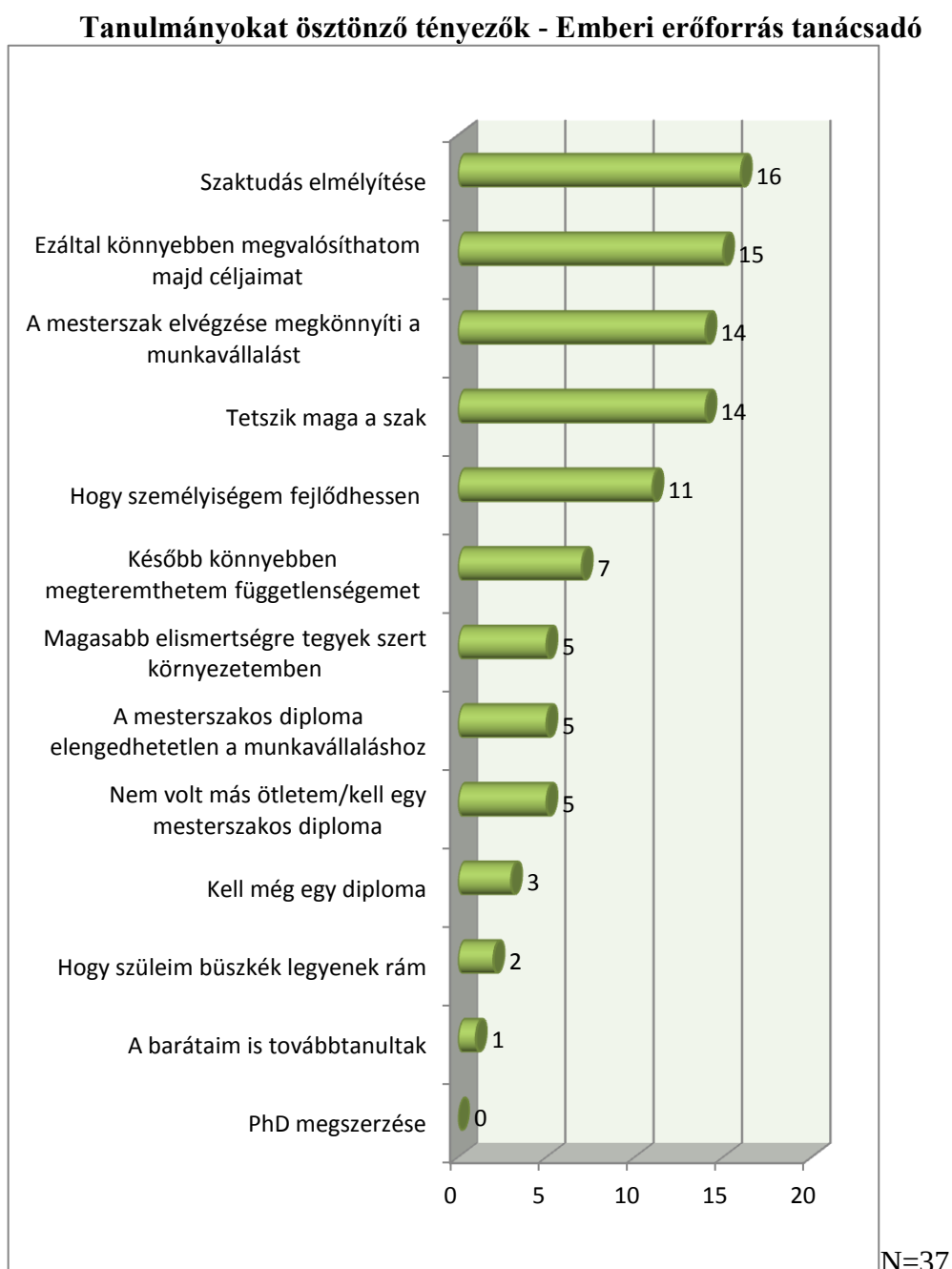
Hallgatók édesapjának iskolai végzettsége (3. ábra) Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatóknál ugyanazt az eredményt adta, mint az édesanya esetében: itt is az érettségi áll az első helyen. Vezetés és szervezés szakon tanuló hallgatóknál két végzettség áll az első helyen: az érettségi és az egyetem. A második helyen is eltérés mutatkozik. Tanácsadó szakos hallgatóknál a szakmunkás végzettség, míg Vezetés szakosoknál a szakközépiskolai végzettség áll a második helyen. Emberi erőforrás tanácsadóknál az egyetem került a harmadik helyre, Vezetés és szervezés szakosoknál pedig a szakmunkás végzettség.

Összességében megállapítható, hogy a hallgatók többségénél vertikális társadalmi mobilitás figyelhető meg, azon belül is intergenerációs mobilitás, hiszen szüleikhez képest magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

4.3 Tanulmányokat ösztönző tényezők

Ezt követően arra kérdeztem rá, hogy milyen tényezők ösztönözték a hallgatókat, mikor megkezdtek tanulmányaikat az adott mesterszakon.

4. ábra



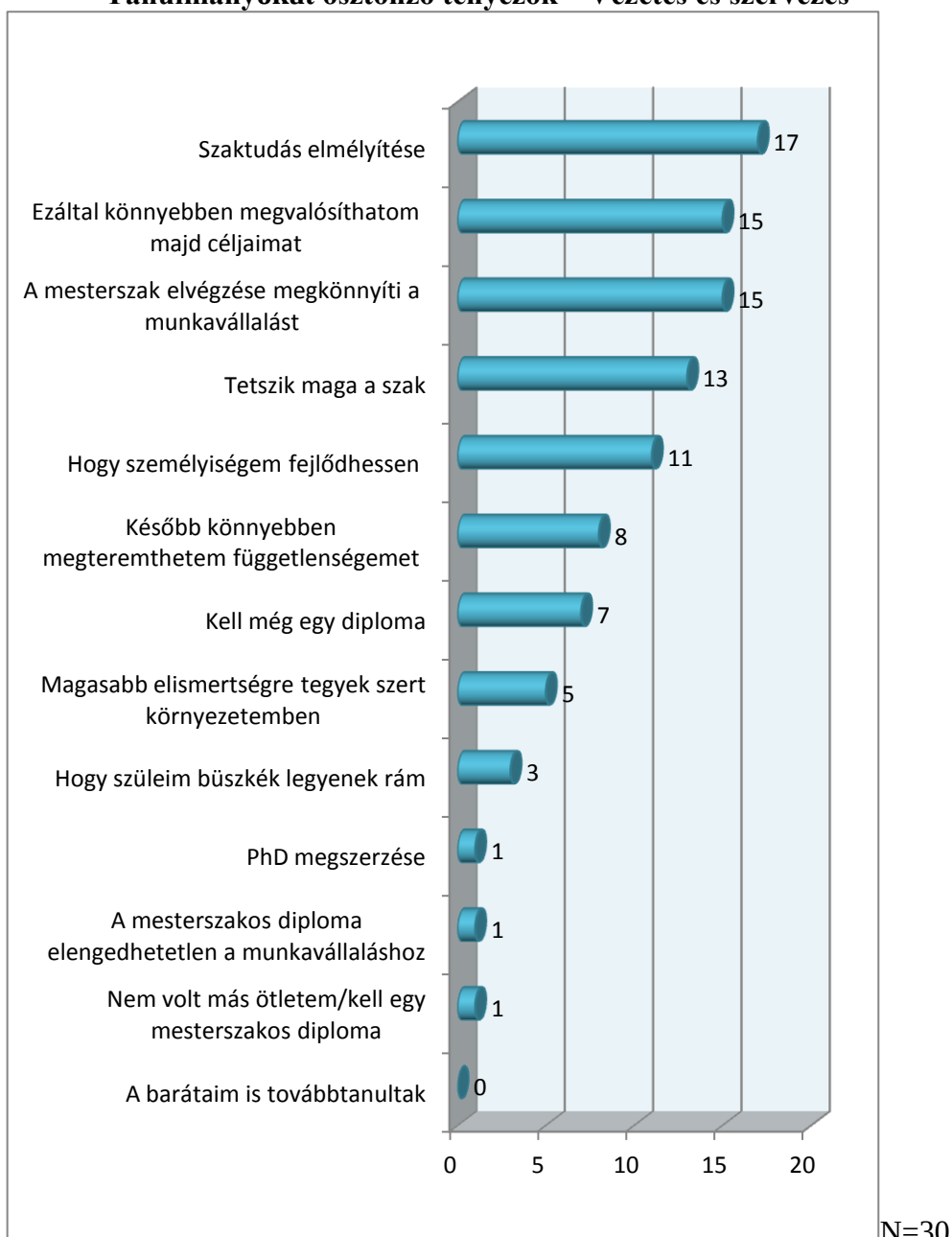
Az Emberi erőforrás tanácsadó hallgatók legerősebb motivációja, ösztönző tényezője a szak megkezdésekor a szaktudás elmélyítése volt. (4. ábra) Második helyre került a rangsorban a célok megvalósítása („Ezáltal könnyebben megvalósíthatom majd céljaimat”), míg a harmadik helyen két tényezőt is találhatunk: a könnyebb munkavállalást a későbbiekben, valamint, hogy tetszik a hallgatóknak maga a szak. Továbbá előkelő helyen végzett a „Hogy

személyiségem fejlődhesen” tényező is, mely véleményem szerint rendkívül erős befolyásoló erő kell hogy legyen az egyén számára, mikor úgy dönt, elkezd, illetve esetünkben folytatja felsőfokú tanulmányait.

Abból, hogy megtalálható a motiváló tényezők között a „tetszik maga a szak”, arra következtethetünk, hogy talán volt valamiféle előzetes tájékozódás a hallgatók részéről a szakot illetően, amely alapján meg tudták ítélni, hogy mennyiben fog megfelelni az az elvárásaiknak, illetve ami kiváltott bennük egyfajta tetszést, hogy végül ezen szak mellett döntöttek.

5. ábra

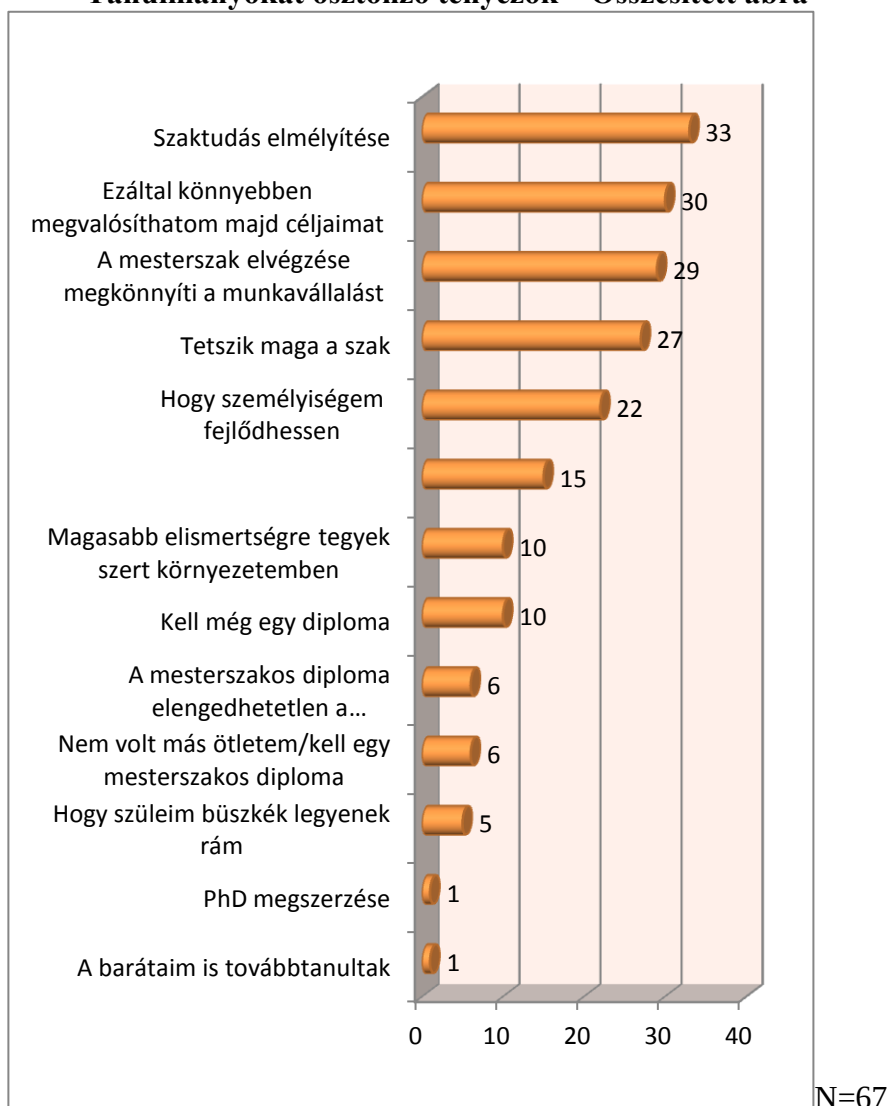
Tanulmányokat ösztönző tényezők – Vezetés és szervezés



A Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál láthatjuk, hogy szintén az első helyen áll a szaktudás elmélyítése, mint ösztönző tényező. (5. ábra) A második, illetve harmadik helyen történt változás az Emberi erőforrás tanácsadókhoz képest. Itt a könnyebb munkavállalás és a célok megvalósítása került a második helyre, míg az, hogy tetszik a hallgatóknak maga a szak, a harmadik helyre. Ugyanarra a helyre rangsorolták a Vezetés és szervezés szakos hallgatók személyiségük fejlődését, mint ösztönző tényezőt, mint a Tanácsadó szakos hallgatók (4. hely). Érdekes azonban kiemelni, hogy egy hallgató egy plusz motiváló tényezőt is megemlített a kérdőívben. Ez pedig a PhD fokozat megszerzése volt. Úgy gondolom ezt úgy értelmezhetjük, miszerint a hallgatónak egy kialakult jövőkép, illetve aspirációja van tanulmányait illetően. Valamint erős benne a motiváció a tanulásra, hiszen tudja jól, hogy milyen szintre szeretne eljutni felsőfokú tanulmányait illetően.

6. ábra

Tanulmányokat ösztönző tényezők – Összesített ábra



A két szak összesített ábráján (6. ábra) jól látható, hogy a megkérdezett hallgatók legösztönzőbb tényezőnek szaktudásuk elmélyítését tartották a mesterszak megkezdésekor. Ezt követte céljaik könnyebb megvalósulása a mesterszakos diploma megszerzésével, majd harmadik helyre került az, hogy a szak elvégzésével könnyebbé válik majd a munkavállalás. Véleményem szerint nagyon jó, hogy a hallgatók elsődleges motivációja tanulmányaik megkezdésekor szaktudásuk elmélyítése volt. Ezáltal azt feltételezhetjük, hogy a hallgatók nem csak „sodródtak” a mesterszak felé, hanem egy igenis tudatos döntés állt a háttérben. Annak fényében, hogy a hallgatók körében ennyire motiváló tényező az, hogy diplomájuk megszerzésével könnyebb lesz a munkavállalás, úgy gondolom érdemes megvizsgálni azt, hogy a megkérdezettek közül jelenleg mennyien dolgoznak tanulmányaik mellett.

4. táblázat
Jelenleg dolgozol? - Emberi erőforrás tanácsadó

	Fő	Százalék	Halmazott százalék
Igen, a szakterületemen	5	13,5	13,5
Igen, a szakterületemhez közel	11	29,7	43,2
Igen, de teljesen más területen	9	24,3	67,6
Nem dolgozom	12	32,4	100,0
Összesen	37	100,0	

A megkérdezett Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatók több mint 67%-a dolgozik tanulmányai mellett. Ennek a 67%-nak közel a fel, 43% szakterületéhez közeli munkát végez, míg 24%-uk teljesen más területen tevékenykedik.

5. táblázat
Jelenleg dolgozol? - Vezetés és szervezés

	Fő	Százalék	Halmazott százalék
Igen, a szakterületemen	10	33,3	33,3
Igen, a szakterületemhez közel	11	36,7	70,0
Igen, de teljesen más területen	5	16,7	86,7
Nem dolgozom	4	13,3	100,0
Összesen	30	100,0	

Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál a jelenleg is dolgozók aránya magasabb. Itt már a hallgatók 86%-a dolgozik. Ebből 70% az, aki szakterületén vagy szakterületéhez közeli helyen tevékenykedik, és mindössze 13%-uk dolgozik teljesen más területen.

A fenti kérdéshez kapcsolódva fontosnak éreztem megkérdezni a hallgatókat arról, hogy diplomájuk megszerzése után szakterületükön szeretnének elhelyezkedni, vagy esetleg egy teljesen más terület felé orientálódnak.

6. táblázat

A diploma megszerzése után ezen a szakterületen szeretnél elhelyezkedni? – Emberi erőforrás tanácsadó

	Fő	Százalék	Halmazott százalék
Igen, jelenleg is ezen a területen dolgozom	6	16,2	16,2
Igen, tervezem	14	37,8	54,1
Nem tudom	4	10,8	64,9
Nem, de ehhez a szakterülethez közel	11	29,7	94,6
Nem, teljesen más terület felé orientálódok	2	5,4	100,0
Total	37	100,0	

Tanácsadó szakos hallgatók körében az egyöntetű többség valamilyen formában szakterületéhez közeli munkát szeretne találni a későbbiekben. A hallgatók több mint 37%-a tervezi, hogy ezen a szakterületen helyezkedik el, míg 16%-uk jelenleg is ezen a területen dolgozik. 10,8% nem tudta még eldönteni, hogy merre is képzelel el magát a munkaerőpiacon, és mindössze 5,4% tervezi azt, hogy egy teljesen más területen szeretne majd elhelyezkedni.

7. táblázat

A diploma megszerzése után ezen a szakterületen szeretnél elhelyezkedni? – Vezetés és szervezés

	Fő	Százalék	Halmazott százalék
Igen, jelenleg is ezen a területen dolgozom	13	43,3	43,3
Igen, tervezem	11	36,7	80,0
Nem tudom	3	10,0	90,0
Nem, de ehhez a szakterülethez közel	1	3,3	93,3
Nem, teljesen más terület felé orientálódok	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

Látható, hogy a Vezetés és szervezés szakos hallgatók esetében szintén magas a „pozitív” választ adók aránya. 80%-uk ezen a területen szeretne a későbbiekben dolgozni, ebből a többség jelenleg is szakterületén dolgozik.

Ha összehasonlítjuk a két szaknál kapott számokat (Halmazott százalék), láthatjuk, hogy a Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál magasabb azon hallgatók aránya, akik a szakterületük felé orientálódnak (80%). Ezzel szemben az Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatóknál ez a szám „csak” 54,1%. Ha ezekhez az adatokhoz hozzávesszük azon hallgatók arányát is, akik „csak” a szakterületükhöz közel szeretnék majd elhelyezkedni, azt tapasztalhatjuk, hogy ismét a Vezetés és szervezésesek vannak előkelőbb pozícióban, hiszen

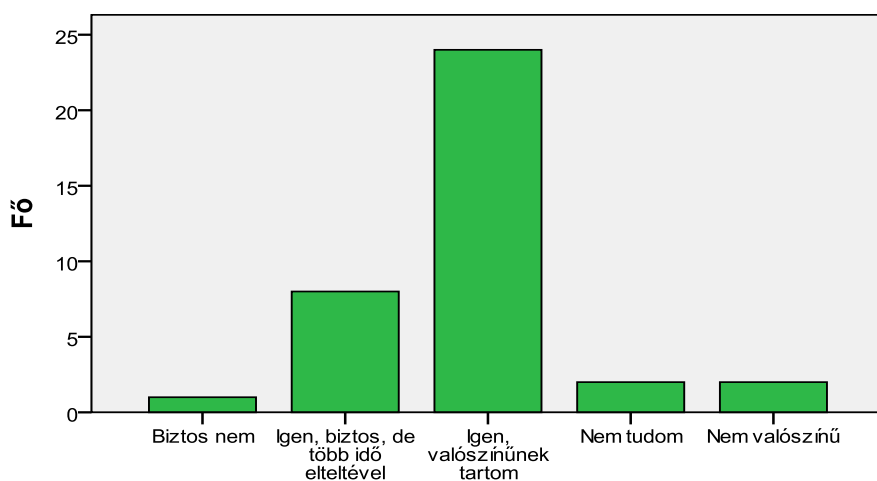
náluk sokkal alacsonyabb ez az arány; 3,3%, míg a Tanácsadó szakosoknál 29,7%. Úgy gondolom, ez az esetleges pályaelhagyók arányát mutathatja a két szak esetében. Hiszen azok, akik nem az adott szakterületükön tervezik elhelyezkedésüket vagy „csak” ahhoz közeli szakma mellett döntenek, valószínűleg nagyobb eséllyel választanak a későbbiekben olyan pályát maguknak, amely valamilyen szinten eltér szakterületüktől.

4.4 Elhelyezkedési lehetőségek

Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódott a kérdőív következő pontja. Arra kerestem a választ, hogy a hallgatók mennyire tekintenek optimistán a jövőbe elhelyezkedésüket figyelembe véve.

7. ábra

Mennyire tartod valószínűnek, hogy a szak elvégzése után 1-2 éven belül (esetleg szakterületeden belül) az általad megfelelőnek tartott munkakörben el tudsz majd helyezkedni? - Emberi erőforrás tanácsadó

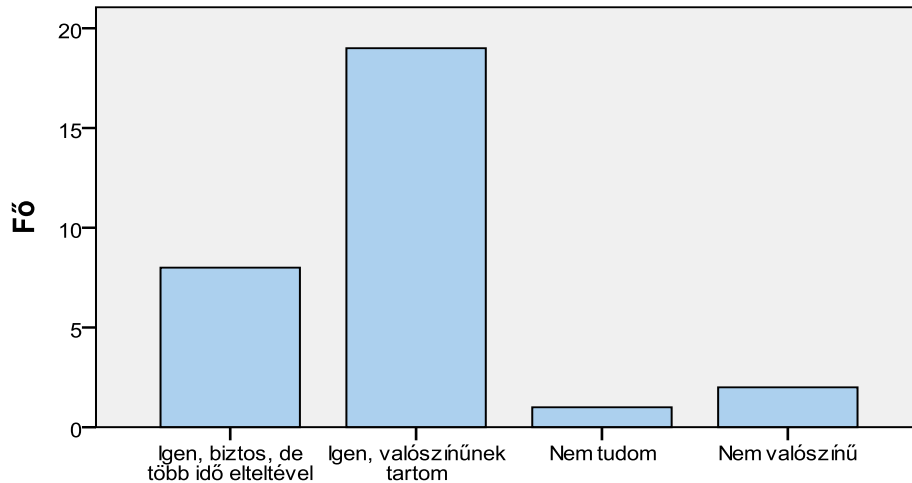


N=37

Ahogy a 7. ábrán is látható, az Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatók optimisták elhelyezkedésüket illetően. Elenyésző azon hallgatók aránya, akik negatívan tekintenek a kérdésre.

8. ábra

Mennyire tartod valószínűnek, hogy a szak elvégzése után 1-2 éven belül (esetleg szakterületeden belül) az általad megfelelőnek tartott munkakörben el tudsz majd helyezkedni? - Vezetés és szervezés



N=30

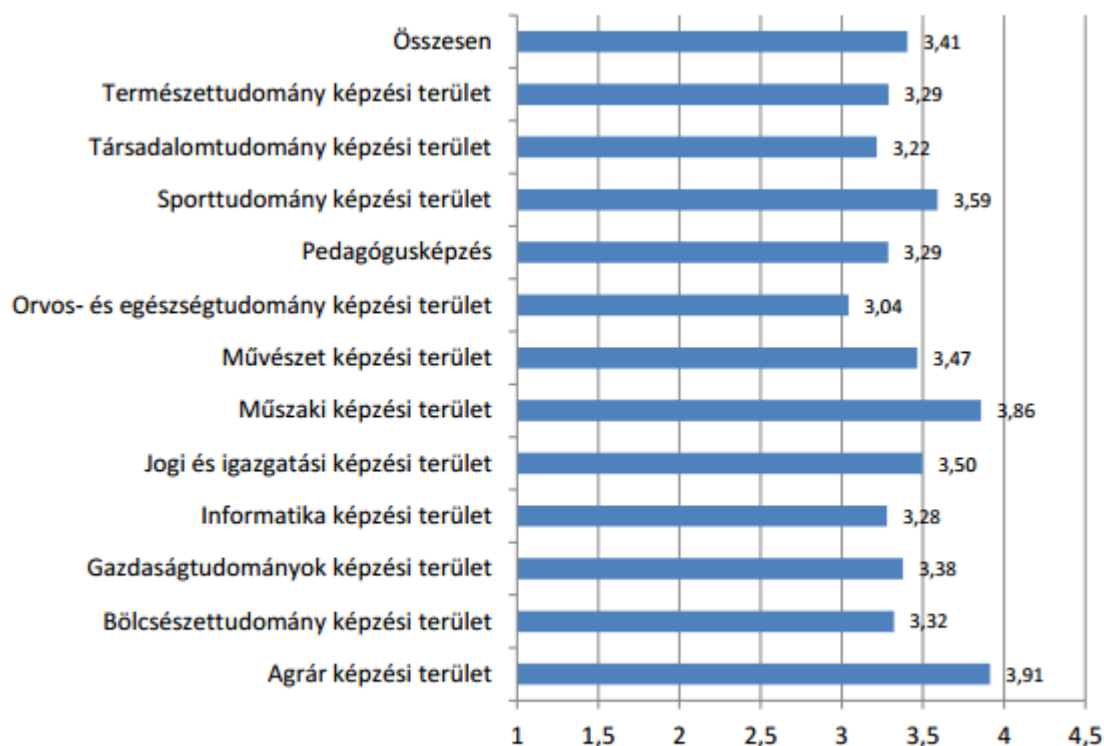
Vezetés és szervezés szakos hallgatók esetében ugyanazon eredmény mondható el, mint a Tanácsadó hallgatóknál. A többség valószínűnek tartja, hogy az adott időintervallumon belül elhelyezkedik majd. Azonban itt már magasabb azon hallgatók aránya, akik úgy vélik, hogy el fognak majd ugyan helyezkedni, de ehhez több idő szükséges, mint 1-2 év.

Összességében tehát láthattuk, hogy a megkérdezett hallgatók optimisták tekintenek a diplomájuk megszerzése utáni 1-2 évre, ami elhelyezkedésüket illeti.

Ha az erre a kérdésre kapott adatokat összevetjük az elmúlt év statisztikájával, láthatjuk, hogy a hallgatók reálisan ítélték meg elhelyezkedési idejüket a diploma megszerzése után. Amint az a 9. ábrán látható az elhelyezkedés átlagos ideje nagyjából negyed évre tehető. Ezt az időintervallumot pedig teljesen lefedi az 1-2 év.

9. ábra

A diploma utáni első munkába állás átlagos ideje képzési terület szerinti bontásban



N=7110

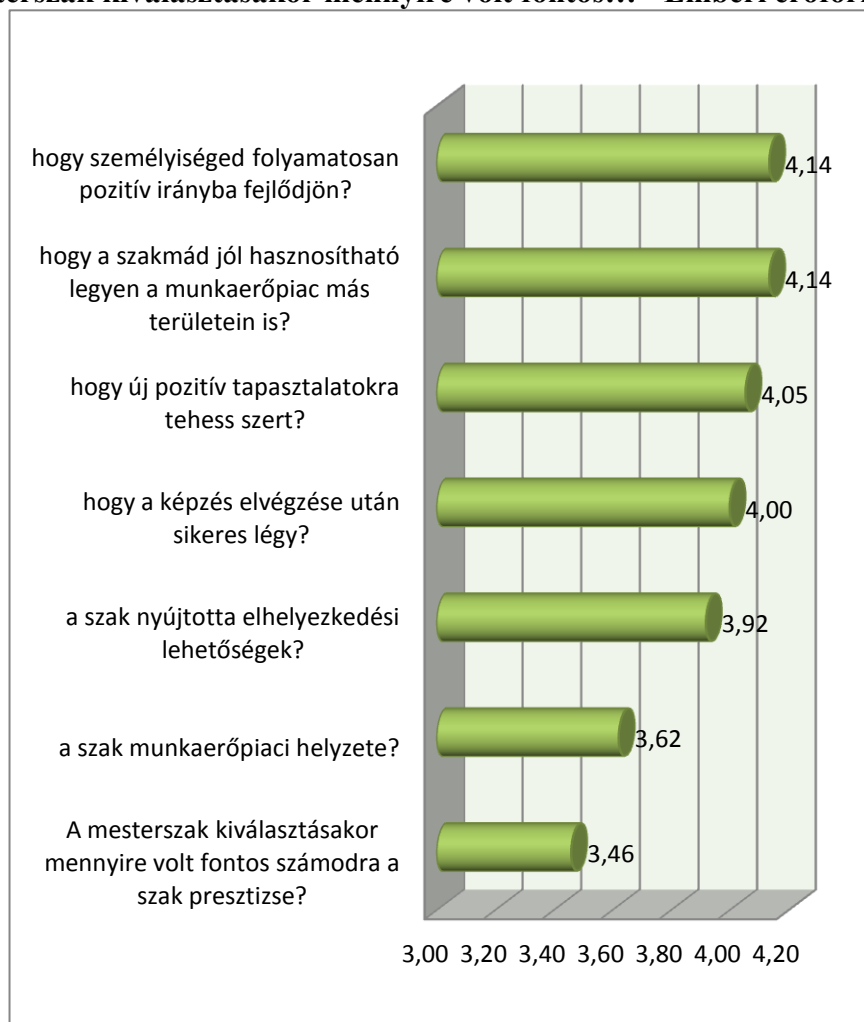
(Forrás: Veroszta, 2012)

4.5 Mesterszak kiválasztását befolyásoló tényezők/értékek

A következőkben arra kerestem a választ, hogy a hallgatók milyen tényezőket vettek figyelembe a mesterszak kiválasztásakor.

10. ábra

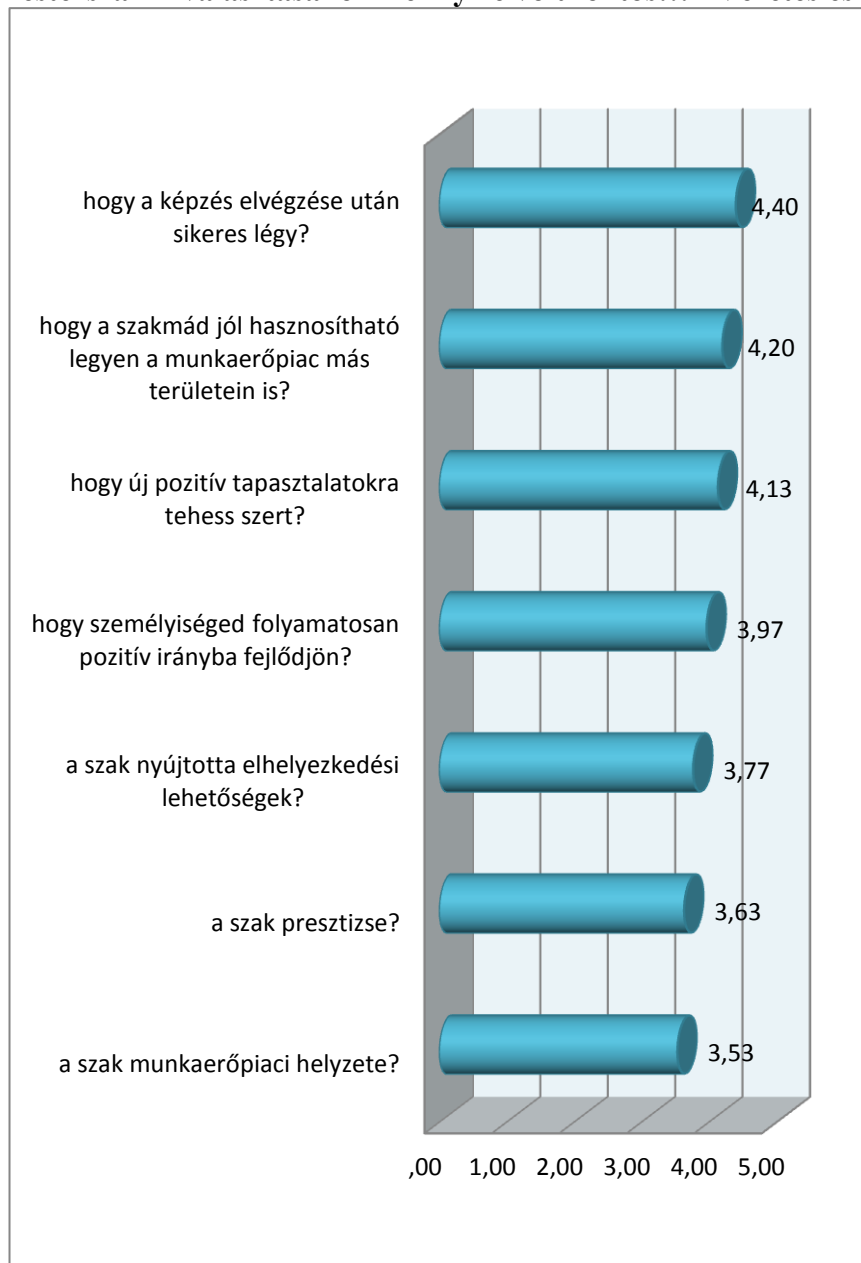
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos... - Emberi erőforrás tanácsadó



Az ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók számára a legfontosabb szempont volt, hogy személyiségük folyamatosan pozitív irányba fejlődjön. Ugyanezen faktort megtalálhattuk a megkérdezett hallgatóknál a tanulmányokat ösztönző tényezőknél is (ld: 4. ábra). Átlagban ugyanilyen eredménnyel rendelkezik az a tényező is, miszerint fontos a hallgatóknak, hogy a megszerzett szakmájuk jól hasznosítható legyen a munkaerőpiac más területein is, tehát egy olyan végzettséget „igényelnek”, amely rugalmas munkaerőpiaci lehetőségekkel bír. Harmadik helyre az új, pozitív tapasztalatok megszerzése került, mint fontos összetevő a szak kiválasztásakor. Ezt megfeleltethetjük annak az ösztönző faktornak, mely első helyen szerepelt korábban: a szaktudás elmélyítése (4. ábra). Illetve ehhez hozzávehetjük még a személyiségem fejlődhessen-faktort is. A hallgatóknak a legkevésbé a szak presztízse volt

fontos. Ebből arra következtethetünk véleményem szerint, hogy a hallgatókat nem az egyetem, illetve a szak neve vonzotta a képzésre, hanem talán inkább szakmai háttere, az oktatás színvonala. Esetleg az intézmény földrajzi elhelyezkedése állhat az eredmény háttérében. Hiszen ez egy fontos komponens az intézmény kiválasztásában. Azonban mivel az Emberi erőforrás tanácsadó képzést indító egyetemek nem találhatók közel egymáshoz, ezért nem a szak (az egyetem) presztízse volt a döntő, hanem a közelség, megközelíthetőség.

11. ábra
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos... - Vezetés és szervezés

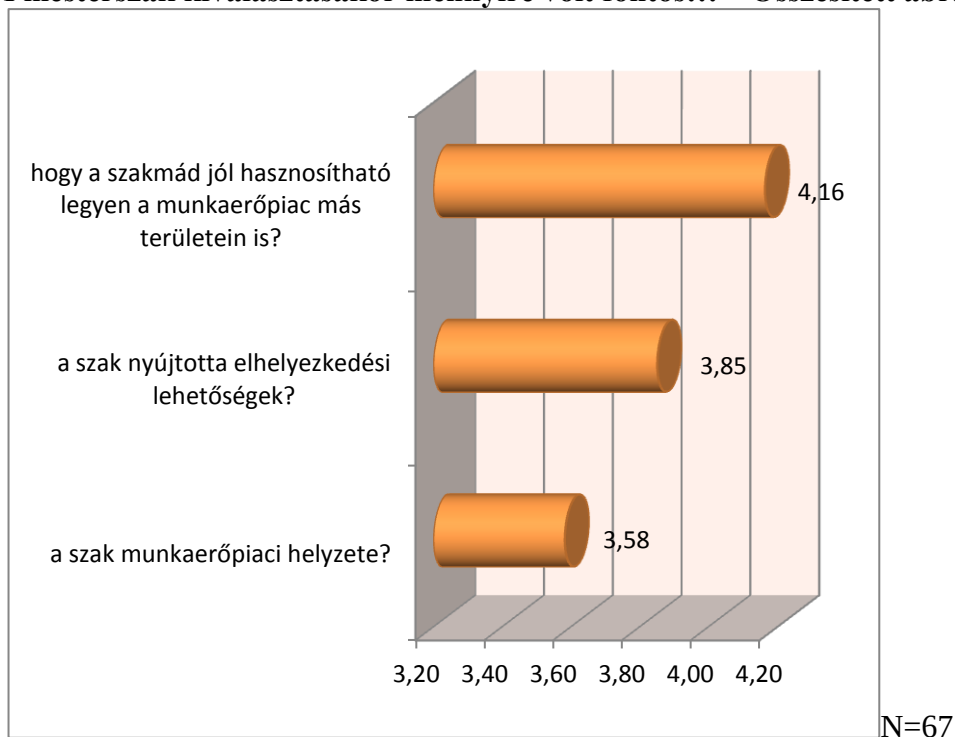


Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál a mesterszak kiválasztásakor az volt a legfontosabb, hogy annak elvégzése után sikeresek legyenek. Ez az eredmény véleményem szerint hűen tükrözi azokat az ösztönző tényezőket, melyeket a hallgatók megjelöltek az 5. ábrán, úgymint:

ezáltal könnyebben megvalósíthatják majd céljaikat és a mesterszak elvégzése megkönnyíti a munkavállalást. Második helyre került az a faktor mely szerint a hallgatóknak fontos, hogy olyan szakmához jussanak, amelyet könnyen tudnak alkalmazni a munkaerőpiac egyéb területein is. Ez szintén „rímel” arra az eredményre melyet korábban láthattunk (5. ábra), mely szerint a hallgatókat ösztönözte az a tényező, hogy a mesterszak elvégzésével könnyebben találnak majd munkát a munkaerőpiacon. Harmadik helyen végzett a rangsorban az a tényező, mely szerint a hallgatóknak fontos volt a mesterszak kiválasztások, hogy pozitív, új tapasztalatokra tehessenek szert a későbbiekben. Ez szintén megfeleltethető a szaktudás elmélyítése faktornak (5. ábra), mint az Emberi erőforrás tanácsadók esetében.

12. ábra

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos... – Összesített ábra



Megvizsgálva a hallgatók válaszait arra a kérdésre, hogy bizonyos munkaerőpiaci tényezőket mennyire tartottak fontosnak a szak kiválasztásakor (12. ábra), láthatjuk, hogy mindkét szak hallgatóinak a szakmájuk „rugalmassága” volt a legfontosabb, tehát, hogy az jól hasznosítható legyen egyéb területeken is. Második legfontosabb a szak nyújtotta elhelyezkedési lehetőségek lett, harmadik helyre pedig a szak munkaerőpiaci helyzete.

Láthattuk tehát, hogy a hallgatóknak fontosak voltak bizonyos munkaerőpiaci szempontok a mesterszak kiválasztásakor, melyeket figyelembe is vettek.

Felmerült bennem a kérdés, hogy vajon összefüggés található-e aközött, hogy a hallgatók alacsony fontosságúnak értékelték a szak presztízst és aközött, hogy mekkora értéket tulajdonítottak a szak munkaerőpiaci helyzetének.

8. táblázat
Korreláció

		A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak munkaerőpiaci helyzete?	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak presztízse?
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak munkaerőpiaci helyzete?	Pearson Korreláció	1	,590**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	67	67
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak presztízse?	Pearson Korreláció	,590**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A Pearson korrelációval végzett vizsgálat kimutatta, hogy a két változó közötti összefüggés szignifikáns ($p < 0,01$)⁷, mely pozitív irányú, közepes erősségű korrelációt jelöl ($r = 0,590$)⁸. Tehát azon hallgatók, akiknek nem volt fontos a szak presztízse, nem gondolták fontosnak a szak munkaerőpiaci helyzetét sem. Úgy gondolom jelen esetben is az a tendencia érvényesül, mely szerint a hallgatóknak inkább a képzés minősége volt fontos, sem mint az egyetem, illetve a szak neve, a mesterszak kiválasztásakor.

Miután megvizsgáltam a kapott adatokat, úgy gondoltam Anova-vizsgálattal megnézem, hogy összefüggés található-e azon két változó között, amely a szakmában való elhelyezkedési tervekre (6. és 7. táblázat), és amely arra vonatkozik, hogy a hallgatóknak mennyire fontos, hogy végzettségük széles körűen hasznosítható legyen a munkaerőpiac egyéb területein is (10. és 11. ábra). A vizsgálat előtt azt feltételeztem, hogy azok a hallgatók, akik szakterületükön dolgoznak jelenleg is, vagy azon terveznek elhelyezkedni, kevésbé tartják fontosnak, hogy szakmájuk „rugalmas” legyen a munkaerőpiacon.

Elsőként az Emberi erőforrás tanácsadók mintáját elemeztem. A szignifikancia szint 0,09 volt, amely nagyobb, mint a 0,05-ös érvényességi határ. Esetükben tehát nem találtam szignifikáns összefüggést a fenti két változó között.

Azonban a Vezetés és szervezés szakos hallgatók körében végzett Anova-vizsgálat során szignifikáns összefüggést találtam. A szignifikancia értéke 0,022 volt, amely alacsonyabb, mint a 0,05-ös érvényességi határ. Az összefüggés erősségének vonatkozásában

⁷ 2-tailed szignifikancia

⁸ Közepes erősségű korreláció = $0,5 \leq r < 0,75$

elmondhatjuk, hogy a szakmában való elhelyezkedési tervekre vonatkozó változó 35,8%-ot magyaráz a szakma rugalmas felhasználhatóságának fontosságára vonatkozó változó heterogenitásából.

9. táblázat

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a szakmád jól hasznosítható legyen a munkaerőpiac más területein is? – Vezetés és szervezés

A diploma megszerzése után ezen a szakterületen szeretnél elhelyezkedni?	Átlag	N	Átlagtól való eltérés
Igen, jelenleg is ezen a területen dolgozom	4,54	13	,660
Igen, tervezem	4,09	11	,539
Nem tudom	4,00	3	1,000
Nem, de ehhez a szakterülethez közel	5,00	1	
Nem, teljesen más terület felé orientálódok	2,50	2	2,121
Total	4,20	30	,887

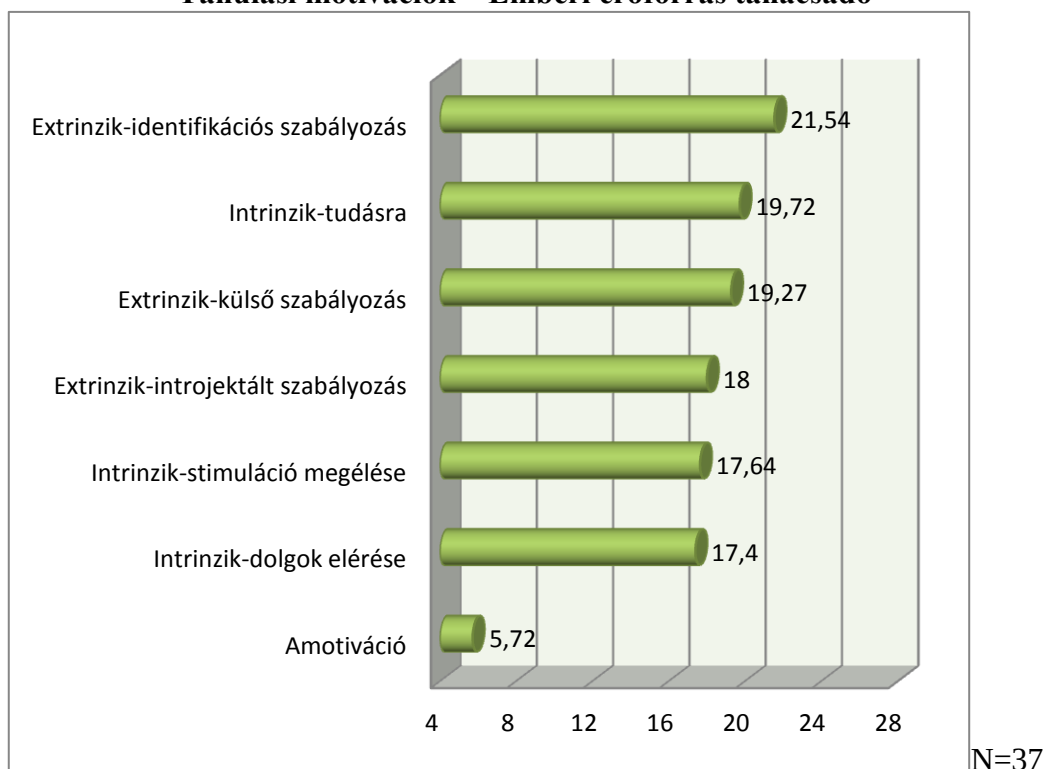
Annak ellenére, hogy összefüggést találtam a Vezetés és szervezés szakosoknál, a szakmai hipotézisem nem igazolódott be, mivel fordított összefüggést kaptam eredményül. Átlagosan azok értékelték kevésbé fontosnak szakmájuk hasznosságát a munkaerőpiac más területein is, akik nem terveznek a szakmájukban elhelyezkedni (8. táblázat). Míg azok, akik a szakmájukban terveznek elhelyezkedni (átlag: 4,09), illetve jelenleg is abban dolgoznak (átlag: 4,54), átlagosan fontosabbnak értékelték, hogy szakmájuk „rugalmas” legyen.

4.6 Tanulási motivációk

Kérdőívem első nagyobb volumenű kérdéssora az Academic Motivational Scale (Vallerand et al., 1992) volt. A kérdőív által arra kaphatunk választ, hogy a megkérdezett hallgatók milyen tanulási motivációkkal rendelkeznek.

13. ábra

Tanulási motivációk – Emberi erőforrás tanácsadó



Az ábrán láthatjuk, hogy az Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatók elsődleges tanulási motivációja külső motiváció volt, azon belül is az identifikációs szabályozás. Eszerint a hallgatókat olyan tényezők ösztönzik tanulmányaik során, melyeknek fontosságát a hallgatók tudatosan értékelték. Ilyen tényező például, ami a kérdőívben úgy szerepel, mint: „Azért (járok egyetemre), mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon egy olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel.”

Második helyen azonban már egy intrinzik motivációt találunk, amely a tudásra vonatkozik. Eszerint a hallgatókat többek közt olyan tényezők motiválják, mint az az öröm, mikor számukra új, ismeretlen dolgokat fedezhetnek fel.

Harmadik helyre került a külső szabályozás, mint motiváció. Ennek értelmében a Tanácsadó szakos hallgatókat valamilyen külső tényező „bírja rá” az egyetemi tanulmányokra. A kérdőív itemei alapján ilyen lehet például, hogy később egy nagyobb presztízsű álláshoz jussanak.

Úgy gondoltam az itt kapott eredményeket (1., 2. és 3. legerősebb motiváció) érdemes lehet korreláltatni azokkal a tényezőkkel, amelyek fontosak voltak a hallgatók számára a mesterszak kiválasztásakor.

Az identifikációs, valamint a tudásra vonatkozó motivációk esetében nem fedezhető fel szignifikáns korreláció a változók között.

Azonban a külső szabályozás motiváció esetében már összefüggés található azzal, hogy a hallgatóknak fontos volt a mesterszak kiválasztásakor, hogy a szak elvégzése után sikeresek legyenek (10. táblázat).

10. táblázat

Korreláció

		Külső szabályozás	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a képzés elvégzése után sikeres légy?
Külső szabályozás	Pearson Korreláció	1	,650
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	37	37
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a képzés elvégzése után sikeres légy?	Pearson Korreláció	,650	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	37	37

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Látható tehát, hogy szignifikáns korreláció van a két változó között ($p < 0,01$), mely pozitív irányú, közepes erősségű korrelációt jelöl ($r = 0,650$). Az tehát, hogy a hallgatók sikeresek szeretnének lenni a szak elvégzése után munkájuk által, az egyik külső motivációs forrás abban, hogy egyetemi tanulmányokat folytatnak.

A tudásra vonatkozó motiváció esetében szintén összefüggés fedezhető fel azzal a tényezővel, miszerint fontos a hallgatóknak, hogy személyiségük folyamatosan pozitív irányba fejlődjön.

11. táblázat
Korreláció

		Tudásra	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy új pozitív tapasztalatokra tehess szert?
Tudásra	Pearson Correlation	1	,402
	Sig. (2-tailed)		,014
	N	37	37
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy új pozitív tapasztalatokra tehess szert?	Pearson Correlation	,402*	1
	Sig. (2-tailed)	,014	
	N	37	37

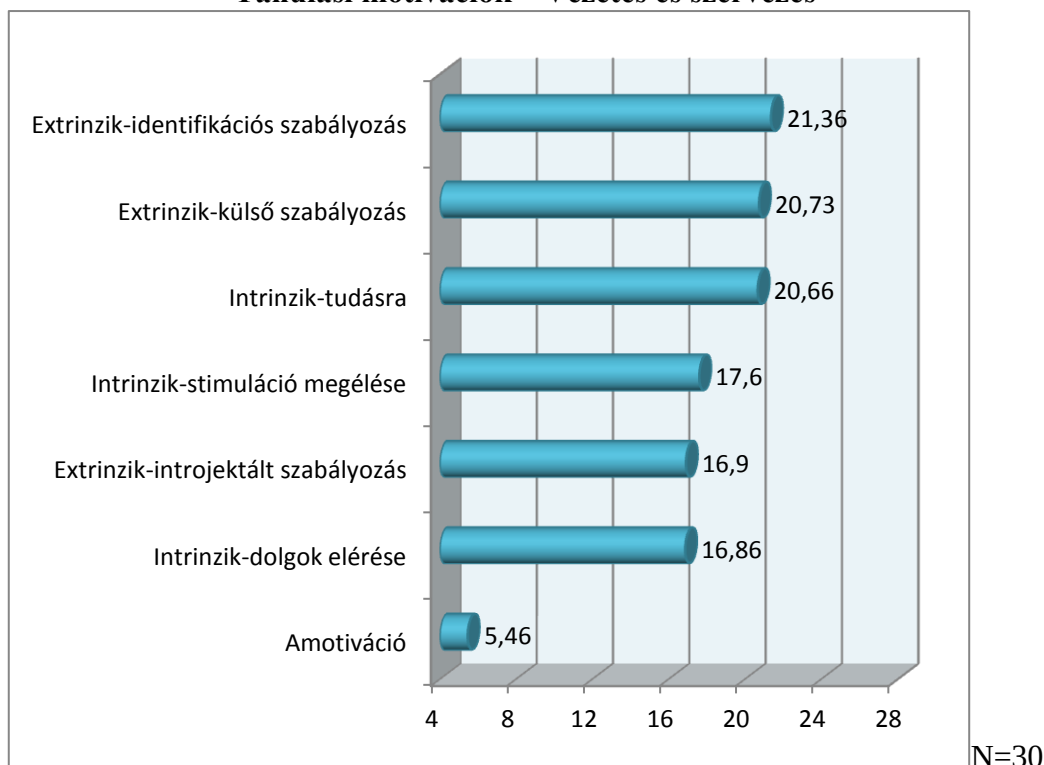
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Látható, hogy szignifikáns korreláció van a két változó között ($p < 0,05$), szintén pozitív irányú, azonban ezen összefüggés mindössze gyenge erősségű ($r = 0,402$).

Az összefüggés erősségének ellenére véleményem szerint fontos ezen összefüggés megléte. Hiszen az egyik legfontosabb motiváló tényező kell, hogy legyen a hallgatók körében az, hogy folyamatosan fejleszthetik, bővíthetik tudásukat, valamint az intézményben eltöltött évek alatt rengeteg új (legjobb esetben pozitív) tapasztalatokat szereznek, akár a munka világát illetően is.

14. ábra

Tanulási motivációk – Vezetés és szervezés



Vezetés és szervezés szakos hallgatók esetében kapott eredményeket nézve azt láthatjuk, hogy rendkívül nagy az egyezés az Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatókkal (13. ábra). Legerősebb motiváció a Vezetés szakos hallgatóknál szintén az identifikációs szabályozás. Eltérés a két szak között a második és harmadik helyezett között van csupán. A Vezetés szakos hallgatók második helyre szintén egy extrinzik motivációt tettek, a külső szabályozást. (Tanácsadó szakosoknál ez a harmadik helyre került.) Harmadik helyezett lett a tudásra, tudás megszerzésére vonatkozó belső motiváció. Igaz, a két motiváció között minimális, csupán 0,07 a különbség.

A Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál, elvégezve a Pearson korrelációt, már több összefüggést is találtam a hallgatók vezető motiváció és a szak kiválasztások fontosnak tartott tényezők között.

12. táblázat

Korreláció

			A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak munkaerőpiaci helyzete?
Identifikációs szabályozás	Pearson Correlation	1	,690**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak munkaerőpiaci helyzete?	Pearson Correlation	,690**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Közepes erősségű, pozitív irányú korreláció ($r = 0,690$) mutatkozott az első helyen végzett tanulási motiváció (identifikációs szabályozás) és hogy mennyire volt fontos a hallgatónak a szak munkaerőpiaci helyzete, mikor szakválasztásra került a sor. A hallgatók tehát úgy vélik, hogy munkaerőpiaci szempontból fontos, hogy olyan képzést végezzenek, ami munkalehetőséget biztosít majd számukra a későbbiekben.

13. táblázat

Korreláció

		Identifikációs szabályozás	A mesterszak kiválasztásakor mennyire voltak fontosak számodra a szak nyújtotta elhelyezkedési lehetőségek?
Identifikációs szabályozás	Pearson Correlation	1	,513**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	30	30
A mesterszak kiválasztásakor mennyire voltak fontosak számodra a szak nyújtotta elhelyezkedési lehetőségek?	Pearson Correlation	,513**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ugyenezen összefüggés figyelhető meg a szak nyújtotta elhelyezkedési lehetőségek tényezővel és a vezető motivációval kapcsolatban. ($r = 0,513$). A pozitív irányú, szignifikáns korreláció azt mutatja, amit már korábbi összefüggés esetében is láthattunk (12. táblázat).

14. táblázat
Korreláció

		Identifikációs szabályozás	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a szakmád jól hasznosítható legyen a munkaerőpiac más területein is?
Identifikációs szabályozás	Pearson Correlation	1	,605**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a szakmád jól hasznosítható legyen a munkaerőpiac más területein is?	Pearson Correlation	,605**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A 14-es számú táblázatban láthatjuk, hogy az identifikációs szabályozás motiváció közepes erősségű ($r = 0,605$), szignifikáns összefüggést ($p < 0,01$) mutat azzal, hogy a hallgatóknak fontos-e, hogy szakmájuk jól hasznosítható legyen más területeken is.

15. táblázat
Korreláció

		Külső szabályozás	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a képzés elvégzése után sikeres légy?
Külső szabályozás	Pearson Correlation	1	,561**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	30	30
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a képzés elvégzése után sikeres légy?	Pearson Correlation	,561**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy szignifikáns korreláció ($r = 0,561$) van a Vezetés és szervezés szakos hallgatók külső tanulási motivációja és a sikeres élet fontossága között. Eszerint a hallgatók egyik külső motívuma az, hogy a képzés elvégzése után sikeresek legyenek.

16. táblázat
Correlations

		Tudásra	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy személyiséged folyamatosan pozitív irányba fejlődjön?
Tudásra	Pearson Correlation	1	,713**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy személyiséged folyamatosan pozitív irányba fejlődjön?	Pearson Correlation	,713**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A tudásra irányuló motivációval kapcsolatban két összefüggést is találtam. Az első szerint az, hogy a hallgatóknak fontos volt a szak kiválasztásakor, hogy személyiségük fejlődhesen, korrelál a tudásra-motivációval ($r = 0,713$) ($p < 0,01$). A megvizsgált korrelációk közül ez mutatta a legerősebb kapcsolatot az adott motivációval.

17. táblázat
Korreláció

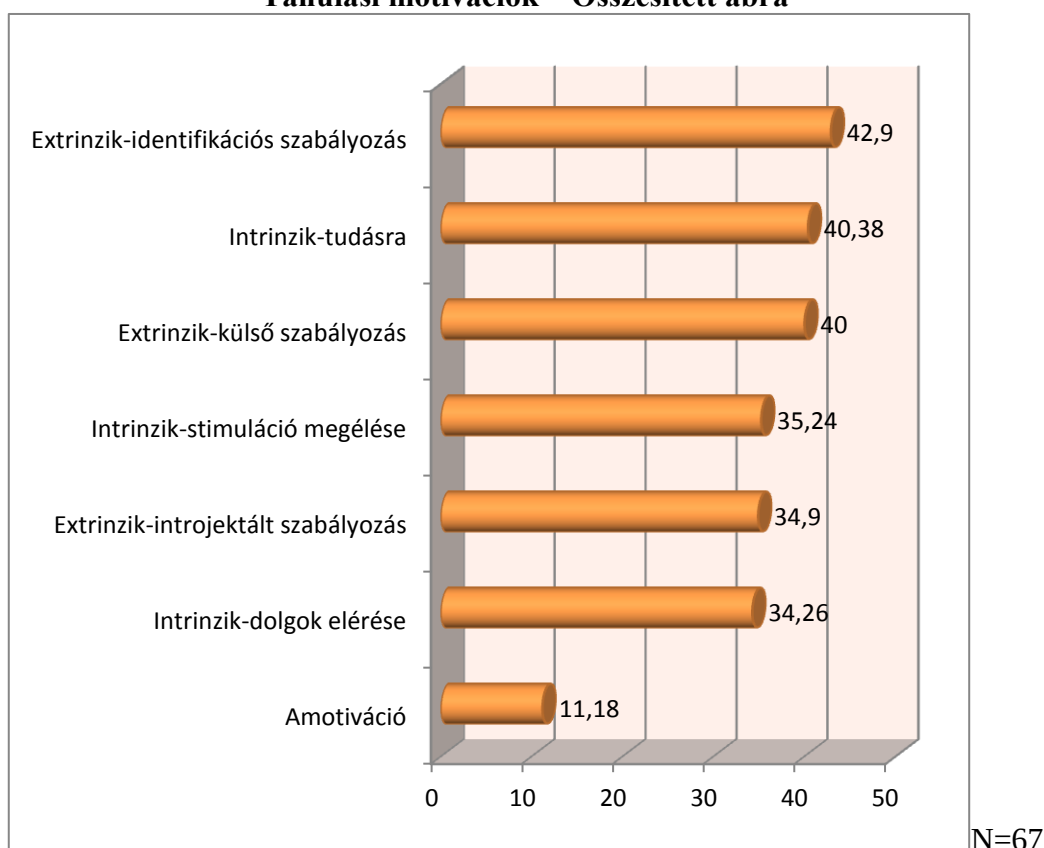
		Tudásra	A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy új pozitív tapasztalatokra tehess szert?
Tudásra	Pearson Correlation	1	,623**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy új pozitív tapasztalatokra tehess szert?	Pearson Correlation	,623**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ugyanígy összefüggés található ezen motiváció és az új, pozitív tapasztalatok szerzésének fontossága között ($r = 0,623$) ($p < 0,01$).

Ezt az összefüggést szintén láthattuk az Emberi erőforrás tanácsadó hallgatóknál, azonban míg ott alacsony erősségű volt a kapcsolat ($r = 0,402$), addig a Vezetés szakosoknál már közepes erősségű. Emögött talán azt az okot találhatjuk, hogy a Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál magasabb értéket vett fel a tudásra vonatkozó motiváció (14. ábra), mint az Emberi erőforrás tanácsadóknál (13. ábra).

15. ábra
Tanulási motivációk – Összesített ábra

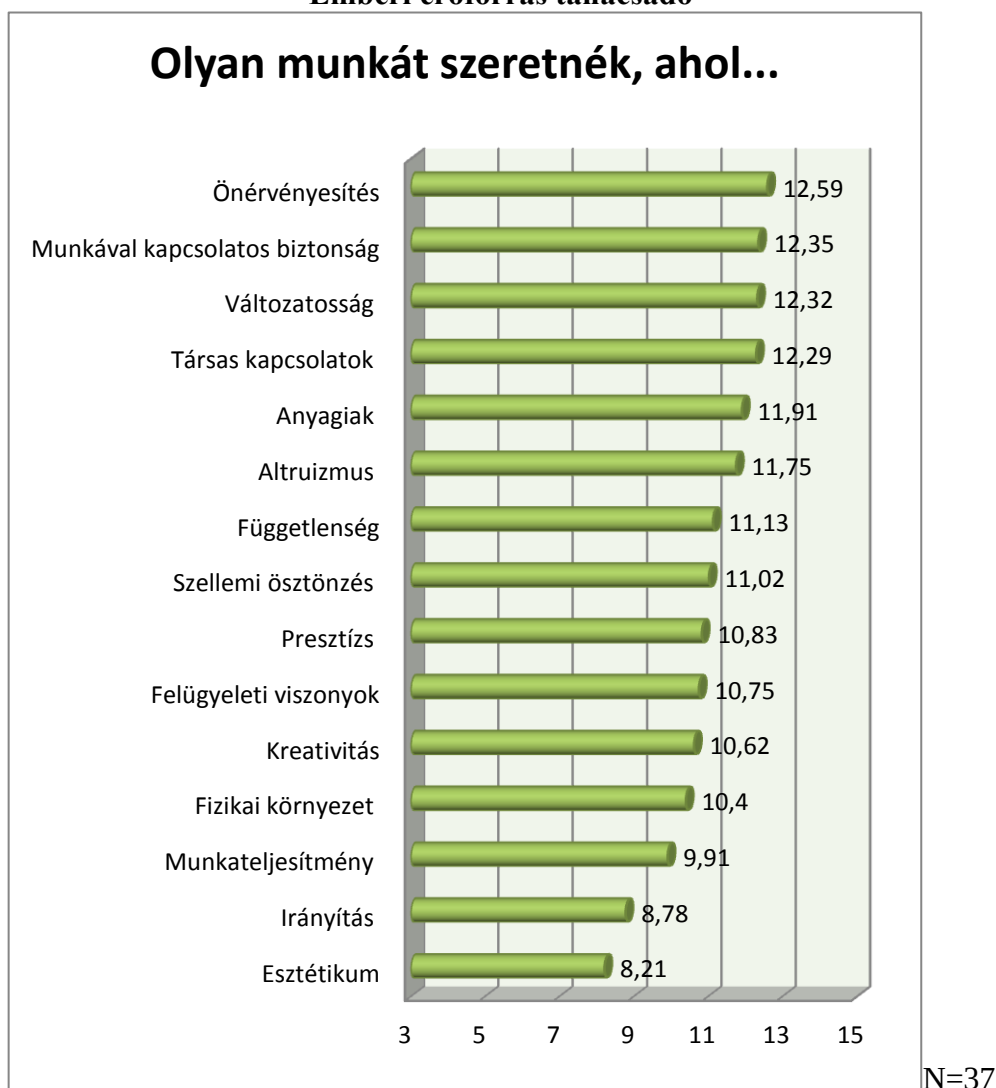


Összességében azt láthattuk, hogy a Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál több korrelációt lehetett felfedezni az adott motivációkkal, mint az Emberi erőforrás tanácsadók esetében. Véleményem szerint ez nem adhat okot kétségekre. Úgy gondolom azért, hogy a Vezetés szakos hallgatóknál több összefüggés található, ők inkább „munkaerőpiac tudatosabban” választottak mesterszakot maguknak, mint a Tanácsadó szakos hallgatók. Ez talán abból is eredhet, hogy a Vezetés szakos hallgatók körében többen is dolgoznak tanulmányaik mellett (4. és 5. táblázat), ezáltal jobban ráláthatnak a jelen munkaerőpiaci helyzetre. De amint azt láthattuk, az Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatók számára is fontosak voltak a kérdőívben megjelölt munkaerőpiaci tényezők a szak kiválasztásakor. Az, hogy náluk kevesebb összefüggés fedezhető fel, véleményem szerint azt jelöli, hogy számukra más (munkaerőpiaci) tényezők is fontosak voltak szakválasztáskor, amelyekre azonban a kérdőív nem tért ki.

4.7 Super-féle Munkaérték kérdőív

A kérdőív másik nagy volumenű kérdősorát a Super-féle Munkaérték kérdőív tette ki. Ez alapján arra kaphattam választ, hogy a hallgatók milyen értékeket tartanak fontosnak munkájukkal kapcsolatban, valamint, hogy véleményük szerint a szakmájukban milyen értékeket kell képviselnie egy szakembernek.

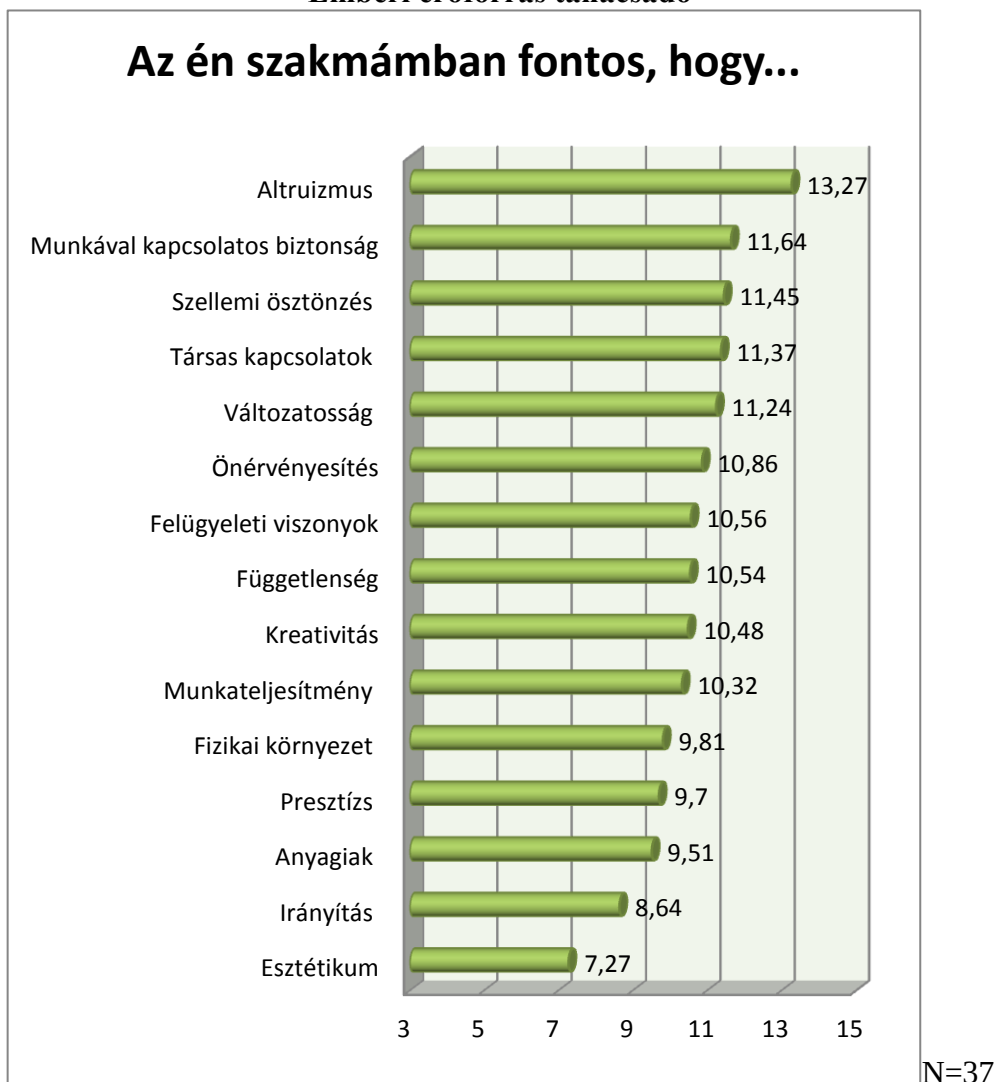
16. ábra
Emberi erőforrás tanácsadó



Láthatjuk, hogy a Tanácsadó szakos hallgatóknál milyen minimális eltérések mutatkoznak a munkával kapcsolatos értékkörök között. A hallgatók legfontosabbnak az önérvényesítést tartják munkájuk során. Ezt követi a munkával kapcsolatos biztonság, majd pedig a változatosság. Láthatjuk tehát, hogy több értékkör is hasonló pontszámot kapott, nincsenek számottevő eltérések. A leginkább elutasított értéknek az esztétikumot tartották a hallgatók. Amely értékek pedig az első helyekre kerültek leginkább a saját személyiségükkel kapcsolatosak. „Csupán” negyedikként jelent meg a társas kapcsolatok. Harmadik

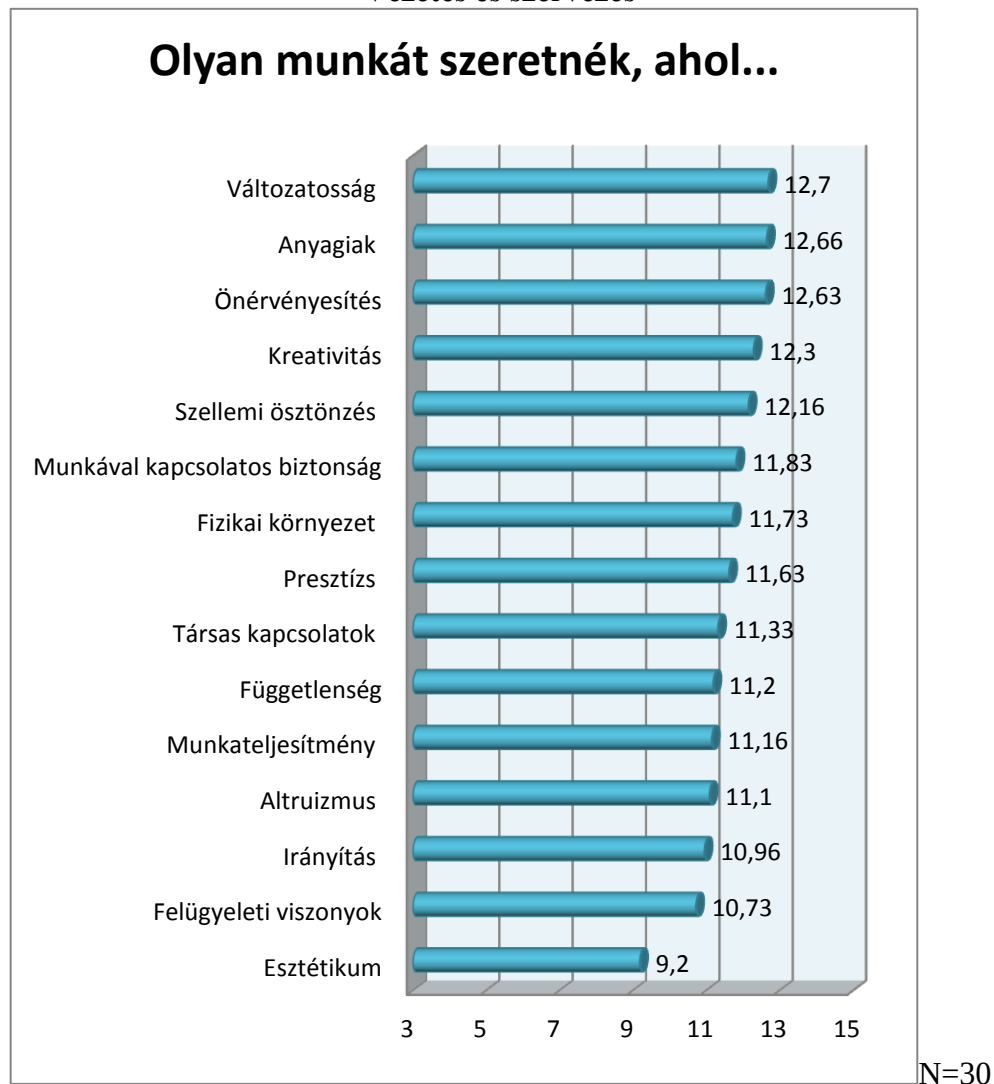
hipotézisem (H₃) Tanácsadókra vonatkozó része nem nyert bizonyítást, hiszen a feltételezett vezető értékek közül csupán a változatosság került be az első háromba. Az elutasított értékekre vonatkozóan pedig csak az irányítás értékköre került a feltételezett helyre.

17. ábra
Emberi erőforrás tanácsadó



Ha megnézzük, hogy a hallgatók mely értékeket tartják fontosnak a szakmájukat illetően, egészen más eredményeket kapunk. Az első helyen álló értékkör az altruizmus lett, mely nagyobb pontértéket vesz föl, mint az egyéni értékstruktúra első helyezettje. Második helyre került a munkával kapcsolatos biztonság. Ez megegyező helyre került az egyéni rangsornál is, azonban itt kevesebb pontot kapott. A hallgatók harmadik helyre sorolták a szellemi ösztönzést, amely szintén kevesebb pontot kapott az egyéni értékeknél, ahol nem is szerepelt az első három között. A megkérdezett hallgatók úgy ítélték, hogy szakmájukban az esztétikum a legkevésbé fontos érték. „Előkelő” helyen végzett a társas kapcsolatok érték is, a negyedik helyen.

18. ábra
Vezetés és szervezés

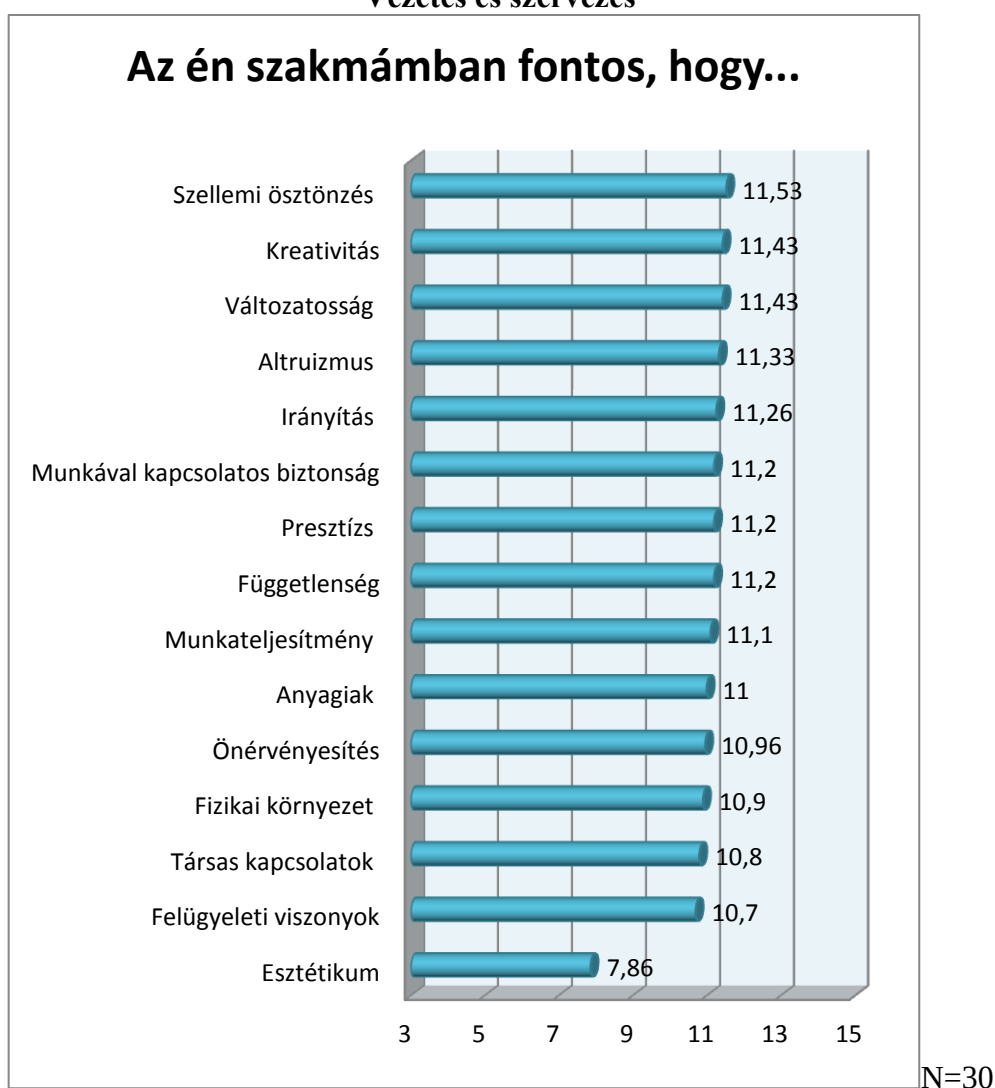


A Vezetés és szervezés szakos hallgatók esetében szintén eléggé egymáshoz közeli pontokat láthatunk az egyéni munkértéket tekintve. Számukra a legfontosabb a változatosság értéke. Ezen érték az Emberi erőforrás tanácsadóknál harmadik helyen szerepelt. Második lett minimális különbséggel, az anyagiak. Tanácsadó szakos hallgatók ezt az ötödik értéknek jelölték. Harmadik helyre pedig az önérvényesítés került, ami a legfontosabb értéknek bizonyult a Tanácsadó szakos hallgatóknál. A Vezetés szakos hallgatók szintén az esztétikumot tartják elutasított értéknek.

Láthattuk tehát, hogy a két szak hallgatói egyaránt kis különbségekkel rangsorolták a különböző munkaértékeket. Az első három helyre került értékek között sem fedezhető fel számottevő különbség: az önérvényesítés és változatosság mindkét szak hallgatóinál megtalálható. Vannak azonban olyan értékek, amelyeket egyik szak hallgatói fontosabbnak tartanak, mint a másik szak hallgatói. Ilyen például az irányítás. Emberi erőforrás tanácsadó

szakos hallgatóknál hátrébb helyezkedett el ez az érték, míg a Vezetés és szervezés szakosoknál már több pontot kaptak. Számukra fontosabb, hogy munkájuk során vezetőként is működni tudjanak. Ahogy az szakuk nevében is benne foglaltatik. Hasonló különbséget találunk az fizikai környezetet illetően. Ezt szintén fontosabbnak tartják a Vezetés szakos hallgatók. A társas kapcsolatoknál azonban már azt láthatjuk, hogy az Emberi erőforrás tanácsadók fontosabbnak tartják, mint a Vezetés szakosok. Harmadik hipotézisem (H₃) Vezetés és szervezés szakosokra vonatkozó pontja részben beigazolódott, mivel a feltételezett elutasított értékeket (altruizmus, esztétikum) a hallgatók az értékrangsor végére helyezték. Azonban a preferált értékek közül csupán az önérvényesítés került a rangsor első három helyének egyikére.

19. ábra
Vezetés és szervezés



Szakmájukat tekintve számomra meglepő eredmény született a munkaértékeket tekintve. Az ábrán is látható, hogy a különböző értékkörök között még akkora különbségek sincsenek,

mint az egyéni rangsorolás esetén. Majdhogynem minden értékkör 11 pont felett áll. Az elutasított érték itt is az esztétikum. Első helyre került a szellemi ösztönzés, amely a Tanácsadó hallgatóknál harmadik lett. A második helyen már két értéket találhatunk, azonos pontszámmal: változatosság és kreativitás. Harmadik helyre pedig az altruizmus került, mely számomra meglepő eredmény, mivel nem egy olyan szakmáról van szó esetükben, melyben azt gondolnánk, hogy az altruizmus lenne az egyik vezető érték.

Úgy gondolom érdemes lehet összefüggést keresni az egyéni, illetve szakmai munkaértékek és a tanulási motivációk között. Ennek érdekében az első három helyen végzett tanulási motivációkból létrehoztam egy-egy főkomponenst, majd ugyanígy jártam el az egyéni, valamint szakmai munkaértékek esetében is.

18. táblázat
Korreláció – Emberi erőforrás tanácsadó

		Egyéni érték: önérvényesítés	Tanulási motiváció: külső szabályozás
Egyéni érték: önérvényesítés	Pearson Correlation	1	,367*
	Sig. (2-tailed)		,026
	N	37	37
Tanulási motiváció: külső szabályozás	Pearson Correlation	,367*	1
	Sig. (2-tailed)	,026	
	N	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Az első korreláció az önérvényesítés mint egyéni munkaérték és a külső szabályozás mint tanulási motiváció között mutatkozott. Látható, hogy az összefüggés szignifikáns ($r = 0,367$), mely összefüggés gyenge kapcsolatot jelöl. Tehát azon Tanácsadó szakos hallgatóknál, akiknek az önérvényesítés volt fontos munkaérték, azoknál a hallgatóknál a külső tanulási motiváció érvényesül.

19. táblázat
Korreláció

		Szakmai érték: munkával kapcsolatos biztonság	Tanulási motiváció: identifikációs szabályozás
Szakmai érték: munkával kapcsolatos biztonság	Pearson Correlation	1	,350*
	Sig. (2-tailed)		,034
	N	37	37
Tanulási motiváció: identifikációs szabályozás	Pearson Correlation	,350*	1
	Sig. (2-tailed)	,034	
	N	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A második szignifikáns összefüggést ($r = 0,350$) egy szakmai érték, a munkával kapcsolatos biztonság és az identifikációs szabályozás tanulási motiváció között találtam. Ezen kapcsolat

is gyenge összefüggést jelöl, melynek értelmében azon hallgatók rendelkeznek identifikációs szabályozás tanulási motivációval, akik úgy vélik, szakmájukban fontos a munkával kapcsolatos biztonság, tehát például, hogy mindig biztos lehessen abban, feladatot kap.

20. táblázat
Korreláció

		Szakmai érték: altruizmus	Tanulási motiváció: tudásra
Szakmai érték: altruizmus	Pearson Correlation	1	,464**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	37	37
Tanulási motiváció: tudásra	Pearson Correlation	,464**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	37	37

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A harmadik korrelációt a tudásra vonatkozó tanulási motiváció és az altruizmus szakmai munkaérték között találtam ($r = 0,464$). Eszerint azok a hallgatók, akiket a tudásra tanulási motiváció ösztönöz, fontosnak tartják szakmájukban az altruizmust.

21. táblázat
Korreláció

		Szakmai érték: szellemi ösztönzés	Tanulási motiváció: tudásra
Szakmai érték: szellemi ösztönzés	Pearson Correlation	1	,384*
	Sig. (2-tailed)		,019
	N	37	37
Tanulási motiváció: tudásra	Pearson Correlation	,384*	1
	Sig. (2-tailed)	,019	
	N	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ugyanígy összefüggés található ($r = 0,384$) a tudásra irányuló tanulási motiváció és a szellemi ösztönzés szakmai érték között. Annak ellenére, hogy úgy gondolnánk, a kettő kapcsolata egyértelmű lehet, alacsony kapcsolat van a két változó között.

22. táblázat
Korreláció

		Szakmai érték: altruizmus	Tanulási motiváció: külső szabályozás
Szakmai érték: altruizmus	Pearson Correlation	1	-,373*
	Sig. (2-tailed)		,023
	N	37	37
Tanulási motiváció: külső szabályozás	Pearson Correlation	-,373*	1
	Sig. (2-tailed)	,023	
	N	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Negatív összefüggés ($r = -0,373$) mutatkozott az altruizmus szakmai munkaérték és a külső szabályozás tanulási motiváció között. ennek értelmében azon Tanácsadó szakos hallgatók, akik fontosnak tartják szakmájukban az altruizmust, nem külső szabályozás által motiváltak tanulmányaikat illetően. Feltételezhető tehát, hogy ezen hallgatókat belső tanulási motiváció ösztönözte.

A Vezetés és szervezés szakos hallgatók esetében a következő korrelációkat találtam.

23. táblázat
Korreláció – Vezetés és szervezés

		Egyéni érték: anyagiak	Tanulási motiváció: külső szabályozás
Egyéni érték: anyagiak	Pearson Correlation	1	,420*
	Sig. (2-tailed)		,021
	N	30	30
Tanulási motiváció: külső szabályozás	Pearson Correlation	,420*	1
	Sig. (2-tailed)	,021	
	N	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Látható, hogy összefüggés van közöttük ($r = 0,420$), hogy a hallgatók fontos munkaértéknek tekintik az anyagiakat és közöttük, hogy külső tanulási motivációval rendelkeznek. Eszerint tehát az egyik fő hajtóerő tanulmányaik során az lehet, hogy a későbbiekben olyan állást szerezzenek maguknak, amelyben jól kereshetnek majd.

24. táblázat
Korreláció

		Egyéni érték: változatosság	Tanulási motiváció: tudásra
Egyéni érték: változatosság	Pearson Correlation	1	,572**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	30	30
Tanulási motiváció: tudásra	Pearson Correlation	,572**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A következő korreláció a változatosság egyéni munkaérték és a tudásra irányuló tanulási motiváció között jelentkezett ($r = 0,572$). Ez az összefüggés közepes erősségű kapcsolatot mutatott a két változó között. a korreláció szerint azok a hallgatók, akiket a tudásra irányuló motiváció ösztönöz tanulmányaik során fontosnak tartják, hogy munkájuk során változatos feladatokat kapjanak, kerül az egyhangús munkavégzést. Emögött talán az lehet, hogy a hallgatók úgy gondolják, ha már annyi mindent tanultak, azt szeretnék minél szélesebb körben érvényesíteni, illetve hasznosítani majd a munkaerőpiacon.

25. táblázat
Korreláció

		Egyéni érték: önérvényesítés	Tanulási motiváció: tudásra
Egyéni érték: önérvényesítés	Pearson Correlation	1	,365*
	Sig. (2-tailed)		,047
	N	30	30
Tanulási motiváció: tudásra	Pearson Correlation	,365*	1
	Sig. (2-tailed)	,047	
	N	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Szintén korreláció mutatkozott a tudásra tanulási motiváció és az önérvényesítés egyéni munkaérték között ($r = 0,365$).

Véleményem szerint ez azt mutathatja, hogy azon Vezetés szakos hallgatóknak, akiket a tudás motivál tanulásukban, ezáltal a tudás által szeretnének majd érvényesülni a munkaerőpiacon, valamint munkahelyükön is.

26. táblázat
Korreláció

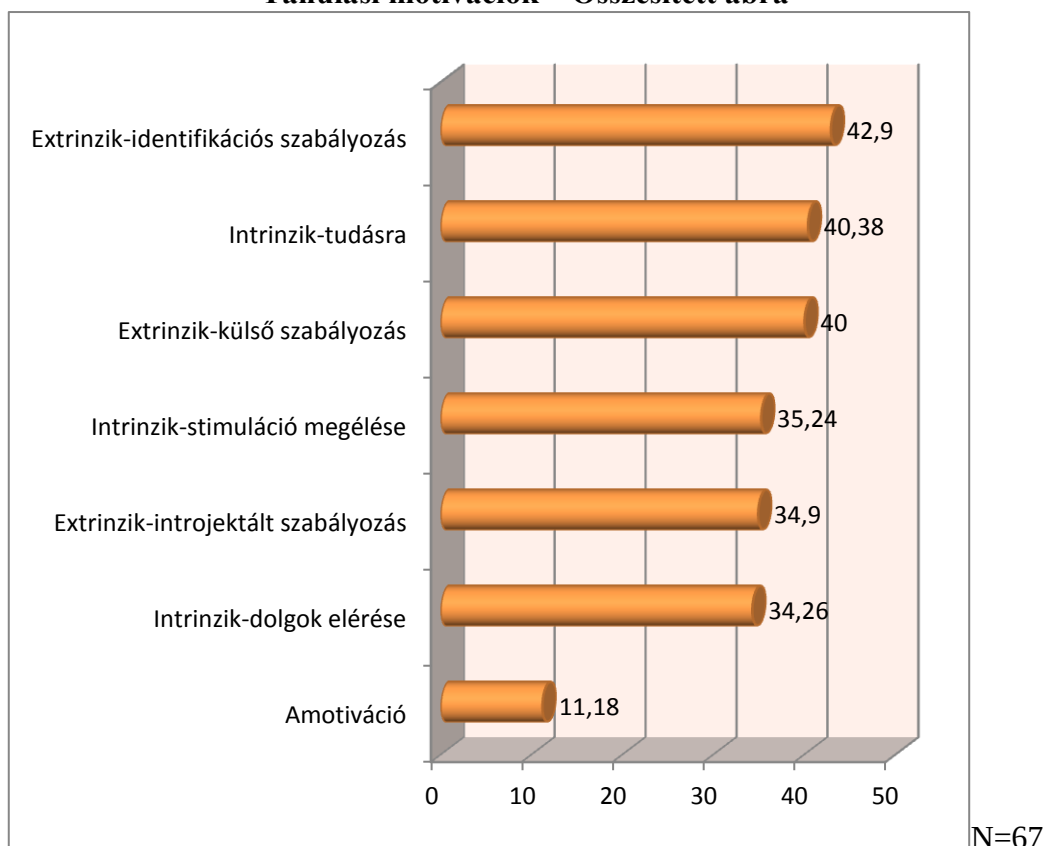
		Szakmai érték: szellemi ösztönzés	Tanulási motiváció: tudásra
Szakmai érték: szellemi ösztönzés	Pearson Correlation	1	,426*
	Sig. (2-tailed)		,019
	N	30	30
Tanulási motiváció: tudásra	Pearson Correlation	,426*	1
	Sig. (2-tailed)	,019	
	N	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ugyanúgy összefüggés tapasztalható a Vezetés és szervezés szakos hallgatóknál a tudásra irányuló tanulási motiváció és a szellemi ösztönzés szakmai munkaérték között, ahogy azt láthattuk az Emberi erőforrás tanácsadó szakos hallgatók esetében is (21. táblázat). Azonban itt erősebb korreláció mutatkozik ($r = 0,426$), mint a Tanácsadó szakos hallgatóknál ($r = 0,384$).

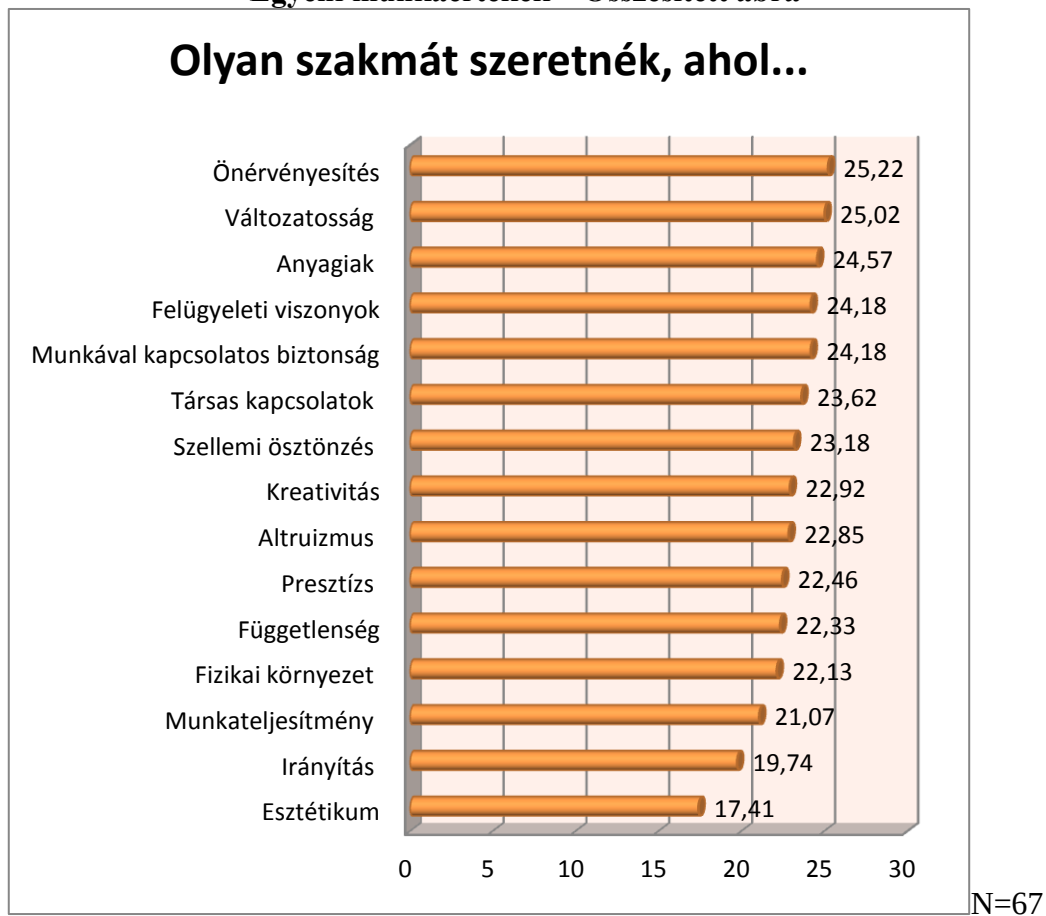
5. Következtetések, javaslatok

20. ábra
Tanulási motivációk – Összesített ábra



A 19. Ábra alapján láthatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók milyen tanulási motivációkkal rendelkeznek. Látható, hogy első helyre egy extrinzik motiváció, az identifikációs szabályozás került. Eszerint a hallgatókat elsődlegesen az motiválja felsőfokú tanulmányaikban, hogy tudják milyen következményei lehetnek/lesznek cselekvéseinek. Tisztában vannak azzal, hogy jövőjük szempontjából rendkívül fontos, hogy befolyezik-e mesterszakos tanulmányaikat. Második helyen már egy intrinzik, belső motivációt találhatunk, amely a tudásra, a tudás megszerzéséért motiválja a hallgatókat. A harmadik helyre azonban újból egy extrinzik motiváció került; a külső szabályozás. Ennek értelmében a hallgatókat valamilyen küldő tényező befolyásolja/befolyásolta felsőfokú tanulmányaikat illetően. Elmondható tehát, hogy a mindkét szak megkérdezett hallgatói extrinzik, azaz külső tanulási motivációval rendelkeznek.

21. ábra
Egyéni munkaértékek – Összesített ábra



A hallgatók egyéni munkaértékeit tekintve azt láthatjuk, hogy a legtöbben olyan munkát szeretnék, ahol, illetve amely által a számukra legmegfelelőbb életmódot alakíthatják ki (önérvényesítés). Az, hogy ez az érték került az első helyre, Super értelmezésében azt mutathatja, hogy a hallgatók rendelkeznek olyan szintű érettséggel szakmájukat, valamint életkorukat tekintve, mely által felismerték ezen értéküket. Második helyre került a változatosság. A hallgatóknak tehát fontos, hogy munkájuk során inkább az élvezetet, az örömet találják meg, mintsem a monoton feladatvégzést. Harmadik legfontosabb érték pedig az anyagiak lett. Eszerint a hallgatóknak fontos, hogy (a későbbiekben) olyan munkahelyük legyen, amely jól fizet, és lehetőséget ad, hogy számukra fontos dolgokat, tárgyakat birtokolhassanak. A leginkább elutasított érték pedig az esztétikum lett. Ennek értelmében a hallgatók számára nem fontos, hogy szép dolgokat alkossanak, a világot szebbé tegyék.

22. ábra
Szakmai munkaérték – Összesített ábra



A hallgatók szakmai munkaértéke már más eredményt mutat. Itt a legfontosabbnak az altruizmust tartották. Vagyis a hallgatók úgy gondolják, hogy szakmájukban fontos, hogy az ember elősegítse mások boldogulását, és megbecsülje a szociális kapcsolatokat, illetve az azokban megnyilvánuló értéket. Második helyre került a szellemi ösztönzés, mint szakmai munkaérték a hallgatóknál. Tehát úgy vélik, hogy szakmájuk során lehetősége kell, hogy legyen az egyénnek, hogy függetlenül gondolkodhasson, valamint, hogy megismerje a körülötte lévő dolgok működését. Harmadik pedig a munkával kapcsolatos biztonság lett. Ennek értelmében a hallgatók úgy vélekednek szakmájukról, hogy annak mindenképp biztosítania kell megélhetésüket. Nem az a fontos, hogy mit is tesznek munkájuk során, sokkal inkább az a fontos, hogy tudják, nem fenyegeti őket a munkahely elvesztésének lehetősége.

Összevetve az egyéni munkaértékeket és a szakmai munkaértékeket, azt láthatjuk, hogy az első három helyen lévő értékek különböznek, nem fedik le egymást. A többi értéket tekintve találhatunk csak egymáshoz közeli értékeket. A hallgatók egyéni és szakmai munkaértékei

között egymáshoz legközelebb áll a szellemi ösztönzés, a függetlenség, a felügyeleti viszonyok, a munkateljesítmény és az irányítás.

Első hipotézisemről (H_1) az mondható el, hogy a hallgatóknak leginkább extrinzik, külső tanulási motivációik vannak, valamint az egyéni és szakmai munkaértékstruktúrájuk nem egyezik meg egymással. Azonban ha összevetjük azokat a tényezőket, melyek a mesterszak megkezdésére ösztönözték őket (6. ábra), a tanulási motivációikkal, azt láthatjuk, hogy vannak átfedések. A hallgatókat a szaktudás elmélyítése ösztönözte a mesterszak megkezdésekor, amely „megfeleltethető” a tudásra irányuló tanulási motivációval. Továbbá a hallgatók úgy gondolták, azzal, hogy mesterszakos tanulmányaikat megkezdik, könnyebben tudják majd céljaikat megvalósítani. Ez véleményem szerint az identifikációs szabályozás tanulási motivációval van kapcsolatban. Valamint a megkérdezett hallgatók azt mondták, hogy tanulmányaik megkezdésével (majd annak elvégzésével), könnyebb lesz a későbbi munkavállalás. Úgy gondolom, ez szintén az identifikációs szabályozással áll kapcsolatban. Ennek alapján első hipotézisem részben beigazolódott, mivel a hallgatók értékstruktúrája nem fedi le szakmai értékeiket, és leginkább külső tanulási motivációval rendelkeznek, azonban ezen motivációk összhangban vannak azokkal az ösztönző tényezőkkel, melyek alapján megkezdtek mesterszakos tanulmányaikat, tehát valószínűsíthető, hogy nem „jobb híján” választották szakjukat.

Második hipotézisem (H_2), miszerint a hallgatóknak fontosak voltak bizonyos munkaerőpiaci szempontok a mesterszak kiválasztásakor, melyeket figyelembe is vettek (12. ábra). Ezen hipotézisem tehát beigazolódott.

Harmadik hipotézisem (H_3), melyben azt feltételeztem, hogy az Emberi erőforrás tanácsadóknál és a Vezetés és szervezés szakosoknál mely értékkörök lesznek a preferáltak, illetve elutasítottak, csak részben nyert bizonyítást (16. ábra és 18. ábra). A Tanácsadó szakos hallgatók más értékeket preferáltak és utasítottak el, mint a hipotézisemben foglaltak, míg a Vezetés és szervezés szakos hallgatók szintén más értékeket helyeztek a rangsor elejére, azonban az elutasított értékeik megegyeztek a hipotézisemben írtakkal.

Napjaink felsőoktatásában⁹ az állami finanszírozású létszámkeret redukálása is egy szelekciós eljárásnak tekinthető. Hiszen ezáltal nagyobb a verseny az állami helyekre azok körében, akik nem rendelkeznek olyan anyagi háttérrel, mely megengedhetné, hogy bármilyen formában is, de bejussanak a felsőoktatásba. Ezzel persze az intézmények nem járnak jól finanszírozási

⁹ 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról.

szempontból. De a leendő hallgatók talán jobban átgondolják, hogy mely szakra is adják be jelentkezésüket.

Dolgozatom témájához kapcsolódó javaslatom az lenne, hogy egy másik szelekciós eljárás bevezetése is hasznos lehetne. Például a felvételi eljárás visszaállítása, esetleg a felvételi elbeszélgetés általánossá tétele, amellyel sokkal inkább elérhetővé lehetne tenni, hogy olyan hallgatók kezdjék meg tanulmányaikat az adott szakon, akiknek értékstruktúrája lefedi a szak értékrendszerét. Ezáltal még inkább belsővé tudnák tenni az adott szalmát, mely által kiküszöbölhető, illetve megelőzhető lenne a későbbi pályaelhagyás. A szakmában való jóllét szempontjából rendkívül fontos, hogy az egyén szakmai és személyes értékrendje kapcsolatban, összhangban legyen. Ha ez az összhang nincs meg már az oktatás során, akkor a hallgató kevésbé lesz motivált tanulmányai alatt, mint az, aki a szakmai értékeket már interiorizálta.

6. Összefoglalás

Dolgozatomban a Szent István Egyetem Emberi erőforrás tanácsadó és Vezetés és szervezés szakos hallgatóinak tanulási motivációit, valamint egyéni és szakmai munkaértékét vizsgáltam.

Vizsgálatomat kérdőíves módszerrel végeztem, melyben felhasználtam a Vallerand és munkatársai (1992) által adaptált, „Academic Motivational Scale”, tanulási motivációt mérő kérdőívet, valamint Donald E. Super által készített „Munkaérték kérdőív”-vet. A kérdőív további kérdéseit magam állítottam össze.

A vizsgálat megkezdése előtt feltett hipotéziseim, miszerint azok a hallgatók, akik tudatosan döntöttek az adott szak választása mellett, belső tanulási motivációval és az adott pályára jellemző értékstruktúrával rendelkeznek, míg azok a hallgatók, akik kevésbé tudatosan, mintegy „jobb híján” választották az adott szakot, inkább külső motivációkkal és az adott pályára kevésbé jellemző értékstruktúrával rendelkeznek, továbbá, hogy a hallgatók a szak kiválasztásánál figyelembe vették az adott szak bizonyos munkaerőpiaci lehetőségeit, végül pedig, hogy a két szak hallgatói mely értékeket preferálják, illetve utasítják el, részben beigazolódtak.

Irodalomjegyzék

- Allport G. W.: A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, Budapest, 1980.
- Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.
- Barkó Endre: Pályapedagógia. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2006.
- Barkóczi Ilona – Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- Barkóczi Ilona – Séra László (szerk.): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Dr. Budavári-Takács Ildikó: Az önismeret és a döntések szerepe a pályaeépítésben. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt. Székesfehérvári Regionális Képző Központ, Székesfehérvár, 2009.
- Bugán Antal: Érték és viselkedés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994.
- Csoma Gyula: Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott könyv, Budapest, 2005.
- Csukonyi Csilla: Az értékek világa. In: Münnich Á. (szerk.) A jövő vezetőinek jelene: Az egyetemi diákság karrierépítési komponenseinek lélektani háttere. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.
- Csukonyi Csilla: A motiváció alapelvei. In: Münnich Á. (szerk.) A jövő vezetőinek jelene: Az egyetemi diákság karrierépítési komponenseinek lélektani háttere. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.
- Farkas Zoltán: Az egyéni és a kulturális érték fogalma és típusai. In: Jel-Kép 2007/4, Budapest, 2007. p. 67-85.
- Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák és diagnózisok. Tanulmányok a hetvenes évekből. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- Hankiss Elemér: Érték és társadalom. Tanulmányok az értékszociológia világából. Magvető Kiadó, Budapest, 1977.
- Kamarás István: Érték, értékelés és értékrend (szociológiai és szociálpszichológiai nézőpontból) 2010. Forrás: http://metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf Letöltés: 2012. 01. 03.
- Keller Tamás: Értékrend és társadalmi pozíció. In: Füstös L., Guba L., Szalma I. (Szerk.): Társadalmi regiszter 2008/1. Budapest, 2008, p.47-77

- Keményné Pálffy Katalin: Alapozó pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
- Konkoly Renáta: Tanulási motiváció a gazdasági oktatásban. Budapest, 2008.
- Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggésének pedagógiai pszichológiai vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest 1980.
- Mihály Ildikó: Harminc ország oktatáspolitikai alapelvei. Új Pedagógiai Szemle 2004/1.
- O’Neil Jr., Harold F. – Drillings, Michael (szerk.): Motiváció - Elmélet és kutatás. Vince Kiadó Kft., Budapest, 1999.
- Reisz Teréz, Kleisz Teréz, Kocsis Mihály: Motiváció. In: HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Andragógiai ismeretek, Budapest, 2008. p. 245-295.
- Réthy Endréné: A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- Rosengren, K. E.: Kommunikáció. Typotex, Budapest, 2004.
- Dr. Szilágyi Klára (szerk): Érték és munka. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1987.
- Dr. Szilágyi Klára: Munka-pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft., Budapest, 2000.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F.: The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. In: Educational and Psychological Measurement WINTER 1992. 52. p. 1003-1017.
- Varga Károly: Értékek fénykörében. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Az értékek egyetemes és kultúrspecifikus természetéről. In: Váriné Sz. I. (szerk.): Értékek az életben és a retorikában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- Veroszta Zsuzsanna: Frissdiplomások 2011. Kutatási zárótanulmány. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.Felsőoktatási Osztály, 2012. Forrás: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok_2011_kutatasi_zarotanutmany.pdf
Letöltés: 2012. 10. 17.
- Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Okker Kiadó Zrt. Budapest, 1996.

Mellékletek

1. sz. melléklet

Az Acedemic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992)

Vallerand és munkatársai a francia nyelvű Echelle de Motivation en Education (EME) mérőeszközt adaptálták angol nyelvre, Academic Motivation Scale (AMS) néven. A mérőeszköz 28 itemet, állítást tartalmaz, és a motivációt hét alskálán méri. Három alskála az intrinzik, három az extrinzik, valamint egy alskála az amotiváció mérésére hívatott. Minden alskálán négy item szerepel. Az AMS McClelland (1985) megállapításával összhangban úgy tekint a motivációra, mint a viselkedés okára. Éppen ezért az iskolai motiváció tanulmányozása során arra szólítja fel a kitöltőt, hogy arra a kérdésre keresse a választ, hogy „Miért jár Ön középiskolába/egyetemre?” Az itemeket 7-fokú Likert-skálán kell megítélnie a személyeknek, a fenti kérdésre válaszolva.

Az intrinzik motiváció hármas felosztását alkalmazzák a szerzők. Az intrinzik motiváció a tudásra, a tudás, megértés és jelentéskeresés ismeretelméleti igényének szükséglete, az oktatás kutatásának irodalmában jól megalapozott jelenség. Ezt a faktort úgy határozhatjuk meg az iskolai motivációval kapcsolatban, mint egy tevékenység végzését abból a célból, hogy a tanulás, felfedezés, vagy valami új megértésének örömét átélje a személy. Vallerand és munkatársai példája erre egy könyv olvasása, azért az örömet, ami akkor él meg az ember, ha valami újat tanulhat. Az itemek között szerepel például a következő állítás: „Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben”.

Az intrinzik motiváció a végrehajtásra, dolgok elérésére az intrinzik motiváció második típusa. A személy azért az örömet és elégedettségért vesz részt a tevékenységben, amit akkor él át, amikor megpróbál valamit elérni vagy létrehozni. Ebben az esetben tehát a hangsúly nem az eredményen van első sorban, hanem az eléréshez vezető úton, folyamaton. Vallerand és munkatársai példája erre a típusú motivációra, az a tanuló, aki a kötelező feladaton túlmutató kutatást végez egy évfolyamdolgozathoz. Az AMS itemei közül, ehhez hasonló állítások olvashatóak ezen a skálán: „Azért az örömet, amit a tanulás során akkor érzek, amikor felülmúlok önmagam”.

Az intrinzik motiváció harmadik típusa az intrinzik motiváció a stimuláció megélésére. Az intrinzik motiváció e típusánál, a személy azért vesz részt a tevékenységben, hogy stimuláló élményeket (például érzéki élvezet, esztétikai élmény, valamint öröm és izgalom) éljen meg a cselekvés által. Az intrinzik motiváció kutatásában, a 2000-es évek óta, amikor megjelent a

pszichológián belül a pozitív pszichológiai irányzat, külön vizsgálati területként is létezik ennek a jelenségnek a kutatása. Csíkszentmihályi a flow kutatásában (1975), a csúcselmények leírásában, és az esztétikai élmények stimuláló hatásának leírásában tulajdonképpen erről a motiváció típusról beszél. Az iskolai környezetben mindez úgy jelenik meg Vallerand és munkatársai példái szerint, hogy a személy stimulációt él meg egy izgalmas osztálytermi vita során, vagy azért olvas egy könyvet, hogy megismerésből fakadó (kognitív) élvezetben legyen része. Az itemek között így található például: „Azért a ‘durván’ jó érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.”

Az extrinzik motivációt is három alskálára bontják a szerzők, ezek a következők: külső szabályozás, introjektált szabályozás és identifikációs szabályozás.

A külső szabályozás esetén a személy a jutalmazás, valamint a büntetés elkerülése végett tesz meg dolgokat. Vallerand és munkatársai példaként erre a motivációra azt a személyt írják le, aki a számonkérés előtti este azért tanul, mert a szülei erre kényszerítik. Az AMS-ben erre a típusú motivációra vonatkozó item például: „Azért, hogy később egy nagyobb presztízsű álláshoz juthassak”.

Az introjektált szabályozás esetén a korábbi külső megfelelések belsővé tételéről van szó. Ennek példája az a tanuló, aki a számonkérés előtti este azért tanul, mert „az embernek ezt kell tennie”. Az AMS-ben erre a motivációs típusra vonatkozó item például: „Azért, hogy magamat intelligensnek érezzem”.

Az identifikációs szabályozás, más néven a szabályozás azonosuláson keresztül szint esetén a személy tudatosan értékeli a cselekvésének fontosságát. Ennek példája az a számonkérés előtti este tanuló személy, aki azért teszi ezt, mert ez fontos a számára. Az AMS-ben ehhez a szinthez tartozó tétel például: „Azért, mert úgy hiszem, hogy a középiskolai/egyetemi tanulmányaim fejlesztik a munkához szükséges kompetenciámat”.

Az intrinzik és extrinzik motiváció mellett, az amotiváció vizsgálatára is kiterjed a kérdőív. Amotivációról akkor beszélünk, amikor a viselkedés se nem extrinzik, se nem intrinzik motivációból fakad. Ez együtt jár az inkompetencia és a kontrollálhatatlanság érzetével. A személyek ebben az esetben kiábrándultak, elkezdik megkérdőjelezni, hogy miért vesznek részt az oktatásban, ami végül a lemorzsolódásukhoz is vezethet. Az AMS-ben az amotivációra vonatkozó tétel például: „Nem tudom, képtelen vagyok megérteni, mit keresek az iskolában/egyetemen”.

A Super-féle Munkaérték kérdőív (Szilágyi, 1987, 2000)

Super 1962-ben publikálta először önkitöltéses kérdőívét, amely kényszerválasztással dolgozik. Eredetileg a 15 értékkörhöz több állítás kapcsolódott, de az úgynevezett második változat (1969) már csak 45 állítást tartalmaz. Napjainkban is ezt alkalmazzuk.

Magyarországon Csepeli György és Somlai Péter alkalmazta a módszert a Felsőoktatási Kutató Központ megbízásából. A Csepeli-féle változattal, mely két értéket nem talált működőképesnek a magyar viszonyok között (fizikai környezet és munka biztonsága), 1982 és 1986 között számos felmérés készült, amelyeket az Oktatókutató Intézet jelentetett meg Szilágyi Klára szerkesztésében, 1987-ben. 1990 után Super 1969-es kérdőívének megfelelő, nem módosított változatával folytak felmérések, elsősorban a segítő szakmákban dolgozók és a munkanélküliek körében.

A Super-féle munkakérdőív 45 állítást tartalmaz, amelyből a kitöltők 1-5-ig terjedő skála segítségével alakítják ki saját értékstruktúrájukat.

A 15 értékkör a következő:

1. Szellemi ösztönzés: Super szerint olyan munkához kapcsolódik ez az értékkör, amely lehetővé teszi a független gondolkodást és annak megismerését, hogy a dolgok hogyan és miként működnek.
2. Munkateljesítmény: az a munkához kapcsolódó érték, amely a teljesítés érzését hozza a jó munkavégzésbe. A teljesítmény megmutatkozik a feladatra orientáltságban és a látható, kézzelfogható eredményeket hozó munka preferálásában.
3. Önérvényesítés: Super szerint az életmódra vonatkozik ez az érték. Olyan típusú munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi, hogy az egyén elképzelése szerint válasszon életformát, életmódot. Super itt megjegyzi, hogy ezen érték felismeréséhez szükséges egyfajta érettség, legyen az szakmai vagy életkorbeli.
4. Anyagiak: az anyagiak, mint érték vagy cél, azzal a munkával kapcsolatos, amely jól fizet és lehetőséget ad az egyén számára, hogy neki fontos dolgokat, tárgyakat birtokolhasson.
5. Altruizmus: abban a munkában jelenik meg, amelyben lehetővé válik mások boldogulásának elősegítése. Az altruizmus felbecsüli a szociális kapcsolatokban megnyilvánuló értékeket és érdekeket.

6. **Kreativitás:** olyan munkához kapcsolódik, amely lehetőséget biztosít új dolgok bevezetésére, új termékek megtervezésére, esetleg úgy elméletek kidolgozására. Ez az érték művészi és tudományos érdeklődéssel is összekapcsolható.
7. **Társas kapcsolatok:** azzal a munkával jellemezhető, amely a kedvelt munkatársakkal való kapcsolat kialakítását biztosítja. Super példája az adminisztratív munkakörben dolgozók, akik alacsonyabb szakmai szintű személyek, és fontosabbnak tartják a társas kapcsolatokat, mint a felsőbb végzettségűek.
8. **Presztízs:** olyan munkához kapcsolódik, amely rangot jelent mások szemében, valamint tiszteletet ébreszt. Ez az értékdimenzió leginkább a mások általi tisztelet elvárását fejezi ki, mint a státuszt vagy a hatalom iránti vágyat. Super vizsgálata szerint a legtöbb ember nagy fontosságot tulajdonít ennek az értéknek.
9. **Irányítás:** azzal a munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi a mások által végzett vagy végzendő munka megtervezését, megteremtését, megszervezését. Vezetési igények jellemzik az ezen értéket preferálókat.
10. **Változatosság:** a munkához kapcsolódóan inkább az élvezetet, örömkeresést tükrözi, sem mint a feladatorientációt. A változatosság relatív fontossága az egyén lelki alkatától, a szubkultúrától és azokról a körülményektől függ, amelyben él.
11. **Esztétikum:** abban a munkában rejlik, amely lehetővé teszi szép dolgok, tárgyak elkészítését, valamint hozzásegít a világ szebbé tételéhez.
12. **Függetlenség:** olyan munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi, hogy az egyén a saját módszere szerint dolgozhasson. Például olyan munkatempóban, amilyenben ő akar. Ez az érték magába foglalja az autonómiát, a magatartást, a cselekvést és az aktivitás ellenőrzési fokát. Ezen érték is relatív, hiszen a társadalmi elvárás az, hogy ezen érték alacsony pontértéket kapjon, míg a szubjektív élmény a magasabb pontértéket célozza meg.
13. **Felügyeleti viszonyok:** az igazságos ellenőrzés alatt elvégzendő munkához kapcsolódó érték. Az emberek szeretik tudni, hogyan és milyen alapon ítélik meg munkájukat. Ezen érték a főnökkel való összeférhetőség fontosságát fejezi ki.
14. **Munkával kapcsolatos biztonság:** eszerint olyan munkát tart az egyén fontosnak, amely révén mindig biztosított a megélhetése. Kevésbé fontos, hogy mit is csinál, sokkal lényegesebb, fontosabb, hogy nem fenyegeti a munkahely elvesztésének lehetősége.
15. **Fizikai környezet:** a munkát végző számára fontos az a hely, ahol tevékenységét végzi, mert ez befolyásolja közérzetét.

Kérdőív

Kiss Ádám Gergő vagyok, Emberi erőforrás tanácsadó szakos, végzős hallgató. Diplomadolgozatom elkészítéséhez kérném segítségedet a kérdőív kitöltésével. A kitöltés teljesen anonim. Segítségedet köszönöm!

Nem

- ☐ Nő
- ☐ Férfi

Életkor

- ☐ 18-20
- ☐ 21-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41-45
- ☐ 45 év felett

Hol és milyen alapszakon végeztél?

Szülők legmagasabb iskolai végzettsége Anya

- ☐ Egyetem
- ☐ Főiskola
- ☐ Érettségi
- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Szakmunkás
- ☐ 8 általános
- ☐ 8 általánosnál kisebb

Szülők legmagasabb iskolai végzettsége Apa

- ☐ Egyetem
- ☐ Főiskola
- ☐ Érettségi
- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Szakmunkás
- ☐ 8 általános
- ☐ 8 általánosnál kisebb

Az alábbiak közül, melyek ösztönöztek a mesterszak megkezdésekor? Többet is jelölhetsz

- ☐ Nem volt más ötletem/kell egy mesterszakos diploma
- ☐ Szaktudás elmélyítése
- ☐ Tetszik maga a szak
- ☐ A mesterszak elvégzése megkönnyíti a munkavállalást
- ☐ A mesterszakos diploma elengedhetetlen a munkavállaláshoz
- ☐ Kell még egy diploma
- ☐ Hogy szüleim büszkék legyenek rám
- ☐ Magasabb elismertségre tegyek szert környezetemben
- ☐ Ezáltal könnyebben megvalósíthatom majd céljaimat
- ☐ A barátaim is továbbtanultak
- ☐ Később könnyebben megteremthetem függetlenségemet
- ☐ Hogy személyiségem fejlődhessen

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak munkaerőpiaci helyzete?

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem volt fontos	☐	☐	☐	☐	☐	Ez volt a legfontosabb

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak presztizse?

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem volt fontos	☐	☐	☐	☐	☐	Ez volt a legfontosabb

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra a szak munkaerőpiaci rugalmassága?

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem volt fontos	☐	☐	☐	☐	☐	Ez volt a legfontosabb

A mesterszak kiválasztásakor mennyire voltak fontosak számodra a szak nyújtotta elhelyezkedési lehetőségek?

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem volt fontos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ez volt a legfontosabb

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy új pozitív tapasztalatokra tehess szert?

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem volt fontos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ez volt a legfontosabb

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy személyiséged folyamatosan pozitív irányba fejlődjön?

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem volt fontos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ez volt a legfontosabb

A mesterszak kiválasztásakor mennyire volt fontos számodra, hogy a képzés elvégzése után sikeres légy?

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem volt fontos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ez volt a legfontosabb

Az órák látogatásán kívül milyen egyéb szakmai/közéleti tevékenységeket végzel? Többet is megjelölhetsz

- ☐ HÖK-tagság
- ☐ TDK-n való részvétel
- ☐ Demonstrátori tevékenység
- ☐ Évfolyam felelős
- ☐ Önkéntesség
- ☐ Egyetemi kutatásokban/projektekben való részvétel
- ☐ Publikálás
- ☐ Nem végzek ilyen tevékenységet
- ☐ Egyéb:

A diploma megszerzése után ezen a szakterületen szeretnél elhelyezkedni?

- ☐ Igen, jelenleg is ezen a területen dolgozom
- ☐ Igen, tervezem
- ☐ Nem, teljesen más terület felé orientálódok
- ☐ Nem, de ehhez a szakterülethez közel
- ☐ Nem tudom

Jelenleg dolgozol?

- ☐ Igen, a szakterületemen
- ☐ Igen, a szakterületemhez közel
- ☐ Igen, de teljesen más területen
- ☐ Nem dolgozom

Sorolj fel szakterületedhez közeli szakmákat

Sorolj fel szakterületedbeli szakmákat

Mennyire tartod valószínűnek, hogy a szak elvégzése után 1-2 éven belül a szakterületeden (az általad megfelelőnek tartott munkakörben) el tudsz majd helyezkedni?

- ☐ Igen, valószínűnek tartom
- ☐ Igen, biztos, de több idő elteltével
- ☐ Biztos nem
- ☐ Nem valószínű
- ☐ Nem tudom

Mennyire tartod valószínűnek, hogy a szak elvégzése után 1-2 éven belül (az általad megfelelőnek tartott munkakörben) el tudsz majd helyezkedni?

- ☐ Igen, valószínűnek tartom
- ☐ Igen, biztos, de több idő elteltével
- ☐ Biztos nem
- ☐ Nem valószínű
- ☐ Nem tudom

A következő kérdőív alapján arra szeretnék választ kapni, hogy miért tartod fontosnak azt, hogy egyetemre jársz. Különböző állításokat olvashatsz és kérlek, karikázd be a megfelelő számot az alábbiak alapján:

MIÉRT JÁRSZ EGYETEMRE?

	1	2	3	4	5	6	7
	Egyáltalán nem illik rám		Egy kicsit illik rám	Mérsékelt illik rám		Nagyon illik rám	Pontosan illik rám
1.	Azért, mert szükségem van legalább egy diplomára, hogy később egy jól fizető állást kaphassak					1	2 3 4 5 6 7
2.	Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben					1	2 3 4 5 6 7
3.	Azért, mert úgy gondolom, az egyetemi oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre					1	2 3 4 5 6 7
4.	Azért, mert tényleg szeretek egyetemre járni					1	2 3 4 5 6 7
5.	Őszintén megvallva, nem tudom ; teljesen úgy érzem, hogy elvesztegetem az időmet, mikor az egyetemen vagyok					1	2 3 4 5 6 7
6.	Azért az örömet, amit a tanulás során akkor érzek, amikor felülmúlok önmagam					1	2 3 4 5 6 7
7.	Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok megszerezni a diplomát					1	2 3 4 5 6 7
8.	Azért, hogy később egy nagyobb presztizsű álláshoz juthassak					1	2 3 4 5 6 7
9.	Azért az örömet, amit akkor tapasztalok, mikor számomra ismeretlen, új dolgokat fedezek fel					1	2 3 4 5 6 7
10.	Azért, mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon egy olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel					1	2 3 4 5 6 7
11.	Azért, mert nekem az egyetem „mókás”					1	2 3 4 5 6 7

12.	Régebben volt okom egyetemre járni ; azonban most azon tűnődöm, folytassam-e	1	2	3	4	5	6	7
13.	Azért az örömért, amit akkor érzek, mikor kimagaslóan teljesítek egy saját korábbi eredményemhez képest	1	2	3	4	5	6	7
14.	Amiatt, hogy mikor sikeres vagyok az egyetemen, fontosnak érzem magam	1	2	3	4	5	6	7
15.	Azért, mert szeretnék majd gondtalanul élni.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Azért az örömért, amit akkor élek meg, mikor bővítem a tudásomat azokban a tárgyakban, amik tetszenek	1	2	3	4	5	6	7
17.	Azért, mert segíteni fog jobb döntést hoznom a karrier irányultságommal kapcsolatban	1	2	3	4	5	6	7
18.	Azért az örömért, amit akkor tapasztalok, mikor magával ragad egy-egy érdekes tanárral folytatott beszélgetés	1	2	3	4	5	6	7
19.	Nem is tudom, miért járok egyetemre és őszintén, nem is nagyon érdekel	1	2	3	4	5	6	7
20.	Azért a pozitív élményért, amit összetett egyetemi feladatok elvégzése során érzek.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Azért, hogy magamat intelligensnek érezzem	1	2	3	4	5	6	7
22.	Azért, hogy később jobb fizetésem legyen	1	2	3	4	5	6	7
23.	Mert ha jól tanulok most, akkor a jövőben is sok olyan dologról tanulhatok, melyek érdekelnek engem.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Azért, mert úgy hiszem, hogy az egyetemi tanulmányaim fejlesztik a munkához szükséges kompetenciámat	1	2	3	4	5	6	7
25.	Azért az "durván" jó érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Nem tudom ; képtelen vagyok megérteni, mit keresek az egyetemen	1	2	3	4	5	6	7
27.	Azért, mert az egyetemnek hála személyes elégedettség tölt el, mikor kiválóan teljesítek tanulmányaim során	1	2	3	4	5	6	7
28.	Azért, mert be akarom bizonyítani magamnak, hogy sikeresen be tudom fejezni a tanulmányaimat	1	2	3	4	5	6	7
29.	Mert szerintem egyetemre járni örömteli	1	2	3	4	5	6	7

MUNKAÉRTÉK - KÉRDŐÍV

Az alábbiakban munkával kapcsolatos állításokat olvashatsz. Arra kérlek, mindegyik állítás mellett jelöld meg, hogy saját személyed szempontjából mennyire érzed fontosnak az adott állítás tartalmát. Itt tehát nincs jó vagy rossz válasz, egyedüli helyes válasz az, amelyet sajátodnak tartasz.

A következő válaszlehetőségek közül választhat:

– Ha az adott állítást egyáltalán nem érzi fontosnak, akkor az utána következő négyzetbe

írjon 1-es számjegyet.

– Ha az állítást kicsit fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 2-es számjegyet.

– Ha az állítást eléggé fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 3-es számjegyet.

– Ha az állítást fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 4-es számjegyet.

– Ha az állítást nagyon fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 5-es számjegyet.

OLYAN MUNKÁT SZERETNÉK, AHOL AZ EMBER...

- | | |
|--|---|
| 1. szüntelenül új megoldatlan problémába ütközik | 20. szebbé teheti a világot |
| 2. másokon segíthet | 21. önálló döntéseket hozhat |
| 3. sok pénzt kereshet | 22. gondtalan életet biztosíthat magának |
| 4. változatos munkát végezhet | 23. új gondolatokkal találkozhat |
| 5. szabadon dönthet a saját területén | 24. vezetői képességeire szükség lehet |
| 6. tekintélyt szerezhet a munkájával | 25. kényelmes körülmények között dolgozhat |
| 7. akár művész is lehet | 26. személyes életstílusa érvényesülhet |
| 8. –t munkatársai befogadják | 27. munkatársai egyben barátai is |
| 9. biztos lehet abban, hogy feladatot kap | 28. biztos lehet abban, hogy munkájáért a többiek megbecsülik |
| 10. megvalósítja önmagát | 29. nem csinálja minduntalan ugyanazt |
| 11. tisztelheti a főnökét | 30. jót tehet mások érdekében |
| 12. szép környezetben dolgozhat | 31. más emberek javát szolgálhatja |
| 13. nem beszélhet mellé, mert csak jó vagy rossz megoldások léteznek | 32. sokféle dolgot csinálhat |
| 14. másokat irányíthat | 33. –re mások felnéznek |
| 15. új elképzeléseket alakíthat ki | 34. jól kijön a munkatársaival |
| 16. valami újat alkothat | 35. olyan életet élhet, amit a legjobban szeret |
| 17. objektívan lemérheti munkája eredményét | 36. nyugodtan dolgozhat (csend, tisztaság, stb.) |
| 18. vezetője mindig helyesen dönt | 37. mások munkáját is irányíthatja |
| 19. mindig megfelelő munkával rendelkezik | 38. szellemileg izgalmas munkát végezhet |
| | 39. magas nyugdíjra számíthat |

40. munkájába másnak nincs beleszólása
41. szépet teremhet
42. biztos lehet abban, hogy megfelelő munkát kap,
ha az adott munka valamilyen okból megszűnik

43. vezetője megértő
44. szüntelenül fejlesztheti, tökéletesítheti önmagát
45. új ötleteire mindig szükség van

SAKMAÉRTÉK - KÉRDŐÍV

A továbbiak a szakmáddal kapcsolatos állításokat olvashatsz. Mindegyik állítás mellett jelöld meg, hogy szakmád (melyben jelenleg tanulsz) szempontjából mennyire érzed fontosnak az adott állítás tartalmát.

A következő válaszlehetőségek közül választhat:

- Ha az adott állítást egyáltalán nem érzi fontosnak, akkor az utána következő négyzetbe írjon 1-es számjegyet.
- Ha az állítást kicsit fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 2-es számjegyet.
- Ha az állítást eléggé fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 3-es számjegyet.
- Ha az állítást fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 4-es számjegyet.
- Ha az állítást nagyon fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 5-es számjegyet.

AZ ÉN SZAKMÁMBAN FONTOS, HOGY AZ EMBER...

1. szüntelenül új megoldatlan problémába ütközzön
2. másokon segítsen
3. sok pénzt keressen
4. változatos munkát végezzen
5. szabadon dönthessen a saját területén
6. tekintélyt szerezzen a munkájával
7. akár művész is lehessen
8. –t munkatársai befogadják
9. biztos legyen abban, hogy feladatot kap
10. megvalósítsa önmagát
11. tisztelje a főnökét
12. szép környezetben dolgozzon
13. ne beszéljen mellé, mert csak jó vagy rossz megoldások léteznek

14. másokat irányítson
15. új elképzeléseket alakítson ki
16. valami újat alkosson
17. objektívan lemérhesse munkája eredményét
18. vezetője mindig helyesen döntsön
19. mindig megfelelő munkával rendelkezzen
20. szebbé tegye a világot
21. önálló döntéseket hozzon
22. gondtalan életet biztosítson magának
23. új gondolatokkal találkozzon
24. vezetői képességeire szükség legyen
25. kényelmes körülmények között dolgozzon
26. személyes életstílusa érvényesüljön
27. munkatársai egyben barátai is legyenek
28. biztos legyen abban, hogy munkájáért a többiek megbecsülik

29. ne csinálja minduntalan ugyanazt

30. jót tegyen mások érdekében

31. más emberek javát szolgálja

32. sokféle dolgot csináljon

33. –re mások felnézzenek

34. jól kijöjjön a munkatársaival

35. olyan életet éljen, amit a legjobban szeret

36. nyugodtan dolgozzon (csend, tisztaság, stb.)

37. mások munkáját is irányítsa

38. szellemileg izgalmas munkát végezzen

39. magas nyugdíjra számíthasson

40. munkájába másnak ne legyen beleszólása

41. szépet teremtsen

42. biztos legyen abban, hogy megfelelő munkát kap, ha az adott munka valamilyen okból megszűnik

43. vezetője megértő legyen

44. szüntelenül fejlessze, tökéletesítse önmagát

45. új ötleteire mindig szükség legyen