

Kompetencia, motiváció és pályaválasztási bizonytalanság egyetemi környezetben

Lukács Fruzsina

■ Vizsgálatunkban 249 egyetemista kérdőíves felméréssel kerestük a választ a pályaválasztási bizonytalanság, a tanulmányi motiváció és a hallgatók kompetenciája közötti összefüggésekre. A pályaválasztási bizonytalanság érzelmi és kognitív változóinak mentén csoportokat hoztunk létre a személyekből klaszteranalízis segítségével. A pályaválasztási bizonytalanság típusa mentén különbségek jelennek meg az iskolai motivációban és a kompetencia változóján. Az eredmények áttekintése után javaslatot teszünk a különböző típusba tartozó személyeknek nyújtandó szolgáltatásokra. ■

Problémafelvetés

A foglalkozás kiválasztása, ahogy azt több szerző is hangsúlyozta, nem csak a karrier területére, hanem az élet szinte minden területére hatással van. Befolyásolja a személy egész életmódját, hiszen ez határozza meg jövedelmét, stresszszintjét, céljait, képzettségét, valamint hatással van öltözködésére, szabadidős tevékenységeire, baráti és érdeklődési körére, életstílusára, lakóhelyére, sőt még személyiségvonásaira is (Frederickson, 1982; Herr és Cramer, 1988; National Development Association, 1990, idézi: Fonyó és Pajor (szerk.), 2000). A felsőoktatásban képzett hallgatók ugyanakkor nehéz helyzetben vannak a számukra ideális pálya megtalálásában. Igaz ez annak ellenére, hogy a nappali tagozatos hallgatók 26,7%-a végez valamilyen munkatevékenységet tanulmányai mellett. A tanulmányok melletti munkavégzés a képzés második lépcsőjén, azaz az MA-/MSc-képzésben a leggyakoribb (59,9%), míg az egységes, osztatlan rendszerben a legalacsonyabb (26,4%) (Veroszta, 2012). Azonban ahogy azt a felsőoktatási intézmények karrierirodáinak látogatottságából is érezhetjük, a tanulmányokból a „végeleges” pályára való kilépés és az arra való felkészülés olyan feladat, amelyben a hallgatóknak segítségre van szüksége. Máig igaz Grinder (1973) azon megállapítása, hogy a hallgatók sokszor nem reális tapasztalatokat szereznek a szakmai tevékenységekkel kapcsolatos korlátaikról. Egyes hallgatókban ez a mindenhatóság érzetét alakítja ki a jövőjükkel kapcsolatban, úgy érzik, vagy

szakmájuk kiválóságai lesznek, vagy többet nem foglalkoznak az adott tevékenységgel a jövőben. A középszerűség elutasítása jellemző reakció, különösen akkor, ha nem átgondolt, kellően meg-alapozott választás eredményeképpen kerültek az adott szakra.

A *pályaválasztási bizonytalanság* fogalma az 1960-as években jelent meg. A fogalom a pályával kapcsolatos döntéshozásra való képtelenséget takarja, ami lehet a normális fejlődési folyamat része is. Abban az esetben azonban, ha a bizonytalanság tartósan fennáll, vagyis a személyt minden döntéshelyzetben jellemzi, döntésképtelenségről beszélünk (Osipow, 1999). A pályaválasztással kapcsolatos bizonytalanság megjelenése valószínűbb a jelentős pályadöntési pontok előtt (szabadon választott tantárgyak kiválasztása, részmunkaidős állás elvállalása, szak-választás). Az oktatásban töltött évei alatt a tanulók, hallgatók mintegy 50%-át érintheti a pályaválasztási bizonytalanság problémája (Gianakos, 1999, idézi: Creed, Patton és Pridaux, 2006), így a jelenség jobb megértése indokolt annak érdekében, hogy a diákoknak megfelelő segítséget tudjunk nyújtani a bizonytalansággal való megküzdésben.

A pályaválasztási bizonytalanság kognitív komponensei közé soroljuk a célállás, pályacél hiányát, az önismeret hiányosságait, a környezettel kapcsolatos ismeretek hiányát és a munka-erőpiaci változások elfogadásának hiányát (Osipow, 1999). Az érzelmi tényezők között a szorongás, ambivalencia, a kontrollvesztés, a jelenlegi álláslehetőségek és a hosszú távú karriercélok közötti eltérés miatt érzett frusztráció leírásával találkozhatunk (Feldman, 2003).

A pályaválasztási bizonytalanság kapcsolatát számos tényezővel vizsgálták. A pályaválasztási bizonytalansággal negatív kapcsolatban áll a pályákról való gondolkodás struktúrájával, az én-hatékonysági hiedelmekkel (idézi: Creed et al., 2006), az elért identitásállapottal (Vondracek et al., 1995), az időperspektívával (Ferrari et al., 2010), az önbecsüléssel (Germeijs és De Boeck, 2002), a pálya- és önismerettel (Gati-Saka, 2001) stb. A pályaválasztási bizonytalanság pozitív kapcsolatban van az elköteleződéstől való félelemmel, az én-tudatossággal és a perfekcionizmussal (Guay et al., 2003).

A pályalélektan területén kutató szakemberek a pályaválasztási bizonytalanság konstruk-tumának megjelenése óta törekednek arra, hogy a többdimenziós jelenség mérésének segítsé-gével a változókból képzett csoportok közötti különbségeket feltárják. Három olyan bizony-talansági típus mutatható ki a pályaválasztási bizonytalanság irodalmában, amely a használt mérőeszköztől függetlenül megjelenik.

Az első ilyen típus, a „magabiztos elkötelezettek” (Wanberg és Muchinsky, 1992), „elköte-lezettek” (Savickas és Jarjoura, 1991), „döntésképesek” (Cohen et al., 1995) vagy „el nem kö-teleződött extravertáltak”(Kelly és Pulver, 2003) csoportja. Az ebbe a típusba tartozó személyek a pályával kapcsolatos alacsony bizonytansággal, kis vagy közepes pályaválasztási szorongással jellemezhetőek, megfelelő pályainformáció-mennyiséggel rendelkeznek, és kialakult a pályaiden-titásuk. Nekik várhatóan nincs szükségük pályakonzultációra, vagy ha mégis hiányosak a pályával kapcsolatos információik, úgy elegendő lesz számukra az információs tanácsadás.

A második, gyakran megjelenő típus a „magabiztos, de informálatlan” (Larson et al., 1988), a „fejlődési szintjükből adódóan bizonytalan” (Cohen et al., 1995), „jól alkalmazkodó, de in-formációt igénylő” (Lucas, 1993), „a döntést megnövekedett explorációval meghozó” (Savickas és Jarjoura, 1991), vagy „jól alkalmazkodó információkereső” (Kelly és Pulver, 2003) sze-mélyeket tömöríti. Nekik nagyon nagy szükségük van a karrierrel kapcsolatos információkra, és még nem kezdték meg a pályatervezést. Alacsony szorongási szint jellemzi őket, célorien-

táltak és érett én-identitásúak. Lucas (1993) amellett érvel, hogy számukra az információs tanácsadás a megfelelő tanácsadási forma.

A harmadik csoport a „szorongó bizonytalanok” (Wanberg és Muchinsky, 1992), „tervvel nem rendelkező elkerülők” (Larson et al., 1988), „krónikusan bizonytalanok” (Cohen et al., 1995), „döntésképtelenek” (Chartrand et al., 1994) vagy bizonytalan, neurotikus információkeresők (Kelly és Pulver, 2003) csoportja. Az ebbe a típusba sorolható személyek erősen szorongóknak, nagy szükségük van a pályával kapcsolatos információkra, nincs önbizalmuk a döntéshozatallal kapcsolatban, alacsony önbecsülésűek, valamint alacsony a pályaidentitásuk. Számukra az információátadás mellett a döntési készségek, problémamegoldás javítása, valamint önbecsülésük növelése lehet a kulcs a majdani sikeres pályadöntéshez.

Mivel a felsőoktatási törvény hallgatói jogként és intézményi kötelességként fogalmazza meg a díjmentes tanulmányi és életpálya-tanácsadást, a felsőoktatási intézményeknek felkészülnök kell lenniük a hallgatók életpálya-építésének támogatására (A Nemzeti Pályaorientációs Tanács állásfoglalása, 2010. december 9.). A pályadöntéssel kapcsolatos bizonytalanság elméleti kutatása további támpontokat adhat a szolgáltatás működtetéséhez.

Az, hogy a kompetenciák vizsgálata kiemelt feladat a felsőoktatási színtér esetében is, mind a hallgatói eredményesség, mind a későbbi munkahelyi beválás szempontjából közismert tény (például: Kiss, 2010). Ugyanakkor az is látszik, hogy a hallgatók által fontosnak tartott és az intézmények által fejlesztett kompetenciák között több esetben jelentős eltérés van (például: gyakorlati szakmai jártasság, idegen nyelvi kifejezőkészség, vállalkozó szellem) (Kiss, Lerner és Lukács, 2010). Ennek a ténynek az ismeretében különösen érdekes kérdésfeltevés, hogy a hallgatók mennyire motiváltak a felsőfokú tanulmányaik végzése során, hiszen ez hatással bír teljesítményükre, így későbbi munkavállalási esélyeikre is. A tanulmányi motiváció (Vallerand et al., 1992) vizsgálata az intézmények számára is fontos visszajelzéssel szolgálhat hallgatóik motiváltságával kapcsolatban, és utat mutathat a lehetséges fejlesztési irányokkal kapcsolatban a nagyobb hallgatói elégedettség elérésének érdekében.

Szakirodalmi áttekintésünk során a pályaválasztási bizonytalanság és az önszabályozási elméletben meghatározott extrinzik, intrinzik motiváció és amotiváció kapcsolatának vizsgálatára nem találtunk példát, annak ellenére, hogy az elmélet más fogalmaival összefüggésbe hozták a bizonytalanságot. Vizsgálatunkban ezért a tanulmányi motiváció, a tanulmányi eredmények (átlag) és a pályaválasztási motiváció kapcsolatának vizsgálatát tűztük ki célul.

Hipotézisek, kérdések

Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy a magyar egyetemisták mintáján is elkülöníthető lesz a pályaválasztási bizonytalanság több típusa.
2. Feltételezzük, hogy az intrinzik iskolai motiváció és a teljesítmény szakasz megoldottsága (kompetencia) között pozitív kapcsolat lesz.
3. Feltételezzük, hogy a teljesítményszakasz megoldottsága (kompetencia) és a pályaválasztási bizonytalanság között kapcsolat lesz.

Kérdések

1. Milyen kapcsolat van a pályaválasztási bizonytalanság és az iskolai motiváció között?
2. Milyen különbség van a pályaválasztási bizonytalanság egyes típusai között az iskolai motiváció tekintetében?

A vizsgálat leírása

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban 249 egyetemista vett részt. A kérdőívek kitöltése papír-ceruza alapon ($N = 196$ fő), illetve az interneten keresztül ($N = 53$ fő) történt. Az online válaszadási hajlandóság alacsony voltának magyarázata, hogy a vizsgálatban leírt kérdőívek egy nagyobb kérdőívcsomag (amely több mint 200 kérdést tartalmazott) részét képezték, az online felület (www.kerdoivem.hu) pedig csak a teljesen kitöltött változatokat menti el.

A papír-ceruza alapon kitöltött kérdőívek esetén a hallgatók intézményükben gyakorlati óra keretében vagy szabad idejükben, önkéntesen válaszoltak. A mintában 28 férfi és 217 nő szerepel, 4 személy nem adta meg a nemét. A nemi eltolódás oka a személyesen felkeresett szakok jellegéből fakad. Az életkori átlag 24,12 év ($SD = 6,944$), 5 fő nem adta meg életkorát. A viszonylag magas szórás annak köszönhető, hogy a mintában szerepel 34 olyan levelezős hallgató, akiknek az életkora 30 év felett van. A szakok alapján az eloszlás: ELTE PPK pszichológia szak, 28 fő; Kaposvári Egyetem 42 fő, SZIE GTK andragógia és emberierőforrás-tanácsadó szak 126 fő, online kitöltők 53 fő.

Mérőeszközök

Pályaválasztási bizonytalanság

A korábbi kutatások, valamint Crites (1981) írásai is azt mutatták, hogy a pályával kapcsolatos információs és személyes-érzelmi faktorok interakcióban vannak, ami vagy elősegíti, vagy hátráltatja a pályával kapcsolatos döntéshozási mechanizmust. Az információ hiányából fakadó bizonytalanság akadályozhatja a pályadöntést, de a pályadöntés akadálya lehet a döntéshozással kapcsolatos szorongásból fakadó bizonytalanság is.

Chartrand és munkatársai (1990) 21 ítemes kérdőívükben mind az érzelmi, mind a kognitív faktort mérhetővé tették. A mérőeszköz négy alskálából áll: pályaválasztási szorongás (5), általános bizonytalanság (3), pályainformáció szükséglete (5) és önismeretigény (4). Az eredeti változathoz képest a magyar mintán végzett feltáró (EFA) és megerősítő (CFA) faktoranalízis eredményeinek megfelelően törlésre került 4 item. A kérdőív arra szólítja fel a kitöltőt, hogy gondoljon arra a helyzetre, amikor véglegesen el kell döntenie, milyen pályát választ.

A pályaválasztási szorongással kapcsolatos skálán a karrierrel kapcsolatos döntést kísérő érzelmeikről, ezekhez kapcsolható testi állapotokról kellett beszámolniuk a személyeknek (például 3. kérdés: feszült/ellazult, 1. kérdés: ijedt/félelem nélküli). Az általános bizonytalanság esetén a döntéshozással való kapcsolatukról kellett számot adniuk (például 10. gyors/lassú, 7. kérdés: nehéz/könnyű). A pályainformáció szükséglete skálán arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyi információra van szüksége még a személynek a pályával kapcsolatos döntéséhez (például 17. kérdés: még tanácsot kell kérnem másoktól a döntéssel kapcsolatban). Az önismeretigény azt térképezte fel, milyen típusú információra van szüksége az egyénnek önmagáról a pálya világába való belépéshez (például 21. kérdés: Mik a legfontosabb dolgok számomra?). Minden kérdést egy ötfokú Likert-skála mentén kell értékelniük a személyeknek, ahol a magasabb pontok a pályaválasztási bizonytalanság magasabb szintjét jelzik.

A kéthetes teszt-reteszt reliabilitás értékei a négy alskálán 0,79 és 0,84 között mozognak, a skálák közötti korreláció 0,3 és 0,65 között van (Chartrand et al., 1990). A belső konzisztencia értékei az alskálakon 0,86 és 0,91 közöttiek (Lewis és Savickas, 1994, idézi Cohen et al., 1995). A konstruktum-validitást a Lewis és Savickas (1994, idézi Cohen, 1995) által végzett főkomponens-elemzés, valamint Chartrand és munkatársainak (1990) faktoranalitikus tanulmányai megerősítették. A vizsgálatban a következő reliabilitási mutatókat kaptuk (Cronbach α ; pályaválasztási szorongás $\alpha = 0,9$; általános bizonytalanság $\alpha = 0,624$; pályainformáció szükséglete $\alpha = 0,618$; önismeretigény $\alpha = 0,895$).

Iskolai motiváció

A skála megalkotására azért volt szükség, mert a motiváció szerepe az oktatási környezetben a kíváncsiság, a kitartás, a tanulás és a teljesítmény alakításában vitathatatlan; ennek ellenére a korábbi mérőeszközök nem vizsgálták mindenre kiterjedően a jelenséget (Vallerand et al., 1992).

Az Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992, 1993) 28 (7×4) itemen méri az intrinzik és az extrinzik motiváció különböző típusait, valamint az amotivációt. A leginkább önirányított motivációs típus, az intrinzik (belső, önjutalmazó) motiváció (IM), ahol a cselekvés kivitelezésének oka magában a cselekvésben, az azzal kapcsolatosan érzett élvezetben és elégedettségben keresendő. Az extrinzik (külső) motiváció (EM) nem egységes jellegű, hanem átfogó fogalom (Fodor, 2007), az önirányítottság, autonómia eltérő fokon állnak az ide sorolható motivációk. Közös elemük, hogy a cselekvés háttérében olyan tényező áll, amely külsőnek számít a cselekvéshez képest (például jutalmazás, büntetés). Az amotiváció az intrinzik és extrinzik motiváció hiányával írható le (Ratelle et al., 2007). Az intrinzik motiváció hármass felosztását alkalmazzák a szerzők. Az *intrinzik motiváció a tudásra* (to know), a tudás, megértés és jelentéskeresés episztemikus igényének szükséglete az oktatás kutatásának irodalmában jól meg-alapozott jelenség. Úgy határozhatjuk meg az iskolai motivációval kapcsolatban ezt a faktort, mint egy tevékenység végzését abból a célból, hogy a tanulás, felfedezés vagy valami új meg-értésének örömét átélje a személy. Jó példa erre egy könyv olvasása, azért az örömet, amit 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* (IM to accomplish things) az intrinzik motiváció második típusa. A személy azért az örömet és elégedettséget vesz rész

a tevékenységben, amit akkor él át, amikor megpróbál valamit elérni vagy létrehozni. Ebben az esetben tehát a hangsúly nem az eredményen van elsősorban, hanem az eléréshez vezető úton, folyamaton. Vallerand és munkatársai (1992) példája erre a típusú IM-ra 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, és egyben utolsó típusa az *intrinzik motiváció a stimuláció megélésére* (IM to experience stimulation). Az intrinzik motiváció e típusánál a személy azért vesz részt a tevékenységben, hogy stimuláló élményeket (például érzelmi élvezetet, esztétikai élményt, valamint örömet és izgalmat) éljen meg a cselekvés által. Az iskolai környezetben mindez úgy jelenik meg, hogy a személy stimulációt él meg egy izgalmas osztálytermi vita során, vagy azért olvas egy könyvet, hogy kognitív élvezetben legyen része. Az itemek között 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 növekvő önirányítottság sorrendjében a következők: külső szabályozás, introjektált szabályozás és identifikációs szabályozás. Ez a felosztás összhangban van Ryan és Deci (2000) felosztásával, amelyben az extrinzik motiváció négy szintjét különítik el. A hiányzó szint az integrált szabályozás. Ennek oka valószínűleg abban keresendő, hogy az ilyen típusú szabályozás az érett identitású személyeket jellemzi leginkább, így életkorilag nem tartották megfelelőnek a mérését.

A *külső szabályozás* esetén a személy a jutalmazás, valamint a büntetés elkerülése végett tesz meg dolgokat. Vallerand és munkatársai (1992) 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*, avagy 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 az egyetemi tanulmányaim fejlesztik a munkához szükséges kompetenciámat”.

Az intrinzik és extrinzik motiváció mellett az amotiváció vizsgálatára is kiterjed a mérőeszköz. Az amotiváció 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 egyetemen”.

Magyar mintán Orosz és Farkas (2011) 620 középiskolással végzett vizsgálatában a megerősítő faktoranalízisen (CFA) csak három faktort sikerült kimutatni. Vizsgálatunkban (mivel az EFA hasonló eredményeket mutatott) az Orosz és Farkas (2011) által leírt skálákat használjuk. Így az intrinzik tudni (3 item, 1 item törlésre került), az extrinzik külső szabályozás (4 item) és az amotiváció (4 item) faktorait vizsgáljuk. A kérdőív magyar változatát Orosz és Farkas engedélyével használtuk fel, az itemeket alkalmassá téve az egyetemista oktatási kör-

nyezet megragadására. A válaszadás hétfokú Likert-skála segítségével történik. Minden esetben arra a kérdésre kell válaszolnia a személynek: „Miért jársz egyetemre?”

Kompetencia (a teljesítmény pszichoszociális szakaszának megoldottsága)

Ochse és Plug (1986) létrehozott egy, az eriksoni szakaszok megoldottságát mérő kérdőívet. A skála megalkotása során kigyűjtöttek Erikson írásaiból a hét szakaszhoz tartozó pozitív és negatív kimenetekkel kapcsolatos érzéseket és attitűdöket leíró írásrészleteket, majd ezeket olyan állításokká formálták, amelyekre az eredeti verzióban „igaz” vagy „hamis” választ, a végleges változatban négyfokú Likert-skálán lehet választ adni. Az egyes alskálák eltérő számú itemet tartalmaznak a szakaszok komplexitásának megfelelően, és mivel Erikson bizonyos szakaszokról többet és kimerítőbben írt, mint másokról.

A teljesítmény szakasza a negyedik pszichoszociális szakasz Erikson (2002) fejlődésméletében. Az iskoláskor pszichoszociális szakaszához köti a teljesítmény vs. kisebbségi krízisének megoldását. Ebben az időszakban minden kultúrában intézményes oktatásban részesítik a gyerekeket, hiszen ez ad módot arra, hogy a gyermekek megtapasztalják, hogy teljesítménynek az számít, amit a kortársak, szülők, tanárok (és a társadalom) annak elfogadnak. Képessé kell válniuk a szorgalmas munkára, és arra, hogy ebben örömet leljék.

A szakasz sikeres megoldása esetén a kompetencia én-erejével gyarapodnak. Erikson (2002) epigenetikus elvében megfogalmazza, hogy az egyes pszichoszociális szakaszokhoz kapcsolódó krízisek megjelenésének üteme eltérő lehet, annak megfelelően, hogy az egyént mikor állítja a megoldandó feladat elé környezete. Továbbá az iskoláskor elmúltával sem tekintjük a teljesítmény vs. kisebbségi konfliktusát teljesen feloldottnak. A kompetencia érzete a későbbi fejlődési szakaszokban is formálódik, annak megfelelően, hogy mennyire tudunk megfelelni a velünk szemben támasztott követelményeknek.

A teljesítmény vs. kisebbségi krízisének feloldottságát Ochse és Plug (1986) 11 item segítségével méri. Az itemek között egyaránt találunk a szakasz krízisének feloldottságra utaló (5 item), illetve a disztónikus véglethez kapcsolódó (6 item) állításokat. A meg nem oldottságra utaló tételek fordított pontozásúak. A szakasz megoldottságának jelzője a személy pontszáma, mely minél magasabb, annál nagyobb fokú kompetenciát feltételezhetünk a személy esetében.

A mérőeszköz magyar populációra való érvényesítése során¹ azonban a disztónikus és a szintónikus véglethez köthető itemek külön faktoron jelentek meg. A feltáró (EFA) és megerősítő (CFA) faktoranalízis eredményei szerint a két végletet megragadó faktorok függetlenek egymástól, közöttük ugyan van korreláció, de ennek erőssége elenyésző.

A teljesítmény vs. kisebbségi szakaszt mérő itemek is két faktorhoz köthetőek. Az egyik faktoron a megoldottsághoz kapcsolódó itemek szerepelnek magas faktorsúllyal, a másikon a szakasz negatív kimeneteléhez kapcsolódó itemek. Jelen vizsgálatban a teljesítmény krízisének megoldottságához kapcsolódó itemeket vettük alapul, amelyek a kompetencia én-erejét ragadják meg.

¹ Lukács (2012) kiadás alatt alá doktori értekezésében jelenik meg részletesen a mérőeszköz magyar mintára való érvényessé tételének leírása.

A skálán három item szerepel:

5. „Képességeim legjavát adom.”
35. „A munka sok örömet ad nekem.”
85. „Hozzáértőnek (kompetensnek) érzem magam.”

A skála reliabilitása megfelelőnek bizonyult az egyetemista minta kompetenciájának mérésére (Cronbach $\alpha = 0,754$).

Eredmények

A pályaválasztási bizonytalanság típusai

Első hipotézisünk vizsgálatára nem-hierarchikus klaszteranalízist végeztünk (K-means klaszter). A mintán négy klasztert különítettünk el. A klasztertagságot változóként beléptetve varianciaanalízist (MANOVA) végeztünk a pályaválasztási bizonytalanság változóin. A csoporttagság szignifikáns főhatásként érvényesült a pályaválasztási bizonytalanság jellemzőire (Hotelling's $T = 4,743$, $F(12, 671) = 88, 411$; $p < 0,001$).

A négy típushoz tartozó klaszterközeppontokat az *1. táblázat* tartalmazza.

1. táblázat. A pályaválasztási bizonytalanság klaszterei. Klaszterközeppontok

	Klaszterek			
	1	2	3	4
Pályaválasztási szorongás	9,78	16,54	17,58	9,16
Általános bizonytalanság	7,74	9,00	9,32	6,94
Pályainformáció szükséglete	16,89	18,09	15,39	14,16
Önismeret	16,81	16,66	10,32	8,00

1. információhiányos (N = 80 fő)
 2. krónikusan bizonytalan (N = 65 fő)
 3. szorongó választó (N = 38 fő)
 4. döntésképes (N = 49 fő)
- nem besorolható (hiányzó adat miatt) N = 17 fő

Az első csoport az „információhiányos”² elnevezést kapta. Ennek oka, hogy az ide sorolható személyek a pályaválasztási bizonytalanság érzelmi dimenzióin (általános bizonytalanság, pályaválasztási szorongás) alacsony értékekkel jellemezhetőek (hasonlóan a döntésképesekhez), azonban a kognitív tényezőkön magas pontszámot érnek el. Vagyis, ahhoz, hogy konkrét célállást tudjanak megfogalmazni, szükségük van még saját magukkal és a környezettel kapcsolatos in-

²Lukács (2007) a hasonló jellemzőkkel bíró egyetemista csoport leírására az „irányt keresők” elnevezést használta. A külföldi példától való eltérés oka, hogy a legtöbb külföldi elnevezés bonyolult, vagy diagnosztikus kategóriára utal (például: fejlődési szintjükből adódóan bizonytalanok, Cohen et al., 1995).

formációkra (leginkább a munkaerőpiaccal, az elérhető állásokkal és a pályák követelményeivel kapcsolatban). Ebbe a típusba 80 fő (a besorolható személyek 34,4%-a) tartozik.

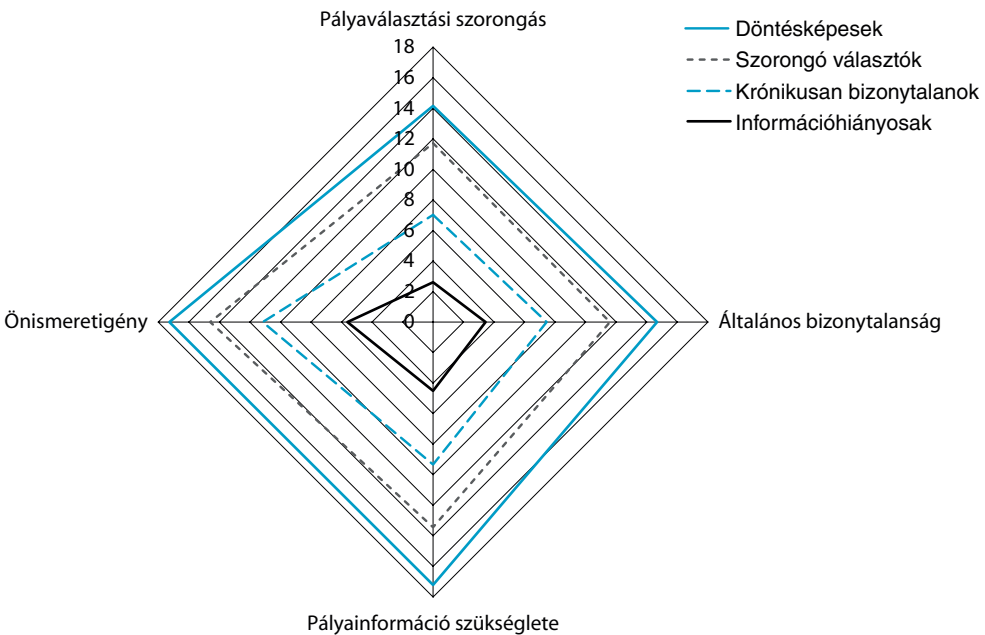
A második csoport a „krónikusan bizonytalan” típusnak felel meg (például Cohen et al., 1995). Az ehhez a klaszterhez tartozó személyek a pályaválasztási bizonytalanság szinte összes jellemzőjén (kivétel ez alól a pályaválasztási szorongás) a legmagasabb, legnagyobb bizonytalanságra utaló értékekkel jellemezhetőek. Esetükben az érzelmi és kognitív problémák széles körével és feltehetőleg egymásra hatásával van dolgunk. Ebbe a típusba 65 fő tartozik (a besoroltak 28%-a).

A harmadik klaszter a „szorongó választókat” tömöríti. A pályaválasztással kapcsolatos szorongásuk a vizsgált csoportok között a legmagasabb, bár a krónikus bizonytalanokét nem haladja meg szignifikánsan (a szorongás-pontszámuk tendenciózusan magasabb a krónikusan bizonytalanoknál; $t(101) = 1,925$, $p < 0,1$). Az általános bizonytalanság tekintetében nem mutatnak jelentős különbséget a krónikusan bizonytalanoktól. Ugyanakkor az ebbe a típusba tartozó egyének csak közepes mértékben igénylik a saját magukkal és a környezettel kapcsolatos információt. 38 fő tagja a csoportnak (ez a besorolásra került személyek 16,4%-a).

A pályaválasztási bizonytalanság szempontjából a legkevésbé a negyedik csoport, a „döntésképesek” érintettek. A pályaválasztási bizonytalanság összes mért változóján ők érik el a legalacsonyabb pontszámot. Összesen 49 fő tartozik ide (a besoroltak kb. 21,2 %-a).

Az egyes típusok szemléletes ábrázolását lásd az 1. számú ábrán. A csoportok közötti elkülönítésben, ahogyan az 1. számú ábrán is jól látszik, az érzelmi faktorok közül a pályaválasztási szorongás, a kognitív faktorok közül az önismeretigény játszik nagyobb szerepet.

1. ábra. A pályaválasztási bizonytalanság klaszterei



A pályaválasztási bizonytalanság faktorai közötti együttjárást korrelációs vizsgálattal elemeztük. A feltárt együttjárások igazolják Chartrand et al. (1990) megállapítását, miszerint a pályaválasztási bizonytalanság kognitív tényezői, illetve érzelmi tényezői között magasabb az együttjárás, mint bármely kognitív és érzelmi tényező között. A pályaválasztási szorongás és az általános bizonytalanság között közepes erősségű korrelációt találtunk ($r = 0,394$; $p < 0,01$). A pályainformáció iránti szükséglet és az önismeretigény között szintén közepes erősségű a korreláció ($r = 0,376$; $p < 0,01$). További két szignifikáns kapcsolat mutatkozik meg a változók között, de ezek erőssége nem számottevő (általános bizonytalanság és pályainformáció szükséglete: $r = 0,208$; $p < 0,01$; pályainformáció szükséglete és pályaválasztási szorongás: $r = 0,161$; $p < 0,05$). Az önismeretigény csak a másik kognitív faktoral, a pályainformáció szükségletével állt korrelációban.

A vizsgálat változói közötti korrelációkat a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A vizsgálat változói közötti korrelációk

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pályaválasztási bizonytalanság, össz (1)	1	0,668**	0,656**	0,547**	0,650**	0,037	-0,009	0,044	-0,159*
Pályainformáció szükséglete (2)		1	0,161*	0,208**	0,376**	-0,054	0,060	-0,038	0,023
Pályaválasztási szorongás (3)			1	0,394**	0,050	0,063	-0,153*	0,173*	-0,236**
Általános bizonytalanság (4)				1	0,059	0,127	-0,106	0,119	-0,267**
Önismeretigény (5)					1	-0,019	0,120	-0,100	0,019
Amotiváció (6)						1	-0,322**	0,060	-0,135
Intrinzik motiváció a tudásra (7)							1	-0,162*	0,380**
Extrinzik-külső szabályozás (8)								1	-0,102
Kompetencia (9)									1

A teljesítmény krízismegoldottságával (kompetencia) kapcsolatos eredmények

A kompetencia és a motivációs változók közötti kapcsolat vizsgálatára korrelációs elemzést végeztünk. Az iskolai motiváció faktorai közül az intrinzik motiváció a tudásra és a kompetencia között szignifikáns korreláció adódott ($r = 0,38$; $p < 0,01$).

A kompetencián elért eredmények mentén csoportokat képeztünk az egyetemistákból. Magas kompetenciaszintnek azt tekintettük, ha a személy pontszáma magasabb volt a kompetencia átlagpontszámánál egy szórásnnyival ($M = 7,60$; $SD = 2,20$), míg alacsony kompetenciaszintnek azt, ha pontszáma egy szórásnnyival az átlagpontszám alatt volt.

A kompetencia alapján képzett csoportba tartozás hatását az iskolai motivációra varianciaanalízis segítségével elemeztük. A kompetencia pontszámának alapján való csoporthoz tartozás szignifikáns szinten főhatásnak bizonyult az iskolai motivációra (Hotelling's $T = 0,195$, $F(6, 380) = 6,181$; $p < 0,001$). A kompetencia mentén kialakított csoportok között szignifikáns különbség van az intrinzik motiváció a tudásra változón ($F(2, 195) = 17,629$; $p < 0,001$). Az alacsony kompetenciájú csoportba 17 fő, az átlagos kompetenciájú csoportba 143 fő, a magas kompetenciájú csoportba 39 fő tartozott (a többi személy hiányzó adat miatt nem került besorolásra). A magas kompetenciájú csoport szignifikánsan magasabb intrinzik motivációt mutatott a tudásra, mint az átlagos ($t(158) = 3,725$; $p < 0,001$) és az alacsony kompetenciájú ($t(54) = 6,511$; $p < 0,001$) csoport. Az átlagos kompetenciájú csoport szignifikánsan magasabb intrinzik motivációt mutatott a tudásra, mint az alacsony kompetenciájú csoport ($t(180) = 3,826$; $p < 0,001$).

A kompetencia és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolatát korrelációs elemzéssel vizsgáltuk. A kompetencia és a pályaválasztási bizonytalanság skálán elért összpontszám között nagyon alacsony a korreláció ($r = -0,159$; $p < 0,05$). A kompetencia és a pályaválasztási szorongás között gyenge, ellentétes irányú kapcsolat mutatható ki ($r = -0,236$; $p < 0,01$). A kompetencia és az általános bizonytalanság között szintén gyenge, negatív korreláció van ($r = -0,267$; $p < 0,01$).

A kompetencia alapján képzett csoportok hatását a pályaválasztási bizonytalanságra varianciaanalízis segítségével elemeztük. A kompetencia alapján képzett csoportba való tartozás szignifikáns főhatásként érvényesül a pályaválasztási bizonytalanságra (Hotelling's $T = 0,126$, $F(8, 444) = 3,498$; $p < 0,01$). A kompetencia alapján kialakított csoportok között szignifikáns különbség van a pályaválasztási szorongásban ($F(2, 228) = 5,690$; $p < 0,01$) és az általános bizonytalanságban ($F(2, 228) = 8,716$; $p < 0,001$). Az alacsony kompetenciájú ($t(68) = 3,583$; $p < 0,01$) és az átlagos kompetenciájú ($t(215) = 2,747$; $p < 0,01$) csoport szignifikánsan magasabb eredményt ért el a pályaválasztási szorongás skálán, mint a magas kompetenciájú csoport. A magas kompetenciájú csoport szignifikánsan alacsonyabb általános bizonytalanságot mutat, mint az átlagos kompetenciájú ($t(216) = 4,170$; $p < 0,001$) és az alacsony kompetenciájú csoport ($t(68) = 3,583$; $p < 0,001$). Az alacsony és az átlagos kompetenciával rendelkező csoportok között nincs különbség az általános bizonytalanság tekintetében.

A pályaválasztási bizonytalanság típusainak (klaszterhez való tartozás) hatását az iskolai kompetenciára varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk. A pályaválasztási bizonytalanság klaszterei között szignifikáns különbség van a kompetencia változóján ($F(3, 225) = 3,433$; $p < 0,05$). Az információhiányos csoport szignifikánsan magasabb eredményt ért el a kompetencia

változóján, mint a krónikusan bizonytalan csoport ($t(141) = 2,825$; $p < 0,01$) és tendenciaszinten magasabb eredményt, mint a szorongó választók csoportja ($t(115) = 1,964$; $p < 0,1$). A döntésképes csoport szignifikánsan magasabb eredményt ért el, mint a krónikusan bizonytalanok a kompetencia változóján ($t(110) = 2,299$; $p < 0,05$). A döntésképes csoport magasabb eredményt ért el a kompetencián, mint a szorongó választók csoportja, de a két átlag különbsége nem szignifikáns. Az információhiányos klaszter hasonlóan magas eredményt ért el a kompetencia tekintetében, mint a döntésképesek ($M(\text{info}) = 8,11$; $M(\text{dönt}) = 8,08$).

Az iskolai motivációval kapcsolatos eredmények

Az amotiváció, az intrinzik motiváció a tudásra, valamint az extrinzik motiváció – külső szabályozás átlagpontszámait és szórásait a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. Az AMS (Vallerand et al. 1992, 1993 skáláinak átlagai, szórása)

Skála neve	Átlag (M)	Szórás (SD)
Amotiváció (max 28)	7,03	4,03
Intrinzik – tudni (max 21)	15,72	3,93
Extrinzik – külső szabályozás (max 28)	21,28	5,24

Ahogy az átlagokból is látszik, az egyetemisták a legalacsonyabb pontszámot az amotiváción érték el. Az intrinzik és extrinzik motiváció körülbelül egyformán jellemzi őket.

A skálák közötti együttjárások vizsgálatát korrelációs elemzéssel végeztük el. Az amotiváció és az intrinzik motiváció között szignifikáns negatív korreláció van ($r = -0,322$; $p < 0,05$). Az intrinzik motiváció és a külső szabályozás között gyenge, de szignifikáns negatív korrelációt találtunk ($r = -0,162$; $p < 0,05$).

A pályaválasztási bizonytalanság és az iskolai motiváció kapcsolatának vizsgálatát korrelációs elemzéssel végeztük. A pályaválasztási szorongás és az intrinzik motiváció a tudásra változó között gyenge, de szignifikáns negatív korrelációt találtunk ($r = -0,153$; $p < 0,05$). Szintén gyenge, de szignifikáns a korreláció a pályaválasztási szorongás és a külső szabályozás között ($r = 0,173$; $p < 0,05$).

A pályaválasztási bizonytalanság klasztereinek iskolai motiváción elért eredményeit vizsgálva két esetben találtunk szignifikáns eltérést a csoportok között. Az információhiányos klaszterhez tartozó személyek szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el az intrinzik motiváción a tudásra, mint a krónikusan bizonytalan klaszter tagjai ($t(121) = 2,092$; $p < 0,05$). Az információhiányos csoport szignifikánsan alacsonyabb eredményt ér el az extrinzik motiváció, külső szabályozás változón, mint a krónikusan bizonytalan csoport ($t(121,782) = 2,008$; $p < 0,05$).

Értelmezés, javaslatok

A vizsgált egyetemi populáción négy, eltérő sajátosságokkal jellemezhető, pályaválasztási bizonytalansági típus különült el.

Az információhiányos csoport tagjai (N = 80 fő) magas kompetenciaszinttel, a többi csoportnál magasabb tudásra vonatkozó intrinzik motivációval és alacsonyabb extrinzik motivációval jellemezhetőek. Ugyanakkor az ebbe a csoportba tartozó személyeknek nagy igényük van a pályákkal kapcsolatos információk iránt. Ezért az intézményeknek kiemelt figyelmet kell fordítaniuk hallgatóik megfelelő tájékoztatására a szakjukhoz (és egyéb területekhez) kapcsolódó munkaerő-piaci sajátosságokkal kapcsolatban. Javaslatunk, hogy az ilyen jellemzőkkel bíró hallgatók számára egyéni vagy csoportos formában információs tanácsadási szolgáltatást nyújtsanak a képzőhelyek.

A döntésképes csoport (N = 49 fő) szintén magas kompetenciaszinttel jellemezhető. A klaszterhez tartozó személyek nem szoronganak a pályaválasztási helyzettől, valamint a döntési helyzetektől általánosságban sem. Önismeret és pályaismeret iránti igényük alacsony, ami esetükben valószínűleg annak köszönhető, hogy a szükséges információk birtokában vannak. A pályadöntésük kimunkálásában az eredményeik alapján az intézménynek várhatóan nem szükséges közreműködnie.

A szorongó választók csoportjára (N = 38 fő) a pályaválasztással kapcsolatos magas szorongásszint és a döntésekkel kapcsolatos nagyfokú bizonytalanság volt jellemző, a pálya- és önismerettel kapcsolatos további tudás megszerzésének alacsony igénye mellett. Kompetenciájuk ugyanakkor némileg alulmarad a döntésképes és információhiányos csoport kompetenciájának. Esetükben a legfontosabb feladatnak a magas szorongásszintjük csökkentésének kell lennie különböző szorongáscsökkentő és problémamegoldó stratégiák elsajátításával.

A krónikusan bizonytalan csoport (N = 46 fő) aggasztó képet mutat a pályaválasztási bizonytalanság tekintetében. Mind érzelmi, mind kognitív jellemzőik mentén a bizonytalanság magas fokára kell esetükben számítanunk. Számukra a munka- és pályatanácsadási szolgáltatások informáló és intervenciós lehetőségeinek kihasználása mindenképpen indokolt. Kompetenciaszintjük is a legalacsonyabb a mintában, valamint az iskolai, tanulmányi motiváció tekintetében a legmagasabb extrinzik és a legalacsonyabb intrinzik motivációval jellemezhetőek. Mivel majdnem minden ötödik egyetemista ebbe a kategóriába sorolható be eredménye alapján, az intézményeknek különösen nagy figyelmet kell fordítaniuk az intrinzik motiváció kialakulásának elősegítésére, valamint olyan feladatok, visszajelzések adására, amelyekben a bizonytalan személyek is megélhetik azt, hogy kompetensek.

Összességében elmondható, hogy első hipotézisünk teljesült, a mintán négy klaszter különült el a pályaválasztási bizonytalanság mentén.

Második hipotézisünk teljesült, azok a személyek, akiknek a tanulóval kapcsolatban magas az intrinzik motivációjuk, kompetensebbnek érzik magukat.

Harmadik hipotézisünk részben teljesült. Fontos eredmény, hogy az önmagukat kompetensebbnek érző hallgatók kevésbé bizonytalanok pályaválasztásukban. Ez az eredmény ismételtén a kompetencia élményének megélésére lehetőséget adó egyetemi órai és órán kívüli tevékenységek megjelenésének fontosságát sürgeti.

A pályaválasztási bizonytalanság és az iskolai motiváció között csupán gyenge korrelációt találtunk. Ugyanakkor a krónikusan bizonytalan csoport esetében az intrinzik motiváció a többi csoporttal való összehasonlításban alacsony, a külső szabályozás magas szintjét tártuk fel. Az iskolai motiváció és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolatának kérdése fontos pedagógiai téma, ezért a kapcsolat további vizsgálata indokolt.

A felsőoktatási intézmények számára fontos visszajelzés lehet, (annak ellenére, hogy elemzésünk alacsony és további vizsgálatoknak kell pontosítaniuk eredményeinket); hogy a hallgatók majdnem fele (49,2%) – a *krónikusan bizonytalan* vagy a *szorongó választó* csoport – várhatóan nehezen dönt majd az egyetem biztosság „burkát” elhagyva a pályájukkal kapcsolatban. Mindemellett mindkét csoport kompetenciái alacsonyabbak a többi diákénál. Éppen ezért számukra egyaránt fontos, hogy életpálya-építésükhöz segítséget kapjanak, valamint hogy kompetenciaszintjüket fejlesszük.

A *krónikusan bizonytalan* csoportba tartozó hallgatókat, akiknél mind a pályaválasztáshoz kapcsolható érzelmek nagyon negatívak, mind a pályaválasztáshoz szükséges tudás (mind önmagukkal, mint a környezetükkel kapcsolatban) ijesztően hiányos, mindenképpen olyan szakemberhez kell irányítani, aki a pszichológiai ismereteken kívül a munkaerőpiac sajátosságai-val, illetve a különböző foglalkozások végzéséhez szükséges kompetenciákkal is tisztában van. Ezen hallgatók esetében indokolt a kötelezően nyújtandó életpálya-tanácsadás igénybevétele. A szorongó hallgatók esetében jó hatással lehet az érzelmi nehézségek leküzdése az egyéni esetvezetés mellett vagy – költséghatékonyság okán – az egyéni tanácsadás helyett olyan csoportos tanácsadási folyamat is, amely a stresszkezelésre, a megküzdési módokra, a szorongás csökkentésére fókuszál.

Az általunk bemutatott Career Factors Inventory (Chartrand et al. 1990) alkalmas eszköz arra, hogy a hallgatók pályaválasztással kapcsolatos bizonytalanságát felmérjük, és a megfelelő típusba soroljuk őket. Az életpálya-építés segítségével jó támpontot adhat mind az intézmény, mind a szakemberek kezébe.

A korábbi vizsgálatok (Kiss, Lerner és Lukács, 2010) tanulságai is jól köthetőek eredményeinkhez. Láthattuk, hogy az alacsonyabb kompetenciaszinttel rendelkező hallgatók bizonytalanabbak. Kiss és munkatársainak (2010) eredményei rámutattak, hogy a hallgatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a gyakorlati szakmai jártasságnak, az idegen nyelvi kifejezőképességnek és a vállalkozó szellemnek, mint amennyire véleményük szerint az intézmények fejlesztik ezen kompetenciáikat. Az imént felsorolt kompetenciákra fektetett nagyobb hangsúllyal egyaránt növelhetnék az intézmények hallgatóik kompetenciaszintjét, valamint csökkenthetnék pályaválasztási bizonytalanságukat is, hiszen olyan kompetenciákról van szó, amelyek a munkaerőpiacon igen kívánatosnak számítanak.

Hivatkozások

A Nemzeti Pályaorientációs Tanács Állásfoglalása az új felsőoktatási törvény koncepciója kapcsán.

A Nemzeti Pályaorientációs Tanács Állásfoglalása a felsőoktatási tanulmányi és karrier-tanácsadási tevékenység és az alumni megújításának lehetőségeiről, 2010. december 9.,

- http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=a1a050cc-16f1-48c0-9e1d-188646b86c33&groupId=10418 [2012. 03. 28.]
- Chartrand, J. M. et al. (1990): Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology* 37/4, 491–501.
- Cohen, R. C.; Chartrand, J. M.; Jowdy, D. P. (1995): Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology* 42/4, 440–447.
- Creed, P.; Patton, W.; Prideaux, L. A. (2006): Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development* 33/1, 47–65.
- Crites, J. O. (1981): Bevezetés a pályaválasztási tanácsadásba. In: Ritoókné – Gillemontné (1994) szerk.: *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 317–335.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Feldman, D. C. (2003): The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review* 13, 499–531.
- Ferrari, L.; Nota, L.; Soresi, S. (2010): Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counseling* 38/1, 61–82.
- Fodor László (2007): *Fejezetek a motivációkutatásból*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fonyó I.; Pajor A. (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Gati, I.; Saka, N. (2001): High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development* 79, 331–340.
- Germeijs, V.; Boeck, P. D. (2003): Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior* 62, 11–25.
- Guay, F.; Senécal, C.; Gauthier, L.; Fernet, C. (2003): Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology* 50/2, 165–177.
- Grinder, R. E. (1973): A munka- és hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban. A szakmai fejlődés elvi alapjai. In: Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (1992) szerk.: *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó. 85–97.
- Kelly, R. K.; Pulver, C. A. (2003): Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling & Development* 81, 445–454.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: *Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás pályakövetés 3*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 15–25.
- Kiss P.; Lerner N.; Lukács F. (2010): Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. In: *Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás pályakövetés 3*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 109–123.
- Larson, L. M.; Heppner, P. P.; Ham, T.; Dugan, K. (1988): Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology* 35, 439–446.
- Lucas, M. S. (1993): A validation of types of career indecision at a counseling center. *Journal of Counseling Psychology* 40/4, 440–446.
- Lukács F. (2007): Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció. In: Puskás-Vajda Zs. (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái*,

- útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon. Budapest: Feta Könyvek 2. 85–103.
- Ochse, R.; Plug, C. (1986): Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology* 50/6, 1240–1252.
- Orosz G.; Farkas D. (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle* 66/4, 605–630.
- Osipow, S. H. (1999): Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior* 55, 147–154.
- Ratelle, C. F.; Guay, F.; Vallerand, R. J.; Larose, S.; Senécal, C. (2007): Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology* 99/4, 734–746.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Savickas, M. L.; Jarjoura, D. (1991): The Career Decision Scales as a type indicator. *Journal of Counseling Psychology* 38, 85–90.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais M. R. (1992): The academic motivational scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation. *Educational and Psychological Measurement* 52, 1003–1017.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Brière, N. M.; Senécal, C.; Vallières, E. F. (1993): On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement* 53, 159–172.
- Veroszta Zs. (2012): *Kutatási zárótanulmány*. Frissdiplomások 2011. Diplomás Pályakövető Rendszer, http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok_2011_kutatasi_zarotanutmany.pdf [2012. 04. 28.]
- Vondracek, F. W. et al. (1995): The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence* 18, 17–29.
- Wanberg, C. R.; Muchinsky, P. M. (1992): A typology of career decision status: Validity extension of the Vocational Decision Status Model. *Journal of Counseling Psychology* 39/1, 71–80.