

Hallgatói motiváció - A szakmai és személyes fejlődés és fejlesztés háttérében működő motivációk kutatása

Motivation of students – Motivations behind the development of professional and personal competencies

BÁNYAI EDIT

PTE KTK MTI, edit.banyai@tkk.pte.hu

HEGEDÜS RÉKA

PTE KTK MTI, hegedus.reka@tkk.pte.hu

Absztrakt

A PTE Kompetencia-és Tehetségfejlesztő Központjának (továbbiakban TehetségPont) keretein belül 2014 óta intenzív munkát folytatunk annak érdekében, hogy végzős hallgatóink tanulmányaik mellett a sikeres munkaerőpiaci szereplés feltételeként elismert társas és személyes kompetenciákban is fejlődjenek. Az elmúlt két és fél év tapasztalata alapján a hallgatók saját fejlődésük érdekében tanúsított hozzáállása, motivációja elmarad a várttól, kevés hallgató veszi igénybe a számukra ingyenesen elérhető szolgáltatásokat. A jelenség magyarázható generációs adottságokkal is, azonban szeretnénk mélyebben megérteni az alulmotiváltság mögött húzódó okokat. Kutatásunk a tanulási motiváció mellett a személyes hatékonyság fejlesztése mögött álló motiváló erőket vizsgálja. Kiindulópontunk, hogy a munkaadók a felvételi elbeszélgetések során legalább ugyanolyan súllyal kérik számon és mérik a személyes és társas kompetenciák meglétét, mint a szakismereteket, a tárgyyszerű tudást. Tanulmányunk a kutatás első feltáró szakaszában végzett fókuszcsoportos vizsgálatot, és a nappali tagozatos hallgatóink körében végzett, a TehetségPont szolgáltatásaira vonatkozó kérdőíves felmérés témához tartozó eredményeit mutatja be.

Kulcsszavak: felsőoktatási marketing, hallgatói kompetenciafejlesztés, hallgatói motiváció

Köszönetnyilvánítás: A jelen tudományos közleményt a szerző a Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulója emlékének szenteli.

Abstract in English

Our Talent and Competence Development Centre is designed to support graduate students to develop their social and personal skills that are recognised requirements for the success of labour market activity. The experience of the past two and a half years, students attitude and motivation towards their own development is lower than expected, few students take advantage of the services available to them free of charge. The phenomenon can be explained by generation characteristics, but we want a deeper understanding of the reasons behind amotivation. The goal of our research was to examine the motivating forces behind the development of self-efficacy in addition to the learning/academic motivation. Our starting point is that the employers add the same weight to the existence of personal and social competencies, such as professional and factual knowledge during the recruitment interviews. This study presents the results of a focus group testing in the first exploratory phase of research and the result of a survey focused on available the services.

Keywords: higher education marketing, student competency development, motivation of students

Acknowledgements

The present scientific contribution is dedicated to the 650th anniversary of the foundation of the University of Pécs, Hungary.

1. Bevezetés

A PTE Kompetencia-és Tehetségfejlesztő Központjának (továbbiakban TehetségPont) keretein belül 2014 óta intenzív munkát folytatunk annak érdekében, hogy végzős hallgatóink tanulmányaik mellett a sikeres munkaerő-piaci szereplés feltételeként elismert társas és személyes kompetenciákban is fejlődjenek. Főbb szolgáltatásaink: információs szolgáltatás, tanácsadás, coaching; kompetencia mérés és kompetenciafejlesztő workshopok és tréningek szervezése, pályázat-, verseny- és ösztöndíjfelhívások közzététele. Ezen felül mentor programunkban 20 oktatói és 10 hallgatói mentor támogatja a hallgatókat.

Az elmúlt két és fél év tapasztalata alapján a hallgatók saját fejlődésük érdekében tanúsított hozzáállása, motivációja elmarad a várttól, kevés hallgató veszi igénybe a számukra ingyenesen elérhető szolgáltatásokat. A jelenség részben magyarázható generációs sajátosságokkal (a tanulás terén mutatkozó motivációs probléma évek óta kutatók sokaságát foglalkoztató téma), azonban mi szélesebb körben, a személyes hatékonyság fejlesztése terén mutatkozó alulmotiváltság mögött húzódó okokat is szeretnénk megérteni. Másodlagos célunk az, hogy lehetséges megoldásokat keressünk a hallgatók körében fellelhető, az alulmotiváltsággal szorosan összefüggő problémák – érdektelenség, fásultság, halogatás, kiégés – megoldásának egy részére.

Kutatási célunk *hallgatóink által érzékelt, saját belső motivációjukat alakító és visszatartó tényezők feltárása*, két egymással szorosan összefüggő és a sikeres pályakezdés feltételét képező területhez kapcsolódóan: *a tanulás és személyes hatékonyság fejlesztése területén*. Célunk között szerepel, hogy megvizsgáljuk, van-e összefüggés a tanulási és a személyes hatékonyság fejlesztése irányában működő motivációk között. Feltáró kutatásunk során *kutatási kérdéseink* az alábbiak:

- Rendelkeznek-e a hallgatók motiváló szakmai, karrier célokkal?
- Érzékelik-e a hallgatók a személyes hatékonyság fejlesztésének szükségességét?
- Tisztában vannak-e a hallgatók a munkaerőpiacon szükséges szakmai és egyéb kompetenciákkal?
- Mit tesznek a hallgatók a munkaerőpiacon szükséges szakmai és személyes kompetenciák fejlesztése érdekében?
- Hogyan és hol szereznek információkat a munkaerőpiacon szükséges szakmai és egyéb kompetenciákról?
- Melyek azok az ösztönző tényezők és eszközök, amelyekkel motiválni, támogatni lehet a mai egyetemistákat?

2. A választott téma feldolgozásának módszere, szakirodalmi áttekintés

Kutatási kérdéseink megválaszolásához első körben szekunder irodalomkutatást végeztünk, mely során generációs kutatásokra, kiemelten a Z és Y generációra fókuszáló korábbi tanulmányokra alapoztunk, illetve a tanulással kapcsolatos motivációkkal foglalkozó tudományos igényű irodalmakat dolgoztunk fel. Szekunder kutatásunk harmadik irányát a kompetenciákra vonatkozó kutatások képezték.

Primer feltáró kutatásunk első lépésében egy kérdőíves felmérést készítettünk az alapképzéses hallgatók körében, a Karunkon elérhető hallgatói fejlesztő szolgáltatásokra vonatkozó igényekkel kapcsolatban. Kvalitatív kutatásunk során két fókuszcsoportos vizsgálatot végeztünk BA és MSC hallgatók körében tanulási és önfejlesztési motivációkkal kapcsolatban.

2.1. Az Y és a Z korosztály azon jellemzői, melyek dominánsan hatnak egyetemista illetve munkavállalói létükre, mivoltukra

Az Y generáció (1980 és 1994 között születettek) tagjai számára alapértékek a szabadság és a kapcsolatok. Védett környezetben nőttek fel és viszonylag szabadon élék életüket. Sokan még

25-29 évesen is otthon élnek, kitolva így önálló, felnőtt egzisztenciájuk kezdetét. A fogyasztói társadalom értékeit (karrierépítés, pénz, siker, hírnév) nyomon követhetjük világgépük alakulásában. Miközben sürgető gyorsasággal jutnak információkhoz, tárgyakhoz, fontos számukra a kényelem és az önmegvalósítás. Munkahelyeiken családias, baráti légkörre vágnak, igénylik a csapatmunkát. A virtuális térben szerzett kapcsolatrendszerek ellenére többnyire fejletlen az érzelmi intelligenciájuk, nehezen kezelnek konfliktushelyzeteket, türelmetlenek, gyakran stresszesek (TARI, 2010).

Az Y generációt a munka, a tanulás „fogyasztójaként” is jellemzik; mindent újraértékelnek, megkérdőjeleznek, kritizálnak (TÖRŐCSIK et al., 2014). Az elmélyült tudás iránti igény és a koncentrációs képesség meggyengült az előző generációkhoz képest, fontosabb lett az információ fellelése és annak gyorsasága. A karrier és a folyamatos fejlődés biztosítása alapelvárás náluk. A tanár (mint szakma, hivatás), vagy feletteseik személye, pozíciója már nem vált ki alapvető tiszteletet. Az oktató vagy munkáltató magatartása, szakmai tudása, naprakészsége, emberi hozzáállása – tehát személyes „brand”-je - számít a megítélésében (Y HORIZONT, 2013).

A vállalati szféra visszajelzései alapján a munkával kapcsolatos elvárásaik között kiemelten fontos a megfelelő bérezés, a munkahely minősége, a munkaidő rugalmassága, a feladatok változatossága. Általában 1,5-2 évre terveznek egy adott munkahelyet illetően, majd egy következő kihívásnak mennek elébe (EUJOBS, 2014). Motiváció szempontjából első helyen a folyamatos visszajelzések állnak, illetve a dicséret és a “köszönöm” szó. Rosszul tűrik, ha munkájukat kritizálják, azonban egy jól megfogalmazott építő kritika vagy gratuláció pozitív hatással van hozzáállásukra (PROFESSION, 2014).

Z generáció tagjainak tekintjük a 1995-2010 között született fiatalokat. Főbb értékeik az identitás és a hitelesség. Az internetnek köszönhetően ők a világ első globális nemzedéke, ugyanazon a kultúrán nőnek fel, életüket ugyanazok a folyamatok, trendek befolyásolják (MCCRINDLE–WOLFIGER, 2010). Akár több csoporthoz, élettérhez is kötődnek, könnyen, kompromisszumok nélkül váltanak, ha nem elégedettek. Az internet a mindennapos „létszükségleteik” közé tartozik. Mozaikszerű érettséget mutatnak: intelligensek és kognitív szinten könnyen értenek meg helyzeteket, információkat, érzelmi téren viszont kevésbé. Számukra a korosztályuk visszajelzése a mérvadó. A multitasking nem okoz problémát, azonban – elődeikhez képest – egyre kevesebb figyelmet fordítanak feladataikra. Ez kihat arra, hogy figyelmük, koncentrációs képességük, kommunikációjuk egyszerűsödik, a látványos, könnyen felfogható, gyorsan elolvasható vagy képi üzeneteket kedvelik. Ingerhajszolók, a rohanás – pénz – pörgés – sikerhajszolás helyzetében nőnek fel. (TARI, 2011).

Mentoraiktól, oktatóiktól elvárják a hatékony tanítási módszereket, a digitális eszközök használatát, az interaktív, nem szokványos előadásokat. Élményközpontúak, tartalomorientáltak és azonnali kielégítésére törekednek. Koncentrációképességük időtartama alacsony, gyorsaságot többre értékelik a pontosságnál. Mindkét korosztály kritikusabb abban a tekintetben, hogy melyik tantárgyat, témát tartják a maguk szempontjából hasznosnak; türelmetlenebbek, nehezebben fogadják el a késleltetett sikereket. Absztraháló képességük és figyelemmegosztásuk általában jó, ennek következtében szimultán több médium felhasználói (PAIS, 2013). A szabályok betartására kevésbé mutatnak hajlandóságot.

A fiatal generációnak a „munka” fogalmáról az önmegvalósítás, a munkahelyváltás, a nemzetközi munkavállalás és a multinacionális cégek alkalmazottai jutnak eszükbe (TÖRŐCSIK, 2011). A munka világában főként a praktikus szemléletmód lesz jellemző rájuk. Kezdeményezők, bátrak, mernek új dolgokba belevágni, és ehhez komoly teherbíró képességgel is rendelkeznek (PÁL, 2013).

A Magyar Ifjúság Kutatás felmérései (2012, 2016) szerint a fiatalok jövőre vonatkozó elképzelései sok esetben pontatlanok, nem mutatnak irányt. Minden harmadik fiatal tervezi, hogy külföldön tanul vagy vállal munkát, túlnyomó részben a jobb megélhetésért, tapasztalatszerzésért és a nyelvtanulás lehetősége miatt. A válaszok alapján a fiatalok a munkájukban kevés jövőt látnak, és nem akarnak egy munkahelyen maradni a nyugdíjig. Növekszik azon fiatalok száma, akik önálló vállalkozást, startup-ot szeretnének indítani. Sokan bizalmatlanok a vezetőkkel, a politikával, a rendszerekkel és az intézményekkel kapcsolatban. A 15–29 évesek generációjuk legégetőbb problémáit az anyagi nehézségekben, a létbizonytalanságban és az elszegényedésben látják, melyekkel szemben felvértezni magukat főleg szakmai és személyes kompetenciáik fejlesztésével lenne módjuk. Ennek ellenére a 2016-os felmérése szerint, a fiatalok közel negyede „csak úgy elvan” idejük jelentős részében. A 15–19 évesek 28 %-a, a 20–24 évesek 23 %-a, míg a 25–29 évesek 20 %-a állítja ezt önmagáról.

Az eredmények alapján a problémák sorában a céltalanság érzése egyre inkább tör előre, melyet az egyetemen dolgozó oktatók és kompetencia-fejlesztést segítő irodák munkatársai is érzékelnek.

A fentieket támasztják alá a TehetségPontban végzett kompetencia-felmérés eredményei is. Felmérésünk a 2015/2016. tanév tavaszi és a 2016/2017. tanév őszi félévében készült a mentorok, a TehetségPont és a Tanulmányi Osztály együttműködésével. Összesen 735 hallgató töltötte ki a kompetenciatesztet, mely 24 munkavállalói illetve középvezetői kompetenciát mér 1-10 értékeket tartalmazó skálákkal. Az eredmények (melyek teljesen egybeesnek az azonos tesztet kitöltő más intézményekbe tartozó hallgatók eredményeivel) alapján a hallgatók 3-4 kompetencia esetében érnek el 6-nál nagyobb értéket, míg a többi esetében 5-6 közötti sávban helyezkednek el értékeik.

2.2. Motiváció

A felsőoktatás egyik súlyos problémája, hogy az intézményekből kikerülő hallgatók tudásszintje messze alulmarad a vállalati szféra elvárásainak, valamint jelentős azon friss diplomások száma, akik az oklevél megszerzése után elhelyezkedési problémákkal küzdenek. A jelenség sok tényezőre vezethető vissza, úgymint az évtizedek óta folyó felsőoktatási expanzió, a velejáró minőségromlás, a felsőoktatás és a munkaerő-piac között fennálló aránytalanság, az átmenet nehézsége, valamint a hallgatók megváltozott tanulási szokásai és motivációhiány. A TehetségPont fejlesztő tevékenysége és programjai kapcsán a tanulási motivációk és az önfejlesztésre, társas és egyéni kompetenciák fejlesztésre fordított energia és figyelem terén tapasztal hiányosságokat. A hallgatók kompetenciafejlesztési programjainkba való bevonása érdekében kísérletet tettünk külső motivációra (jutalom formájában), ami csak korlátozottan működött.

A tanulási motiváció vizsgálatára leggyakrabban használt eszköz az Academic Motivation Scale, mely 28 (7 × 4) itemen méri a motiváció különböző típusait, valamint az amotivációt. A leginkább önirányított motiváció típus, az intrinzik (belső, önjutalmazó) motiváció, ahol a cselekvés kivitelezésének oka magában a cselekvésben, az azzal kapcsolatosan érzett örömben és elégedettségben keresendő. Az extrinzik (külső) motiváció összetett, átfogó fogalom, mely esetében a cselekvés háttérében olyan tényező áll, amely külsőnek számít, mint például a jutalmazás és büntetés. Az amotiváció az intrinzik és extrinzik motiváció hiányával írható le (VALLERAND et al., 1992, 1993). Az intrinzik motiváció hármass felosztását (tudás, végrehajtás, stimuláció megélése) a következőképpen értelmezhetjük a hallgatói motivációval kapcsolatban: az adott tevékenység végzését a tanulás, felfedezés öröme, a cél elérése által kiváltott elégedettség, illetve a cselekvés által kiváltott stimuláló élmények (például öröm) motiválják.

Ryan és Deci (2000) az extrinzik motiváció négy szintjét különítik el, Vallerand és társai (1993) azonban csak három szintet vizsgálnak az oktatás kapcsán a növekvő önirányítottság sorrendjében, a külső, az introjektált és az identifikációs szabályozást. Kihagyták a legmagasabb szintet képviselő integrált szabályozást, mivel az ilyen típusú szabályozás a fiatal korosztályra nem jellemző, inkább érett identitású személyeket jellemez (VALLERAND et al., 1992, 1993). A külső szabályozás esetében a személy a jutalmazás érdekében, vagy a büntetés elkerülése végett cselekszik (például szülői elvárásoknak való megfelelés). Az introjektált szabályozás esetében a korábbi külső megfelelések beépülnek, és kvázi belsővé válnak (például valamit megtesznek, mert meg kell tenni). Az identifikációs szabályozás esetében az egyén tudatosan értékeli cselekvésének fontosságát, mint például „azért tanul a hallgató, mert úgy hiszi, hogy az egyetemi tanulmányok fejlesztik a munkához szükséges kompetenciákat (VALLERAND et al., 1992, 1993).

Az amotiváció esetében az egyén nem értékeli a feladatot, ha nem érzi magát kompetensnek benne, vagy ha úgy érzi, a tevékenység, amit végez nincs összefüggésben az eredménnyel, tehát ez együtt jár az inkompetencia és a kontrollálhatatlanság érzetével. A hallgatók ilyenkor kiábrándultak, megkérdőjelezik a tanulás értelmét, ami végül a lemorzsolódásukhoz is vezethet. (DECI - RYAN, 1985; RYAN – DECI, 2000; VALLERAND et al., 1992.)

A motivátlanság hátterében többnyire hiedelmek állnak, mint például a képességbe, vagy éppen a célba vetett hit hiánya, vagy a tehetetlenség hite (VALLERAND, 1997).

Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elmélete szerint akkor mondható a hallgató sikeresnek, ha a kompetencia-, autonómia- és valahova tartozási szükségletei kielégülnek. A kompetencia a fejlődés és a gyarapodás érzése. Az élet minden területén szükség van a kompetencia érzésére, de főleg ott, ahol a legtöbb időt eltöltjük. Az autonómia iránti igény arról szól, hogy érezni kell, vannak választási lehetőségek, hogy amit teszünk, azt szabad akaratunkból tesszük, van bizonyos mértékű irányítási és döntési jogunk. Emberi igény a valakihez, valahová tartozás érzése, a pozitív kötődések. Ezek a szükségletek megjelennek személyes, társas, valamint társadalmi szinten is.

A társas környezet támogatja ezeknek az alapszükségleteknek a kielégülését, ezzel elősegíti a személyes fejlődést. A támogató légkör, a fenti három szükségletet figyelembe vevő oktatás, és közösségteremtés hozzájárul a tanulás és a személyiségfejlődés szempontjából fontos belső motiváció növekedéséhez.

Az aktuális teljesítményt inkább a képességek percepciója, mint a tényleges képességek határozzák meg (BANDURA, 1993). Azok, akiknek pozitív az énjükről alkotott képe, hatékonyabban küzdenek meg a mindennapi kihívásokkal, ellentétben azokkal, akik negatívan ítélik meg képességeiket. Erőteljes befolyásoló lehet a hallgatók észlelt kompetenciája a hatékony tanulásban és motivációban és az énkép aktív alakítója a jelenlegi teljesítménynek (FERLA et al., 2010; LAW et al., 2012; BONG - CLARCK, 1999).

2.3. Kompetencia

A kompetenciának nincs egységes értelmezése, és a fogalom meghatározásának nehézsége mellett problémát jelent annak mérése is, az hogy milyen eszközzel, a viselkedés melyik szintjét kell vizsgálni (ELLIOT - DWECK, 2005). Jelen tanulmány keretei között nem cél az eddig meghatározásokat és különböző megközelítéseket bemutatni. Elegendőnek tartjuk összegezni az Európai Unióban nyomon követhető törekvéseket, melyek közös kompetencialeltár, kompetenciakatalógus kialakítását célozták a hatékony felsőoktatási képzés érdekében. A közös kompetenciakatalógus, például az ESCO, a Tuning projekt vagy az OECD kompetencialistája, a DeSeCo kompetenciarendszere jó alapot képezhet az oktatási programok egységes leírására (KISS - RÉPÁZKI, 2012).

A DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) három nagy kompetenciacsoportot állít fel (KATONA, 2011), úgymint a tárgyi és szimbolikus rendszerek értő használata

(például nyelv, szimbólumok, szövegek használata), bekapcsolódás heterogén csoportokkal való kommunikációba (például kooperáció, csapatmunka, konfliktuskezelés), autonóm cselekvések kompetenciája (például személyes tervek, életprogram kialakítása és megvalósítása, érdekek védelme).

A Tuning projekt fő célja a munkaadók pályakezdőkkel szembeni elvárásainak feltérképezése volt, illetve azoknak a kompetenciáknak a beazonosítása, amelyek szükségesek a végzett egyetemisták, pályakezdő fiatalok számára. A kutatás eredményei (melyek egyben a mi kutatásunk kiindulópontja is egyben) azt mutatják, hogy *az általános kompetenciák iránti munkaadói elvárások magasabbak, mint a szakma specifikusak iránti elvárások* (GONZÁLEZ – WAGENAAR, 2008; SÁNCHEZ – RUIZ, 2008; DERÉNYI, 2010).

3. Kutatási eredmények

Kutatási kérdéseink megválaszolása és a második fázisban megvalósítandó kvantitatív felmérés előkészítéseképpen *fókuszcsoporthoz vizsgálatot* végeztünk BA harmadéves (11 fő) és MSC első és másod éves (7 fő) hallgatók bevonásával. A következőkben a fentiekben megfogalmazott kutatási kérdések sorrendjében összegezzük az eredményeket.

A távlati általános és a közeli szakmai célokra vonatkozó válaszok (2 válaszadó kivételével) általánosak; átfogó, inkább vágyakat megtestesítő elképzelések (távlati: boldogság, nyugodt élet, közeli szakmai: jó állás, felsővezető; tőkét akarnak gyűjteni, és vállalkozásokat szeretnének indítani). Az MSC hallgatók is hasonlóképpen bizonytalanok a jövőjükkel kapcsolatban. Megfogalmazásuk szerint inkább az adódó lehetőségeikre figyelnek, szeretnének azokkal élni. Általánosságban a közgazdasági képzést jó alapnak gondolják, amivel utána szinte bármit lehet kezdeni, bárhova tovább lehet jutni, és vezetővé lehet válni. Akik tudják, hogy vállalkozást akarnak indítani vagy felsővezetők szeretnének lenni, azok azonban az odavezető utat, lépéseket nem látják tisztán.

A konkrét cél hiányához, vélhetően az is hozzájárul, hogy a képzésre való jelentkezéskor, illetve több BA hallgatóban az utolsó félévig tartóan, nincs tiszta kép arról, hogy milyen szakmai pozíciókat, milyen feladatkörrel tölthetnek majd be, mi vár rájuk majd a munka világában.

Az elméleti részben bemutatott szakirodalmi kutatások rávilágítottak arra, hogy az önfejlesztés motorját elsősorban az *érezelt kompetencia szint* határozza meg. Vizsgálatunkban ezt három kérdés segítségével vizsgáltuk: a tanulmányi átlagok, a saját erősségek, gyengeségek ismerete és a fejlesztés érdekében mutatott aktivitás mentén. A fókusz csoportban résztvevő BA hallgatók tanulmányi átlaga elmarad a jótól, többségében közepes, vagy még annál is rosszabb, összesen három hallgatónak volt 4.00 feletti átlaga. Ugyanakkor 7 hallgató elégedett ezzel az eredménnyel. Az MSC hallgatók tanulmányi átlaga 3.00-4.00 közötti, illetve feletti, és kivétel nélkül mindenki elégedett a teljesítményével.

A BA hallgatók saját bevallásuk szerint 10-es skálán 9,2-es átlagos értékkel ismerik saját erősségeiket és gyengeségeiket, míg az MSC hallgatóknál 8,2 az érték.

Arra kérdésre, hogy mit tettek saját adottságaik, erőforrásaik felismerésért és fejlesztéséért a BA hallgatók válaszai a következők: többet olvasnak, önreflexió során hibákból tanulnak, elfogadják gyengeségeiket, tréningeken vesznek részt. Az MSC hallgatók más, de meglepő módon nem bővebb eszköztárral rendelkeznek: pozíciót vállalnak hallgatói szervezetben, vagy szakkollégiumban, ahol egymásnak segítenek, önreflexiót alkalmaznak, és a külső visszacsatolásokat megfontolják.

Az MSC hallgatók csoportjában rákérdeztünk - feltételezve, hogy már mindenkinek van munkatapasztalata -, hogy véleményük szerint hogyan viszonyul egymáshoz a szakmai tudás, illetve az személyes kompetencia jelentősége a szakmai siker tükrében. A válaszok egyöntetűen a személyes kompetenciák jelentőségét, sőt elsőbbségét hangsúlyozzák. A jelenben azonban még mindig a szakmai tudásra helyezik a hangsúlyt, pedig tudják, hogy

„a pozitív, stabil személyiség fontosabb, hiszen a tudást át lehet adni cégen belül is”, és „fontosabb az egyéni kompetencia, mert ez magával vonzza a szakmai fejlődést is”.

A harmadéves hallgatók szerint *a pályakezdeők legfontosabb kompetenciái*: nyelvtudás, a pozíciótól és területtől függően a proaktivitás, rugalmasság, jó előadó képesség, magabiztosság, helyzetfelismerés, problémamegoldás, személyes marketing, informatikai programok ismerete. A mesterképzés hallgatói már bővebb listával rendelkeznek: speciális és maximális tudás arra a területre, ahova menni akar, azonosulni kell a cég kultúrájával, küldetésével; elhivatottság, önálló vélemény, kreativitás, önállóság, kommunikációs készség, digitális írástudás, kezdeményezőképeség, idegennyelvtudás.

A listát és a célokat tekintve látható, hogy még a vállalkozói léthez, illetve a vezetéshez szükséges kompetenciák sokasága hiányzik a felsorolásokból, annak ellenére, hogy a két csoport 17 hallgatójából 12 fő már kitöltötte a Karon elérhető 24 munkavállalói, illetve középvezetői kompetenciákat mérő tesztet.

A *személyes kompetencia-fejlesztés jelentőségét* felismerik ugyan a hallgatók, azonban annak aktív fejlesztése érdekében nem tesznek meg mindent, a rendelkezésre álló lehetőségeket (mentorálás, workshopok, tréningek, coaching, kompetenciateszt vagy egyéb személyes tanácsadás) nem, vagy csak részben használják ki. E tekintetben a BA és MSC hallgatók fókuszcsoportjai eltérnek, a BA hallgatók szinte alig veszik igénybe a felkínált szolgáltatásokat, az MSC hallgatók esetében a válaszadó több mint fele élt már valamelyik lehetőséggel.

Arra a kérdésünkre, hogy *szakmai jellegű döntéseikhez kapcsolódó lehetőségekről, követelményekről rendelkeznek-e elegendő információval*, bizonytalan válaszok érkeztek. A bizonytalanság oka, hogy zavarosak az információk, és sokszor nem a kartól vagy a tanároktól kapják az információt, hanem ismerősöktől. Az elhelyezkedési lehetőségekről egyetértésben lesújtó véleménnyel vannak. Itt azonban ellentmondások mutatkoznak: magas szintűek a távlati tervek és álmok, de végzősként nem tesznek meg minden tőlük telhetőt azért, hogy munkát találjanak (10-es skálán a 'Megteszek minden tőlem telhetőt az információk beszerzéséért' állításra a BA hallgatók által adott átlagos érték 6,4 míg az MSC hallgatók esetében 8 az átlag.)

Általános tapasztalat és sajnos nincs ez másképp a TehetségPont esetében sem, hogy hallgatói igények mentén megalkotott, szervezett programokon sem jelennek meg a hallgatók az elvárt számban. Az okokra vonatkozóan a BA hallgatók a következő válaszokat adták: nem érdekli, vagy rossz az időpont, kiesik a helyszín, nagyon rossz ezeknek a lehetőségeknek a kommunikációja, rossz tapasztalat, az ára, ha fizetős. Az MSC hallgatók idő és információhiányra hivatkoztak. A TehetségPont esetében az információhiány - mivel rendkívül sok helyen megjelennek a felhívások (20 mentor hirdeti közvetlenül óráin, Facebook, plakátok, kivetítő, az iroda előtti felhívó tábla) - önmagában nem igaz, inkább az, hogy a hirdetések nem érik el a szükséges ingerküszöböt, illetve a felhívások nem kellőképpen inspirálóak. Az időhiány a hallgatók jelentős részénél valódi ok lehet, hiszen a BA csoportban 10 főből 7 fő dolgozik, átlagban havi 60-180 órát, az MSC hallgatók esetében két fő dolgozik jelenleg, és plusz ketten dolgoztak az előző félévben, maximum 80 órát. Valószínű, hogy nem érzik, hogy mi pluszt adhatnának számukra ezek a programok, hiszen úgy gondolják, teljes mértékben ismerik magukat, erősségeiket és gyengeségeiket egyaránt, nehezen tudják kötni a jövőhöz, a „kitűzött” céljaikhoz. A kompetencia-teszt kitöltése sem járt új információkkal, felismerésekkel, csak megerősítést kaptak.

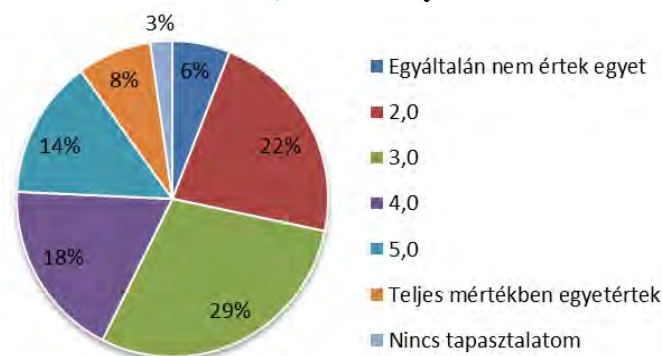
A fókuszcsoport néhány kérdése és a végén kitöltetett rövid kérdőív a *tanulási motivációkra* vonatkozott. A válaszok alapján az rajzolódott ki, hogy a hallgatók elsődleges tanulási motivációja az érdeklődés, tehát belső, intrinzik motiváció. Másodlagos motiváció a továbbtanulás, vagy a jobb munkalehetőség elérése, ez természetesen lehet intrinzik és extrinzik motiváció is, hiszen ebből nem derül ki, hogy ebben mennyi a külső elvárásnak való

megfelelés. Harmadik motivációs háttérként a másoknak való megfelelést, mások dicséretét, elismerést nevezték meg hallgatók.

Az alapképzéses hallgatók körében végzett kérdőíves feltáró kutatásunk a Karunkon elérhető hallgatói fejlesztő szolgáltatásokra vonatkozó igényekre, illetve szakmai és személyes kompetenciáikkal kapcsolatos attitűdvizsgálatra terjedt ki. A kérdőívet 350 fő töltötte ki, a minta nem reprezentatív, így a kapott eredmények általánosításra nem alkalmasak. A kapott válaszokat SPSS szoftver segítségével elemeztük. Jelen cikkben a fókuszcsoporthoz vizsgálattal összefüggő kérdéseket emeljük ki.

A távlati általános és a közeli szakmai célokkal és a pályakezdők legfontosabb kompetenciáival összefüggő kérdések válaszaiból kiderül, hogy az alapképzéses hallgatók közel 60%-a nem tudja pontosan, hogy hol és milyen pozícióban szeretné kezdeni a munkát egyetemi tanulmányai után, továbbá hogy milyen szakmai elvárásokat támasztanak kezdő munkavállalóként velük szemben. (1. ábra)

1. ábra: „Tudom, milyen szakmai elvárásokat támasztanak velem szemben, mint kezdő munkavállaló, tanulmányaim után”



Forrás: saját szerkesztés, N=350

Emellett pedig mindössze 50%-uk jelezte úgy, hogy tudja, *milyen személyes kompetenciákra van szüksége* a kívánt munka megszerzéséhez.

Ezzel szemben a válaszadók 65%-a elégedett személyes kompetenciáival („*Elégedett vagyok leendő szakmám által igényelt személyes kompetenciáimmal – kommunikációs készség, döntésképeség, együttműködő képesség, kreativitás, stb.*” állításra adott eredmények alapján). Megközelítőleg 60%-uk elégedett tanulmányi eredményeivel és szakmai fejlődésével. *Szakmai jellegű döntéseikhez kapcsolódó lehetőségekről, követelményekről rendelkeznek-e elegendő információval* kérdéskör kapcsán mindössze 42%-a a hallgatóknak érzi úgy, hogy jól tájékozott a szakmai programokról, melyek segítenének számukra ezekben a kérdésekben. Tanulmányi kérdéseiket, feladataikat jellemzően önállóan megoldják, viszont karriertervezésben, „*hogyan tovább*” kérdésekben már csak 35%-uk önálló megoldó. A válaszok alapján „*részt vennének*” karrier tanácsadásban, vagy mentorfoglalkozáson, a valóságban viszont nem veszik igénybe a lehetőségeket. Felmerül tehát a kérdés, hogy ha nem tudják, milyen elvárásokat támasztanak velük szemben leendő munkaadóik mind szakmai, mind személyes kompetenciáik terén, hogy lehetnek túlnyomó részben ilyen magabiztosak kompetenciáikkal kapcsolatban?

Függetlenül attól, hogy elégedettnek vagy elégedetlennek vallották magukat személyes kompetenciáikkal kapcsolatban körülbelül ugyanolyan igényük van tanulmányaikban segítségre.

A személyes kompetenciákkal való elégedettség és a karriertervezési-segítség igény szignifikáns összefüggést mutat; inkább az elégedett hallgatók kérik a segítséget (Khi négyzet

próba, 0,005-ös érték). Azon hallgatók, akik személyes kompetenciaszintjükkel egyáltalán nem elégedettek, a tanácsadásokat sem szeretnék igénybe venni. Ezek az eredmények tükrözhetik az amotiváció jelenségét.

4. Következtetések és javaslatok

A vizsgálatok alapján a hallgatók elégedettek egyéni teljesítményeikkel és kompetenciáikkal, önismeretüket magas szintűnek tartják. Ez alapján érthető, ha nem érzik szükségét az önfejlesztésnek. Ugyanakkor a vizsgálat alapján több tényező is magyarázhatja a felkínált szolgáltatások kihasználatlanságát. Nem rendelkeznek elegendő információval a lehetőségekről, a rájuk váró kihívásokról, nincs leendő szakmájukban munka tapasztaltuk, így saját magukkal való elégedettség sem kellőképpen megalapozott. Az is látható, hogy a rövidtávú szemlélet, a tanulás melletti munka elvonja figyelmüket a jövőről, az ahhoz szükséges kompetenciákról. A tanulás és önfejlesztés mögötti motivációk nem mutatnak összefüggést. Aki motivált a tanulásban, az nem feltétlenül ismeri fel a személyes kompetenciafejlesztés jelentőségét. A személyes kompetenciafejlesztéssel kapcsolatban másképp értelmezhető a cél, illetve annak elérése, így a belső motiváció is.

A fenti eredmények alapján úgy tűnik, hogy elsődleges az oktatás gyakorlati jellegének tovább erősítése, valódi munkahelyi körülményekbe való helyezkedés abból a célból, hogy a hallgatók felismerjék és megértsék nemcsak a szakmai tudás, hanem a személyes kompetenciák szükségességét is. Célszerű az információs környezet „tisztítása”, hiszen az állandóan jelen lévő információ áradat közül nehezen lehet kiszűrni a valós tartalmat nyújtó lehetőségeket.

A vállalati oldalt jelen tanulmányunkban nem vizsgáltuk, de a későbbiekben szerves részét fogja képezni a kutatásnak, mind az általuk nyújtott képzési (pl. duális és egyéb), mind a szakmai gyakorlatokkal kapcsolatban.

Irodalomjegyzék

- Bandura, A. (1993): Perceived Self – Efficacy. *Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist*, 28(2) 117-148.
- Bong, M., Clark (1999): Comparison between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, 34(3) 139-153.
- Deci, E. L.–Ryan, R. M.(1985): *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behaviour*. New York, 1985.
- Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra* 2010(5-6) 3-10.
- Elliot, A.J., - Dweck, C.S. (2005): Competence as the Core of Achievement Motivation. In *Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds), Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press New York
- EU-Jobs (2014): *Generációk változása: hogyan lehet motiválni az X és Y munkavállalót?* <http://trendfm.hu/cimlap/generaciok-valtozasa-hogyan-lehet-motivalni-az-x-es-y-munkavallalot-1012>
- Ferla, J., - Valcke, M., - Schuyten, G. (2010): Judgements of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology and Education*, 2010 (25) 519-536.
- González, J., - Wagenaar, R. (eds.) (2008): *Tuning Brochure*, Universities' Contribution to Bologna Process. Tuning Project
- Katona N. (2011): Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb? *Felsőoktatási Műhely* 2011/4. 49 – 64.o.

- Kiss István, Répáczki Rita (2012): Új készségek és munkahelyek: a kompetencia megközelítésére épülő szolgáltatások szerepe. *Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás*, 2012 TEMPUS
- Law, W., Elliot, A.J., Murayama, K. (2012): Perceived Competence Moderates the Relation Between Performance-Approach and Goals. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3) 806-819.
- Magyar Ifjúság Kutatás (2012):
http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifjusag_2012_tanulmánykotet.pdf
- Magyar Ifjúság Kutatás (2016):
http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web_0.pdf
- Pais É. R. (2013): *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. Tanulmány.
<http://www.zgeneracio.hu/tanulmányok>
- Pál E. (2013): *A "Z" generációról - Áttekintő tanulmány*.
<http://www.zgeneracio.hu/tanulmányok>
- Profession (2014): *Így kezelhető a munkahelyen az Y generáció*
<https://www.profession.hu/cikk/20140801/igy-kezelhető-a-munkahelyen-az-y-generacio/4469>
- Richard M. Ryan and Edward L. Deci (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 2000(25) 54–67.
- Robert J, Vallerand et al: The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation on education. *Foundational and Psychological Measurement*, 1992(52) 1003-1017.
- Ryan, R. M. - Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sánchez, A.V., - Ruiz, M.P (2008): Competence-based learning.
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf
- Tari A. (2010): *Y generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*, Budapest: Jaffa Kiadó
- Tari A. (2011): *Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az információs korban*, Budapest: Tericum
- Töröcsik M. - Szűcs K. - Kehl D. (2014), Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Menedzsment* 2014 II. Különszám, 3-15.
- Töröcsik M. (2011): *Fogyasztói magatartás - insight, trendek, vásárlók*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Vallerand et al. Vallerand, R. J.–Pelletier, L. G.–Blais M. R.–Brière N. 1992–1993 M.–Senécal C.–Valliéres, E. F.: Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) version. *Educational and Psychological Measurement* 1992–1993 52–53.
- Vallerand et al. Vallerand, R. J.–Pelletier, L. G.–Blais M. R.–Brière N. M.– 1992 Senécal C.–Valliéres, E. F. : The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation on education. *Foundational and Psychological Measurement* 52 (1992) 1003-1017.
- Y HoRizont (2013): *Y HoRizont 2013, avagy a fiatal munkavállalók önmegítélése*
<http://www.ohe.hu/hrmagazin/cikkek/y-horizont-2013-avagy-a-fiatal-munkavallalok-onmegitelese>