

DOI: 10.15773/EKKE.2023.010



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Iskolapedagógia Program

A Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, dr. habil., DSc, az MTA doktora

A Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. habil. Szűts Zoltán, PhD

Tudlik Csilla

Gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődési mintázatai

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. Dávid Mária intézetigazgató főiskolai tanár

Eger, 2023

Gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődési mintázatai

TARTALOM

I. BEVEZETÉS	9
II. A PÁLYAÉRDEKLŐDÉS JELENSÉGE, HELYE ÉS SZEREPE.....	15
II.1. Személy-környezet megfeleltetési modell.....	20
II.2. Szociál-kognitív pályamodellemélet.....	23
II.3. A pályakonstrukció elmélete.....	25
II.4. Az érdeklődés természete	30
II.5. Az érdeklődés és egyes változók kapcsolata	41
II.5.1. A pályaeérdeklődés és a biológiai nem kapcsolata.....	41
II.5.2. A tanulmányi eredményesség és a pályaeérdeklődés kapcsolata.....	43
II.5.3. A pályaválasztási bizonytalanság és a pályaeérdeklődés kapcsolata ..	46
II.5.4. Az érdeklődés másodlagos konstruktumai	50
II.6. Az érdeklődés szerepe az iskolai munkában.....	54
II.7. Az érdeklődés feltárásának módszerei.....	62
II.8. A szakirodalom összegzése.....	67
III. A GIMNÁZIUMI TANULÓK PÁLYAÉRDEKLŐDÉSI MINTÁZATAINAK VIZSGÁLATA.....	69
III.1. A kutatás felépítése	69
III.2. A kutatás céljai és hipotézisei	74
III.3. A kutatás mintája.....	77
III.4. A kutatás módszere, mérőeszközök.....	80
III.4.1. Karriertábla.....	80
III.4.2. Pályaválasztási Bizonytalansági Skála	83
III.4.3. Szociokulturális háttérre és tanulmányi információkra vonatkozó kérdőív.....	85
III.4.4. Pályaeorientációs sajátosságok és igények strukturált kérdéssora ...	87
IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	88
IV.1. A Karriertábla kérdőívvel végzett előzetes vizsgálatok	88

IV.2. Nagymintás vizsgálat a tanulói mintázatok, az iskolai pályaorientáció jellemzőinek megállapítására, a tanulói csoportok összehasonlítására és a változók összefüggéseinek feltárására	95
IV.3. Eredmények összegzése	124
IV.4. Megvitatás.....	129
V. A KUTATÁS KORLÁTAI.....	134
VI. TANULSÁGOK ÉS KITEKINTÉS	136
IRODALOMJEGYZÉK.....	139
ÁBRAJEGYZÉK.....	160
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	161
MELLÉKLETEK	162
Karriertábla kérdőív	163
Pályaválasztási Bizonytalanság Skála	165
Háttérkérdőív	167
Strukturált kérdéssor	169
A differenciáltság és a vizsgált változók összefüggésrendszere	170
Karriertábla kérdőív standardja	171
Statisztikai számsorok	172

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Nagyon sok embernek tartozom köszönettel, hogy ez a dolgozat létrejöhetett. Mindenekelőtt témavezetőmnek, dr. Dávid Máriának, aki elvállalta, hogy végigkísér ezen a nem is rövid úton egy olyan témával, amely sokak előtt idegennek tűnt, amit mindenki fontosnak tart, de interdiszciplinaritása miatt több tudományterület is magánénak vall, nem csak a neveléstudomány.

Köszönettel tartozom legelső munkahelyi vezetőimnek, amiért folyamatosan buzdítottak a tudományos világ megismerésére, a publikálásra, az állandó tanulásra, hogy rátaláljak erre a gyönyörű területre, a pályatanácsadásra.

Hálásan gondolok arra a kollégára, aki mellett megtanulhattam ennek a munkának a fortélyait, aki mindig biztatott.

Óriási segítséget nyújtott a dolgozat megvalósításához Huszárné Kádár Ibolya, Vigh Csaba és dr. Bur Beáta, valamint iskoláik tanárai és diákjai, akik igyekeztek lelkiismeretesen hozzájárulni a felmérésekhez.

Nem tudom kifejezni, mit jelentett az, hogy a szüleim mindig támogatták az újabb és újabb ötleteimet a tanulásra, a fejlődésre és a világ megismerésére.

Aki nélkül pedig nem jöhetett volna létre – ahogy mondani szokták - ez az írás, a férjem, aki végtelen türelemmel viselte a családtól elszakított időt, aki elsődleges szakmai bírám volt, és aki a kivitelezésben rendíthetetlenül segített.

I. BEVEZETÉS

Közel két évtizede foglalkozom továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadással. Nemcsak a tanulmányaim tanítottak meg arra, hogy a pályaeérdeklődésből érdemes kiindulni a tanácsadási folyamat során, hanem a tapasztalat is azt mutatta, sokkal erősebb, elfogadhatóbb, fenntarthatóbb az a döntés, amely az érdeklődésen alapszik. Vannak sejtéseink, milyen (külső-belső) tényezők befolyásolják az érdeklődés kialakulását, de a gimnáziumi tanulókkal való munka során mindig is fontosnak tartottam, hogy jobban megismerjem az érdeklődésük hátterét, formálódását és mintázatát. A feladat persze nem öncélú, hiszen elsősorban a gimnáziumok, közvetetten pedig a szakemberek is új támpontokat kaphatnak a pályaeorientáció megvalósításához.

Minden ember eljut a pályadöntés fázisába. Egyeseknek könnyen megy, másoknak segítség kell hozzá. A jó pályadöntést alapvetően a személyiségvonások, a képességek, a pálya- és munkaerő-piaci ismeretek és a lehetőségek kiegyensúlyozott kombinációja biztosítja. Életünk során ma már nem egy pályaválasztási pontról beszélünk, sokkal inkább egy folyamatról, amelynek lehetnek elágazásai. A folyamatot karriernek, vagy életpályának nevezzük, mely hangsúlyozza az életkorokon átnyúló (az iskoláskoron messze túlmutató), főként az egyén döntési pontjaiban fokozódó támogatást és a személyiség, a tanuló egyéni pszichés fejlettségéhez alkalmazkodó életpályamenedzselési kompetencia-fejlesztést (*Borbély-Peczse, 2010, 8.*). Az életpályát – és benne az egy vagy több döntési pontot – akkor tudjuk hatékonyan segíteni, ha feltárjuk az egyénre jellemző pilléreit. Többféle pályamoddellel igyekeztek a terület kutatói leírni, mely összetevők járulnak hozzá az optimális pálya kiválasztásához. Egyes elméletek a pályaalkalmasságot hangsúlyozzák, az egyén képességeit sem előtt tartva (*Parsons*), mások több vonás dinamikájában látják a megoldást (*Holland*), míg a fejlődéselméletek (*Super*) a fázisok fokozatos egymásra épülését tartják fontosnak, a modern elméletek (*Lent-Brown-Heckett, Savickas, Patton-McMahon*) pedig a környezet erőteljesebb befolyásoló hatását említik. Valamennyiben azonban hangsúlyosan jelenik meg a pályaeérdeklődés, mint meghatározó tényező.

A jelenség nem véletlenül áll a kutatások középpontjában, hiszen ami érdekel, azt szívesebben és kedvvel csináljuk, általa a cselekvés sikerélményhez juttat,

elégedettségel tölt el, gyorsabb a tanulás és kitartóbb az egyén a feladatokban. Emellett a tanulási motivációban és ezen keresztül a lemorzsolódás megakadályozásában sokkal nagyobb szerepe van az érdeklődésnek, az értékeknek, mint a „mérni” kívánt kompetenciáknak, amelyek képességeknek tűnnek, hiszen ezek fejleszthetők (Borbély-Pecze-Fazakas-Juhász, 2019). Az érdeklődés ma már bizonyítottan hatással van számos a személyes, a tanulmányok és a munka világával kapcsolatos jóllétünkre. Jelentős az irodalma annak a gondolatnak, hogy a pályák felfedezéséhez és megismeréséhez kapcsolódó tevékenységeket az érdeklődés indítja el, majd ez olyan viselkedéssort generál, amely közvetlenül reflektál az egyén teljesítményére a munka világában. *Fan és munkatársai* (2012) hongkongi és amerikai egyetemista mintán azt találták, hogy a karrierexplorációt a személyiségjegyek és az érdeklődés határozza meg bizonyos kulturális faktorok közvetítésével. Mindkét nemzetnél megerősítést nyert, hogy a társas befolyás a legerősebb jelzője az egyén pályae érdeklődés típusának, szerepe a szakmai viselkedés esetében domináns univerzális jellege miatt. *Nauta* (2007) felsőoktatási hallgatók longitudinális vizsgálatával azt bizonyította, hogy bizonyos érdeklődési dimenzióknak egyedi kapcsolata van az önmegismeréssel, viszont nem találtak olyan változót, amely a pályaeexplorációt befolyásolta volna. Különösen a művészi beállítottságú diákok mutattak nyitottságot az önfelfedezésre, ezzel szemben a kutató-elméleti beállítottságúak kevésbé tartják szükségesnek énjük feltárását a karrierdöntések meghozatalához. Vagyis az önexplorációt a belső kíváncsiság hajtja, míg a pályák megismerését célzó viselkedés motiválóját nem ismerjük. *Gellaly és munkatársai* (1991) szerint az érdeklődés a munkahelyi viselkedést és a szakmai fejlődést jelentősen befolyásolja. Középvezetők vizsgálata során megállapították, hogy a vezetői hatékonyság biztosítéka a személyiségen és értelmi képességen kívül a pályae érdeklődés szintje. *Iliescu és munkatársai* (2014) az egyéni különbségeken kívül az egyén-szakma egyezésének szintjét is bevonták annak vizsgálatára, milyen nem kívánatos, kontraproduktív folyamatokat indít el ennek a szintnek az alacsony volta. Megállapították, hogy az egyénhez nem megfelelően társított (nem az érdeklődésen alapuló) munkakörnyezet jelentős frusztrációt generál, amely felülírja a személyiségvonások erejét, s a munkahelyi eredményességet csökkenti.

Az érdeklődés számos teljesítménykritériumot előre jelez mind munkahelyi, mind az oktatási környezetben. *Schmidt* (2014) több teória összeolvasztásával létrehozta az egyéni különbségek integrált modelljét, melyben azt állítja, a specifikus érdeklődés a specifikus tudáson és készségeken kívül a felnőtt személyek tanulmányi és munkahelyi teljesítményét is meghatározza. A hatás akkor a legerősebb, ha a tanulmányok és a munkahely megválasztása egyaránt tükrözi az érdeklődési területet. *Bouchard* (1997) *Valla és Ceci* (2011) és *Ceci és munkatársai* (2009) nyomán ugyanakkor úgy véli, az érdeklődés részben genetikailag meghatározott, különösen a férfiak prenatális hormonszintje befolyásolja a tárgyak iránti elköteleződésüket. Többen is arra jutottak vizsgálatukban, hogy az általános kíváncsiság az intelligencia és a személyiségvonások mellett a „harmadik pillére” az iskolai teljesítménynek (*von Stumm és mtsai*, 2011; *Chamorro-Premuzic, Furnham és Ackerman*, 2006; *Furnham, Monsen és Ahmetoglu*, 2009), és az érdeklődés határozza meg, hogyan tud élni az egyén az intellektuális potenciáljával. *Bruin és munkatársai* (2014) arra is felhívták a figyelmet, hogy az érdeklődés a kognitív képességek fenntartásában is jelentős szerepet játszik. Az intellektuális kíváncsiság alapvetően ellensúlyozza az öregedés hatásait például a számolási képességek esetében.

A pályaérdeklődés összességében tehát pozitívan befolyásolja a szakmai eredményeket (*Almeida, Ahmetoglu, és Chamorro-Premuzic*, 2014, *Vardarli, Özyürek, Wilkins-Yel és Tracey*, 2017, *Volodina és Nagy*, 2016), a munkahelyi elégedettséget (*Vock, Köller és Nagy*, 2013), a lehetséges munkahelyváltást (*van Iddekinge, Roth, Putka és Lanivich*, 2011), és szerepet játszik a hosszú távú foglalkoztatási minták kialakulásában (*Wille és mtsai*, 2014). *Nye és munkatársai* (2012) a célkitűzés, míg *Rounds és Su* (2014) a célelérés fontos feltételének tekintik a pályaérdeklődés kifejeződését. Előbbi csoport az érdeklődés tanulmányi sikereiben való megjelenését is bizonyította, majd néhány évvel később *Nye, Su, Rounds, és Drasgow* (2012) hatvan évnyi kutatás meta-analízisét követően azt találták, hogy az egyén érdeklődése és munkahelyi aktivitása közötti szoros kapocs tudja leginkább előre jelezni a teljesítményt, a munkahelyi beilleszkedést, a lehetséges váltást és a képezhetőséget. Megerősítették tehát *Holland* (1997) elméletét egyetemista mintán, hogy akik olyat tanulnak, ami érdekli őket, kitartóbbak, és jobb jegyeket szereznek. Elméletükben az érdeklődés határozza meg a motiváció

irányát, amely alapján megválasztja az egyén az oktatási és munkahelyi választásait. Ezt az elképzelést egyéb vizsgálatok is megerősítették már (Eccles, 1983; Swanson és Fouad, 1999; Holland, Fritzsche és Powell, 1994). Hasonlóképpen, az egyén munkahelyi tevékenységeit, a lehetséges továbbképzéseit is ez alapján keresi. Meghatározza továbbá a motiváció lendületét, vagyis energetizálja az erőfeszítéseket. Már 1913-ban Dewey (idézi Nye és mtsai, 2012, 90.) a következőképpen írt: „az érdeklődés az azonosulást jelzi a cselekvéssel, összekötvén az egyén vágyát, törekvését és gondolatát a céllal, amelyben a cselekvés végződik, és az eszközzel, amely által véghezviszi”. Hasonlóképpen fokozza az erőfeszítést a tanulásban és a munkahelyi fejlődésben, ahogy erre már több kutatás is rávilágított (Renninger, Hidi és Krapp, 1992, van Iddekinge és mtsai, 2011, Vroom és Deci, 1992). Ezen kívül a motiváció tartósságát is jelzi az érdeklődés, vagyis segít fókuszálni a kitűzött célra, és fenntartani azt annak eléréséig (Allen és Robbins, 2010, Webb, Lubinski és Benbow, 2002). E három jellemző (irány, lendület, tartósság) segíti a tanulmányi és munkateljesítmény fejlődését.

Összefoglalóan tehát elmondható, hogy az érdeklődés fontos pillére az egyén sikerességének, elégedettségének, motivációs bázisának, tanulmányi előmenetelének és karrierjének, ezért alapos megismerése nem mellőzhető. Ahogy Csirszka (1966) megfogalmazta, az ifjúság érdeklődése – természetes módon – a társadalmi, gazdasági körülmények függvényében változik, ezért ezzel kapcsolatban állandóan friss adatokról szükséges gondoskodni.

Jelen kutatás célja egyrészt egy külföldi pályaérdeklődést vizsgáló önértékelő eljárás jelen mintára történő adaptációját végrehajtani, másrészt az eszközzel feltárni, mi jellemzi a diákok pályaérdeklődését. Az érdeklődés leírásán kívül változóként kívánunk dolgozni az érdeklődés másodlagos konstruktumaival, a differenciáltsággal és az elevációval, vagyis az összesített érdeklődési intenzitással, továbbá feltárjuk az érdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság, a tanulmányi eredményesség és az iskolai pályaorientációs tevékenység kapcsolatát. Olyan jelenségeket akartunk megragadni az érdeklődés kapcsán, amelyek az iskolai élethez kötődnek. **A téma folyamatos és aktuális a nemzetközi szakirodalomban, hiszen a pályadöntés az egyént többször érintheti az életében, eredménye áthatja és formálja a teljes életpályát, továbbá szoros kapcsolatban áll az**

oktatási rendszer egészével és a munka világával. Hazánkban azonban kevéssé feltárt területről van szó. A kilencvenes évekig erőteljes volt az érdeklődés feltárására szolgáló eszközök bevétele vizsgálata, utána azonban jelentősen csökkent a figyelem a tanulók pályae érdeklődése iránt. Több doktori disszertáció és cikk (*Varga, 1977, Várhelyi, 1983, Tatár, 1984, Tóth, 1985, Zakar-Helembai, 1985*) nyújtott bepillantást az akkori diákok érdeklődési struktúrájába, majd 2009-ban *Gebauer Ferenc* átfogó képet alkotott harminc év érdeklődésváltozásáról, illetve a *Tóth-Béky (2010)* szerzőpáros a szakképzésre fókuszálva vizsgálta középiskolások szakmaválasztását. Ezekon kívül azonban leginkább a pályaválasztási döntést befolyásoló tényezők kerültek a középpontba (elsősorban a szülők befolyása, pályaválasztás indítékai), vagy csak mellékszálként jelent meg a pályae érdeklődés feltárása egyes kutatásokban, ám mint a bevezetőben is jeleztük, oly sok területet érint a fejlődése, hogy a 21. század harmadik évtizedében szükségessé vált egy feltáró munka ebben a témában. Jelentőségét erősíti, hogy olyan korosztályra és iskolatípusra fókuszál, amely kiesik a vizsgálatok célkeresztjéből, mert vagy a pályae érdeklődést a szakmaválasztással azonosítják a középiskola választása előtt, vagy az érettségi utáni továbbtanulási szándékot nem tekintik pályaválasztásnak. Így a gimnáziumi tanulók kevésbé részesülnek a választást segítő szolgáltatásokból és önállóan kell megküzdeniük a választással járó bizonytalansággal. Az eredmények ismeretében képet kaphatnak az oktatás szereplői a fiatalok pályae érdeklődési elképzeléseiről, illetve az azt befolyásoló tényezőkről.

A dolgozat a második részben a pályae érdeklődés jelenségére fókuszál, három pályaválasztási elméletben keressük a pályae érdeklődés helyét és szerepét. Ugyancsak ebben a részben vesszük számba az érdeklődéssel kötődést mutató változókat (nem, tanulmányi eredményesség, pályaválasztási bizonytalanság), valamint a másodlagos jelentéseket, mint differenciáltság és eleváció. Ezt követően az érdeklődés iskolai jelentőségét részletezzük. Számítunk arra, hogy a változók mentén tanulói csoportok különíthetők el, amelyek eltérő sajátosságokkal bírnak. Ezek ismerete tovább finomíthatja az iskolai pályae orientációs munkát.

A dolgozat harmadik része mutatja be a pályaeérdeklődésre vonatkozó vizsgálat felépítését, hipotéziseit, módszereit és eszközeit, valamint a vizsgálat alá vont minta jellemzőit.

A negyedik részben az egymásra épülő vizsgálatok eredményei mellett azok korlátaira is kitérünk, továbbá kitekintünk az eredmények neveléstudományi hasznosíthatóságára.

II. A PÁLYAÉRDEKLŐDÉS JELENSÉGE, HELYE ÉS SZEREPE

A 20. század táptalaját jelentette a változatos pályaelméleteknek. Csoportosításukra több változat is született (pl. *Osipow és Fitzgerald, 1996, Furnham, 1992, Szilágyi, 2005, Zakar, 1988*). Dolgozatunkban *Patton és McMahon (2014)* munkáját használjuk fel.

TARTALOMKÖZPONTÚ ELMÉLETEK: egyes teóriák az egyén és a környezet egyezőségét vizsgálják (pl. *Parsons, Holland, Dawis és Lofquist*).

Az elméletek kiindulópontja, hogy a személyiségjegyek és a pályák világa összekapcsolható. *Parson* elképzelése szerint az egyén személyisége és a pálya szakmai követelményei összeilleszthetők, s a sikeres pályaválasztás kulcsa az egyén adottságainak megismerése, a foglalkozások előnyeinek és hátrányainak feltárása, továbbá a két oldal közötti összhang megtalálása. A kutatások nyomán finomodott az elgondolás, vagyis hogy egy ember több pályára is alkalmas, illetve adott pályához adott képességstruktúra tartozik. *Holland* arra alapozta elméletét, hogy mind az egyén, mind pedig a környezet kategorizálható, típusba sorolható, s ezek hasonlósága hozza meg a legoptimálisabb pályaterületet a személynek. Az egyes típusok ugyanolyan jegyekkel bírnak, ugyanazt a környezetet találják vonzónak, ezáltal viselkedésük megjósolható irányba mozdul el. Ezen elméletek hátránya, hogy statikusan, egy adott pillanatban vizsgálják az egyént.

FOLYAMATKÖZPONTÚ ELMÉLETEK: a pályamegtalálásának folyamatát vizsgálják (pl. *Ginzberg, Super, Gottfredson*).

Ezen elméletek arra koncentrálnak, hogy az egyén időben előre haladva bizonyos fejlődési állomásokhoz érkezik. A fejlődés egy életen át tart, az állomások életkori, értelmi és szociális megfontolásokat tesznek szükségessé a karrier során. Más munkafolyamatot tart vonzónak egy tinédzser, mint egy középkorú ember, más döntési folyamatokat alkalmaznak az eltérő életkorú személyek, és más társadalmi szerepek befolyásolják ezeket a döntéseket az életünk során, hiszen a szakma szempontjából fontos személyiségjegyek az életnek egy bizonyos szakaszában jelentkeznek. *Super (1957)* életkori periódusait az egyéni pályafutásra alapozva alakította ki. Elképzelése szerint

az egyén pályafutását meghatározza a személyisége, képességei, érdeklődése és a rendelkezésre álló szakmai lehetőségek, ugyanakkor a fejlődés befolyásolható megfelelő támogatással.

1. A növekedés stádiuma (0-14 éves korig) (benne a fantázia, érdeklődés és képesség fázisai): elsősorban a szükségletek kialakítása a fontos, a kíváncsiság határozza meg a tetteket és tevékenységeket, majd megnő a képességek jelentősége a pályaelképzelések kialakításában.

2. A felfedezés stádiuma (15-24 éves korig) (benne a puhatoló, átállás és kipróbálás első fázisai): szerepeket próbálgat a fiatal, nincsenek még tartós választások, érdeklődése és képességei alapján keresgél a lehetőségek között. Hamarosan azonban kialakulnak a domináns területek, megszületik egy szakmai döntés, majd pedig teszteli elképzelését, mennyire felel meg az önmagáról alkotott képnek.

3. A konszolidáció stádiuma (25-44 éves korig) (benne a kipróbálás második és stabilizációs fázisok): kezdeti váltások elképzelhetők, de amennyiben úgy érzi az egyén, hogy megtalálta a hozzá illeszkedő pályát, tartós pozíció megtartása lesz a cél.

4. A fenntartás stádiuma (45-64 éves korig): a munka világában megtalálja helyét az egyén, inkább csak a szakmához kötődő elmozdulások következhetnek be.

5. A hanyatlás stádiuma (45-64 éves korig) (benne a lelassulás és visszavonulás fázisai): új szerepre készül az egyén, aktivitása csökken a munka világában, a fizikai-pszichikai erő gyengülésével a teljesítmény is csökken, majd a szakmai aktív lét feladásával zárul az időszak.

A szakaszolások lehetőséget adnak arra, hogy nyomon kövessük az egyes fázisok sajátosságait, változásait, az adott szakaszban elvégezni szükséges feladatok megvalósulását.

Bár a *Patton-McMahon*-féle felosztásban nem szerepel, de ebbe a vonulatba illeszkedik több magyar kutató eredménye is. *Csirszka János* (1966) is

felismerte a fejlődési szakaszok jelentőségét. Az életpályát két jelentős részre osztotta: pályaadaptációra és pályavitelre. A pályaadaptáció korszakai a pályaválasztás előkészületei, maga a pályaválasztás, a szakmai készület és végül a beilleszkedés. Munkája nemcsak azért jelentős, mert a nemzetközi szakirodalommal párhuzamosan hívta fel a figyelmet a folyamatszemplétre, hanem mert az ő nyomdokain haladva kutatta tovább *Rókusfalvy Pál* (1969) a pályaválasztási érettség fogalmát. A pályaválasztási érettség kialakításához az önismeret, a pályaismeret, a személyiség-magatartás fejlesztését és a döntés meghozatalát tartotta szükségesnek. Úgy vélte, ez az ideális állapot nehezen érhető el az általános iskola befejezéséig, leginkább 16 és 20 éves korra tehető. *Völgyesy Pál* (1976) szerint a pályaválasztási érettség a személyiségfejlődéssel áll kapcsolatban, s az iskolai szakasznak fontos szerepe van ennek fejlesztésében. A pályaválasztás személyiségtényezői közül kiemelten kezelte az érdeklődés formálhatóságát, s úgy tekintett rá, mint tanulási folyamatra. *Ritoók Pálné* (1978) és *Szilágyi Klára* (1982) is az életpálya dinamikus szemléletét kutatta tovább. Előbbi a pályaadaptáció és pályatevékenység szakaszait vizsgálta. Központi fogalma a pályaidentifikáció, amely a pályával való elégedettségben, a munkateljesítmény eredményességében és a pályához kapcsolódó aktivitásban ragadható meg. Utóbbi a pályaszocializáció és beválás területének vizsgálatával bizonyította, hogy a kitűzött pályaelképzelés, a cél elérésére tett erőfeszítés, valamint a munka során fejlesztett képességek mutatják az önmegvalósítási érettséget.

TARTALMAT ÉS FOLYAMATOT EGYESÍTŐ MODELLEK: A komplex modellek (pl. *Krumboltz*, *Lent-Brown-Hackett*, *Roe*, *Vondracek*) még több tényezőt vonnak vizsgálat alá a pálya megtalálásához. Egyszerre veszik számításba az egyén által hozott prediszpozíciókat (mint nem, etnikai hovatartozás, társadalmi réteg stb.) a tanulási tapasztalatokkal, illetve egyéb külső befolyásokkal. Jelzik ezáltal, hogy az egyén több mint pusztán a veleszületett dolgok összessége, hiszen nem vetheti le magáról a környezeti elemek formáló erejét. *Roe* Maslow-ihlette szükségleteken alapuló osztályozó modellje a szülővel való viszonyra épít. Elképzelésében a szülő-gyermek kapcsolat határozza meg, hogy valaki emberekkel vagy nem emberekkel kíván foglalkozni, illetve a nyolc pályakategória közül melyiket és milyen felelősségi szinten akarja művelni.

MODERN ELMÉLETEK: KONSTRUKTIVISTA MEGKÖZELÍTÉSEK (pl. *Peavy, Savickas*) cselekvő pozícióba helyezik az egyént. Hisznek abban, hogy az ember kitalálhatja a történetét, ehhez formálhatja önmagát, s felépítheti karrierjét. A legújabb elméletek egy sokkal összetettebb megközelítéssel kísérleteznek (pl. *Patton-McMahon, Blustein*), amelyben az előzőek elemei és az élethosszig tartó tanulás és a karriermenedzsment gondolata és gyakorlata forr egybe. Továbbá olyan megközelítéseket szorgalmaznak, amelyek a marginalizálódott csoportok (hátrányos helyzetűek, fogyatékosok, eltérő nemi identitásúak) pályadöntését segítik. *Blustein* nem teóriáról beszél, inkább látásmódként értelmezi a munkát központi helyre soroló elméletét. Véleménye szerint mindenkinek joga van a munkához, hiszen ez biztosítja a megélhetést és túlélést, elősegíti a szociális kapcsolódást és eszköze az önmegvalósításnak és kiteljesedésnek. Olyan elemeket emel be keretrendszerébe, amelyek korábban kimaradtak a tanácsadási diskurzusokból: feminizmus, szexuális orientáció, akadályozottság, s akadályát képezték az életpálya-építéshez való egyenlő hozzáférésnek. A korábbi elméletek elválasztva kezelték a munkát az egyéni élettől, illetve attól, hogyan járul hozzá a munka a jólléthez, a mentális egészséghez.

Természetesen az elméletek besorolása nem kizárólagos, hiszen a statikusan szemlélődő elméletek is észlelték a környezet formáló erejét, inkább a fókuszpontok áthelyeződése adja a kategóriák lényegét.

Valamennyi elmélet azonban három pilléren nyugszik: egyéni jellemzők megismerésén, környezeti befolyásokon és aktív egyéni részvételen az informálódásban és az események alakításában.

Az elméletek közül az élethosszig tartó pályaorientáció (lifelong guidance) és az életpálya-vezetési készség (career management skills) fogalmára azért térünk ki, mert azok meghatározóak az elmúlt évtizedek európai pályatanácsadási munkájában. Előtérbe kerülésüket az a társadalmi-technológia-gazdasági változás hozta, amely során a karrierek sokkal változatosabbak, komplexebbek lettek, az egyén pedig számos váltást él meg munkaerő-piaci szereplőként. Világszerte észlelhető a jelenség, hogy a megváltozott körülmények bizonytalanságot szülnek a munkáltatók és munkavállalók oldalán is. Gyorsuló ütemben tűnnek el régi és születnek új

munkaterületek, kibővülnek a foglalkoztatási formák (gyakoribbá váló önfoglalkoztatás, illetve „portfólió” karrierek (Sultana, 2010)), bizonyos társadalmi rétegek pedig nem jutnak kellő segítséghez a munkaerő-piaci beilleszkedéshez. Blustein (2008, 2019) arra hívta fel a figyelmet, a munka sokszor nem tölti be azt a szerepet, hogy megértesse, kik vagyunk a világban, tartozunk egy nagyobb egészhez, általa kapcsolatba léphetünk másokkal, kiteljesedhetünk abban, amiben jók vagyunk, hanem csak túlélni próbálunk, a minimumot megteremteni, gyakran elviselni a rossz munkakörülményeket, s igyekszünk elkerülni a munkanélküliséget. Savickas (2005) pályakonstrukció modellje is arra hívja fel az egyént, hogy önmaga kezdje felépíteni karrierjét, döntéseiben és jövője megtervezésében önmagára támaszkodjon.

Ezek a kihívások késztették az európai államokat is az élethosszig tartó pályaorientáció kimunkálására. Ez a hozzáállás egy előremutató, az életet átívelő - erős társadalmi igazságossági elemeket tartalmazó - támogatásról szól, mely során az egyén bevonódik a folyamatba, olyan kompetenciákat, készségeket és stratégiákat sajátít el, amelyekkel az adódó változásokat kezelni tudja, s így az önmagában rejlő lehetőségeket maximálisan kiaknázhathatja (Barnes és mtsai, 2020). Az élethosszig tartó pályaorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak; valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják” (Jackson, 2013, 12.).

Ennek a folyamatnak részei a karrier menedzseléséhez szükséges kompetenciák, amelyek segítik az egyént képességei, készségei azonosításában, karriercélok kitűzésében, valamint cselekvési tervek ösztönzésében (Jackson, 2013). Természetesen az életpálya-vezetési készségek fogalma rendkívül tág, az uniós tagállamok is gyakran eltérő megnevezéssel utalnak rá (pl. pályaorientáció, életkészségek, személyes és szociális kompetenciák, pályatervezés). Ugyanakkor három pillérben megegyeznek:

- személyes fejlődés (pozitív énkép, az én kapcsolata a külvilággal, a munka világával, képességek fejlesztése, változások kezelése);
- tanulás (élethosszig tartó igény az ismeretekre, célok kitűzése, a társadalom, gazdaság és környezet kapcsolatának megértése);
- valamint munka és élet felépítésének kompetenciája (keresni, megszerezni vagy létrehozni munkalehetőséget, munka és magánélet szerepei és egyensúlyának megértése, nem tradicionális munkák megismerése) (Sultana, 2012).

Ugyancsak közös gondolata a tagállamoknak, hogy elkerülhetetlen a karriermenedzsment készségek oktatási környezetbe, tantervbe építése.

Az életpálya felépítését támogató elemek sokaságából mi egy – mint legfontosabb – szeletet ragadunk ki, a pályaérdeklődést.

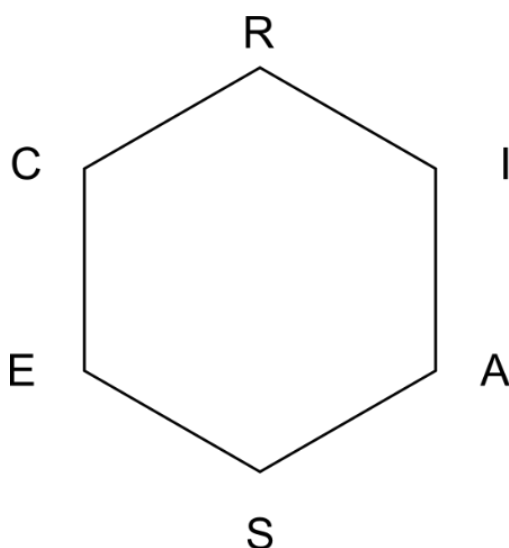
Nincsen olyan pályaválasztási elmélet, amelyben ne játszana szerepet a jelenség. Ezek közül hármat emelünk ki (*Holland*: RIASEC modell, *Lent és mtsai*: szociál-kognitív pályamodell, *Savickas*: pályakonstrukciós modell), amely segítségünkre lehet az érdeklődés szerepének és helyének megértésében.

II. 1. Személy-környezet megfeleltetési modell

Holland (1959, 1997) úgy tekintett a személyiség fejlődésére, mint integráló folyamatra, amelyben tevékenységek, érdeklődések, kompetenciák és értékek differenciálódnak, létrehoznak egy személyiségtípust, amely aztán jellemző viselkedést indít el, továbbfejleszti a személyiségvonásokat, attitűdöket, kialakítva készségek és megküzdési mechanizmusok egész tárházát.

Nevéhez fűződik az az elgondolás, hogy minden személy és minden munkakörnyezet besorolható egy hat típusból álló rendszerbe. A TÁRGYIAS típus gyakorlatias, szeret szerszámokkal, gépekkel dolgozni, javítani, alakítani, érdekli az általa használt eszköz működése és felépítése. A KUTATÓ típus független, motivált, részletekre figyelő, leginkább befelé forduló, aki kedveli az elvont és felfedezésre váró témákat, a problémamegoldást, szeret adatokkal,

számítógéppel dolgozni, kutatást végezni. A MŰVÉSZI típus nehezen alkalmazkodik, egyedi, kreatív megoldásai vannak, gyakran hagyatkozik az érzelmeire és a megérzéseire. A kevésbé strukturált, flexibilis környezet inspirálja őket. A SZOCIÁLIS típus idealisztikus, humanista, kedves és önzetlen, szeret másokról gondoskodni. Magas fokú empátiával és általában jó kommunikációs készséggel rendelkezik, a segítő-támogató szakmákban érzi jól magát. A VÁLLALKOZÓ típusnak van ambíciója, energetikus, kedveli a versenyhelyzeteket, a kalandokat. Általában jó a döntéshozásban, és irányításban, a vezetéstől sem riad vissza. A KONVENCIONÁLIS típus rendszerető, pontos, fontos számára a világos iránymutatás. Jó a szervezőkészsége, hatékonyan dolgozik, a részletekre is figyel.



1. ábra A Holland-típusok hexagon formája
(R-tárgyias, I-kutató, A-művészi, S-szociális, E-vállalkozó, C-konvencionális)

Holland a típusokat egy úgynevezett hexagon formában ábrázolta (a típusok angol rövidítése szerint RIASEC modell) (1. ábra), amely arra mutat rá, hogy a hatszögben egymás mellett álló típusok vannak a legközelebb egymáshoz, vagyis legjobban ezek írják le az egyén munkaérdeklődését, míg a szembenállók ellentétes pólusokat jelölnek. Példának okáért a TÁRGYIAS típust gyakran társul KUTATÓ vagy KONVENCIONÁLIS típussal, de a SZOCIÁLISsal szinte sosem, hiszen ahogy *Prediger* (1982) Holland gondolatát

továbbfejlesztve megállapította, az emberek vagy tárgyakkal, vagy emberekkel szeretnek foglalkozni. Holland alapvetése, hogy minden egyén és munka besorolható egy típusba, az egyén pedig olyan munkát keres, amelyben képességeit és igényeit kiélheti, illetve a munka is olyan egyént keres, amely számára megfelel. Minél nagyobb a megfelelés, a fittség foka, annál valószínűbb az elégedettség, a kitartás és a sikerélmény. Az egyén mindig olyan munkakörnyezetet keres, amely személyiségének, érdeklődésének, és képességeinek megfelel. Amennyiben nem sikerül az érdeklődés és a szakma/munka/foglalkozás társítása, az elégedetlenséghez és a karrierváltás valószínűségéhez vezet. Elmélete azon az egyén-munkakörnyezet (person-environment fit = PEFit) megfeleltetésén alapszik, amely egyébként nem újkeletű, hiszen már *Parson* (1909) és *Murray* (1938) munkájában is megjelent, de *Pervin* (1968) volt az, aki először bevezette a fogalmat (idézi *Nye és mtsai*, 2012).

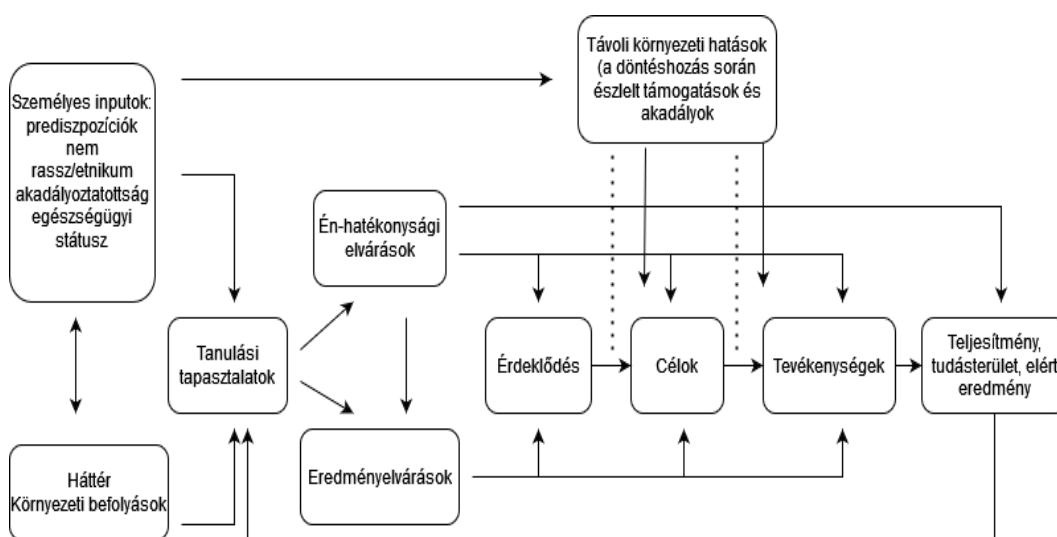
Holland elméletével egy időben elkezdődtek azok a kutatások, amelyek azt bizonyítják, hogy jól használható a modell és az alapján készült eljárások. Többben meta-analízis segítségével (*Tracey és Rounds*, 1993) és reprezentatív amerikai mintán (*Day és Rounds*, 1998; *Day, Rounds és Swaney*, 1998) is bemutatták, hogy a tipológia megállja a helyét, és az érdeklődési struktúra jól jellemezhető a RIASEC modell segítségével, ám bizonyos országokban eltéréseket mutattak ki érdeklődési területekben, korosztályban vagy etnikai hovatartozás tekintetében (*Tracey és Round*, 1995, *Liu és Rounds*, 2003, *Long és Tracey*, 2006, *Tang*, 2001, *Einarsdottir és mtsai*, 2002, *du Toit és de Bruin*, 2002, *Glidden-Tracey és Parraga*, 1996, *Farh és mtsai*, 1998, *Tracey, Watanabe és Schneider*, 1997, *Hedrih*, 2008, *Šverko és Babarović*, 2006).

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy számos ázsiai (Hongkong, Szingapúr, Korea, India) és európai (Németország, Horvátország, Szerbia) országban, ahol kutatások készültek a megfelelés vizsgálatára, bebizonyosodott a modell használhatósága. Más kultúrákban (Japán, Kína, Afrika) eltéréseket tapasztaltak a kutatók. *Bullock és munkatársai* (2009) arra hívták fel a figyelmet, hogy a biológiai nem vagy a társadalmi berendezkedés (pl. az afrikai országok kollektivistá berendezkedése más értékeket támogat, mint a nyugati kultúrák individualizmusa) okozhatja ezeket az eltéréseket. *Hedrih és munkatársai* (2018) szerint érdemes lenne újabb vizsgálatokat folytatni a

modell megfelelőségét illetően, ugyanis *Holland* teóriáját a 20. század végén kutatták. A globalizációnak (benne a tömegkommunikációnak, oktatási harmonizációnak és gazdasági fordulatoknak) köszönhetően ma sokkal több a hasonló berendezkedésű ország, mint valaha, így az eredmények most talán még nyilvánvalóbban közelítenének. Egyértelmű azonban, hogy *Holland* elmélete továbbra is meghatározó, olyan alapot sikerült alkotnia, amelyből újabb, de mégsem ennyire átható további modellek születhettek.

II. 2. Szociál-kognitív pályamodellemélet

Lent és munkatársai 1994-ben publikálták azt az elméletet, amely egyesíti a pályafejlődés három aspektusát, nevezetesen a pályákhoz kapcsolódó érdeklődés formálódását, a tanulmányok és pályák kiválasztását, valamint az oktatási és munkateljesítményt, illetve kitartást.



2. ábra Szociál-kognitív pályamodellem (Lent, R.W., Brown, S.D., Hackett, G., 1994, 93.)

Több korábbi elmélet (*Holland, Super, Krumboltz, Bandura*) felhasználásával azt mutatták meg a szerzők, hogy a három alappillér (én-hatékonyság, eredményelvárások és célok) a többi tényezővel (személyes és környezeti meghatározottság) hogyan alakítják az egyén pályaválasztását és a pályán

mutatott viselkedését (2. ábra). Az elemek közül kutatásunk szempontjából az érdeklődés szerepe és helye a fontos.

A modell működésének lényege, hogy a személyes inputok sokasága és a családi háttér meghatározza az egyén tanulási tapasztalatát, amely formálja az én-hatékonyság és az eredményelvárás milyenségét. Akkor élünk át én-hatékonyságot, amikor hisszük, hogy meg tudjuk oldani az előttünk álló feladatot, ha nem szorongunk annak végrehajtásakor, a pályadöntés során pedig sikerrel tudjuk teljesíteni az ön- és pályaismeret, célválasztás, tervezés és problémamegoldás feladatait (*Taylor és Betz, 1983, idézi Török, 2016*). Az eredményelvárás az a hit, amellyel fel tudja mérni az egyén, hogy viselkedésének milyen következményei lesznek. Vagyis az előbbi a Meg tudom-e tenni?, míg utóbbi a Mi lesz, ha megteszem? kérdésekre adja meg a választ (*Lent, 1994*). A gyerekek és fiatal felnőttek rengeteg tevékenységben vesznek részt az iskolában, otthon vagy közösségük egyéb helyein. Hogy milyenek ezek a tevékenységek, azt a környezet befolyásolhatja, például a lányok másfajta feladatoknak vannak kitéve, mint a fiú társaik, a nagyvárosi diákok több impulzust adó tanulási és szabadidős tevékenységekben vesznek részt, mint a távoli ritkán lakott településekről érkezők, az egészségükben akadályozottak korlátozottabban tudják tudásukat kipróbálni. Ezen tanulási alkalmak során kapott visszajelzések által formálódnak a készségek és képességek, hatnak az én-hatékonyságra és az eredményelvárásokra. Ezek alapján aztán megerősödnek bizonyos érdeklődési területek, amelyhez célokat, majd tevékenységeket tud az egyén hozzárendelni.

Összességében tehát az ember olyan dolgokat szeret végezni, amelyben kompetensnek érzi magát, és értéket képvisel számára, s ez segíti az erősebb elköteleződését és irányítja a cselekvését, amely ismét hat az én-hatékonyságára és az eredményelvárására. Nehéz elképzelni az érdeklődés erősödését ott, ahol gyenge az én-hatékonyság, vagy közömbös, esetleg negatív visszacsatolást tapasztal az egyén. Számos kutatás (*Swanson és Gore, 2000, Stajkovic and Luthans, 1998, Hackett, 1995, Bandura, 1997, Nota és Soresi, 2000, Van Vianen, 1999*) megerősítette az elmélet következő alapvetéseit:

- az érdeklődés szorosan kapcsolódik az én-hatékonyság érzéséhez és az eredményelvárásokhoz,
- a jó teljesítményre törekvés olyan szintű érdeklődéshez vezet azon a területen, amely tovább erősíti az én-hatékonyságot,
- az én-hatékonyság és az eredményelvárás az érdeklődés befolyásolásán keresztül hat a pályadöntésre (*Lent és mtsai, 2002*).

Hazánkban *Kiss István* (2009) vitte tovább *Lent* és munkatársainak munkáját. Ő az általános én-hatékonysággal mint az életvezetési kompetencia központi elemével dolgozott tovább. Megfogalmazásában az életvezetési kompetencia a társas rendszerekben való személyes létezés egyén számára optimális feltételeinek megteremtését szolgáló készségek, képességek, attitűdök összessége. Egyrészt az életvezetési problémák megoldásának sikerélménye, másrészt a szociális környezet visszajelzéseiből származó információk alkotják a kompetenciát. Ez a kompetencia egyúttal az életpálya-építés sikerességének feltétele. Kutatásában egyetemi mintán (N=1870) megállapította, hogy az életvezetési kompetencia magas szintje serkenti az érdeklődés polarizációját, kidolgozottságát. A tevékenységek során átélt elégedettség, pozitív külső visszajelzés és az ehhez kapcsolódó kellemes érzelmek beépülnek az érdeklődés fejlődésébe.

II. 3. A pályakonstrukció elmélete

Savickas (2005) arra építi elméletét, hogy az egyén pályaviselkedését veszi górcső alá. A 21. század a szakmai viselkedés többszöri változását, azaz az egyén alkalmazkodását kívánja meg, ez teszi lehetővé a karrierfejlődést. Arra használja a 20. századi személyiségtípusológiai és pályafejlődési elméleteket, hogy új koncepcióba öltöztesse őket, s úgy tekint a szakmai viselkedésre, mint megalkotnivaló élettörténetre, amelyben az egyén folyamatosan alkalmazkodik. Az elmúlt évszázad viszonylag stabil életutakat jelölt ki az embernek. A bejárható élet- és karrierlétra (elvégezni az iskolát, munkába állni, megházasodni, egzisztenciát teremteni stb.) biztonságot nyújtott. A 21. század azonban a gyorsan változó és kiszámíthatatlanságot jelentő munkaerőpiacot hozta el, ahol nem egyértelműen érték már (mert nem

kivitelezhető) a harminc évig egy cégnél dolgozó alkalmazott, ahol a munkavállalók jelentős része projekteken és nem fix állásokban gondolkodik. Már nem mondja meg a társadalom vagy a gazdaság, hogy ki vagy és mi az utad, hanem saját magunk konstruálására van szükség. *Savickas* a személyiségjegyeket – mint képesség, érdeklődés, értékek – és a lehetőségeket nem eleve elrendelésnek gondolja, hanem mint alkalmazkodási, formálódási pontoknak. Az egyén maga konstruálja meg szakmai életét, de ehhez tudni kell, milyen is az egyén, melyek a céljai, milyen tényezők segítik vagy hátráltatják. Ezen témáknak a feltárása indítja el a pályaeépítést, ez tudja csak tisztázni, ki is az egyén a munka világában.

A teória jelentős mértékben épít *Super* (1953, 1984, 1990) pályafejlődési stádiumaira, s hasonló módon követik egymást a szakaszok a pályakonstrukció elméletében is. Az első szinten, a növekedési stádiumban a képességek, hitek és kompetenciák nyugszanak (angol rövidítésük – ability, beliefs, competences – adja a pályaeépítés ABC-jét). Itt már kiderülhet, miben ügyes a gyermek, mi vonzza, mit gondol magáról. A második a felfedezés időszaka, melynek lépései a kristályosodás, a megkülönböztetés és az aktualizáció. Ekkor éri a gyereket a legtöbb iskolai és szabadidős impulzus, ezek során megkülönbözteti magát másoktól, kialakulnak a preferenciák, az érdeklődés. A harmadik fázis a megszilárdítás időszaka. A negyedik a fenntartás vagy még inkább a menedzselés kora. A fenntartás azonban nagyon gyakran nem valósulhat meg a gyorsan változó munkaerő-piaci események miatt, nincsenek már évtizedekig kitartó munkahelyek, ezért arra kényszerül az ember, hogy pusztán fenntartás helyett tartsa, modernizálja, innoválja, egyszerűen menedzselje önmagát. Az ötödik szakasz pedig az elengedés időszaka. *Super* stádiumaihoz hasonlóan itt is egymásra épülnek a szakaszok, ezért ha kihagyjuk valamelyiket, vagy nem végezzük el az ott szükséges feladatokat, a következő fokon problémák jelentkezhetnek, például nem reális pályaelképzelések formájában. Valamennyi szakaszon azonban végigvonul az alkalmazkodás motívuma és annak négy pillére: érdekeltség (tervezési kompetencia), kontroll (döntési kompetencia), eszmélés (ön- és szakmaismeret), magabiztosság (problémamegoldási kompetencia).

A pályaeépítési teória alapvetéseit a következőképpen fogalmazza meg *Savickas*:

- az egyén életét a társadalmi szerepek határozzák meg,
- a szakma, amit az egyén úz, központi szerepű, mégis egyesek életében esetleges, periférikus, olykor nem létező szerepet tölt be, míg egyéb szerepek (otthonteremtő, szülő, állampolgár) meghatározóak lehetnek,
- az egyén pályafutását a szülők társadalmi-gazdasági szintje és az egyén személyiségvonásai határozzák meg, míg az alkalmazkodás lehetőségét a társadalom nyújtja,
- az emberek különböznek képességeik, személyiségvonásaik és önképük szerint,
- minden szakma különböző pályavonásokat kíván meg, de elég széles toleranciahatárral,
- az emberek számos szakmai elvárásnak képesek megfelelni,
- a szakmai siker attól függ, mennyire találja az egyén önmagához illőnek a szakmai környezetet,
- az elégedettség annál nagyobb, minél inkább képes saját szakmai önképét megvalósítani az egyén,
- a pályaeépítési folyamathoz elengedhetetlen a szakmai szerepek széles körű kipróbálása (akár ténylegesen, akár elméletben),
- bár a szakmai én a fiatalkor után viszonylagosan stabillá válik, a szakmai preferenciák időtől és helyzettől függően változhatnak,
- a fejlődés öt állomása: növekedés, felfedezés, megállapodás, menedzsment, elengedés, amelyek megoldandó feladatokból állnak,
- az öt állomás újra és újra bejárható, ahányszor az egyén külső hatásra rákényszerül,
- a pályaeépítés az öt állomásnak megfelelően fejlődik,
- a pályaeépítés az egyén készenléte arra, hogy megbirkózzon a pályafejlődés feladataival,
- a pályaeépítés a pályafejlődési feladatokra adott válaszok összessége,
- a pályaeépítés bármelyik állomáson ösztönözhető (*Savickas, 2002*).

Összegzésként elmondható, ma már ismert, hogy a pályadöntés nem egyszeri tevékenység, hiszen külső tényezők (pl. munkaerőpiac változásai, elnyúló munkaerő-piaci aktivitás, családi körülmények) folyamatosan újragondolásra készítetnek, ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy személyiségünk, háttérünk és lehetőségeink jelölik ki az utat. Ez az út lehet nyílegyenes, kacskaringós, megszakított, visszatérő – a karrier mintázata szerint -, de alapját az érdeklődés adja, vagyis olyan munkaerő-piaci helyzetet keresünk, amely megfelel számunkra, amelyben kiteljesedhetünk.

Számos tanulmány bizonyítja, hogy a jól megválasztott munkakörnyezet hatással van a tanulmányi és szakmai teljesítményre, a mentális és testi egészségre, növeli a motivációt, a munkahelyi beilleszkedést, csökkenti a kiégést, a fluktuációt és elősegíti a képezhetőséget. A 20. század pályaválasztási elméletei kiemelik az érdeklődés fontosságát.

Vizsgálódásunk szempontjából három elméletet hívtunk segítségül. Holland egyén-munka megfeleltetése és az általa készített tipológia mélyen áthatja a pályatanácsadási gondolkodást, eredményei sok országban megerősítették a használhatóságát, nem véletlen, hogy az új elméletek sem hagyhatják figyelmen kívül létezését, bár leginkább egy statikus álláspontból szemléli az egyént. A szociál-kognitív pályaelmélet azzal gazdagította a szakmát, hogy többféle elmélet eredményeinek felhasználásával létrehozta a pályadöntés tényezőinek egymásra hatását bemutató modellt. Alappillérei az énhatékonyság és az eredményelvárás, amely a személyes inputok és külső tényezők által meghatározottak, és amelyek majd elindítják az érdeklődésalapú célmeghatározást és tevékenységet. A pályakonstrukció elmélete azt mutatta meg, hogy az egyén maga lehet irányítója szakmai választásainak, ehhez pedig az adaptibilitás a kulcsszó. Lényege szerint tudjon az ember tervezni, dönteni, problémát megoldani, de mindehhez ismernie kell önmagát és a pályaterületeket. A pályaeépítés bármelyik pontján ösztönözhető az önismereti és aktív pályadöntési folyamat.

Mindhárom teória közös pontja a pályae érdeklődés feltárása. Az egyén-pálya megfelelés szerint csak akkor sikeres a választásunk, ha olyan munkakörnyezetet keresünk, amely érdeklődési típusunknak megfelel. A szociál-kognitív pályamodellel szerint olyan intervenciókat kell biztosítani a

tanulóknak, amelyben érdeklődési köre tágul, amelyből kiválogathatja azokat, amelyek elősegítik én-hatékonyságának és eredményelvárásának erősödését. A pályakonstrukció pedig csak akkor mehet végbe, ha valamennyi fejlődési szakasz feladatait elvégzi az egyén, tehát az önismeret részét képező érdeklődést is megismeri a tanuló, ehhez pedig ösztönözni kell azokat a tevékenységeket, amelyek a feladat elvégzésére serkentenek, és olyan beavatkozásokat kell nyújtani, amelyek a karrier építésébe vetett hitet erősítik.

II. 4. Az érdeklődés természete

Ha csak azt mondanánk, érdeklődés, nem lennének kellően pontosak kutatásunk szempontjából. A fogalmat rendkívül sokféleképpen használjuk a mindennapokban és a tudományos világban. Érdeklődni valami iránt, érdekeltnek lenni valamiben, foglalkozni valamivel, vagy kíváncsinak lenni meglehetősen eltérő megközelítések, bár gyökereiket tekintve hasonlóak. *Silvia* (2006) tett kísérletet annak összefoglalására, hogyan változott a 20. század eleje óta az érdeklődés definíciója.

Az érdeklődés általános felfogása

Az érdeklődésről vallott elméletek a jelenség kettős természetére hívták fel a figyelmet, az érdeklődés közös és egyedi aspektusát hangsúlyozták. A közös alap meglehetősen tág, mindenki számára ismerős jelenség, amikor érdeklődésről beszélünk, ugyanazt értjük alatta, valaki pillanatnyi állapotként figyelmét egy adott dologra összpontosítja. A személyiség központi irányulása, mély rétege. Az egyedi aspektus azonban megkülönbözteti az egyéneket, csak rájuk jellemző sajátosságként létezik, az érdeklődés megnyilvánulási módjaként értelmezhetjük. *Kluckhohn és Murray* (1948, idézi *Silvia*, 2006) után állapotnak és vonásnak hívjuk a jelenségeket. *Hidi* (1990) szituációs és individuális érdeklődésnek mondja. Előbbi egy pillanatnyi, kontextusfüggő és könnyen manipulálható jelenség, míg utóbbi stabil, korábbi tapasztalatokra épül és téma-specifikus. *Krapp, Hidi és Reiningger* (1992) kiegészítette egy harmadik – úgynevezett aktualizált – típussal. Különbség van tehát aközött, hogy az ember egy feladatot éppen érdekesnek tart, vagy pedig évtizedek óta vonzódást érez érdeklődése tárgya iránt. *Silvia* (2006) az érdeklődés és érdeklődési körök (interest/interests) összevetésével úgy összegzi, hogy az első egy érzelmi megtapasztalás, kíváncsiság, pillanatnyi motiváció, míg utóbbi a személyiség részét, egyéni megkülönböztető jegyét fejezi ki.

A korai szakirodalom a pszichológia jelenségeivel kapcsolta össze az érdeklődést. Vizsgálódási alapot adott, vajon egy tudatállapot, vagy a figyelem egy eleme, az arousal (mint általános éberség és izgalmi állapot) része, vagy pusztán a génekben van. *Berlyne* (1949) munkájában az érdeklődés az

érzelemmel áll szoros kapcsolatban. Az érzelemmel azonosítása azért tűnik egyszerűnek, mert az újdonság, a komplexitás, a bizonytalan befejezés és a konfliktusos helyzet érzelmet, ezáltal érdeklődést vált ki. Nem keverendő össze ugyanakkor a boldogsággal, a kíváncsisággal vagy az élvezettel, mert ezen fogalmak eredmények, nem pedig kiváltó, elindító okok. *Silvia* (2006) megjegyzi, hogy viszonylag kevés kutatás foglalkozik az érdeklődés mint érzelmi viszonyulás témájával, de a rendelkezésre álló bizonyítékok azt sugallják, tekinthetünk a jelenségre érzelmként.

Berlyne (1949) ugyanakkor a motivációs funkcióját is kiemeli az érdeklődésnek. Szerinte az érdeklődés adaptív, arra ösztönzi az egyént, hogy a váratlan helyzetek kezelésére változatos tapasztalatokat gyűjtsön. Az új és szokatlan eseményekkel való szembesülés pedig fokozza a kompetenciákat. *Izard és Ackerman* (2000) szintén ezt a funkcióját erősíti, vagyis az érdeklődés motiválja a felfedezést és a tanulást, és ez garantálja az egyén környezete iránti elköteleződését, amely a túléléshez és az adaptációhoz szükséges. *Dewey* (1913) az oktatás szempontjából tekint az érdeklődésre és direkt-indirekt motivációs párosításról beszél. Vagyis egy diáknak akkor kell megtanítani a kottaolvasást, amikor érdeklődni kezd a zongorázás iránt. Véleménye szerint a mellékes témák kelthetik fel a megismerés vágyát a konkrét téma után. *Allport* (1961) funkcionális függetlenséget említ az érdeklődés kapcsán, azaz az előző elképzeléssel szemben nem kötődik az érdeklődés tárgya a motiváció forrásához. Példájában ha valakit beállítanak egy kosárlabda-csapatba (bár nem érdeklődött iránta korábban), és a sok gyakorlás során ráébred, hogy ebben kiemelkedik, az kiválthatja az érdeklődést ezen sport iránt.

McDougall (1960) a jelenséget mint ösztönt szemléli. Ilyen ösztön az érzet, a kíváncsiság és a csodálat. Szerinte az érdeklődés egy érzet, amely a kíváncsiságból ered és a csodálat érzésével telített. *Roe* (1957) pedig mély drive-ot sejt az érdeklődés eredete mögött, amikor azt mondja, az egyént az elfogadás, a társadalmi beilleszkedés hajtja egy-egy érdeklődési terület felé (például nőknél a személy-orientált érdeklődés).

Az érdeklődés szelektív funkciója széles körben elfogadott, a jelenség vonásjellegét hangsúlyozza. *Super* (1995) úgy definiálta az érdeklődést mint tevékenységek iránti preferencia, amelytől az egyén szükségletei és értékei

kielégítését reméli, *Crites* (1999) pedig preferenciát jelölő egyéni különbségként jellemzi, illetve az egyénből kedvelést, *Betsworth és Fouad* (1997), valamint *Hansen* (1984) részéről elutasítást vagy indifferens érzést kiváltó munkapszichológiai megfogalmazással is találkozunk. *Round és Su* (2014) az érdeklődés vonásjellegét hangsúlyozza, amely az egyén kontextusok és tevékenységek iránti preferenciáját fejezi ki, így környezetbe ágyazott, és ösztönzőként szolgál. A szelektív és a motivációs funkció együttesen jelenik meg abban a definícióban, amely szerint az érdeklődés fontos ösztönzője a kognitív képességek fejlődésének és a tudáselsajátításnak, hiszen általa választjuk ki a számunkra érdekes tanulási környezeteket, és motivációt lelünk a tanulásra (*Päessler és mtsai*, 2015, *Denissen, Zarrett és Eccles*, 2007, *Su és Nye*, 2017). *Csirszka* (1966) szerint az érdeklődésen a személyiség érzelemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Ez lehet spontán odafordulás vagy szándékosan irányított, s benne mindenképpen az ember világgal való kapcsolata fejeződik ki. *Szilágyi* (2011) megfogalmazása szerint ezen tulajdonságunk által választjuk ki környezetünkből a számunkra fontos tárgyakat, személyeket és tevékenységeket. Ahogy megállapította, az érdeklődés egyben érdekérvényesítés, vagyis olyan feltételek birtokába akar kerülni az egyén, amely megfelelő élethelyzetet, biológiai és szellemi egyensúlyt teremt számára.

Az érdeklődés működése

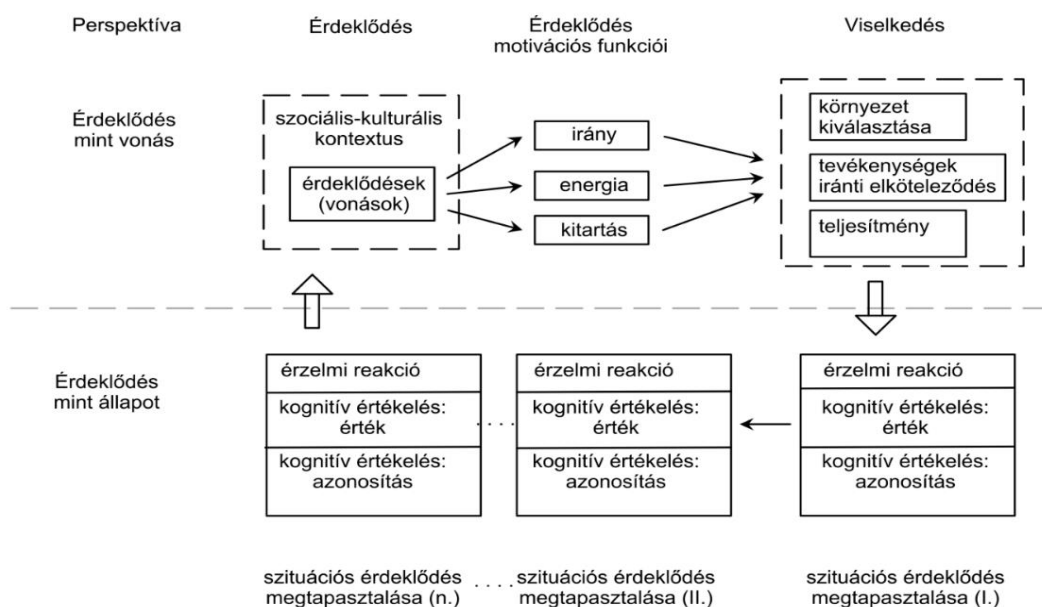
Su, Stoll és Rounds (2019) arra keresték a választ, hogyan alakul ki a preferencia az egyénben, mi dönti el, kedves-e számunkra az adott dolog, miért helyezünk valamit előbbre, mint a többi, van-e látens jelentése a válaszainknak, illetve változik-e idővel. Korábbi kutatásokat áttekintve megkülönböztetik a szituációs érdeklődést, mint pszichológiai állapotot, amely egy feladat vagy környezet által generált pillanatnyi kíváncsiság (*Ainley*, 2007, *Hidi és Renninger*, 2006, *Krapp*, 2007, *Silvia*, 2006) a diszpozíciós érdeklődéstől vagy hajlamtól, amely az egyén által preferált tevékenységekben és környezetekben mutatkozik meg (*Ackerman és Heggstad*, 1997, *Holland*, 1959, 1997, *Lubinski*, 2000, *Savickas és Spokane*, 1999, *Rounds és Su*, 2014). Előbbi az érdeklődés eredetét és funkcióját, míg utóbbi a fejlődését és megtapasztalását jelzi. Összességében mindkét látásmód az érdeklődés

tárgyának fontosságát hangsúlyozza, nemcsak az egyén egy jellemzőjeként tekint az érdeklődésre, hanem mint a környezetéhez fűződő viszonyra, és kiemeli az érdeklődés kapcsolatát a motivációval, tanulással és teljesítménnyel mind az oktatási, mind pedig munkakörnyezetben. A szerzők az alábbi következtetéseket tették:

- 1) az érdeklődés szociális-kulturális kontextusba ágyazott vonás,
- 2) motivációs funkciót tölt be azáltal, hogy irányítja és fenntartja az egyén erőfeszítéseit és elkötelezettségét különböző tevékenységek és környezetek iránt,
- 3) az érdeklődés átélése egy érzelmi és kognitív válaszokat tömörítő külső környezetben meghatározza az egyén viselkedését,
- 4) segíti az érdeklődés már létező mentális reprezentációinak kialakítását,
- 5) a direkt vagy vicarious egyén-környezet interakció dinamikus folyamatán keresztül
- 6) az egyén identitásának integrált részét képezi (*Su, Stoll, Rounds, 2019, p. 336*).

Izard (1977, idézi Silvia 2001, 2008) gondolata szerint az érdeklődés először egy pozitív kötődés, amely kellemes érzést vált ki az érdeklődés tárgya vagy a feladat iránt, így az egyén többet szeretne megtudni róla, részesülni akar ismét az érzésből. Az érdeklődés azonban különbözik más pozitív érzéstől, mint az öröm vagy elégedettség, inkább kíváncsiságról van szó, amely az érdeklődés tárgyára vagy feladatára irányuló működésnek a kezdete, nem pedig a vége. Az érdeklődés, még ha érzelmi állapotot idéz is elő, az értelemhez kötődik, leszűkíti az észlelési mezőt, koncentrálna a figyelmet és elmélyíti a kognitív feldolgozást. *Schiefele (2009)* úgy jellemzi az érdeklődést mint értékhietek összessége, amely folyamatos kognitív feldolgozást igényel, és környezetben aktiválódva közvetlenül hat az egyén belső motivációjára. Emellett jelentőséget, érdemet tulajdonítunk az érdeklődés tárgyának, és annak, mennyire áll közel az egyén énképéhez (*Super, 1963*). Vagyis egyrészt azt vizsgálja az egyén, mennyire érdekes számára az érdeklődés tárgya, másrészt jelent-e valamit számára, kompatibilis-e a magáról alkotott képével és szerepével. *Gottfredson*

(2005) példája szerint ezen a szinten dől el, hogy egy lány, bár erősen érdeklődik a számítástechnika iránt, mégis elutasítja a területet, mivel társadalmi szerepével nem összeegyeztethető. Az egyéni beállítódás az alapja annak, milyen affektív és kognitív reakciókat ad az egyén egy bizonyos helyzetben, kedveli-e általában például a művészeteket vagy sem. *Su, Stoll és Rounds (2019)* szerint az érdeklődés a külső környezet tárgyainak és tevékenységeinek absztrakt reprezentációja, mint például a matematika, a tanítás, vagy a pénzügyek. Úgy tartják, mivel vonásjellegről van szó, nem szükséges folyamatosan aktiválni ahhoz, hogy fenntartható legyen az érdeklődés. Ahogy több vizsgálat megmutatta (*Krause és Clark, 2014, Rohe és Krause, 1998*), az érdeklődés azoknál a sérült (például gerinctörést szenvedett) embereknél is megmarad, akik már nem tudják az érdeklődési körbe tartozó tevékenységet végezni. Úgy hiszik, az érdeklődés a kognitív és nem-kognitív jellemzők közötti kapocs, és az egyéni különbségek különböző aspektusainak kombinációja (értékek, képességek, motiváció) teszi a munka és élet eredményeinek nagy hatású előrejelzőjévé. Az alábbiakban az érdeklődés kialakulásának és működésének ábrája látható (3. ábra).



3. ábra Az érdeklődés működése (Su, R., Stoll, G., és Rounds, J., 2018)

A pályaérdeklődés

Csirszka (1966) az érdeklődés fajtáit vizsgálva úgy fogalmazta meg, hogy a legátfogóbb területet az érdeklődési körök adják, melyek a munkához, életfenntartáshoz, szórakozáshoz, tudományhoz és közösséghez kötődnek. Ezen belül található az érdeklődési irányok, például szórakozáson belül a tánc szeretete. Az irányok érdeklődés-témákból, azok pedig már konkrét érdeklődés-tárgyakból állnak. Az egyén érdeklődési profilja pedig többféle kört, témát és tárgyat érinthet. Az érdeklődési profilt jellemezhetjük:

- intenzitása (az egyén és az érdeklődés tárgya közötti laza vagy erős kapcsolat),
- terjedelme (sokrétű vagy egyoldalú a témákat és tárgyakat illetően),
- mélysége (felületes vagy belemerült az érdeklődés),
- tartóssága (a jelenség állandósága ellenére változhatnak a központi helyet elfoglaló, illetve a határterületeken lévő témák és tárgyak) és
- fejlődőképessége (nyitottság az új témák iránt, mely lehetővé teszi, nemcsak a kitáruló világ megismerését, hanem a mindennapi alkalmazkodást az új helyzetekhez) alapján (*Budavári-Takács*, 2011).

A továbbiakban az érdeklődési kör ernyőfogalmának a munkával kapcsolatos vetületét tárgyaljuk, mely az érdeklődéskutatásnak egy körülírhatóbb, elkülönült ágát jelenti, s mely vizsgálatunk alapját képezi.

A pályaérdeklődés meghatározása során is – az érdeklődés általános felfogásához hasonlóan – a jelenség vonásjellegét, érzelemhez kötöttségét, motivációs és szelekciós funkcióját emelik ki a kutatók. A pályaérdeklődés a személyiség tartalmi irányulása elsősorban a munkatevékenység felé, azt emeli ki, és látja el szubjektív értékelésével (*Csirszka*, 1966). *Holland* (1997) érvelése szerint a pályaérdeklődés az egyén személyiségének fontos kifejeződése, amely a személy motivációjára, tudására, személyiségére és képességeire reflektál. *Chamorro-Premuzic* (2015) úgy tartja, az érdeklődést a személyiség és a pályadöntés közötti kapcsolatként is leírhatjuk. Több kutató is hasonlóképpen vélekedik, amikor azt írják, hogy a pályaérdeklődés tevékenységek, környezetek és eredmények vonásszerű preferenciája, amely speciális viselkedésen és attitűdön keresztül motiválja a célkitűzést (*Rounds*, 1995, *Su, Round és Armstrong*, 2009, *Su, Stoll és Rounds*, 2018). *Van Iddekinge*,

Putka és Cambell (2011) egy viszonylag stabil egyéni különbségként jellemzi a pályaérdeklődést, amely bizonyos munkatevékenységek és környezetek iránti preferencián keresztül befolyásolja a viselkedést. A pályaérdeklődés olyan vonásszerű preferencia tevékenységek iránt, vagy olyan kontextus iránt, amelyben a tevékenység megvalósul, vagy kedvelt tevékenységekhez társuló eredmények iránt, amely célorientált viselkedést motivál, vagy bizonyos környezet felé irányítja az egyént (*Rounds és Su*, 2014). Ez a preferencia nem egyszerűen az élmény megtapasztalása, hanem hosszan tartó figyelem az érdeklődés tárgyára, egyfajta kíváncsiság és kitartó belefeledkezés akár komplex vagy meghökkentő feladatokba és tevékenységekbe. (*Silvia*, 2008, *Turner és Silvia*, 2006). Az érdeklődés a belső motiváció forrása, amely az emberi viselkedés, tudáselsajátítás és teljesítmény irányát, erejét és tartósságát jelzi (*Su és Nye*, 2017). Az érdeklődés nemcsak személyiségjegy, amely jellemzi az egyént, hanem kapcsolat az egyén és a külvilág között.

A kutatók folyamatosan keresik a lehetőségeket, hogyan lehet meghatározni a pályaérdeklődés struktúráját, ami hozzásegítheti az egyént érdeklődésének megismeréséhez. Így a struktúra felállítása szorosan kapcsolódik a megismerésére alkalmas eszközök kialakításához. Az érdeklődés empirikus kutatása során nincs szükség előzetesen elkészített érdeklődési listákhoz viszonyítani az eredményeket, mert azt valamilyen külső kritérium alapján vizsgálja. Például annyi érdeklődési terület lehetséges, ahány foglalkozás létezik. A kategória tehát arra épül, mi jellemző az adott foglalkozást gyakorlóakra. A megfigyelés és korábbi vizsgálatok alapján működő kutatások az előzetesen felállított érdeklődési kategóriákhoz szerkesztenek kérdőíveket. Az elképzelés szerint előre meghatározhatók azok az érdeklődési körök, amelyekbe az emberek beleilleszthetők. A látens kategóriák meglétét feltételező kutatások pedig az összetartozó, együtt járó, azonos jegyeket mutató elemeket egy faktorba sorolják. Vagyis ebben az esetben az egyének különbségeire építenek a kategóriák felállításakor (*Sarlós*, 1981). *Duró* (1967) materiális, szellemi és szociális érdeklődési kategóriákról ír. Az első mindazon tevékenységeket mobilizálja, amelyek a létfenntartáshoz, az emberi életkörülmények kialakításához szükségesek. A szellemihez az intellektuális és gyakorlati érdeklődés formái tartoznak, míg a szociális érdeklődés a közösségekben/közösségnek értéket teremtő tevékenységeket rejlik. *Vargáné* (2002) tudományos, művészeti, szociális és sport kategóriákra osztotta az

érdeklődési területeket. A tudományos kategórián belül helyezkednek el a természet és társadalomtudomány irányjai, mint matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, illetve filozófia, szociológia, pszichológia, jog, történelem, közgazdaság. A művészetet a film, zene, nyelv és irodalom, valamint a képzőművészetek alkotják. A szociális munkát, pedagógiát, pszichológiát a szociális területhez sorolja. *Roe* (1957) nyolc csoportja (szolgáltatás, üzleti kapcsolat, szervezés, technológia, szabadban történő tevékenység, tudomány, általános kultúra, művészet és szórakozás) a foglalkozási osztályok alapján készült. *Super* (idézi *Szilágyi*, 2011) az ipar felosztását használta: mező- és erdőgazdaság, bányászat, építőipar, gyártás, kereskedelem, pénzügyek, banki szféra, szállítás, szolgáltatás, hatósági és igazgatási feladatok. Gyakran alkalmazott osztályozási rendszer a tevékenységek típusa szerinti *Holland-féle* realista, kutató, művészi, szociális, vállalkozó és konvencionális érdeklődés definiálása. Ebben a felosztásban egyesül az érdeklődés és a munkamód, a feladatok megoldásának jellemző módja. *Csirszka* (idézi *Margitics*, 2015) hét érdeklődési irányt és két munkamagatartást vázolt fel: technikai, kereskedői, elméleti, gazdasági, közlekedési, humán, adminisztratív, vezetői, valamint minimalista. Az *Allport-Vernon* páros hat kategóriát állított fel: gazdasági, esztétikai, elmélet, szociális, politikai és vallási, míg *Strong* (tudomány, emberek, nyelv, dolgok/emberek, üzlet) és *Kuder* (tudományos, társadalmi, irodalmi, műszaki, művészi) öt-öt faktorban látták az érdeklődést megjeleníteni (*Sarlós*, 1981). Természetesen a felosztások egyike sem kizárólagos és tökéletes. Az érdeklődéskutatások során elsősorban a fő irányvonalakat keressük, ezért próbálunk átfogó kategóriákat alkotni, de természetesen azok alcsoportokra, egészen apró irányokra specializálódhatnak, olykor egymást áthatva dinamikus rendszerként funkcionálnak.

Super azt a megállapítást tette (*Sarlós*, 1981), hogy a különböző felosztásokban négy közös elem bontakozik ki: a tudományos, a nyelvi-verbális, a materiális-konkrét és az emberi kontaktusra fókuszáló faktor. Jelen dolgozatban az amerikai Munkaügyi Minisztérium szélesebb körű *Holland* felosztására épülő rendszerezését alkalmazzuk, mert ez adja a kutatáshoz használt kérdőív alapját, továbbá jelentős egyezést mutat a magyar felsőoktatási tudományterületek rendszerével.

A pályaérdeklődés változása

Számos kutatás fókuszába került az érdeklődés stabilitásának és változékonyságának vizsgálata (*Hoff, Briley, Wee és Rounds, 2018, Low, Yoon, Roberts és Rounds, 2005, Roberts és DelVecchio, 2000, Roberts, Walton és Viechtbauer, 2006*). *Low és munkatársai (2005)* meta-analitikus vizsgálatukban megmutatták, hogy a pályaérdeklődés viszonylag stabil különböző életszakaszokon keresztül. A pályaérdeklődés mint az egyén és környezete közötti összhangot elősegítő tényező jól detektálható fiatalkortól a felnőttkor közepéig, még olyan korcsoportnál is (16 év alatt), amelyben az érdeklődés mérése várhatóan nem ad pontos eredményt. Azt találták, hogy körülbelül 12 és 40 éves kor között az érdeklődés sokkal stabilabb képet mutat, mint a személyiségvonások. *Tracy, Robbins és Hofsess (2005)* azt is megerősítették, hogy az érdeklődés átlagos szintje a fiatalkor alatt növekszik, *Donnay és munkatársai (2005)* pedig rámutattak, hogy a 18 éves korra kiforró érdeklődés a következő két évtizedre meghatározóvá válik. Az egyetemi évek alatti érdeklődési irányok kialakulásának stagnálását *Szilágyi (2011)* is megállapította felsőoktatási hallgatók vizsgálata során. Vagyis az intenzitása változik ugyan az érdeklődésnek, de megáll a differenciálódás folyamata. Az általános iskolások érdeklődési szerkezete különleges, preferenciáikat a nem és a hely szerint (iskolában vagy iskolán kívül) szervezik (*Tracey és Ward, 1998*). *Tracey (2002)* vizsgálata szerint a gyerekek érdeklődése az általános iskola és középiskola átmeneti időszakában élesen esik, különösen a lányok tárgyias és kutató érdeklődése esetében. A *Holland-féle* tipológia csak a középiskolai szakaszban kezd kialakulni, s onnantól kezdve az érdeklődés struktúrája keveset változik kilencedik és tizenkettedik évfolyam között (*Darcy és Tracey, 2007*). *Wille és munkatársai (2014)* azt is bizonyították, hogy a biológiai nem moderátor lehet az érdeklődés alakulásában. A kutató, művészi, szociális és vállalkozói érdeklődés mindkét nemnél erősödött a vizsgált korosztályban, és a legnagyobb változás a középiskolából a felnőttkorba való átmenetben jelentkezett, a konvencionális érdeklődés (a rendezettség, szervezés, világos feladatok, gyakran irodai tevékenységek iránti vonzódás) ugyanezen időszakban nőknél emelkedett, míg a férfiaknál csökkenést mutatott. *Hoff és munkatársai (2018)* szerint fiatalkorban szinte valamennyi *Holland-féle* érdeklődési típus átlaga csökken, majd az érettségi és

a felsőoktatás kezdete körül visszaáll, sőt a fiatal felnőttek emberekkel kapcsolatos tevékenységei fokozatosan erősödnek (például a szociális, vállalkozói típusok esetében). Értelmezésükben ez annyit tesz, hogy amikor az ember változik, érdeklődése megjósolható módon módosul, és ez fordítva is igaz (*Hoff és mtsai 2020*).

Stabilitása ellenére a felnőtt munkavállalókra is igaz, hogy szakmai érdeklődésük formálódik az idők során. Az egyén olyan munkahelyet keres, amely illeszkedik érdeklődéséhez és ez alapján a tapasztalatához, ám ha időközben kiderül, hogy a hely nem teljesen váltotta be a hozzá fűzött reményeket, a munkavállaló a szervezeten belül keres személyiségéhez jobban illeszkedő területet vagy tevékenységet (*Roberts és Wood, 2006*). Az is előfordul, hogy a munkakörnyezet hatására az egyén érdeklődése alakul át, szélesedik ki annak érdekében, hogy a munkahellyel való egyezés teljesebb legyen (*Low és mtsai, 2005*). Mindkét eset arra világít rá, hogy a munkaterülethez való illeszkedés hiánya elégedetlenséghez, negatív munkateljesítményhez vezet, vagy a szervezet elhagyására kényszeríti a dolgozót, vagyis a karrierváltók motivációját az erőteljesebb egyén-munka megfelelés generálja (*Donohue, 2006*).

Tracey (2010) négy típusba sorolta a változásokat. Az első esetében az érdeklődési területek átlagainak változása van a fókuszban (az egyének eredményeit egymáshoz viszonyítjuk), a második szerint a teszt-reteszt korrelációval vizsgálható az érdeklődés relatív stabilitása (az egyén saját eredményeit viszonyítjuk egymáshoz). A profilstabilitás a harmadik típus, amely nemcsak az egyén, hanem a teljes profil mintájának a változatlanságát mutatja, vagyis a *Holland* tipológia három legjellemzőbb típusából összeálló profil stabilitását. A negyedik pedig a strukturális stabilitás, amely valójában egy alapvizsgálati módszer az egyes elemek kapcsolatának megállapítására, mely nélkül az előző három vizsgálata is érvényét veszti.

Az érdeklődés szakirodalmi definícióinak sokasága is mutatja, milyen átfogó, komplex jelenségről van szó. A meghatározásokból azokat az elemeket tekintjük relevánsnak, amelyek kutatásunk szempontjából a pályae érdeklődést leginkább jellemzik. **Vagyis a pályae érdeklődés a személyiség fontos**

kifejezője, mely kapcsolatot teremt az egyén és a munka világa között, szelekciós funkciója a tevékenységek iránti preferenciában, motivációs funkciója pedig a tanulmányok és munkafeladatok végrehajtásának minőségében jelenik meg.

II. 5. A pályaérdeklődés és egyes változók kapcsolata

II. 5. 1. A pályaérdeklődés és a biológiai nem kapcsolata

A nemek kérdése a pályaérdeklődés kapcsán régóta foglalkoztatja a kutatókat. *Mustata* (2014) középiskolás mintájában nem talált bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy a pályaérdeklődés nemi befolyás alatt állna. *Need és de Jong* (2002, idézi *Klapwijk és Rommes*, 2009) holland fiatalok mintáján is azt állapította meg, hogy a nők csak enyhén érdeklődnek jobban a vállalkozói lét és a szociális tevékenységek iránt.

Jelentősebb azonban annak az irodalma, hogy létezik nemi eltérés a pályaérdeklődésben. Több pályaválasztási elmélet detektálta (*Holland és Prediger* egyaránt), hogy a fiúk erősebben vonzódnak a tárgyak iránt, míg a lányok az emberi kapcsolatokban jobbak. *Gottfredson* (1981) teóriája szerint azok a nemi különbségek, amelyek alapján az egyén eldönti, mely foglalkozás illik férfiakhoz és nőkhez, nagyon korán kódolódik a munka világáról alkotott kognitív térképünkbe. A gyerekek folyamatosan olyan képekkel találkoznak a külvilágból, amelyek az egyes nemek számára elfogadható szakmákat jelenítik meg, s ezek olyan szinten belsővé válnak, hogy észrevétlenül irányítják a maskulin és feminin karrierekről alkotott véleményünket. Bár később ez a kognitív térkép finomodik a beáramló információk által, de alapjaiban már nehezen változtatják meg a nemi különbségtételt. *Su, Rounds és Armstrong* (2009) 47 különböző érdeklődésmérő kérdőív használati útmutatóját vetette össze. Azt találták, hogy a férfiak nagyobb tárgyas és kutatói érdeklődést produkáltak, mint a nők, ellenben ők a művészi, szociális és konvencionális területen értek el magasabb pontszámokat. A tárgyas és a szociális az a két érdeklődési terület, ahol a legjelentősebb a nemi eltérés az egyéb személyiségjellemzők között. Hasonló eredményre jutottak *Ott-Holland és munkatársai* (2013), vagyis a férfiak szignifikánsan alacsonyabb művészi, konvencionális és szociális, míg magasabb tárgyas és kutatói érdeklődésről számoltak be. Arra is felhívták a figyelmet, hogy azokban a társadalmakban, ahol a nemi egyenlőségnek nagyobb teret engednek, a művészi hajlam esetében csökkent, viszont a tudományos és egyházi területen erősödött a

nemek közötti különbség. *Ion, Nye és Iliescu (2017)* 1519 résztvevőt négy életkori csoportba (12-15, 16-20, 21-30, 31-59 év) sorolt vizsgálata során. Minden, különösen a tárgyias és a konvencionális érdeklődési területen szignifikáns eltérést tapasztaltak a nemek között. Azt is megfigyelték, hogy a legfiatalabb korosztályban a legelenyészőbb a különbség az érdeklődés differenciáltsága között, a középiskolásoké pedig a legkifejezettebb, még a felnőttekhez képest is. *Lawson, Leeb, Crouter és McHale (2018)* szintén megerősítette, hogy a fiúk és férfiak általános iskolás és fiatal felnőtt koruk között tipikusan férfiszakmának számító területeket kedveltek vagy választottak (a lányoknál kevésbé volt jellemző a nem szerinti választás), ami azt jelzi, hogy a férfiak erősen ragaszkodnak a gyerekkorban elképzelt foglalkozásukhoz, továbbá a nők és a férfiak eltérő pályát járnak be pályafejlődésük során. *Blažev, Babarović és Šverko (2019)* 980 olyan végzős középiskolást követett nyomon másfél évig, akik felsőoktatási vagy munkaerőpiaci átmenet előtt álltak. A *Prediger*-féle kétpólusú (tárgyak vagy emberek, ötletek vagy adatok) megközelítést használták. Megerősítették, hogy a fiúk a tárgyak, míg a lányok az emberek irányában mutatnak érdeklődést. Mindkét nemnél az érdeklődés szintje esett a vizsgált időszakban, a fiúk tárgyak iránti vonzalma erőteljesebben. Ugyanakkor a periódus végére az érdeklődés nemi sztereotipizálása enyhült. *Oschnik és Arzensek (2020)* abból a szempontból is megvizsgálták a nemi kérdést, vajon egyes nemzetek között van-e eltérés. Lengyel és szlovén csoportokat hasonlítottak össze, és azt találták, hogy a lengyel mintában erőteljesebb volt a nemi különbség jelenléte. A nők szignifikánsan jobban vonzódtak a szociális tevékenységekhez, míg a férfiak a vezetői képességeket igénylő pályákat preferálták. A szlovén mintában nem merült fel ilyen jelentős különbség, pusztán általánosságban a nők kevésbé vonzódtak a műszaki területekhez. *Ludwikowski, Schechinger és Armstrong (2019)* arra is rávilágított, hogy az érdeklődés megállapítására használt eszköz is befolyásolja a nemenkénti eredményt. Szakmákat bemutató kártyák szortírozását és kétféle Likert-skálás (szakmákat és tevékenységeket felsoroló) kérdőívet alkalmazott állítása bizonyítására. Azt tapasztalta, hogy a legnagyobb nemi eltérés akkor volt látható, amikor a kártyaszortírozásra került a sor, vagyis a kép alapján döntötte el a kérdezett, mivel szeretne foglalkozni. Ez azt jelzi, *Gottfredson* felvetése helyes, s valóban van egy előfeltevésünk arról, hogyan néz ki egy nőies és egy férfias munka. A legkisebb

nemi eltérést akkor tapasztalta a kutatók, amikor pusztán tevékenységek kedveltségét jelölték a megkérdezettek. *Sadler és munkatársai* (2012) középiskolások pályáaspirációit vizsgálva megállapították, hogy az MTMI pályák iránti érdeklődés megközelítőleg háromszoros a fiúknál a lányokhoz képest. Pedig a matematika és a természettudományok PISA vizsgálati eredményeinek nemek szerinti eltérését vizsgálva megállapítható, hogy nem mutatható ki szignifikáns eltérés a fiúk és a lányok között (*Ostorics és mtsai*, 2016), egyes országokban a lányok eredményei voltak némileg jobbak, máshol a fiúké. A lányok megítélése önmagukról sokkal nagyobb különbséget feltételez, amit a nemi sztereotípiákat gyakran felerősítő oktatásból fakadó önbizalomhiány is okozhat (*Réti*, 2011; *Kereszty*, 2014). Hogy a 21. században is mennyire meghatározó a nemi kategorizálás, arra *Órsi* (2021) hívta fel a figyelmet. A csúcstechnológia sem tud mentesülni a jelenségtől, a munkát segítő robotok is rendelkeznek nemi identitással. Megfigyelhető, hogy a szociális, segítő vagy információnyújtó feladatot ellátó robotok általában női kinézettel és hanggal bírnak, míg a gyárakban a termelésben szerepet játszó robotok férfias jelleget kaptak.

II. 5. 2. A tanulmányi eredményesség és a pályáaérdeklődés kapcsolata

A két változó viszonya számos vizsgálatot generált, hiszen feltételezhető, hogy a kiforrott érdeklődés segíti a célkijelölést, s ez motiválhatja jobb eredmény elérésére a tanulót. Kapcsolódásuk a szociál-kognitív pályamodell szerint az én-hatékonyság és az eredményelvárások milyenségén keresztül történik. A pozitív tanulási tapasztalat erősíti az énbe vetett hitet, a nagyobb elvárások kitűzését, s ez formálja az érdeklődést. *Csirszka* (1966) szerint a két jelenség összefüggésének azoknál a foglalkozásoknál van jelentősége, amelyek hosszú előkészületi és tanulmányi időt kívánnak. Nincs nyugvóponton a szakirodalom annak kérdésében, a tanulmányi eredményesség és a pályáaérdeklődés hogyan alakítja egymást. Bár a tanulmányi eredményesség erősen kötődik a képességekhez, de *Super* szerint (*Sarlós*, 1981) csak akkor, ha valamilyen külső motiváló hatásra hajlandó aktiválni azokat az egyén. *Henry* (1989) Holland egyén-környezet megfelelését és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát vizsgálta az egészségügyi területen belül. A 157 diákot *Holland* kérdőíve

alapján kongruens vagy nem-kongruens kategóriába sorolta. Azt találta, hogy a szakmai környezetükkel egyezést mutató hallgatók szignifikánsan magasabb összesített tanulmányi eredményt értek el, mint nem-kongruens társaik. *Schiefele, Krapp és Winterel (1992)* tanulmányukban szerették volna újra felhívni a figyelmet, hogy korábban nagy hagyománya volt az érdeklődés és a tanulmányi eredmény kapcsolat feltárásának, ezért 1965 előtti és utáni bontásban számba vették azokat a cikkeket, amelyek a két jellemző viszonyát írják le. Azt találták, hogy az érdeklődés és a tanulmányi eredményesség közötti valamennyi vizsgált írás megállapította az összefüggést általában 0.09 és 0.67 közötti értékben. A korosztályok között (általános iskolás, középiskolás és felsőoktatási hallgató) nem tudtak kimutatni eltérést, vagyis nem találtak bizonyítottnak, hogy az idősebbek esetében erősebb kapcsolatról beszélünk az érdeklődés és a tanulmányi eredmény között. Rámutattak ugyanakkor, hogy ha a tanulók már a pubertás alatt felismerik az iskolai tárgyakhoz kapcsolódó érdeklődésüket, akkor a tanárok és szülők becsatornázhatják ezt az érdeklődést egy produktív jövőtervezés keretébe. Az viszont világosan kitűnt vizsgálatukból, hogy a lányok tanulmányi eredménye kevésbé kötődik az érdeklődésükhöz. A szerzők ugyan nem találtak magyarázatot a jelenségre, de valószínűleg a hozzáállás és szorgalom szintjével lehet kapcsolatban az eredmény. *Köller, Baumert és Schnabel (2001)* német diákokat vizsgált (N=602) hetedik, tizedik és tizenkettedik évfolyamon az érdeklődésük és a matematikai teljesítményük kapcsolatának feltárása érdekében. Megállapították, hogy a fiúk jobb teljesítményt mutatnak a matematika terén, jobban érdekli őket, és többen választják emelt szinten a tárgyat. Az is kiderült, az érdeklődésnek nincs szignifikáns hatása magára a tanulásra, a kurzusválasztásra azonban igen hetedik és tizedik évfolyamon. A magas érdeklődéssel bíró tanulók szívesebben választottak emelt szintű kurzusokat, amely végül a jobb tanulmányi eredményben nyilvánult meg. A magas teljesítményű tanulók jelentősebb érdeklődésről számoltak be, mint a kevésbé jól teljesítők. Összességében arra hívta fel a figyelmet, hogy az érdeklődésnek az önszabályozó tanulás és a specifikáció eldöntése esetén kiemelt szerepe van. *Nye, Su, Rounds és Drasgow (2012)* egyetemista mintán szintén megállapították, hogy az érdeklődés és a tanulmányi eredményesség összefügg (0.23 szinten), akkor a legerősebb a kapcsolat, ha az egyén kongruenciát mutat a munkakörnyezetével. Az érdeklődés nemcsak a

jegyekre, hanem a kitartásra is hatással van, azok a tanulók, akik tárgyuk iránt érdeklődnek, jobb jegyeket szereznek, és nagyobb valószínűséggel maradnak választott programjukban. Korábbi kutatásokkal összehasonlítva megfigyelték, hogy nem az érdeklődés szintje (mennyire kedveli), hanem az érdeklődési profil (mit kedvel) a meghatározó. Javaslatot tettek arra vonatkozóan, hogy a felsőoktatási felvételit érdeklődési profil elemzéssel lenne szükséges kiegészíteni, mert ez biztosíthatná, hogy a hallgató ragaszkodni fog a programhoz, kitartóbb lesz, és jobb tanulmányi eredmény tud elérni. Koreai középiskolai mintán (N=500) (Lee, Lee és Bong, 2014) az érdeklődés és az én-hatékonyság kapcsolatát vizsgálták kutatók a tanulmányi önszabályozás és eredményesség jelenségével. Azt találták, hogy az érdeklődés a másik két változó előrejelzőjeként működik. Úgy vélték, hogy az én-hatékonyság és az érdeklődés – mint két motivációs forrás – támogatásával az önszabályozó tanulás ösztönözhető. Su (2012) több mint 400.000 amerikai diák adatai segítségével vizsgálta a pályaérdeklődés és az érdeklődési kongruencia erejét a sikeres karrier előrejelzésében. A TALENT Terv az Egyesült Államokban az 1960-as években indult longitudinális vizsgálat, mely során a tanulók kognitív képességét, pályaérdeklődését, személyiségét, továbbá demográfiai és szociokulturális háttérét tárták fel napjainkig bezárólag. Su az adatok áttanulmányozása során arra jutott, hogy az érdeklődés (83,3%-ban) a későbbi kereset legnagyobb „bejósolója”, továbbá erősen meghatározza a felsőoktatási tanulmányi eredményeket (hasonló szinten, mint a képességek), a kitartást, a diplomaszerezés esélyét és a megszerzett végzettség presztízsét. Különösen a természettudományok esetében számított az érdeklődés kongruenciája, amely jobb jegyekhez, és később magasabb keresethez társult. Éppen ezért a felsőoktatási szakok esetében elengedhetetlennek tartja az érdeklődés előzetes felmérését a jó képességek mellett. Az is világosan kitűnt, hogy a megszületett gyermekek száma, elsősorban a nőknél negatívan hat a fizetésre és az elnyerhető szakmai elismerésre. Ismét bizonyítást nyert, hogy az emberek-tárgyak szembenállást a nem határozza meg. Su végső konklúzióként felhívta a figyelmet arra, hogy az érdeklődés (mind a hat Holland-féle érdeklődési faktor) nem egyszerűen csak a választásainkat befolyásolja, hanem teljesítményünkre is hatással van, a disztális eredményekre (kereset, elismerés) pedig még hatványozottabban, mint a konkrét tanulmányi jegyekre. Több meta-analízis is napvilágot látott

(*Schiefele, Krapp és Winteler, 1992, Schiefele, Krapp és Schreyer, 1993*), amely az egyéni érdeklődés és az iskolai teljesítmény kapcsolatát vette górcső alá. Megállapításaik szerint különböző tantárgyak, iskolatípusok, életkori csoportok esetében is az érdeklődés körülbelül 10%-ban határozza meg a teljesítményt, és a lányok tanulmányi eredményessége kevésbé kötődik érdeklődésükhöz, mint a fiúké, továbbá az érdeklődés-vezérelt tevékenységek jobb eredményhez vezetnek.

II. 5. 3. A pályaválasztási bizonytalanság és az pályae érdeklődés kapcsolata

A pályaválasztási bizonytalanság jelensége régóta a pszichológia látókörébe került, bár sokáig csak a döntéshozás egyszeri elemeként tekintettek rá. *Chartrand és Robbins (1990)* még úgy jellemezte a pályabizonytalanságot mint a pálya kiválasztását vagy a pályatervek megvalósítását gátló tényező. *Gati, Krausz és Osipow (1996)* szerint a pályabizonytalanság azokra az emberekre utal, akik pályadöntési folyamatukban problémát észlelnek. *Osipow (1999)* azonban arra hívta fel a figyelmet, hogy a munkaerőpiac folyamatos változásai, a munkában töltött aktív évek növekedése miatt a jelenség többször előfordul/hat az ember életében. Megfogalmazása szerint a pályabizonytalanság egy állapot, amely felbukkan, és eltűnik, amikor a döntés megszületik, megvalósul, elavul és végül új döntés meghozatalát teszi szükségessé, így pillanatnyi bizonytalanságot idézve elő. Ez azonban nem egyenlő a döntésképtelenséggel, hanem olyan vonása az embernek, amely döntéshozatali helyzetekben általánosan jelen van. Egy egyén lehet bizonytalan (akár többször is az élet bizonyos pontjain) anélkül, hogy döntésképtelen lenne. Ezt egyébként *Germeijs és Boeck (2002)* bizonyította is, mert skálájukkal sikerült középiskolás mintán elkülöníteni az általában döntésképtelen, illetve a választásukban bizonytalan tanulókat. *Holland (1997)* nyomán *Osipow (1999)* négy lehetséges bizonytalansági esetet sorakoztat fel:

- az egyén többféle és ellentmondásos érdeklődéssel bír,
- nincs egyetlen erős érdeklődési területe sem az illetőnek,
- túl sok érdeklődési területet kedvel az illető,
- tehetséges egyénről van szó, aki adottságai révén több területen tudna kiteljesedni.

Már egészen korán kikristályosodott az a gondolat, hogy nemcsak azt állíthatjuk, hogy bizonyos emberek bizonytalanok pályadöntésükben, hanem hogy ezek az emberek jellemzőik alapján csoportokba sorolhatók. *Holland és Holland* (1977) három kategóriát azonosított: halogatók (akik csak a legvégső időpontban hozzák meg döntésüket), segítségre szorulóknak első csoportja (enyhe éretlenség, szorongás jellemzi őket), és segítségre szorulóknak második csoportja (jelentős éretlenség és szorongás jellemzi őket). *Savickas* (1989) is három szintet különített el. Azok a személyek helyezkednek el az első szinten, akik enyhe pályaválasztási bizonytalansággal és szorongással, de jó problémamegoldó képességgel bírnak. A második szinten jelentős bizonytalanság és szorongás tapasztalható. A harmadik szinten pedig a bizonytalanság már vonásjellegű szorongással társul, ami döntésképtelenséget eredményez. Az egyéb hármast felosztásokat *Lukács* (2012) összegzi - *Wanberg és Muchinsky* (1992), *Savickas és Jarjoura* (1991), *Cohen és munkatársai*, (1995), *Kelly és Pulver* (2003), *Lucas* (1993), *Chartrand és munkatársainak* (1994) munkái alapján - : első csoport a „dönteni tudók”. Ezen személyek rendelkeznek elegendő információval, kevéssé szoronganak, ezért bizonytalanságuk sem számottevő. Második csoportba a „segítséggel dönteni tudók” tartoznak, akik nem szoronganak, érettek, tudnak célt kitűzni, de információra van szükségük ahhoz, hogy a pályatervezést megkezdhesék. A harmadik csoportba a „segítségre szorulóknak” kerültek, akik erősen szoronganak, alacsony az önbecsülésük és az önbizalmuk a döntéssel kapcsolatban. Esetükben nemcsak információra van szükség, hanem a döntési készség és problémamegoldás javítása is feladat. *Lukács* (2012) saját kutatásai alapján is képes volt csoportokat elkülöníteni a középiskolás korosztályban. A négy csoportot az iránykeresők, a döntésképes, a szorongó választó és a krónikusan bizonytalan elnevezéssel jellemezte.

A pályaválasztási bizonytalanság jelenségét számos változóval kapcsolták össze. *Lukács* (2012) középiskolás és egyetemista mintán végzett

vizsgálatában kimutatta, hogy a párkapcsolatban lévő középiskolások több pályainformációt igényelnek, vagyis a másik által önmagáról kapott információ is felhasználható lehet a tanácsadás során; a végzősök esetében a legnagyobb a pályaválasztási szorongás; az iskola típusa is hatással van a pályaválasztási bizonytalanságra, illetve a szakközépiskolások kevésbé igénylik a pályákkal kapcsolatos információkat. *Duffy és Sedlacek (2007)* egy rendkívül nehezen megfogható jelenséget, az elhivatottságot vizsgálták háromezer elsőéves egyetemista mintáján. Azt találták, hogy a felsőoktatási szakot elhivatottságból választók (vagyis kifejezetten az érdeklődésre alapozó) határozottabbak és elégedettebbek a döntéshozatalukkal, mint a keresgélők. Hasonló eredményre jutott *Rawat (2011)* is, aki megerősítette, hogy „kijelölt út” követése jobb munkaattitűdhöz, kevésbé valószínű kiégéshez és fokozott teljesítményhez vezet. *Guay és munkatársai (2003)* főiskolás mintán (N=834) a pályaválasztási bizonytalanságot vizsgálta a szülői stílus és barátok függvényében. Azt találták, hogy mindkét változó az énhatékonyságon és önszabályozáson keresztül megjósolja a pályaválasztási bizonytalanságot. Azoknál a hallgatóknál a legalacsonyabb a hatékonyság, az autonómia és a pozitívitás a pályadöntési tevékenységekben, akiknél erős a szülői és baráti kontroll, következésképpen a legmagasabb a bizonytalanság szintje. *Stárică (2012)* a szülői támogatás és a személyiségjegyek felől közelítette meg a középfokú oktatásban részt vevők karrierrel kapcsolatos bizonytalanságát. Azt támasztotta alá, hogy a szülő segítő bevonódása növeli a diák tanulmányokat érintő önértékelését, ez pedig a pályaválasztási bizonytalanság csökkenéséhez vezet. Javasolja tehát, hogy a továbbtanulási döntésben, illetve a beavatkozási formákban vegyen részt a lehetőségekhez mérten a szülő.

A nemzetközi szakirodalomban is kevés, hazánkban pedig egyértelműen hiányos a pályae érdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság egymásra hatásának kutatása. *Feldman (2003)* munkája szerint a gyakorlatias szakmák és szakok esetében, ahol egyértelműen meghatározható a munkatevékenység, alacsonyabb a bizonytalanság, míg szociális és művészi területen, ahol meglehetősen nagy a választék az űzhető szakmák számában és a feladatok sokszínűségében, ott nagyobb bizonytalanság tapasztalható. Korábbi kismintás vizsgálatunk (*Tudlik, 2020a*) is arra világított rá, hogy a bizonytalanság negatív viszonyban áll azokkal az érdeklődési területekkel,

amelyekben a munkafolyamatok szélesebb körben ismertek, világosak, mintánkban ilyen az agrár, az üzleti adminisztráció, a mérnöki-matematikai-tudományos területek és a logisztika világa. Ott azonban, ahol emberekkel kell együttműködni, például turizmus, kereskedelem, egészségügy, inkább a karrierdöntési én-hatékonyaságnak van szerepe. Bár *Creed, Prideaux, és Patton* (2006) inkább a bizonytalanság és döntésképtelenség témakörét feszegette, s nem annyira a pályaeérdeklődést, mégis tanulmányukban azt a konklúziót vonták le, hogy a döntésbe vetett hit változása nincs kapcsolatban a bizonytalanság érzésével, a két jelenség viszonyát valószínűleg egy harmadik változó, feltehetően az érdeklődés befolyásolja. *Atitsogbe és munkatársai* (2018) nemzetközi összehasonlításra használták az érdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolatának vizsgálatát. Svájci és Burkina Faso-beli (N=700) felsőoktatási hallgatók vettek részt a felmérésben, melyből kiderült, hogy csak gyenge kapcsolat van az érdeklődés differenciáltsága és konzisztenciája, valamint a pályadöntési nehézség szintje között. Értelmezésük szerint tehát az előbbi fejlődése hosszú idő alatt megy végbe, míg utóbbi egy bizonyos pillanatban jelenik meg. Továbbá az érdeklődés esetében a nemi különbségek jelentősebbek voltak mindkét országon belül, a pályadöntési nehézség szintje ugyanakkor az országok között mutatott különbséget. Az afrikai diákok érdeklődése és döntése között nincs egyértelmű kapcsolat, ugyanakkor a svájci hallgatóknál az információhiány és az érdeklődés differenciáltsága gyenge negatív korrelációt mutatott.

A bizonytalanság ugyanakkor nem feltétlenül hátráltatja a pályadöntést, hiszen ahogy *Feldman* (2003) megjegyezte, a kétség vezeti el a fiataalt a hatékonyabb explorációhoz és sikeresebb önmegismeréshez. Útkeresésként foghatjuk fel, vagyis az egyén több munkaterületet, tevékenységet, szakot kipróbál, mielőtt végleges döntését meghozná. Fontos pontokon (emelt szinten tanult tantárgy kiválasztása, felsőoktatási szak kiválasztása, munkahely keresése) természetes jelenség a bizonytalanság (*Creed, Patton, Prideaux, 2006*). Ahhoz azonban, hogy pozitívan tekintsünk rá, az szükséges, hogy a társadalom ne ítélje meg negatívan a keresgélést, hogy ne érje hátrány az elhúzódozó döntésért a fiataalt.

II. 5. 4. A pályaeérdeklődés másodlagos konstruktumai: differenciáltság és eleváció

A pályaeérdeklődés elsődlegesen azt mutatja meg, milyen az egyén személyisége, milyen munkakörnyezetet keres, illetve azzal mennyire kongruens. A szakirodalom (*Holland, 1985, Gati, 1985, Tracey és mtsai, 2014, Iachan, 1984, Jänsch, 2017, Hirschi és Läge, 2007*) azonban olyan másodlagos konstruktumokat is vizsgál, amelyek plusz információt nyújthatnak az érdeklődéssel kapcsolatban. Ezen másodlagos konstruktumok közül – koherencia, azonosság, konzisztencia, differencia és eleváció – az érdeklődés differenciáltságát és elevációját vesszük górcső alá.

A differenciáló erő azt mutatja meg, hogy az egyén pályaprofilja mennyire egyértelmű, elkülönült és határozott (*Reardon és Lenz, 1999*). Ha az illető minden érdeklődési terület iránt hasonló vonzódást érez, azt jelenti, esetében nem kellően kiforrott és differenciált a pályaeérdeklődés. *Holland (1985)* az érdeklődési területekre adott pontszámok varianciáját látta a differenciálásban. Azt feltételezte, hogy az erőteljesebben differenciált profilok (vagyis a pontszámok nagyobb változékonysága) egyértelmű kedvelésen vagy elutasításon alapulnak, így biztosabb pályaválasztást és jobb eredményeket (elégedettség, kitartás, jóllét, teljesítmény) jeleznek. A jól differenciált érdeklődés hatásáról számos kutatás beszámolt. A differenciált érdeklődés stabilabb karriertervekkel (*Holland, 1968, Nauta és Kahn, 2007, Jaensch, Hirschi és Spurk, 2016*), elköteleződéssel és kongruenciával (*Hirschi, 2009*), érettebb női pályaelképzelésekkel (*Miner, Osborne és Jaeger, 1997*), fiatalkori pályaeérettséggel (*Hirschi és Läge, 2007*) és fejlett egyetemi hallgatói identitással (*Nauta és Kahn, 2007*) áll kapcsolatban. Több kutatás megállapította, hogy az érdeklődés differenciáltsága függhet a nemtől és nemzetiségtől (*Hirschi, 2009*), személyiségjegyeiktől (például a nyitottságtól vagy extravertióságtól) (*Bullock és Reardon, 2008*), az önismeret szintjétől (*Hirschi, 2009*), a pályaeérettség fokától (*Babarović, Černja és Šverko, 2015*), továbbá a pályákról kapott információktól (*Gordon és Meyer, 2002*).

Az eleváció megfogalmazása, értelmezése még nem teljesen kiforrott. A továbbiakban többféle értelmezési keretet idézünk. Az eleváció az érdeklődés

összesített szintjét mutatja, vagyis a kérdőíven kapott eredmény magas vagy alacsony voltát (Fuller, Holland és Johnston, 1999). Darcy and Tracey (2003), valamint Tracey (2010) az általános érdeklődés faktoraként tekintett az elevációra, amely a szakmai flexibilitást, rugalmasságot jelzi. A jelenséget az érdeklődés energiaszintjeként is szokták értelmezni (Bullock és Reardon, 2005). Az alacsony elevációjú tanácskérők általában nem kellően motiváltak a pályák és önmaguk felfedezésére, s ez megnehezíti pályafejlődésüket. A jelenség iránt kétséget támasztók azt hozzák fel érveként, hogy az érdeklődés szintje inkább egyfajta válaszadási stílust jelent, nem pedig az érdeklődés erősségét (Prediger, 1982). Ennek ellenére a nemzetközi szakirodalom rendszeresen foglalkozik a témával, és igyekszik feltárni annak pozitív hatásait. A magas elevációs jelenséget kutatók összekapcsolták a nyitottsággal, extroverzióval és a lelkiismeretességgel (Fuller és mtsai, 1999; Holland, Johnston és Asama, 1993, Bullock és Reardon, 2008), az egyén-környezet kongruenciával és a munkával való elégedettséggel (Buchanan, 1997), tudatosabb explorációval és karriertervezéssel a fiatalok körében (Hirschi és Läge, 2007). A továbbiakban kutatásunk során az elevációt – Tracey-hez hasonlóan – rugalmasság értelemben használjuk.

A két jelenség együttesen is a vizsgálatok középpontjában állt. Swanson és Hansen (1986, idézi Hirschi és Läge, 2007) azt találták, hogy az alacsony szintű differenciáltságot és elevációt mutató érdeklődés kevésbé konzisztens profilt, szerényebb tanulmányi eredményt és alacsonyabb kitartást eredményez felsőoktatási hallgatóknál összehasonlítva olyanokkal, akiknek bár differenciálatlan, de magas elevációjú az érdeklődésük. Középiskolásoknál az alacsony differenciáltság alacsony elevációval párosulva a pályaegettség alacsony szintjét vonta maga után, nem úgy az alacsony differenciáltság, de magas eleváció kombinációja esetében. Hirschi (2009) a két jelenséget a karrierexplorációval kapcsolatban vizsgálta. Nem tudta megerősíteni, hogy a magas eleváció elősegíti a sikeresebb explorációt, de megállapította, hogy a differenciáló erő és az eleváció hatással van rá, mégpedig úgy, hogy a „vegyes” kapcsolatok esetében (tehát magas differenciáltság alacsony elevációval, vagy fordítva) az egyén jobb a pályák felfedezésében és megismerésében, ugyanakkor mindkét változó fejlődésére hatást gyakorol a biológiai nem. Vagyis egyfajta negatív korrelációt azonosított a változók között. Vizsgálata szerint a fiúknál nagyobb az érdeklődés differenciáltsága már nyolcadik

osztályban is, és ez meg is marad a fiatal felnőttkorig. A hetedikes lányoknál már erős érdeklődést találunk, de a fiúk hamar behozzák lemaradásukat ezen a téren az általános iskola végére, középiskola végére pedig már egyáltalán nem található elevációs különbség a nemek között. Azt a következtetést vont le Hirschi, hogy az érdeklődés differenciáltsága viszonylag korán jelentkezik és meg is marad, míg elevációja, szintje hamar eltűnik. *Bullock és Reardon* (2008) vizsgálata alapján meg is fordul a tendencia, a felsőoktatásban tanulók férfiak szignifikánsan magasabb elevációs szintről számoltak be, mint a nők. A két jelenség nyomán tehát összegezhető, hogy a differenciált érdeklődésű egyének az érettség jelét mutatják, a nyílt, kedves és tudatos emberek sikeresebben néznek szembe a változó világ kihívásaival, és feladataikat barátságos, minőségi, érett stílusban teljesítik.

Összegzésként elmondható, hogy számos megfogalmazás született az érdeklődés definiálására, azonban valamennyi közös szempontja, hogy az érdeklődés vonásjellegű, motivációs funkciót tölt be, érzelmi és kognitív válaszokkal meghatározza az egyén viselkedését, preferenciát fejez ki. A genetikán túlmenően kialakulása és fejlődése nyomon követhető, egy kötődésből indul, mely kellemes érzést vált ki az egyénből, majd a belefeledkezés motivációt indít el a kapcsolat erősítésére.

Többször került fókuszba az érdeklődés változékonyságának kérdése. *Low és munkatársai* (2005) mutattak rá, hogy az érdeklődés már elég korán megfigyelhető, stabilitása folyamatosan erősödik, a fiatal felnőttkor elején tetőzik, s a következő két évtizedben viszonylagos állandóság jellemzi. A pályák szerinti érdeklődés, vagyis a *Holland*-féle tipológia, leginkább a középiskolai időszakra alakul ki, és a nem (feltehetően a társadalmi szerepeken keresztül) erősen meghatározza. Változását az generálja, hogy az egyén számára kongruens környezetet keres, minél kevésbé észleli ezt az egyezést, annál valószínűbb, hogy váltásra kerül sor.

A kiforrott pályá érdeklődés pozitív hatással bír számos változóra, többek között a tanulmányi és szakmai teljesítményre, elégedettségre és alkalmazkodóképességre. A tanulmányi eredménnyel való kapcsolata azt mutatja, a tanulók már igen korán ráébrednek az általuk kedvelt iskolai

tantárgyakra, ezekből hajlandóak emelt szintet elsajátítani, s várhatóan jobb jegyeket szerezni. Felsőoktatásban nemcsak a tanulmányi eredményben jelentkezik az érdeklődés jótékony hatása, hanem a kitartásban, így a lemorzsolódás elkerülésében is. Emellett az érdeklődés az önszabályozó tanulás forrása lehet, továbbá longitudinális vizsgálatok bizonyították, hogy a várható kereset és presztízs „bejósólójaként” is működhet. A nemzetközi szakirodalomban régóta kurrens téma az érdeklődés pályaválasztási bizonytalanságban betöltött szerepe. Ma már tudjuk, hogy nem egyszeri jelenségről van, és több ok is hozzájárul a karrierrel kapcsolatos bizonytalanság kialakulásához, ám az érdeklődés feltárásával és a kapcsolódó elemek (önismeret, pályaismeret) erősítésével jelentősen csökkenthető.

Nemcsak az érdeklődés megléte szolgáltat hasznos információt egy-egy karrier felépítésénél, hanem bizonyos másodlagos konstrukciókat is érdemes számításba venni. A kellően differenciált érdeklődés, vagyis ahol erőteljesen elkülönülnek az egyén számára kedves és nem kedves pályaterületek, biztosabb pályaválasztáshoz és jobb teljesítményhez, elégedettséghez, jólléthez vezet. Az eleváció, az érdeklődés összesített magas vagy alacsony szintje néhány kutató szerint az energiatöltet jelzi, de a legújabb vizsgálatok inkább a flexibilitás és a nyitottság kifejezőjeként tekintenek rá. Értelmezésük szerint a magas elevációjú személyek rugalmasak, nem ragaszkodnak egy-egy pályaterülethez. Ezt bizonyíthatja az is, hogy a két jelenség ellentétes kapcsolatban áll egymással.

II. 6. Az érdeklődés szerepe az iskolai munkában

Herbart (idézi *Finánczy*, 1932, 22.) volt az első, aki „az érdeklődésre mint maradandó szellemi energiára nyomatékosan ráutalt, oly értelmezéssel, hogy ha az anyag kiszorul is idővel a gyermek tudatából, ennek az érdeklődésnek – jó oktatást feltételezve – mint ösztönző, továbbsarkalló szellemi erőnek meg kell maradnia”. Az oktatás célját a sokoldalú érdeklődés kiművelésében látta, mely sem nem egyoldalú, sem pedig szétszórt, hisz előbbi a beszűkülést, utóbbi pedig az ismeretek egységének megbontását eredményezné. Nem véletlen, hogy a pedagógiák jelentős része átvette a fenti gondolatot, könnyen felismerhető volt a jótékony hatása annak, ha a tanuló azzal foglalatkosodik, amihez kedvet érez, amiben örömet leli, ami felkelti kíváncsiságát. A pályadöntési pontokon kiemelt szerep jut az érdeklődés feltárásának. Az egyén öndefinícióját segíti, ha minél pontosabb, sokrétűbb képet kap önmagáról és érdeklődése tárgyáról. Nem túl elragaszkodott tehát a felvetés, hogy a pályaérdeklődés kialakításában is szerepet tulajdonítsunk az iskolának. Ez a szerep azonban nem egységes módon működik az intézményekben, a szolgáltatások formája, időkerete, témája jelentősen eltér attól függően, milyen fókuszú az adott iskola, például felsőoktatási továbbtanulásra készít fel, szakképzésben vesz részt vagy általános iskoláról van szó.

Az iránymutató jogszabályok az iskoláknak a rendszerváltás előtt is jelöltek ki feladatokat a tanulók tanulmányi továbbhaladást illetően. Értelmezésük szerint a pályaválasztás, leginkább pályairányítás egyszeri eseménynek számított, amely során részben a tanuló kívánsága, képességei, részben pedig a gazdasági-társadalmi elvárások határozták meg a továbbtanulási lehetőségeket. A 80-as évek végén elsősorban az alternatív pedagógiákban jelent meg a pályaorientáció fogalma, amely aztán a fő szabályozókba is beépült. „A pályaorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén” (*Szilágyi*, 2004, 15.). Vagyis egy olyan folyamat víziója körvonalazódik, amelyben hosszabb időn keresztül támogatjuk a tanulót annak érdekében, hogy a számára legoptimálisabb pályadöntést meghozhassa. Az elképzelés illeszkedik abba a nemzetközi trendbe, amely felismerte a társadalmi-gazdasági változásokra reagáló

egyszeri döntés helyetti döntéssorozatok jelentőségét. Először az 1995-ös Nemzeti alaptanterv rögzítette a fogalmat, mint az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület részét, illetve a műveltségterületeket átható elemeket egyikét. A 2003-as Nat a Felkészülés a felnőttlét szerepeire elnevezésű kiemelt fejlesztési feladat (illetve továbbra is az Életvitel és gyakorlati ismeretek) részeként tekintett a pályaorientációra. Tovább erősödött az a gondolat, hogy a tanulóknak fel kell készülniük életpályájuk esetleges többszöri módosítására, s így érthetővé válik a módosításhoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztésének jelentősége, amelyet a 2003-as Nat szorgalmaz.

1. táblázat A Nemzeti alaptantervek változatainak ajánlásai a pályaorientációra vonatkozóan

Nat	Tantervbeli helye	Évfolyam	Százalékos arány
1995	A műveltségterületeket átható elemek egyik, valamint az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület része	1-4. 5-6. 7-8. 9-10.	4-7 5-9 6-10 5-9
2003	Kiemelt fejlesztési terület Felkészülés a felnőttlét szerepeire néven, továbbá az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület része	1-4. 5-6. 7-8. 9-10. 11-12.	4-8 4-9 5-10 5-10 -
2007	Kiemelt fejlesztési terület Felkészülés a felnőttlét szerepeire néven, továbbá az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület része	1-4. 5-6. 7-8. 9-10. 11-12.	4-8 4-9 5-10 5-10 -
2012	Külön fejlesztési terület, továbbá az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület része	1-4. 5-6. 7-8. 9-10. 11-12.	4-8 4-10 4-10 4-8 -
2020	Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetencia, továbbá a Technológia műveltségterület Technika és tervezés tantárgy része	1-7. 8-12.	3-5 -

A 2007-es Alaptanterv nyomatékossította azt az uniós álláspontot, miszerint a pályaaorientáció – mint iskolai oktatási-nevelési folyamat – hozzájárul a munka világában való sikeres helytálláshoz, valójában tehát az iskola részévé válik a pályadöntést megelőző egész életen át igénybe vehető életút-támogató pályaaorientációnak (Borbély-Pecze, 2010). Ez a definíció pedig – a magyarországi pályaaorientáció fogalmát meghaladva – egy átfogóbb, általános kompetenciák fejlesztésére is lehetőséget adó életpálya-vezetési készségek kifejlesztését feltételezné. A 2012-es Nat külön fejlesztési területként és a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetencia részeként is tekint a pályaaorientációra, illetve továbbra is az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületen belül helyezi el azt. Az Alaptanterv 2020-as változata a Technológia műveltségterületen belül a Technika és tervezés szakaszban képviseli el a pályaaorientációt, az óraszámok ajánlásában azonban ez azt jelenti, hogy gyakorlatilag a gimnáziumban nincs tantárgyba ágyazva a feladat, ilyen tárgyak nem lévén a tanulóknak, s ez jól jelzi kutatásunk iskolai szolgáltatások megismerésére vonatkozó lényegét (az Alaptantervek ajánlásainak összefoglalása a 1. táblázatban látható).

Suhajda (2017) munkájában csoportosította a leggyakrabban használt iskolai pályaaorientációs módszereket. E szerint az egyéni és csoportos tanácsadás, a csoportos foglalkozás, számítógéppel támogatott információ átadás, önértékelés, pályaismertetés, pályaválasztási tematikus tábor, pályaválasztási szülői értekezlet és pálya-portfólió alkotják a tanácskérő fiatalokat támogató munka gerincét. Pedagóguskutatása alapján több fontos megállapítást tett. A megkérdezettek (n=264) 84 %-a szerint van intézményében pályaválasztási döntésre felkészítő tevékenység, leginkább az általános és szakképző intézményekben kap szerepet a pályaaorientáció, a leggyakrabban megjelölt ilyen irányú tevékenység az osztályfőnöki óra, szülői értekezlet, nyílt nap, külső előadó meghívása, pályaválasztási nap, kiállítás, szakkör, vagy külön sáv a tantervben. Az is látható, hogy az általános iskolában a középiskolás jelentkezés adminisztrációja a legmeghatározóbb, legkevésbé a gimnáziumi és a többcélú intézményi pedagógusok tudnak az intézményben működő pályaaorientációról, illetve hogy a tanárok életkorának növekedésével nő a bizonyosság, hogy intézménye végez ilyen tevékenységet. Utóbbi

magyarázatát a korábban jól működő megyei ellátási és pályaválasztási felelősi rendszerben látja Suhajda.

Az iskolai munka jelentősége abban áll, hogy azokat az alapvető készségeket fejlessze, az önismeretre és pályákra vonatkozó információkat közvetítse, amelyek egy-egy foglalkozási szerephez kötődnek, méghozzá tanári segítséggel. *Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász* (2013) a jellemző iskolai munka kapcsán támogatott önálló tájékozódásról, pálya/képzési utak és önmagunk megismerésének feladatáról beszél. Ahogy *Ritoók* (1986) megfogalmazta, a pályaválasztásnak a széles körű általános képzést követően az érdeklődés, képességek, készségek és személyiségjegyek alapján kell megvalósulnia. A pályaaorientációs munkában részt vállaló tanár feladata tehát a pályaválasztási érettség fejlesztése, a döntés megfogalmazásának támogatása, a hivatástudat kialakítása és a választott területre való beilleszkedés elősegítése.

A különböző iskolai beavatkozások hatékonysága bár eltérő, de létük mindenképpen támogatóan hat a pályadöntés meghozatalára. *Zakar* (1991) gimnazisták körében végzett kutatásával megerősítette, hogy bár azok érdeklődése befolyásolhatóbb, változékonyabb, akik nem rendelkeznek előzetes pályaképpel azokhoz képest, akik érdeklődése folyamatosan kötődik egy bizonyos pályához, de mindkét csoport döntését a támogató pályaaorientáció elősegítheti. *Maree* (2019) kérdőívek segítségével a középiskolások csoportos karrierépítési tanácsadását vizsgálta (n=57). Az első beavatkozás előtt és a második beavatkozás után a Karrier-rugalmassági Skála dél-afrikai változatát töltötték ki a fiatalok, míg közben a Karrierérdeklődési Profillal és a Maree Karrier Mátrix-szal dolgoztak. Azt találta, hogy az intervenció végére a fiúk és a lányok pályarugalmassága jelentősen növekedett a Skála valamennyi alszkálája szerint. Bár nemek szerinti különbséget nem talált, de mindkét nem pre- és poszttesztje különbséget mutatott a kontroll és az önbizalom alszkála eredményeiben. *Di Fabio és Maree* (2013) szintén a csoportos pályaaépítési tanácsadást vizsgálta. Olasz egyetemistákból két csoportot alakítottak ki, egyike (42 résztvevő) narratív pályatanácsadásban részesült, másika (47 fő) viszont nem. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanácsadásban részesülő fiatalok specifikusabb élet- és

pályacélokat tudtak kitűzni, csökkent a pályadöntési bizonytalanságuk, ugyanakkor nőtt én-hatékonyságuk.

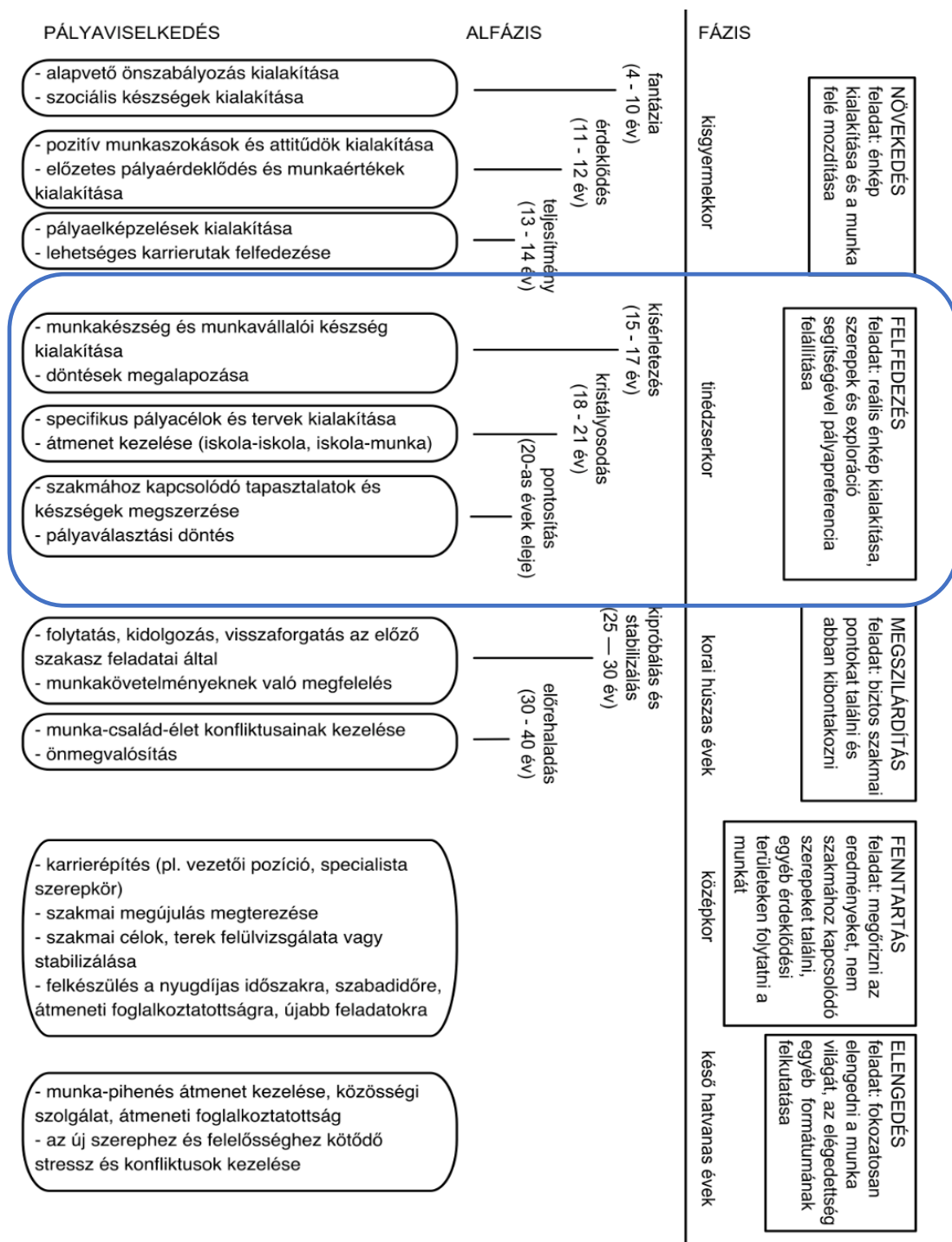
A hatások kimutatása nem csupán az iskolai korosztályra korlátozódik. *Burns és munkatársai* (2016) azt találták 20 vizsgált felnőtt körében, hogy ha a tanácsadás során életrajzokat és írásbeli narratívát használnak, az segíti a klienseknek kideríteni, hogy a terveik megfelelnek-e az életstílusuknak, értékeiknek, és segítenek a jelentésteremtésben. *Szabó és munkatársai* (é.n.) szintén a felnőtt lakosság körében végzett kutatást a pályatanácsadás hatékonyságáról. A mélyinterjúk során (n=45) hét témakörben keresték a változást: a változás élményének átélése, a tanácsadói kapcsolat minősége, problémaelemzés, személyes jelentés feltárása, források és kompetenciák fejlesztése, átkeretezés, felmerült problémák kielégítése és nyitott kérdések. Kérdőíves eljárással (n=302) pedig tanácskérői csoportokat különítettek el. A csoportok leginkább az információszükséglet és a tervezési készség szintjében tértek el, ugyanakkor valamennyi csoport a támogató kapcsolatról és az életpálya-építési készségének fokozódásáról számolt be. *Hárs és Tóth* (2009) egyenesen a pályaorientáció gazdasági hatását vizsgálták, és úgy összegezték, hogy a helyes pályadöntés nemcsak magasabb jövedelmet eredményez, hanem rövidebb álláskeresést, állásba helyezést és egyéb pozitív makrogazdasági hozadékot is jelent. Ennek előzménye azonban, hogy a tanuló motivációjában és tanulási eredményében változás következzen be, továbbá egyáltalán részt vegyen az oktatásban.

Többen arról is beszámoltak, hogy az iskolai pályaorientáció hatékonysága kétséges. *Brown és munkatársai* (2012, 3.) meta-analízisek áttekintése után úgy találták „a döntési nehézséget célzó beavatkozási forma hatékony, de hatása közepes erősségű”, míg *Whiston és munkatársai* (2017) megerősítették, hogy a pályadöntése intervenciók hatása meglehetősen gyenge, 0,21 a pályaidentitás, míg 0,40 a pályaérettség vonatkozásában. *Todt és Schreiber* (1998, idézi *Krapp*, 2002) áttekintve a kilencvenes évek érdeklődéssel foglalkozó tanulmányait arra mutatott rá, hogy általánosságban a család és a kortársak mellett az iskola hatása meglehetősen csekély az érdeklődés formálásában. Ugyanakkor, ha bizonyos speciális tartalmakat vagy csoportokat vizsgálunk, jelentősége van az iskolai munkának. *Häussler és Hoffmann* (2002) a hetedik évfolyamos fizika kedveltségében kívántak

eredményt elérni úgy, hogy enyhítsék a lányok természettudományok iránti idegenkedését. Új taneszközökkel olyan témákba ágyazták a fizikát, amelyet valószínűleg kedvelnek a lányok. A tanév végére úgy sikerült pozitív változást elérniük a lányok fizikához kapcsolódó énképében és teljesítményében, hogy a fiúkat semmilyen negatív mellékhatás nem érte. *Noack és munkatársai* (2010) a német iskolarendszer alapján vizsgálta a diákok szakmák iránti explorációs kedvét, a felsőoktatásba és a nem felsőoktatásba készülő fiatalok összehasonlításával. Azt találták, hogy utóbbi csoport, továbbá az idősebbek, illetve a lányok motiváltabbak abban, hogy felfedezzék a munka világát és minél több szakmát, foglalkozást megismerjenek. Ahol az iskolai klíma elfogadó és nyílt volt, ott nagyobb energiákat fektettek a diákok az explorációba. Összességében tehát nem az a fontos, hogy a határidőkhöz, fejlődési fázisokhoz kössük a pályorientációs munkát, hanem annak intenzitását érdemes a tantervbe beépíteni. *Gábrity* (idézi *Pusztai-Szigeti*, 2018) vajdasági magyarok középiskolai és felsőoktatási választásait vizsgálta. A 819 fő megkérdezett 57%-a az érdeklődés, 14% az elhivatottság, végül pedig az elhelyezkedési lehetőség szerint döntött. Vagyis a munkaerő-piaci igények ellenére olyan területet képzelnek el maguknak, amely vonzza őket.

Fontos szerepe van tehát az iskolának abban, hogy a kristályosodási folyamatot elősegítse, széles látókört biztosítson, és segítsen elkerülni a túl korai specializációt. Bár a kedvelt cselekvésformák, illetve a személyek vagy tárgyak iránti alapérdeklődés fiatal életkorban nyilvánvaló válik, számítani kell arra, hogy tinédzserkor után áthelyeződnek az érdeklődés súlypontjai. A művészet, a sport és a természet iránti vonzalom kezdetben erős, de keveseknél marad meg pályacélként, ugyanakkor az emberi kapcsolatok előtérbe helyeződése csak a későbbi életkorban jelentkezik. *Szabó és munkatársai* (é.n.) összességében az eredményes pályatanácsadási folyamatot úgy jellemzi, hogy a tanácskérő problémájának komplexitása jelentős mértékben csökken. Ennek fontos színtere az iskola, mivel abban a fejlődési szakaszban, amelyben az érdeklődés formálódik, az iskolában tölti a legtöbb időt a gyerek. *Super* explorációs szakasznak hívja, melynek jellemzője az önvizsgálat, szerepkipróbálás, iskolai, szabadidős és részmunkaidős keretek között betekintés nyújtása különböző foglalkozásokba.

Kutatásunkban az iskolai korosztályok közül a 14-19 éveseket szólítottuk meg. A korszakra háruló pályadöntési feladatok megértéséhez a fejlődélméletekhez fordulunk segítségül. Az 4. számú ábrán *Super*, valamint *Lent és Brown* kombinált rajza látható (Gyarmati és mtsai, 2020), melynek a „felfedezés” fázisa, alfázisa és pályaviselkedéshez kapcsolódó feladatai mutatják be kutatási időszakunk jellemzőit. *Super* fejlődési modellje szerint ezen időszak feladata a reális énkép kialakítása, az elérhető szerepek kipróbálása és egy lehetséges pályapreferencia felállítása. *Lent és Brown* specifikus iskolai feladatokat rendelt a fázisokhoz, mégpedig munka-, munkavállalói és döntéshozási készség kialakítása, pályatervek készítése, valamint az átmenetek (iskola-iskola, iskola-munka) kezelése. *Gottfredson* (2005) ugyanezen fejlődési szakaszt az utolsó lépcsőnek tekintette. Ekkorra már a fiatal túljutott a pályák nehéz-könnyű, férfias-nőies és magas-alacsony státuszú megkülönböztetésén. Tizennégy éves kor felett megkezdődik az az önismereti munka, amellyel meghatározza saját érdeklődését, értékeit, céljait, kiemelkedési pontjait, s egyezteteti ezeket a munkaerőpiac lehetőségeivel, vagyis kompromisszumokat keres. Öt lehetséges fejlődési pontot jelöl meg erre az időszakra: hatékony tanulás, én-építés, megfelelő tapasztalat szerzése, önismeret és kompromisszumkeresés a külvilággal. Ezekon kívül a problémamegoldási készség erősítését szorgalmazta. *Csirszka* (1966) is – a külföldi kutatásokkal párhuzamosan – felismerte az egyes fejlődési szakaszok jelentőségét. Az életpályát két jelentős részre osztotta: pályaadaptációra és pályavitelre. A pályaadaptáció korszakai a pályaválasztás előkészületei, maga a pályaválasztás, a szakmai készület és végül a beilleszkedés. Vizsgált korosztályunk számára a következő feladatokat nevezte meg: a pályakarakterisztikumok és az egyén sajátos adottságainak megfelelése, a pálya érzelmi sugárzásának és az egyén érzelmi aktivitásának összehangolása, a pálya kínálatának és egyéni törekvéseknek találkozása, valamint a személyiség és pálya alapvető megfelelésének megállapítása.



4. ábra A pályafejlődés életkor, életszakasz és szakma-élet periódusok szerint (Gyarmati és mtsai, 2020, 17.)

II. 7. Az érdeklődés feltárásának módszerei

Super négy lehetőséget sorol fel az érdeklődés megismerésére (*Sarlós, 1981*).

1. közölt érdeklődés: ebben az esetben az egyén verbálisan közli preferenciáit, beszámol érdeklődési irányairól, kifejezi vonzódását az egyes foglalkozás iránt;

2. manifesztált érdeklődés: annak megfigyelése, mire fordít időt, energiát, pénzt az egyén, milyen tevékenységet űz szabadidejében;

3. tesztelt érdeklődés: objektív vizsgálat, mely azon alapszik, hogy az érdeklődés spontán figyelmet vált ki és irányítja a tapasztalatszerzést; a teszt tudományos gyakorlati eljárás egy vagy több empirikusan elhatárolt személyiségjegy vizsgálatára, azzal a céllal, hogy az egyénre jellemző jegy viszonylagos erősségi foka lehetőség szerint mennyiségileg kifejezhető legyen. A teszteket pszichológiai szempontból felosztjuk teljesítmény tesztekre, amelyekben a megoldási lehetőségek száma és az értelmezés köre meghatározott (teljesítménytesztek körébe tartoznak a tantárgytesztek, illetve feladatlapok) és projektív vagy személyiség tesztekre, amelyeket a megoldási lehetőségek viszonylagos nagy száma és az értelmezés relatív szabadságfoka jellemez (*Budavári-Takács, 2011*).

4. kérdőíves érdeklődés: önleírason alapuló módszer, mely során a szubjektív válaszok értékelése objektív kulcsok segítségével történik. Speciális formája az önértékelő eljárás, mely pontosan, körülhatároltan megfogalmazza azt, hogy milyen felvilágosítással egészítheti ki a személy az önmagáról alkotott képet. Célja az, hogy segítse a tanácskérők öndefiníciós képességének kialakulását, próbálja elősegíteni, hogy a tanácskérők meg tudják fogalmazni azokat a hiányokat, illetve pozitívumokat, amelyek az ő számukra fontosak. Előnye mégis abban van, hogy a tanácskérő szembesül olyan kérdésekkel, amelyeket azelőtt nem tudott, vagy nem akart végiggondolni. Amennyiben a felajánlott önértékelési eljárásokkal a tanácskérő nem képes megbirkózni, akkor ez nyilvánvalóvá teszi azt, hogy az önmagáról alkotott képnek olyan jelentős hiányosságai vannak. Jellemzői:

- az önértékelési eljárások, mint megismerésre irányuló eszközök célja világos a felhasználó előtt,
- az önértékelő eljárások feladataira, kérdéseire nincs egyértelműen elvárt jó vagy rossz válasz, nincsenek jó vagy rossz megoldások,
- az önértékelő eljárásokhoz kapcsolódó értékelést maga a felhasználó végzi el, az értékelés tehát nem titkosított,
- az önértékelő eljárásokhoz kapcsolódó értelmezési keretet, vagyis azt az ismeretet, amire az értékelés vonatkozott, előre megfogalmazott formában szintén megkapja a tanácskérő. Az értelmezési keret tartalmazza a definíciót és kijelöli a személyiségjellemzők vonatkoztatási területeit is (pl. megnevez pályaterületet) (Szilágyi, 2000).

A közölt és a manifesztált érdeklődés meglehetősen időigényes. Előzőt nehezítheti a tanácskérő kommunikációs hiányossága, és valójában ugyanolyan szubjektíven nyilvánul meg, mint a kérdőívvel, csak utóbbi strukturáltabb. A narratív technikák (strukturált beszélgetés, élettervezési tanácsadás (Savickas, 2015)) előképzettséget kívánnak a segítőtől. A gyakorlati kipróbálás megbízhatósága igen magas, de rendkívül hosszú folyamat, a tanácsadónak vagy pedagógusnak kevés befolyása van az eseményekre, illetve korlátozott a kipróbálható szakmák (vagy inkább foglalkozások) köre egy fiatal életében. A tesztelt és a kérdőíves érdeklődés gyorsabb, objektív kulcsokkal segíti az elképzelések rendezését. Utóbbi ugyan lehetőséget ad arra, hogy a tanácskérő torzítsa a válaszait, de ezt kivédeni gyors válaszadással és a személy saját érdekét szolgáló őszinteség fontosságának hangsúlyozásával lehet.

Hansen és Tan (1992) rámutattak, hogy a kérdőíves felmérés 66%-ban alkalmas a felsőoktatási szakokra irányuló érdeklődés kimutatására és megkülönböztetésére. *Hanna és Rounds* (2020) bizonyították, az érdeklődésmérő eljárások bejósoló pontosságának valószínűsége 50,8%. A páros 1939 és 2018 között készült publikált és nem publikált angol nyelvű tanulmány meta-analízisét végezte el 378 735 fő anyagának felhasználásával. Többek között két kérdésre keresték a választ: mennyire pontos az érdeklődés megismerésére használt kérdőívek ereje, és a moderátorok mennyire befolyásolják az eredményeket. Azt találták, hogy a vizsgált személyek több

mint fele esetében mindentől (eszköz, minta jellemzői, vizsgálat típusa) függetlenül sikerült egyértelmű pontossággal leírni a várható szakmát/foglalkozást. Például ha egy könyvelést eredményül hozó kérdőív alapján az egyén a könyvelést választja. Ez az arány pedig növekszik annak függvényében, mennyire szélesen értelmezzük a szakterületeket, vagyis ha a könyvelést eredményül hozó kérdőív alapján a gazdaságtudományok területén helyezkedik el az illető. Ez annak fényében is kiváló eredmény, ha azt vesszük, hogy a szakmai aspirációk (tehát az egyén vágya) is csak 46,1%-ban, illetve az iskola/képzésválasztás (tényleg az érdeklődésének megfelelő szakot választotta-e) pedig 52%-ban pontos. *Hanna és Rounds* azt is jelezte, hogy az eredményeket nem a minta jellemzői, hanem egyéb tényezők befolyásolták, úgymint a publikáció éve, a használt kérdőív, a kérdések típusa, a karrierdöntés kritériuma, illetve az egyezés kiszámításának módja. A korábban szakterületre fókuszáló kérdőívek pontosabb eredményt produkáltak (akár 64%-ot is), mint a későbbi időszak általános érdeklődést feltáró eszközei, továbbá a személyiségvonásokat figyelembe vevő eljárások sikeresebben jósolták meg a várható szakmai kimenetet, mint a pusztán érzelmi megnyilvánuláson alapuló eszközök. A szerzők azokat a tényezőket is számba vették, amelyek nem befolyásolják az eredményeket. A nem, a kérdőív eredményének számítása vagy a vizsgáltak életkora nincs hatással arra, milyen pontosan mér az eszköz. Létezik ugyan nemi sztereotípa a pályaérdeklődésben, de a kérdőívek éppolyan jól előre jeleznek férfiak esetében, mint nőknél. Hasonlóképpen, a korosztályok között nem találtak szignifikáns eltérést, vagyis bár formálódhat az egyén érdeklődése, erőssége, de alapvetően jól kitapintható a tanulóktól a munkavállalóig valamennyi csoportban. Összességében tehát azt feltételezzük, hogy az érdeklődést mérő kérdőívek jól működnek, segítségével feltérképezhető az egyén szakmai irányultsága.

A vizsgálatunk fő eszköze tehát az írásbeli kikérdezés egyik típusa, az attitűdskála, melynek előnye, hogy nagy mennyiségű adatot gyűjthetünk be rövid idő alatt és egyszerűvé teszi az értékelést. Hátrányát *Nádasi* (2011) abban látja, hogy a tényleges válasz helyett csak azt elemezzük, milyen attitűdről nyilatkozik a megkérdezett. Mégis úgy gondoljuk, a pedagógiai-pszichológiai mérések bevált módszere a kérdőív, általa kellő mennyiségű

értékes információkhoz juthatunk, a mintára vonatkozóan következtetéseket vonhatunk le.

A kérdőíves eljárások azonban nemcsak azzal kecsegtetnek, hogy azonnali eredményt ígérnek, hanem a gyakorlati és narratív technikák katalizátorai is lehetnek. Hazánkban számos kérdőíves eljárás külföldi mintára került használatba a pályaeérdeklődés feltárására (például a sokáig alkalmazott Choices program, vagy a Skawran írásos változatai), valamint saját fejlesztésű eszközökkel is gazdagították a szakemberek a pályatanácsadás eszköztárát (például az *Irle-Csirszka* érdeklődésmérő kérdőív, illetve ennek rövidítésével készült kilenc- és tizenkét faktoros kisérdeklődés). Az eszközök eltérő generációs fejlesztések, a nyolcvanas és kilencvenes évek foglalkozási és képzési palettáját tükrözik, többségében papír-ceruza formátumúak. A kétezres években működő pályázati programok hoztak létre új, olykor csak online használható eszközöket (pl. Nemzeti Pályaorientációs Portál). A következőkben a középiskolás korosztálynak szóló önértékelő kérdőíves eljárásokból mutatunk be néhányat (*Szilágyi, 1997* gyűjteménye alapján).

DIFFERENCIÁLT ÉRDEKLŐDÉS KÉRDŐÍV

A középiskola alsóbb évfolyamain még használható kérdőív. 11 tevékenység és 11 filmcím alapján állít össze 11 érdeklődési területet az alapján, melyik az a három, amellyel foglalkozni szeretne, vagy pénzt áldozna rá, illetve egyértelműen elutasítana.

ÉRDEKLŐDÉS-2 KÉRDŐÍV

16 éves kortól alkalmazható kérdőív, szakképzésben résztvevők szakirány, illetve munkaválasztását segítő eljárás. A választott 10 érdeklődési kör rangsora alapján a tanácskérő elméletorientált vagy gyakorlatorientált beállítódásának tisztázására ad lehetőséget.

MUNKAÉRDEKLŐDÉS KÉRDŐÍV

16 éves kortól alkalmazható kérdőív, mely 50 állítás segítségével a főbb munkaterületek megtalálását támogatja. A személyre jellemző domináns érdeklődési típus meghatározása és a hozzá kapcsolódó tevékenység elemzése a cél.

PÁLYA ÉRDEKLŐDÉS KÉRDŐÍV

16 éves kortól alkalmazható, gimnazisták és felsőfokú végzettségűek számára ajánlott módszer. A 12 érdeklődési irány alá tartozó tevékenységek kedveltségének vagy elutasításának jelölése a feladat.

SZABADIDŐ MÉRLEG KÉRDŐÍV

A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése című program keretében középiskolásoknak készített kérdőív. Az állítások értékelése után az érdeklődés három dimenziója mentén dolgozik: tárgyak-személyek, gondolatok-kezdeményezések, végrehajtás-alkotás.

TANTÁRGYI ÉRDEKLŐDÉS KÉRDŐÍV

A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése című program keretében középiskolásoknak készített kérdőív. Az eljárás célja, hogy a fejlesztett és átvihető kompetenciák alapján az érdeklődési irányok alapidimenzióival (tárgyak-személyek, gondolatok-kezdeményezések, végrehajtás-alkotás) kapcsolatot teremtsen a tantárgyak és a képzések/foglalkozások között.

PÁLYAORIENTÁCIÓS MÉRŐ- ÉS TÁMOGATÓESZKÖZ (POM)

Az EFOP-3.2.12-17 projekt célja a köznevelési intézmények (általános és középiskolák) pályaaorientációs tevékenységének támogatása, az iskolai pályaaorientáció lehetőségeinek, módszereinek bővítése; ennek keretében pedig a pályaaorientációt támogató, online mérőeszközök létrehozása a 7-8., illetve a 10-12. évfolyamos tanulók részére. Az eszköz fontos szerepe az MTMI-területek iránti érdeklődés felkeltése is. A mérőeszköz önértékelésen alapuló kérdéssorokból és egy gyakorlati tudást mérő MTMI-feladatsorból áll.

II. 8. A szakirodalom összegzése

Sok idő telt el azóta, hogy a szakmák elkülönültek, egyre speciálisabb területeik megjelentek, mégis egyre inkább porondon van annak a kérdése, hogyan lehet úgy megtalálni az egyénhez leginkább illő pályát, hogy abban önmaga lehet, ugyanakkor a társadalom és a munkaerőpiac felől érkező elvárásoknak is meg tudjon felelni.

Az évtizedes kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy bár soktényezős feladatról van szó, de az érdeklődés kiemelt jelentőséggel bír benne. Az érdeklődés vonásjellegű preferencia, amely motivációs funkciót tölt be, érzelmi és kognitív válaszokkal meghatározza az egyén viselkedését. Egyes kutatók genetikai meghatározottságot sejtnek az érdeklődés mögött, mások a genetikán túlmenően fejlődési folyamatként írják le, mely egy kötődéssel indul az érdeklődés tárgya iránt, a kellemes érzés pedig arra serkenti az egyént, hogy több időt töltsön az adott tárggyal. Az érdeklődés nem állandó abban az értelemben, hogy a környezet – például egy új munkaterület – az adott tevékenységen belül átirányíthatja a figyelmet, illetve szélesítheti vagy szűkítheti az érdeklődést. Különösen az általános iskola és középiskola átmenetére jellemző, hogy a kompetenciák érésével, a képességek alakulásával a gyermekkorban kedvelt tevékenységek (rajzolás, állatok iránti vonzalom) elhalványulnak, s nem lesznek potenciális munkaterületekké. **Azonban igen korai életszakaszban megfigyelhetők az érdeklődés főbb jellegzetességei, melyek közül a tárgyak versus emberek kettősség a legnyilvánvalóbb, majd pedig a nemek szerinti elkülönülés válik érzékelhetővé. A középiskola végére, illetve az egyetemi évek kezdetén stabilizálódik az érdeklődés mintázata, amely a kutatások szerint a következő két évtizedben megmarad.**

A család és az egyéb személyes inputok, az etnikai hovatartozás, nem, akadályozottság vagy az egészségügyi státusz, a tanulási tapasztalaton keresztül hat az érdeklődésre. Kevés figyelem irányul azonban arra – különösen magyar vonatkozásban -, hogy az iskolai munka formálja-e a tanulók pályae érdeklődését direkt vagy indirekt módon. Hiányosak a kutatások bizonyos iskolatípusok, például a gimnáziumokra vonatkozóan. A

szakirodalom nem ad megnyugtató választ arra a kérdésre, milyen a 21. századi gimnazisták érdeklődése, van-e eltérés a nemek és az egyes iskolai csoportok pályaérdeklődése között. Nem ismert, mennyire differenciálódott a gimnáziumi tanulók pályák iránti vonzalma, illetve az érdeklődés rugalmasságának van-e jelentősége a pályadöntés során. Nincs kellően feltárva az a terület, amely megmutatná, vajon az iskolai pályaorientációs munka vagy a tanulmányi eredmény befolyásolja-e a tanulók érdeklődésének formálódását, továbbá az sem egyértelmű, van-e kapcsolat a pályaérdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság szintje között.

Annyi bizonyos ugyanakkor, hogy az érdeklődés bizonyítottan hatással van számos a személyes, a tanulmányok és a munka világával kapcsolatos jóllétünkre. A személyiség lényeges részét reprezentálja, irányítja az egyén választásait, célvezérelt viselkedésre sarkall, energetizálja és fenntartja az erőfeszítést, amíg az ember el nem éri a kitűzött célt. Korábban az érdeklődés szerepe a teljesítmény előrejelzésében nem volt jelentős tényező, mert a képességek és a személyiség felülírta azt. Több meta-analízis és kutatás azonban bizonyította, hogy a jövőbeni teljesítmény és a sikeres karrier kitapintható az érdeklődés feltárásával.

III. A GIMNÁZIUMI TANULÓK PÁLYAÉRDEKLŐDÉSI MINTÁZATAINAK VIZSGÁLATA

A kutatásunkban egyrészt arra voltunk kíváncsiak, a hazai vizsgálatokban milyen szerep illeti meg a pályaérdeklődés jelenségét, másrészt a külföldi irodalom, mely ismereteink szerint jelentős figyelmet szánt a témának, milyen új eredményekkel rendelkezik a pályaérdeklődés kapcsán.

III. 1. A kutatás felépítése

Vizsgálatunkat a szakirodalom áttekintésével kezdtük. A feldolgozott szakirodalom azonban hagyott nyitott kérdéseket a pályaérdeklődés vizsgálatakor, ezért kutatási kérdéseinket a következőképpen fogalmaztuk meg (5. ábra):

Mi jellemzi a gimnáziumban tanulók pályaérdeklődését?

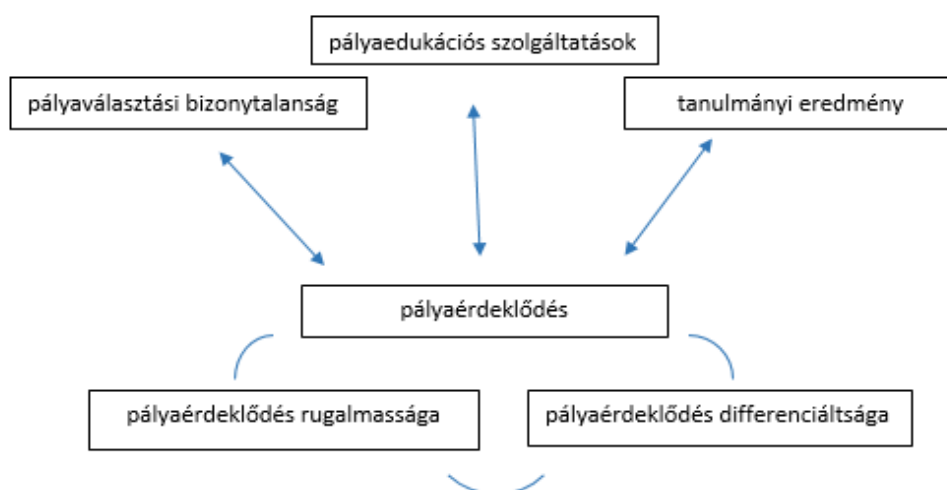
Formálják-e az iskolai pályaorientációs szolgáltatások a tanulók pályaérdeklődését?

Az érdeklődés differenciáltsága és rugalmassága összefügg-e a tanulók tanulmányi eredményével, illetve pályaválasztási bizonytalanságával?

Megállapíthatók-e olyan sajátosságokkal rendelkező tanulói csoportok, amelyekre az iskola személyre szabottan tudja tervezni pályaorientációs munkáját?

A kutatási kérdések válaszaihoz leíró és összefüggés-feltáró stratégiát alkalmaztunk. Előbbit a tanulók érdeklődésének megismeréséhez, utóbbit pedig az egyes változók közötti kapcsolatok bemutatásához használtuk. Kutatásetikai engedélyünk száma RK/670/2020.

ISKOLÁHOZ KÖTŐDŐ VÁLTOZÓK



5. ábra Kutatási kérdéseink rendszere

Mint korábban rávilágítottunk, egy új pedagógiai-pszichológiai pályaeérdeklődést feltáró eszközt is szeretünk volna meghonosítani saját mintán vizsgálatunk során, ezért első lépésként az attitűdvizsgáló eljárás használhatóságát kellett biztosítanunk. Az elővizsgálat során a fővizsgálatban használni kívánt Karriertábla elnevezésű kérdőívet adaptáltuk saját tanulói mintára. Használatát az tette szükségessé, hogy kevés középiskolások pályaeérdeklődését feltáró eszköz létezik hazánkban, illetve a működők nem kellően részletes eredményt adnak, vagy csak online verzióban érhetők el, vagy terjedelmük megnehezíti használatukat. A létezők avatott kézben igen hasznosak, mégis több nehézségbe ütközik a használatuk. Egyes kérdőívek a gyorsan formálódó képzési és munkaerő-piaci változásokat kevésbé tudták követni, így például a régiebbiekből már hiányzik például az informatika érdeklődési terület. Akad eltérő kompetenciát igénylő eszköz, vagyis a nem önértékelő eljárást a felhasználó önállóan nem tudja alkalmazni. Néhány kérdőív adatfelvétele bonyolult és hosszadalmas, illetve az eredményekhez komoly számítások kellenek. Értelmezésük nem egyértelmű, ha nem kéri szakember segítségét, hiszen az eszköz olykor munka iránti attitűdre, munkamódra vagy munkakörnyezetre vonatkozik. Még kevesebb olyan kérdőív van, amely konkrétan a képzési rendszerhez igazodik.

Mind az elővizsgálat, mind pedig a fővizsgálat két szakaszt foglalt magában. Előbbi első szakasza a pályaeérdeklődés feltárását segítő eljárás kismintás próbavizsgálatát jelentette, vagyis 30 fő gimnáziumi tanuló segítségével az eszköz látszatérvényességét vizsgáltuk meg. A második szakaszban pedig egy háromszáz fő feletti gimnáziumi mintán ellenőriztük az első szakasz eredményeit, illetve az eszköz konvergens érvényességét más érdeklődést mérő eszközzel vetettük össze.

A fővizsgálat szintén két szakaszra oszlott. Tanulókon végzett kérdőíves adatgyűjtést terveztünk, mely során a pályaeérdeklődésre, a pályaválasztási bizonytalanságra, illetve demográfiai adatokra vonatkozó kérdéseket tettünk fel. Ezt 490 fő célcsoportunkba tartozó gimnáziumi tanuló töltötte ki. Feltételeztük ugyanakkor, hogy lesznek olyan eredmények, amelyek előzetes tapasztalatunk szerint pontosításra szorúlnak, ezért tanulói egyéni interjúval egészítettük ki vizsgálatunkat. Kérdéssorral kerestük meg a mintában szereplő tanulók közül azokat, akik olyan csoportba tartoztak, amelyek eredményei vizsgálatunk szerint pontosítást igényelnek.

Ez a módszer alkalmas nézetek, vélemények és kiegészítő adatok gyűjtéséhez. Az interjút strukturált kérdésekkel vezettük be, melyben a speciális csoportokat, a bizonytalansággal jelentősebb mértékben érintetteket kérdeztük meg, továbbá az iskolai pályaeorientációs munka felől tudakozódtunk. A 2. táblázat összefoglalóan mutatja, feltételezéseinket hogyan igyekeztünk több oldalról megközelíteni.

A vizsgálat szempontjából kulcsfontosságú a pályaeérdeklődés differenciáltságának és rugalmasságának megállapíthatósága. *Holland* (1997) szerint a differenciáltság kiszámításához az egyén érdeklődés kérdőíve skáláinak legmagasabb és legalacsonyabb nyerspontszámát vesszük figyelembe. Minél nagyobb a differenciáltság szintje, az egyén figyelme annál inkább egy speciális terület felé tolódik. A pályaeérdeklődés rugalmasságának többféle számítási módjával találkoztunk a szakirodalomban. 1999-ben *Fuller, Holland és Johnston* (1999) az egyén érdeklődési kérdőívének egyes területeire adott pontszámainak összegével dolgozott. *Bullock és Reardon* (2008) az egyes érdeklődési területek standard értékeinek összegeként jelölte meg a rugalmasság szintjét. *Tracey és munkatársai* (2014, idézi *Atitsogbe és mtsai*,

2018) pedig az egyes érdeklődési területek összegének átlagaként értelmezték a rugalmasságot. Kutatásunkban ez utóbbi mintát követjük a számítások során.

2. táblázat A kutatás vizsgálati típusainak, módszereinek és résztvevőinek összesítése

A vizsgálat típusa	A vizsgálat módszere	A vizsgálat témája	A vizsgálatban résztvevők létszáma
elővizsgálat	kérdőíves vizsgálat	Karriertábla kérdőív kismintás próbavizsgálata a látszatérvényesség igazolásához	30 fő
	kérdőíves vizsgálat	Karriertábla kérdőív nagymintás vizsgálata a saját mintán történő adaptáció érdekében	327 fő
fővizsgálat	kérdőíves vizsgálat	pályaérdeklődési, pályaválasztási bizonytalansági és demográfiai adatok gyűjtése a tanulói csoportok összehasonlítása és a változók összefüggéseinek vizsgálatához	477 fő
	egyéni strukturált kérdéssor	lányok és 10. évfolyamos tanulók véleményének mélyebb megismerése	32 fő

A vizsgálatunk során nyert adatok kiértékeléséhez IBM SPSS programcsomagot használtuk, továbbá a tanulói strukturált kérdéssorok feldolgozásához a MAXQDA alkalmazást vettük igénybe. Az alábbi leíró statisztikákat, matematikai statisztikai eljárásokat és analíziseket alkalmaztuk (3. számú táblázat):

3. táblázat A dolgozatban alkalmazott leíró és matematikai statisztikai eljárások

IBM SPSS	
Leíró statisztika: gyakoriság, középérték (átlag), szóródás (átlagos eltérés, szórás)	Matematikai statisztika: különbségvizsgálat: kétmintás t-próba, varianciaanalízis, Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próba, post hoc tesztek összefüggés-vizsgálat: Pearson-féle korreláció, regresszióanalízis, főkomponens-elemzés, Monte Carlo szimuláció
MAXQDA	
Leíró statisztika	Adatanalízis: kódfelhő, kódmatrix, Pearson korreláció, Maxmap

III. 2. A kutatás céljai és hipotézisei

A szakirodalom rámutatott arra, hogy nem ismerjük kellőképpen a gimnáziumokban tanulók érdeklődését, pályairányultságát és jövőbeli elképzeléseit. Kevés eszköz is áll a rendelkezésre a megismerő folyamathoz. Nem tudjuk, hogy az iskolán belüli munka hozzájárul-e a fiatalok érdeklődésének kialakulásához, elősegíti-e az intézményi pályaorientáció a tanulók érdeklődésének differenciáltságát, a határozott döntést. Nem világos, vannak-e olyan csoportok a tanulóközösségen belül, amelyek másfajta támogatást igényelnek-e a pályadöntés meghozatalához.

Célunk tehát egy pályaérdeklődési attitűdöt mérő eszköz saját mintára való vonatkoztatása, általa a gimnáziumi tanulók pályaérdeklődésének többszintű feltárása, továbbá a pályaérdeklődéshez kapcsolódó bizonytalansági változóval való kapcsolat megismerése. Emellett az iskolai pályaorientációs munka érdeklődésre gyakorolt hatását kívánjuk kitapintani, különös tekintettel egyes tanulói csoportokra. A fentiek megválaszolásához négy hipotézist állítottunk fel.

H1 A Karriertábla kérdőív segítségével jellemezhető a gimnáziumi tanulók pályaérdeklődése, annak rugalmassága és differenciáltsága.

Nem lehet elég eszközt felvonultatni annak érdekében, hogy a tanulók érdeklődési sajátosságait feltárjuk. Hipotézisünk felállításakor joggal számíthatunk arra, hogy az újabb és újabb attitűdmérők olyan területekre is rávilágítsanak, amelyekre a korábbiak nem, vagy kiegészíthetik azokat. A Karriertábla előzetes áttekintésünk alapján az általában használt eljárásoknál szélesebb érdeklődési spektrumot ölel fel, emellett a pályaérdeklődés egyéb konstruktumainak megismerésében is segítség lesz egyúttal. Célként tűztük ki tehát ennek a pedagógiai eszköznek a saját mintán való meghonosítását, ehhez pedig adaptálását.

H2 Azok a tanulók, akik többféle iskolai pályaorientációs szolgáltatást vesznek igénybe, differenciáltabb pályaérdeklődéssel bírnak.

A szakirodalom alapján az elméleti keretet adó három pályamodell is azt jelezte, hogy kimutatható hatásnak kell lennie a tanulók körvonalazódó pályaelképzelései és a látogatott pályaorientációs tevékenységek között. Hittük, hogy ez a hatás vizsgálatunkban is kitapintható. Kvázi hatásvizsgálatunkban nem arra voltunk kíváncsiak, melyik iskola által kínált szolgáltatás a legeredményesebb vagy legjobb, hanem célunk volt rámutatni, minél több pályaérdeklődést firtató eseménybe érdemes a tanulókat bevonni, mert pusztán ez is elősegíti az érdeklődés megszilárdulását, differenciálódását.

H3 A pályaválasztási bizonytalanság szintje a 10. és 12. évfolyamosok körében, illetve azoknál a tanulóknál jelentősebb, akik érdeklődése nem differenciált és nem rugalmas, viszont a differenciált pályaérdeklődésű tanulók alacsonyabb pályaválasztási bizonytalanságot élnek át.

Arra számítottunk előzetes ismereteink alapján, hogy azok a diákok, akik konkrét elképzelésekkel bírnak, terveik kivitelezéséhez jobban szem előtt tudják tartani tanulmányi eredményeiket, fókuszálnak fejlesztendő területeikre, s ezáltal kevésbé érinti meg őket az elbizonytalanodás jelensége. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, kapcsolatban áll-e az érdeklődés kiforrottsága és a kétségek enyhülése.

Azzal a feltételezéssel éltünk, hogy a döntési pontokon – tízedikben az emelt szintű tantárgy kiválasztásakor, végzősként pedig a szakválasztáskor – megemelkedik a bizonytalanság szintje. Ez akkor nem marad az evidencia szintjén, ha az előző hipotézisek megválaszolásából kiderül, hogy a bizonytalanság korrigálható az érdeklődés differenciálásával, vagyis az iskolai pályaorientációs munka fokozásával ezeken az évfolyamokon.

Hasonló bizonytalansági szintre számítottunk abban az esetben, ha a tanuló sem az érdeklődési differenciáltság, sem pedig a rugalmasság jeleit nem mutatja. Azaz nem is tudja pontosan megfogalmazni kívánságait, elvárásait és vágyait

későbbi munkaterületével kapcsolatban, ugyanakkor nem is kellően nyitott a lehetőségek befogadására.

Célunk volt tehát azt megvizsgálni, mintánkban összefügg-e a pályaválasztási bizonytalanság, az érdeklődési differenciáltság és rugalmasság jelensége.

H4 A jó tanulmányi eredmény a pályae érdeklődés rugalmasságát növeli.

A szakirodalom azt jelezte, hogy az eleváció, vagyis a pályae érdeklődés összesített szintje egyfajta pozitív viszonyulás, rugalmasság a munkaterületek iránt. Elgondolásunk szerint a kiemelkedő tanulmányi eredményű tanulók esetében van lehetőség arra, hogy jó képességeik, szorgalmuk és tanulási szokásaik miatt széles érdeklődési körben gondolkodjanak, vagy könnyen váltsanak. Célunk az volt, hogy rávilágítsunk, minél jobb eredményt produkál egy tanuló rugalmassága, kíváncsisága annál erőteljesebb a pályák iránt.

III. 3. A kutatás mintája

Vizsgálatunk során változatos mintával dolgoztunk. Az elővizsgálat első és második szakaszában 2018 és 2019-ben a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Szakszolgálatnál továbbtanulási tanácsadáson részt vett gimnáziumi tanulókat vontunk be.

A kismintás (30 fő) vizsgálat esetében csak az életkort vettük figyelembe a látszatérvényesség megállapításához.

Az elővizsgálat nagymintás változatának tanulói (N=327, 220 lány és 107 fiú, átlag életkoruk 16,64 év) Szabolcs-Szatmár-Bereg megye gimnáziumaiból, különböző nagyságú településeiről és évfolyamaiból kerültek ki. Megoszlásukat a 4. számú táblázat mutatja. A mintában domináltak a lányok, illetve a tízedik évfolyamosok, mivel a pályatanácsadáson részt vevők közül véletlenszerűen válogattuk őket, és a tanácsadási segítség ezen az évfolyamon a legaktuálisabb.

4. számú táblázat Az elővizsgálat nagymintás vizsgálatának tanulói jellemzői (N=327)

Lakóhely szerinti megoszlás		Évfolyam szerinti megoszlás	
megyeszékhely	66%	9. évfolyam	2%
nagyváros	22%	10. évfolyam	54%
kisváros	5%	11. évfolyam	22%
falu	7%	12. évfolyam	22%

Kutatásunk fővizsgálatának mintájához Szabolcs-Szatmár-Bereg megye gimnáziumain keresztül jutottunk el szakértői mintavétellel. Az intézmények közül azokat kerestük meg, amelyek sem általános iskolával, sem pedig szakképző résszel nem rendelkeztek. A visszajelzések alapján egy nagy múltú gimnáziummal vettük fel a kapcsolatot, ahol az intézményvezető is támogatásáról biztosított a kutatás megvalósításához, s az iskola teljes tanulóközösségét bevonhattuk a vizsgálatba. Az iskolában általános négy

évfolyamos, nyelvi előkészítő öt éves és Arany János Tehetséggondozó Program szerinti képzés folyik. Bár mintánk semmilyen szempontból nem reprezentatív, mégis jól jellemzi általában a gimnáziumi tanulók közösségét. Az adatgyűjtésnek a kutatási tervnek megfelelően 2020 szeptembere és decembere között kellett megtörténnie. A Covid-19 járványhelyzet előírásait betartva nem léphettünk be az intézménybe, ezért az osztályfőnökök részére egy útmutatót készítettünk a felmérés lebonyolításához, így biztosítva az azonos körülményeket. A diákok és a szülők tájékoztatást kaptak, hogy a válaszadás önkéntes és anonim, továbbá ellenszolgáltatás nem jár érte. A tizenhét osztályból a 2020. november 11-i digitális oktatásra való áttérés miatt két osztály maradt ki a felmérésből, így összesen 490 diák válaszait rögzítettük. Azokat a tanulókat töröltük az adatbázisból, akik a kutatás szempontjából releváns információkat nem rögzítették, így végül 477 fő anyagával dolgoztunk.

A tanulók 15 és 19 év közöttiek, átlag életkoruk 16,93 (SD: 1,308). A mintában közel kétszeres a lányok létszáma (65,6%), hét fő pedig nem jelölte a nemét, az évfolyamok közötti eloszlás egyenletes (5. sz. táblázat).

5. táblázat A minta összetétele (N=477)

Nem/évfolyam	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Összesen
fiú	45	29	39	44	157
lány	73	82	81	77	313
nem jelölte	1	3	3	0	7
Összesen	119	114	123	121	477

Az osztályok közül négy nyelvi előkészítő, öt pedig AJTP-s, vagyis öt évfolyamos, de a 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet értelmében jelölésük a négy évfolyam szerint történik.

A tanulók 2%-a nem jelölte, milyen típusú településen él, de harmadrészen a megyeszékhely (33,3%), város (33,5%), illetve falu/tanya (31,2%) a diákok lakhelye.

Az apák esetében jellemzőbb a középfokú szakképzettség (38,4%), míg az anyák nagyobb arányban bírnak diplomával, a felsőfokú végzettség megoszlása 41,5 (apák) és 52,4%-a (anyák) esetében, az általános iskolát végzettek aránya mindkét nemnél 6% körüli. A tudományos fokozat 1,6% az apák és 2% az anyák esetében.

A tanulók tanulmányi átlaga (N=471) 4,55 (SD 0,369, min. 2,9, max. 5).

A tanulói interjúkat szintén az iskolán keresztül bonyolítottuk írásban feltett kérdéssor segítségével 2021 szeptemberében. A minta tanulóközösségének 6,7%-át (32 fő) sikerült elérnünk a megkereséssel (6. számú táblázat).

6. táblázat Az interjú kérdéseire választ adó tanulók megoszlása évfolyam és nem szerint

	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
fiú	-	-	2	7
lány	1	9	5	8

összesen: 32 fő

Ez az arány lefedi összességében az iskola, illetve a mintába bekerült tanulók fiú-lány arányát. A legtöbben (17 fő) a megyeszékhelyen élnek, 12 fő városban, a kistelepüléseket 3 fő képviselte. A mintaválasztást igyekeztünk úgy kialakítani, hogy reflektáljon a fővizsgálat eredményeire, vagyis megtudjuk a lányok véleményét a pályaválasztási bizonytalanság okáról, a fiúk gondolatait az érdeklődési differenciáltság hiányáról, továbbá a 10. évfolyamosok önismereti igényéről való véleményét. A minta nagyságát korlátozta a kutatási tervben megszabott időkeret (szeptember-október), valamint az iskola vészhelyzet alatti működése. Ugyanakkor alkalmasnak tartjuk a válaszok mennyiségét, hogy abból kvalitatív vizsgálattal a fiatalok pályae érdeklődéssel és az azzal összefüggő területekkel kapcsolatos elképzeléseit kiszűrjük.

III. 4. A kutatás módszere, mérőeszközök

III. 4. 1. Karriertábla

A Karriertábla kérdőív papír-ceruza eszköz, szabad választásos technikára épül, mely többféle információ társításával alakítja ki az eredményt: munkatevékenységre, munkamódra és tantárgyakra egyaránt rávilágít. Szövegezése és tartalma miatt középiskolás vagy idősebb korosztály tanácsadásában használható eredményesen. Produkciófelülete és instrukciója egyszerű. Tizenhat érdeklődési területet jár körbe a kérdőív, a tanulót egy kérdéskörön (érdeklődési területen) belül tizenhétszer készletti válaszadásra, ahol csak az egyénre jellemző kijelentéseket kell karikázással bejelölni, mennyire kedveli az adott tevékenységet, tulajdonságot vagy tantárgyat (a kérdőív az 1. számú mellékletben található). Az egyes érdeklődési területek az Egyesült Államok Munkaügyi Minisztériumának (O*Net: <https://www.onetonline.org/find/career?c=1>) rendszere szerint kategorizálódtak, a tizenhat érdeklődési kör pályautakat reprezentál (az O*Net rendszerben), amelyek alapján a tanuló tanulási, továbbtanulási és karrierterveket kovácsolhat. Gimnáziumi tanulók esetében tehát arra is alkalmas, hogy felsőoktatási irányt jelöljön, a későbbiekben rá is mutatunk, hogy a magyar felsőoktatás tudományterületeire is illeszkednek az eredményei.

A kérdőívet az Oklahoma Department of Technology and Education munkatársai fejlesztették, engedélyükkel az eszköz magyarra fordítása megtörtént. Az eredeti verziót két pályatanácsadásban dolgozó, az angol nyelvet bíró szakember ültette át magyarra, majd a változatok összevetésével kialakították a végleges formát. Ezután kismintás látszatérvényesség vizsgálatával visszajelzést kaptunk, érthető volt-e a tanulók számára, volt-e elírás a szövegben vagy zavaró-e a kérdőív kivitelezése. A vizsgálat fényt derített számozási, helyesírási és értelmezési hibákra, ezek javítása megtörtént.

A kérdőív többirányú értelmezést tesz lehetővé, hiszen a pályaeérdeklődésen túlmenően egyéb területeket is támogat, alkalmazható az általános önismeret fejlesztésére is, mivel tulajdonságokra és tantárgyakra is rákérdez. Ezek az információk pályatanácsadási helyzetben jól használhatók, de jelen kutatásunk céljára csak a pályák iránti attitűdöt (a szekciónkénti eredményeket) vettük figyelembe. A felsorolt tevékenységek, tulajdonságok és témák kedveltségét jelzi a kitöltő minden egyes szekcióban, s így a kérdőív 16 skálát azonosít.

- I. Az AGRÁR (AGR) iránti érdeklődők kedvüket lelik az agrártermékek és - források (étel, rost, fatermékek, természeti erőforrások, kertészet és más növényi és állati termékek) gyártásában, feldolgozásában, kereskedelmében és fejlesztésében.
- II. Az ÉPÍTÉSZET (ÉP) területét vonzóknak érzők az épített környezet tervezésében, kreatív kialakításában, irányításában, építésében és fenntartásában vállalnak szerepet.
- III. A MŰVÉSZET (MŰV) kedvelői a multimédia (beleértve a vizuális, előadói, újságírói és szórakoztató) tartalmak művészi kivitelezésében, tervezésében, előadásában, kiállításában, írásában és kiadásában látják jövőjüket.
- IV. Az ÜZLETI ADMINISZTRÁCIÓ (ÜZL) egyesíti a hatékony és produktív üzleti működéshez szükséges tervezés, szervezés, irányítás és értékelés funkciókat. A gazdasági szektor valamennyi területén elérhető karrierlehetőség.
- V. Az oktatás és képzés, valamint a kapcsolódó tanulást támogató szolgáltatások tervezése, irányítása és biztosítása a feladata az OKTATÁS (OKT) területén dolgozóknak.
- VI. A PÉNZÜGYEK (PÜ) területen tevékenykedők a pénzügyi és befektetési, banki, biztosítói és üzleti tervezési és irányítási szolgáltatásokkal foglalkoznak.
- VII. A KORMÁNYZATI ADMINISZTRÁCIÓ (KORM) iránt érdeklődők a helyi és állami végrehajtó funkciók megvalósításában vesznek részt, mint nemzetbiztonság, külügyi kapcsolatok, adók és jogszabályok tervezése, ügyvitele és irányítása.
- VIII. Az EGÉSZSÉGÜGY (EÜ) területe a diagnosztikus és terápiás szolgáltatások tervezésében, irányításában és ellátásban,

egészségügyi informatikai rendszerek működtetésében, biotechnológiai kutatásokban és fejlesztésekben dolgozni kívánókat vonzza.

- IX. A TURIZMUS-VENDÉGLÁTÁS (TUR) magában foglalja az éttermek és más ételszolgáltatások irányításával, marketingjével és működésével kapcsolatos teendőket, a szállásszolgáltatási, idegenforgalmi és rekreációs események, valamint az utazással összefüggő szolgáltatásokat.
- X. Családok és egyének szükségleteihez kapcsolódó foglalkozásokat a HUMÁN SZOLGÁLTATÁS (HUM) területe takarja.
- XI. Az IT (IT) területén dolgozók hidat képeznek a dizájn, fejlesztés, támogatás, hardver/szoftver menedzsment, multimédia és rendszerintegrációs szolgáltatásokat ellátó informatika különböző szintjei (alkalmazói és professzionális) között.
- XII. A JOG ÉS KÖZBIZTONSÁG (JOG) terület iránt érdeklődők a jogi, közbiztonsági, hon- és rendvédelmi, illetve az ezekhez kapcsolódó szakmai és technikai támogatás tervezésében, irányításában és biztosításában érzik jól magukat.
- XIII. A GYÁRTÁS (GYÁR) magában foglalja az anyagok végtermékké alakításának tervezését, irányítását és megvalósítását csakúgy, mint a gyártási folyamat ellenőrzését, tervezését és karbantartását.
- XIV. A szervezeti célok elérését segítő tervező, irányító és megvalósító reklám és közönségkapcsolati tevékenység a MARKETING (MARK) terület iránt érdeklődőknek ajánlható.
- XV. A MATEMATIKAI, TUDOMÁNYOS, MÉRNÖKI (MTM) terület munkatársai tudományos kutatások, laboratóriumi, fejlesztői és tesztszolgáltatási, illetve ezek szakmai és technikai segítői, tervezési, irányítási (pl. mérnöki, fizikai, társadalomtudományi) feladatait látják el.
- XVI. A LOGISZTIKÁT (LOG) vonzónak találók emberek, anyagok, áruk légi, vasúti, közúti, vízi mozgatását, annak tervezését és irányítását, valamint a kapcsolódó feladatokat (pl. közlekedési útvonalak tervezését, felszerelését, telephelyek fenntartását) látják el.

A kérdőív egyes érdeklődési területeinek belső megbízhatósága megfelelő, mutatója 0,78 és 0,86 között mozog a skálák esetében (7. számú táblázat).

7. táblázat A Karriertábla területeinek megbízhatósági mutatói (N=327)

Érdeklődési terület	α	Érdeklődési terület	α
agrár (AGR)	0,78	turizmus (TUR)	0,82
építészet (ÉP)	0,80	humán szolg. (HUM)	0,81
művészet (MŰV)	0,82	informatika (IT)	0,83
üzleti admin. (ÜZL)	0,80	jog (JOG)	0,82
oktatás (OKT)	0,79	gyártás (GYÁR)	0,84
pénzügy (PÜ)	0,84	marketing (MARK)	0,84
kormányzati admin. (KOR)	0,81	mat-tud.-mérnöki tev. (MTM)	0,86
egészségügy (EÜ)	0,80	szállítmányozás (LOG)	0,82

A mutatók kellően magasak, hogy megbizonyosodjunk arról, jól működik a kérdőív, vagyis az érdeklődési területek elkülöníthetők. Ugyanakkor nem túl magasak, tehát redundáns információt nem tartalmaznak. Úgy ítéltük meg, az eszköz alkalmas gimnáziumi környezetben a tanulók pályae érdeklődésének megismerésére.

III. 4. 2. Pályaválasztási Bizonytalanság Skála

A kérdőív *Chartrand és munkatársainak* (1990) munkája, melyet *Lukács* (2012) érvényesített magyar mintán (a kérdőívet a 2. számú melléklet tartalmazza). A skála a pályával kapcsolatos bizonytalanság kognitív és érzelmi összetevőit vizsgálja. Az eredeti huszonegy helyett Lukács tizenhét állítással látta használhatónak a kérdőívet, amely négy faktorával követi az eredeti formát. A válaszadónak 1-5-ig tartó skálán kell jelölnie a pályaválasztással kapcsolatos szorongás (5 kérdés), az általános bizonytalanság (3 kérdés), az önismeretigény (5 kérdés) és a pályainformáció szükséglet (4 kérdés) szintjét. A szorongást a bizonytalanság előképének tekintik a szerzők, amely befolyásolja a pályadöntést. Az általános

bizonytalanság magas szintje azt jelzi, minden feltétel megléte esetén sem tud döntést hozni az egyén, feltehetően az ehhez szükséges kompetenciák hiánya miatt. A pályainformáció szükséglete annak kifejeződése, hogy még szakmákkal, foglalkozásokkal kapcsolatos tudásra van szüksége az illetőnek, hogy meghozhassa döntését. Az önismeret jelentősége több pályaválasztási modellben is megjelenik, hiszen a képességek, érdeklődések és értékek ismerete nélkül nehéz pályaterveket készíteni.

Lukács megjegyzi, a kérdőív korlátját jelenti, hogy önbeszámolón alapul, így nem tudhatjuk, tényleg a bizonytalanság okát vagy inkább a következményét detektáljuk. Ugyanakkor jól használható tanácskérői csoportok elkülönítésére a döntéshozatali nehézség megítélése alapján, és eltérő beavatkozási formák tervezését segítheti. *Lukács* (2012) 639 fős középiskolás mintán négy klasztert képzett az eredményekből. Az „irányt keresők” csoport tagjai magas ön- és pályaismerettel rendelkeznek, kevésbé jellemző rájuk a szorongás vagy az általános bizonytalanság. A „döntésképes” csoport esetében a szorongás és a bizonytalanság az átlagosnál alacsonyabb, az önismeret és pályainformáció igénye közepes szintű. A „szorongó választók” esetében, ahogy az elnevezésük is sejteti, igen magas a szorongás szintje, a másik három faktor azonban átlag alatt marad. A „krónikus bizonytalanok” a negyedik csoport, náluk a bizonytalanság a legmagasabb pontszám, de a többi három faktor szintje is az átlag felett van. A csoportok egymáshoz viszonyítása rámutatott arra, hogy a pályaválasztási szorongás és a pályainformáció szükséglete faktorok erősen meghatározóak, magas átlaggal szerepelnek minden klaszterben. Vizsgálata arra is rávilágított, hogy a lányok aránya az iránykeresők és a krónikus bizonytalanok táborában magas, a fiúké pedig a döntésképes csoportban emelkedik ki. Összevetette a klaszterek iskolai motivációval való kapcsolatát, és megállapította, hogy mind a négy csoportban az extrinzik motiváció, vagyis a külső szabályozás a meghatározó. A szorongó választók szignifikánsan magasabb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint a többi klasztertagok. Egyetemisták mintájával összehasonlítva azt is bemutatta, hogy a középiskolások a szorongás, általános bizonytalanság és pályainformáció szükséglet területén is nagyobb pályaválasztási bizonytalanságot élnek át. *Lukács* által jelzett szintek középiskolások esetében: pályaválasztási szorongás 0,887; általános bizonytalanság 0,704; pályainformáció-igény 0,750; és önismeret-igény 0,854.

2021-ben *Olteanu* 507 fős mintán szintén vizsgálta a pályaválasztási bizonytalanság és skáláinak jellemzőit. A *Lukács* által alkalmazott a kérdőív tizenhét ítemes változatát használta. Kevés szignifikáns eltérést tapasztalt a nem és korcsoportok között az egyes skálák esetében. Megállapítása szerint főleg a 17 éves korcsoportban küzdenek komoly pályaválasztási szorongással a tanulók nemtől függetlenül. Az önismeret-igény faktor esetében a minta női tagjait érinti jobban, főleg a 16 éves korcsoportot. A pályainformáció szükséglete esetében mindkét nemet egyaránt érinti, viszont ez a típusú nehézség főként a 16 éves korcsoportra jellemző. Az általános bizonytalanság faktor szempontjából a minta női tagjaira hat erősebben, és főként a 15 éves korcsoportot érinti. *Olteanu* (2021) vizsgálatában a faktorok megbízhatósága a következőképpen alakult: pályaválasztási szorongás 0,86, általános bizonytalanság 0,638, pályainformáció-igény 0,721, önismeret-igény 0,810.

A kérdőív megbízhatósága mintánkon (N=477) 0,864 a szorongás, 0,690 a bizonytalanság, 0,641 a pályainformáció és 0,835 az önismereti faktor értéke, melyek közel azonosak a *Lukács* és *Olteanu* által jelzett szinttel középiskolások esetében.

III. 4. 3. Szociokulturális háttérre és tanulmányi információkra vonatkozó kérdőív

A saját szerkesztésű háttérkérdőív (a kérdőívet a 3. számú melléklet tartalmazza) a nem, életkor, évfolyam, lakóhely, szülők végzettsége és foglalkozása, szabadidős tevékenységekre, valamint továbbtanulási elképzelésekre terjedt ki. Ezeken túl három olyan területre kérdeztünk rá, amely kutatásunk szempontjából releváns.

A tanulmányi eredmény esetében az előző év végi jegyeket, s nem csak az átlagot kértük a tanulóktól. Bár a pályaeérdeklődés nem azonos a tantárgyi érdeklődéssel, mégis a tantárgyak által fejlesztett és átvihető kompetenciák kapcsolatot mutathatnak az érdeklődési irányok alapidimenzióival. Korábbi tapasztalataink alapján (*Tudlik*, 2020) bizonyos tantárgyak jobban hozzájárulnak az érdeklődés kialakulásához, illetve szintjének emelkedéséhez,

ezért lehetőséget akartunk biztosítani, hogy a tantárgyakat önállóan is vizsgálat alá vehessük. Végül a távoli kapcsolódás okán ezen vizsgálat eredményeit nem használtuk fel a dolgozatban.

Az iskolai pályaorientációs szolgáltatások felsorolásánál figyelembe vettük több korábbi kutatás szolgáltatási listáját (*Suhajda, 2017, Hegyi-Halmos, 2016, Csányi-Széll, 2020*), illetve saját tapasztalatok alapján ítéltük meg a jellemző iskolai pályaorientációs lehetőségeket. Így tizenhárom olyan programot jelölhettek meg a diákok, amelyen részt vettek:

- iskolán kívüli pályaválasztási tanácsadás,
- iskolai csoportos továbbtanulási tanácsadás,
- üzemlátogatás,
- felsőoktatási nyílt nap,
- Szakmák Éjszakája program,
- vendégelőadók meghallgatása az iskolában,
- online segítség (pl. felvi.hu vagy egyéb honlap),
- iskolai pályaorientációs nap,
- pályaválasztási kiállítás,
- Education kiállítás,
- önkéntes munka,
- diákmunka,
- osztályfőnökkel/tanárral egyéni megbeszélés,
- egyéb.

A programok egy része az iskolai (pl. iskolai pályaorientációs nap, vendégelőadó meghallgatása), egy része pedig iskola által indított (pl. üzemlátogatás, Educatio kiállítás). Bár könnyen előfordulhat, hogy egyes szolgáltatásokat (pl. iskolán kívüli pályaválasztási tanácsadás, felsőoktatási nyílt nap) önállóan vett igénybe a tanuló, kutatásunk szempontjából úgy tekintjük, az ehhez kapcsolódó információt az intézménytől kapta.

III. 4. 4. Pályaorientációs sajátosságok és igények strukturált kérdéssora

A kérdéssorral (4. számú melléklet) azokra a jelenségekre szerettünk volna ráerősíteni, amelyekre vizsgálatunk fókuszál, vagyis a pályaérdeklődés, a bizonytalanság és az iskolai pályaorientációs szolgáltatások köré szerveztük a kérdéseket. A kifejtendő kérdések mellett a nagyobb kreativitást és gondolkodást igénylő mondatbefejezéssel igyekeztünk serkenteni a tanulói munkát. A nyolc kérdés és hat befejezetlen mondat hat témakört ölelt fel az alábbiak szerint:

- segítségigény: mi támogatja őt a pálya megtalálásában (1., 14. kérdések)
- határozottság: mennyire biztos a döntésében (4., 10., 13. kérdések)
- tanulmányok: a tantárgyak és érdemjegyek hogyan befolyásolják a pálya kiválasztását (3., 6. kérdések)
- érdeklődés: mit gondol a pályaérdeklődésének alakulásáról (8., 9. kérdések)
- iskolai segítség: az intézmény mivel járult hozzá az érdeklődése kialakulásához (2., 5., 7. kérdések)
- információ: milyen egyéb segítséget vár (11., 12. kérdések).

IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Vizsgálatunk eredményeinek közlését az alábbi sorrendben tesszük:

- Karriertábla kérdőív kismintás próbavizsgálata, valamint működésének biztosítását szolgáló elővizsgálata
- nagymintás fővizsgálatunk eredményei:
 - tanulói érdeklődési és pályaválasztási bizonytalansági mintázatok,
 - iskolai pályaeorientációs szolgáltatások jellemzői,
 - tanulói csoportok összehasonlítása,
 - változók összefüggésének vizsgálata,
 - egyéni strukturált kérdéssor kvalitatív vizsgálata.

IV. 1. A Karriertábla kérdőívvel végzett előzetes vizsgálatok

Kismintás (N=30 fő) vizsgálatunk célja az volt, hogy felderítsük a használni kívánt kérdőív jellemzőit, érthetőségét, esetleges hibáit. A diákok visszajelzései alapján javítottuk az elírásokat, ugyanakkor nem volt szükség átfogalmazásra, mert a fiatalok jól értették a szövegezést, továbbá a feladat magyarázata is egyszerűnek bizonyult.

Az elővizsgálat nagyobb mintájának eredményén (N=312 fő) adatredukciót hajtottunk végre, mivel feltételeztük, hogy a skálák nagyobb csoportokba rendeződnek az egyén-munka megfeleltetési elmélet szerint, s így – a konvergens érvényesség biztosításához - összevethetővé válik Holland érdeklődésmérő eszközével. Könnyen belátható, hogy a mindennapok munkafolyamatai, az egyes munkaterületek, és így az egyes pályaérdeklődési területek sem különíthetők el egyértelműen, azok igen gyakran fedésben vannak. Az egyértelmű korrelációk okán a főkomponens-elemzést választottuk, hogy előállítsuk az egyes kategóriákat, vagyis egy olyan indexet keressünk az összetartozó érdeklődési területek között, amely legjobban jellemzi őket (Székely-Barna, 2002). Mindegyik faktor KMO értéke 0,500 és 0,848 között van, és valamennyi meghaladja a tartalom 60 %-os magyarázatát.

Holland (1997) RIASEC modellje hat típusba sorolja az egyéneket szakmai érdeklődésük alapján. A tárgyias (R) érdeklődésű ember a manuális tevékenységeket kedveli, tárgyakkal, gépekkel, eszközökkel manipulál szívesen, inkább a konkrét problémák megoldásán fáradozik. A kutató (I) típus a tudományos-elméleti tevékenységeket preferálja, inkább megfigyel, vizsgálódik, értékkel, az ötletek kedvére vannak. Az alkotás, az önkifejezés, az innováció, az intuíció és a kreativitás a művészi (A) típus sajátja, a nem strukturált helyzetekben érzi jó magát. A szociális (S) érdeklődésű egyén az emberekre fókuszál, felvilágosít, segít, gyógyít, képez, a diskurzus az eszköze. A vállalkozó (E) típus szintén szeret emberekkel dolgozni, de a vezetésben, meggyőzésben és menedzselésben mutatja meg magát. A világos szabályok, a rend, a számokkal való strukturált munka a konvencionális (C) embert jellemzi. Ezek a csoportok mintánkban is elkülöníthetők (8. számú táblázat). Látható, hogy a realista típusba tartozó pályák egyrészt műszaki, másrészt kézi-mechanikus munkát igénylőek. Az agrár pálya a kutató típusba lett sorolva, mivel a Karriertábla a természetvédelem, az élelmiszer-mérnöki, biológiai tudományos háttérrel erősíti fel, bár láthatóan nehezen illeszthető be a területek közé. A többi típus meglehetősen tisztán képezi le a RIASEC modellt.

8. táblázat Az elővizsgálat mintájának faktorai a Karriertábla kérdőíven (N=312)

Faktor	Érdeklődési terület	Faktorsúly
realista	építészet	,874
	szállítmányozás	,841
	gyártás	,902
kutató	agrár	,684
	informatika	,881
	matematika-mérnöki-tudományos	,893
művészet	művészet	,836
szociális	oktatás	,876
	egészségügy	,820
	humán szolgáltatás	,884
vállalkozó	kormányzati adminisztráció	,870
	marketing	,895
	jog-közbiztonság	,897
	turizmus-vendéglátás	,855
konvencionális	üzleti adminisztráció	,933
	pénzügy	,933

Lehetővé vált, hogy *Holland* érdeklődésmérő eszközével összevegyük, s ez alapján a konvergencia érvényességének jónak mondható, valamennyi területen közepes vagy közel közepes összefüggés található a két kérdőív kategóriái között (9. számú táblázat).

9. táblázat A Karriertábla és a RIASEC modell korrelációi (N=312)

Karriertábla faktorai	Holland faktorai					
	realista	kutató	művészi	szociális	vállalkozó	konvencionális
realista	,461					
kutató		,491				
művészi			,321			
szociális				,420		
vállalkozó					,544	
konvencionális						,509

p<0,01 szinten szignifikáns

Az összevetés lényege, hogy megbizonyosodjunk arról, az eszköz valóban a pályae érdeklődés területeit fedi fel. Kellően magas kapcsolatokat találunk, hogy lássuk, tényleg az érdeklődés megismeréséről van szó, de nem túlzottan magasak, hiszen az azt jelentené, nagyon hasonlít a két eszköz, tehát új információt nem tartalmaz.

Láthatóvá vált, hogy a Karriertábla az egyén-munka megfelelésen alapuló RIASEC modell szerint készült, ugyanakkor részletesebb, több alkategóriát von be az elemzésbe, amelyek által az egyén pontosabb képet kap érdeklődéséről.

Az is könnyen észrevehető, hogy a Karriertábla kategóriái illeszkednek a tudományterületekhez, ezáltal a hazai felsőoktatási képzések rendszeréhez, ahogy ezt a 6. számú ábra is jelzi.

A tudományterületek és a Karriertábla érdeklődési területeinek összekapcsolódása			
hazai felsőoktatási tudományterületek	agrártudomány	agrár- élelmiszer-természeti erőforrások	pályáérdeklődési területek
	államtudomány	jog, közbiztonság, kormányzati adminisztráció	
	jogtudomány	jog, közbiztonság	
	gazdaságtudomány	üzleti adminisztráció, turizmus-vendéglátás, pénzügy, kereskedelem-marketing, szállítmányozás	
	informatika	információterchnológia	
	műszaki tudomány	gyártás, matematika-tudomány-mérnöki tevékenységek, információtechnológia, építészet és épített környezet	
	orvos- és egészségtudomány	egészségügy	
	pedagógia	oktatás-képzés	
	művészet, művészetközvetítés	művészet-kommunikáció-technológia	
	társadalomtudomány	humán szolgáltatás, művészet-kommunikáció-technológia	
	természettudomány	matematika-tudomány-mérnöki tevékenység	
	bölcsészettudomány	humán szolgáltatás, oktatás-képzés	
	hittudomány	oktatás-képzés, humán szolgáltatás	
	sporttudomány	oktatás-képzés, egészségügy	

6. ábra Felsőoktatási tudományterületek és a Karriertábla összekapcsolódása

A teljes mintában legmagasabb átlaggal (10. számú táblázat) az oktatás, a turizmus-vendéglátás és a kereskedelem-marketing érdeklődési terület szerepel. Feltehetően ez generációs jellemző, hiszen a nyíltság, a kapcsolatépítés, a felpörgött életmód, amely egyébként ezeknek a területeknek a sajátossága, a fiatalokra utal.

A legalacsonyabb érdeklődést a matematika-tudomány-mérnöki, a gyártás és az agrár terület iránt mutatták a fiatalok. Ezeknél a területeknél kiugró értékeket is találtunk, ami jelzi, hogy bár kevesen választják az MTMI pályákat

(ezt erősíti *Gebauer, 2009* és *Tóth-Béky, 2010* vizsgálata is), ám ők erősen és tudatosan vonzódnak a kézi-mechanikus és kutatói feladatokhoz.

10. táblázat A Karriertábla érdeklődési területeinek leíró statisztikája
(N=327)

Érdeklődési terület	Átlag	Szórás
AGR	5,32	2,486
ÉP	6,46	2,875
MŰV	6,47	3,563
ÜZL	6,32	3,033
OKT	8,87	3,130
PÜ	5,71	3,263
KORM	6,68	3,053
EÜ	6,53	3,063
TUR	8,08	3,557
HUM	7,04	3,320
IT	6,09	3,526
JOG	7,74	3,332
GYÁR	4,78	3,092
MARK	7,89	3,662
MTM	4,91	3,276
LOG	6,17	3,042
Összpontszám	105,05	36,256

A nemek véleménye megegyezik abban a kérdésben, hogy az oktatás, a turizmus-vendéglátás és a kereskedelem-marketing valamennyiük számára vonzó (11. számú táblázat). Az építészet, az informatika, a gyártás, a matematika-tudományos-mérnöki és a szállítmányozási tevékenység átlaga azonban eltér a fiúk és a lányok között, azt sejtetve, hogy továbbra is igaz a szakmák nemek szerinti elkülönülése, vagyis a nemi szerepek komolyan befolyásolják a pálya kiválasztását, mint erre már több kutatás is rámutatott (*Lippa, 2001, Babarovic-Devic-Burusic, 2019, Ludwikowski és mtsai, 2019, Li és Liu, 2015*).

11. táblázat Nemenkénti átlagok az egyes érdeklődési területekre

Érdeklődési terület	Fiú (N=107)		Lány (N=220)	
	m	σ	m	σ
AGR	5,78	2,647	5,10	2,379
ÉP	7,55	3,020	5,93	2,651
MŰV	6,02	2,933	6,69	3,820
ÜZL	7,16	3,090	5,91	2,926
OKT	8,38	3,281	9,10	3,033
PÜ	6,73	3,628	5,22	2,954
KORM	6,92	3,481	6,56	2,822
EÜ	6,36	3,023	6,61	3,085
TUR	7,72	3,809	8,25	3,423
HUM	6,45	3,222	7,33	3,336
IT	8,05	3,702	5,14	3,016
JOG	7,79	3,774	7,71	3,104
GYÁR	6,20	3,473	4,09	2,632
MARK	8,43	3,829	7,62	3,558
MTM	6,54	3,844	4,11	2,624
LOG	7,25	3,494	5,64	2,647

Az évfolyamok között nincsenek nagy eltérések (12. számú táblázat) az egyes érdeklődési területeket illetően, több esetben figyelhető meg enyhe csökkenés az idő előrehaladtával. A művészi és az informatikai terület mutat jelentősebb ilyen irányú változást, míg bizonyos területeknél (pl. marketing, turizmus, humán szolgáltatás) tizenegyedik évfolyam után ismét erősödik a vonzalom. A kilencedik évfolyam átlagait ugyan feltüntettük, de kevés tanuló tartozik ebbe a kategóriába a mintában, így nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket a korosztályra vonatkozóan.

12. táblázat Évfolyamonkénti átlagok az egyes érdeklődési területekre

Érd. ter.	9. évf.		10. évf.		11. évf.		12. évf.	
	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
AGR	3,50	1,517	5,76	2,518	4,51	2,227	5,19	2,470
ÉP	6,17	3,601	6,73	3,014	6,07	2,480	6,19	2,822
MŰV	5,17	0,753	7,07	3,275	5,43	3,544	6,15	4,110
ÜZL	4,50	2,429	6,29	2,865	6,31	3,214	6,57	3,288
OKT	8,83	3,430	8,99	3,234	8,61	3,024	8,82	2,994
PÜ	4,67	3,777	5,93	3,378	5,31	2,881	5,68	3,305
KOR	7,00	2,966	6,93	3,204	6,08	2,915	6,61	2,771
EÜ	6,00	4,604	6,86	3,085	6,18	3,137	6,08	2,741
TUR	6,00	3,578	8,32	3,609	7,57	3,406	8,18	3,538
HUM	6,17	3,312	7,29	3,476	6,43	3,148	7,13	7,13
IT	7,33	5,279	6,36	3,650	5,65	3,428	5,78	3,123
JOG	8,00	3,795	8,07	3,551	7,17	2,926	7,47	3,076
GYÁR	3,00	2,449	5,19	3,096	4,17	3,140	4,53	2,955
MARK	6,50	3,674	8,37	3,610	6,94	3,476	7,76	3,822
MTM	5,83	3,971	5,14	3,501	4,63	3,222	4,54	2,643
LOG	6,00	3,225	6,39	3,112	5,96	3,119	5,85	2,782

A kérdőívhez a pályatanácsadói használhatósághoz standardot készítettünk (6. melléklet, N=797), amely a tizenhat érdeklődési terület eredményeit alacsony, közepes és magas pontszámú kategóriába sorolja az átlagtól való eltérés alapján. Ezáltal könnyen azonosíthatóvá válik, melyik terület vonzza legerősebben, átlagosan vagy csekély mértékben a fiatalot.

IV.2. Nagymintás vizsgálat a tanulói mintázatok, az iskolai pályaorientáció jellemzőinek megállapítására, a tanulói csoportok összehasonlítására és a változók összefüggésének feltárására

Az eszköz megbízhatóságát annak ellenére vizsgáltuk meg nagyobb mintákon (13. számú táblázat), hogy korábban jó mutatókat prezentált a kérdőív. Az látható, hogy néhány terület a megbízhatóság határán van, az agrár skála belső megbízhatósága pedig kissé alacsony. Ennek okát egyrészt a túl homogén tanulói összetételben, másrészt a skálához tartozó állítások összetettségében jelölhetjük meg. Utóbbi ugyanis nemcsak a természeti környezetet, szabad levegőt, állatok és növények gondozását rejti, hanem a természeti erőforrások, illetve az élelmiszeripari szakmákhoz tartozó kémiai, matematikai és műszaki ismereteket is, ezáltal kissé megosztóvá is teszik a skálát. Azonban az állításokat relevánsnak találtuk, illetve bizonyos állítások törlése nem javította volna a belső megbízhatósági mutatóját, kihagyása esetén azonban csorbát szenvedett volna az érdeklődési területek lefedettsége.

13. táblázat A Karriertábla skáláinak megbízhatósági mutatói mintákon (N=477)

Skála	α	Skála	α
AGR	0,417	TUR	0,727
ÉP	0,605	HUM	0,742
MŰV	0,698	IT	0,733
ÜZL	0,662	JOG	0,709
OKT	0,721	GYÁR	0,651
PÜ	0,728	MARK	0,767
KORM	0,723	MTM	0,755
EÜ	0,699	LOG	0,685

Fővizsgálatunkat az egyes változókra vonatkozó leíró statisztika ismertetésével kezdjük. Valamennyi vizsgált változón a minta normális eloszlást mutat, az adatok csúcsossága és ferdesége 1 és -1 között található. Az

érdeklődési területek közül az oktatás-képzés, a turizmus-vendéglátás, a jog-közbiztonság és a kereskedelem-marketing skálák a legkedveltebbek a tanulók körében, mely megegyezik elővizsgálatunk eredményével. Ezekkel az érdeklődési körökkel kerülnek leginkább kapcsolatba a fiatalok, vagyis az iskolai témákat, az utazási szolgáltatásokat és a kereskedelmi munkát könnyen felismerik, azzal azonosulni tudnak. Alacsony átlaggal szerepelnek azok az érdeklődési skálák, amelyek kevésbé vonzóak, vagy még nem próbálták a tanulók, ilyen a gyártás, az agrár-természet-élelmiszeripar vagy a tudomány-matematika-mérnöki tevékenység. Ezek esetében kiugró értékekkel is találkoztunk, vagyis azok a diákok, akik ebben gondolkodnak, kevesen vannak, de meglehetősen határozottak (14. számú táblázat).

14. táblázat Az egyes érdeklődési területek leíró statisztikája

Érdeklődési terület	Min.	Max.	Átlag	Szórás
AGR	,00	,82	,3069	,13382
ÉP	,00	,82	,3716	,16614
MŰV	,00	1,00	,3565	,19086
ÜZL	,00	,94	,3511	,18132
OKT	,00	1,00	,4993	,19855
PÜ	,00	1,00	,3431	,19104
KOR	,00	1,00	,3946	,19781
EÜ	,00	1,00	,4014	,19079
TUR	,00	1,00	,4632	,20559
HUM	,00	1,00	,4257	,20822
IT	,00	1,00	,3758	,20479
JOG	,00	1,00	,4436	,19905
GYÁR	,00	1,00	,2918	,17155
MAR	,00	1,00	,4278	,21792
TUD	,00	1,00	,3129	,19404
LOG	,00	1,00	,3878	,17907

A későbbi kapcsolatok és az érdeklődési fókusz feltárásának megkönnyítése érdekében az érdeklődési területeket redukáltuk *Prediger* (1982) kétpólusú

elképzelése szerint. Ez szintén a *Holland*-féle hat terület alapján szerveződik, mégis jobban érzékelteti az érdeklődési pólusok elkülönülését. A két pólus: tárgyak-emberek és adatok-ötletek. A feltételek teljesülése okán (normalitás, változók közötti korreláció, szignifikáns Bartlett teszt, KMO 0,933) ugyancsak főkomponens-elemzést végeztünk a priori módszerrel, hiszen tudtuk, hogy *Prediger* pólusai négy faktort feltételeznek. A négy faktor több mint 75%-ban magyarázza az eredeti változókat. A faktorok a következő érdeklődési területeket foglalják magukban (15. számú táblázat):

15. táblázat Az érdeklődési területek négy faktora

Faktor megnevezése	Belefoglalt érdeklődési terület	Faktorsúlyok
Tárgyak	TUD	,805
	GYÁR	,750
	IT	,743
	ÉP	,720
	LOG	,600
	AGR	,594
Adatok	PÜ	,773
	ÜZL	,718
	MAR	,700
	KOR	,697
Emberek	HUM	,839
	EÜ	,765
	TUR	,713
	OKT	,643
	JOG	,615
Ötletek	MÚV	,882

Az érdeklődés differenciáltságának számításához az érdeklődési területek legmagasabb és a legalacsonyabb pontszámát használtuk fel. Ezek különbsége a differenciáltság szintje. Mintánk differenciáltságának átlaga pedig 8,06 (SD 2,667). Jó jel, hogy a tanulók többsége a közepesen vagy jól differenciáltak

csoportjába tartozik, s csak kicsivel több mint 28%-uk küzd az érdeklődés differenciáltságának hiányával (16. számú táblázat).

16. táblázat A tanulók differenciáltsági szint szerinti megoszlása

Kategória	Differenciáltság szintje	Tanulók száma	Százalékos arány
kevésbé differenciált	≤ 6	135	28,3
közepesen differenciált	7-9	196	41,1
differenciált	≥10	146	30,6

min. 0; max. 17; N=477

A differenciáltság tétje, hogy a tanuló milyen pontosan tudja elkülöníteni az öt érdeklő területeket a kifejezetten nem vonzó területektől. Minél differenciáltabb érdeklődésű egy diák, várhatóan annál biztosabb lesz a pályadöntés és a későbbi képzési lemorzsolódás elkerülése.

Az érdeklődés szintén másodlagos konstruktumának számító rugalmasság esetében a tanulók átlaga 6,537 (SD 2,378), melyhez az érdeklődési területekre adott pontszámok összegének az átlagát vettük figyelembe. A minta tanulói egyértelműen közepesen rugalmas érdeklődésűek, láthatóan sem a kevésbé, sem pedig a kifejezetten rugalmas kategória nem tér el jelentősen (17. számú táblázat).

17. táblázat A tanulók érdeklődési rugalmasságának szint szerinti megoszlása

Kategória	Rugalmasság szintje	Tanulók száma	Százalékos arány
kevésbé rugalmas	≤ 4,781	119	24,9
közepesen rugalmas	4,8750-8,0625	239	50,2
rugalmas	≥8,1250	119	24,9

min. 1,6250; max. 14,500; N=477

A rugalmasság az érdeklődés hajlíthatóságát mutatja meg. A szakirodalom szerint a rugalmas tanulók több lehetőséget is elképzelhetőnek tartanak maguk számára, nem ragaszkodnak egy bizonyos területhez, s a kellő

információ birtokában hajlandók megváltoztatni eredeti pályadöntésüket. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy flexibilis munkaerő-piaci helyzetet teremtenek maguknak.

A pályaválasztási bizonytalanság szintje hasonlóan kiegyensúlyozott képet mutat (18. számú táblázat), hiszen az összesített bizonytalansági szint szerint, melyből a bizonytalansági kategóriákat képeztük, a tanulók jelentős része a közepesen bizonytalan kategóriába tartozik (43%).

18. táblázat A minta tanulóinak pályaválasztási bizonytalansági szintjének leíró statisztikája és a tanulók szint szerinti megoszlása

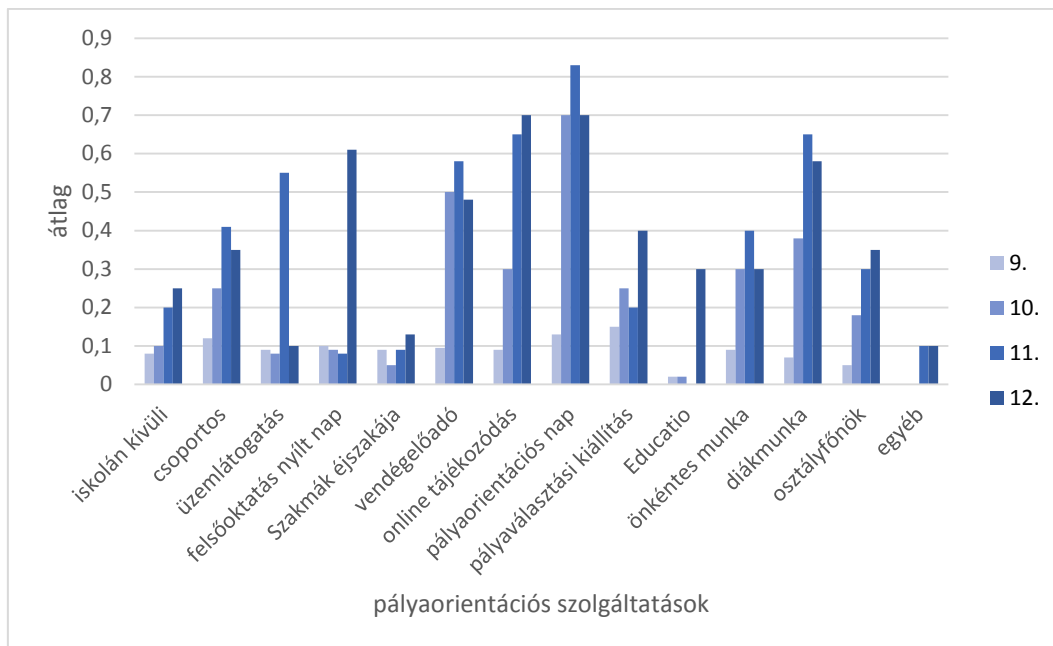
Skála	Átlag (SD)
szorongás	13,66 (4,769)
általános bizonytalanság	8,331 (1,708)
pályaismeret-igény	18,33 (3,674)
önismeret-igény	14,69 (4,273)
összesített pályaválasztási bizonytalanság	55,02 (8,98)

Kategória	Szint	Létszám	Arány
kevésbé bizonytalan	≤ 50	139	29,1%
közepesen bizonytalan	51-60	205	43%
bizonytalan	≥61	133	27,9%

min.-max.: szorongás 5-25; általános bizonytalanság 3-15; pályaismeret-igény 5-25; önismeret-igény 4-20; összesített pályaválasztási bizonytalanság 21-78

A tanulóknak tizenhárom plusz egy egyéb kategória állt rendelkezésére, hogy bejelölje, hányféle pályaaorientációs szolgáltatást vett igénybe tanulmányai alatt. Átlagban 3,5 ilyen jellegű eseményen vettek részt a diákok (ezek összesített értékéből átlagot számoltunk, M: 0,2538 SD: 0,1967). Magasan legtöbbször a kötelező iskolai pályaaorientációs napot jelölték be, ezt követte

az online tájékozódás, majd a diákmunka, mint a pályainformáció-szerzés egy formája. Az évfolyamok szerinti áttekintésben jól követhető, hogyan változik a szolgáltatások igénybe vétele és a jellemző szolgáltatások (7. ábra). A kilencedikesek értelemszerűen viszonylag kevés ilyen eseményt látogatnak, feltehetően még az előző iskolaszintről hozott szolgáltatások jelennek meg az ábrán.

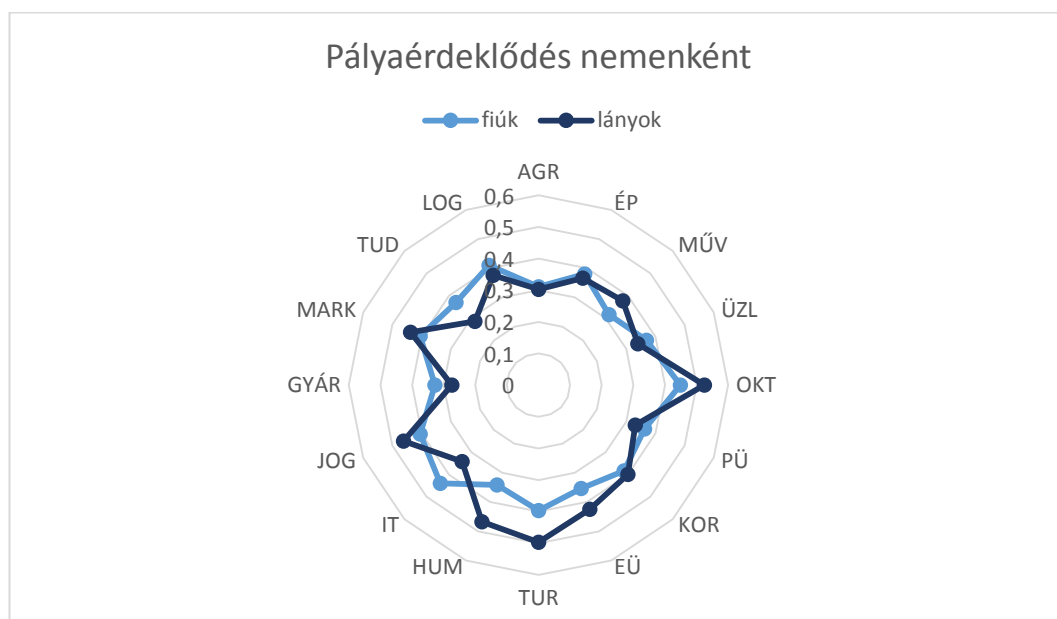


7. ábra Pályaorientációs szolgáltatások évfolyamonkénti igénybe vétele (átlag szerint)

A 11. évfolyamosok veszik igénybe a legtöbb szolgáltatást, dominál a pályaorientációs nap, a végzősöknél pedig erősödik az önálló ismeretszerzés, tehát az online tájékozódás és a felsőoktatási intézmények látogatása. A 10. évfolyamosok leginkább a pályaorientációs napra és a vendégelőadó meghallgatására hagyatkoznak. Láthatóan egyrészt évfolyamonként előre haladva nő az igénybe vett ellátások száma, másrészt fokozódik azokban a szolgáltatásokban való részvétel, amelyek nagyobb fokú önállóságot igényelnek.

A tanulói csoportok összehasonlítása

Az egyes változókat a nemek és évfolyamok szerinti vizsgáltuk. Ugyan a biológiai nem ezek közül nem az iskolai munka sajátja, de oly erősen meghatározza a pályaérdeklődést, hogy mindenképpen fontosnak tartottuk közelebbről is szemügyre venni mintánkban is (8. ábra).



8. ábra A pályaérdeklődés nemenkénti összehasonlítása

Egyértelmű, hogy a tanulók fiú-lány mivolta különbségeket eredményez az érdeklődési mintázatban (19. számú táblázat). Szignifikáns különbségeket találtunk a nemek között, hiszen a lányok a művészet, az egészségügy, a turizmus, a humán szolgáltatások, a jog és az oktatás területét kedvelik jobban, tehát összességében az Emberek és az Ötletek érdeklődési faktorokban látják viszont önmagukat. A fiúk az informatika, a gyártás és a tudományos-matematika-mérnöki tevékenységeket preferálják, vagyis a Tárgyak faktor áll legközelebb hozzájuk.

Az évfolyamok között csak az informatika területén találunk szignifikáns különbséget. A 9. évfolyamosok kedvelik leginkább, míg a 10. évfolyamosok a legkevésbé a tantárgyat (ANOVA sum of squares 0,337; df 3; mean square 0,112; F 2,708; Sig. 0,045; Scheffe 9-10. évf. között 0,06489). A végzősök

azonban jelentősen jobban vonzódnak az Adatok faktor területeihez, mint a legfiatalabb tanulók (ANOVA $p < 0,05$; sum of squares 8,640; df 3; mean square 2,880; F 2,915; Sig. 0,034; Scheffe 12-9. évf. között 0,36800555).

19. táblázat Az érdeklődési területek nemenkénti összehasonlítása (Student-féle) (N=477)

Érdeklődés terület		Levene-teszt		t	df	Sig. (2 tailed)	Átlag
		F	Sig.				
MŰV	egyenlő varianciák	3,179	0,075	-3,324	468	0,001	fiúk: 0,3158 lányok: 0,3772
OKT	nem egyenlő varianciák	5,337	0,021	-3,837	27,487	0,000	fiúk: 0,4482 lányok: 0,5251
EÜ	egyenlő varianciák	3,185	0,075	-3,873	468	0,000	fiúk: 0,3537 lányok: 0,4249
TUR	egyenlő varianciák	1,350	0,246	-5,142	468	0,000	fiúk: 0,3964 lányok: 0,4965
HUM	egyenlő varianciák	0,617	0,433	-6,436	468	0,000	fiúk: 0,3421 lányok: 0,4674
IT	egyenlő varianciák	3,302	0,070	4,969	468	0,000	fiúk: 0,4387 lányok: 0,3420
JOG	egyenlő varianciák	1,632	0,202	-2,999	468	0,003	fiúk: 0,4050 lányok: 0,4625
GYÁR	nem egyenlő varianciák	7,538	0,006	3,002	263,332	0,003	fiúk: 0,3275 lányok: 0,2740
TUD	nem egyenlő varianciák	11,656	0,001	4,206	260,740	0,000	fiúk: 0,3691 lányok: 0,2849
Tárgyak	nem egyenlő varianciák	6,221	0,013	5,542	274,449	0,000	fiúk: 0,3635575 lányok: - 0,1889558
Eberek	egyenlő varianciák	0,320	0,572	- 0,8671	468	0,000	fiúk: -0,5234762 lányok: 0,2637397
Ötletek	nem egyenlő varianciák	13,420	0,000	-2,655	393,329	0,008	fiúk: -0,1563975 lányok: 0,813391

Nem egyenlő varianciák esetén a Welch-próba eredményét vettük figyelembe

A rugalmasság változó tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget nem vagy évfolyam szerint. Az érdeklődés differenciáltságánál hasonló eredményre jutottunk az évfolyam esetén, ám nemek között szignifikáns

eltérés van, a lányok sokkal differenciáltabbak, mint a fiú társaik (Student-féle teszt $p < 0,05$; $t = -4,130$; $df = 468$; Sig. 2-tailed 0,000; $M_{\text{lányok}} = 8,42$; $M_{\text{fiúk}} = 7,36$).

A pályaválasztási bizonytalanság változó több különbséget hozott az összehasonlítások során. Az összesített pályaválasztási bizonytalanság átlaga is eltér a nemek között, a lányoknál szignifikánsan magasabb az érték (20. számú táblázat).

20. táblázat A tanulók nem és évfolyam szerinti összehasonlítása a pályaválasztási bizonytalanság változó mentén (N=477)

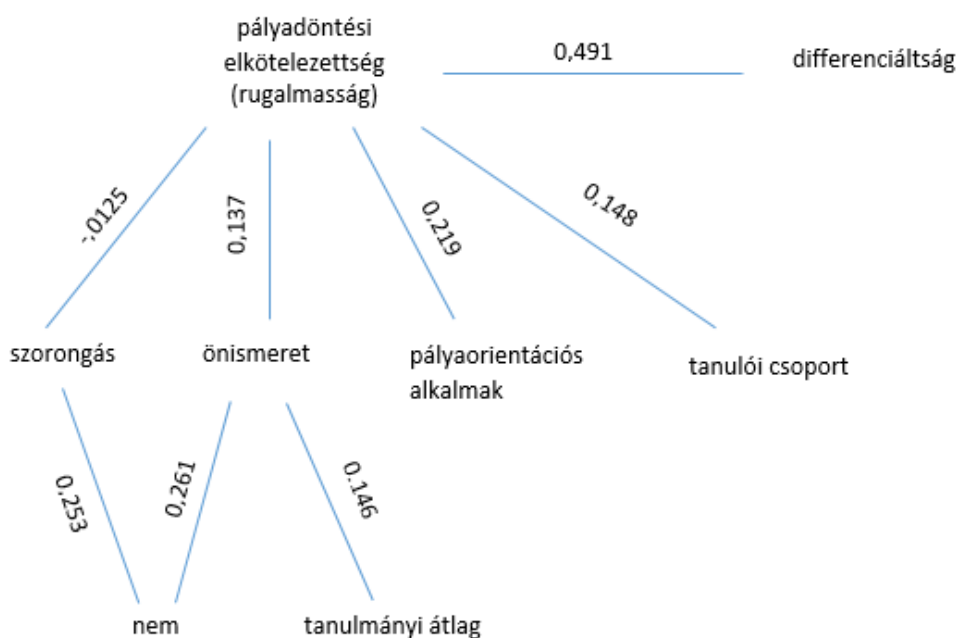
		Levene-teszt		t	df	Sig. (2 tailed)	Átlag
		F	Sig.				
szorongás	egyenlő variancia	0,335	0,563	5,711	468	0,000	fiúk: 11,94 lányok: 14,52
általános bizonytalanság	egyenlő variancia	2,857	0,092	-3,597	468	0,000	fiúk: 7,92 lányok: 8,52
önismeret-igény	egyenlő variancia	1,172	0,280	-2,773	468	0,006	fiúk: 13,91 lányok: 15,07
összesített bizonytalansági szint	egyenlő variancia	0,007	0,932	-5,817	468	0,000	fiúk: 51,6943 lányok: 56,6613
		Négyz. eltér. összege	df	Négyz. eltér. átlaga	F	Sig.	Átlagok kül.
önismeret-igény	ANOVA	194,136	3	64,712	3,602	0,013	10.-11. évf. között 1,635
összesített bizonytalansági szint	ANOVA	721,084	3	240,361	3,019	0,030	10.-11. évf. között 3,27

$p < 0,05$, páros összehasonlításhoz a Student-féle tesztet, ANOVA esetén Scheffe post hoc tesztet használtunk

Az alsókálák esetében is észleltük, hogy mintánkban a lányok jobban szoronganak, nagyobb általános bizonytalansággal bírnak, és több önismeretet igényelnek. Az évfolyamok közül a tízedikes tanulók szeretnék jobban ismerni önmagukat, illetve esetükben az összesített pályaválasztási

bizonytalanság értéke is magasabb a következő évfolyamhoz viszonyítva (20. számú táblázat).

Fővizsgálatunkat az összefüggés-feltáró kutatási stratégia mentén folytattuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a változók mentén megfigyelhetők-e olyan összefüggések, amelyek érinthetik az érdeklődés formálódását, annak differenciálódását. A meglehetősen sok összefüggés közül kifejezetten azokat emeltük ki, amelyek 99%-os valószínűséggel mutatják meg a kapcsolatot (9. ábra) (további összefüggéseket ábrázoló kép az 5. mellékletben található).



9. ábra A pályae érdeklődés differenciáltságához kapcsolódó tényezők ($p < 0,01$)

Azt találtuk, hogy bizonyos tényezők csak közvetetten, más változókon keresztül érintik az érdeklődés differenciáltságát. Például a nem és a tanulmányi átlag a pályaválasztási bizonytalanság skálái segítségével kapcsolódnak az érdeklődés rugalmasságához, általa pedig az érdeklődés differenciáltságához. Érdekes módon, az évfolyamnak nincsen súlya abban, kialakult-e az érdeklődés, pedig a szakirodalom szerint az idő előrehaladásával jelentősebb kapcsolatra számítottunk. Ami elősegíti a differenciáltság kristályosodását (vagyis ahol erősebb kapcsolatot találunk) az

a szorongás és önismeret, illetve általában az összesített bizonytalansági szint a rugalmasságon keresztül, valamint az igénybe vett pályorientációs szolgáltatások száma.

Itt szeretnénk kiemelni a rugalmasság és a differenciáltság közepesen erős összefüggését. *Tracey* (2010) azon feltételezéséből indultunk ki, hogy az eleváció (érdeklődési rugalmasság) negatívan viszonyul a differenciáltsághoz, vagyis akinek pontos elképzelése van, az már kevésbé változtatja azt, míg a nem differenciált érdeklődésű hajlamos külső tényezők hatására átgondolni a döntését. Eredményeink alapján azonban mintánkban *Tracey* gondolata nem állja meg a helyét, sokkal inkább két közepesen erősen együttjáró változóról beszélhetünk. Emellett az is látható, hogy az elevációs-rugalmassági szint az általános bizonytalanság jelenségével ellentétes irányú. Ez arra enged következtetni, hogy változónk az érdeklődési differenciáltsággal együtt mozog, ugyanakkor a bizonytalanság ellenpárjaként szerepel, de nem általános értelemben, hanem a pályákhoz kapcsolóan. Úgy tűnik tehát, vissza kell térni *Holland* azon elméletéhez, hogy az eleváció nem a rugalmasságot, hanem egyfajta döntési elköteleződést jelző mérőszám. Indokoltnak gondoljuk tehát rugalmasság helyett pályadöntési elkötelezettség értelemben használni az eleváció fogalmát. Így értelmezhetővé válik, hogy a kellően differenciált érdeklődésű egyén határozott az elképzelésében, ellenben az általános bizonytalanság nem érinti meg. A pályadöntés iránt magas elkötelezettséget mutató tanuló feltehetően nyitott a különböző munkaterületekre, keresi az alkalmakat, hogy tudását gazdagítsa a szakmákról, pályaeexplorációja kifejezett, hajlandó elképzelni magát ismeretlen területeken, még akkor is, ha érdeklődése meglehetősen differenciált.

Mivel alapvető kérdés, hogy az érdeklődés differenciáltságát milyen iskolai tényezők befolyásolják, vagyis mi által nő a differenciáltság szintje, a vele legerősebb kapcsolatot mutató jelenségeket illesztettük regressziós modellbe. A legerőteljesebb relációt a differenciáltság és a pályadöntési elkötelezettség mutatja ($r=,491$), amely önmagában több mint 24%-ban határozza meg az érdeklődés kiforrottságát (Model 1 $RSq=0,241$ $RSqAdj=0,239$ $F=(150,866)$ $Sig=0,000$). Második lépésben azt is regresszióanalízisnek vetettük alá, vajon magát a pályadöntési elkötelezettséget milyen tényezők támogatják. A 21. számú táblázat és 10. ábra azt mutatja, a vizsgált jelenségek közül az igénybe

vett pályorientációs szolgáltatások száma, az önismeret-igény szintje, valamint a szorongás szintje (ebben a sorrendben) formálhatja a pályadöntési elkötelezettséget (össességében a mintában 8%-ban), majd pedig általa az érdeklődési differenciáltság mértékét. Vagyis minél több pályorientációs tevékenységben vesz részt a fiatal, és ez minél inkább kielégíti önismereti igényét (ezáltal csökkentve szorongását), várhatóan annál elkötelezettebb lesz és érdeklődése kifejezettebb.

21. táblázat Az elkötelezettséget (korábban feltételezett rugalmasságot) formáló tényezők regressziós modellje

A modell összefoglalása							
Modell	R	RSq	AdjRSq	SE	RSqCh	SigFCh	Durbin-Watson
1	,281	,079	,073	2,289	,079	,000	1,967

ANOVA					
Modell	S of Sq	df	MSq	F	Sig.
Regresszió	213,064	3	71,021	13,548	,000
Reziduális	2479,648	473	5,242		
Összesen	2692,712	476			

Együttható							
Modell	B	SE	Beta	t	Sig	Tol.	VIF
(Constant)	5,447	,496		10,977	,000		
PO foglalk. átlaga	2,482	,536	,205	4,630	,000	,990	1,010
szorongás	-,059	,022	-,119	-2,669	,008	,985	1,015
önismeret-igény	,086	,025	,155	3,504	,001	,992	1,008

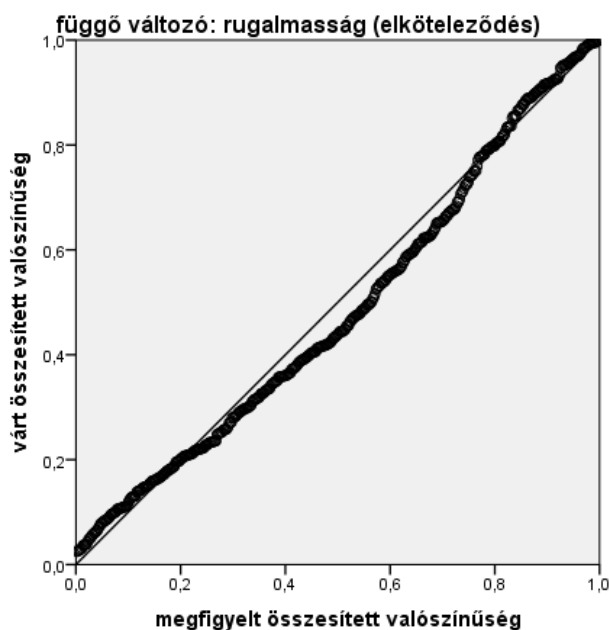
Reziduálisok statisztikája					
	Min	Max	Átl.	Eltér.	N
Várt érték	4,668	8,86	6,53	0,669	477
Reziduális	-4,496	8,23	,000	2,282	477
Standard várt érték	-2,794	3,472	,000	1,000	477
Standard reziduális	-1,964	3,597	,000	,997	477

függő változó: rugalmasság (elkötelezettség)

független változók: szorongás, önismeret-igény, pályorientációs szolgáltatások számának átlaga

(enter módszer)

Sztenderdizált reziduálisok regressziójának normal valószínűségi ábrája



10. ábra Az elkötelezettséget formáló tényezők regressziós ábrája

A pályaeorientációs szolgáltatásokat nemcsak az igénybe vételük száma alapján vehetjük szemügyre, hanem arra is rávilágíthatunk, mely szolgáltatások járulnak erőteljesebb hozzá a tanulók pályaeorientációjához. A tizenhárom választható szolgáltatást három kategóriába soroltuk:

iskolán kívüli pályaeorientációs szolgáltatások: üzemlátogatás, felsőoktatási nyílt nap, Szakmák Éjszakája, pályaválasztási kiállítás, Educatio kiállítás,

iskolai pályaeorientáció: csoportos pályaeorientációs foglalkozás, vendégelőadó meghallgatása, pályaeorientációs nap, egyéb (a tanulók itt két esetben projektnapot jelöltek be),

egyéni segítség: egyéni tanácsadás, online források, önkéntes munka, diák munka, osztályfőnöki beszélgetés.

A 22. számú táblázatban az látható, hogy az egyéni segítségnyújtás szignifikánsan kapcsolódik a differenciáltság kialakulásához, azonban a másik két kategória összességében nem ad ilyen segítséget.

22. táblázat A pályaorientációs szolgáltatások kapcsolata a pályaérdeklődés differenciáltságával

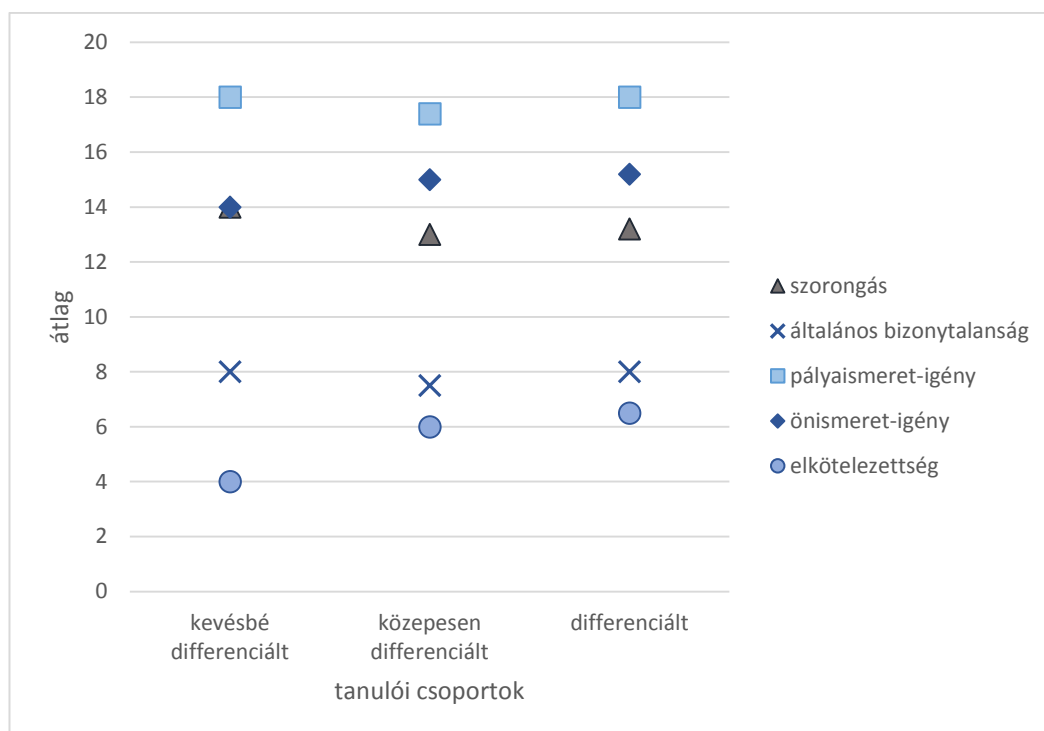
Szolgáltatás	Sig.	Érték
egyéni segítség kategóriája	0,033	4,582
csoportos foglalkozás	0,015	5,890
vendégelőadó meghallgatása	0,025	4,998
online források	0,005	7,539
pályaválasztási kiállítás	0,031	4,779
diákmunka	0,022	5,196
osztályfőnöki beszélgetés	0,000	24,816

Monte Carlo szimuláció, $p < 0,001$

Ugyanakkor, ha egyenként vizsgáljuk meg a szolgáltatásokat, látható, hogy az egyéni segítség kategóriából az online források, a diákmunka és az osztályfőnöki beszélgetés, az iskolai pályaorientáció kategóriájából a csoportos foglalkozás és a vendégelőadó meghallgatása, az iskolán kívüli pályainformációk közül pedig a pályaválasztási kiállítás nyújt jelentős támogatást a fiataloknak.

Amennyiben a differenciáltság szintje felől közelítjük meg a csoportokat (11. ábra), nemcsak az látható, hogy a kevésbé differenciált tanulóknál enyhén emelkedett az általános bizonytalanság és a szorongás szintje, hanem a nagyon alacsony elkötelezettséghez magas pályaismeret-igény és alacsony önismeret-igény társul. Ugyanakkor a jövője iránt elkötelezett egyén várja az önmagára és a pályákra vonatkozó tudást, míg szorongása és általános bizonytalansága stagnál. Minél kíváncsibb, nyitottabb tehát az ismeretek befogadására az egyén, elkötelezettsége annál inkább fokozódik, és ez segíti elő érdeklődése differenciálódását. A differenciáltság tehát egyfajta személyiségvonást is feltételez. Ez mutatkozik meg az érdeklődési területekben is. A Tárgyak, Adatok és Emberek érdeklődési területek választása magas elkötelezettséget

igényel, melyből a Tárgyak és az Emberek szorosan kötődnek a biológiai nemhez (5. melléklet). Az Emberek kategóriába tartozó pályákhoz magas differenciáltság, főként a női nemi hovatartozás és magas ön- és pályaismeret-igény társul.



11. ábra Differenciáltság szerinti tanulói csoportok jellemzői

Szeretnénk visszautalni arra a korábbi megállapításunkra, hogy a pályák ismerete nem, csak az önismeret iránti vágy generálja, vagy járul hozzá nagyobb mértékben az érdeklődési differenciáltság kialakulásához. Úgy tűnik, addig kevésbé hasznos pályaismerettel foglalkozni, amíg a tanuló önmagát fel nem tárta, mert addig nem tud belehelyezkedni a felkínált feladatba és munkakörnyezetbe.

Az is látható a 11. ábrán, hogy a közepesen differenciált érdeklődésű tanulók szenvednek legkevésbé a szorongás és az általános bizonytalanság súlyától. Valószínűleg ez egy olyan közbenső állapot, amikor már elmozdult a teljes tanácstalanságból, de a végleges döntés még nem aggasztja a fiatalt.

Arra is kíváncsiak voltunk, van-e olyan egyéb szervező elv, amely alapján az iskolák még sikeresebben felmérhetik egy-egy tanuló jellemzőjét. Ezért sztenderdizáltuk azokat a változókat, amelyekről úgy gondoltuk, fontos információt nyújtanak az egyénről, s általuk összehasonlíthatóvá válnak az ismérvek. Az összesített bizonytalanságot és alsóhatárt, a tanulmányi átlagot, a differenciáltság és a pályadöntési elkötelezettség értékét vettük figyelembe. Először hierarchikus analízissel (legközelebbi szomszéd, majd Ward módszerrel) feltártuk a lehetséges klaszterszámot, amely három csoportnál állt meg, majd k-közép módszerrel elkülönítettük a csoportokat (23. táblázat).

23. táblázat Az egyes klaszterekben található tanulók létszáma (N=471)

Klaszter	Tanulók száma
1 „megrekedtek”	154
2 „már döntöttek”	132
3 „tökéletesre törekvők”	185

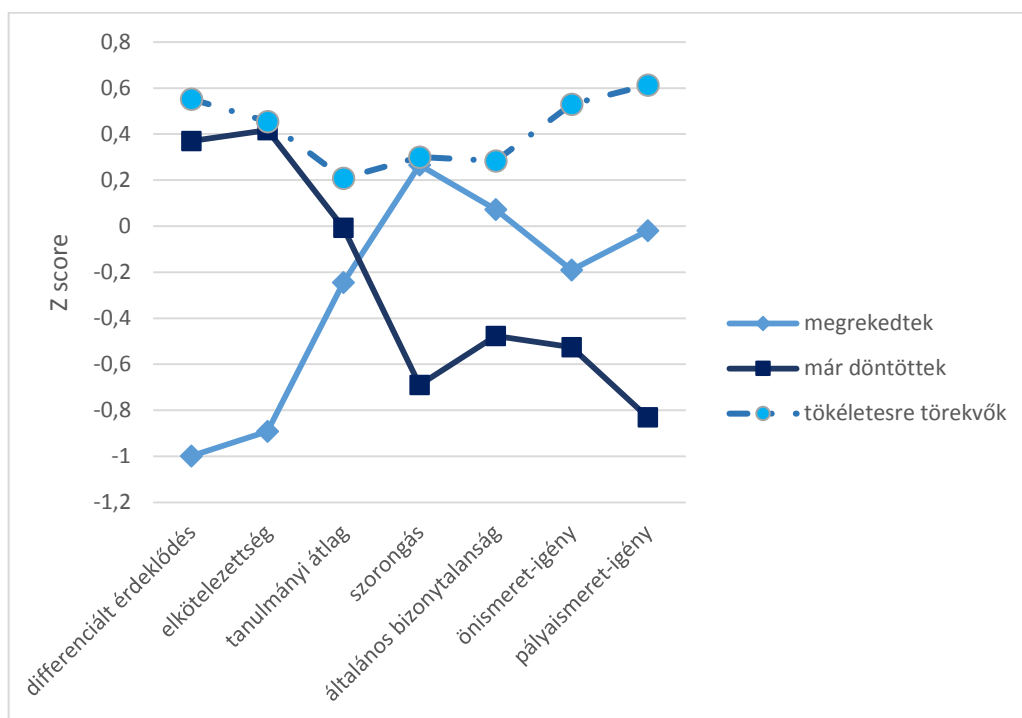
A 12. számú ábrán jól láthatók a csoportok jellegzetességei, amelyek lehetőséget adtak az értelmezésre és elnevezésre.

A pályafejlődésük szempontjából megrekedtek (MEGREKEDTEK) azok a tanulók, akiknél a jövő iránti elkötelezettség, következésképpen az érdeklődés differenciáltsága rendkívül alacsony, szerényebb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, ugyanakkor magas a szorongás és az általános bizonytalanság szintje. Feltehetően úgy érzik, a pályák megismerése segíthet nekik, de önismeretük feltárására nem helyeznek kellő hangsúlyt.

A tanulók egy csoportja már döntött (MÁR DÖNTÖTTEK), magas a jövőjük iránti elkötelezettségük, differenciált az érdeklődésük, továbbá viszonylag jó tanulmányi eredményt produkálnak az iskolában. Nem szoronganak, de már nem is igénylik önmaguk vagy a lehetséges pályák további megismerését. Ebbe a csoportba 132 tanuló tartozik.

A harmadik csoportban a tökéletes döntésre készülő (TÖKÉLETESRE TÖREKVŐK) foglalnak helyet. Az ő esetükben a magas elkötelezettséget felülmúlja a biztos pályae érdeklődés és a kiváló tanulmányi átlag. Mindezek ellenére újra és újra önmaguk és a pályák megismerésére vállalkoznak, s talán

ez növeli szorongási és általános bizonytalansági szintjüket. Elképzelhető, hogy az egyre szélesedő tudás, a folyamatosan gazdagodó és árnyalt önismeret rendszeresen új utakat nyit, és a sok jó döntés közül a legjobbat akarják meghozni, ami feszültséget okoz. Ez a csoport a legszélesebb a mintában, összesen 185 tanuló tartozik ide.



12. ábra Klaszteranalízis alapján nyert tanulói csoportok jellemzője (N=471)

A klaszterek között szignifikáns eltérések találhatók minden vizsgált változó tekintetében (24. táblázat). A pályaválasztási szorongás a MÁR DÖNTÖTTEK csoporthoz képest emelkedett értéket mutat a másik két csoportnál, hasonlóan az általános bizonytalanság értékéhez. A pályaismeret-igény mindhárom klaszter relációjában szignifikáns eltérést mutat. Az önismeret esetében a TÖKÉLETESRE TÖREKVŐK jelentősen nagyobb igényt jeleztek a másik két csoporttal szemben. Összességében tehát a pályaválasztási bizonytalanság értékénél megállapítható, hogy a csoportok között jelentős eltérések vannak.

24. táblázat A klaszteranalízis alapján nyert tanulói csoportok változónkénti szignifikáns eltérései (N=471)

		Négyz. eltér. összege	df	Négyz. eltér. átlaga	F	Sig.	Átlagok kül.
szorongás	ANOVA	90,323	2	45,162	56,289	0,000	elv.-már dönt.: 0,95529934 tökél.-már dönt.: 0,99044739
általános bizonytalanság	ANOVA	45,818	2	22,909	25,184	0,000	elv.-már dönt.:0,5497892 4 tökél.-már dönt.: 0,76146050
összesített pv. bizonytalanság	ANOVA	240,190	2	120,095	243,715	0,000	elv.-már dönt.: 1,10296638 tökél.-elv.: 0,66073622 tökél.-már dönt.: 1,76370259
differenciáltság	ANOVA	227,784	2	113,892	220,380	0,000	már dönt.-elv.: 1,36820994 tökél.- elv.:1,54977378
		Csoport		Sorrend		Sig.	Eltérés
pályaismeret-igény	Kruskal-Wallis	elveszettek döntöttek tökélet.		126,22 223,80 324,48		0,000	mindhárom között
önismeret-igény	Kruskal-Wallis	elveszettek döntöttek tökélet.		201,39 170,14 311,80		0,000	tökéletesre törekvők és a másik kettő között
pályadöntési elkötelezettség	Kruskal-Wallis	elveszettek döntöttek tökélet.		105,17 291,83 305,07		0,000	elveszettek és a másik kettő között

$p < 0,05$, ANOVA esetén Scheffe, Kruskal-Wallis esetén Bonferroni post hoc tesztet használtunk

Az érdeklődési differenciáltság – mint vizsgálatunk legfőbb jelensége – szempontjából az figyelhető meg, hogy az ELVESZETTEK csoportja komoly hátrányban van a másik két klaszter tanulóival szemben. Ugyancsak ez látható a pályadöntési elkötelezettség esetében is. Végezetül pedig a tanulmányi átlag a TÖKÉLETESRE TÖREKVŐK és az ELVESZETTEK esetében mutat jelentős szakadékot.

Egyéni kérdéssorok eredménye

A kérdéssorral szeretnénk volna mélyebben feltárni vizsgálataink eredményét. Hat témakörben vártuk a tanulók válaszait: milyen segítséget igényelnek, mennyire biztos a döntésük, az iskolai tanulmányok hozzájárulnak-e a döntéshez, mit gondolnak a saját érdeklődésükről, az iskola tudott-e segítséggel szolgálni, illetve milyen információra van szükség még.

A hat témakör hat vezérkódot fedett le, majd pedig alkódokat alkalmaztunk a véleménykülönbségek rendszerezéséhez (25. számú táblázat).

25. táblázat Kódrendszer és a vezérkódok jelentése

1. Információ: A tanuló hozzáállása és gondolata az önismeretéről és a szakmák/pályák megismerésének fontosságáról.
1.1 negatív pályaismeret
1.2 pozitív pályaismeret
1.3 negatív önismeret
1.4 pozitív önismeret
2. Iskolai segítség: Azt a témakört járja körbe, vajon a tanuló meg tudja-e nevezni, milyen segítséget vár az iskolától, amit kapott, azzal elégedett-e vagy hiányosságokat tapasztal.
2.1 elégedett a segítséggel
2.2 hiányolja a segítséget
2.3 megnevezi a szükséges segítséget
2.4 nem tudja megnevezni a segítséget
3. Érdeklődési jellemzők: Vajon felismeri-e a tanuló, honnan táplálkozik a pályaérdeklődése, illetve csak általánosságban fogalmaz, esetleg konkrétan megfogalmazza az érdeklődését és nem metaforát használ.
3.1 megnevezi a forrást
3.2 konkrét jellemzőről ír
3.3 pozitív jellemző

3.4 negatív jellemző

4. Tanulmányok befolyása: Hogyan látja a tanuló a tanulmányi jegyek érdeklődésre gyakorolt hatását, és fordítva.

4.1 nincs hatással az érdeklődésre

4.2 hatással van az érdeklődésre

5. Határozottság: A tanuló biztos a döntésében a továbbtanulását illetően, vagy nem biztos, de meg tudja nevezni a nyugtalanság okát, az elvárt segítséget vagy a megoldást, esetleg kerüli a problémát.

5.1 nem biztos a döntésében

5.1.1 megnevezi a nyugtalanság okát

5.1.2 segítséggel javul a helyzet

5.1.3 kerüli a problémát

5.1.4 megnevezi a megoldást

5.2 biztos a döntésében

6. Segítségigény: Honnan vár segítséget és támogatást a tanuló: külső (tanácsadó, egyéb szakember), tanárok és közelállók (család, barátok), lehetőségek megismerése (több szakmai információ), önismeret fejlesztése.

6.1 külső segítség

6.2 önismeret

6.3 lehetőségek megismerése

6.4 tanárok és közelállók

A kódfelhő (13. ábra) vizuális segítséget nyújt ahhoz, hogy mely kérdések foglalkoztatják leginkább a megkérdezett tanulókat, hiszen azokra nagyobb gyakorisággal érkezett válasz. Láthatóan a bizonytalansággal, az iskolával, vagy az iskolától várt segítséggel kapcsolatos a legtöbb visszajelzés. Vagyis általában meg tudják nevezni a tanulókat, mi nyugtalanítja őket a pályaválasztással kapcsolatban, pozitívan tekintenek arra a folyamatra, amely során információkat szereznek különböző szakterületekről. Úgy érzékelik, hogy a tanulmányi eredmény hatással van az érdeklődésükre, és fordítva, illetve a szükséges segítséget az iskolától várják, mégpedig minél több lehetőség megismerése által.



13. ábra Kódfelhő a tanulókat foglalkoztató pályaaorientációs témákról

Az első kérdésre, amely azt firtatja, hogyan találja meg azt a pályát, amelyen el akar indulni, határozottan megoszlottak a válaszok. A tanulók három pontban összegezték, mi segítheti őket a választásban:

- tanárok vagy közel álló személyek tanácsa
- a lehetőségek megismerése
- önismeret.

Egyrészt azt várják a fiatalok, hogy nagyobb önismeretre tegyenek szert, másrészt kíváncsiak, külső szakemberek és elsősorban családtagok hogyan látják őket. Ezen túlmenően a lehetőségek legszélesebb körű feltárása, az éppen a területen dolgozók kikérdezése, az információk (akár filmek által) begyűjtése fontos számukra.

„A továbbtanulási döntésemet az segíti a legjobban, ha sokat utána olvasok, esetleg kikérem tanárain véleményét is.”

„Számomra fontos mások véleménye, hallgatók a tapasztaltabb, bölcsőbb felnőttekre, tőlük szoktam tanácsot kérni. Igyekszem tapasztalt diákokkal beszélgetni, az interneten utánanézni adott képzéseknek.”

Ugyanakkor – kisebb részben, de - a diákmunka, a kipróbálás lehetősége, a megfelelő idő hagyása, a célok folyamatos tudatosítása is szerepel a tanulók listáján lehetséges erőforrásként.

A második kérdés a várható döntésük bizonyosságát firtatta, továbbá mi segítene leküzdeni a kétségeket. A tanulók nagyobb része bizonytalanságról számolt be. Leginkább az aggasztja őket, hogy jól választanak-e majd, illik-e majd hozzájuk, hosszú távon megfelelőknek tartják-e, és jól jövedelmez-e a munkaterületük. Attól várják, hogy csökken a bizonytalanságuk, ha külső segítséget kapnak, van valaki, akivel erről beszélni tudnak, vagy többféle tervvel tudnak előállni.

„Még semmi sem rajzolódt ki a fejemben, egyáltalán nem tudom, hogy milyen irányt kellene választanom.”

„A pályaválasztásommal kapcsolatban az tölt el a legnagyobb bizonytalansággal, hogy nem igazán tudom, mi az, ami a személyemnek megfelelő lenne, és ki tudnék benne teljesedni, és jövedelmező is lehetne számomra.”

Arról is beszámoltak, hogy nagynak érzik a döntés súlyát, illetve többüket a kettőség (saját álmok és a családnak való megfelelés), és az önismeret hiánya nyomasztja. Néhányan úgy próbálnak megküzdeni a bizonytalansággal, hogy „nem gondolnak bele” vagy „nem görcsölnek rá”.

A harmadik témakör azt járta körbe, hogy a tanulmányi jegyek mennyire befolyásolják az érdeklődési kört, illetve megfordítva, az érdeklődés elősegíti-e a jegyek alakulását. A válaszolók közül közel ugyanannyian mondták, hogy nincs hatással a jegy az érdeklődésre, mint ahányan látják az összefüggést.

„Szerintem nem befolyásolja az érdeklődésem a tanulmányi jegyeimet, mert azokból a tárgyakból is próbálom a legjobbat kihozni, amelyek nem érdekelnek.”

„Szerintem, ha jó jegyeim vannak valamiből, az azt sugallja, hogy amiben jó vagyok, azt folytassam.”

„Befolyásolja az érdeklődésem a jegyeimet, mert ha valami érdekel, arra nagyobb koncentrációt összpontosítok, és ez később meglátszik a teljesítményemen.”

Akik úgy látják, hogy teljesen mindegy az érdemjegy, a legjobbat igyekeznek kihozni magukból még akkor is, ha nem kedvelik az adott tantárgyat, csak hogy céljukat elérjék. Ugyanakkor gyakori válaszként szerepelt, hogy ha az érdeklődés nem a tantárgy irányában van, akkor nem szívesen tanulja, így a jegyekben is meglátszik, vagy éppen az serkenti a jobb jegy elérését, hogy tudja, mi az érdeklődése. Esetenként a jegy ad információt arról, mennyire jó valaki az adott területen.

Az érdeklődés kialakulásában jól azonosíthatók a befolyásoló tényezők a negyedik témakör szerint. A fiatalok a szülők, a tanárok, az internet (és média) alapján tájékozódnak, elég gyakran a munkaerő-piaci lehetőségek alapján.

„Az érdeklődésem olyan dolgok felé irányul, amelyeket könnyen megértek vagy meg tudok tanulni.”

„Az érdeklődésemet a pénzkereseti lehetőség, biztos jövőkép és életem át tartó munkalehetőség formálja.”

„Az érdeklődésemet az formálja, ha kipróbálom magamat különböző szakmákban, mivel így betekintést nyerek, milyen lehetne az életem, ha azt választanám.”

Néhányan úgy fogalmaztak, hogy az az érdeklődési köre, amit könnyen tanul, vagy amit kipróbálhat. Keveseknek, de a kíváncsiság, a tanulás és a kihívás is befolyásoló tényezőnek bizonyult.

Az ötödik témakörben arra voltunk kíváncsiak, mit várnak el a tanulók az iskolától, milyen programokat találtak hasznosnak. A legtöbben arról számoltak be, hogy az intézmény nem járult hozzá semmivel az érdeklődés kialakulásához, nem tudtak hasznos programokat megnevezni. Jónak találták az iskolai pályaaorientációs napokat és rendezvényeket, a közösségi munkát, az önismereti foglalkozásokat.

„A jövőm tervezésében a pályaaorientációs óra és a továbbtanulásról való beszélgetések játszottak nagy szerepet.”

„Több beszélgetős tanórát szeretnék a szaktanárainkkal, és olyan programokra is szívesen elmennék, ami az önismeretet segíti elő.”

„Igazából nem nagyon voltak nálunk iskolai szintű foglalkozások ezzel kapcsolatban. Mindig csak megkapjuk, hogy nézzük meg a felvi.hu-t.”

Amit elvárnak az iskolától, az a szakmák/szakok bemutatása (akár szülők, akár egyetemek által), a szaktanári visszajelzések, hogy mely területen erősek vagy fejlesztendőek, valamint több külső személyes segítséget igényelnének.

A hatodik témakör esetében a metaforakutatás (befejezetlen mondat) lehetőségeit használtuk, hogy kiderítsük, mit gondolnak a tanulók saját önismeretükről, a döntéshez szükséges tudásukról. A diákok fele-fele arányban jelölték, hogy tisztában vannak önmagukkal, jellemző tulajdonságaikkal, képességeikkel, érdeklődésükkel. Ugyanakkor szemléletesek a válaszok, amelyekben önismereti hiányosságaikról írnak.

„Az önismeretem törött tükör.”
 „... időjárás, ami változó.”
 „... hullámos vonal.”
 „... hegyről bicikliző ember, gyors és változó környezetben
 egyre halad lefelé.”

Biztató, hogy jelentős számban voltak azok, akik a szakmák/pályák megismerését új, fontos és érdekes lehetőségként fogják fel, ám mind az önismeret, mind pedig a pályaismerete esetében kifejezték további segítség iránti igényüket.

A kódok kapcsolatrendszere fontos támpontot nyújt annak megértéséhez, hogy a tanulóknak komoly elvárásaik vannak az iskolai pályaeorientációs feladatok tekintetében (26. számú táblázat).

26. táblázat Az alkódok kapcsolatrendszere

	negatív pályaismeret	elégedett a segítséggel	hiányolja a segítséget	megnevezi a szükséges segítséget
megnevezi a nyugtalanság okát			0,362 (p=0,0415)	0,477 (p=0,0057)
segítséggel javul a helyzet			0,461 (p=0,008)	
biztos a döntésében		0,359 (p=0,0435)		
tanárok segítsége	0,707 (p=0,000)		0,411 (p=0,0193)	0,350 (p=0,0493)

(csak a szignifikáns kötődéseket jelöltük, $p < 0,05$)

Egyrészt azok, akik biztosak a döntésükben, általában elégedettek is az iskolai segítségnyújtással, másrészt, akik negatívan ítélik meg a pályaismereti információk fontosságát (vagyis a folyamatot nehéznek, zavarosnak, egyedül teljesíthetetlennek érzik), erősen a tanároktól (esetleg a közelállóktól,

családtól és barátoktól) várják az iránymutatást, és sokszor hiányolják a segítséget. Általában meg tudják nevezni, mire lenne szükségük, úgy érzik, az iskolai segítséggel javulna a helyzetük és megszűnne a pályaválasztási bizonytalanság oka.

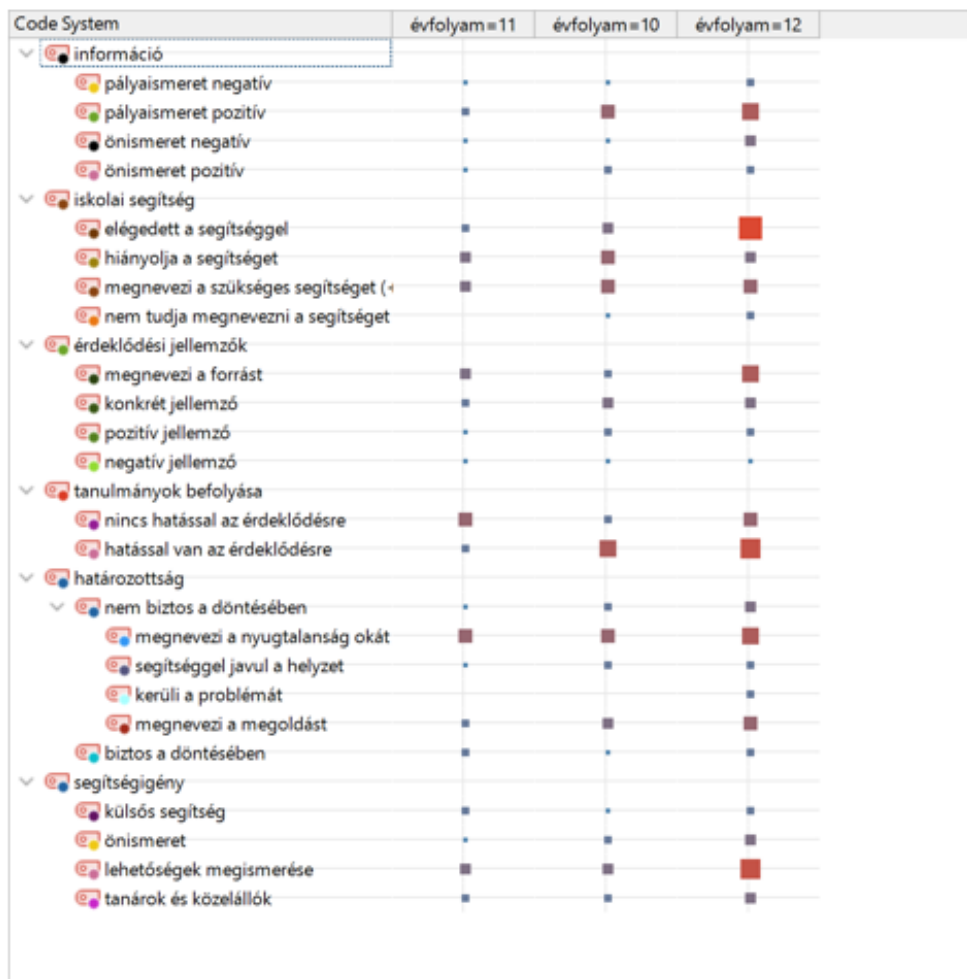
Érdemes kiemelni, hogy a problémák megoldásához a tanárok segítsége jelentősen hozzájárul, akkor is, ha nem ismeri a szakterületeket a fiatal, ha általában segítségre van szüksége, vagy meg tudja ugyan nevezni a segítséget, de hozzájutni már nem képes ahhoz.

A csoportonkénti összehasonlítás arra is rávilágít, milyen eltérések vannak nem vagy évfolyam szerint a tanulók között. A lányok és fiúk meglehetősen hasonlítanak abban, mely kérdéseket válaszolták meg, vagyis fontosságot tulajdonítottak nekik. Úgy érzékelik, hogy a tanulmányi jegyek befolyásolják az érdeklődést. Meg tudják nevezni, pályadöntésükben mi okoz bizonytalanságot, milyen segítséget várnak el, illetve pontosítják is ezt az elvárást azzal, hogy a különböző szakmákat, felsőoktatási szakterületeket szeretnék jobban megismerni. A fiúk talán elégedettebbek azzal a segítséggel, amit az iskola nyújt, valamint inkább meg tudják nevezni, mi formálja az érdeklődésüket (14. ábra).

Code System	lányok	fiúk
információ		
pályaismeret negatív	■	■
pályaismeret pozitív	■	■
önismeret negatív	■	■
önismeret pozitív	■	■
iskolai segítség		
elégedett a segítséggel	■	■
hiányolja a segítséget	■	■
megnevezi a szükséges segítséget (+)	■	■
nem tudja megnevezni a segítséget	■	■
érdeklődési jellemzők		
megnevezi a forrást	■	■
konkrét jellemző	■	■
pozitív jellemző	■	■
negatív jellemző	■	■
tanulmányok befolyása		
nincs hatással az érdeklődésre	■	■
hatással van az érdeklődésre	■	■
határozottság		
nem biztos a döntésében	■	■
megnevezi a nyugtalanság okát	■	■
segítséggel javul a helyzet	■	■
kerüli a problémát	■	■
megnevezi a megoldást	■	■
biztos a döntésében	■	■
segítségigény		
külsős segítség	■	■
önismeret	■	■
lehetőségek megismerése	■	■
tanárok és közelállók	■	■

14. ábra A kódok nemenkénti fontossága

Az évfolyamok összevetésénél (15. ábra) a kilencedik évfolyamot az alacsony számuk miatt nem vettük figyelembe. A fókuszok kicsit eltolódnak, ha az évfolyamokat szemléljük. Közös bennük, hogy egyértelműen érinti őket a döntési bizonytalanság, tudják is mi ennek az oka, ám felismerték saját szükségletüket ezen a téren, mégpedig a lehetőségek széles skálájának feltárásával. Összességében pozitívan nyilatkoznak arról, hogy a pályák megismerése számukra pozitív élmény, ami összecseng a szakmák/szakterületek megismerésének igényével. Ugyanakkor különböznek az évfolyamok abban, hogyan látják a tanulmányi eredmény és az érdeklődés kapcsolatát.

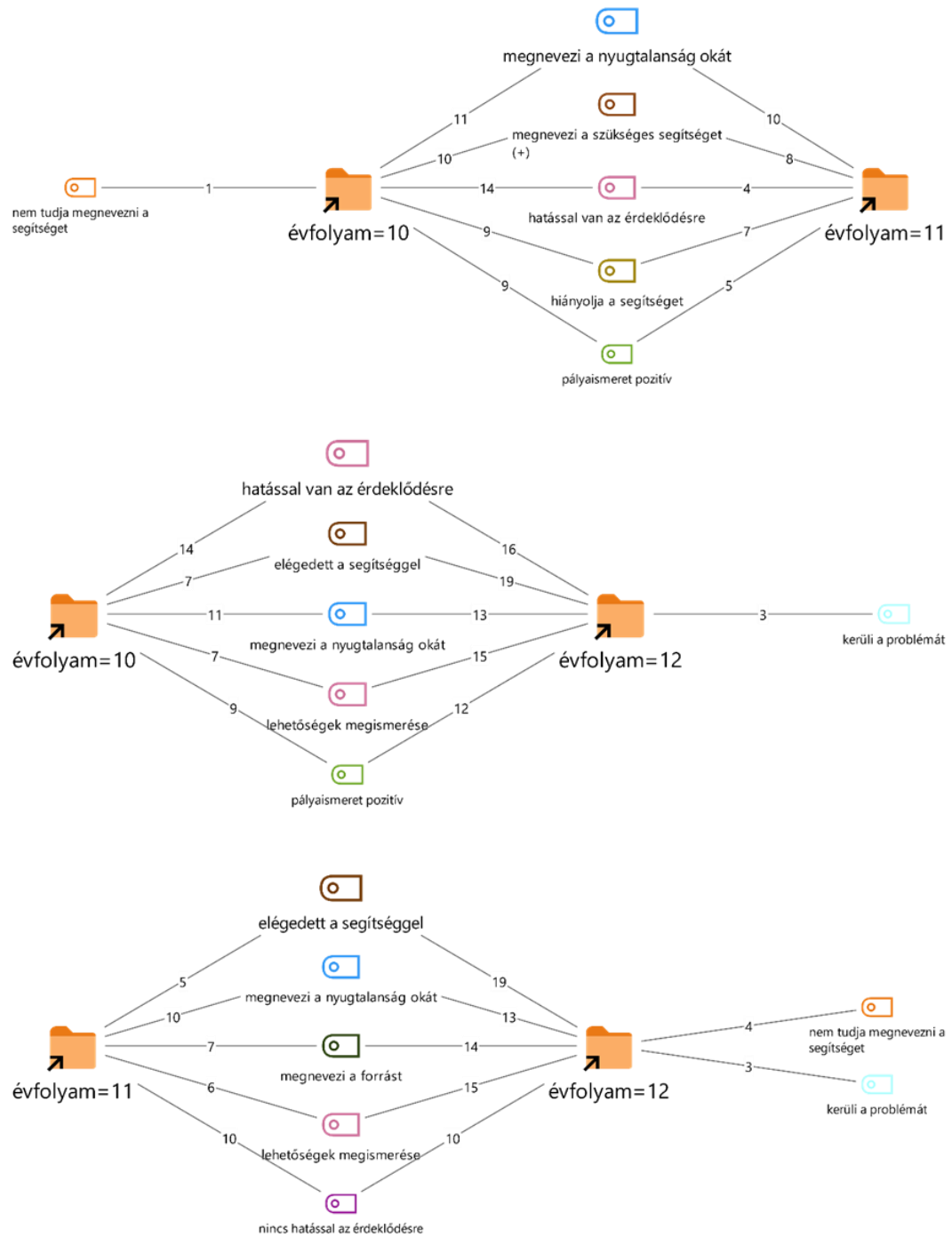


15. ábra A kódok évfolyamonkénti fontossága

A tízedikesekkel és végzősökkel szemben a tizenegyedikesek szemében kevésbé függ egymástól a két jelenség. Továbbá a végzős évfolyamban jelent meg egyedül az elkerülés, vagyis ha nem gondol rá, akkor majd valahogy megoldódik a pályaválasztási döntés (16. ábra). A páros modellekből látható, hogy a 10. és 11. évfolyamosok gondolkodásában az aggodalom a közös pont. Lefoglalja őket annak kiderítése, mi nyugtalanítja őket, felfedezni, milyen segítségre lenne szükségük, megfogalmazni, milyen elvárásaik vannak az iskolával szemben. Hiszik, hogy az érdeklődés és a tanulmányi jegyek összefonódnak. A végzősök a másik két évfolyamnál elégedettebbek az iskolai segítséggel, inkább meg tudják nevezni érdeklődésük forrását, azaz mi nyújtott példát, akár gyárlátogatás, szülővel való beszélgetés vagy vendégelőadó meghallgatása által. A 11. és 12. évfolyamosok kevésbé látják már úgy, hogy az érdeklődés és a tanulmányi eredmények összekapcsolódnak, s az utolsó

évfolyamosok esetében megjelenik az elkerülés, annak reménye, ha nem gondol rá, talán eltűnik a pályadöntés problémája.

Páros modellek



16. ábra Az évfolyamok összehasonlítása a kódok szerint

IV. 3. Eredmények összegzése

Neveléstudományi kutatásunk keretében adaptáltunk egy olyan pályaeérdeklődést vizsgáló eszközt, amely alkalmas pályatanácsadás keretében a jelenség feltárására és megismerésére. Segítségével kimutatható a tizenhat pályaeérdeklődési terület iránti egyéni vonzódás, valamint a standard összevethetővé teszi a tanulói eredményeket, azok erősségét. Láthatóvá vált, hogy a minta leginkább az oktatás-képzés, a turizmus-vendéglátás, a jog-közbiztonság és a kereskedelem-marketing területek irányában fogékony, s ez összességében megegyezik a szakirodalmi jelzésekkel. Ezekkel az érdeklődési körökkel kerülnek leginkább kapcsolatba a fiatalok, vagyis az iskolai témákat, az utazási szolgáltatásokat és a kereskedelmi munkát könnyen felismerik, azzal azonosulni tudnak. Alacsony átlaggal szerepelnek azok az érdeklődési skálák, amelyek kevésbé vonzóak, vagy még nem próbálták a tanulók, ilyen a gyártás, az agrár-természet-élelmiszeripar vagy a tudomány-matematika-mérnöki tevékenység. Ezek esetében kiugró értékekkel is találkoztunk, vagyis azok a diákok, akik ebben gondolkodnak, kevesen vannak, de meglehetősen határozottak.

Az érdeklődés másodlagos konstruktumai azt jelzik, hogy általában közepesen vagy inkább differenciált érdeklődésűek a vizsgált gimnázium tanulói. Ez jó jel, hiszen az iskola közvetlen és közvetett feladata is az érdeklődés folyamatos alakítása. Hasonló eredmény látható a pályadöntési elkötelezettség esetében is, közepesen elkötelezett a tanulók 50,2%-a.

Mivel a szakirodalom szerint a pályaeérdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság összefüggést mutat, ugyanakkor nem teljesek ebben a tekintetben a kutatások, így szükségesnek tartottuk megvizsgálni a két jelenséget. Megállapítottuk, hogy jelen intézmény tanulói közepesen bizonytalanok, az általános bizonytalanság alacsony szintű, nem kifejezett a szorongás, de jelentős az ön- és pályaismeret-igény a fiatalok részéről.

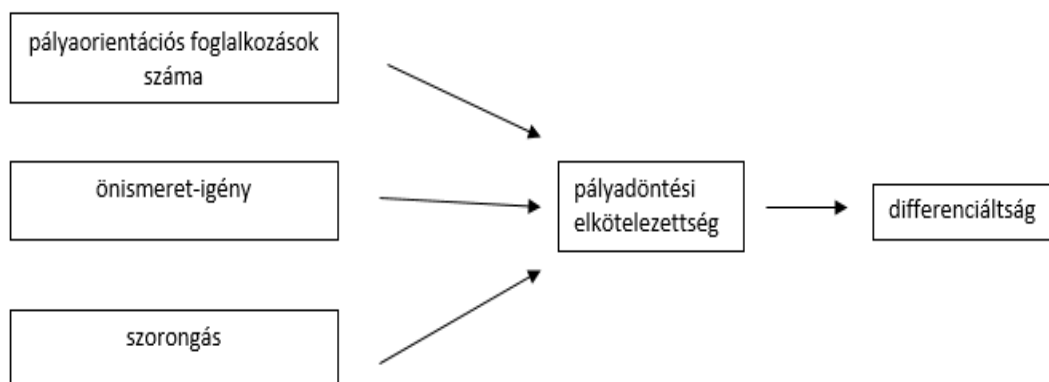
Vizsgálatunkkal az iskolai pályaeorientációs munkát is érintettük. Az eredmények azt mutatták, hogy gimnáziumi éveik alatt többféle (átlagban 3,5 darab) szolgáltatást vesznek igénybe a tanulók. Mintánkban egyrészt követhető az iskola pályaeorientációs munkájának felépítése, másrészt az egyes

évfolyamok által igénybe vett szolgáltatások. A kilencedik évfolyamosoknál még nem jellemző a rendszeres és erőteljes pályaorientáció, inkább csak az úgynevezett kötelező iskolai pályaorientációs napon vesznek részt. A 11. évfolyamnál dominál a pályaorientációs nap, a végzősöknél erősödik az önálló ismeretszerzés, tehát az online tájékozódás és a felsőoktatási intézmények látogatása. A 10. évfolyamosok leginkább a pályaorientációs napra és a vendégelőadó meghallgatására hagyatkoznak. A szolgáltatások közül összességében az egyéni segítség formái járulnak hozzá leginkább a tanulók pályaérdeklődési differenciáltságához. Ha egyenként szemléljük a szolgáltatásokat, akkor az osztályfőnöki beszélgetés, a diákmunka, a pályaválasztási kiállítás, az online források, a vendégelőadó meghallgatása és a csoportos foglalkozás nyújt a legtöbbet a diákoknak.

Mintánk rávilágított annak fontosságára, hogy a pályaérdeklődés egyéb konstruktumait még érdemes kutatni. Különösen igaz ez a sokat vitatott eleváció (egyes szakirodalmak és általunk is használt rugalmasság) jelenségére. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a rugalmasság negatívan viszonyul a differenciáltságához, vagyis akinek pontos elképzelése van, az már kevésbé változtatja azt, míg a nem differenciált érdeklődésű hajlamos külső tényezők hatására átgondolni a döntését. Ám mintánkban azt tapasztaltuk, hogy a két jelenség közepesen erős összefüggést mutat, ugyanakkor az általános bizonytalanság jelenségével ellentétes irányú. Ez arra engedett következtetni, hogy változónk az érdeklődési differenciáltsággal együtt mozog, ugyanakkor a bizonytalanság ellenpárjaként szerepel, de nem általános értelemben, hanem a pályákhoz kapcsolóan. Vagyis rugalmasság helyett sokkal inkább egyfajta döntési elköteleződést jelző mérőszámmal van dolgunk. Indokoltnak gondoltuk tehát rugalmasság helyett pályadöntési elkötelezettség értelemben használni az eleváció fogalmát. Így értelmezhetővé válik, hogy a kellően differenciált érdeklődésű egyén elkötelezett az elképzelésében, ellenben az általános bizonytalanság nem érinti meg.

Kimutattuk, mely tényezők állnak kapcsolatban a pályaérdeklődés kategorikusságával, azaz differenciáltságával. Legerősebb kapcsolódást a pályadöntési elkötelezettséggel mutat, amely azonban az igénybe vett pályaorientációs szolgáltatások számának, az önismeret-igény és szorongás szintjének (ebben a sorrendben) függvénye. Vagyis minél több iskolai

szolgáltatást vesz igénybe a tanuló, illetve önismeret-igénye minél kifejezettebb, szorongása annál inkább csökken, erősödik elkötelezettsége, amely a differenciáltság szintjének növekedéséhez vezet. A kapcsolatot és folyamatot a 17. számú ábrán szemléltetjük.



17. ábra A pályaeérdeklődés differenciáltságát formáló tényezők

Kutatásunkból kiderült, hogy – mint oly sok területen – az egyes tanulói csoportok eltérő jellemzőkkel bírnak a pályaeérdeklődés szempontjából is. A nemi összehasonlítás visszatükrözte a szakirodalomban leírtakat, vagyis a lányok inkább az emberekkel, míg a fiúk a tárgyakkal kapcsolatos tevékenységeket részesítik előnyben. Évfolyamok tekintetében nem volt ennyire kirívó különbség. Szignifikáns eltérést az informatika pályaterület esetében találtunk, a kilencedik évfolyamosok jelentősebb mértékben kedvelik, mint a tízedikesek. Továbbá a végzős tanulók jobban ragaszkodnak az adatokhoz, rendszeres, ismétlődő munkafolyamatokhoz, mint az alsóbb évfolyamok.

Láthatóvá vált vizsgálatunkból, hogy a lányok differenciáltabb pályaeérdeklődéssel bírnak, mint a fiúk. Szintén a lányokra jellemző az erősebb szorongás, a nagyobb általános bizonytalanság, és több önismeret-igény merül fel náluk. Az évfolyamos összehasonlításból a tízedikeseknél találtunk kifejezett önismeret-igényt, illetve magasabb összesített pályaválasztási bizonytalanságot.

Eltérő tanulói csoportokat különítettünk el az érdeklődési jellemzők alapján. Az érdeklődés differenciáltsága alapján megállapítottuk, hogy a nem kellően differenciált pályáérdeklődésű diákok kissé magas szorongási szintet mutatnak. A magas pályadöntési elkötelezettség fokát a magas ön- és pályaismeret-igény jelzi, vagyis minél kíváncsibb, nyitottabb a tanuló a pályainformációkra, annál inkább erősödik a pályadöntési elkötelezettsége, ezáltal a pályáérdeklődés differenciáltsága.

Újabb csoportképző erőt jelentett, hogy egyes változók sztenderdizált értékeit vetettük össze. A három tanulói csoport jelentősen eltérő jellegzetességeket mutatott. A MEGREKEDTEK tanulmányaikban kissé elmaradtak, nem kellően elkötelezettek, az enyhe pályaismeret iránti igényük sem pótolja a differenciálatlan érdeklődést. A MÁR DÖNTÖTT kategóriába tartozók jó eredményekkel bírnak, elkötelezettek és érdeklődésük differenciált, ezáltal nem vágnak több ön- és pályaismeretre. A TÖKÉLETESRE TÖREKVŐK annak ellenére vannak nehéz helyzetben, hogy remek tanulmányi eredményt produkálnak, igen differenciált az érdeklődésük, fontos számukra a jövő, de további ön- és pályaismeretet igényelnek, ami feszültséget vált ki belőlük.

Az is kitűnt vizsgálatunkból, hogy bizonyos pályaterületekhez (a szorosan emberekkel kapcsolatos tevékenységekhez) magas differenciáltság társul, amelyet elősegít a női nemi hovatartozás, valamint a magas ön- és pályaismereti igény. A tárgyak, adatok és emberekhez kapcsolódó pályaterületek magas fokú pályadöntési elkötelezettséget követelnek meg. Ezen túlmenően az Adatok pályaterülettel ellentétben az általános bizonytalanság, feltehetően a gyakorlatiasság és a rendszerben gondolkodás miatt.

A tanulói visszajelzésekből kiderült, hogy a pályaválasztási bizonytalanság és az iskolától várt segítség tematizálja leginkább a gondolkodásukat. Döntő többségében meg tudják nevezni, mi nyugtalanítja őket, de összességében pozitívan tekintenek a pályákkal, továbbtanulással kapcsolatos információszerzési folyamatra. Elsősorban a tanárookra (illetve a közel álló személyekre, családtagokra) hagyatkoznak, a jövőre vonatkozó tudás megszerzésében őket tekintik forrásnak. Leginkább azt várják tőlük, hogy a lehetőségeket mutassák be. A fiatalokat az aggasztja, illik-e majd hozzájuk a

választott pálya, el tudnak-e azon a területen helyezkedni, továbbá jól keresnek-e majd. Nagyon bíznak abban, hogy segítséggel csökken a döntéssel kapcsolatos bizonytalanságuk. Bár többen úgy nyilatkoztak, hogy az iskola nem járult hozzá semmivel a pályaérdeklődésük differenciáltságához, illetve nem tudtak megnevezni az iskola által indított hasznos pályaorientációs programokat, ez némileg ellentmond vizsgálatunknak, amely azt jelzi, a tanulók közepesen vagy inkább differenciált érdeklődéssel bírnak, amelyhez természetesen az iskolán kívüli egyéb külső tényezők is hozzájárulnak. Jónak találták az éves pályaorientációs napokat, a közösségi munkát és az önismereti foglalkozásokat. A felsőoktatási szakok részletes bemutatását és a szaktanárok visszajelzéseit jelölték meg elvárásként még az intézménytől. A tanulói vélemények összevetéséből az is kiderült, hogy aki biztos a döntésében, az általában elégedett is az iskola által nyújtott segítséggel. Akik viszont hiányolják a segítséget, azért meg tudják nevezni, mire van szükségük, és remélik, hogy általa javul a helyzetük, továbbá, hogy a tanárok iránymutatásában bíznak.

IV. 4. Megvitatás

Kutatásunkat két cél vezérelte. Egyrészt látni akartuk, milyen mintázatokban realizálódik a gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődése, másrészt kíváncsiak voltunk az azt formáló erőkre. A szakirodalom réseket hagyott – és ezáltal kutatási területet biztosított – arra vonatkozóan, vajon van-e különbség az eltérő tanulói csoportok között, és az iskola által nyújtott segítség formálja-e a pályaeérdeklődést.

Elsősorban nemzetközi kutatásokra támaszkodhattunk, amelyek behatóan foglalkoztak (és foglalkoznak) a pályaeérdeklődés elsődleges és másodlagos konstruktumaival. Ma már nem kétséges (és erre a számtalan megerősítő vizsgálat a bizonyíték), hogy a pályaeérdeklődés megismerésének jelentősége van. A kellően formált és kialakult pályaeérdeklődés lehet garanciája a kitartásnak, a motiváltságnak, a megfelelő tanulmányi teljesítménynek, a sikeres munkahelyi beilleszkedésnek és előrehaladásnak. A pályaeérdeklődés elsődleges jellemzője megmutatja, mely munkaterületen és –környezetben képzeletben elmagát az egyén. A másodlagos jellemzők – mint differenciáltság és pályadöntési elkötelezettség – kiegészítik, finomítják az egyénről alkotott képet. Jelzik egyrészt, mennyire kategorikusan vonzódik egy pályaterülethez, vagyis világosan elkülönülnek-e a kedvelt és nem kedvelt tevékenységek, másrészt, amit elképzelt és választott magának, abban elég elkötelezett-e.

A pályaeérdeklődést természetesen számos tényező befolyásolja, például a biológiai nem, a család, amelyből érkezik az egyén, a társadalmi státusz, az etnikai hovatartozás, a korábbi tanulási tapasztalatok vagy az egészségügyi állapot. Mi mégis arra vállalkoztunk vizsgálatunkban, hogy az iskolai munkát vegyük górcső alá. Az iskolának ugyanis van tennivalója a pályaeérdeklődés kapcsán, hiszen közvetve (például a tantárgyak, szabadidős tevékenységek, csoportkohézió, tanári hozzáállás által) és közvetlenül (kifejezetten pályaeorientációs céllal szervezett rendezvények és foglalkozások által) hatással van a tanulók pályaeérdeklődésének alakulására. Emellett a teljes oktatási rendszer „elszenvedője” is a fiatalok pályaeérdeklődés által hozott döntéseinek, hiszen ez majd jelentkezik a tanulmányi jegyekben, szorgalomban, továbbtanulási elképzelésekben vagy éppen a

lemorzsolódásban. Hasonlóan érintett a felsőoktatás vagy a munkaerőpiac mint a beválás terepe, ahol majd realizálódik a pályadöntés.

Kifejezetten olyan iskolatípusban vizsgáltunk, amely tapasztalataink szerint nem kellően átítatott a pályaorientáció szemléletével. Vagy azért, mert a gimnázium a hagyományok szerint az elméleti felkészítésre koncentrál, s nem érzékelik, hogy az elméleti felkészülésnek is része az érdeklődés formálása, vagy, mert úgy tekintik, a felsőoktatási továbbtanulás esetében nem értelmezhető a pályaérdeklődés kialakítása. Holott néhány országban már próbálják összekapcsolni a felsőoktatási felvételit és a pályaérdeklődés mérését, hiszen felismerték a lemorzsolódásban és diploma nélküli iskolaelhagyásban játszott szerepét.

Kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy megismerjük a gimnáziumi tanulók pályaérdeklődésének jellemzőit; felmérjük az iskolai pályaorientációs szolgáltatások formáló erejét a pályaérdeklődés kapcsán; megvizsgáljuk az érdeklődés másodlagos konstruktumainak összefüggését a tanulmányi eredménnyel és a pályaválasztási bizonytalanság szintjével. Továbbá kerestük azokat a sajátosságokat, amelyek mentén tanulói csoportok különíthetők el, csoportra szabott terv készíthető, segítve ezzel az iskolákban folyó pályaorientációs gyakorlatot.

A pályaérdeklődés vizsgálatának eszközére vonatkozó hipotézis

H1 A Karriertábla kérdőív segítségével jellemezhető a gimnáziumi tanulók pályaérdeklődése, annak rugalmassága és differenciáltsága.

Az eszközre vonatkozó hipotézisünket **igazoltuk**. A Karriertáblát több mintán is vizsgáltuk. Látszatérvényességgel kiszűrtük az esetleges hibákat, elírásokat, értelmezési problémákat, megbízhatósága és konvergens érvényessége megfelelőnek bizonyult. Nagymintás elővizsgálatunk (N=327) és fővizsgálatunk (N=477) hasonló eredményeket hozott. Megállapítottuk, hogy a gimnáziumi tanulók elsősorban az oktatás-képzés, a turizmus-vendéglátás, a jog-közbiztonság és a kereskedelem-marketing világot találják vonzónak, mert ezekben a tevékenységekben jórészt felismerik a mindennapokat. Kevésbé

kedvelik ugyanakkor a gyártás, az agrár-természet-élelmiszeripar vagy a tudomány-matematika-mérnöki területeket. Ezt az eredményt korábbi vizsgálatok is megerősítették. Mintáinkban találtunk kiugró adatokat, ám ez a pályaeérdeklődés kapcsán fontos információt rejt, hiszen azok a tanulók, akik a kevésbé preferált területek iránt érdeklődnek, kevesen vannak, viszont meglehetősen elkötelezettek. Az is kiderült, hogy van létjogosultsága a pályaeérdeklődés másodlagos jellemzői feltárásának, hiszen arról is tájékoztatnak, hogy mennyire konkrét és biztos a tanuló érdeklődése. Mintáinkban azt láttuk, a fiatalok közepesen vagy inkább differenciált érdeklődésűek, s ez pozitív külső és iskolai munkára utal. Arra is fényt derítettük ugyanakkor, hogy a szakirodalomban is vitatott rugalmasság jelensége mintáinkban egészen más jelentéssel bír, feltehetően egyfajta pályadöntési elkötelezettséget rejt a fogalom. Összességében jól használható az eszköz a pályaeérdeklődés elsődleges és másodlagos konstruktumainak leírására, informálódásra, tanácsadói beszélgetés elindítására. Kezelése és elemzése egyszerű és rövid, mégis tizenhat különböző pályaterület és a hozzájuk kapcsolódó személyiségvonás ismerhető meg általa.

Pályaeérdeklődési mintázatokat érintő hipotézisek

H2 Azok a tanulók, akik többféle iskolai pályaeorientációs szolgáltatást vesznek igénybe, differenciáltabb pályaeérdeklődéssel bírnak.

Második hipotézisünket **igazoltnak** tekintjük, hiszen van közvetett és közvetlen összefüggés is a differenciált pályaeérdeklődés és az igénybe vett pályaeorientációs szolgáltatások száma között ($p < 0,001$, $r = 0,183$). Az, hogy egy tanuló melyik differenciáltság szerinti csoportba kerül, 16%-ban határozza meg a pályaeorientációs szolgáltatásokon való részvétel. Ezen kívül a szorongással és önismeret-igénnyel együtt a pályadöntési elkötelezettségen keresztül is támogatja a differenciáltság kialakulását (Model 1 Sig. 0,000 $R = 0,281$ $RSq = 0,079$ $RSqAdj = 0,073$ $F(13,548)$ $p = 0,000$). Bár a tanulók azt jelezték, hogy az iskola által nyújtott lehetőségek nem elegendőek, mert több pályae- és szakmaismeretre, információra lenne szükségük, mégis a tanulók nagyobb része az inkább differenciált pályaeérdeklődésű csoportba tartozik.

Vagyis fontos feladata van az intézménynek ezen a téren, több, jó minőségű, változatos program kezdeményezésével. Az is kitűnt a vizsgálatból, hogy az egyéni segítségnyújtási formákra érdemes fókuszálni, mert azok szignifikánsan hozzájárulnak a differenciáltság kialakulásához ($p=0,033$, $r=4,582$).

H3 A pályaválasztási bizonytalanság szintje a 10. és 12. évfolyamosok körében, illetve azoknál a tanulóknál jelentősebb, akik érdeklődése nem differenciált és nem rugalmas, viszont a differenciált pályáérdeklődésű tanulók alacsonyabb pályaválasztási bizonytalanságot élnek át.

Harmadik hipotézisünket **részben igazoltnak** tekintjük. Bár a tanulói visszajelzések jelentőséget tulajdonítanak az érdeklődésnek a tanulmányi eredményesség alakulásában, vizsgálatunkban erre nem találtunk bizonyítékot. Nem találtunk összefüggést a tanulmányi átlag és az érdeklődés differenciáltsága között. Az tény, hogy a jobb tanulmányi eredményt mutató tanulók differenciált érdeklődésűek, de az nem egyértelmű, hogy a differenciáltság következményeként tanulnak-e jól minden tantárgyat vagy fordítva.

Nem sikerült bizonyítani, hogy a kevésbé differenciált érdeklődésű tanulók összességében szignifikánsan nagyobb pályaválasztási bizonytalanságot élnek át, viszont a kevésbé differenciált érdeklődésűek szorongása kifejezettebb. Vagyis a tanuló pályáérdeklődésének differenciáltsága a bizonytalansági alskálákon (szorongáson és önismeret-igényen) keresztül formálódik (Model 1 Sig. 0,000 R=0,281 RSq=0,079 RSqAdj=0,073 F(13,548) $p=0,000$). Ennek jelentőségét abban ragadhatjuk meg, hogy a szorongás és az önismeret hiánya fokozza a bizonytalanságot, mely akadályát képezheti a határozott pályadöntésnek.

Bár arra számítottunk, hogy tapasztalataink alapján a döntési ponthoz érő tanulóknál jelentkezik kifejezettebb pályaválasztási bizonytalanság, ám vizsgálataink során csak a tízedik évfolyamosoknál találtuk bizonyítékát annak, hogy megemelkedett ennek értéke a tizenegyedikesekhez viszonyítva (ANOVA SumSq=721,084 df=3 Msq=240,361 F=3,019 Sig=0,030 Scheffe₁₀₋₁₁).

évf.=3,27). Az alsókálák esetében is van jelentős eltérés a 10. és 11. évfolyamos tanulók között, mégpedig úgy, hogy a tízedikesek nagyobb önismeret-igényt támasztanak magukkal szemben (ANOVA SumSq=194,136 df=3 Msq=64,12 F=3,602 Sig=0,013 Scheffe 10-11.évf.=1,635).

Azt a feltételezésünket nem sikerült igazolni, hogy azoknál a tanulóknál jelentősebb a bizonytalanság, akik érdeklődése nem differenciált és nem rugalmas. Hipotézisünk azon alapult, hogy a két jelenség ellentétes irányban mozog, vagyis aki differenciált érdeklődésű, tehát tudja, mit szeretne, az nem lehet egyszerre rugalmas is. Ez ugyanis azt jelentené, hogy viszonylag sok dolog érdekli, de külső (például munkaerő-piaci) megfontolások miatt hajlandó egyik vagy másik érdeklődési terület felé elindulni, vagyis még nem kellően differenciált az érdeklődése. Tehát akinek nem is differenciált és nem is rugalmas az érdeklődése, nevezhetjük lapos érdeklődési mintának is, annak a tapasztalatok szerint nagyobb bizonytalansággal kellene szembenéznie. Kutatásunkban azonban a rugalmasság helyett egyfajta pályadöntési elkötelezettséget kifejező mérőszámot találtunk, mely együttjárást mutatott a differenciáltsággal (Model 1 RSq=0,241 RSqAdj=0,239 F=150,866 Sig=0,000). Következésképpen nem volt lehetőségünk tesztelni (a jelenség híján) a bizonytalanságot a nem differenciált és nem rugalmas tanulókon.

H4 A jó tanulmányi eredmény a pályae érdeklődés rugalmasságát növeli.

Ötödik hipotézisünket **nem sikerült igazolni**. A szakirodalomból kiindulva azt feltételeztük, hogy a jó tanulók, különösen a kitűnő tanulók esetében megfigyelhető, hogy mivel tanulmányi eredményességük kiemelkedő és képességeik is általában igen jól működnek, nehezen felismerhető a konkrét pályae érdeklődési terület, amiben ki tudnának vagy szeretnének teljesedni. Vizsgálatunk gátját jelentette, hogy a rugalmasság jelensége mögött mintánkban sokkal inkább egyfajta pályadöntési elkötelezettséget tapasztaltunk. Vagyis egyrészt okafogyottá vált az összefüggés feltárása, másrészt eleve nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a tanulmányi átlag és a pályae érdeklődés között. Ugyanakkor látható, hogy a jó tanulmányi eredményű tanulóknál az új változónak, vagyis a pályadöntés iránti elkötelezettségnek komoly szerepe van.

V. A KUTATÁS KORLÁTAI

Mivel általában a gimnáziumban tanulók pályaeérdeklődési sajátosságait kívántuk feltárni, ezért az országos reprezentatív minta lett volna a megfelelő. Mégis amellettt döntöttünk, hogy egyetlen intézmény tanulóközösségét vonjuk be a vizsgálatba. Erre több okunk is volt. Bár az országos minták ígéretesnek tűnnek, mégis úgy gondoljuk, éppen a helyi sajátosságokat rejtik el, és az iskola szintjén nem mutatnak irányt. Ezenkívül szerettük volna megmutatni az iskolai pályaeorientációs formák egymásra épülését és jellemzőit, ehhez pedig olyan tanulókat kellett találnunk, akik ugyanazt a szolgáltatást értik egy-egy iskolai foglalkozás vagy rendezvény alatt, s nem kell külön magyarázatot kérnünk, mit értenek az adott intézményben például projektnap alatt. Az is az egy intézmény mellett szólt, hogy a számos felkérés ellenére, kevés intézmény vállalta a Covid-járvány idején a velünk való együttműködést. Az sem segítette a munkánkat, hogy nem fejezhettük be teljes mértékben a vizsgálatot, mivel 2020 novemberében digitális oktatásra álltak át az iskolák. Ez eredményezte, hogy még az egyetlen iskolában is két osztály kimaradt a mérésünkből. Mindezek ellenére úgy gondoljuk, jó döntés volt, hogy egy megyei jogú város töretlen hírnévvel bíró nagy intézményét választottuk, ahol a vezetés készséggel állt rendelkezésünkre és kellően változatos (a megye teljes területéről beiskolázott) tanulókat biztosított. Így bár semmilyen szempontból nem reprezentatív módon, de mégis jól követhetővé vált egy gimnázium pályaeorientációs munkája.

Szerencsés lett volna, ha még több tanulóhoz jutunk el interjúkérdéseinkkel, ám a második járványidőszak ismét közbeszólt. Ugyanakkor harminckét fiatal véleményét így is megismerhettük, válaszaikból körvonalazódott, mi foglalkoztatja őket a pályákkal, továbbtanulással és az iskolai munkával kapcsolatban.

Feltehetően kiküszöbölhető lett volna a hiányosan kitöltött kérdőívek száma, illetve a kérdőívek felvételéből adódó eltérések, ha lehetőségünk lett volna arra, hogy mi magunk dolgozzunk a tanulókkal. Sajnos nem léphettünk az iskola területére, ezért a tanárokat láttuk el instrukciókkal az adatfelvétellel kapcsolatban. Reményeink szerint a nem túl hosszú és könnyen értelmezhető kérdőívek nem jelentkeztek hibaként az eredményekben.

A szakirodalom feldolgozásánál bebizonyosodott, hogy hazánkban kifejezetten ezt a témát körüljáró kutatás kevés van, ezért nehéz volt magyarországi támpontokat találni a hipotézisek megfogalmazásánál. Ugyanakkor éppen ez volt az a kihívás, ami miatt a gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődésének megismerését tűztük ki célul.

Adatainkat két helyről nyertük, egyrészt vizsgáltuk a tanulók attitűdjét kérdőívek segítségével, másrészt interjúkérdésekkel pontosítottuk gondolataikat a kérdőívekben felmerült problémákkal kapcsolatban. Ugyanakkor nem vizsgáltuk sem az iskolai dokumentumokat, sem pedig a tantestület véleményét a diákok pályaeérdeklődési jellemzőivel vagy az iskolai pályaeorientációs munkával kapcsolatban.

Az eredményeink értelmezését korlátozta, hogy egyetlen pályaeérdeklődést vizsgáló önértékelő eljárást használtunk vizsgálatunk során, s egyetlen eszközt sem tekinthetünk mindenek felett állónak. Feltételezhetjük, hogy más eszközzel, illetve a szakemberek tágabb rálátásával (pl. tanulók megfigyelése, beszélgetés) kissé eltérő eredményt születhetett volna. Azt kell mégis látni ebben a vizsgálatban, hogy egyetlen pályaeérdeklődésre fókuszáló eszköz is mennyi hasznos információt szolgáltat, milyen széles keretet biztosít a tanulók megismeréséhez, amit az intézmények és a szakemberek nem nélkülözhetnek.

VI. TANULSÁGOK ÉS KITEKINTÉS

Bízunk abban, hogy vizsgálatunk megerősíti a gondolatot, amely már régóta témája a szakmának és a szakirodalomnak, azaz **a tanulói pályaeérdeklődés megismerhető és formálható**. Bár számos tényező hozzájárul ahhoz, hogy a szakmai tevékenységek iránti egyéni vonzódás kialakuljon, az iskolának van lehetősége és feladata ezen a téren. **Az iskolai tantárgyak, az iskola által kínált pályaeorientációs események, a szaktanári visszajelzések generálják – a tanulói személyiségen (szorongáson és önismeret-igényen) keresztül – a pályadöntés iránti elkötelezettséget, amely végül egy differenciált pályaeérdeklődést eredményez.** Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a kiforrott pályaeérdeklődés garanciája lehet az iskolai teljesítménynek, a motiváltságnak, a lemorzsolódás elkerülésének, hosszú távon a munkahelyi beilleszkedésnek és előmenetelnek.

Természetesen az iskolák részéről tervezést igényel a pályaeérdeklődést legjobban formáló munka kialakítása, de ebben a vizsgálatban is nyilvánvalóvá vált, hogy számít milyen és mennyi pályaeorientációs alkalmat használ ki a tanuló. Nem mehetnek el az intézmények amellet sem, milyen tanulói csoportokat szólítanak meg az egyes tevékenységekkel. **Ugyanazon szolgáltatásokból eltérően profitálhat az egyes tanulói csoportokba tartozó diák.** A szakterület kiválasztását érintő nemi eltérések csökkentése ugyancsak fontos feladatot jelenthet az oktatási rendszernek. Vagyis a lányok és fiúk tehetségük, érdeklődésük, motivációjuk alapján kerüljenek egy-egy szakterületre, ne pedig azért, mert többségében nők vagy férfiak úzik azt a szakmát. **A differenciált – nem differenciált pályaeérdeklődés újabb csoportképző jelenség lehet az iskolában, amely felhívhatja a figyelmet a segítségre szoruló tanulókra.** A pályaeorientációs terv kialakításánál csoportszervező elv lehet a jelen kutatásban használt változók által nyert tanulói csoportok. A MÁR DÖNTÖTT kategóriába tartozók esetében kevésbé van teendője az intézménynek, inkább annak lehetőségét kell biztosítani, hogy minél mélyebb és részletesebb információt szerezzen a tanuló arról a területről, amit már kiválasztott. A MEGREKEDTEK esetén komoly feladat vár az iskolára, hiszen itt egyszerre kell megküzdeni a tanulói hozzáállással, csekély érdekeltséggel, ugyanakkor a magas szorongással. A TÖKÉLETESRE

TÖREKVŐK esetében támogatni kell őket az önmegismerő folyamatban, minél több alkalmat biztosítani a világ felfedezésére, hogy csillapulhasson a feszültség a jó döntés meghozatalakor.

Érdemes lenne tehát a gimnáziumoknak rendszeres év eleji vizsgálattal megismerni az egyes diákok pályaelektőlési, pályaválasztási bizonytalansági, pályadöntési elkötelezettségi, differenciáltsági jellemzőit, hogy rövidtávon csoportokhoz illeszkedő, hosszú távon pedig továbbtanulási rátát és beválást segítő pályaelektőlési tervet készíthessenek.

A felsőoktatás és a munkaerőpiac számára is hasznos lehet, ha potenciális hallgatóit és munkavállalóit a pályaelektőlési megismerése útján választja ki, biztosítva ezzel a közös cél megvalósulását.

További kutatások szükségesek annak feltárására, vajon a tanulói pályadöntéssel kapcsolatos szorongást, általános bizonytalanságot, ön- és pályaelektőlési igényt mi táplálja.

Új irányt adhat a vizsgálatoknak a kutatásunkban jelentkező pályadöntési elkötelezettség jelensége, és kapcsolata az iskolai változókkal. Érdemes lenne további ismereteket szerezni az egyes tanulói csoportok (különösen a tipikus tanulók) pályaelektőlési elmozdításáról.

E vizsgálat eredményeinek egyértelmű bizonyítékát szolgáltatná egy olyan longitudinális mérés, amely az általános iskolától kezdve a középiskolán át az egyetemig követné a fiatalokat elkötelezettségváltozásuk okán. Nem csak arra adna választ, hogy magyar mintán mennyire helytálló az elkötelezettség stabilitásáról beszélni, de hozzájárulhatna a felsőoktatás lemorzsolódás-kutatásaihoz. Ezzel párhuzamosan megerősítést nyerne, hogy a Savickas által ismert életpálya felépítésnek, kialakításnak létjogosultsága van már ifjúkortól kezdve.

Fontos értéket képviselnének azok a felmérések, amelyek egyrészt az oktatásban dolgozók, elsősorban a tanárok véleményét tárnák fel az elkötelezettség iskolai kialakításával kapcsolatban, másrészt iskolai dokumentumokat tekintenek át a pályaelektőlési gyakorlati megalapozásához.

Részben kitekintve az oktatás világából az érdeklődéskutatások támogatást nyújthatnának a kevésbé gyakorlatias szakmák, szakterületek lehetőségeinek bemutatásához és vonzóvá tételéhez, mivel úgy tűnik, a világos feladatok, az egyértelmű munkafolyamatok fokozzák a pályae érdeklődési differenciáltságot és a mélyebb elköteleződést.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ackerman, P. L., & Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245.
- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. Schutz (Ed.), *Emotion in education* (pp. 141–157). New York, NY: Academic Press.
- Allen, J., & Robbins, S. (2010). Effects of interest–major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 23–35.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who wants to be an entrepreneur? The relationship between vocational interests and individual differences in entrepreneurship. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 102–112. doi:10.1177/1069072713492923
- Atitsogbe, K. A., Moumoula, I. A., Rochat, S., Antonietti, J-P., Rossier, J. (2018) Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkinae Faso: Cross-cultural similarities and differences. *Journal of Vocational Behavior*. doi:10.1016/j.jvb.2018.04.002
- Babarović, T., Černja, I., & Šverko, I. (2015, July). *Relation between career maturity and differentiation and consistency of vocational interests in primary schools*. Paper presented at the 14th European Congress of Psychology, Milan, Italy.
- Babarović, T., Dević, I. & Burušić, J. (2019). Fitting the STEM interests of middle school children into the RIASEC structural space. *Int J Educ Vocat Guidance* 19, 111–128. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9371-8>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnes, S. A., Bimrose, J. Brown, A. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities* (online). Institute for Employment Research, University of Warwick Jaana Kettunen and Raimo Vuorinen Finnish Institute for Educational Research, University

- of Jyväskylä (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4dfac3fa-7a0b-11ea-b75f-01aa75ed71a1/language-en>)
- Berlyne, D. E. (1949). "Interest" as a psychological concept. *British Journal of Psychology*, 39, 184–195.
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23–47.
- Blažev, M., Babarović, T., Šverko, I. (2019). *Changes in gender-stereotyped interests during the transition after high school*. 43rd IAEVG International conference poster, Sept. 11-13. Bratislava
- Blustein, D. L. (2008). The Psychology of Working: A New Framework for Counseling. Practice and Public Policy, *The Career Development Quarterly* Vol. 56. 294-308.
- Blustein, D. L. (2019). *The importance of work in age of uncertainty*. Oxford University Press
- Borbély-Pecze T. B. – Fazakas I. - Juhász Á. (2019). Pályabolyongások – Pályaorientációról a Szakképzés 4.0 stratégia kapcsán, *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 95-106.
- Borbély-Pecze T. B. (2010). *Életút támogató pályaorientáció*. Doktori dolgozat. ELTE PPK
- Borbély-Pecze T. B., Gyöngyösi K., Juhász Á. (2013). Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, 5-6.
- Bouchard, T. J. (1997). Genetic influences on mental abilities, personality, vocational interests, and work attitudes. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 373–395.
- Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., Telander, K., Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20:3–21. doi.org/10.1177/1069072711417154
- Bruine de Bruin, W. et al. (2014), "Thinking about numbers is not my idea of fun: need for cognition mediates age differences in numeracy performance", *Medical Decision Making*, Vol. 35, pp. 17–22, doi.org/10.1177/0272989X14542485.

- Buchanan, D. M. (1997). *Unique contributions of differentiation, consistency, and identity in predicting congruence and job satisfaction*. Doctoral Dissertation, University of Missouri-Kansas City, US.
- Budavári-Takács Ildikó (2011). *A tanácsadási módszerek*. Gödöllő: Szent István Egyetem
- Bullock, E. E. et al. (2009), "Holland's theory in an international context: applicability of RIASEC structure and assessments", *Career Planning and Adult Development Journal*, Vol. 25/4, pp. 29–58.
- Bullock, E. E., & Reardon, R. C. (2008). Interest profile elevation, Big Five personality traits, and secondary constructs on the Self-Directed Search areplication and extension. *Journal of Career Assessment*, 16, 326-338. doi:10.1177/1069072708317379
- Bullock, E. E. & Reardon, R. C. (2005). Using Profile Elevation to Increase the Usefulness of the Self-Directed Search and Other Inventories. *The Career Development Quarterly*, 2, 175-183.
- Burns, S. T., Garcia, G. L., Smith, D. M., Goodman, S. R. (2016). Adding Career Biographies and Career Narratives to Career Interest Inventories. *Journal of Employment Counseling*, 53(3), 98-111. doi.org/10.1002/joec.12032
- Ceci, S. J., Williams, W. M., Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135, 218–261.
- Chamorro-Premuzic, T. (2015). *Personality and individual differences*. The British Psychological Society and Wiley
- Chamorro-Premuzic, T., A. Furnham and P.L. Ackerman (2006), "Ability and personality correlates of general knowledge", *Personality and Individual Differences*, Vol. 41/3, pp. 419–429, doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.036.
- Chartrand, J. M. et al. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 37., No. 4., 491-501.
- Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *The Career Development Quarterly*, 39, 166-177.

- 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):pp. 47-65
- Crites, J. O. (1999). Operational definitions of interests. In M. L. Savickas, A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests* (pp. 163-170). Palo Alto, CA: Davies-Black
- Csányi V., Széll K. (2020). *Középiskolás tanulók iskola- és pályaválasztási motivációi*. Budapest, MKIK GVI Kutatási füzetek 1.
- Csirszka J. (1966). *Pályalélektan*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- Darcy, M. U. A., & Tracey, T. J. G. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC Interests across gender and time. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 17–31.
- Darcy, M., & Tracey, T. J. G. (2003). Integrating abilities and interests into career choice: Maximal versus typical assessment. *Journal of Career Assessment*, 11, 219-237.
- Day, S. X., Rounds, J. (1998). The universality of vocational interest structure among racial/ethnic minorities. *American Psychologist*, 53, 728–736.
- Day, S. X., Rounds, J., Swaney, K. (1998). The structure of vocational interests for diverse racial-ethnic groups. *Psychological Science*, 9, 40–44.
- Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430-447.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside.
- Di Fabio, A., Maree, J. G. (2013). Effectiveness of the career interest profile. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 110-123.
- Donnay, D. A. C., Morris, M. L., Schaubhut, N. A., & Thompson, R. C. (2005). *Strong Interest Inventory manual: Research, development, and strategies for interpretation*. Mountain View, CA: CPP.
- Donohue, R. (2006). Person–environment congruence in relation to career change and career persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 504–515.

- Du Toit, R., de Bruin, G. P. (2002). The structural validity of Holland's R-I-A-S-E-C model of vocational personality types for young black South African men and women. *Journal of Career Assessment*, 10, 62-77.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 590-601.
- Duró, L. (1967). A személyiség fejlődésének szociális tényezői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 24. évf. 3. sz. 397-403. p.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Free man.
- Einarsdottir, S., Ronds, J, Egisdottir, S., Gerstein, L. H. (2002). The structure of vocational interests in Iceland: Examining Holland's and Gati's RIASEC models. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 85-95.
- Fan, W., Cheung, F. M., Leong, F. T. L., & Cheung, S. F. (2012). Personality Traits, Vocational Interests, and Career Exploration: A Cross-Cultural Comparison Between American and Hong Kong Students. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 105–119. <https://doi.org/10.1177/1069072711417167>
- Farh, J. L, Leong, F. T. L., Law, K. S. (1998). Cross-cultural validity of Holland's model in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 425-440.
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531.
- Finánczy E. (1932). Herbart: Pedagógiai előadások vázlatja. Budapest: *Kisdednevelés*, 22.
- Fuller, B. E., Holland, J. L., & Johnston, J. A. (1999). The relation of profile elevation in the Self-Directed Search to personality variables. *Journal of Career Assessment*, 7, 111-123.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A stud of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429-438. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(9\)90071-V](https://doi.org/10.1016/0191-8869(9)90071-V)
- Furnham, A., Monsen, J., Ahmetoglu, G. (2009). "Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance", *British Journal of*

- Educational Psychology*, Vol. 79/4, pp. 769–782, doi.org/10.1348/978185409X412147
- Gati, I. (1985). Description of Alternative Measures of the Concepts of Vocational Interest: Crystallization, Congruence, and Coherence. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 37-55.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526.
- Gebauer F. (2009). Három évtized érdeklődési tesztek tükrében. *Budapesti nevelő*, 1.
- Gellatly, I. R., Paunonen, S. V., Meyer, J. P., Jackson, D. N., & Goffin, R. D. (1991). Personality, vocational interest, and cognitive predictors of managerial job performance and satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 12(3), 221–231. doi.org/10.1016/0191-8869(91)90108-N
- Germeijs, V., De Boeck, P. (2002). A Measurement Scale for Indecisiveness and its Relationship to Career Indecision and Other Types of Indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 18, Issue 2, pp. 113–122
- Glidden-Tracey, C. E., Parraga, M. I. (1996). Assessing the structure of vocational interests among Bolivian university students. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 96-106.
- Gordon, L., & Meyer, J. C. (2002). Career indecision amongst prospective university students. *South African Journal of Psychology*, 32, 41-47. doi:10.1177/008124630203200405
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental Theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 50, No. 2, 165–177 doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165

- Gyarmati és mtsai (2020). The role of career education on students' education choices and postsecondary outcomes. Theoretical and evidence base preparation. *Social Research and Demonstration Corporation*, www.srdc.org
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanna, A., Rounds, J. (2020). Psychological Bulletin How Accurate Are Interest Inventories? A Quantitative Review of Career Choice Hit Rates. *Psychological Bulletin* 146(9) doi: 10.1037/bul0000269
- Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99–136). New York: Wiley.
- Hansen, J. C., & Tan, R. N. (1992). Concurrent validity of the 1985 Strong Interest Inventory for college majors selection. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 19, 53–57.
- Hárs, Á.; Tóth, G.(2009): *A pályaorientációs / karrier tanácsadás gazdasági hatása, hatékonyságának és költségráfordításainak vizsgálata*. Kutatási beszámoló. Kopint-Tárki
- Häussler, P., Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching* 39(9):870-888
- Hedrih, V. (2008). Structure of vocational interests in Serbia: Evaluation of the spherical model, *Journal of Vocational Behavior*, 73, 13-23.
- Hedrih, V., Šverko, I., Pedović, I. (2018). Structure of vocational interests in Macedonia and Croatia – Evaluation of the spherical model. *Philosophy, Sociology, Psychology and History* Vol. 17, No 1, 2018, pp. 19 – 36, doi.org/10.22190/FUPSPH1801019H
- Hegy-Halmos N. (2016). *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. Doktori disszertáció, Budapest, ELTE PPK
- Henry, P. (1989). Relationship between Academic Achievement and Measured Career Interest: Examination of Holland's Theory. *Psychological Reports*, 64(1), 35–40. <https://doi.org/10.2466/pr0.1989.64.1.35>

- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hirschi, A. (2009). Development and criterion validity of differentiated and elevated vocational interests in adolescence. *Journal of Career Assessment*, 17, 384–401. doi:10.1177/1069072709334237
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students: Measures for related but different constructs. *Journal of Individual Differences*, 28, 205–218. doi:10.1027/1614-0001.28.4.205
- Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M., & Rounds J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. doi:10.1037/bul0000140
- Hoff, K. A., Song, Q. C., Einarsdóttir, S., Briley, D. A., & Rounds, J. (2020). Developmental structure of personality and interests: A four-wave, 8-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(5), 1044–1064. doi.org/10.1037/pspp0000228
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. doi.org/10.1037/h0040767
- Holland, J. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice: VI. A longitudinal study using a sample of typical college students. *Journal of Applied Psychology*, 52, 1–37. doi:10.1037/h0025350
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A Theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., & Holland, J. E. (1977). Distributions of personalities within occupations and fields of study. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 226–231.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *The Self-Directed Search technical manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources

- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 1-12. doi: 10.1177/106907279300100102
- Iachan, R. (1984). A family of differentiation indices. *Psychometrika*, Vol. 49, No. 2. 217-222.
- Iliescu, D., Ispas, D., Sulea, C., & Ilie, A. (2014, April 28). Vocational Fit and Counterproductive Work Behaviors: A Self-Regulation Perspective. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. dx.doi.org/10.1037/a0036652
- Ion, A., Nye, C.D., Iliescu, D. (2017). Age and gender differences in the variability of vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 97–113. doi:10.1177/1069072717748646
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M., Fine, S. E. 1438. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion–cognition relations. In M. Lewis, & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and Self-organization*. (pp. 15–36). New York: Cambridge University Press.
- Jackson, C. (2013). *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára: ELGPN Glossary*
<http://www.elgpn.eu/publications/browse-bylanguage/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/> (Letöltve: 2022. 02. 17.)
- Jänsch, V. K. (2017). *Facilitators and Outcomes of Career Preparation among University Students and Graduates*. PhD értekezés, Leuphana Universität Lüneburg
- Jänsch, V. K., Hirschi, A., Spurk, D. (2016). Relationships of vocational interest congruence, differentiation, and elevation to career preparedness among university students. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60, 79-89. doi:10.1026/0932-4089/a000210
- Kereszty O. (2014): Nők az oktatásban Magyarországon 1989-2013, In: Juhász Borbála (szerk.) *A nőtlen évek ára: A nők helyzetének közpolitikai elemzése: 1989-2013*. Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség, Budapest, 259-294.

- Kiss I. (2009). *Életvezetési kompetencia*. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Klapwijk, R., Rommes, E. (2009). Career orientation of secondary school students (m/f) in the Netherlands. *Int J Technol Des Educ* 19, 403 <https://doi.org/10.1007/s10798-009-9095-7>
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does Interest Matter? The Relationship between Academic Interest and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 448-470. doi:10.2307/749801
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2020). *Statisztikai Tükör*. Oktatási adatok 2020/2021 (előzetes adatok), megjelenés: 2020. 12. 23.
- Krapp, A. (2002). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT In Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination* University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualization of interest. International. *Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 5–21.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krause, J.S., & Clark, J.M.R. (2014). Stability of vocational interests after recent spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 59, 321-328.
- Lawson, K. M., Leeb, B., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2018). Correlates of gendered vocational development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 209–221. doi:10.1016/j.jvb.2018.05.002
- Lee, W., Lee, M-J., Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, Vol 39, Issue 2, 86-99
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In Brown and Associates (2002). *Career Choice and Development* (fourth ed.). San Francisco, Jossey-Bass, 255-311
- Lent, R.W., Brown. S.D., Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 79-122.

- Li, Yaoran; Liu, Ruitao (2015). *Students' Career Interests and Understanding about Occupations: A Study Using Whyville Players' Behavioral Data*. Issue Brief ACT research and policy
- Lippa, R. A. (2001). On deconstructing and reconstructing masculinity-femininity. *Journal of Research in Personality*, 35, 168–207.
- Liu, C. J., Rounds, J. (2003). Evaluating the structure of vocational interest in China. *Acta Psychologica Sinica*, 35, 411-418.
- Long, L., Tracey, T. J. G. (2006). Structure of RIASEC scores in China: A structural meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 39-51.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713–737. doi:10.1037/0033-2909.131.5.713
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: “Sinking shafts at a few critical points.” *Annual Review of Psychology*, 51, 405–444. doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.405
- Ludwikowski, W. M. A., Schechinger, H. A., Armstrong, P. I. (2019). Are Interest Assessments Propagating Gender Differences in Occupations? *Journal of Career Assessment*, 1-14, doi: 10.1177/1069072718821600
- Lukács É. F. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében*. Doktori disszertáció, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Maree, J. G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *Career Development Quarterly*, 67(1), 47-61. doi.org/10.1002/cdq.12162
- Margitics F. (2015). *Pályalélektan – pályatervezés*. Nyíregyházi Főiskola
- McDougall, W. (1960). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- Miner, C. U., Osborne, W. L., & Jaeger, R. M. (1997). The ability of career maturity indicators to predict interest score differentiation, consistency, and elevation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 187-201.
- Mustata, A.-E. (2014). The role of gender in the formation of vocational interests and career orientation in adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 240–244.

- Nádasi M. (2011). A kikérdezés. In Falus I. (szerk.) (2011). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft. (elektronikus változat) 140-175.
- Nauta, M. M., & Kahn, J. H. (2007). Identity status, consistency and differentiation of interests, and career decision self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15, 55-65. doi:10.1177/1069072705283786
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B. & Dietrich, J., (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration, *Journal of Vocational Behavior*, doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Nota, L., & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte: La visione sociocognitiva dell'orientamento* (Self-efficacy in choices: A social-cognitive perspective of career development). Firenze, Italy: Institute for Training, Education, and Research.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384–403. doi:10.1177/1745691612449021
- Ochnik, D., Arzenšek, A. (2020). Vocational interests among Polish and Slovenian students of management. *Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 17. N 2. P. 328–344. doi: 10.17323/1813-8918-2020-2-328-344
- Oklahoma Department of Education and Technology (2005). *Career Cluster Interest Survey*. <https://aea8transition.files.wordpress.com/2017/10/student-career-cluster-interest-survey.pdf> (Letöltve: 2020. augusztus 11.)
- Olteanu L. L. (2021). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. PhD értekezés. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior: Special Issue on Holland's Theory*, 55, 147-154.
- Osipow, S. H., Fitzgerald, L. F. (1996). *Theory of Career Development*. A Pearson Education Company, Upper Saddle River
- Ostorics L., Szalay B., Szepesi I., Vadász Cs. (2016). *PISA2015 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Ott-Holland, C. J., Huang, J. L., Ryan, A. M., Elizondo, F., & Wadlington, P. L. (2013). Culture and vocational interests: The moderating role of

- collectivism and gender egalitarianism. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 569–581. doi:10.1037/a0033587
- Órsi B. (2021). Stereotypes towards robot genders. In Mező, Ferenc & Mező, Katalin (2021). *Program and Abstracts of the VI. International Interdisciplinary Conference*. Debrecen (Hungary): Kocka Kör.
- Päessler, K. (2015). Sex differences in the variability of vocational interests. *European Journal of Personality*, 29, 568–578. doi:10.1002/per.2010
- Patton, W., McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory*. SensePublishers, Rotterdam
- Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21, 259-287. doi: 10.1016/0001-8791 (82) 90036-7
- Pusztai G., Szigeti F. (szerk.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó
- Rawat, A. (2011). *Examining work as calling*. Doktori dolgozat. University of Pittsburgh
- Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1999). Holland's theory and career assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 102-113. doi:10.1006/jvbe.1999.1700
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Réti M. (2011): Nemi szerepek és tanulás. *Magyar Tudomány*, 2. 234-242.
- Ritoók P. (1978). *Pályaválasztás – pályaaazonosulás, önmegvalósítás*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Ritoók P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25. dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.3
- Roberts, B. W., & Wood, D. (2006). Personality development in the context of the Neo-Socioanalytic Model of Personality. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 11–39). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. doi:10.1037/0033-2909.132.1.1
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212–217.
- Rohe, D. E. & Krause, J. S. (1998). Stability of interests after severe physical disability: An 11-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 45-58. doi.org/10.1006/jvbe.1996.1560
- Rókusfalvy P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rounds, J. (1995). Vocational interests: Evaluating structural hypotheses. In D. J. Lubinski & R. V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings* (pp. 177–232). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 98-103. doi:10.1177/0963721414522812
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., Tai, R. (2012): Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96/3. 411–427.
- Sándorné K. É., Varga E., Veitzné K. E., Korpás A., Csernyák L. (1997). *Általános statisztika II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42492/ch01s02.html#id482994 (Letöltve: 2020. 03. 05.)
- Sarlós K. (1981). *Összefoglalás az érdeklődés és az érdeklődésvizsgálatok francia és angol nyelvű szakirodalma alapján*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Savickas (2002). Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behavior. In Brown and Associates (2002). *Career Choice and Development* (fourth ed.). San Francisco, Jossey-Bass, 149-205
- Savickas, M. L. (1989): Career-Style Assessment and Counseling. In: SWEENEY, T. (ed.): *Adlerian Counseling: A Practical Approach for a New Decade*. Accelerated Development Press, Muncie. 289–320.

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: Wiley
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design Counseling Manual*. <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 18.)
- Savickas, M. L., & Spokane, A. R. (Eds.) (1999). *Vocational interests*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmidt, F.L. (2014), "A general theoretical integrative model of individual differences in interests, abilities, personality traits, and academic and occupational achievement: a commentary on four recent articles", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 9/2, pp. 211-218, doi.org/10.1177/1745691613518074.
- Silvia, P. J. (2001). Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology*, 5(3), 270-290. doi.org/10.1037/1089-2680.5.3.270
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2008). Interest—The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57-60.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stărică, E. C. (2012). Predictors for career indecision in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33 168 - 172

- Su, R. (2012). *The power of vocational interests and interest congruence in predicting career success*. Doktori dolgozat, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Su, R., & Nye, C. D. (2017). Interests and person-environment fit: A new perspective on workforce readiness and success. In J. Burrus, K. D. Mattern, B. Naemi, & R. D. Roberts (Eds.), *Building better students: Preparation for the workforce*. New York: Oxford University Press
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859–884. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.002
- Su, R., Stoll, G., & Rounds, J. (2018). The nature of interests: Toward a unifying theory of Trait-State Interest Dynamics. In C. D. Nye & J. Rounds (Eds.), *Vocational interests: Rethinking their role in understanding workplace behavior and practice*. SIOP Organizational Frontiers Series. New York, NY: Routledge.
- Su, R., Stoll, G., & Rounds, J. (2019). The nature of interests: Toward a unifying theory of traitsituationinterest dynamics. In Christopher D. Nye & J. Rounds (Eds.), *Vocational Interests: Rethinking Their Role in Understanding Workplace Behavior and Practice*. Taylor & Francis/Routledge.
- Suhajda Cs. J. (2017). *A pályaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra*. Doktori dolgozat, Pécsi Tudományegyetem
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No. 2, 225–248
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190.
- Super, D. E. (1957): *The Psychology of Careers; An Introduction to Vocational Development*. Harper & Bros, Oxford, England
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 1-16). New York, NY: College Entrance Examination Board.

- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 192–234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1995). Values: Their nature, assessment, and practical use. In D. E. Super & B. Šveko (Eds.), *Life roles, values, and the careers: International findings of the Work Importance Study* (pp. 225–240). San Francisco: Jossey-Bass.
- Šverko, I., Babarović, T. (2006). The validity of Holland's theory in Croatia. *Journal of Career Assessment*, 14, 490-507.
- Swanson, J. L. & Gore, P. A., Jr. (2000). Advances in vocational psychology theory and research (pp 233-269). In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd Ed). New York: Wiley.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 337–347. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00742.x>
- Szabó M., Kiss, I., Herczegné Keresztúri J., Szemán D., Czigány L. (é. n.). *A pályatanácsadás hatékonyságmérésének lehetséges indikátorai*. Kutatási beszámoló. http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=327a69bf-c97d-4549-8d57-dd2ac8431234&groupId=10418 (Utolsó letöltés: 2021. február 17.)
- Székelyi M., Barna I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex Kiadó.
- Szilágyi K. (1982). *Az orvossá válás folyamatának pszichológiai elemzése különös tekintettel a pályaalakmasság szempontjaira*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Szilágyi K. (1997): *Az egyéni tanácsadás*. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka, -pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- Szilágyi K. (1998). *A személyiség értékelésének lehetőségei a tanácsadási folyamatban*. Gödöllő: Gödöllői Agrártudományi Egyetem GTK

- Szilágyi K. (2004). *Pályaorientáció – tanári kézikönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet
- Szilágyi K. (2005). Pályaorientációs és karrierépítés. *Felnőttképzés*, 3. (2-3). 21-23.
- Szilágyi K. (2007). *Munka mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft.
- Szilágyi K. (2011). *Pályalélektan*. Gödöllő, Szent István Egyetem (elektronikus dokumentum)
- Tang, M. (2001). Investigation of the structure of vocational interests of Chinese college students. *Journal of Career Assessment*, 9, 4, 365-380. doi.org/10.1177/106907270100900404
- Tatár, J. (1984). *Pályakezdő szakmunkások beilleszkedése és beválása*. Doktori dolgozat, József Attila Tudományegyetem, Szeged
- Tóth P., Béky Gy. (2010). Tanulók pályaeérdeklődése és pályaaattitűdje a szakközépiskolák 9-11. évfolyamán. *Szakképzési szemle*, 26(3), 252-267.
- Tóth, I. (1985). *Szakk munkástanulók én-képe és pályaképe*. Doktori dolgozat, József Attila Tudományegyetem, Szeged
- Török, R. (2016). *A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében*. Doktori dolgozat, ELTE PPK
- Tracey, T. J. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A one-year longitudinal study of fifth to eighth grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 148-163.
- Tracey, T. J. G. (2010). The 2009 Leona Tyler Award Address: Moderators I Have Known. *The Counseling Psychologist* 38(4) 600–617 doi: 10.1177/0011000009352689
- Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 to 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1–25. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.002
- Tracey, T. J. G., Rounds, J. (1995). The arbitrary nature of Holland's RIASEC types: A concentric-circles structure. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 431-439.

- Tracey, T. J. G., Watanabe, N., Schneider, P. L. (1997). Structural invariance of vocational interests across Japanese and American cultures. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 346-354.
- Tracey, T. J. G., Wille, B. Durr, M. R. De Fruyt, F. (2014). An enhanced examination of Holland's consistency and differentiation hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 237-247.
- Tracey, T. J. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 290-303.
- Tracey, T. J., & Rounds, J. (1993). Evaluating Holland's and Gati's vocational interest model: A structural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 113, 229-246.
- Tudlik Cs. (2020). *Pályaérdeklődési sajátosságok az életkor és a tanulmányi eredmény függvényében*. Előadás, XX. Országos Köznevelési Konferencia, november 5-7.
- Tudlik Cs. (2020a): A pályaérdeklődés kapcsolata a pályaválasztási bizonytalansággal és a karrierdöntési én-hatékonyssággal. *OxIPO*, 2020/3, 43-54. doi: 10.35405/OXIPO.2020.3.43
- Turner, S. A., Jr., & Silvia, P. J. (2006). Must things be pleasant? A test of competing appraisal structures. *Emotion*, 6, 670-674.
- Valla, J. M., Ceci, S. J. (2011). Can sex differences in science be tied to the long reach of prenatal hormones? Brain organization theory, digit ratio (2D/4D), and sex differences in preferences and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 134-146. doi:10.1177/1745691611400236
- Van Iddekinge, C. H., Putka, D. J., & Campbell, J. C. (2011). Reconsidering vocational interests for personnel selection: The validity of an interest-based selection test in relation to job knowledge, job performance, and continuance intentions. *Journal of Applied Psychology*, 96, 13-33. doi:10.1037/a0021193
- Van Vianen, A.E.M. (1999). Managerial self-efficacy, outcome expectations, and work-role salience as determinants of ambition for a managerial position. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 639-665.
- Vardarli, B., Özyürek, R., Wilkins-Yel, K. G., & Tracey, T. J. G. (2017). Examining the structure of vocational interests in Turkey in the context of the

- personal globe model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 347–359. doi:10.1007/s10775-016-9338-6
- Varga S. (1977). *Önismeret és pályaorientáció serdülőkorban*. Doktori dolgozat, József Attila Tudományegyetem, Szeged
- Vargáné D. M. (2002). *A tanácsadás elmélete és módszertana pedagógusoknak*. Szakmódszertani sorozat II. Eger, Eszterházy Károly Főiskola
- Várhelyi F. (1983). *A gimnáziumi tanulók érdeklődésének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Doktori dolgozat. Szeged: József Attila Tudományegyetem
- Vock, M., Köller, O., & Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 305–328
- Volodina, A., & Nagy, G. (2016). Vocational choices in adolescence: The role of gender, school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 58-73. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.005
- Von Stumm, S., B. Hell and T. Chamorro-Premuzic (2011), “The hungry mind: intellectual curiosity as the third pillar of academic performance”, *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 6/6, pp. 574–588, doi.org/10.1177/1745691611421204.
- Völgyesy P. (1976). *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vroom, V. H., & Deci, E. L. (1992). *Management and motivation* (2nd ed.). London, England: Penguin.
- Webb, R. M., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2002). Mathematically facile adolescents with math–science aspirations: New perspectives on their educational and vocational development. *Journal of Educational Psychology*, 94, 785–794.
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich, M. N., Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: a meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior* 100:175–184. doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010
- Wille, B., Tracey, T. J., Feys, M., & De Fruyt, F. (2014). A longitudinal and multi-method examination of interest–occupation congruence within and across time. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 59–73.

Zakar A. (1988). *Pályaválasztási elméletek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Zakar A. (1991). *Pályalélektani tanulmányok*. Welfare Kiadó, Szeged.

Zakar A., Helembai K. (1985). A szakmunkástanulók érdeklődés-
strukturájának [!strukturájának] vizsgálata. In: *Acta Universitatis
Szegediensis de Attila József nominatae: sectio paedagogica et
psychologica*, (27). pp. 197-208.

Jogszabály

1. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet
2. Nemzeti alaptanterv 1995, 2003, 2007, 2012, 2020

ÁBRAJEGYZÉK

1. A Holland-típusok hexagon formája
2. Szociál-kognitív pályamodell
3. Az érdeklődés működése
4. A pályafejlődés életkor, életszakasz és szakma-élet periódusok szerint
5. Kutatási kérdéseink rendszere
6. Felsőoktatási tudományterületek és a Karriertábla összekapcsolódása
7. Pályaorientációs szolgáltatások évfolyamonkénti igénybe vétele (átlag szerint)
8. A pályaérdeklődés nemenkénti összehasonlítása
9. A pályaérdeklődés differenciáltságához kapcsolódó tényezők
10. A differenciáltságot formáló tényezők regressziós modellje
11. Differenciáltság szerinti tanulói csoportok jellemzői
12. Klaszteranalízis alapján nyert tanulói csoportok jellemzői
13. Kódfelhő a tanulókat foglalkoztató pályaorientációs témákról
14. A kódok nemenkénti fontossága
15. A kódok évfolyamonkénti fontossága
16. Az évfolyamok összehasonlítása a kódok szerint
17. A pályaérdeklődés differenciáltságát formáló tényezők

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. A Nemzeti alaptantervek változatainak ajánlásai a pályorientációra vonatkozóan
2. A kutatás vizsgálati típusainak, módszereinek és résztvevőinek összesítése
3. A dolgozatban alkalmazott leíró és matematikai statisztikai eljárások
4. Az elővizsgálat nagymintás vizsgálatának tanulói jellemzői
5. A minta összetétele
6. Az interjú kérdéseire választ adó tanulók megoszlása
7. A Karriertábla skáláinak megbízhatósági mutatói mintánkon
8. Az elővizsgálat mintájának faktorai a Karriertábla kérdőíven
9. A Karriertábla és a RIASEC modell korrelációi
10. A Karriertábla érdeklődési területeinek leíró statisztikája
11. Nemenkénti átlagok az egyes érdeklődési területekre
12. Évfolyamonkénti átlagok az egyes érdeklődési területekre
13. A Karriertábla skáláinak megbízhatósági mutatói mintánkon
14. Az egyes érdeklődési területek leíró statisztikája
15. Az érdeklődési területek négy faktora
16. A tanulók differenciáltsági szintje
17. A tanulók érdeklődési rugalmasságának szintje
18. A minta tanulóinak pályaválasztási bizonytalansági szintjének leíró statisztikája
19. Az érdeklődési területek nemenkénti összehasonlítása
20. A tanulók nem és évfolyam szerinti összehasonlítása a pályaválasztási bizonytalanság változó mentén
21. Az elkötelezettséget (korábban feltételezett rugalmasságot) befolyásoló tényezők regressziós modellje
22. A pályorientációs szolgáltatások kapcsolata a pályae érdeklődés differenciáltságával
23. Az egyes klaszterekben található tanulók létszáma
24. A klaszteranalízis alapján nyert tanulói csoportok változónkénti szignifikáns eltérései
25. Kódrendszer és a vezérkódok jelentése
26. Az alkódok kapcsolatrendszere

MELLÉKLETEK

1. Karriertábla kérdőív
2. Pályaválasztási bizonytalanság skála
3. Háttérkérdőív
4. Strukturált kérdéssor
5. A differenciáltság és a vizsgált változók összefüggésrendszere
6. Karriertábla kérdőív standardja
7. Statisztikai számsorok

1. számú melléklet

Karriertábla

Tevékenységek, amelyeket kedvelek:	Tulajdonságaim:	Kedvelt témák:	
I.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tanulmányozni, hogyan nőnek és maradnak életben a növények 2. A természeti erőforrások legjobb hasznosítására törekedni 3. Vadászni/halászni 4. A környezetet védeni 5. Bármilyen időben a szabad levegőn lenni 6. Tervezni, költségszámítást végezni és jelentéseket készíteni 7. Műszaki berendezéseket üzemeltetni és karbantartani 	<ol style="list-style-type: none"> 1. önmagára támaszkodó 2. természetkedvelő 3. aktív 4. előre tervező 5. kreatív problémamegoldó 	<ol style="list-style-type: none"> 1. matematika 2. élettan 3. természet-tudományok 4. kémia 5. mezőgazdaság
II.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Műszaki leírások, instrukciók alapján dolgozni 2. Előre elképzelni, hogy néz ki a végtermék 3. A kezemmel dolgozni 4. Precíz munkát végezni 5. Technikai problémákat megoldani 6. Meglátogatni és megismerni történelmi helyeket és érdekes épületeket 7. Lépésről lépésre, logikusan dolgozni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. kíváncsi 2. könnyen követi az útmutatást 3. figyel a részletekre 4. jó a térlátása 5. türelmes és kitartó 	<ol style="list-style-type: none"> 1. matematika 2. rajz 3. fizika 4. építészet 5. technika (pl. fűtés, hűtés, légkondicionálás)
III.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A képzeletet használni, hogy másokat meggyőzzünk 2. Mások előtt szerepelni 3. Írni és olvasni 4. Zenélni 5. Művészeti tevékenységet végezni 6. Videotechnikát használni 7. Posztereket és kiadványokat tervezni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. kreatív és jó képzelőerejű 2. jó szókincsű, jó beszélő 3. érdeklí az új technológia 4. megérzi mások hangulatát és gondolatát 5. határozott 	<ol style="list-style-type: none"> 1. képzőművészet 2. zene 3. beszéd és színjátszás 4. irodalom/újságírás 5. médiatudomány
IV.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rutinfeladatokat végezni 2. Számokkal dolgozni, figyelni a részletekre 3. Csoportvezetőnek lenni 4. Üzleti kapcsolatba lépni másokkal 5. Számítógéppel dolgozni 6. Jelentéseket készíteni és információkat továbbítani 7. Szoros felügyelet nélkül jól dolgozni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. szervezett 2. gyakorlatias és logikus 3. türelmes 4. tapintatos 5. felelősségteljes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. informatika 2. könyvelés 3. matematika 4. anyanyelv 5. közgazdaságtan
V.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Különböző emberekkel beszédbe elegyedni 2. Segíteni másokat a munkában vagy tanulásban 3. Iskolába járni 4. Mások munkáját megtervezni és irányítani 5. Több feladattal egyszerre megbirkózni 6. Új dolgokat elsajátítani 7. Segíteni embereknek leküzdeni a kihívásokat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. barátságos 2. döntésképes 3. segítőkész 4. újdonságot kedvelő 5. jó hallgató 	<ol style="list-style-type: none"> 1. idegen nyelv 2. társadalomismeret 3. matematika 4. tudomány 5. pszichológia
VI.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Számokkal dolgozni 2. Határidőre dolgozni 3. Tényekre alapuló előrejelzéseket kidolgozni 4. Szabályok alapján dolgozni 5. Gazdasági adatokat elemezni és elmagyarázni másoknak 6. Pontosan és megbízhatóan pénzt kezelni 7. Öltözködésben és kinézetben elnyerni mások tetszését 	<ol style="list-style-type: none"> 1. megbízható 2. precíz 3. magabiztos 4. logikus 5. módszeres és hatékony 	<ol style="list-style-type: none"> 1. könyvelés 2. matematika 3. közgazdaságtan 4. banki ismeretek 5. üzleti jog
VII.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politikával foglalkozni 2. Tárgyalni, védeni álláspontot, véleményt 3. Tervezni és együttműködni másokkal 4. Részletekkel foglalkozni 5. Folyton változó dolgokkal foglalkozni 6. Információt elemezni és elmagyarázni másoknak 7. Utazni és új dolgokat megismerni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. jó beszélő 2. versenyző alkat 3. mások keze alá dolgozó 4. szervezett 5. jó problémamegoldó 	<ol style="list-style-type: none"> 1. kormányzás 2. idegen nyelv 3. történelem 4. matematika 5. nyelvészet
VIII.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nyomás alatt dolgozni 2. Segíteni beteg embereknek és állatoknak 3. A logika alapján döntéseket hozni 4. Egészségügyi ismereteket elsajátítani 5. Vészhelyzetben higgadtan viselkedni 6. Csoportban dolgozni 7. Precízen és szigorúan követni az utasításokat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. együttérző és gondoskodó 2. az útmutatást jól követő 3. lelkiismeretes és törődő 4. türelmes 5. jó hallgató 	<ol style="list-style-type: none"> 1. biológia 2. kémia 3. matematika 4. foglalkozás-egészségügy 5. nyelvészet
IX.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Új helyeket és tevékenységeket megvizsgálni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tapintatos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. nyelvészet és beszéd

	<ul style="list-style-type: none"> 2. Különböző korú és típusú emberekkel dolgozni 3. Másoknak programokat szervezni 4. Kötetlen munkaidőben dolgozni 5. Segíteni másoknak dönteni 6. Könnyen, tapintatosan és udvariasan beszélni másokkal 7. Más kultúrákat megismerni 	<ul style="list-style-type: none"> 2. motivált 3. együttműködő 4. jövő-menő 5. higgadt 	<ul style="list-style-type: none"> 2. idegen nyelv 3. társadalomtudomány 4. marketing 5. élelmiszer
X.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Mások szükségleteivel, gondjaival foglalkozni 2. Önkéntesként dolgozni, közösségi munkában részt venni 3. Mások véleményét meghallgatni 4. Segíteni másoknak a legjobb formájukat nyújtani 5. Emberekkel foglalkozni kisgyerektől az idősig 6. Új megoldási módokat találni 7. Barátkozni idegen emberekkel 	<ul style="list-style-type: none"> 1. jó beszélő/jó hallgató 2. gondoskodó 3. nem anyagi 4. ösztönre és a logikára hallgató 5. nem ítélkező 	<ul style="list-style-type: none"> 1. nyelvészet 2. pszichológia/társadalomtudomány 3. háztartástan 4. pénzügyek 5. idegen nyelv
XI.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Számítógéppel dolgozni 2. Bonyolult problémákat megoldani és logikusan érvelni 3. Gépeket, új technikákat használni 4. Technikai problémákat megoldani 5. Alkalmazkodni a változásokhoz 6. Videojátékkal játszani és rájönni, hogyan működik 7. Sokáig egyazon dologgal foglalkozni megszakítás nélkül 	<ul style="list-style-type: none"> 1. logikusan gondolkodó 2. részletekre figyelő 3. kitartó 4. jól koncentráló 5. precíz és pontos 	<ul style="list-style-type: none"> 1. matematika 2. tudomány 3. informatika 4. kommunikáció 5. grafika/rajz
XII.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nyomás alatt vagy veszélyes helyzetben dolgozni 2. Saját tapasztalatok alapján döntéseket hozni 3. Kapcsolatba lépni más emberekkel 4. Vezetői pozícióban lenni 5. Szabályokat tisztelni 6. Érvelni és vitát megnyerni 7. Mások viselkedését megfigyelni és elemezni 	<ul style="list-style-type: none"> 1. kalandos 2. számíthatnak rá 3. közösségi ember 4. könnyen döntést hozó 5. optimista 	<ul style="list-style-type: none"> 1. nyelvészet 2. pszichológia/társadalomtudomány 3. történelem/kormányzás 4. jog 5. elsősegély
XIII.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Kezemmél dolgozni 2. Összeszerelni 3. Szervezett, pontos, rutinmunkát végezni 4. Tevékenységet végezni, ami kézzelfogható eredményt hoz 5. A munkához matematikát felhasználni 6. Gépeket működtetni 7. Rajzokat háromdimenziósan elképzelni 	<ul style="list-style-type: none"> 1. gyakorlatias 2. jó megfigyelő 4. aktív 5. lépésről lépésre haladó 6. összehangolt 	<ul style="list-style-type: none"> 1. matematika/geometria 2. kémia 3. kereskedelem 4. fizika 5. nyelvészet
XIV.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Vásárolni 2. Felelős pozícióban lenni 3. Bemutatókat tartani, ötleteket előadni 4. Mások előtt beszélni, szerepelni 5. Rábeszélni embereket 6. Az ötleteket másokkal megosztani 7. Pluszpénzt keresni 	<ul style="list-style-type: none"> 1. lelkes 2. jó versenyző 3. kreatív 4. motivált 5. meggyőző 	<ul style="list-style-type: none"> 1. nyelvészet 2. matematika 3. üzlet 4. közgazdaság 5. informatika
XV.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Mintákat, szabályokat bemutatni 2. Kérdésekre választ találni 3. Laboratóriumban dolgozni 4. Kitalálni, hogyan működnek a dolgok 5. Új technológiát felfedezni 6. Megtalálni a legjobb módszert 7. Figyelni a részletekre 	<ul style="list-style-type: none"> 1. részletekre figyelő 2. érdeklődő 3. tárgyilagos 4. módszeres 5. műszaki érzékenységű 	<ul style="list-style-type: none"> 1. matematika 2. tudomány 3. webgrafika 4. elektronika 5. technika/műszaki ismeretek
XVI.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Utazni 2. Gyorsan reagálni 3. Megoldani műszaki problémákat 4. Tervezni 5. Szükségleteket feltárni és azokat kielégíteni 6. Járművet vezetni 7. Tárgyakat pakolni 	<ul style="list-style-type: none"> 1. realista 2. műszaki érzékenységű 3. összehangolt 4. jó megfigyelő 5. jó tervező 	<ul style="list-style-type: none"> 1. matematika 2. kereskedelem 3. fizika 4. közgazdaság 5. idegen nyelv

2. számú melléklet

Pályaválasztási Bizonytalanság Skála

A következő hat állítás esetében azt kell eldönteni, hogyan érzed magad az alábbi helyzet esetén:

Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöttem, milyen munkát választok a jövőben, a következőképpen érzem magam:

1. ijedt					félelem nélküli
1	2	3	4	5	
2. feszült					ellazult
1	2	3	4	5	
3. merev					laza
1	2	3	4	5	
4. aggódó					gond nélküli
1	2	3	4	5	
5. ideges					nyugodt
1	2	3	4	5	

Számomra a döntéshozás:

6. tiszta					zavaros
1	2	3	4	5	

A legtöbb döntéshozatalomkor ilyen vagyok:

7. gyors					lassú
1	2	3	4	5	
8. biztos					bizonytalan
1	2	3	4	5	

Mielőtt kiválasztok egy bizonyos munkakört, vagy belépek egy bizonyos munkakörbe

9. még egy vagy több foglalkozást űző ember tanácsára van szükségem

Egyáltalán nem értek egyet 1 2 3 4 5 Teljesen egyetértek

10. még annyi különböző munkáról kell tapasztalati tudást szereznem részmunkaidőben vagy nyári munka során, amennyiről csak lehet

Egyáltalán nem értek egyet 1 2 3 4 5 Teljesen egyetértek

11. még meg kell tudjam, milyen jelenlegi és várható álláslehetőségek vannak egy vagy több munkaterületen

Egyáltalán nem értek egyet 1 2 3 4 5 Teljesen egyetértek

12. még arra kell felhasználnom a szabadidőmet és az iskolai tanulmányaimat, hogy segítsenek meghatározni, milyen típusú munkát élveznék és végeznék jól

Egyáltalán nem értek egyet 1 2 3 4 5 Teljesen egyetértek

13. meg kell ismerkednem egy vagy több egyetemi vagy főiskolai szakkal és követelményeikkel

Egyáltalán nem értek egyet 1 2 3 4 5 Teljesen egyetértek

Mielőtt kiválasztok egy bizonyos munkakört, vagy belépek egy bizonyos munkakörbe, még meg kell kísérelnem megválaszolni azt a kérdést, hogy...

	Egyáltalán nem értek egyet			Teljesen egyetértek		
14. ki vagyok én?	1	2	3	4	5	
15. melyek a személyes értékeim?			1	2	3	4 5
16. milyen típusú ember szeretnék lenni?			1	2	3	4 5
17. melyek a legfontosabb dolgok a számomra?			1	2	3	4 5

3. számú melléklet

HÁTTÉRKÉRDŐÍV

Kérlek, válaszolj a következő kérdésekre!

1. Nemed: fiú lány (Aláhúzással jelöld!)
2. Lakóhelyed: megyeszékhely város falu/tanya (Aláhúzással jelöld!)
3. Évfolyamod: (Írd be!)
4. Tanulmányi eredményed – év végi jegyeid (Írd be a jegyet!):

irodalom	<input type="text"/>	idegen nyelv 1.	<input type="text"/>	biológia	<input type="text"/>
magyar nyelv	<input type="text"/>	idegen nyelv 2.	<input type="text"/>	földrajz	<input type="text"/>
matematika	<input type="text"/>	informatika	<input type="text"/>	kémia	<input type="text"/>
történelem	<input type="text"/>	testnevelés	<input type="text"/>		
fizika	<input type="text"/>	ének	<input type="text"/>		

5. Szüleid iskolai végzettsége (Húzd alá!):

apa: általános iskola – gimnázium – szakképző – egyetem/főiskola – tudományos fokozat

anya: általános iskola – gimnázium – szakképző – egyetem/főiskola – tudományos fokozat

6. Szülők foglalkozása: apa*anya:*

*(foglalkozás: amit jelenleg végez, pl. eladó, tanár, hegesztő, stb.)

7. Részt veszel valamilyen tehetséggondozásban? (Aláhúzással jelöld, több is lehetséges!)

- tehetségként azonosítottak az iskolában (bármilyen szempontból), éspedig.....
- tantárgyi versenyekre járok, éspedig
- komolyan sportolok (pl. egyesületnél), éspedig
- tagozatos vagyok az iskolában, éspedig
- művészeti különóra vagy képzésre járok (pl. tánc, zene, rajz), éspedig
- kitűnő tanuló vagyok
- közösségi szerepet vállalok (pl. diákönkormányzat, diákújságírás), éspedig

8. Sajátos nevelési igényű vagy-e (szakértői bizottsági papír alapján)? (Aláhúzással jelöld, több is előfordulhat!)

mozgássérülés	látássérülés	hallássérülés	diszlexia	autizmus	egyéb.....
diszgráfia	diszkalkulia	magatartászavar	figyelemzavar	beszédzavar	nincs ilyen problémám

9. Milyen pályaeorientációs programban vettél részt a középiskolai éveid alatt? (Aláhúzással jelöld, több is lehetséges!)

- iskolán kívüli pályaválasztási tanácsadás
- iskolai csoportos továbbtanulási tanácsadás
- pályaválasztási kiállítás
- Educatio kiállítás
- önkéntes munka
- diákmunka

- üzemlátogatás
- felsőoktatási nyílt nap
- Szakmák Éjszakája program
- vendégelőadók meghallgatása az iskolában
- online segítség (pl. felvi.hu vagy egyéb honlapon)
- iskolai pályorientációs nap
- osztályfőnökkel/tanárral egyéni megbeszélés
- egyéb, éspedig

10. Továbbtanulási elképzelésed

(Írd be a szakma, szak vagy tudományterület megnevezését, pl. fodrász vagy gyógytornász vagy fizika alapszak)

- a) középfokú szakma, éspedig..... b) diploma, éspedig.....
 c) nem tudom még

11. Szabadidős tevékenységed *(Többet is aláhúzhatsz!)*

tánc, zene, sport, barkácsolás, olvasás-írás, rajzolás-festés, kreatív tervezés (pl. ruha, díszlet, kert stb.), kézműveskedés, színjátszás, gyűjtés (pl. érme), vallási közösségbe járok, számítógép, állatokkal foglalkozom, újságírás, önkénteskedés,
 egyéb,éspedig.....

4. számú melléklet

Nemed: fiú – lány

Évfolyamod: 9. – 10. – 11. – 12.

Tanulmányi átlagod:

Lakhelyed: megyeszékhely / város / falu

Egyéni tanulói kérdéssor

Szerinted mi segít abban, hogy megtaláld azt a pályát, amely érdekel? Miért?

Milyen segítséget várnál az iskolától, hogy a pályáddal kapcsolatos döntésed könnyebb legyen?

Szerinted hogyan befolyásolják a tantárgyi jegyek az érdeklődési körödöt?

Mennyire érzed biztosnak a továbbtanulási irányodat? Miért?

Mivel járultak hozzá az iskolai pályaorientációs lehetőségek az érdeklődésed kialakításához?

Szerinted a tanulmányi jegyeidet mennyire befolyásolja az érdeklődésed?

Mely iskolai programok voltak a leghasznosabbak a jövőd megtervezésében?

Milyen tényezők formálják az érdeklődésedet? Miért?

Az érdeklődésem szerintem....

A pályaválasztásommal kapcsolatban az tölt el legnagyobb bizonytalansággal, hogy...

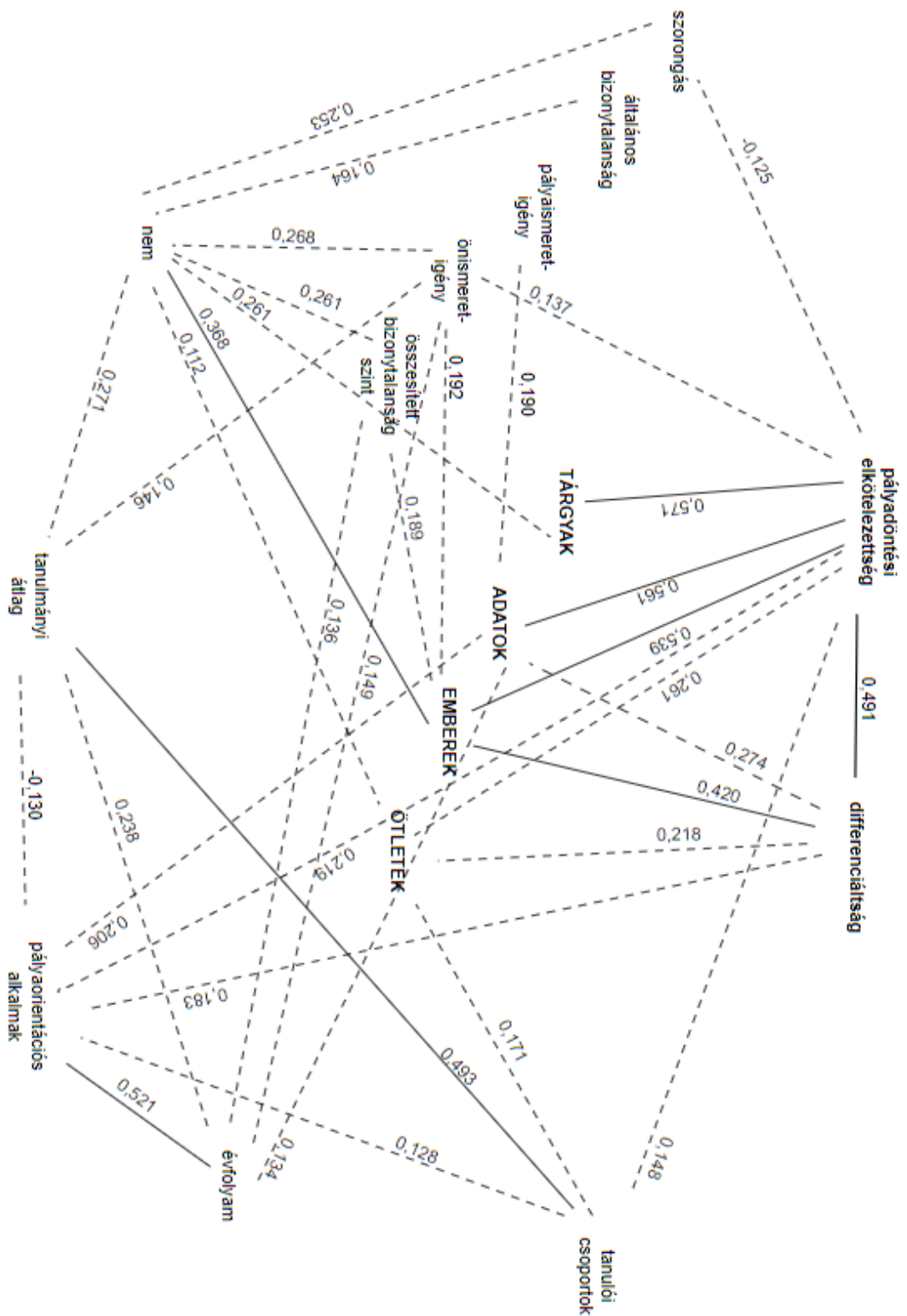
Az önismeretem olyan, mint...

A szakmák/pályák megismerése számomra....

Az segít leküzdeni a pályaválasztással kapcsolatos kétségemet, hogy/ha...

A továbbtanulási döntésemet az segíti legjobban, ha...

5. számú melléklet A differenciáltság és a változók összefüggérendszer



6. számú melléklet

A Karriertábla kérdőív standardja a nyerspontszámok alapján nemenként

lányok (N=533)				fiúk (N=264)		
alacsony	közepes	magas		alacsony	közepes	magas
0-4	5	6-17	AGR	0-4	5-6	7-17
0-5	6	7-17	ÉP	0-5	6-7	8-17
0-5	6-7	8-17	MŰV	0-4	5-6	7-17
0-4	5-6	7-17	ÜZL	0-5	6-7	8-17
0-7	8-10	11-17	OKT	0-6	7-9	10-17
0-4	5-6	7-17	PÜ	0-5	6-7	8-17
0-5	6-7	8-17	KOR	0-5	6-7	8-17
0-5	6-8	9-17	EÜ	0-5	6-7	8-17
0-7	8-9	10-17	TUR	0-5	6-8	9-17
0-6	7-8	9-17	HUM	0-4	5-7	8-17
0-4	5-6	7-17	IT	0-6	7-9	10-17
0-6	7-8	9-17	JOG	0-4	5-8	9-17
0-3	4-5	6-17	GYÁR	0-6	7	8-17
0-6	7-8	9-17	MARK	0-5	6-8	9-17
0-3	4-5	6-17	MTM	0-5	6-7	8-17
0-5	6	7-17	LOG	0-5	6-8	9-17

7. számú melléklet

Tanulói csoportok kialakítása klaszteranalízis segítségével

Cluster - case processing summary

Valid		Cases missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
471	98,7	6	1,3	477	100,0

Squared Euclidean Distane used

Single Linkage

Quick cluster - Initial cluster centers (Zscore)

	Cluster		
	1	2	3
szorongás	-1,81711	-1,81711	1,11822
bizonytalanság	-1,94964	1,56192	1,56192
pályaismeret	1,81477	-3,35570	1,81477
önismeret	-2,03405	-1,56601	1,24221
differenciáltság	-3,02136	-,02201	2,22750
rugalmasság	-1,48737	1,90247	,27324
átlag	-1,49134	-2,53313	,38389

Iteration history

Iteration	Change in cluster centers		
	1	2	3
1	3,796	3,721	3,188
2	,515	,396	,255
3	,299	,360	,189
4	,121	,197	,091
5	,089	,169	,059
6	,050	,081	,042
7	,047	,065	,027
8	,020	,020	,018
9	,035	,000	,028
10	,028	,000	,024

Final cluster centers (Zscore)

	Cluster		
	1	2	3
szorongás	,26594	-,68936	,30109
bizonytalanság	,07217	-,47762	,28384
pályaismeret	-,01946	-,83025	,61299
önismeret	-,19077	-,52534	,53004
differenciáltság	-,99826	,36995	,55152
rugalmasság	-,89168	,41737	,45463
átlag	-,24484	-,00648	,20844

Number of cases in each cluster

Cluster	1	154,000
	2	132,000
	3	185,000
Valid		471,000
Missing		6,000

Pályaválasztási Bizonytalanság Skála megbízhatósági mutatói

Reliability - case processing summary

		N	%
Cases	Valid	477	100,0
	Excluded	0	0
	Total	477	100,0

Listwise deletion based on all variables in the procedure

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,864	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pv1	11,17	15,980	,626	,849
Pv3	10,83	14,686	,718	,826
Pv4	11,05	15,655	,639	,846
Pv5	10,69	14,608	,702	,831
Pv6	10,91	14,343	,735	,822

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,690	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pv8	5,64	4,035	,443	,672
Pv10	5,28	3,754	,484	,624
Pv11	5,55	3,328	,593	,477

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,641	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pv12	14,69	10,149	,312	,624
Pv13	15,13	8,951	,387	,593
Pv14	14,47	9,527	,474	,571
Pv15	14,66	8,681	,474	,546
Pv16	14,38	9,785	,371	,598

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,835	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pv18	11,45	10,504	,616	,818
Pv19	11,13	10,511	,714	,770
Pv20	10,87	10,609	,714	,770
Pv21	10,63	11,717	,631	,807

A Karriertábla pályaelektőlési kérdőív területeinek eltérései a nemek szerint**T-Test**

	Nem	N	Mean	SD	Std. Error Mean
K1átl	1	157	,3110	,13471	,01075
	2	313	,3026	,13323	,00753
K2átl	1		,3807	,17401	,01389
	2		,3661	,16255	,00919
K3átl	1		,3158	,17063	,01362
	2		,3772	,19707	,01114
K4átl	1		,3698	,18082	,01443
	2		,3405	,18002	,01018
K5átl	1		,4489	,21181	,01690
	2		,5251	,18468	,01044
K6átl	1		,3631	,17899	,01428
	2		,3310	,19525	,01104
K7átl	1		,3833	,20546	,01640
	2		,3995	,19331	,01093
K8átl	1		,3537	,19881	,01587
	2		,4249	,18241	,01031
K9átl	1		,3964	,19074	,01522
	2		,4965	,20315	,01148
K10átl	1		,3421	,19644	,01568
	2		,4674	,20043	,01133
K11átl	1		,4387	,21751	,01736
	2		,3420	,18907	,01069
K12átl	1		,4050	,20711	,01653
	2		,4625	,19023	,01075
K13átl	1		,3275	,19307	,01541
	2		,2740	,15784	,00892
K14átl	1		,4050	,22831	,01822
	2		,4381	,21166	,01196
K15átl	1		,3691	,21763	,01737
	2		,2849	,17569	,00993
K16átl	1		,4103	,19758	,01577
	2		,3757	,16844	,00952

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
K1átl	Equal variances assumed	,002	,966	,643	468	,521	,00840	,01308
	Equal variances not assumed			,640	309,399	,523	,00840	,01313
K2átl	Equal variances assumed	2,512	,114	,895	468	,371	,01457	,01628
	Equal variances not assumed			,875	294,256	,382	,01457	,01665
K3átl	Equal variances assumed	3,179	,075	-3,324	468	,001	-,06134	,01845
	Equal variances not assumed			-3,486	355,112	,001	-,06134	,01759
K4átl	Equal variances assumed	,045	,833	1,660	468	,098	,02926	,01763
	Equal variances not assumed			1,657	311,210	,098	,02926	,01766
K5átl	Equal variances assumed	5,337	,021	-4,015	468	,000	-,07623	,01899
	Equal variances not assumed			-3,837	277,487	,000	-,07623	,01987
K6átl	Equal variances assumed	1,331	,249	1,728	468	,085	,03210	,01858
	Equal variances not assumed			1,779	337,648	,076	,03210	,01805
K7átl	Equal variances assumed	,422	,516	-,842	468	,400	-,01626	,01931
	Equal variances not assumed			-,825	296,102	,410	-,01626	,01970

K8átl	Equal variances assumed	3,185	,075	-3,873	468	,000	-,07123	,01839
	Equal variances not assumed			-3,764	289,735	,000	-,07123	,01892
K9átl	Equal variances assumed	1,350	,246	-5,142	468	,000	-,10012	,01947
	Equal variances not assumed			-5,251	330,518	,000	-,10012	,01907
K10átl	Equal variances assumed	,617	,433	-6,436	468	,000	-,12532	,01947
	Equal variances not assumed			-6,479	318,091	,000	-,12532	,01934
K11átl	Equal variances assumed	3,302	,070	4,969	468	,000	,09670	,01946
	Equal variances not assumed			4,744	276,776	,000	,09670	,02039
K12átl	Equal variances assumed	1,632	,202	-2,999	468	,003	-,05749	,01917
	Equal variances not assumed			-2,915	289,998	,004	-,05749	,01972
K13átl	Equal variances assumed	7,538	,006	3,208	468	,001	,05345	,01666
	Equal variances not assumed			3,002	263,332	,003	,05345	,01781
K14átl	Equal variances assumed	,006	,938	-1,555	468	,121	-,03305	,02126
	Equal variances not assumed			-1,516	292,333	,130	-,03305	,02180
K15átl	Equal variances assumed	11,656	,001	4,512	468	,000	,08414	,01865
	Equal variances not assumed			4,206	260,740	,000	,08414	,02001
K16átl	Equal variances assumed	4,999	,026	1,979	468	,048	,03458	,01747
	Equal variances not assumed			1,878	272,378	,062	,03458	,01842

A Karriertábla pályaérdeklődési kérdőív területeinek eltérései az évfolyamok szerint

Oneway

Test of Homogeneity of Variances			
	Levene Statistic	df2	Sig.
K1átl	,620	473	,602
K2átl	,631	473	,595
K3átl	,459	473	,711
K4átl	,865	473	,459
K5átl	,455	473	,714
K6átl	,848	473	,468
K7átl	,132	473	,941
K8átl	,854	473	,465
K9átl	1,615	473	,185
K10átl	,298	473	,827
K11átl	1,081	473	,357
K12átl	1,293	473	,276
K13átl	,734	473	,532
K14átl	,060	473	,981
K15átl	2,432	473	,064
K16átl	,898	473	,442

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
K1átl	Between Groups	,021	3	,007	,380	,767
	Within Groups	8,503	473	,018		
	Total	8,524	476			
K2átl	Between Groups	,088	3	,029	1,069	,362
	Within Groups	13,051	473	,028		
	Total	13,139	476			
K3átl	Between Groups	,095	3	,032	,867	,458
	Within Groups	17,245	473	,036		
	Total	17,340	476			
K4átl	Between Groups	,084	3	,028	,855	,464
	Within Groups	15,564	473	,033		
	Total	15,649	476			
K5átl	Between Groups	,035	3	,012	,294	,829

	Within Groups	18,730	473	,040		
	Total	18,765	476			
K6átl	Between Groups	,077	3	,026	,702	,551
	Within Groups	17,295	473	,037		
	Total	17,372	476			
K7átl	Between Groups	,054	3	,018	,463	,708
	Within Groups	18,570	473	,039		
	Total	18,625	476			
K8átl	Between Groups	,215	3	,072	1,985	,115
	Within Groups	17,111	473	,036		
	Total	17,326	476			
K9átl	Between Groups	,167	3	,056	1,319	,267
	Within Groups	19,952	473	,042		
	Total	20,119	476			
K10átl	Between Groups	,118	3	,039	,909	,437
	Within Groups	20,519	473	,043		
	Total	20,637	476			
K11átl	Between Groups	,337	3	,112	2,708	,045
	Within Groups	19,626	473	,041		
	Total	19,963	476			
K12átl	Between Groups	,064	3	,021	,538	,656
	Within Groups	18,796	473	,040		
	Total	18,860	476			
K13átl	Between Groups	,048	3	,016	,544	,652
	Within Groups	13,960	473	,030		
	Total	14,008	476			
K14átl	Between Groups	,014	3	,005	,096	,962
	Within Groups	22,590	473	,048		
	Total	22,604	476			
K15átl	Between Groups	,124	3	,041	1,097	,350
	Within Groups	17,799	473	,038		
	Total	17,922	476			
K16átl	Between Groups	,105	3	,035	1,089	,353
	Within Groups	15,159	473	,032		
	Total	15,263	476			

A pályaeérdeklődési differenciáltság szintje a nemek szerint

T-Test

Group Statistics					
	Nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Diff	1	157	7,36	2,772	,221
	2	313	8,42	2,555	,144

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Diff	Equal variances assumed	,568	,451	-4,130	468	,000	-1,062	,257
	Equal variances not assumed			-4,020	290,899	,000	-1,062	,264

A pályaeérdeklődés differenciáltság szintje évfolyam szerint

Oneway

Test of Homogeneity of Variances				
Diff				
Levene Statistic	df1	df2	Sig.	
1,073	3	473	,360	

ANOVA					
Diff					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17,335	3	5,778	,811	,488
Within Groups	3369,021	473	7,123		
Total	3386,356	476			

A pályaérdeklődés rugalmassági szintje a nemek szerint

T-Test

Group Statistics					
	Nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Rug	1	157	6,396497	2,5915693	,2068298
	2	313	6,596046	2,2463853	,1269732

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Rug	Equal variances assumed	3,177	,075	-,862	468	,389	-,1995495	,2314908
	Equal variances not assumed			-,822	276,132	,412	-,1995495	,2426947

A pályaérdeklődési rugalmasság szintje évfolyamok szerint

Oneway

Test of Homogeneity of Variances			
Rug			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,445	3	473	,229

ANOVA					
Rug					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,812	3	2,271	,400	,753
Within Groups	2685,900	473	5,678		
Total	2692,712	476			

A tanulói csoportok jellemzői a differenciáltság alapján

Oneway

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Szor	,129	2	474	,879
Áltbiz	2,204	2	474	,112
Páism	3,920	2	474	,020
Önism	3,080	2	474	,047
Tárgyak	21,516	2	474	,000
Adatok	43,340	2	474	,000
Emberek	28,738	2	474	,000
Ötletek	35,541	2	474	,000
BIZátlag	5,081	2	474	,007
Rug	5,081	2	474	,007
Átlag	,059	2	468	,943

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Szor	Between Groups	38,032	2	19,016	,835	,434
	Within Groups	10789,968	474	22,764		
	Total	10828,000	476			
Áltbiz	Between Groups	45,113	2	22,557	3,153	,044
	Within Groups	3390,589	474	7,153		
	Total	3435,702	476			
Páism	Between Groups	20,876	2	10,438	,772	,463
	Within Groups	6406,789	474	13,516		
	Total	6427,665	476			
Önism	Between Groups	68,406	2	34,203	1,880	,154
	Within Groups	8623,292	474	18,193		
	Total	8691,698	476			
Tárgyak	Between Groups	14,180	2	7,090	7,277	,001
	Within Groups	461,820	474	,974		
	Total	476,000	476			
Adatok	Between Groups	33,312	2	16,656	17,834	,000
	Within Groups	442,688	474	,934		
	Total	476,000	476			
Emberek	Between Groups	69,356	2	34,678	40,422	,000
	Within Groups	406,644	474	,858		
	Total	476,000	476			
Ötletek	Between Groups	19,690	2	9,845	10,227	,000

	Within Groups	456,310	474	,963		
	Total	476,000	476			
BIZátlag	Between Groups	561,983	2	280,991	73,051	,000
	Within Groups	1823,257	474	3,847		
	Total	2385,240	476			
Rug	Between Groups	634,426	2	317,213	73,051	,000
	Within Groups	2058,286	474	4,342		
	Total	2692,712	476			
Átlag	Between Groups	,199	2	,100	,731	,482
	Within Groups	63,861	468	,136		
	Total	64,061	470			

Multiple comparisons (Scheffe)

Dependent Variable	(I) Diffcsop	(J) Diffcsop	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Szor	kevésbé differenciált	közepesen differenciált	-,689	,534	,435
		differenciált	-,382	,570	,799
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,689	,534	,435
		differenciált	,307	,522	,841
	differenciált	kevésbé differenciált	,382	,570	,799
		közepesen differenciált	-,307	,522	,841
Áltbiz	kevésbé differenciált	közepesen differenciált	,627	,299	,113
		differenciált	,739	,319	,070
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	-,627	,299	,113
		differenciált	,112	,292	,929
	differenciált	kevésbé differenciált	-,739	,319	,070
		közepesen differenciált	-,112	,292	,929
Páism	kevésbé differenciált	közepesen differenciált	,323	,411	,735
		differenciált	-,161	,439	,935
	közepesen diff.	kevésbé differenciált	-,323	,411	,735
		differenciált	-,484	,402	,486
	differenciált	kevésbé differenciált	,161	,439	,935
		közepesen differenciált	,484	,402	,486
Önism	kevésbé differenciált	közepesen differenciált	-,771	,477	,272
		differenciált	-,911	,509	,203
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,771	,477	,272
		differenciált	-,140	,466	,956
	differenciált	kevésbé differenciált	,911	,509	,203
		közepesen differenciált	,140	,466	,956
Tárgyak		közepes differenciált	-,41808335*	,11039931	,001

	kevésbé differenciált	differenciált	-,29275415*	,11785748	,047
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,41808335*	,11039931	,001
		differenciált	,12532921	,10790856	,510
	differenciált	kevésbé differenciált	,29275415*	,11785748	,047
		közepes differenciált	-,12532921	,10790856	,510
Adatok	kevésbé differenciált	közepes differenciált	-,43043435*	,10808832	,000
		differenciált	-,68221654*	,11539036	,000
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,43043435*	,10808832	,000
		differenciált	-,25178219	,10564970	,059
	differenciált	kevésbé differenciált	,68221654*	,11539036	,000
		közepes differenciált	,25178219	,10564970	,059
Emberek	kevésbé differenciált	közepes differenciált	-,75978648*	,10359456	,000
		differenciált	-,92853133*	,11059303	,000
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,75978648*	,10359456	,000
		differenciált	-,16874485	,10125733	,250
	differenciált	kevésbé differenciált	,92853133*	,11059303	,000
		közepes differenciált	,16874485	,10125733	,250
Ötletek	kevésbé differenciált	közepes differenciált	-,24900870	,10973874	,077
		differenciált	-,52879282*	,11715228	,000
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,24900870	,10973874	,077
		differenciált	-,27978413*	,10726289	,034
	differenciált	kevésbé differenciált	,52879282*	,11715228	,000
		közepesen differenciált	,27978413*	,10726289	,034
BIZÁtlag	kevésbé differenciált	közepesen differenciált	-2,13460*	,21936	,000
		differenciált	-2,66104*	,23418	,000
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	2,13460*	,21936	,000
		differenciált	-,52644	,21441	,050
	differenciált	kevésbé differenciált	2,66104*	,23418	,000
		közepesen differenciált	,52644	,21441	,050
Rug	kevésbé differenciált	közepesen differenciált	-2,2680130*	,2330681	,000
		differenciált	-2,8273592*	,2488133	,000
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	2,2680130*	,2330681	,000
		differenciált	-,5593462	,2278098	,050
	differenciált	kevésbé differenciált	2,8273592*	,2488133	,000
		közepes differenciált	,5593462	,2278098	,050
Átlag	kevésbé differenciált	közepes differenciált	-,050127468 400000	,0414934255 00000	,483

		differenciált	-,031227563 100000	,0444135101 00000	,781
	közepesen differenciált	kevésbé differenciált	,0501274684 00000	,0414934255 00000	,483
		differenciált	,0188999053 00000	,0407138056 00000	,898
	differenciált	kevésbé differenciált	,0312275631 00000	,0444135101 00000	,781
		közepes differenciált	-,018899905 300000	,0407138056 00000	,898

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Főkomponenselemzés

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test						
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.					,705	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square			350,165		
	df			3		
	Sig.			,000		
Communalities						
	Initial	Extraction				
K5	1,000	,768				
K8	1,000	,672				
K10	1,000	,781				
Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,221	74,038	74,038	2,221	74,038	74,038
2	,471	15,690	89,727			
3	,308	10,273	100,000			
Component Matrix ^a						
	Component					
	1					
K10		,884				
K5		,876				
K8		,820				
KMO and Bartlett's Test						

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,848
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	769,813
	df	6
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
K7	1,000	,757
K9	1,000	,731
K12	1,000	,805
K14	1,000	,800

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,093	77,317	77,317	3,093	77,317	77,317
2	,366	9,141	86,458			
3	,286	7,152	93,609			
4	,256	6,391	100,000			

Component Matrix ^a	
	Component
	1
K12	,897
K14	,895
K7	,870
K9	,855

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	245,178
	df	1
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
K4	1,000	,870
K6	1,000	,870

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,740	86,985	86,985	1,740	86,985	86,985
2	,260	13,015	100,000			

Component Matrix ^a	
	Component
	1
K4	,933
K6	,933

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,620
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	300,440
	df	3
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
K1	1,000	,468
K15	1,000	,797
K11	1,000	,776

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,040	68,008	68,008	2,040	68,008	68,008
2	,692	23,052	91,060			
3	,268	8,940	100,000			

Component Matrix ^a	
	Component
	1
K15	,893
K11	,881
K1	,684

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,710
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	395,122
	df	3
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
K13	1,000	,813
K2	1,000	,764
K16	1,000	,707

Total Variance Explained						
--------------------------	--	--	--	--	--	--

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,285	76,157	76,157	2,285	76,157	76,157
2	,435	14,497	90,655			
3	,280	9,345	100,000			
Component Matrix^a						
	Component					
	1					
K13		,902				
K2		,874				
K16		,841				

**Khí-négyzet teszt
(Monte Carlo Sig. (2-sided) (99% Conf.))**

	Érték	Df	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
csoportos foglalkozás	5,890	1	,015	,012	,018
vendégelőadó	4,998	1	,025	,021	,029
online forrás	7,539	1	,005	,003	,007
pályaválasztási kiáll.	4,779	1	,031	,027	,036
diákmunka	5,196	1	,022	,018	,026
osztályfőnöki beszélgetés	24,816	1	,000	,000	,000
egyéni segítség	4,582	1	,033	,029	,038

Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.