

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola**



**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az
MTA doktora**

**A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója: Dr. Bárdos Jenő, professor
emeritus, dr. habil, DSc, az MTA doktora**

Olteanu Lucián Líviusz

A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. Mező Ferenc, PhD, egyetemi docens

Eger, 2021

Köszönetnyilvánítás

Doktori tanulmányaim és értekezésem megírásához nagyon sok támogatást kaptam. Itt szeretném kifejezni köszönetemet és nagyrabecsülésemet mindazoknak, akik a disszertáció anyagának összegyűjtése, valamint tartalmának szerkesztése során közreműködtek és segítségemre voltak.

Mindenekelőtt köszönetemet fejezem ki témavezetőmnek, Dr. Mező Ferenc egyetemi docens úrnak, aki végig segítette doktoranduszi éveimet, önzetlenül megosztotta velem tapasztalatait, bővítette szakirodalmi tájékozottságomat

Gyors, precíz, hatékony és támogató javaslataival mindig arra törekedett, hogy előremozdítsa közös munkánkat. Munkássága, szakmaszeretete és embersége igaz példakép előttem.

Hálával tartozom Dr. Kozma Gábor rektor úrnak, aki jó tanácsaival és gondoskodó útmutatásával támogatott és bátorított.

Továbbá köszönet illeti Dr. Cora Zoltánt hasznos tanácsért, a precíz és megbízható fordításokért.

Köszönöm Czipa Anna kolléganőmnek, a rendkívül hasznos szövegalkotási és szerkesztési javaslatokat.

Meggyőződésem szerint mindannyian azon dolgoztunk, hogy olyan anyagot állítsunk össze, amely fontos a következő generáció jövője szempontjából.

Sokan kerülnek még a köszönőlistámra: a középiskolák vezetői, pedagógusai, akik támogatták a kutatásomat, közreműködtek az adatfelvételekben, és a résztvevőkkel való kapcsolattartásban.

Nem utolsósorban megköszönöm feleségemnek, fiamnak, édesanyámnak, néhai édesapámnak, valamint családom többi tagjainak és barátaimnak az önzetlen támogatást, a biztatást, hogy anyagi és erkölcsi alapot teremtettek tanulmányaim elvégzéséhez, és amiért végig bíztak bennem.

Megkülönböztetett tisztelettel és elismeréssel:

Olteanu Lucián Líviusz

Tartalom

Bevezetés	5
1 Szakirodalmi előzmények, elméleti háttér.....	9
1.1 Pályaválasztással kapcsolatos alapfogalmak és történeti előzmények.....	9
1.2 A pályaválasztást meghatározó elméletek és megközelítések	22
1.3 A pályaválasztási döntést meghatározó aspektusok.....	39
1.4 A kulcskompetenciák szerepe a pályaeorientáció és a munkaerőpiac szempontjából.....	48
1.5 A pályaeorientáció szerepe az iskolarendszerű képzésben	62
1.5.1 Az iskolai pályaeorientáció lehetőségei a Nemzeti Alaptanterv alapján	62
1.5.2 Az iskola szerepe a pályaválasztás folyamatában	66
1.5.3 A pályaeorientációs értékközvetítés a magyar iskolarendszerben	69
1.6 A pályaeorientáció integrációjának lehetőségei a pedagógusképzésbe	72
1.6.1 Pályaeorientációs pedagógus továbbképzések	73
1.6.2 Pedagógus alapképzésben működő pályaeorientációs lehetőségek	75
1.7 Magyarországon alkalmazott aktuális pályaeorientációt támogató eszközök, módszerek .	82
1.8 Elméleti háttér összegzése.....	95
2 Pályaeorientációs nehézségek vizsgálata és az eredmények feldolgozása	97
2.1 Középiskolások pályaválasztási jellemzőit feltáró CDDQ és CFI kérdőívek magyar adaptációjának vizsgálata	97
2.1.1 Célkitűzések, kérdések és hipotézisek.....	99
2.1.2 Minta.....	101
2.1.3 Módszerek és eszközök	103

2.1.4	Eredmények.....	107
2.2	A továbbtanulási döntés-elősegítő tréning hatásvizsgálata (pilot-vizsgálat)	141
2.2.1	Célkitűzés, kérdés és hipotézis	141
2.2.2	A minta	142
2.2.3	Módszerek és eszközök	143
2.2.4	Eredmények értelmezése és megvitatásuk	147
2.3	A kutatási eredmények összefoglalása.....	155
3	Következtetések, a vizsgálat korlátai és perspektívái.....	160
	Irodalomjegyzék.....	164
	Felhasznált szakmai és szakpolitikai jegyzék	181
	Táblázatjegyzék.....	183
	Ábrajegyzék	185
	Melléletek.....	187

Olteanu Lucián Líviusz: A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai

Bevezetés

A jövőbeli foglalkozás kiválasztását egy folyamatos, tudatos pályaépítés előzi meg, amely az első olyan fontos, független és markáns döntéshez vezet, amelyet a fiatalok meghoznak az életükben.

Egy fiatal a pályairány meghatározása során, még nem tud az élettapasztalatára hagyatkozni, amely majd az évek során kialakul, hanem elsődlegesen a család, az iskola és a kortársak hatására teljesedik ki a saját elképzelése, hogy milyen lesz a jövője. Amikor a jövőjüket tervezik, főképp az elképzelésük, a vágyaik játsszák a főszerepet. Minél tudatosabban és tisztábban reprezentálják a jövőképüket, annál jobban informált döntést tudnak meghozni (Walsh és Osipow, 1988). A munka világának exponenciálisan gyorsuló változása az egyént többször pályamódosításra vagy legalábbis pályaignazításra kényszeríti élete során. Az ekkor meghozott - pályával kapcsolatos - döntések minősége az egyén és a társadalom szempontjából is lényegesek (Szilágyi, 2007). A karrierút kialakítása, erősen egyén függő, mivel egyes emberek pályaaorientációs képességei adaptívabbak, és könnyen hoznak ilyen jellegű döntéseket látszólag legalábbis. Másoknak viszont nehézséget okoz a döntéshozatal, ezért sokan szaktanácsadóhoz fordulnak (Holford, 2017).

Az iskolai pályaaorientáció egy halmozottan komplex tevékenység, amely a mindennapok pedagógiájában ötvözi a nevelési tanácsadást, a szakmai orientációt és a karrier- tanácsadást. Ezáltal minden olyan tevékenységet egy fogalomba tudunk sűríteni, amely felkészíti a fiatalot a jövőbeli szakmájára, életútjára. Ezeknek a döntéseknek a meghozatala számos érdekes kérdést rejt magában a középiskolások és közvetlen környezetük számára. A pályaaorientációs tanácsadás kiemeli az iskola fontos szerepét a jövő generációjának az életre való felkészítésében. A foglalkozás kiválasztása az az aspektus, amely kiteljesíti az oktatás és az értékközvetítés (morális, intellektuális és esztétikai fejlődés) komplex folyamatát (Chelcea, és mtsai, 1981). Ez a folyamat gyakran nehézkes, folyamatosan változó és akadályokkal tűzdelt, mivel az egyik oldalon az egyén, a másik oldalon a társadalom áll. A megismerés és a cselekvés két fő momentum az ember egyedi személyiségének a kialakulásában. Ezért kulcsfontosságú, hogy a fiatal a megfelelő pillanatban kapja meg a szükséges segítséget. Mindent, amit az

oktatási folyamatban átadnak, direkt vagy indirekt módon tárgyasulni fog az ember élete során folytatott tevékenységében. A foglalkozás váltás az élet bármely pillanatában bekövetkezhet, s mindenképp nagy hatása lesz az illető életére, legyen kamasz, aki most választja ki a szakmáját, vagy felnőtt, aki munkahelyet változtat (Lindstrom, és mtsai, 2007). Az ember számtalanszor kerülhet olyan helyzetbe, hogy változtatni kényszerül személyes fejlődése vagy a külső körülmények változása miatt. Esetleg új szakmát kell elsajátítania. Lehetséges, hogy tíz vagy húsz év múlva jelentőségét veszti az, ami most érdekeli, ami most fontos számára, és egészen más válik lényegessé. Külső okok is közbejöhhetnek, hiszen a gazdasági- és a munkaerőpiaci helyzet változásai is érinthetik a karriert (Bandura, 1994). A társadalmi-gazdasági fejlődés erőteljesen függ az iskolarendszer adaptivitásától, és kikerülő generációk globális munkaerőpiacra való felkészültségétől. Ahhoz, hogy az iskolarendszer meg tudjon felelni ezeknek az elvárásoknak, nem elegendő a köznevelési törvényben és a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott pályorientációs tevékenység előírása (Sipeki és Czibere, 2019). A pályaválasztásnak a mindennapos iskolai pedagógiai munka valóságos és aktív részévé kell válnia. Ennek a feladatnak az elvégzésére képzésük során fel kell készíteni a jövőbeli és aktuális pedagógusokat.

A pályorientációs tanácsadás alapvető célja, hogy segítse, támogassa a tanácsot kérő személyt, valamint segítsen neki megbirkózni a pályaválasztási folyamat során felmerülő nehézségekkel. Ennek megfelelően a tanácsadás lényegi eleme azon egyedi nehézségek beazonosítása, amelyek gátolják az egyént abban, hogy döntésre jusson (Gati és Itay, 2005). A pályafejlődés egy egész életen át tartó jelenség, és folyamatos döntéshozatali állapotot idéz elő. Ez egy olyan folyamat, melynek során állandó információ szelekciót hajtunk végre. Eközben működésbe lépő kognitív funkciók arra készítetik az egyént, hogy szubjektív és objektív értékítéleteket hozzon. Néhány értékítéletet meg lehet fogalmazni, míg másokat nem. Rendszerelméleti nézőpontból a szakemberek segíthetik az egyént értékítéleteinek megfogalmazásában, mégpedig azáltal, hogy támogatják a különböző rendszerhatások együttműködését, a múlt, jelen és jövőbeli kapcsolatok összekötésében (Patton és McMahon, 1999).

Ha tanulmányozzuk a hazai iskolai pályorientációs szokásokat, kirajzolódik az a szakpolitikai irányvonal, amely szerint a tanuló főként alkalmi továbbtanulási döntéshez kap támogatást. Elméleti síkon látható, hogy olyan tanulásközpontú megközelítésre van szükség, amely során az életpálya-építéssel összefüggő ismeretek szervesen beépülnek az iskolai életbe.

Ez a hiányosság rámutat a közoktatási rendszer szerepének a jelentőségére (Suhajda, 2017). A döntési képességek nagy része az iskolai évek során alapozódik meg. Tehát az oktatási rendszerben ekkor megszerzett formális, informális megoldást elősegítő stratégiák a későbbiekben jelentősen a tanulmányi és a szakmai előmenetelt (Mező, 2006).

A disszertációban arra keressük a választ, hogy a középiskolás diákok milyen típusú pályaválasztási nehézségekkel küzdenek, melyek ezeknek a szintjei, illetve ezek melyik nemre, korcsoportra jellemzőek. Tehát nem pusztán a pályaválasztási döntésekre ható összetevők, hanem azok működési mechanizmusai és egymás közötti kapcsolatai is a megfigyelés tárgyát képezik. Megtörtént a kutatáshoz használt angol nyelvű kérdőív magyarországi mintára való adaptációja, és a már korábban adaptált kérdőív működésének megerősítése. Továbbá - gyakorlati hasznossága miatt – kipróbálásra került a középiskolások körében egy pályaválasztási nehézségeket csökkentő pilot-tréning, működésének hatását is vizsgáltuk.

Fontos, hogy a pedagógusok és tanácsadók is megismerjék azokat a kor, illetve nem specifikus külső és belső változókat, amelyekkel a diákok szembesülhetnek a pályaválasztási folyamat során. Különös tekintettel azokra a változókra, amelyek az önismereti és pályaismereti információk meghatározásában, megszerzésében és hasznosításában jelentkeznek.

A disszertáció felépítése a klasszikus szemléletet tükrözi. A dolgozat első felében a témához kapcsolódó legfontosabb elméletek, fogalmak, kutatási eredmények ismertetésére kerül sor. A szakirodalmi fejezet 8 alfejezetből áll. Az első a pályaválasztás, pályaaorientáció fogalmi meghatározását és történeti áttekintését tűzi ki célul. A fogalom komplexitásából adódóan körültekintően mutatja be annak pedagógiai és pszichológiai aspektusait is. Rávilágít továbbá azokra a tényezőkre, amelyek erre a folyamatra hatással vannak.

A második alfejezet megvizsgálja a pályaválasztást meghatározó elméleteket. A harmadik alfejezetben a pályaválasztási döntést meghatározó elméletek kerülnek feldolgozásra. A negyedik alfejezet a kulcskompetenciák szerepét taglalja munkaerőpiaci és társadalmi szempontokból. Külön kitérünk a diákok által alkalmazott kompetenciák alakulására, és a hozzájuk tartozó pedagógia elméletekre. Az ötödik alfejezet megvizsgálja a pályaaorientáció szakpolitikai irányvonalainak alakulását. Különös tekintettel az iskola keretein belül történő pályaaorientációra és az értékközvetítés perspektívájára. A hatodik alfejezet azt szándékszik bemutatni, hogy milyen a pályaaorientáció helyzete a pedagógusképzésben. Arra is kitérünk, hogy továbbfejlesztésnek milyen lehetőségei állnak rendelkezésre. Tudvalevő ugyanis, hogy a sikeres pályaaorientáció kulcsa a megfelelő szakemberi ellátottság.

Az elméleti rész utolsó fejezete leltárba veszi a pályaeorientáció aktuálisan használatban lévő módszereit és eszközeit.

A szakirodalmi áttekintésben feltárt nyitott kérdések alapján a disszertáció empirikus fejezetei alapvetően három hipotézisen alapulnak, ezek a pályaeorientációs tevékenység tartalmával és a jelenlegi megvalósulási gyakorlatával kapcsolatosak. 1. Azt feltételezzük, hogy a Pályaválasztási nehézségek kérdőív (Gati, Krausz, és Osipow, 1996) magyar mintán való elemzésével kimutathatóak lesznek a nemzetközi változat által előirányzott faktorok. Feltételezzük továbbá, hogy a már adaptált Pályaválasztási faktorok gyűjteményének (Career Factors Inventory, CFI) (Chartrand, J. M. és Nutter, 1996) magyar mintán kapott korábbi eredményeivel összhangban lesznek, és megerősítik azokat. Feltételezhető, hogy a középiskolás tanulók pályaválasztási nehézségeit vizsgálva, a kérdőívekből kinyert adatok alapján az életkor, illetve a nem, egyenként vagy egymással kölcsönhatásban befolyásolják a pályaválasztási eredményeket. Abból indulunk ki, hogy a vizsgálati csoportban a továbbtanulási döntés-elősegítő tréning hatására kedvező irányba változnak CDDQ és CFI pályaválasztási nehézségeket mérő kérdőívek eredményei, míg a kontrollcsoportban ilyen változás nem lesz tapasztalható.

A disszertáció empirikus fejezeteinek középpontjában a pályaválasztási nehézségekkel kapcsolatos információk állnak. Itt kerül bemutatásra a felhasznált eszközök működésének analízisa: vizsgálja, hogy azonos-e az általunk adaptált kérdőív faktorstruktúrája és a magyar mintáé a szerző által javasolt struktúrával. Azt is górcső alá vesszük, hogy a már korábban adaptált kérdőív megerősítést nyert-e az új minta alkalmazása során. Arra is választ keresünk, hogy a diákok egy-egy életkorban milyen típusú gondokkal küzdenek a pályaválasztási döntésük során. Vizsgáljuk továbbá, hogy a pályaválasztási folyamatban alkalmazott tréning milyen segítséget tud nyújtani a részvevő diákoknak.

A kutatás összesen 544, a köznevelésben tanuló gimnazista és szakközépiskolás diákok kérdőíves vizsgálatának eredményeit veti össze. 507 diák a kérdőíves vizsgálatban, illetve 37 diák a pilot pályaválasztási döntés-elősegítő tréningben vett részt. A kutatási eredmények ismertetését követően az összegző fejezetben a hipotézisek helytállósága kerül megvitatásra. Végül mindezek ismeretében megtörténik a következtetések levonása. Megfogalmazódnak a témával kapcsolatos javaslatok. A disszertáció a terület komplex bemutatására törekszik. Így ugyanis részletesebb képet kaphatunk a pályaeorientációs folyamatokról. A pályaeorientációs eszközök és az alkalmazott módszertan hozzájárulhatnak az aktívan működő szakmai tudásbázis kibővítéséhez, amely a későbbiekben segítheti a fiatalok sikeres pályaválasztását.

1 Szakirodalmi előzmények, elméleti háttér

1.1 Pályaválasztással kapcsolatos alapfogalmak és történeti előzmények

A pályaaorientáció korszerű és megfelelő értelmezésének érdekében fontos a hazai és a nemzetközi szakirodalmi elméletek áttekintése és párhuzamok megállapítása. Az áttekintés elsődlegesen kronológiai szempont szerint halad, mivel így a legérthetőbb az elméletek társadalmi és gazdasági hatásokhoz való illeszkedése. Jól láthatóvá válik, hogy a pályaválasztás, a pályaaorientáció elméletei folyamatosan megújuló, „élő”, adaptív elméleti alapokon nyugszanak.

A pályaválasztás és a pályaaorientáció meghatározása, definiálása. A szakterületen több általánosan elfogadott hasonló jelentésű fogalommal találkozhatunk (ezek felsorolását, meghatározását lásd. a 13. számú mellékletben). Jelen disszertációban főként a pályaaorientáció, életút-támogató pályaaorientáció és a pályaválasztás kifejezéseket használtuk. Ennek oka: a) ezek a témánkhoz illeszkedő, a szakirodalomban is alkalmazott kifejezések, melyek legalább nagy vonalakban hasonló jelentéstartalommal bírnak, b) a téma iránt potenciálisan érdeklődő pedagógusközösség számára is használt fogalmak, amelyek segíthetik a későbbiekben a disszertáció eredményeinek iskolai környezetben történő megismertetését, bevezetését.

A pályaválasztás életút távlatában történő gyakoriságát és reverzibilitását tekintve kétféle megközelítéssel találkozhatunk a szakirodalomban: az "egy élet-egy pálya" és az "egy élet-több pálya" felfogással (Mező, 2021). Az „egy élet-egy pálya” szemlélet esetében a pályaválasztáson (Borbély-Pecze, 2016, 65. o.) „egyszeri felfokozott jelentőségű döntési pontot értünk, és – legalább is a szakképzés (ideértve a felsőoktatást is) időtartamára – irreverzibilis folyamatnak tekintjük”. A modern, dinamikus, a személyiség érését hangsúlyozó és a döntés ismételhőségét, reverzibilitását kiemelő definíciók közelebb állnak a pályaedukáció fogalmához, mint a klasszikus, iskolaválasztási döntéssel záruló pályaválasztáshoz (Borbély-Pecze, 2020). A disszertációban alkalmazott megközelítés szerint, napjainkban már számolnunk kell az „egy élet-több pálya” szemlélettel, ahol a pályamódosítás, pályakorrekció minden egyes aktusa lényegében pályaválasztásnak tekinthető, ebből a megközelítésből a pályaválasztás nem egyszeri és nem irreverzibilis döntés még akkor sem, ha alanya minden esetben annak éli meg.

A pályaválasztással kapcsolatban igen sokféle - hangzásra többé-kevésbé hasonló, ám jelentésükben sokszor mégis igen eltérő - fogalommal találkozhatunk, amelyeket eredeti felhasználójuk vagy nem definiált, vagy nem fellelhető a fogalommeghatározása, vagy az eredeti szerzőtől és egymástól is eltérő meghatározások alakulhattak ki. Jelen disszertációban a pályaválasztás témakörben gyakran tapasztalható, s egymással olykor (hol helyesen, hol helytelenül) szinonimaként használt fogalmak esetében Mező (2021) fogalmi rendszerezésre tett ajánlását tartjuk kiindulási alapnak, e szerint alkalmaztuk az egyes fogalmakat. E rendszerezésre tett kísérletnek a lényege: a pályaeorientációra utaló szavak listájának legtöbb tétele 2-3 szó összetételéből áll, és szerkezetük jellemzően a "téma + segítő tevékenység jellege" séma szerint alakul. A kifejezés első (1-2 szóból álló) tagja utal arra a témára (pl. életpálya, pályaválasztás, továbbtanulás, stb.), amire a második tagban jelzett segítő tevékenység (például: "tanácsadás", "orientáció", "tájékoztató", "menedzselés", "tervezés") irányul. Ez azt is jelenti, hogy, ha körül tudjuk írni a gyakori témákat, illetve segítő tevékenységeket, akkor bármilyen kombinációjukat is definiálni tudjuk.

A pedagógiai tevékenység alapvető részét képezi a pályaválasztási felkészülés támogatása, a gyerekekkel és szülőkkel folytatott közös munka. A pályaeorientáció általános célja, hogy segítse a tanulók pályaválasztását. Összetevői: az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése; a legfontosabb pályák, foglalkozási ágak tartalmának, követelményeinek és a hozzájuk vezető utaknak, lehetőségeknek, alternatíváknak tevékenységek és tapasztalatok útján történő megismerése; a lehetőségek és a valóság, a vágyak és a realitások összehangolása. Tudatosítani kell a tanulóknak, hogy életpályájuk során többször pályamódosításra kényszerülhetnek. Tisztában kell legyenek a munkavállalás egyéni és társadalmi jelentőségével is. Az iskolának – a tanulók életkorának megfelelően és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról a megfelelő életpálya-építés céljából. Ennek érdekében olyan feltételek, tevékenységek biztosítására van szükség, amelyek elősegíthetik, hogy a tanulók kipróbálhassák képességeiket, elmélyedhessenek az érdeklődéseiknek megfelelő területeken, ezzel is fejlesztve önismeretüket és pályaismereteiket. A NAT szerint a pályaeorientáció csak hosszabb folyamat során lehet eredményes és csak akkor, ha a különböző tantárgyakat, órán és iskolán kívüli területeket, tevékenységeket összehangoljuk (Nemzeti Alaptanterv, 2020).

A pályaeorientáció fogalma aktív folyamatként jelenik meg. Az életpályák rendszereiben történő tájékozódás a személy egyéni igényeinek megfelelően folyamatosan változik. A pályaeorientáció tartalma szempontjából úgy jellemezhető, hogy a pályaválasztás előtt álló fiatal

ismerkedik önmagával, tájékozódik az őt körülvevő lehetőségekről, pályákról és azok körülményeiről. Ebben az értelmezésben azzal a *döntéssel* lesz azonos, amelyet a tanuló - a legtöbb esetben a szülő - hoz meg a középfokú beiskolázásról (Rókusfalvy, 1969).

A pályaaorientáció tartalmilag elsődlegesen a pályákra, másodlagosan a munka világában történő eligazodásra felkészítő folyamat, amely az érdeklődés, képesség, munkamód és az értékek mentén fejlődik (Mező, 2004a).

Ebből a gondolatmenetből kiindulva a pályaválasztás egy olyan folyamat része, amelyben a pályakereső megtapasztal, megismer és megtanul önmagáról olyan tulajdonságokat és jellemzőket, amelyek iskolaválasztásában, életpálya-építésében hosszú távon is kulcsfontosságú lesz. Önmaga felfedezésével párhuzamosan egyre több ismeretet szerez a körülötte lévő pályákról, munkalehetőségekről, feladatokról és kilátásokról. Ezeket megpróbálja konszenzusba hozni az önmagáról kialakított képpel. A pályaaorientációnak - mint folyamatnak – hatalmas jelentősége abban van, hogy a pályakereső megtanulja önmagát értékelni, felismerni képességeit, valamint képes céljait ezekhez a felismerésekhez igazítani. Továbbá fontos felismernie azt a tényt, hogy céljainak elérése érdekében, esetleg újabb erőfeszítésre van szükség. Tehát a változtatáshoz szükséges az információ kezelési stratégiák módjainak elsajátítása is (Kenderfi, 2008). A folyamat eredménye a pályaválasztási érettség elérése lesz. Alapvetően a pályaaorientáció interdiszciplináris szemléletben tartalmaz pedagógiai, pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi ismereteket is (Szilágyi, Hajdu, és Budai, 2002). A pályafejlődési folyamat már kora gyermekkorban elkezdődik. A viszonylagos lineáris pályafejlődés, amelyet egy korai, megalapozott döntés alapján hoz meg egy diák, relatívan ritkának nevezhető. A korábbi szemlélettel szemben nem egy egyszeri alkalommal lezajló folyamatról van szó, hanem az egyén életében folyamatosan jelenlevő, azt végigkísérő tevékenységet feltételez (Ritoók, 2006).

A magyarországi pályaválasztási tanácsadás. Az alábbi részben láthatjuk, hogy a történelem során a hazai pályaválasztási és pályalélektani kutatók szinte egy időben jutottak hasonló következtetésekre, mint a nemzetközi kollégáik. Korszerű eredményeik tanúsítják a magyarországi szakemberek tudományos jártasságát. Kezdetben elsősorban a pedagógusok tevékenységéhez voltak köthetőek a pályaválasztást érintő eredmények. Munkásságukhoz rövidesen csatlakoztak pszichológusok is, akik a pszichológiai laboratóriumok létesítésével jelentősen hozzájárultak a tudományágban elért eredményeinkhez, azok objektivitásának a fejlesztéséhez.

A hazai pályaválasztási tanácsadás történelmi áttekintése. Magyarországon a pályaválasztás első próbálkozásai már az XVIII. század végén megjelentek. Elsődlegesen olyan pedagógusok nevéhez köthetőek, mint Zanathy Bódog 1891-ben megjelent munkája:” Az élet pályaválasztás kérdése kiváló tekintettel az iparágakra” megszívlelendő a szülők számára. Fontos kiemelnünk Ranschburg Pál nevét és kiemelkedő tevékenységét, aki 1899-ben indította útjára az első kísérleti pszichológiai laboratóriumot, amely Gyógypedagógiai és Pszichológiai Magyar Királyi Laboratórium néven (1906) vált ismertté.

Kezdetekben Laufenauer Elmeklinikán működött, ahonnan később a budapesti Mosonyi utcai Gyógypedagógiai utcába költözött. 1909-ben Nagy László Budapesten alakította meg első laboratóriumát, ezzel segítve a pályaválasztási kutatások fellendülését. A pályaválasztás elméletének kidolgozásához Révész Gábor módszertani ismeretek bővítésével és a tehetséges proletárgyerekek képességvizsgálatával járult hozzá. Az első világháborút követően 1915-ben Makra Imre tollából megjelent az Osztrák-Magyar Monarchia összes pályaválasztási és továbbtanulási lehetőségeinek átfogó feldolgozása. Az 1917-es II. Gyermeklélektani Kongresszus prioritásként kezelte a pályaválasztást, Máday István azt javasolta, hogy a hadiárva pályaválasztását strukturált formában valósítsák meg. Ekkorra az elhatalmasodó gazdasági válság Ranschburg Pált és Nagy Lászlót is arra kényszerítette, hogy intézményi kereteket között oldják meg a pályaválasztás problémáját, azonban egységes hálózatot nem sikerült kialakítaniuk. Következő jelentős előrelépést jelentett ezen a területen az 1924-ben Bálint Antal vezetésével létrejövő első Nyilvános Pályaválasztási Tanácsadó Laboratórium, ahol a munkanélküliek pályaalakmassági tanácsadásával és vizsgálatával foglalkoztak. Majd 1925-ben Nagy László vezetésével laboratórium hoztak létre Pedagógiai Szeminárium keretén belül. 1929-ben Schnell János önálló részlegként működtette az Állami Gyógypedagógiai Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó állomást a Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium keretei között. Munkájukhoz csatlakozott Nagy László is (Laczkó, 2000). Fontos megemlítenünk Várkonyi Hildebrand Dezsőt és Sík Sándort, akik 1929-től a pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen tanítottak. Ők javasolták először a cselekvés folyamatának a megismerését. Harkay Schiller Pál neve is említésre méltó. 1936-ban ő szervezte meg a budapesti egyetemen a Lélektani Intézetet, és pszichológiai labort alapított ki.

A munkalélektan cselekvés alapú folyamatának aspektusából indult ki, erre alapozva dolgozta ki vizsgálati eljárását. Megalapította a Magyar Királyi Honvéd Képességvizsgáló Intézetet. 1929-ben alakult az OTI (Országos Társadalombiztosítási Intézet) Képességvizsgáló Intézete, melynek a működését 1945-ig szüneteltették. Nagy László vezetése alatt korszerű

pszichotechnikai laboratórium jött létre. Az 1941-ben megalakult a Székesfővárosi Pályaválasztási Tanácsadó intézet, majd 1945-ben Fővárosi Lélektani Intézetté szervezték át, amelynek a vezetője Mérei Ferenc lett, aki 1942-ben publikálta könyvét; A pályaválasztás lélektanát. Munkássága nagy hatással volt a pszichológia tudományág fejlődésére. 1947-ben Ortutay Gyula kultuszminister megbízásából az Állami Gyermeklélektani Intézetnek 10 megyeszékhelyen létesült pályaválasztási tanácsadással foglalkozó részlege. Sajnos ez a folyamat 1949-ben politikai okokból megszakadt. Csak a Gyermeklélektani Intézet működhetett tovább, de az is kimondottan a szovjet pszichológia elméleteit követve. Az 1960-as években új lendületre kapott a pályaválasztás és a pályalélektan. A közbeeső időszakban Horváth László Gábornak köszönhető a pszichológia aktivitásának fennmaradása, aki 1947-ben létrehozta a MÁV Pályaalkalmassági Vizsgáló Állomást. 1959-ben a Munkaügyi Minisztériumban megalakult a Munkalélektani Csoport.

A fontos előrelépés volt a 1029/1971. (VII. 3.) sz. kormányhatározat és végrehajtási utasítás, ami rendelkezett a pályaválasztási tanácsadók országos rendszerének felállításáról, illetve a pályaválasztási tanácsadás iskolai kereteinek kialakításáról, s amelynek irányításával a Munkaügyi Minisztériumot bízták meg.

Az intézményes kereteit pedig az Országos és Megyei Pályaválasztási Tanácsok, valamint a helyi pályaválasztási tanácsadó intézetek, illetve a közoktatás intézményei biztosították. A határozat kimondja: "A pályaválasztási tanácsadást az általános és középiskolában folyó oktatási és nevelési folyamat szerves részévé kell tenni." illetve, hogy a pályaválasztásra való felkészítést már „az általános iskola alsó tagozatában el kell kezdeni és az 5. osztálytól tervszerű és folyamatos pedagógiai munkává kell fejleszteni”. A pályaválasztási tanácsadás a képzés kialakítása, működtetése és integrálása pedig pedagógusképző intézményekre feladata lett.

1972-ben a pályaválasztás további fejlesztésének érdekében már tevékenyen részt vett az Országos Tervhivatal elnöke, az egészségügyi miniszter és a Minisztertanács Tanácsi Hivatalának elnöke is. A 104/1972 (3) MüM. sz. végrehajtási utasítása feladatként jelölte meg, hogy a szaktanároknak kell a tehetséges tanulók számára külön foglalkozást tartaniuk.

Kiemelkedő mérföldkő volt a magyar pályaválasztás alakulásában a Fővárosi Tanács Végrehajtó Bizottsága 1966. VI. 30-án hozott 312. sz. határozata, amellyel megalapította a Fővárosi Pályaválasztási Intézetet (FPI). Az FPI hivatalosan 1967-ben kezdte meg működését, 1980-as évekig látta el feladatát, viszont újabb politikai döntések hatására a pályaválasztási tanácsadók működése háttérbe szorult (Laczkó, 2000). Az FPI tevékenysége az alábbi három feladatcsoport köré szerveződött: közgazdasági feladatok; pályaválasztási

tanácsadás és propaganda feladatok; pszichológiai tanácsadói feladatok. Ennek hatására, később minden megyeszékhelyen létrejött egy megyei pályaválasztási intézet. A megyeszékhelyek mellett rövidesen létrejött az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (OPTI), amely a szakmai, módszertani irányító, koordináló szerepet töltötte be.

Az Intézet létrejötte szakmai, módszertani fejlesztések sorát indította el, amelyet jól mutat az 1970-es évek második felében megjelenő számos ismeretterjesztő és tudományos kiadvány. A Megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézetek (MPTI) feladata a megyei pályaválasztási problémák kezelése, az információnyújtás, az iskolák pályaválasztási munkájának segítése, és az egyéni pszichológiai szaktanácsadás (Ritoók, 1979).

Az 1028/1980. (VII. 23.) MT határozat következtében a pályaválasztási tanácsadás átkerült a Művelődési Minisztérium irányítása alá. Ennek eredményeként az 1980-as évek elején fokozatosan elveszítette önállóságát, a megyei intézetek beolvadtak a pedagógiai intézetekbe, míg OPTI-t az Országos Pedagógiai Intézetbe (OPI) integrálták, amelyen belül a feladatok ellátására létrehozták a Szakképzési Igazgatóság Pályaválasztási Tanácsadó Osztályát. 1987-ben a szakfelügyelet intézménye is megszűnt. Így a rendszerváltás időszakára 1988-1993, a gazdag és sokrétű szakmai, módszertani és intézményhálózatból, csak a pályaválasztással foglalkozó intézmény és szakemberhálózat működött Magyarországon (Szilágyi 2005, Princzinger 2009, Borbély-Pecze 2009, 2010).

A magyarországi pályalélektan fejlődése. A külföldi irányzatokkal egy időben itthoni is megjelentek a pályaválasztási és pályalélektani kutatások. Ez a fejlemény azért is volt olyan jelentős, mert (Csirszka, 1963) még nem ismerhette az amerikai eredményeket, munkája során mégis hasonló konklúziókra jutott. Egy másik kiemelkedő elmélet, amely már a század elején megjelent, Nagy László nevéhez köthető. Szerinte az egyén központba állítása kulcsfontosságú, továbbá kiemelten kell kezelni a figyelem és a tehetség aspektusait (tehetségfejlesztéssel is foglalkozott). Tevékenységgé majd csak az 1960-as években válik. Az 1930-as években Schnell János jelentős eredményeket ért el, mivel sikeresen kialakította az első gyermeknevelési tanácsadó hálózatot. Mérei Ferenc könyve: A pályaválasztás lélektana (1942) nagy hatással volt a pszichológia tudományág fejlődésére. Visszatérve Csirszka János munkásságára, ő már 1963-ban a pályaválasztás folyamat jellegű megközelítését hangsúlyozta, és megfogalmazta az ember-pálya megfelelés kölcsönhatásának jelentőségét. Vizsgálataiban személyiségközpontú megközelítési módot alkalmazott, és a karakter dinamizmusát tartotta az adottságok meghatározó szempontjának, hiszen pályaválasztásban kulcsfontosságúnak az én-megvalósítás

és az én-növekedés számít. Elméletét két fő komponensre bontotta: az előkészület (pályaadaptáció) és a pályavitel (a pálya megvalósításának ideje). A felkészülési fázisban fontos a kritikus a szülői minta, és a szülőktől megszerzett információk tapasztalat jellegű átadása. Ezt a megszerzett tudást kiegészítik a kamaszkori ismeretek, ezek együttesen vezetnek sikeres pályaválasztáshoz. A pályaelettséget három szakaszra tagolja:

- első döntési szakasz: az általános iskola elvégzése;
- második döntési szakasz: élettségi;
- harmadik döntési szakasz: a felnőtté válás, a tudatos vagy szükségsszerű pályaválasztás.

Rókusfalvi Pál munkája kiemelkedően jelentős volt, mivel sikeresen definiálta a pályaválasztási élettségi és a pályaelettségi fogalmát és feltételrendszerét (Ritoók és Gelléri, 1982). A pályaválasztást már nem egy statikus mozzanatnak tekinti, hanem egy folyamatnak. Szignifikáns eredménye a pályaválasztás és önmegvalósítás összefüggésének feltárása. Elmélete alapján az egyes szakaszok közötti átmenet akkor lehet csak eredményes, ha az előző szakasz végén eljutott az egyén arra az élettségi szintre, amely a továbblépéshez szükséges. A pályaelettségi három élettségi összefonódása:

- munkaélettségi
- üzemi élettségi
- társadalmi élettségi

„Pályaválasztási élettségi-nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi – az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő – pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést” (Rókusfalvy, 1969, 49 o.) Rókusfalvy elméletében hangsúlyosan jelenik meg a fejlődés elve, valamint a pályaválasztás iskolai előkészítésének jelentősége, mivel eközben alakul ki a pályaválasztási élettségi (Rókusfalvy, 1969).

Ritoókné Völgyessy Pál eredményei közül kiemelte a személyiségtényezők és a pályaválasztási döntést közvetlenül befolyásoló belső tényezők rendszerbe foglalását. Völgyessy az 1970-es években a pályaválasztási döntések előkészítésének folyamatával foglalkozott, ebbe a munkába később bekapcsolódott Szilágyi Klára is. Szerinte a pályaválasztási döntésben kiemelkedő szerepet játszik a személyiségstruktúra és a

foglalkozások társadalmi megítélése. Elképzelésük szerint fontos feltárni azokat a személyiségvonásokat, amelyekre ha hatással vagyunk, akkor érzelmileg megalapozott, a személyiség megfelelő önértékelésére épülő szerep-elképzelés alakul ki (Szilágyi, 1993). Ezáltal megjósolhatóbbá válik a szakmai bevéálás.

Szilágyi Klára munkássága során kiemelten foglalkozott a pályaszocializációval is, és sikeresen alakította ki ennek modellrendszerét. Ez alapján Völgyessy Pállal közösen beindították a hazai munka- és pályatanácsadó főiskolai képzést a gödöllői Szent István Egyetemen. A pályaválasztási döntés előkészítő folyamatának összetevőit az alábbi rendszer szerint csoportosította:

a) *A magatartás általános összetevői:*

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

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

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

c) *Az én-kifejtés realitásszintjét meghatározó tényezők:*

- intellektuális szint
- önismeret
- társas hatékonyság

Völgyessy szerint ahhoz, hogy a pályaválasztási folyamat elemezhető legyen, a fenti tényezőket szükséges korrelálni a pályaválasztással kapcsolatos speciális mutatókkal, melyek a következők:

- pályaeérdeklődés,
- pályaismeret realitásának szintje,
- a választott pályák és az egyéni jellemzők közötti összhang,
- a pályamegvalósítási igényének szintje.

Ritoók Pálné megalapította az Eötvös Loránd Tudományegyetem a szakpszichológus képzési rendszeren belül a tanácsadó szakirányt. Munkássága során tovább differenciálta a pálya identifikáció fogalmkörét. Elméletében a pályaaazonosulás az életúttal párhuzamos és azzal szorosan összefüggő folyamat. Fontosnak tartotta a személyiségfejlesztést, és a személyiség általánosabb tulajdonságainak támogatását, ezáltal egyre jobban fókuszálva a pályalélektani kutatásokra. A pályaidentifikáció dinamikus folyamatot jelöl, amelynek egy-egy metszéspontján vizsgálható a pályaidentitás, a pályával való azonosulás tartalma és mértéke.

Fontosnak tartotta, hogy a pályafejlődést a személyiség általánosabb tulajdonságai is támogassák. Az életpályát két időszakra osztotta:

- *A pályaadaptáció:* amely az általános és a szakmai képzést jelenti.
- *A pályatevékenység:* a szakmai beilleszkedés, illetve a hasznos szakmai tevékenység szakaszaira bontható. A sikeres szakmai működés alapkövének a pályával való azonosulást tartja.

Elképzelésében a pályaaazonosulás három faktor köré csoportosítható:

- *az elégedettség:* az egyén pálya identifikációjának szubjektivitásának aspektusára vonatkozik;
- *az eredményesség:* a szakmai tevékenység hatékonyságára vonatkozik,
- *az aktivitás:* a szakmai tevékenységben megjelenő társadalmi elkötelezettség mutatója.

A pályakötődés a pálya élménytartalmának és az egyén élményigényének megfelelése. A fogalom elemzése során arra következtetésre jutott, hogy az élménytartalom és élményigény megfelelése pályánként eltérő. A pályakötődés összetevőit a pályaalkalmassághoz köthető képességek és a speciális személyiségjegyek alkotják (Ritoók, 1994).

Szilágyi Klára (1993) ezt a modellt fejlődés lélektani szempontból tovább építette, és kiegészítette a pályaérettség és pályaalkalmasság kialakulási folyamatának aspektusaival. A pályaadaptáció és pályatevékenység fogalmait szakaszokra bontotta:

- *a pályaadaptáció* két alszakaszból épül fel: az általános képzésből, illetve a szakmai képzésből,
- *a pályatevékenység:* a szakmai beilleszkedés, a hasznos szakmai tevékenység szakaszából áll.

Ebből adódóan személyiségfejlődés és pályaalkalmasság folyamata összekapcsolódik.

Zakar András 1991-ben saját kutatásaira építve elsősorban az érdeklődés aspektusából foglalta össze a pályaválasztási folyamatot. A korábbi elméletekkel szemben a szerző a pályaválasztási magatartás környezettől való függőségében határozta meg a különbséget. Szerinte az egyén pályaválasztását erőteljesen meghatározzák gazdasági, a szociológiai, illetve a várható szakmai presztízs tényezői.

Az aktuális hazai pályaválasztási kutatások teljes mértékben - és kiemelkedő minőséggel - összhangban vannak a külföldi kutatások azon eredményeivel, amelyek nagyban elősegítik a pályaválasztás folyamatának megfelelő alakulását pl.: (Hegyi-Halmos 2018; Szilágyi 2012; Borbély-Pecze 2010; Kenderfi 2011; Budavári-Takács 2009). Ki kell még emelnünk számos fiatal kutatót (Borbély-Pecze Tibor Bors 2020, Ida Fazakas 2019, Suhajda Csilla 2017 Kenderfi Miklós 2020, Hegyi-Halmos Nóra 2016), akik a pályaaorientáció és a pályaválasztás szakterületén értek el eredményeket.

A pályaaorientáció aktuális értelmezése. Ma egy olyan folytonosan változó világban élünk, ahol a jelen tudásának birtoklása nem jelent teljes garanciát a holnapra is. Egyre inkább VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) világban élünk. Magyarul a V: volatilitás (változékonyság), B: bizonytalanság, K: komplexitás, K: kettősség szavak adják ki az angol nyelvű rövidítést. Ez a fogalom olyan helyzetekre utal, amikor minden kiszámíthatatlan, és szinte bármi vagy annak az ellenkezője is megtörténhet a cselekmény szereplőivel (Stiehm, 2002). Felkészülni tehát csak a kiszámíthatatlan és bizonytalan helyzetek sorozatára lehet (Borbély-Pecze, 2017). Az elmúlt években teljesen megváltozott a felfogás arról is, hogy ki számít jó munkaerőnek. Régebben az számított kiváló munkaerőnek, aki egy munkahelyen töltötte el a teljes életét. Ma már alapkövetelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás, a kellő rugalmasság. Ennek köszönhetően napjainkban a pályaválasztás már nem csak egyszeri döntésként van jelen az életünkben, hanem egy élethosszig tartó folyamatként. Fontos szempontként jeleik meg a „nyugdíjas” állás fogalmának az elhalványulása, és a megszokott kiszámíthatóság lecsökkenése, ezzel a megadva a lehetőséget a pályakorrekciós elképzeléseknek. A modern pályaválasztás egyre inkább megköveteli a tanulótól, a szüleitől és manapság már a dolgozóktól is, hogy szakmai ideáikat folyamatosan ellenőrzés alá vessék, hozzák összhangba saját adottságaikat a helyi lehetőségekkel.

A pályaaorientáció korszerű értelmezése kiemeli az egyén felelősségét, kötelezettségeit és szabadságát. Ezáltal a döntési szituáció hatása sokkal hangsúlyosabb és fontosabb lesz. A felértékelt döntési szituáció miatt exponenciálisan megnő a döntéshozó által érzékelt feszültség

is. A hazai kutatók véleménye és eredménye alapján is ez az irány körvonalazódik Csirszka (1966), Rókusfalvy (1969), Ritoókné (1986), Völgyesy (1976), Szilágyi (1982). Míg Szilágyi (1993) a pályafutás elméletet döntésmozzanatok sorozatának is nevezte. Számos döntési helyzetre kiterjeszhetőek hasonló tulajdonsághalmazok, a pályaválasztás viszont rendelkezik néhány csak rá jellemző adottsággal.

Először is a lehetséges alternatívák köre meglehetősen széles (pl. különböző a foglalkozások, a főiskolák, a szakok vagy a potenciális munkaadók száma).

Másodsorban igen nagy mennyiségű információ áll rendelkezésre mindegyik alternatívával kapcsolatban.

Harmadrészt igen sok tényezőt kell ismerni ahhoz, (pl. a képzés hossza, a függés mértéke, az emberekkel fenntartott kapcsolat típusa), hogy megfelelőképpen és részletesen jellemezni lehessen a foglalkozásokat és az egyén preferenciáit úgy, hogy még érthető legyen (Gati, Garty, és Fassa, 1996).

Negyedrész számolni kell bizonytalansággal, amely nagyban befolyásolja (pl. jelenbeli és jövőbeni preferenciák), a jövőbeni pályaalternatívákat.

A magyar munka- és pályatanácsadás öt lépcsős Szilágyi Klára (1993) modelljében nagy hangsúlyt fektet arra, hogy megtanítsa a tanácskérőt problémamegoldó gondolkodás alapjainak elsajátítására. Így az egyén képessé válik az információ gyűjtésre, értékelésre, ezzel elősegíti a döntés meghozatalát. Ezáltal olyan képességeket sajátít el, amely egész élete során felhasználhatók lesznek, amikor az egyén döntéshozási helyzetbe kerül.

A pályaválasztási döntési nehézség olyan időleges állapot, ami a döntéshozatal előtt lép föl, vagy akkor, amikor egy korábban meghozott döntést szükséges frissíteni. Kimondhatjuk tehát, hogy fejlődés során normatív állapotnak tekinthető. Az, hogy középiskolás korban a személy bizonytalan, egyáltalán nem jelenti azt, hogy a későbbiekben ne lenne képes akár az egész életpályáját meghatározó elköteleződésre valamely foglalkozás, szakma iránt.

A 2000-es év utáni pályaorientációval foglalkozó hazai tanulmányok, kutatások már figyelembe veszik az Európai Unió pályaorientációt illető céljait, kiemelik a pályaorientáció egész életen át tartó szerepét.

Az iskolai pályaválasztási tanácsadás egy olyan típusú komplex tevékenység, amely ötvözi a nevelési tanácsadást, a szakmai orientációt és a karrier tanácsadást. Ezáltal minden olyan tevékenységet egy fogalomba tudunk sűríteni, amely felkészíti a fiatalt a jövőbeli szakmájára, életútjára. Az iskolai pályaválasztási tanácsadás kiemeli az iskola fontos szerepét a jövő

generációjának az életre való felkészítésében. A hivatás kiválasztása az az aspektus, amely kiteljesíti az oktatás (morális, intellektuális és esztétikai fejlődés) komplex folyamatát (Chelcea és mtsai., 1981). Az aktuális szemléletmód, amelyet jelenleg a pályorientáció közvetít, egyszerre individuális és közösségi, egyszerre alapozó és hosszabb távon is ismereteket nyújtó. Ennek az aspektusnak kiemelkedő jellemzője, hogy a megszokott statikusságot a dinamikus ismeretátadás és a folyamatos tudásbővítés váltja fel (Szilágyi és mtsai. 2004).

A nemzetközi szakirodalomban is egyre hangsúlyosabban találkozhatunk (Peters és Jarvis, 1991) azzal az igénnyel, már fiatal korban az átfogó életpálya-építési program kialakítását szorgalmazzák, hiszen ezen keresztül már gyermekkortól fejlődhet a tanuló pályaismerete. A képzések elmélyíthetik az információikat, ezáltal fiatalok jobban elsajátíthatják, megérthetik az iskola és a munka közötti kapcsolatot. Az ilyen programok, tréningek alatt a résztvevők megtanulhatják a saját érdeklődési köreik, képességeik feltérképezésének módját. A pályák és álláslehetőségek széles skálájának megismeréséből világossá válhat számukra a tanulás és a folyamatos ismeretszerzés jelentősége. A folyamatok során fejlődnek öndefiníciós és önismereti képességeik.

A munka világának gyorsuló ütemű változása az egyének élete során végzett pályamódosításainak számát is megnövelte (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2019). Ezen átmenetek során meghozott - pályával kapcsolatos - döntés minősége az egyén és a társadalom szempontjából is lényeges. A pályaválasztás azonban komplex folyamat. Vannak olyan emberek, akik könnyen hoznak ilyen döntéseket, legalábbis látszólag, másoknak nehézséget okoz, ezért sokan szaktanácsadóhoz fordulnak. A társadalomba való beilleszkedés alapvető kulcsát a változásokhoz való alkalmazkodás képessége adja.

Amennyiben eredményesek szeretnénk lenni, úgy törekednünk kell az új ismeretek megszerzésére. Tisztában kell lennünk azzal, hogy életünk során akár több alkalommal is rákényszerülünk, hogy pályát módosítsunk. A pályaválasztási tanácsadást világszerte egyre inkább felváltja az életpálya-fejlesztési tanácsadás, amelynek az a célja, hogy segítséget nyújtson az egyén pályáján jelentkező választási, döntési helyzetek pályaváltási, pályakorrekciós feladatok, megtorpanások, krízisek, adaptációs nehézségek megoldásában az életpálya alakulásának valamennyi szakaszában (Life Long Guidance, LLG). Ennek a magyar szakirodalomban elterjedt megfelelője pedig az életpálya-tanácsadás, illetve pályafejlesztési tanácsadás.

Az életpálya-tanácsadásnak szisztematikus részét képezik az iskolák pályaorientációs szakemberei, tanárai, szakszolgálat tanácsadó szakemberei, a munkaügyi központok tanácsadói, a különböző cégek HR munkatársai.

A modern pályaorientáció szakirodalma elköteleződött a pályaválasztást folyamatként való kezelése mellett, amely inkább egy döntési készenlét, képesség és a hozzá kapcsolódó tudás jelenlétére hívja fel a figyelmet. Sultana (2011) javasolja a komplex kompetencia fogalmának bevezetését, amely angolul CMS (career management skills - életpálya-építési kompetenciák). Ez feltételezi, hogy az egyén képes arra, hogy az információkat koherensen összegyűjtse, értelmezze, és összhangba hozza a céljaival a munkaerő-piaci lehetőségeknek megfelelően (Sultana, 2011; ELGPN, 2012). Az életpálya-építési kompetenciák fő célja, hogy a tanulók társadalmi beilleszkedésének elősegítése, személyiségük formálása. Olyan képességeiket fejlessze, amelyek segítségével társadalmi környezetükben különböző alternatívák ismeretében és cselekvési formák birtokában tudjanak számukra ismeretlen szituációban is eligazodni, és az általános emberi és polgári normáknak megfelelően viselkedni. Továbbá, hogy fejlődjön a fiatalok társadalmi tájékozottsága, tájékozódási képessége, illetve, hogy képesek legyenek a gazdasági jelenségeket megérteni.

1.2 A pályaválasztást meghatározó elméletek és megközelítések

A pályaválasztási pedagógiai, szociológiai és pszichológiai elméletek biztosítják számunkra azt a konceptuális elméleti keretet, amely segítségével a tanácsadást végző szakember képes a tudomány legszigorúbb kívánalmainak megfelelni. A pályaorientáció folyamatában történő tájékozódás támogatása különböző elméleti szempontok alapján közelíthetők meg. A társadalmi munkamegosztás differenciálódása során a pályaorientáció kulcsfontosságú szerepet tölt be. A tanácsadás célja nem egy konkrét válaszadás a tanácsot kérőnek, s nem célozza meg a személyisége megváltoztatását. Az alapvető hangsúly az egészséges személyiség kognitív, affektív viselkedésének értékelésén van. Egy olyan problémaorientált, rövid távú folyamat, mely a jelenre irányul. Maga az elmélet egy gondolati reprezentáció, egy kép, egy leírás vagy a valóság ábrázolása, de nem maga a valóság. Csak így tudjuk a valóság egy részét elképzelni, megérteni, reprezentálni (Krumboltz, Mitchell, és Jones, 1976).

A nemzetközi szakirodalom áttekintése során négy, illetve öt aspektusból közelítik meg pályaválasztási elméleteket. Szilágyi Klára (2007) javaslata alapján az érintett elméletek öt fő csoportja a következő:

- pályaalkalmasságra alapozó aspektus;
- pszichodinamikai elméletekre épülő megközelítések;
- döntés elméleti megközelítés;
- fejlődéseméletet hangsúlyozó szempontok;
- szociokulturális definiáltságra épülő elméletek.

Továbbá a fenti elméletet kifejtését követően, szeretnénk egy modernebb pályaorientációs koncepciót is bemutatni az: „Életút-támogató pályaorientáció”, amely az egész életen át tartó tanulás koncepciójához illeszkedve alakult ki.

A pályaalkalmasságra alapozó elméletek. Jobb foglalkozást választani, mint csupán állásra vadászni (Parsons, 1909). Ez az elképzelés a szakmai követelményeket és a pályaválasztók személyiségjegyeit kísérli meg összhangba hozni. Alapvetően öt feltevésből indul ki, amely szempontok végig kísérik az elméletet:

1. A személyiségjegyek és az egyedi fejlettség megfelelően alkalmassá teszik az egyént egy adott pályára;

2. Azokat, akik azonos pályán tevékenykednek, hasonló képességek és személyiségjegyek jellemzik;
3. Az egyéni pályasikert és a szakmai elégedettséget a pályaalakmassági követelmények és az egyéni alkalakmassági jegyek megegyezőségének mértéke határozza meg;
4. A pályaválasztás korlátozott időintervallumra tehető egyszeri esemény;
5. A pálya kiválasztása egy alapvetően szándékos, átgondolt probléma megoldási és döntési folyamat.

A fent említett öt felvetést ebben a szintetizált formában Frank Parson fogalmazta meg 1909-ben (Frank Parson honosította meg az USA-ban a pályaválasztás elméletét, továbbá ő az egyik legmeghatározóbb pályaválasztási kézikönyv szerzője). Az első pályaalakmassági vizsgálatok 1912-re nyúlnak vissza. Feltevése alapján a pályaválasztás problematikáját az egyén az alábbi módon próbálja megoldani:

1. Az önismeretéből adódóan az adottságainak, kvalitásainak, érdeklődési körének, erőforrásainak, lehetőségeinek és a háttértényezők alapos megismerése segítségével;
2. A foglakozásokon belül adódó lehetőségek és elvárások ismerete alapján;
3. A fenti tényezők körültekintő és megfelelő egyeztetésével.

A választott hivatás minden szempontból kihat az ember teljes életmódjára; az egyént érő stressz hatásokra, társadalmi kapcsolataira, céljaira, továbbtanulására, érdeklődési köreire és a mindennapi életstílusára.

Magyar viszonylatban a pályaalakmasságra alapozó elméleteket Csirszka János (1966) fogalmazott meg. Szerinte ahhoz, hogy valaki a munkáját, karrierjét eredményesen ellássa, össze kell hangolni munkaadottságait, egyéni képességeit és a pályaalakmasságát. A pályaalakmassági elméletek komoly előnyt jelentenek az egyén számára, ha az alkalmazott módszerek megfelelően kidolgozottak, sztenderdizáltak és validáltak. Viszont ennek az elméletnek komoly hátránya, hogy figyelmen kívül hagyja a személyiség és a munka világának állandó változásait (Budavári-Takács, 2008).

Pszichodinamikai elméletekre épülő megközelítések. A pszichodinamikai elméleteket a személyiség pszichológiai mozgására épülő elméleteknek is nevezhetjük, mivel átfogóan azon elméletek összességét mutatják be. Rámutatnak a pályaaorientáció és a munka során tanúsított

viselkedés-irányító tényezőinek fontosságára. Ezek a személyiség teljes kognitív architektúráját alakítják és szabályozzák (Budavári-Takács, 2009).

A személyiség pszichológiai elmélete szerint már kora gyermekkorban eldőlt, milyen erők irányítják a foglalkozási lehetőségek kiválasztását. Ez az elmélet csak abban az esetben helytálló, ha a vizsgált személyt más, külső gazdasági vagy kulturális hatás nem befolyásolja a választásában. Bordin elméletének megfelelően a foglalkozási választási tendenciáink már az iskolai időszakban kikristályosodnak, és azokat alapvető gyermekkori erők fogják irányítani (Budavári-Takács, 2009).

Az elméletek közé tartozik az önelfogadás elmélete is, amelynek fogalmát Super már 1957-ben bevezette. Elképzelése szerint az önelfogadás, az önmagunkról kialakított kép, alapvetően definiálja a szakmai elképzelés kialakulását és fejlődését. A professzionális fejlődést az egyén megkísérléssel összhangba hozni szakmai szerepeivel. Az egyén csak annak alapján képes meghatározni önmagát, ahogyan bizonyos szerepekben, helyzetekben, ténykedésekben és társadalmi kapcsolatokban megéli azt.

Super szerint az öndefiníciónak három fokozat van:

1. A kialakítási fázis: lehetőségünk adódik, hogy felfedezzük saját magunkat. Különböző szociális, társadalmi és interperszonális szerepek kipróbálásával esély nyílik az öndefiníció helyességének igazolására.
2. Átültetés a pályaképbe: kiemelkedő fontosságú a foglalkozási szerep integrációja során szerzett a személyes tapasztalat.
3. Az öndefiníció megvalósítása.

Anne Roe 1957-ben kidolgozott pályaválasztási elmélete alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pályaválasztási habitust erőteljesen befolyásolja a szülői nevelési stílus és a gyermekkori szükségletek kielégítésének minősége. Szerinte meghatározza a gyerek pályákhoz való viszonyulást a szülőktől kapott gondoskodás kvalitása is (Ritoók, 1986).

Roe hat nevelési stílust különböztet meg:

1. *Túlságos óvás*: A gyermeki igények maximális teljesítése. Fontos aspektusa, hogy a gyermektől keveset követelnek, elkapatják és a saját tapasztalatszerzési lehetőségektől elszigetelik.
2. *Túlkövetelés*: A gyermeki igények maximális teljesítése. Viszont ehhez a túlzott teljesítményorientáltság társul.

3. *Szeretetteljes elfogadás*: A szükségletek megfelelő kielégítése. A gyermeket bátorítják, törekvéseit támogatják, és önállóságra ösztönzik. Jellemzője a meleg, elfogadó családi környezet.
4. *Alkalmi elfogadás*: Alapjában véve a szeretetteljes elfogadó viselkedés jellemzi, de a gyerekekkel való törődés alkalmi, véletlenszerű, mivel a szülők elfoglaltságától függ.
5. *Visszautasítás*: Fő jellemzője, hogy a fiziológiai szükségleteket általában kielégítik, de ehhez nem társul érzelmi támogatás.
6. *Elhanyagolás*: Még a fiziológiai szükségleteket is csak hiányosan kielégíti ki.

Roe szerint a nevelési stílusokat két további szempont szerint lehet taglani, mégpedig az orientációjuk alapján. Ebből az aspektusból a személyorientációról vagy tárgyorientációról beszélhetünk:

- Személyorientációt a túlóvás, a túlkövetelés és a szeretetteljes elfogadás jellemzi. Ez a stílus főként az alábbi pályákra teszi alkalmassá az egyént: szolgálatosi, kulturális, művészi, kereskedelmi, igazgatási és szervezési.
- Tárgyorientációhoz az alkalmi elfogadás, a visszautasítás, az elhanyagolási nevelési stílusok vezetnek. Ez a stílus főként az alábbi pályákra teszi alkalmassá az egyént: technikai és természettudományos.

Viszont a fenti elmélet feltételezései alapján a vizsgálatok eredményei nem mutatnak konzekvens eredményt.

A pszichodinamikai elméleteknek egy újabb jelentős megközelítése John Holland nevéhez fűződik. Elméletét az 1960-as évek elején dolgozta ki. Az volt a célja, hogy a pályán tanúsított magatartás fő aspektusait előre lehessen jelezni (Szilágyi, 2005). Feltételezése alapján a specifikus személyiség típusok a pályaválasztási döntésük során olyan környezetet keresnek maguknak, ahol számukra nagyobb a siker és elégedettség lehetősége. Eredményei alapján 6 személyiség típust sikerült megkülönböztetnie.

- *Realista*: alapvetően a gyakorlatiasság jellemzi. Preferálja a fizikai munkát, illetve az ügyességet feltételező feladatokat. Főként eszközöket, szerszámokat, gépeket használ. Érzelmi világa sekély, nehezen verbalizálja érzéseit.
- *Intellektuális* (kutató/feltáró): elsődlegesen a tudományos tevékenységet preferálja, kedveli az elméleteket és a gondolkodtató problémákat. A szociális kapcsolatteremtő képessége kevésbé fejlett, feltételezhető, hogy az emberi kapcsolatok aspektusa kevésbé

érdeklik. Az erősen strukturált helyzeteket nehezen tolerálja. A kreatív megoldásokat és önálló munkát keresi.

- *Művészi*: Preferálja az originalitást, a kreativitást és nonkonformista önkifejező gondolkodásmódot. Kerüli az erősen szabályozott helyzeteket, és nem szeretik a fizikai erőt kívánó munkákat.
- *Szociális*: Társadalmi és szociális helyzetében jól tud alkalmazkodni, sikeresen tud együttműködni társaikkal. Emberközpontú, empatikus, nyitott, optimista és vidám személyiség jellemzi. Kommunikációs és interperszonális képességei kiemelkedőek. Preferálja a segítő-támogató légkört, amely során más embernek nyújthat segítséget, hasznosnak érezheti magát.
- *Vállalkozó*: Könnyen és rugalmasan alkalmazkodó vezető, aki az irányító szerep betöltésére törekszik. Energikus, lelkes, kalandvágyó. Fontos számára a szociális státusz, a hatalom és a jólét. Nagyon jó verbális képessége van, és szívesen dolgozik elegáns környezetben.

Holland fontosnak tartotta a pályák ismeretét, az ész az önismeret ötvözését a különböző foglalkozási területeken. A pályák ismeretét és megértését kulcsfontosságúnak ítélte meg. Az egyéni fejlődési szempontjainak lehetőségét látta bennük. Jelentős faktornak tartotta a környezetet, a családot és a gazdasági helyzetet. Elméletében már Holland is megállapította, hogy gyakoriak a köztes típusok. Az általa javasolt típusok a mindennapokban csak ritkán lelhetőek fel tiszta formában.

Döntélméletek. A legjobb döntést meghozni bonyolult feladat, mivel sokdimenziós, árnyalt aspektusai adódnak, és ezeket szinte lehetetlen teljes egészében átlátni és mérlegelni. Maga a döntés egy választást jelent, mely alternatívák mérlegelése után születik meg. Ezt az egyén érzelmei, attitűdjei és körülményei befolyásolják, ezért racionális döntéseket csak korlátozottan tudunk meghozni (Budavári-Takács, 2009).

A döntélméleti megközelítés a pályaválasztás kérdését a választási és a döntési folyamatok aspektusából közelíti meg. Elsősorban a szakmai fejlődés egyéni specifikumából indul ki, a társadalmi hatásokat pedig folyamatmódosító tényezőkként értékeli. A döntélmélet két fő szempont alapján jellemezhető; egyrészt a hasznossága, másrészt a valószínűsége alapján. Tehát a döntést megelőzően figyelembe kell venni, hogy a lehetséges opciók közül melyik a

legproduktívabb vagy a leghaszontalanabb számunkra. A valószínűség alatt a helyzet megjósolását, megítélését és a következményeit értjük.

A döntéseméleti modelleket két szempont alapján csoportosíthatjuk: a zárt és a nyitott döntési modell. A zárt döntési modell esetében a döntési szituáció világosan strukturált.

Például:

- alternatívákat körültekintően értékeli;
- ezeket szisztematikusan feldolgozza;
- értékeli az alternatívák következményeit;
- a döntés során azt az opciót választja, amely legnagyobb hasznot ígéri.

Nyitott modellek esetén a döntést hozó alany nem rendelkezik megfelelő információkkal, a következményekkel és az döntési szabályokkal sincs tisztában. Elsődlegesen problémamegoldó magtartásként értelmezi a helyzetet.

Fontos és kiemelhető döntési modell fűződik Ries nevéhez. Saját definíciója szerint racionális döntési folyamatként jellemezi azt a modellt, amely egy adott állapot dilemmájának feloldására törekszik. Az állapot dilemmáját abban látja, hogy a fiatal a társadalom - a pályaválasztás ezen fázisában - egyrészt gyerekeknek, másrészt pedig felnőtteknek látja. A fennálló helyzet disszonanciáját a pályaválasztási döntés meghozásával próbálja orvosolni, illetve megszüntetni. Ries a döntési folyamatot az alábbiak szerint építi fel:

- Első lépcsőjeként kialakul egy dilemmatikus helyzet, amely megoldásra vár.
- A megoldás érdekében megvizsgálja az alternatívákat (legalább kettőt, amelyek markánsan eltérőek).
- Ezt követően információkat gyűjt, majd ezeket értékeli.
- Végül pedig - összegző értékelése után - kiválasztja a számára optimális alternatívát, majd ezzel lezárja a folyamatot.

Ries elméletében kiemelt szerepet játszanak a társas kapcsolatok, mivel ezek egyfajta társadalmi szerepvállalást feltételeznek (Zakar, 1988).

David V. Tiedeman munkásságát D. Super ihlette meg. Elméletében nyomatékosan kiemeli a döntési struktúra fontosságát. A döntéshozási folyamatnak két fázisát vázolja, az elővételezés és a megvalósítás fázisát.

Az elővételezés fázisa:

- *felfedezés szakasza*: a személy elsődlegesen ötleteket gyűjt, és több alternatív lehetőséget is számításba vesz;
- *kristályosodás szakasza*: a lehetőségek számbavétele után értékeli őket, és preferencia-sorrendet állít össze;
- *választás szakasza*: a stabilizálódott sorrend alapján kiválasztja a megfelelőnek tűnő alternatívát;
- *specifikáció szakasza*: a kiválasztott alternatíva melletti elköteleződést követően újabb és újabb információk segítségével alátámasztja saját maga számára a döntése helyességét, és megkezdi a cselekvést.

Az elővételezés fázisának szakaszai nem hierarchikus sorrendet feltételeznek, a döntéshozó akár többször megismételhet egyes szakaszokat.

A megvalósítás fázisa:

- *bevezetés szakasza*: a döntéshozó szemlél, szembesül az általa kiválasztott karrier társadalmi megítélésével;
- *átalakítás szakasza*: a szociális kapcsolatok hatásár alakulnak célkitűzései;
- *integrálás szakasza*: egyensúlyi állapot kialakítására törekszik annak érdekében, hogy a csoport célkitűzései is megvalósulhassanak. A szakmai fejlődést élethosszig tartó folyamatnak tekintették (Szilágyi, 1993).

Arthur J. Lange (1978), a döntéselméleteket egy interaktív folyamatként teoretizálta, amely során az egyéni döntést szubjektív és társadalmi hatások kölcsönössége eredményezi.

A szubjektív döntési szituáció az alábbi elemekből épül fel:

- döntési kritériumok (érdekek, célok, értékek, lehetőségek, képességek),
- döntési alternatívák (meglévő tudás, ismert foglalkozások köre),
- döntési szabályok (a szakma kiválasztási módja, elérhetőség vagy illeszkedés szempontjából).

A szociokulturális szituációt (társadalmi hatások kölcsönösségét) az alábbi elemek alkotják:

- a nemi identitás,
- a család,
- a barátok és a társas kapcsolatok,
- az iskola és a regionális feltételek.

A két hatás kölcsönössége befolyásolja a kiválasztandó szakmát.

Arthur J. Lange elméletének megfelelően ehhez három döntési magatartást rendelt:

- *Racionális döntési viselkedés*: felsorakoztatott megfelelő alternatívákat, amelyek között mérlegelt, és összegyűjtötte a szükséges információkat a döntés meghozatalához;
- *A mérlegelő (vacilláló) viselkedési szakasz*: a döntés meghozatalához szükséges kritériumok nem elégetendők és az ideális alternatívák száma is kevés;
- *A véletlenszerű döntési viselkedés*: a döntési kritériumok nem kristályosodtak ki, és lehetséges alternatívák és a pályaismeret sem megfelelőek. (Szilágyi, 1993).

A nyolcvanas évek végén Lotte Busshoff a döntési stratégia, a döntési stílus, valamint a döntési magatartásszemponjtájából az alábbi hat döntés magatartást különített el, s azokat fogalompárok segítségével jellemezte: racionális-intuitív; aktív-passzív; autonóm-függő.

1. táblázat: Lotte Busshoff, magatartási fogalompárok (forrás: a Szerző)

Döntési magatartás fogalompárjai	
Racionális tervszerű kritériumok által vezetett, információra építő, célra irányuló magatartás	Intuitív érzelmileg hangsúlyozott, spontán, a szituációra cselekvő magatartás
Aktív kiterjedt információkeresés, alternatívák kreatív kifejlesztése, hajlékony alkalmazkodás új helyzethez	Passzív új információkeresés átruházása, ragaszkodás a megszokotthoz, várakozás a kedvező véletlenre
Autonóm erős önbizalom, felelősségvállalásra kész, az információ belső feldolgozására törekszik, bizakodó	Dependens csekély önbizalom, felelősségtől való félelem, az információ értékelését külső féltől várja, aggodalmaskodó

A normatív döntésemélet szerint az a legjobb döntés, ami leginkább elősegíti a döntéshozó céljainak elérését. Ezeket a célokat az egyén szempontjából megfontolás alatt álló alternatívák különböző tulajdonságai iránt tanúsított preferenciái jelenítik meg. Egy racionális pályaválasztási döntéshozónak úgy kell választania a felmerülő lehetőségek közül, hogy a leghasznosabbat válassza. Ebben az értelemben mindegyik alternatíva hasznossága azt a funkciót jelenti, mely az egyéni preferenciák és az alternatíva minden ilyen tényező esetében fennálló tulajdonságai között húzódik. A döntéseméletek sorában találunk még ma is aktuális és elfogadható elképzeléseket. A hasznossági elmélet egy olyan normatív modell, amely a legalkalmasabb döntéshozási módszer előírásaként fogható fel (Baron és Brown, 1991).

Fejlődésméletek. A huszadik század közepén egyre gyakoribbak lettek a fejlődésméletet hangsúlyozó elképzelések. Ezek alapvetően azt hangoztatták, hogy az ember személyiségjegyei determinálják az egyed szakmára való alkalmasságát és az ahhoz való viszonyát. Fontos szempontnak tartották, hogy a pályákhoz való viszonyulást külső környezeti hatások és belső faktorok is meghatározzák.

- Belső faktoroknak elsősorban a kognitív, illetve a habituális képességeket tekintjük.
- Külső környezeti hatásokhoz a társadalmi és a munkaerő-piaci adottságokat soroljuk.

Amennyiben fejlődésméleti szempontból relevánsan szeretnénk áttekinteni a pályaválasztási elméleteket, mindenképpen érdemes a Ginzberg és munkatársai által megalkotott kognitív-szociális növekedésmélettel kezdeni. Fontos szempontnak tekintették a pályaválasztási döntéshozatal folyamatát. Úgy vélték, hogy a pályaválasztás már kamaszkor előtt megkezdődik, és a munkába állással záródik le.

Ginzberg három fejlődési állomásra tagolta a folyamatot:

- *A fantázia időszaka:* a serdülő érdeklődését egyelőre a kíváncsiság vezérli, saját képességei és a valós helyzet még nincsenek összhangban.
- *A próbaválasztás vagy próbálkozás időszaka:* elsődlegesen ekkor szembesül az egyén a döntéshelyzettel, és differenciálódni kezd a szakmák iránti érdeklődése. A fiatalok ebben az időszakban kezdenek el függetlenedni a szülőtől, ezért ez a periódus feszültségekkel telített, amely miatt még hangsúlyosabbnak és visszafordíthatatlannak érzik a döntéseik hatását.
- *A realiztikus időszak:* a pályára állás időszaka. A döntések meghozatalában már koherens viselkedést tanúsítanak (Budavári-Takács, 2009).

Elméletének első elképzelésében úgy vélte, hogy a pályaválasztási döntés megfordíthatatlan, vagyis mindegyik döntés az előzőre épül. Mivel ez a döntés nagy befektetést igényel, ezért csak korlátozott mértékben hajlandó az egyén utólag korrigálni. Elméletének tovább gondolása során Ginzberg módosította néhány alapvető elképzelését. Azt vallotta, hogy a pályaválasztás a döntéseknek egy életen keresztül elhúzódó folyamata, amelyben az egyén igyekszik megtalálni az ideális összhangot karrierjének előkészítése és céljai, valamint a munka világának realitásai között (Ginzberg, 1972). Tehát pályaválasztás nem zárul le a munkába állással, hanem aktív marad a dolgozó ciklus végéig.

A pályaválasztás fejlődépszichológiai modellek között Donald E. Super alkotta meg a legátfogóbb és legkidolgozottabb pályaválasztási modellt. Ebben nem egy egyszeri eseménynek tekinti a pályaválasztást, hanem egy életen át tartó folyamatnak, mely az egyén teljes életpályájára vonatkozik.

- az emberi adottságok és személyiségvonások alapvetően különböznek egymástól;
- sajátágaikból adódóan többféle karrierre is alkalmasak;
- nem mindenki számára hozzáférhető minden karrier, mivel a pályák más-más képességet, személyiségvonásokat kívánnak meg, így minden személy csak egy korlátozott számú hivatásra alkalmas;
- a pályaválasztás és a szakmában való beilleszkedés egy folyamat, hiszen az ember folyamatosan változik;
- Ez a folyamat tetten érhető az életünk különböző stádiumaiban (növekedés, felfedezés, konszolidáció, fenntartás és hanyatlás);
- a pályafutás meghatározó része a család társadalmi szintje, szellemi képessége, személyiségvonásai és az elérhető szakmai lehetőségek;
- a szakmai fejlődés alapkomponense az öndefiníció megvalósulása. Az egyes életstádiumokban bekövetkező fejlődést az irányítható képességek fejlesztésével, az érdeklődés és az önmegfogalmazás, öndefiníció ébrentartásával érhető el;
- szerepek kipróbálásának folyamata az egyén szociális jellemzőinek, valamint a saját elképzelés és a realitás közötti összhang megvalósításának a folyamata;
- A munkával és az élettel való elégedettség alapvető tényezője, hogy sikerült-e olyan szakmát találnia, mely megfelel adottságainak, illik a személyiségéhez, és biztosítja számára az önmegvalósítást (Szilágyi, 2005).

Super elméletének az egyik legjelentősebb fogalma a pályaegettség. Ez a fogalom a pályán tanúsított viselkedés fejlettségi szintjét jelenti, tehát az egyén magatartása megfelel-e az életkorától elvárható szakmai fejlődési folyamatnak. A modell az egyéni fejlődés szempontjából vizsgálja, hogy egy-egy életszakaszban (életstádiumban) milyen az egyén:

- tervezési készsége (mennyire részletes a pályatervezés),
- mennyire aktív a pályaválasztással összefüggő kérdések megvitatásában,
- mennyire alaposan informált ebben kérdésben,
- rendelkezik-e döntési kompetenciával,

- mennyire képes az elvárásait a realitáshoz igazítani.

1. Növekedési stádium (a születéstől 14 éves korig)

Ebben a stádiumban az elsődleges cél az öndefiníció fejlesztése a szociális színtereken (családban, iskolában). Kezdetben a fantázia, az elképzelések, a vágyak uralkodnak, majd egyre definiáltabbá válnak az érdeklődések, a képességek, valamint a reális lehetőségek.

Alszakaszok:

- *A fantázia szakasza (4–10 éves korban):* idealizált szerepek, vágyak és fantáziaképzetek uralják a gyermeki tevékenységet.
- *Az érdeklődés szakasza (11–12 éves korban):* körvonalazódnak egyes irányok, és a kíváncsiság dominálja a tevékenységeket.
- *A képességek szakasza (13–14 éves korban):* a kialakult képességek egyre nagyobb a szerepet kapnak a pályaelképzelésekben.

2. A felfedezés stádiuma (15–24 éves korig):

A fiatalokat ebben az életszakaszban a különböző társadalmi színtereken zajló tapasztalatszerzés jellemzi, mint pl.: önkéntes munka, nyári munka, iskolai gyakorlat stb. Próbálják felfedezni magukat és a világot.

Alszakaszok:

- *A puhatolózás fázisa (15–17 éves korban):* egyfajta szárnypróbálgatási szakasz, hiszen a választások itt még nem konszolidálódnak, a tartósságuk is elhanyagolható. Ennek a fázisnak a kibontakoztatását nagyban elő tudja segíteni az iskolán belüli és az iskolán kívüli tevékenységek facilitálása (szakkörök, sporttevékenységek, diákmunkák, versenyek). Ennek magyarázata az, hogy szabadon nyilvánulhatnak meg a személyes érdeklődések, kibontakozhatnak a képességek.
- *Az átállás vagy átmenet fázisa (18–21 éves korban):* ekkor már a fiatal megkísérli szakmai elképzeléseit megvalósítani, vagy munkát vállal vagy továbbtanul. Ebben a stádiumban a realitás egyre nagyobb befolyással bír, és meghatározó szerepe van a döntési folyamatban.

3. A megállapodás stádiuma (25–44 éves korig)

Ebben a stádiumban a legnagyobb a valószínűsége annak, hogy az egyén magabiztosan pályára áll. A szakasz korai fázisában főként a helyét keresi, és gyakrabban előfordul a munkahely megváltoztatása. A későbbiek során kikristályosodik az elköteleződése, amely végül egy stabil munkahelyhez vezet.

Alszakaszok:

- *A kísérleti vagy kipróbálási fázis (23–30 éves korban):* értékeli, analizálja a választott szakmát, hogy milyen mértékben felel meg neki.
- *A stabilizáció fázisa (31–44 éves korban):* ebben a fázisban körvonalazódik az egyén szakmai életpályája.

4. A fenntartás stádiuma (45–64 éves korig)

A stádium célja a kialakított szakmai életpálya megtartása. Erre az életszakaszra a már elért úton való továbbhaladás, a megkezdett munka folytatása a jellemző.

5. A hanyatlás stádiuma (65 éves kor után)

Ebben az életszakaszban a szakmai életpálya egyre fokozatosabban csökken, vagy teljesen befejeződik.

Alszakaszok:

- *A lelassulás fázisa (65–70 éves korban):* a munka tevékenysége és az egyén terhelhetősége csökken, a feladatok számát is érdemes ezzel párhuzamosan korrelálni.
- *A visszavonulás fázisa (71 éves kor után):* a szakmai életút befejezése. A szakmai életútból való visszavonulás egyénenként más-más módon és ütemben történhet (Budavári-Takács, 2009).

D. Super munkássága során többször átgondolta, továbbfejlesztette, átdolgozta elméletét. Fontos újítása volt 1980-ban a szivárványmodell (life-careerrainbow) bevezetése. Az ő értelmezésében a pályaválasztás döntés bizonyos mértékben definiálja az egész életutunkat, viszont nem jelent korrigálhatatlan döntést (Borbély-Pecze, 2010a).

Szociokulturális definiáltságra épülő elméletek. A pályaszocializáció a társadalmi tanulás azon része, amelynek során olyan viselkedési módokat tanul meg az egyén, amelyekre a pálya gyakorlása során szüksége lesz pl.: megoldásokat, értékeket, szerepeket, hozzáállási módokat. A szociokulturális definiáltságra épülő elméletek bemutatják a szociális tanulás szerepét, és azokat a társadalmi hatásokat, amelyek a pályaválasztás és a szakmai aktivitás során hatnak az egyénre. A foglalkozási szerep, mint fogalom, kiemelkedő fontosságú helyet foglal el. A szereptanulás során az illető elsődlegesen szociális tanulási technikákat alkalmaz. Ezeket a módszereket nevezzük utánzási és a tapasztalati tanulásnak.

Hansjürgen Daheim pályakényszer elméletében kifejtette, hogy szerinte a pályaválasztás egy hosszantartó folyamat, amely során az egyén több szakmai szerep elsajátítására kényszerül (Daheim, König, Fröhlich, Alemann, és König, 2002). Véleménye szerint a pályaválasztás fogalma helyett a pályakijelölés fogalmát lenne helyesebb használni, mivel ez nem egy egyszeri, visszavonhatatlan döntést tételez fel, hanem - egy folyamat során - az egyén számára egyre szűkülő választható lehetőségek összességét. A pályakijelölés során meghatározónak látja a képzéseket, a szociális hatásokat, és a vonatkoztatási személyek szerepét.

Elképzelésében a pályakijelölés folyamata háromlépcsős módszer:

- *első lépcsőfok:* a megfelelő iskola kiválasztása. Ekkor még gyermek nem tud az élettapasztalatára hagyatkozni, csakis a saját jövőjéről kialakított elképzeléseire támaszkodik, ekkor még nagy a család hatása.
- *második lépcsőfok:* a további képzésről vagy a foglalkozásról való döntés. Felértékelődik a tanárok, kortársak, ismerősök véleménye.
- *harmadik lépcsőfok:* különböző alternatívák közüli választás. A további fejlődési irányt a munkatársak, szakmai kapcsolatok, illetve a megalapított család fogja befolyásolni (Zakar, 1988).

Szintén 1967-ben fejtette ki elméletét Peter William Musgrave. Elsődlegesen azzal foglalkozott, hogyan történik a szociális szerepek elsajátítása és azok integrálása a pályaválasztás folyamatban. Konceptiójában kiemelte az életút során tanulható, másolható társadalmi szerepek jelentőségét. Musgrave megkülönböztetett figyelmet szentelt a látens szereptanulásnak. Véleménye szerint az egyén ekkor sajátítja el a feladat betöltéséhez szükséges viselkedésmódokat, vagyis a pályaszerepeket. Elméletének lényege az anticipatív

szocializáció, vagyis tapasztalatok gyűjtése a foglalkozások követelményeiről, és különböző szerepek kipróbálása. Ezt a folyamatot négy fejlődési stádiumra osztotta fel:

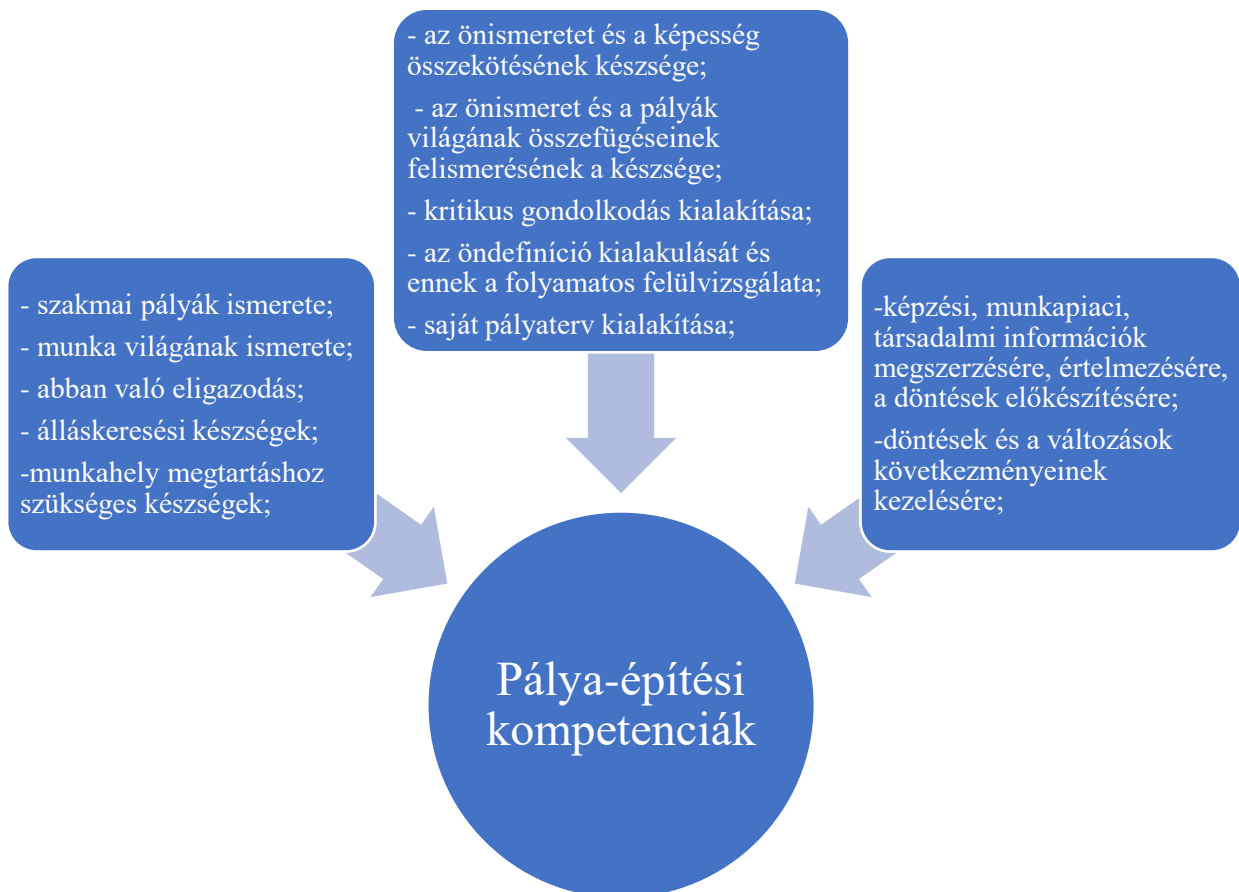
- *Első fejlődési stádium:* Ekkor történik meg pályaszocializáció és a látens szereptanulás. Ezek a szerepek elsősorban a családhoz, az iskolához és a baráti körhöz köthetők. Az egyén megismer különféle pályaszerepeket, amelyeket a saját képességeivel korrelál.
- *Második fejlődési stádium:* A pályára kerülést jelenti, amikor az egyén a meglévő szereptapasztalatai és preferenciái alapján választ. Ekkor tanulja meg a saját viselkedését a kollégái viselkedésével korrelálni.
- *Harmadik fejlődési stádium:* Ekkor történik a szakmai szocializáció, vagyis az adott pályára jellemző szerepmagatartásnak a kialakítása. Az egyén igyekszik az elvárásokhoz igazítani viselkedését.
- *Negyedik fejlődési stádium:* Pályamódosítás esetében harmadlagos szocializáció jellemző (Zakar, 1988).

Martin Kohli és munkatársai 1973-ban megkísérelték új elméleti alapokra helyezni a pályaválasztási döntést, mivel a korábbi elméletek kizárólag statikusan képzelték el a pályaválasztás folyamatát. A személyiségben rejlő lehetőségeket és az egyén aktív szerepét is elhanyagolták (Szilágyi, 2005). Kohli életút-szemléletű elmélet komplex összegzése a döntéseméleti megközelítéseknek. Szerinte a pályaválasztás egymástól eltérő életpályaminták közötti választásként fogható fel, ahol a döntés lehetősége a választó számára mindig nyitva áll. Elsődlegesen Ginzberg és Super korai kutatásaira alapozta felvetéseit. Elképzeléseiben megjelennek a szakmai szocializációra vonatkozó ismeretek is (Zakar, 1988). A szakmai fejlődés Kohli elképzelésében egy olyan folyamat, amely a szociális hatások által irányított és strukturált, továbbá függ az objektív pályafutásnormáktól való eltéréstől és azok szubjektív felfogásától (Szilágyi, 2007). Az életút-koncepció elmélete jelentős, komplex újításokat vezetett be, azonban komoly hiányosságai is adódtak. Leginkább az egyénre jellemző képességek-, érdeklődés- és a személyiségvonások vizsgálatát hiányolták elméletéből (Szilágyi és mtsai., 2004).

„Életút-támogató pályaaorientáció” a pályaválasztási tanácsadás fogalmát hivatott frissíteni, amely a (lifelong learning, LLL) koncepcióhoz adaptálódva alakult ki. A szakterületen általánosan több elfogadott terminológia van forgalomban: pályafejlődési tanácsadás (Ritoók,

2008), életút-támogató pályaorientáció (Borbély-Pecze, 2010a), pályatervezés (Szilágyi, 2000). Ez az elképzelés teljes egészében támogatja a személy változásokhoz való alkalmazkodását. Ebben értelemben a pályaorientáció fő feladatává annak biztosítása válik, hogy az állampolgárok minél inkább képesebbé, alkalmasabbá váljanak az őket érintő változások elviselésére, megértésére és megfelelő kezelésére (Borbély-Pecze, 2010a).

Az életút-támogató pályaorientációs rendszer szerint egyén sikeres és folyamatos karrier alakításához, menedzseléséhez megfelelő tudásra, önismeretre és készségekre van szükség. E készségeket és ismereteket nevezzük összefoglaló szakkifejezéssel életpálya-építési kompetenciáknak, amelyek tartalmát az 1. ábrában láthatjuk. Ezek a kompetenciák „megszerzése képessé teszi az egyént arra, hogy összegyűjtsön, értelmezzen és szintetizáljon önismereti, oktatási és munkaerő-piaci információkat, valamint arra, hogy e szintézis alapján pályatervet készítsen, vizsgáljon felül vagy valósítson meg” (Sultana, 2011).



1. ábra: életpálya-építési kompetenciák

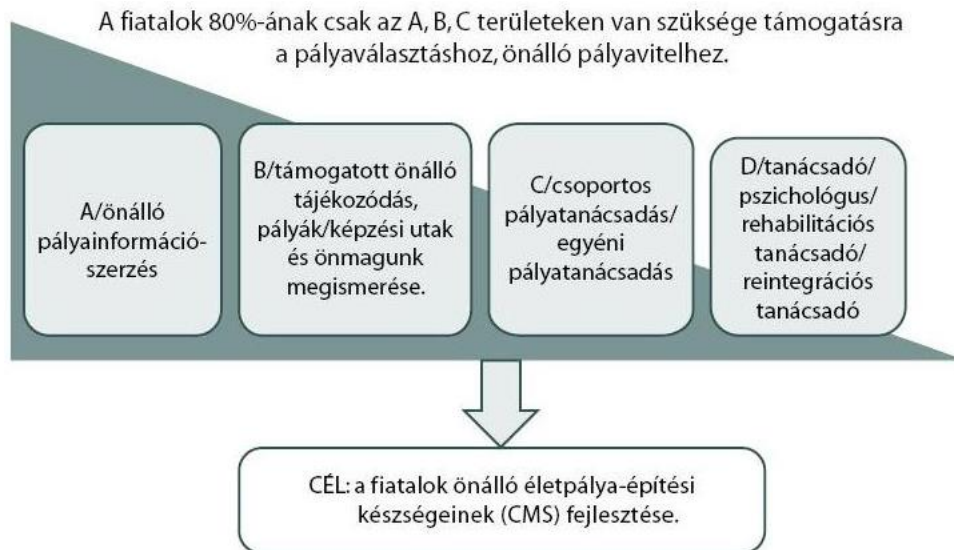
Forrás: (Borbély-Pecze, 2013. 36 p.)

Ez a típusú pályaorientációs rendszer, holisztikus személetű és többszintű, továbbá akkor igazán hatékony, amikor több szereplő feladatmegosztásán/együtműködésén alapszik. Fontos jellemzői, hogy:

- interdiszciplináris, tehát több ágazat közreműködésén alapszik, részt vesznek benne pedagógusok, tanácsadók (pl. pedagógiai szolgáltatók munkatársai vagy munkavállalási tanácsadók), szociális munkások, pszichológusok, felnőttképzési és közművelődési szakemberek.
- több szintű a szolgáltatások rendszere, mivel alapvetően mindenkinek szüksége van támogatásra, viszont bizonyos speciális szolgáltatásokra csak az esetek kis hányada igényli.

Ezekből a jellemzőkből kiindulva megfelelően lehet az erőforrásokat kalibrálni. Elsődlegesen az alapvető szolgáltatásokra érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni és ezeket kell mindenki számára elérhetővé tenni. Az alap szolgáltatások ellátására a megfelelően képzett pedagógus teljes egészében alkalmas lehet. A speciális szolgáltatások reálisan csak kevesebbeket érintenek és ezekben az esetekben szükséges az tanácsadó pszichológus támogatására.

Az életút-támogató pályaorientációs rendszer egyes területek szolgáltatásait (A, B, C, D az 2. ábrán) szükségleteiknek megfelelő szinten használják a tanulók, szülők, pedagógusok és a pedagógiai szakszemélyzet. A pedagógusoknak elsősorban a B területen van szerepük: az iskola feladata a tanulók támogatása önreflexiójuk, önismeretük fejlesztésében. Az A terület pedig elsősorban az önálló tájékozódás, a saját elképzeléseik megformálásában játszik fontos szerepet, ezzel összekötve a továbbtanulást és a munka világát.



2. ábra. ábra: Az életút-támogató pályaaorientáció szolgáltatási területei

Forrás: (Borbély-Pecze, 2013. 37 p.)

Az 2. ábrán szereplő mindegyik terület megfelelő szakmai tevékenységet, módszertani és szakpolitikai támogatást igényel. Az önálló pályainformáció-szerzésnek előfeltétele:

- közhiteles, közérthető és naprakész képzési, munkapiaci adatbázisok,
- foglalkozás-bemutató anyagok,
- képzési utakkal, illetve támogatási lehetőségekkel kapcsolatos információkkal;

A tanárok pedig akkor képesek csoportos tanácsadást végezni, életpálya-építési készségeket fejleszteni, ha erre már a pedagógusképzés során megfelelően fel lettek készítve (Borbély-Pecze, 2013).

1.3 A pályaválasztási döntést meghatározó aspektusok

A pályaválasztással kapcsolatos inter- és intraperszonális komponenseket gyakran összefüggésbe hozzák döntésképtelenséggel. A közelmúltig csak kevés kutatás foglalkozott a fent említett területtel, és csak annyit állapítottak meg, hogy létezik ilyen kapcsolat (Leong és Chervinko, 1996).

A pálya kiválasztása az első olyan fontos és független komplex döntés, amelyet egy fiatal meghoz az életében. A döntés meghozatala során nem tud még az élettapasztalatára hagyatkozni, mivel az majd csak a későbbi évek során alakul ki, egyelőre csak a saját elképzelésére támaszkodik, amikor elképzei, milyen lesz az élete a jövő társadalmában. Minél tudatosabban és tisztábban látják a fiatalok a jövőjüket, annál felelősségteljesebben tudnak a jelenben dönteni (Walsh és Osipow, 1988).

Számos belső és külső faktor befolyásolja az egyént hivatása kiválasztásában. Azokat az endogén változókat, amelyek gyakori előfordulásukkal hatnak az egyén életére, pszichológiai, belső faktoroknak nevezzük.

- A pályaválasztásban közrejátszó főbb endogén pszichológiai tényezők az alábbiak: motiváció, érzelmi intelligencia és maga az ember személyiség típusa.
- Külső tényezők fogalma alatt a szociális faktorokat értjük. Fontos szerepet töltenek be, és erősen befolyásolják az egyént döntéseinek meghozatala során. A főbb külső faktorok esetén az alábbiakról tehetünk említést: család, baráti társaság, iskola stb.

A pályaválasztási döntést számos aspektus képes markánsan befolyásolni, ezért célszerű azokat minél körültekintőbben megvizsgálni. Érdemes azt körbejárni, hogy az iskola, a média és kiemelten a család (a testvérek, és a szülők kapcsolati hálója) milyen hatást tudnak kifejteni a fiatalokra ebben a kritikus periódusban (Kinnier, Brigman, és Noble, 1990).

Iskola szerepe a pályaorientációban. Az iskolai teljesítmény nagy hatást gyakorol a pályaválasztásra. A rossz döntések az egyénnek és a társadalomnak is jelentős motivációs és gazdasági kárt okoznak. Már a 2002-es NAT is kiemeli és rávilágít az iskola pályaorientációs feladatának fontosságára „az iskolának – a tanulók életkorának megfelelően és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világról. Ennek érdekében olyan feltételek, tevékenységek biztosítására van szükség, amelyek elősegíthetik, hogy a tanulók kipróbálhassák képességeiket, elmélyedhessenek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, ezzel is fejlesztve ön- és pályaismereteiket.” (NAT 2002 – Vitaanyag, A műveltségi területek

közös követelményei, keresztterv”, 2002.12. 192. o.). A gimnázium a családok többségének tudatában még mindig úgy él, mint „parkoló pálya”, a pályaválasztási döntés elodázásának lehetősége. Kivételt képeznek azok a családok, amelyek határozott egyetemi továbbtanulási aspirációkkal küldik gimnáziumba gyermeküket azért, mert tudják, hogy mit akarnak. Ma a legtöbb megkérdezett szülő olyan erős és egyértelmű kapcsolatot lát a tanulmányi eredmény és az eséllyel megpályázható középiskolák között, amelyet korábbi vizsgálatok keretében nem tapasztaltak a kutatók.

Wim Meeus 1992-es kutatási eredményeiből kiemeli:

- Az iskolában jól teljesítő fiatalokba, sokkal határozottabb pályaidentitás alakul ki.
- A jó iskolai teljesítmény csökkenti a státuszbizonytalanságot, mivel vonzóbb jövőbeli kilátásokat képes előrevetíteni.

A korai pályaaorientációnak kiemelt jelentősége van az identitáskriszis megoldásának elősegítésében (Ritoók, Gillemontné Tóth, és Boreczky, 1994). A fenti aspektusokból kiindulva arra a következtetésre juthatunk, hogy a pályaválasztási döntést előkészítő munka egyik legfontosabb színtere az iskola. A pályaválasztási tanácsadást végző pedagógusoknak szükséges tisztában lenniük:

- a témát érintő elméletekkel, amelyek elősegítik az iskolai pályaválasztási döntéseket;
- a korcsoportokra vonatkozó pálya érettségi aspektusokkal;
- a szakmacsoportokat jellemző ismeretekkel;
- a helyi munkaerő-piaci lehetőségekkel és ezek sajátosságaival;
- a szakmai segítségnyújtásra alkalmas társszervezetekkel.

Hazánkban az iskoláskorú gyerekek pályaaorientációját és pályaválasztási folyamatát főként a szakszolgálatok látják el, még akkor is, ha az iskolai pályaaorientációra a NAT részben lehetőséget biztosít. Sajnos a folyamat specifikumából adódóan a pályaválasztást erősen meghatározza a gyermek társadalmi közege, amelyet főként az iskola biztosít. Ebből kifolyólag nem tekinthetjük teljesen megoldottnak az iskoláskorú gyermekek helyzetét.

A család szerepe a pályaválasztásban. A karrierválasztást egyes családok nehézségként élik meg, amit a sikeres jövőért küzdő fiatalnak el kell szenvednie, hogy a munkanélküliséget elkerülje a jövőben. A pályaválasztásra, foglalkozás-választásra jelentős hatást gyakorol a testvérek, szülők, rokonok, elérhető barátok példája. A családi „mikrokörnyezet” jelentős

befolyásoló hatással bír (Csáko, 1998). Ezt a hatást a „közvélemény” és a tárgyyszerű ismeretek is nehezen ellensúlyozzák. A továbbtanulási döntés háttérében további fontos szempont a család anyagi teherbíró képessége, amely a választás lehetőségeit jelentős mértékben korlátozza. A család hatása tehát meghatározó. Nem csupán a családdal való interakció mentén, de mint kontextus, mint értéket, normát, szerepeket közvetítő közeg is jelentős, amellyel lehet akár azonosulni, akár attól távolságot tartani. Szerepe nem csupán a pályairány kijelölésében, de a későbbi munkavállalásban is meghatározó. A fiatal pályafejlődésére igazolhatóan két családi tényező hat (Keller és Whiston, 2008). Gondolhatunk itt a családi kapcsolatok közelségére-távolságára, a szülők részvételére a gyermek iskolai életében, a konkrét támogatásra, vagy arra, hogy milyenek a pályával szemben a családi elvárásai. Jelentős lehet a szülők aktív segítése a pályafejlődésben, mint például a tájékozódás, tervezés, speciális információk szerzése (Lindstrom, Doren, Metheny és mtsai, 2007).

A szülői háttér és a szülők igyekezete jelentősen hatnak a kamasz karriervágyaira és továbbtanulási terveire (Perry, Liu, és Pabian, 2010). Az iskolai pályaválasztási tanácsadás egy olyan típusú komplex tevékenység, amely ötvözi a nevelési tanácsadást, a szakmai orientációt és a karrier-tanácsadást. Ezáltal minden olyan tevékenységet egy fogalomba tudunk sűríteni, amely felkészíti a fiatalt a jövőbeli szakmájára, életútjára. Az iskolai pályaválasztási tanácsadás kiemeli az iskola szerepét a jövő generációjának az életre való felkészítésében. A hivatás megválasztásának folyamatát a morális, intellektuális és esztétikai fejlődés az aspektusai egészítik ki (Chelcea és mtsai., 1981).

A családok, különösen a szülők, erősen hatnak a serdülő gyermek karrier-fejlődésére (Keller és Whiston, 2008). Elég csak arra gondolnunk, hogy miként ért egyet a szülő és a serdülő a karriercélokban és aspirációkban. Fontos, hogy ki mit preferál, és főként az, hogy mennyire kommunikál erről a szülő és gyermeke. Igazolható, hogy a karrierfejlődés szempontjából pozitívabb, ha egyeznek a célok, míg a diszkrépancia negatív hatású (Viszket, 2014).

A pályaválasztási tanácsadás egyik fő célja, hogy teljes körűen segítse a pályaválasztási folyamatot a tanácsadást kérő személy és családja számára, és segítsen az érintettnek megbirkózni a folyamat során felmerülő nehézségekkel.

Ennek megfelelően a tanácsadást kérő személyek számára szükséges segítségnyújtás lényegi eleme azon egyedi nehézségek beazonosítása, amelyek meggátolják az egyéneket abban, hogy döntésre jussanak. A jelenleg jellemző pályaválasztási trend a széles körben alkalmazható képzettség és a biztonság keresésének igénye: magasan kvalifikált szakmák választása, vagy

több - egymástól eltérő foglalkozási területen szerzett - szakmai képesítés. A fiatalok és szülők igénye, hogy diplomával, lehetőleg többféleképpen rendelkezzen a fiatal.

Ma egy olyan folytonosan változó világban élünk, ahol a jelen tudásának birtoklása nem jelent teljes garanciát a holnapra is. Ez azt jelenti, hogy amit egyszer megtanultunk, az nem biztos, hogy örök érvényű a jövőre nézve. Az elmúlt években teljesen megváltozott a felfogás arról is, hogy ki számít jó munkaerőnek. Régebben az számított kiváló munkaerőnek, aki egy munkahelyen töltötte el a teljes életét. Ma már alapkövetelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás, a kellő rugalmasság.

Tudni kell váltani nemcsak munkahelyet, hanem szakmát, sőt pályát is. Nem véletlen az sem, hogy úgy tartják, a felsőoktatásban szerzett tudás öt év alatt elévül. Ha nem szerez valaki újabb diplomát, nem frissíti jelenlegi ismereteit, tíz év múlva 20%-kal amortizálódhat a már megszerzett tudása (Földes, 2000).

Az ember élete során számos társadalmi szerepet „játszik el”. E szerepek közül talán az egyik legfontosabb a „szakma” szerepe. Ezen okból kifolyólag az ember énképe és identitástudata állandó összeköttetésben van e szerep tartalmával. Ez a tevékenység olyan intellektuális aktivitást tesz szükségessé, amely hozzájárul a személyiség formálásához, alakulásához.

A megismerés és a cselekvés két fő momentum az ember egyedi személyiségének kialakulásában. Mindent, amit az oktatási folyamat során direkt vagy indirekt módon átadnak, tárgyiasulni fog az egyén élete során folytatott tevékenységében. A pályaválasztás az élet bármely pillanatában bekövetkezhet, s mindenképp nagy hatása lesz az ember életére, legyen az illető kamasz, aki most választja ki a szakmáját, vagy felnőtt, aki munkahelyet változtat (Bandura, 1994).

Testvérek szerepe. A testvéreket gyakran figyelmen kívül hagyják, mint társas kapcsolati biztonságot és támaszt nyújtó személyeket, amely kapcsolat ráadásul egész életén át fennmarad (Schultheiss, és mtsai., 2002). A felnőtt testvérek különösen fontos támaszai és gondviselői lehetnek egymásnak számos területen és formában, függetlenül a szülőktől és a család egészétől. A testvérek a biztonságot és a szeretetet jelentik egymás számára (Cicirelli, 1995). Azáltal járul hozzá a karrierfejlődéshez, hogy felismeri az aktuális döntési folyamatot minden egyes életszakaszában bekövetkezett fejlődése közben. Ezt úgy kell elképzelni, hogy az egyén és a rá jellemző rendszerek nem lineáris folyamata szélesebb időbeli szerkezetként halad előre az időben. Figyelembe veszi a múlt-, jelen- és jövőbeli befolyásoló tényezőket. A Palladino Schultheiss 2002-ben írt tanulmánya szerint a testvéri kapcsolatok egyéni pályáútra gyakorolt

hatása megerősíti azt a feltételezését, miszerint folyamatos változás és visszahatás zajlik. A tanulmány a szociális támasz 4 dimenzióját vizsgálta: érzelmi támasz, szociális integráció, önbecsülési támasz és információs támasz. A résztvevők különbséget tettek a testvérek között általában, illetve a számukra legfontosabb testvérek között. A tanulmány rámutatott, hogy a legfontosabb testvér a szociális támasz, mind a négy aspektusára befolyással volt. Csak az érzelmi támasz volt az a dimenzió, ahol a többi testvér is hatást gyakorolt az egyénre. A kapott érzelmi támaszt érzelmi közelséggel és bátorítással azonosították. A résztvevők a szociális integráció testvéri támogatását úgy írták le, mint egy olyan helyzetet, ahol van valaki, akivel meg lehet beszélni a dolgokat, hasonlóak a személyiségjegyeik és érdeklődési körük, valamint vannak közös barátaik. Az önbecsülési támasz ('esteemsupport') elsősorban azt jelentette, hogy a legfontosabb testvér bízik a résztvevő képességeiben, és tudja, hogy kiáll döntései mellett. Utolsóként a legközelebb álló testvér által nyújtott információs támasz alatt azt az időszakot értették, amikor a testvér az adott pályával kapcsolatos információk forrása volt (pl. munkahelyi információ, tapasztalat, tanács és vélemény).

Néhány résztvevő nem érezte ezt a fajta befolyást a karrierlehetőségek feltérképezésénél, vagy épp a pályaválasztás visszatérő elemmé vált az idősebb testvérrel kapcsolatban (akit egyébként tipikus módon a legfontosabb testvérként azonosítottak).

Másként fogalmazva, a résztvevők úgy érezték, hogy az idősebb testvérek befolyásolták őket. Ugyanakkor azt is hozzátették, hogy ezt nem érezték kölcsönösnek. Azaz nem gondolták úgy, hogy befolyásolták idősebb testvérük pályaaorientációját vagy pályaválasztását. Ezek a támasztényezők általában igen lényegesek az egyén jóléte szempontjából, különösen akkor, ha olyan stresszes élethelyzetekkel kell megküzdeni, mint amilyen például a lehetséges pályák feltérképezése és a pályaválasztás.

A szülői kapcsolatok. Az értelmiségi és középosztálybeli szülők számára (akik mindig is nagy jelentőséget tulajdonítottak gyerekeik iskoláztatásának) a kilencvenes években bővült a középfokú iskolakínálat. Ez a tény nagyobb lehetőséget nyújtott arra, hogy a gyerekek képességéhez és a saját aspirációjukhoz legjobban illeszkedő képzési formát válasszák. (szerkezetváltó gimnázium, két tannyelvű gimnázium, szakközépiskola stb.) Megítélésük szerint jelenleg az iskolaválasztás legfontosabb szempontja az, hogy melyik középfokú iskola garantálja a legnagyobb valószínűséggel a felsőfokú továbbtanulást (Liskó, 1997).

A szülőkről való leválás pszichológiai nehézségei önmagukban még nem okoznak pályaválasztási bizonytalanságot. Mi több, a szülőkhöz fűződő kötődési szint önmagában szintén nem jelzi a határozott pályaválasztás hiányát. A leválás és a kötődés ilyen irányú hatása külön-külön következmények nélkül áll, a kettő kombinációja adja azt a családi támaszt, ami leginkább elősegíti a pályaválasztási folyamatot.

Blustein és Noumair 1996-ban arra a következtetésre jutottak, hogy mindkét változó jelentős mértékben előmozdítja azt, hogy a pályaválasztás iránti elköteleződés módszerének és folyamatának változatait előre jelezhessük. Ebben az elköteleződési folyamatban a szülőkhöz való kötődés akkor válik fontossá, amikor valamilyen fokú pszichológiai leválasztódással fordul elő egyszerre.

Két fogalmat használnak a leválás definiálására: konfliktusos függetlenség ('conflictualindependence') és hozzáállásbeli függetlenség ('attitudinalindependence'). A konfliktusos függetlenség a leválás olyan pszichológiai folyamatára utal, ahol hiányzik a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, a szülők iránt érzett felelősség vagy megbánás. A hozzáállásbeli függetlenség pedig azt jelenti, hogy az egyén olyan attitűdöket, értékeket és elképzeléseket vall magáénak, amelyek különböznek szüleiétől. A leválási-önállósodási folyamat általában tisztázott és stabil identitás kialakulásához vezet. A diszfunkcionálisan működő családokban a gondolkodás és az érzelmek függetlenségére általában a család integritását veszélyeztető tényezőként tekintenek.

Ezekben a családokban általában nem bátorítják arra a fiatalokat vagy fiatal felnőtteket, hogy kialakítsák a pszichológiai függetlenség érzését. A kötődést pedig úgy definiálhatjuk, mint a kötődés és közelség érzéseinek percepcióját. Blustein és munkatársainak (1996) eredményei a nemek közötti különbségekre mutattak rá. Arra a következtetésre jutottak, hogy azok a nők, akik a szülőkkel szembeni konfliktusos függetlenséget az egyik szülőhöz való mérsékelt kötődéssel együtt élik meg, szintén jobban elkötelezettek pályaválasztásukkal kapcsolatban, és csak kevésbé hajlamosak előre lezártnak tekinteni a pályaválasztást. A kizárás ('foreclosure') azt jelenti, hogy az elköteleződési folyamat iránt zártan, dogmatikusan és kettősséggel viszonyulnak, nem pedig nyitottan. Nem ez volt a helyzet az ugyanabban a mintában előforduló férfiakkal kapcsolatban, akiknek esetében nem fedezhetünk fel kapcsolatot a pszichológiai szeparáció és a szülői kötődés között, mely kizárási tendenciával párosulna.

A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a férfiak elköteleződési folyamata bizonyos fókig az apjukhoz való kötődés és az apjuktól való konfliktusos függetlenség együttes meglétén alapult. Mi több, azok a férfiak, akik viszont nagyobb hozzáállásbeli függetlenséget mutattak

az apjuktól, kevésbé voltak elkötelezettek pályaválasztásukkal kapcsolatban. Ennek megfelelően az apáktól való valamilyen fokú függés elősegítette a pályaválasztás iránti elkötelezettséget. Az eredmények azt mutatták, hogy az apa-fiú kapcsolat sokkal nagyobb befolyást gyakorol a pályaválasztásra, mint az anya-fiú kapcsolat.

Mind a férfiaknál, mind a nőknél a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, valamint a szülő(k) iránt érzett felelősség vagy megbánás hiánya jelentős szerepet töltött be a pályaválasztással kapcsolatos orientációs képességükben. A szülők iránt érzett bizonyos fokú kötődés is közrejátszó tényező volt. A férfiak számára azonban a legfontosabb faktor az apjuk iránti kötődés volt. A férfiak pályaválasztással kapcsolatos elköteleződését elmélyítette az, ha az apjuk attitűdjeihez hasonló nézeteket és értékeket vallottak.

A tanulmány keresztmetszetes szerkezete nem teszi lehetővé az oksági viszonyok vizsgálatát. Az önbeszámoló jellege és felhasználása szintén korlátozó tényező. Továbbá az általánosítást csak olyan, nem végzős diákokra alkalmazhatjuk, akiknek még mind a két szüleje él. Ugyanakkor mindezen korlátok ellenére a kutatók olyan elméleti alapot fektetnek le, amely elősegíti a pályafejlődés megértését a szülők és fiatalok közötti komplex kapcsolati rendszer vizsgálatával.

A családi hálózat. Számos tanulmány megerősítette már a családi származás egyéni pályafejlődésre és pályaválasztásra gyakorolt befolyását (Gottfredson, 1971; Schultheiss és mtsai., 2002; Super, 1957), de azt a kérdést, hogy a családi dinamika hogyan hat a döntési folyamatra, már jóval ritkábban válaszolták meg a kutatók (Kinnier, és mtsai., 1990). A családi hálózat és pályaválasztási bizonytalanság közötti kapcsolatot vizsgálták. Ezen belül a pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenség mértékét nézték meg, és az önelkülönítés ('self-differentiation') két skáláját (generációk közötti fúzió / egyéni jelleg kialakulása, generációk közötti háromszögelés ('intergenerationalfusion' / 'individuation', 'intergenerationaltriangulation') vizsgálták a hálózat ('enmeshment') meghatározáshoz. A családi dinamikára vonatkozó eredmények azt mutatták, hogy azok, akik határozottabbak voltak a családjukon belül, általában individuálisabbnak tündek és kevésbé háromszögeltek. Habár az eredmények statisztikailag jelentősek, mindazonáltal gyengék (a teljes ellentmondási mutató 11%). Ez az alkalmazott módszernek köszönhető (mely meglehetősen újnak számított a tanulmány írásakor). Csekély volt az Egyéni Jelleg Kialakulását Vizsgáló Skála (IndividuationScale) tesztelés-újratesztelés megbízhatósága (0,55), valamint a társadalmilag megkívánttal való pozitív korreláció. A tesztalanyok életkorának eloszlása meglehetősen

aránytalan volt, mivel a résztvevők életkora 17 és 54 év közé esett, a megkérdezettek 90 százaléka 24 éven aluli volt. A hálózat és a döntésképtelenség közötti kapcsolatot a jövőben erősíteni lehetne, ha a hálózat mérésére megfelelőbb mérőeszközt fejlesztenének ki.

A kutatók úgy vélték, hogy a tanulmány készítésének idején ez volt a legalkalmasabb felhasználható eszköz, bár már akkor elismerték, hogy finomítás szükséges. A pályaválasztással kapcsolatos határozatlanság gyökere talán a szülők túlzott szerepvállalásában keresendő (családi hálózat vagy fúzió), vagy a háromszögelődésben, ahol mindkét szülő egymásnak ellentmondó információkat ad, melynek következtében az egyén nyomás alatt érzi magát.

Az ember életpályája során számtalanszor kerülhet olyan helyzetbe, hogy akár személyes fejlődése, akár a külső körülmények változása miatt változtatni kényszerül, esetleg új szakmát kell elsajátítania. Lehetőséges, hogy tíz vagy húsz év múlva jelentőségét veszti az, ami most érdekli, ami most fontos, és más válik lényegessé számára. Másrészt külső okok is közbejöhethetnek, hiszen a gazdasági és a munkaerő piaci helyzet változásai is érinthetik a karriert (Bandura, 1994).

Média szerepe. Az aktuális pályaválasztás előtt álló generáció tagjait már nyugodt szívvel lehet digitális bennszülötteknek nevezni, hisz őket már születésük óta digitális eszközök és az internet veszi körül. Ezeknek a multimédiás környezetek komoly hatással vannak a fiatalokra, mivel beleszólnak a társadalmi kapcsolatokba, az oktatásba, a politikába és a pályaaorientációba is.

Ez a fiatal generáció állandóan online van, és a média hatása az ő számukra elkerülhetetlen. Teljesen egyértelmű, hogy a baráti kapcsolataik, ismerőseik is elérhetőek ezen a módon. Tehát az ő számukra a digitális tér egyben tanulási és társadalmi tér is. Kiemelt figyelemmel kell támogatni a digitális tudatosságot, amelynek fontos komponense az érzelmi intelligencia és a kritikus gondolkodás (Bratton, és mtsai, 2011). A 2020-as év talán rádöbentette a gyerekeket, szülőket, pedagógusokat és a társadalmat arra, hogy mennyire kulcsfontosságú a szélesebb digitális tudás és alkalmazkodóképesség.

A hazai szakirodalmak többsége egyetért abban az elméletben, hogy a pályaválasztási döntést megelőzően a tanulók fő információszerzési forrása az internet (Kenderfi, 2018). Miért is van a média ilyen nagy hatással ránk? Amennyiben az alapvető szociális működési elméletekre gondolunk, mindenképpen A. Bandura jól ismert szociális tanuláselméletére kell

gondolnunk, vagy ennek a továbbgondolt, árnyaltabb, kiterjesztettebb változatára, a szociális kogníció elméletekre. Ezek nagyon jól megmagyarázzák az aktuálisan tapasztalt erőteljes médiahatást. Elméletében a tanulás során működésbe lépő mentális folyamatokat kíséri meg leírni Főként az emberi megismerésre teszi a hangsúlyt, amely bizonyos viselkedéshez vezet (Nabavi, 2012). Másik - számunkra releváns - elmélet a „szükséglet és kielégülés” hatásmodellje. Ez az elmélet azt feltételezi, hogy a befogadók közötti egyéni különbségek következtében minden személy más-más okból, más szükséglettől indítva használja a médiát. Ez az koncepció az egyén médiára való hatását tételezi fel, amely alapján a fogyasztó aktívan választja ki azt a médiumot, programot, amelyet a szükségletének kielégítésére kíván felhasználni (Kósa, 2012).

A Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet már évek óta vizsgálja ezt a kérdést, és minden alkalommal hasonló eredményre jut. Arra, hogy a pályaválasztási információszerzés esetében az internet szerepel a vezető helyen (Makó, és mtsai, 2019). Suhajda (2019) a pedagógusok véleményét mérte fel, és az egybehangzó volt a fentiekkel. Megerősítették, hogy a tanulók közvetlen környezetében lévő emberek véleménye után az internet a legfontosabb forrás diákjaik számára.

Az interneten található weboldalakon az információk sok esetben megtévesztőek. Ez alól nem kivételek a pályaorientációs tartalmú oldalak sem (Kenderfi, 2018). A tanulók hatékony keresésének elősegítése érdekében 2020 áprilisában Kenderfi és munkatársai összegyűjtötték azokat a honlapokat, amelyekből a gyerekek minőségi információt nyerhetnek életpályájuk tervezéséhez, aktuális döntésükhöz (Kenderfi, 2020).

1.4 A kulcskompetenciák szerepe a pályorientáció és a munkaerőpiac szempontjából

Az alábbi fejezet arra hivatott, hogy megvizsgálja a pályorientációra hatást kifejtő kompetenciák működési mechanizmusainak aspektusait. Ennek folyamán áttekintésre és összehasonlításra kerülnek a foglalkoztatási és a pedagógiai kompetenciákra vonatkozó elméletek.

A kompetencia kifejezés latin eredetű szó, amely alkalmasságot, rátermettséget, készséget fejez ki. A Pedagógiai lexikon (1997) szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Pedagógiai Lexikon 1997.II. kötet, 266. o.). A kompetenciafogalom meghatározása egyáltalán nem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban. Többféle értelmezésével, definíciójával találkozunk. Magyarországon elsősorban Nagy József munkásságának köszönhetően a kompetencia fogalma a személyiség funkcionalitása mentén tovább gyarapodott, alapvető változáson ment keresztül. Sikeresen definiálódott az egyén kognitív, szociális és személyes képességrendszere. Ezáltal lehetővé vált a háttérben meghúzódó összetett rendszerek, képességek feltérképezése, tipizálása és tudatosabb fejlesztése.

A 2012-es NAT definíciója szerint: „A kompetencia az ismeretek, készségek olyan ötvözete, amely megfelelő attitűdökkel társulva biztosítja, hogy az egyén képes és kész legyen egy adott helyzetben hatékonyan és sikeresen cselekedni. Az Európa Unió Bizottság értelmezésében, kulcskompetencia-ajánlásaiban a kompetencia egy olyan dinamikusan alakuló komplex kognitív és pszichikus struktúra, mely az ismeretek, képességek, készségek és attitűdök rendszeréből épül fel, és az egyént adott tevékenységek elvégzésére teszi képessé. A tantervben e kompetenciák, továbbá fejlesztési feladatok, tevékenységek, képességek és készségek kapnak szerepet, mindig feltételezve mögöttük egy tudásrendszert is (Magyar Közlöny. 2012. évi 66. sz. 10845. o.).

A diákok pályorientációs tevékenységének alakulása. A tanulás, az önmagunk képzése és a folyamatos ismeretszerzés napjainkra szükségletté vált. Pályamódosításunk vagy egy új munkahely megszerzésének kulcsa, vagy egy-egy megszerzett újabb végzettség, vagy egy tovább elmélyített kompetencia. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a pályaválasztás nem egy

életre szóló, visszavonhatatlan esemény, hanem egy folyamat, amely döntések sokaságával alakul ki. Nemcsak a pályák és a pályaválasztási lehetőségek fejlődnek, alakulnak át, hanem az egyén érdeklődése is változhat az élete során. Ezért ebből az aspektusból a pályaválasztás fogalma helyett célszerűbb a pályaorientáció kifejezést használni.

Az EU oktatáspolitikusai által először 2004-ben megfogalmazott életút-támogató pályaorientáció definíciója: „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal” (EU Tanács állásfoglalása, 2004). Ezt az meghatározást gondolták tovább 2008-ban a második, idevágó európai szakpolitikai „ajánlásomagban” (EU Tanács állásfoglalása, 2008). Ebből a munkásságból indult ki a 2007-ben létrejött, 2015 decemberében megszűnt Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat, angol nevén European Lifelong Guidance Policy Network, az ELGPN (ELGPN, 2013). Ez a hálózat az EU tagállamainak, további, csatlakozott európai országoknak, és nemzetközi partnerszervezeteknek (OECD, Cedefop, etc.) kiküldettjeiből álló, szakértői jellegű munkát végző szervezet, amely a szakpolitikai fejlesztések segítségét tűzte ki célul a pályaorientáció területén, európai, országos és helyi szinten. (Gyöngyösi, 2011) Az életpályán való boldoguláshoz nélkülözhetetlen a támogató konzulensi segítség, mivel a megnövekedett számú döntési pillanatok mérhetően több nehézséget rónak az emberekre.

A fenti gondolatmenetet folytatva, sajnos napjainkban a közoktatásban erőteljesen tapasztalhatjuk a pályaorientáció marginalizált helyzetét, mivel a tudatos munkaerőpiaci felkészítés gyakran elmarad. A tanulók és szülei tisztában vannak azzal, hogy a megfelelő szakma kiválasztásának a kulcsa a fiatalok kompetenciáinak fejlesztése. Ezért érthető a szülők és a gyermekük azon elvárása, hogy igénylik az aktív és tudatos pályaorientációs munkát a közoktatási intézményekben. A pályaválasztási döntés meghozatalának fontos kritériuma a motiváltság, a kivitelezési képesség és maga a cselekvési szándék. Nagy elmélete szerint a képesség és az ismeret egy és ugyanazon dolognak két, egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó eleme. Ennek az értelmezési aspektusnak megfelelően a kompetenciákat a funkciók alapján rendszerezhetjük (Nagy, 1996). A kompetenciák, a képességeink és szélesebb értelemben vett kollektív céljainak magasabb szintű implementációját jelenti.

A pályaorientációnak jelentős részét képezi a hatékony kompetenciafejlesztés. Ezeknek a kompetenciáknak hármass funkciójuk van, és ezek szorosan összefüggenek egymással:

- növelik a foglalkoztathatóságot,
- erősítik a társadalmi és szociális háló kohéziós erejét,
- támogatják az egyén önmegvalósítását.

Ebből a szempontból tekintve a kompetenciák az egyéni jellemzők válogatásai, mint pl.: (énkép, hozzáállás, szaktudás, meglátás, érték, motiváció és habitus). A kompetencia jól meghatározott társadalmi tevékenység, tartalmát tekintve tömörített társadalmi termék. A kompetencia egy olyan komplex képesség, amely specifikus vagy általánosabb képességekből tevődik össze.

A kulcskompetenciák közé olyan jártasságok tartoznak, mint az több nyelven folytatott kommunikáció képessége, a digitális készségek, az írni és olvasni tudás képessége, valamint az alapvető matematikai és természettudományos készségek. Horizontális képességek tekintetében pedig a következők: a tanulni tudás képessége, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozókészség, a kulturális tudatosság és a kreativitás (Kálmán, 2005). Kulcskompetenciának nevezünk azokat a kompetenciákat, amelyek - sokféle szituációban - lehetővé teszik az egyén számára, hogy különféle szituációkban aktív és helytálló maradjon viselkedése. A kulcskompetenciák az élet következő három összetevőjének valamelyike szempontjából alapvetők:

- egész életen át tartó fejlődés szempontjából;
- a társadalomba való beilleszkedés szempontjából;
- foglalkoztathatóság szempontjából.

A kulcskompetenciák és alapkészségek tematikája különleges fontossággal bír az oktatás, a foglalkoztatás, a szervezetfejlesztés tudományos mezőiben és gyakorlatában egyaránt. Az Európa Tanács az Európában folyó oktatás és képzés megreformálását célozza, amelynek alapvető szükségletét a munkaerőpiac igényeitől való eltávolodás igazolja, emiatt a kulcskompetenciák és alapkészségek újradefiniálását igényli. Ezek mellett szükségszerű a kulcskompetenciák újraalkotása is a megváltozott feltételrendszer alapján. Az Európai Parlament és a Tanács 2020-as ajánlása alapján az alábbi kulcskompetenciák különíthetők el:

- anyanyelven folytatott kommunikáció;
- többnyelvűség;
- matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;

- digitális és technológiai alapú kompetencia;
- interperszonális készségek és az új kompetenciák elsajátításának képessége;
- aktív polgári szerepvállalás;
- vállalkozói kompetencia;
- kulturális kifejezőkészség, kulturális tudatosság.

Ezeket a kulcskompetenciákat a munkaerőpiac által elvártnak és elsődlegesnek határozták meg. A kompetenciakutatások eredményeként kiemelkedően fontossá vált, és egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek az elhelyezkedés és a munkában maradás aspektusát érintő kompetenciák pontos definiálására. Az OECD az alábbi kategóriákba csoportosítja a kulcskompetenciákat a munkahelyi kompetenciák aspektusából:

1. Interperszonális kapcsolatokkal összefüggő kompetenciák

- Csapatmunkára való alkalmasság, illetve vezetői képességek (ezek a munkavállaló által betöltött pozíció függvényében változnak).

2. Személyiségvonások

- motiváltság és pozitív attitűd
- tanulási kompetenciák, fejleszthetőség
- problémamegoldó képesség
- jó kommunikációs
- elemzési készség (Jákó, 2004)

A nemzetközi és a hazai szakirodalom áttekintése során a munkakörökhöz és a munkavégzéshez kapcsolódó kompetenciák más-más aspektusból kategorizálhatóak. A szakmai kompetencia az adott szakterülethez való hozzáértést, a személy gyakorlatát, jártasságát jelenti, továbbá ehhez köthető a szakterülethez kapcsolódó legújabb eredmények ismerete és alkalmazása. A társadalmi és szociális együttműködési kompetencia kialakítása, a döntési képesség, az együttműködési készség, a hatékony munkavégzést és a következtetések visszacsatolását foglalja magában (Hewstone és mtsai. 2014).

A Goleman (2007) a személyes kompetenciát, vagyis a „társas intelligenciát” úgy definiálja, mint egy felkészültséget egy rugalmas személyközi kommunikációra. Továbbá ide- sorolja a modern kommunikációs technológiák alkalmazásában való jártasságot és az idegen nyelven

való kommunikációt. A személyes kompetencia definiálása alatt az egyén stílusát, egyéniségét, kulcsképeit érték. Amelyek az alábbiak lehetnek:

- általános értelmi képességek (logikus gondolkodás, elemző készség, tanulási képesség);
- munkavégzési készség (munkaszervezés, módszeresség, megfelelő feladatértelmezés);
- akcióképesség (állóképesség, célirányos viselkedés, pontosság, teljesítőképeség);
- szociális képesség („társas intelligencia”);
- önbecsüléssel összefüggő képességek (önismeret, önfegyelem) (Barta és mtsai. 2005).

A kompetencia alapú megközelítés vizsgálatában az egymáshoz hasonló egyének teljesítménybeli különbségét befolyásoló tényezőket próbálja felmérni, optimálisan hasznosítani és fejleszteni. (Bíró, 2007). Jelenleg az oktatás és az oktatási intézmények elsődleges feladata a munkaerőpiacon jól hasznosítható alapkészségek és kulcskompetenciák átadása mindamelllett, hogy nem csak ők az egyetlen résztvevők a kompetenciafejlesztési folyamatának támogatásában.

A foglalkoztatási kompetenciák fogalma és pedagógiai aspektusai. „Mára a munkáltatók számára egyre inkább fontossá vált, hogy ne csak a képzettség és a betöltött poszt közötti megfelelést vizsgálják, hanem azt is, hogy az egyes munkavállalók milyen – addig figyelmen kívül hagyott – készségek, kompetenciák birtokosai.”(Farkas, 2007, 108.o.)

Az alapkompentenciák elsajátítása kiemelkedő fontosság, a sikeres pályorientáció kialakítása aspektusából, mivel ezek nélkül a fiatal megfelelő szakmaválasztása veszélybe kerül, ennek pedig sikertelen önmegvalósítás lehet a következménye. Egy személyt akkor definiálhatunk kompetensként valamilyen tevékenységgel kapcsolatban, ha képes megoldani az ehhez a feladathoz tartozó szokásos feladatokat (243/2003 [XII.17.] korm. r.). Ezek a készségek a tudásbázist jelentik, amelynek az elsajátítása elsődlegesen a közoktatási képzés során történik (Henczi, és mtsai., 2007). A kompetencia kifejezés a mindennapos használatban is elterjedt. Jelentése illetékeség, hatáskör, a másik értelmezés szerint pedig szakértelmet, illetve hozzáértést jelent. Az első aspektus a döntési képességre utal, a második pedig a hatékony cselekvésre (Szokoly, 2006).

- *Spencer és McClelland - Jéghegy modell*

Amikor kompetenciákról beszélünk, fontos kiemelnünk, hogy elsődlegesen kognitív alapú tulajdonságokról van szó, amelyekben jelentős szerepet játszanak az emocionális tényezőknek, mint: „az egyén ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, mely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.” (2013. évi LXXVII. tv. 54683. o.) Henczi Lajos szerint a kompetencia-összetevők közötti tudatos szinteken belül jól definiálhatóak a kognitív komponensek, amelyek relatívan könnyen fejleszthetőek pl.: jártasságok, készségek. Ezekkel ellentétben nehezen fejleszthetőek a személyiségbe integrált tudatos szintbe tartozó kompetenciák és ezeknek a konstruktív összetevői pl.: beállítódások, énkép, etikai sajátosságok. Spencer és McClelland által javasolt Jéghegy modell (3. ábra) alapján jól láthatóak a kompetencia-összetevők és ezeknek a fejleszthetősége.



3. ábra: Jéghegy modell

Forrás: Spencer – McClelland – Spencer nyomán (1994): (Varga, 2015, 40 p.)

A fenti modell jelentősége az, hogy a mindennapi munkához, az élethez használatos cselekvési mintákat ad. Célja a tudatos szintek alatti, nehezen fejleszthető kompetenciák támogatása.

- *A kompetencia-felfogások átfogó értelmezése*

A Chomsky szerint a munkahelyi eredményesség szempontjából elsősorban a képességeket kell fejleszteni, mivel ezek fontosabbak a tudás megszerzésénél. Az adottságok, attitűdök szerepe ezért felértékelődik (Szabó, S., 2010). Amennyibe tovább szeretnénk definiálni a kompetenciákat, a következő megfogalmazás hasznos lehet a köznyelv számára: „azon tulajdonságok összessége, melyek megkülönböztetik a kiválót az átlagostól.” (Bajor és mtsai., 2001) A kompetencia felfogások összegezve, átfogó értelmezésében az alábbi táblázatban láthatók.

Megközelítések	Definícióelemek					
Hétköznapi						
Pedagógiai-pszichológiai				kulcs-kompetenciák tagadása		
Oktatás-politikai	'mit?' és 'hogyan?' tudása, alkalmasság, ügyesség, hozzáértés	rendszer, melynek elemei: ismeretek, jártasságok, képességek, készségek, konstruktív elemek	kiemelik, hogy a kompetencia a szakmai és a társadalmi sikerességhez egyaránt fontos	kulcs-kompetenciák hangsúlyozása		
Jogszályi					tudás, melyet természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén sajátítunk el	
Humán erőforrás gazdálkodási						a kiváló munkateljesítmény kritériuma

2. táblázat: Definícióelemek megjelenése

a különböző kompetencia-meghatározásokban forrás: (Vas, 2010, 69 p.).

Oktatási aspektusokból megközelítve a kompetencia definícióját jellemző rájuk az a közös megközelítés, amelyben a tudást természetes, életszerű tapasztalatok alapján sajátítjuk el. Ezzel ellentétbe, a munkaerőpiaci viszonyok szempontjából, kiemelkedik a kiváló munkateljesítmény, mint kritérium. Az összes kompetencia területet a 'mit?' és a 'hogyan?' tudás, alkalmasság, ügyesség, hozzáértés jellemzi.

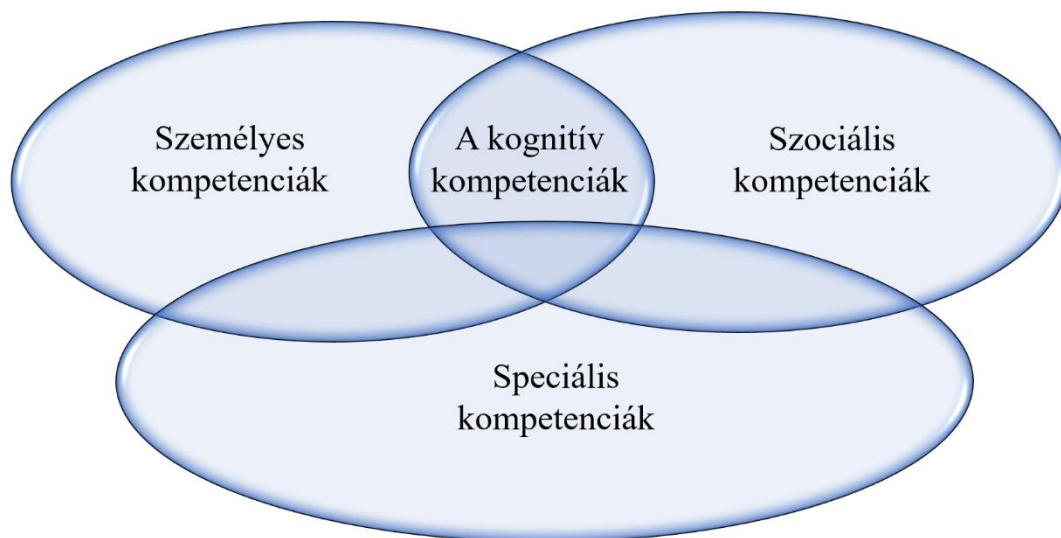
- *A munkaerőpiaci kompetenciák és a kompetenciamodellek*

Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül a dolgozók kompetenciaalapú kiválasztása és a jelentkezők megfelelőségének elbírálása. A korábbi években elsősorban a munkaköri leírásnak leginkább megfelelő személyt alkalmazták. Az alapvető különbség a két modell között az, hogy míg a munkaköri elemzés főként a feladatvégzést és a munkakör specifikus teendőket vette figyelembe, addig a kompetenciamodell fókuszában a dolgozó áll (Varga, 2015).

A kompetenciamodell emberi erőforrás menedzsment alapeleme, amely strukturált, dinamikus és minden olyan adottság összességét tartalmazza, amely adott pozícióban a sikeres munkavégzés eszköze.

- *Nagy József négy komponensű kompetenciamodellje*

Nagy (2001) négy összetevőből álló kompetenciamodellje a kompetenciacsoportok összefüggéseinek egy jellemző megközelítését mutatja be. Ez látható a 4. ábrán.



4. ábra: A személyiség funkcionális rendszere. forrás: (Nagy, 2001, 24p.)

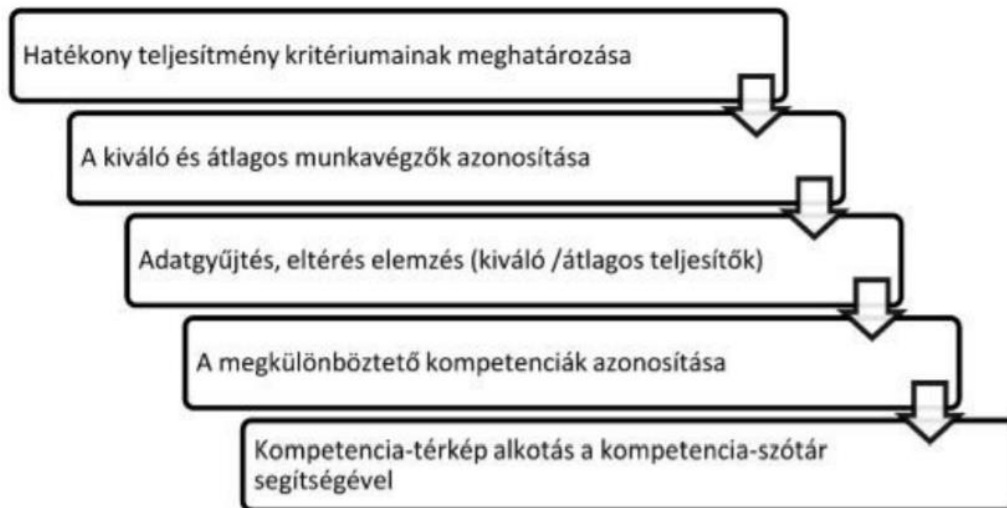
Nagy József kompetenciamodell négy komponense:

- Személyes kompetenciák a biológiai életvitelhez szükséges személyes igényekhez köthetőek.
- A kognitív kompetenciák az ismeretek feldolgozásán kívül a megszerzett információk megfelelő integrálásáért is felelősek.
- A szociális kompetenciák, kritikus szerepet játszanak a környezettel való együttműködésben és az önfejlesztésben.
- A speciális kompetenciák alatt azokat a kompetenciákat értjük, amelyek egy speciális szak vagy szakmai terület sikeres műveléséhez szükségesek.

A kompetenciakészlet fejlettségét a négy komponens szoros együttműködése jelzi, amely a szak vagy szakma eredményes művelésében mutatkozik meg (Henczi és mtsai., 2007; Nagy, 2010; Szokoly, 2006). „Bármely általános kompetenciából képződhet és képződött is sokféle speciális/szakmai kompetencia. Például a háziasszony főzési tudománya, autóvezetési készsége a személyes kompetenciának az összetevője. Ezzel szemben a szakács, a hivatásos sofőr szakmája szakmai kompetencia.” (Nagy, 2010, 13. o.) Mohácsi (2003) szerint a fenti modellel szemben alapvető elvárás a pontosság, érvényesség, elfogadhatóság, hozzáférhetőség és az elérhetőség. A kompetenciamodellek általában további alcsoportokra bonthatók, mint pl.: (kompetenciaklaszterekre, kompetenciacsoportokra), amelyek még további kompetenciákat tartalmaznak.

- *Kompetencia térkép*

A szakirodalom rámutat arra, hogy találhatóak olyan modellek, amelyek általánosságban minden dolgozóra érvényesek, viszont vannak olyanok, amelyek specifikusan csak vezetőkre terjednek ki (Szóts-Kovács és Bokor, 2009). A folyamat akkor lesz teljes, amikor az értékelő mechanizmusokat is kidolgozzák (Kissné, 2014; Varga, 2015). A munkakörök definiálása egy folyamat eredménye, amely több lépcsőben valósul meg, melyet az alább látható ábra szemléltet. A szakképzettségen, a munkában eltöltött időtartamon túl meghatározásra kerül még az is, hogy egy tevékenység milyen kompetenciákat igényel.



5. ábra: A kompetencia-térkép kidolgozása

Forrás:(Kissné, 2014, 94p.)

A kompetencia-térkép nagy támogatást adhat a különböző pályák sikeres műveléséhez a szükséges kompetenciák definiálásával. A kompetencia-szótár pedig összefoglalja mindazokat a tudásoknak, képességeknek és személyiségvonásoknak az összességét, amelyek fontosak az eredményes munkavégzéshez. Ennek használata támogatja a kiválasztást, képzést, fejlesztést és az értékelést (Kissné, 2014).

Az oktatási, a foglalkoztatási és a munkaerőpiaci kompetenciák összehasonlítása. Kompetenciáink főként az életünk során megszerzett, fejleszthető képességek összessége. A kompetencia alapvető alkotóelemei között nem csupán a személyiségvonásokat, a készségeket és képességeket találjuk, hanem ideértendőek a megszerzett ismereteink és az önértékelésünk is. Ezért definiálhatjuk a kompetenciákat úgy is, mint a személyes jellemzők tárháza (énkép, önkép, szaktudás, attitűd, érték, motiváció, magatartás és viselkedésforma stb.).

A munkaerőpiaci kompetenciáknak hármasszerepük van, amelyek szoros összhangban állnak egymással. Növelik a foglalkoztathatóságot, erősítik a társadalmi összetartást és támogatják az egyén karrierjét, önmegvalósítását. Ezek a készségek nagyban hozzájárulnak az illető munkaerőpiaci versenyképességének megtartásához. Ebből adódik, hogy fontos a folyamatos önképzés, új ismeretek és kompetenciák elsajátítása a munkahelyük megtartása, illetve a munkaerőpiacra történő belépés érdekében (Vojtek, Juhász, Erdős, és Garai, 2013).

A munkaerő-piaci kompetenciák megtanulása és megerősítése számottevően segítheti a munkavállalót a számára megfelelő munkakör betöltésében. Így a kompetenciák mérési

eredményének felhasználása kiemelt szerepet játszik a belső szervezeti feltételek kialakításában, az egyéni és a szervezeti hatékonyság fokozásában.

Ahhoz, hogy az oktatási kompetenciák összehangolhatók legyenek a munkaerő-piaci kompetenciákkal, mindenféleképpen transzferábilisaknak kell lenniük, azaz egyik helyzetről a másikra átvihetők. Tehát a gyermekek oktatása során kiemelt figyelmet kell szentelni a tudás átadásának. Mégpedig úgy, hogy az új ismeretekkel jól megragadható, gazdag kapcsolatrendszerrel rendelkező, életszerű szituációkban találkozzanak. Így azok számos szituációban és kontextusban lesznek alkalmazhatóak. Ezek az életközeli kontextusok közvetlenül kapcsolódnak a gyermek alapvető ismereteihez. Emellett fontos, hogy multifunkcionálisak legyenek, ami azt jelenti, hogy használhatók legyenek különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására. A kulcskompetenciák az élet során nyújtott megfelelő egyéni teljesítmény, munka és a későbbi tanulás előfeltételei (Varga, 2015).

Jól látható a fenti gondolatokból, hogy az oktatási kompetenciák és a munkaerő-piaci kompetenciák céljaikban és funkciójukban eltérnek egymástól, viszont egy komplex komplementer rendszert alkotnak. Míg az oktatási kompetenciák megalapozó jellegűek, addig a munkaerő-piaci kompetenciák sokkal célspecifikusabbak, és az alapkészségek továbbfejlesztett változatát képviselik. Ezért is fontos, hogy az iskolai oktatás során az alapkompentenciákat körültekintően fejlesszék.

Az oktatási kompetenciák alkalmazása a gyakorlatában. „A tudománynak szüksége volt egy olyan fogalomra, a kompetenciára, amely a képességet – készséget – tudást és a teljesítményre való alkalmasságot egyszerre magában foglalóan fejezi ki” (Karcics, 2011, 25. o.).

Az utóbbi években a munkaerő-piaci fejlődés üteme egyre jobban felgyorsuló tendenciát mutat. A piac munkaerőigénye is jelentős és felfokozott változáson megy keresztül, főként az elmúlt évben, mivel a világ rákényszerült a digitális váltásra. Jelenlegi helyzet miatt a kompetenciaelvárások közül kiemelkedni látszik a munkavállaló tudástökéje, alkalmazkodóképessége.

A tanulási tudatosság szempontjából három formát szokás differenciálni:

- formális tanulás (általában valamilyen bizonyítvány, diploma igazolja);
- non formális tanulás (foglalkozásszerű képzések);
- informális tanulás (a mindennapi új ismeretszerzés) (Jákó, 2004).

Zachár (2002) szerint folyamatosan fennáll a 'mikor?' és a 'mit?' kell tanulni kérdés. Először is, ha szükséges, tovább képezzük magunkat egy adódó készséghiány javítása érdekében, de akkor is, ha megváltoztak az eddigi tevékenységünk feltételei, vagy ha új életpályát szándékozunk választani. A 'mit tanuljunk?' kérdésre adandó választ a változó szakmai környezet hatása befolyásolja. Az eddig elért szakmai szintet csak akkor tudjuk fenntartani, ha át- és tovább képezzük magunkat.

Az Európai Unió a következő csoportosításokat alkalmazza meghatározott kompetenciák tekintetében: alap- és báziskompetenciák, kulcskompetenciák, generikus kompetenciák, valamint a speciális vagy funkcionális kompetenciák (Szabó, S., 2010). A kulcskompetenciák további két szempont szerint csoportosíthatók: tantárgyi, illetve transzverzális. Transzverzális kompetenciáknak nevezzük azokat, amelyek nem köthetők speciális tantárgyhoz, hanem munkakörre, munkaköri csoportra jellemző viselkedéseket tartalmaznak pl.: (problémaérzékenység, döntésképeség, együttműködés, kommunikációs képesség, innováció, kreativitás) (Szabó, 2014). Az Európai Unió 2020-as irányelvei szerint a 21. századi készségek transzverzális kompetenciák elsajátítása a cél, amelyek a foglalkoztathatóságot, az innovációt, az aktív állampolgárságot erősítik, és hozzájárulnak más kulcskompetenciák fejlesztéséhez (Szegeci, 2012).

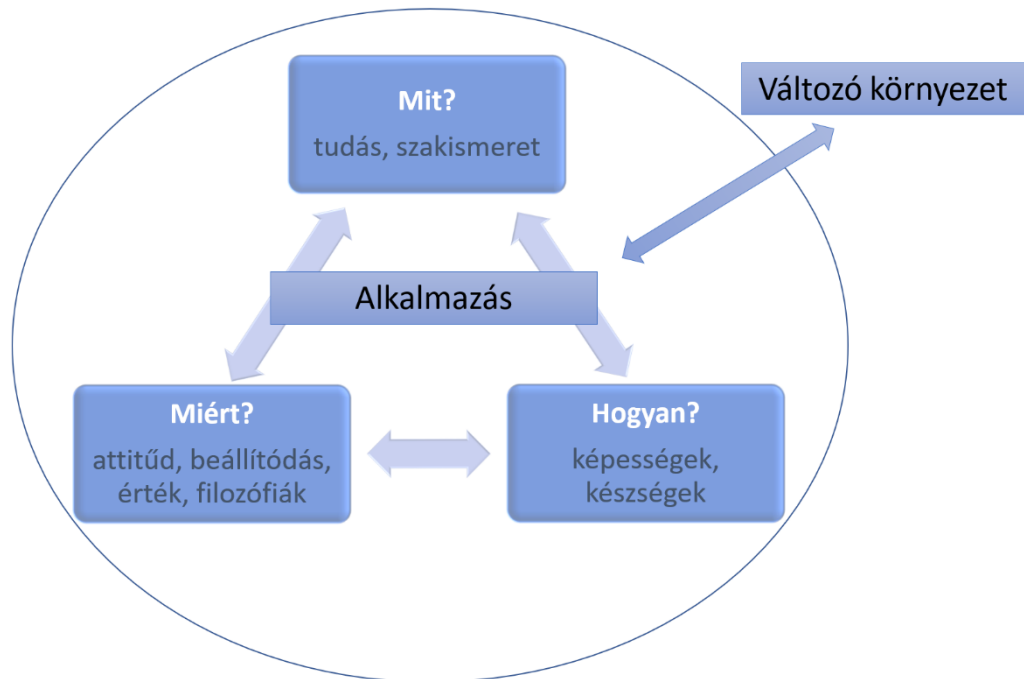
A kompetenciák szemléletmód-váltása. A 2010-es évektől kezdődően egyre inkább módosult a megszokott munkaerő-kiválasztási mód, mégpedig az eddig preferált adottságokról a kompetenciára helyeződött a figyelem. A leendő munkavállalókkal szemben felvetődő szakmai kompetenciaelvárás levezethető a kompetencia kettős jelentéséből. Mint azt már korábban említettem, a kompetencia egyrészt hatáskört, szerepkört, jogosultságot, másrészt szakértelmet, hozzáértést és alkalmasságot jelent a kérdéses szakterületen.

Az alapvető tevékenység elsajátításához és teljesítéséhez ki kell fejleszteni a szükséges képességeket is. Hármass tagolódás figyelhető meg a munka (szakterület, kiterjedtség, kompetencia-térkép) alapján, úgy mint:

- feladatok területe,
- munkához, tanuláshoz való adottságok, jártasságok,
- kulcskvalifikációk, képességek (Lükő, 2010).

Az alábbi ábrán a 'mit, miért, hogyan?' kapcsolatát a „szakmai kompetencia fogalmi modellje” írja le egy változó környezetben. A képesség, a kvalifikáció és a kompetencia között

jelentős az összefüggés a 'minek, kinek' elve alapján. Az alkalmazás során az attitűd, a tudás, a képességek integrálása történik.



6. ábra: A szakmai kompetencia fogalmi modellje

Forrás: Szervezetfejlesztők Magyarországi Társasága (1999) nyomán (Lükő, 2010, 56 p.).

A munkaadói követelmények alapját elsődlegesen a szakmai kompetenciák adják. Ezeknek a követelményeknek megfelelően az egyén sikeresen, eredményesen teljesítheti a munkahelyi feladatát. Ezáltal a pályakezdő megalapozza az életpályáját (Vas, 2011). A munkaerőpiac és az oktatás kapcsolatában - az egyre hangsúlyosabb változások következtében - a munkaerő-piaci igények már elkezdtek beépülni a képzési rendszerbe. Ebből kiindulva a szakmai kompetenciákat két aspektusát szokás megkülönböztetni:

- ismeretrendszer szerinti (kognitív kompetenciaelemek); ezek kiterjednek az elmélet megértésére és alkalmazására.
- jártasságok, adottságok, készségek (know-how) a konkrét aktivitást szolgálják (Dara és mtsai., 2006).

Napjainkban világosan érzékelhető, hogy a gazdaság által kívánt igények, képzettségek, szakmák folyamatosan változnak. Schultz (1983) szerint az oktatás jelentősen hozzájárul a gazdasági növekedéshez. Az értékrendszer az ember egyik leglényegesebb meghatározója. Az oktatásnak értékátadó szerepén keresztül kiemelkedő szerepe van a társadalmi integrációban, a

gazdasági növekedésben (Csehné, 2007). Az iskola a szervezett hatásrendszer kiépítésével alakítja a felnövekvő nemzedékek értékválasztását. Ebből következik, hogy napjainkban egyre inkább a szervezet humántőkéje, a munkavállalók minősége határozza meg a vállalatok versenyképességét (Karcics, 2005). Az OECD (Gazdasági Együtműködési és Fejlesztési Szervezet) szerint a legfontosabb munkahelyi kompetenciák egyikét képezi az interperszonális kapcsolatokra és a csapatmunkára való képesség. Továbbá a személyiségre vonatkozó kompetenciák közül kiemelkedő jelentősége van a feladatokhoz való pozitív hozzáállásnak, a motiváltságnak, problémamegoldó készségnek és a tanulásnak. A munkakompetenciák között a rugalmasság, a kreativitás, a döntés és cselekvőképesség emelkedik ki. A kompetencia olyan szakmai tulajdonság, amely elengedhetetlen egy munkakörben (Klemp és McClelland, 1986). Napjainkban a kompetencia összetevőjeként a következő meghatározások élnek: „Csak a szakmai tudás ma már nem elegendő, egyre inkább a személyes kompetenciák kerülnek előtérbe [...]. Egyre nagyobb jelentősége van azoknak a képességeknek, amelyek lehetővé teszik a munkatársakkal való együttműködést, a csapatmunkát, az új információk egyénileg történő feldolgozását, az önálló döntéshozatalt” (Farkas, 2007, 110.o.).

A fenti fejezetekből jól érzékelhetőek a kompetenciák kiemelkedő szerepe a pályaválasztás, a munkába állás, és a mindennapi élet terén. Ezért fontos a kulcskompetenciák lehető legszemélyreszabottabb, specifikus fejlesztése. Elengedhetetlenek eközben a széleskörű alap kompetenciák is, mivel a mindennapi helytálláshoz, beilleszkedéshez és harmonikus együttéléshez ezekre van szükség.

1.5 A pályorientáció szerepe az iskolarendszerű képzésben

Az alábbi fejezetben az iskola rendszerű képzésben és a diákok kompetenciafejlesztésében működő pályorientáció szabályozása, mindennapi alkalmazhatósága kerül áttekintésre. Fontos felhívni a figyelmet a pályorientáció kulcsfontosságú szerepére, amely a szocializáció, a műveltség és a kultúra átadásában játszik nagy szerepet. Így a felnövekvő generáció képessé válik arra, hogy a felhalmozott műveltséget, tudást és értéket tovább ápolja, gyarapítsa.

1.5.1 Az iskolai pályorientáció lehetőségei a Nemzeti Alaptanterv alapján

Az 1995-ben megjelent a Nemzeti Alaptanterv. A dokumentum alkalmazni kezdte és törvényileg bevezette a pályorientáció fogalmát. A pályorientáció korszerű megközelítése hangsúlyozza az egyén felelősségét és szabad választási lehetőségét a teljes döntési folyamat során. A hazai köztudatban a pályorientáció fogalmát gyakran úgy látják, mintha teljes egészében tisztázott elmélet lenne (Olteanu, I., 1993). Ha jobban vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a szakemberek nagy részének más-más elképzelése van a fogalom jelentéséről. Legtöbbször a pályaválasztás szinonimájaként kezelik, vagy a szakmai orientációval keverik. Viszont abban mindenki egyetért, hogy ez valamilyen ismeretszerzést feltételez annak érdekében, hogy a fiatalok képesek legyenek tudatosan tervezni a jövőjüket. Az első tanácsadó szakpszichológus képzés 1990-ben indult el, ahol munka-pályatanácsadó szakirány választására nyílt lehetőségük a hallgatóknak, majd 1992-ben elindult az első munkavállalási tanácsadó szakemberek oktatása.

A pályaválasztási döntés és maga a pályorientáció alapvető színtere az iskola maradt (NAT 1995, 2003, 2007, 2012, 2020). A pályorientáció nem korlátozódik az életút egy rövid pillanatára, az iskolaválasztásra vagy az első munkahely megtalálására, hanem végig kíséri az egyén életét. Az összes NAT (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) rendelkezik a pályorientációról, mint műveltségi területről, ezzel alátámasztva az iskolák kiemelkedő szerepét az életpályára való felkészítésben. Az Európai Unió kiemelkedő célja, hogy az iskolák világában jelenjen meg az életpálya-tanácsadás. Amennyiben lehet, önálló tantárgyként vagy a műveltségterületekbe integrálva (Sultana és Watts, 2008). Az 1995-ös NAT-ban a pályorientáció fogalma az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” műveltségi területéhez kerül besorolásra. A pályorientáció a technika, háztartástan és gazdálkodás mellett jelenik meg:

	osztály	1995 NAT	2003 NAT
1.	1-4	4-7%;	4-8%
2.	5-6	5-9%;	4-9%
3.	7-8	6-10%	5-10%
4.	9-10	5-9%	5-10%

3. táblázat:1995/2003-ös NAT- Pályaorientáció jutó idő a teljes óraszámkerethez viszonyítva (forrás: Sipeki, 2018, 54p.)

A javasolt leosztásban a teljes óraszámkerethez viszonyítva nagyon alacsony, szinte minimális óraszámot jelent egy tanévre. A kötelező, önálló pályaorientációs foglalkozások megtartásához sem önálló órakeret, sem státusz nem kötődik. Amint a fenti táblázatban is jól látható, 2003-as NAT sem jelent jelentős változást óraszámában, viszont kiemelt területként kezeli a pályaorientációt (Sipeki, 2018).

A 11-12. osztályokban ehhez a műveltségi területhez sajnos már nincs óraszám hozzárendelve, illetve nem jelenik meg a professzionális segítő, aki ebben a feladatban támogatást, segítséget nyújthatna. Tény, hogy a pályaorientáció komplex feladatára nagyon sok pedagógus nem volt megfelelően felkészítve az alapképzés során. Továbbá a gimnáziumok esetében már nincs felbecsülhető információnyújtás a fakultációválasztás időszakában sem.

A 2012-es NAT esetében üdvözlendő változások mentek végbe, amelyek összefoglalása az alábbi táblázatban látható. Itt már életkori csoportokra bontva jelöl ki a pályaorientációs feladatokat. Így a 2012-es NAT számottevő változást hozott az iskola munkájában a munka világához kapcsolódó felkészítés terén.

1–4. évfolyam	5–8. évfolyam		9–12. évfolyam
	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	
Véleményalkotás az egyes szakmákról, munkatevékenységekről.	A tervezett pálya jellemzői, összevetése a személyes elképzelésekkel, a lehetőségek helyes megítélése, reális önértékelés.		
	A megélhetést biztosító munkára való alkalmasság nélkülözhetetlen összetevőinek (szaktudás, tanulmányok, munkakultúra) tudatosítása.	A munka és az aktivitás iránti elkötelezettség, az egész életen át tartó tanulás, a szaktudás, a műveltség fontosságának elfogadása és érvényesítése.	

4. táblázat: Pályaorientáció és a munka világa.

NAT: 2012-ben közölt adatok alapján (forrás: Sipeki, 2018, 54p.).

A fenti tendenciákat az új 2019-es NAT sajnos nem folytatta a pályaorientációt érintően. Az Életvitel és gyakorlat nem lett önálló terület, így visszalépést tapasztalhatunk. A pályaorientáció, a háztartástan, a KRESZ, a gazdasági ismeretek vagy és a családi élet más tárgyakba olvadtak, ezzel együtt áthelyeződtek a hangsúlyok is. Elsődlegesen átfogó célként valamelyik fejlesztési területhez kapcsolódva jelenik meg a pályaválasztás és a pályaeérdeklődés támogatása.

A 2020-as NAT-ban a következőképpen épül be a pályaorientáció:

Természettudomány és földrajz területén:

- 5-8. évfolyamokon alapcél: segítséget nyújtson a későbbi műszaki vagy természettudományos pályaválasztáshoz.

Biológia:

- Alapcélja, hogy a mindenki által megszerezhető és alkalmazható természettudományos műveltség mellett különféle tanulói utakat nyisson az életpálya-építés és a szakirányú továbbtanulás felé is.
- 9–10. évfolyamon: Ebben a tanulási szakaszban ágazódik el a természettudományos műveltség építése és a természettudományos életpályákra való felkészítés. A továbbtanulásra vállalkozók számára ez a korábban megismert témák elmélyítését, a fogalmak és elméletek tudományos igényű rendszerezését jelenti. A modern biológia tanulására is több lehetőség nyílik.

Fizika

- Alapcél a 9–10. évfolyamon: a természettudományos és mérnöki pályákra készülőknek tisztában kell lenniük az ismeretrendszerek fő struktúrájával, kulcsfogalmainak jelentésével, és megfelelő matematikai kompetenciákkal is rendelkezniük kell.

Kémia

- Alapcél 9–10. évfolyamon: a kémiával kapcsolatos pályán dolgozó kutatók és mérnökök munkájának a megismertetésével hozzájárulni a tudatos életpálya-tervezéshez.

Földrajz

- Alapcél 9–12. évfolyamon: a fiatal pályaválasztását a tantárgy komplexitására, szintetizáló jellegére, a tantárgy által közvetített földrajzi-földtani, környezeti, gazdasági ismeretekre, gondolkodás- és szemléletmódra építve elősegíteni. A középiskolai földrajzoktatás komplex ismeretanyaga révén segíteni a tanuló pályaválasztását, eligazodását a munka világában, felkészíteni őt a szakirányú felsőfokú tanulmányokra.

Technika és tervezés

- Alapcél 5–7. évfolyamon: megismertetni a különböző szakmacsoportok sajátosságait, ezzel támogatva a pályaorientációt, életpálya-tervezést jobban alkalmazkodva a helyi igényekhez, lehetőségekhez, sajátosságokhoz, ezáltal jobban támogatni a pályaválasztást.

Összefoglalva: jól látható, hogy a Nemzeti Alaptantervekben van lehetőség korlátozott pályorientációs tevékenység végrehajtásához, viszont a korszerű megközelítés hangsúlyozza az egyén felelősségét és a szabad választás lehetőségét a teljes döntési folyamat során. Az iskolai pályorientációs tevékenység megvalósítására, jogszabályi előírásoknak megfelelően eljárva, meglehetősen szűk időkeretet biztosítanak a pedagógusok számára. Ebben a szűk keretben kellene a pályorientáció összetett tevékenység-együttesét megvalósítaniuk. A pedagógusok számára ez komoly kihívást jelent a pályorientációs tevékenységhez szükséges ismeretek- és kompetenciák hiánya miatt.

A pedagógusok alapképzésben a pályorientációhoz szükséges ismeretek és kompetenciák fejlesztése kevésbé van jelen. A tartalmi és módszertani képzés mellett szükséges a gyakorlati tapasztalatok fejlesztése is, amelyben jelentős szerepet kell, hogy elfoglaljon a pályorientációs eszközök alkalmazása. Tehát a pályorientációra történő felkészítés kiemelkedő fontosságú a pedagógusképzésben, mivel ennek segítségével lehet sikeresen hozzájárulni azon kompetenciák kialakításához, amelyek az életpálya-építéshez szükségesek.

1.5.2 Az iskola szerepe a pályaválasztás folyamatában

Minden pedagógiai nevelés értékorientált, amelynek elemi értéke a diák egyéni kiteljesedése. Szilágyi (2005) szerint a pályorientáció olyan folyamat, amely során a lehető legszélesebb körű információnyújtással - a fiatalok igényeinek a figyelembevételével - segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását. Az iskola alapvető feladata, hogy ezt a folyamatot támogassa és katalizálja. A modern oktatás alapvető célja, hogy megtanítsa a fiatalokat egy életen át tanulni. Amennyiben ezt az iskola tudatosan átlátja és betartja, akkor indirekt módon kialakul egy hatékony pályorientációs tevékenység.

Az általános iskolai pályorientáció célja, hogy kibontakoztassa, fejlessze a fiatalok pályaválasztáshoz köthető képességeit. A középfokú intézmények még konkrétabb lehetőségek bemutatásával, a jövőkép felvázolásával kell, hogy támogassák ezt a folyamatot (Zachár, 2020). Mivel a két iskolatípus között - az életkori sajátosságokból adódóan -, egyértelműen vannak különbségek, ezért elkerülhetetlen az összehangolt együttműködés. Kiemelten fontos, hogy az intézmények megfelelően kézzben tartsák a fiatalok pályorientációs tevékenységét, mivel csak

azok az egyének tudnak sikeresen megküzdeni a pályaválasztás során kicsúcsosodó stressz-terheléssel, akiknek az önismerete és a személyes kompetenciái kellőképpen fejlettek.

A pályaaorientációs oktató-nevelő munkát az általános iskolában tudatosan, tervszerűen kellene megépíteni. Ez nem az évente egyszeri alkalmmal megrendezendő pályaaorientációs napból, illetve a 8. osztályos tanulók felvételi lapjának kitöltéséből áll. Jelenleg a pályaválasztás előtt álló gyerekek kis hányada jut szakszerű segítséghez. Gyakran csak információátadás történik mind az általános, mind a középfokú iskolákban, ami még mindig statikus pályaválasztást sugall a folyamatszemplélet helyett. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az intézményi pályaaorientációs munkát 7. és 8. évfolyamon külső segítség is bővíti, mint például a Munkaügyi Központok által szervezett őszi pályaválasztási rendezvények, Workshopok, amelyek hozzájárulnak a megyei középfokú intézmények megismeréséhez. Ez egy újabb lépés a sikeres iskolaválasztáshoz.

A rohamosan változó, főként digitalizált, termelés centrikus korunkban az emberek fokozottabban igénylik a szakmai támogatást életük aktuális problémáinak megoldásához, mivel a megváltozott körülmények között a már elsajátított minták hatékonysága nem felel meg az aktuális kihívásoknak. Ez igaz a pályaválasztás, a pályaaorientáció és a karriertervezés témakörében is, elismerve ezzel, hogy egy adott személy élete során több karrierutat is sikeresen el tud indítani. A fenti gondolatból kiindulva dinamikus típusú pályaválasztást támogató folyamatról beszélhetünk, amelyekben a fent említett résztvevők szorosan együttműködnek

Iskolai pályaaorientációs lehetőségek. Amennyiben a diákok pályaaorientációs képességeit tudatosan fejleszti az általános iskola, akár első évfolyamtól kezdődően is kialakulhatnak konkrét pályairányok. Vannak olyan tehetségesek, akik annak ellenére sem rendelkeznek kellő előrelátással a későbbi pályájukat illetően, hogy tisztában vannak a képességeikkel. Másrészt, sok gyermek, általános iskolás (sőt középiskolás) éve alatt egyáltalán nem foglalkozik a pályaválasztással (Mező, 2015). Természetesen a pályairány megfogalmazódása nem jelent konkrét pályaválasztást, hiszen ekkor még csak pályasávok formálódásáról beszélhetünk, de ezáltal a diák komoly lépéselőnybe kerülhet a középiskolai pályaválasztási folyamatban, amelyet az általános iskolával közösen tud megvalósítani a középfokú intézmény. A gyermek fejlődő személyiségét az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán módon és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg. Így az általános iskolai pályaaorientációnak alapköve lehet az óvodai játékos előkészítés, mivel ma már az értékek

átadása a család és az intézmények - köztük az óvoda - közös feladatává vált (Olteanu-Sturza, 2020).

Nagyon jó együttműködési lehetőség:

- óvodai pályaismereti napok megtartása különböző hagyományos tevékenységi napokba integrálva pl.: (apák napja, gyereknap), amelyek során a gyermek szakmákkal ismerkedhet;
- pályaaorientáció tematikájú játékos órák bevezetése 1 osztálytól;
- hangsúlyosabban a 6. osztálytól;
- a középiskola pályaválasztási felelőse által megtartott osztályfőnöki órák.

Az évente megrendezésre kerülő pályaaorientációs nap jó lehetőséget nyújt - akár teljes intézményi szinten is - a pályaválasztás elősegítéséhez. Mivel a gyerekek otthon általában beszámolnak az iskolában és az osztályfőnöki órákon elhangzott pályaválasztással kapcsolatos információkról, ezért fontos a szülők bevonása ebbe a folyamatba, sőt inkább kiemelt partnerként kell kezelni őket. Az osztályfőnök feladata, hogy a megfelelő partnereket mindig ellássa a gyermeket érintő információkkal.

Iskolától független pályaaorientációs lehetőségek. Ebbe a csoportba azok a pályaaorientációt támogató módszerek tartoznak, amelyeket a közoktatási intézményektől függetlenül is elvégezhetnek. Ezek az információk többnyire a tömegkommunikáció csatornáin jutnak el a pályaválasztó fiatalokhoz és szüleikhez. Az intézményvezető fontos feladata, hogy intézményét megfelelően meghirdesse minden kínálkozó csatornán, hogy sikeresen bemutassa iskoláját az érdeklődőknek. A hirdetési lehetőségen kívül célszerű rendezvényeket is szervezni, amelyen a diákok, szülők és kollégák megismerkedhetnek az adott intézménnyel.

A szülőket legtöbbször gyermekének az elhelyezkedési kilátásai érdeklik, ezért fontos a lehetőségek objektív bemutatása. Tudatosítani kell a pályaválasztó fiatalok szüleivel azt a tényt, hogy ma már nem lehet csak a középiskolában elsajátított ismeretekből megélni. A modern oktatás alapvető célja, hogy megtanítsa a fiatalokat tanulni.

Az iskolán kívüli pályaaorientációs munkában fontos szerepet tölt be a pedagógiai szakszolgálat tevékenysége, mivel a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás kötelezően ellátandó feladat a közoktatásról szóló 2007. évi LXXXVII. Tv. szerint. A továbbtanulás, a pályaválasztási tanácsadás a szakszolgálat protokollja. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi

CXC. törvény és a szakszolgálatok működéséről szóló 15/2013. számú EMMI rendelet hatályba lépésével a pedagógiai szakszolgálatok számára kötelezővé vált minden megyében, illetve a fővárosban a továbbtanulási, tanácsadási feladat ellátása; ebből következik, hogy a köznevelési szektorban ki kell alakítani a pályaválasztási tanácsadás országos hálózatát.

Napjainkban a szakszolgálatok nagyon komoly szakmai és módszertani háttérrel rendelkeznek, és a digitális lehetőségek előrehaladásával egyre sikeresebben tudják támogatni a pályaválasztás előtt álló fiatalokat.

Összefoglalva a fentieket; fontos látnunk, hogy a pályaorientációs munka összetársadalmi összefogáson alapul, amelyből az iskola nagymértékben veszi ki részét. A társadalom nagyon magas elvárások elé állítja a közoktatást. Ez az elvárás pedig az, hogy olyan fiatalokat kell képezni, akik magas szintű általános és szakmai műveltséggel rendelkeznek, s ezek birtokában sikeresen tudnak majd alkalmazkodni a változó világ új kihívásaihoz, feladataihoz. Önmaguk is fejlesztői, képviselői és értékátadói legyenek a társadalomnak! Ebből az elvárásból jól kirajzolódik, hogy az intézményben folyó munka hasznossága csakis a környezetével való kontextusában ítélni lehet meg.

1.5.3 A pályaorientációs értékközvetítés a magyar iskolarendszerben

A primer szocializációs közeg a család. Nevelő hatásainak gyengülése az utóbbi évek társadalmi szintű problémája. A család funkcionális eltűnése, a szociális bizonytalanság, a szülői minták hiánya a jellemző. Válságba kerültek a hagyományos szülői szerepek, minták, sérült az értékátadás folyamata. Lelkünk egészsége nagyon törekeny lett. Az iskolának - mint szekunder szocializációs színtérnek -, a gyermek fejlesztésében betöltendő feladatköre az utóbbi években jelentős változáson, bővülésen ment át. A megszokott ismeretátadási tevékenységről egyre inkább a személyiségformálásban betöltendő fejlesztő funkcióra helyeződik át a hangsúly. Ennek az okai mindenekelőtt a családok életében bekövetkezett változásokban keresendők:

- a mindkét szülőre ránehezedő kereső foglalkozás szükségessége,
- a családok életében érzékelhető magas stressz-szint erősen befolyásolja a primer szocializációs színtér hatékonyságát a gyermekek személyiségének alakulásában,
- az iskolára hárult az is, hogy próbálja meg pótolni az így kieső nevelői hatásokat,
- a kortársi közösségek a digitális közösségek előretörésével a gyerekek így még inkább magukra maradtak,

- morális értékek hanyatlásával a tárgyi, anyagi értékek preferálása került előtérbe.

Egy biztos pont marad a gyermek személyiség fejlesztésében; az iskola. Az oktatási rendszerek egyre inkább meghatározó szerepet játszanak a társadalom osztály és rétegszerkezetének újratermelésében, illetve jelentősen befolyásolják azok átalakulását is (Nahalka, 2003).

Iskolai pályaorientáció értékközvetítése. A sikeres pályaorientáció kulcsfontosságú feltétele a család sikeres integrációja ebbe a folyamatba. A szocializáció elsődleges színtere a család. A gyermek számára meghatározóak az innen átörökített értékek, minták, az iskola pedig felruhazza a fiatalokat a felnőttkorban betöltendő szerepekhez szükséges ismeretekkel, és bevezeti őket az egységes kultúrába. Ezért fontos a család, a gyermek és a pedagógus szoros együttműködése. Az együtt gondolkodással elkerülhetőbbek lesznek a diákot negatívan befolyásoló hatások (Olteanu, F. és Olteanu, L.L., 2014). A pályaorientáció pedagógiai szempontból egy értékközvetítő, értékteremtő folyamatként fogható föl, amely során a tanácsadó és a tanácskérő megpróbálja összhangba hozni az otthonról hozott mintákat, elvárásokat, értékeket a meglévő képességekkel, tudással, lehetőségekkel, önismerettel és a valósággal. Az iskola fő színtere annak a célzott tevékenységnek, amely következtében a pedagógusok átörökítik a tudást, az értékeket, a normákat oktató-nevelő munkájuk során. A pályaorientáció egyik fontos eleme a szülővel való foglalkozás. Az aktuális tendencia azt mutatja, hogy a pedagógia folyamatban a cselekvő alkotói fázis szerepe felértékelődött, és ennek értékközvetítő szerepe vitathatatlan.

Az újabb generációk az intézményes szocializáció során sajátítják el azokat a normákat, elveket, értékeket és viselkedési mintákat, amelyek szükségesek a sikeres társadalmi beilleszkedéshez. A szocializáló intézmények által preferált értékek azonban sokkal inkább egy elvont fikcióra vonatkoztak, ezért fontos feladata a pályaorientációs szakembernek ezeket megfelelő módon a realitással összehangolni. Ha ez nem történne meg, az egyénnek a családban, a megtapasztalt valóságban, az iskola tényleges gyakorlatában kellene szembesülni azzal, hogy a társadalom nem olyan, és nem úgy működik, mint ahogy azt az intézményes szocializáció láttatni kívánta. Az emberek kettős szocializációban éltek, ami legtöbbször értékzavart és értékválságot idézett elő bennük (Szabó és Falus, 2000).

Az iskolának alapvető funkciója a társadalmi struktúra megőrzése és a diákok támogatása a számukra megfelelő szakma kiválasztásában. Ezzel az intézmény hozzájárul a társadalmi szerepek kialakításához, újra elosztásához, és fontos szerepet játszik a gazdaság működésének,

növekedésének a biztosításában. Ez vitathatatlan, hiszen a munkaerő-piac közvetlenül kötődik a gazdasági-pénzügyi rendszerhez.

A pedagógus értékközvetítő szerepe. Az iskolai értékközvetítés főszereplője a pedagógus. Ahhoz, hogy ezt a funkciót sikeresen és hatékonyan ellássa, számos komplementer képességre van szükség pl.: megfelelő személyiségvonásokkal és attitűdökkel kell rendelkeznie (Zsolnai, 1995). A pedagógiai munkában a sikeres oktató-nevelő munkához és a hatékony értékátadáshoz elengedhetetlen a pedagógus hitelessége. A kongruencia a pedagógus személyiségét érintő elvárásokat fogalmaz meg, amelyben az önfogadás és a saját értékeinkben való meggyőződés fejeződik ki. A pedagógus akkor hiteles, ha a verbális és nem verbális kommunikációja konszenzusban van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából csak a hiteles pedagógus tudja diákjaival elfogadtatni magát. A gyerekek emocionális érzékenysége igazán magas, ezért az inkongruens (sablonzerű viselkedést a különböző interakciós folyamatokban) magatartást hamar kiszűrik, és ez az átadni kívánt értékek részleges vagy teljes elutasításával járhat.

Az eredményes értékközvetítéshez sok más pedagógiai kvalitás is szükséges. Ezek közül talán a legfontosabb a kommunikáció. Fontos, hogy a pedagógus a kommunikációs szerepében (üzenő, befogadó) hatékony legyen, és sikeresen megteremtse a hatékony párbeszédhez szükséges kontextuális feltételrendszert (Sallai, 1996).

A pedagógusnak gazdag viselkedérepertoárra van szüksége a hatékony személyiségfejlesztéshez, a megfelelő kiválasztásának és alkalmazásának pedig a gyors helyzetfelismerés és a konstruktív helyzetalakítás a feltétele. A tanárnak mindig át kell látnia a helyzetet, a lehetséges választási módokat és ezek következményeit.

Végül pedig fontos megemlíteni Hankiss Elemér és munkatársai (1982) értékvizsgálatnak az eredményeit, amelyek a mai napig kísérteties aktualitással bírnak. Kutatásukban arra a konklúzióra jutottak, hogy célként kellene meghatározni a hagyományos közösségi értékek védelmét, amely a napjainkban kialakult társadalmi körkép miatt égetően fontos lenne. Továbbá szükséges lenne a mindennapi emberi együttélést biztosító értékeket, illetve normákat megerősíteni. Ezen kívül fékezni kellene a társadalom elvadult individualizációs tendenciájának további erősödését és a média, közösségi média személyiségromboló és közönyössé torzító hatását. Hangsúlyosan támogatni kellene az emberi öntudat, az autonómia és a felelősségteljes cselekvés értékeit (Hankiss, 1982). A fent vázolt körkép alapján indokolt lenne olyan készségek fejlesztése, mint az önismeret, az emberismeret, a belső és külső

konfliktusok oldásának készsége, a demokratikus viselkedés készsége és a társadalmi szolidaritás.

1.6 A pályorientáció integrációjának lehetőségei a pedagógusképzésbe

Amikor a gyermek a jövőjéről gondolkodik, nem hagyatkozhat az élettapasztalatára, reprezentációira, csakis a saját elképzelésére. Minél tudatosabban dolgozik ezen, annál megbízhatóbb döntést képes meghozni. Ahhoz, hogy az elképzelését sikeresen megvalósítsa, elengedhetetlen a megfelelő szakmai támogatás biztosítása. A pályorientációt támogató szakemberrel szemben a következő elvárásokat fogalmazzuk meg. Legyen interdiszciplináris szemlélet birtokában, rendelkezzen megfelelő szociális kompetenciákkal! Ismerje azokat a döntési mechanizmusokat, melyek az iskolaválasztás, a pályaválasztás, a későbbi munkavállalás hátterében állnak. A megfelelően működő oktatás és ezen belül a jól működő pályorientációs tevékenység alapköve a felkészült szakember (Borbély-Pecze és Suhajda, 2017) Legyen az oktatási rendszer jó ismerője, legyen tájékozott a továbbtanulási lehetőségek, a munkaerőpiac, valamint a különböző speciális igényekkel bíró célcsoportok terén! Digitális kompetenciái révén rendelkezzen naprakész ismeretekkel! Minden olyan erőforrás, amelyet a tanárookra, pedagógusokra fordítunk, meghálálja magát, mert azokból a befektetésekből a gyermekek profitálnak. A pedagógusok szakmai fejlődésének alakulása szorosan összefügg a társadalmi valósággal. Egyre hangsúlyosabban jelenik meg az oktatási folyamatban részt vevők részéről az az elvárás, hogy a társadalmi változásokhoz lehető legadaptívabban igazodjon a közoktatási intézmény.

A fenti komplex elvárási rendszert áttekintve jól láthatjuk, hogy mennyire átfogó tudásra van szüksége egy olyan pedagógusnak, aki a pályorientációs feladatokat sikeresen szeretné ellátni. A pedagógus hivatás fejlődése szorosan összefügg a társadalmi elvárásokkal. Egyre jelentősebb az oktatási folyamatban résztvevők részéről az az elvárás, hogy a társadalmi változásokhoz minél adaptívabban igazodjanak a pedagógusok kompetenciaterületei. Kiemelkedő aspektusként kell kezelni a gyermeki személyiséget és a közösségre gyakorolt hatásokat.

A modern kor társadalmi sajátosságaiból adódóan a pedagógusok kompetenciáinak bővítése nélkülözhetetlen, ezért az alábbiakban megkísérlem áttekinteni a pályorientációs ismeretek

integrációjának lehetőségeit a pedagógusképzésbe. A magyar iskolákban bármilyen pályorientációs modell csak akkor lehet sikeres, ha elkészül a pályorientációs tanári feladatgyűjteménye, s azok a feladatok a mindennapi valósághoz kapcsolódnak.

Az iskolai pályorientálást nem alkalomszerű üzemlátogatásként, pszichológiai vagy pedagógiai tesztek kitöltéseként vagy az osztályfőnöki munka feladataként értelmezi (Borbély-Pecze és Suhajda, 2017).

1.6.1 Pályorientációs pedagógus továbbképzések

Amennyiben bővíteni szeretnék a pedagógusok pályorientációhoz kapcsolódó ismereteiket, két lehetősége van a továbbképzésre. Ezek a képzések lehetővé teszik olyan ismeretek megszerzését, olyan jártasságok bővítését, amelyek segítségével lehetővé válik a pedagógusok számára, hogy segítséget nyújtsanak a közoktatásban résztvevő felső tagozatosoknak, a középiskolás korosztálynak valamint a szakképzésben tanuló diákoknak.

A pályorientáció szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak. A pályorientáció területén ez a szak nyújtja a legalaposabb felkészítést, 3-4 féléves komplex elméleti és gyakorlati képzést feltételez. Megismerik az iskolaválasztás, a pályaválasztás háttérében álló döntési mechanizmusokat, az oktatási rendszert, a továbbtanulási lehetőségeket és a munkaerőpiac sajátosságait. A képzés felkészíti a pedagógusokat az intézmények pedagógiai, fejlesztési, szervezési és teljesítményértékelési rendszerére, és a változás-menedzsmenttel kapcsolatban is segítséget ad. A szakirányú továbbképzési szak célja olyan szakemberek képzése, akik felkészültek a munkaerőpiac helyzetének folyamatos követésére, a pályorientáció, a pályakorrekció, a pályamódosítás és a munkavállalás területén felmerülő személyes problémák kezelésére. A képzés során a résztvevőket alkalmassá teszik arra, hogy személyes kapcsolatteremtés révén képesek legyenek segíteni, szakmai tanácsokkal támogatni a segítséget kérő szakmai szocializációjának folyamatát. A képzés leírásából jól kirajzolódik, hogy az ide jelentkező pedagógusok magas szintű, minőségi oktatásban részesülnek. Ezeket a képzéseket az alábbi intézményekben szervezik:

- Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
- Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
- Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ

A képzésen végzettek alkalmasak:

- felelősségteljes és önálló munkavégzésre a pedagógiai pályán;
- támogatni a tanulót az egyéni és csoportos pályaválasztási döntés-előkészítésben, tanácsadásban;
- a döntés-előkészítés és a operatív folyamatirányítási feladatok ellátására, összehangolására;
- a szakképzési rendszerre, a munka világára vonatkozó ismeretek átadására;
- folyamatos önképzésre, az adekvát szóbeli és írásos kommunikációra;
- speciális nevelési igényű tanulók támogatására;
- önmaguk szakmai identitásának fejlesztésére.

Az alábbi ismeretekkel fognak rendelkezni:

- a pubertás, az ifjú felnőttkor működését, társas viszonyaik sajátosságait;
- pszichológiai megalapozottságú szociálpszichológiai összefüggéseket;
- az információszerzés adekvát technikáit;
- a különböző szintű képzések jogi szabályrendszerét;
- pályaválasztással, iskolarendszerrel összefüggésben álló igényeket, lehetőségeket;
- az oktatási szervezet, az intézmények működésének alapelveit;
- a tervező munka stratégiáit, az önellenőrzés módszereit.

Pályaorientációs konzulens és Nemzeti Pályaorientációs Portál felhasználó képzés. A másik lehetőség pedig a TÁMOP-2.2.2-12/1-2012-0001 azonosító számú „A pályaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című kiemelt projektje, melyet a 2012 és 2015 közötti projektidőszakra terveztek, és a blended-learning módszertanon alapuló képzés volt. Viszont ezt megelőzőleg már 2007-2012 között már körvonalazódnak a projekt alapjai, amely eredetileg három fázisra, 3+3+2 évre épült fel. Az első időszak eredményeiről még a nemzetközi szakpolitikai értelemben méltató értékelés született, amelyben sikerült a projektet az európai életút-támogató pályaorientációs szakpolitika irányába állítani (Borbély-Pecze, 2013). A projekt második fázisának célja, hogy a leendő pályaorientációs konzulensek a képzés

elvégzésével képessé váljanak a feladatkörükben jelentkező pályaorientációs feladatok ellátására, konzultáció megtartására, a felmerülő kérdések megválaszolására, a munka és tanulás világához kapcsolódó útmutatásra. Ez segítséget jelenthet a sikeresebb és eredményesebb mindennapi munkában. A minősített képzési program elvégzésével a pedagógiai, a szociális, a közszolgálati területen dolgozó szakemberek teljesíthetik továbbképzési kötelezettségüket („Nemzeti Pályaorientációs Portál”, é. n.).

A képzés 30 órás, amely döntően a résztvevők tevékenységére, egyéni és csoportos gyakorlati feladatok megoldásra épül. A képzés első tanegységét /modulját a résztvevők egy 10 órás e-learning alapú tananyag segítségével sajátítják el, amelyre egy hét áll a rendelkezésükre. A tananyag feldolgozásában tanácsadók segítségét is igénybe vehetik. A további tanegységek /modulok témaköreit (20 óra) a résztvevők háromnapos, személyes jelenlétet igénylő, tréning módszertanon alapuló képzés során dolgozzák fel.

A fentiekből kitűnik, hogy a pályaorientációs szakemberek képzésnek már megvan a megfelelő szakmai infrastruktúrája, és az működik. Viszont azt is láthatjuk, hogy jelenleg csak azok számára van lehetőség a pályaorientációs ismeretek megszerzésére, akik elhivatottak az ügy iránt. A pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak elvégzése komoly erőforrást, befektetést igényel (kapacitás, idő, pénzügyi). Ezért megfelelő támogatás nélkül továbbra sem fog jelentősen csökkenni a pályaorientációs szakemberek hiánya.

1.6.2 Pedagógus alapképzésben működő pályaorientációs lehetőségek

A pedagógusok alapvető ismereteinek szerves részét kell, hogy képezzék a pályaorientációs ismeretek. Így hatékonyan tudják majd ellátni ezeket az iskolai feladatokat. A jól képzett pedagógus tájékozott, és figyelembe tudja venni az aktuális munkaerő-piaci elvárásokat. Mivel a tapasztalat azt mutatja, hogy hiányzik a közoktatási rendszerből az érdemi pályaorientációs tanácsadás, így a felsőoktatási intézmények nem a munkaerőpiac igényeinek megfelelő szakembereket bocsátják ki. Felvetődik a kérdés, hogy miként és főképpen mennyire épülnek be a pedagógus alapképzésbe a pályaorientációs ismeretek.

Pályaorientációs kurzusok az alapképzésben. Az egyetemi pedagógusképzés tantervi hálóját megvizsgálva csak öt egyetem hirdetett meg olyan kurzust, amely a pályaorientációs ismeretek tanítását tűzte ki feladatául. Mind az öt kurzus/szeminárium tantárgyleírását megvizsgálva elmondható, hogy négy helyen hasonló irányból közelítették meg a képzést; mégpedig az

elméleti- és módszertani ismeretek, a pályalélektan és a pályaaorientáció irányából. Tették ezt annak érdekében, hogy a leendő pedagógusok képesek legyenek a pályaválasztási döntés elősegítésére és az alapvető pálya-tanácsadási feladatok ellátására. Fontos, hogy a résztvevő hallgatók megismerkedjenek a pályalélektan főbb tendenciáival és elméleti ideáljaival, a pályaválasztási döntés önismereti alapjaival és a kiemelt személyiségtulajdonságok – érdeklődés, képesség, munkaérték, munkamód – megismerésének módjaival.

A képzés során az alábbi kialakítandó / fejlesztendő kompetenciák fogalmazódtak meg:

- a pályaaorientáció fogalmának, jelentőségének és alapvető elméleti modelljeinek ismerete,
- a pályaválasztást megalapozó önismeret fejlesztésében való jártasság szerzése,
- a kapcsolódó személyiségvizsgáló eszközök alkalmazásának képessége.

Az ötödik kurzus kicsit eltérőbb aspektusból közelíti meg a pályaaorientációt, viszont a kitűzött céljai hasonlóak. A tantárgy oktatásának célja, hogy a hallgató ismerje meg a pályaépítés korszerű elméleti és szakpolitikai, intézményrendszeri kereteit, a hazai és a nemzetközi megközelítéseket. A hallgatók ízelítőt kapnak a pályaaorientációs tanácsadás tartalmából és eszközkészletéből. Megismerik a társadalmi munkamegosztás, a gazdaságszerkezet és a szabad pályaválasztás ideája között feszülő egyéni, családi és közösségi dilemmákat. A végzett hallgatók képesek lesznek segítséget nyújtani iskolai pályaválasztási tevékenységek szervezésében, és kapcsolatot kialakítani a pályaválasztás további szereplőivel (területi kamarák, POK-ok, nevelési és pályaválasztási tanácsadók, munkaadók stb.)

Ezeket a kurzusok az alábbi felsőoktatási intézményekben elérhetőek:

- Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
- Debreceni Egyetem Nevelési és Művelődéstudományi Intézet
- Eszterházy Károly Egyetem Gazdaságtudományi Kar Szociálpedagógia Tanszék
- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Wesley János Lelkészképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék

A fent említett megközelítésbeli különbségek valószínűleg az előadók által felhasznált eltérő ajánlott-, illetve kötelező irodalom alkalmazásából adódnak. Mind a négy kurzus oktatási célja megegyezik abból a szempontból, hogy naprakész, jól használható pályaaorientációs ismeretekkel kívánja felruházni résztvevő hallgatókat.

Pályaorientációs ismeretek integrálása egy osztályfőnöki modul keretén belül. Az osztályfőnököt - nemes egyszerűséggel - nevezhetjük a nevelés "mindenesének". Munkája lényegesen többet jelent az osztályfőnöki adminisztratív órák megtartásánál. Tevékenységének lényege, hogy a kiemelt kulcskompetenciáknak megfelelően teret adjon a tanulók sokoldalú személyiségfejlődésének nevelési téren, a tanítási-tanulási folyamatban, a játékban, a szabadidő eltöltésében. A pedagógusképzésbe nincs beépítve az osztályfőnöki szerepre és munkára való felkészítés. A teljes pedagógusképzésben helyenként megjelennek olyan elemek, amelyek az osztályfőnökséghez köthetőek és alapvető fontosságúak: önismeret, kommunikációs készség, kooperációs készség, problémamegoldó képesség. Az osztályfőnöki szerep tartalma az elmúlt években egyre bizonytalanabbá vált. Működése a NAT bevezetése óta a korábbiaknál is erősebben függ az adott iskola tantervétől és az intézmény által biztosított lehetőségektől. Különös hangsúllyal fogalmazódik meg az a gond, hogy hiába beszélünk minőségi követelményekről és a feladatra való alkalmasságról, sajnos az osztályfőnökség nem köthető feltételekhez, hiszen a tantestületek többségében szinte mindenkinek kell osztályfőnökséget vállalnia, akár alkalmas erre, akár nem.

Az iskolákban az osztályfőnökökre hárul a szülői kompetenciákat pótló oktatási- nevelési feladat, gyakran egyszemélyes omnipotens polihisztorként próbálnak megfelelni a gyermekek elvárásainak és az életkori sajátosságaikkal (a műsorok, előadások rendezéstől kezdve a szexuális felvilágosításon, az ismeretterjesztésen, a pályaorientáción és a konfliktusmegoldásokon keresztül a mezőgazdasági munkáig). Ezek megoldása rájuk marad. Az osztályfőnök szerepe konfliktusos szerep, hiszen bizalmas kapcsolatban van a diákjaival, de a tantestület tagjaként értékeli teljesítményüket, olykor szankcionálja őket.

Fontos, hogy az osztályfőnök megbízatásakor biztos értéktudattal rendelkezzen a pedagógus, és kongruens személyiség legyen. Tisztában kell lennie saját képességeivel, hiszen csak azt vállalhatja fel, amihez saját személyiségében bázist talál (Trencsényi, 1988).

Az osztályfőnök az a pedagógus, aki a legközvetlenebbül tapasztalja meg az osztályába járó gyerekeken és szüleiken keresztül a társadalom valamennyi feszültségét és problémáját. Ez a közvetlen hozzáférés azt is jelenti, hogy az iskolában ő az a személy, aki a legnagyobb hatással tud lenni erre a mikro-csoportra. Elengedhetetlen, hogy az osztályfőnök jól ismerje tanítványai életproblémáit, különösen azokat, amelyek személyes kapcsolataik különböző szintjeit illeti. A gondok sokasodása ismételten felhívta a figyelmet az iskolai oktatás-nevelés fontosságára, ezen belül az osztályfőnöki szerep általános nélkülözhetetlenségére (Mező, 2003).

Ebből a gondolatmenetből kiindulva jól látható az is, hogy az intézményi pályaorientáció egyik fontos kulcsszereplője az osztályfőnök, mivel az intézmények nagy részéből hiányzik a kompetens pályaorientációs szakember. Ezért célszerűnek tűnik a pedagógus alapképzésbe iktatni egy osztályfőnöki modult, amely keretén belül minden pedagógus megismerhetné az osztályfőnökségből adódó feladatokat. A pedagógus alapképzés és továbbképzés feladata, hogy felkészítsen az osztályfőnöki tevékenységre, illetve pótolja a gyakorló pedagógusok esetleges hiányosságait. Ebből viszont az is következik, hogy feltétlenül szükséges lenne az osztályfőnöki órakeret és a hozzá tartozó járulékok jelentős megemelését is. Viszont a megfelelő időkeret birtokában már elvárható lenne a feladattal megbízott pedagógustól, hogy az adott tanulócsoporthoz igazodva valósítsa meg az adott iskola nevelési programját.

Az osztályfőnöki foglalkozási tervek tartalma az alábbi témakörök szerint csoportosítható:

- helyzetelemzés, célok, feladatok, tanulmányi kirándulás szervezése, tervezése,
- óralátogatási terv,
- szakköri, tanórán kívüli elfoglaltságok,
- pályaválasztás,
- gyermekvédelem,
- családdal való kapcsolatok, felmérések,
- a közművelődési intézményekkel való kapcsolat,
- tervezett osztályprogramok, feladatok, felelősi rendszer.

A következő részben bemutatásra kerülnek azok az osztályfőnöki feladatok, amelyeket szükséges lenne beépíteni ebbe a modulba.

Ezek a feladatok alapvetően három kiemelkedő aspektus szerint határozhatók meg:

1. A rendszeres és eseti ügyviteli és adminisztrációs teendők.
2. Szervezési, koordinációs feladatok.
3. Közvetlen oktatási-nevelői munka.

Ezen szempontok kibontakoztatása során tisztában kell lennünk azzal, hogy a szervezési és koordinációs feladatok szorosan összefüggnek az oktató-nevelő munkával, ezért ezeket együttesen szükséges kezelni.

1. A rendszeres és eseti ügyviteli, adminisztrációs teendők:

- Osztálynapló kitöltése, vezetése, ellenőrzése, hiányos érdemjegyek esetén a szaktanárral való egyeztetés.
- Ellenőrzők rendszeres figyelemmel kísérése.
- Az osztály magatartásának, szorgalmának havi értékelése.
- A hiányzások heti, havi, félévi, illetve év végi összesítése.
- Félévi értesítők, év végi törzskönyvek, bizonyítványok kitöltése, kiadása.
- Lemorzsolódás figyelemmel kísérése, dokumentálása, illetve fejlesztési terv implementálása.
- A javító vizsgákkal, az osztályozó vizsgákkal kapcsolatos adminisztrációs feladatok elvégzése.
- Az osztállyal és az osztályban tanító pedagógusokkal történő rendszeres egyeztetés tanulók magatartását és szorgalmát illetően.
- Baleset- és tűzvédelmi oktatás megtartása év elején és év végén.
- 8. osztályos diákok továbbtanulással kapcsolatos adminisztrációinak elvégzése.
- Év elején, az első osztályfőnöki órán, a házirend megismertetése a tanulókkal. Év közben felhívja a figyelmet az esetleges változásokra. Folyamatosan ügyel a házirendben foglaltak betartására, különösen a késésekre és a hiányzásokra.
- Folyamatosan alkalmazza a dicséreték és az elmarasztalások lehetőségével.
- Félév előtt és év vége előtt ellenőrző útján értesíti a tanulók szüleit az elégtelen osztályzatra állásról.

2-3 Szervezési, koordinációs feladatok a közvetlen oktatói-nevelői munkasorán:

- Az osztályban érvényesülő nevelési hatások összehangolása.
- Az iskolai és iskolán kívüli nevelési tényezők szintetizálása.
- Az osztályfőnök a tanulókkal közösen tervezi, alakítja, elemzi az osztály életét, és biztosítja annak szerves kapcsolódását az intézmény egészének nevelési rendszeréhez.
- A tanulók közvetlen megismerésére és a közösség formálására kiváló lehetőséget kínálnak az iskolán kívüli programok, melyeket az osztályfőnök szervez.

- Munkája eredményessége érdekében a pedagógus kapcsolatot tart tanítványai szüleivel, erősíti a családból származó nevelési hatásokat, megismeri a család viszonyulását az iskolához, a gyerekekhez.
- Az osztályfőnöki munka kritikus pontja a torz családi nevelési minták és szokások ellensúlyozása, a negatív társadalmi hatások kivédése.
- Az osztályfőnöki óra legyen a helyes vitakultúra kialakításának színtere!
- Az osztályfőnöki órák légköre legyen oldott, hogy gátlások nélkül, őszintén nyilváníthassanak véleményt a gyerekek!
- Az órák segítsék a tanulók szocializációs folyamatát, és fejlesszék szociális érzékenységüket, empátiájukat, toleranciájukat az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránt!
- Az osztályfőnöki órák témáját a tanmenetben előre tervezzük, vagyis kötöttek, de tervezzünk szabadon választható, aktuális eseményhez vagy helyzethez kötődő órát is!
- A társas érintkezés normáit, szabályait alkalmazzák a tanulók a mindennapi életben és élethelyzetben!
- Feladat továbbá a tanulók felelősségérzetének ébrentartása a társadalmi, természeti és saját környezetük iránt.
- Alakuljon ki bennük az egészséges életvezetés igénye és gyakorlata! .
- Az osztályfőnök folyamatosan kísérelje figyelemmel a tanulók életpálya céljainak alakulását illetve hangolja össze azokat a realitással!
- Kiemelt feladat legyen minden évfolyamon a tanulás tanításával, a helyes és eredményes tanulási módszerekkel való foglalkozás!
- Tanuláshoz való viszonyt az élethosszig való tanulás szükségességének irányába kell modellálni.
- Az egyes évfolyamokon az osztályfőnökök teamként dolgozzanak, osszák meg egymással tapasztalataikat, legyen egységes értékelési, elbírálási rendszerük!
- A kezdő osztályfőnökök patronálását, segítségét közös ügyként kell kezelnünk.

A fenti prezentálás alapján bátran kijelenthető, hogy az osztályfőnöki teendők komplex tudást feltételeznek. A javasolt modul keretén belül a pedagógus elsajátíthatná az

adminisztrációs, ügyviteli, dokumentációs feladatok sajátos tartalmi és formai követelményeit, és több gyakorlati oktatási-nevelési aspektust ismerhetne meg a pedagógia- és pszichológiai modullal összehangolva.

Az osztályfőnök kulcspozíciójából adódóan sok kapcsolatot ápol. A gyerekek, a szülők elsősorban hozzá akarnak kötődni. Ezáltal olyan hiteles személlyé válhat, akitől a gyerekek is könnyebben elfogadják a pályaválasztáshoz kapcsolódó javaslatot, útmutatást. Nagy szükség lenne arra, hogy ezeket az elemeket megfelelő szakmai alapokra építve sajátítsa el a pedagógusok, mert jelenleg mind a család, mind az iskola olyan nevelési problémákkal szembesül, amelyek egy része a társadalmi és globális szintű válságból ered. Ezért is lényeges, hogy a pedagógus csak annyi személyességet vállaljon, amennyit „lelkileg” elbír. Még mindig sokan vannak, akik hivatásként élik meg a pedagóguspályát, értelmét látják az osztályfőnök nevével fémjelzett funkciórendszernek.

1.7 Magyarországon alkalmazott aktuális pályaorientációt támogató eszközök, módszerek

Az alábbi fejezetben bemutatásra kerülnek a pályaorientációs folyamat során leggyakrabban alkalmazott módszerek, eszközök. Ennek érdekében felvettük a kapcsolatot több régiós szakszolgálat pályaorientációs szakembereivel, iskolai pályaorientációért felelős pedagógusokkal és iskolapszichológusokkal, illetve tanulmányozásra került az elérhető szakirodalom. Ennek alapján ez a fejezet a következő részekre tagolódott: a felmérést elősegítő módszereket, az önértékelő eljárások és a csoportos foglalkozásokhoz köthető követelményeket.

Felmérést elősegítő módszerek. A pályaorientációs tanácsadás módszereit a pályalélektan, munkalélektan területéről merítette. Két fő módszertani megközelítést különíthetünk el:

- az interakcióra épülő beszélgetést,
- egyéni jellemzők megismerésére szolgáló eszközök.

A pszichológiai méréseket a pszichometria és a diagnosztika, mint tudományterület alapozta meg. A magyar pályaorientációs tanácsadásban igen sok pszichológiai módszert alkalmaznak, mivel a tanácsadási tevékenység fejlődése, hozzáférhetőségének igénye és támogató jellegének erősödése sokrétű módszertani megközelítést igényel (Ritoók, és Takács, 1967). A magyar törvények pszichológusi végzettséghez, illetve - néhány módszer esetében ezen kívül még - különféle igazolt ismeretekhez köti a tesztek használatát.

A pályaorientációs tanácsadói tevékenység optimális alkalmazásának érdekében gazdag módszertani apparátus alkalmazására van szükség. 1992 és 1999 között nemzetközi támogatással a hazai kutatási tevékenység kimagasló eredményeként sikeresen kialakítottak egy jól használható munka-, pályatanácsadás új eszköztárat, amely önértékelő eljárásokat egyesít. A tanácsadás módszertani megújulásában nagyszerepet játszott a számítógéppel támogatott orientáció. A számítógéppel támogatott tanácsadás és orientáció - kettős jellegük miatt - önállóan is működőképes, illetve a tanácsadói tevékenység részelemeként is funkcionálhat. Új módszertani megközelítést jelentenek. Hazai adaptálásuk, illetve fejlesztésük jelentős eredménye, hogy az iskolákban, a munkaügyi központokban, a gyermekjóléti szolgálatoknál az önértékelő eljárások online formája is elterjedt.

A beszélgetés, mint a tanácsadás fő módszere. A pályaorientációs tanácsadásban a beszélgetés, mint eszköz jelenik meg, és a tanácsadás fő módszereként definiálható. A beszélgetés mindennapjaink szerves része, amelyet szempontok sokasága szerint határozhatunk meg. Mivel a beszéd és a beszélgetés a mindennapi élet általános emberi kommunikációs eszköze, így nehéz elválasztani a mindennapi beszéd folyamatát a beszélgetéstől, mint módszertől. Minden olyan tevékenységnek, ahol a pszichológiai módszerek megjelennek, a beszélgetésnek, mint az emberek egymás közötti kommunikációjának, kiemelkedően nagy jelentősége van. Módszerként a pályaorientációs tanácsadásban a beszélgetés egy olyan eszköz, amely alkalmazásával célzott hatást kívánunk elérni. Jelen esetben a tanácsot kérőt érzelmei verbalizálására, illetve terveinek definiálására kérjük. A tudatos beszélgetés irányításának definiálási igénye a tanácsadás során jelentkező nehézségekből fakadt. A pályaorientációs támogatói rendszer kialakulásának kezdetén a pályaválasztási-, ill. munkatanácsadó szakemberek fő feladatát az informálás és a tanács- adása képezte.

Amikor a tanácskérő nem fogadják el a tanácsadó javaslatait, szükségessé válik, hogy a tanácsadó más szemszögből közelítse meg a tájékoztatást. Ebben az esetben a szubjektív rábeszéléssel és a parancsoló hangnemben kiadott utasítással nem lehet eredményt elérni, kézenfekvővé válik az együttes megértést elősegítő módszer kialakítása. A második elem, ebben a metodikai koncepcióban arra vonatkozik, hogy a szakembernek nagy mennyiségű adatot kell átnéznie, mielőtt felkészül a tanácskérővel folytatott beszélgetésre. Ezek a források kérdőívek és adatgyűjtő lapok. Ezekből a tanácsadó levonja a szükséges következtetéseket. A pályaorientációs folyamatban fontos, hogy a beszélgetést specifikus eszközként alkalmazzuk; ezt a módszert célzott beszélgetésnek nevezzük. (alkalmazható információszerzésre ill. diagnosztikai megítélésre is). A következőkben áttekintésre kerülnek a tanácsadásban alkalmazott beszélgetés-vezetési stílusok.

A célzott beszélgetés ideális modellje (Rogers):

- Előítélet mentesség jellemzi. Bátorítani kell a beszélgető partner spontán önkifejezését!
- Magatartásunk nem megítélő legyen, fogadjuk el őt anélkül, hogy kritizálnánk, vétkesnek nyilvánítanánk!
- A beszélgetést az ügyfél kezdeményezi és irányítja, nem célunk ellenőrizni.
- Célunk, hogy saját nyelvén értsük meg a másikat, és az ő terminusaiban gondolkodjunk! Ismerjük meg szubjektív világlátását!

- Folytonos erőfeszítéseket kell tennünk annak érdekében, hogy objektívek maradjunk, hogy az egész beszélgetés során kezünkbe tartsuk érzelmeink ellenőrzését!

Rogers szerint ez az ideál az alapvető jó szándék mellett, megfelelő képzettséget és jó módszereket is feltételez. Tisztában kell lennünk azzal, hogy az ügyfélre összpontosított beszélgetés nem csodaszer. Számos beszélgetésben szükség lehet arra, hogy ügyfélre összpontosított beszélgetési technikát alkalmazzunk. Így a tanácsadás során különböző beszélgetési elemek kombinációja is elképzelhető. Egy átlagos fiatal és felnőtt kliens esetében az ügyfélre összpontosított beszélgetésnek várhatóan sikeresen kell működnie. Nem megszokott esetekben elképzelhető, hogy az ügyfélre összpontosított beszélgetés nem használható. Nem működik például a törvényes rendelkezések alkalmazásával kapcsolatos felvilágosításban vagy akkor, ha az ügyfél befogadásra képtelen, pl. értelmi fogyatékos, vagy tudatosan vagy aktuálisan elzárkózik a beszélgetés folytatásától.

Az interpretáló tanácsadói beszélgetés. A tanácsadók feladata a pszichotechnikai eszközök által nyert eredmények interpretálása a kliensek számára. Bordin javaslata, hogy a pácienseik vizsgálati eredményeit úgy interpretálják, hogy világossá váljon, mely foglalkozás felel meg ennek a követelménynek (Bordin, 1968). Ebben az esetben a beszélgetés irányításának fő célja, hogy egyértelműen, világosan megfogalmazza a tanácsadó, mit jelentenek - a népesség egészségéhez vagy az adott pálya követelményeihez viszonyítva - azok a teszteredmények, amelyek a tanácskérőt jellemzik. Jó, ha a beszélgetés inkább egy ismertetéshez hasonlít.

A nondirektív beszélgetés. Rogers szakmai publikációinak következményeként a megszokott pszichológiai szemléletmódok változásba lendültek, ez a változás a tanácsadás folyamatában is éreztette hatását. A pályaválasztás terén jelentkező nehézségeket és kétségeket, mint érzelmi vagy neurotikus konfliktusok tünetét vették figyelembe. Így a tanácsadó saját feladatát abban látta, hogy a tanácskérőt rávezesse a probléma "mögött" rejtőzködő nehézségekre (Szimptómamodell, Bordin, 1968).

Strukturált beszélgetésvezetési stratégia. A strukturált beszélgetési stratégia azt hangsúlyozza, hogy minden egyes tanácsadói beszélgetésben jelentős az információk szerepe. Valójában ez egy információ-feldolgozó program, ami bizonyos lépések következetes végigvételét foglalja magában:

- *Első lépésben* az információk tárolásáról, tehát az információ felvételéről és megőrzéséről van szó.

- *Második elem* a megszerzett információk elemzése, a problémafelvetés.
- *Harmadik elem* a hipotézisek felállítása a csoportosított információk alapján.
- *Negyedik elem* a konzultáció során felmerülő hipotézis elemzése. Ha a tanácskérővel együtt elvetik ezt a hipotézist, a következő hipotézis elemzése.
- *Ötödik elem* a legfontosabb hipotézis kiválasztása és a további eljárás megtervezése.
- *Hatodik elem* a realizáláshoz, a megvalósításhoz fontos szempontok kialakítása.
- *Hetedik elem* a megvalósítás. Befejezéskor a tanácsadó összehasonlítja az eredményeket az általa felállított hipotézissel.

A dinamikus tanácsadási stratégia hatását tudományosan nem lehet egyértelműen igazolni. Főleg azért nem, mert nemcsak az egyik interakciós partner befolyásolja a beszélgetés alakulását, hanem minden interakció módosíthatja a beszélgetést. A dinamikus tanácsadási modell a tanácsadó konkrét magatartásának elemzésén alapszik (Kaminsky, 1970). Ugyanilyen kutatásokat végzett Super és munkatársa, illetve Koesberg is elemezte ezt a kérdést. Ennek alapján Super összefoglalta a tanácsadási beszélgetés folyamatát a dinamikus tanácsadásban.

Super elmélete a beszélgetés módszeréről. Ő is kétféle értelemben használja a fogalmat. Egyrészt a beszélgetések során nyert adatokból való értékeléskészítésnek tekinti, eszközként kezeli a beszélgetést. Másrészt magát a beszélgetés felépítését taglalja. Super elmélete szerint a beszélgetés technikáit a tanácsadók tudatosan alkalmazzák, így fontos a beszélgetési technikáknál a tanácsadó saját korlátait is megfogalmazni.

A beszélgetést 3 fő fázisra osztja:

- *Az első fázis*, amely általában az első beszélgetéssel esik egybe. A tanácsadó oldaláról azt a követelményt hangsúlyozza, hogy a személy nyilvánuljon meg, beszéljen a problémáiról, azokról a kérdésekről, amelyek foglalkoztatják, a jövőt illető kétségeiről, bizonytalanságairól. E beszélgetés a tanácskérő oldaláról néha nehezen kezelhető szituációnak tűnik és esetleg érthetetlen.
- *A második fázis* a beszélgetésben az előrehaladás fázisa. Ebben a szituációban igen jelentős a hipotetikus elemzés, a homályos kérdések megvilágítása, valamint az érzelmi visszatükrözés és a parafrázis. Az elfogadás itt érzelmi visszatükrözést jelent, és a parafrázis vagy visszamondás csak annyi esélyt ad a tanácsadónak, hogy a tanácskérő számára a lényegesnek vélt pontokat visszamondja. A megvilágítás egy új aspektus behozása az összefüggések értelmezésének céljából. Ez a fázis a tanácsadó személyes

élményeit is tartalmazhatja, vagy a tanácskérő környezetéből hozott analógiával támaszthatja alá a megértést. A homályos kérdések arra vonatkoznak, hogy megpróbálják rávezetni a tanácskérőt a kérdéskör differenciáltabb, új irányból történő megközelítésére.

- *A harmadik fázisban* a megvilágítás a domináns módszer, mely a személyt döntéshez segíti. A megvilágítás formailag nagyon sok esetben az összegzés technikájával érhető el, mert ekkor a tanácsadó megpróbálja tisztábban, rövidebben, világosabban kifejezni azt, amit maga a személy mondott. A tanácskérő kifejezései gyakran kevésbé világosak, mint a tanácsadóé. A tanácsadó feladata elősegíteni, hogy a személy világosabban lássa azt, amit már maga is kezdett sejteni.

A pályorientációs önértékelési eljárások. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepet foglal el a tanácskérő önismeretigénye, amelyben a saját képességeire, érdeklődési köreire, a pályára vonatkozó ismereteit kívánja bővíteni. Erre általában csak pszichológiai tesztekkel van lehetőség, ami erre a célra kialakított eszköztár. A hazai gyakorlatban a 1990-es években Szilágyi Klára vezetésével sok új eszközt vezettek be. Ezeket az önértékelési eljárásokat a munkavállalási tanácsadási technikák kialakítása során használták. Ezek a módszerek általában kérdőív típusú módszerek. Céljuk, hogy pontos eredményt adjanak vizsgált személy számára. Az eljárások során a tanácskérő személy pontos felvilágosítást kap önmagáról és hiányosságairól. Az önértékelési módszerek célja az, hogy támogassák az öndefiníciós képességek fejlődését. Így sikeresebben tudják megfogalmazni azokat a hiányosságokat, illetve pozitívumokat, amelyek számukra jelentőséggel bírnak. Ezek a kompetenciák, illetve a pályaismeret mélységére irányuló önértékelő folyamatok főleg akkor hatékonyak, ha nem külön-külön elemzik a tanácskérő egy-egy tulajdonságát, hanem azokat igyekeznek összekapcsolni. Az önértékelő eljárások nem teszt diagnosztikai módszerek, így pszichológiai végzettség nélkül is alkalmazhatóak a tanácsadásban.

Az érdeklődés megismerésének folyamata. Szilágyi szerint az érdeklődés a személyiség egyetemes és huzamos tendálása a valóság tárgyaira és jelenségeire. A személyiség szempontjából fontos az érdeklődés központi irányának a megismerése. A nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján az érdeklődés jelentősebb helyet foglal el, mint a személyiség életszerveződésének megítélése. Csirszka J. könyvében már 1966-ban sokkal differenciáltabb definícióval találkozunk. Szerinte érdeklődésen a személyiség érzelmmel telített tartalmi

irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Olyan fénycsóvának lehet tekinteni, amely a valóság kisebb-nagyobb részére, tárgyaira esik, és azokat megvilágítja, köztük és a személyiség között bizonyos kapcsolatot létesít. Ez lehet spontán keletkezett odafordulás, és lehet szándékosan irányított. Ebből adódóan megállapíthatjuk, hogy az érdeklődés felkeltésében és ébrentartásában elismeri a külső tényező szerepét.

A pszicho-biológiai érdeklődés két jelentős elmélete Clapared és James nevéhez köthető. Clapared szerint az érdeklődés a következőképpen foglalható össze: Az érdeklődés a szubjektum és az objektum teljes és kölcsönös adekvátságát jelenti.

Szilágyi szerint az érdeklődés értelmét úgy foghatjuk fel, mint valamilyen jelenségre vagy annak feltárására irányuló preferenciát, illetve a megismerő funkciókhoz és az elsajátító tevékenységekhez köthető informálódást. Ez a definíció már átvezet a pályáérdeklődés fogalmába.

A pályáorientációs tanácsadásban nagy jelentősége van a személyiséget meghatározó jellemzők közül az érdeklődési tendenciáknak. Fontos, hogy megtörténjen az érdeklődés folyamatos differenciálódása akár egy érdeklődési sávon belül.

- MÉK - Munka Érdeklődési Kérdőív

Az 1985-ös 'Kanadai Munkapreferencia Kérdőív' angol nyelvű változatából került kidolgozásra, amelyet az Országos Munkaügyi Központ által és Világbank nyújtottat hiteltámogatással adaptáltak magyar nyelvre. A MÉK kérdőíves eljárás abban különbözik az általános pszichológiai vizsgálóeljárásoktól, hogy csak meghatározott célra alkalmazható. Az egyén munkához való kapcsolódásának típusba sorolására ad lehetőséget, viszont nem alkalmas a személyiség általános érdeklődés struktúrájának megállapítására. A kérdőív felhasználását csak a munkaerőpiaci szolgáltatásokhoz kapcsolódóan javasoljuk. A MÉK általában 16-17 éves kortól alkalmazható.

- Tájéoló- Érdeklődés (kék füzet)

Ez a módszer fiatalabb nemzedék számára készült érdeklődést felmérő kérdőív. A Tájéoló a német Step + eljáráshoz köthető, annak magyarra adaptált változata. A nürnbergi Munkaügyi Hivatal bocsátotta rendelkezésre ezt az eszközt, amelyet 1990-ben adaptáltak magyarra. Ez az adaptálási folyamatot az Országos Munkaügyi Központ támogatásával történt. Ennek az önértékelési kérdőívnek az a célja, hogy segítsen megfogalmazni a fiataloknak, hogy milyen

pályát választanának akkor, ha csak az érdeklődésük irányának megfelelően emelhetnék ki a pályák sokaságából a nekik megfelelőt.

Ebben a kérdőívben realitástól független, a személyiség hajlamának, az egyén érdeklődési körének megfelelő pályaorientációs folyamatot próbálunk modellálni.

- ÉK -Pálya Érdeklődés Kérdőív (Tanácsadói változat)

Ez a kérdőív az Interest Check List (U.S. Department of Labor, 1979) kidolgozott, majd adaptált magyar változata. Az Észak-Amerikában és Kanadában forgalmazottak közül a legnagyobb számítógéppel támogatott tanácsadási rendszerben, a "Choices"-ban alkalmazzák. Ez a kérdőív abban segít, hogy a pályaterületek közül kiválasztható legyen az a pályairány, amely szimpatikus lehet a tanácskérő számára.

- DÉK Differenciált Érdeklődés Kérdőív

A 12-15 éves korosztály számára készített rangsorolási technikával dolgozó kérdőív. A kérdőív szerkezete kapcsolódik Todt Differenciált érdeklődési kérdőívéhez, mert ugyanazzal a 11 érdeklődési iránnyal dolgozik, mint az eredeti teszt. A fiatalabb korosztály részére készített kérdőív célja, hogy a munka világához nem kapcsolódó érdeklődési irányra is rávilágítson (pl.: szórakozás, zene).

A képességek felmérésének eszközei. A pályaorientációs pályaszintek definíciójában fontos szerepük van a képességeknek. Az eltérő pályairányok más-más képességszinteket és képességstruktúrát igényelnek. A képességek a személyiségnek olyan sajátosságai, amelyek adott területen a sikeres tevékenység alapfeltételei (Kiss, 1973). A képességek működése, ezen belül az érdeklődés nagymértékben meghatározzák a pályán való sikeres helytállást.

- ÁKVK-Általános Képességet Vizsgáló Kérdőív

Ez a kérdőív a GATB-hoz (General Aptitude Test Battery) kialakított kanadai kérdőív adaptált változata. A GATB-t (magát a pszichológiai vizsgáló eljárást) 1990-ben adaptálták. Ez egy olyan pszichológiai eszköz, amelynek a használata csak a munkaügyi szolgáltatás keretében engedélyezett. A módszer 16 éves kortól alkalmazható. Ez a kérdőív ugyanazokat a képességterületeket határozza meg, amelyeket a teszt is mér. A kitöltése után az elért

pontszámok alapján a képességek rangsora is felállítható. A képességszintek mellett ez is alapot adhat a tanácsadói munkához.

- Tájéoló- Képességek

TÁJOLÓ-hoz mint kérdőíves vizsgálathoz fűződő "Képesség" füzet, amely a fiatalabb korosztályok számára készült. (A STEP+-hoz készült képességkérdőív adaptációja). Ez a pályorientációs eszköz a 12-16 éves korosztály számára ajánlható. Itt a kérdések feltevése témához kötöten történik. A fiatalnak azt kell eldöntenie, hogy a feladatot - amelyhez az adott képesség szükséges -, könnyűnek vagy nehéznek véli-e. A képességek és a pályák összekapcsolása alapján felvetődik a pályaismeret jelentősége.

- KSK- Képesség Struktúra Kérdőív

Ez a kérdőív az érettségizők vagy az érettségénél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők képességstruktúrájának a becslését segíti elő. (A KSK mint önértékelő eljárás az Amthauer-féle Intelligencia Struktúra Teszthez társítható, amely Magyarországon standardizált. A és B formában használható, diagnosztikai eljárás.)

Az értékek vizsgálati módszerei. A pályorientációs kutatások hazai eredményei egyértelműen mutatják, hogy a pályaszocializációs folyamatok sikeressége jelentős összefüggést mutat a pályaválasztás minőségével, és a pályaidentifikációs folyamatokat segítő képzéssel. A pályorientációs szaktanácsadásban természetesen mindig voltak ilyen pszichológiai érték megközelítésű elméletek és (pl. Csirszka etikai megközelítése) módszerek (pl. Gáspárné Zauner Éva "Mondás-választás" tesztje), de ezek relevanciája főként az egyéni munka során volt érzékelhető. A tanácskérők saját értékrendjük mentén és az aktív értékeik segítségével tudják életútjukat bejárni. Kiemelkedően fontos ez a pályakezdők esetében, ahol kulcs fontosságú szerepe van a felnőtté válás folyamatában, a társadalmi beilleszkedésben, mivel elősegíti az egyén számára az önmagával való azonosság elérését.

- Munkához kapcsolódó értéket vizsgáló kérdőív

Super 1962-ben publikálta először önkitöltéses és kényszerválasztásos kérdőívét, amely eredeti formájában 15 érték körhöz több állítás kapcsolódott. Az 1969-ben kiadott második változat tartalmazza a magyar verzió által is használt 45 állítást. Magyarországon Csepeli György és Somlai Péter alkalmazta a módszert a Felsőoktatási Kutató Központ megbízásából

(Csepeli és Somlai, 1980). A Csepeli-féle változattal 1982 és 1986 között számos szerző (Schüttler, Benson, Rókusfalvy, Dancs, Szilágyi) végzett felméréseket, amelyeket az Oktatókutató Intézet jelentetett meg Szilágyi Klára szerkesztésében 1987-ben.

- **Érték Kérdőív - Munkavállalás (Super rövidített változata)**

Az értékek megismerésére két rövidített változatot publikáltak (Szilágyi, 1997). A rövidített változatok kialakításakor a faktoranalízis módszerével készítették az elemzést (Rudas-Szilágyi, 1986), illetve a kanadai szerzők kutatási eredményeit használták föl. Ez alapján hat érték kört találtak dominánsnak.

- **Érték Kérdőív- Pályaválasztás**

A fiatal korosztály számára mindössze kétszer hat állítást tartalmazó kérdőívet dolgoztak ki az Országos Munkaügyi Központ támogatásával. Az első állítást ötfokozatú skálával kell értékelni, míg a második állítást rangsorolni kell. A domináns érték választás adja az értelmezés lehetőséget.

Pályaválasztás helyzetét felmérő kérdőívek. Az alábbiakban bemutatásra kerülnek azok a kérdőívek, amelyek kimondottan a pályaválasztási folyamattal foglalkoznak.

- **CFI- Pályaválasztási faktorok gyűjteménye kérdőív**

A kérdőív modellje alapján Chartrand és munkatársai (1990) az irodalmat áttekintve 5 átható pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatos faktort ragadtak meg:

- Önbecsülés
- Pályaválasztási szorongás
- Általános bizonytalanság
- Pályainformáció szükségessége
- Önismeretigény

Ezt követően kidolgozták a konstruktumok leírásait, és mindegyikhez több itemet kapcsoltak. A CFI kifejlesztése a pályaválasztási bizonytalanság irodalmának áttekintéséből indul ki. Ki kell emelni azonban azt a tényt, hogy a skála nem kapcsolódik szervesen egyetlen elméleti irányzathoz sem. A kérdőív előnye, hogy segítségével a pályaválasztási bizonytalanság

különböző alcsoportjai írhatóak le, és válhatnak vizsgálat tárgyává. Annál is inkább fontos ez, mivel az eltérő sajátosságú pályaválasztási bizonytalanságban „szenvető” csoportok esetén valószínűsíthetően eltérő intervenciók lesznek hatásosak. A skála magyar nyelvre történő fordítása (Vallerand, 1989) a nemzetközi és magyar előírásoknak megfelelően történt (Lukács, 2012).

- *CDDQ* – Pályaválasztási nehézségek kérdőív

Ez a kérdőív Gati, Krausz, és Osipow által került kidolgozásra 1996-ban, adaptált magyar változata faktoranalízis módszerével készült el. A döntéelméleti modell alapján kidolgozott és az „ideális” pályaválasztóra vonatkozó modell alapján készült el a kérdőív. Az ’ideális pályaválasztó’ olyan személyt takar, aki tisztában van a pályaválasztás szükségességével és felkészült a „helyes döntést” (azaz egy olyan döntést, amely leginkább kompatibilis az adott egyén céljaival, és megfelelő döntési folyamat eredménye) meghozni. A javasolt taxonómia esetében a nehézségeket három fő kategóriába soroljuk: pályaválasztásra való felkészültség hiánya, ismeret-, illetve információ hiányából fakadó nehézségek, és az ellentmondásos információforrásokból adódó nehézségek. Ezek olyan nehézségi kategóriák, amelyek az aktuális pályaválasztás folyamán merülnek fel (Olteanu L. L., 2019).

- Pályadöntési Énhatékonyság Skála (Career Decision Self-efficacy Scale Short Form, CDESES-SF)

A Career Decision Self-Efficacy Scale (Taylor és Betz, 1983) a kitöltő azon adottságában való bizalmát méri, hogy sikeresen meg tudja-e oldani a karrierére vonatkozó döntéshozáshoz szükséges feladatokat. A skálánkénti tíz item, valamint a rövidített verzió 5-5 iteme (CDESES-SF; Betz és Klein, 1996) mind az öt Crites-féle kompetenciaterületet (1978) magában foglalja: pontos az önértékelés elérése, a foglalkozásokra vonatkozó információk megszerzése, célok kiválasztása, a jövőre vonatkozó tervek készítése valamint a problémamegoldás. A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal.

A magyar mintán kirajzolódott eredményekhez képest a pályadöntési hatékonyságot mérő skála struktúrája némileg más képet mutat. A bifaktoros modell bizonyult elfogadhatónak, mind módszertani, mind elméleti és az életpálya-tanácsadás gyakorlatának szempontjából (Török, 2016). CDESES egy széleskörű döntéshozatali viselkedésen alapuló dimenzió méri a pályával kapcsolatos döntéshozatalt, amely a pályadöntési viselkedés öt különböző területére reflektál.

A pályaorientáció során alkalmazott csoportos foglalkozást meghatározó aspektusok bemutatása. A csoportos foglalkozások esetében mindenképpen egy hosszabb időtartamban kell gondolkoznunk, ahol tematikusan felépített csoportos munka folyik. A csoport résztvevői általában állandó tagjai a csoportnak, és a tevékenység időtartama alatt együtt maradnak. A csoportos foglalkozások a pályaorientáció kapcsán meghatározott tematikák szerint folynak. Ezeknek a foglalkozásoknak nagy előnye, hogy az információ elsajátításában lehetőség nyílik arra, hogy a csoporttagok egymástól tanuljanak, ismereteket szerezzenek, valamint ezeket részben kipróbálják gyakorlatban. A csoportos foglalkozásoknak alapvető jellegzetessége, hogy a kijelölt alkalmakkor előre meghatározott információmennyiséget kell feldolgozni. A személyes tapasztalatok, élmények megosztása során sokkal mélyrehatóbb benyomások keletkeznek a csoport tagjaiban. A foglalkozásvezető feladata az, hogy a találkozások teljes időintervallumát tematikusan építse fel és készítse elő azt. Minden foglalkozásnak ütemezett forgatókönyve van, ezeket a csoportvezető az igényének megfelelően módosíthatja, viszont ezekre a foglalkozásokra feladatokkal kell készülnie, és a feladatok gyakorlati lebonyolításához szükséges eszközöket a csoport foglalkozására készen kell bevinnie.

- **Strukturált csoportfoglalkozás felépítése**

A csoportfoglalkozások ideális létszáma 12-15 fő. A csoportos tanácsadásban is alkalmazott strukturált csoportfoglalkozás a pályaorientációs tanácsadásban is jól alkalmazható módszer. A strukturált csoportfoglalkozás kötött felépítésű, és általában 5 elemet tartalmaz.

- *Hangulatteremtés* - Felvezető gyakorlatokat tartalmaz, amelyek elősegítik a foglalkozás iránti elkötelezettség elmélyülését, illetve elválasztja a hagyományos ismeretátadástól ezt a foglalkozási formát.
- *Célkitűzés* – Ekkor tudatosítjuk a résztvevőkben a foglalkozás célját, elvárásait és a teendőket, azt, hogy mit kell tenniük önmagukért. Fontos, hogy a résztvevők megértsék, nem döntést kell hozniuk, hanem arra kell rájönniük, hogy miként lehet előre lépni ahhoz, hogy jó döntést hozhassanak.
- *Ismeretfeldolgozás* - Ekkor készítjük a résztvevőket arra, hogy meghatározott tartalmú strukturált feladatok segítségével közösen dolgozzák fel a témát.

- *Személyes hozam* - Egyéni konklúziók levonását jelenti, amely során a résztvevők megfogalmazzák, mit kaptak, mit nyertek a foglalkozás révén.
- *A következő foglalkozás előkészítése* - A következő foglalkozás feladatait előre kiadjuk, mivel az ilyen típusú foglalkozások egyik fő eszköze és célja, hogy a résztvevők elsajátítsák az autonóm munkát, mert a foglalkozások önellenőrzésre és aktivitásra kell, hogy épüljenek.

- Csoport foglalkozások keretén belül javasolt feladattípusok:

Az alábbi feladattípusok alkalmazása nagyban hozzájárul - a direkt információ elsajátításán felül - az indirekt szociális és önfejlesztő képességek gyarapodásához. Ennek az a célja, hogy elősegítse a résztvevők számára a csoportfolyamatok mélyebb megismerését, az együttműködés formáinak kialakítását, fejlesztését, valamint azt, hogy az egyén a csoport tagjának érezze magát pl.: gyűjtés, csoportosítás, párosítás, rangsorolás, fogalomtisztázás, definíció megalkotása, mondatbefejezés, összehasonlítás, táblázatok-, rendszerek létrehozása, videofilmek elemzése, ábrázolás, asszociációs játék, érzékelésen alapuló játékok, szerepjáték, helyzetgyakorlatok, munkahely-látogatás. Ezek a foglalkozások támogatják, fejlesztik az egyén motivációját, fenntartják az aktivitását, érdeklődését, ami a pályaválasztási döntés sikeres meghozatalához elengedhetetlen.

- A csoportvezető stílusa

A csoportmunka hangulati elvárásai szempontjából a legfontosabb jellemzők; a nyitott, barátságos légkör, a becsületesség, a tolerancia és az elfogadás. Mindenképpen kölcsönös tiszteletre és elfogadásra szükséges biztatni a foglalkozáson résztvevőket. Amennyiben sikerül ezt elérnünk, akkor nyíltan fognak meggyőződéseikről és viselkedésükről megnyilvánulni. A csoportvezetőnek támogatnia kell a résztvevőket a kölcsönös elfogadás elsajátításában, és az egyéni empátiás készségek fejlesztésében, hogy megtanulják egymást meghallgatni, befogadni.

Ennek legjobb módja, ha egyéni példamutatással, kongruens viselkedéssel maga a csoportvezető válik jó példájává. Verbális és nonverbális kommunikációval is jelezheti, hogy őt érdekli a résztvevők mondanivalója, és folyamatos pozitív megerősítéssel hozzájárul a beszélgetés ösztönzéséhez. Fontos biztosítani a kölcsönös tiszteletet és az egyén szabadságát. Például, ha egy résztvevő nem kíván válaszolni vagy részt venni a közös munkában, mindig meg kell adni a kitérés jogát. Ez rendkívül lényeges. A kitérés is egy reakcióforma, amellyel a

személy a tudunkra kívánja hozni, hogy az adott téma túl érzékenyen érinti, vagy nem megfelelő a számára. Ezt ugyanúgy el kell fogadunk, mint bármi más reagálást, és tiszteletben kell tartani. Amikor csak lehetséges, a csoportvezető legyen részese a megbeszélésnek! A csoportban szociális tanulási folyamat zajlik. A bizalom és szolidaritás légköre fokozatosan alakul ki, amelyben a csoportvezető stílusa kulcsfontosságú. A pályaorientációs foglalkozásokon a vezetőnek hozzá kell segítenie a résztvevőket, hogy átgondolják és tisztázzák érdekeiket. Ezáltal hozzájárul a megfelelő pályairány kialakulásához.

- A pályaorientációs foglalkozást vezető tanárral szemben támasztott követelmények

A pozitív színezetű meghatározó szabályok egyben betartandó etikai normákat is jelentenek, mivel ismeretátadáson keresztül közvetlenül alakítják, befolyásolják az új nemzedéket. Az új szemléletű pedagógus magatartás fontos sajátossága, hogy pozitív módon közeledik minden tanulóhoz. A pozitív megnyilvánulások széles skálájú formáival kell rendelkeznie, amelyet sokszor és sokféleképpen kell alkalmaznia. Minden helyzetben világosan és nyitottan kell megfogalmaznia a megelégedettségét! Rendszeresen lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a tanulók helyesen végzett feladatokról pozitív értékelést kapjanak. A kongruens viselkedési megközelítés szabályként való alkalmazásának következménye, hogy a diák megbízható és támogató forrásnak találja a pedagógust. A társas hatásai révén különböző módon lehet támogatni és fejleszteni a tanulók motiváltságát. A találkozások mindig feladatorientáltak, kevés bennük a frontális előadás. Főképp az interperszonális kapcsolatra helyezik a hangsúlyt a sikeres cselekvés érdekében. Fontos, hogy a résztvevők hallják a pedagógus véleményét, mert így egy-egy csoporttag számára modellé is válhat a sikeres feladatmegoldásban. Ezen célok betartásával sikeres és jól strukturált csoportfoglalkozások szülehetnek.

Kimondhatjuk, hogy pályaorientációs foglalkozásokat vezető személy csak az lehet, akiben kialakul az ilyen irányú felelősségtudat. Az az etikai norma, amelyet itt megfogalmaztunk, elengedhetetlen komponense a sikeres csoportvezetői munkának. Általános elvként megfogalmazhatjuk, hogy a csoportot vezető semmi olyat ne cselekedjen, aminek hatására az egyén megkérdőjelezheti, kétségbe vonhatja saját értékeit (Mező, 2004b).

1.8 Elméleti háttér összegzése

A fogalom komplexitásából adódóan körültekintően megvizsgáltuk annak pedagógiai és pszichológiai aspektusait, illetve figyelembe vettük azokat a tényezőket, amelyek erre a folyamatra hatással vannak. A pályaválasztási nehézségek, bizonytalanságok kutatása már az 1950-es években elkezdődött Holland (1958) érdeklődéstípusaihoz kötötten. Ez az elmélet igazán kiemelkedő volt, mivel a jelenség vizsgálata módot adott az egyéni és a csoportos szintű tanácskérők nehézségeinek a felmérésére. Ezekkel a külföldi irányzatokkal egy időben itthon is megjelennek a pályaválasztási és pályalélektani kutatások. Ez a fejlemény azért is olyan jelentős, mivel Csirszka (1963) nem ismerhette az amerikai eredményeket, munkája során mégis hasonló konklúziókra jutott. A kezdetekhez képest nagy változások történtek; napjainkban a kutatók érzelmi és kognitív tényezőkre bontják a bizonytalanság okait. A kutatók arra a konklúzióra jutottak, hogy többdimenziós problémaként kell ezt a jelenséget kezelni. Chartrand és munkatársai (1990) és Gati és munkatársai (1996) olyan mérőeszközöket fejlesztettek ki, amelyek mérik a pályaválasztási nehézségek kognitív és érzelmi oldalát is.

A mai kor szükségletei szempontjából, egyre hangsúlyosabb szerepet tudhat magának az pályaaorientáció, mivel a gazdasági fejlődés és munkaerőpiaci elvárások rohamos tempóban változnak, ezért egyre több készség és tudás elsajátítása szükség egy sikeres pályafutáshoz. Ezért fontos lenne a pályaaorientációs tevékenységrendszer számára az erős oktatáspolitikai támogatás, amely segítségével biztosítva lenne a humán erőforrás. A jövőre való tekintettel jól látható, hogy az „Életút-támogató pályaaorientáció” (Borbély-Pecze, 2010b) sikeresebben, integrálódik a mindennapi koncepcióba, mint a klasszikus pályaaorientáció. Az életút-támogató pályaaorientáció definíciója: „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal” (EU Tanácsának állásfoglalása, 2004). Érdekessége, hogy a változások megakadályozása és a nehézségek elkerülése helyett, inkább a hozzájuk való alkalmazkodást támogatja, tehát, hogy képessé tenni őket a változások elviselésére, megértésére és megfelelő kezelésére (Borbély-Pecze, 2013).

Ezért a jövőben sokkal hatékonyabb lehet egy dinamikus szemléletű, folyamat elvű koncepció, amelybe integrálni lehetne a támogató közösségeket (pl.: szülők, kortárs csoportok).

Ezeket a rendszereket fontos lenne megfelelően felkészíteni, informálni és képezni, hogy sikeresen tudják támogatni az egyént az élet-útján. Amennyiben sikeresen alkalmaznánk ezt az elképzelést, akkor alkalmassá válhatna a tudás szélesebb körű „társadalmasításra”. Ezáltal hosszútávon is működőképesebb lehetne az életpálya-építési koncepció. Az eddigiek alapján kijelenthetjük, hogy az oktatási rendszernek, a pedagógusoknak kiemelkedő a szerepe e téren.

Nagyon pozitív elmozdulás tapasztalható a szakszolgálatok pályaorientációs tevékenységében is, mely egyre inkább ebbe az irányba tendál. Továbbá fontos lenne a közoktatási intézmények ilyen jellegű munkásságát megerősíteni, akár intézményrendszeri együttműködési megállapodásokkal és közös tudásmegosztó tréningekkel.

A következő részben a disszertáció empirikus fejezetei következnek, amelyek a pályaorientációs tevékenység gyakorlati megvalósulásával kapcsolatosak.

2 Pályaválasztási nehézségek vizsgálata és az eredmények feldolgozása

Az alábbiakban két egymástól függetlenül is értelmezhető vizsgálat bemutatására kerül sor. Az első vizsgálat célja a gimnazista és a szakközépiskolás diákok pályaválasztási jellemzőinek feltárásához alkalmazott eszközök adaptálása ($n=507$). Ennek teljesítése érdekében megtörtént egy angol nyelvű mérőeszköz adaptálása magyar mintát követve. Ennek eredményei kerülnek felhasználásra a pályaválasztási jellemzők feltárása során. A második vizsgálat a pályaválasztási döntés-elősegítő pilot tréning hatására fókuszál ($n=37$.) Ennek célja, hogy elősegítse a pályaválasztási folyamat során tapasztalt nehézségek enyhülését. Az eredmények gyűjtésére a korábban említett eszközöket alkalmazzuk.

Az első két kérdésfeltevés és hipotézis a pályaválasztási nehézségek vizsgálatára, eszközeire és eredményeire vonatkozik, a harmadik kérdésfeltevés és hipotézis pedig a pályaválasztási döntés-elősegítő pilot tréningre. A célok, kérdésfelvetések és a hipotézisek az aktuális kutatáshoz tartozó alfejezetben kerülnek bemutatásra. A kutatás ennek megfelelően szerveződik.

2.1 Középiskolások pályaválasztási jellemzőit feltáró CDDQ és CFI kérdőívek magyar adaptációjának vizsgálata

A pályaválasztási döntési nehézségek jelenségének vizsgálatával csak elvétve találkozunk hazai kutatásokban, holott tisztában vagyunk ennek a serdülőkorban megélt dilemmának a jelentőségével. A disszertáció célja, hogy a vizsgálja és feltárja, a középiskolás tanulók körében mely tényezők befolyásolják a leginkább a pályaválasztási döntést. A pályaválasztási döntés nehézségek mellett a vele összefüggő területeket is vizsgálja, úgymint a pályaválasztási bizonytalanságot, az önbecsülést és a pályainformáció szükségletét.

A pályaválasztási döntést vizsgáló kutatások nagy része a kulturális-etnikai, valamint a nemi különbségekre fókuszál (Fouad, 1993; Meier, 1991; Tinsley, 1992). A kutatók különböző elméleti megközelítéseket alkalmaztak a pályaválasztási döntésképtelenség vizsgálatára. Ezek mindegyike más-más aspektusokra helyezte a hangsúlyt.

A pszicho-dinamikai megközelítés például (pl. Bordin és Kopplin, 1973) az egyén problémái, belső forrásai, nem pedig megfigyelt tünetei szerint próbált meg osztályozni.

A pályaválasztással kapcsolatos empirikus kutatás eddig arra fókuszált, hogy olyan mérőeszközöket fejlesszen ki, amelyek segítségével vizsgálhatóvá válnak a pályaválasztási döntésképtelenség során megnyilvánuló egyéni különbségek. Ezek közé a mérési módszerek közé tartozik a pályaválasztási skála (*Career Decision Scale* - CDS; Osipow, Carney és Barak, 1976; Osipow, Carney, Winer, Yanico és Koschier, 1987; Osipow és Winer, 1996); a hivatással kapcsolatos helyzetet leíró skála (*My Vocational Situation Scale* (MVS; Holland, Daiger és Power, 1980); a hivatásválasztási skála (*Vocational Decision Scale* (VDS; Jones és Chenery, 1980); a pályaválasztási profil (*Career Decision Profile* (CDP, mely a VDS felülvizsgálatán alapul; Jones, 1989); a viselkedési döntésképtelenség skálája (*BIS*; Fuqua és Hartman, 1983); a pályaválasztási önhatékonysági skála (*Career Decision Making Self-Efficacy Scale* (CDMSE; Taylor és Betz, 1983); a pályaválasztás diagnosztikai kiértékelése (*Career Decision Diagnostic Assessment* (CDDA; Bansberg és Sklare, 1986; Larson, Busby, Wilson, Medora, és Allgood, 1994); a pályaválasztási bizonytalansági kérdőív (*Career Factors Inventory* (CFI; Chartrand, Robbins, Morrill, és Boggs, 1990); a pályát korlátozó tényezők tára (*Career Barriers Inventory* (Swanson és Tokar, 1991) valamint a pályaválasztással kapcsolatos képzetek összessége (*Career Belief Inventory* (CBI; Krumboltz, 1991, 1994). A legtöbb olyan kutatást, amelyik ezeket a mérőeszközöket használta, az elméleti fogalomalkotásoktól függetlenül végezték el (Tinsley, 1992).

A pályaválasztási döntéshozási nehézségek összefüggenek számos egyéni pályaválasztási tényezővel, ezért a vizsgáltba bevonásra került a pályaválasztási bizonytalansági kérdőív (*Career Factors Inventory*) (CFI; Chartrand, és mtsai., 1990), amely a karrier választásra való felkészültség pszichológiai faktorait méri. Az önismeretigény vélhetően fontos szerepet tölt be a pályafejlődésben, hiszen képessé teszi az egyént arra, hogy kiemelje kompetenciáit (Smedema, 2014). Kevésbé világos azonban, milyen mértékben határozza meg az életkor, illetve a nem (egyenként vagy egymással kölcsönhatásban) a pályaválasztási döntéseket.

A CFI kérdőív egyes aspektusaiban hasonló dimenziókat vizsgál, mint a CDDQ ezért az eredményeik összevetése információt szolgál pszichometriai jellemzőikről. Továbbá mivel a Pályaválasztási faktorok gyűjtemény (CFI) viszonylag frissen lett magyar mintán adaptálva, ezért fontos további minták alkalmazásával adatot gyűjtenünk, feldolgoznunk működéséről, amelyre a jelen kutatás megfelelőnek bizonyulhat. A Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ) alkalmazása mellett két indok szól. Az egyik: annak ellenére, hogy a kérdőív eredeti angol nyelvű megjelenésének időpontja 1996, napjainkban is gyakran alkalmazott, hivatkozott eszköznek tekinthető - lásd például: Akpochafo, (2021), Boerchi, (2020), Rochat,

(2019), Abdullah (2018), Shagini (2018), Gati (2014), Slaten (2013), Williams (2013), Di Fabio (2009, 2011, 2012), Arulmani (2006), Creed (2006). A másik ok, amiért ezt a kérdőívet választottuk: olyan pályaválasztási nehézséget befolyásoló dimenziókat is mér, amiket más kérdőívek nem (ezek: káros tévhitek és az ellentmondásos információkból adódó nehézségek), és amik új utakat nyithatnak az árnyaltabb és életkor specifikusabb pályaválasztási nehézségek feltérképezésében.

Az alábbiakban a pályaválasztási döntés során fellépő nehézségek felmérésére irányuló CDDQ kérdőív (Career Decision-making Difficulties Questionnaire, Gati, Krausz, és mtsai., 1996), továbbá a pályaválasztási bizonytalanság feltárását célzó CFI kérdőív (Career Factors Inventory, Chartrand és mtsai., 1990) magyarországi alkalmazásával, adaptálásával kapcsolatos kutatási tapasztalatok kerülnek összefoglalásra.

2.1.1 Célkitűzések, kérdések és hipotézisek

A középiskolások pályaválasztási vizsgálata az alábbi két célkitűzés, kérdés és hipotézis teljesítésére törekszik:

1. célkitűzés:

- A Pályaválasztási nehézségek kérdőív (Career Decision-making Difficulties Questionnaire, CDDQ - lásd: Gati, Krausz, és mtsai., 1996) magyar középiskolás mintán történő adaptációja. Ennek megvalósítása érdekében egy angol nyelvű mérőeszköz került érvényesítésre. Ellenőrzésen ment keresztül a már korábban adaptált Pályaválasztási faktorok gyűjtemény (Career Factors Inventory – CFI) (Chartrand, és mtsai., 1990), és annak magyar mintán való működése.

1. kérdés:

A kutatásban alkalmazott két kérdőív a Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ; Gati, Krausz, és Osipow, 1996) és a Pályaválasztási faktorok gyűjteménye (Career Factors Inventory) (CFI; Chartrand és mtsai., 1990). A magyar mintán való elemzéssel kimutathatóak lesznek a nemzetközi változat által előirányzott faktorok, és az, hogy a korábban magyar mintán adaptált kérdőív (CFI) eredményei összhangban vannak-e.

1. hipotézis:

- Feltételezhető, hogy a CDDQ (Pályaválasztási nehézségek kérdőív) és a CFI (Karrier faktorok gyűjteménye kérdőív) külföldi mintán tapasztalt jellegzetes kategóriái kimutathatóak lesznek magyar mintán is.

- *indoklás*: az adott korosztályba tartozó magyar és a külföldi diákok feltárható pályaválasztási nehézségei várhatóan (még a nyelvi, kulturális, oktatási és gazdasági különbségek ellenére is, kultúra független módon) hasonlítanak majd egymásra. Ez abból adódik, hogy a mért személyek élethelyzete és a vizsgáló eszközök itemei lényegében azonosak, és a globalizációs hatások elfedik a vizsgálóeszközök által jelezni képes kulturális eltéréseket.

2. célkitűzés

A kutatás célja ellenőrizni azt is, hogy az előző pontban jelzett (CDDQ-CFI) kérdőívek eredményeire hatással vannak-e olyan mintaváltozók, mint a vizsgálati személyek életkora, neme, illetve ezek interakciója.

2. kérdés:

Felvetődik a kérdés, hogy a középiskolások pályaválasztási nehézségeit befolyásolja-e a résztvevők neme, életkora, ezek kölcsönhatása.

2. hipotézis:

- CDDQ (Pályaválasztási nehézségek kérdőív) és a CFI (Karrier faktorok gyűjteménye kérdőív) vizsgálati eszközök pályaválasztási nehézségekre vonatkozó eredményeit a vizsgálati személyek életkora, illetve neme egyenként vagy egymással kölcsönhatásban befolyásolják.
- *indoklás*: várható, hogy az életkor hatása meg fog mutatkozni a pályaválasztási nehézséget vizsgáló kérdőívek eredményében. Az idősebb diákoknak kevesebb idő alatt kell meghozniuk a pályaválasztási döntést, mint fiatalabb társaiknak. A hagyományos nemi sztereotípiák szerint (Lukács, 2012; Török, 2016) a lányok döntéseikben szorongóbbak, ugyanakkor megfontoltabbak. Ez a különbség megmutatkozhat a pályaválasztási nehézségre fókuszáló kérdőívek eredményeiben is. A válaszokban jelentkező nemek szerinti különbségek azért is feltételezhetőek, mert a lányok pályaválasztási döntését a gyermekvállalás (illetve család és munka közötti szerepkonfliktus) gondolata is befolyásolja. Az is közrejátszik az eltérésben, hogy vannak hagyományosan női és férfi szakmák. Az életkori és a nemi különbségek kölcsönhatását tekintve (az eddig említett egyéni mintaváltozói hatások alapján) várható, hogy az idősebb lányok pályaválasztási nehézségeivel kapcsolatban más eredmények születnek, mint amit fiatalabb fiú társaiknál tapasztalhatunk.

2.1.2 Minta

A kérdőíves vizsgálatban 507 fő magyarországi középfokú köznevelési intézményben tanuló 9–12. osztályos diák vett részt. A célcsoport eléréséhez az intézmények vezetőit kerestük meg, hogy tegyék lehetővé és segítsék a kérdőív kitöltését. A szülők hozzájárultak gyermekük vizsgálatban történő részvételéhez, illetve a nagykorú tanulók önkéntesen vettek részt a vizsgálatban. A kérdőíveket online vagy papíralapon juttattuk el az iskolákba.

Az adatfelvételt nehezítette, hogy az online megkeresésre nagyon kevés válasz érkezett. Ezt elsősorban az iskolákhoz érkező más témájú kérdőívek magas számának tudtuk be. A kérdőívek kiosztását megelőzően az iskolaigazgatók hozzájárulását kértük a kitöltéshez, illetve lehetőséget biztosítottunk a kérdőív on-line megosztására is, hogy az ország bármely részéről csatlakozni lehessen a kutatáshoz. A résztvevőket biztosítottuk arról, hogy mind az iskolát, mind a válaszadó diákokat anonimitás védi. Az oktatási intézményen belüli vizsgálat lefolytatása előtt a diákok, a pedagógusok és a szülők információt kaptak a vizsgálatokban való részvétel feltételeiről, jellemzőiről és a kérdőívek céljairól.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt. A tanulók a kérdőívcsomag kitöltésének megkezdése után is elállhattak a részvételi szándékuktól. A kitöltés az osztálytermekben zajlott, egy része web alapú volt, kisebb része papír-ceruza kitöltésen alapult. Aki igényelte, annak lehetőséget biztosítottunk az eredmények megismerésére. A kérdőívből származó eredményeket kizárólag kutatási célokra, összesítve használjuk fel

A kérdőíves vizsgálatban részvevő személyek jellemzői:

		Életkor:					Összesen	
		15,0	16,0	17,0	18,0	19,0		
Nem:	férfi	84	45	48	32	8	215	42,4%
	nő	114	63	43	44	26	292	56,8%
Összesen		198	108	91	76	34	507	100%

5. táblázat: A vizsgálati minta jellemzői (forrás: a Szerző).

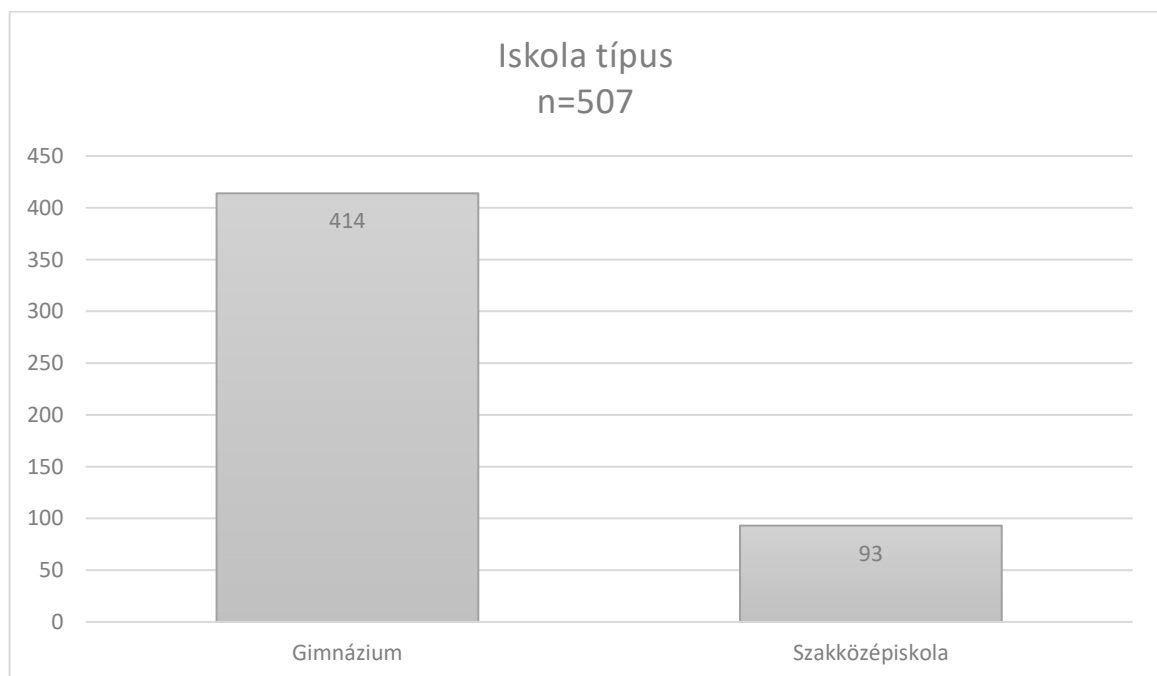
A vizsgálat alapjául szolgáló mintába 507 középiskolás került, akik 15 és 19 év közöttiek (M életkor =16,29, SD életkor =1,3). Nemek szerint a minta 56,8% -a nő ($n=292$), 42,4% -a pedig férfi ($n=215$).

A középiskolás mintában szerepeltek gimnazisták ($n=414$; 81,7%), valamint szakközépiskolások ($n=93$; 18,3%). A Központi Statisztikai Hivatal statisztikái alapján a nappali oktatásban résztvevő gimnáziumi tanulók nemek közötti eloszlás arányát tekintve az adatok reprezentatívak (Központi Statisztikai Hivatal, 2021).

- 2013/14 185 440 fő, amelyből 105 833 leány 57,07%
- 2014/15 182 228 fő, amelyből 103 286 leány 56,67%

A mintát tovább bontva és a nemek szerinti eloszlást vizsgálva, a két intézmény típus között továbbra is fennmarad a hasonlóság:

- a gimnazista diákok ($n=414$; 235 leány 56,7%)
- a szakközépiskolás diákok ($n=93$; 53 leány 56,9%)



7. ábra: intézmény típusuk reprezentációja (forrás: a Szerző).

Összegezve; a középiskolás minta tagjai kétféle intézménytípusból érkeztek (gimnázium és szakközépiskola), túlnyomórészt vidéki iskolákból. A vizsgálati mintában szereplő diákok tanulmányi átlaga jó. Előző féléves tanulmányi átlaguk 4,06 ($SD=0,71$).

Megjegyzendő, hogy a részvevő diákok 33,5%-a kétszülős családmódellettől eltérő életformában él.

<i>Kivel él együtt?</i>		
	százalék	N
mindkét szülő	66,5	337
szülei elváltak és anyukával él	20,1	102
egyéb	13,4	68
összesen	100%	507 fő

6. táblázat: mintában szereplő diákok családi helyzete. (forrás: a Szerző)

A 6. számú táblázat eredményei alapján érdemes lenne további kutatás keretén belül feltárni és elemezni a háttérben meghúzódó okokat.

A 7. táblázat alapján jól látható, és mindenképpen pozitív eredményként kezelendő, hogy a diákok túlnyomó többsége tisztában van a pályaválasztás fontosságával, és ennek megfelelően foglalkoztak is már ezzel a területtel.

<i>Gondolkozott már azon, hogy melyik szakterületen szeretne specializálódni vagy melyik mesterséget szeretné választani?</i>		
	százalék	N
<i>igen</i>	86,6	439
<i>nem</i>	13,4	68
<i>összesen</i>	100	507

7. táblázat: pályaopciók mérlegelése (forrás: a Szerző).

2.1.3 Módszerek és eszközök

Az alábbiakban bemutatásra kerülnek a kutatás során alkalmazott eszközök és azoknak struktúrája. Átláthatóvá válnak alkalmazhatósági területeik és működésük. Az adatok elemzése az IMB SPSS Statistics for Windows v.23 és az SPSS AMOS v.22 statisztikai programcsomagokkal történik. A kérdőívek adaptálásához faktoranalízist alkalmazunk, amelynek célja, hogy ezen korrelációk alapján meghatározhatóak legyenek a latens változók, azaz a faktorok. A módszer segítségével érhető el, hogy az eredeti változók száma csökkenjen, hogy az eredeti adatok leírása a lehető legkevesebb információvesztéssel járjon. A normalitás vizsgálatot követően kerül sor az eredmények értékelésére a megfelelő eszközök alkalmazásával.

2.1.3.1 Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ)

A döntéselmélete alapján olyan modell került kidolgozásra, amely az „ideális pályaválasztóra” identifikálást tűzte ki céljául (Gati, és Itay, 2005). Ez a kifejezés olyan személyt takar, aki tisztában van a pályaválasztás szükségességével, és kész is rá, valamint képes meghozni a „helyes döntést” (azaz egy olyan döntést, amely leginkább kompatibilis az adott egyén céljaival, és megfelelő döntési folyamat eredménye). A pályaválasztási folyamat összetettsége a legtöbb ember számára megnehezíti azt, hogy ideális pályaválasztóvá váljon. Az ideális pályaválasztótól való bármely eltérést potenciális problémaként határozták meg, amely az egyén döntési folyamatára a következő módokon lehet hatással: (a) megakadályozza az egyént a döntéshozatalban, vagy (b) kevésbé optimális döntéshez vezet.

A kérdőív első verziója 44 állítást tartalmazott, melyek megfelelnek az elméleti modellben szereplő 44 pályaválasztási nehézségnek. Későbbiek során ezt az item számot 34-re redukálták a teszt belső konzisztenciájának javítása érdekében. A 34 kérdésből 2 pedig a validitást hivatott ellenőrizni. A három fő kategóriához 10 alskálát fejlesztettek ki, melyek a tesztben alkalmazott 10 kategóriának felelnek meg (lsd. 6. számú ábra).

A javasolt taxonómia három fő kategóriára osztható fel:

1. a *pályaválasztásra való felkészültség hiánya* (az egyén nem áll készen egy adott pályaválasztással kapcsolatos döntésre) (*lack of readiness*), ami három olyan nehézségi kategóriát foglal magába, amely megelőzi az adott pályaválasztási döntés mellett való elköteleződést,
2. *információ hiánya (lack of information)* négy nehézségi kategóriát tartalmaz,
3. *inkonzisztens, ellentmondásos információ (inconsistent information)*, három olyan nehézségi kategóriát tartalmaz, amely az éppen aktuális pályaválasztás folyamán merül fel.

A 10 nehézségi kategória

A „pályaválasztásra való felkészültség hiánya” fő kategórián belül három kategóriát találunk. A motiváció hiányával (*lack of motivation*) - pályaválasztási folyamat megkezdése iránti motivátlanság - valamint a mindenféle döntéshozással kapcsolatos általános döntésképtelenséggel (*indecisiveness*) állnak kapcsolatban. A másik kettő fő kategória olyan nehézségeket foglal magába, amelyek a pályaválasztás folyamatáról kialakított diszfunkcionális tévképzetek (pl. irracionális elvárások).

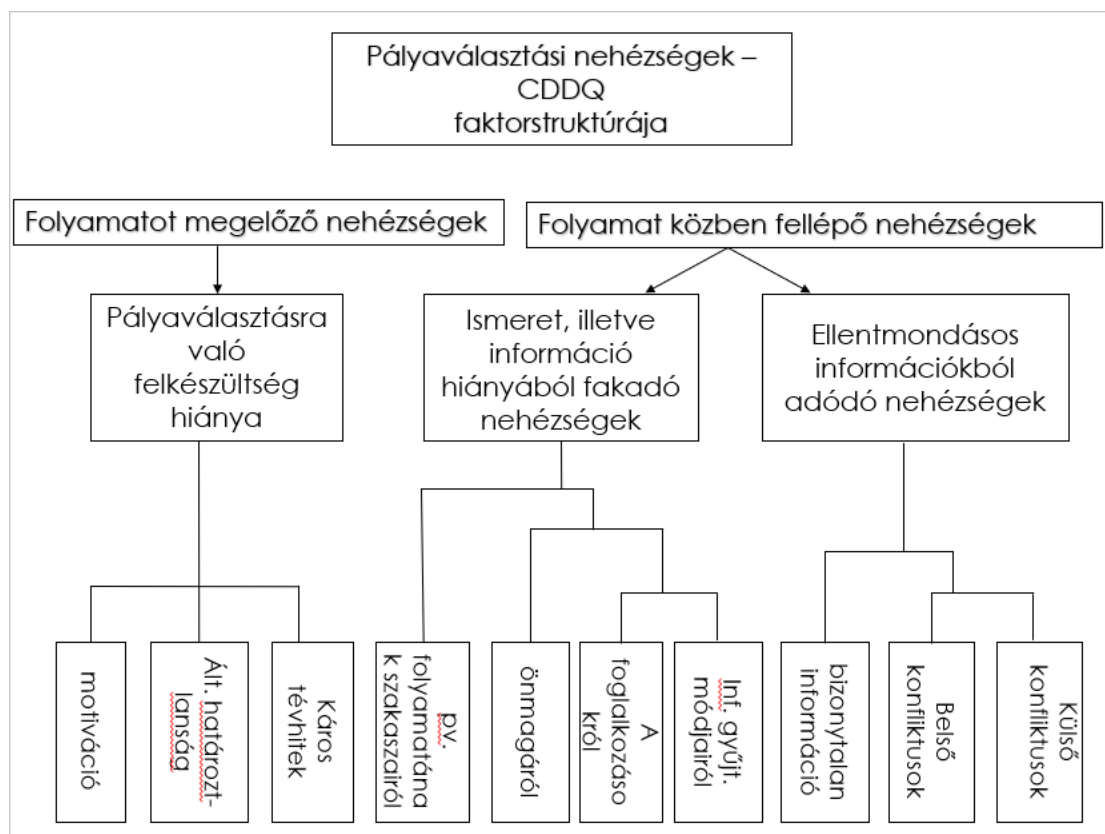
Az információhiány fő kategóriáján belül négy kategória között tettünk különbséget: a folyamat során megkívánt lépésekhez szükséges tudás hiánya (*lack of knowledge about the*

steps), az egyén önmagával kapcsolatos információhiánya (lack of information about self), a foglalkozásokról való információhiány (lack of information about occupation), a további információszerzés módjaival kapcsolatos információhiány (lack of information about ways of obtaining additional information). Úgy véljük, hogy a két utolsó kategória közelebb áll egymáshoz, mint az elsőhöz, mivel a két utóbbi külső, objektív információra utal, míg az első inkább egyénire.

Az inkonzisztens információ fő kategóriáján belül három kategória között tettünk különbséget: megbízhatatlan információ (unreliable information), mely olyan nehézségeket foglal magába, amelyek megbízhatatlan vagy zavaros információkra vonatkoznak;

- belső konfliktusok (internal conflicts), melyek az egyénen belül lezajló konfliktusokat jelentik,

- külső konfliktusok, melyek külső személyeket is magába foglaló konfliktusokra vonatkoznak. Itt is úgy gondoljuk, hogy a két utolsó konfliktuskategória közelebb áll egymáshoz, mint az elsőhöz.



8. ábra: CDDQ eredeti faktorstruktúrája (forrás:Gati, Krausz, és mtsai., 1996).

Gati és Saka, (2001) megvizsgálták a rövidített a kérdőív belső konzisztenciáját, amely során az eredeti 44 ítemes kérdőívvel megegyező eredményekre jutottak. A teljes kérdőív Cronbach-alfá értékei: 0,91; a felkészültség hiánya fő kategória 0,62; az információ hiánya fő kategória 0,88; az inkonzisztens, ellentmondásos információ fő kategória pedig 0,87 volt.

2.1.3.2 Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív (CFI)

Chartrand és munkatársai (1990) által kidolgozott Career Factors Inventory a pályaválasztási bizonytalanság érzelmi és kognitív tényezőit méri. A kérdőív négy alskálát foglal magába: Career Choice Anxiety (pályaválasztási szorongás, 6 ítem), Generalized Indecivness (általános bizonytalanság, 5 ítem), Perceived Need for Information (észlelt információ szükséglet, 6 ítem), valamint Perceived Need for Self-Knowledge (észlelt önismeret igény, 4 ítem). Az első két skála a pályadöntésben jelentkező határozatlanság személyes-emocionális vonatkozását, a pályaválasztás miatti aggodást, valamint az általános döntéshozattal kapcsolatos aggodást méri. A 3. és 4. skála a karrierhez és önismerethez elengedhetetlen információ szükségletet méri. Az affektív és kognitív (információs) előzmények megkülönböztetése azért fontos, mert a döntés hiánya az információdeficitnek, az affektív interferenciának vagy mindkettőnek a következménye. A CFI segítségével egy profil alkotható a kliens karrierrel kapcsolatos döntéshozatali nehézségeiről. Ez a profil jól használható - az interjúval együtt - a diagnózis alkotás és intervenció-választás feltérképezéséhez is.

Chartrand és Robbins (1990) szerint mind a négy CFI skála szignifikánsan előrevetíti a karrierrel kapcsolatos határozatlanságot. A CFI dimenzióinak segítségével pályadöntéssel jellemezhető csoportokat lehet létrehozni, melyek fejlődésükben különböznek egymástól.

A CFI-t magyar mintán (Lukács, 2012) érvényesítette, eredményei szerint középiskolás mintán ($n=683$) sikerült elkülöníteni a pályaválasztási bizonytalanság Chartrand és munkatársai (1990) által leírt négy faktorát. A két kognitív faktor a pályainformáció szükséglete és az önismeretigény, míg a két érzelmi faktor a pályaválasztási szorongás és az általános bizonytalanság. A 4 faktor a struktúra teljes varianciájának 52,87%-át magyarázza. Az eredeti 21 ítemmel szemben a magyar mérőeszköz 17 ítemet tartalmaz. Az alskálák Cronbach-alfái: pályaválasztási szorongás 0,89, általános bizonytalanság 0,61, pályainformáció szükséglet 0,60, önismeret igény 0,89.

2.1.4 Eredmények

Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ, Gati, Krausz, és mtsai., 1996), a Career Factors Inventory (CFI, Chartrand, és mtsai., 1990), kérdőívek magyar változatának érvényességét feltáró és megerősítő faktoranalízissel vizsgáltuk. A feltáró faktoranalízis (EFA) alkalmával főengelyelemzést (Principal Axis Factoring- PAF) alkalmaztunk Promax és Oblimin forgatással. A faktorok megállapításának érdekében a screeplot tesztet (Cattell, 1966) használtunk. A Kaiser-Meyer-Olkin mutatóval (KMO) kapott faktorstruktúra faktoranalízisre való alkalmasságát is tanulmányoztuk., A KMO értéke 0,9 felett kiváló, 0,8 felett nagyon jó, 0,7 felett megfelelő, 0,5 alatt azonban faktoranalízist nem végezhetünk (Sajtos és Mitev, 2007). A hiányzó adatok törlésre kerültek (listwise). Az EFA esetében az egyes faktorokon megjelenő elemek töltése 0,32 felett megfelelő. Keresztöltésnek azt nevezzük, amikor egy item több faktoron is megjelenik, illetve 0,32 feletti értékkel rendelik (Tabachnick és Fidell, 2001). Ezeket a változókat javasolt eltávolítani a faktorstruktúrából, mivel vizsgált modell illeszkedésének, reliabilitásának javulását eredményezi. A megerősítő faktoranalízis (CFA) eredményeit a modell illeszkedését a nemzetközi szakirodalomban is alkalmazott mutató mentén vizsgáltuk. Ezek a következők:

- Khí-négyzet és a szabadságfok aránya (χ^2/df),
- (RMSEA)- négyzetgyökérték megközelítőleges hibája,
- RMSEA 90%-os konfidencia intervalluma,
- Comparative Fit Index (CFI),
- Tucker-Lewis Index (TLI).

A mutatók értelmezése során (Brown, 2006) elfogadható illeszkedéssel kapcsolatos kritériumait tekintettük mérvadónak: RMSEA ($\leq 0,06$, 90%CI $\leq 0,06$), CFI ($\geq 0,95$) és TLI ($\geq 0,95$). A mérőeszközök belső konzisztenciájának vizsgálatára a Cronbach- α mutatót alkalmaztuk, mivel számos magyar és nemzetközi tanulmány hasonlóképp járt el. A Cronbach- α értéke 0,50 és 0,70 felett elfogadható, 0,70 felett jelez jó belső konzisztenciát (Hinton, 2004). Az eredmények prezentálását a CDDQ kérdőív magyar mintára való érvényessé tételének

bemutatásával kezdtük, majd a már adaptált CFI kérdőív megerősítésével, új középiskolás minta alkalmazásával folytattuk.

2.1.4.1 Mérőeszközök ellenőrzése és magyar mintán való adaptációja

A következőkben, a fenti kritériumokat irányadóként alkalmazva, megvizsgáljuk és részletesen elemezzük az általunk alkalmazott két mérőeszköz működését magyar mintán. Elsőként a CDDQ-kérdőív feltáró faktoranalízisével foglalkozunk, ezt követően a már magyar mintán adaptált CFI-kérdőív működését vizsgáljuk meg újabb középiskolás minta alkalmazásával.

2.1.4.1.1 Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ) vizsgálata

Feltáró faktoranalízis (Exploratory Factor Analysis). A CDDQ eredeti javasolt struktúrája (Gati és Saka, 2001) tíz jól meghatározható faktort tartalmazott (RM, RI, RD, LS, LP, LO, LA, II, IU, és IE), viszont ezeket nem támasztották alá megerősítő faktoranalízissel (CFA). Ezért feltáró faktoranalízist alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk, a kérdőívet alkotó elemek mögött meghúzódó látens faktorok megfelelnek-e az angol változatban találtaknak.

A feltáró faktoranalízis (EFA) során főtengeleyelemzést végeztünk (principal axis factoring), mivel így jobb becslést kapunk a háttérben megbúvó korrelációkról (Mulaik, 1972). Ezt követően az eredeti 32 ítemes verzió Oblimin elforgatást alkalmaztunk, amely azt feltételezi, hogy a faktorok korrelálnak egymással, ami jellemzőbb a társadalom- és magatartástudományokra.

Az első elemzés során 5 faktor különült el a mintán (ld. a 4. számú mellékletben), ez magyarázza a faktorstruktúra variancia 60,89%-át. A scree plot teszt alapján ötfaktoros megoldás megfelelőnek tűnik. A Kaiser- Meyer-Olkin kritérium értéke 0,957, így elmondható, hogy a változók alkalmasak a faktorelemzésre (Sajtos-Mitev, 2007). Varimax elforgatást alkalmazva is hasonlóan 5 faktoros struktúrát találtunk.

Az első faktor az *ellentmondásos információkból adódó nehézségek*, mely tíz ítemet tartalmaz (25-34). A faktor a variancia 41,695%-át magyarázza. A skála reliabilitása magas (Cronbach- α =0,920).

A második faktor az *általános határozatlanság*, három ítemet (4.,5.,6.) tartalmaz. A faktor a variancia 5,981%-át magyarázza, Cronbach- α -ja megfelelő (α =0,721).

A harmadik faktor a *káros tévhitek*, négy ítemet tartalmaz (8.,9.,10.,11.). A faktor az összvariancia 5,412%-át magyarázza. A skála reliabilitása nem elfogadható (α =0,460).

A negyedik faktor az *motiváció hiánya*, négy itemet tartalmaz (1.,2.,3.,9.). A faktor az összvariancia 4,255%-át magyarázza. Cronbach- α -ja elfogadható ($\alpha=0,595$).

Az ötödik faktor a *Hiányos ismeretek, információkból származó nehézségek*, tizenkét itemet tartalmaz (13-24). A faktor az összvariancia 3,547%-át magyarázza. Cronbach- α -ja éppen megfelelő ($\alpha=0,944$).

Az előző elemzés során egy item két faktorstruktúrán is megtalálható volt, és a keresztöltések értéke magasabb, mint 0,32 (lsd. a 5. számú mellékletben). Ezért a második elemzésből ez eltávolításra került. Az érintett változó: a 9. item. A vizsgálat újra lefuttatását követően ugyancsak 5 faktor különült el a mintán, ez a faktorstruktúra a variancia 60,89%-át magyarázza. A Kaiser- Meyer-Olkin kritérium értéke 0,957, így elmondható, hogy a változók alkalmasak a faktorelemzésre (Sajtos-Mitev, 2007). Továbbá varimax elforgatást alkalmazva is hasonlóan 5 faktoros struktúrát találtunk.

Ezután a faktorstruktúra jó illeszkedést mutatott. A változók magas faktortöltéssel rendelkeznek (0,359-0,828), és egyetlen változó esetén sem találtunk keresztöltést. A Kaiser-Meyer-Olkin kritérium értéke 0,958, így a változók továbbra is alkalmasak a faktorelemzésre (Sajtos-Mitev, 2007).

- Az első faktor az *ellentmondásos információkból adódó nehézségek*, mely tíz itemet tartalmaz (25-34). A faktor a variancia 42,994%-át magyarázza. A skála reliabilitása magas (Cronbach- $\alpha =0,920$).
- A második faktor az *általános határozatlanság*, három itemet (4.,5.,6.) tartalmaz. A faktor a variancia 5,972%-át magyarázza, Cronbach- α -ja szintén magas ($\alpha=0,721$).
- A harmadik faktor a *káros tévhitek*, három itemet tartalmaz (8.,10.,11.). A faktor az összvariancia 5,152%-át magyarázza. A skála reliabilitása elfogadható ($\alpha=0,561$) (Hinton, 2004).
- A negyedik faktor a *motiváció hiánya*, három itemet tartalmaz (1.,2.,3.). A faktor az összvariancia 4,228%-át magyarázza. Cronbach- α -ja megfelelő ($\alpha=0,677$).
- Az ötödik faktor a *hiányos ismeretek, információkból származó nehézségek*, tizenkét itemet tartalmaz (13-24). A faktor az összvariancia 3,608%-át magyarázza. Cronbach- α -ja éppen megfelelő ($\alpha=0,944$).

Összegezve; a kérdőív hátterében öt faktort különítettünk el egy item eltávolításával. Ez a faktorstruktúra az összvariancia 61,954 százalékát magyarázza (lsd. a 6. számú mellékletben).

Megeősítı faktoranalízis (Confirmatory factor analysis). A megeősítı faktoranalízis olyan módszer, amelyet már létező faktorstruktúra tesztelésére használunk. CFA eljárással vizsgáltuk a CDDQ-val kapcsolatos modell illeszkedését.

Az első *modell*hez a feltáró faktoranalízis során átszűrt 32 változót és öt faktort használtuk fel. A modell illeszkedésének szempontjából a kapott eredmények csak részben érik el a kívánt értéket (N= 507, $\chi^2/df=2,929$, RMSEA=0,062, CI=0,058-0,066, CFI=0,900, TLI=0,890). A belső konzisztencia tekintetében megfelelőek az eredmények (Cronbach- α *ellentmondásos információkból adódó nehézségek* = 0,920, Cronbach- α *általános határozatlanság* =0,721, Cronbach- α *káros tévhitek* = 0,561, Cronbach- α *motiváció hiánya* = 0,677, Cronbach- α *hiányos ismeretek, információkból származó nehézségek* = 0,944).

A *második modell*hez a feltáró faktoranalízis során átszűrt 31 változót és öt faktor felhasználtunk. A modell illeszkedésének szempontjából a RMSEA, a TLI és a CI még így sem érik el a kívánt értéket. A többi mutató értéke az előírásoknak megfelelően alakul (N= 507, $\chi^2/df=2,978$, RMSEA=0,063, CI=0,059-0,067, CFI=0,903, TLI=0,894). A belső konzisztencia tekintetében megfelelőek az eredmények (Cronbach- α *ellentmondásos információkból adódó nehézségek* = 0,920, Cronbach- α *általános határozatlanság* =0,721, Cronbach- α *káros tévhitek* = 0,561, Cronbach- α *motiváció hiánya* = 0,677, Cronbach- α *Hiányos ismeretek, információkból származó nehézségek* = 0,944).

A *harmadik modellt* az EFA lefuttatásával, illetve az eredeti EFA modell javításával végeztük el. Tettük ezt azzal a céllal, hogy olyan megoldást találjunk, amely a lehető legjobban megfelel a (Hinton, 2004) által támasztott kritériumoknak, valamint az egyes faktorok belső konzisztenciája is a lehető legmagasabb. Az EFA ismételt lefuttatása során azt tapasztaltuk, hogy a módosítási index alapján öt kovariancia hibát szükséges hozzáadni a struktúrához: a CDDQ13 - CDDQ14; CDDQ14 - CDDQ15; CDDQ33 - CDDQ34; CDDQ29 -CDDQ30; CDDQ27 - CDDQ30 elemeket variáltuk egymással, javítva ezzel az illeszkedés mértékét. A modell ebben a formában megfelelő illeszkedéssel rendelkezik ($n=507$, $\chi^2/df= 2,522$, RMSEA=0,055, CI= 0,051-0,059, CFI= 0,926, TLI= 0,918).

A végső ötfaktoros modell összesen 31 ítemet tartalmaz (lsd. 7. számú melléklet). Az első faktor az *ellentmondásos információkból adódó nehézségek*, mely tíz ítemet tartalmaz (25-34). A második faktor az *általános határozatlanság*, három ítemet (4.,5.,6.) tartalmaz. A harmadik faktor a *káros tévhitek*, három ítemet tartalmaz (8.,10.,11.). A negyedik faktor az *motiváció hiánya*, három ítemet tartalmaz (1.,2.,3.). Az ötödik faktor a *hiányos ismeretek, információkból*

származó nehézségek, tizenkét itemet tartalmaz (13-24). Az így kapott modell Cronbach α -ái megfelelőek, valamint a modell ebben a formában jobb illeszkedési mutatókkal bír.

	Teljes magyarázott variancia	KMO	Faktorok elemszáma	Cronbach α	χ^2/df	RMSEA	90% CI of RMSEA	CFI	TLI
Eredeti modell (32 elem) n=507	60,819%	0,857	EI=10 ÁH=3 KT=4 MH=4 HI=12	EI=0,920 ÁH=0,721 KT=0,460 MH=0,595H I=0,944	2,929	0,062	0,058-0,066	0,900	0,890
Második modell (31 item) n=507	59,060%	0,838	EI=10 ÁH=3 KT=3 MH=3 HI=12	EI=0,920 ÁH=0,721 KT=0,561 MH=0,677H I=0,944	2,978	0,063	0,059-0,067	0,903	0,897
Harmadik modell (17 item) n=507	60,149%	0,822	EI=10 ÁH=3 KT=3 MH=3 HI=12	EI=0,920 ÁH=0,721 KT=0,561 MH=0,677H I=0,944	2,522	0,055	0,051-0,059	0,926	0,918

8. táblázat: A CDDQ három modelljének EFA és CFA során kapott eredményeinek összegzése (forrás: a Szerző).
Megjegyzés: KMO= Kaiser-Meyer-Olkin mutató; χ^2/df = khí-négyzet és a szabadságfok hányadosa; RMSEA= root mean square error of approximation, 90% CI= az RMSEA 90%-os konfidencia intervalluma, CFI= comparative fit index, TLI= Tucker-Lewis index, EI= ellentmondásos információk, ÁH= általános határozatlanság, KT= káros tévhitek, MH= motiváció hiánya, HI= hiányos ismeretek, információkból származó nehézségek

A három modell közül - figyelembe véve az EFA és a CFA kritériumait, valamint a faktorok belső konzisztenciáját -, a harmadik 31 elemet tartalmazó faktorstruktúra bizonyul a legmegfelelőbbnek a középiskolás minta esetén.

A CDDQ magyar változatának végleges, 31 elemet tartalmazó struktúrája középiskolás minta jellemzői. A 31 elemet tartalmazó, kritériumoknak megfelelő illeszkedéssel rendelkező CFA modell felállítása után az előzőekhez hasonló módon újra feltáró faktoranalízist (EFA) végeztünk főtengelelemzéssel (principal axis factoring) és oblim forgatással középiskolás mintára.

A mintán a scree plot teszt ismét öt faktor megjelenését indikálta, amely a struktúra teljes varianciájának 61,954 %-át magyarázza. A CFA alapján lefutott EFA megfelelő értékeket mutatott: a struktúrában alacsony (0,35 alatt) töltés, valamint keresztöltés (0,35 felett) sem található. Az első faktor az *ellentmondásos információkból adódó nehézségek*, a variancia 42,994%-át magyarázza. A második faktor az *általános határozatlanság*, a variancia 5,972%-át magyarázza. A harmadik faktor a *káros tévhitek*, faktor az összvariancia 5,152%-át magyarázza. A negyedik faktor a *motiváció hiánya*, az összvariancia 4,228%-át magyarázza.

Az ötödik faktor a *hiányos ismeretek, információkból származó nehézségek* az összvariancia 3,608%-át magyarázza.

A CDDQ magyar változatának középiskolás mintán talált leíró statisztikáit a 9. számú táblázat szemlélteti.

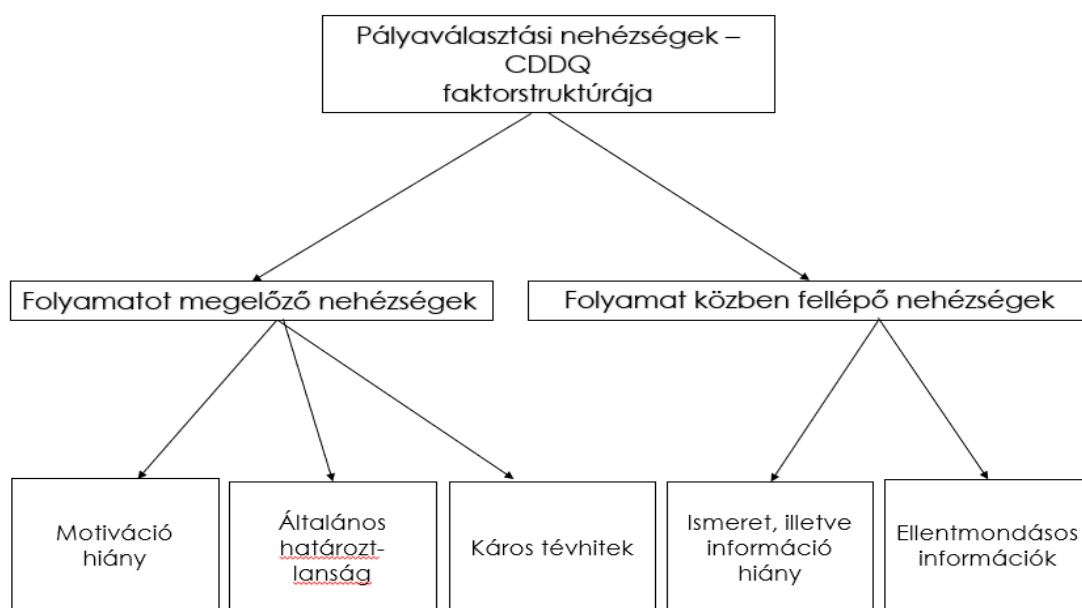
	Ellentmondásos információkból adódó nehézségek	Általános határozatlanság	Káros tévhitek	Motiváció hiánya	Hiányos ismeretek, származó nehézségek
Átlag	37,84	14,97	16,45	9,35	49,66
Szórás	17,49	6,12	4,91	5,36	22,04
Belső konzisztencia (α)	0,920	0,721	0,561	0,677	0,944
Magyarázott variancia %	42,994	5,972	5,152	4,228	3,608

9. táblázat: A CDDQ magyar változatának középiskolások mintáján feltárt leíró statisztikai és az alskálák belső konzisztenciája. Teljes magyarázott variancia: 61,954% (forrás: a Szerző).

A konvergens validitás vizsgálata. A fentiekben kialakított 31 tételes CDDQ konvergens validitásának vizsgálatához a CFA segítségével kinyert 5 faktoros kérdőívet alkalmaztuk. A skálák faktorainak belső konzisztenciái megfelelőnek mutatkoztak. A Pearson-féle korrelációs eljárással teszteltük. Azt vizsgáltuk, hogy a különböző skálák változói között felfedezhető-e releváns kapcsolat. A korrelációs eredmények (ld. 10. számú táblázat). A motiváció hiánya pozitívan korrelál az általános határozatlanság faktoral ($r(507)=0,232$, $p < 0,01$), a káros tévhitek faktoral ($r(507)=0,521$, $p < 0,01$) és a hiányos ismeretek faktoral ($r(507)=0,523$, $p < 0,01$). Az általános határozatlanság faktor pozitív korrelációban áll a káros tévhitek faktoral ($r(507)=0,109$, $p < 0,01$), az ellentmondásos információk faktoral ($r(507)=0,530$, $p < 0,01$), illetve a hiányos ismeretek faktoral ($r(507)=0,424$, $p < 0,01$). Az ellentmondásos információk faktor pozitív együttjárást mutat a hiányos ismeretek faktoral ($r(507)=0,809$, $p < 0,01$). A korrelációk a legtöbb faktor között fennállnak, azonban erősségük nem jelentős.

	1	2	3	4	5
Motiváció hiánya (1)	1	0,232**	-0,028**	0,521**	0,523**
Általános határozatlanság (2)		1	0,109**	0,530**	0,424**
Káros tévhitek (3)			1	0,054	0,43
Ellentmondásos információk (4)				1	0,809**
Hiányos ismeretek (5)					1

10. táblázat: ACDDQ változói közötti korrelációk a középiskolás mintán**A korreláció $p < 0,01$ szintenzignifikáns (forrás: a Szerző).



9. ábra: CDDQ magyar változatának végleges, 31 elemet tartalmazó struktúrája (forrás: a Szerző).

2.1.4.1.2 A pályaválasztási bizonytalanság kérdőív (CFI) vizsgálata

Lukács Fruzsina 2012-ben megvalósította a CFI kérdőív magyar mintára való adaptálását, amely során középiskolás és egyetemista mintát alkalmazott. Jelen vizsgálat célja, hogy egy újabb középiskolás minta alkalmazásával nyomon kövesse, illetve alátámassza az általa adaptált kérdőív érvényességét, megbízhatóságát.

Feltáró faktoranalízis (Exploratory factor analysis). A feltáró faktoranalízis (EFA) során főteengelyelemzést végeztünk (principal axis factoring) promax forgatással ($Kappa=1$). A vizsgálat célja az volt, hogy megtudjuk, a kérdőívet alkotó elemek mögött meghúzódó látens faktorok megfelelnek-e korábban adaptált változatnak. Mivel az EFA érzékeny az elemszámmra, ezért a minta egészén ($n=507$) végeztük el a feltáró faktoranalízist.

Az első elemzés során 5 faktor különült el a mintán (lsd. a 9. számú mellékletben), ez a faktorstruktúra a variancia 60,81%-át magyarázza. A scree plot teszt alapján azonban a négyfaktoros megoldás tanácsosabbnak tűnik (mivel az 5. faktor eigenvalue-ja 1 közelében van). További indok emellett a megoldás mellett, hogy az ötödik faktorba tartozó itemek közül kettő két faktorstruktúrán, egy item három faktorstruktúrán is megtalálható, egy item pedig csak az ötödik faktorra töltött. A keresztöltések értéke magasabb, mint 0,32, így ezek a változók eltávolításra kerültek. A négy érintett változó: a 2., 7., 9., 17. item.

Ezt követően a faktorstruktúra jó illeszkedést mutatott. A változók egészen magas faktortöltéssel rendelkeznek (0,626-0,834), és egyetlen változó esetén sem bukkantunk rá keresztöltésre. A Kaiser- Meyer-Olkin kritérium értéke 0,822, így kijelenthető, hogy a változók megfelelnek a faktorelemzésre (Sajtos-Mitev, 2007). Négy faktor jelent meg. Az első faktor a *pályaválasztási szorongás*, mely öt itemet tartalmaz (1.,3.,4.,5.,6.). A faktor a variancia 23,602%-át magyarázza. A skála megbízhatósága magas (Cronbach- α =0,86). A második faktor az *önismeretigény*, négy itemet (18., 19., 20., 21.) tartalmaz, így teljes mértékben megegyezik Chartrand, és mtsai. (1990) hasonló elnevezésű faktorával. A faktor a variancia 19,876%-át magyarázza, Cronbach- α -ja szintén magas (α =0,809). A harmadik faktor a *pályainformáció szükséglete*, öt itemet tartalmaz (12., 13., 14., 15., 16.). A faktor az összvariancia 8,629%-át magyarázza. A skála reliabilitása megfelelő (α =0,721). A negyedik faktor az *általános bizonytalanság*, három itemet tartalmaz (8.,10.,11.). Az összvariancia 8,09%-át magyarázza a faktor. Cronbach- α -ja elfogadható (α =0,638)(Hinton, 2004).

Összefoglalva; a kérdőív háttérében négy faktor mutatkozott meg, három item eltávolításával. A fenti faktorstruktúra az összvariancia 60,149 %-át magyarázza.

Megerősítő faktoranalízis (Confirmatory factor analysis). A megerősítő faktoranalízissel már létező faktorstruktúrákat tesztelhetünk. Ezért a CFA eljárással megvizsgáltuk a CFI-vel kapcsolatos modell illeszkedését.

A *második modellhez* a feltáró faktoranalízist követően kinyert 17 változót és négy faktort alkalmaztunk. A modell illeszkedése megfelelőbb, mint a Chartrand és munkatársainak (1990) eredeti faktorstruktúra javasolt modellje ($n= 507$, $\chi^2/df=2,212$, RMSEA=0,049, CI=0,02-0,07, CFI=0,95, TLI=0,94). A belső konzisztencia tekintetében megfelelőek az eredmények (Cronbach- α pályaválasztási szorongás= 0,86, Cronbach- α általános bizonytalanság=0,638, Cronbach- α pályainformáció szükséglete=0,721, Cronbach- α önismeretigény= 0,809).

A *harmadik modellt* az EFA újra lefuttatásával, illetve az eredeti EFA modell javításával végeztük el. Tettük ezt azzal a céllal, hogy olyan megoldást találjunk, amely a lehető legjobban megfelel a Hinton (2004) által javasolt kritériumoknak, és az egyes faktorok belső konzisztenciája is a lehető legmagasabb legyen. Az EFA ismételt lefuttatása során, a módosítási index alapján egy kovariancia hiba hozzáadása történt meg: a CFI 18 és CFI 19 elemeket variáltuk egymással, javítva ezzel az illeszkedés mértékét. A pályaválasztási szorongás és az önismeretigény faktorai közötti korreláció nem szignifikáns volta miatt került eltávolításra. A modell ebben a formában megfelelő illeszkedéssel rendelkezik ($N=507$, $\chi^2/df= 1,82$, RMSEA=0,040, CI= 0,02-0,08, CFI= 0,968, TLI= 0,961).

A végső négyfaktoros modell összesen 17 itemet tartalmaz (lsd. 10. számú melléklet). A *pályaválasztási szorongás faktort* öt (1., 3., 4., 5., 6.), az *általános bizonytalanság faktort* három (8., 10., 11.), a *pályainformáció szükséglete faktort* öt (12., 13., 14., 15., 16.), az *önismeretigény faktort* négy (18., 19., 20., 21.) elem alkotja. Az így kapott modell Cronbach α -ái megfelelőek, valamint a modell ebben a formában jobb illeszkedési mutatókkal bír.

	Teljes magyarázott variancia	KMO	Faktorok elemszáma	Cronbach α	χ^2/df	RMSEA	90% CI of RMSEA	CFI	TLI
Eredeti modell (21 elem) n=507	60,819%	0,857	PSZ=6 ÁB=5 PI=6 ÖI=4	PSZ=0,853 ÁB=0,391 PI=0,754 ÖI=0,809	4,705	0,075	0,07- 0,08	0,87	0,87
Második modell (18 item) n=507	59,060%	0,838	PSZ= 5 ÁB=3 PI=6 ÖI=4	PSZ=0,862 ÁB=0,527 PI=0,754 ÖI=0,809	3,337	0,059	0,053- 0,066	0,93	0,92
Harmadik modell (17 item) n=507	60,149%	0,822	PSZ= 5 ÁB= 3 PI=5 ÖI=4	PSZ=0,862 ÁB=0,527 PI=0,754 ÖI=0,809	1,98	0,038	0,031- 0,046	0,97	0,97

11. táblázat: A CFI három modelljének EFA és CFA során kapott eredményeinek összegzése. Megjegyzés: KMO= Kaiser-Meyer-Olkin mutató; χ^2/df = ká-négyzet és a szabadságfok hányadosa; RMSEA= root mean squareer root of approximation, 90%CI=azRMSEA90%-os konfidencia intervalluma,CFI=comparative fit index,TLI=Tucker-Lewis index,PSZ=pályaválasztási szorongás, AB=általános bizonytalanság, PI=pályainformáció szükséglete, ÖI=önismeretigény(forrás: a Szerző).

A három modell közül figyelembe véve az EFA és a CFA kritériumait, valamint a faktorok belső konzisztenciáját, a harmadik, 17 elemet tartalmazó faktorstruktúra bizonyul a legmegfelelőbbnek a középiskolás minta esetén.

A CFI magyar változatának végleges, 17 elemet tartalmazó struktúrája Középiskolás minta jellemzői. A 17 elemet tartalmazó, kritériumoknak megfelelő illeszkedéssel rendelkező CFA modell felállítása után az előzőekhez hasonló módon újra feltáró faktoranalízist (EFA) hajtottuk végre főtengelelemzéssel (principal axis factoring) és promax forgatással.

A mintán a scree plot teszt ismét négy faktor megjelenését indikálta, amely a struktúra teljes variációjának 60,149 %-át magyarázza (lsd. 11. számú melléklet). A CFA alapján lefutott EFA megfelelő értékeket mutatott: a struktúrában alacsony (0,32 alatt) töltés, valamint keresztöltés (0,32 felett) sem található. Az első faktor a *pályaválasztási szorongás*, amely a variancia 23,602 %-át magyarázza. A második faktor az *önismeretigény*, amely a variancia 19,876 %-át magyarázza. A harmadik faktor a *pályainformáció szükséglete*, amely a variancia

8,629 %-át magyarázza. Végül a negyedik faktor az *általános bizonytalanság*, amely a variancia 8,042 %-át magyarázza. A CFI magyar változatának középiskolás mintán talált leíró statisztikáit a 12. táblázat szemlélteti.

	Pályaválasztási szorongás	Önismeretigény	Pályainformáció szükséglete	Általános bizonytalanság
Átlag	12,19	13,94	16,74	8,45
Szórás	4,28	3,68	3,77	2,84
Belső konzisztencia (α)	0,86	0,810	0,722	0,638
Magyarázott variancia %	23,278	19,876	8,629	8,042

12. táblázat: A CFI magyar változatának középiskolások mintáján feltárt leíró statisztikai és az alskálák belső konzisztenciája. Teljes magyarázott variancia: 60,149 % (forrás: a Szerző).

A konvergens validitás vizsgálata. A fentiekben kialakított 17 tételű CFI konvergens validitásának vizsgálatához a CFA segítségével kialakított 4 faktoros kérdőívet alkalmaztunk. A skálák faktorainak belső konzisztenciái megfelelőnek mutatkoztak. A Pearson-féle korrelációs eljárással teszteltük azzal a céllal, hogy megtudjuk, a különböző skálák változói között felfedezhető-e releváns kapcsolat. A korrelációs eredmények (ld. 12. számú melléklet) azt mutatták. A pályaválasztási szorongás pozitívan korrelál az általános bizonytalanság faktorról ($r(507)=0,412$, $p<0,01$), illetve a pályainformáció szükséglete faktorról ($r(507)=0,163$, $p<0,01$). Az általános bizonytalanság faktor pozitív korrelációban áll a pályainformáció szükséglete faktorról ($r(507)=0,260$, $p<0,01$), illetve az önismeretigény faktorról ($r(507)=0,091$, $p<0,05$). A pályainformáció szükséglete faktor pozitív együttjárást mutat az önismeretigény faktorról ($r(507)=0,459$, $p<0,01$). A korrelációk a legtöbb faktor között fennállnak, azonban erősségük nem jelentős (ld. 13. számú táblázat).

	1	2	3	4
<i>Pályaválasztási szorongás (1)</i>	1	0,412**	0,163**	-0,19
<i>Általános bizonytalanság (2)</i>		1	0,260**	0,091*
<i>Pályainformáció szükséglete (3)</i>			1	0,459**
<i>Önismeretigény (4)</i>				1

13. táblázat: A CFI faktorai közötti korrelációk a középiskolás mintán

** A korreláció $p<0,01$ szinten szignifikáns * A korreláció $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

2.1.4.2 Életkori és nemi hatások a középiskolások pályaválasztási jellemzőiben

Az előző egységben bemutatásra kerültek a kutatásban alkalmazott eszközök, a CDDQ és a CFI magyar mintán való adaptálásának folyamata és eredményei. A továbbiakban a vizsgálat során gyűjtött eredmények feltárására és elemzésére kerül sor. Az összefüggéseket ábrák és táblázatok szemléltetik. A kérdőívek interpretálásának megkezdése előtt a normalitás vizsgálatra kerül sor a szakirodalom által javasolt két módszerrel: Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk teszttel. Az eredmények külön-külön kerülnek bemutatásra.

2.1.4.2.1 CDDQ-Pályaválasztási nehézségek és a résztvevők neme életkora közötti hatások

A következőkben a középiskolások által kitöltött pályaválasztási nehézségek kérdőív (Career Decision-making Difficulties Questionnaire, CDDQ) magyar változatának végleges, 31 elemet tartalmazó kérdőív által kinyert adatai kerülnek bemutatásra. Bemutatjuk a pályaválasztási nehézségek alakulását vizsgáló tesztek eredményt, külön fókuszálva a diákok életkorának illetve nemének eltérésére, azok egyenként vagy egymással való kölcsönhatására.

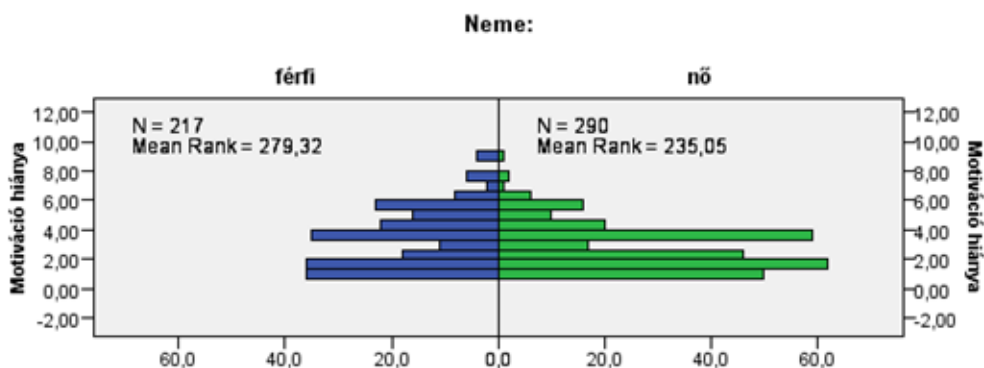
A Kolmogorov-Smirnov teszt eredményei alapján a motiváció hiány változó $D(507)=0,12$, $p=0,001$ nem normál eloszlású, mivel az általános határozatlanság faktor $D(507)=0,07$, $p=0,001$, a káros tévhitek faktor $D(507)=0,08$, $p=0,001$, az ellentmondásos információk faktor $D(507)=0,06$, $p=0,001$ és az ismeret-, illetve információ hiányából fakadó nehézségek faktor $D(507)=0,09$ $p=0,001$ nem normál eloszlású. Ezért az eredmények értékeléséhez a non-parametrikus módszerek alkalmazása javasolt. Ezeket az eredményeket a Shapiro-Wilk teszt is alátámasztja. A motiváció hiány faktor $W(507)=0,93$, $p=0,001$, az általános határozatlanság faktor $W(507)=0,98$, $p=0,001$, a káros tévhitek faktor $W(507)=0,99$, $p=0,001$, az ellentmondásos információk faktor $W(507)=0,98$, $p=0,001$ és az ismeret-, illetve információ hiányából fakadó nehézségek faktora $W(507)=0,96$, $p=0,001$ sem normál eloszlású.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Érték	df	p.	Érték	df	p.
Motiváció hiánya	0,118	507	0,000	0,926	507	0,000
Általános határozatlanság	0,068	507	0,000	0,979	507	0,000
Káros tévhitek	0,080	507	0,000	0,989	507	0,001
Ellentmondásos információkból adódó nehézségek	0,057	507	0,000	0,979	507	0,000
Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek	0,085	507	0,000	0,963	507	0,000

14. táblázat: A CDDQ változók normalitás vizsgálata Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk teszttel.
 $p < 0,05$ szinten szignifikáns. (forrás: a Szerző).

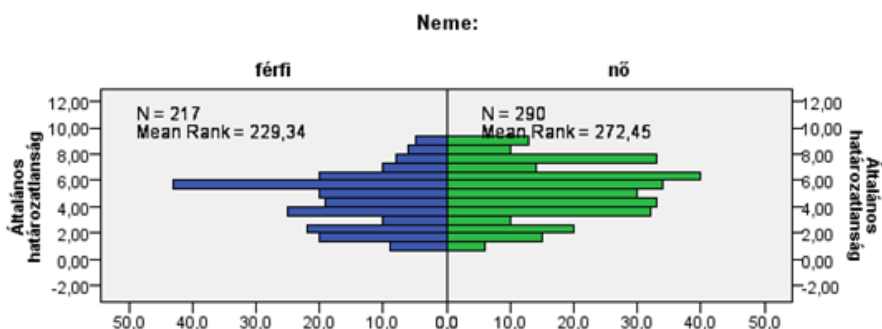
A 14. számú táblázat alapján a kérdőív további eredményeit non-parametrikus módszerek alkalmazásával elemezzük nem, illetve életkor, egyenként vagy egymással való kölcsönhatásban. Megvizsgáljuk, hogyan befolyásolják ezek a pályaválasztási nehézségek alakulását. Először a CDDQ kérdőív változóit elemeztük a nemek közötti különbségek szempontjából. Ehhez a Medián és a Mann-Whitney U tesztek alkalmaztuk.

A motivációhiány és a nemek közötti különbség aspektusából a férfiak ($Mdn=3,3$) Medián teszt eredményei szignifikánsan $p=0,003$ magasabbak voltak, mint a nőké ($Mdn=2,6$). A Mann-Whitney U teszt (lsd.: 15. számú táblázat) kimutatta, hogy statisztikai szempontból szignifikáns különbség van közöttük $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}})=25970,50$, $Z=-3,38$ $p=0,001$. Tehát a minta férfi tagjai nehezebben motiválhatóbbak, mint a minta női tagok (lsd.: 10. számú ábra).



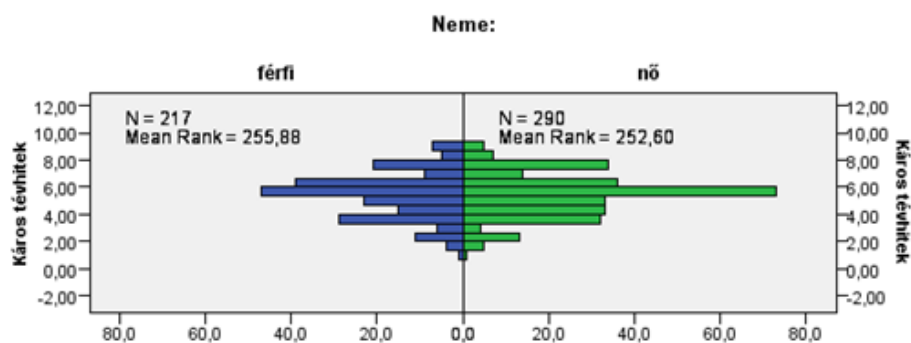
10. ábra: A CDDQ motiváció hiánya faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

Az általános határozatlanság és a nemek közötti különbség Mediánjának alapján a férfiak ($Mdn=5$) eredménye megegyezik a nőkével ($Mdn=5$) $p=0,13$. Viszont a Mann-Whitney U teszt (lsd.: 15. számú táblázat) eredményeiből jól leolvasható, hogy statisztikailag $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 26114,00$, $Z = -3,28$ $p = 0,001$ szignifikáns különbség van a nemek között. Az eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a minta női tagjaira az általános határozatlanság nagyobb hatással van, mint a minta férfi tagjaira (lsd.: 11. számú ábra).



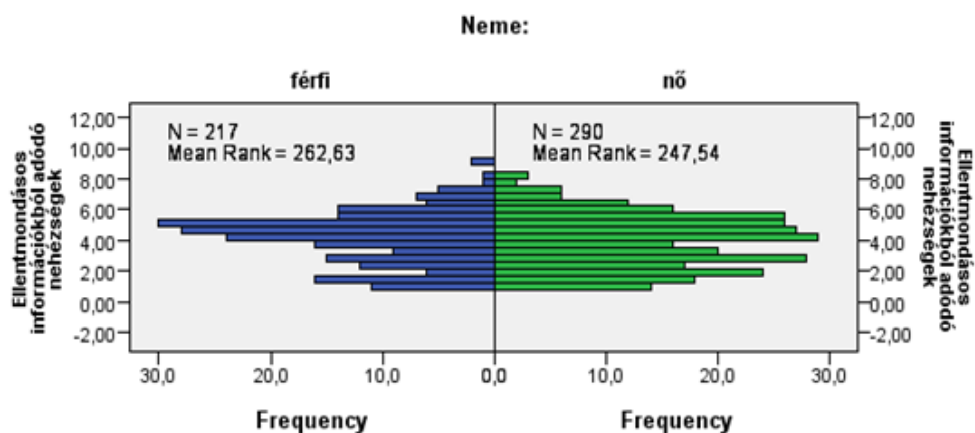
11. ábra: A CDDQ általános határozatlanság faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

Az káros tévhitek és a nemek közötti különbség vizsgálata során a férfiak Medián teszt eredménye ($Mdn=5,6$) nem tér el jelentősen $p=0,37$ a nők eredményétől ($Mdn=5,3$). Továbbá a Mann-Whitney U teszt (lsd.: 15. számú táblázat) eredményei alapján sem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a nemek között $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 31058,00$, $Z = -0,25$, $p = 0,8$. Ezek alapján elmondható, hogy a káros tévhitek változó általános hatást fejt ki a minta tagjaira (lsd.: 12. számú ábra).



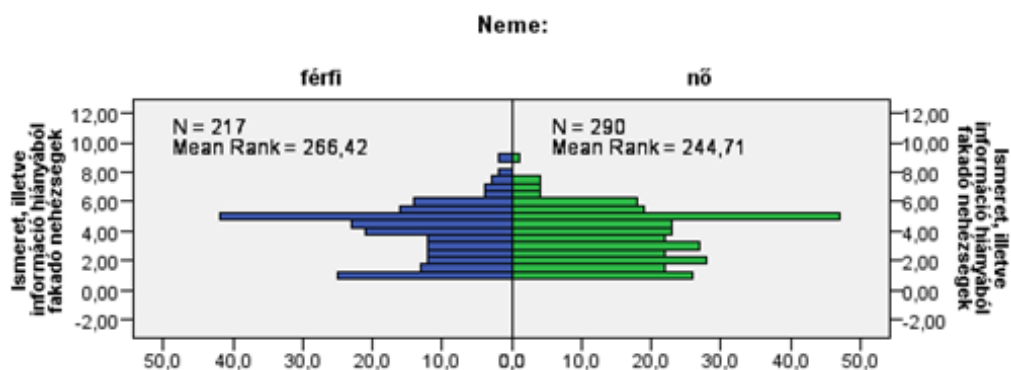
12. ábra: A CDDQ káros tévhitek faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

Az ellentmondásos információkból adódó nehézségek változó és a nemek közötti különbség aspektusából a férfiak Medián teszt eredménye ($Mdn=4,3$) nem tér el jelentősen $p=0,13$ a nők eredményétől ($Mdn=4,09$). A Mann-Whitney U teszt sem utal szignifikáns nemek közötti különbségre (lsd.: 15. számú táblázat) $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 29592,00$, $Z = -1,15$, $p = 0,25$. Ennek alapján az a következtetés vonható le, hogy a minta férfi és női tagjaira hasonló hatást fejtenek ki az ellentmondásos információkból adódó nehézségek (lsd.: 13. számú ábra).



13. ábra: A CDDQ ellentmondásos információkból adódó nehézségek faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a szerző).

Az ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek és a nemek közötti különbségek vizsgálatának perspektívájából a férfiak Medián teszt eredménye ($Mdn=4,3$) szignifikánsan $p=0,4$ magasabb, mint a minta női tagoké ($Mdn=3,7$). Viszont Mann-Whitney U teszt (lsd.: 15. számú táblázat) alapján nem mutatható ki szignifikáns különbség a nemek között $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 28769,50$, $Z = -1,65$, $p = 0,1$. Ez arra utal, hogy ez a változó a nemek közötti különbségek szempontjából általános hatást fejt ki a mintára (lsd.: 14. számú ábra).



14. ábra: A CDDQ ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

Változó	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z
Motiváció hiánya**	25970,500	68165,5	-3,379
Általános határozatlanság**	26114,000	49767,000	-3,283
Káros tévhitek	31058,000	73253,000	-,250
Ellentmondásos információk	29592,000	71787,000	-1,148
információ hiányából fakadó nehézségek	28769,500	70964,500	-1,653

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

15. táblázat: A CDDQ változók és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a szerző).

A 15. számú táblázat eredményei a motiváció hiánya és az általános határozatlanság változók esetében mutatnak szignifikáns különbséget a nemek között. Minkét esetben elmondható, hogy a minta női tagjait jobban terheli ez a két perspektíva, mivel a kérdőívben feltett kérdésekre adott válaszaik alapján szignifikánsan magasabb értékeket értek el, mint a minta férfi tagjai.

A következőkben a kérdőív az életkorok közötti különbség szerint alakuló pályaválasztási nehézségek aspektusából mutatja az eredmények. Mivel egyszerre több korcsoportot

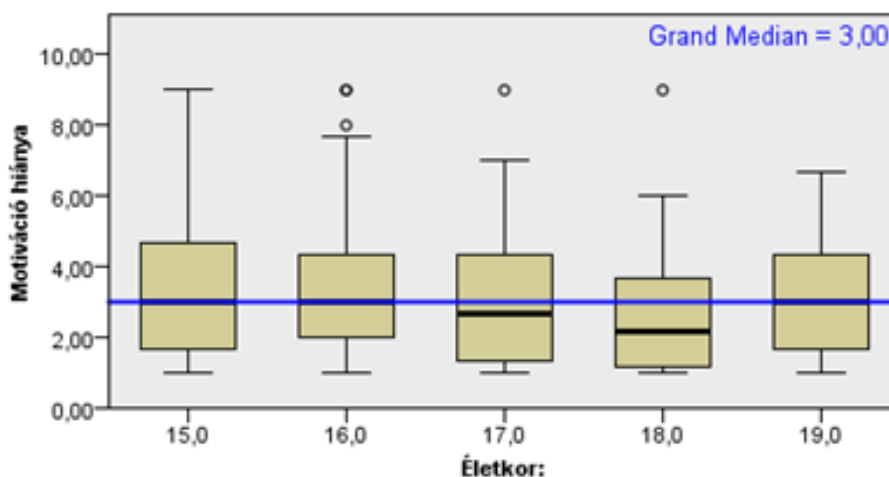
vizsgáltunk, ezért a Kruskal-Wallis és a Medián tesztek alkalmaztuk, hogy a változók korosztályon szerinti eltéréseit feltárjuk.

A motiváció hiány és a korcsoporton belüli különbség szempontjából Medián teszt (lsd. 15. számú ábra) eredménye nem mutatott jelentős különbséget. Viszont a Kruskal-Wallis teszt (lsd. 16. számú táblázat) kimutatta, hogy statisztikai szempontból szignifikáns különbség van a korcsoportok között $H(4)=9,89$, $p=0,42$. Az eredmények alapján elmondható, hogy a motiváció hiány egyes korcsoportokra nagyobb hatással van, mint másokra.

	Életkora:	n	Rangátlag
Motiváció hiánya	15,0	198	264,69
	16,0	108	270,88
	17,0	91	248,79
	18,0	76	208,88
	19,0	34	252,96
	Total	507	

Motiváció hiánya	
khi négyzet	9,887
df	4
p	0,042

16. táblázat: A CDDQ *motiváció hiánya* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).



15. ábra: A CDDQ *motiváció hiánya* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Medián tesztel (forrás: a Szerző).

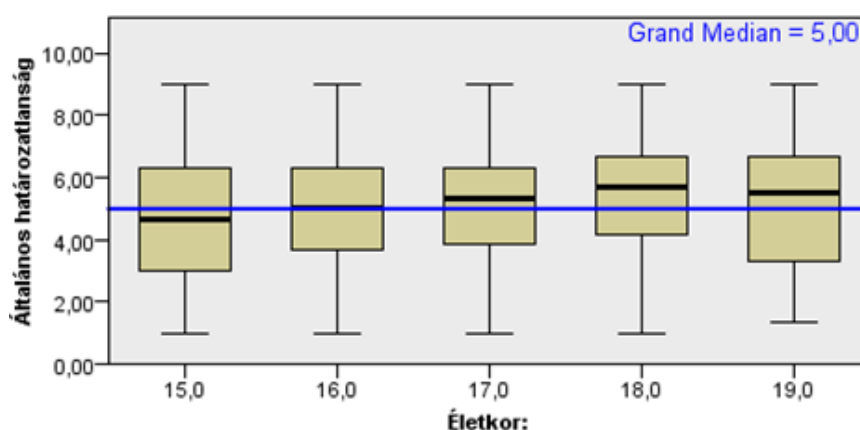
Az általános határozatlanság és a korcsoporton belüli különbség szempontjából a Medián teszt (Izd. 16. számú ábra) eredménye jelentős különbséget mutatott $p=0,39$.

A Kruskal-Wallis teszt (Izd. 17. számú táblázat) értéke a szignifikancia szint mezsgyéjén van. Mivel a Medián teszt értéke statisztikai szempontból szignifikáns, ezért ez az érték szignifikánsnak tekinthető. Tehát az általános határozatlanság aspektusából a korcsoportok között különbség van $H(4)= 9,44, p=0,05$.

	Életkora:	n	Rangátlag
Általános határozatlanság	15,0	198	230,17
	16,0	108	264,76
	17,0	91	262,53
	18,0	76	280,13
	19,0	34	277,32
	Total	507	

Általános határozatlanság	
khi négyzet	9,435
df	4
p	0,051

17. táblázat: A CDDQ *általános határozatlanság* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).



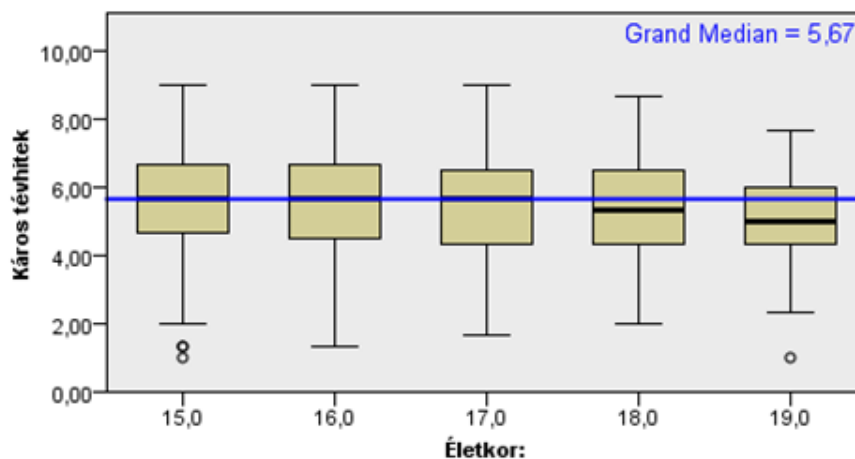
16. ábra: A CDDQ *általános határozatlanság* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis tesztel (forrás: a Szerző).

A káros tévhitek változó korcsoportokon belüli különbség szempontjából Medián teszt (Isd. 17. számú ábra) eredménye nem mutatott jelentős különbséget. Ezt az eredményt a Kruskal-Wallis teszt (Isd. 18. számú táblázat) is alátámasztja, vagyis statisztikai szempontból valóban nincs szignifikáns különbség a csoportok között $H(4)= 5,34, p=0,25$.

	Életkora:	n	Rangátlag
Káros tévhitek	15,0	198	260,18
	16,0	108	264,75
	17,0	91	254,70
	18,0	76	244,44
	19,0	34	203,40
	Total	507	

Káros tévhitek	
khi négyzet	5,339
df	4
p	0,254

18. táblázat: A CDDQ *káros tévhitek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).



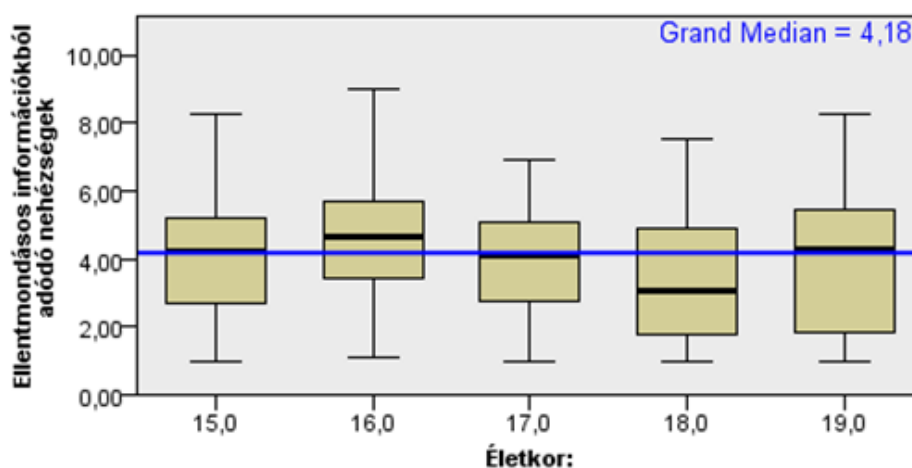
17. ábra: A CDDQ *káros tévhitek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Medián teszt eredményei (forrás: a Szerző).

Az ellentmondásos információkból adódó nehézségek változó korcsoporton belüli különbség aspektusából a Medián teszt (lsd. 18. számú ábra) eredménye szignifikáns különbséget mutatott $p=0,01$. Ezt az eredményt a Kruskal-Wallis teszt (lsd. 19. számú táblázat) is alátámasztotta. A korcsoportok között valóban statisztikailag szignifikáns a különbség van $H(4)= 17,94, p=0,001$.

	Életkora:	n	Rangátlag
Ellentmondásos információkból adódó nehézségek	15,0	198	255,42
	16,0	108	293,52
	17,0	91	250,53
	18,0	76	201,01
	19,0	34	247,90
	Total	507	

Ellentmondásos információkból adódó nehézségek	
khi négyzet	17,939
df	4
p	0,001

19. táblázat: A CDDQ *Ellentmondásos információkból adódó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).



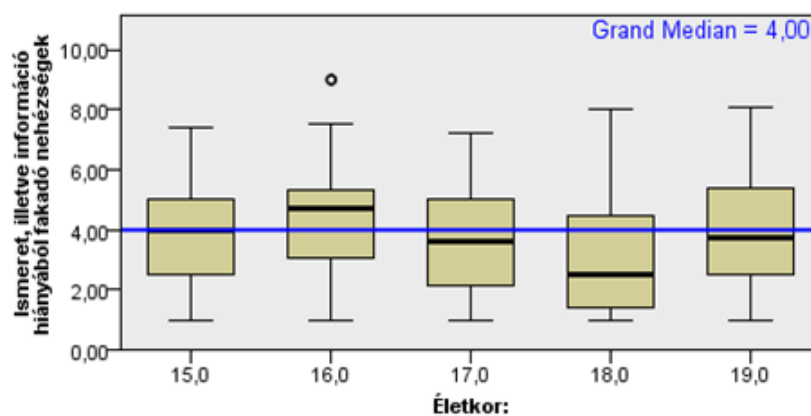
18. ábra: A CDDQ *ellentmondásos információkból adódó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Medián teszt eredményei (forrás: a Szerző).

Az Ismeret-, illetve információ hiányából fakadó nehézségek faktor és a korcsoporton belüli különbség szempontjából a Medián teszt (Izd. 19. számú ábra) eredménye szignifikáns különbséget mutatott $p=0,01$. Ezt az eredményt a Kruskal-Wallis teszt (Izd. 20. számú táblázat) is alátámasztott. A korcsoportok között statisztikai szempontból valóban jelentős a különbség $H(4)=15,4$, $p=0,004$,

	Életkora:	n	Rangátlag
Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek	15,0	198	253,18
	16,0	108	301,48
	17,0	91	243,56
	18,0	76	193,37
	19,0	34	271,43
Total		507	

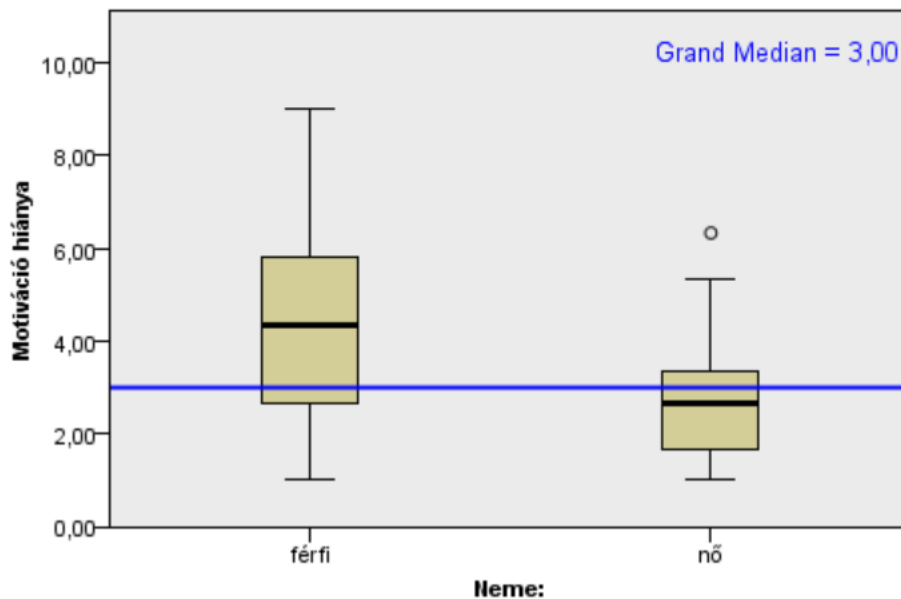
Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek	
khi négyzet	15,391
df	4
p	0,004

20. táblázat: A CDDQ *Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).



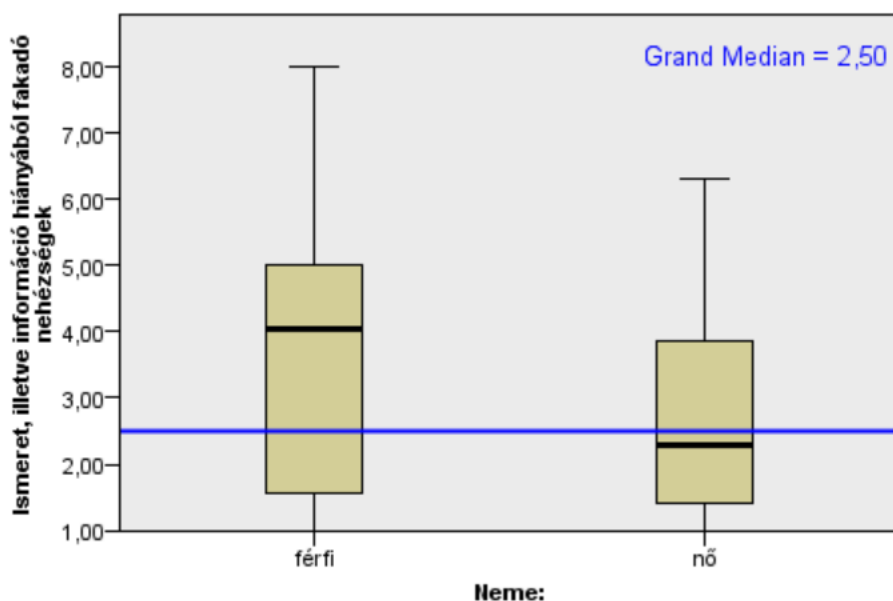
19. ábra: A CDDQ *Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Medián teszt eredményei (forrás: a Szerző).

A CDDQ kérdőív adatainak feltárása során a korcsoporton belüli nemi különbség aspektusaiból az alábbi szignifikáns eltérések mutatkoztak. A 15 éves korcsoport esetében Medián teszt (Isd. 20. számú ábra) eredményei alapján arra következtethetünk, hogy az általános bizonytalanság változó esetében statisztikailag szignifikáns különbség van a két nem között ($p < 0,05$, $Mdn_{\text{férfi}} = 4,5$, $Mdn_{\text{nő}} = 2,5$). Ennek alapján elmondható, hogy a minta férfi tagjai jelentősen nagyobb bizonytalanságot élnek meg, mint a minta női tagjai.



20. ábra: A CDDQ általános bizonytalanság változó és a 15 éves korosztályon belüli nemi különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

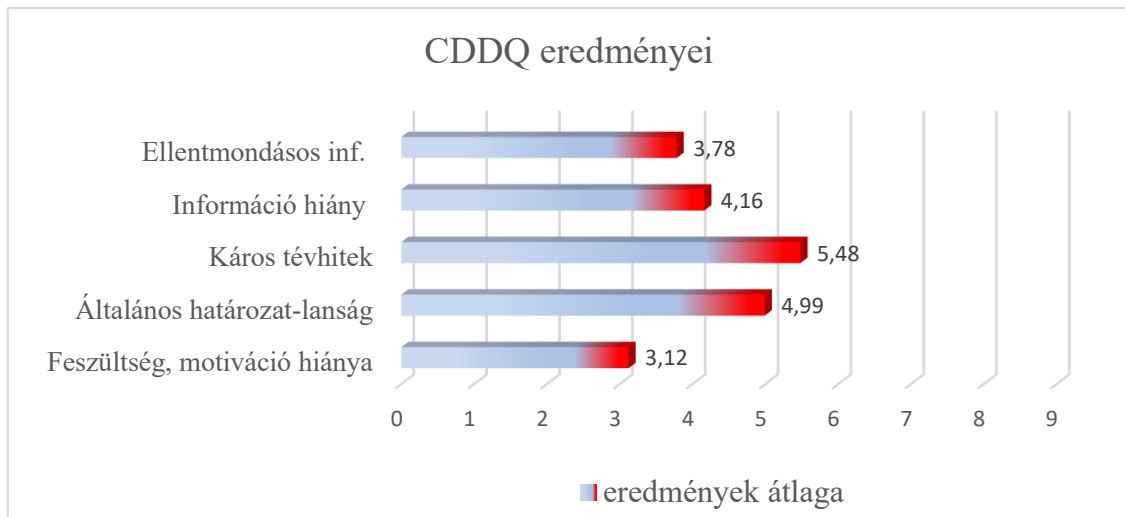
A 18 éves korcsoport esetében a Medián teszt (Isd. 21. számú ábra) eredményei arra utalnak az ismeret-, illetve az információ hiányából adódó pályaválasztási nehézségek faktor esetében, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a nemek között ($p < 0,05$, $Mdn_{\text{férfi}} = 4$, $Mdn_{\text{nő}} = 2,5$). Az eredmények alapján elmondható, hogy a minta férfi tagjai erőteljesebben élik meg az ismeret-, illetve az információ hiányból fakadó pályaválasztási nehézséget, mint a minta női tagjai.



21. ábra: A CDDQ Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek változó és a 18 éves korosztályon belüli nemi különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

Összegzésképpen a CDDQ kérdőív eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő középiskolás diákok többsége a pályaválasztási nehézségek tekintetében mérsékelt szintű nehézséggel küzd. A káros tévhitek változó esetében az elért eredmények értékei nagyon megközelítik a súlyos szintet (Izd. 22. számú ábra). A vizsgálatok eredményei egyértelműen alátámasztják azokat korábbi tapasztalati megfigyeléseket (Artaya, 2019), miszerint az iskolai pályorientáció során a diákok gyakran pályaválasztási nehézségeket élnek meg. Ha a CDDQ változóinak az összegzőjét (Izd. 21. számú táblázat) a résztvevők neme, életkora egyenként vagy egymással való kölcsönhatásban nézzük, akkor a pályaválasztási nehézségek újabb érdekes aspektusait fedezhetjük fel. Az eredmények alapján jól látható, hogy a minta férfi tagjai komoly motiváció hiánnyal küzdenek, főként a 16 éves korcsoportban. Az általános határozatlanság főleg a minta női tagjait érinti, főképp a 18 éves korcsoportot. A káros tévhitek esetében mind a két nemet és átfogóan a teljes korcsoportot érinti nemtől függetlenül. Az információ hiány változó a 16 éves korcsoportot érinti. Az ellentmondásos információk, mint pályaválasztási nehézség, elsődlegesen a minta 16 éves férfi tagjait sújtja.

Az alábbi két táblázat olyan eredményeket tartalmaz, amelyekből értékes következtetések vonhatnak le a pályaválasztási nehézségekre vonatkozóan, ha a jövőben egy hosszú távú beavatkozásra kerül sor.



22. ábra: CDDQ eredményinek átlaga
(forrás: a Szerző)

- 1-3,33 alatti értékek kismértékű pályaválasztási nehézséget indikál
- 3,33-6,34 közötti eredmények mérsékelt szintű pályaválasztási nehézséget jelez
- 6,34-9 közötti eredmények pedig súlyos pályaválasztási nehézséget jelez (Amir, Gati, és Kleiman, 2008)

		Feszültség, motiváció hiánya	Általános határozat- lanság	Káros tévhitek	Ismeret, illetve információ hiánya	Ellentmon- dásos információk
		Medián				
		3,000	5,000	5,666	4,181	4,000
Nem	Férfi	279,32*	229,34	255,88	262,63	266,42*
	Nő	235,05	272,45*	252,60	247,57	244,71
Életkor	15	264,69	230,17	260,18	255,42	253,18
	16	270,88*	264,76	264,75	293,52*	301,48*
	17	248,79	262,53	254,70	250,53	243,56
	18	208,88	280,13*	244,44	201,01	193,37
	19	252,96	277,32	203,40	247,90	271,43
Életkora -	16 éves					18 éves
Neme *	férfi*					férfi*

A táblázatban szereplő adatok az átlagok rangját mutatja *p<0,05; N = 507

21. táblázat: CDDQ összegző táblázat a minta neme, életkora egyenként vagy egymással való kölcsönhatásban
(forrás: a Szerző).

2.1.4.3 CFI és a résztvevők neme, életkora közötti hatások

A következőkben bemutatjuk a középiskolások által kitöltött pályaválasztási faktorok gyűjteménye kérdőív (Career Factors Inventory CFI) magyar változatának végleges, 17 elemet tartalmazó kérdőívbeli kinyert adatait. Az adatokat a diákok életkora, illetve neme, egyenként vagy egymással való kölcsönhatás szempontjaiból vizsgáljuk meg.

Az eredmények bemutatását megelőzően mindenképpen szükséges a normalitás vizsgálat, amelyhez a nemzetközi szakirodalom a Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk tesztet javasolja (Artaya, 2019; Wagner, 1992). A Kolmogorov-Smirnov teszt (lsd. 22. számú táblázat) eredményei alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a pályaválasztási szorongás faktor nem normális eloszlású, mivel $D(507)=0,08$, $p=0,001$, továbbá az általános bizonytalanság faktor $D(507)=0,14$, $p=0,001$, a pályainformáció szükséglete faktor $D(507)=0,11$, $p=0,001$, és az önismeret faktor $D(507)=0,13$, $p=0,001$ sem normális eloszlású. A Shapiro-Wilk teszt (lsd. 21. számú táblázat) is alátámasztja, hogy a pályaválasztási szorongás faktor $W(507)=0,97$, $p=0,001$, az általános bizonytalanság faktor $W(507)=0,96$, $p=0,001$, a pályainformáció szükséglete faktor $W(507)=0,98$, $p=0,001$ és az önismeretigény faktor $W(507)=0,96$, $p=0,001$ sem normális eloszlású.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	érték	df	p.	érték	df	p.
Pályaválasztási szorongás	0,084	507	0,001	0,974	507	0,001
Általános bizonytalanság	0,144	507	0,001	0,960	507	0,001
Pályainformáció szükséglete	0,108	507	0,001	0,972	507	0,001
Önismeretigény	0,128	507	0,001	0,956	507	0,001

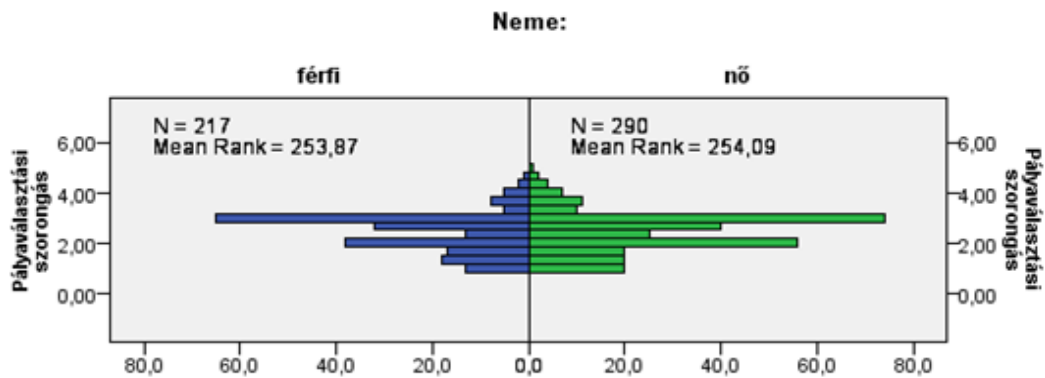
22. táblázat: A CFI faktorok normalitás vizsgálata Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk tesztel.

$p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

A normalitás vizsgálat alapján a kérdőív további eredményeit non-parametrikus módszerek alkalmazásával elemezzük nemek szerint, életkor szerint, egyenként vagy egymással való kölcsönhatásában. Arra keressük a választ, hogy ezek hogyan befolyásolják a pályaválasztási nehézségek alakulását. A CFI kérdőív faktorait először a nemek közötti különbségek

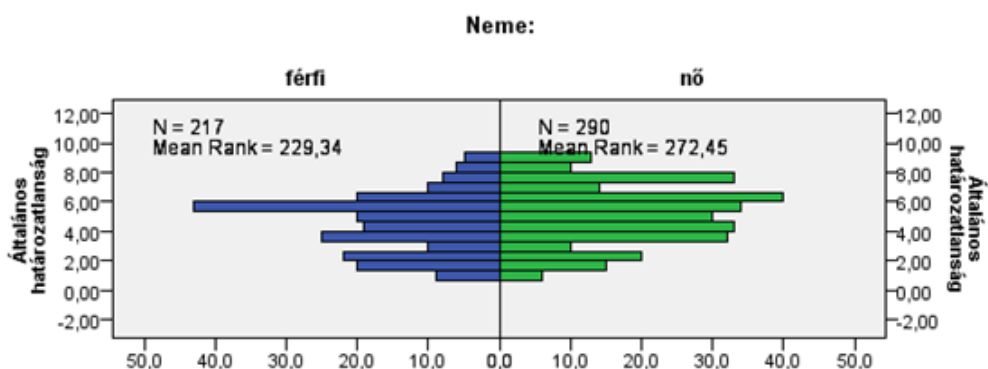
szempontjából elemezzük. Ehhez a Medián és a Mann-Whitney U non-parametrikus tesztek alkalmaznak.

A pályaválasztási szorongás és a nemek közötti különbség aspektusából a Medián teszt (Isd. 23. számú ábra) eredményei nem voltak szignifikánsak $p=0,6$ mindkét nem esetében ($Mdn=2,5$) volt. A Mann-Whitney U teszt (Isd. 23. számú táblázat) is alátámasztotta, hogy statisztikai szempontból nincs szignifikáns különbség a nemek között $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 31437,50$, $Z = -0,17$ $p = 0,99$. Tehát a pályaválasztási szorongás nemtől függetlenül hatott a mintára.



23. ábra: A CFI pályaválasztási szorongás faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel (forrás: a Szerző).

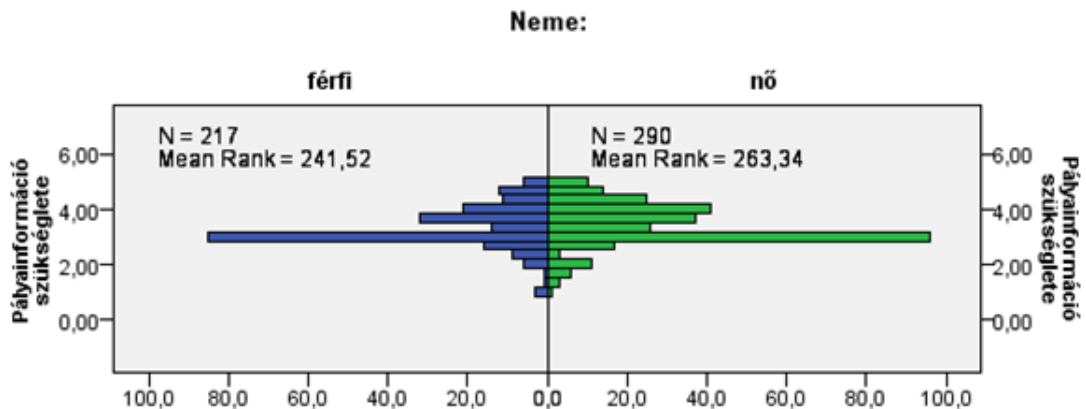
Az általános bizonytalanság és a nemek közötti különbség aspektusából a Medián teszt (Isd. 24.számú ábra) eredménye alapján $p=0,2$, a férfiak ($Mdn=2,5$) és a nők ($Mdn=3$) között szignifikáns az eltérés. Ezeket az eredményeket a Mann-Whitney U teszt is (Isd. 23. számú táblázat) alátámasztotta. A teszt szerint is statisztikai szempontból szignifikáns különbség vannak a nemek között $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 25140,50$, $Z = -3,93$, $p = 0,001$. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a minta női tagjait erőteljesebben érinti az általános bizonytalanság, több nehézséget okoz nekik, mint a minta férfi tagoknak.



24. ábra: A CFI általános bizonytalanság faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel

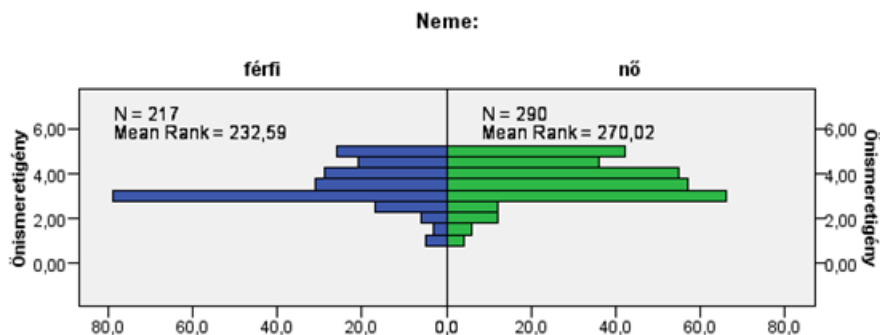
(forrás: a Szerző).

A pályainformáció szükséglete és a nemek közötti különbség aspektusából, a Medián teszt (Isd. 25. számú ábra) eredménye alapján $p=0,7$ a férfiak ($Mdn=3,2$) és a nők ($Mdn=3,3$) között nem volt szignifikáns az eltérés. A Mann-Whitney teszt (Isd. 23. számú táblázat) sem talált statisztikai szempontból szignifikáns különbséget a nemek között $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 28756,50$, $Z=-1,67$, $p=0,1$. Tehát a nemek közötti különbség aspektusából a pályainformáció szükséglete nemtől függetlenül hat a mintára.



25. ábra: A CFI *pályainformáció szükséglete* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel (forrás: a Szerző).

Az önismeretigény és a nemek közötti különbség aspektusából a Medián teszt (Isd. 26. számú ábra) eredménye alapján $p=0,02$ a férfiak ($Mdn=3$) és a nők ($Mdn=3,5$) között szignifikáns eltérés van. A Mann-Whitney U teszt (Isd. 23. számú táblázat) eredményei is alátámasztották, hogy a statisztikai szempontból szignifikáns különbséget a nemek között $U(N_{\text{férfi}}, N_{\text{nő}}) = 26820,00$, $Z=-2,87$, $p=0,004$. Az eredmények alapján jól látható, hogy a minta női tagjainak szignifikánsan magasabb az önismeretigényük, mint a minta férfi tagjainak.



26. ábra: A CFI *önismeretigény szükséglete* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel (forrás: a Szerző).

Változó	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z
Pályaválasztási szorongás	31437,500	55090,500	-,017
Általános bizonytalanság**	25140,500	48793,500	-3,925
Pályainformáció szükséglete	28756,500	52409,500	-1,670
Önismeretigény*	26820,000	50473,000	-2,873

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

23. táblázat: A CFI változók és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U teszttel. (forrás: a Szerző).

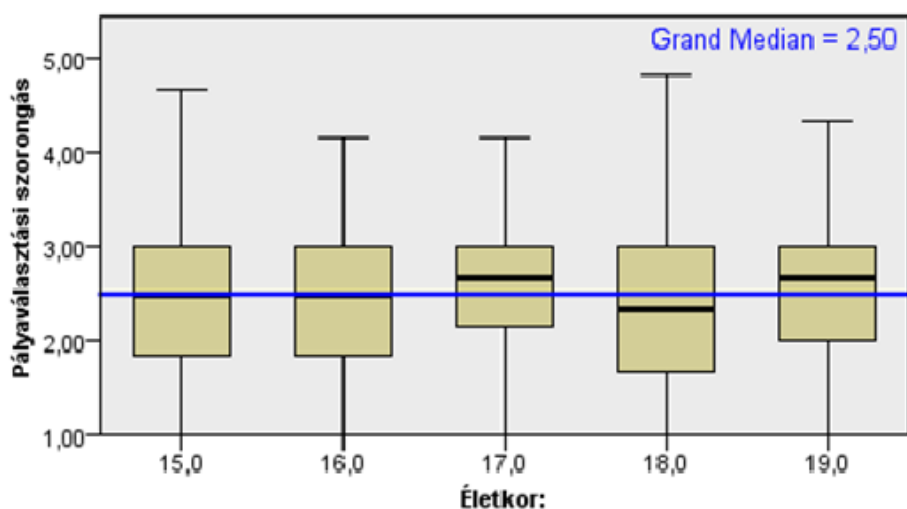
A 23. számú táblázat alapján az általános bizonytalanság és az önismeret faktorok esetén szignifikáns eltérés tapasztalható a nemek között. Minkét esetben elmondható, hogy nőket jelentősen jobban érinti ez a két aspektus.

A következő részben a CFI kérdőív és az életkorok közötti különbség szerint alakuló pályaválasztási változók szempontjából elemezzük az eredményeket. Mivel több korcsoportot vizsgálunk egyszerre, ezért a Kruskal-Wallis és a Medián tesztek alkalmazunk. Így tarjuk föl a változók szerinti korosztályon belüli eltéréseket.

A pályaválasztási szorongás és a korcsoporton belüli különbség szempontjából Medián teszt eredménye (lsd. 27. számú ábra) $p=0,26$ nem mutatott jelentős különbség. A Kruskal-Wallis teszt (lsd. 24. számú táblázat) eredménye kimutatta, hogy statisztikai szempontból nincs szignifikáns különbség a csoportok között $H(4)=3,14$, $p=0,53$.

	Életkora:	n	Rangátlag
Pályaválasztási szorongás	15,0	198	250,53
	16,0	108	247,93
	17,0	91	273,04
	18,0	76	240,11
	19,0	34	273,59
	Total	507	
Pályaválasztási szorongás			
khi négyzet		3,144	
df		4	
p		0,534	

24. táblázat: A CFI pályaválasztási szorongásfaktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p < 0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

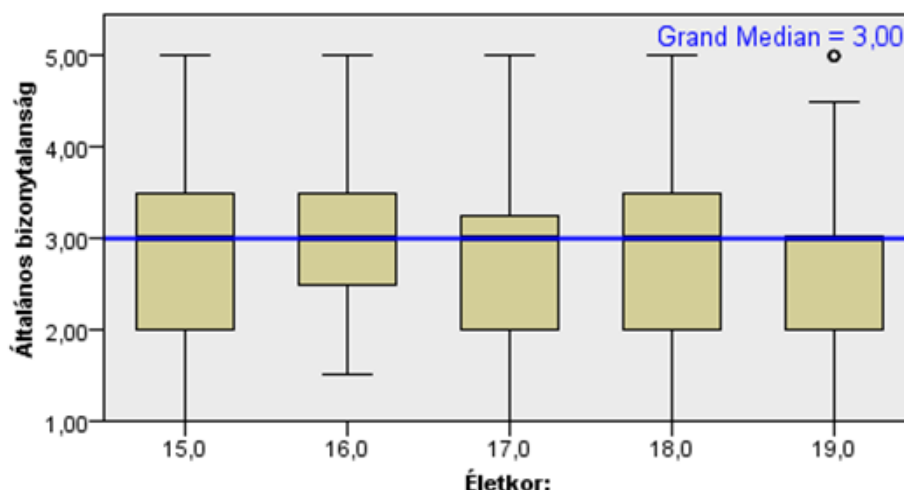


27. ábra: A CFI pályaválasztási szorongásfaktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

Az általános bizonytalanság és a korcsoporton belüli különbség szempontjából Medián teszt eredménye (Isd. 28. számú ábra) $p=0,06$ nem mutatott jelentős különbséget. Ezt az eredményt a Kruskal-Wallis teszt (Isd. 25. számú táblázat) kimutatta. Tehát statisztikai szempontból nincs szignifikáns különbség a csoportok között $H(4)= 4,11, p=0,39$.

	Életkor:	n	Rangátlag
Általános bizonytalanság	15,0	198	248,03
	16,0	108	278,94
	17,0	91	245,67
	18,0	76	246,12
	19,0	34	249,49
	Total	507	
Általános bizonytalanság			
khi négyzet		4,110	
df		4	
p		0,391	

25. táblázat: A általános bizonytalanság szorongás faktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

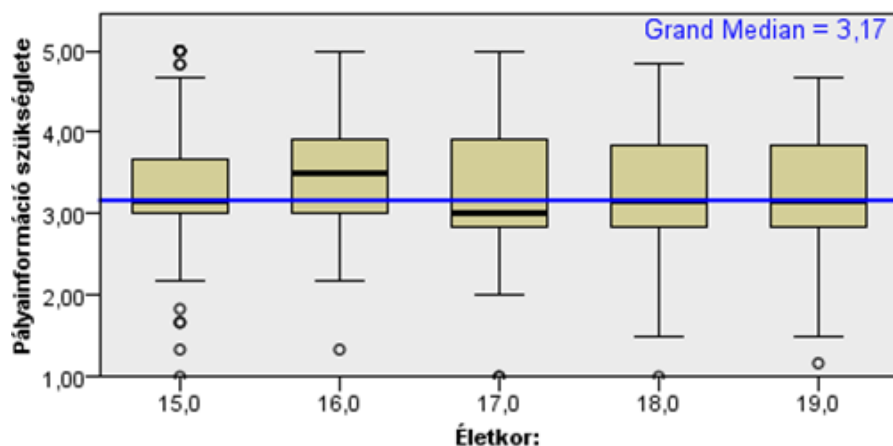


28. ábra: A CFI általános bizonytalanság faktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

A pályainformáció szükséglete és a korcsoporton belüli különbség szempontjából Medián teszt eredménye (Isd. 29. számú ábra) $p=0,04$ szignifikáns különbséget jelzett. Viszont ezt az eredményt a Kruskal-Wallis teszt (Isd. 26. számú táblázat) nem támasztotta alá, tehát statisztikai szempontból nincs szignifikáns különbség a csoportok között $H(4)= 8,04, p=0,09$.

	Életkor:	n	Rangátlag
Pályainformáció szükséglete	15,0	198	249,67
	16,0	108	287,97
	17,0	91	241,93
	18,0	76	241,41
	19,0	34	231,76
	Total	507	
Pályainformáció szükséglete			
khi négyzet		8,042	
df		4	
p		0,090	

26. táblázat: A pályainformáció szükséglete faktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).

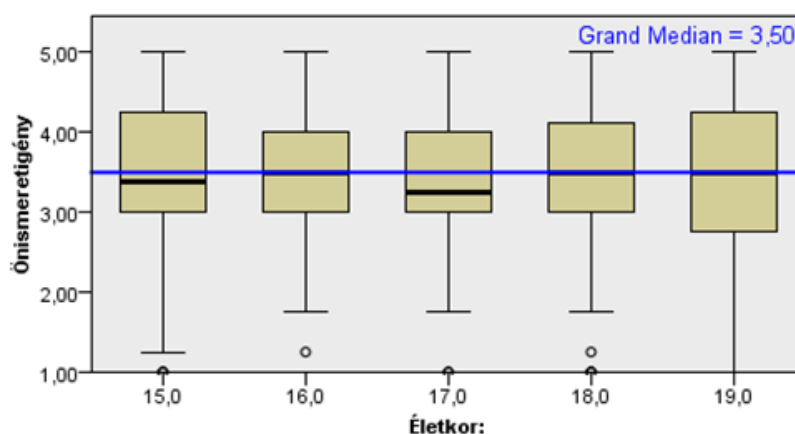


29. ábra: A CFI pályainformáció szükséglete faktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

Az önismeretigény és a korcsoporton belüli különbség szempontjából Medián teszt (Izd. 30. számú ábra) eredménye $p=0,96$ nem mutatott szignifikáns eltérést. Ezt az eredményt a Kruskal-Wallis teszt (Izd. 29. számú táblázat) is megerősítette, amely szerint statisztikai szempontból nincs szignifikáns különbség a csoportok között $H(4)= 0,18, p=0,1$.

	Életkor:	n	Rangátlag
Önismeretigény	15,0	198	253,65
	16,0	108	257,53
	17,0	91	249,17
	18,0	76	254,24
	19,0	34	257,21
	Total	507	
Önismeretigény			
khi négyzet		0,183	
df		4	
p		0,996	

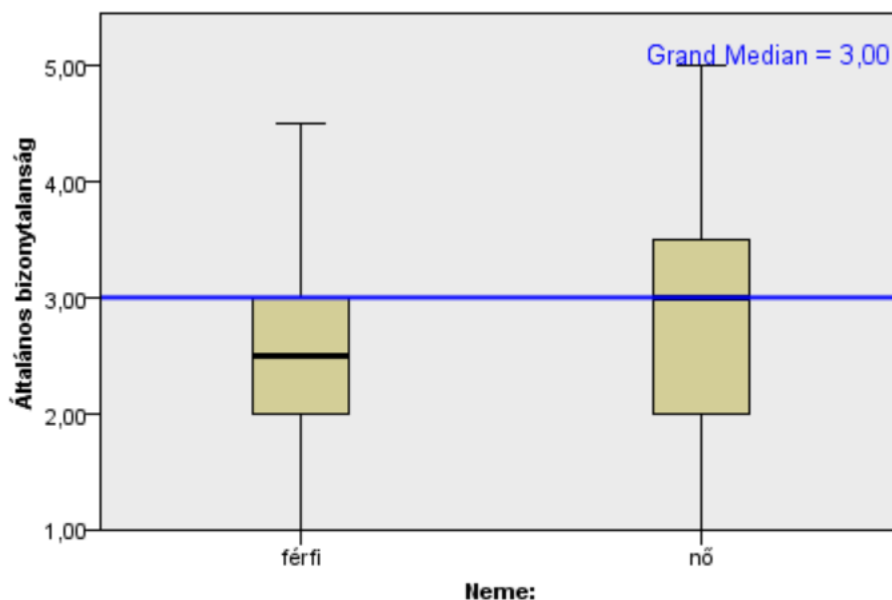
27. táblázat: A CFI önismeretigény faktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye. $p<0,05$ szinten szignifikáns (forrás: a Szerző).



30. ábra: A CFI önismeretigény faktor és a korosztályok közötti különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

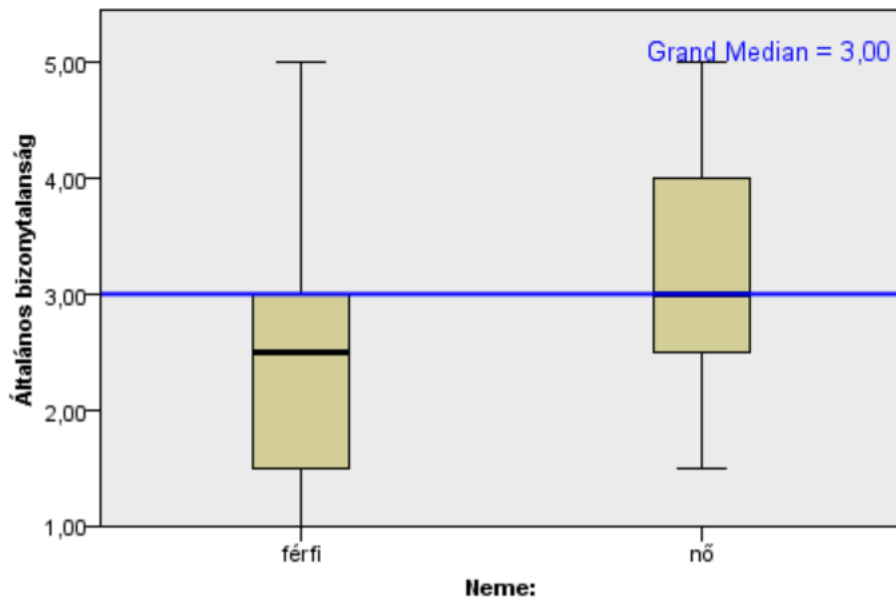
Az alábbiakban a CFI kérdőív elemzése során a korosztályon belüli nemi különbség aspektusaiból vizsgálva az alábbi szignifikáns eltéréseket mutatkoztak.

A 15 éves korosztály Medián tesztje (Isd. 31. számú ábra) alapján elmondható, hogy az általános bizonytalanság faktor statisztikailag szignifikáns különbséget mutat ($p < 0,05$, $Mdn_{\text{férfi}} = 2,5$, $Mdn_{\text{nő}} = 3$), amelyben jól látható, hogy a minta női tagjai jelentősen nagyobb bizonytalanságot élnek meg, mint a minta férfi tagjai.



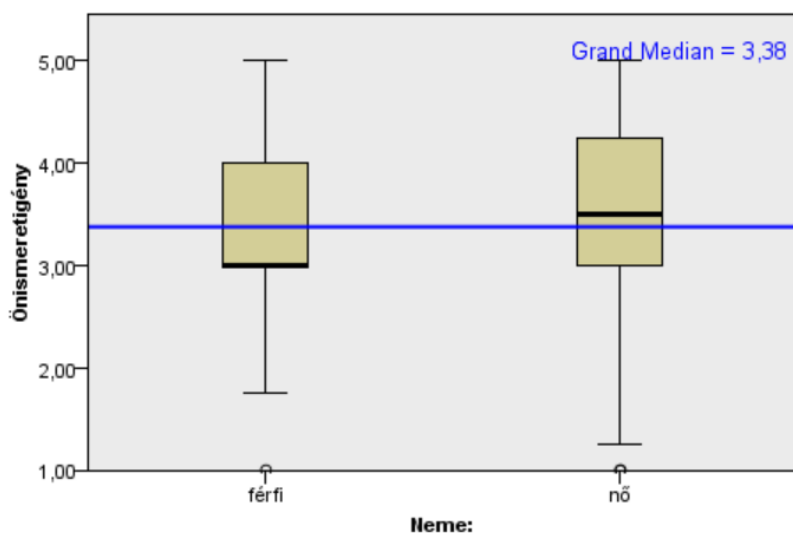
31. ábra: A CFI általános bizonytalanságfaktor és a 15 éves korosztályon belüli nemi különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

A 16 éves korosztály Medián teszt (Izd. 32. számú ábra) eredménye az általános bizonytalanság faktor esetében statisztikailag szignifikáns különbséget mutat ($p < 0,05$, $Mdn_{\text{férfi}}=2,5$, $Mdn_{\text{nő}}=3$). A minta női tagjai jelentősen nagyobb általános bizonytalanságot élnek meg, mint a minta férfi résztvevői.



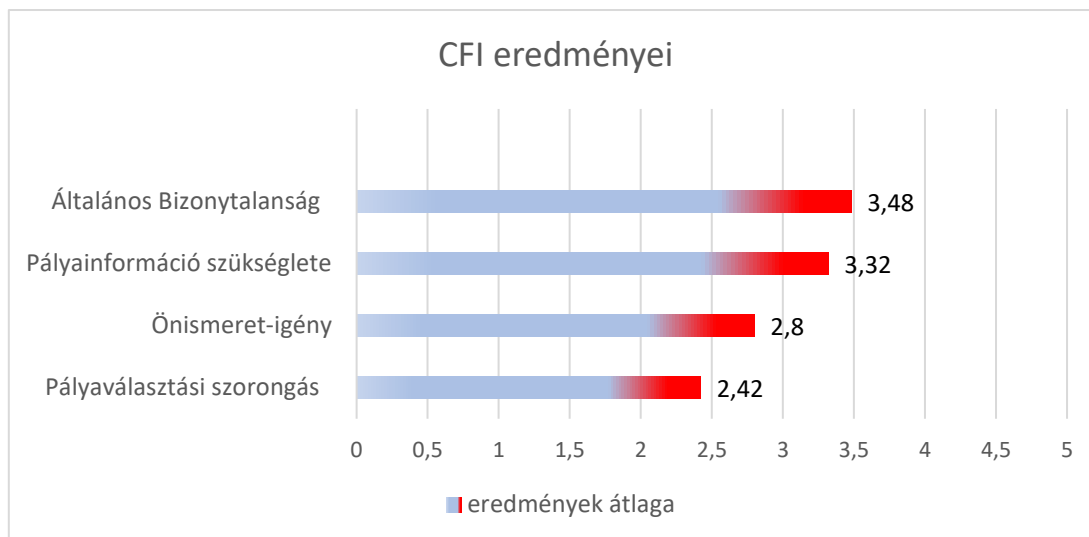
32. ábra: A CFI általános bizonytalanságfaktor és a 17 éves korosztályon belüli nemi különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

A 15 éves korosztály belső eloszlását vizsgáló medián teszt (Izd. 33. számú ábra) az önismeretigény faktor esetében statisztikailag szignifikáns különbséget mutat ($p < 0,05$, $Mdn_{\text{férfi}}=3$, $Mdn_{\text{nő}}=3,5$). A minta női tagjainak jelentősen magasabb az önismeretigénye, mint a minta férfi tagjainak.



33. ábra: A CFI önismeretigényfaktor és a 15 éves korosztályon belüli nemi különbség vizsgálata medián teszt eredménye (forrás: a Szerző).

Összegzésképpen arról számolhatunk be, hogy a vizsgálatban részt vevő középiskolás diákok többségének arról árulkodnak a CFI kérdőív eredményei, hogy az általuk érzett pályaválasztási nehézségek mérsékelt szintűek. Viszont az általános bizonytalanság változó nagyon megközelíti a súlyos pályaválasztási nehézségek alsó értékét. Vizsgálatok CFI kérdőív eredményei is alátámasztották azt a korábbi tapasztalati megfigyelést, miszerint az iskolai pályaeorientáció során a diákok gyakran pályaválasztási nehézségeket élnek meg (Isd. 34. számú ábra). Ha a CFI faktorainak az összegzőjét (Isd. 30. számú táblázat) a résztvevők neme, életkora egyenként vagy egymással való kölcsönhatásában nézzük, akkor újabb érdekes perspektívát fedezhetünk fel a pályaválasztási nehézségeket terén. Jól látható, hogy főleg a 17 éves korcsoportban küzdenek komoly pályaválasztási szorongással 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. Az alábbi táblázatok értékes következtetések alapjául szolgálhatnak a pályaválasztási nehézségekre vonatkozóan. Főleg akkor, ha a jövőben egy hosszabbtávú beavatkozásra kerül sor.



34. ábra: CFI összegző eredmények (forrás: a Szerző).

- 1-2,5 alatti értékek kismértékű pályaválasztási nehézséget indikál
- 2,5-3,5 közötti eredmények mérsékelt szintű pályaválasztási nehézséget jelez
- 3,5-5 közötti eredmények pedig súlyos pályaválasztási nehézséget jelez

		Pályaválasztási szorongás	Önismeret-igény	Pályainformáció szükséglete	Általános Bizonytalanság
		Medián			
		2,400	3,000	3,166	3,500
	Férfi	250,36	235,53	241,52	232,59
Nem	Nő	256,72	266,32*	263,34	270,02*
	15	250,36	252,01	249,67	253,65
	16	247,57	271,92*	287,97*	257,53
Életkor	17	275,95*	246,40	241,93	249,17
	18	235,26	242,55	241,41	254,24
	19	278,76	254,65	231,76	257,21
Neme *Életkor	15 és 17 éves nő*		15 éves nő*		

A táblázatban szereplő adatok az átlagok rangját mutatja *p< ,05; n = 507

28. táblázat: CFI összefoglaló táblázat (forrás: a Szerző).

2.2 A továbbtanulási döntés-elősegítő tréning hatásvizsgálata (pilot-vizsgálat)

Ebben a fejezetben megvizsgáljuk a Potocnik által 1990-ben javasolt döntés-elősegítő pilot tréning koncepció hatékonyságát. A már korábbi fejezetekben (2.1.4.) bemutatott, magyar mintán adaptált kérdőívek alkalmazásával kerül sor a vizsgálatra.

Ha a vizsgálat eredményes, új perspektívákkal, módszerekkel támogathatja a középiskolai pályaeorientációt. Maga a pályaválasztás egy rendkívül komplex döntési folyamat. A helytelen pályaválasztási döntés az egyénnek is és a társadalomnak is jelentős motivációs és gazdasági kárt okoz. A pályaválasztási tanácsadó intézmények nemcsak karrier tanácsadást kínálnak, hanem tesztek sorozatát, valamint információs anyagokat és képzési programokat, hogy egyengessék az emberek pályaválasztással kapcsolatos döntéseit. Ezzel is csökkenthetik a rossz döntések későbbi megbánását. A disszertációban használt képzési program nem a tanulmányi területekkel és foglalkozásokkal kapcsolatos tartalmi információkra összpontosít, hanem magára a döntési folyamatra. Ezért erre a tanácsadás részeként kell tekinteni, nem pedig a beavatkozások helyettesítőjeként. A módszer az aktív tanulásra koncentrál, amelyben a tanulók egyénileg felépítik tudásbázisukat a múltbeli és jelenlegi tapasztalataik alapján. Fontos része az önismeret folyamatos fejlesztése. A tréning sikerességében kulcsszerepe van az önreflexiónak, mivel a tanulók aktívan gondolkodnak, elemeznek, szintetizálnak, együttműködnek.

A pályaválasztási tanácsadás egyik fő célja, hogy elősegítse a pályaválasztási folyamatot a tanácsadást kérő személy számára, valamint segítsen neki megbirkózni a folyamat során felmerülő nehézségekkel.

2.2.1 Célkitűzés, kérdés és hipotézis

Az alábbi vizsgálatban Potocnik (1990) által javasolt döntés-elősegítő tréning magyar adaptációja pilot verziójának a hatását kívánjuk megvizsgálni. Továbbá azt, hogy az iskolai környezetben lebonyolított pályaválasztási döntésre vonatkozó dimenziók hogyan változtak (Teuscher, 2003).

3. célkitűzés:

- Az iskolában implementált intervenciók hatására hogyan változik a pályaválasztási döntés nehézségének megítélése és a vele összefüggő változók, és milyen háttér-tényezőkkel függenek össze ezek a mintázatok?

3. kérdés:

- Vajon a továbbtanulási döntés-elősegítő tréning valóban kedvező módon képes mérsékelni a résztvevők pályaválasztási döntés során tapasztalt - CDDQ (Pályaválasztási nehézségek kérdőívvel és CFI Karrier faktorok gyűjteménye kérdőívvel vizsgált) - nehézségeit?

3. hipotézis:

- Feltételezhető, hogy a vizsgálati csoportban továbbtanulási döntés-elősegítő tréning hatására kedvező irányba változnak CDDQ és CFI pályaválasztási nehézségeket mérő kérdőívek eredményei, míg a kontrollcsoportban ilyen változás nem lesz tapasztalható.
- *indoklás:* a svájci diákok körében megvalósított tréning esetében Potocnik (1990) által tapasztalt hatás várhatóan a magyar adaptációban is kimutatható lesz.

2.2.2 A minta

A minta alapját magyarországi közép fokú köznevelési intézmények 10–12. osztályos diákok képezték. A célcsoport eléréséhez felkerestük megfelelő iskolák vezetőit, osztályfőnökeiket, s kértük, hogy tegyék lehetővé, és segítsék a tréning lebonyolítását. A szülők hozzájárultak gyermekük vizsgálatban való részvételéhez, illetve a nagykorú tanulók önkéntesen vettek részt a vizsgálatban.

A döntés-elősegítő pilot- tréning vizsgálati mintájának a jellemzői

A vizsgálati mintába 37 gimnazista került, akik 17 és 19 év közöttiek (M életkor =17,7, SD életkor =0,52). Nemek szerint a minta 45,9% -a nő ($n=17$), 54,1% -a pedig férfi ($n=20$).

- *A kísérleti csoportba tartozó minta jellemzői*

A kísérleti mintába 26 fő gimnazista tanuló került, akik 17 és 19 év közöttiek (M életkor=17,7, SD életkor=1,12). Nemek szerint a minta 46,15%-a nő ($n=12$), 53,84%-a pedig férfi ($n=14$). Előző féléves tanulmányi átlaguk 4,1 ($SD=0,52$).

- *A kontroll csoportba tartozó minta jellemzői*

A kontroll mintába 11 fő gimnazista diák került, 17 és 19 év közöttiek (M életkor = 17,55, SD életkor = 0,52). Nemek szerint a minta 54,53%-a férfi ($n=6$), 45,45%-a pedig nő ($n=5$). Előző féléves tanulmányi átlaguk 4 ($SD=0,36$).

		Életkor:				Összesen:	
		17,0	18,0	19,0			
Nem:	<i>Vizsgálati csoport</i>	férfi	2	12	-	14	37,8%
		nő	5	6	1	12	32,4%
	<i>Kontrol csoport</i>	férfi	2	4	-	6	16,2%
		nő	3	2	-	5	13,5%
Összesen:			12	24	1	37	100%

29. táblázat: A döntés-elősegítő pilot- tréning vizsgálati mintájának a jellemzői (forrás: a Szerző).

2.2.3 Módszerek és eszközök

Az alábbiakban bemutatásra kerül a pályaválasztási döntés elősegítő-tréning felépítése és az intervenció hatásának vizsgálata. Az adatokat az IBM SPSS Statistics for Windows v.23 és az SPSS AMOS v.22 statisztikai programcsomagokkal elemeztük. A hatás vizsgálat mértékének determinálására a normalitás vizsgálatot követően kerül sor, mivel a megfelelő eszközök kiválasztása ennek a függvénye. A hatásvizsgálat célja, hogy objektív információkat, tényeket és oksági mechanizmusokat tárjon fel.

A résztvevőket biztosítottuk arról, hogy mind az iskolát, mind a résztvevő diákokat anonimitás védi. Az oktatási intézményen belüli vizsgálat lefolytatása előtt a diákok, a pedagógusok és a szülők információt kaptak a vizsgálatokban való részvétel feltételeiről és

jellemzőiről, a kérdőívek, a tréning természetéről és céljairól. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt, a tanulók a kérdőívcsomag kitöltésének megkezdése után is elállhattak a részvételi szándékuktól. A kitöltés az osztálytermekben zajlott papír-ceruza kitöltésen alapult.

A tréning kidolgozója Potocnik Rudolf (Potocnik, 1990). A hatásvizsgálatban a tréning 12 óra időtartamban 2 óra/ hét intenzitással valósult meg. A tréning első foglalkozásának dátuma: 2018. november 5. A tréning záró foglalkozásának dátuma: 2018. december 17. A tréning tehát 2 hónap alatt valósult meg. Az önkontrollos és kontrollcsoportot is alkalmazó hatásvizsgálat adatfelvételeinek alkalmai: elővizsgálat: 2018. november 5., utóvizsgálat: 2018. december 17. A hatásvizsgálat során alkalmazott kérdőívek: CDDQ (Pályaválasztási nehézségek kérdőív) és a CFI (Karrier faktorok gyűjteménye kérdőív).

Pályaválasztási döntés-elősegítő tréning struktúrája. A karierválasztással járó döntés egy sokrétű döntési folyamat. Ebből kifolyólag a döntési folyamat elemekre és állomásokra rendezhető. A javasolt program keretén belül a pályaválasztási döntés folyamatát 5 állomásra lett felbontva, amelyhez társul egy speciális döntést elősegítő technika is:

1. *A személyes célok és értékek tisztázása – célhierarchia létrehozása.*

Ahhoz, hogy racionálisan válasszunk, fontos, hogy tisztában legyünk az összes célunkkal. Hatásos eljárás ebben az esetben a célok hierarchiájának megépítése (Maier, ésmtsai., 2019), mivel ez segít a döntési szituáció strukturálásában, és a személyes döntések meghozatalát konkrétabbá teszi. A résztvevők fiatalok céljaikat csupán fő körvonalakban tudják megfogalmazni, ezért ebben a modulban rá kell vezetni őket, hogy a céljaikhoz vezető utat minél részletesebben és minél több szempont figyelembevételével konkretizálják. Ezután a célokat egy személyes célhierarchiába csoportosítják. Ennek a besorolásnak a fő szempontja a célok megvalósításának fontossága.

2. *Alternatívák felderítése – a megfontolások figyelembevétele szélesebb körben.*

A kreatív technikák elősegítik a sokrétű gondolkodást, továbbá az új és szokatlan megoldások figyelembevétele iránti nyitottságot. Ebben a modulban, a szociális közeg kihasználásával a karrier alternatívák létrehozásáról szól. Elmondható, hogy a diákok kevés szakmai és tanulmányi alternatívát vesznek figyelembe, főként olyanokat, amelyeket közvetlenül ismernek (Daheim és mtsai., 2002). Mindez azt jelenti, hogy a résztvevőknek tanulmányaik pályaválasztást érintő érdeklődési területe gyakran erősen beszűkült. Ez a modul

arra hivatott, hogy a résztvevők érdeklődési köreiket bővítse és felkeltse érdeklődésüket új alternatívákkal kapcsolatban.

3. Információkeresés

Nyilvánvaló, hogy a széleskörű információkeresési tevékenységek jobb döntéseket eredményeznek. Ennek igen lényeges szempontja, hogy elkerüljük azt a tendenciát, hogy csak szelektíven keressük az információt. Festinger azt állítja, hogy általában olyan információmorzsákat keresünk, melyek egybehanganak spontán preferenciáinkkal (Festinger, 1950). Fontos, hogy a résztvevők saját maguk keressenek olyan információkat, amelyek a pályaválasztásukat érintik. Ebben a modulban ehhez változatos segédanyagokat kapnak, egyben ösztönözést is alternatív és személyes kapcsolati hálójuk alkalmazására. Az itt megfogalmazott kérdések egy célirányos információkeresést tesznek szükségessé.

4. A választási lehetőségek kiértékelése

Vizsgálták az alternatívák mérlegelési lehetőségének előnyeit és hátrányait. A kiértékeléshez az egyensúlyi lista (balance sheet) technikája alkalmazható (Craig, 2007). Szisztematikusan összegyűjtötték egy adott választási lehetőség különböző területeinek előnyeit és a hátrányait. Az egyensúlyi lista hatékonyságát több alkalommal is kimutatták eltérő döntési helyzetekben is.

A résztvevők megismerkedtek a SEU döntési modell elvével (Mann, 1972). E modell szerint megbecsülik minden egyes következmény kívánatosságát, valószínűségét és fontosságát, és ezután megsokszorozták ezeket az értékeket. Ezáltal minden egyes következményre várható értékeket kaptak, ezeket összeadva a megfelelő opció referenciaértékét kapták. Minél magasabb volt a referenciaérték, annál jobb volt az opció a döntéshozó számára.

5. A döntés megtervezése és valóra váltása

Gollwitzer és Brandstatter, (1997) egy olyan, szándékmegvalósításnak (intentions implementation) nevezett akciótervet javasol, mely segíti az embereket céljaik megvalósításában. Ennek a módszernek a hatékonyságát azoknál a feladatoknál is igazolták, amelyek nemkívánatosak vagy könnyen megfélemlíthetünk róluk. Olyan alany esetében is kifizetődő az alkalmazása, aki egy bizonyos cél elérése érdekében motivált, azonban nehézséget okoz neki a cél eléréséhez szükséges tennivalók megvalósítása.

A képzés a résztvevők viselkedését hivatott optimalizálni a döntéshozási folyamat minden egyes szakaszában. A program magát a konkrét döntésképzési részét mutatja be. Mielőtt a résztvevők nekifogtak volna ezeknek a moduloknak, meg kellett ismerkedniük a program bevezetőjével.

Az alkalmazott képzési program Potocnik moduláris koncepcióját használja fel. Ezt specifikus döntéshozatali technikákhoz igazították. A feladatok egy részét, amelyeket Potocnik csoportépítéshez és a képzésben résztvevők elkötelezettségének növeléséhez használt, kihagytuk. Ehelyett több időt fordítottunk bizonyos modelleknek értelmezésére és alkalmazására, mint például személyes információk keresése és az alternatívák kiértékelése. A programban a résztvevő diákok a modulokat követően otthon, házi feladatokat is végeztek. A tréning az eredetileg tervezett 6 alkalom helyett 5 alkalmat vesz igénybe. Összesen 12 órára bontható, amely iskolai kontextusban alkalmazva akkor közel fél tanítási évre kiterjeszhető. Ezt követően - a program lezárásának részeként - a résztvevőknek az egyes tanulási célokhoz kapcsolódó nyitott vagy standardizált kérdésekre kellett válaszolniuk. Ennek célja az önreflektív értékelés és a változások tudatosítása volt (Marcovitch, és mtsai., 2008).

- *A döntés minőségének megítélése.* A résztvevők azt a feladatot kapták, hogy nevezzenek meg olyan kritériumokat, amelyek alapján segítenének egy barátjuknak annak megítélésében, hogy jó vagy rossz pályaválasztási döntést hozott-e.
- *A személyes célok és értékek tisztázása.* Arra kerestük a választ, hogy a résztvevők mennyire érezték magukat magabiztosnak a személyes karriercélok kiválasztása során. További kérdés volt, hogy vessék papírra azokat a legfontosabb célokat, amelyek igazodtak a megfelelő pálya kiválasztása érdekében.
- *Új alternatívák figyelembevétele.* A képzési csoportok tagjai azt a feladatot kapták, hogy nevezzék meg azokat az új hivatásokat vagy tanulmányi területet, amelyeket azóta vettek fontolóra, amióta a képzésben részt vesznek.
- *Információs források megismerése és egyéni információkeresés.* A résztvevőknek válaszolniuk kellett az alábbi kérdésre: Aktuálisan mennyire tartják magukat jól informáltként a karrieropcióikat illetően?
- *Az opciók kiértékelése.* A kérdés az volt, hogy a résztvevők mennyire voltak tisztában a rendelkezésükre álló opciók követelményeivel és lehetséges következményeivel.

Ezek a reflektív típusú összegző kérdések azért fontosak, mert a résztvevők az eddigi előrehaladásukról és a jövőbeli tennivalóikról céltudatosabban fognak gondolkodni (Porter, és mtsai., 2003).

A tréning előnye, hogy a specifikus modulokat a komplett képzés helyett akár egyéni modulokként is fel lehet használni. A pályaválasztási döntéstréning azoknak a felnőtteknek is hasznos lehet, akik az életpályájuk újrakalibrálásán vagy a foglalkozásuk megváltoztatásán gondolkodnak.

A pályaválasztással kapcsolatos inter- és intraperszonális komponenseket gyakran összefüggésbe hozzák a döntésképtelenséggel (Mayrhofer, és mtsai., 2007). A közelmúltig csak kevés kutatás foglalkozott a fent említett területtel, és csak annyit állapítottak meg, hogy létezik ilyen kapcsolat. A karrierválasztással járó döntés egy sokrétű döntési folyamat. A helytelen pályaválasztási döntések jelentős egyéni, társadalmi és anyagi visszaesést okoznak. A döntés meghozatala során a döntéshozó még nem tud az életpályájára támaszkodni, mivel az csak a jövőben alakul ki, egyelőre csak a saját elképzelésére számíthat. Minél tudatosabban és tisztábban látják a fiatalok a jövőjüket, annál felelősségteljesebben tudnak dönteni (Potocnik, 1990; Potocnik, 1993).

2.2.4 Eredmények értelmezése és megvitatásuk

Pilot – tréning hatásvizsgálatának eredményei. A csoportos intervenciók hatásvizsgálati eredményeinek determinálása érdekében összehasonlítottuk a kísérleti- és a kontroll csoport intervenció előtti és utáni eredményeit. A kérdőívek interpretálását megelőzően a szakirodalom által javasolt normalitás vizsgálatra került sora. A következő két módszert alkalmaztuk: Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk teszt.

A 30. számú táblázat mutatja a változók előtti - utáni eloszlásának a normalitását. Az eredmények alapján a következő következtetésekre jutottunk. Az előtte motiváció hiány változó $D(37)=0,19$, $p=0,001$ és az után motiváció hiány változó $D(37)=0,14$, $p=0,041$ nem normál eloszlásúak. Az előtte általános határozatlanság $D(37)= 0,09$, $p=0,036$ és az utána általános határozatlanság változók $D(37)= 0,09$, $p=0,02$ sem normál eloszlásúak. Az előtte káros tévhitek $D(37)=0,12$, $p=0,022$ és az utána káros tévhitek változók $D(37)=0,12$, $p=0,015$ nem normál eloszlásúak. Az előtte ismeret-, illetve információ hiányából fakadó nehézségek $D(37)=0,09$, $p=0,001$ és az utána ismeret-, illetve információ hiányából fakadó nehézségek változói

$D(37)=0,142$, $p=0,042$ sem normális eloszlásúak. Az előtte ellentmondásos információk $D(37)=0,197$, $p=0,028$ és az utána ellentmondásos információ változók $D(37)=0,177$, $p=0,037$ nem normál eloszlásúak. Az előtte pályaválasztási szorongás $D(37)=0,154$, $p=0,001$ és az utána pályaválasztási szorongás változók $D(37)=0,09$, $p=0,001$ sem normális eloszlásúak. Az előtte általános bizonytalanság $D(37)=0,158$, $p=0,020$ és az utána általános bizonytalanság változók $D(37)=0,149$, $p=0,038$ sem normális eloszlásúak. Az előtte pályainformáció szükséglete $D(37)=0,154$, $p=0,027$ és az utána pályainformáció szükséglete változók $D(37)=0,119$, $p=0,022$ sem normális eloszlásúak. Az előtte önismeretigény $D(37)=0,091$, $p=0,020$ és az utána önismeretigény változók $D(37)=0,156$, $p=0,023$ sem normális eloszlásúak. Ezeket az eredményeket a Shapiro-Wilk teszt is alátámasztja.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	érték	df	p	érték	df	p
Előtte Motiváció hiánya	,194	37	,001	,906	37	,004
Utána Motiváció hiánya	,141	37	,041	,943	37	,036
Előtte Általános határozatlanság	,089	37	,036	,958	37	,027
Utána Általános határozatlanság	,090	37	,029	,959	37	,021
Előtte Káros tévhitek	,117	37	,022	,961	37	,016
Utána Káros tévhitek	,119	37	,015	,968	37	,007
Előtte Hiányos ismeretek	,197	37	,001	,912	37	,007
Utána Hiányos ismeretek	,177	37	,005	,912	37	,007
Előtte Ellentmondásos információk	,128	37	,028	,926	37	,017
Utána Ellentmondásos információk	,117	37	,037	,967	37	,028
Előtte Pályaválasztási szorongás	,154	37	,027	,942	37	,053
Utána Pályaválasztási szorongás	,142	37	,042	,948	37	,043
Előtte Általános bizonytalanság	,158	37	,020	,940	37	,048
Utána Általános bizonytalanság	,149	37	,038	,939	37	,042

Előtte Pályainformáció szükséglete	,154	37	,027	,938	37	,040
Utána Pályainformáció szükséglete	,119	37	,022	,951	37	,038
Előtte Önismeretigény	,091	37	,020	,962	37	,026
Utána Önismeretigény	,156	37	,023	,935	37	,031

30. táblázat: változók normalitás vizsgálata Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk tesztel.

$p < 0,05$ szinten szignifikáns. (forrás: a Szerző).

A következőkben bemutatjuk a kitöltött kérdőívekből kinyert preteszt és posztteszt adatokat. A Motiváció hiány faktor és a kísérleti csoport mediánjainak elsődleges megvizsgálását követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn = 3,3$) és az utána ($Mdn = 2,7$) eredmények között nagy az eltérés. A Wilcoxon próba is megerősítette, hogy szignifikáns a különbség $T=33,5$, $z=-2,7$, $p=0,01$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn = 3,3$) és az utána ($Mdn = 3,3$) mérések között nem látható szignifikáns eltérés $T = 13$, $z=-1,2$, $p=0,13$.

Az általános határozatlanság faktor kísérleti csoport mediánjainak megvizsgálását követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn = 5,5$) és az utána ($Mdn = 5,2$) eredmények között nem nagy az eltérés. A talált különbség szignifikanciájának meghatározása érdekében Wilcoxon próbát alkalmaztunk, amely megerősítette, hogy a talált különbség szignifikáns $T=35$, $z=-2,8$, $p=0,01$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn = 5$) és az utána ($Mdn = 5,3$) mérések között nem látható szignifikáns eltérés $T = 4$, $z=-0,97$, $p=0,34$.

A káros tévhitek faktor kísérleti csoport mediánjainak megvizsgálását követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn = 5$) és az utána ($Mdn = 4,8$) eredmények között alacsony az eltérés. Az eredmények szignifikanciájának meghatározása érdekében Wilcoxon próbát alkalmaztunk, amely szerint a kísérleti csoportok közötti különbség nem szignifikáns $T = 105$, $z=-1,3$, $p=0,20$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn = 5$) és az utána ($Mdn=5,3$) mérések között nem látható szignifikáns eltérés $T = 4$, $z=-1,2$, $p=0,25$.

A hiányos ismeretek faktor kísérleti csoport mediánjainak vizsgálatát követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn=4,3$) és az utána ($Mdn = 4$) eredmények között tapasztalható eltérések alacsonyak. Az eredmények szignifikanciája meghatározásának érdekében Wilcoxon próbát használtunk. Eszerint a kísérleti csoportok közötti különbség jelentős $T = 60$, $z=-2,6$, $p=0,01$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn = 4,3$) és az utána ($Mdn=4,1$) mérések között nem tapasztalható szignifikáns eltérés $T = 28$, $z=-0,5$, $p=0,96$.

Az ellentmondásos információk faktor kísérleti csoport mediánjainak vizsgálatát követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn=3,3$) és az utána ($Mdn=2,8$) eredmények között tapasztalható eltérések alacsonyak. Az eredmények szignifikanciája mértékének meghatározása céljából Wilcoxon próbát használtunk, amely szerint a kísérleti csoportok közötti különbség szignifikáns $T=97,5$, $z=-1,98$, $p=0,05$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn=4,3$) és az utána ($Mdn=4,1$) mérések között nem tapasztalható szignifikáns eltérés $T=22,5$, $z=-0,51$, $p=0,61$.

A pályaválasztási szorongás faktor kísérleti csoport mediánjainak vizsgálatát követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn=3,4$) és az utána ($Mdn=3,8$) eredmények között jelentős eltérés tapasztalható. Az eredmények szignifikanciája mértékének meghatározása céljából Wilcoxon próbát alkalmaztunk, amely alátámasztotta, hogy a kísérleti csoportok közötti különbség szignifikáns $T=190,5$, $z=-2,62$, $p=0,01$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn=4$) és az utána ($Mdn=4,2$) mérések közötti különbség nem szignifikáns $T=27$, $z=-0,58$, $p=0,56$.

Az általános bizonytalanság faktor kísérleti csoport mediánjainak vizsgálatát követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn=3,1$) és az utána ($Mdn=3,8$) eredmények között jelentős eltérés tapasztalható. Az eredmények szignifikanciája mértékének meghatározása céljából Wilcoxon próbát használtunk, amely szerint a kísérleti csoportok közötti különbség szignifikáns $T=223$, $z=-2,5$, $p=0,01$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn=3,3$) és az utána ($Mdn=3,2$) mérések közötti eredmény nem szignifikáns $T=37$, $z=-1,3$, $p=0,20$.

Az pályainformáció szükséglete faktor kísérleti csoport mediánjainak vizsgálatát követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn=3,5$) és az utána ($Mdn=3,4$) eredmények hasonlóak. Az eredmények szignifikanciájának eldöntése érdekében Wilcoxon próbát használtunk, amely szerint a kísérleti csoportok közötti különbség nem szignifikáns $T=80$, $z=-1,25$, $p=0,21$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn=3,3$) és az utána ($Mdn=3,2$) mérések közötti eredmény sem szignifikáns $T=23$, $z=-0,06$, $p=0,95$.

Az önismeretigény faktor kísérleti csoport mediánjainak vizsgálatát követően látható, hogy a kísérleti csoport mérései során az előtte ($Mdn=3,5$) és az utána ($Mdn=2,7$) eredmények között jelentős eltérés tapasztalható. Az eredmények szignifikanciája mértékének meghatározása érdekében Wilcoxon próbát használtunk, amely szerint a kísérleti csoportok közötti különbség

szignifikáns $T=52,5$, $z=-2,96$, $p=0,01$. A kontroll csoport vizsgálata során az előtte ($Mdn=4$) és az utána ($Mdn=4,2$) mérések közötti különbség nem szignifikáns $T=27$ $z=-0,53$, $p=0,59$.

Változó	csoport	Wilcoxon Z	p
Motiváció hiánya**	Vizsgálati	-2,683	0,007**
	Kontroll	-1,151	0,131
Általános határozatlanság**	Vizsgálati	-2,837	0,005**
	Kontroll	-0,962	0,336
Káros tévhit	Vizsgálati	-1,277	0,202
	Kontroll	-1,150	0,250
Hiányos ismeretek**	Vizsgálati	-2,576	0,010**
	Kontroll	-0,51	0,959
Ellentmondásos információk*	Vizsgálati	-1,983	0,047*
	Kontroll	-0,511	0,610
Pályaválasztási szorongás*	Vizsgálati	-2,624	0,009**
	Kontroll	-0,577	0,564
Általános bizonytalanság**	Vizsgálati	-2,535	0,011*
	Kontroll	-1,300	0,195
Pályainformáció szükséglete	Vizsgálati	-1,246	0,213
	Kontroll	-0,61	0,951
Önismeretigény**	Vizsgálati	-2,960	0,003**
	Kontroll	-0,533	0,594

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

31. táblázat: A változók eredményeinek vizsgálata Wilcoxon próbával (forrás: a Szerző).

A 31. számú táblázat eredményeiből látható, hogy a résztvevők által tapasztalt pályaválasztási nehézségek számos területén kedvező irányú változás tapasztalható a tréning hatására. Ezeket az eredményeket részletesen az alábbi fejezetben összegezzük vizsgálatonként, faktoronként és vizsgálati csoportonként.

Tréning hatásvizsgálatának eredményei

Mivel a minta normalitás vizsgálat (Isd. 30. számú táblázat) a minta kis elemszáma és a nem normál eloszlás miatt nem felel meg a parametrikus vizsgálati eszközök alkalmazási követelményének, ezért indokolt a Wilcoxonon-parametrikus teszt adataira épülő r^2 (Isd. 1. számú egyenlet) alkalmazása, amely értéke 0 és 1 között változhat (Cohen, 1992). Az r^2 egyenlet limitációja az, hogy csak a hatás mértékéről szolgál információval, a hatás pozitív vagy negatív iránya nem meghatározható. Az irány meghatározásának érdekében a táblázatban a faktorok mediánjait is feltüntettük, mivel ezek alapján láthatóvá válik a hatás iránya. Amennyiben a mediánok értéke csökkenő tendenciát mutat, a pretesztet és posztesztet követően, akkor a hatás iránya pozitív, mivel a diákok az adott pályaválasztási nehézség szintjét alacsonyabbnak ítélte meg. Ha a mediánok értéke nő, akkor a hatás iránya negatív, mivel a diákok az adott pályaválasztási nehézség szintjét magasabbnak ítélte meg.

Cohen a következő hatásmutatót alkotta meg a társadalomtudományok számára: ha $r^2 = 0,10$, a korreláció mértéke kicsi, ha $r^2 = 0,30$, akkor közepes, ha $r^2 > 0,50$, akkor nagy (Lakens, 2013). A hatás mértékének (r^2) kiszámítása érdekében a szakirodalom az következő egyenletet javasolja:

$$r^2 \quad \text{or} \quad \eta^2 = \frac{z^2}{N}$$

1. egyenlet: Az r^2 hatás becslés képlete
(forrás: Fritz, Morris, és Richler, 2011 pp. 12)

A32. számú táblázat összesíti a kérdőívek által mért faktorokat. Lebontottunk kontroll és vizsgálati csoportokra, továbbá elő és utómérésekre azért, hogy jobban áttekinthetőek legyenek a tréning hatásai.

Tréning hatásvizsgálata						
	Vizsgálti csoport			Kontrol csoport		
	Medián		r2	Medián		r2
	Előtte	Utána		Előtte	Utána	
Motiváció hiánya	3,33	2,66	0,276*	3,33	3,33	0,207*
Általános határozatlanság	5,50	5,16	0,309**	5,00	5,33	0,084
Káros tévhit	5,00	4,83	0,062	5,00	5,33	0,120
Hiányos ismeretek	4,29	3,95	0,255*	4,25	4,08	0,001
Ellentmondásos információk	3,31	2,77	0,151*	3,27	2,81	0,123*
Pályaválasztási szorongás	3,40	3,33	0,254*	3,40	3,40	0,030
Általános Bizonytalanság	3,16	2,67	0,247*	3,33	3,25	0,011
Pályainformáció szükséglete	3,50	3,40	0,059	3,40	3,40	0,082
Önismeretigény	3,50	2,66	0,336**	3,25	3,33	0,032

Hatás mértéke: * r2 > 0,10 kicsi; ** r2 > 0,30 közepes, *** r2 > 0,50 nagy

32. táblázat: tréning hatásvizsgálat eredményeinek összefoglalója (forrás: a Szerző).

A 32. számú táblázat alapján, a tréning hatásának vizsgálatát követően elmondhatjuk, hogy a részvevő diákok eredményei számos területen kis, illetve közepes mértékű hatásról számolnak be. A vizsgálati csoportban a motiváció hiány faktor $Mdn(3,33-2,34)$, $p = 0,28$, $r^2 = 0,1$ esetében a tréning kis hatást ért, amely a motiváció hiányának a csökkenését jelzi. Viszont ugyanennek a faktornak az esetében a kontrollcsoportnál is találtam szignifikáns eltérést, habár ebben az esetben a mediánok nem mutatnak eltérést $Mdn(3,33-3,33)$. Az általános bizonytalanság faktor elemzése során a vizsgálati csoport esetében $Mdn(5,50-5,16)$, $p = 0,31$, $r^2 = 0,3$ közepes szintű hatást ért el a tréning, amely alapján elmondható, hogy az általános bizonytalanság csökkent. A kontrollcsoport esetében az általános bizonytalanság faktornál nem volt szignifikáns eltérés. A káros tévhit faktor elemzése során a vizsgálati csoport Mediánja a feszültség csökkenését jelzi $Mdn(5-4,83)$, $p = 0,06$, $r^2 = 0,1$. Viszont a tréning hatása nem volt statisztikailag szignifikáns. A hiányos információk faktor analizálása során $Mdn(4,39-3,95)$, $p = 0,25$, $r^2 = 0,1$ a vizsgálati csoportban szignifikáns statisztikai különbséget találtunk a tréning hatására vonatkozóan. A mediánokat elemezve látható a hiányos információk faktor által kifejtett feszültség csökkenő tendenciája. A vizsgálati csoportban az ellentmondásos információk faktor $Mdn(3,31-2,77)$, $p = 0,15$, $r^2 = 0,01$ esetében a tréning kis hatást mért, amely a ellentmondásos információk által okozott feszültség csökkenését jelzi. Viszont ugyanezen faktor esetében a kontrollcsoportnál is találtunk szignifikáns eltérést, habár ebben az esetben

kiseb volt az eltérés $Mdn(3,27-2,81)$, $p = 0,12$, $r^2 = 0,1$. A pályaválasztási szorongás faktor analizálása során $Mdn(3,40-3,33)$, $p = 0,25$, $r^2 = 0,1$ a beavatkozás következtében a vizsgálati csoportnál kismértékű, viszont szignifikáns hatást mutatott ki. Tehát a pályaválasztási szorongás által okozott feszültség csökkenését mutatja. A kontroll csoport esetében nem találtunk szignifikáns különbséget. Az általános bizonytalanság faktor $Mdn(3,16-2,67)$, $p = 0,25$, $r^2 = 0,1$ a vizsgálati csoport esetén kismértékű szignifikáns hatást mutat. Amennyiben összevetjük a CDDQ kérdőív hasonló általános bizonytalanság faktoral, akkor hasonló tendenciát láthatunk. A kontrollcsoport esetében nem találtunk szignifikáns eltérést. A pályainformáció szükséglet faktor vizsgálati csoport esetén $Mdn(3,50-3,40)$, $p = 0,25$, $r^2 = 0,1$ nem találtunk szignifikáns hatást. Az előtte-utána csoport mediánjai enyhe csökkenést mutatnak, míg a kontrollcsoport esetében ez a csökkenő tendencia nincs jelen. Az önismeretigény faktor elemzése során a vizsgálati csoport esetében $Mdn(3,50-2,66)$, $p = 0,31$, $r^2 = 0,3$ közepes szintű hatást ért el a tréning. A faktor mediánjait megvizsgálva láthatjuk, hogy a pályaválasztási nehézség által okozott feszültség hatása csökkent. A kontrollcsoport esetében az átfogó szinten nem találtunk szignifikáns eltérést.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a tréning hatására mindkét vizsgálati csoportban javult mindkét kérdőív CDDQ – CFI eredménye. Tehát a tréningen való részvétel előtt tapasztalt pályaválasztási nehézségek az intervenció hatására enyhültek. A következtetéseket az alacsony mintaszám miatt csak kellő körültekintéssel szabad általánosítani, viszont a pilot-tréningen kapott eredmények, további kutatások számára kedvező kiindulási lehetőséget biztosítanak.

2.3 A kutatási eredmények összefoglalása

A pályaválasztás életünk egyik legfontosabb döntései közé tartozik. A fiataloknak ilyenkor olyan döntést kell meghozniuk, amely során nagyon sok tényezőt kell mérlegelniük. Ezért is kiemelten fontos támogatni a diákokat e döntés meghozatalában. A disszertáció célja az volt, hogy magyar mintán érvényesítsük a CDDQ kérdőívet. Megerősítést nyerjen a már magyar mintán adaptált CFI kérdőív. Célunk volt továbbá, hogy a fent említett kérdőívek alkalmazásából adódó eredmények felhasználásával feltárjuk a középiskolások pályaválasztási nehézségeit, ezek alakulását az életkor, illetve a nemek, egyenként vagy egymással való kölcsönhatásában. Ezt követően a Potocnik (1990) által javasolt döntés-elősegítő tréning magyar adaptációja pilot verziójának a hatását vizsgáltuk meg.

1. hipotézis:

- Azt feltételeztük, hogy a CDDQ (Pályaválasztási nehézségek kérdőív) és a CFI (Karrier faktorok gyűjteménye kérdőív) külföldi mintán tapasztalt jellegzetes kategóriái kimutathatók lesznek magyar mintán is.

Az első hipotézis során a Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ, Gati, Krausz, és mtsai., 1996) rövid változatát I adaptáltuk magyarországi középiskolás mintán. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető eredmények (Amir és mtsai., 2008; Arnold, 2003; Creed és Wong, 2006; Fabio és Kenny, 2011; Gati és Tal, 2008; Vahedi, és mtsai., 2012) némileg más képet mutatnak a magyar mintán kirajzolódott eredményekhez képest a skála struktúráját illetően. Ez összhangban van azokkal a kutatási eredményekkel (Albion & Fogarty, 2005; Creed & Wong, 2006; Mau, 2001; Zhou & Santos, 2007), amelyek szerint a CDDQ kérdőív tényezőinek struktúráját a kulturális különbségek befolyásolják.

A mérőeszköz adaptációja során fontos szempontként jelent meg az, hogy a különböző területeket egy dimenzió belül vagy külön változókként kezeljük-e. A megerősítő faktoranalízis során a szakirodalomban fellelhető vizsgálatokkal szemben a középiskolás mintán ($n=507$) az ötfaktoros modell bizonyult elfogadhatónak. Az eredeti kérdőív 32 itemével szemben a magyar skála 31 itemet tartalmaz. A kiesett tétel a CDDQ 9-es változó esetében pedig lehetséges, hogy túlságosan általános volt a megfogalmazása ezért magasak lettek a keresztöltések.

A CDDQ (Gati, Krausz, és mtsai., 1996) mind módszertani, mind elméleti, mind gyakorlati felhasználás szempontjából értékes segédeszköz a tanácsadói folyamat tervezésének és eredményességének jelzésére (pre- és posztteszt adatok összehasonlítására). Alkalmas a középiskolás minták vizsgálatára, valamint arra is, hogy organizációban vagy átképzés előtt mérjük fel vele a klienst. További előnye, hogy sok szempontú problémaként kezeli a pályaválasztási nehézségeket, és mind kognitív, mind érzelmi tényezőit mérhetővé teszi.

Az első hipotézis második része a pályaválasztási bizonytalanságot mérő Career Factors Inventory-val (CFI, Chartrand, és mtsai., 1990) volt kapcsolatos. Az volt a kérdés, hogy frissebb magyar mintán is sikerül-e újból megerősíteni a pályaválasztási bizonytalanság Chartrand és munkatársai (1990) által leírt négy faktorát. Hasonlóan a CDDQ-hoz Chartrand és Nutter (1996) összefoglaló cikkéből is láthatjuk, a mérőeszköz széleskörű felhasználást tesz lehetővé, mivel alkalmas az egyéni tanácsadás támogatására, illetve hasznos lehet az előtte - utána felvétel eredményeinek összehasonlítására, vagy segédeszköz lehet a középiskolás minták vizsgálatához.

A két kérdőív skálái jól kapcsolódnak a magyarországi szakirodalmában a pályaválasztás-pályaorientáció témaköréhez. A pályaismeret fontosságát, valamint az öndefiníció és az önismeret pontosításának szükségességét Szilágyi (2005) tanácsadói modelljében kiemelten tárgyalja. A Career Factors Inventory (Chartrand, és mtsai., 1990) adaptált kérdőíve továbbra is 17 itemet tartalmaz, és a friss vizsgálat eredményei a korábbi vizsgálattal teljes összhangban vannak. A fentiek alapján elmondható, hogy Lukács (2012) CFI kérdőív magyar mintán való adaptációja megerősítést nyert.

Az 1. hipotézis részben alátámasztást nyert, mivel a Pályaválasztási nehézségek kérdőív - CDDQ faktorstruktúrája csak részben felel meg (lsd. 7. számú ábra) a Gati (1996) által javasolt mintának (amely megerősítéséhez nem alkalmaztak faktoranalízist), viszont számos strukturális párhuzamot fedeztünk fel a nemzetközi szakirodalomban található hasonló vizsgálatokkal. A Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív CFI magyar mintán való adaptációja, az új mintán való alkalmazása után is az eredetivel megegyező eredményeket mutatott.

2. hipotézis:

- Azt feltételeztük, hogy a CDDQ (Pályaválasztási nehézségek kérdőív) és a CFI (Karrier faktorok gyűjteménye kérdőív) vizsgálati eszközök pályaválasztási nehézségekre vonatkozó eredményeit a vizsgálati személyek életkora, illetve neme, egyenként vagy egymással kölcsönhatásban befolyásolják.

A második hipotézisben az elsődleges célja a középiskolásokat érintő pályaválasztási jelenségek felmérése volt, amelyet a frissen adaptált és megvizsgált kérdőívekből kinyert adatokra alapoztunk. Ezeket a kilenc változó mentén mértük az életkor, a nem, illetve egymással való kölcsönhatás aspektusából. Az elemzés során a megszokott mindennapi gyakorlati tapasztalattól valamelyest eltérő és árnyaltabb képet kaptunk a diákok pályaválasztási szükségleteiről.

A középiskolások eredményeit tanulmányozva láthatjuk, mindkét kérdőív mérsékelt szintű pályaválasztási nehézségről tesznek tanúbizonyságot. Ezek közül kiemelkedő hatást fejt ki az általános határozatlanság, az általános bizonytalanság, a káros tévhitek és a pályainformáció szükséglete. A fent említett 4 faktort közelebbről megvizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy ezeknek a közös nevezője az információ hiány. Ennek alapján azt javasolhatjuk, hogy a fiataloknak elsődlegesen pontos, korrekt és célzott információ szükségletét lenne ajánlatos enyhíteni. A bevett gyakorlat alapján a diákok pályaválasztási támogatását főként a 11- 12. osztályba lépés időszakára szokás kalibrálni. Ehhez képest a kutatásban feltárt eredmények teljesen más képet festenek a diákok által megélt pályaválasztási nehézségekről. Kiderült, hogy már a 15 éves korosztály esetében is találunk jelentős pályaválasztási nehézségeket, amelyet leginkább a motivációhiány formájában éli meg a fiatal. A 16 évesek viszont - a kérdőíves kutatás eredményeiből kiindulva a vizsgált változók széles skáláján - komoly pályaválasztási nehézségekkel küzdenek. A 17 és a 18 éves korosztályok esetében jelenik meg a konkrét pályaválasztást támogató szükségletek iránti igény. A 17 éves korosztály szembesül a pályaválasztási döntés szükségletének nyomásával, ennek következtében megnő a pályaválasztási szorongásuk. Ez a nyomás egy általános határozatlanság formájában kulminálódik a 18 éves korosztály esetében. A nemi különbségek aspektusából érdekes látni, hogy az önismeretigény és a határozatlanság főként a minta női tagjaira jellemző, míg a motiváció hiány és a megfelelő információ források iránti igény főként a férfiakra jellemző.

Ezen az eredmények alapján 2. hipotézis alátámasztást nyert. A fenti adatokból kiindulva érdemes lenne a pályorientációs tevékenységet újragondolni, és az eddigi megszokott rutint kibővíteni, mivel jól érzékelhető, hogy a diákok nehézségei már 16 éves kortól fokozódó tendenciát mutatnak. Ennek megoldása érdekében az 1.6 fejezetben részletezett lehetőségekre alapozva sikeresen meg lehetne építeni az intézmények pályorientációs protokollját. Az iskolai pályorientációs folyamatok a pedagógusok többsége számára többletfeladatot és nehézséget jelenthetnek, mivel a pályorientációs tevékenységhez szükséges ismeretek és kompetenciák jelentős része csak elméleti szinten van jelen a képesség készletükben. Kritikus pontja ennek a folyamatnak a megfelelő pedagógiai és pályorientációs szakembergárda kiépítése és hatékony működtetése. Ez a munka egy rendszerszintű protokoll alkalmazását igényelné. Ebben a formában jelentősen hozzájárulhatna az életút támogató szemlélet átláthatóságának kialakításához.

3. hipotézis:

- Azt feltételeztük, hogy a továbbtanulási döntés-elősegítő tréning hatására kedvező irányba változnak CDDQ és CFI pályaválasztási nehézségeket mérő kérdőívek eredményei a vizsgálati csoportban, míg a kontrollcsoportban ilyen változás nem lesz tapasztalható.

A harmadik vizsgálatban az intervenciók hatásaival összefüggésben fogalmaztuk meg a hipotézisünket. Mégpedig azt, hogy döntés-elősegítő tréning hatására szignifikánsan csökkennek a tanulók által érzett pályaválasztási nehézségek, a résztvevők viselkedését optimalizálja a döntéshozási folyamat minden egyes szakaszában.

Eredményeink alapján a 12 órás intervenció hatására, a csoportfoglalkozást követően a diákok által érzékelt pályaválasztási nehézségek lényegesen csökkentek a kontroll csoport értékeihez képest. A kérdőívek által vizsgált kilenc változó közül hét esetben találtunk kedvező irányú hatást. Öt faktor (Motiváció hiány, Hiányos ismeretek, Ellentmondásos információk, Pályaválasztási szorongás, Általános Bizonytalanság) esetében kismértékű hatást találtunk és két faktor (Általános határozatlanság és az Önismeretigény) esetében közepes mértékű javulást tapasztaltunk a feszültség szintek csökkenésében.

Következésképp a 3. hipotézis is alátámasztást nyert.

A fentiek alapján bátran érvelhetünk amellett, hogy az iskolák és más intézmények számára is fel lehetne ajánlani a pályaválasztási tanácsadást és döntés-elősegítő tréninget. Erre alapozva akár más formátumú alkalmazás is elképzelhető. A teljes folyamat helyett kellő előkészítéssel akár a különálló részek használata is hasznosnak bizonyulhat, hiszen egy jól strukturált döntési folyamat elemekre és állomásokra bontható (Jungermann, és mtsai., 1998; Peterson, és mtsai., 1996; Sampson, és mtsai., 1999). Ezáltal azoknak a felnőtteknek is hasznos lehet, akik új tanulmányokon, új hivatásra való felkészítésen vagy foglalkozásuk megváltoztatásán gondolkodnak.

Specifikus modulokat is jól lehetne alkalmazni már létező tréningeken, kurzusokon például munkanélküliek számára. Az olyan elemek is - mint például a célhierarchia, az egyensúlyi lista vagy az alternatívák gyakorlat -, segíthetik a tanácsadási folyamatot és bármely döntési helyzetet. Ezeket egyénileg és csoportosan is fel lehetne használni. Értékesek és fontosak azok az iskolai pályaorientációs fejlesztések, amelyek, ha nem is minden esetben közvetlenül, de hozzá tudnak járulni a mindennapos pályaorientációs tevékenység tudatosabb kialakításához.

3 Következtetések, a vizsgálat korlátai és perspektívái

Az iskolai pályaeorientáció csak egy röpké pillanat az életen át tartó pályaeorientáció rendszerében, mégis kulcsfontosságú szerepe van. Általa a diákok alapvető kompetenciákat, tudást szereznek, és értékes élettapasztalatokhoz jutnak. Ebben az időszakban számos megoldási stratégiát alapoznak meg, és ekkor kristályosodnak ki az egyéni életutak.

A disszertáció első felében a témához kapcsolódó legfontosabb elméletek, fogalmak, kutatási eredmények ismertetésére került sor. Ebben a pályaválasztás, pályaeorientáció fogalmi meghatározását tűztük ki célul. A fogalom komplexitásából adódóan megfontoltan, körültekintően vizsgáltuk meg annak pedagógiai és pszichológiai aspektusait, illetve figyelembe vettük azokat a tényezőket, amelyek erre a folyamatra hatással vannak.

Ezután megvizsgáltuk a kulcskompetenciák szerepét munkaerőpiaci és társadalmi aspektusokból. Külön áttekintettük a diákok pályaeorientáció során alkalmazott kompetenciáinak alakulását, és az ehhez tartozó pedagógia elméleteket. Ezt követően foglalkoztunk a pályaeorientáció szakpolitikai irányvonalainak alakulásával, jelenlegi helyzetével, az iskola keretein belül történő pályaeorientációval és az értékközvetítéssel. Majd több szempontból megvizsgáltuk pályaeorientáció pedagógusképzésben elfoglalt helyét, és a képzés továbbfejlesztésének rendelkezésünkre álló lehetőségeit. Az elméleti rész utolsó fejezetében leltárba vettük az aktuálisan használatban lévő pályaeorientációs módszereket, eszközöket.

A tézisben kérdőíves vizsgálatokkal és statisztikai elemzéssel kerestük a választ kérdéseinkre. Ehhez a munkához angol nyelvű kérdőív magyarországi mintára való adaptációját használtuk. Vállalkoztunk továbbá a már korábban adaptált kérdőív működésének megerősítésére. Egy pályaválasztási nehézségeket csökkentő döntés-elősegítő pilot-tréninget is teszteltünk középiskolás diákokon azzal a céllal, hogy a dolgozatnak még nagyobb gyakorlati hozadéka legyen. A teszt működésének a hatását is megvizsgáltuk. Az általánosítást azonban óvatosan kell megtenni, mivel a tréning eredményeit alacsony mintaszámból állapítottuk meg.

A disszertáció empirikus része három feltételezésen alapult, amelyek az aktuális pályaeorientációs tevékenység tartalmával, működésével és a jelenlegi megvalósulási gyakorlatával függnek össze. Az első feltételezés a Pályaválasztási nehézségek kérdőív- CDDQ

(Gati, Krausz, és Osipow, 1996) magyar mintán való működésére reflektált. Azt vizsgáltuk, hogy a kérdőív faktorstruktúrája mennyire felel meg az eredeti változat által előírányzott faktoroknak, és ezek mennyire lesznek kimutathatóak. Az eredmények alapján a magyar mintán kirajzolódott skála struktúra eltérő mintát mutat az eredeti változathoz képest. Ez az eredmény a nemzetközi szakirodalomban talált kutatásokkal összhangban van (Albion & Fogarty, 2005; Creed & Wong, 2006; Mau, 2001; Zhou & Santos, 2007). A kutatások eredménye szerint ugyanis a kulturális különbségek befolyásolhatják a CDDQ kérdőív tényezőinek struktúráját. Az eltéréshez hozzájárulhatnak a különböző adatfelvételi időpontok is (Gati, 1996). A gyakorlati felhasználás értékes kiegészítő eszköze lehet a pályaorientációs folyamatnak.

A második kérdőív esetében arra kerestük a választ, hogy a már magyar mintán adaptált Pályaválasztási faktorok gyűjteménye CFI (Chartrand, és Nutter, 1996) újabb középiskolás mintán megerősítést nyer-e. Azt tapasztaltuk, hogy jelen vizsgálat eredményei a korábbi vizsgálat eredményeivel (Lukács, 2012) teljes összhangban vannak. Amögött a tény mögött, hogy a magyar tanulói mintán felvett kérdőív az eredeti kérdőív faktorainak megfelelő struktúrát mutatott (Chartrand és mtsai, 1990), a minta nagyfokú hasonlósága állhat, illetve az, hogy a kérdőív struktúrája nem érzékeny a kulturális eltérésekre.

A módszertani feldolgozás is rejt magában korlátozó tényezőket. A jövőben praktikus lenne nagyobb mintán is ellenőrizni a kérdőíveket, illetve fiatalabb korcsoportokra is kiterjeszteni a vizsgálatokat. Az eszközök a konkurens validitás aspektusából egymással korreláltatva lettek, de nem ugyanarra a problémára fókuszálnak. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy más vizsgálati eszközökkel miként korrelálnak. A kutatás korlátai közé tartozik, hogy nem egy homogén gimnazista mintáról van szó, mivel a felmérésben 18% arányban szakközépiskolás diákok is részt vettek. A szakközépiskolás diákok mintába való integrációjára az oktatási struktúra felépítésének hasonlósága és a nemek szerinti eloszlás egyezése miatt került sor. Későbbiekben érdemes lenne a nagyobb szakközépiskolás mintával kibővíteni a kutatást, amely segítségével árnyaltabb helyzetképet kaphatunk a középiskolások pályaválasztási nehézségeiről.

A második feltételezés a középiskolás tanulók pályaválasztási nehézségeinek vizsgálatára vonatkozott, miszerint a kérdőívekből kinyert adatok alapján az életkor, illetve a nem, egyenként vagy egymással kölcsönhatásban befolyásolják a pályaválasztási változókat. Az eredmények alapján új, érdekes perspektívákat találhatunk a pályaválasztási nehézségeket illetően, melyek a diákok akkori aktuális állapotát tükrözik. A 2.3-as fejezetben részletezett eredmények mögött valószínűleg a berögzült és elavult pályaorientációs szokásrendszer állhat. Eszerint a szokásrend szerint a diákoknak elegendő 11-12. osztályban foglalkozni a

pályaválasztással. További oka lehet akár a pedagógusok nem megfelelő felkészültsége a pályaeorientációs teendők terén. Ami még erőteljesen befolyásolhatja a diákok pályaválasztási nehézségeiket, az az aktuális restriktív szakpolitikai mozgástér. Ezek a meglátások akár további kutatások értékes alapjául is szolgálhatnak, főként akkor, ha átfogó, hosszabbtávú beavatkozásra kerül sor. Sajnos a mintavétel nem tette lehetővé a szélesebb körű kulturális kontextus vizsgálatát. A demográfiai adatokból kapott eredmények, valamint a szakirodalom tanulságai alapján érdemes lenne mélyrehatóbban vizsgálni a résztvevők szocio-kulturális közegét. Hasznos lenne az intézmény szerepét is áttekinteni, hiszen az iskolák közötti különbségek hathatnak a tanulók pályaeorientációjára.

Végül a harmadik feltételezés a továbbtanulási döntés-elősegítő tréning hatására vonatkozott. Az volt a kérdés, hogy a CDDQ, CFI pályaválasztási nehézségeket mérő kérdőívek eredményei javulást mutatnak-e a vizsgálati csoportban. Az eredmények alapján már láthattuk, hogy több változó esetén javulást tapasztalhattunk (lsd. 32. számú táblázat). A javulás oka lehet akár a tréner személyének, illetve az, hogy a résztvevő diákok önként jelentkeztek, és érdekeltek voltak abban, hogy megoldást találjanak a nehézségeikre.

Az intervenció hatásvizsgálatában kapott eredmények általánosíthatóságát csökkenti néhány tényező. Például az, hogy a minta kialakítása nem randomizált kiválasztásra épült és a résztvevők elemszáma is szerény volt ($n=37$). A kísérleti és kontrollcsoportba kerülés a középiskolai osztályok kiválasztásán alapult, így az osztályok között meglévő tanulmányi eredmények különbsége nem voltak kiküszöbölhető. A teszt-reteszt érvényességgel kapcsolatban a pilot-vizsgálatban a kontrollcsoport ($n=11$ fő) létszáma nagyon szerény volt. Az elő- és utóvizsgálati eredménye közötti korreláció utal a teszt-reteszt megbízhatóságra a két vizsgálat közötti időintervallum tekintetében. A tréning hatékonyságát szükséges lenne randomizált, nagyobb minta-elemszám bevonásával vizsgálni, és az eredmények tartósságát egy utókövetési vizsgálatral kiegészíteni. A szakirodalomban több kutató is kiemeli, hogy a tanácsadási intervenciók hatásairól kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazása ad teljesebb képet (Coyle és Enright, 1997; Griffiths, és mtsai., 2007; Kratochwill és Levin, 2014), viszont a jelen vizsgálat külső körülményei és erőforrásai nem tették lehetővé a csoportos vagy egyéni interjúk felvételét, és a skálák eredményeivel való korrelálását.

A feltárt eredmények alapján érdemes lenne a kutatást egy részletesebb, árnyaltabb módon kibontakoztatni, pl.: hogy az információ hiánya alapvetően akár több forrásból is adódhat, az egyén önismereti hiányairól, vagy pedig külső – szakirány, szakma/foglalkozás, munkakör, munkatevékenység, stb. – információkról van szó.

A munkánk empirikus fejezeteinek középpontjában a pályaválasztási nehézségekkel kapcsolatos információk feltárása állt. Az adatokat az 507 köznevelésben tanuló diák kérdőíves vizsgálati eredménye alapján elemeztünk, és a felméréshez alkalmazott eszközök működését analizáltuk. Ez az általunk alkalmazott döntés-elősegítő tréning hatásának vizsgálatával egészült ki, amely egy későbbi kutatás alapjait képezheti. A pályaaorientációs eszköz és módszertan kidolgozása hozzájárul az aktívan működő szakmai tudásbázis kibővítéséhez, amely a későbbiekben segítheti a fiatalok sikeres pályaválasztását.

Az értekezésben áttekintettük a pályaválasztás, pályaaorientáció elméletére és gyakorlatára vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmat, bemutattuk a kulcskompetenciák szerepét munkaerőpiaci és társadalmi szempontokból, és a diákok által alkalmazott kompetenciák alakulását. Az eredményeink adalékul szolgálhatnak a pedagógusképzés tartalmi, szerkezeti átalakítását, fejlesztését célzó javaslatokhoz.

A magyarországi pályaaorientációs koncepció kialakítása, fejlesztése során megkülönböztetett figyelmet kell szánni egy átfogó koncepció megfogalmazására, amely figyelembe veszi a megfelelő tartalmi és módszertani szempontokat is. A kutatás eredményei a kialakult pályaválasztási nehézségeket tükrözik, ezért a hatékony pályaaorientációs tevékenység érdekében fontos lenne a 9. osztályba lépéstől kezdődően specifikus modulokkal implementálni, amelyek figyelembe veszik a diákok életkorát, nemét, illetve ezek kölcsönhatását.

Szükséges lenne nagyobb figyelmet fordítani a pályaaorientációra, amikor a pedagógus és az iskolapszichológus munkáját, feladatkörét megfogalmazzák. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a pedagógus alapképzés és továbbképzések pályaaorientációs tartalmának kiegészítésére, mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésben. Mindenképpen érdemes lenne átgondolni egy komplex osztályfőnöki modul bevezetését az alapképzésbe, mivel előbb-utóbb a pedagógusok többségét érinteni fogja ez a feladatkör. Nagyban elősegíteni az aktuális helyzet előrelépését, ha az államilag támogatott továbbképzési kínálatban is megjelenne a pályaaorientáció.

A kutatás eredményei hasznosak lehetnek a pályaaorientációs fejlesztéseket célzó tervezetek készítésekor, mivel az itt kimutatott empirikus adatok alátámasztják és kiegészítik a mindennapi gyakorlat során megszerzett tapasztalatokat.

Irodalomjegyzék

1. Albion, M., és Fogarty, G. (2005). Career Decision Making for Young Elite Athletes: Are We Ahead on Points? *Australian Journal of Career Development*, 14, 51–63. doi:10.1177/103841620501400108
2. Akpochofo, G. O. (2021). The Impact of Age and Type of School in Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Educational and Social Research*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0001>
3. Arulmani, G., és Nag-Arulmani, S. (2006). Work Orientations and Responses to Career Choices - Indian Regional Survey (WORCC-IRS). Draft Report for discussion at the National Consultation on Career Psychology (NCCP) ,6th and 7th January 2006 ,Whitefield, Bangalore, India.
4. Amir, T., Gati, I., és Kleiman, T. (2008). Understanding and Interpreting Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 281–309. doi:10.1177/1069072708317367
5. Arnold, R. (2003). *Reliability and validity of the career decision-making difficulties questionnaire*. Unpublished master's thesis. University of British Columbia. doi:10.14288/1.0053846
6. Bajor, T., Berki, E., Horváth, K. E., Fekete, R., Kertész, J., Komor, L., és Pörzse, K. (2001). *Az Európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Vezetéstudományi Tanszék. Letöltés helye: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K5wQJRAuFb0J:marketing.pt e.hu/sites/marketing.pt e.hu/files/files/keszsegigeny tanulmany_ tempus.doc+éscd=1éshl=huéscd=clnkésgl=hu (Letöltve: 2020.07.10.)
7. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 1–3. New York: Academic Press.
8. Baron, J., és Brown, R. V. (1991). *Teaching decision making to adolescents* (pp. xiii, 340). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
9. Barta, T., Ambrus, T., Lengyel, L., és Lévai, Z. (2005). Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. Kutatási zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet Felelős kiadó.

10. Betz, N. E., és Klein, K. L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of Career Assessment*, 4(3), 285–298. doi:10.1177/106907279600400304
11. Bíró, E. (2007). Az interperszonális kompetencia fejlesztésének csapdái. *Iskolakultúra*, (7.), 70–77.
12. Blustein, D. L., és Noumair, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 433–441. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01889.x
13. Boerchi, D. (2020). Measuring Difficulties in Choosing an Upper Secondary School: Validating of the Parental Expectations, Confusion, Anxiety and Suitability Scale (PeCAS Scale). *Europe's journal of psychology*, 16(4), 588–601. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.1812>
14. Borbély-Pecze, T. B. (2010) Új szemlélet a felsőoktatásban – módszerek a foglalkoztathatóság fejlesztésére, *Educatio*. – (2010) 3., p. 513-516. Letöltve: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00053/pdf/684.pdf> (Letöltés ideje: 2021.07.10.)
15. Borbély-Pecze, T. B. (2010a). Életút támogató pályorientáció. *A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei*. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. doi:10.13140/RG.2.2.28806.22080
16. Borbély-Pecze, T. B. (2016): Szakképzés és pályorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25. 1. sz., 59–69. Letöltve: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/educatio_2016_1_net2.pdf (Letöltés ideje: 2021.10.01.)
17. Borbély-Pecze, T. B. (szerk.) (2010b) Az életút-támogató pályorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon, FSZH, Budapest
18. Borbély-Pecze, T. B., Ágnes, J., Gyöngyösi, K. (2013). Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (1. rész) A pályorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*. 32-49. Letöltve: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-eletut-tamogato-palyaorientacio-a-koznevelésben-1-resz-0> (Letöltés ideje: 2021.07.15.)
19. Borbély-Pecze, T. B., Ágnes, J., Gyöngyösi, K. (2014). Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (2. rész). *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. 34-47. Letöltve:

- <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-eletut-tamogato-palyaorientacio-a-koznevelesben-2-resz> (Letöltés ideje: 2021.07.11.)
20. Borbély-Pecze, T. B. (2020). The changing relationship between people and their job – the validity of career information. *British Journal of Guidance és Counselling*, 48(3), 430–437. doi:10.1080/03069885.2019.1621264
 21. Borbély-Pecze, T. B., és Suhajda C. J. (2017). Pályaorientáció és tanárképzés. *Opus et Educatio*, 4(1). doi:10.3311/ope.166
 22. Borbély-Pecze, T. B., (2017) Az Életút-Támogató Pályaorientáció Rendszere Változó Gazdasági és Társadalmi Környezetben, *Munkaiügyi Szemle 60. Évf. (2017) 1. Szám* Letöltve: http://opuseteducatio.hu/public/oepp/OpEE_201803.pdf (Letöltés ideje:2021.07.11.)
 23. Borbély-Pecze, B. T., Kenderfi, M., Tajtiné, L. G., Suhajda, C., és Ágnes, J., (2021). Pályakonstrukció és pályaalkalmasság. 70. 13-33. Letöltve: https://www.researchgate.net/publication/348733109_Palyakonstrukcio_es_palyaalkalmassag (Letöltés ideje:2021.10.01.)
 24. Bordin, E. S., és Kopplin, D. A. (1973). Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 20(2), 154.
 25. Bratton, V. K., Dodd, N. G., és Brown, F. W. (2011). The impact of emotional intelligence on accuracy of self-awareness and leadership performance. *Leadership és Organization Development Journal*, 32(2), 127–149. doi:10.1108/01437731111112971
 26. Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (pp. xiii, 475). New York, NY, US: The Guilford Press.
 27. Budavári-Takács, I. (2008). A sikeresség pszichológiai értelmezésének vizsgálata serdülők körében. „Társadalom és gazdaság—Új trendek és kihívások”: Baja, 2008. Szeptember 19.: Nemzetközi tudományos konferencia kiadványa (pp. 115–119). [Baja]: EJF MGF GTI. Letöltés helye: <http://humanus.bibl.u-szeged.hu/human/cikk-mokka?marcid=human/cikk/314557> (Letöltve: 2021.01.22.)
 28. Budavári-Takács, I. (2009). Az önismeret és a döntések szerepe a pályaépítésben. Németh, V. (Szerk.). Székesfehérvár: Perfekt gazdasági tanácsadó, oktató és kiadó ZRT. (p. 94).
 29. Cattell, R. B. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10

30. Chartrand, J. M., és Nutter, K. J. (1996). The Career Factors Inventory: Theory and Applications. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 205–218. doi:10.1177/106907279600400206
31. Chartrand, J. M., és Robbins, S. B. (1990). Using Multidimensional Career Decision Instruments to Assess Career Decidedness and Implementation. *The Career Development Quarterly*, 39(2), 166–177. doi:10.1002/j.2161-0045.1990.tb00837.x
32. Chartrand, J., Robbins, S., Morrill, W., és Boggs, K. (1990). Development and Validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 491–501. doi:10.1037/0022-0167.37.4.491
33. Chelcea, S., Bogdan-Tucicov, A., és Golu, M. (1981). *Dicționar de psihologie socială*. București, Editura Științifică și Enciclopedică.
34. Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span* (pp. xi, 255). New York, NY, US: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4757-6509-0
35. Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
36. Coyle, C. T., és Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with postabortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 1042–1046. doi:10.1037/0022-006X.65.6.1042
37. Craig, R. M. (2007). *Personal Balance Sheet: A Practical Career Planning Guide*. Toronto, Knowledge to Action Press.
38. Creed, P., és Wong, O. (2006). Reliability and Validity of a Chinese Version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6. doi:10.1007/s10775-006-0003-3
39. Csáko M. (1998). A felsőfokú továbbtanulás tényezői. *Pedagógiai Folyóiratok*, (2), 175–186.
40. Csehné, I. (2007). Az oktatás és a munkaerőpiac állapota közötti kapcsolat Magyarországon. *Gazdálkodás: Scientific Journal on Agricultural Economics*, 51.(1.), 60–65. doi: 10.22004/ag.econ.57654
41. Csepeli, G., és Somlai, P. (1980). Két értékorientációs vizsgálat a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóinak körében. *Az Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei* (pp. 259–314). Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
42. Csirszka, J. (1966). Pályaadaptáció. *Magyar pszichológiai szemle*, 23.(1-2.), 130–134.

43. Daheim, H., König, R., Fröhlich, D., Alemann, H. von, és König, R. (2002). *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
44. Dara, P., Henczi, L., és Szetei, T. (2006). *Állásválasztás és karriertervezés: Gyakorlati fortélyok és munkaerő-piaci technikák - nem csak pályakezdőknek*. Budapest, Perfekt kiadó.
45. Di Fabio, A., és Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 135-146.
46. Di Fabio, A., és Kenny, M. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment - J Career Assessment*, 19, 21–34. doi:10.1177/10690727110382530
47. Di Fabio, A., és Palazzeschi, L. (2012). Incremental variance of the core self-evaluation construct compared to fluid intelligence and personality traits in aspects of decision-making. *Personality and Individual Differences*, 53, 196-201.
48. Di Fabio, A., Palazzeschi, L., és Asulin-Peretz, L. (2012). Career Indecision Versus Indecisiveness: Associations With Personality Traits and Emotional Intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, 42-56. DOI: 10.1177/1069072712454698
49. Di Fabio, A., Palazzeschi, L., és Bar On, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decision making difficulties. *Journal of Employment Counseling*, 49, 118-129. doi: 10.1002/j.2161-1920.2012.00012.x
50. Farkas É. (2007). Rendszerváltás a szakképzésben. A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel a szakképzés jelenleg folyó reformjára (p. 238). Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program. Letöltés helye: <https://adoc.pub/rendszervaltas-a-szakkepzesben.html> (Letöltve: 2020.02.17.).
51. Fazakas, I. (2019). *Pályaorientáció és tanárképzés*. Eger: Pedagógusképző Központ (EKE / KUTE).
52. Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271–282. doi:10.1037/h0056932
53. Fouad, N. A. (1993). Cross-Cultural Vocational Assessment. *The Career Development Quarterly*, 42(1), 4–13. doi:10.1002/j.2161-0045.1993.tb00240.x

54. Földes P. (2000). A család és az iskola együttműködése. *Új pedagógiai szemle*, (50. évf. 11. sz. 2000. november), 130–134.
55. Fritz, C., Morris, P., és Richler, J. (2011). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of experimental psychology. General*, 141, 2–18. doi:10.1037/a0024338
56. Gati, I., Garty, Y., és Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person–environment fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 196–206. doi:10.1037/0022-0167.43.2.196
57. Gati, I., és Itay, A. (2005). *The PIC Model for Career Decision Making: Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice. Contemporary Models in Vocational Psychology* (pp. 15–62). Routledge. doi:10.4324/9781410600578-5
58. Gati, I., Krausz, M., és Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526. doi:10.1037/0022-0167.43.4.510
59. Gati, I., és Saka, N. (2001). Internet-Based Versus Paper-and-Pencil Assessment: Measuring Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9(4), 397–416. doi:10.1177/106907270100900406
60. Gati, I., és Tal, S. (2008). Decision-Making Models and Career Guidance. In James, A., és Athanasou, R., *International Handbook of Career Guidance*, Springer-Verlag, New York Inc. (pp. 157–185). doi:10.1007/978-1-4020-6230-8_8
61. Gati, I. és Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *Career Development Quarterly*.
62. Ghasemi A, és Zahediasl S. (2012) Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *Int J Endocrinol Metab*. 10(2):486-489. doi:10.5812/ijem.3505
63. Ginzberg, E. (1952). Toward a Theory of Occupational Choice. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, 30(7), 491–494. doi:10.1002/j.2164-5892.1952.tb02708.x
64. Ginzberg, E. (1972). Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 2–9. doi:10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x
65. Gollwitzer, P. M., és Brandstatter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73. doi:10.1037/0022-3514.73.1.186
66. Gottfredson, D. M. (1971). Research-Who Needs It? *Crime és Delinquency*, 17(1), 11–22. doi:10.1177/001112877101700103

67. Griffiths, A.-J., Parson, L. B., Burns, M. K., VanDerHeyden, A., és Tilly, W. D. (2007). Response to intervention: Research for practice. National Association of State Directors of Special Education, Inc.
68. Gyöngyösi, K. (2012) Életpálya-tanácsadás Európában: új kiadványok pályaeorientációs szakembereknek, munkaügyi szemle. Letöltve:
<http://www.munkaugyiszemle.hu/eletpalya-tanacsadas-europaban-uj-kiadvanyok-palyaeorientacios-szakembereknek> (Letöltés ideje: 2021.07.12.)
69. Hankiss, E. (1982). A cselekvő és a merengő tévé—Jegyzetek az amerikai és a magyar televízió hatásmechanizmusáról. *Filmvilág*, 25.(8.), 54–57.
70. Hegyi-Halmos N. (2016). Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben: A pedagógusok vélekedései a pályaeorientáció iskolai szerepéről a gimnáziumokban. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. doi:10.15476/ELTE.2016.046
71. Henczi, L., Zöllei, K., Nemeskéri, G., Baglyas, A., és Boglárka, B. (2007). *Kompetenciamenedzsment*. Budapest: Perfekt kiadó.
72. Hewstone, M., Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., és Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25, 314–389. doi:10.1080/10463283.2014.982948
73. Hinton, P. R. (Szerk.). (2004). *SPSS explained*. London; New York: Routledge.
74. Holford, J. (2017). Local and global in the formation of a learning theorist: Peter Jarvis and adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), 2–21. doi:10.1080/02601370.2017.1299994
75. Holland, J. L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology*, 42(5), 336–342. doi:10.1037/h0047330
76. Jackson, C. (2004). *Managing Careers in Large Organisations*. Wendy Hirsh, Institute for Employment Studies, Brighton, UK and National Institute for Careers Education and Counselling, Cambridge, UK. Letöltés helye: <https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/hrp1.pdf> (Letöltve: 2020.07.13.)
77. Jákó, M. (2004). A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon. *Humánpolitikai szemle*, 15.(5.), 47–55.
78. Juhász, Á. (szerk.) (2008): Adattérkép. A TÁMOP 2.2.2 projekt keretében megvalósítandó internetes pályaeorientációs rendszer adatforrásai, FSZH, Budapest

79. Juhász, Á., Kovács, T., Kunos, M. (2008): Pályaorientációs portálok szerkezeti és tartalmi vizsgálata, FSZH, Budapest.
80. Jungermann, H., Pfister, H. R., és Fischer, K. (1998). *Die Psychologie der Entscheidung*. Heidelberg: Spektrum.
81. Kálmán, A. (2005). *A felnőttoktatók kompetenciái Andragógiai módszertan*. Budapest: Okker Kiadó.
82. Karcsics É. (2005). Menedzseri kompetencia-elvárások a munkaerőpiacon. *Ph.D. értekezés* (p. 137). Budapest: Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola.
83. Keller, B., és Whiston, S. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment - J CAREER ASSESSMENT*, 16, 198–217. doi:10.1177/1069072707313206
84. Kenderfi, M. (2008). A társadalmi/munkaerőpiaci integráció támogatásának interprofesszionális megközelítése. „*Társadalom és gazdaság—Új trendek és kihívások*”: Baja, 2008. Szeptember 19. : Nemzetközi tudományos konferencia kiadványa (pp. 29–33). [Baja]: EJF MGF GTI. Letöltés helye: <http://humanus.bibl.u-szeged.hu/human/cikk-mokka?marcid=human/cikk/314433>, (Letöltve: 2020.07.04.)
85. Kenderfi, M. (2018). A média hatása a gyermekekre és fiatalokra IX. *Az internet szerepe a pályaorientációban* (p. 5). Budapest: Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete.
86. Kenderfi, M. (2020). Pályaorientációs tartalmú honlapok vizsgálata 2020 áprilisában. *Opus et Educatio*, 7(4). doi:10.3311/ope.409
87. Kinnier, R., Brigman, S., és Noble, F. (1990). Career Indecision and Family Enmeshment. *Journal of Counseling és Development*, 68. doi:10.1002/j.1556-6676.1990.tb01379.x
88. Kiss, T., Rosca, A., és Zörgő, B., (1973), *A képességek: Tudományos Könyvkiadó*. Bukarest, 1973.
89. Kissné, A. K. (2014). A Magyar Honvédség hivatásos és szerződéses állományának, valamint a versenyszféra motiváltságának összehasonlító elemzése. PhD Értekezés, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest. doi:10.17625/NKE.2014.002
90. Klemp, G. O., és McClelland, D. C. (1986). What characterizes intelligent functioning among senior managers? *In Practical intelligence: Nature and origins of competence in*

- the everyday world*. Journal of Procedia Economics and Finance, Prague. doi: 10.1016/S2212-5671(15)00335-4
91. Kósa, É. (2012). Gyerekek és szülők a változó médiakörnyezetben. *A pszichológia mint társadalomtudomány: A 70 éves Hunyady György tiszteletére* (pp. 373–386). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés helye: <http://humanus.bibl.u-szeged.hu/human/cikk-mokka?marcid=human/cikk/445491>(Letöltve: 2020.02.11.)
 92. Központi Statisztikai Hivatal. (2021). *Magyarországi oktatásban részt vevő gyermekek, tanulók száma*. Letöltés 2021. március 18., helye: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001a.html (Letöltve: 2019.03.14.)
 93. Kratochwill, T. R., és Levin, J. R. (2014). *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances*. New York, American Psychological Association.
 94. Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., és Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The counseling psychologist*, 6(1), 71–81. doi: [10.1177/001100007600600117](https://doi.org/10.1177/001100007600600117)
 95. Laczkó, I. (2000). *A szakszolgálati rendszerek. Kialakulásuk, mai feladataik*. BME, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógiai Tanszék, Székesfehérvár.
 96. Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. doi:10.3389/fpsyg.2013.00863
 97. Lange, A. J., és Jakubowski, P. (1978). *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/behavioral Procedures for Trainers*. Research Press Inc.,U.S.
 98. Leong, F., és Chervinko, S. (1996). Construct Validity of Career Indecision: Negative Personality Traits as Predictors of Career Indecision. *Journal of Career Assessment*, 4, 315–329. doi:10.1177/106907279600400306
 99. Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., és Zane, C. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. *Exceptional children*, 73, 348–366. doi:10.1177/001440290707300305
 100. Liskó, I. (1997). A szakképzés és az általános képzés illeszkedése. *Szakképzési szemle : az OPI Szakképzési Igazgatóságának időszaki kiadványa*, 13.(4.), 38–54.

101. Lukács, F. É. (2012). A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései: PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Letöltés helye: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/46264> (Letöltve: 2020.02.21.)
102. Lükő, I. (2010). Modulok, kompetenciák a szakképzésben és a felsőoktatásban. *Szakképzési szemle*, 26.(1.), 51–68. Letöltés helye: http://mszt.iif.hu/documents/szsz100150_luko.pdf (Letöltve: 2020.09.25.)
103. Maier, G. W., Heckhausen, J., és Steinmann, B. (2019). Management persönlicher beruflicher Ziele. In Kauffeld, S. és Spurk, D. (Szerk.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (pp. 191–215). Berlin, Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-662-48750-1_6
104. Makó, Á., Horváth, Á., Nábelek, F., és Széll, K. (2019). *Általános iskolások pályaválasztása 2019*. Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. Letöltés helye: <https://gvi.hu/kutatas/577/altalanos-iskolasok-palyavalasztasa-2019> (Letöltve: 2020.09.24.)
105. Mann, L. (1972). Use of a balance-sheet procedure to improve the quality of personal decision making. *Journal of Vocational Behaviour*, 2. doi:10.1016/0001-8791(72)90036-X
106. Marcovitch, S., Jacques, S., Boseovski, J. J., és Zelazo, P. D. (2008). Self-reflection and the cognitive control of behavior: Implications for learning. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 136–141. doi: 10.1111/j.1751-228X.2008.00044.x
107. Mau, W. (2001). Assessing Career Decision-Making Difficulties: A Cross-Cultural Study. *Journal of Career Assessment - J Career Assessment*, 9, 353–364. doi:10.1177/106907270100900403
108. Mayrhofer, W., Meyer, M., és Steyrer, J. (2007). Contextual issues in the study of careers. *Handbook of career studies*, 215–240.
109. McMahan, M. (2011): The systems theory framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48 4: 170-172 old. Doi:10.1007/S10447-005-9010-1
110. Meier, S. T. (1991). Vocational behavior, 1988–1990: Vocational choice, decision-making, career development interventions, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 39(2), 131–181. doi:10.1016/0001-8791(91)90008-A
111. Mező, F. (1999). *Az iskolapszichológiai hálózat megyei szintű fejlesztésének lehetőségeiről*, Alkalmazott Pszichológia I. évf.: 1999/3. pp. 81-89., 9 p.

112. Mező, F. (2003). *Tanárok a tehetségről*, Nyíregyháza, Magyarország : Megyei Pedagógiai Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ, 214 p.
113. Mező, F. (2004a). *A tanulás stratégiája*, Debrecen, Magyarország: Pedellus Novitas Kft. , 219 p.
114. Mező, F. (2004b). *Az alul- és felülteljesítés személyiségtényezői a tanulói és tanári vélekedések tükrében*, *Alkalmazott Pszichológia* VI. évf.: 2004/1. pp. 5-19., 15 p.
115. Mező, F. (2006). *A tanulásmódszertan a felnőttképzésben is szükséges - lenne...!*, *SZÍN - Közösségi Művelődés* 11 : 5 pp. 25-27., 3 p
116. Mező, F. (2016). *Az IQ-paradoxon*. *Különleges Bánásmód*, 2 (1). pp. 43-60. ISSN 2498-5368.
117. Mező, F. (2021 megjelenés alatt). *Javaslat a pályaeorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 2021/4, 7-18. doi: <https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7>
118. Mező, K. (2015): *Pályaeorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek*. *Magiszter*, 13. évf. 2. sz. (2015. nyár). 57-69.
119. Mór, M. (2009). *A tanácsadás elmélete* (p. 87). *Tanulási segédanyag*, Debreceni Egyetem. Letöltés helye: <http://files.moremariann.webnode.hu/200000084-65258661f4/A%20tan%C3%A1csad%C3%A1s%20elm%C3%A9lete%20tananyag.pdf> (Letöltve: 2020.09.24.)
120. Nabavi, R. T. (2012). *Bandura's Social Learning Theory és Social Cognitive Learning Theory*. University of Science and Culture, Iran. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_1257
121. Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged, Mozaik kiadó.
122. Nagy, J. (2001). *A személyiség alaprendszere: A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége*. *Iskolakultúra: természettudomány - társadalomtudomány: az Országos Közoktatási Intézet folyóirata*, 11.(9.), 22–38.
123. Nagy, J. (2010). *A személyiség kompetenciái és operációs rendszere*. *Iskolakultúra*, 20.(7.), 3–21. Letöltés helye: <http://real.mtak.hu/id/eprint/57884> (Letöltve: 2020.03.23.)
124. Nahalka, I. (2003). *A tanulási eredményességről alkotott elképzelések*. *Iskolakultúra*, (4.), 95–100. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.8.41
125. NAT 2002 – *Vitaanyag, A műveltségi területek közös követelményei, keresztanterv*. (2002). *Új pedagógiai szemle*, (52. évf. 12. sz. 2002. december). Letöltés helye:

- <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-nv-02-Muveltsegi.html> (Letöltve: 2020.09.23.)
126. Nemzeti Pályaorientációs Portál. (é. n.). Letöltés helye: <https://palyaorientacio.munka.hu/intezmenyek> (Letöltve 2021. 01. 04.)
127. Olteanu, F., és Olteanu, L. L. (2014). *Nemzetiségi Identitás – Nemzetiségi Kultúra / Influențele psihologice și rolul lor in adaptarea scolare a copiilor*, Szarvas: GFF Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja. Letöltés helye: <https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/2014-nemzetisegi.pdf> (Letöltve: 2021.02.10.)
128. Olteanu, I. (1993). Biligvismul poate fi o soluție în învățământul de naționalitate? *Köznevelés*, 49.(13.), 9.
129. Olteanu, L. L. (2015). A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból. *Iskolakultúra*, 25.(9.), 45–55. doi: 10.17543/ISKKULT.2015.9.45
130. Olteanu L. L. (2019). A pályaválasztás során fellépő döntéshozási nehézségek. *OxIPO*, 1(1), 53–59. doi:10.35405/OXIPO.2019.1.53
131. Olteanu-Sturza, A. (2020). Komplex tehetséggondozási program kidolgozása anyanyelvi nevelés területen. Nemzetiségi Pedagógiai Oktatási Központ. Budapest. Letöltés helye: https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/nemzetisegi/nemzetisegi_letoltheto_szakmai_anyagok (Letöltve: 2020.06.21.)
132. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. London: Gay.
133. Perry, J. C., Liu, X., és Pabian, Y. (2010). School Engagement as a Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support, and Teacher Support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269–295. doi:10.1177/0011000009349272
134. Peters, J. M., és Jarvis, P. (1991). *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (1st ed). San Francisco, Jossey-Bass.
135. Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C., és Lenz, J. G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In Brown, D. és Brooks, L. (Szerk.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
136. Porter, L. W., Bigley, G. A., és Steers, R. M. (2003). Motivation and work behavior. Cornel, McGraw-Hill/Irwin inc.
137. Potocnik, R. (1990). *Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl: Theorie - Konzeption - Evaluierung ; Trainingsmanual*. Bern: Huber.

138. Potocnik, R. (1993). Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl: Konzeption, Evaluierung, Erfahrungen. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie*, 37.
139. Ritoók, P. M. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
140. Ritoók, P. M., és Gelléri, J. (1982). *A pályaválasztási tanácsadás problémáitípusai. A tanácskérő és a tanácsadó interperszonális kapcsolatának néhány jellegzetessége, különös tekintettel a gimnazisták elvárásaira*. Budapest: OPI.
141. Ritoók, P. M., Gillemontné Tóth, M., és Boreczky, Á. (1994). *Pályalélektan: Szöveggyűjtemény* (2. kiad). Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
142. Ritoók, P. M., és Takács, M. (1967). *Pályaválasztási szaktanácsadás. Kézikönyv pályaválasztási szakvizsgálatok elvégzéséhez*. Budapest, Munkaügyi minisztérium.
143. Ritoók, P. M. (2006): Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája (p. 50-65.) In: *Alkalmazott pszichológia* (Szerk.): Bagdy Emőke - Klein Sándor. Bp., Edge 2000 Kiadó
144. Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 212–217. doi:10.1037/h0045950
145. Rókusfalvy, P. (1969). A pályaválasztási érettségre nevelés: Az iskolai pályaválasztási tanácsadás időszerű problémái. *Magyar pedagógia : a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, 66.(3-4.), 338–353.
146. Sallai, J. (1996). Új szaktárgyakat vagy új tartalmakat? Töprengés az „Ember és társadalom” tanításáról. *Módszertani lapok. Történelem*, 3.(3.), 12–15.
147. Sampson, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., és Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, 48.
148. Savikas, L. M. (2002): Career construction. A development theory of vocational behaviour. In Brown, Duane (ed.) *Career choice and development*, Jossey-Bass, Fourth edition, San Francisco, USA
149. Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V., Predragovich, K. S., és Glasscock, J. M. J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 302–310. doi:10.1037/0022-0167.49.3.302
150. Shagini, U., Marina, F., Amber, G. T., és Jérôme, R., (2018) Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability, *Personality and Individual Differences*, Volume 135, Pages 7-12, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.046>.

151. Sipeki, I. (2018). Társadalmi egyenlőtlenségek es pályaválasztás. *Társadalmi Egyenlőtlenségek És Pályaválasztás. A Középszintű Munkaerőpiaci Lehetőségeit Befolyásoló Kompetenciák Vizsgálata Magyarország Egy Fejlett Ipari Régiójában*. Letöltés helye: https://www.academia.edu/41850545/T%C3%A1rsadalmi_egyenl%C5%91tlens%C3%A9gek_es_p%C3%A1lyav%C3%A1lasztas (Letöltve: 2020.11.12.)
152. Sipeki, I., és Czibere, I. (2019). A munkaerőpiaci esélyeket meghatározó kompetenciák és értékek a pályorientációfolyamatában. *A Munkaerőpiaci Esélyeket Meghatározó Kompetenciák És Értékek a Pályorientáció Folyamatában Egy Fejlett Ipari Régió Középszintű Körében Végzett Több Szempontú Vizsgálat Eredményei*. Letöltés helye: https://www.academia.edu/38840079/Czibere_Ibolya_Sipeki_Ir%C3%A9n (Letöltve: 2020.05.02.)
153. Smedema, S. M. (2014). Core self-evaluations and well-being in persons with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 59(4), 407–414. doi:10.1037/rep0000013
154. Suhajda J. C. (2017). A pályorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel az információs folyamatokra (p. 213). BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. Letöltés helye: <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/16401> (Letöltve: 2020.10.10.)
155. Sultana, R., és Watts, A. (2008). Career guidance in the Middle East and North Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 19–34. doi:10.1007/s10775-007-9133-5
156. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development* (pp. x, 362). Oxford, England: Harper és Bros.
157. Szabó I., és Falus K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra a magyar sajátosságok. *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, 100(4), 383–400. doi:10.1177/1461444815616223.
158. Szabó, S. (2010). *Kompetenciák a gyakorlatban hallgatói és munkáltatói szemmel: „szakképzés-vizsgálatok, 2008-2010”*. Zsigmond Király Főiskola TKK. Letöltés helye: <https://books.google.hu/books?id=42vfsgEACAAJ> (Letöltve: 2020.09.05.)
159. Szabó S. (2014). Kompetencia alapú emberi erőforrás gazdálkodás: ÁROP – 2.2.21 Tudásalapú közszolgálati előmenetel. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest.
160. Szegedi, E. (2012). *Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás: Ötletek, bevált gyakorlatok az „Új készségek és munkahelyek” nevű európai kezdeményezéshez*. Budapest: Tempus

- Közalapítvány. Letöltés helye: <http://humanus.bibl.u-szeged.hu/human/cikk-mokka?marcid=human/cikk/504274>, (Letöltve: 2020.10.12.)
161. Szilágyi, K. (1993). A pályaválasztás értelmezésének új útjai és lehetőségei. *Pedagógiai írások*, 22., 41–51.
 162. Szilágyi, K. (2005). Pályaorientáció és karrierépítés. *Felnőttképzés*, 3.(2-3.), 21–23.
 163. Szilágyi, K. (2007). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. (Völgyesy, P., Szerk.). Budapest: Kollégium Kft.
 164. Szilágyi, K., Csehné, Papp, I., Emőkey, A., Juhászné, Klér, A., Kenderfi, M., és Suhajda, C. (2004). *Új módszerek a felnőttképzésben*. Budapest, Kontakt Alapítvány.
 165. Szilágyi, K., Hajdu, A., és Budai, G. (2002). *Pályaorientáció: Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára*. Budapest: Kollégium Kft.
 166. Szilágyi, K., és Völgyesy, P. (1997). *Pszichológia*. (Kiss, T. T., Szerk.). Budapest, Okker Kiadó.
 167. Szokoly M. K. (2006). *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. doi:10.1225/5402
 168. Szóts-Kovács, K., és Bokor, A. (2009). Szóts-K. K. (2009): Munkakör és kompetenciamenedzsment pp 54–131. *Emberi Erőforrás Menedzsment globális BSc az üzleti alapképzésben*. (Szászvári, K., Szerk.). Budapest, Aula.
 169. Tabachnick, B. G., és Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
 170. Taylor, K. M., és Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. doi:10.1016/0001-8791(83)90006-4
 171. Teuscher, U. (2003). Evaluation of a Decision Training Program for Vocational Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(3), 177–192. doi:10.1023/B:IJVO.0000006585.21787.0e
 172. Tinsley, H. E. A. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), 209–211.
 173. Török, R. (2016). A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. doi:10.15476/ELTE.2016.038
 174. Trencsényi, L. (1988). A közösségfejlesztés technikájának néhány kérdése. *A tanító: módszertani folyóirat*, 26.(6-7.), 53–56.

175. U.S. Bureau of Labor Statistics. (2019). Number of Jobs, Labor Market Experience, and Earnings Growth: Results From a National Longitudinal Survey, 12. Letöltés helye: <https://www.bls.gov/news.release/nlsoy.toc.htm> (Letöltve: 2021.02.10.)
176. U.S. Department of Labor. (1979). Interest Check List. US Government Printing Office. Washington, D.C. Letöltés helye: https://www.onetcenter.org/dl_files/IP.pdf (Letöltve: 2021.03.01.)
177. Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., és Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the career decision-making difficulties questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(2), 74–81.
178. Vallerand, R. (1989). Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30, 662–680. doi:10.1037/h0079856
179. Varga, E. (2015). A személyes kompetenciák átértékelődése az emberi erőforrás menedzsment és a gazdasági felsőoktatás szemszögéből. PhD Értekezés, Szent István Egyetem, Gödöllő. doi:10.14751/SZIE.2015.032
180. Vas, I. (2011). Gyakorlatorientált módszerek a gazdasági német szakmai nyelv oktatásában. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Letöltés helye: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/45511> (Letöltve: 2021.01.11.)
181. Vas, I. M. (2010). A munkaerő tudományos alapú kiválasztásának fejlődése a 19. Századtól napjainkig. *Periodica Oeconomica*, (2.), 106–112.
182. Viszket, M., Kissné. (2014). A pályaválasztási döntés családi háttere. *Életpályatanácsadás*, (5), 22–29.
183. Vojtek, É., Juhász, G., Erdős, M. B., és Garai, P. (2013). A kompetenciák szerepe és jelentősége a munkaerő-piaci esélyek fokozásában, valamint a munkakörelemzésben és értékelésben. *Szakképzési Szemle*, 29(1), 5–20.
184. Völgyesy, P. (1993). *Életkorok pszichológiája*. Gödöllő: GATE Tanárképző Int.
185. Wagner, W. (1992). Characteristics of the Shapiro–Wilk normality tests. *Przegląd Statystyczny*, 39.
186. Walsh, W. B., és Osipow, S. H. (1988). *Career decision making* (pp. xi, 274). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
187. Zachár, L. (2005). *Pályorientáció - korszerűen*. (L. Zachár, Ed.). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

188. Zachár, L. (2021): A népesség munkaerőpiaci aktivitása az iskolai végzettség függvényében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2021/05-06, 13-36.
189. Zakar, A. (1988). *Pályaválasztási elméletek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
190. Zhou, D., és Santos, A. (2007). Career decision-making difficulties of British and Chinese international university students. *British Journal of Guidance és Counselling*, 35(2), 219–235.
191. Zsolnai, A. (1995). A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új pedagógiai szemle: a Magyar Pedagógiai Társaság és az Országos Közoktatási Intézet folyóirata*, 45.(1.), 68–74.

Felhasznált szakmai és szakpolitikai jegyzék

1. 1971/1029. (VII. 3.) számú Korm. határozat az ifjúság számára nyújtott pályaválasztási tanácsadás.
2. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
3. 1995/130. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
4. 2003/243. (XII.17.) Kormányrendelet módosításáról.
5. 2003/243. (XII.17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
6. 2004 EU Tanácsának állásfoglalása. Letöltés helye:
http://ncge.ie/uploads/EU_Guidance_Resolution_2004.pdf (Letöltve: 2021.07.15.)
7. 2007/202. (VII.31.) Kormányrendelet Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.
8. 2008 EU Tanácsának állásfoglalása Letöltés helye:
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf (Letöltve: 2021.07.15.)
9. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
10. 2012/110. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
11. 2012/51. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
12. 2013. évi LXXVII. tv. 54683 p
13. 2013/8. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési
14. és kimeneti követelményeiről
15. 2013/15. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.
16. 2020/5. (I. 31.) Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
17. Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). Letöltve: <https://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF

(Letöltés ideje:2021.08.11.)

18. OECD (2004) Career Guidance. A handbook for policy makers, Paris Letöltve: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf> (Letöltés ideje: 2021.07.15.)
19. OECD (2012) Towards an OECD Skills Strategy. Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, Paris Letöltve: <https://www.oecd.org/education/47769000.pdf> (Letöltés ideje: 2021.07.14.)
20. Központi Statisztikai Hivatal. (2021). Magyarországi oktatásban részt vevő gyermekek, tanulók száma. Letöltés helye: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001a.html (Letöltve:2019.05.01.)
21. Magyar Közlöny. 2012. évi 66. sz. 10845. old.). Letöltés helye: <http://www.magyarokozlony.hu/> (Letöltve: 2021.01.04)
22. NAT 2002 – Vitaanyag, A műveltségi területek közös követelményei, keresttanterv. (2002). *Új pedagógiai szemle*, (52. évf. 12. sz. 2002. december). Letöltés helye: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-nv-02-Muveltsegi.html> (Letöltve: 2020.12.10.)
23. Nemzeti Pályaorientációs Portál. Letöltés helye: <https://palyaorientacio.munka.hu/intezmenyek> (Letöltve: 2021.01.04)

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Lotte Busshoff, magatartási fogalompárok
2. táblázat: Definícióelemek megjelenése
3. táblázat: 1995/2003-ös NAT- Pályaorientáció jutó idő a
4. táblázat: Pályaorientáció és a munka világa.
5. táblázat: A vizsgálati minta jellemzői
6. táblázat: mintában szereplő diákok családi helyzete.
7. táblázat: pályaopciók mérlegelése
8. táblázat: A CDDQ három modelljének EFA és CFA során kapott eredményeinek összegzése
9. táblázat: A CDDQ magyar változatának középiskolások mintáján feltárt leíró statisztikai és az alsókálák belső konzisztenciája.
10. táblázat: ACDDQ változói közötti korrelációk a középiskolás mintán
11. táblázat: A CFI három modelljének EFA és CFA során kapott eredményeinek összegzése.
12. táblázat: A CFI magyar változatának középiskolások mintáján feltárt leíró statisztikai és az alsókálák belső konzisztenciája.
13. táblázat: A CFI faktorai közötti korrelációk a középiskolás mintán
14. táblázat: A CDDQ változók normalitás vizsgálata Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk tesztel.
15. táblázat: A CDDQ változók és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel.
16. táblázat: A CDDQ *motiváció hiánya* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye.
17. táblázat: A CDDQ *általános határozatlanság* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye.
18. táblázat: A CDDQ *káros tévhitek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye.
19. táblázat: A CDDQ *Ellentmondásos információkból adódó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Kruskal-Wallis rang átlag teszt eredménye.
20. táblázat: A CDDQ *Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség

21. táblázat: CDDQ összegző táblázat a minta neme, életkora egyenként vagy egymással való kölcsönhatásban
22. táblázat: A CFI faktorok normalitás vizsgálata Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk tesztel.
23. táblázat: A CFI változók és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel.
24. táblázat: A CFI pályaválasztási szorongásfaktor és a korosztályok közötti különbség
25. táblázat: A általános bizonytalanság szorongás faktor és a korosztályok közötti különbség
26. táblázat: A pályainformáció szükséglete faktor és a korosztályok közötti különbség
27. táblázat: A CFI önismeretigény faktor és a korosztályok közötti különbség
28. táblázat: CFI összefoglaló táblázat
29. táblázat: A döntés-elősegítő pilot- tréning vizsgálati mintájának a jellemzői
30. táblázat: változók normalitás vizsgálata Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk tesztel.
31. táblázat: A változók eredményeinek vizsgálata Wilcoxon próbával
32. táblázat: tréning hatásvizsgálat eredményeinek összefoglalója
33. táblázat: példák a „téma + segítő tevékenység” sémán alapuló kifejezésekre.
34. táblázat: "téma + segítő tevékenység" séma a pályaaorientáció és hasonló kifejezések esetében.

Ábrajegyzék

1. ábra: életpálya-építési kompetenciák
2. ábra: Az életút-támogató pályaeorientáció szolgáltatási területei
3. ábra: Jéghegy modell
4. ábra: A személyiség funkcionális rendszere
5. ábra: A kompetencia-térkép kidolgozása
6. ábra: A szakmai kompetencia fogalmi modellje
7. ábra: intézmény típusuk reprezentációja
8. ábra: CDDQ eredeti faktorstruktúrája
9. ábra: CDDQ magyar változatának végleges, 31 elemet tartalmazó struktúrája
10. ábra: A CDDQ *motiváció hiánya* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel.
11. ábra: A CDDQ *általános határozatlanság* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel
12. ábra: A CDDQ *káros tévhitek* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel.
13. ábra: A CDDQ *ellentmondásos információkból adódó nehézségek* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel
14. ábra: A CDDQ *ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel
15. ábra: A CDDQ *motiváció hiánya* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Medián tesztel
16. ábra: A CDDQ *általános határozatlanság* változó és a korosztályok
17. ábra: A CDDQ *káros tévhitek* változó és a korosztályok közötti
18. ábra: A CDDQ *ellentmondásos információkból adódó nehézségek* változó és a korosztályok
19. ábra: A CDDQ *Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek* változó és a korosztályok közötti különbség vizsgálata Medián teszt eredményei
20. ábra: A CDDQ *általános bizonytalanság* változó és a 15 éves korosztályon belüli nemi különbség
21. ábra: A CDDQ *Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek*
22. ábra: CDDQ eredményinek átlaga

23. ábra: A CFI *pályaválasztási szorongás* faktor és a nemek közötti
24. ábra: A CFI *általános bizonytalanság* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel
25. ábra: A CFI *pályainformáció szükséglete* faktor és a nemek közötti
26. ábra: A CFI *önismeretigény szükséglete* faktor és a nemek közötti különbség vizsgálata Mann-Whitney U tesztel
27. ábra: A CFI pályaválasztási szorongásfaktor és a korosztályok közötti különbség
28. ábra: A CFI általános bizonytalanság faktor és a korosztályok közötti különbség
29. ábra: A CFI pályainformáció szükséglete faktor és a korosztályok közötti különbség
30. ábra: A CFI önismeretigény faktor és a korosztályok közötti különbség
31. ábra: A CFI általános bizonytalanságfaktor és a 15 éves korosztályon belüli nemi különbség
32. ábra: A CFI általános bizonytalanságfaktor és a 17 éves korosztályon belüli nemi különbség
33. ábra: A CFI önismeretigényfaktor és a 15 éves korosztályon belüli nemi különbség
34. ábra: CFI összegző eredmények

Mellékletek

1. számú melléklet

2021. 03. 03.

Pályaválasztási nehézségek kérdőív

Pályaválasztási nehézségek kérdőív

Tisztelt Kötőtő,

Olteanu Lucian Liviuz pszichológus vagyok az Eszterházy Károly Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója.

Hozzájárulását szeretném kérni a kutatásom adatgyűjtéséhez. A kutatás célja, hogy felmérje a 15-19 éves korosztály pályaválasztási nehézségeit és egy döntés-elősegítési tréning kifejlesztése a cél. A kérdőív kitöltése kb. 10-15 percet vesz igénybe. Amennyiben szeretné segíteni a kutatást kérem, kezdje a kérdőív kitöltését az alábbi rövid kérdések kitöltésével:

* Required

1. Életkora: *

2. Lakhelye: *

3. Neme: *

Check all that apply.

férfi

nő

4. Előző év végi tanulmányi átlaga: *

5. Milyen típusú iskolába jár? *

Check all that apply.

Gimnázium

Szakközépiskola

Other: _____

6. Kivel élsz együtt? *

Mark only one oval.

- Mindkét szülőmmel
 Szüleim elváltak és anyukámmal élek
 Szüleim elváltak és apukámmal élek
 Az egyik szülőm meghalt és anyukámmal élek
 Az egyik szülőm meghalt és apukámmal élek
 Anyukám mindig egyedül nevelt
 Nevelőszülőkkel
 Nagyszülőkkel/ más rokonokkal élek
 Nevelőotthonban élek
 Other: _____

7. Apja legmagasabb végzettsége: *

Check all that apply.

- 8 osztály
 Szakiskola
 Középiskola
 Egyetem/ Főiskola
 Posztgraduális
 Option 6

8. Anyja legmagasabb végzettsége: *

Check all that apply.

- 8 osztály
 Szakiskola
 Középiskola
 Egyetem/ Főiskola
 Posztgraduális

9. Gondolkozott már azon, hogy melyik szakterületen szeretne specializálódni vagy melyik mesterséget szeretné választani? *

Check all that apply.

- igen
 nem

10. Ha igen, mennyire biztos a választásában? *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Egyáltalán nem vagyok biztos benne <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Nagyon biztos vagyok benne								

17. 6. Általában félek a kudarctól. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

18. 7. Szerettem a dolgokat a saját magam módján csinálni. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

19. 8. Arra számítok, hogy egy pálya elkezdése, amit választok a személyes problémáimat is meg fogja oldani. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

20. 9. Hiszem, hogy csak egy pálya van, ami számomra megfelelő. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

21. 10. Arra számítok, hogy a választott pályám során minden elvárásom valóra fogom váltani. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

22. 11. Úgy gondolom, hogy a pályaválasztás egy egyszeri döntés és egy életre szóló elköteleződést jelent. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

2021. 03. 03.

Pályaválasztási nehézségek kérdőív

23. 12. Mindig azt csinálom, amit mondanak nekem, még akkor is, ha ez a saját akaratommal ellentétes. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

24. 13. Nehéznek találom, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogy milyen lépéseket kell tennem. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

25. 14. Nehéznek találom, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogy milyen tényezőket vegyek figyelembe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

26. 15. Nehéznek találom, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogy hogyan kombináljam az információt saját magamról az információval, ami a különböző pályákról van. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

27. 16. Nehéznek találom, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert még mindig nem tudom, hogy mely mesterségek érdekelnek. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

28. 17. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert még nem vagyok biztos, hogy mely pályákat részesítem előnyben. (például, milyen kapcsolatot akarok az emberekkel, mely munkakörnyezetet részesítem előnyben).*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

29. 18. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nincs elegendő információm a saját képességeimről (például, matematikai képesség, szóbeli képesség) és/vagy a személyiségi jegyeimről (például, kitartás, kezdeményező készség, türelmesség).*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

30. 19. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogy a képességeim és/vagy személyiségi jegyeim milyenek lesznek a jövőben.*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

31. 20. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nincs elég információm a különféle létező mesterségekről vagy képzési programokról.*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

32. 21. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nincs elég információm a mesterség jellemzőiről és/vagy a képzési programokról, amelyek érdekelnek (például, a piaci igények, tipikus kereset, előlépési lehetőségek, vagy egy képzési program előfeltételei).*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

33. 22. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogy hogyan fognak kinézni a pályák a jövőben. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

34. 23. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogy hogyan szerezzek több tudást magamról (például, a képességeimről vagy személyiségi jegyeimről). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

35. 24. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert nem tudom, hogyan juthatok pontos és naprakész információhoz a létező foglalkozásokkal és képzési programokkal kapcsolatban, vagy ezek jellemzőit illetően. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

36. 25. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert folyamatosan váltogatom a pályapreferenciáimat (például, néha magánvállalkozó akarok lenni és néha alkalmazott akarok lenni). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

37. 26. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert ellentmondó adatom van a képességeimről és/vagy a személyiségi jegyeimről (például, úgy hiszem, hogy türelmes vagyok más emberekkel, de mások azt mondják, hogy türelmetlen vagyok). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

38. 27. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert ellentmondó adatom van az adott mesterség vagy képzési program létezéséről vagy jellegzetességéről. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

39. 28. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert számos pálya egyformán tetszik és nehéz választanom közülük. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

40. 29. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert egyik mesterség vagy képzési program sem tetszik, ami általam elérhető lenne. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

41. 30. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert a mesterségnek, ami érdekel, olyan jellemzője van, ami zavar engem (például érdekel az orvostudomány, de nem akarok olyan sok évig tanulni). *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

42. 31. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert a preferenciáimat nem lehet összecsvetetni egy pályán belül, és egyiket sem akarom feladni (pl. szabadúszóként szeretnék dolgozni, ugyanakkor állandó jövedelmet is szeretnék). *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

43. 32. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert képességeim és készségeim nem egyeznek meg azokkal, amelyekre az engem érdeklő foglalkozás során szükség van. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

44. 33. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert a számomra fontos emberek (például a szülők vagy barátok) nem értenek egyet az általam fontolóra vet pályaválasztási lehetőségekkel és/vagy azokkal a karrierjellemzőkkel, amelyeket kívánatosnak tartok. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

45. 34. Nehéznek találok, hogy a pályaválasztással kapcsolatban döntést hozzak, mert ellentmondások vannak az egyes, általam fontosnak tartott emberek javaslatai között arra vonatkozóan, hogy milyen pálya való nekem vagy, hogy milyen pályaválasztási jellemzők irányítsák döntésemet. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nem jellemző rám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jellemző rám

46. A következő hat állítás (35-40.) esetében azt kell eldönteni, hogy hogyan érzi magát az alábbi helyzet esetén: *
35. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöm, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
ijedt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	félelem nélküli

47. *
36. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöm, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nem izzadt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	izzadt

48. *

37. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöm, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
feszült	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ellazult

49. *

38. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöm, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
merev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	laza

50. *

39. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöm, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
aggódó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gond nélküli

51. *

40. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöm, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
ideges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nyugodt

52. A következőkben, (41-46) kérem, válaszoljon a döntéssel kapcsolatos kérdésekre! *

41. Számomra a döntéshozás:

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nehéz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	könnyű

53. *

42.Számomra a döntéshozás:

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
tiszta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zavaros

54. *

43.Számomra a döntéshozás:

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
frusztráló	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	örömteli

55. *

44.A legtöbb döntéshozatalomkor ilyen vagyok:

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
gyors	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	lassú

56. *

45.A legtöbb döntéshozatalomkor ilyen vagyok:

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
biztos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bizonytalan

57. A 46- 51. kérdések első tagmondata, minden esetben a következő: *

46.Mielőtt kiválasztok egy bizonyos munkakört, vagy belépek egy bizonyos munkakörbe MÉG...Még egy vagy több foglalkozást űző ember tanácsára van szükségem

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljesen egyetértek

58. *

47. Még annyi különböző munkáról kell tapasztalati tudást szereznem rész- munkaidőben, vagy nyári munka során, amennyiről csak lehet.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljesen egyetértek

59. *

48. Még meg kell tudjam, milyen jelenlegi és várható álláslehetőségek vannak egy, vagy több munkaterületen

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljesen egyetértek

60. *

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljesen egyetértek

61. *

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljesen egyetértek

62. *

51. még tanácsot kell kérnem másoktól a döntésemmel kapcsolatban

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljesen egyetértek

63. Δ (52-55). kérdések első tagmondata, a következők: Mielőtt kiválasztok egy bizonyos munkakört, vagy belépek egy bizonyos munkakörbe MEG meg kell kísérelnem, megválaszolni, azt a kérdést, hogy: *

52. „Ki vagyok én?”

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek

64. *

53. "Mik a személyes értékeim?"

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek

65. *

54. „Milyen típusú ember szeretnék lenni?”

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek

66. *

55. „Mik a legfontosabb dolgok számomra?”

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek

67. 56. Végül pedig, mennyire találd nehéznek a pályaválasztással kapcsolatos döntésed? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Alacsony	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Magas

68. Ön neve és email címe: (Nem kötelező)

Csak akkor adja meg amennyiben szeretne értesülni a kutatás eredményeiről. Amennyiben kérdése lenne ne habozzon felkeresni. Elérhetőségem: luciolteanu@gmail.com

This content is neither created nor endorsed by Google.



2. számú melléklet

A KPVN pontozása (34 elem)CDDQ

A mérőeszköz	Az elemek átlaga
<hr/>	
<u>Felkészültség</u>	
Fm – A motiváció hiánya	1-3
Fh – Általános határozatlanság	4-6
Fk – Káros tévhitek	8-11
<u>Ismeret, illetve információ hiánya</u>	
Hfoly – A pv. folyamatának szakaszairól	13-15
Hs – önmagáról	16-19
Hfog – A foglalkozásokról	20-22
Ht – További információ gyűjtésének/ismeret szerzésének módjairól	23-24
<u>Ellentmondásos információkkal kapcsolatos nehézségek</u>	
Em – Megbízhatatlan, bizonytalan információ	25-27
Eb – Belső konfliktusok	28-32
Ek – Külső konfliktusok	33-34

Megjegyzés: a 7-es és a 12-es elemek adott érvényességi tartományhoz kötöttek (a 7-es elem várhatóan magas > 4; a 12-es várhatóan alacsony < 5).

Főkategóriák

Felkészültség	$(Fm+Fh+Fk)/3$
Ismeret/információ hiánya	$(Hfoly+Hs+Hfog+Ht)/4$
Ellentmondásos információk	$(Em+Eb+Ek)/3$

Összesen **A tíz mérési szempont eredményeinek átlaga --**
 $(Fm+Fh+Fk+Hfoly+Hs+Hfog+Ht+Em+Eb+Ek)/10$

3. számú melléklet

A CareerFactorsInventory (CFI, Chartrand, ésmtai., 1990) magyar változata

Skálák:

<i>Skála neve</i>	<i>Itemek¹</i>
<i>pályaválasztási szorongás</i>	1(f); 2; 3 (f); 4 (f); 5 (f); 6 (f)
<i>általános bizonytalanság</i>	7 (f); 8; 9 (f); 10 (f); 11
<i>pályainformáció szükséglete</i>	12; 13; 14; 15; 16; 17
<i>önismeretigény</i>	18; 19; 20; 21

¹ A (f) a fordított pontozású itemeket jelöli: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1

4. számú melléklet

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	13,342	41,695	41,695	10,363
2	1,914	5,981	47,676	1,863
3	1,732	5,412	53,088	4,637
4	1,362	4,255	57,343	4,334
5	1,135	3,547	60,890	11,231
6	,915	2,861	63,751	
7	,833	2,604	66,355	
8	,768	2,401	68,756	
9	,699	2,185	70,941	
10	,677	2,116	73,056	
11	,629	1,965	75,021	
12	,587	1,833	76,854	
13	,581	1,816	78,670	
14	,545	1,704	80,374	
15	,518	1,618	81,992	
16	,487	1,521	83,513	
17	,476	1,486	85,000	
18	,461	1,440	86,440	
19	,447	1,397	87,836	
20	,417	1,305	89,141	
21	,388	1,214	90,355	
22	,376	1,176	91,531	
23	,368	1,150	92,681	
24	,338	1,056	93,736	
25	,321	1,003	94,740	
26	,300	,937	95,677	
27	,287	,898	96,575	
28	,244	,763	97,338	
29	,227	,711	98,048	
30	,226	,707	98,755	
31	,218	,680	99,435	
32	,181	,565	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

5. számú melléklet

PatternMatrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
CDDQR_1				,580	
CDDQR_3				,659	
CDDQR_4			-,653		
CDDQR_5			-,779		
CDDQR_6			-,811		
CDDQR_8		,565			
CDDQR_9		,566		,415	
CDDQR_10		,724			
CDDQR_11		,760			
CDDQR_13					-,661
CDDQR_14					-,731
CDDQR_15					-,594
CDDQR_16					
CDDQR_17					-,468
CDDQR_18					-,650
CDDQR_19					-,678
CDDQR_20					-,782
CDDQR_21					-,767
CDDQR_22					-,802
CDDQR_23					-,575
CDDQR_24					-,657
CDDQR_25	,617				
CDDQR_26	,606				
CDDQR_27	,640				
CDDQR_28	,704				
CDDQR_29	,509				
CDDQR_30	,676				
CDDQR_31	,697				
CDDQR_32	,480				
CDDQR_33	,755				
CDDQR_34	,740				
CDDQR_2				,792	

ExtractionMethod: PrincipalComponentAnalysis.

RotationMethod: Obliminwith Kaiser Normalization.^a

6. számú melléklet

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	13,328	42,994	42,994	10,573
2	1,851	5,972	48,966	4,727
3	1,597	5,152	54,118	1,699
4	1,311	4,228	58,346	4,777
5	1,118	3,608	61,954	11,092
6	,856	2,762	64,716	
7	,814	2,627	67,342	
8	,750	2,418	69,761	
9	,681	2,196	71,957	
10	,640	2,065	74,022	
11	,627	2,023	76,045	
12	,582	1,877	77,922	
13	,548	1,767	79,689	
14	,518	1,671	81,360	
15	,492	1,589	82,949	
16	,476	1,535	84,484	
17	,461	1,488	85,972	
18	,447	1,443	87,415	
19	,418	1,349	88,764	
20	,389	1,256	90,020	
21	,377	1,215	91,234	
22	,370	1,193	92,427	
23	,338	1,090	93,517	
24	,321	1,036	94,553	
25	,300	,968	95,520	
26	,290	,935	96,456	
27	,244	,787	97,243	
28	,228	,734	97,977	
29	,227	,733	98,710	
30	,218	,704	99,414	
31	,182	,586	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

7. számú melléklet

PatternMatrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
CDDQR_1				,588	
CDDQR_3				,747	
CDDQR_4		,664			
CDDQR_5		,776			
CDDQR_6		,828			
CDDQR_8			,622		
CDDQR_10			,778		
CDDQR_11			,747		
CDDQR_13					-,660
CDDQR_14					-,732
CDDQR_15					-,586
CDDQR_16					-,359
CDDQR_17					-,466
CDDQR_18					-,628
CDDQR_19					-,666
CDDQR_20					-,762
CDDQR_21					-,757
CDDQR_22					-,799
CDDQR_23					-,548
CDDQR_24					-,640
CDDQR_25	,638				
CDDQR_26	,635				
CDDQR_27	,668				
CDDQR_28	,681				
CDDQR_29	,527				
CDDQR_30	,684				
CDDQR_31	,696				
CDDQR_32	,501				
CDDQR_33	,780				
CDDQR_34	,762				
CDDQR_2				,812	

ExtractionMethod: PrincipalComponentAnalysis.

RotationMethod: Obliminwith Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 16 iterations.

8. számú melléklet

Correlations

		Motiváció hiánya	Általános határozatlan- ság	Káros tévhit	Ellentmond- ásos információ- kból adódó nehézségek	Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek
Motiváció hiánya	PearsonCorrelat ion	1	,232**	-,028	,521**	,523**
	Sig. (2-tailed)		,000	,536	,000	,000
	N	507	507	507	507	507
Általános határozatlanság	PearsonCorrelat ion	,232**	1	,109*	,530**	,424**
	Sig. (2-tailed)	,000		,014	,000	,000
	N	507	507	507	507	507
Káros tévhit	PearsonCorrelat ion	-,028	,109*	1	,054	,043
	Sig. (2-tailed)	,536	,014		,225	,333
	N	507	507	507	507	507
Ellentmondásos információkból adódó nehézségek	PearsonCorrelat ion	,521**	,530**	,054	1	,809**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,225		,000
	N	507	507	507	507	507
Ismeret, illetve információ hiányából fakadó nehézségek	PearsonCorrelat ion	,523**	,424**	,043	,809**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,333	,000	
	N	507	507	507	507	507

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

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

9. számú melléklet

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,154	24,543	24,543	3,515
2	3,553	16,920	41,463	2,792
3	1,571	7,480	48,943	2,557
4	1,389	6,614	55,557	2,686
5	1,105	5,262	60,819	1,174
6	,873	4,159	64,978	
7	,745	3,550	68,528	
8	,684	3,257	71,785	
9	,652	3,103	74,888	
10	,617	2,939	77,827	
11	,594	2,830	80,657	
12	,529	2,518	83,174	
13	,511	2,433	85,607	
14	,493	2,346	87,953	
15	,451	2,148	90,101	
16	,440	2,097	92,198	
17	,403	1,919	94,116	
18	,362	1,722	95,839	
19	,318	1,514	97,353	
20	,289	1,375	98,728	
21	,267	1,272	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

10. számú melléklet

PatternMatrix^a

	Component			
	1	2	3	4
CFI_1	,722			
CFI_3	,830			
CFI_4	,742			
CFI_5	,830			
CFI_6	,825			
CFI_8				,726
CFI_10				-,788
CFI_11				,834
CFI_12			,630	
CFI_13			,597	
CFI_14			,784	
CFI_15			,686	
CFI_16			,613	
CFI_18		,702		
CFI_19		,804		
CFI_20		,822		
CFI_21		,796		

ExtractionMethod: PrincipalComponentAnalysis.

RotationMethod: Promaxwith Kaiser Normalization.^a

a. Rotationconverged in 5 iterations.

11. számú melléklet

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,012	23,602	23,602	3,267
2	3,379	19,876	43,478	2,599
3	1,467	8,629	52,106	2,306
4	1,367	8,042	60,149	2,017
5	,889	5,227	65,376	
6	,720	4,233	69,609	
7	,677	3,984	73,593	
8	,638	3,753	77,346	
9	,616	3,625	80,971	
10	,539	3,170	84,141	
11	,506	2,975	87,116	
12	,449	2,642	89,758	
13	,435	2,558	92,316	
14	,379	2,231	94,547	
15	,358	2,106	96,653	
16	,297	1,746	98,399	
17	,272	1,601	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

12. számú melléklet

Correlations

		Pályaválasztási szorongás	Általános bizonytalanság	Pályainformáció szükséglete	Önismeretigény
Pályaválasztási szorongás	PearsonCorrelation	1	,412**	,163**	-,019
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,667
	N	507	507	507	507
Általános bizonytalanság	PearsonCorrelation	,412**	1	,260**	,091*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,041
	N	507	507	507	507
Pályainformáció szükséglete	PearsonCorrelation	,163**	,260**	1	,459**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	507	507	507	507
Önismeretigény	PearsonCorrelation	-,019	,091*	,459**	1
	Sig. (2-tailed)	,667	,041	,000	
	N	507	507	507	507

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

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

13. számú melléklet

A pályaválasztással kapcsolatban igen sokféle – hangzásra többé-kevésbé hasonló, ám jelentésükben sokszor mégis igen eltérő – fogalommal találkozhatunk, amelyeket eredeti felhasználójuk vagy nem definiált, vagy nem fellelhető a fogalom-meghatározása, vagy az eredeti szerzőtől és egymástól is eltérő meghatározások alakulhattak ki az évek során. Ilyen fogalmak például: életpálya-tanácsadás, pályaválasztási tanácsadás, továbbtanulási tanácsadás, karriertanácsadás, életút-támogató tanácsadás, pályatanácsadás, pályafejlődési tanácsadás, pályaorientáció, szakmai orientáció, szakmai orientáció, életút-támogató pályaorientáció, élethosszig tartó pályaorientáció, pályatájékoztatást, pályaválasztás, életpálya-tervezés, életpálya-menedzselés.

Mező (2021) felvetése szerint a fent említett, pályaválasztással kapcsolatos szavak legtöbbször 2-3 szó összetételéből áll, és szerkezetük jellemzően a "téma + segítő tevékenység" séma szerint alakul (33. táblázat).

33. táblázat: példák a „téma + segítő tevékenység” sémán alapuló kifejezésekre. Forrás: Mező (2021, 8. o.)

Kifejezés*	Téma	+ Segítő tevékenység
élethosszig tartó pályaorientáció	élethosszig tartó	orientáció
életpálya-menedzselés	életpálya	menedzselés
életpálya-tanácsadás	<i>életpálya</i>	<i>tanácsadás</i>
életpálya-tervezés	életpálya	tervezés
életút-támogató pályaorientáció	életút-támogató	orientáció
életút-támogató tanácsadás	életút-támogató	<i>tanácsadás</i>
karriertanácsadás	karrier-	<i>tanácsadás</i>
pályafejlődési tanácsadás	pályafejlődési	<i>tanácsadás</i>
pályaorientáció	pálya-	orientáció
pályatájékoztatás	pálya-	tájékoztatás
pályatanácsadás	pálya-	<i>tanácsadás</i>
pályaválasztás	pálya-	választás
pályaválasztási tanácsadás	pályaválasztás(i)	<i>tanácsadás</i>

szakmai orientáció	szakmai	orientáció
továbbtanulási tanácsadás	továbbtanulás(i)	tanácsadás

A kifejezés első (1-2 szóból álló) tagja utal arra a témára (például „életpálya”, „pályaválasztás”, „továbbtanulás”, stb.), amire a második tagban jelzett segítő tevékenység (például: „tanácsadás”, „orientáció”, „tájékoztatás”, „menedzselés”, „tervezés”) irányul. Ez azt is jelenti, hogy, ha körül tudjuk írni a gyakori témákat, illetve segítő tevékenységeket, akkor definiálni tudjuk bármilyen kombinációjukat is (34. táblázat). Noha az így kapott meghatározások valószínűleg nem felelnek meg a témába vágó minden valaha kiadott publikáció szóhasználatának, azonban arra kiválóan alkalmasak, hogy legalább önmagunkhoz képest következetesen használhassuk e fogalmakat a továbbiakban.

34. táblázat: néhány példa a "téma + segítő tevékenység" séma pályaválasztáshoz kötődő kifejezések meghatározását célzó alkalmazására Mező (2021, 10. o.) alapján

TÉMA	SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉG			
	TÁJÉKOZTATÁS:	TANÁCSADÁS:	TERVEZÉS:	MENEDZSELÉS:
	tényszerű információk biztosítása	egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	adott cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	adott cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon
TOVÁBBTANULÁS(I): <i>egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó...</i>	<i>Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó</i> tényszerű információk biztosítása	<i>Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó, egy</i> másik személy (a tanácsadó) által	<i>Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó</i> cél elérését biztosító	<i>Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó</i> cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy

		segített döntéshozatal	tevékenységek meghatározása	másik személy (a menedzser) által koordinált módon
PÁLYAVÁLASZTÁSI(I): egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó...	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó tényszerű információk biztosítása</i>	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal</i>	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása</i>	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon</i>
PÁLYA-: egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó...	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó tényszerű információk biztosítása</i>	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal</i>	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása</i>	<i>Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon</i>
KARRIER: egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó...	<i>Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó</i>	<i>Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre</i>	<i>Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre</i>	<i>Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre</i>

	tényszerű információk biztosítása	<i>jutásra</i> vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	<i>jutásra</i> vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	<i>jutásra vonatkozó</i> cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon
--	---	---	--	--