



MI A PÁLYA?

AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ
SZEREPE ÉS GYAKORLATA
A HAZAI GIMNÁZIUMOKBAN

HEGYI-HALMOS NÓRA

Hegyi-Halmos Nóra

MI A PÁLYA?

AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ SZEREPE
ÉS GYAKORLATA A HAZAI GIMNÁZIUMOKBAN

Hegyi-Halmos Nóra

MI A PÁLYA?

AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ SZEREPE ÉS GYAKORLATA
A HAZAI GIMNÁZIUMOKBAN

Budapest, 2018

A kötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem tankönyv- és jegyzettámogatási pályázatán elnyert forrás felhasználásával jelent meg.

© Hegyi-Halmos Nóra, 2018

ISBN 978-963-284-963-8



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Projektvezető: Sándor Júlia

Kiadói szerkesztő: Kiss Ernő Csongor

Tipográfia: Heliox Media Kiadó Kft.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés: Pátria Nyomda Zrt.



TARTALOM

BEVEZETÉS	9
1. A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOGALMÁNAK ÉS HELYZETÉNEK NEMZETKÖZI ÉS HAZAI ÉRTELMEZÉSEI	15
1.1. Pályaválasztási tanácsadás, pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás fogalmának alakulása	15
1.1.1. Pályaválasztási tanácsadás	15
1.1.2. Pályaaorientáció	17
1.1.3. Életpálya-tanácsadás, életút-támogató pályaaorientáció	18
1.1.4. Fogalmi változások – szemléletmódbeli változások	19
1.2. Pályaválasztási elméletek – a pályaválasztás és a pályaválasztási tanácsadás, valamint a pályaaorientáció elméleti megközelítésének fejlődése	19
1.2.1. A pályaválasztási elméletek megjelenése a nemzetközi szakirodalomban	20
A klasszikus pályaaalkalmasság elmélete	21
Pszichodinamikai elméletek	22
Fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek	26
Döntéselméletek	31
Pályaszocializációs elméletek	33
A modern pályaaorientációs tanácsadás elméleti alapjai	36
1.2.2. A pályaválasztással kapcsolatos kutatások és elméletek megjelenése a hazai szakirodalomban	41
1.3. Az Európai Unió ajánlásai a pályaaorientáció vonatkozásában	46
1.3.1. A pályaaorientáció gyakorlata néhány európai uniós országban	52
2. AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ KIALAKULÁSA ÉS GYAKORLATA A MAGYAR OKTATÁSÜGYBEN A XX. SZÁZADTÓL NAPJAINKIG	55
2.1. Az iskolai pályaaorientáció hazai története a vonatkozó jogszabályok tükrében	55
2.2. Az iskolai pályaaorientáció tartalmi összetevői	62
2.2.1. Önismeret	64
2.2.2. Pálya- és szakmaismeret	68
2.2.3. A munkaerőpiac és a képzési piac ismerete	72
2.3. Törekvések az iskolai pályaaorientáció rendszerének fejlesztésére	75
2.3.1. HEFOP 3.1: „Az életen át tartó tanulóshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésének támogatása” és hazai előzményei	75
2.3.2. A TÁMOP 2.2.2: A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése	78

3. A PEDAGÓGUS SZEREPE, FELADATAI AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓBAN	81
3.1. Az iskolai pályorientáció módszertana	81
3.2. A pedagógus lehetőségei az iskolai pályorientációban	87
4. A VIZSGÁLAT	95
4.1. A vizsgálat célja és hipotézisei	95
4.2. A kutatás módszerei és lebonyolítása	97
Dokumentumelemzés	97
Fókuszcsoportos interjú	97
Kérdőíves vizsgálat	98
Etikai megjegyzések	100
4.3. A kérdőíves vizsgálat eredményei	100
4.3.1. A minta bemutatása	100
4.3.2. A vizsgálat eredményeinek bemutatása a hipotézisek mentén	104
5. KÖVETKEZTETÉSEK	115
5.1. Az eredmények alkalmazási lehetőségei	120
IRODALOMJEGYZÉK	121
ÁBRAJEGYZÉK	133
TÁBLÁZATJEGYZÉK	135
MELLÉKLET	137

„Aki úgy tudja életét – s benne saját személyiségét, jellemét alakítani, hogy társadalmilag hasznos munkájában egyszersmind önmagára talál, úgy ez a belső összhang és rendezettség nemcsak élete többi területének lesz jellemzője, hanem emberi környezetére is kisugárzik, s társadalomépítő erővé válik.”

(RÓKUSFALVY 1969: 13)

BEVEZETÉS

Az embert céltudatos tevékenysége, tudatos munkavégzése emeli ki az élőlények közül¹. A munkatevékenység a XX. századtól alapvetően átalakult, és új értelmet nyert. A megélhetést biztosító szakmai pályafutás biztosításán túl meghatározza az egyén társadalmi státuszát, és egyben az önmegvalósítás, a személyiség kiteljesedésének eszköze, egyfajta örömforrás lehet. Nem mindegy, hogy az ember életútját végigkísérő, adott esetben kiteljesítő munkavégzés, a szerencsések számára a hivatást jelentő, alkotó jellegű munkavégzés milyen sikerélménnyel jár. Nem véletlen, hogy napjainkban a munkavégzés kapcsán is felmerül a flow-élmény², a boldogság fogalomköre, és a munka hatékonyságát növelő hatása. Ha a pálya élménytartalma és a személyiség élményigénye megfelel egymásnak, akkor létrejöhet a flow, és ha tevékenységeink olyan élményt nyújtanak, hogy képesek vagyunk teljesen feloldódni, maga az élmény önmagáért lesz élvezetes (CsÍKSZENTMIHÁLYI 1975).

Bár a pályaválasztás kérdése csak az elmúlt évszázadban került a szakmai és társadalmi érdeklődés homlokterébe, mégis általánosan elfogadott tény, hogy a pályaválasztási döntéseknek – az iskolaválasztáshoz köthető első döntésnek, majd a szakmai életutat követő továbbképző vagy pályamódosító döntéseknek – igen nagy szerepük van az ember életében. Ezek a döntések határozzák meg szakmai életútján keresztül az egyén munkaerőpiaci helyzetét, karrierjének sikerességét, közérzetét, befolyásolják családjá életútját, gyermekei jövőjét. A társadalom, a gazdaság és az egyén számára egyaránt fontos, hogy az ember megtalálja a helyét a munkaerőpiacon. A jól megválasztott, az

.....
¹ Számos filozófus (például Hegel, Marx, Kierkegaard) elméletében a munka, a munkatevékenység mint az embert a természettől, illetve más élőlénytől megkülönböztető tevékenység jelenik meg.

² Csíkszentmihályi Mihály a tökéletes élmény alapjaként nevezi meg a flow-t, vagyis azt a jelenséget, amikor az ember annyira feloldódik egy tevékenységben, hogy magának a tevékenységnek a kedvéért szeretné folytatni, amit éppen csinál. Bármilyen tevékenység okozhat az ember számára flow-élményt, amely során az ember izgalmat, sikerességet, megelégedettséget, boldogságot érez, és teljesen elmerül abban, amit csinál, átadja magát a folyamatnak (CsÍKSZENTMIHÁLYI 1975). Csíkszentmihályi a tudományos munkái mellett számos tudomány-népszerűsítő művében is ír a flow-ról, a legismertebb az 1997-ben magyarul is megjelent *Flow – Az áramlat* című munkája.

érdeklődésnek, a képességeknek és az adottságoknak megfelelő foglalkozás sikeres életpályát biztosíthat. A jó döntésekben pedig jelentős szerepe van a mindenki által hozzáférhető, szakszerű, intézményesített pályaaorientációs tevékenységnek. Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági folyamatai, az újkapitalizmus kialakulása, amelynek legfőbb jellemzője a pénzpiac vezérelte gazdaság, a dezindusztrializáció (a hagyományos ágazatok visszaszorulása és a szolgáltató szektor előretörése), a nemzetközi munkamegosztás átalakulása, valamint a gyors technológiai változások jelentős hatással voltak a munkaerőpiacra is. Csökkent a foglalkoztatás, a munkavállalók kiszolgáltatottsága nőtt, az atipikus foglalkoztatási formák egyre elterjedtebbekké váltak, a munkaerőpiac változásai egyre nehezebben prognosztizálhatók, ennek következtében az egyén életútja nehezen tervezhető (KISPÁLNÉ 2014). Míg a fiatalok a múlt század elején viszonylag kevés szakma, hivatás közül választhattak, és a megszerzett szaktudás egy életen át megfelelt a statikus munkaerőpiac követelményeinek, addig ma több ezer foglalkozás közül választhatnak, és az ifjúkorban megszerzett tudás rövid idő alatt elavul, érvényét veszti, megújításra szorul. A múlt század végén születettek esetén ma már szinte elképzelhetetlen, hogy egy munkahelyen, egy foglalkoztatási körben fogják eltölteni aktív életüket, valamint azzal is számolniuk kell, hogy a pályák sem állandóak, újabb és újabb szakmák születnek, mások megszűnnek, vagy tartalmuk alakul át gyökeresen. A fiatalokat tehát nemcsak a projektjellegű, rövid időszakokat felölelő életpálya/foglalkoztatás elfogadására, a gyakori munkahelyváltásra kell felkészíteni, hanem a majdnem biztos pályamódosításokra, valamint a globális munkaerőpiacon történő helytállásra is. Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődése nagyban függ attól, hogy az iskolarendszer az elkövetkező évtizedekben az iskolából kikerülő generációkat felkészíti-e a globális munkaerőpiacra történő belépésre, bent maradásra, általános és szakmai műveltségük³ folyamatos fejlesztésére. Ahhoz, hogy az iskolarendszer meg tudjon felelni a kihívásoknak, a köznevelési törvényben és a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott pályaaorientációs tevékenység a napi iskolai pedagógiai munka valóságos és hatékony részévé kell válnon.

Az 1970-es évek permanens művelődésének gondolatát az ezredfordulóra felváltotta a *lifelong* és *lifewide learning*⁴ szemlélet. Az elmúlt két évtized során az élethosszig tartó tanulás stratégiai célkitűzései több európai dokumentum alappilléreként (*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról 2000, Lisszaboni Stratégia 2000, Oktatás és Képzés 2010 és 2020, Európa 2020 Stratégia*) váltak, annak érdekében, hogy az Európai Unió 2020-ra – a célkitűzéseknek megfelelően – a világ egyik legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú társadalmává váljon. Európa csak akkor képes tudásalapú társadalommá, valamint

³ A szakmai műveltség egy adott szakmához tartozó iskolázottságot, tanultságot, ügyességet, tapasztaltságot, a mesterségbeli jártasságot jelenti (POLÓNYI 2004).

⁴ A *lifelong learning* kifejezésnek több magyar megfelelője is ismert, így használjuk az *egész életen át tartó tanulás*, az *élethosszig tartó tanulás* vagy a *permanens tanulás* kifejezéseket is. A *lifewide learning* az élet teljes szélességét átfogó, az élet egészére kiterjedő tanulásként értelmezhető, ahol a tanulás minden élethelyzetre és életterületre kiterjed (KOMENCZI 2001).

tudásintenzív gazdasággá⁵ válni, ha polgárai naprakész információkkal, korszerű tudással rendelkeznek, és képesek annak hatékony felhasználására. Európa versenyképességét az határozza meg, hogy polgárai milyen széles körben jutnak hozzá a tudáshoz, amely meghatározza a munkaerő alkalmazhatóságát és alkalmazkodóképességét (KOMENCZI 2001). A tudás karbantartása, frissítése, megújítása csak folytonos tanulás révén lehetséges. Az elmúlt években a formális tanulás mellett előtérbe került az informális és non-formális⁶ tanulás is, amely tanulási utak során szerzett kompetenciák meg- és elismertetésére irányuló törekvésekkel egyre gyakrabban találkozhatunk (MIHÁLY 2000; BENKEI-KOVÁCS 2012).

Az egyéni tudás élethosszig tartó, folyamatos fejlesztése tehát hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyén megbirkózzon a változó munkaerőpiac kihívásaival, és biztosított legyen a folyamatos foglalkoztatása. Az elmúlt évtizedben az élethosszig tartó tanulás stratégiája és terjedő szemlélete mellett – ahhoz csatlakozva – megjelent az élethosszig tartó tanácsadás (*lifelong guidance*, LLG) gondolata, amely segíti az egyént abban, hogy az életpályája során felmerülő döntési helyzeteket értse és kezelni tudja. Az LLG, vagyis az élethosszig tartó pályaorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják” (EURÓPAI PÁLYAORIENTÁCIÓS SZAKPOLITIKAI HÁLÓZAT SZAKSZÓTÁRA 2013: 13; a továbbiakban ELGPN SZAKSZÓTÁR). Az orientálás, valamint az annak részét képező tájékoztatás és felkészítés rendkívül

⁵ A tudásalapú társadalom főszereplője maga az ember, a legfőbb érték az az emberi képesség, amely tudást teremt, és lehetővé teszi annak hatékony felhasználását (*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról 2000*). A tudásalapú társadalomban megváltozik a termelés jellege, a tudás közvetlen termelőerővé válik, egyre több az olyan szakma, ahol a munka tartalma a tudással, az információval és az emberekkel való bánást jelenti. A gazdaság egyre magasabban és speciálisabban képzett munkaerőt kíván. A tudásintenzív gazdaságban vagy tudásalapú gazdaságban a gazdasági növekedés és a termelékenység legfőbb motorja a tudás, amely egyfelől az új technológiai vívmányokban, másfelől a szellemi tőkében nyilvánul meg. A tudásalapú gazdaságban az értéktermelés döntően tudástermelés, tudástranszfer (a tudás átadása, „cseréje”), valamint a tudás hasznosítása (KRAICINÉ 2004).

⁶ A három fogalom meghatározása a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról 2000* szerint: „Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.” (MEMORANDUM AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRÓL 2000: 7)

fontos, életkorokon átívelő, az egyén döntési képességét támogató, az életpálya-menedzselési kompetenciákat fejlesztő tevékenység, amely képessé teheti az egyént arra, hogy önállóan, sikeresen és hatékonyan döntsön életútja és pályája alakításában. Az életpálya tehát döntési helyzetek sorozata, legyen szó akár iskolaválasztásról, továbbtanulási irány megválasztásáról, munkahelyválasztásról, munkahelyváltásról vagy szakmaváltásról. Az iskola meghatározó szerepet játszik a szakmai pályafutásban, illetve az életút során felmerülő döntési helyzetek megoldására való felkészítésben. A pályamentorizációt hazánkban gyakran azonosítják az általános és a középiskola végén meghozandó döntés pedagógiai/pedagógusi segítségével, azonban ennél lényegesen komplexebb tevékenységről van szó. A megváltozott társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci körülmények miatt a közoktatás pályamentorizációs feladatai felerősödtek és folyamatosan változnak. A pedagógusok pályamentorizációt támogató szerepe átalakul és kibővül, hiszen nem csupán a továbbtanulás irányáról, a választott intézményről való egyszeri döntés meghozatalának a segítségével, hanem a pályamentorizációt folyamatként értelmező és alkalmazó új iskolai/pedagógusi feladatról van szó. Ebben a folyamatban megjelennek a pályamentorizációs és képzésválasztáshoz, az álláskereséshez, a munkába álláshoz, vállalkozóvá váláshoz, az élet-hosszig tartó tanuláshoz szükséges információk éppúgy, mint az önismeret és az életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése. A pályamentorizációt folyamatként kell, hogy végigkísérje az egyén életútját óvodáskorától szakmai életútja végéig. A pályamentorizációhoz⁷ kötődő kompetenciák akkor sajátíthatók el eredményesen, ha fejlesztésük a köznevelés teljes vertikumában és időszakában hatékonyan zajlik, az életkornak megfelelő módszerekkel és eszközökkel (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a). A pályamentorizáció mint pedagógiai feladat, gyakorlati pedagógiai tevékenység a jelenleg hatályos közoktatási dokumentumokban megjelenik, azonban a pályamentorizációt folyamatként történő értelmezése, a mindennapi pedagógiai munkát átható tevékenység megvalósulása meglehetősen esetleges.

A 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény paragrafusaiiban a pályamentorizáció feladata a pedagógus kötelességei és jogai között jelenik meg: „a pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, oktatása, óvodában a gyermekek Óvodai nevelés országos alapprogramja szerinti nevelése, iskolában a kerettantervben előírt törzsanyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, sajátos nevelési igényű tanuló esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak figyelembevételével. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy: [...] l. tanítványai pályamentorizációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa”⁸.

⁷ Csirszka János az ember életpályáját két részre osztotta, a pályára való felkészülés időszakára, amit pályamentorizációnak nevezett, valamint a pályamentorizáció időszakára, amely a pályamentorizáció idejét jelentette (CSIRSZKA 1963, idézi SZILÁGYI 2011).

⁸ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, a pedagógus kötelességei és jogai 62. § 1. bekezdés.

A pedagógus pályorientációs feladata a 2012-es *Nemzeti alaptanterv*ben is megjelenik, azonban – kutatások rámutatnak, hogy – a pályorientáció pedagógiai feladatként nem épült be szervesen a gyakorlati pedagógiai munkába. A pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek a pályorientációs tevékenységhez szükséges ismeretekkel, képzettséggel, és nem szabályozott a pályorientációs fejlesztő munka helye a pedagógiai tevékenység rendszerében. Borbély-Pecze Tibor Bors és munkatársai rámutattak, hogy a pedagógusok rendszerint bármiféle segítség, képzettség nélkül, töredékes információk alapján, „jó szándékból” segítik diákjaikat (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a).

1. A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOGALMÁNAK ÉS HELYZETÉNEK NEMZETKÖZI ÉS HAZAI ÉRTELMEZÉSEI

1.1. PÁLYAVÁLASZTÁSI TANÁCSADÁS, PÁLYAORIENTÁCIÓ, ÉLETPÁLYA-TANÁCSADÁS FOGALMÁNAK ALAKULÁSA

A hazai szóhasználatban a pályorientáció kifejezéssel kapcsolatban gyakran találkozhatunk fogalomértelmezési nehézségekkel. A mai napig nincsen egységes szóhasználat sem a szakirodalomban, sem a gyakorlatban, gyakran még ma sem tisztázott a *pályaválasztási tanácsadás*, a *pályorientáció* vagy az *életpálya-tanácsadás* fogalma közötti különbség, tartalmi eltérés. Egyrészt azért vannak szóhasználati problémák, mert a nemzetközi szakirodalomban előforduló kifejezések nehezen fordíthatók magyarra, magyar megfelelőik sem egyértelműek. Másrészt a magyar szóhasználatban a rendszerváltásig a *pályaválasztás*, illetve a *pályaválasztási tanácsadás* elnevezések voltak használatosak, azonban mára e fogalmak nem fedik le azt a komplex feladatrendszert, amelyet az elmúlt évtizedek társadalmi, gazdasági és technikai változásai hoztak, mégis gyakran szinonimaként használják a fenti kifejezéseket.

1.1.1. PÁLYAVÁLASZTÁSI TANÁCSADÁS

Ritoók Pálné 1986-ban megjelent tanulmányában a pályaválasztást „a fiatalok társadalomba való beilleszkedésének, szocializációjának egyik nagyon jelentős mozzanata”-ként írta le (RITOÓK 1986: 7). A pályaválasztás döntést jelent, amelynek során „a fennálló lehetőségek alapján önállóan, célunknak megfelelően kiválasztunk egy olyan foglalkozást, tevékenységet, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom és a magunk számára értékkel bíró munkát végezzünk” (SZILÁGYI 1993: 9). A pályaválasztási döntést minden fiatal átéli, annak meghozása sok ismeretet, tájékozottságot igénylő, bizonyos fokú érettséget feltételező, összetett folyamat. A helyes döntéshez végig kell gondolni az egyéni adottságokat, az indítékokat és elképzeléseket, valamint a választható lehetőségek és a pályakövetelmények összeegyeztethetőségét. A társadalomnak és az egyénnek egyaránt érdeke, hogy

megtalálja önmagát az életpályáján, s ott produktív legyen (RITOÓK 1986). A pályaválasztási döntés szoros összefüggésben van az egész személyiség érettségi fokával. Rókusfalvy Pál megfogalmazása szerint „pályaérettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlett 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).

Völgyesy Pál már 1976-ban megfogalmazta, hogy a fiatalok csak alapos előkészítés után képesek megfelelő pályaválasztási döntést hozni, hiszen ehhez közvetlen környezetük és a társadalom hatásait, valamint személyes tapasztalataikat kell integrálják. A környezet információs szintje meghatározó abban, hogy a fiatalok megfelelő mennyiségű információval rendelkeznek-e a választható pályákról, hiszen ennek alapján alakítják elképzeléseiket a választott szakmáról. Minél kevesebb információval rendelkeznek, annál kevésbé tudnak átgondolt döntést hozni, annál valószínűbb, hogy spontán, véletlenszerű vagy kényszerű lesz a választásuk (VÖLGYESY 1976, idézi KENDERFI 2012). A *pályaválasztás*, illetve *pályaválasztási döntés* kifejezés ugyanakkor azt sugallja, hogy egy egyszeri, végleges, megváltoztathatatlan döntésről van szó, amelyet fiatal korban kell meghozni, majd a továbbiakban nem kell foglalkozni vele. A rendszerváltás előtti Magyarországon valóban jellemző volt, hogy az ifjúkorban meghozott iskolaválasztási és pályaválasztási döntések egy életre kijelölték az egyén szakmai útját, amely egy szakmát, jellemzően egy munkahelyet, lineáris szakmai előmenetelt jelentett a nyugdíjig. Az egyéni ambíciók kevésbé játszottak szerepet, a tervgazdálkodás érdekei helyeződtek a középpontba, jellemző volt a pályairányítás, amelynek során a gazdaság igényeinek megfelelő területek, szakmák felé (elsősorban a szakmunkásszükségletet kielégítendő) terelték a fiatalokat, a pályaválasztást tervszerűen és céltudatosan befolyásolva, annak függvényében, hogy az adott régióban milyen továbbtanulási, illetve elhelyezkedési lehetőségek voltak (BORBÉLY-PECZE 2010; KENDERFI 2012). A pályaválasztást egyszeri döntésként értelmezték, és alapvetően az ifjúkorhoz kapcsolták, így a pályaválasztási tanácsadás célcsoportjának kizárólag az iskoláskorú gyerekeket tekintették, ezen belül is kiemelten a 8. osztályosokat. A pályaválasztást előkészítő munkában jelentős feladat hárult az iskolára és a pedagógusra, amihez megfelelő szakmai segítséget kaphattak az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet irányítása alatt dolgozó megyei intézetek szakembereitől, pedagógusoktól, pszichológusoktól és közgazdászoktól (BORBÉLY-PECZE 2010).

A pályaválasztás folyamata és az ehhez kapcsolódó tanácsadói munka a rendszerváltást követően jelentős változásokon ment keresztül. A hazánkban bekövetkező társadalmi és gazdasági folyamatok, a piacgazdaságra való áttérés, és annak következtében a munkaerőpiac és a foglalkoztatási struktúra átalakulása, a munkanélküliség megjelenése, az oktatási rendszer folyamatos változása, majd az, hogy az Európai Unióhoz csatlakozás miatt megjelenő követelményeknek meg kellett felelni, átalakította az életpályáról, pályaválasztásról alkotott addig kialakult felfogást. A gyorsan változó gazdasági

és technikai környezethez való alkalmazkodás igénye folyamatos megújulást, újabb és újabb kompetenciák elsajátítását kívánta (például idegen nyelvi kompetencia, IKT-kompetencia, interperszonális kompetenciák). Szintén hozzájárult a pályaválasztás, valamint az azzal összefüggő segítő tevékenységek változásához a pályák, a szakmák, az egyes végzettségekkel betölthető munkakörök tartalmának változása, a fokozódó munkáltatói elvárások, az egész életen át tartó tanulás (LLL) szemléletének terjedése és a tanulási lehetőségek módosulása, a tanulási utak gazdagodása.¹ A pályaválasztás már nem egyszeri döntést jelent az egyén életében, hanem újra és újra felmerülő döntési helyzeteket, ugyanis az egyén életpályája során többször kerülhet olyan helyzetbe, hogy munkahelyet, sőt szakmát kell váltania. Tehetik ezt például külső körülmények, gazdasági vagy munkaerőpiaci változások következtében, vagy saját személyes fejlődésük érdekében, érdeklődésük, értékrendjük megváltozása miatt. Az ifjúkorban meghozott pályaválasztási döntés tehát nem egy életre szól, csak irányt ad, amely a későbbiekben változhat/változtatható (SZECSÓDI 2003).

1.1.2. PÁLYAORIENTÁCIÓ

A rendszerváltozás után a *pályaválasztási tanácsadás* mellett megjelent a *pályaaorientáció* fogalma, amely kevésbé statikus, nem a választásra, hanem sokkal inkább az életpálya tervezésére, a pályákkal kapcsolatos tájékoztatásra, irányításra, orientálásra helyezte a hangsúlyt. Ez a megközelítés a pályaválasztást folyamatnak tekinti, amely során több alkalommal kell döntéseket hozni. Szilágyi Klára megfogalmazása szerint a pályaaorientáció „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya kiválasztását, kiterjedt információnyújtás révén” (SZILÁGYI – VÖLGYESY 1996: 59), a megfelelő döntéshez pedig az egyénnek szüksége van pályaismeretre, munkaerőpiaci ismeretekre, valamint önismeretre. A pályaaorientáció pedagógiai fejlesztési folyamat, amelynek célja, hogy az egyén képessé váljon az életútja során várható változások megértésére, elfogadására és kezelésére. Ennek érdekében olyan támogató rendszer kialakítására van szükség, amely segíti az egyént ebben a folyamatban, biztosítja számára a megfelelő információkat és a segítő szolgáltatásokat (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a).

Az Európa Tanács 2008-ban született definíciója a pályaaorientáció folyamatát kiterjeszti az iskoláskor mellett a felnőttkorra is, így – megfogalmazásuk szerint – a pályaaorientációt olyan tevékenységek összességének tekintik, „amelyek bármilyen korú állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik képességeik, kompetenciáik

¹ A rendszerváltás után az iskolarendszer jelentős változáson ment keresztül. Az állami fenntartású intézmények mellett megjelentek az egyházak, a civilszervezetek, illetve a profitorientált cégek által működtetett intézmények. Jelentősen bővült a felnőttképzés piaca is, számos, felnőttoktatással foglalkozó vállalkozás kezdte meg működését egyre bővülő képzési portfólióval. Az iskolarendszerű oktatás és képzés mellett megjelent az iskolarendszeren kívüli képzések széles köre is (FARKAS 2013).

és érdeklődésük felmérését, hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, a munka és az élet egyéb területein, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat elsajátíthatják és/vagy használhatják” (ELGPN SZAKSZÓTÁR 2013: 26). A szakszótár megjegyzi, hogy a pályaaorientáció egy olyan ernyőfogalom, amely magában foglalja a tanácsadást, a tájékoztatást, a tanítást, az értékelést és az érdekképviselést is. Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat által létrehozott szakszótár összegyűjti a pályaaorientációhoz kapcsolódó fogalmakat, és egy-egy fogalomhoz akár többféle definíciót is kapcsol. A fenti definíció esetében érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy abban megjelenik a pályaaorientációval kapcsolatban az egyén felelőssége, amelyet életpályájával kapcsolatos döntéseiért vállalnia kell.

1.1.3. ÉLETPÁLYA-TANÁCSADÁS, ÉLETÚT-TÁMOGATÓ PÁLYAORIENTÁCIÓ

A gazdasági és munkaerőpiaci versenyben való helytállás érdekében a tanulás nem érhet véget az iskoláskorral, a tudást egy életen át szükséges fejleszteni, megújítani. Amint arról már a bevezetőben szóltunk, a lifelong learning (LLL) szemlélethez kapcsolódva az elmúlt években meghatározóvá vált az egész életutat támogató pályaaorientációs tevékenység, vagyis lifelong guidance (LLG) is. A kifejezésnek nincsen egységesen használt magyar megfelelője, a *pályatanácsadás*, a *pályafejlődési tanácsadás*, az *életpálya-tanácsadás*, az *életút-támogató pályaaorientáció* egyaránt használatos a *lifelong guidance* fordításaként (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a). A lifelong guidance az Európa Tanács definíciója szerint „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” (EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA 2008, idézi BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a: 35). Ez a megközelítés a pályaaorientációs tevékenység proaktív jellegét hangsúlyozza, hiszen a változó gazdasági helyzet és munkaerőpiac folyamatos alkalmazkodóképességet vár el a munkavállaló egyéntől, gyakran kiszámíthatatlan, nehezen tervezhető helyzetben kell a pályát tervezni, majd folyamatosan újratervezni. Az életút-támogató pályaaorientáció éppen azon tevékenységek összességét jelenti, amelyek képessé teszik az egyént arra, hogy életútját felépítse és folyamatosan újragondolja, módosítsa, fejlessze. Ennek érdekében az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését már időben meg kell kezdeni, amire alkalmas a közoktatásban töltött idő (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013b). Borbély-Pecze Tibor Bors megfogalmazása szerint az életpálya-tanácsadás egy integráló fogalom, „mely magába olvasztja a pályaválasztási tanácsadás, a karrier kompetenciák fejlesztése/tréningezése, a pályakorrekciós tanácsadás, a munkavállalási tanácsadás, a hallgatói életvezetési tanácsadás és az életút tanácsadás stb. korábbi részfeladatokat” (BORBÉLY-PECZE 2010: 12).

1.1.4. FOGALMI VÁLTOZÁSOK – SZEMLÉLETMÓDBELI VÁLTOZÁSOK

A fejezetben tárgyalt három fogalom más-más megközelítésben, egyre komplexebb feladategyüttesként tekint a pályaaorientációra. A pályaválasztási tanácsadás fogalmának értelmezései közösek abban, hogy elsősorban az iskoláskorú fiatalok problémájaként tekintettek a pályaválasztásra, és döntően egyszeri döntésként értelmezték azt, nem zárták ki, hogy valaki felnőttkorban pályát módosítson, de ez nem volt jellemző. A rendszerváltás után jelent meg a hazai fogalomhasználatban a pályaaorientáció kifejezés, amelynek definíciói esetében közös elem, hogy a pályaválasztásra folyamatként tekintenek, kiemelik a tervezés és tudatos előkészítés fontosságát, és már nem kizárólag az iskoláskorú fiatalokra koncentrálnak. A döntések előkészítéséhez elengedhetetlennek tartják, hogy az egyén felkészülten, a megfelelő információk birtokában hozza meg a döntést, így kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a tájékoztatásnak, illetve a támogató rendszereknek (például tanácsadó rendszer). Mind a pályaválasztási tanácsadásban, mind a pályaaorientációban fontos feladatot szánnak a pedagógusoknak, hiszen az iskolákban megfelelő terep nyílik nagyszámú fiatal elérésére, tájékoztatására, felkészítésére. Az életút-támogató pályaaorientáció definícióiban kulcsszerepe van a „képessé tétel” fogalmának. A pályaaorientációra ez a megközelítésmód is folyamatként tekint, mely az egyén egész életútját elkíséri, azonban hangsúlyozza, hogy az egyént képessé kell tenni arra, hogy saját életpályáját önállóan menedzselje, életútját felépítse, újragondolja, és a megfelelő pillanatokban döntéseket hozzon. Mivel az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését célszerű már gyermekkorban elkezdni, kiemelt feladat hárul az iskolára és a pedagógusokra ennek megvalósításában.

Az általam használt pályaaorientáció fogalma közel áll Szilágyi (1996) és Kenderfi (2012) fogalomértelmezéséhez, valamint az Európa Tanács életút-támogató pályaaorientációra vonatkozó definíciójához. Pályaaorientáción egy olyan folyamatot értek, amely során az egyén megtapasztalja, megismeri önmaga azon tulajdonságait, jellemzőit (érdeklődését, képességeit, értékeit), amelyek meghatározóak lehetnek rövid és hosszú távon az iskola-választásban, a pályatervezésben és az életpálya-építésben, és ezen képességek és kompetenciák folyamatos fejlesztésével képessé válik arra, hogy életútját tervezni, menedzselni tudja az élet bármely területén.

1.2. PÁLYAVÁLASZTÁSI ELMÉLETEK – A PÁLYAVÁLASZTÁS ÉS A PÁLYAVÁLASZTÁSI TANÁCSADÁS, VALAMINT A PÁLYAORIENTÁCIÓ ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSÉNEK FEJLŐDÉSE

A pályaválasztás témaköre, ha nem is abban a tudatos formában, mint napjainkban, de egyidős az emberiség történetével. Az egyén az elmúlt évszázadok folyamán fokozatosan felismerte, hogy bár élete alakulása nagyban függ a külső természeti, társadalmi és gazdasági környezetétől, sorsának alakulását saját maga is befolyásolhatja, és tehet annak alakulásáért. Az egyre differenciálódó társadalmi munkamegosztás egyre inkább szükségessé tette a pályaválasztást, azt, hogy az egyének egy-egy jól körülhatárolható, leírható tevékenységet üzenek foglalkozásszerűen. A választást nyilvánvalóan befolyásolta az is, hogy ki milyen munka végzésére alkalmas. Ebben a fejezetben a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján a pályaválasztási elméleteket – (1) a klasszikus pályaalakmasság elmélete, (2) pszichodinamikai elméletek, (3) a fejlődéssel hangsúlyozó elméletek, (4) döntéselméletek, (5) pályaszocializációs elméletek, (6) modern pályaaorientációs tanácsadás elméleti alapjai – tárgyalom.

1.2.1. A PÁLYAVÁLASZTÁSI ELMÉLETEK MEGJELENÉSE A NEMZETKÖZI SZAKIRODALOMBAN

A pályaalakmasság, pályaválasztás fogalma, illetve a kérdés elemzése csak a huszadik században terjedt el, de első forrásként Juan Huarte 1575-ben megjelent könyvét szokás említeni, amelyben a szerző az egyes munkavégzéshez szükséges adottságokat a testalkatban és a temperamentumban megtestesülő tulajdonságokként azonosította. Véleménye szerint az embernek csak egy adottsága lehet kiváló, így meghatározható, hogy melyik az a néhány munkatípus, illetve foglalkozás, amelyek ellátására alkalmas. Következésképp a megfelelő pályakiválasztáshoz mielőbb meg kell állapítani, hogy ki mire alkalmas (HUARTE 1575, idézi SZILÁGYI 1993).

A munka – társadalmi és gazdasági változásokból adódó – újszerű értelmezéséhez Völgyesy egészen a XVIII. század végi Franciaországba tekint vissza, ahol a francia forradalom hozta társadalmi változások, valamint az ipari forradalom következtében egyre inkább előtérbe került a munka produktuma, annak sikere. Azzal, hogy a siker megjelenik a munkavégzéssel kapcsolatosan, „azt a képzetet váltotta valóra, hogy a munka végzésében szerepet kaphat a tevékenység öröme, mai kifejezéssel élve, az önmegvalósítás élménye” (VÖLGYESY 2009: 20). A siker és az öröm eléréséhez szükséges produktumok előállítása már különböző egyéni tulajdonságokat, képességeket és értelmi fejlettséget feltételezett, nem kizárólag a fizikai erő volt meghatározó. Egyre nyilvánvalóbbá vált,

hogy a fizikum, a képességek, adottságok és szellemi fejlettség egysége képes maradandó értéket létrehozni. Annak felismerése, hogy ember és ember között adottságaiban, alkalmasságában különbségek mutathatóak ki, indította el azt a folyamatot, amit ma pályaválasztásnak nevezünk. Amíg hagyományosan gyakran öröklődtek egy-egy szakmán belül a státuszok, addig lassanként egyre elfogadottabbá vált az egyéni képességek alapján történő szakmaválasztás (VÖLGYESY 2009).

A pályatanácsadás iránti tömeges igény a kapitalizmus kialakulásakor, a munkamegosztás differenciálódásával, a szakmák számának dinamikus emelkedésével jelent meg. A gazdasági és társadalmi fejlődés, a differenciálódó munkaerőpiac megkövetelte, hogy az egyén útmutatást kapjon leendő foglalkozásának kiválasztásához, amelyhez szükség volt a segítségnyújtás átgondolt, tervszerű kialakítására. Az alábbi, a nemzetközi és hazai szakirodalomban leírt elméletek, fogalmak és mechanizmusok különböző értelmezésben és eltérő felfogásban magyarázzák a pályaválasztás folyamatát. A korai elképzelések leginkább a pályára való alkalmasság pszichológiai összefüggéseit vizsgálták, és bár ezen elméletek többsége már a huszadik század végére elavultnak volt mondható, mégis fontos áttekinteni a legjelentősebbeket, hiszen máig ható következtetéseket és alapigazságokat fogalmaztak meg (ZAKAR 1988).

A KLASSZIKUS PÁLYAALKALMASSÁG ELMÉLETE

A klasszikus pályaalakmasság elmélete Frank Parsons nevéhez fűződik. A pályaalakmasság kérdése az ipari forradalom után, a munkamegosztás elterjedésével került az érdeklődés középpontjába. Parsons számos társadalmi kérdésben képviselt újító gondolatokat, a pályaválasztási tanácsadás atyjának is tekintik. 1908-ban megalapította a Bostoni Pályaválasztási Irodát. Halála után, 1909-ben jelent meg kézikönyve (*Choosing a Vocation*), amelyben a pályaválasztás kulcselemeként a pályát választók személyiségjegyeinek az adott szakma követelményeivel történő összekapcsolását emelte ki. Meggyőződése volt, hogy minden embert adott személyiségjegyei tesznek alkalmassá egy pályára. Abból indult ki, hogy az azonos pályán tevékenykedőket azonos képességek és személyiségjegyek jellemzik. Az egyén pályája akkor lesz sikeres, akkor lesz szakmai életútjával elégedett, ha a pályaalakmassági követelmények és az egyéni alkalmassági jegyei megegyeznek. Parsons a pályaválasztást egy korai, meghatározott időpontra korlátozott, egyszeri eseményként írta le, azonban hangsúlyozta, hogy a pálya kiválasztása tudatos és racionális problémamegoldási folyamat. A megfelelő szakma választásához Parsons három tényezőt emelt ki:

- ismerni saját magunk adottságait, képességeit, érdeklődésünket, ambícióinkat, erőforrásainkat, korlátainkat és azok okait;
- ismerni a különböző foglalkozási ágakhoz kapcsolódó követelményeket, feltételeket és lehetőségeket, előnyöket és hátrányokat, valamint kompenzációs lehetőségeket;
- megvizsgálni az egyén és a foglalkozás viszonyát a fenti tényezők alapján.

Vagyis a pályaválasztási döntésen belül a három legfontosabb változónak az egyént, a foglalkozást és a kettőjük közötti viszonyt tekintette. Parsons szerint minden fiatal igényli a segítséget mindhárom területen, hiszen szükségük van információkra ahhoz, hogy sikeres döntést hozzanak. A segítő szerepére tanácsadót (vocational counsellor) javasolt (PARSONS 1909). Elmélete a későbbi kutatások során differenciálódott, így megállapította, hogy az egyén nem csupán egyetlen szakmára, hanem több rokon foglalkozási csoportra is alkalmas lehet. A pályasiker alakulását meghatározó alkalmasság mellett további személyiségjegyeket is azonosított, és több képesség együttes jelenlétét tartotta kívánatosnak. Az azonosított képességstruktúrák alapján dolgozta ki azt a teszt diagnosztikát (trait and factor theory), amely lényeges segítséget nyújtott a pályaválasztónak és a tanácsadónak egyaránt. Ezen elmélet szerint a pályaválasztás során tesztek segítségével az egyén különböző tulajdonságai, képességei mérhetők, és a mérési eredményeket összevetve a pályák jellemzőivel előre meghatározható, hogy az egyén melyik pályán lesz sikeres. A modell tehát az alkalmasság szempontjait tartotta döntőnek, és a személyiségstruktúra és a pálya követelménystruktúrájának összeegyeztetésével a pályaválasztás problémáját megoldottnak tekintette (PARSONS 1909, idézi SZILÁGYI 1993). A modell kritikusai azt fogalmazták meg, hogy ez az elmélet az ember és a pályák világát statikus, egymástól független adottsághalmazként kezelte, nem vette figyelembe az emberi képességek és a pályák állandó és dinamikus fejlődését. Ugyanakkor a foglalkozás- és pálya-elemzések nem annyira differenciáltak, hogy a lényeges személyiségjegyek könnyen azonosíthatóak, elkülöníthetők lennének, így a tesztekkel történő előrejelzések lehetőségei korlátozottak (SZILÁGYI 1993).

A klasszikus pályaalkalmasság-megközelítés alkalmas volt munkahelyi vagy iskoláztatási céloknak megfelelő kiválasztásra, ma leginkább a munkahelyi alkalmasság-vizsgálatokban jelenik meg, amelyeket a munkáltatók a toborzás-kiválasztás folyamatában alkalmazhatnak, és elsősorban azt várják tőlük, hogy előre jelezzék a dolgozók későbbi munkahelyi szituációkban várható magatartását, viselkedését, képességeit. Ezen vizsgálatoknak ma már nem az a célja, hogy a megfelelő ember a megfelelő helyre kerüljön, hanem hogy megpróbálják megjósolni a dolgozó különféle munkahelyi szituációkban (például döntési helyzetekben, konfliktushelyzetben, stresszhelyzetben, vezetőként) várható viselkedését (KLEIN 1998).

PSZICHODINAMIKAI ELMÉLETEK

Azon elméleteket, amelyek a pályakeresés folyamatában a pályán tanúsított magatartást irányító tényezőket vizsgálják, pszichodinamikai elméleteknek nevezzük. Ezek az elméletek a magatartást mozgató, irányító tényezőkre helyezik a hangsúlyt, így elsősorban a motiváció, az egyén igényei, szükségletei, az ösztönzések, érdekek és értékek jelentőségére hívták fel a figyelmet a pályaválasztásban. A pszichodinamikai elméletek

– a pályaalakmasság kérdésében – az igények és a hajlamok együttes értelmezésére törekedtek. Kiindulási pontnak Sigmund Freud kora gyermekkori ösztönökről vallott nézeteit tekintették, amelyek értelmében az ösztönök által vezérelt energiák a szakmai és az emberi kapcsolatokban is megjelennek, „átolthatók” a szellemi vagy alkotó tevékenység területére. Az elvet a *szublimálás* szakszóval jellemezték, amelynek jelentése alacsonyabb rendű ösztönös indítékok szellemi vagy alkotó tevékenységben való kiélése (SZILÁGYI 2004).

Edward S. Bordin és munkatársai (1963) szélesebben értelmezték a pszichoanalitikus szemléletmódot a pályaválasztás folyamatában. Véleményük szerint az emberi fejlődést három folyamat jellemzi: a táplálékfelvétel, a testen való úrrá levés és a környezeti ingerek leküzdése. Minden egyén a személyiségfejlődése során végigjárja ezeket a lépéseket, majd felnőttkorában minden tevékenysége ugyanazokon a gyermekkori ösztönforrásokon fog alapulni. Bár az életút során az igények változnak, de az azokat kielégíteni törekvő magatartás alapstruktúrája már kisgyermekkorban kialakul. Bordin elmélete szerint az iskolai évek feladata a megfelelő foglalkozási irány megtalálása, azonban az, hogy ezt a kereső folyamatot milyen erők irányítják, az már koragyermekkorban eldőlt. Az elmélet megfogalmazói hozzátették, hogy elgondolásuk csak akkor érvényes, ha a személyt más hatások nem korlátozzák a szabad választásban, például a gazdasági környezet változása, a lehetőségek ismeretének hiánya (BORDIN és mtsai 1963, idézi SZILÁGYI 1993). A kritikusok ezen elméletet nem tartják nagy jelentőségűnek, hiszen módszertanilag kevésbé kidolgozott, az *önfelfogás* és az *énazonosítás* fogalmát nem határolja el, és a képességek befolyásoló voltát egyáltalán nem veszi figyelembe (SZILÁGYI 1993).

Jelentős elméleti irányt képviselt Anne Roe 1957-ben kidolgozott motivációs koncepciója. Roe pályaválasztási motivációs kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a pályaválasztási magatartást a szülő nevelési stílusa határozza meg, mivel a beállítódásunkat, képességeinket, érdeklődésünk fejlődését nagyban befolyásolja gyermekkori szükségleteink kielégítésének minősége. Szükségleteink kielégítése korai gyermekkorban leginkább a szülői magatartástól függ. Roe lényegében ezzel azt állította, hogy a családi háttér, a nevelési attitűd és a gyermek szakmai orientációja között szoros összefüggés van. Véleménye szerint a pályák iránti vonzódás szempontjából meghatározó, hogy a gyermek milyen mértékű szeretetet, figyelmet, gondoskodást kapott a szüleitől (ROE 1947, idézi RITOÓK 1986).

Roe hat nevelési stílust különböztetett meg:

- Túlságos óvás, amikor a szülő a gyermek igényeinek, szükségleteinek maximális kielégítésére törekszik. A gyermektől keveset követelnek, elkényeztetik, óvják minden bajtól, azonban így sok tapasztalattól elzárják, akadályozzák megnyilatkozási lehetőségeit.
- Túlkövetelés esetében a szülő szintén a gyermek igényeinek, szükségleteinek teljes kielégítésére törekszik, azonban mindezt célirányosan, a gyermek teljesítményének fokozása érdekében teszi. A cél a minél tökéletesebb teljesítmény elérése.
- Szeretetteljes elfogadásról beszélünk, ha a gyermek szükségleteinek méltányos kielégítése történik, miközben önállóságra nevelik, biztatják, bátorítják törekvéseiben, figyelembe véve életkorát. Meleg családi környezet jellemzi.

- Az alkalmi elfogadás hasonló az előző stílushoz, azonban a gyerekekkel való törődés nem következetes, inkább alkalmi. A törődést a szülők elfoglaltsága, távolléte határozza meg.
- Visszautasítás esetében a fiziológiai szükségleteket általában kielégítik a szülők, de mindez nem párosul szeretettel, törődéssel, nem jelent védettséget, meleg családi környezetet. Hiányzik az elismerés is.
- Elhanyagolásról beszélünk, ha bár a gyereket nem utasítják el, még fiziológiai szükségleteiket sem elégítik ki teljesen. (ROE 1957, idézi SZILÁGYI 1993)

Roe a hat nevelési stílust két csoportra bontotta az alapján, hogy inkább személyorientációhoz vagy inkább tárgyorientációhoz vezet. Ezek alapján a túlságos óvás, a túlkövetelés és a szeretetteljes elfogadás személyorientációhoz vezet, míg az alkalmi elfogadás, a visszautasítás és az elhanyagolás tárgyorientációhoz. A pályákat Roe egy kétdimenziós rendszerbe sorolta, ahol a horizontális dimenzió mentén nyolc pályacsoportot azonosított: 1. szolgálati, 2. üzleti, üzleti kapcsolatok, 3. vezetés-szervezés, 4. technológia, 5. munka a természetben, 6. tudomány, 7. általános kultúra, 8. művészet és szórakozás. A vertikális dimenzióban a pályákat hat szintre osztotta a szakképzetlentől a szakmai irányítóig (ROE 1957, idézi RITÓÓK 1986). Véleménye szerint a fenti nevelési stílusok következtében kialakuló személyre vagy tárgyra való orientáció meghatározza azt, hogy mely pályacsoport lesz vonzó a fiatal számára. A domináns személyorientáció szolgáltatási, kulturális, művészi, kereskedelmi, igazgatási és szervezési pályákra teszi alkalmassá az egyént, míg a domináns tárgyorientáció a technikai, természettudományos pályákra, valamint a szabadban való tevékenységre. A Roe által végzett vizsgálatok nem minden esetben mutattak egységes eredményeket, későbbi vizsgálatok sem támasztották alá kétértelműen ezeket az összefüggéseket. Annyit azonban megjegyezhetünk, hogy valamiféle összefüggés nagy valószínűség szerint kimutatható, még ha nem is lehet ennyire leegyszerűsíteni őket (SZILÁGYI 1993).

Szilágyi Klára a pszichodinamikai elméletek közé sorolja Holland tipológiai elméletét is, amelyet 1959–1964 között dolgozott ki azzal a céllal, hogy „előre lehessen jelezni a pályán tanúsított magatartás legfontosabb elemeit” (SZILÁGYI 2005: 34). John L. Holland szerint a pályaválasztás a személyiség kifejeződésének egyik módja, arra való törekvés, hogy az egyén a személyiség stílusát a munka kontextusába helyezze. Azt feltételezte, hogy bizonyos személyiségtípusok a pályaválasztási döntéskor olyan környezetet keresnek, ami nekik megfelelő, és céljuk, hogy nagyobb megegyezést, és így sikert és megelégedettséget érjenek el döntéseikkel. Empirikus vizsgálatok alapján hat környezetmodellt, és ezeknek megfelelő hat személyiségmodellt írt le.

A hat személyiségtípus és a számukra megfelelő környezet:

- Realista: általában nehezen beszél az érzéseiről, nehezen fejezi ki magát szavakkal. Gyakorlatias, szívesen dolgozik szerszámokkal, gépekkel, szereti a fizikai tevékenységet, a koordinációt, ügyességet igénylő feladatokat, illetve szeret saját kezűleg létrehozni

valamit. A számára megfelelő környezet a motorikus szakmai környezet, ahol túlsúlyban vannak a mozgásos tevékenységek.

- Intellektuális (kutató): érdeklik az elméletek, az elvont, nehezen érthető és megoldható problémák, vonzódnak a tudományos tevékenység iránt. Szociális kapcsolatteremtő képessége nem annyira jó, kevésbé érdeklik az emberi kapcsolatok. Nem szereti a nagyon szabályozott, erősen strukturált helyzeteket. Eredeti, kreatív megoldásokat keres, szeret egyedül dolgozni. Inkább introvertált. Számára az intellektuális szakmai környezet a megfelelő, ahol az elméleti feladatok vannak túlsúlyban.
- Művészi: a képzelőerő használatára, önkifejezésre törekszik. Nehezen viseli a szabályokat, a korlátozást, érzékeny. Az eredetiséget, kreativitást igénylő feladatokat keresi, nem szereti a fizikai erőfeszítést igénylő tevékenységeket, és a túlszabályozott helyzeteket. Inkább befelé forduló személyiség jellemzi, akinek valamilyen egyéni kifejezőmódra van szüksége. A számára megfelelő környezet az esztétikum valamely megnyilvánulási formáját középpontba helyező környezet.
- Szociális: emberközpontú, barátságos, megértő, vidám személyiség jellemzi. Örömmel segít másokon, szívesen old meg problémákat másokkal együttműködve. Felelősséget érez mások iránt, fejlett szociabilitás jellemző rá. Kiválóan bánik az emberekkel, jól kommunikál, fontosak számára az interperszonális kapcsolatok. A problémákat saját emocionális szféráján keresztül oldja meg. Nem kedveli a fizikai aktivitással járó feladatokat, valamint kerüli a gépek használatát. Számára a segítő-támogató környezet a legmegfelelőbb, ahol a másik embernek nyújtott segítség, támogatás a legfőbb feladat.
- Vállalkozó: szívesen teremt kapcsolatot más emberekkel, jó verbális képességei vannak. Rugalmas, jól alkalmazkodik a különféle helyzetekhez, vezető, irányító szerep betöltésére törekszik. Jól old meg váratlan feladatokat. Energikus, lelkes és kalandvágyó, jó a meggyőzőképessége. Fontos számára a hatalom, a státusz, a jólét. Szívesen dolgozik elegáns környezetben. Nem kedveli a nagy intellektuális erőfeszítéseket, valamint a precizitást igénylő feladatokat. Számára a teljesítményre, aktivitásra ösztönző környezet a megfelelő.
- Konvencionális: szabálykövető, megbízható. Szereti, ha pontosan tudja, hogy mit kell tennie, mi a feladata. Akkor érzi jól magát, ha irányítják, nem kíván vezető lenni. Jól alkalmazkodik, kerüli a bizonytalan helyzeteket. Verbális képességei jók, erős önkontroll jellemzi, kerüli a konfliktusokat. Nem szereti a fizikai erőfeszítésekkel járó feladatokat. Számára megfelelő a jól strukturált, átlátható környezet, a nagyfokú alkalmazkodást, szabálytudatot és szabálykövetést igénylő környezet. (SPOKANE – CRUZ-GUET 2005)

John L. Holland szerint az egy foglalkoztatási csoporton belül tevékenykedő emberek hasonló személyiségstruktúrával rendelkeznek, a különböző helyzetekben hasonlóan reagálnak. Véleménye szerint az ember olyan környezetet, és ezzel olyan pályát keres, ahol lehetősége van képességei és készségei kiteljesítésére, ahol kifejezheti értékítéleteit és hajlamait. Fontosnak tartotta az önismeretet, valamint a pályák ismeretét és a különböző

foglalkozási területekben rejlő egyéni fejlődés lehetőségét. Felhívta a figyelmet a közvetlen környezet pályaválasztásra gyakorolt hatására, így a család, a barátok, a társadalom, valamint a gazdasági helyzet befolyására (SZILÁGYI 1993; RITOÓK 1986). Holland véleménye szerint az egyénekről profil készíthető, amelynek felméréséhez kifejlesztett egy eszközt, amelynek segítségével mindenki képes önállóan megállapítani, hogy a hat személyiségmodell közül melyikre milyen mértékben hasonlít. A három legtöbb pontot kapott személyiségtípus alapján különféle kódokat kaphatunk eredményül (például, ha a realista, szociális és konvencionális személyiségtípus kapta a legtöbb pontot, akkor RSK), mely kód alapján a 414. kód szerint elrendezett szakmát felsoroló listából meg tudjuk nézni a nekünk javasolt foglalkozásokat (GRINDER 1973). A Holland által felvázolt típusok ritkán fordulnak elő tisztán a valóságban, már ő is megállapította, hogy köztes típusok is vannak. A későbbi vizsgálatok számos esetben igazolták a Holland által kialakított személyiségtípusok érvényességét.

FEJLŐDÉSELVET HANGSÚLYOZÓ ELMÉLETEK

A huszadik század második felétől a pályaválasztási tanácsadás területén újabb és újabb elméletek születtek, amelyek közül azon elképzelések voltak a legnagyobb hatásúak, amelyek az életpálya egész életen át tartó fejlődését hangsúlyozták. Ezen elméletek abból indultak ki, hogy azok a személyiségjegyek, amelyek meghatározzák az egy-egy szakmára való alkalmasságot, a szakmához való viszonyt, különböző életkorban válnak dominánssá, vagyis életszakaszonkénti tagolásban jellemezhetők, elemezhetők. A pályához való viszonyulást fejlődés eredményének tekintették, fontos azonban azt is figyelembe venni, hogy a belső tényezők, illetve a külső környezet az egyes életszakaszokban milyen hatást gyakorol a személyiség fejlődésére. Belső tényezőként elsősorban az érdeklődést, a képességeket, az értékrendet vizsgálják, míg a külső környezeti hatások közül a munkaerőpiac helyzetét és az adott szakma társadalmi megítélését tartják lényegesnek (MÓRÉ é. n.).

Szilágyi Klára a modern pályalélektan kezdetének Eli Ginzberg 1951-ben megjelent tanulmányát tekinti, amely elindította a mai napig is tartó elméletalkotási folyamatot (SZILÁGYI 2005). A Ginzberg és munkatársai által megalkotott kognitív-szociális növekedésmélet a pályaválasztási döntéshozatal folyamatára helyezte a hangsúlyt. Úgy gondolták, hogy a pályaválasztás az előpubertás korban kezdődik, és a szakmai munka megkezdésekor ér véget. Mivel a kamaszkor egyébként is feszültségekkel teli időszak, így feltételezték, hogy ez a lelkiállapot a pályaválasztási döntést is befolyásolja. A fiataloktól általában elvárják, hogy számos döntést hozzon 11-12 éves korától 25 éves koráig, amely periódust Ginzberg három fejlődési szakaszra bontotta:

- A fantázia időszakában a serdülő még nem tesz különbséget a képzelet és a gyakorlati szempontok között. Egy-egy pálya iránti érdeklődését elsősorban a kíváncsiság hajtja, saját képességei, illetve a realitás még nem játszik szerepet.

- A próbaválasztás vagy próbálkozás időszakában már felismeri a fiatal a döntéskényszert. Elkezd érdeklődni bizonyos szakmák iránt, míg másokat elvet. Az érdeklődésének megfelelő szakmák követelményeit egyeztetni saját képességeivel, majd felismeri, hogy a különböző szakmák más-más értékeket képviselnek, más-más életstílust, karrierlehetőségeket biztosíthatnak. Ezt az időszakot feszültségekkel terhes időszakként írja le Ginzberg, hiszen a fiatalok gyakran érzik visszafordíthatatlannak a döntéseik következményeit, valamint ennek a korszaknak a végére jellemző a szülőktől való függetlenedés is.
- A realiztikus időszak a pályára állás időszaka. A döntések meghozatalában már jellemzően a valóságon alapuló információk dominálnak. Az egyén felismeri, hogy kompromisszumokat kell kötnie vágyai és lehetőségei ismeretében. (GINZBERG 1951, idézi SZILÁGYI 1993; BUDAVÁRI-TAKÁCS 2009)

Ginzberg eleinte úgy gondolta, hogy a pályaválasztási döntés folyamata megfordíthatatlan, vagyis minden szakmai döntés kapcsolódik az előzőhöz, és mivel rengeteg energia és időbefektetés egy-egy ilyen döntés meghozatala, az egyének csak korlátozott mértékben hajlandók utólag korrigálni meghozott döntéseiket. Azonban később, kutatási eredményeinek ismeretében korrigálta ezt a nézetét, és úgy vélekedett, 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 1971, idézi GRINDER 1973: 89). Úgy gondolta tehát, hogy a szakmai döntéshozatal nem zárul le a szakmai munka megkezdésével, hanem nyitott marad egészen az aktív munkavállalói időszak végéig. Felismerte, hogy vannak olyanok, akik szakmai életútjuk során valamiféle változás következtében új foglalkozás után néznek, tehát a kamaszkorban meghozott pályaválasztási döntések nem lehetnek minden esetben irreverzibilisek az egyén pályájára nézve, így a pályaválasztás előtt állók és a munkavállalók is folyamatosan keresik a változó igényeiknek, vágyaiknak, körülményeiknek megfelelő hivatást.

A Ginzberg által javasolt szakaszos fejlődés modelljét felhasználva Donald E. Super dolgozta ki a pályaválasztás legátfogóbb és legdifferenciáltabb fejlődépszichológiai modelljét. Super a klasszikus alkalmasságpszichológia eredményeit egészíti ki fejlődéslélektani szemlélettel, kutatási eredményei a mai napig meghatározó kiindulási pontot jelentenek a pályaválasztás alapkérdéseinek tisztázásakor. Elméletét nemcsak a pályaválasztás időszakára, hanem a pályafutásra vonatkoztatva dolgozta ki, azaz modellje végigkíséri az egész életutat. 1953-ban megjelent tézisei a következők:

- Az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődésük és személyiségjegyeik tekintetében.
- Tulajdonságaik alapján az emberek többféle pályára is alkalmasak.

- A pályák más-más képességet, személyiségjegyeket igényelnek, így minden pálya csak meghatározott számú ember számára hozzáférhető, míg minden ember csak meghatározott számú pályára alkalmas.
- A pályaválasztás és a szakmai beilleszkedés állandó folyamat, hiszen az ember pályával kapcsolatos preferenciái, tapasztalatai, valamint életkörülményei folyamatosan változnak az idők során.
- Ez az állandó folyamat leírható különböző életstádiumokban (növekedés, felfedezés, konszolidáció, fenntartás és hanyatlás).
- Az ember személyes pályafutását meghatározza a szülők szociális és gazdasági szintje, az egyén szellemi képességei, személyiségjellemzői, valamint a rendelkezésére álló szakmai lehetőségek.
- Az egyes életstádiumokban bekövetkező fejlődés irányítható a képességek, az érdeklődés és az önmegfogalmazás, öndefiníció fejlesztésével.
- A szakmai fejlődés lényeges eleme az öndefiníció megvalósulása.
- Az egyéni és társadalmi tényezők, valamint a saját elképzelés és a valóság közötti kompromisszumra jutás folyamata, szerepek kipróbálásának folyamata.
- A munkával és az élettel való elégedettség annak függvénye, hogy talált-e az ember képességeinek, érdeklődésének és személyiségének megfelelő szakmát, amely biztosítja számára a munkaszituációban való önmegvalósítást. (SZILÁGYI 1993; 2004; 2005)

Super tézisei alapján tehát megállapítható, hogy a pályaválasztást nem egyszeri eseménynek, hanem egy életen át tartó folyamatnak tekinti. A *választás* fogalmát a *pályán való fejlődés* fogalmával helyettesíti (*vocational development*), és a következőképpen definiálja: „a növekedés és a tanulás folyamata, amely magában foglalja a pályán való viselkedés minden pillanatát, az egyén képességeinek és hajlamainak progresszív növekedését és módosulását, a pályán tanúsított viselkedést, és a viselkedési repertoár folyamatos alkalmazását. A pályán való fejlődés ilyen értelemben felöleli a fejlődésnek mindazon aspektusait, amelyeket a munkával kapcsolatosként lehet megnevezni” (SUPER 1953, idézi SZILÁGYI 1993: 38). Super elméletének egyik meghatározója a *pályarétség* fogalma, amely a pályán tanúsított magatartás fejlettségi szintjét jelenti, vagyis az az ember pályarétt, akinek magatartása megfelel az adott életkorban elvárható szakmai fejlődési folyamatnak. A modell a fejlődés szempontjából azt vizsgálja, hogy egy-egy életszakaszban (életstádiumban) milyen az egyén tervezési készsége (mennyire részletes a pályatervezés), mennyire vesz részt aktívan a pályaválasztáshoz kapcsolódó kérdések megvitatásában, mennyire informált a kérdésben, rendelkezik-e döntési kompetenciával, valamint mennyire képes az igényeit a valósághoz igazítani. Super elmélete szempontjából szintén fontos és új kifejezés a *szakmai feladat* fogalma, amely azokat a tevékenységeket jelenti, amikkel az egyénnek egy-egy életszakaszban meg kell birkóznia. Az elmélet harmadik lényeges eleme az *öndefiníció*, az *önmeghatározás* fogalmának bevezetése. Öndefiníció alatt Super azt a képet értette, amelyet valaki saját magáról megalkot, azonban saját

magunkról olyan képet tudunk csak alkotni, amelyet már megéltünk különböző helyzetekben, szerepekben, funkciókban, másokkal való kapcsolatainkban. Az önmagunkról alkotott kép nagyban befolyásolja a különböző szakmákhoz való hozzáállásunkat, pályaválasztásunkat, szakmai elégedettségünket. Ha saját öndefiníciónk helytelen, könnyen sikertelenné válhat a pályaválasztásunk. Elméletének talán legismertebb része az életpálya öt különböző stádiumon keresztüli bemutatása (1957).

1. Növekedési stádium (a születéstől 14 éves korig)

Ebben az életkorban az elsődleges cél az öndefiníció fejlesztése, mind a családban, mind az iskolában. Lassan meg látjuk a magunkban és másokban felfedezhető különbségeket és hasonlóságokat. Még a fantáziaelképzelések, a vágyak dominálnak, majd fokozatosan egyre jelentősebbé válik az érdeklődés és a képességek, valamint a reális lehetőségek.

Alfázisok:

- A fantázia fázisa (4–10 éves korban): vágyai, elképzelései alapján a gyermek különféle szerepeket játszik.
- Az érdeklődés fázisa (11–12 éves korban): a már-már kialakuló hajlamok és a kíváncsiság határozzák meg a tevékenységeket.
- A képességek fázisa (13–14 éves korban): a képességeknek egyre nagyobb a jelentőségük a pályaelképzelésekben.

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

A fiatalok ebben az életszakaszban az iskolában, a szabadidejükben, valamint a munkavállalásuk során (például nyári munka) szereznek tapasztalatot különböző szerepekben. Vizsgálják magukat és a világot. Megismerkednek különféle szakmai lehetőségekkel, fontossá válik az önismeret.

Alfázisok:

- A puhatolózás fázisa (15–17 éves korban): kísérleti szakasznak is nevezhetnénk, hiszen itt még tartós választásokra nem kerül sor, a fiatal próbálgatja a különféle szerepeket. Ennek jó terepe lehet egy-egy szakkör, sporttevékenység, diákmunka, illetve akár egy beszélgetés, vita is. Már megnyilvánul a személyes érdeklődés, a képességek egyre inkább kibontakoznak, és keresik a rendelkezésre álló lehetőségeket. Születnek már a pályára vonatkozó ideiglenes döntések, ezeket megvitatják, illetve gondolatban vagy tevékenységek élményei alapján akár ki is próbálhatják.
- Az átállás vagy átmenet fázisa (18–21 éves korban): a fiatal önmagáról való elképzeléseit megkísérli szakmai területen megvalósítani, vagy munkát vállal, vagy tovább tanul. A döntési folyamatokat ebben az életszakaszban már nagyban befolyásolja a realitás.

- A kipróbálás fázisa (22–24 éves korban): a fiatal kipróbálja, hogy megfelelő-e számára a választott szakma, el tudja-e képzelni életpályának az adott szakmai tevékenységet. Összeveti saját öndefinícióját és a szakmai szerepet.

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

Az ember ebben a stádiumban találhat rá arra a szakmai tevékenységre, ahol tartósan állást találhat. A stádium elején, amíg az egyén keresi a helyét, még gyakran tehet kísérletet a konkrét munkahely megváltoztatására.

Alfázisok:

- A kísérleti vagy kipróbálási fázis (23–30 éves korban): ebben a fázisban az egyén fel kell ismerje, hogy a választott szakma megfelel-e neki.
- A stabilizáció fázisa (31–44 éves korban): erre az életszakaszra kibontakozik egy szakmai életpálya, az egyén pedig azon fáradozik, hogy maga számára stabil helyet biztosítson. Ezeket az éveket nevezhetjük az élet kreatív éveinek.

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

A munka világába való sikeres bekapcsolódás után a cél a helyzetünk megtartása. Ebben az életszakaszban a már elért úton való továbbhaladás, a megkezdett szakmai munka folytatása a jellemző. A cél a tartós pozíció megszerzése.

5. A hanyatlás stádiuma (65 éves kor után)

A munkaaktivitás ebben az életszakaszban egyre csökken, vagy teljesen megszűnik.

Alfázisok:

- A lelassulás fázisa (65–70 éves korban): a munka aktivitása csökken, így a kötelességek, feladatok számát is érdemes csökkenteni.
- A visszavonulás fázisa (71 éves kor után): a szakmai életút befejezése. A szakmai életútból való visszavonulás egyénenként más-más módon és ütemben történhet. (SUPER 1957, idézi SZILÁGYI 1993; BUDAVÁRI-TAKÁCS 2009)

Super elmélete a pályaválasztás és a pályán tanúsított magatartás átfogó pszichológiai koncepciója. Egyrészt kidolgoz egy empirikus kutatásokkal több ízben alátámasztott és ellenőrzött modellt, amelyben életszakaszonként meghatározza a jellemző szakmai fejlődési feladatokat és magatartásformákat, másrészt rámutat arra, hogy a pályaválasztás és a szakmai fejlődés egy egész életen át tartó fejlődési folyamat. A pályaválasztási tanácsadás számára azt javasolja, hogy „könnyítse meg és támogassa a képességek és érdeklődési körök beérését, valamint a valóság megismerését, és az öndefiníció kialakulását” (SZILÁGYI 1993: 55). Super élete során többször továbbfejlesztette, átdolgozta elméletét.

Mindenképpen kiemelendő az 1980-ban készített szivárványmodell (life-career rainbow), amely nyolc szerepen át az egész életpályát igyekszik átfogni. Az egyes szerepekben való sikerességet meghatározza olyan külső hatás, mint például a szocioökonómiai környezet vagy a társadalmi struktúra, és olyan belső tényezők, mint az attitűdök, az érdeklődés, a meglévő képességek. Az életkor változásával az egyes szerepek jelentősége is változik.

Super értelmezésében a pályaválasztás döntési pontként jelenik meg az életút során, amely bizonyos mértékben meghatározza egész életutunkat, azonban nem jelent végleges, korrigálhatatlan döntést (BORBÉLY-PECZE 2010).

DÖNTÉSELMÉLETEK

A döntés különféle alternatívák közötti választást jelent. A klasszikus döntéselméletek szerint a döntéshozatal jellemezhető egyrészt a hasznosság, másrészt a valószínűség szempontjából. Mielőtt valaki meghoz egy döntést, figyelembe kell vennie, hogy a lehetséges alternatívák közül melyik jár számára haszonnal vagy kárral, és milyen mértékben. A valószínűség megítélése pedig a várható helyzet megjóslását, a helyzet megítélését jelenti, vagyis azt, hogy milyen következményekre számíthat. A klasszikus döntéselméletek képviselői szívesen dolgoztak ki matematikai jellegű szabályrendszereket a döntéshozatalra, amelynek középpontjában a racionális ember áll, aki minden döntését észszerűen hozza, képes átlátni az összes lehetséges alternatívát, objektíven mérlegel, minden lehetséges kimenetet végiggondol, és úgy választ, hogy azzal az érdekeit maximálisan érvényesítse. A hétköznapi életben kevéssé valószínű, hogy egy bonyolult, sokdimenziós döntési helyzetben bárki képes volna minden szempontot átlátni és mérlegelni, és a biztosan legjobb döntést meghozni. Ezt a fajta racionális döntéshozatalt többek között korlátozzák az egyén érzelmei, attitűdjei, az egyént körülvevő környezet hatásai éppúgy, mint a teljes körű ismeretek hiánya. Törekedhetünk racionális döntések meghozatalára, de az csak korlátozottan lehetséges (BUDAVÁRI-TAKÁCS 2009).

A döntéselméleti modellek közül érdemes említenuünk Ries 1970-ben publikált elgondolását. Ries a pályaválasztást egy racionális döntési folyamatként értékelte, amely az adott állapot tökéletlenségét kívánja megszüntetni. Úgy gondolta, hogy a fiatal személyt pályaválasztásakor nem tekintik már gyerekeknek, de még felnőtteknek sem, így ő ezt a tökéletlen állapotot szeretné megszüntetni a pályaválasztással. Ries leírta a döntési folyamat jellemzőit is, amely folyamat első lépcsőjeként létrejön egy nem világos helyzet, amely megoldásra vár. A megoldás érdekében szemügyre vesznek több, de legalább két, egymástól markánsan eltérő lehetőséget. Ezen alternatívákról információkat gyűtenek, majd ezeket értékelik. Végezetül összegző értékelésre kerül sor, amelynek során kiválasztják a megfelelő alternatívát, és lezárják a döntési folyamatot. A pályaválasztás során a fiatal megfogalmazza azt a célállapotot, amit el szeretne érni, felállít egy rangsort az általa preferált foglalkozásokról, megvizsgálja, hogy ezekre a szakmai szerepekre

hogyan, vagyis milyen típusú iskolában tud felkészülni, igyekszik minden információt beszerezni a felsorolt szakmákról a lehető legszélesebb forrásokból (környezet, intézmények, ismerősök, szakmát betöltő személy), majd a megszerzett információk alapján rangsort alakít ki. Az újra és újra rendezést addig folytatja, amíg úgy érzi, hogy minden lehetséges információt beszerezett, és meghozhatja a döntést, és amikor sikerült vállalni a választott szakmai szerepet, megindul a tökéletlen állapot felszámolása is. Ries szerint a pályaválasztási döntés folyamatában szerepet játszanak a szociális kapcsolatok, a pályaválasztást pedig egyfajta szerepválasztásnak tekinti, ahol az egyén elsődleges célja, hogy beépüljön a szociális környezetbe (Riest idézi ZAKAR 1988).

David V. Tiedemann és Robert P. O'Hara a hatvanas évek elején Super elgondolásait fejlesztették tovább. A döntési folyamatnak két fázisát különböztették meg, az elővételezés és a megvalósítás fázisát. Az elővételezés fázisában a döntéshozó először tapasztalatokat gyűjt, és több alternatív lehetőséggel is foglalkozik (felfedezés szakasza). A lehetőségek számbavétele után értékeli őket, és preferencia-sorrendet állít össze (kristályosodás szakasza), majd a stabilizálódott sorrend alapján kiválasztja a megfelelőnek tűnő alternatívát (választás). A meghozott döntés az egyetlen megmaradt alternatíva újabb és újabb információk segítségével tökéletesedik (specifikáció), majd megindul a cselekvés. Az elővételezés fázisának szakaszai nem feltétlenül egymás után következnek, többször vissza is térhet egy-egy szakasz. A döntés második fázisa a megvalósítás, mindenekelőtt az egyén elképzelése érintkezik a választott pálya társadalmi megítélésével (bevezetés szakasza). Az egyén kapcsolatba kerül a társadalmi környezettel, így annak hatására alakulnak célkitűzései (átalakítás szakasza), majd igyekszik kompromisszumokat kötni annak érdekében, hogy az egyéni és a csoportcélkitűzések is megvalósulhassanak (integrálás szakasza). A szerzők a szakmai fejlődést élethosszig tartó folyamatnak tekintették (SZILÁGYI 1993).

Feltétlenül megemlítendő Arthur J. Lange elmélete (1978), aki a pályaválasztást interaktív folyamatként jellemezte, amelynek során a szakmai döntést a szubjektív és a szocioökonómikus szituáció kölcsönössége eredményezi. A szubjektív pályaválasztási szituáció az egyén döntési előfeltételeinek összessége, elemei: 1. döntési kritériumok (érdekek, értékek, képességek), 2. döntési alternatívák (ismeret, ismert szakmák köre), 3. döntési szabályok (válaszd azt a szakmát, amelyik a legjobban illik hozzád, vagy amelyik elérhető). A szocioökonómikus szituációt az alábbi elemek alkotják: a nem, a család, a barátok és az ismerősök, az iskola és a regionális feltételek. A két szituáció egymásra hatása befolyásolja a döntést, amelynek eredményeképpen kiválasztható a szakma.

A fentiekhez a szerző három döntési magatartást kapcsol:

- Racionális döntési helyzetben rendelkezésre állnak a döntéshez szükséges információk, van néhány komoly alternatíva, amelyek szóba jöhetnek, ezeket jól ismeri a döntéshozó, tisztában van a döntési szabályokkal.

- A pepecseléses döntési helyzetben a döntési kritériumok nem elég világosak, kevés lehetséges alternatívát ismer, a döntési szabályokkal nagy általánosságban tisztában van.
- A véletlenszerű döntési helyzetben a döntési kritériumok nem alakultak ki, szakmai alternatívák alig körvonalazhatóak, nincs elegendő ismeret a szakmákról, nincsen döntési stratégia, ami lesz, az lesz. (SZILÁGYI 1993)

A döntési stratégiák és stílusok megismerése segíthet a döntést hozó várható döntési folyamatának megértésében. Ezt egészítheti ki a döntési magatartás egyéni jellemzőinek vizsgálata. Számos kísérlet született a döntési stratégia, a döntési stílus, valamint a döntési magatartás leírására, Lotte Busshoff a nyolcvanas évek végén az alábbi hat döntésmagatartás-dimenziót különböztette meg.

- Racionális: tervszerű kritériumok által vezetett, információra építő, célra irányuló magatartás.
- Intuitív: érzelmileg hangsúlyozott, spontán, a szituáció által befolyásolt cselekvés, magatartás.
- Aktív: kiterjedt információkeresés, alternatívák kreatív kifejlesztése, hatékony alkalmazkodás új helyzetekhez.
- Passzív: új információk keresésének átruházása, alternatívák kifejlesztését illetően fantáziamentes, 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, emellett aggodalmaskodó. (SZILÁGYI 1993)

A fenti, pályaválasztásra vonatkozó döntésméletekből kiemelhetők azok az elemek, amelyek ma is érvényesek lehetnek. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben bekövetkezett gyors gazdasági és technológiai változások következtében az egyénnek fel kell készülnie arra, hogy a döntésről alkotott véleményét esetleg bármikor megváltoztathassa. A döntések folyamatában mindig számítania kell a be nem tervezett eseményekre, a véglegesnek hitt döntést képesnek kell lennie gyorsan újraértékelni, megváltoztatni. A pályaválasztási tanácsadás szerepe megnövekszik, hiszen segíthet a változások közötti eligazodásban, azok rugalmas kezelésében.

PÁLYASZOCIALIZÁCIÓS ELMÉLETEK

A pályaszocializáció a szocializáció azon része, amelynek során megtanuljuk azokat a viselkedési módokat, értékeket, szerepeket, viszonyulási módokat, amelyek az adott pálya, szakma betöltése során szükségesek. A szocializációs elméletek hangsúlyozzák a szociális tanulás szerepét és jelentőségét, valamint vizsgálják azokat a szociális

hatásokat, amelyek a pályaválasztásra hatással lehetnek, így például azokat a társadalmi követelményeket, amelyek egy adott szakmát betöltő egyén felé megnyilvánulnak. A pályaszocializációs vagy szociokulturális meghatározottságra épülő elméletek kulcsfogalma a foglalkozási szerep, vagyis az adott foglalkozáshoz kapcsolódó viselkedési normák és szokások, amelyek utánpótlás és tapasztalati tanulás révén sajátíthatók el (MÓRÉ É. N.). Zakar András ezen elméleteket szociológiai és szocioökonómiai elméleteknek nevezi, és elsősorban abban látja a különbséget az eddig említett felfogásokhoz képest, hogy míg azok a személyes elképzelésekre, orientációkra, motivációkra helyezték a hangsúlyt, addig ezek „a pályaválasztási magatartás környezettől való függőségét hangsúlyozzák” (ZAKAR 1988: 68). A fiatalok pályaválasztását nyilvánvalóan nemcsak saját, személyes jellemzőik határozzák meg, hanem figyelembe fogják venni a gazdasági és a szociológiai tényezőket is, vagyis gazdasági, illetve presztízsszempontból is értékeli a választható pályákat.

Hansjürgen Daheim nevéhez fűződik az úgynevezett pályakényszer elmélete. A pályaválasztást egy hosszan tartó tanulási folyamatnak tekintette, amelynek során az egyén újabb és újabb pályaszerepek átvételére kényszerül. Véleménye szerint a *pályaválasztás* fogalma alkalmatlan arra, hogy pontosan leírja a jelenséget, helyette a *pályakijelölés* fogalmát vezette be. A pályakijelölés nem egyszeri, visszavonhatatlan döntés, hanem egy folyamat, azonban a folyamat során az egyén számára egyre szűkülnek a választható lehetőségek. A pályaaorientációban meghatározott szerepet tulajdonított a képzésnek, a csoporthatásnak, valamint a vonatkoztatási személyeknek. Felfogása szerint három lépcsőfokon valósul meg a pályakijelölés folyamata:

1. lépcsőfok: az iskolai képzésről való döntés. Az első lépésben meghozott döntésben még nagy a család befolyása, hiszen a fiatal általában még nem rendelkezik biztos pályaelképzeléssel, illetve foglalkozási céllal. Az iskolarendszer a teljesítménykritériumok alapján szelektál.

2. lépcsőfok: döntés a szakképzésről vagy a foglalkozásról. A család helyett már inkább a tanárok, kortársak, bizonyos foglalkozásokat betöltők válnak vonatkoztatási személlyé.

3. lépcsőfok: tényleges tevékenység kiválasztása a különféle pályapozíciók közül. Az orientációt a munkatársak, szakmai kapcsolatok, illetve a megalapított család fogja befolyásolni. Megvan a pozícióváltoztatás lehetősége. (DAHEIM 1967, idézi SZILÁGYI 1993; ZAKAR 1988)

A pályaszocializációs elméletek között szintén 1967-ben jelent meg Peter William Musgrave elmélete, amely talán a legkomplexxebbnek tekinthető. Elsősorban a különböző szociális szerepek elsajátításával és azok átvételével foglalkozott, majd ezeket ültette át a pályaválasztás folyamatára. Felfogásában hangsúlyozta az életút folyamán elsajátítható és átvehető különböző társadalmi szerepek jelentőségét. A pályafutás során számos alternatíva áll rendelkezésre, szerepek egész sorából lehet választani, azonban az életút során meghozott egy-egy döntés, választás meghatározza és korlátozhatja a további lehetőségeket. Musgrave a társadalmi szerepek elsajátításának lehetőségeit vizsgálta. Látens

szerzeptanulásnak nevezte azt a folyamatot, amelynek során az egyén megismeri az egyes foglalkozások betöltésével járó magatartást, értékeket és viselkedésmódokat, vagyis pályaszerepeket. A pályakeresés folyamatában a gyerek először megtanulja a társadalomban megjelenő különféle szerepeket, majd elhelyezi rajta a számára ismert pályákat, azok szerepelőírásait, valamint a szomszédos és kiegészítő szerepeket is. A különböző szerepek megismerése segít abban, hogy az egyén a kívánságainak leginkább megfelelőt válassza. Musgrave elméletének lényege az anticipatív szocializáció, vagyis a különböző szerepek kipróbálása, tapasztalatok gyűjtése a különféle foglalkozások követelményeiről, szerepelőírásairól. A szakmai szocializációs folyamatot négy fejlődési stádiumra osztotta:

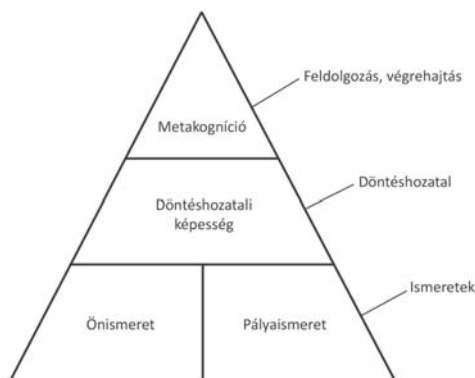
- Az előzetes pályaszocializáció a látens szerzeptanulást jelenti. Az egyén megismeri a különféle pályaszerepeket, majd egyezteti őket a saját tulajdonságaival. A közvetített szerepek elsősorban a családhoz, az iskolához és a baráti körhöz köthetők.
- A pályára kerülés, a szakmai életbe való belépés időszaka, amelynek során az egyén a meglévő szereptapasztalatai és preferenciái alapján dönt. Ekkor találkoznak előzetes elvárásai a valósággal, kollégái modellként szolgálhatnak saját viselkedésének alakításához.
- Szakmai szocializáció, amelynek során az adott pálya jellemző szerepmagatartásának megtanulása történik. Az egyén igyekszik a saját magáról alkotott képét kollégái, feleltetesei elvárásaihoz igazítani.
- Pályamódosítás esetében harmadlagos szocializáció jellemző. (MUSGRAVE 1967, idézi SZILÁGYI 1993; ZAKAR 1988)

A szociológiai, szocioökonómiai és szociálpszichológiai elméletek – sok korábbi elmélethez hasonlóan – statikusan szemlélik a pályaválasztás folyamatát, és bár számos fontos tényezőt vizsgálnak, a személyiségben rejlő lehetőségek vizsgálatára kisebb súlyt fektetnek, és elhanyagolják az egyén aktív szerepét a pályafejlődés folyamatában. Az általuk megfogalmazott elméletek gyakran erősen leegyszerűsítőek, s mint minden más statikus modell, ezek sem tudják leírni a pályaválasztás folyamatában megjelenő sokféle hatásrendszer működését (SZILÁGYI 2005). Martin Kohli és munkatársai a korábban született pályaválasztási elméletek eredményeiből és hiányosságaiból kiindulva 1973-ban új elméleti alapokra helyezték a téma kutatását, amolyan integrációs kísérletként. Zakar a komplex megközelítések között tárgyalja Kohli életút-szemléletű elméletét, hiszen az összegzi a döntéseméleti megközelítések eredményeit, alapoz Ginzberg és Super korai kutatásaira, ugyanakkor elgondolásában a szakmai szocializációra vonatkozó ismeretek is fontos szerepet játszanak (ZAKAR 1988). Kohli „az életpálya fogalmát a pozíciók élettörténeti egymásutánjaként érti, akár rendezett, akár nem” (SZILÁGYI 1993: 57). Az életút alakításában véleménye szerint az egyéni aktivitás is jelentős szerepet játszik. Megkülönböztet objektív és szubjektív életpályát. Objektív életpályának a különböző betöltött pozíciók időbeli egymásutánját, a valódi foglalkozási magatartást tekinti, míg a szubjektív életpálya „az egyik pozícióból a másikba való átkerüléssel kapcsolatos tapasztalatok szubjektív

értelmezését és kialakulását jelenti, és ezáltal újra és újra döntést is különböző lehetőségek között” (SZILÁGYI 1993: 57). Kohli szerint a pályaválasztás egymástól eltérő életpályaminták közötti választásként fogható fel, ahol a döntés lehetősége a választó számára mindig nyitva áll. Úgy gondolja, hogy bizonyos objektív életpályanormák társadalmilag előre adottak, amelyek egy pályával kapcsolatos döntési magatartás orientáló tényezői, vagyis a pályaválasztás az objektív életút-normák szubjektív felfogását és formálását jelenti. Kohli a pályaválasztást és a szakmai fejlődést olyan folyamatként vizsgálta, amely egyrészt társadalmilag irányított és strukturált, másrészt függ az objektív pályafutás-normáktól való eltéréstől és azok egyéni értelmezésétől (SZILÁGYI 2004). Az életút-konceptió elmélete jelentős újításokat tartalmazott a komplex elméletek továbbfejlesztéséhez, azonban e felfogásnak is vannak hiányosságai. Leginkább a tartós személyiségjegyek hatásainak, valamint az egyénre jellemző képességek és érdeklődés vizsgálatának hiányát róják fel neki (SZILÁGYI 2004).

A MODERN PÁLYAORIENTÁCIÓS TANÁCSADÁS ELMÉLETI ALAPJAI

Az eddig tárgyalt, pályaválasztást és pályaaorientációt vizsgáló elméletek gyakran egymást kiegészítve és továbbfejlesztve keresték azokat a tényezőket, amelyek a pályaválasztás folyamatára hatnak. Eredményeiket a modern elméletek kidolgozói is figyelembe vették és veszik. A kortárs elgondolások igyekeznek szintézist teremteni a pályaaalkalmassági elméletek által központi kérdésként vizsgált személyes képességek befolyása, a pszichodinamikai elméletekben megjelenő értékek, hajlamok és motívumok hatása, valamint a személyiségvonások között éppúgy, mint a szocializáció hatásai és az életpálya-fejlődésből adódó törvényszerűségek között. Az elmúlt évtizedekben született elméletek az egyén és annak társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci környezete közötti folytonos interakciót emelik ki. Lent és munkatársai (1994) a szociális-kognitív pályaelméletben felhasználják a korábbi kutatások eredményeit, és a pályaválasztási döntési tevékenységet folyton változó folyamatként írják le. Elgondolásukban alapfogalom a személyes énhatékonyság, amely alatt az egyén azon élményét értik, amelyet a saját életpálya építésére vonatkozó döntéseinek hatékonyságával kapcsolatban megél. A döntések elemzésekor figyelembe veszik az egyén személyes jellemzőit, például nemét, etnikai jellemzőit, egészségi állapotát, képességeit, korlátait, valamint szocioökonómiai háttéréből fakadó lehetőségeit és nehézségeit, mert azok együttesen fogják meghatározni az egyén számára az életpályája során rendelkezésre álló tanulási tapasztalatok szerzésének lehetőségét. A szerzett tanulási tapasztalatok hatással lesznek az egyén énhatékonyság-eltérővé válására, valamint a különféle feladatok megoldásával kapcsolatos eredményelvárásaira is, amelyek viszont befolyásolják az egyén érdeklődését, céljait és ebből adódóan az életpályájával kapcsolatos döntéseit is, amely döntéseket annak fényében igyekszik az egyén meghozni, hogy a jövőre vonatkozóan inkább támogató vagy hátráltató környezeti hatások érvényesülése várható. A kognitív-szociális pályamodell cirkuláris jellegű, vagyis



2. ábra: Kognitív információfeldolgozási modell
(forrás: PETERSON et al. 2002: 324; saját fordítás)

a pályaismeret (munkaerőpiaci lehetőségek), a döntéshozatali képességek, valamint a metakogníció, amely alatt az önreflexió, az önértékelés és a kognitív folyamatok megfigyelését és kontrollját értik. A fenti négy elemet egy piramisban ábrázolták, amelyben az önismeret és a pályaismeret szerepel az alsó szinten, míg a döntéshozatali képességek középen, a metakogníció pedig legfelül (PETERSON et al. 2002).

A szerzők szerint a pályaválasztási döntések esetében, hasonlóan bármilyen problémamegoldási helyzethez, mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a lehető legjobb döntés szülessen. A döntéshozatal sikerességéhez a CASVE (Communication, Analysis, Synthesis, Valuing, Execution) ciklust hívhatjuk segítségül. A ciklus első lépésében fel kell mérni a különbséget az egyén jelenlegi karrierhelyzete és a számára ideális karrierhelyzet között. A különbség azonosítása után annak elemzése következik, hogy a fennálló problémák megoldása hogyan lehetséges, illetve a megoldáshoz milyen erőforrások szükségesek. A szintézis már a probléma megoldásának lehetőségeit tartalmazza, amelyeket az egyén értékel, majd kiválasztja a leoptimálisabbnak tűnőt. Végül a CASVE ciklus végrehajtási fázisa következik, amely a probléma megoldásának részletes tervét tartalmazza (HUGHEY et al. 2012). A CIP megközelítés segít egyfelől az egyén aktuális pályaválasztási döntésének meghozatalában, ugyanakkor fejleszti a problémamegoldó és döntéshozatali készséget is a jövőbeni választások sikere érdekében.

Az életpálya-építés konstruktivista szemléletű elmélete (Career Construction Theory, CCT) Savickas (2002) nevéhez fűződik. Véleménye szerint az életpálya nem választott, hanem konstruált, vagyis folyamatosan épül fel a társadalom és az egyén interakcióinak hatására. Az életpálya felépítésében az egyén végig aktív szereplő, így ezen elmélet szerint a pályaválasztási döntés helyett fontosabb a pályafutásra, annak folyamatos alakítására összpontosítani. A cél az, hogy az egyén a munkatevékenységet saját önmegvalósítására, önkifejezésére tudja használni, ehhez kiemeli a körültekintő életpálya-tervezés, a nyitottság, a belső kontroll, valamint a saját hatékonyságba vetett hit fontosságát.

Savickas modellje felértékeli a szakmai pályafutáshoz kapcsolódó önismeret-pályaismeret fejlesztését, továbbá bevezeti a *pályaadaptabilitás* fogalmát, amely alatt az egyén azon készségeit érti, amelyek az életpálya során előálló döntési helyzetek önálló kezeléséhez elengedhetetlenek. Savickas a modelljében rendkívül fontosnak tartja az egyén életpálya-építéssel kapcsolatos énhatékonyság-élményét, illetve annak elemzését. A meghatározó motivációk és minták, valamint az egyén életcéljainak azonosítására narratív technikák alkalmazását javasolja, mint például az interjúút (SAVICKAS 2002; BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a; SZABÓ és mtsai 2010). Az életpálya-építés elméletéhez szorosan kapcsolódik a *szubjektív pályafutás* fogalma. A múlt század közepétől Hughes választja szét az *objektív* és *szubjektív pályafutás* fogalmát. Az objektív pályafutás a külső szemlélő által megragadható olyan jellemzőkkel írható le, mint az előléptetés, fizetésemelés vagy vezetővé válás, míg a szubjektív pályafutás az egyén saját életútjával kapcsolatos véleményét, érzéseit írja le. A szubjektív pályafutás jelentőségének megismertetése rendkívül fontos a pályaaorientációs munkában (KISS 2011).

A modern elméletek áttekintését érdemes kiegészíteni a karriermenedzsmenthez köthető posztmodern elképzelésekkel. A posztmodern elméletek közös vonása, hogy kiemelten fontosnak tartják azt, hogy az egyén miként éli meg, miként értékeli saját karrierútját szubjektív tapasztalatai alapján. Megkülönböztethetünk kontextuális karriermodelleket, amelyek a karrierfejlődést azokon az interakciókon keresztül értelmezik, amelyek az eredeti karrierelképzelés és a szociális környezet között mennek végbe, és a karrierépítés során jelentősnek tekintik azoknak a visszajelzéseit, akik életük más területein is meghatározóak. A konstruktivista irányzat szerint az egyén aktívan szervezi saját tapasztalatait, és elsősorban maga konstruálja azok értelmezéseit, amelynek eredményei láthatóak döntéseiben, valamint saját viselkedése értelmezésében (BUDAVÁRI-TAKÁCS 2011).

Lynne Bezanson (2003) a karrierfejlődésre vonatkozó definíciójában kiemelte, hogy a folyamat az ember egész életútját felöleli, amelynek során rendszeresen reflektálnia kell karrierje éppen aktuális állapotára, mind személyes és szubjektív szempontból, mind pedig külső környezetük vonatkozásában (például a család vagy a szervezet, amiben dolgozik). Megjegyezte, hogy az egyénnek aktívan részt kell vennie karrierje menedzselésében és alakításában, valamint tanulási folyamatainak szervezésében. A tanulás tekintetében hangsúlyos területként említette a foglalkoztathatóság fenntartásához, az élethosszig tartó tanuláshoz, valamint a karriermenedzsmenthez szükséges képességek és készségek kialakítását, valamint a problémamegoldó-képesség és a döntésképesség fejlesztését, amelyek nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az egyén önálló, aktív szerepet vállaljon saját karrierépítésének folyamatában (PALMER – BOR 2008). Bezanson véleménye szerint a karrierfejlődés nem egy egyenes út, hanem sokkal inkább kalandozáshoz hasonlít, amelynek során az ember különféle utakat, leágazásokat fedez fel, és ezeken manőverezve (tervezve) keresi a számára éppen megfelelő utat (BUDAVÁRI-TAKÁCS 2011).

Kenneth Brousseau és munkatársai (2005) által leírt Career Concept modell szerint alapvető különbség mutatkozik abban, hogy az egyes egyének számára mit jelent

a karrier, vagyis mit tekintenek sikeres karriernek. Két tényezőt találtak meghatározónak annak szempontjából, hogy az egyén milyen karrierutat futhat be, egyrészt a szakmaváltások gyakoriságát, másrészt azok irányát. Ezen dimenziók mentén négy alap karrierfelfogást írtak le:

- Szakértői (expert): Az egyén választ magának egy szakmaterületet, amely iránt egész életére elköteleződik. Sikert számára tudásának és szakértelmének elmélyülése jelent.
- Lineáris (linear): Az egyén számára a karrierlétrán való feljebb haladás jelenti az első számú célt. Szakterületet ritkán vált, azonban az előléptetések lehetőségével gyakran él.
- Spirális (spiral): Az egyén egy-egy munkakörben 5-10 évet tölt, majd új foglalkozási területet keres, ahol felhasználhatja eddig szerzett tudását és tapasztalatait, valamint továbbfejlesztheti őket. Az egyén karrierútján egymást követő munkaterületek kapcsolódnak egymáshoz.
- Átmeneti (transitory): Az egyén karrierútja során gyakran vált egymáshoz nem kapcsolódó irányokban szakmát, munkahelyet, foglalkozási területet. Számára meghatározó a változatos élmények és tapasztalatok szerzése.

Brousseau és munkatársai úgy találták, hogy a fenti négy karrierúttípus alapvetően más-más motivációkat képes kielégíteni. A szakértői típus esetében a mély szakmai tudás igényét, valamint a biztonság iránti szükségletet említik, míg a lineáris típus számára a hatalom és az előrejutás lehetősége motivál. A spirális karriertípust az önmegvalósítás és a kreativitás, míg az átmeneti típust az újszerűség és a függetlenség lehetősége mozgatja. Brousseau és munkatársai kiemelték az egyén önismeretét mint kulcsfontosságú területet a karrierút szempontjából. Az, hogy az egyén saját karrierútját sikeresként éli-e meg, annak függvénye, hogy az mennyire illeszkedik belső motivációihoz (LARSSON et al. 2005).

Összességében a nemzetközi szakirodalomban megjelenő modellek és kutatások áttekintése során megfigyelhető a pályaválasztás, a pályorientáció fogalmával, tartalmával kapcsolatos – az előző fejezetben már bemutatott – fejlődés, hiszen a fenti elméletek egyre komplexebb, összetettebb folyamatként tekintenek a pályaválasztásra, azonban mindben megtalálhatóak olyan elemek, amelyekre a legmodernebb modellek is építenek. A klasszikus elméletekből kiemelendő a személyes képességek befolyása, míg a pszichodinamikai elméletekben megjelenő ösztönök, szükségletek és motivációk, valamint a szocializáció hatása a modern elméletekben is megvannak. Ginzberg fogalmazta meg először a fejlődéselvet hangsúlyozó elméletében, hogy a pályorientáció folyamata nem zárul le a szakmai munka megkezdésével, hiszen lehetnek olyan helyzetek az ember életében, amikor változtatni szeretne, vagy változtatni kényszerül. Super már az életpálya egész életen át tartó fejlődéséről beszélt, megalkotta az életpálya máig gyakran idézett öt, különböző életkorokhoz kötődő stádiumát, amelyek a mai társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci helyzetben már biztosan változtak, eltolódtak, azonban ma is irányt

mutathatnak az egyes életszakaszokban jellemző szakmai fejlődési feladatok és magatartásformák azonosításához. A döntéshelyzeti modellek a lehetséges alternatívák közötti mérlegelés lehetőségének sokféleségét adják a komplex elméletekhez, amelyek közül Lange a folyamat interaktivitását emelte ki, mely során a szakmai döntést a szubjektív és a szocioökonómikus helyzet kölcsönössége eredményezi. Hasonlóképpen megjelennek a szubjektív és a szocioökonómikus tényezők a posztmodern karriermenedzsment-modellekben is. A pályaszocializációs elméletek és kutatások már rendkívül összetett módon közelítik a pályamentáció és a pályamentáció kérdését. Kohli például a döntéshelyzeti modellekből indult ki, Ginzberg és Super eredményeit is figyelembe vette, és az életút során változó pályaszerepeknek való megfeleléshez szükséges tapasztalatok megszerzéséhez az egyéni aktivitás fontosságát emelte ki. A modern és posztmodern elméletek a régebben született modellek szintézisének is tekinthetők, amelyek közös elemei az életútmentlélet, az életút során megjelenő döntési helyzetek kiemelése, valamint az élet-pályamentépítés folyamatában az egyén önálló aktivitásának hangsúlyozása.

1.2.2. A PÁLYAMENTÁCIÓVAL KAPCSOLATOS KUTATÁSOK ÉS ELMÉLETEK MEGJELENÉSE A HAZAI SZAKIRODALOMBAN

A nemzetközi szakirodalomban megjelenő elméletekkel párhuzamosan természetesen Magyarországon is zajlottak jelentős kutatások, és születtek gyakorlati és elméleti szempontból is meghatározó modellek a pályamentációra, a pályamentációs tanácsadásra vonatkozóan. Csirszka János, a hazai pályamentáció megalapozója már az 1950-es években folytatott kutatásokat az egyén életpályájára vonatkozóan. Az 1966-ban megjelent *Pályamentáció* című könyvében úgy fogalmaz, hogy „az ember-pályament megfelelési viszony nem egyirányú csupán, hanem kölcsönös, azaz mind a pályament, mind az ember, mint követelmény és mint lehetőség áll egymással szemben” (CSIRSZKA 1966, idézi SZILÁGYI 2011: 17), vagyis a két fogalom közötti kölcsönös viszonyt emelte ki. Az *életpályament* fogalmát a pályamentációhoz kapcsolta, s az életpályament két szakaszra bontotta. A pályamentadaptáció a pályamentra való felkészülés időszaka, míg a pályamentvitel a már felnőtt ember pályamentmegvalósításának ideje. A két szakaszt tovább bontva a pályamentadaptáció idejére esik az előkészület, valamint maga a pályamentválasztás. Az előkészületi időszakban Csirszka kiemelte a szülők szerepét, hiszen elsősorban az ő mintájuk, példájuk, magatartásuk fog a gyermek számára képet közvetíteni a munka világáról. Gyermekkorban az egyént érő élmények egymásra rakódva alakítják az ifjú pályamentválasztási érettségét, amelyet Csirszka a helyes pályamentválasztás alapjának nevezett. Magát a pályamentválasztást döntési folyamatként értelmezte, amelyet számos személyes és külső körülmény befolyásolhat, azonban felhívta a figyelmet arra, hogy a helyes pályamentválasztás csak a személyes adottságok és a pályamentadottságok kölcsönhatásainak figyelembe vételével lehetséges. A pályamentmegvalósítás időszakát is két kisebb szakaszra bontotta, amelyek egyrészt a szakmai felkészülést, másrészt a szakmába való beilleszkedést

jelentették. A szakmai felkészülés esetében a pályához szükséges tudás elérését, míg a beilleszkedés szakaszában a megszerzett ismeretek, illetve bizonyítványok birtokában való sikeres munkavégzést emelte ki (CSIRSZKA 1966, idézi SZILÁGYI 1993, 2005, 2011).

Rókusfalvy Pál (1969) a pályaválasztást nem egyszeri döntésként, hanem beilleszkedési folyamatként írta le, ahol az alkalmazkodás az egyén pályafejlődésének része. A pályaal alkalmazkodást három szakaszra bontotta, az általános képzés, a szakmai képzés, valamint a szakmai tevékenység szakaszára. Az egyes szakaszok közötti átmenet akkor lehet csak sikeres, ha az egyén az előző szakasz végén elérte azt az érettségi fokot, amely a továbblépéshez szükséges. Az általános képzési szint végére az egyénnek megfelelő pályaválasztási érettséggel kell bírnia, megfogalmazása szerint „pályaválasztási érettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi – az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő – pályaválasztását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést” (RÓKUSFALVY 1969: 49). Pályaérettség alatt Rókusfalvy a személyiség olyan fejlettségi állapotát értette, amely valószínűvé teszi a meghatározott pályán való sikeres boldogulást. Ehhez szükséges a munkaérettség, az üzemi érettség, valamint a társadalmi érettség együttes jelenléte. A szerző szerint a *pályaválasztási érettség*, valamint a *pályaérettség* nem azonos fogalmak. A pályaválasztási érettség több foglalkozáshoz szükséges tulajdonság és személyiségjegy együttes meglétét feltételezi. A hangsúly ebben a szakaszban a pályaismereten és az önismereten van, a pályaérettség esetében pedig már a választott szakmához szükséges személyiségjegyek és tulajdonságok megléte a fontos. Rókusfalvy felosztása szerint a harmadik szakaszban, vagyis a felnőtt szakmai élet szakaszában az ember és pályavizonylatában az alkalmasság és a beválás kérdése merülhet fel. Pályaal alkalmasság alatt az egyén és a pálya közötti potenciális megfelelést értette, míg a beválás alatt a valóságos megfelelést. Rókusfalvy munkáiban hangsúlyozta a fejlődés elvét, valamint kiemelte a pályaválasztás iskolai előkészítésének fontosságát, amely tevékenység alatt nemcsak a pályaválasztási érettség kialakítását értette, hanem a pályaérettség alapjainak megteremtését is (RÓKUSFALVY 1969).

A pályaválasztási döntés előkészítésének folyamatát, a döntést meghatározó tényezőket Völgyesy Pál vizsgálta és írta le 1976-ban megjelent munkájában (VÖLGYESY 1976). Megközelítésében a pályaválasztási döntést jelentősen befolyásolja a személyiségstruktúra, valamint a különböző foglalkozások társadalmi megítélése, presztízse. A szerző hangsúlyozta, hogy a pályaválasztási döntést megfelelő pályaorientációval kell előkészíteni, amelynek fontos része a személyiség fejlesztése. A pályaválasztási érettség, amely Völgyesy szerint egyet jelent a megfelelő (optimális) döntésre való felkészültséggel, közvetlen összefüggésben van a személyiségfejlődéssel: a személyiségfejlődés különböző összetevőinek tudatos fejlesztése (például az iskolai nevelésben) segíti a döntéshez elengedhetetlen pályaválasztási érettség elérését. Völgyesy a pályaválasztási érettség szempontjából az alábbi személyiségjegyeket találta lényegesnek:

- A magatartás általános összetevői: aktivitás – passzivitás, befelé fordulás – kifelé fordulás, szabályozottság – szabályozatlanság.
- A társadalomhoz, csoporthoz való tartozás által meghatározott magatartás összetevői: szociális – antiszociális, helyes – helytelen, igény szint.
- Az énkifejtés realitásszintjét meghatározó tényezők: intellektuális szint, önismeret, társas hatékonyság.

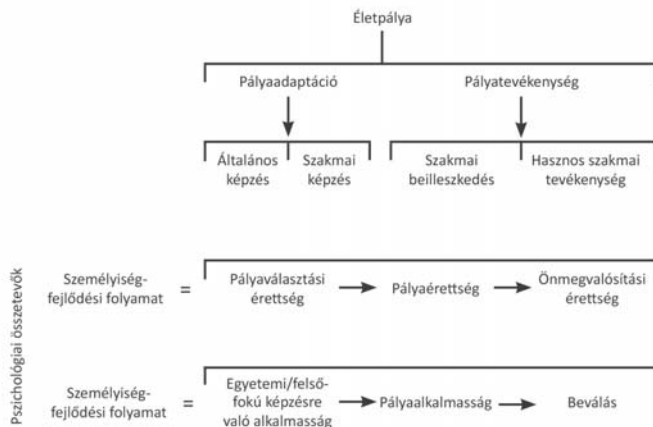
Völgyesy modelljében a fenti összetevőket összevetette a pályaválasztással kapcsolatos jellemző indexekkel, vagyis a „pályaérdeklődéssel, a pályaismeret realitásának mértékével, a választott pálya és az egyén jellemzői közötti megfelelés mértékével, valamint a pályamegvalósítási igény fejlettségével” (VÖLGYESY 1976: 24). Völgyesy Pál elmélete kapcsán fontos megemlíteni az érdeklődés és a pályaválasztás kapcsolatának vizsgálatát. A szerző véleménye szerint a különböző pályák, hivatások iránti érdeklődés, annak mélysége, komolysága szoros kapcsolatban van az egyén komplex tanulási folyamatával, vagyis az érdeklődés tudatosan irányítható, fejleszthető. Azonban a pályaválasztásra vonatkozó érdeklődés általában nem alakul ki 14 éves korig, amikor pedig a fiatalnak választania kell, és ezáltal döntenie az általános iskola elvégzése utáni pályájáról, további sorsáról. Völgyesy ezen folyamat segítése érdekében egyfajta pályairányításról beszél, amely ebben az esetben a személyiség általános fejlesztésére vonatkozik, s iránymutatást, a szemléletmód alakítását, valamint a pályaérdeklődés kialakítását jelenti (VÖLGYESY 1976). Az általa kidolgozott pályaérettséget fejlesztő módszeregyüttest a gyakorlatban is kipróbálta, tapasztalatairól a fent idézett könyvében számolt be. További kutatási eredményei meghatározóak a hazai pályaválasztással kapcsolatos kutatások szemléletének fejlődésében. 1979-ben megjelent munkájában, amelyet Szilágyi Klára társszerzőként jegyez, egyesítette az életpálya-szemléletet, a folyamatelvet, és meghatározta a döntésben szerepet játszó szakaszok időbeni lefutását. A szerzők hangsúlyozták, hogy „a pályaválasztást nem a személyiség fejlődésével összefüggő, szükségszerűen bekövetkező kritikus pontként értelmezik, hanem a személyiségtényezők fejlettsége és a pályaválasztási döntés minősége közötti közvetlen kapcsolatot tételeznek fel” (SZILÁGYI 1993: 71; SZILÁGYI 2005: 51). Úgy gondolták, hogy a pályaválasztási döntés előkészítő folyamata hasonló a meggyőződés kialakulásának folyamatához, így azok a pszichológiai hatások, amelyek a meggyőződés kialakítását segítik, alkalmazhatók a pályaválasztási döntés előkészítésében is. A szerzők kiemelték, hogy sokkal jobb helyzetben van az a fiatal, akinek már van valamiféle szerepelképzelése, gondolatban kiválasztott pályája, hiszen ők már tudnak valamilyen viselkedési minta felé orientálódni. A döntés előkészítésében elsősorban azokat a személyiségjegyeket kell megtalálni, amelyek segítségével olyan reális szerepelképzelés alakítható ki, amely az egyén számára a pályaaazonosulás lehetőségét is jelenti (SZILÁGYI 1993, 2005).

Ritoók Pálné (1978, 1986) elsősorban a választott pályával való azonosulás, vagyis a pályaidentifikáció személyiségben rejlő feltételeit kutatta. A *pályaszocializáció* fogalmából indult ki, amelyet olyan folyamatként értelmezett, „melynek során az egyén

bekapcsolódik a társadalmi munkamegosztásba, munkavégző társadalmi környezetéhez alkalmazkodik, s annak elismert, együttműködő és hatékony tagjává válik” (RITOÓK 1986: 7). A pályaidentifikációs folyamatot a pályaszocializáció egyik összetevőjeként értelmezte, amely folyamat az életúttal párhuzamosan, azzal összefüggésben alakul. Elmélete szerint a „pályaidentifikációt olyan viszonyfogalomnak tekintjük, amely a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés minőségének mutatója, az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának dinamikus tükrözője, amelyben megmutatkozik az egyén pályával kapcsolatos elégedettsége, eredményessége és társadalmi aktivitása, s amely sajátos megközelítésben jelzi az egyén munkájában való önmegvalósítását is” (RITOÓK 1986: 19). A pályaidentifikáció létrejöttének feltételeként a szerző elsősorban a pálya élménytartalmának és az egyén élményigényének megfelelését jelölte meg, amelyek természetesen pályánként és egyénenként is eltérőek lehetnek. Nem mindegy, hogy az egyén milyen hozzáállással lát neki munkájának, jól el tudja végezni azt, ha szükséges, vagy teljes odaadással lát neki a feladatnak, mert annak megoldása örömet jelent a számára. Azok, akik pályájukkal magas fokon tudnak azonosulni, jellemzően nagyobb örömet élnek meg munkájuk során. Ritoókné a pályaidentifikáció létrejöttének feltételeként elsősorban a személyiségjegyek döntő szerepére hívta fel a figyelmet, ebből következően a sikeres pályaidentifikáció elősegítése érdekében a személyiségfejlesztést rendkívül fontosnak tartotta mind a családban, mind pedig az intézményes nevelésben (RITOÓK 1986).

A hazai modellek közül kiemelendők Szilágyi Klára pályaszocializációval kapcsolatos kutatásai. Szilágyi – Csirszka modelljét felhasználva – az életpályát két szakaszra bontotta, a pályaadaptáció, valamint a pályatevékenység szakaszára, majd ezeket tovább tagolta, a pályaadaptációt az általános képzés és a szakmai képzés szakaszára, míg a pályatevékenységet a szakmai beilleszkedés és a hasznos szakmai tevékenység szakaszaira. Véleménye szerint ehhez a folyamathoz olyan pszichológiai összetevők kapcsolódnak, mint a személyiségfejlődés folyamata, illetve a pályára vonatkozó alkalmasság alakulásának folyamata. „Az életpályát így a személyiségfejlődés szempontjából a pályaválasztási érettség, a pályaeérettség, valamint az önmegvalósítási érettség folyamatában írhatjuk le, amelyhez a képzésre való alkalmasság, a pályaalakalmasság, illetve a bevalás szakaszai kapcsolódnak” (SZILÁGYI 2005: 53).

Szilágyi Klára orvosi egyetemen tanuló hallgatók körében végzett kutatásai során vizsgálta és fogalmazta meg a pályaeérettség és a pályaalakalmasság között fellelhető kapcsolatot. Az eredmények alapján rámutatott arra, hogy az egyetemi képzés során kialakulhat egyfajta pályaalakalmasság. Természetesen minél alkalmasabb egy diák az adott hivatásra, annál nagyobb az esélye annak, hogy a pályaalakalmasság kialakulása sikeres lesz. A szerző részletesen elemezte a pályaválasztás folyamatának jellemzőit, a képességjellemzőket és a személyiségjellemzőket. Meglátása szerint a pályaválasztási jellemzők közül a pályaelképzelés megőrzése és a pályacél megvalósításáért tett erőfeszítés befolyásolja a pályaszocializációt, a bevalást pedig a szükséges képességek megfelelő szintre



3. ábra: Szilágyi Klára életpályamodellje (forrás: SZILÁGYI 1993: 76)

való fejlesztése, valamint a speciális képességek kialakítása határozzák meg. Személyiségjegyek tekintetében a pályaválasztásra vonatkozó alapotívumok átrendeződhetnek (SZILÁGYI 1993, 2005, 2011). Szilágyi Klára elméleti és módszertani kutatásai alapvetően határozták meg az elmúlt évtizedek pályamentációs kutatásait. Iskolateremtő munkásságának része az 1990-es évek elején, a Szent István Egyetemen (akkor még Gödöllői Agrártudományi Egyetem) hazánkban elsőként megalapított és indított munka- és pályamentácsadó főiskolai képzés.

Zakar András (1991) a magyar középiskolások pályamentasztási folyamatát vizsgálta, melynek során elsősorban az érdeklődés fejlődésével foglalkozott. Fontos megállapítása, hogy a pályamentasztásban meghatározó a diákok előzetes pályaképe és az érdeklődés közötti kapcsolat. Akiknek van előzetes pályaképük, azoknak az érdeklődése folyamatosan kapcsolódik a választott pályához. Akiknek nincs előzetes pályaképük, azoknak az érdeklődése csapongóbb, nehezebben nyomon követhető, és befolyásolhatóbbak. A kutatás eredményei azért is jelentősek, mert bizonyítják, hogy a megfelelő, támogató pályamentáció segíthet mindkét csoportba tartozó fiatalnak (SZILÁGYI 1993, 2005).

A 2000. év után született, pályamentációval, életpálya-tanácsadással foglalkozó hazai tanulmányok (SZILÁGYI 2012; BORBÉLY-PECZE 2010; KENDERFI 2011; BUDAVÁRI-TAKÁCS 2009) már figyelembe veszik az Európai Unió foglalkoztatást és pályamentációt érintő célkitűzéseit, és új elemként hangsúlyozzák a pályamentáció egész életen át tartó szerepét, kapcsolatát az egész életen át tartó tanulás stratégiai gondolkodásmódjával és célkitűzéseivel. Az elmúlt években új stratégiai jellegű hazai elméleti megközelítések nem jelentek meg, azonban a meglévő hazai és új nemzetközi modellek felhasználásával számos kutatás zajlott (például Liskó Ilona, Borbély-Pecze Tibor Bors, Fazakas Ida, illetve Suhajda Csilla vezetésével).

1.3. AZ EURÓPAI UNIÓ AJÁNLÁSAI A PÁLYAORIENTÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN

Az elmúlt két évtizedben – különösen a gazdasági válság időszakában – számos olyan, döntő fontosságú dokumentum született az Európai Unióban, amely direkt vagy indirekt módon érintette a pályaaorientáció kérdését. Bár tudjuk, hogy ezek a dokumentumok jellemzően normatív jellegűek, vagyis irányelveket, javaslatokat fogalmaznak meg az uniós országok számára, mégis a stratégiai kérdésekben fontos támpontot adhatnak. A 2000-es évektől a világ gazdasági helyzete, a növekvő munkanélküliség, a globális válság kialakulása reflektorfénybe állította Európa versenyképességének kérdését, és nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági növekedés és a foglalkoztatottság növelése szempontjából a pályaaorientáció kulcsfontosságú terület. A tudásalapú társadalomban, amelynek elérését az uniós célként jelölte meg már 2010-re, a pályaaorientációt a lifelong learning (LLL) stratégia részeként, az életút során egymást követő pályaváltások sikeres megoldását segítő, támogató rendszerként értelmezik. Ennek értelmében az életpálya-menedzselési képességek fejlesztését már kisgyermekkorban el kell kezdeni, annak érdekében, hogy az európai munkaerő-kínálat és a munkaerő-kereslet mielőbb egyensúlyba kerüljön. A cél, hogy konvertálható tudással rendelkező és rugalmas, az adott élethelyzetet megértő és – a felnőttkori tanulás révén – kompetenciáit ahhoz igazítani tudó állampolgárok jelenjenek meg a munkaerőpiacon.

Az élethosszig tartó tanulás gondolata már a huszadik század 60-as, 70-es éveiben feltűnt az európai oktatáspolitikai dokumentumaiban mint a permanens nevelés elvont gondolata. Azonban az élethosszig tartó tanulás mint Európa jövőjét meghatározó alapelv csak a 90-es években vált szakpolitikai kérdéssé, amikor 1993-ban a Jacques Delors által leírt drámai kép² alapján az Európai Unió vezető testületeinek szembesülniük kellett azzal a ténnyel, hogy az Európai Közösség a foglalkoztatás és versenyképesség vonatkozásában lassan-lassan leszakadt a világ más részeitől. A jelentés számos olyan, a pályaaorientáció felértékelődését jelző célt és alapelvet nevesített, amelyek azóta is napirenden vannak, és amelyeket az újabb dokumentumok³ kiemelt feladatként tartanak számon. Ezen célok és alapelvek a szakpolitika szemléletének és eszközrendszerének a teljes átalakulását jelentették, mint például az oktatás és a munka világa közötti szakadék áthidalása,

.....
² 1993-ban jelent meg Jacques Delors tanulmánya *Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás* címmel, amelyben a szerző felhívta a figyelmet arra, hogy Európa egyre inkább lemarad a gazdasági versenyben Japán és az Amerikai Egyesült Államok mögött. A lemaradás okaként Delors elsősorban a munkaerő alkalmazkodóképességének nehézségeit emelte ki, és a helyzet javítását az egész életen át tartó tanulás szemléletének általánossá válásában látta. (White Paper on Growth, Competitiveness and Employment. *Supplement* 6(93). Bull.EC.)

³ *Tanítani és tanulni – A tanuló társadalom felé. Az oktatás fehér könyve (1995), Memorandum (2000), Oktatás és képzés 2010., Oktatás és képzés 2020., Európa 2020.*

a tanítás helyett a tanulás képességének kialakítására történő hangsúly áthelyeződése, az élethosszig tartó tanulás rendszerbe szervezése (HALÁSZ 2013).

A Delors-féle *Fehér könyv* megjelenése után az 1996-os évet az Európai Parlament és Tanács az élethosszig tartó tanulás paradigmájának népszerűsítése érdekében „Az egész életen át tartó tanulás európai évének” hirdette. Az igazi áttörést, az LLL szemlélet konkrét szakpolitikai megjelenését az Amszterdamban és Luxemburgban folytatott foglalkoztatáspolitikával és foglalkoztatási stratégiával kapcsolatos tárgyalások jelentették, ahol először merült fel egy – az unió tagországainak számára – közös oktatáspolitikai megfogalmazásának igénye, igaz, a foglalkoztatáspolitikai keretein belül (HALÁSZ 2012). Az Európai Bizottság által a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) című dokumentumban közreadott, azóta minden tagország által használt LLL definíció felhívta a figyelmet arra, hogy a formális, intézményes oktatási rendszerrel, a „képesség kínálati oldalával” szemben a figyelmet a tanuló egyénre és a „képesség keresleti” oldalra, azaz a munkaerőpiac szükségleteire kell fordítani. A pályaaorientáció kérdésköre kapcsán fontos a *Memorandum* második kulcsüzenete, amely a hangsúlyt a tanuló egyénre, az önszabályozó egyéni tanulásra, a tanulás megtanulásának kompetenciájára helyezi. Az egyénnek saját magának kell megtalálnia az útját, javítania a helyzetét a tanulás egyre bonyolultabbá váló világában. A *Memorandum* negyedik kulcsüzenete felhívja a figyelmet a munkaadók és a munkaszervezetek felelősségére, a munkaszervezetek keretében történő tanulás fontosságára, amiből az a fontos következtetés vonható le, hogy az élethosszig történő tanulás világában a tanulást nem fogyasztásnak, hanem fontos beruházásnak kell tekinteni. Az ötödik kulcsüzenet az orientáció és a tanácsadás újragondolását, annak mindenki számára való hozzáférhetőségét emeli ki (MEMORANDUM AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRÓL 2000).

A Lisszaboni Stratégia szellemiségében készült 2002-ben Barcelonában az *Oktatás és Képzés 2010* munkaprogramja, amely három stratégiai célkitűzést fogalmazott meg az oktatás és képzés területére, egyrészt a minőség és a hatékonyság javítását, másrészt a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségének megkönnyítését, harmadrészt az együttműködési lehetőségek szélesítését (például a munka és a kutatás világával). A Lisszaboni Stratégia eredményei messze elmaradtak a várakozásoktól. A Stratégia első felülvizsgálata eredményeként, a Wim Kok által vezetett munkacsoport 2003-ban nyújtotta be *Munkahelyek, munkahelyek, munkahelyek – Több munkahelyet teremteni Európában* című (KOK 2003) jelentését az Európai Bizottsághoz, amelyben a munkacsoport elismerte, hogy a Lisszabonban kitűzött célok elérését veszély fenyegeti, azonban azok eléréséről az Európai Unió nem mondhat le, hiszen szembe kell nézni a globalizáció és a gazdasági integráció hatásaival, valamint a népesség öregedésével. A megoldást abban látták, hogy Európában több embernek kell dolgoznia, és hatékonyabban, mint eddig. Az *Oktatás és Képzés 2020* új ágazati stratégiaként jelent meg az évtized végén az *Oktatás és Képzés 2010* dokumentum folytatásaként. Célrendszerét tekintve lényegében nem tért el az előző dokumentumtól, kiemelte az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítását, az

oktatás minőségének és hatékonyságának javítását, a méltányosság, a társadalmi kohézió, valamint az aktív állampolgárságra nevelés jelentőségét, és az innováció és kreativitás megjelenésének fontosságát az oktatás minden területén. Az oktatási ágazatra vonatkozó stratégia előbb készült el, mint az *Európa 2020*, így annak elkészítésekor már kész ágazati politikával számolhattak. Az *Európa 2020 Stratégia* célkitűzéseit tekintve már mértéktartóbb, kevésbé bonyolult és kevesebb indikátor mentén jelöli ki a 2020-ra elérendő célokat. További újdonsága, hogy rámutat a horizontális szakpolitikai együttműködés fontosságára is (HALÁSZ 2012).

Az *Európa 2020 Stratégia* célja, hogy a gazdasági válságot leküzdve Európában megteremtse a gazdasági versenyképesség és a foglalkoztatás növekedésének feltételeit. Ennek érdekében öt célkitűzést fogalmaz meg a foglalkoztatás, az oktatás, az innováció, a szegénység visszaszorítása, valamint az éghajlat-politika és energiaügy területén. Az egymást erősítő célok megvalósítása egymással összefüggő feladatokat ró a tagállamokra. A pályaaorientáció szempontjából különösen fontosak a foglalkoztatás, az oktatás területén megfogalmazott célkitűzések. A *Stratégia* egyik fő célkitűzése, hogy a 20–64 évesek körében a foglalkoztatottság érje el a 75%-ot. A munka világában való eligazodás, a foglalkoztathatóvá tétel javítása, valamint az életpálya-menedzselés fejlesztésében a pályaaorientációnak meghatározó szerepe van, éppen ezért jelenik meg az oktatási rendszerrel kapcsolatos célkitűzések között a korai iskolaelhagyókra vonatkozó cél, amely szerint a számukat 2020-ra 10% alá kell szorítani. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséggel rendelkező, 30–34 év közötti állampolgárok aránya el kell érje a 40%-ot. Az *Európa 2020 Stratégia* szerint az unió képes arra, hogy megfeleljen a tudásalapú társadalom, illetve a tudásalapú gazdaság megteremtéséhez szükséges kihívásoknak, azonban ehhez átgondolt és határozott lépéseket kell tegyen az alábbi területeken:

- Létre kell hozzon egy működőképesebb munkaerőpiacot, amelyen csökken a munkaerőpiac szegmentáltsága, érvényesül a nemek közötti esélyegyenlőség, és lehetőség van a munkahely-, illetve szakmaváltásra. A cél érdekében a Bizottság – többek között – kiemeli az egész életen át tartó tanulási lehetőségekben való részvétel megkönnyítését, a rugalmasabb tanulási utak támogatását, a nem formális és informális tanulás validálását, valamint a pályaaorientációs rendszerek fejlesztését.
- Olyan képzett munkaerőre van szükség, amely képes alkalmazkodni az új munkaszervezési eljárásokhoz, a technológiai fejlődéshez. A képzési igények gyors fejlődése miatt már nemcsak a szakmai tevékenységre való felkészítés fontos, hanem hangsúlyt kell helyezni a flexibilitásra, az alkalmazkodóképességre, valamint a képességek átvihetőségére (flexibility, adaptability, transferability) is. Ehhez az oktatási és képzési rendszerek megújítására és fejlesztésére, valamint a közvetítési és tanácsadási szolgáltatások erősítésére van szükség.
- A munkaminőség és a munkafeltételek javítása elengedhetetlenül fontos annak érdekében, hogy a munkavállalók meg tudjanak felelni a pályafutásuk során felmerülő új

- követelményeknek. Az életpálya kiszámíthatatlansága, az új munkaszervezési formák közötti váltások igénye szintén felerősíti az életút-támogató pályaaorientáció jelentőségét.
- Fontos feladat a munkahelyteremtést és a munkaerő-kereslet növekedését segítő szakpolitikai intézkedések bevezetése, annak érdekében, hogy több munkahely jöjjön létre. A foglalkoztatási arány növekedése érdekében átgondolt foglalkoztatási támogatásokat szükséges bevezetni.⁴

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikává válásának útján fontos mérföldkő az Európai Képesítési Keretrendszer és a tagállamok szinte teljes körében kidolgozott nemzeti képesítési keretrendszerek megjelenése, amelyek a tudás, a képesség, az attitűd deskriptorok megfogalmazásával megteremthetik az átjárhatóságot az európai képesítések rendszerében. Sarkalatos szemléleti változást és talán új lendületet adhat az élethosszig tartó stratégia gyakorlati megvalósulásának a „képességgpolitika” (skills policy), amely a lifelong learning paradigma új generációja, és amelynek kidolgozásával az Európai Unió és az OECD is foglalkozik (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2010; OECD 2011). A képességstratégia arra a jelenségre reagál, hogy napjainkban a formális végzettség által megjelölt és a ténylegesen működő képességek között jelentős különbségek vannak, és a hangsúly a formális iskolázottsággal szemben egyre inkább a bárhol megszerezhető, tényleges képességekre helyeződik. A képességek felértékelődését mutatja az OECD-nek a felnőttek körében folyó PIAAC⁵ kutatása is, amely – többek között – a különböző országokban szerezhető formális végzettségekben megjelölt és a tényleges képességszintek közötti különbségeket vizsgálta. A képességstratégiai gondolkodásmód elfogadása azért is fontos, mert hozzájárul a képességek eltűnésének, leépülésének (azaz a felejtés) problémakörének, valamint a képességavulás kérdésének kezelhetőségéhez. Gyorsan változó világunkban a munkahelykereséskor a formális végzettség sem a felejtés, sem az ismeretek és képességek avulása vonatkozásában nem tekinthető korrekt mérőeszköznek, mert a végzettség mögött lévő képességek régen eltűnhettek vagy elavulhattak. Ugyanakkor lehetséges, sőt egyre gyakoribb, hogy sokan rendelkeznek olyan működőképes, a gyakorlatban azonnal és sikerrel alkalmazható képességrendszerrel, amelyet a formális képzési rendszeren kívül szereztek, így azt tanúsítvány, oklevél nem igazolja. A képesség felértékelődése felveti a képzési rendszerek, azaz a képességek teremtése vagy „termelése” helyének és mibenlétének, elérhetőségének kérdését. Az *oktatás* vagy *képzés* fogalmai helyett gyakran találkozunk a *képességek formálása* tágabb kifejezéssel (angolul *skills formation*). Amíg a korábbi pedagógiai paradigma a gyermekek és a fiatalok iskolai, formális oktatásán alapult, az új képességstratégia a felnőttkori tanulást helyezi előtérbe, és

⁴ Európai Bizottság: A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz. 2010.

⁵ Programme for the International Assessment of Adult Competencies. http://www.oecd.org/site/piaac/Letöltés_ideje:2018.február19.

építeni kíván a munka világában történő nem formális, vagy a bárhol megvalósuló informális tanulási utakon szerzett képességekre (HALÁSZ 2013).

A képességstratégia megfogalmazásának és bevezetésének a pályorientáció szempontjából fontos következménye, hogy a képességek egyén által történő megszerzése mellett előtérbe kerül a képességek használata is, az a kérdés, hogy mi történik a megszerzett képességekkel, „eladhatók-e”, és felhasználják-e a munkaerőpiacon, és milyen szinten? Ha a végzettségükhöz képest sokakat alulfoglalkoztatnak, akkor a munkaerőpiacon „képességtöbbletes” egyensúlytalanság áll elő (például diplomás titkárnő), míg fordított helyzetben, „képességhiányos” egyensúlytalanság esetén alulképzettekkel töltene be magasabb kvalifikációt igénylő munkaköröket (például szakképzetlen pincérek alkalmazása). A gazdaság célja értelemszerűen törekvés a „magas képességegyensúly” elérésére, azaz arra, hogy a gazdaság egyre magasabb képességeket igénylő elvárásainak megfelelő képzettségű és képességszintű munkaerőt alkalmazzon. Ez pedig csak akkor érhető el mind a gazdaság, mind a munkavállalók tömegei szempontjából, ha a gyermekek és fiatalok pályára állítása, valamint a felnőttkori pályakorrekció mögött tudományos alapon nyugvó, tervezett és szervezett pályorientációs rendszer áll (HALÁSZ 2012).

Már a Lisszaboni Stratégia céljainak elérése érdekében született, 2004-es közösségi döntés⁶ előírta minden tagállam számára a nemzeti és európai pályorientációs rendszerek fejlesztését. A döntés célja, hogy közös célokat és irányelveket fogadjanak el az élethosszig tartó pályá- és karrier-tanácsadásra, kialakítsák a szolgáltatás minőségbiztosítását, valamint összegyűjtsék az élethosszig tartó pályá- és karrier-tanácsadási rendszer fő ismérveit (jó gyakorlatok, EU-szintű iránymutatások, a nyitott koordinációs modell, az OMC kiterjesztése a tanácsadásra is). A dokumentum az egyik leglényegesebb feladatként az egész életen át tartó tanulást végigkísérő tanácsadás lehetőségéhez való minél szélesebb körű hozzáférés biztosítását ajánlotta. Az Oktatási Miniszterek Tanácsa által 2008 novemberében hozott újabb ajánlás megerősítette a négy évvel korábbi célokat, sőt kiemelte, hogy a tagállamoktól globális viszonylatban is az egyik legfejlettebb pályorientációs rendszer kialakítását várja el. A tagállamokban folyó munka koordinálása érdekében 2007-ben létrehozták az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózatot (European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN). A hálózat célja, hogy az európai uniós tagállamok között elősegítse az életpályá-tanácsadással kapcsolatos tanulási és együttműködési lehetőségeket, valamint közös terepet biztosítson az e területre vonatkozó szakpolitikák, rendszerek és gyakorlati lehetőségek kidolgozására. A célok elérése érdekében a hálózat feladatul tűzte ki a tagállamoknak a nemzeti pályorientációs szakpolitikák és gyakorlatok felülvizsgálatát, valamint a pályorientáció szerepének erősítését az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó nemzeti stratégiákban. Négy prioritást

⁶ EU 8448/04 EDUC 89 SOC 179: *Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance Throughout Life in Europe*.

fogalmaztak meg annak érdekében, hogy az egyének a pályájuk során felmerülő átmeneti helyzeteket minél könnyebben meg tudják oldani:

- Az életpálya-menedzsmenthez szükséges készségek megszerzésének támogatása, vagyis minden európai uniós állampolgár képes legyen saját szakmai életútjának megtervezésére, megszervezésére.
- Az életút-támogató pályaaorientációs szolgáltatásokhoz való hozzáférés minél szélesebb körben való biztosítása.
- Az életút-támogató pályaaorientációs szolgáltatások minőségbiztosításának fejlesztése.
- Az együttműködés segítése uniós, nemzeti és regionális szinten egyaránt. (BIRHER – SZÁNTÓ 2009; BORBÉLY-PECZE és mtsai 2010)

Az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat az *Európa 2020* stratégiában szereplő munkaügyi és oktatási szakpolitikákat figyelembe véve fejleszti a pályaaorientáció rendszerét. A hálózat szakmai munkájának ellátása kétféle munkacsoportban történik: monitorozó (Policy Review Cluster), valamint tematikus munkacsoportokban (Thematic Task Group). A monitorozó csoportok feladata elsősorban a tagállamokban zajló fejlesztések nyomon követése és értékelése, valamint a közösségi irányelvek és keretrendszerek nemzeti szintű implementációjának elősegítése. A tematikus csoportok kutató- és elemzőmunka révén vizsgálják az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hatékonyságát, az OECD *PISA* és *PIAAC* kutatásaihoz való kapcsolódás lehetőségét, az életpálya-tanácsadás szakpolitikai keretrendszer fejlesztési lehetőségeit, valamint elemzik az unióban születő életpálya-tanácsadáshoz kapcsolható dokumentumokat. A hálózat két éves munkaprogramok keretében dolgozik. A működési struktúra felépítése után az első időszakban a már meglévő életpálya-tanácsadási tapasztalatok megosztása volt a cél, elsősorban hálózati találkozók és „peer learning” (egymástól való tanulás) programok keretében. A 2011–2012-es munkaprogram azt vizsgálta, hogy az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hogyan tudnak hozzájárulni a végrehajtás szintjén az Európai Unió egyéb szakpolitikai fejlesztéseéhez. A fókusz ezek után áthelyeződött a gyakorlati megvalósításra és a tapasztalatok megosztására. Mivel az életpálya-tanácsadást szakpolitikákon átívelő és egész életen át tartó folyamatként értelmezik, a hálózat az életpálya-tanácsadás szakpolitikáját mind a közoktatás, a szakképzés, a foglalkoztatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás szektorának bevonásával képzei el (GARAY 2013).

1.3.1. A PÁLYAORIENTÁCIÓ GYAKORLATA NÉHÁNY EURÓPAI UNIÓS ORSZÁGBAN

A pályaaorientációs ismeretek fejlesztése különféle formában jelenik meg a nemzetközi gyakorlatban.⁷ Finnországban a pályaaorientáció az iskolában önálló tantárgyként van jelen a tanulmányokat lezáró két évben, heti két órában, időkeretét és tartalmát az oktatási törvény tartalmazza. A diákok önismeretét, pályaismeretét fejlesztik, de készségfejlesztő feladatok is vannak. A tárgyat pályaaorientációs tanár tanítja, akinek más óra-terhelése nincsen, tutorként egyéni tanácsadás keretében is foglalkozik a diákokkal. Az elméleti ismeretek, valamint a készségfejlesztés mellett fontosnak tartják, hogy a diákok szerezzenek gyakorlati munkatapasztalatot is, így évente két hetet munkahelyi gyakorlaton töltenek. Fontos szakmai háttérrel biztosítanak az országos forrásközpontok, ahol speciálisan foglalkoznak a hátrányos helyzetű állampolgárokkal, illetve a bevándorlókkal, de az információgyűjtés és -terjesztés is a feladataik közé tartozik (FAZAKAS 2009b).

Dániában törvény szabályozza a pályaválasztási tanácsadás rendszerét, a pályaaorientáció az iskolában tantervbe építve, minden évfolyamon megjelenik, külön órakeretet biztosítanak hozzá, bár nem önálló tantárgy. A pályaaorientációt speciálisan képzett szaktanárok végzik. Minden diák pályanaplót vezet, amelyben feljegyez minden fontos információt, tapasztalatot, amely később segítheti önismerete és pályaismerete fejlődését. A kötelező oktatás a 9. évfolyamig tart, annak végére minden diák egyéni fejlesztési tervet készít későbbi pályacéljaira vonatkozóan. Az iskolai pályaaorientációs munkát az Orientációs Központok segítik, ahonnan szakemberek érkeznek az iskolákba egyéni és csoportos tanácsadásra, segítik a diákokat érdeklődéseik, képességeik és lehetőségeik azonosításában. A központoknak kiemelt feladatuk a lemorzsolódás megelőzése, az oktatási rendszerből 19 éves kor alatt kimaradt diákokkal kötelezően felveszik a kapcsolatot (FAZAKAS 2009b).

Franciaországban a pályaaorientáció nem az iskola dolga, tanórán kívüli tevékenység, az iskolán kívüli intézmények segítik. A pályainformációs és -orientációs központokban elsősorban pszichológusok segítik a tanulókat a pályaválasztásban. Az iskolákban tanácsadó testület működik, amely javaslatot tesz minden diák esetében arra, hogyan alakítsa a jövőjét. A testület tanácsolhatja a diáknak, hogy keresse fel valamelyik orientációs központot, ha úgy érzi, a diáknak szüksége lehet a segítségre (FAZAKAS 2009b).

Németországban – törvény szerint – a tartományok köteleessége a közoktatási intézményekben az iskolaválasztási és pályaaorientációs tanácsadás biztosítása. A munkát pályaaorientációs tanárok, szociális munkások, iskolapszichológusok, illetve a munkaügyi központok kirendelt pályatanácsadói segítik. A kiépült iskolapszichológusi hálózat feladata nemcsak a diákok, hanem a szülők és a pedagógusok segítése is a folyamatban.

⁷ Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – elsősorban Fazakas (2009b) munkája alapján foglaljuk össze a pályaaorientáció európai gyakorlatának főbb jellemzőit.

A német oktatási rendszer rendkívül differenciált, így az életút tervezése, az iskolaválasztási döntések segítése fontos feladat. Már az általános alapfokú oktatás (Grundschule, első 4 osztály) után, viszonylag korán kell döntést hozni a további tanulmányokat illetően. A középiskola alsó tagozatán (Sekundarbereich I., 5 vagy 6 év intézménytípustól függően) háromféle intézménytípusban tanulhatnak tovább, ami alapvetően határozza meg, hogy a középiskola felső tagozatára (Sekundarbereich II., 3 vagy 3,5 év intézménytípustól függően) milyen intézménybe tudnak majd továbblépni, inkább a szakképzés felé orientálódnak, vagy a felsőfokú tanulmányokat előkészítő gimnáziumot választják. Az életpálya-építés, a munka világára való felkészítés a középfokú oktatásban kötelező, önálló tantárgyként is megjelenik, az Arbeitslehre tanóra keretében speciális pályaaorientációs ismereteket nyújtanak, valamint a munka világában való eligazodást segítik. Nemcsak önálló tantárgyként jelenik meg a pályaaorientáció kérdése, hanem más tantárgyakba integrálva is, elsősorban a társadalomismeret, illetve a gazdaságismeret órákon. Az iskolai tanórai kereteken túl számos egyéb programon is részt vesznek a diákok iskola- és pályaválasztásukat segítő, például munkahely-látogatásokon, üzemlátogatásokon, iskolabörzéken, egyetemi nyílt napokon. Rendkívül hasznos az a személyes portfólió, amelyet a diákok 7-8. osztályos koruktól készítenek, amelyben összegyűjtik a pályaaorientációs folyamatban szerzett tapasztalataikat. Személyes kompetenciáik rögzítésére szolgál az úgynevezett Profilpass is, amelynek segítségével kompetencialeltárt készíthetnek, azonosíthatják erősségeiket, érdeklődési területeiket, és megfogalmazhatják tanulási céljaikat. Az iskolákban pálya- és tanulmányi tanácsadó tanárok segítik a diákok pályaaorientációját, közreműködésükkel egyéni tanácsadásra is lehetőség van. Finnországhoz hasonlóan Németországban is fontosnak tartják a gyakorlati tapasztalatszerzést a munka világában, így a diákok valós cégekkel szervezett együttműködési projekteken vagy iskolai modellcégekben dolgozhatnak. A gyakorlati helyek közvetítésében nagy szerepe van a Szövetségi Munkaügyi Ügynökség Foglalkozási Információs Tanácsadó hálózatának⁸, különösen a szakképzésben, ahol duális képzés valósul meg, vagyis a diákok csak heti 1-2 napot töltenek az iskolában elméleti oktatással, a többi napon gyakorlati képzésben vesznek részt üzemekben, vállalatoknál. A Foglalkozási Információs Tanácsadó szakmákat bemutató filmekkel, külföldi tanulmányi lehetőségek közvetítésével, internetes portál működtetésével is segíti a diákokat. Munkatársaik az iskolákba kijárva egyéni és csoportos tanácsadást is végeznek (GARAY 2013). A középfokú oktatás általános részének befejeztével a diákok megkezdik a szakképzést. Aki nem készült még fel a szakmaválasztásra, az kötelezően egy évet szakképzést előkészítő éven tölt, amelynek kiemelten a pályaaorientáció a célja, és amelyet gyakran intézménylátogatásokkal, illetve a gyakorlati munkatapasztalat megszerzésének lehetőségével egészítenek ki (FAZAKAS 2009b).

⁸ A németországi Foglalkozási Információs Tanácsadó mintájára jött létre Magyarországon is a FIT (Foglalkozási Információs Tanácsadó).

Összegzőképpen elmondható, hogy az elmúlt évtizedekben a gazdasági és foglalkoztatási viszonyokban bekövetkezett változásokra reagálva számos európai uniós dokumentumba beépült az élethosszig tartó tanulás, valamint az élethosszig tartó tanácsadás gondolata mint a problémák megoldásának egyik lehetséges eszköze. Visszatérő elemként jelenik meg a fent említett dokumentumokban az alapvető készségek és kulcskompetenciák fejlesztése, az egyénhez alkalmazkodó tanulási igény kielégítése, az innovatív pedagógia, valamint az intézményrendszer rugalmassága, amely elengedhetetlen az egyéni tanulási utak támogatásának és a különféle tanulási utakon szerzett kompetenciák elismerésének szempontjából. A javaslatokat megfogalmazó dokumentumokban a hangsúly áttevődik a kínálati oldalról (oktatás) a kereslet oldalára (tanulás), illetve a saját tanulásáért felelősséget vállaló tanulóra (HALÁSZ 2012). A szemléletváltás megjelent a nemzeti stratégiák szintjén is, azonban a pályorientáció iskolai megjelenése rendkívül sokféle a nemzetközi gyakorlatban. A fent bemutatott gyakorlatok közös elemeként elmondhatjuk, hogy támogatják a diákokat abban, hogy önismeretük fejlődjön, minél több pályainformációhoz jussanak, és szerezzenek gyakorlati tapasztalatot a munka világáról. A valódi, hétköznapi gyakorlatban számos ország egyelőre csak javaslatként tekint az uniós ajánlásokra, de azok mindennapi gyakorlatba való beépítése meglehetősen esetleges. Amíg azonban az iskolai gyakorlatban nem válik mindenhol természetessé a fenti, a tanulást és a tanulót középpontba helyező szemlélet, addig a diákot nem tudjuk felkészíteni arra, hogy saját tanulását, életpályáját tervezni, menedzselni tudja.

2. AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ KIALAKULÁSA ÉS GYAKORLATA A MAGYAR OKTATÁSÜGYBEN A XX. SZÁZADTÓL NAPJAINKIG

2.1. AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ HAZAI TÖRTÉNETE A VONATKOZÓ JOGSZABÁLYOK TÜKRÉBEN

A pályaválasztási tanácsadás, pályatanácsadás XX. századi történeti fejlődése Magyarországon sem választható külön az előző fejezetekben is említett társadalmi és gazdasági változásoktól. Amint arra már a korábbi fejezetekben, Völgyesy (1995a) gondolatait idézve utaltunk, a pályaválasztás igényének felmerülése a modern munkamegosztás kialakulásának és elterjedésének következménye. A XIX–XX. század fordulóján a szakmastruktúra gazdagodása és az egyre különfélébb munkafeltételek már magukkal hozták az átgondoltabb szakmaválasztást. A pályaválasztással kapcsolatos hazai kutatások kezdetben – a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan – a pszichológia tudományának fejlődéséhez kötődtek. Mindenképpen kiemelendő Ranschburg Pál munkássága, akinek nevéhez köthető a kísérleti pszichológia megjelenése, annak laboratóriumi és klinikai működése, az első kísérleti pszichológiai labor felállítása (1899) és jelentős oktatási tevékenység. Kutatási eredményei nagy hatással voltak a pályaválasztás, pályaválasztási tanácsadás kialakulására és gyakorlatára is.

A XX. század elején számos jelentős pszichológus segítette a pályaválasztással kapcsolatos kutatásokat. Nagy László 1909-ben felállított budapesti kutató laboratóriumában is folytak pályaválasztási kutatások, sőt Nagy László szorgalmazta a pályaválasztási tanácsadás mielőbbi intézményesülését. A módszertani fejlesztés tekintetében elsősorban Révész Gábor nevét szokták említeni, aki tehetséges gyerekek képességvizsgálatával foglalkozott. Az első világháború idején Makra Imre készítette el az *Osztrák-Magyar Monarchiában fellelhető összes képzési és pályaválasztási lehetőség összefoglaló gyűjteményét*. A két világháború között egyre gyakrabban tűnt fel a pályaválasztás kérdése különféle gyermeklélektani konferenciákon, valamint szakmai folyóiratokban közölt publikációk között. 1922-ben törvényben mondták ki a pályaválasztási tanácsadó intézetek működésének szükségességét, elsősorban az első világháborút követő nagyarányú munkanélküliség kezelése érdekében. 1924-ben hozták létre az első Nyilvános Pályaválasztási

Tanácsadó Laboratóriumot, ahol elsősorban munkanélküliek pályaalakmassági vizsgálata folyt. Természetesen a gyerekek számára szükséges pályaválasztási tanácsadás kérdése is folyamatosan napirenden maradt. Nagy László külön értekezést jelentetett meg 1924-ben a pályaválasztásról, amelyben kiemelte az iskola szerepét a folyamatban, ugyanakkor felhívta a figyelmet a szülők tájékoztatásának szükségességére is. Az egy évvel később létrehozott, és irányításával működő Székesfővárosi Pedagógiai Szemináriumban is nagy súlyt fektetett a pályaválasztásra, illetve különböző képességvizsgálatok kidolgozására. 1941-ben, az akkor már Fővárosi Pedagógiai Szeminárium berkein belül alakult meg a Székesfővárosi Pályaválasztási Tanácsadó és Képességvizsgáló Intézet, amelyet pár évvel később Fővárosi Lélektani Intézetté szerveztek át, és vezetésével Mérei Ferencet bízták meg. Mérei kiemelte a pszichológia jelentőségét a pályaválasztásban, és hangsúlyozta a pályaválasztás folyamat jellegét. Kezdeményezésére a második világháború után számos új kutatás indult a pályaválasztás területén. A tanácsadás intézményrendszere fejlődésnek indult, Ortutay Gyula kultuszminiszter kezdeményezésére 10 megyeszékhelyen működött pályaválasztási tanácsadással foglalkozó intézmény. Az 1948–49-es években bekövetkezett társadalmi, politikai és gazdasági változások következtében a fejlődés megtorpant, a felépített intézményrendszer fokozatosan leépült. Az 50-es évek ideológiája nemkívánatosnak tekintette a pszichológia tudományát, amelyen a pályaválasztási tanácsadással kapcsolatos kutatások alapultak. Az eddig meghatározó kutatóintézeteket megszüntették, a szakemberek közül sokan elhagyták az országot (VÖLGYESY 1995a; BUDAVÁRI-TAKÁCS 2011).

A Rákosi-korszak átgondolatlan iparosításának következtében számos szakma hiányzott, ami a társadalmi munkamegosztásban súlyos problémákat okozott. A pszichológia és a pályaválasztási tanácsadás az 1956-os forradalmat követő években nyert újra létjogosultságot. A Munkaügyi Minisztériumban Csirszka János vezetésével jött létre egy pályaválasztási tanácsadó csoport, majd a pályaválasztás kérdését kormányzati szintre emelte az 1024/1959. (VII. 19.) Kormányrendelet, amelyben elsőként rendelkeztek a pályaválasztási tanácsadás megszervezéséről. Az 1961-ben született újabb, 1027/1961. (XII. 30.) számú kormányhatározat a Munkaügyi Minisztérium feladatkörébe utalta a pályaválasztás kormányzati irányítását, ugyanakkor az iskolai pályaválasztási feladatok végrehajtását a Művelődési Minisztériumra bízta. Elrendelte, hogy a pályaválasztási felvilágosítás épüljön bele a tanmenetbe, de kikötötte, hogy a tanácsadás a területi munkaerő szükségleteinek megfelelően történjen, vagyis bizonyos mértékig figyelembe vették a személyes értékeket, a képességeket, de jelentős mértékben alárendelték a társadalmi-gazdasági szükségleteknek. Ebben a korszakban indult meg hazánkban az a sokszínű elméleti és gyakorlati kutatási tevékenység, amelynek jelentős képviselőit (Csirszka, Rókusfalvy, Völgyesy, Ritoók, Szilágyi) és eredményeit egy előző fejezetben mutattuk be (SZILÁGYI 2005).

A 60-as években megindult fejlesztő munka eredményeképpen számos, pályaválasztást érintő kiadvány, illetve pályaválasztással kapcsolatos felvilágosító rádió- és (később) televízió-műsor született. A kiadványok és műsorok célja elsősorban az volt, hogy

a közvéleményt, a pedagógusokat, a szülőket és a diákokat is minél átfogóbb információkkal lássák el. Egy 1967-ben született, a kormányhatározatok végrehajtásáról szóló dokumentum (2029/1967.) többek között arra hívta fel a figyelmet, hogy a tapasztalatok szerint az iskolában folyó pályaválasztási tanácsadó tevékenységben nem elég markánsan jelenik meg a diákok egyéni felkészítése. Mivel a hiányosság nagyrészt a tanácsadást végző pedagógus nem megfelelő felkészültsége miatt volt, ezért célul tűzték ki a tanácsadás színvonalának emelését, a pedagógusok e területen történő továbbképzését. A továbbképzések esetében különösen fontosnak tekintették a módszertani ismeretek bővítését, azon belül is a tesztek és kérdőívek felhasználását a pályaválasztási döntést előkészítő munkában. Annak érdekében, hogy az iskolai pályaválasztási munka szakszerűen folyhasson, lehetővé kívánták tenni egy olyan pedagógus alkalmazását az iskolákban, akinek elsődleges feladata a pályaválasztás segítése, az adminisztratív teendők lebonyolításától a pályaválasztást segítő intézményekkel való kapcsolattartásig. Az iskolai pályaválasztási tanácsadás mellett felmerült a tanácsadási rendszer szervezeti, intézményes hátterének, feltételeinek javítása is. A dokumentum komplex módon tekintett a pályaválasztásra, így annak munkaügyi, egészségügyi, pszichológiai és pedagógiai tartalmát is be kívánta vonni az intézményrendszerbe (SZILÁGYI 2005).

A rendszerváltás előtti időszak legfontosabb, a pályaválasztási tanácsadás gyakorlatát érintő jogszabálya az 1029/1971. (VII. 3.) Kormányrendelet, amely egyrészt a pályaválasztási tanácsadók országos rendszerének felállítására irányult, másrészt rendelkezett a pályaválasztási tanácsadás iskolai feladatairól és feltételeiről. Az országos intézményrendszer felállítása érdekében a Munkaügyi Minisztérium felügyelete alatt létrejött az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, amelynek megyei kirendeltségeiben (Megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet – MPTI) megfelelő szakemberek (pszichológus, gyógypedagógus, pedagógus) segítségével folyt a munka, valamint az Országos Pályaválasztási Tanács mint módszertani központ. A dokumentum elrendelte az általános iskola alsó tagozatától folyamatos és rendszeres pályaválasztási tevékenységet az iskolákban, amelyet elsősorban a pályaválasztásért felelős tanárok munkájára kívántak építeni. A pályaválasztási felelős tanárok órakedvezményben részesültek annak érdekében, hogy megfelelő figyelmet tudjanak fordítani a feladatukra. A rendelet külön kiemelte, hogy a felelős tanárok felkészítéséről folyamatosan és rendszeresen gondoskodni kell. A tervszerű pályaválasztási tanácsadás elsősorban az iskolai felelősökre épített, azonban hozzárendelte a megyei pályaválasztási tanácsadók szakembereinek segítségét is. Az 1971-es rendelet szólt a pályaválasztási tanácsadás tartalmi elemeiről is, így kiemelte a pályaismeret, az önismeret fontosságát, a személyiség és a magatartás nevelését, valamint a megfelelő pályaválasztási elhatározás kialakítását. A jogszabályban megjelent az egyéni és a társadalmi érdekek összehangolásának szükségessége, valamint a pályairányítás igénye valamely népgazdasági szempontból hasznos pálya, szakma felé. Ebben az időszakban még nem beszélhetünk az egész életen át tartó pályaaorientációról, hiszen a rendszer célja elsősorban a megfelelő iskolaválasztás és szakmaválasztás volt,

a tervgazdaság igényeinek megfelelően. Azonban a fenti jogszabálynak is köszönhetően ebben az évtizedben a pályaválasztási tanácsadás magas színvonalú, átgondoltan kiépített rendszere működött hazánkban (BORBÉLY-PECZE É. N.; BUDAVÁRI-TAKÁCS 2011).

Az 1980-as években az iskolai pályaaorientációs munkát négy szakaszra bontották az általános iskolákban. Az alsó tagozaton folyt az előkészítő munka, amelynek során a diák érdeklődését, személyiségét és képességeit kellett felmérni, valamint pályaismeretüket és önismeretüket fejleszteni. Az 5. és 6. osztály feladata elsősorban a minél szélesebb körű információgyűjtés volt a lehetséges szakmák, pályák, valamint a képző intézmények tekintetében. A döntés előkészítése, az iskolán kívüli segítő kapcsolatok erősítése, valamint a szülők bevonása a 7. évfolyamban megjelenő feladat volt, míg a végleges, szülőkkel és a diákkal is egyeztetett döntés meghozatalára 8. osztályban kerülhetett sor. Meg kell említsük, hogy az 1970-es és 80-as évek jól kiépített rendszere inkább az iskolázott szülők gyerekeit érte el, összességében csupán a gyerekek körülbelül 5%-át. Az évtized végére a tanácsadás jól felépített intézményes működése lassan leépült, a megyei intézmények elvesztették önállóságukat, azonban az a terminológia, amely ezekben az években kialakult, még a rendszerváltás utáni évtizedekben is meghatározó volt (BORBÉLY-PECZE 2010; BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a).

A rendszerváltás után⁹ bár a pályaválasztási tanácsadás fogalma helyett megjelent a pályaaorientáció kifejezés, a fogalom tartalmában nem változott markánsan, sőt a két fogalom számos dokumentumban keveredett. Ugyan megjelent a tevékenység a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás szakpolitikájában, de eltérően értelmezték a hozzá kapcsolódó feladatokat. „A tanulás és a munka világát összekötő, ugyanakkor az egész életen át tartó tanulás perspektíváját és az egész szakmai pálya sikeres vezetéséhez szükséges egyéni készségfejlesztést középpontba helyező pályaaorientációs szakpolitika csak részlegesen jelenik meg a rendszerváltás utáni magyar dokumentumokban” (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a: 40).

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról meghatározta a szabad munka- és pályaválasztást, valamint rendelkezett a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadó szolgálatok megszervezéséről és feladatairól. A törvény fejlesztési szakaszokra bontotta a közoktatás 12 évfolyamát, amelyen belül a középfokú nevelés-oktatás szakaszának végét, a tizenegyedik és tizenkettedik (vagy öt évfolyamos középiskola esetében a tizenkettedik és tizenharmadik) évfolyamot tekintette „az általános műveltséget – tanuló érdeklődésének, adottságainak megfelelően – elmélyítő, pályaválasztást segítő szakasznak” (1993. ÉVI LXXIX. TÖRVÉNY A KÖZOKTATÁSRÓL. 8. §. [4.] BEKEZDÉS). A korábbi évfolyamokon esetlegesen megvalósítandó életpálya-építési kompetenciák fejlesztéséről nem beszélt a törvényalkotó. A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadót ugyanakkor az iskola kerekein kívülre helyezte, és számos más szakszolgálattal együtt (például gyógypedagógiai,

⁹ Kutatásunk tárgya szempontjából a rendszerváltást követő időszak pályaaorientációt érintő jogszabályai közül elsősorban a közoktatást szabályozó törvényeket és dokumentumokat tekintjük át.

nevelési tanácsadó, beszédjavító) a pedagógiai szakszolgálatok közé sorolta (21. §. és 34. §). Ennek biztosítására a törvény előírta minden megyei önkormányzat számára a pedagógiai szakszolgálat létrehozását, amelynek megvalósítása a korábbi évek leépítő tendenciája, valamint a szakemberhiány következtében meglehetősen nehezen volt megvalósítható. A törvény a pályaválasztási tanácsadás feladataként a gyermek sajátos adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálatát, valamint az eredmények alapján megfelelő iskolaválasztás javaslatát fogalmazta meg. Mivel a szolgáltatást az iskolától távol írta elő a jogalkotó, az nyilvánvalóan nem minden diáknak szólt, hanem csak azoknak, akik segítségre szorultak pályaválasztásuk során. A fizikai távolság másik következménye volt, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok is szakértő támogató segítség nélkül maradtak (BORBÉLY-PECZE 2010).

1995-ben jelent meg az első *Nemzeti alaptanterv (NAT)*, amely a pályaaorientációs tevékenységet önálló órakerethez kapcsolta. A tíz műveltségi terület közül a pályaaorientációt az *Életvitel és gyakorlati ismeretek* oktatásának keretében helyezte a technika, a háztartástan és gazdálkodási ismeretek mellett. Megfogalmazása szerint: „A pályaaorientáció 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. Az iskolának – a tanuló életkorának 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 érdeklődéseiknek megfelelő területeken, ezzel is fejlesztve önismeretüket és pályaismereteiket. A pályaaorientáció csak hosszabb folyamat során lehet eredményes, és csak akkor, ha a különböző tantárgyak, órán és iskolán kívüli területek, tevékenységek összehangolásán alapul” (130/1995. FX.26.G KORMÁNYRENDELET). Az első NAT-ban tehát már megjelent az életútszemlélet, ugyanakkor leírta a pályaaorientáció tartalmi követelményeit is három nagy területre osztva. Elsőként az eredményes pályaválasztás pszichés összetevőit határozta meg, amelyek közül az önismeretet, az érdeklődést, a lehetőségek közötti mérlegelést, valamint az esetlegesen bekövetkező pályamódosításra való felkészülést emelte ki. Másodszorban a pályaismeret kapcsán írta elő követelményként a munka világával kapcsolatos tapasztalatok rendszerezését, az egyes pályák jellemzőinek összehasonlítását, valamint a pályaválasztási dokumentumok közötti önálló tájékozódást. Végül a munkaerőpiacon való tájékozódás szempontjából elvárásként fogalmazta meg a diákokkal szemben, hogy képesek legyenek a munkahelyi feladatok és elvárások azonosítására, tudják alkalmazni a különféle álláskeresési technikákat, legyenek tisztában az életszerepek változásaival és a munkalehetőségeket meghatározó társadalmi-gazdasági viszonyokkal (130/1995. [X. 26.] KORMÁNYRENDELET).

A közoktatási gyakorlatban azonban kevés jelent meg a NAT előírásaiból, bár a keret adott volt ahhoz, hogy az iskolákban korszerű pályaaorientációs tevékenység indulhasson meg. A NAT-tal szembeni idegenkedés, a pedagógustársadalom ilyen szintű autonómiára való felkészületlensége, a témával kapcsolatos ismereteinek hiánya, valamint a tárgyhoz rendelt valódi órakeret és státusz hiánya mind ahhoz vezetett, hogy a pályaaorientációhoz kapcsolódó feladatokat elhanyagolták (SZILÁGYI 2003; FAZAKAS 2009b; BORBÉLY-PECZE 2010).

Érdemes röviden megemlíteni az 1998-ban bekövetkezett oktatáspolitikai változásokat, melyek során új kerettantervet dolgoztak ki. A kerettanterv kizárólag a szakiskolákban pályaaorientációs tantárgyat vezetett be, amelynek az volt a célja, hogy a 10. osztály utáni tudatos szakmaválasztást, valamint a későbbi sikeres elhelyezkedést segítse. Kétféle változat közül választhattak az intézmények, az „A” változatban a pályaaorientáció önálló tárgyként, míg a „B” változatban nem önálló tárgyként, hanem adott szakterületekbe épített modulként jelent meg. A pályaaorientáció kötelező bevezetésére a szakiskolák nem voltak felkészülve, így az meglehetősen nagy ellenállást váltott ki. Az iskolák azzal érveltek, hogy számukra nem világos, mit is kellene oktatniuk. A szakiskolák gyakran hasonló profilú szakképzéseket indítottak, ezeket sem túl nagy számban, így az orientáció valójában csak az adott iskolában tanulható szakmákra korlátozódott. Így a pályaaorientáció nem tölthette be valóságos funkcióját, hiszen a szakmaválasztás lehetősége nem valósulhatott meg széles körben (FAZAKAS 2009b).

A *Nemzeti alaptanterv* 2003. évi módosítása során a kulcskompetenciák fejlesztése került előtérbe (243/2003. [XII. 17.] KORMÁNYRENDELET). Az új NAT kilenc kulcskompetenciát nevezett meg, amelyek: a döntési képesség, az együttműködési képesség, az életvezetési képesség, az információk kezelésének képessége, a kommunikációs képesség, a komplexitás kezelésének képessége, a kritikai képesség, a lényegkiemelő képesség, a narratív képesség, a problémamegoldó képesség, valamint a szabálykövetés képessége. A kulcskompetenciák fejlesztését a változatlanul hagyott tíz műveltségterületen keresztül kívánták megvalósítani. A pályaaorientáció a 2003-as NAT-ban a felnőtt lét szerepeire való felkészülés egyik elemeként szerepelt, azonban itt már a kiemelt fejlesztési feladatok között. A részletes szakmai tartalom mint kiemelt fejlesztési feladat már nem jelent meg az alaptanterv szintjén, és eltűnt a pályaaorientációra biztosított önálló órakeret is. A gyakorlatban a szakiskolákban változatlanul megmaradt az önálló pályaaorientációs tantárgy, azonban a pályaaorientáció más középiskola-típusokban kizárólag a fenntartó vagy az iskolavezetés szemléletmódján, hozzáállásán, hozzáértésén múlt (BORBÉLY-PECZE 2010; FAZAKAS 2009b; KENDERFI 2011).

Az Európai Unióhoz való csatlakozás után az oktatási rendszer egészét tekintve a kompetenciaalapúság uniós elvárása vált prioritássá. Így a 2007-ben módosított *Nemzeti alaptanterv* (202/2007. [VII. 31.] KORMÁNYRENDELET) is a kompetenciaalapú oktatásra helyezte a hangsúlyt, tovább erősítve a kulcskompetenciák fejlesztésére vonatkozó

elemeket. Összhangban az uniós célkitűzésekkel¹⁰, a módosított NAT átfogóbb jellegű kompetenciákat határozott meg, úgymint az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai kompetencia, a természettudományos kompetencia, a digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás képessége, a szociális és állampolgári kompetencia, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség. Minden kulcskompetencia-területhez megfogalmazták a szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyekhez kiemelt fejlesztési feladatok csatlakoztak (KENDERFI 2011). A pályaaorientáció – a 2003-as NAT-hoz hasonlóan – ismét a kiemelt fejlesztési feladatok között kapott helyet a *Felkészülés a felnőtt lét szerepeire* című bekezdésben, így az életpálya-építési kompetencia továbbra is elsősorban a műveltségterületeken belül valósulhatott meg. A dokumentumban megfogalmazott irányelv szerint a fenti kompetenciaterületek és műveltségterületek által meghatározott tanórák óraszámainak 15–25%-ába lehetett beépíteni a pályaaorientációs tevékenységet. Azonban a megvalósításhoz sok esetben hiányzott a műveltségterületet oktató tanár pályaaorientációs felkészültsége, valamint az „irányelv” kényszerítő volta (BORBÉLY-PECZE É. N.).

A 2011-ben megszületett szakképzési törvény részletesen foglalkozik a pályaaorientációval, azonban nem egyértelmű, hogyan képzei el a szolgáltatások megvalósulását (BORBÉLY-PECZE 2010). A törvény úgy fogalmaz, hogy „az életpálya-tanácsadás feladatainak ellátásában részt vesz az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmény, a szakképző iskola, az iskolafenntartó, a gazdasági kamara, a munkaadói és munkavállalói érdekképviseletek, a megyei fejlesztési és képzési bizottság, valamint a nemzeti foglalkoztatási szerv. Az életpálya-tanácsadási szolgáltatást valamennyi érintett részére elérhetővé kell tenni” (2011. ÉVI CLXXXVII. TÖRVÉNY A SZAKKÉPZÉSÉRŐL).

A szintén 2011-ben elfogadott köznevelési törvényben (2011. ÉVI CXCV. TÖRVÉNY A NEMZETI KÖZNEVELÉSÉRŐL) a pályaaorientáció a pedagógus kötelességei és jogai között jelenik meg, amely szerint a pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, oktatása, óvodában a gyermekek *Óvodai nevelés országos alapprogramja* szerinti nevelése, iskolában a kerettantervben előírt törzsanyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, sajátos nevelési igényű tanuló esetén az egyéni fejlesztési tervben foglalt figyelembevételével. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy tanítványai pályaaorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa (2011. ÉVI CXCV. TÖRVÉNY A NEMZETI KÖZNEVELÉSÉRŐL, A PEDAGÓGUS KÖTELESSÉGEI ÉS JOGAI 62. § 1. BEKEZDÉS). A pályaaorientáció fogalma megjelenik a Köznevelési Hídprogram egyik feladataként is, ugyanakkor a törvény az iskolaválasztást, pályaválasztási tanácsadást a pedagógiai szakszolgálatok feladataként fogalmazza meg.

¹⁰ Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról.

A *Nemzeti alaptanterv* 2012-ben elfogadott változatában szintén megjelennek a műveltségi területek, a kulcskompetenciák, és a pályorientáció is, még mindig kiemelt fejlesztési területként. Új elem, hogy a pedagógusok különféle köznevelési programok keretében fejleszthetik diákjaik pályorientációját, ugyanakkor a fejlesztő munka továbbra is a tantárgyakon, illetve a tananyagon belül, integrálva valósulhat meg. A kötelező önkéntes munka megjelenése jótékony hatással lehet a pályorientációra, hiszen lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok kipróbálhassák magukat különféle területeken, megismerjék a munka világát, illetve fejlődjön az önismeretük.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltás után megjelent jogszabályokban célként jelenik meg a diákok minél több információval való ellátása, a minél szélesebb körű tapasztalatgyűjtés lehetőségének biztosítása, valamint énképük, önértékelésük fejlesztése. Mindez annak érdekében, hogy a diák felkészülhessen karrierterve megalapozására, pályája során majdan felmerülő döntési helyzetek megoldására. A két – fent már említett –, közoktatást szabályozó törvényben a pedagógus kiemelt feladataként jelenik meg a pályorientáció (a *pályaválasztási tanácsadás* fogalmát használja, míg a NAT-ban már megjelenik a *pályorientáció* fogalma is), sajnos azonban elmondhatjuk, hogy a jogszabályokban megnevezett pedagógiai feladatok végrehajtásához a törvényalkotó nem csatolt végrehajtási intézkedéseket, és nem rendelt hozzá elegendő anyagi forrást sem (BORBÉLY-PECZE é. n.). Mindennek következtében a jogszabályi környezet alapvetően nem változtatta meg a pályorientáció iskolai gyakorlatát a rendszerváltás óta, csak elvétve születtek átgondolt, rendszerszerű kísérletek, jó gyakorlatok, azonban elmaradt ezek disszeminációja. Az elmúlt években a kutatás és fejlesztés tekintetében jellemzően felsőoktatási intézményekben folyó kutatásokban (tdk, doktori dolgozatok), illetve európai uniós projektekben jelent meg ez a terület.

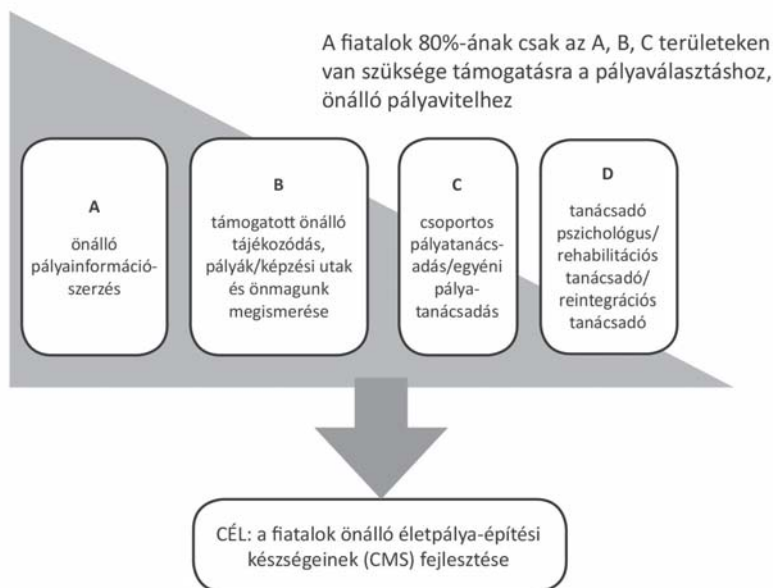
2.2. AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ TARTALMI ÖSSZETEVŐI

Az iskolai pályorientáció elsődleges célja, hogy a fiatalok megszerezzék azokat a kompetenciákat, amelyek birtokában képesek az önálló életpályavitelre, felkészültek az esetleges pályakorrekcióra, vagyis egyéni életpályájukat képesek sikeresen menedzselni. A sikerhez megfelelő tudásra és készségekre van szükség, amelyeket összességében, Sultana (2011) alapján életpálya-építési kompetenciáknak (career management skills) nevezzünk. Ezek a kompetenciák:

- a szakmai pályák, illetve a munka világában való eligazodáshoz, az álláskereséshez kapcsolódó készségek;

- az önismeret fejlesztése, az öndefiníció folyamatos felülvizsgálata;
- a tanulási utak és képzési lehetőségek ismerete;
- a társadalmi, gazdasági folyamatokkal kapcsolatos, valamint a képzési és munkaerőpiacot érintő változásokra vonatkozó információk megszerzésének képessége;
- a döntések előkészítéséhez, valamint azok következményeinek kezeléséhez szükséges készségek. (SULTANA 2011)

Az életút támogató pályaaorientáció magában foglalja nemcsak az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését, hanem az információszolgáltatást és a pályatanácsadást is. Ez a komplex feladategyüttes természetesen az egyes emberek életében más-más szinten, más-más mélységben jelenik meg, hiszen mindenki eltérő mértékben igényelheti az orientációt, függően életkorától, iskolai végzettségétől, társadalmi vagy szociális helyzetétől. Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy az alapvető szolgáltatások mindenki számára hozzáférhetőek legyenek. A közoktatásnak nagy felelőssége van abban, hogy a fiatalok rendelkezzenek az életkoruknak megfelelő életpálya-építési készségekkel, önismerettel, és hogy hozzáférjenek a pályaaorientáció szempontjából fontos információkhoz. Ha ezeket az ismereteket és készségeket sikerül a diákoknak megszerezniük a közoktatásban, úgy kisebb eséllyel lesz szükségük a későbbiekben speciális tanácsadásra, hiszen képesek



4. ábra: A pálya-, munka- és karrier-tanácsadás területei és mélysége (forrás: BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a: 37)

lesznek maguk döntéseket hozni saját pályájukkal kapcsolatban. A pályatanácsadás már szakképzett pályaaorientációs tanácsadót feltételez, amely képzettséggel a pedagógusok többsége nem rendelkezik (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a).

Az iskolai pályaaorientáció tartalmi elemeit tekintve már az 1995-ben bevezetett NAT is a fent említettekhez hasonló területeket emelt ki, hiszen az eredményes pályaválasztás pszichés összetevőinek (azon belül az önismeret, az érdeklődés, valamint a lehetőségek) fejlesztését, a pályaismeretet, valamint a munkaerőpiacon való tájékozódás képességét jelölte meg a pályaaorientáció feladataként (130/1995. [X. 26.] KORMÁNYRENDELET). A köznevelést érintő dokumentumokban a pályaaorientáció tartalmára vonatkozó leírások nem változtak számottevően az elmúlt évtizedekben. Amint az előző fejezetben leírtuk, a 2012-es NAT-ban a pályaaorientáció kiemelt feladatként jelenik meg, tartalmaként pedig a munka világáról való átfogó kép kialakítása, az érdeklődésnek megfelelő területeken való elmélyülés, a továbbtanulási lehetőségek ismerete a szakképzésben, illetve a felsőoktatásban, és az önismeret-fejlesztés jelenik meg (110/2012. [VI. 4.] KORMÁNYRENDELET).

A magyar szakirodalomban a pályaaorientáció tartalmaként a legtöbb szerző esetében – a jogszabályokhoz hasonlóan – az önismeret, a pálya- és szakmaismeret, valamint a munkaerőpiac és a képzési piac ismerete áll (RÓKUSFALVY 1969; VÖLGYESY 1976; RITOÓK 1986; SZILÁGYI 1996; BORBÉLY-PECZE 2010; KENDERFI 2011).

2.2.1. ÖNISMERET

Az önismeret azt jelenti, hogy „az embernek áttekintése van a saját személyisége összetevőiről, hatáiról és lehetőségeiről, betekintése van viselkedésének rugóiba, hátterébe, motívumrendszerébe, helyesen ítéli meg az emberi kapcsolatokban játszott szerepeit, hatásait” (KEMÉNYNÉ 1989: 15). Az önismeret egyrészt segít abban, hogy az egyén azonosítsa, milyen képességekkel, tudással és ismeretekkel rendelkezik, mi iránt érdeklődik, milyen céljai vannak, mekkora az akaratereje, vagy hogyan viseli a kudarccokat, illetve a stresszt. Másrészt egy mélyebb szinten azt tartalmazza, hogy az egyén életében milyen hatások alakították viszonyulásait, érzelmeit, indítékait. Ugyanakkor az önismeret az egyén társas kapcsolatait is meghatározza, hiszen különféle szerepekben (például: gyerek, szülő, munkatárs, barát) kell megfelelnie a vele szemben támasztott elvárásoknak (KEMÉNYNÉ 1989).

A helyes önismeret a pályaaorientáció szempontjából meghatározó, hiszen az egyén önmagáról alkotott képe nagyban befolyásolja életútjával kapcsolatos jövőbeni elképzeléseit. A hazai szakirodalom négy önismereti elemet emel ki, az érdeklődést, a képességet, az értéket és a munkamódot, amelyek különösen meghatározóak az életpálya szempontjából, és amelyek fejlesztése rendkívül fontos a pályaaorientációs munka során (SZILÁGYI 1996, 2003, 2004; KENDERFI 2011).

Az egyén életútja során fontos, hogy olyan pályát válasszon, amely számára megfelelő mértékű élménytartalommal bír, így munkatevékenységéhez pozitív érzelmi kapcsolat fűzheti, vagyis szereti, amit csinál. Ahhoz, hogy érzelmi kapcsolat alakulhasson ki egy tárgy, egy személy vagy egy tevékenység irányába, elsődlegesen az érdeklődés felébredésére van szükség. A pályaaorientáció folyamatának egyik kiindulópontja lehet az érdeklődés feltérképezése. Csirszka (1966) szerint az „érdeklődésen a személyiség érzelmekkel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékekkel látja el a tárgyat, amire irányul. Olyan fénycsóvának lehet tekinteni, amely a valóság kisebb-nagyobb részére, tárgyaira esik, és azokat megvilágítja, köztük és a személyiség között bizonyos kapcsolatot létesít” (CSIRSZKA 1966, idézi SZILÁGYI 2004). Tehát az érdeklődés kialakulásában a személyiségnek aktív szerepe van, hiszen a szubjektíven értékesnek ítélt dolgok nagyobb valószínűséggel keltik fel az egyén érdeklődését. Az érdeklődés felébredése egyfajta választás, amelynek során valamely tárgy, személy vagy tevékenység olyan vonzerővel bír az egyén számára, hogy kiemeli azt a többi közül, tartós kapcsolatot kíván vele teremteni, jobban meg kívánja ismerni. Később az alany és a tárgy közötti kapcsolat megszilárdulhat, az érdeklődés tartóssá válhat (SZILÁGYI 2004). Az érdeklődés kialakulásában a személyiség szerepe megkérdőjelezhetetlen, azonban annak tartóssá válásában a környezettel való kapcsolat is jelentős. Az érdeklődés elmélyülését meghatározhatja, hogy az egyén környezete mennyire támogatja őt abban, hogy hozzáférhesen érdeklődése tárgyához, illetve mennyi időt tud eltölteni érdeklődésének kielégítésével. Az érdeklődés vizsgálatakor elsősorban az érdeklődés tárgyát, illetve az érdeklődés intenzitását érdemes mérni, e két jellemző lehet meghatározó a pályaaorientáció szempontjából. Az érdeklődés tárgya rendkívül szerteágazó lehet, azonban pályaaorientációs szempontból hajlamosak vagyunk olyan dolgokra fókuszálni, amelyek könnyen azonosíthatóak valamilyen szakmával vagy szakképzési, továbbtanulási iránnyal, mint például a műszaki problémák, a kereskedelem, a művészet vagy az emberekkel való foglalkozás. Bármilyen széles érdeklődési profillal is rendelkezik valaki, a pályaaorientáció szempontjából jó, ha érdeklődésének azonosítható egy központi magja. Az érdeklődés tárgya lehet a külvilág bármelyik tárgya, jelensége, de a személyiség egy belső története is, intenzitása abban mérhető, hogy az egyén mennyi időt szentel érdeklődése tárgyának. Az érdeklődés tárgya, spektruma és intenzitása életkoronként is változhat. A pubertáskor idején az érdeklődés differenciálódik, majd serdülőkorban egyre fontosabbá válik az érdeklődési irányok és a képességek egyeztetése (KENDERFI 2011). Ebben a korban még gyakran változik az érdeklődés iránya, egy vizsgálat a 13-14 évesek esetében másfél év alatt akár 6-7-féle pályához való kötődést is mért (SZILÁGYI 2003). A 18 éves életkor felé közeledve kezd kialakulni az érdeklődés központi magja, ám az érdeklődés még mindig szerteágazó. Az ifjúkor végére (24-25 év) általában már megszületik valamilyen, szakmai életutat meghatározó döntés, amelyben az érdeklődésnek, a képességeknek és a realitásnak is meghatározó szerepe van. A pályaválasztás szempontjából sokáig a képességeket tartották alapvetően meghatározónak, azonban napjainkban az érdeklődés szerepét a képességek elé

helyezik. A teljesítményben nagy szerepe van annak, hogy az egyén mennyire kötődik, érdeklődik munkatevékenysége iránt, pusztán az, hogy képességei, kompetenciái alapján alkalmas a feladat ellátására, nem elegendő. Így az érdeklődési területek feltérképezése, azonosítása, építése kiemelt fontosságú a pályaaorientáció folyamatában (KENDERFI 2011).

A képesség a cselekvésre, teljesítményre való alkalmasság, amelynek minőségét egyrészt az emberrel született adottságok, másrészt a környezeti hatások határozzák meg, és az emberi tevékenység folyamán alakul ki. Vannak úgynevezett általános képességek (intelligencia, kreativitás), amelyek a tevékenységformák széles körében jutnak kifejezésre, és speciálisak, amelyek a tevékenység egy-egy területén fejtik ki hatásukat (például a zenei képesség vagy a kézügyesség). A különféle képességek fejlődési üteme eltérő, ugyanakkor egyénileg is lehetnek eltérések egy-egy képesség fejlődési üteme tekintetében. A képességek nem statikus jellemzők, fejlődnek és fejleszthetők, azonban a fejlődés mértéke nem korlátok nélküli. A különféle pályák, foglalkozások különböző képességstruktúrákat igényelnek, de ezek különbözősége is eredményezhet sikert ugyanazon a területen. A fejlett, magas színvonalú képességstruktúra szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres munkatevékenységnek, hiszen azt számos további tényező befolyásolja (mint például az érdeklődés vagy a motiváció), mégis, egyes képességek fejlettségi szintje befolyásolhatja az egyén pályairányultságát. Ahhoz azonban, hogy bonyolult munkafolyamatokat tudjunk ellátni, többféle képesség együtt járására van szükség (SZILÁGYI 2004; KENDERFI 2011). A képességeket többféleképpen strukturálhatjuk, de pályaaorientációs szempontból azokat a képességeket érdemes kiemelni, amelyek munkatevékenységekhez kapcsolódnak, mint például az általános tanulás képessége, a nyelvi képesség, a számolási képesség, a térbeli tájékozódás képessége, a formaészlelés, a manuális képességek, valamint az érzékelés képessége (VÖLGYESY 2012). A pályaaorientáció segítése érdekében fontos, hogy tisztában legyünk mind az egyénre jellemző képességstruktúrákkal, mind pedig az adott pályára jellemző képességigénnyel. Kenderfi (2011) a fenti képességeket kiegészíti a fizikai teherbírás képességével, a hibák felismerésének képességével, a kapcsolatteremtési képességgel, valamint az ötletességgel. Az egyént képességei különféle minőségben, különböző szinten jellemzik, így határozva meg az általa elvégezhető munkatevékenységeket, pályákat.

A képességek kapcsán érdemes megemlíteni a tehetség, illetve a tehetséggondozás kérdskörét, amely területeken az iskolának szintén jelentős feladata van. A tehetségfogalom alakulásával kapcsolatban a leggyakrabban Mönks többtényezős tehetségmodelljét említik (1997), aki az átlagon felüli intellektuális képességeken túl a motorikus, a szociális és a művészi képességeket is a különleges képességek kategóriájába sorolta, így nem csak a kiemelkedően magas IQ-val rendelkező embereket tekintette tehetségesnek. Kiemelte, hogy a kivételes képességek mellett annak érdekében, hogy a tehetség valóban megnyilvánulhasson, szükséges az egyén akaratereje, valamint kreativitása, fontos szerepet tulajdonított a tehetség kibontakoztatásában a családnak, az iskolának és a hasonlóan tehetséges társaknak (KISS – BALOGH 2004). Czeizel Endre a tehetség összetevőiként négy

tényezőt említ: az átlagon felüli általános intellektuális képességet, az átlagon felüli speciális képességeket, a kreativitást, valamint a feladat iránti elkötelezettséget (Czeizel 1997, idézi KISS – BALOGH 2004). Az általános képességek közé sorolhatjuk például a jó memóriát, a magas szintű elvont gondolkodást vagy a jó nyelvi készségeket. A speciális képességek adják a tehetség jellegzetességét, hogy a kiemelkedő adottság például zenei, nyelvi vagy logikai területen jelentkezik. Kreativitás és motiváció hiányában kevésbé valószínű, hogy a tehetséges ember magas szintű teljesítményre lesz képes, így az általános és speciális képességek mellett a kreativitás és a motivációt meghatározó személyiségjegyek (például érdeklődés, kitartás, versenyszellem) fejlesztése is nagyon fontos feladat. A tehetség felismerése és fejlesztése rendkívül összetett feladat mind az iskola, mind a pedagógus számára (KISS – BALOGH 2004). Manapság a tehetséggondozás kapcsán is beszélhetünk egyfajta szemléletváltásról, hiszen már nem csupán az egészen ritka génuszok felismeréséről és fejlesztéséről szól, hanem hogy minél több tehetséget azonosítsanak, minél többféle adottságterületen (például mozgás, intellektuális, társas), amelyek közül egyre inkább felértékelődnek a munkaerőpiac által igényelt kompetenciák. E szemlélet szerint mindenki tehetséges valamiben, mindenkinek van egy legtehetségesebb oldala. A pályamentációhoz kapcsolódó életpálya-szemlélet is megjelenik a tehetséggondozásban, hiszen a fiatalok tehetségének kibontakoztatása, fejlesztése későbbi felnőttkori társadalmi szerepvállalásukat is meghatározhatja, értéknövekedést jelenthet a társadalomban is. Mind a pályamentációnak, mind a tehetséggondozásnak fontos szerepe van abban, hogy az egyén megtalálhassa a saját magához illeszkedő önmegvalósítási formát (PÁSKU 2015).

A pályamentációs folyamatban érdemes azonosítani az egyén számára azon fontos értékeket, amelyek meghatározhatják szakmai életútját, vagy munkatevékenysége során hangsúlyosan jelennek meg. Csepeli György (2001) szerint az értékek olyan biztonságot és eligazodást jelentő támpontok az ember életében, amelyek segítségével képes társadalmilag meghatározott módon cselekedni, tehát egyfajta motívumként befolyásolja a viselkedést. Az értékek objektív és szubjektív tartalommal bírnak. Objektív tartalmuk a társadalom, illetve a külvilág által meghatározott, míg szubjektív tartalmukat az egyén választása határozza meg. A személyiség értékorientációja így kettős természetű, egyrészt a társadalom által felkínált értékek megismerése révén alakul ki, másrészt azokhoz alkalmazkodva működik. Az egyén cselekedeteit, tevékenységeit alapvetően határozzák meg azok az értékek, amelyeket ismer és elfogad (VÁRINÉ 2003). Az objektív és szubjektív értékek egyszerre vannak jelen az egyén tevékenységei során, azonban a szubjektív értékek, mivel azokat az egyén saját választása határozza meg, sokszor hangsúlyosabbak. Az értékek tartalma megváltoztathatja a személyiség értékhez való viszonyát, így az értékek nem állandó jellemzői a személyiségnek. Az értékválasztás (értékorientáció) függhet az egyén életkorától, mikrokörnyezetétől, életállapotától, illetve a társadalom kulturális tradícióitól is. A munkához kapcsolódó értékek vizsgálata, mérése így csak azt határozhatja meg, hogy adott pillanatban az egyén számára melyek a fontos, és melyek a kevésbé fontos tényezők (KENDERFI 2011).

Minden ember képességprofilja, személyisége más és más. A különböző foglalkozások, pályák más és más képességprofil, személyiségjellemzőket kívánnak, eltérő, a munkavégzéshez kapcsolódó sajátosságokkal, jellegzetességekkel bírnak, vagyis mindenki más módon szeret dolgozni. „A munkamód egy olyan összetett pszichológiai tulajdonságunk, amely a munka sajátosságaiból fakadó, a munka tárgyi és személyi követelményeiből következő egyéni megoldások összességén alapul. A munkamódot nagymértékben meghatározza az egyén érzelmi viszonya a munka tárgyához, és a munkamozzanatok gyakorlása során bekövetkező öröm és elégedettség élménye” (SZILÁGYI 2003: 65). A munkamód sok összetevőből áll, általában a munkavégzés során alakul ki, és a személyiség viszonylag stabil jellemzője. Változást magához a munkatevékenységhez, munkához való érzelmi viszony megváltozása hozhat, amely változás gyakran az érdeklődés vagy az értékek megváltozásában gyökerezik. A szakirodalom Csirszka alapján foglalja össze a munkamód tartalmát, amelynek összetevői a munkatempó, a munkavégzés ritmusa, az önállóság, a célszerűség, a precizitás, a monotonitátiús, a gondosság és a fáradékonyság. A pályaaorientáció során az egyén személyiségének munkamódra vonatkozó stabil jellemzőit kell azonosítani, és a választható pályák jellemzőivel összevetni (SZILÁGYI 2003; KENDERFI 2011).

2.2.2. PÁLYA- ÉS SZAKMAISMERET

A pályaismeret a pályaaorientáció egyik leglényegesebb eleme. Minél szélesebb körű az egyén pályá-, illetve szakmaismerete, annál nagyobb körből tud választani. Természetesen nem elegendő a foglalkozásokat csak felsorolás szinten ismerni, azok valódi tartalmát, követelményeit is tudni kell a pontos eligazodás érdekében. Völgyesy definíciója szerint „a pályaismeret a munkatudományokon belül rendszerezi, leírja azokat az ismérveket, amelyeket a munkát végző embernek a pályán a foglalkozástevékenységgel kapcsolatban mint követelményt, feladatot figyelembe kell vennie” (VÖLGYESY 1995b: 14). A pályák tartalma, a szakmastruktúra azonban a technika és a gazdaság folyamatos és gyors fejlődése miatt állandó változásban van, régi szakmák szűnnek meg, vagy átalakulnak, új szakmák születnek. A pályaismeret egy folyton változó, alakuló ismeretanyag, az egyre többféle pályá, illetve szakma között egyre nehezebb az eligazodás, a változások követése egyre nagyobb kihívást jelent (VÖLGYESY 2012; SZILÁGYI 2003).

A pályák könnyebb áttekinthetősége érdekében célszerű azokat strukturálni, olyan rendszerbe foglalni, amelynek segítségével a tipikus tevékenységeket és követelményeket jól el lehet különíteni. A pályaismeretnek több rétege van, így a pályák tovább bonthatók különféle foglalkozásokra, amelyekhez még differenciáltabb jellemzők köthetők, a mindennapi gyakorlat, az adott foglalkozás szépségei és nehézségei. Szilágyi Klára kiemeli (2005), hogy a pályák legalapvetőbb tartalma és követelményrendszere mellett a mindennapokban megjelenő munkatevékenységhez kapcsolódó örömök és élmények

megismertetése, a pályához való érzelmi kötődés kialakítása segíthet a foglalkozáshoz kapcsolódó elkötelezettséget és hivatástudatot megalapozni. Nem szabad megfeledkezni a pályaismeret szempontjából lényeges munkaerőpiaci keresettségéről sem, a divatszakmákban gyakran már túlkínálat jelentkezik, ennek ellenére még mindig töretlen a nép-szerűségük a választásnál (SZILÁGYI 2005).

Kenderfi Miklós a pályák, foglalkozások jellemzése, leírása szempontjából három tényezőt tart fontosnak, magát a végzett tevékenységet, a munkavégzés során használt eszközöket, valamint a munka anyagát (2011). A végzett tevékenység szempontjából kiemeli, hogy a pontos feladatok ismerete nélkül nehezen ítéltető meg, hogy az adott tevékenységet milyen hatékonysággal, illetve milyen örömmel végezné az egyén, így azok részletes ismerete rendkívül fontos. A munkavégzés során használt eszközök lehetnek gépek, szerszámok, de a beszédet, a kommunikációs készséget is tekinthetjük eszköznek. Ha az egyén ismeri a pálya „eszközigényét”, könnyebben tud dönteni arról, hogy képességeinek megfelelő-e, illetve milyen kompetenciáit szükséges fejlesztenie annak érdekében, hogy sikerrel helyt álljon az adott területen. Az egy-egy szakmához, foglalkozáshoz kötődő anyag, nyersanyag, illetve az egyén ahhoz való viszonya szintén meghatározó lehet az adott pálya választásakor, legyen az akár egy fadarab (asztalos), vagy gyerekek (óvónő) vagy számok (könyvelő). „A pályaismeret tehát részben szűkíti az egyén számára a pályák világát oly módon, hogy erősíti a döntési alternatívák redukálását, másrészt bővíti a választható pályák körét, mivel egyre több foglalkozással ismerkedik meg a pályaaorientáció folyamatában” (KENDERFI 2011: 25).

A pályák osztályozásának igénye nemcsak a pályaaorientáció szempontjából merül fel, hanem más társadalmi és gazdasági folyamatok megfigyelését is megkönnyíti, ha egységes és általánosan elfogadott, nemzetközi összehasonlításokat is lehetővé tevő fogalmakat és osztályozást használunk. Magyarországon az 1970-es években vezették be az első, foglalkozásokat tartalmazó rendszert, FEOR (Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) néven. A rendszernek nem csupán statisztikai értelemben volt jelentősége, hanem a foglalkozásokkal kapcsolatos fogalmakat, leírásokat, a besorolási szempontokat is egységesítette. A FEOR-t a rendszerváltás után újították meg. Az új, FEOR-93 elnevezésű rendszer jobban illeszkedett a foglalkozások nemzetközi besorolási rendszeréhez (ISCO-88), és alkalmazkodott a rendszerváltást követő gazdasági és munkaerőpiaci változásokhoz is. A foglalkozások rendszerének következő felülvizsgálata és módosítása 2008-ra vált indokolttá, mivel addigra a nemzetközi rendszert megújították és ISCO-08 néven bevezették. Szintén a felülvizsgálatot indokolta, hogy az eltelt időszakban jelentős változások következtek be a munka világában, új foglalkozások jöttek létre, mások megszűntek, vagy tartalmukban változtak, valamint figyelembe kellett venni a technológia, elsősorban a számítástechnika fejlődését, amely alapjaiban változtatta meg több munkatevékenység jellegét. A hároméves felülvizsgálat után, 2011-ben lépett hatályba a FEOR-08. Az új rendszer a régihez képest kevesebb, 485 foglalkozást tartalmaz (a FEOR-93 632 foglalkozást írt le) tíz foglalkozási főcsoportba osztva. A főcsoportok az alábbiak:

1. Gazdasági, igazgatási, érdek-képviselési vezetők, törvényhozók
2. Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások
3. Egyéb, felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások
4. Irodai és ügyviteli (ügylékapcsolati) foglalkozások
5. Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások
6. Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások
7. Ipari és építőipari foglalkozások
8. Gépkészítők, összeszerelők, járművezetők
9. Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások
10. Fegyveres szervek foglalkozásai

A főcsoportokon belül csoportokba, majd alcsoportokba sorolva találjuk a foglalkozásokat. A FEOR-08 minden foglalkozást egy négy számjegyes kóddal jelöl, nyitott, bővíthető rendszerben, vagyis a felhasználók a négy számjegyet további ötödik, illetve hatodik számjeggyel is kiegészíthetik, így saját igényeiknek megfelelően tovább bonthatnak egy-egy foglalkozást. A főcsoportokon belül a csoportosítást inkább funkcionális elvek mentén végzik, mint ágazati szempontból. Az egyes foglalkozások besorolásának fő szempontjai: a foglalkozás tartalma, a munkatevékenység ellátásához szükséges képzettség, a döntéshozatali önállóság foka, valamint esetenként a foglalkozás ágazati hovatartozása. Pályaaorientációs szempontból a FEOR jelentősége abban áll, hogy az egyes foglalkozások bemutatásakor szakértők által készített leírások adnak tájékoztatást a belső tartalomról. A foglalkozás megnevezése után egy rövid bevezető mondat segít az adott foglalkozás lényegének megismerésében, majd részletesen is bemutatja a feladatokat, jellemző munkaköröket, végül pedig a kapcsolódó egyéb foglalkozásokat¹¹ (LAKATOS – KASZA 2011).

¹¹ Például a 2712 számú, levéltáros foglalkozás leírása az alábbi információkat tartalmazza:

„Beszerzi, tárolja, őrzi, rendszerezi, kutatásra alkalmassá teszi a történeti értékű és állandó megőrzést igénylő, maradandó értékű iratokat, felvilágosítást ad a levéltárban őrzött anyagokról, biztosítja az iratokba történő betekintést, ellátja az ügyfélszolgálati munkát, forráskutatást és -feltárást végez, tudományos közleményeket készít.

Feladatai:

1. a levéltár illetékességi körébe tartozó történeti értékű és állandó megőrzést igénylő iratokat létrehozó szerveknél az iratkezelés rendjének és az irattári selejtezésnek az ellenőrzése;
2. a levéltár illetékességi körébe tartozó levéltári anyagok átvétele, őrzése, nyilvántartása, a levéltári anyag gyarapítása vásárlás, ajándékozás (öröklés), csere, letéti megőrzés stb. formájában;
3. a levéltári anyag használatának megkönnyítése az iratok rendszerezésével, rendezésével, selejtezésével, segédletek készítésével;
4. tájékoztatás a levéltárban őrzött anyagokról, az iratokban való kutatás biztosítása, ügyfélszolgálati munka;
5. közreműködés a maradandó értékű magániratok védetté nyilvánításában;
6. az intézmény tudományos kutatási programjának, illetve egyéni érdeklődésének megfelelő forráskutatás és feltárás, tudományos közlemények készítése;

A FEOR-o8 mellett a pályaismeret megszerzésében nagy segítséget jelenthetnek a foglalkozási profilok, amelyek – gyakran a FEOR-ból kiindulva – részletes információt nyújtanak a pontos munkafeladatokról, valamint azokról a tulajdonságokról, kompetenciákról, amelyekre a foglalkozás betöltőjének szüksége van az eredményes feladatvégzéshez. A foglalkozási profil tartalma:

- A munka leírása: a munka anyaga, jellege, tárgya, munkaeszközök, a feladat teljesítésének módja (munkamód, munkatársi kapcsolatok, pálya társadalmi presztízse).
- A munkavégzés személyi követelményei: egészségügyi követelmények, érzékszervi követelmények, ügyességi követelmények, értelmi képességek iránti követelmények, személyiségre vonatkozó követelmények.
- Tanulási és alkalmazási feltételek: a foglalkozás betöltéséhez szükséges tanulmányok felvételi követelményei, szakosodás lehetőségei, elérhető munkakörök és beosztások, munkaidő, foglalkozás helye a társadalomban és a gazdaságban. (SZILÁGYI 2011)

A foglalkozási profilok egyik hazai gyűjteménye a *Magyar Foglalkozási Információk Kézikönyve* (FIK), amelyet 1994-ben szerkesztett a Ritoók–Rodák szerzőpáros. A kézikönyvben 632 foglalkozási profil szerepel az alábbi struktúra szerint feldolgozva:

- Foglalkozás kódszáma – a foglalkozás azonosítására szolgáló FEOR-kódszám.
- Általános elnevezés – a foglalkozás FEOR-ban szereplő elnevezése.
- Foglalkozás definíciója – A definíció tartalmaz egy bevezető állítást, amely tömören leírja a munka jellegét és célját. Ezután következik egy világos és rövid összefoglaló, amely magában foglalja a foglalkozás általános definícióját.
- Szükséges iskolai végzettség – a foglalkozáshoz szükséges iskolai végzettség, bizonyítványok és engedélyek felsorolása.
- Fizikai követelmények – a munkavégzés során jellemző fizikai megterhelés mértéke.
- Környezeti feltételek – a munkavégzés helyszíne, munkakörülmények.

.....
7. levéltár-pedagógiai feladatok ellátása, levéltár-látogatások vezetése, kiállítások rendezése, előadások tartása;

8. levéltári anyag elektronikus nyilvántartásának tervezése, megvalósítása, az anyagok digitalizálása.

Jellemző munkakörök:

- Feldolgozó levéltáros
- Főlevéltáros
- Gyűjtőterületi levéltáros
- Háborús levéltáros
- Levéltári irat-felülvizsgáló
- Tájékoztató levéltáros

Néhány kapcsolódó, de máshová sorolt foglalkozás:

2711 Könyvtáros, informatikus könyvtáros

3717 Kulturális intézményi szaktechnikus

Lásd KSH – Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR-o8). <http://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/2/2712.html> (Letöltés ideje: 2018. február 19.)

- Képességek – a feladatok átlagos teljesítéséhez szükséges képességszintek (általános tanulási képesség, nyelvi képesség, számolási képesség, térbeli tájékozódási képesség, formaérzékelés, hibák felfedezése írott szövegben, szem-kéz koordináció, ujjgyűgyesség, kézgyűgyesség).
- Érdeklődés – a foglalkozáshoz kapcsolódó érdeklődési irányok. Az öt lehetséges érdeklődési irány a szociális, az irányító, a módszeres, a tárgyias és az elméleti.

A pályaismeret, szakmaismeret tehát az egyes pályák, szakmák, foglalkozások tárgyi és személyi jellemzőinek, követelményeinek ismeretét jelenti. Ezen ismeretek birtokában lehet a sokféle pálya közül megtalálni azt a területet, amely az egyén személyes jellemzőinek, érdeklődésének, képességeinek, munkamódjának, munkához kapcsolódó értékeinek leginkább megfelel. Természetesen az egyén nem csak egy pályára alkalmas, de ismerve a foglalkozások rendszerét, könnyebb megtalálni a kapcsolódási pontokat (KENDERFI 2011). Számos szerző hívja fel a figyelmet arra, hogy mind a pályák, mind az egyén személyiségének összetevői változnak, így az egyén és pályájának kapcsolata soha nem statikus, hanem folyamatosan, dinamikusan változó (SZILÁGYI 2005; KENDERFI 2011; VÖLGYESY 2012).

2.2.3. A MUNKAERŐPIAC ÉS A KÉPZÉSI PIAC ISMERETE

A pályaaorientációs folyamat célja, hogy az egyén képes legyen saját életútját menedzselni, a munkaerőpiacon egész életpályája során helytállni. A sikeres életpálya-menedzsment fontos feltétele, hogy az egyén tisztában legyen a munkaerőpiac szereplőivel, jellemzőivel, sajátosságaival, valamint a munkaerőpiac éppen aktuális helyzetével, a várható változások trendjeivel. Egyes szakmákban túltelítettség van a munkaerőpiacon, erősen megnehezítve az elhelyezkedést, ugyanakkor beszélhetünk hiányszakmákról is. A munkaerőpiac a gazdasági, társadalmi és technológiai változások következtében folyamatosan fejlődik, alakul. Ahogy a gazdasági változásokat is nehéz előre jósolni, úgy a munkaerőpiac változásaira vonatkozó előrejelzések is rejtenek magukban némi bizonytalanságot. A pályaaorientáció során ezért is fontos tudatosítani a fiatalokban, hogy sokféle pálya áll előttük, hasonló képzettséggel többféle irányban is el tudhatnak majd helyezkedni, illetve felhívni a figyelmüket a divatszakmák esetében fellépő munkaerőpiaci túltelítettségére (SZILÁGYI 2005). A munkaerőpiaci ismeretek kiterjedhetnek a munkaerőpiacon való elhelyezkedést segítő alapvető ismeretekkel, az álláskereső technikák, az önéletrajz és a motivációs levél készítésének alapjaival, valamint az interjún való viselkedés mikéntjével.

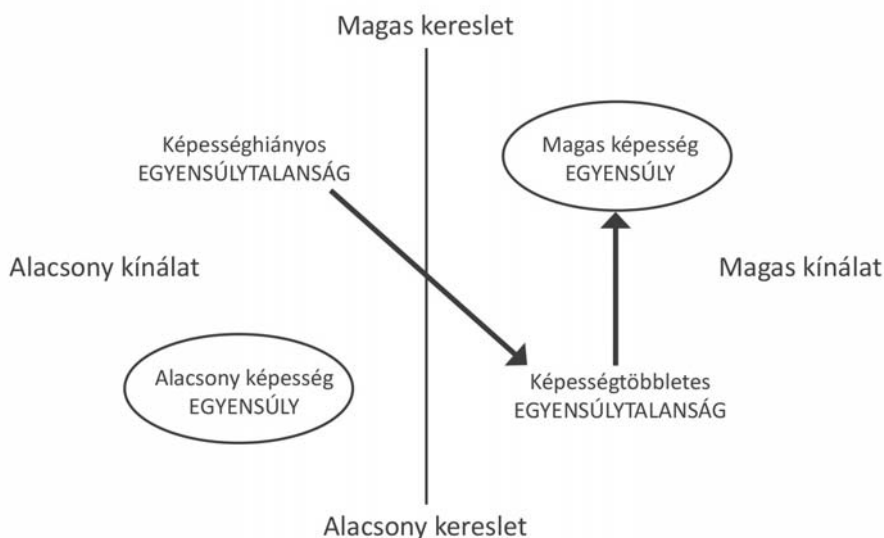
A munkaerőpiac dinamikus változásainak követése igazi kihívást jelent a képzési rendszer számára is. A pálya- és szakmaismerethez szorosan kapcsolódik a képzési utak ismerete, hiszen az egyén elhelyezkedési esélyeit alapvetően határozza meg a szakmai

képzettségének szintje és minősége. Az életút során bekövetkező első jelentős választás az általános iskola és a középfokú oktatás közötti váltás időpontjában jelenik meg, amely a hazai köznevelési rendszer sajátosságainak köszönhetően bekövetkezhet 4., 6. vagy 8. osztály után. A 4. vagy 6. osztály után a tanulók nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumban tanulhatnak tovább, míg a 8. osztály befejeztével választhatják a négyosztályos gimnáziumot, a szakgimnáziumot, a szakközépiskolát vagy a szakiskolát.

A képzési rendszer, valamint a képzési piac változásainak követése talán a legnagyobb kihívás a pályaaorientációs tevékenység során, hiszen a naprakész információk beszerzése folyamatos utánajárást, önfejlesztést kíván. A középiskolákban, gimnáziumokban zajló pályaaorientációs munka szempontjából szükséges a szakképzési és felnőttképzési rendszerben, valamint a felsőoktatási rendszerben való eligazodás is.

Az elmúlt évtizedek európai oktatás- és képzéspolitikájának fő vonása a rendszerbe szerveződés, amely az élethosszig tartó tanulás gyakorlati szakpolitikává alakítását hozta magával. Ennek sarkalatos eleme az *Európai Képesítési Keretrendszer* bevezetése, amelyet követett a nemzeti szintű keretrendszerek kidolgozása. 2015-ben elkészült a *Magyar Képesítési Keretrendszer*, amely egységes rendszerben tekint az oktatás egyes alrendszeire, célja a szakképzésnek, az alap-, a középfokú és a felsőfokú oktatásnak, valamint a felnőttképzésnek az összekapcsolása. Az új szemléletmód és keretrendszer a nemzeti rendszerek közötti átjárhatóságot, a képzés és munka világának közeledését és fokozatos európaizálódását célozza (DERÉNYI – VÁMOS 2015). Az elmúlt évtizedek európai oktatás- és képzéspolitikájának fő vonása a rendszerbe szerveződés, amely az élethosszig tartó tanulás gyakorlati szakpolitikává alakítását hozta magával. A keretrendszer az élethosszig tartó tanulás paradigmájának új generációjára, az Európai Unió képességpolitikájára épül (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2010). A képességpolitikát meghatározó új szemlélet és rendszergondolkodás a tanulási eredményeken alapul (learning outcomes), aminek következtében alapjaiban kell újragondolni a képzési rendszer minden szintjén a képzési programokat és az értékelési rendszereket. Ez az oktatás, a képzés, valamint a munka világának közeledésére vonatkozó követelményt hozza magával, és azt jelenti, hogy az oktatásnak folyamatosan számolnia kell a gazdaság munkaerőpiaci szükségleteivel és a munkavállalókkal szemben támasztott, változó követelményekkel.

Az alábbi ábra jól mutatja, hogy az új szemlélet talán legfontosabb eleme, hogy érzékenyebbé válik a munkaerőpiacon hasznosítható képességekre, és megkülönbözteti, számol a formális végzettség és a tényleges képességek közötti különbségekkel, a formális iskolai végzettség helyett elsősorban a képességekre épít. Ez magával hozza az új paradigma ma már sokat emlegetett jellemzőjét, hogy a tanításról áthelyeződik a hangsúly a tanulásra, a tanuló egyénre, és felértékelődik az általa bármely úton – a formális út mellett a nem formális és informális tanulási úton – megszerzett tudás, benne a munkaerőpiacon oly fontos munkahelyi kompetenciákkal. Kiemeli azt a tényt, hogy a formális végzettség mérőeszközként történő használata nem számol a képességek eltűnésével, a felejtéssel és az ismeretek és kompetenciák napjainkban jellemző gyors avulásával, amely magával



5. ábra: Képességhiány és képességtöbblet a munkaerőpiacon (forrás: HALÁSZ 2013: 24)

hozza az oktatás világának új jelenségét: a képességek teremtése mellett a képességek használata kerül előtérbe. Az új szemlélet megkülönbözteti az iskoláztatás, a képességek teremtésének, valamint a képességek felhasználásának, munkaerőpiaci keresletének különbségét. Ennek alapján jól értelmezhető az a napjainkban gyakran tapasztalt, túlképzésként emlegetett jelenség, amely a munkaerőpiacon „képességtöbbletes” egyensúlytalanságként definiálható, és a különféle képzettséggel rendelkező munkavállalók elhelyezkedési nehézségeként jelentkezik. „Képességtöbbletes” egyensúlytalanság esetén az adott szakterületen alulfoglalkoztatás tapasztalható, míg a „képességhiányos” egyensúlytalanság pedig azt jelzi, hogy a munkaerőpiacon – megfelelő kompetenciák birtokában – alacsonyabb iskolai végzettséggel lehet magasabban kvalifikált helyeket betölteni (HALÁSZ 2013).

2.3. TÖREKVÉSEK AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ RENDSZERÉNEK FEJLESZTÉSÉRE

Hazánkban az elmúlt évek legjelentősebb, a pályaaorientációs rendszer fejlesztésére irányuló programja a TÁMOP 2.2.2-12/1-2012-0001 *A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése* című projekt keretében valósult meg.¹² A 2008 őszén indult projekt keretében megvalósuló fejlesztéseket az indokolta, hogy az egyes szakpolitikai alrendszerekben (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés, közművelődés, munkaügy) megvalósult korábbi fejlesztések egymástól elkülönülve működtek, nem alkottak egységes rendszert. A Nemzeti Pályaaorientációs Tanács 2008-as ajánlása szerint egy, az egész életpályát végigkövetni képes rendszert kellene kialakítani, amely a már működő szolgáltatásokat és eredményeket kapcsolja össze, és nemzeti hálózatot hoz létre (NEMZETI PÁLYAORIENTÁCIÓS TANÁCS 2008).

2.3.1. HEFOP 3.1: „AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES KÉSZSÉGEK ÉS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK TÁMOGATÁSA” ÉS HAZAI ELŐZMÉNYEI

A TÁMOP 2.2.2 projekt keretében megvalósult program előtt a magyar közoktatás egész rendszerére nagy hatással volt a *Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 3.1 Az életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésének támogatása* című intézkedése, amely 2004-ben indult. Az intézkedés első komponense, központi programja (HEFOP 3.1.1) a pedagógusok és oktatási szakértők felkészítését célozta a kompetenciaalapú képzés és oktatás feladataira. A központi programban nagy hangsúlyt kapott a kompetenciaalapú oktatási programcsomagok létrehozása. A program hat kulcskompetencia-területen valósított meg oktatási programfejlesztést: szövegértési-szövegalkotási, matematikai-logikai, idegen nyelvi, IKT (informatikai és médiahasználati), szociális, életviteli és környezeti kompetencia, valamint életpálya-építési kompetencia. Az első három kompetencia fejlesztésére mind a nemzetközi (például PISA), mind a hazai mérési eredmények alapján szükség volt, míg a szociális, életviteli és környezeti, valamint az életpálya-építési kompetencia az Európai Unió új, kiemelt céljaként jelentkezett. Az egyes kompetenciaterületeken megszületett programcsomagok iránti követelményeket 2007-ben fogalmazták meg. Eszerint az életpálya-építési kompetenciaterület követelménye: „A fejlesztés a nemzetközi tapasztalatokat felhasználva a jelenlegi munkaerőpiaci tanácsadásban és az egyes intézményi műhelyekben már jól bevált tapasztalatokra

¹² A projekt nem kifejezetten a közoktatásban megvalósuló pályaaorientációs tevékenység fejlesztését célozta, azonban eredményei segíthetik, támogatják azt.

támaszkodik. Kiemelt célja, hogy az egyének kezdettől fogva (óvoda, iskola) megkapják az egész életen át tartó segítő tanácsadás lehetőségét. Ennek jegyében egyrészt eszközöket, módszereket ad a pedagógusok kezébe, másrészt a diákok sok-sok modellértékű helyzetben való részvétel során szerezhetik meg azokat a képességeket, praktikus munkaerő-piaci ismereteket, amelyek nélkül nem tudják hatékonyan tervezni saját életpályájukat” (GÖNCZÖL – VASS 2004, idézi ZSIGOVITS 2008: 48). Annak érdekében, hogy a tanulási folyamat egészéhez ténylegesen biztosítsák a szükséges eszközöket, a programcsomagok tartalmazták a tantervben megjelenő célokat, követelményeket, az értékelés elveit, valamint a tananyagot és annak időbeni elrendezését. Mindemellett összefoglalták a pedagógiai koncepciót, a programok alapját képező pedagógiai elveket. A modulleírások részletesen tartalmazták egy-egy téma feldolgozásának menetét, a tanulói tevékenységeket és az ajánlott eszközöket, a felhasználhatóság érdekében pedig a hagyományos és a digitális eszközöket külön fejezetben emelték ki, hasonlóan az értékelés eszközeihez. A programcsomag külön részben szól a tanárok felkészítéséről a program alkalmazására, valamint a támogatás, tanácsadás mikéntjéről.¹³ Az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésére irányuló alprojekt feladata az volt, hogy olyan tananyagot fejlesszen, amely hozzájárul ahhoz, hogy a közoktatásból kikerülő fiatalok tisztában legyenek jövőbeni céljaikkal, saját képességeikkel, képesek legyenek megtervezni és felépíteni saját életpályájukat. A cél érdekében ezen a kompetenciaterületen is hat programcsomag készült, három típusban (A, B, C) 1–6. évfolyamra, valamint 7–12. évfolyamra vonatkozóan.¹⁴ Az életpálya-építési kompetenciaterület esetében tantárgyi programról nehezen beszélhetünk, hiszen ez a kompetenciaterület nem volt szorosan köthető a NAT egyetlen tantárgyához sem, célrendszerét tekintve pedig több területhez kapcsolódott,¹⁵ így „az életpálya-építés fejlesztései elsősorban keresztтанtervi eszközrendszerként működve, több műveltségterületen valósultak meg” (Farkas é. n., idézi ZSIGOVITS 2008: 53).

.....
¹³ Az iskolákba kerülő programcsomagok kidolgozásával a SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Közhasznú Társaságot bízták meg, ahol a különböző kompetenciaterületekre három különböző típusú, kompetenciaalapú programcsomagot fejlesztett, és amelyek közül alkalmazás tekintetében az iskolák szabadon választhattak. Az A típusú programcsomag az adott témához kapcsolódó NAT műveltségterület feldolgozása során használható tananyagot tartalmazta, a B típusú programcsomag az adott kompetenciaterület fejlesztését más műveltségterületeken keresztül valósította meg (keresztтанtervi programcsomag), a C programcsomag elemei pedig a tanítási órákon kívüli időben, nevelési helyzetekben voltak alkalmazhatók.

¹⁴ Az A típusú programcsomag az ember és társadalom, ember a természetben, művészetek, életvitel, testnevelés és sport, földünk-környezetünk, valamint az osztályfőnöki óra műveltségterületeket fedte le, míg a B programcsomagban a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika műveltségterületen keresztül valósult meg a kompetenciafejlesztés.

¹⁵ A kipróbálás szakaszában a programcsomag beemelése a tanórákba komoly kihívást jelentett a pedagógusok számára, hiszen több tantárgy tananyagában kellett azt megjeleníteni. A legkevesebb gondot a C típusú programok alkalmazása jelentette (ZSIGOVITS 2008).

A HEFOP 3.1 intézkedés a nemzetközi modellek integrált változatát jelenti, hiszen alternatívákat kínált az iskoláknak arra, hogy önálló tantárgyként vezessék be a pályorientációt, de arra is, hogy tanórán kívüli tevékenységekben valósuljon meg a fejlesztés. Borbély-Pecze (2010) e fejlesztéssel szemben megfogalmazott kritikai megjegyzése szerint a projekt kidolgozása során nem törekedtek a korábbi hazai fejlesztésekre, jó gyakorlatokra történő alapozásra. A szerző ezek közül elsősorban a Világbanki Szakközépiskolai Modellt, a Szakiskolai Fejlesztési Programot, valamint az ÁFSZ-FIT (Foglalkozási Információs Tanácsadó) fejlesztéseket emelte ki. Bár ezek a korábbi fejlesztések, jó gyakorlatok nem terjedtek ki a közoktatási rendszer egészére, az ott felhalmozott tudásra való építés meghatározó lett volna a későbbi projektek során. A Világbanki Szakközépiskolai Program még a 90-es években indult, és a fejlesztés során a szakközépiskolai tantervekbe bekerült a pályorientáció. Mivel a szakközépiskolákba járók esetében már megtörtént az első középfokú szakmaválasztás, ebben az iskolatípusban a pályorientáció már nem csupán a további iskolaválasztást, a továbbtanulás segítségét jelentette, hanem az életutat kísérő pályaválasztási folyamat támogatását is. A szakközépiskolai tantervekben háromféle módon jelent meg a pályorientáció: szaktárgyakba építve, az osztályfőnöki órák keretében, valamint a tanórán kívüli területeken (például szakkörökön, munkahely-látogatások formájában) (BORBÉLY-PECZE 2010). A Szakiskolai Fejlesztési Program keretében a 2001/2002. tanévben a szakiskolákban a pályorientációt mint tantárgyat vezették be, hogy segítsék a 10. osztályt követő szakmaválasztást. A szakiskolák kétféle verzió közül választhattak, vagy 9. osztálytól, önálló tantárgyként, 74 órában vezették be a pályorientációt, vagy modulként, tananyagrészenként a szakmai előkészítő ismeretekbe ágyazva, szakmai orientáció néven. A szakiskolák részéről a tananyag bevezetése erős ellenállást váltott ki, elsősorban a szakértelem és a szükséges eszközök hiányára hivatkozva. A valós pályorientációs tevékenység nem is valósulhatott meg a legtöbb szűk szakmaprofilú intézményben, hiszen a szakiskolák – saját érdekeiket követve – diákjaik számára a saját iskolájukban elérhető szakmák népszerűsítésére használták a rendelkezésre álló időkeret, így hiába alapozták volna meg a szakmaválasztást, ha erre nem is volt reális lehetőség az adott iskolában. Arról nem is beszélve, hogy a szakiskolába történő jelentkezés pillanatában már megtörténik a szakma, illetve szakmacsoport választása, így a későbbi orientáció szerepe kérdéses (LISKÓ 2003). Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) a fenti kompetenciaalapú programfejlesztéssel párhuzamosan a *HEFOP 1.2-es Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat fejlesztése* című intézkedésének keretében folytatta a már korábban, a 90-es évektől megkezdett munkát, amelynek során újabb foglalkozásokat bemutató filmeket, mappákat (FIT-mappa) készítettek el, azonban ezeket az anyagokat sem csatolták a fent leírt programfejlesztéshez (BORBÉLY-PECZE 2010).

A HEFOP 3.1 intézkedés kidolgozói felismerték, hogy a pedagógustársadalom módszertani kultúrája hiányos, így nem elégséges a kompetenciaalapú tananyag, hanem az életpálya-építési kompetenciaterület fejlesztésére is szüksége van. Ezért tematikus, 30 órás pedagógus-továbbképzéseket dolgoztak ki, amelyek közül az iskolák tanárai

választhattak. Az életpálya-építési kompetenciaterülethez mind tartalmi, mind módszertani továbbképzés kapcsolódott, azonban ezeket sajnos viszonylag kevés pedagógus választotta¹⁶ (BORBÉLY-PECZE 2010).

2.3.2. A TÁMOP 2.2.2: A PÁLYAORIENTÁCIÓ RENDSZERÉNEK TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSE

A TÁMOP 2.2.2 „A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című projekt célja az volt, hogy kialakítson egy olyan rendszert, amelynek köszönhetően csökken a képzési piacon és a munkaerőpiacon jellemző információhiány, kevesebben választanak megalapozatlanul pályát, így az oktatásra fordított kiadások hatékonyabban térülhetnek meg. Ennek érdekében javasolták, hogy az érintett területeken folyó fejlesztéseket össze kell hangolni az európai uniós és nemzetközi trendeknek megfelelően (BIRHER – SZÁNTÓ 2009). A projekt kidolgozója a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal volt, amely 2008 és 2010 között kapott felhatalmazást a feladat elvégzésére, fő célja a hazai életpálya-tanácsadó hálózat kiépítése, valamint a pályaaorientációt segítő eszközök fejlesztése, amelyek révén hatékonyan lehet segítséget és támogatást nyújtani a munkaerőpiac szereplőinek. A fejlesztő munka szempontjából meghatározó jelentőségű volt 2008 elején a már említett Nemzeti Pályaaorientációs Tanács megalakulása. A projekt fontos célja volt, hogy – az egész életutat támogató pályaaorientáció szellemének megfelelően – minden életkorban és élethelyzetben lévő egyén számára kínáljon megoldási lehetőséget, segítséget, akár továbbtanulásról, akár munkahelykeresésről, munkahelyváltásról, szakmaváltásról legyen szó. Ebből következően a program meglehetősen komplex, sokféle szolgáltatást tartalmazott annak érdekében, hogy mindenki megtalálhassa a számára adekvát tartalmat. A program két célcsoportot kívánt megszólítani, elsődlegesen azokat a szakembereket, akik valamilyen formában foglalkoznak pályaaorientációval, például felnőttképzési szakemberek, karriertanácsadók, coachok, közoktatási dolgozók, karrierirodák dolgozói. A másodlagos célcsoport a szolgáltatásokat igénybe vevők csoportja volt (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2010).

A projekt négy fő szakmai pillérből állt. Az első pillér feladata volt az életpálya-tanácsadási szolgáltatások megerősítése, fejlesztése, amelynek érdekében tanácsadási pontokat hoztak létre 24 városban, ahol felkészült szakemberek várták az érdeklődőket ingyenes pályaaorientációs tanácsadásra. A 2009 tavaszán indult tanácsadó pontok szakemberei számára az elvégzendő feladatokról, a fejlesztésről a Pályaaorientációs Tanácsadók Szakmai Protokollja adott iránymutatást, így a tanácsadók számára fontosnak tartották

¹⁶ Az életpálya-építési kompetenciaterülethez kapcsolódó képzéseket a részt vevő, 1–6. osztályos korcsoportban tanító tanárok kevesebb mint 20%-a, míg a 7–12. osztályban tanító tanárok kevesebb mint 30%-a választotta.

a folyamatos szakmai kapcsolatépítést, és együttműködést a társszakmák (oktatási, munkaügyi, szociális területek szakemberei) képviselőivel, valamint megfogalmazódott a nyitás szándéka a versenyszféra felé. A második pillér célja a pályaaorientáció területén vagy kapcsolódó területeken dolgozók képzése (2010-es indulással), és ezáltal stabil szakmai közösség létrehozása volt. A projekt két képzési elemet tartalmazott, az egyik egy posztgraduális képzés, melyet az Eötvös Loránd Tudományegyetem, valamint a Szent István Egyetem valósított meg legalább főiskolai (BA, BSc) végzettséggel rendelkezők számára. A másik képzési blokkban többféle témában dolgoztak ki akkreditált, 30 órás érzékenyítő képzéseket, amelyek elsősorban humán szakemberek (például tanárok, szociális munkások, művelődési szakemberek) számára adtak lehetőséget pályaaorientációs ismereteik bővítésére. A harmadik pillér feladata regionális szakmai hálózatépítés volt, azzal a céllal, hogy feltérképezzék a pályaaorientációval foglalkozó vagy az iránt érdeklődő szakembereket, majd segítségükkel kialakítsanak egy szektorokon átívelő hálózatot, amellyel könnyebben megszólíthatják az oktatási, a szociális és a közigazgatási területen dolgozókat. A felmérés keretében 3500 fő adatait rögzítették, majd műhelybeszéléseken adtak lehetőséget a kapcsolatfelvételre, az elméleti és a módszertani tapasztalatok cseréjére. A projekt kiemelkedően fontos szakmai célja és egyben negyedik pillére az eszközfejlesztés volt, amelynek keretében megújították a foglalkozásokat bemutató, korábban készült mappákat, valamint készültek új foglalkozásokat, foglalkozási csoportokat bemutató filmek. Talán a legjelentősebb fejlesztés a 2010 szeptemberétől elérhető Nemzeti Pályaaorientációs Portál kialakítása és fejlesztése volt, amelynek célja, hogy minél szélesebb körű segítséget nyújtson mind a pályaaorientációval foglalkozó szakembereknek, mind az információkat kereső egyénnek. A portálon tájékoztató írások, az eredményes tanulást segítő információk, adatbázisok, pálya- és önismereti kérdőívek találhatóak. Utóbbiak új fejlesztésűek, és három korosztály (általános iskolások, középiskolások/pályakezdők, felnőttek) számára készültek. A portál egy külön blokkjában szerepelnek a foglalkozásokra vonatkozó információk, számos foglalkozásprofilal, illetve foglalkozást bemutató kisfilmmel együtt. Annak érdekében, hogy a portál sokak számára valódi támogatást jelentsen a pályaaorientációs munkához, a projekt keretében Nemzeti Pályaaorientációs Portál felhasználói képzéseket is szerveztek (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2010).

Összefoglalóan megállapítható, hogy mindkét projekt fontos eredményeket, eszközöket adott az iskolai pályaaorientációs tevékenység fejlesztéséhez. A HEFOP 3.1 intézkedés keretében kompetenciaalapú tananyagokat fejlesztettek, valamint a pedagógusok módszertani fejlesztése érdekében továbbképzéseket dolgoztak ki és valósítottak meg. A TÁMOP 2.2.2 projekt eredményei szintén fontos támogatást nyújthatnak a közoktatásban folyó pályaaorientációs tevékenységhez. A kialakított szakmai hálózat, a különböző régiókban megtalálható tanácsadói pontok szakembereivel együtt elméleti és módszertani segítséget jelenthetnek az iskolai pályaaorientáció sikeres megvalósításához. Az eszközfejlesztések közül kiemelendő a Nemzeti Pályaaorientációs Portál, amely hozzájárulhat

mind a pedagógusok, mind a diákok ismereteinek naprakészen tartásához, önismeretük és pályaismeretük fejlesztéséhez. Azonban kutatásaink alapján is megállapítható, hogy a fent leírt európai uniós projektek fejlesztési eredményei kevésbé jelennek meg a napi iskolai gyakorlatban, az eredmények és eszközök disszeminációja nem elég széles körű, hasznosításukhoz sokkal átgondoltabb, tervszerűen szervezett, az iskolákat, a pedagógusokat, a szülőket és a diákokat célzottan informáló rendszer létrehozása volna szükséges.

3. A PEDAGÓGUS SZEREPE, FELADATAI AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓBAN

Kutatásokból tudjuk, hogy a diákok teljesítményét elsősorban a tanári munka minősége befolyásolja, hiszen a tanár szerepe meghatározó a tanítási-tanulási folyamatban (SÁGI – ERCSEI 2012; DARLING-HAMMOND 2005). Több kutatás is foglalkozott a tanári kompetenciák vizsgálatával és fejlesztésével (GOLNHOFER – NAHALKA 2001; FALUS 2001, 2006; BÁRDOSSY – DUDÁS 2011), a szakmai tanulással (KERESZTY 2015; KERESZTY – KOVÁCS 2015a, 2015b), annak rendszeréről való intenzív gondolkodás és diszkusszió hazánkban legutóbb a Pedagógus Életpályamodell kapcsán került előtérbe.¹⁷

3.1. AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ MÓDSZERTANA

A nemzetközi példák alapján látható, hogy a pályorientációs tevékenység megvalósítására az iskolában számos lehetőség kínálkozik, megjelenhet önálló tantárgyként, más tantárgyakba, műveltségi területekbe ágyazva, vagy tanórán kívüli tevékenység formájában, szakkörökön, munkahelyi gyakorlatok során. Ez a három megoldási lehetőség

.....
¹⁷ 8/2013. (I. 30.) Kormányrendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. Kompetenciaszintek:

1. A tanuló személyiségfejlesztése
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulás támogatása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. A kommunikáció és a szakmai együttműködés
8. Szakmai elkötelezettség és felelősségvállalás
9. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése

a magyar közoktatás rendszerében is jelen van, hiszen az előzőekben bemutatott, kompetenciaalapú tananyagfejlesztés (HEFOP 3.1.1) a fenti három formában dolgozott ki tananyagot az életpálya-építés kompetenciaterületére is, azonban a hazai gyakorlatban a pályaaorientáció jellemzően önálló órakeret nélkül, keresztntantervi fejlesztések formájában valósult meg az elmúlt időszakban.

A jelenleg hatályos NAT a technika, életvitel és gyakorlat műveltségterületben jeleníti meg a pályaaorientációt, amely műveltségterületre az 5–8. évfolyamban az órakeret 4–10%-át, míg a 9–12. évfolyamokon 4–8%-át lehet fordítani. A kerettantervben a 9–12. évfolyamon a gimnáziumokban 9 tanóra erejéig jelenik meg az „életpálya-tervezés, munkavállalás, felnőttkori tanulási lehetőségek” tematikai egység (51/2012 EMMI).

A szakközépiskolákban pályaaorientációra előírt időkeret nincsen, a szakiskolákban pedig összesen a három év alatt 6–8 óra fordítható erre a feladatra. Természetesen a pályaaorientációs tartalmak minden műveltségterületbe beépülhetnek, azonban arról, hogy a valóságban milyen gyakorlat alakult ki a középiskolákban a pályaaorientációs feladatokkal kapcsolatban, nagyon kevés információval rendelkezünk, hiszen a különféle oktatásstatisztikai anyagok (*KIR, KIR STAT, Jelentés a magyar közoktatásról kiadványok*) alapján nem tudunk következtetni sem a megvalósult pályaaorientációs tevékenységek formájára, sem tartalmára vagy minőségére (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a).

A pályaaorientáció tehát a nemzeti köznevelési törvényben és a NAT-ban is kiemelt fejlesztési területként szerepel, amelynek megvalósításában a pedagógusokra jelentős feladat hárul. Az élethosszig tartó pályaaorientáció szemléletéből adódóan az iskolában ez a tevékenység sem korlátozódhat csupán az iskolaválasztás, továbbtanulási döntés meghozatalának segítésére, a felvételi körüli adminisztráció lebonyolítására, hanem az életpálya menedzseléséhez szükséges kompetenciák komplex fejlesztéséről kell hogy szójjon. Ez alapján kérdés, hogy a pedagógusok rendelkeznek-e ezen feladat ellátásához szükséges ismeretekkel, kompetenciákkal és módszertani felkészültséggel. Az előző fejezetben összefoglaltuk a pályaaorientáció tartalmi összetevőit, ezek szerint a pedagógusnak ismeretekkel kell rendelkeznie, és fejlett eszköztárral kell bírnia az önismeret-fejlesztés, a pálya- és szakmaismeret, a munkaerőpiac és a képzési piac területén. Falus Iván szerint a pedagógusok általában nem rendelkeznek széles körű módszertani tájékozottsággal, a mindennapi tanítási gyakorlatban azt a pár módszert használják, amelyet ismernek, függetlenül attól, hogy esetleg az adott tanítási cél elérése érdekében volna azoknál célravezetőbb is (1998). A fent már említett HEFOP 3.1 kompetenciaalapú közoktatás-fejlesztési program keretében a tanítási módszertan megújítása is cél volt, így a projekt keretében számos, kompetenciafejlesztésre alkalmas módszert bemutató továbbképzést (kooperatív tanulás, projektalapú tanítás, drámapedagógia) szerveztek (FAZAKAS 2009a).

Az iskolai pályaaorientáció módszertanát több irányból is megközelíthetjük, egyrészt a pályaaorientációs tevékenység formáját tekintve, másrészt a tartalmi elemekből kiindulva, azok fejlesztéséhez szükséges ismeretek, módszertani sajátosságok irányából. Szilágyi Klára a tanár és a tanulók közös pályaaorientációs tevékenységének alábbi formáit

Tematikai egység	3. Életpálya-tervezés, munkavállalás, felnőttkori tanulási lehetőségek	Órakeret 9 óra
Előzetes tudás	Elektronikus kommunikációs gyakorlottság. Önismeret (személyes erősségek, gyengeségek, tanulási képességek, ambíciók).	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A személyes életpálya-lehetőségeket meghatározó objektív és szubjektív tényezők felismerése és reális értékelése, a tervezett pálya jellemzőinek helyes megítélése. Véleményalkotás tipikus életpályákról, életpályamintákról, összevetésük a saját életpálya-tervekkel. Kitartó, fegyelmezett munka, a munkamagatartásban megnyilvánuló céltudatosság erősítése. Reális önértékelésen alapuló pályaválasztás, a tervezett életpálya jellemzőinek számbavétele és összevetése a személyes elképzelésekkel. A folyamatos egyéni művelődés, szakmai továbbfejlődés fontosságának, az egész életen át tartó tanulásnak (LLL) az elfogadása és érvényesítése.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
3.1. Személyes adottságok és az objektív lehetőségek A személyes ambíciók, képességek, objektív lehetőségek komplex mérlegelése, a saját életpályára vonatkozó döntések meghozatala. Az életpálya tervezésekor mérlegelendő körülményekről, tényezőkről szóló adatok, információk gyűjtése. Különböző megélhetési lehetőségek összehasonlítása, feltételek, körülmények, közkazati tényezők, ezek hatása az életminőségre. Előnyök és hátrányok vizsgálata.	<i>Osztályfőnöki óra:</i> pályairányítás, pályaalkalmasság, egyéni tanulási módszerek, önismereti tesztek, vizsgálatok. <i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> Jogok és kötelességek. Munkahely és munkavállalói szerep. <i>Informatika:</i> adatgyűjtés az internetről. <i>Etika:</i> korunk kihívásai, a tudományos és technikai haladás, a felgyorsult világhoz való alkalmazkodás.	
3.2. Továbbtanulás A szakmatanulási, illetve a felsőoktatási továbbtanulási lehetőségek, a jelentkezés, felvételi eljárás megismerése. A szakképzés és a felsőoktatás rendszerének, a szakképzettségek (szakmák), felsőoktatási kimenetek főbb jellemzői. Önképzés, távoktatás, felsőoktatási szervezési formák jellemzői.		
3.3. Álláskeresés, munkavállalás, munkaviszony, munkanélküliség Munkaviszony keletkezése, megszűnése, munkavégzés. A személyes kapcsolatok és a munkamagatartás, munkakultúra szerepének felismerése az álláskeresésben és a munkahely megtartásában. A munkavállalás jogszabályi környezete, különböző munkaszervezetek, munkavégzéssel kapcsolatos jogviszonyok jellemzői, a munkaszerződés kötelező kellékei, a munkavégzésre, a munkaidőre, a próbaidőre, a szabadságra, a munkabérrre vonatkozó szabályok. A tanulói, hallgatói jogviszony melletti munkavállalási feltételek és kötelezettségek. Az álláskeresést segítő szervezetek, információforrások, álláskeresői technikák, eljárások. A munkaviszony nélküli állapot lehetőségei és veszélyei, a munkanélküliséggel járó lehetőségek, jogok és kötelezettségek.		
Kulcsfogalmak/fogalmak	Életpálya-terv, karriercél, jövedelem, megélhetés, munkavállalás, álláskeresés, közalkalmazott, köztisztviselő, vállalkozó, munkaszerződés, munkaügyi ellátás, önéletrajz, motivációs levél, foglalkozási mobilitás, felsőoktatás, felvételi, kétciklusú, illetve egységes képzés, egész életen át tartó tanulás (LLL), munka melletti tanulás, munkavégzés tanulás mellett, felnőttképzés, közművelődés, távoktatás, egyéni tanulás, önképzés.	

1. táblázat: Technika, életvitel, gyakorlat kerettanterv (részlet)
(forrás: 51/2012 EMMI-rendelet, 3. melléklet)

írja le: a felvilágosítás, a filmvetítés, a látogatások szervezése, a csoportos foglalkozás vezetése, a csoportos beszélgetés, az egyéni tanácsadás (1996). A felvilágosítás során információátadás történik, amely leggyakrabban előadás formájában zajlik. Megvalósulhat szülői értekezleten, osztályfőnöki órán, pályaaorientációs napon vagy más iskolai közegben, célcsoportja lehet a diákok, illetve a szülők. Az előadó nem feltétlenül tanár, hívhat a témában képzett szakértőt (pályatanácsadó, pszichológus), volt diákot, szülőt, valamely szakma képviselőjét. Az előadás esetében fontos tisztában lenni annak módszertani jellegzetességeivel, hiszen az előadás inkább egyirányú közlési folyamat, ahol az előadó aktív, a hallgatóság pedig passzív, és általában nincs lehetőség az információk elsajátításának azonnali ellenőrzésére. A pályaaorientációban a felvilágosító munka irányulhat a továbbtanulással kapcsolatos információk bemutatására (érettségi, felvételi eljárás, pontszámítás), a pályaismeret bővítésére, a szülők érzékenyítésére az életút-támogató pályaaorientációs szemléletre, illetve annak tudatosítására a szülőkből, hogy ők is fontos tényezők a diák önismeretének fejlődésében, pályaaorientációs döntéseinek segítségével. A filmvetítés hasznos lehet akár az előadás színesítésére, akár önmagában, azzal, hogy a felvetett témát könnyebben feldolgozhatóvá teszi, célszerű beszélgetéssel zárni a feldolgozás érdekében.¹⁸ A pályaaorientációs tevékenység fontos formája a látogatások szervezése olyan intézményekbe, amelyek segíthetik a diákokat az életúttervezés és az életpálya-menedzsment kapcsán a tapasztalatszerzésben. Ezen intézmények lehetnek munkahelyek, ahol közvetlen tapasztalatokat lehet gyűjteni az ott folyó tevékenységekről, mindennapi feladatokról, munkakörnyezetről, munkafeltételekről; lehetnek oktatási, képzési intézmények, ahol személyes tapasztalatot lehet szerezni annak képzési profiljáról; lehetnek segítő intézmények, szolgálatok, ahol egyéni tanácsadás keretében kaphatnak speciális segítséget a diákok; valamint állásbörzék.¹⁹ Csoportos foglalkozások alatt hosszabb időtartamú, tematikusan felépített programokat értünk, amelyek egymást követő alkalmakon valósulhatnak meg, témájuk lehet például az önismeret, a pályaismeret, az álláskeresési technikák megismerése. A csoportos foglalkozás során a tanár is ad információkat a diákoknak, azonban azok egymástól is tanulhatnak, tapasztalati tanulás révén saját élményt szerezhetnek. A csoportos beszélgetés a pályaaorientációs tevékenység egyik leglényegesebb formája, ahol egy rövid tanári bevezetés után a csoporttagok tanári koordináció mellett kifejtik véleményüket az adott témában. A csoporttagok megoszthatják egymással a témával kapcsolatos érzéseiket, tapasztalataikat, vélekedéseiket, azonban senki számára nem kötelező a véleménynyilvánítás. A beszélgetés vezetője igyekszik olyan hangulatot teremteni, hogy minél több résztvevőt sikerüljön bevonni

¹⁸ A pályaaorientációs tevékenységben elsősorban foglalkozások bemutatására, a képzési piac, valamint a munkaerőpiac sajátosságainak megismertetésére használható.

¹⁹ A látogatások szervezéséhez az iskolának, illetve a pedagógusnak kiépített kapcsolatokkal kell rendelkeznie az érintett intézményekkel. A munkahely-látogatások szervezésében segítséget jelenthetnek a pályaaorientációs folyamatba bevonható szülők is.

a beszélgetésbe. A beszélgetésre érdemes olyan vendéget is hívni, aki személyes tapasztalataival segíti a diákok eligazodását a tárgyalta problématerületen.²⁰

Az egyéni tanácsadást nem soroljuk a pedagógus pályaaorientációs tevékenységei közé, hiszen ahhoz speciális felkészültség szükséges, amely nem része a tanárképzésnek. Erre a munkára jó, ha az iskola iskolapszichológust, diáktanácsadót vagy pályatanácsadót von be (SZILÁGYI 1996).

A pályaaorientációs tevékenység módszertanát megközelíthetjük a pályaaorientációs tevékenység tartalmi elemeiből kiindulva is, attól függően, hogy azok átadásához, fejlesztéséhez milyen tevékenységek kötődnek. Az önismereti elemek (érdeklődés, képesség, értékek, munkamód) fejlesztése inkább kiscsoportos módszerekkel lehet hatékony, azonban ezen módszerek alkalmazására nem minden pedagógus felkészült, és az iskolában jellemző merev tanórai keret is nehezíti az ilyen típusú kompetenciafejlesztést. Mégis, az önismeretre vonatkozó információk számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek hozzátartoznak a tanuló megismeréséhez, ami a tanár nevelő munkájának alapját adja. A tanulók megismeréséhez a pedagógus a tanárképzés során számos pszichológiai ismeretet szerez, így a pályaaorientációs munkában megjelenő önismeret-fejlesztés épülhet a tanárképzés során elsajátított pedagógiai és pszichológiai alapokra. Az önismeret-fejlesztés első lépése a tanuló érdeklődésének, képességeinek, értékeinek és munkamódjának feltárása, megismerésére legalkalmasabb módszerek az önértékelő eljárások, amelyek segítségével az egyén öndefiníciója fejlődhet. A legelterjedtebbek kérdőív formátumúak, papíralapon és online felületen is elérhetőek.²¹ Az önértékelő eljárások lényege, hogy pontosan definiálják a kitöltő számára az adott kérdőív produkciófelületét, vagyis azt a területet, amelyre a megismerés irányul. Előnyük, hogy az egyén szembeesül saját pozitív tulajdonságaival, valamint hiányosságaival. Az önértékelő kérdőívek kiértékelése általában nem igényel különösebb szakértelmet, a kitöltő (diák) maga is képes értékelni, amihez értékelési kulcsot és értelmezési keretet kap segítségül. Az önértékelő eljárások mellett az érdeklődés tisztázására különböző egyéni vagy kiscsoportos gyakorlatok is rendelkezésre állnak²² (SZILÁGYI 1996; KENDERFI 2011).

A pályaaorientációs tevékenység másik eleme a képzési piac ismerete. A választható képzési irányok, szakképzések, felsőoktatási szakok az elmúlt időszakban rendkívül sokat változtak, így azok nyomon követése összetett feladat. A legnagyobb gondot a pályaaorientációs munkában a pályaismeret, a szakmaismeret, valamint a munkaerőpiacra

²⁰ Hasznos lehet volt diákokat bevonni a csoportos beszélgetésbe, akik jelenlegi életükről, tanulmányaikról (egyetemista lét, választott szak), vagy már megszerzett végzettségükkel a munkaerőpiacon elhelyezkedve szakmájukról osztják meg tapasztalataikat a diákokkal. A pályák, foglalkozások megismertetésére vonatkozó beszélgetésekre szülők is bevonhatók.

²¹ A Nemzeti Pályaaorientációs Portálon (eletpalya.munka.hu) számos önértékelő kérdőív és teszt található, korosztályos bontásban, általános iskolások, középiskolások, valamint felnőttek számára.

²² Az önismeret elemeinek feltárására szolgáló egyéni, illetve kiscsoportos feladatok, önértékelő eljárások Kenderfi Miklós *Pályaaorientáció* című, elektronikus tananyagában találhatóak.

vonatozó ismeretek hiánya, illetve az ezek átadásához szükséges módszertan hiánya okozza. A fenti ismereteknek eleve nincs olyan beágyazottságuk, mint az önismeretnek, hiszen a pedagógusok a tanárképzés során nemigen találkoznak ilyen ismeretekkel, így alapinformációik hiányosak a területen. A pedagógusok és a diákok számára az e területeken való eligazodáshoz a legnagyobb segítséget olyan könnyen elérhető, naprakész adatbázisok adhatják, amelyek segítségével maguk is utána tudnak nézni a szakképzési és továbbtanulási lehetőségeknek, változásoknak, pálya- és foglalkozásleírásokat ismerhetnek meg, és tájékozódhatnak a munkaerőpiac éppen aktuális helyzetéről. Itt említjük meg a pályaorientációs tevékenységek módszerei kapcsán azokat a segítő eszközöket, amelyek hozzájárulhatnak a hatékony ismeretátadáshoz, tájékoztatáshoz és fejlesztéshez. Ezen eszközök közül kiemelkedően fontosak az online elérhető tartalmak, amelyek nagy segítséget nyújthatnak a pedagógusoknak, a diákoknak és a szülőknek egyaránt. A folyamatosan fejlődő technikai feltételekhez egyébként is jól alkalmazkodik az ifjú generáció, motivációt is jelenthet számukra, ha ilyen eszközöket használhatnak. A folyamatosan karbantartott és frissített weblapok a pályaorientáció tartalmát tekintve szinte minden témában segítséget nyújthatnak. Mindenképpen említésre méltó ezen oldalak sorából a felvi.hu, a Nemzeti Pályaorientációs Portál (eletpalya.munka.hu), illetve a Pályasúgó (palyasugo.hu). Az iskolai pályaorientációs munkában szintén jól használhatóak a különféle készségfejlesztő, pályaismeret-fejlesztő tananyagok, tanári segédletek, önismereti kérdőívek, amelyek hagyományos formában, illetve digitálisan is elérhetőek (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a).

A pálya-, illetve szakmaismeret hiánya azért is problémás, mert az egész pályaorientációs folyamatot megakasztja. Az önismeret, az öndefiníció kialakítása nem tud kapcsolódni valamely pálya, szakma által megkívánt jellemzőkhöz. Ahhoz, hogy a „milyen pálya lenne hozzám illő?” kérdésre megtaláljuk a választ, nemcsak önmagunk személyiségjellemzőivel kell tisztában lennünk, hanem a pálya profilját is ismernünk kell. Az orientációs folyamat során jellemzően az önismeretet és a képzési piac ismeretét tekintik hangsúlyosnak, a pályaismeret befolyása nem jelentős. Ennek oka lehet a pályaismeret hiánya. A pályaismeret nehezen helyezhető el a jelenlegi tantárgyi rendszerben, azonban egyes tantárgyak ismeretanyagán belül megjelennek azok a szakmák, foglalkozások, amelyek az adott tantárgyhoz köthetők. Fazakas Ida 2009-ben tartalomelemzéssel a 7. és 8. évfolyamon tanított nyolc tantárgyhoz kapcsolódó 40 tankönyvet vizsgált meg annak érdekében, hogy azonosítsa az azokban megjelenő foglalkozásokat, pályákat. A vizsgálat eredményeképpen egy 290 elemből álló pályalista alakult ki, benne 256 középfokú és 34 felsőfokú végzettséget igénylő pályával. A tankönyvekben megjelenő pályákat elemezték a szerint, hogy milyen szakterülethez köthetőek. Az elemzés igen nagy eltérést mutatott a nevesített pályák szakterületenkénti eloszlásában, a legtöbb megnevezett pálya az agrár szakterülethez tartozott, míg a gazdasági és szolgáltató szektor lényegesen kisebb súllyal jelent meg. A tankönyvekben tehát megjelennek rejtett módon különféle pályákra vonatkozó ismeretek, azonban ezek nem korszerűek, szakterületenkénti arányaik

a foglalkoztatási adatoktól eltérőek. Annak ellenére, hogy a tankönyvekben a pályaismeret átadásának lehetősége benne van, gyakran ennek pedagógiai közvetítése elmarad, illetve nem rendeződik rendszerbe. Ezt bizonyítja a fenti tartalomelemzéshez kapcsolódó kérdőíves kutatás, amely 7. és 8. osztályos diákok pályaismeretét vizsgálta, amelynek eredménye szerint a megkérdezett diákok több mint fele meg tudta ugyan nevezni saját szülei foglalkozását, azonban csak harmaduk tudta a foglalkozásokat a megfelelő végzettséggel megfeleltetni (FAZAKAS 2009b). Fontos, hogy a tantárgyakban megjelenő pályák pedagógiai közvetítése ne maradjon el, hiszen az szélesítheti a diákok pályaismeretét, felkeltheti érdeklődésüket egy-egy szakma, foglalkozás iránt.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a pályaaorientációs tevékenység megvalósítására az iskolában a jogszabályok előírása szerint meglehetősen szűk időkeret áll rendelkezésre, amelynek keretében a pályaaorientáció összetett tevékenységegyüttesét nehéz megvalósítani. Úgy gondoljuk azonban, hogy az iskolai pályaaorientációs folyamatban a pedagógusok számára nagyobb nehézséget jelent a pályaaorientációs tevékenységhez szükséges ismeretek és kompetenciák hiánya. A pedagóguspályára való felkészítés során a pályaaorientációhoz szükséges ismeretek és kompetenciák fejlesztése kevésbé hangsúlyos, szinte csak diákjaik önismeret-fejlesztéséhez kapnak a tanárok támpontokat, míg a pályák, a foglalkozások, a képzési lehetőségek, valamint a munka világa idegen terep számukra. A tartalmi kérdések mellett a módszertani képzésben is fontos felkészíteni a leendő pedagógusokat olyan eszköztárral, amelynek segítségével minél rugalmasabban és egyénre szabottabban képesek diákjaik ismereteit bővíteni, kompetenciáit fejleszteni. Tehát a pályaaorientáció segítésére történő felkészítés kulcskérdés lenne mind a tanárképzésben, mind pedig a tematikus továbbképzéseken, hogy a pályaaorientáció tartalmát jelentő életpálya-építéshez szükséges kompetenciákat a lehető legcélravezetőbb és legkorszerűbb módszertani háttérrel legyenek képesek a pedagógusok segíteni.

3.2. A PEDAGÓGUS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓBAN

Az eddig összefoglaltak alapján elmondhatjuk, hogy az életút-támogató pályaaorientációban jelentős szerepük van a pedagógusoknak, hiszen a közoktatásban töltött évek alatt indulhat el az egyén életpályája, illetve annak megalapozására, a sikeres életpálya-építési kompetenciák kialakítására, fejlesztésére ebben az életkorban van leginkább lehetőség. Láttuk azonban azt is, hogy az életút támogató pályaaorientációs tevékenység rendkívül összetett folyamat, amely tartalmazza az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését, az információs szolgáltatást, valamint adott esetben a pályatanácsadást is.

Az életpálya-építési kompetenciák közé soroltuk az önismeretet, a pálya- és szakmaismeretet, a képzési piac ismeretét, valamint a munkaerőpiacon való tájékozódás képességét. Mindezen kompetenciák fejlesztése akkor valósulhat meg az iskolában, ha kompetenciaalapú képzés keretében kerül sor a fejlesztésre. Ehhez szükséges, hogy a pedagógusok rendelkezzenek a pályaorientációs tevékenységhez szükséges ismeretekkel és kompetenciákkal, vagyis az általános pedagóguskompetenciákon túl speciális, a pályaorientációs folyamat segítéséhez szükséges elemekkel.

Az iskolában megvalósuló életút-támogató pályaorientációs tevékenységhez szükséges pedagóguskompetenciák azonosítása érdekében érdemes áttekinteni az elmúlt években kidolgozott tanácsadói kompetenciamodelleket. A *tanácsadás* szó a köznyelvben gyakran egyet jelent a *tanácsot adni* kifejezéssel, azonban a pszichológiában, illetve

	Probléma jellege	Kliens jellemzői	Konzultáció jellege és célja
1. szint információs tanácsadás	Nem világos, mindennapi élethelyzet, melyben a kliens tájékozódni akar a választási lehetőségek közt.	Önállóan képes dönteni a problémájában.	Általános információnyújtás, információszolgáltatás a választási lehetőségekről, azok következményeiről általános, többértű információ nyújtása.
2. szint konzultáció	Bonyolultabb döntési helyzet, nagyobb információhiány, több ellentétes szempont, alternatívák mérlegelése.	Bizonytalan, segítségre van szüksége a döntéshez és/vagy ahhoz, hogy kitűzze a célokat, megértse a körülményeket, kiválassza a jó megoldást.	Információadás személyre szabottan, a döntés főbb szempontjait és az értékelés dimenzióit ki kell dolgozni.
3. szint konzultáció	Komoly belső konfliktusok.	Bizonytalan a jövőjében, irreális, inkonzisztens vágyak.	Kliens feszültségének csökkentése, reális helyzetértékelés kialakítása, konfliktusainak megértése és megoldása, klasszikus tanácsadási folyamat.
4. szint fokális tanácsadás	Problémák kiterjedt köre az élet több területén, a személyiség belső régiói is érintettek. Döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymásra hatása.	Elvárásai nem reálisak, éretlen interperszonális kapcsolatok, szorongás, aggodalom, esetleg merevség vagy visszahúzódság.	A probléma fókuszba helyezése, a döntéshez komoly önismereti munka szükséges, pszichológiai tanácsadás és esetleg pszichoterápia.
5. szint pszichoterápia	Integrációhiány, dezorganizált személyiség, pszichés és/vagy organikus patológia.	Nem képes cselekedeteit összehangolni, nem képes a valóság követelményeire igazodni, integráció hiánya, erős szorongás.	Integráció elősegítése, és a kliens továbbküdése pszichoterápiára.

2. táblázat: A tanácsadás öt szintje (forrás: KARNER 2010b: 10)

a segítő szakmákban olyan szakmai tevékenységet jelent, amely nem direkt megoldási lehetőségeket javasol a tanácskérőnek, hanem információnyújtás révén, valamint döntésképeségét fejlesztve segíti őt abban, hogy önállóan küzdjön meg a problémájával, hozza meg a számára megfelelő döntést. A tanácsadás során a két fél egyenrangú partner, és a tanácsadói tevékenységnek jól kidolgozott és felépített módszertana van. Tanácsadói tevékenységet csak az végezhet, aki arra felkészült. A tanácsadói tevékenység formáit, szintjeit jól mutatja Wieggersma (1976) modellje (lásd a 2. táblázatban), amely a tanácsadás öt szintjét írja le az információszoolgáltatástól a pszichoterápiáig (KARNER 2010a).

1. alapvető kompetenciák (foundation competences)	1. 1. IKT készség szintű használata a tanácsadási folyamat és a dokumentálás, önképzés során
	1. 2. Kommunikációs készségek
	1. 3. A saját tanácsadói képességek és terhelhetőség meg- és felismerése és elfogadása
	1. 4. A tanácsadási elmélet(ek) gyakorlatba történő integrálása
	1. 5. A tanácskérők egyéni igényeinek felismerése és annak megfelelő tanácsadási folyamat kialakítása (megfelelő módszer és eszközválasztás)
	1. 6. Etikusi gyakorlat / praxisvezetés
2. támogató kompetenciák (supporting competences)	2. 1. A tanácskérőket lehetőségeikről tájékoztató információs rendszerek működtetése (munkaerőpiac, vállalkozás, képzés, utazás, hozzájutás az ellátásokhoz, önkéntes munkák...)
	2. 2. Hálózatban tevékenykedés és saját hálózat kialakítása
	2. 3. A saját esettanulmányok dokumentálása (tanácsadó napló) a saját esettanulmány beosztása
	2. 4. A tanácskérők karrier kompetenciáinak fejlesztését szolgáló saját stratégiák kialakítása
	2. 5. Kapcsolat kiépítése az érintettekkel
	2. 6. Kapcsolat kiépítése a tanácsadás kutatói irodalmával, feladataival (Önálló kutatások indítása MA szinten és felette), a szakirodalom nyomon követése
	2. 7. Önképzés (szupervízió és folyamatos szakképzés)
3. a tanácskérővel folytatott interakcióhoz/kommunikációhoz kapcsolódó kompetenciák (client-interaction competences)	3. 1. Karriermenedzseléshez kapcsolódó tanácskérői készségek (skills) fejlesztése egyéni, csoportos és telefonos, vagy on-line csatornákon
	3. 2. A tanácskérő képességei az információkhoz való hozzájutáshoz
	3. 3. A tanácskérő korábbi kompetenciáinak feltárása, az én-létre elkészítésének támogatása
	3. 4. Karrier-, pálya-, munka-tanácsadási programok kialakítása és kivitelezése
	3. 5. A tanácskérő támogatása
	3. 6. A tanulás és munka világába történő belépések facilitálása

3. táblázat: A kompetenciák rendszere a Cedefop-NICEC elemzése alapján (KARNER 2010a: 94)

Fejér Noémi és Karner Orsolya a *Pályorientációs szakemberek kompetenciamátrixának kialakítása* című tanulmányukban (2009) megvizsgálták a hazánkban folyó pályorientációs tanácsadó, karrier-tanácsadó, munkavállalási tanácsadó szakképesítések képzési kimeneti követelményeit, és a kapott eredmények alapján elkészítették a képzések kompetenciaalapú besorolását, ami megmutatja azt, hogy milyen végzettséggel milyen szintű pályatanácsadási tevékenység végezhető. A képzések között szerepelnek alapszakos, mesterszakos képzések, és szakirányú továbbképzések is a Wiegiersma-féle modell alapján. Az eredmények szerint az első szinten, ahol jellemzően információs tanácsadás történik, valamint a második szinten, ahol már bonyolultabb döntési helyzettel, nagyobb információhiánnyal küzd a tanácskérő, még megjelenhet a tanár mint segítő, azonban ebben az esetben is csak akkor, ha rendelkezik valamiféle speciális pályorientációs képzettséggel (például akkreditált pályorientációs továbbképzés, diáktanácsadó szakirányú továbbképzés). A további szinteken jelentkező tanácsadási helyzet megoldásához már speciális képzettség szükséges (FEJÉR – KARNER 2009).

A Cedefop (The European Centre for the Development of Vocational Training) 2009-ben készült jelentésében három kompetenciakört nevez meg az európai karrier- és pályatanácsadó szakemberek számára, a szakmai alapkompenciákat, a támogató kompetenciákat, valamint az ügyfél-interakciós kompetenciákat. A kompetenciaköröket tovább bontva, az itt megjelenő kompetenciák egyrészt feltételezik, másrészt támogatják egymást.

A 2003-ban megjelent *International Counsellor Qualification Standardot* (ICQS – *Nemzetközi Kompetenciajegyzék*) gyakorló életpálya-, karrier- és munkatanácsadók javaslatai és véleménye alapján alakította ki az IAVEG (iskolai és szakképzési pályatanácsadásért nemzetközi szervezet). A kompetenciajegyzék megkülönböztet alap- és kulcskompetenciákat, és tíz speciális alterületet ír le:

„Az alap/kulcs kompetenciák az alábbiak:

- C1 Megfelelően etikus és szakmai hozzáállás tanúsítása a gyakorlati munka során
- C2 Támogató környezet kialakítása a klienssel folytatott munka során, amely lehetővé teszi a kliens önálló tanulását karrierje és személyes életútja tekintetében egyaránt
- C3 Képesség a kliens miliójének, kulturális környezetének megértésére és a tanácsadási folyamat során a kliensnek leginkább megfelelő módszer kiválasztására
- C4 A tanácsadási elméletek és kutatások felhasználásának a képessége a gyakorlati munkában
- C5 Képesség a tanácsadási programok kialakítására, kivitelezésére és értékelésére
- C6 Képesség a tanácsadói énhatárok, személyes stílus és kapacitás felismerésére és azok tiszteletben tartása
- C7 Képesség a kliensekkel és munkatársakkal való hatékony kommunikációra, a befogadónak megfelelő nyelvezet, kommunikációs szint kiválasztására

- C8 Folyamatos önképzésre való képesség a munkaerőpiac, képzési rendszerek, társadalmi kérdések vonatkozásában
- C9 Társadalmi és kultúrák közötti megértés, érzékenység
- C10 Hatékony csapatmunkára való képesség
- C11 Az LLG/életpálya tanácsadás folyamatának megértése.” (BORBÉLY-PECZE 2010: 82)

A speciális tíz alterület, amelyekhez még további kompetenciákat köt:

1. kiválasztási terület (kompetenciamérések, toborzások – kiválasztások támogatása)
2. oktatási tanácsadás
3. karrierfejlesztés
4. tanácsadás/második szintű professzionális tanácsadás
5. információk menedzselése, karbantartása az oktatási rendszerekről és a munkaerőpiacról
6. konzultáció és koordináció a tanácsadás másodlagos csoportjai felé (szülők, tanárok, közösségek, érintett további intézmények)
7. kutatás és értékelés
8. tanácsadási szolgáltatások menedzselése
9. közösségfejlesztés
10. elhelyezés támogatása a munkaerőpiacra; (BORBÉLY-PECZE 2010)

Borbély-Pecze az EU-OECD szakpolitikai gyakorlatának megfelelően három szintet ír le az életpálya-tanácsadásban (2010). Az első szint a pályainformáció nyújtása, amely a leggyakrabban és legnagyobb számban igénybe vett tanácsadói szint. Ennek a feladatnak az ellátására nem feltétlenül van szükség szakképzett tanácsadóra, ezen a területen a külön speciális pályaaorientációs továbbképzésen képzettséget nem szerzett pedagógusok is megjelenhetnek. A második szint a pályatanácsadás, pályakonzultáció szintje, amely már szakképzett pályatanácsadót, diáktanácsadót, munkavállalási tanácsadót feltételez, hiszen több egyéni konzultációból, egyéni tanácsadási alkalomból, illetve csoportos fejlesztésből áll. A harmadik szint a pályapszichológiai tanácsadás, amelyre a tanácskérők csak nagyon kis százalékának lehet szüksége, és amelynek ellátásához pszichológusi végzettségre van szükség.

A kompetenciaalapú közoktatásban az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésének megvalósulása érdekében az iskolában dolgozó pedagógusoknak az első és részben a második szint tevékenységeinek ellátására kellene alkalmassá válniuk. Ehhez azonban megfelelő ismeretekre van szükségük a munkaerőpiacról, a képzési piacról, foglalkozásokról és szakmákról (pályaismeret), valamint az álláskereséshez kapcsolódó technikákról (önéletrajz, motivációs levél, interjúval való részvétel). Az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésének másik feltétele, hogy a pedagógusok jártasak legyenek kiscsoportos, atipikus módszerek alkalmazásában. Ehhez arra van szükség, hogy a pedagógusképzés során minden tanárjelölt megszerezze a szükséges lexikális ismereteket, valamint

módszertani tudást. Továbbra is érdemes hangsúlyozni, hogy az egyéni tanácsadás nem dolga a pedagógusnak, hiszen annak módszertana rendkívül összetett, ennek a tevékenységnek az elvégzésére speciálisan képzett szakemberek vagy szakpszichológusok alkalmasak (BORBÉLY-PECZE 2010).

Az iskolai pályaaorientációs tevékenység megvalósulásáról három formában beszélhetünk, annak függvényében, hogy a pedagógusra mekkora feladatot bízunk, illetve milyen mértékben vonunk be a folyamatba speciálisan képzett pályaaorientációs tanácsadót. Az első modellben a szaktanárok saját tantárgyukba, műveltségterületükbe ágyazva foglalkoznak a pályaaorientációval, annak minden elemére kiterjedően. Ez a modell akkor működőképes, ha a pedagógusok felkészítésük során megkapják mindazt az ismeretet és kompetenciát, amelyek a feladat elvégzéséhez szükségesek, így ismerik a pályákat, szakmákat, képzési utakat, a munkaerőpiacot, képesek tanítványaik önismeretének fejlesztésére, csoportos tanácsadásra. A második modellben a pedagógusok szerepe háttérbe szorul, a pályaaorientációs munka jelentős része speciális szakképzettséggel rendelkező pályaaorientációs tanácsadóra vagy pszichológusra hárul, aki tagja az iskola személyzetének, de nem oktatói minőségben. Képzettségéből adódóan rendelkezik mindazzal a tudással, ismerettel és kompetenciával, amelyek a pályaaorientációs tevékenységhez szükségesek. Mivel fő feladata az iskolában a pályaaorientáció segítése, így több időt tud szánni egy-egy diák fejlesztésére, tanácsadásra. Ebben a modellben a pedagógus feladata tantárgyának tanítása, a pályaaorientációs munkát az erre képzett szakemberek végzik. A harmadik modellt nevezhetjük vegyes modellnek is, amelyben a pedagógusok és külső, speciális szakképzettséggel rendelkező szakemberek együttműködve végzik a pályaaorientációt. Ebben a modellben a pedagógus feladata lehet a tantárgyán keresztül megvalósuló pályaaorientációs fejlesztés mellett a tanórán kívüli, pályaaorientációt segítő programok szervezése (például látogatások, csoportos tájékoztatók), míg a szakképzett pályaaorientációs tanácsadó feladata az egyéni, illetve a csoportos tanácsadás. Így a pedagógus által közvetített, saját tanóráiba beépített pályaaorientációs elemeket a szakértelemmel rendelkező tanácsadó egészítheti ki (BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013b).

Összegezve a fenti modellek megvalósulásához más-más feltételek szükségesek. Az első modell esetében a leendő tanárokat már a graduális képzésük során alaposan és széleskörűen fel kellene készíteni a pályaaorientációs tevékenységre, arra, hogy kompetenciafejlesztőként képesek legyenek kiscsoportos módszerekkel dolgozni, átfogó ismeretekkel rendelkezzenek a munkaerőpiacról, képzési piacról és a pályákról. Ezt azonban a jelenlegi képzési programok az adott képzési idő alatt nem teszik lehetővé. A második modell akkor lenne működőképes, ha minden iskolában rendelkezésre állnának kizárólag pályaaorientációval foglalkozó szakemberek. Ehhez jelentősen nagyobb arányban lenne szükséges ilyen szakembereket képezni, valamint megteremteni annak lehetőségét és feltételeit, hogy minden iskolában alkalmazzanak szakképzett pályatanácsadót. Napjaink iskolai gyakorlatában a harmadik modell tűnik a legkivitelezhetőbb megoldásnak,

hiszen egy szakképzett tanácsadó támogatásával egy felkészült pedagógus sokat tehet a pályorientációs folyamatért. Természetesen e megoldás elfogadása esetén sem nélkülözhető minden pedagógusjelölt pályorientációs felkészítése már a tanárképzés során, ugyanis az életpálya-szemlélet, az életpálya-építési készségek fejlesztése, vagy a pályainformáció-nyújtáshoz szükséges ismeretek a rövidebb továbbképző kurzusokon nem sajátíthatóak el maradéktalanul.

4. A VIZSGÁLAT

A hazai és nemzetközi szakirodalom tanulmányozása és előzetes kutatásaink során egyértelművé vált és megerősítést nyert, hogy szükséges egy olyan vizsgálat, amely egyrészt összegzi a középfokú köznevelési intézményekben zajló pályaaorientációs tevékenység jellemzőit, másrészt megvizsgálja az előzetesen kiválasztott régiók iskoláiban tanító tanárok témát érintő véleményét és gyakorlatát. A vizsgálat eredményei alapján megfogalmazható, hogy bár a hazai és nemzetközi szakirodalom, az uniós dokumentumok egyre erőteljesebben hangsúlyozzák az életpálya-szemléletű életút-támogató pályaaorientációt, az a vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok gondolkodásában és munkájában kevésbé jelenik meg.

4.1. A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Kérdőíves vizsgálatunk fókuszában három fő kérdés állt:

1. Egyrészt, hogy a megkérdezett középiskolai pedagógusok számára mit jelent a pályaaorientáció fogalma, megjelenik-e, és milyen mértékben az az életpálya-szemlélet, amely a hazai és európai szakpolitikai dokumentumokat áthatja.
2. Másrészt, hogy a megkérdezett középiskolai pedagógusok miként vélekednek az iskola pályaaorientációban betöltött szerepéről, annak helyéről az iskolai életben, illetve megjelenik-e iskoláikban, és mennyire komplex tevékenységként a pályaaorientáció.
3. Harmadrészt, hogy maga a megkérdezett pedagógus saját iskolai gyakorlatában hogyan jelenik meg a pályaaorientációs tevékenység, milyen szükséges kompetenciákat azonosít a pályaaorientációs tevékenységhez, illetve mennyire érzi ezen területeken felkészültnek magát.

A megfogalmazott fő kérdések mentén az alábbi kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen hazai dokumentumok szabályozzák és határozzák meg az iskolai pályorientáció gyakorlatát és rendszerét, és ezek megfelelnek-e a nemzetközi, európai uniós dokumentumok szellemiségének?

H1: A hazai oktatáspolitikai dokumentumokban megjelenik a pályorientáció, valamint a pályaválasztási tanácsadás mint a pedagógus kiemelt feladata, azonban a vizsgált intézmények pedagógiai gyakorlatában való megjelenése nem következetes és magától értetődő, függ az intézmény típusától, valamint attól, hogy az ott dolgozó pedagógusok a tanárképzés és egyéb továbbképzések során találkoztak-e a pályorientáció fogalmával, témakörével.

2. Hogyan jelenik meg a vizsgálatban részt vevő pedagógusok pályorientáció fogalmával kapcsolatos gondolataiban az életpálya-szemlélet?

H2: Feltételezem, hogy a megkérdezett pedagógusoknak a pályorientációról elsősorban diákjaik továbbtanulási döntésének segítése jut eszébe, és a pályorientáció fogalmával kapcsolatos gondolataikat kevésbé hatja át az életpálya-szemlélet.

3. A vizsgált hazai gimnáziumokban van-e kialakult gyakorlata a pályorientációnak, és ha igen, úgy milyen tevékenységek jellemzik? A vizsgált gimnáziumok pedagógusai fontosnak tartják-e, és ha igen, milyen mértékben a pályorientációs tevékenységet az iskolában, mennyire érzik feladatuknak a pályorientációs tevékenységben való részvételt?

H3: Feltételezem, hogy a vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok felismerik a pályorientáció jelentőségét, képesek azonosítani annak elemeit, és saját pedagógiai tevékenységük részeként értelmezik a tevékenységet. Mivel a pályorientációt elsősorban diákjaik továbbtanulásának segítségével azonosítják, így saját és az iskola pályorientációs gyakorlatában nagyobb részben ezt a döntést segítő tevékenységekről számolnak be.

4. Milyen ismeretek, tudás és kompetenciák meglétét tartják fontosnak a megkérdezett pedagógusok annak érdekében, hogy sikeresen és hatékonyan tudják diákjaik pályorientációját segíteni? Felkészültnek érzik-e magukat a megkérdezett pedagógusok e feladatok elvégzésére, illetve mi jelentene számukra segítséget pályorientációs munkájukban?

H4: Feltételezem, hogy a megkérdezett pedagógusok gyakorlatuk, vélekedéseik alapján körvonalazni tudják a pályorientációs tevékenységhez szükséges ismereteket, tudást és kompetenciákat, azonban nem érzik magukat felkészültnek a feladatra.

5. Megjelentek-e, és milyen mértékben az elmúlt évtizedekben született pályorientációs tevékenységet támogató hazai fejlesztések eredményei a pedagógusok mindennapi gyakorlatában?

H5: Úgy gondolom, hogy a pedagógusok kevésbé ismerik és használják a pályorientációs tevékenységet segítő, legújabb fejlesztések eredményeit.

4.2. A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS LEBONYOLÍTÁSA

DOKUMENTUMELEMZÉS

A pedagógusok középiskolai pályaorientációs tevékenységre vonatkozó vélekedéseit vizsgáló kérdőíves kutatásunk előtt áttekintettük a vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmat, európai dokumentumokat, a hazai oktatási rendszerre vonatkozó jogszabályokat, valamint a témában az utóbbi időben zajlott kutatások eredményeit. A dokumentumelemzés, feldolgozás és rendszerezés nagyban hozzájárult hipotéziseink pontosításához, illetve a kérdőíves kutatásunk hangsúlyainak kialakításához, a kérdések összeállításához. A feltárt szakirodalom szűkítésével mintegy száz cikket és tanulmányt építettünk bele munkánkba. Törekedtünk arra, hogy a pályaorientációs szakirodalom mind hazai, mind nemzetközi meghatározó tanulmányait feldolgozzuk, illetve megismerjük a legújabb elméleti irányokat is. Elsősorban azokra a dokumentumokra fókuszáltunk, amelyek a pályaorientáció iskolai megjelenésével vagy a pedagógusok pályaorientációban betöltött szerepével foglalkoznak.

FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ

A hipotézisrendszer pontosítását, valamint a kérdőív kérdéseinek véglegesítését 2014 decemberében egy fókuszcsoportos interjú felvételével és feldolgozásával végeztük el. A fókuszcsoportban véletlenszerűen jelentkezett hat pedagógus vett részt, regionális eloszlásuk eltért a későbbi kérdőíves mintától. Célunk az volt, hogy megismerjük a pedagógusok fogalomhasználatát, az általuk fontosnak tartott nézőpontokat, értelmezéseket. A fókuszcsoportban moderátor irányításával 60 perces irányított beszélgetés keretében a résztvevők elmondták gondolataikat, tapasztalataikat, élményeiket az alábbi kérdéskörökről.

- A *pályaorientáció* kifejezés értelmezése.
- Az iskola szerepe a pályaorientációban, a saját iskolájában kialakult gyakorlat.
- A pedagógus feladata és lehetőségei az iskolai pályaorientációban. Mit tartalmaz a köznevelési törvény a pályaorientációról?
- Személyes tevékenysége, tapasztalatai a pályaorientáció kapcsán.
- A pedagóguspályára történt felkészítése során megjelenő, pályaorientációhoz kapcsolódó tartalmak.
- A pályaorientáció kérdésének megjelenése tantestületi szinten.
- A diákok pályaorientációját befolyásoló tényezők.
- A pályaorientáció szerepe a különböző típusú középfokú köznevelési intézményekben (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium).

A beszélgetésről hangfelvétel készült.

KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT

A kérdőív összeállítása az előzetes dokumentumelemzés, valamint a fókuszcsoportos interjú tapasztalata alapján történt, szem előtt tartva a kialakított hipotéziseket. Kérdőívünk nyitott végű és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazott, a zárt végű kérdések között egyválasztós és többválasztós kérdések, valamint mérték és skála típusú kérdés is szerepelt. Kutatásunk túlnyomó része a kérdőíves felmérés leíró elemzésén és az adatok matematikai-statisztikai elemzésén alapszik. A kapott adatok elemzése során a változók közötti kapcsolatokat, valamint ok-okozati összefüggéseket tártunk fel. A kérdőív a mintát jellemző alapadatok felvétele után négy blokkban az alábbi témakörökre fókuszál:

- A *pályaaorientáció* fogalma, tartalma – a kérdőív első része a vizsgálatban részt vevő pedagógusok *pályaaorientáció* fogalmával kapcsolatos ismereteit, vélekedéseit, elgondolásait, attitűdjeit méri, nyitott kérdéssel és skálákkal.
- Az iskolákban kialakult pályaaorientációs gyakorlat – a kérdőív második része a vizsgálatban részt vevő pedagógusnak a munkahelyén, iskolájában megvalósuló pályaaorientációs tevékenységre vonatkozó ismereteit méri, nyitott és zárt kérdésekkel.
- A pedagógus saját szerepe, gyakorlata a pályaaorientációs tevékenységben – a kérdőív harmadik része a megkérdezett pedagógus saját pályaaorientációs gyakorlatát, tevékenységét méri, nyitott és zárt kérdésekkel.
- A pályaaorientációs tevékenységhez szükséges tudás és annak fejlesztése – a kérdőív befejező része a megkérdezettek pályaaorientációs tevékenységhez szükséges kompetenciákkal, ismeretekkel kapcsolatos vélekedéseit méri, valamint saját véleményüket felkészültségük mértékéről, nyitott és zárt kérdésekkel, valamint skálával.

A kérdőívek véglegesítése előtt, 2015 márciusában próbakérdezést végeztünk 28 pedagógus bevonásával annak érdekében, hogy a kérdőívben feltett kérdések egyértelműen értelmezhetőek legyenek a célcsoport számára, valamint hogy a kapott válaszokat a tervezett statisztikai feldolgozásokkal tudjuk majd hasznosítani. A próbakérdezés tapasztalatai alapján pontosítottuk kérdéseinket, valamint csökkentettük a nyitott végű kérdések számát, mert úgy láttuk, azok esetében kisebb a válaszadási hajlandóság.

Az adatfelvétel 2015. május–július hónapokban történt, míg az adatok elemzését 2015. szeptember–december hónapokban végeztük.

A kérdőíves vizsgálatban 487, középfokú köznevelési intézmények gimnáziumi 9–12. osztályában tanító tanár vett részt. A kérdőív lekérdezése három régióban, Északkelet-Magyarországon (Nyíregyházán), Nyugat-Magyarországon (Győrben és Szombathelyen), valamint a fővárosban történt. A mintába bevont városok esetében arra törekedtünk, hogy azok az ország három különböző gazdasági mutatókkal rendelkező régióját képviseljék. A vidéki városok esetében a reprezentativitást az biztosította, hogy a mintába egyenlő eséllyel kerülhettek be az alapsokaság tagjai. Mivel a kutatásunk célcsoportja a középiskolák gimnáziumi osztályaiban (9–12. osztályban) tanító tanárok voltak, úgy véltük, őket

legkönnyebben az adott települések iskoláiban tudjuk elérni. A vizsgált városokban működő, gimnáziumi képzést is indító középiskolákból az Oktatási Hivatal nyilvántartása²³ alapján adatbázist készítettünk, majd e-mailen és telefonon kerestük meg őket, hogy minél több pedagógust bevonjunk a kutatásba. A vidéki városok esetében minden, a célcsoport eléréséhez megfelelő iskola vezetőjét felkértük, hogy tegye lehetővé és segítse a kérdőív eljuttatását a kollégáihoz. A kérdőíveket online vagy papíralapon juttattuk el az iskolákba. A budapesti minta esetében dimenziók szerinti mintavétel történt,²⁴ amelynél ügyeltünk arra, hogy a mintába mind földrajzilag, mind a szociokulturális környezet, mind pedig a fenntartó szempontjából változatos intézményekben tanító pedagógusoktól érkezzenek az adatok.

Az adatfelvételt nehezítette, hogy az online megkeresésre nagyon kevés válasz érkezett, a kérdőívet online formában csupán 133 fő töltötte ki. Ezt elsősorban a nagy számban az iskolákhoz, illetve a pedagógusokhoz érkező más témájú kérdőívek magas számának tudtuk be. A megfelelő elemszámú minta megszerzése érdekében a kérdőívet papíralapú formában, postán és személyesen is eljuttattuk az iskolákhoz, majd a kitöltött kérdőíveket személyesen gyűjtöttük össze. Szintén nehezítette az adatgyűjtést az adatfelvétel időpontja, hiszen az érettségik, a tanév végi teendők, valamint a szintén erre az időszakra eső OKÉV-mérések jelentősen leterhelték a pedagógusokat. A kérdőívek lekérdezése előtt természetesen az iskolaigazgatók hozzájárulását kértük a kitöltéshez, biztosítva őket arról, hogy mind az iskolát, mind a választ adó pedagógusokat anonimitás védi. Szembetűnő volt a fokozottabb bizalmatlanság a KLIK által fenntartott iskolák részéről, míg az egyházi, illetve alapítványi intézményeket segítőbb hozzáállás jellemezte. A bizalmatlanság okairól több esetben maguk az intézményvezetők számoltak be, amikor az oktatással kapcsolatos szabályozások folyamatos változásai miatt megnövekedett adminisztrációs terhek miatti leterheltséget említették, valamint a fenntartó által kezdeményezett különféle felmérésekben való sorozatos kötelező részvételt. A kezdeti bizalmatlanságot a kérdőív megtekintése, illetve a kutatás céljának vázolása rendszerint oldotta, sőt felkeltette az érdeklődést. Az iskolák többsége jelezte, hogy a vizsgálat eredményeiről szívesen értesülne majd.

A beérkező adatokat kódolás után SPSS program segítségével elemeztük. Az adatok feldolgozásában egy- és többváltozós eljárásokat alkalmaztunk. A kutatás céljából adódóan elsősorban egyszerű statisztikai módszereket alkalmaztunk (gyakoriságmegoszlások, átlagszámítások, szóródás). A nominális és ordinális változók közötti összefüggések vizsgálatához kereszttábla-elemzést, korrelációs számítást, független mintás t-próbát, valamint varianciaanalízist használtunk. Kétváltozós eljárásoknál, alacsony mérési szintű változók esetében az összefüggések meglétének vizsgálatakor Pearson-féle khi-négyszet értéket, Cramer's V értéket, F-értéket, t-próba értéket számítottunk. (A kutatásban

.....
²³ Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszere (KIR).

²⁴ A dimenziók szerinti mintavétel esetében arra törekszünk, hogy minden típusból (jelen esetben minden iskolatípusból) legyenek képviselők a mintában. Akkor célravezető ez az eljárás, ha a mintába kerülő csoportokat valamilyen szempont szerint szeretnénk összehasonlítani (FALUS – OLLÉ 2008).

elfogadott szignifikanciaszint $\chi^2 < 0,05$, tendenciális összefüggéseknél az $0,1 > \chi^2 > 0,05$, de ezt minden számolásnál külön jeleztük.) Magasabb szintű vagy több változó bevonását lehetővé tevő eljárásokra – mint például lineáris regresszió vagy faktoranalízis – a kérdőívben szereplő változók mérési szintjei nem adtak lehetőséget.

A nyitott kérdésekre adott válaszokat kvalitatív tartalomelemzéssel, valamint szógyakoriség-elemzéssel vizsgáltuk. A válaszokat áttekintve, azok tartalma alapján kategóriákat képeztünk, amelyekbe az adott válaszokat besoroltuk, majd azokat kontextusukban elemeztük.

ETIKAI MEGJEGYZÉSEK

A kutatásban való részvétel önkéntes volt. A kutatásba bevont középiskolák, illetve középiskolai tanárok minden esetben anonim módon töltötték ki kérdőívünket, azonosításuk a megadott adatok alapján nem lehetséges. A kérdőívből származó eredményeket kizárólag kutatási célokra, összesítve használjuk fel.

A kérdőíves kutatásban előzetesen három nagyváros, Budapest, Nyíregyháza, valamint Győr középiskolaiban tanító pedagógusoktól kezdtük meg az adatgyűjtést. Az adatgyűjtésre előzetesen tervezett időszak felére azonban a győri iskoláktól arányaiban kevesebb kitöltött kérdőív érkezett vissza, mint a másik két városból, így a nyugat-magyarországi régióban kiterjesztettük a kutatást a Győrhöz hasonló gazdasági és szociális mutatókkal rendelkező Szombathely városára is, hogy megfelelő számú mintához jussunk.

4.3. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

4.3.1. A MINTA BEMUTATÁSA

A minta három régióban elhelyezkedő nagyváros középiskolaiból tartalmaz adatokat. Az északkelet-magyarországi régióban a nyíregyházi középiskolák gimnáziumi 9–12. osztályában tanító, 442 pedagógus közül 32,8% töltötte ki kérdőívünket. A 145 fő kitöltő a kutatásban szereplő teljes minta 29,8%-a. A nyugat-magyarországi régióban két nagyváros, Győr és Szombathely középiskolaiból érkeztek adatok, a két városban tanító gimnáziumi pedagógusok 25,6%-a töltötte ki a kérdőívet. Győrben 84 főtől, Szombathelyen 42 főtől kaptunk választ, ez a teljes minta 25,8%-a. Budapesten működő középiskolákban tanít a válaszadóink 44,1%-a, azaz 215 fő.²⁵

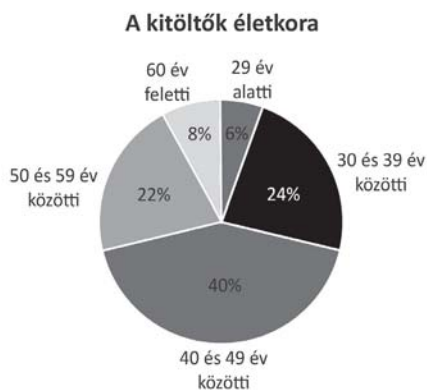
²⁵ A vizsgálatban részt vevő városok középfokú köznevelési intézményeire vonatkozó adatokat, valamint a kutatáshoz összeállított adatbázist az Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszerének (KIR) nyilvántartásából kértük le.

A mintában szereplő pedagógusok különböző típusú, de gimnáziumi osztállyal rendelkező középiskolákban tanítanak.

	Budapest	Győr	Szombathely	Nyíregyháza	Összesen
Állami intézmény	106	28	24	77	235
Egyházi intézmény	66	47	18	32	163
Alapítványi intézmény	25	9	0	27	61
Felsőokt. int. által fenntartott	18	0	0	9	27
Összesen	215	84	42	145	486

4. táblázat: A vizsgálatban részt vevő pedagógusok megoszlása városonként és iskolafenntartónként

A vizsgálatban részt vevő személyek nemenkénti megoszlása megfelel az ismert országos paramétereknek, a kérdőívet 342 nő (70,2 %) és 145 férfi (29,8%) töltötte ki.²⁶ Életkorukat tekintve a legfiatalabb kitöltő 25, míg a legidősebb 71 éves. A kitöltők átlagéletkora 44,72 év.



6. ábra: A kitöltők koreloszlása

Iskolai végzettségüket tekintve a legtöbben, 348 fő (71,5%) régi típusú egyetemi végzettséggel rendelkezik, míg új típusú, bolognai rendszernek megfelelő mesterképzésben (MA) 86 fő (17,7%) szerezte a diplomáját. Főiskolai végzettséggel 42 fő (8,6%) rendelkezik,

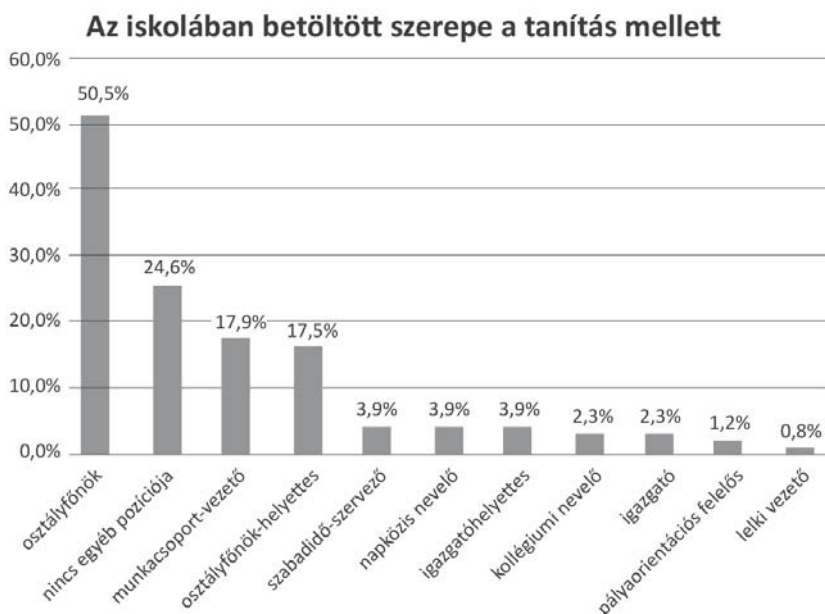
²⁶ A 2013/14-es Oktatási évkönyv adatai alapján a gimnáziumokban tanító 17 680 fő pedagógus közül 12 503 fő nő, vagyis 70,7% (STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ – Oktatási évkönyv 2013/2014.).

alapképzésben (BA) 2 fő (0,4%) tanult. Doktori fokozata a megkérdezettek közül 9 főnek (1,8%) van.

A vizsgálatban részt vevők által tanított tantárgyak megismeréséhez a tantárgyakat kategóriákba soroltuk, így humán, reál vagy készségtárgy közül választhattak, valamint lehetőségük volt egyéb tantárgy megnevezésére is. Egy válaszadó több lehetőséget is jelölhetett. A beérkezett válaszok alapján több csoportot képeztünk, ezek szerint csak humán tantárgyat tanít a válaszadók 48,5%-a, csak reál tantárgya van 29,3%-nak, készségtárgyat tanít 9,1%, míg csak idegen nyelvet 2,3%. Egyaránt tanít humán és reál tantárgyat 3,9%, humán és készségtárgyat 1,6%, humán tantárgyat és idegen nyelvet 1,9%, reál és készségtárgyat szintén 1,9%. Szakmai tárgyat 1,6% tanít. Középiskolai oktatásban átlagban 15,42 évet töltöttek a megkérdezettek, 43 évet tanított eddig a legtapasztaltabb válaszadó.

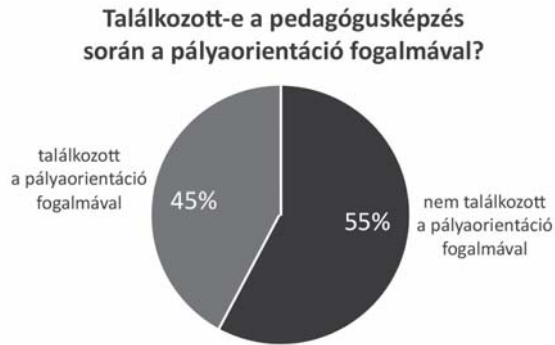
A vizsgálatban részt vevő pedagógusok közel negyede (24,6%, 120 fő) nyilatkozott úgy, hogy a tanítási munkán túl semmilyen egyéb megbízatása, feladata nincsen az iskolában. A válaszadók háromnegyede a tanítási munkán túl egyéb feladatot is betölt (például iskolaigazgató, igazgatóhelyettes, osztályfőnök, munkacsoport-vezető, osztályfőnök-helyettes, napközis nevelő, szabadidő-szervező, kollégiumi nevelő, lelki vezető). Pályaorientációs felelősi feladatokat a megkérdezettek közül 6 fő lát el.

Vizsgálatunk szempontjából fontos volt, hogy megtudjuk, a vizsgálatban szereplő pedagógusok a pedagóguspályára való felkészítésük során találkoztak-e a *pályaorientáció* fogalmával. Válaszként többféle lehetőséget is jelölhettek, attól függően, hogy már a főiskolai, egyetemi képzésük során találkoztak-e a pályaorientációval, vagy később,



7. ábra: A kitöltők iskolában betöltött szerepük szerinti megoszlása

szakirányú továbbképzés vagy tanfolyam keretében. A válaszadók közel fele, 45,2%-a úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán nem hallott képzése során a pályaorientációról, sem a főiskolán/egyetemen, sem későbbi tanfolyam vagy továbbképzés keretében, míg 54,8% valamilyen formában, akár többféle módon, szintéren is találkozott már a pályaorientációval a pedagógusképzés során a felkészítés során.



8. ábra: A pályaorientáció fogalmával a pedagógusképzés során már találkozott kitöltők aránya

Közülük 66 fő (13,7%) nyilatkozott úgy, hogy a főiskolai, egyetemi éve alatt egy-egy kurzus részeként, míg további 16 fő (3,3%) speciálisan a témával foglalkozó kurzus formájában találkozott a kérdéssel a tanárképzés során. Összesen 90 fő találkozott már szakirányú továbbképzésen a pályaorientációval, közülük a legtöbben, 69 fő (14,3%) más témájú továbbképzésen, míg 21 fő (4,3%) speciálisan a témával foglalkozó továbbképzés keretében találkozott a kérdéssel. Ennél kisebb számban, 14 fő (2,9%) akkreditált tanfolyamon ismerkedett meg a fogalommal. A válaszadók közül 87 fő (18%) nyilatkozott úgy, hogy tantestületi továbbképzés keretében szerzett információkat a pályaorientációról, míg 9 fő elmondása szerint csak saját kutatómunka, illetve önképzés során találkozott a pályaorientáció fogalmával, 2 fő saját gyerekkorából emlékszik erre a területre, míg 1 fő saját bevallása szerint tanította is a pályaorientációt.

Szignifikáns különbséget találtunk azok között, akik talákoztak, és azok között, akik nem talákoztak a pályaorientáció fogalmával a képzésük során a végzettség tekintetében. A régi típusú főiskolai/egyetemi képzésben részt vevők 76,1%-a jelezte, hogy találkozott a pályaorientáció fogalmával képzése során, míg a bolognai rendszernek megfelelő alap- és mesterképzésben részt vevők közül 49,6% jelölte csak, hogy találkozott már a pályaorientáció fogalmával.

4.3.2. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA A HIPOTÉZISEK MENTÉN

H1: A hazai oktatáspolitikai dokumentumokban megjelenik a pályaaorientáció, valamint a pályaválasztási tanácsadás mint a pedagógusok kiemelt feladata, azonban a vizsgált intézmények pedagógiai gyakorlatában való megjelenése nem következetes és magától értetődő, függ az intézmény típusától, valamint attól, hogy az ott dolgozó pedagógusok a tanárképzés és egyéb továbbképzések során találkoztak-e a pályaaorientáció fogalmával, témakörével.

Kérdőíves kutatásunk egyik célja az volt, hogy feltérképezzük a magyarországi középiskolákban zajló pályaaorientációs tevékenység mikéntjét. A kérdőíves vizsgálat során azonban az iskolát mint intézményt nem vizsgáltuk, az iskolák tevékenységére vonatkozó információkat az ott dolgozó pedagógusok megkérdezésével láttuk vizsgálhatónak. A vizsgálatba bevont tanárok 80%-ának elmondása szerint az általa képviselt iskolában jelen van a pályaaorientációs tevékenység, 50,6%-ában szervezett formában is. A szervezett formában megvalósuló pályaaorientációról beszámoló pedagógusok közel háromnegyede jelezte (73%), hogy iskolájában pályaaorientációs felelős is van, általában (46,9%) igazgatóhelyettesi szinten képviselve a kérdést. Feltételeztük, hogy azokban az iskolákban hangsúlyosabban van jelen a pályaaorientáció, ahol szervezeten jelenik meg a tevékenység, van felelőse, és bekerült a tevékenység az iskola pedagógiai programjába. Kutatási eredményeink szerint ezekben az iskolákban többféle, komplexebb tevékenységstruktúra valósul meg pályaaorientációs céllal. A vizsgált régiók tekintetében a Budapesten megkérdezett pedagógusok számoltak be a legnagyobb arányban (64,5%) szervezett pályaaorientációról iskolájukban, míg a Nyíregyházáról kutatásba bevont tanárok kisebb százaléka (36,6%) nyilatkozott úgy, hogy intézményükben szervezett pályaaorientáció zajlik.

	Budapest	Győr	Nyíregyháza	Szombathely	Összesen
Iskolájában szervezett pályaaorientáció folyik	64,5%	38,1%	36,6%	52,4%	50,5%
Iskolájában nem folyik szervezett pályaaorientáció	12,1%	25,0%	23,4%	19,0%	18,4%
Szervezett pályaaorientáció nincs, de a kollégák foglalkoznak vele	23,4%	36,9%	40,0%	28,6%	31,1%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%

5. táblázat: A pályaaorientáció megjelenése az iskolákban városonként

Óvatos következtetések vonhatók le az iskolák régiók szerinti, valamint fenntartó szerinti összehasonlítása során, hiszen ezekben az összehasonlításokban értelemszerűen csak a megkérdezett pedagógusok vélekedése szerint tudunk megállapításokat tenni. Az iskolák fenntartók szerinti vizsgálta során az egyházi iskolákban megkérdezett tanárok közül

válaszolnak legmagasabb arányban (60,1%) igennel arra a kérdésre, hogy folyik-e pályorientációs tevékenység az iskolájukban.

	Állam	Egyház	Alapítvány	Felsőoktatási intézmény	Összesen
Iskolájában szervezett pályorientáció folyik	50,4%	60,1%	31,7%	37,0%	50,6%
Iskolájában nem folyik szervezett pályorientáció	21,2%	10,4%	31,7%	11,1%	18,3%
Szervezett pályorientáció nincs, de a kollégák foglalkoznak vele	28,4%	29,4%	36,7%	51,9%	31,1%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%

6. táblázat: A pályorientáció megjelenése az iskolákban fenntartónként

Az a tény, hogy a pedagógus tanári pályájára való felkészítése során találkozott-e már a pályorientáció fogalmával, szoros összefüggésben van azzal, hogy a pályorientációs tevékenység hogyan jelenik meg az iskola gyakorlatában. Azok a pedagógusok, akik tanulmányaik vagy továbbképzésük során találkoztak a pályorientáció fogalmával, nagyobb arányban számolnak be a pályorientációs tevékenység jelenlétéről az iskolájukban, és többféle tevékenységtípust említenek mind az iskolai gyakorlatban, mind a saját pályorientációs tevékenységük részeként. Tehát kutatási eredményeink szerint a pedagógus pályorientációs felkészültsége alapvetően meghatározza mind az iskola, mind saját pályorientációs tevékenységét.

H2: Feltételezem, hogy a megkérdezett pedagógusoknak a pályorientációról elsősorban diákjaik továbbtanulási döntésének segítése jut eszébe, és a pályorientáció fogalmával kapcsolatos gondolataikat kevésbé hatja át az életpálya-szemlélet.

Az elméleti keretben áttekintett európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumokban egyre markánsabban jelenik meg az életpálya-szemlélet, ami áthatja a pályorientáció kérdését is. A hazai gyakorlatban a megkérdezett pedagógusok szabad asszociáció során ritkán kötik a pályorientáció fogalmához az életpálya-szemléletet, összesen 25 ilyen jellegű válasz érkezett. Ezek egy részében megjelenik az *életpálya* vagy *életút* fogalma („A diákok lehetséges életútjainak végiggondolása, segítségnyújtás a megfelelő irány megtalálásában”), az élethosszig tartó tanulás fogalma („a gyorsan változó munkaerőpiaci környezetben inkább az élethosszig tartó tanulás igényének a kialakítása”), illetve az életben való boldogulás is („az életpálya-modell, az életben való helytállás és boldogulás”). A kutatási eredmények szerint sokkal jellemzőbb, hogy a pedagógusok pályorientáció alatt a továbbtanulás, pályaválasztás segítségét értik, 88 fő adott ilyen jellegű választ.

Az ő gondolataikban a pályorientáció feladata „A diák számára a megfelelő felsőoktatási képzés megtalálása”, illetve „a tanulók tájékoztatása felsőfokú tanulmányi lehetőségekről”. Több válaszadó szerint a pályorientáció „Egy olyan tevékenység, melynek során a diákokat hozzásegítjük a helyes továbbtanulási döntéshez”, illetve „Abban segítség, hogy milyen irányban tanuljanak tovább”. Hasonló arányban (84 fő) jelentek meg a válaszadók között azok, akik a diák képességeinek, adottságainak, érdeklődésének azonosítását tartják fontosnak a pályaválasztás kapcsán („a diák pályaválasztásának segítése, adottságai és lehetőségei figyelembevételével”, „a tanuló adottságainak, tehetségének alapján tanácsadás a pályaválasztásával kapcsolatban”, „a tanuló érdeklődésének, készségeinek, képességeinek megfelelő irányba terelni a pályaválasztási folyamatot”).

	teljesen egyetérték	inkább egyetérték	inkább nem értek egyet	egyáltalán nem értek egyet	nem tudom eldönteni
A diákokat iskolánkban egyértelműen a felsőoktatás felé orientáljuk.	218	184	68	12	4
A pályorientációt már kisiskoláskorban el kellene kezdeni.	72	126	159	115	14
Elég a pályorientációval 10–12. évfolyamon foglalkozni.	53	149	172	107	5
A pályorientáció lényegében azonos a tehetséggondozással.	10	98	208	154	15
A pályorientációnak addig van értelme, ameddig valaki megszerzi a szakmai képesítését vagy diplomáját.	11	90	220	144	21
Az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakítása fontos a pályorientáció szempontjából.	272	173	33	5	3
Ha egy iskola nagy gondot fordít a pályorientációra, akkor az emeli az intézmény presztízsét.	244	190	35	4	13
Tökéletesen megoldható a pályorientáció a tantárgyakba, műveltségterületekbe integrálva, felesleges egy külön tantárgy bevezetése.	90	170	133	43	50
A diákokat az iskolában képessé kell tenni arra, hogy saját életpályáját felépítse.	154	274	45	7	6
Jobb volna, ha a pályorientáció önálló tantárgyként jelenne meg az iskolában.	26	100	157	151	52
A magyar pedagógusok felkészültek a pályorientációs tevékenységre.	12	92	247	85	50

7. táblázat: A felsorolt, pályorientációval kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a megkérdezett pedagógusok szerint, főben kifejezve

Az iskolai pályaorientációra vonatkozó állításokkal való egyetértés esetén a vizsgálat rámutatott arra, hogy a pedagógusok szerint az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakítása fontos a pályaorientáció szempontjából, ezzel az állítással ugyanis a megkérdezettek 92,1%-a egyetértett. A nagy többség (89,2%) gondolja úgy, hogy a diákot az iskolában képessé kell tenni arra, hogy saját életpályáját felépítse, de sokan (68,6%) tekintik a továbbtanulási döntést csak egy aktusnak az életút során, ami befolyásolja, de végérvényesen nem döntheti el az életutat.

A fenti válaszokból az a pozitív megállapítás is következik, hogy a pedagógusok körében az életpálya-szemlélet jelen van, azonban a szabad asszociációra építő kérdésre adott válaszok alapján azt gondoljuk, hogy ez a szemlélet egyelőre rejtetten van jelen.

H3: Feltételezem, hogy a vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok felismerik a pályaorientáció jelentőségét, képesek azonosítani annak elemeit, és saját pedagógiai tevékenységük részeként értelmezik a tevékenységet. Mivel a pályaorientációt elsősorban diákjaik továbbtanulásának segítségével azonosítják, a saját és az iskola pályaorientációs gyakorlatában nagyobb részben ezt a döntést segítő tevékenységekről számolnak be.

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a pedagógusok felismerik a pályaorientáció jelentőségét és azt, hogy mind az iskolának, mind személy szerint a tanárnak meghatározó szerepe van benne. Ezt támasztja alá, hogy „Az iskolának meghatározó

	teljesen egyetérték	inkább egyetérték	inkább nem értek egyet	egyáltalán nem értek egyet	nem tudom eldönteni
Az iskolának meghatározó szerepe van a pályaorientációban.	199	232	48	1	6
Az iskola szerepe másodlagos a pályaorientációban, végső soron úgyis a szülő dönt.	16	150	231	79	10
A pályaválasztási döntéshez jó, ha tanácsadó segítségét kéri a diákok.	131	261	70	2	22
Az iskolai pályaorientáció elsősorban az osztályfőnök feladata, felelőssége.	16	138	248	78	5
Személy szerint a tanárnak komoly feladata van a pályaorientációban.	131	264	80	10	1
A pályaorientáció nem az iskola dolga.	6	55	148	271	4
A diák és a szülő is elvárja az iskola segítségét a pályaorientációban.	171	239	57	6	13
A pályaorientáció azt jelenti, hogy segítünk a diáknak megtalálni a számára leginkább való hivatást.	274	189	19	2	2

8. táblázat: A felsorolt, iskolai pályaorientációval kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a megkérdezett pedagógusok szerint, főben kifejezve

szerpe van a pályorientációban” állítással a megkérdezettek közül 431 fő, vagyis 89,8% egyetértett, míg az ezzel ellentétes tartalmú állítással („A pályorientáció nem az iskola dolga”) 419 fő, vagyis 87,3% nem értett egyet. A saját szerepük megítélését mutató állítás esetében, amely szerint „Személy szerint a tanárnak komoly feladata van a pályorientációban” a válaszadók nagy százalékban egyetértettek az állítással (395 fő, azaz 81,4%), ráadásul többségük a feladatot nem elsősorban az osztályfőnök felelősségének tekinti.

Míg az iskola szerepét a megkérdezettek többsége kiemeli a pályorientációban, lényegesen nagyobb a bizonytalanság abban, hogy mikor és milyen formában jelenjen meg a tevékenység az iskolai gyakorlatban. A válaszadók szinte azonosan jelezték egyetértésük mértékét „A pályorientációt már kisiskoláskorban el kell kezdeni” és az „Elég a pályorientációval 10–12. évfolyamon foglalkozni” állítás esetében. 274 fő (58,1%) jelezte, hogy szerinte nem szükséges a pályorientációt kisiskoláskorban elkezdni, míg csupán 198 fő gondolja fordítva. Ugyanakkor a válaszadók több mint fele (58%) nem tartja elegendőnek, ha a pályorientációval csak 10–12. osztályban foglalkozunk. Az arra vonatkozó állítások esetében, hogy a pályorientáció hogyan jelenjen meg az iskolában, a válaszadók

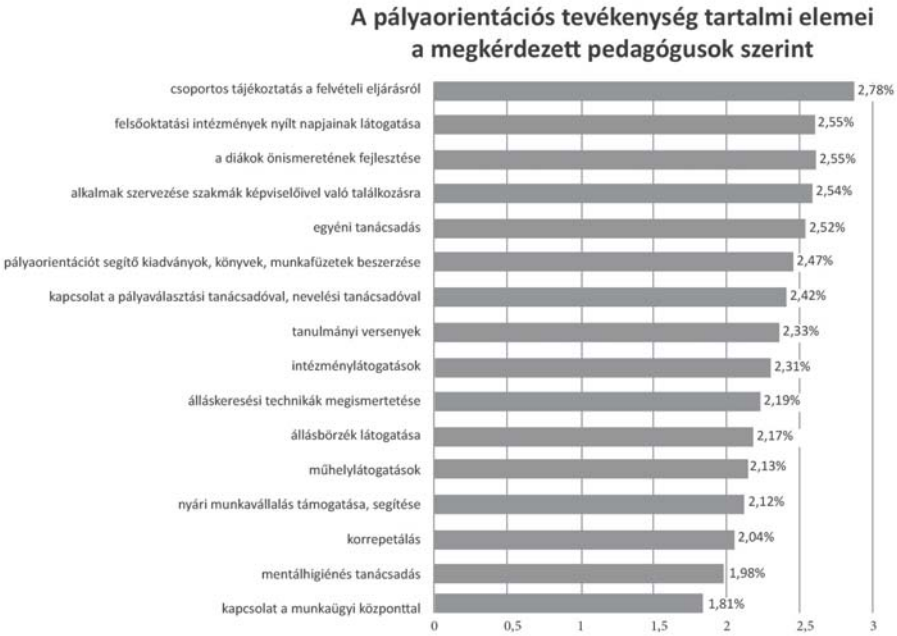
	teljesen egyetérték	inkább egyetérték	inkább nem érték egyet	egyáltalán nem érték egyet	nem tudom eldönteni
A pályorientáció a megalapozott pályaválasztási döntést támogatja.	309	151	14	3	7
A pedagógusra nemigen hallgatnak a szülők és a diákok a pályaválasztási döntéskor.	11	101	277	85	11
A diákok többsége hiányos ismeretek alapján, megalapozatlan pályorientációs döntéseket hoz.	29	160	232	40	22
A diákok többsége a 12. évfolyamra már pontosan tudja, hogy mi szeretne lenni.	11	136	231	103	4
A középiskolában meghozott pályaválasztási döntés nagyban meghatározza a diákok későbbi életútját.	110	257	104	11	2
A középiskolában hozott pályaválasztási döntés később korrigálható, megváltoztatható.	173	243	62	3	4
A középiskolában hozott pályaválasztási döntés nem befolyásol semmit a későbbi életút során.	12	38	212	213	10
A továbbtanulási döntés csak egy aktus az életút során, ami befolyásolja, de nem végérvényesen az életút fejlődését.	98	228	113	36	10

9. táblázat: A felsorolt, pályaválasztási döntéssel kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a megkérdezett pedagógusok szerint, főben kifejezve

között viszonylag magas arányban jelentek meg a bizonytalanok. A „Tökéletesen megoldható a pályaorientáció a tantárgyakba, műveltségterületekbe integrálva, felesleges egy külön tantárgy bevezetése” állításnál 50 fő, míg a „Jobb volna, ha a pályaorientáció önálló tantárgyként jelenne meg az iskolában” állításnál 52 fő jelezte, hogy nem tudja eldönteni, milyen mértékben ért egyet a mondat tartalmával. A többi válaszadó az első állítás esetében kicsivel nagyobb arányban jelölte, hogy egyetért (260 fő, 59,6%), mint hogy nem ért egyet (179 fő, 40,4%). A második állítással kapcsolatban viszont 308 fő, (71%) jelölte, hogy nem ért egyet a pályaorientáció önálló tantárgyként való megjelenésével.

A pályaorientáció fogalmára adott szabad asszociációs válaszok alapján mondhatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok a pályaorientációt elsősorban diákjaik továbbtanulásának támogatásával azonosítják, így nem meglepő, hogy a pályaorientáció tartalmi elemeiként is elsősorban azokat azonosítják, amelyek ehhez a tevékenységhez kapcsolódnak, mint például a „csoportos tájékoztatás a felvételi eljárásról”, „látogatás főiskolai, egyetemi nyílt napokon”. Ugyanakkor nagy számban érzik a pályaorientációs tevékenység részének az „egyéni tanácsadást”, valamint a „diákok önismeretének fejlesztését” is. A megkérdezettek több mint fele értékelte teljes mértékben a pályaorientációs tevékenységhez tartozónak az „alkalmak szervezését szakmák képviselőivel való találkozásra”, valamint a „pályaorientációt segítő kiadványok, könyvek, munkafüzetek beszerzését”. A megkérdezett pedagógusok véleménye szerint azonban több olyan fontos terület, tevékenység nem kapcsolódik szorosan a pályaorientációs folyamathoz, amelyek fontos szerepet töltenek be, ilyenek például a „Munkaügyi Központtal való kapcsolat”, az „állásbörzék látogatása” vagy a „nyári munkavállalás támogatása, segítése” (lásd 9. ábra).

A megkérdezett tanárok fele, 50,6%-a nyilatkozott úgy, hogy iskolájában van szervezett pályaorientációs tevékenység, míg 18,3% szerint nincs ilyen tevékenység az iskolájában. A válaszadók közel egyharmada, 31,1% arról számolt be, hogy iskolájában ugyan szervezett pályaorientációs tevékenység nem folyik, de ismeretei szerint több kollégája is foglalkozik a kérdéssel. Azoknak a pedagógusoknak, akik úgy nyilatkoztak, hogy iskolájukban van szervezett pályaorientációs tevékenység, közel háromnegyede (73,9%) számolt be arról, hogy van kinevezett pályaorientációs felelős is az iskolában. A pályaorientációs folyamat elemeiként nagyobb arányban azonosított tevékenységek jelennek meg akkor is, amikor a megkérdezettek az iskolájukban megjelenő pályaorientációs gyakorlat tartalmi elemeit jelölik meg. A lenti táblázatban jól látható, hogy a legtöbben a főiskolai, egyetemi nyílt napokon tett látogatást (397 fő, azaz 82%), valamint a felvételi eljárásról szóló tájékoztatót (384 fő, azaz 79,3%) jelölték be mint az iskolájukban megjelenő, szervezett pályaorientációs tevékenységet, míg a legkisebb arányban az álláskereső technikák megismertetését, fejlesztését (42 fő, azaz 8,7%), valamint a pályaorientációs tesztek kitöltésének lehetőségét (87 fő, azaz 18%) említették. Azokban az iskolákban, ahol van pályaorientáció, akár szervezeten, akár nem szervezeten, ott többféle pályaorientációs tevékenységet végeznek, mint azokban az iskolákban, ahol nincs szervezett pályaorientáció.



9. ábra: A pályaaorientációs tevékenység tartalma a megkérdezett pedagógusok szerint (értékskála háromfokú skálán)

Pályaaorientációs tevékenység	ahányan bejelölték (N)	a válaszadók ennyi százaléka jelölte meg (%)
látogatások főiskolai, egyetemi nyílt napokra	397	82
csoportos tájékoztató a felvételi eljárásról	384	79,3
találkozási lehetőség szakmák képviselőivel	301	62,2
csoportos beszélgetés a diákokkal a pályaaorientációról	216	44,6
egyéni pályaaorientációs tanácsadás lehetősége	200	41,3
intézménylátogatások	178	36,8
csoportos pályaaorientációs tanácsadás a diákoknak	176	36,4
lehetőségek nyári munkavállalásra	123	25,4
látogatások állásbörzékre	119	24,6
alkalmak pályaaorientációra vonatkozó tesztek kitöltésére	87	18
alkalmak álláskeresési technikák megismertetésére, fejlesztésére	42	8,7

10. táblázat: A pályaaorientációs tevékenység megjelenési formái az iskolában

Saját pályaaorientációs tevékenységükkel kapcsolatban a vizsgálatban részt vevők többsége, 68,1% nyilatkozott úgy, hogy foglalkozott már iskolai pályafutása során pályaaorientációval. A legtöbben, a válaszadók 69%-a egyénileg beszélget diákjaival pályaaorientációs döntésüket előkészítendő, míg 60,1%-uk csoportos beszélgetést kezdeményez a diákokkal a témáról. Sokan jelölték, hogy pályaaorientációs céllal tanulmányi versenyre készítik fel diákjaikat (54%), illetve hogy tájékoztatót tartanak a szülőknek a továbbtanulás adminisztratív teendőiről (43,3%). Kevesen jelölték, hogy a pályaaorientációhoz kapcsolódó teszteket töltetnek ki a diákokkal (9,4%), vagy hogy állásbörzékre viszik őket (8,4%), valamint hogy szakmákat bemutató filmeket néznek velük (7,7%). Mindösszesen 2 fő jelezte, hogy saját mappát készített a diákjaival, amelyben a pályaaorientációra vonatkozó anyagaikat gyűjthetik.



10. ábra: A különféle, pályaaorientációhoz köthető tevékenységtípusok gyakorisága a megkérdezett tanárok saját gyakorlatában

Az iskolai gyakorlat vizsgálata során láttuk, hogy azok a tanárok, akik a pedagógus-pályára való felkészítésük során találkoztak a pályaaorientációval, többféle pályaaorientációs tevékenységet megjelöltek az iskolájukban megjelenő szervezett tevékenységként. Ugyancsak elmondható, hogy ezek a pedagógusok saját pályaaorientációs feladataikat is komplexebb módon látják el, mint azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy még nem találkoztak a témával felkészítésük során.

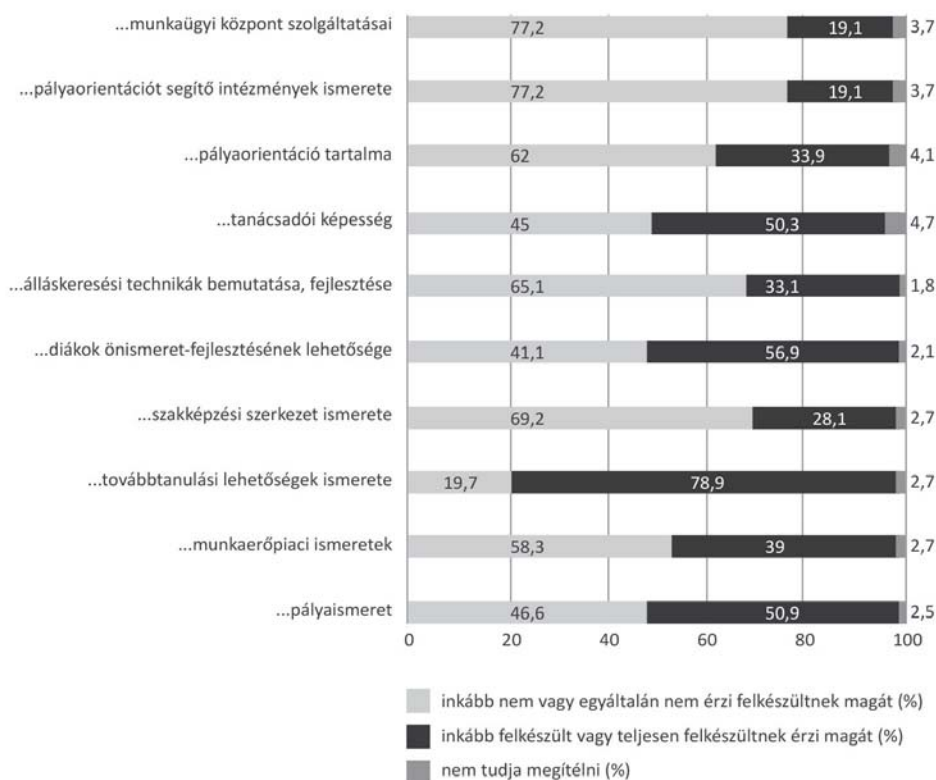
H4: Feltételezem, hogy a megkérdezett pedagógusok gyakorlatuk, vélekedéseik alapján körvonalazni tudják a pályaaorientációs tevékenységhez szükséges ismereteket, tudást és kompetenciákat, azonban nem érzik magukat felkészültnek a feladatra.

A pályaaorientáció komplex feladategyüttesként jelenik meg a pedagógus életében, amelyhez speciális ismeretekre, kompetenciákra van szükség. Ezen kompetenciák egy része beépül a pedagóguskompetenciákba, vagyis az általános pedagóguskompetenciák részét képezik. Vizsgálatunkban feltártuk, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen kompetenciákat, információkat és tudást azonosítanak, amelyekre véleményük szerint a pályaaorientációs tevékenységhez szükség van. A kérdőívet kitöltő tanárok többségének véleménye szerint (51,6%) az általános pedagóguskompetenciákon túl a pályaaorientációs tevékenység további kompetenciákat igényel, míg a válaszadók majd negyede (23,3%) szerint nem. Hasonló arányban vannak azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem tudják megítélni (25,1%), hogy szükséges, avagy nem szükséges a további kompetenciák megléte. Ugyanakkor sokkal nagyobb arányban gondolják úgy a pedagógusok, hogy a pályaaorientációs tevékenység speciális tudást és információkat igényel (74,7%), és lényegesen kevesebben bizonytalanok ebben a kérdésben (16,3% jelölte a „nem tudom” lehetőséget). A kitöltő pedagógusok speciális tudás és ismeretek alatt elsősorban a munkaerőpiacra („munkaerőpiac helyzetét illetően naprakész tudás”, „munkaerőpiaci ismeretek”), a gazdasági helyzetre („közgazdasági alapismeretek”, „gazdasági folyamatok ismerete”), a szakmastruktúra változásaira („alaposabb szakmai ismeretek minden területen”, „szakmai képességek ismerete”), a továbbtanulásra („továbbtanulási lehetőségek ismerete”, „továbbtanulással és egyetemi szakokkal kapcsolatos információk”), a képzési rendszer változásának nyomon követésére („felsőoktatási intézmények kínálata”, „felsőoktatási rendszer ismerete”, „felvételi eljárás ismerete”, „felvételi követelmények”) gondolnak, illetve olyan információk szükségességét fogalmazzák meg, amelyek a diákok önismeretének fejlesztésére, készségfejlesztésére („önismeret fejlesztésére vonatkozó információk”, „önismereti tesztek”, „képességeinek megismeréséhez szükséges kompetenciák”, „képesség vagy készség vizsgáló tesztek”, „képességfejlesztés”) vonatkoznak.

A megkérdezett tanárok nagy többsége (76,2%) általában a magyar pedagógustársadalmat nem tartja felkészültnek a pályaaorientációs tevékenységre, ennek megfelelően saját felkészültségüket is elégtelennek értékelik (például a pályaismeret, a szakképzési szerkezet ismerete, az álláskereső technikák fejlesztése, illetve maga a pályaaorientáció tartalma). Saját felkészültségük vonatkozásában pozitívan ítélik meg a továbbtanulási lehetőségek ismeretében való jártasságukat, valamint a diákok önismeret-fejlesztésének lehetőségeit, azonban kevésbé tartják magukat felkészültnek a szakképzési szerkezet, illetve az álláskereső technikák fejlesztésének vonatkozásában.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok minél inkább felkészültnek érzik magukat a pályaaorientáció különféle területein, annál inkább látják a pedagógustársadalmat is felkészültnek, és ez a tendencia fordítva is igaz. Akik akár főiskolai/egyetemi éveik alatt, akár továbbképzés keretében találkoztak már a pályaaorientáció fogalmával, azok

Mennyire érzi felkészültnek magát a(z)... terén?



11. ábra: A megkérdezett pedagógusoknak a pályaorientációhoz kapcsolódó különböző területeken érzett felkészültségének mértéke

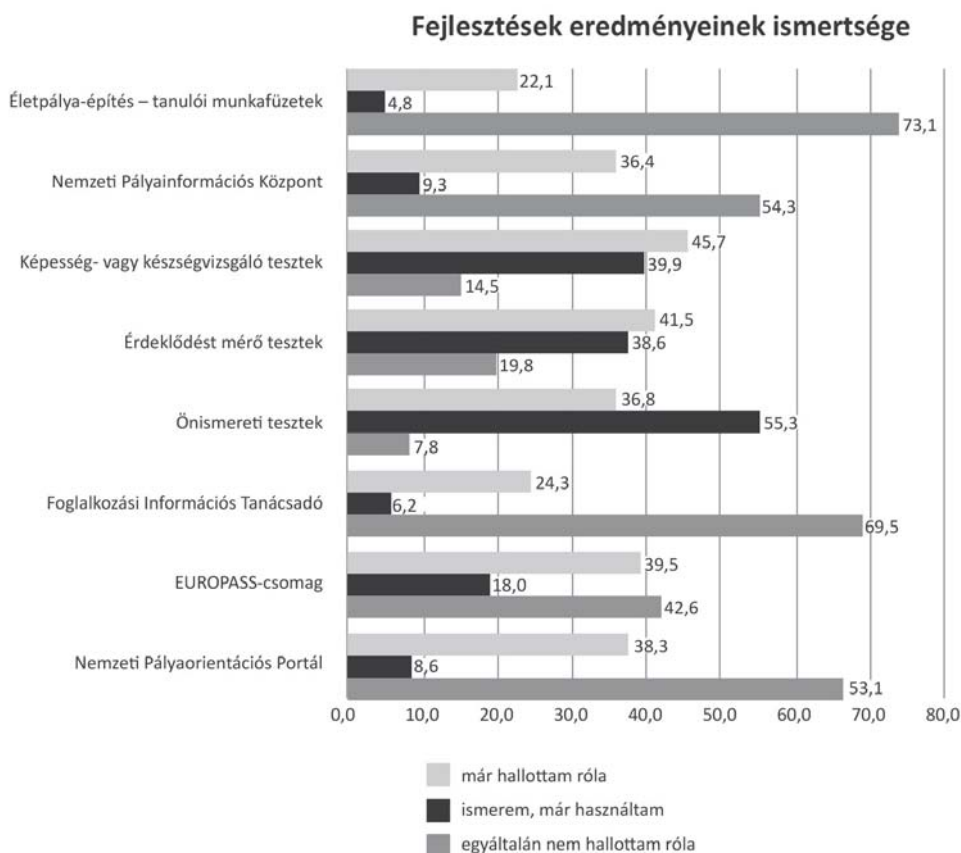
a pályaorientációval kapcsolatos különböző kompetenciaterületeken magasabb átlagot jeleznek a felkészültség tekintetében, vagyis felkészültebbnek érzik magukat azoknál, akik nem találkoztak képzésük során a területtel.

H5: Úgy gondolom, hogy a pedagógusok kevésbé ismerik és használják a pályaorientációs tevékenységet segítő legújabb fejlesztések eredményeit.

Az elméleti keretben bemutatott néhány, iskolai pályaorientációra is hatással bíró fejlesztő projekt eredményeit, eszközeit tekintettük át, és vizsgáltuk, hogy milyen mértékű ezek ismertsége a vizsgálat célcsoportjánál. Sajnos a legtöbb eszköz ismeretlen a megkérdezett pedagógusok számára, csupán a különféle tesztek (önismereti, érdeklődést mérő, képességvizsgáló) esetében számolnak be nagyobb számban arról, hogy az adott eszközt már használták is (önismereti teszt 55,3%, érdeklődést mérő teszt 38,6%, képességvizsgáló teszt 39,9%). Az online fejlesztésű, mindenki számára elérhető, naprakész tartalommal

bíró Nemzeti Pályaorientációs Portálról a vizsgálatban részt vevők több mint fele egyáltalán nem hallott (53,1%).

Különösen érdekes ez a tény abból a szempontból, hogy amikor a kérdőív kitöltőjétől azt kérdezzük, hogy milyen javaslatai volnának az iskolai pályaorientáció fejlesztésére, javítására, mi az, ami valóban segítséget jelentene a pedagógusnak, sok válaszadó fogalmazza meg azt, hogy egy olyan online portált szeretne használni, amelyen minden információ, tesztek, pályaleírás megtalálható („Egy »alapkönyv«, amely irányt mutat, nem magyaráz túl, de rendszerbe fogja az alapokat”, „egy jól használható, komplex internetes felület”, „jól használható internetes portál sok gyakorlati hasznos tanáccsal és információval naprakészen”). Mindeközben van ilyen portál (eletpalya.hu), azonban – ahogyan azt a mi kutatásunk is alátámasztotta – kevesen tudnak róla, kevesen használják (8,6%).



12. ábra: Néhány pályaorientációt segítő eszköz ismertségének mértéke a megkérdezett pedagógusok körében

5. KÖVETKEZTETÉSEK

Az élethosszig tartó tanulás koncepciójához illeszkedve az iskolában megvalósuló pályaorientáció csak egy állomás az életút-támogató pályaorientáció rendszerében, azonban fontos és meghatározó szerepe van az életpálya-építési kompetenciák megalapozásában és fejlesztésében, hiszen az egyén életútját, karrierútját számos, tőle független körülmény befolyásolja. A gazdaság szerkezeti átalakulása, a pénzpiac előretörése, a foglalkoztatás csökkenése, a bérek polarizálódása, az általánosan instabil munkaerőpiaci környezet egyre nehezebbé teszi az egyén, de a társadalom számára is az alkalmazkodást. Az egyén életútja alig tervezhető, a körülmények gyors változása, a több szerepben való helytállás igénye bizonytalanságot, tanácstalanságot eredményez. Ilyen társadalmi és gazdasági környezetben fontos feladat lehet az egyént felkészíteni arra, hogy – lehetőségeihez mérten – képes legyen élni az adódó lehetőségekkel, tudjon a körülményeknek megfelelően reagálni, változni és változtatni, saját tanulási útját és karrierútját menedzselni. Az életpálya-építési kompetenciák, vagyis a munka világában való eligazodás, a szakmai pályák ismerete, az álláskeresői készségek, a tanulási utak és képzési lehetőségek ismerete, valamint az önismeret kialakítása és fejlesztése segíthet az egyén számára a nehézségek leküzdésében akkor is, ha tudjuk, hogy a pályavitelnek mindig van egy objektív külső gazdasági meghatározottsága, amit az egyén nem tud megváltoztatni. A fent leírt kompetenciák megalapozásának és fejlesztésének egyik alappillére lehet az iskolai pályaorientáció, így azt vizsgáltuk, hogy miként jelenik meg a hazai középfokú köznevelési intézményekben a pályaorientációs tevékenység a gyakorlatban, és a pedagógusok hogyan látják az iskola pályaorientációs szerepét, illetve saját kapcsolódó feladataikat.

Tanulmányunkban dokumentumelemzéssel, fókuszcsoporthoz tartozó interjúval, valamint kérdőíves vizsgálattal kerestük a választ kérdéseinkre. Először áttekintettük a *pályaorientáció* fogalmának és tartalmának alakulását, a pályaválasztásra vonatkozó nemzetközi és hazai elméletek fejlődését, majd megvizsgáltuk a pályaorientációnak a köznevelést érintő, legfrissebb jogszabályokban való megjelenését, valamint ezek európai trendeknek való megfelelését. Ezek után az iskolai pályaorientáció tartalmi összetevőit és a pályaorientáció támogatásához szükséges pedagóguskompetenciákat azonosítottuk, majd a pedagógusok iskolai pályaorientációban betöltött szerepével és lehetőségeivel foglalkoztunk.

Empirikus kutatásunkban kvalitatív és kvantitatív megközelítést is alkalmaztunk. Kérdőíves kutatásunkban az ország három régiójában (kelet-magyarországi régió – Nyíregyháza, nyugat-magyarországi régió – Győr és Szombathely, Budapest) vizsgáltuk a gimnáziumi osztályokkal rendelkező közép fokú köznevelési intézmények és a gimnáziumok 9–12. évfolyamain tanító tanárok pályaaorientációs tevékenységét. Az iskolai gyakorlatra csak a megkérdezett 487 pedagógus vélekedései, gondolatai alapján tudtam következtetni, az iskolákat külön intézményi szinten nem vizsgáltam. A kutatás megtervezésekor szélesebb célcsoport vizsgálatát terveztük (iskolavezetők, pedagógusok, szülők, diákok), de beláttuk, hogy e vizsgálat messze meghaladná egy doktori disszertáció lehetőségeit, így arra a célcsoportra koncentráltam, amely kulcsfontosságú a pályaaorientációs folyamatban, és amelytől várhatóan a legtöbb megközelítésben kaphatok információt (iskola gyakorlata, saját szerepe, hatása). Úgy gondolom, hogy kutatásunk alapja lehet egy szélesebb célcsoport bevonásával végzett következő vizsgálatnak, hiszen a pedagógusok mellett fontos lenne az intézményvezetők és intézményfenntartók véleményének megismerése, valamint a szülők és a diákok megkérdezése, akiknek az iskolai pályaaorientációval kapcsolatos attitűdjeiről igen kevés ismeretünk van. A többféle célcsoport bevonása a vizsgálatba a pályaaorientáció szélesebb kontextusba helyezését is segítené.

A *pályaaorientáció fogalma* alatt egy olyan folyamatot értünk, amely során az egyén megtapasztalja, megismeri önmaga azon tulajdonságait, jellemzőit (érdeklődését, képességeit, értékeit), amelyek meghatározóak lehetnek rövid és hosszú távon az iskolaválasztásban, a pályatervezésében és az életpálya-építésében, és ezen képességek és kompetenciák folyamatos fejlesztésével képessé válik arra, hogy életútját tervezni, menedzselni tudja az élet bármely területén. A fenti fogalommeghatározás közel áll az Európa Tanács 2008-ban megfogalmazott életút-támogató pályaaorientációra vonatkozó definíciójához. A pályaaorientáció kapcsán leggyakrabban megjelenő kifejezések (*pályaválasztás, pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás*) más-más megközelítésben, egyre összetettebb feladatként tekintenek e tevékenységre. A pályaválasztás, pályaválasztási tanácsadás általában iskoláskorú diákok iskolaválasztással, szakmaválasztással kapcsolatos problémáira keresi a választ, míg a pályaaorientáció már inkább tekint folyamatként a kérdésre, kiemelve a tervszerű és tudatos előkészítést, felkészítést. A pályaaorientáció már nem csupán az iskoláskorúakra koncentrál, hanem a felnőttekre is, kiemelt figyelmet fordít a tájékoztatásra, információ nyújtására. Az életút-támogató pályaaorientáció olyan folyamatként tekint a pályaaorientációra, amely az egyént egész életútján át elkíséri, azonban nagyban épít az egyén önálló aktivitására, hiszen annak érdekében, hogy az egyén önállóan tudja menedzselni az életútját, képessé kell válnia arra, hogy életútját megtervezze, felépítse, újragondolja. Ehhez a feladathoz megfelelő életpálya-építési kompetenciákkal kell rendelkezzen. A pályaaorientációval kapcsolatos fogalmi fejlődés, tartalmi bővülés megfigyelhető a nemzetközi és hazai szakirodalomban megjelenő pályaválasztási modellek és kutatások kapcsán is. A klasszikus elméletek (Parsons) még ember-pálya megfelelésről beszéltek, ahol a személyes képességek befolyását emelték ki a pályaválasztásban.

A későbbi elméletek már a szükségletek, a motiváció, illetve a szocializáció fontosságát is hangsúlyozták (Bordin, Roe, Holland), míg a pályaválasztással kapcsolatos elméletekre talán legnagyobb hatással lévő Super már az életpálya egész életen át tartó fejlődéséről beszélt, és a pályaválasztást döntések sorozatának tekintette. A hazai kutatások és elméletek is hasonló fejlődésen mentek keresztül (Csirszka, Rókusfalvy, Völgyesy, Ritoók, Szilágyi). A modern (Savickas, Lent, Brown és Hackett, Krumboltz, Peterson, Sampson, Reardon és Lenz) és posztmodern elméletek (Bezanson, Brousseau) a régebben született modellek szintézisének is tekinthetőek, amelyek közös elemei az életút-szemlélet, az életút során megjelenő döntési helyzetek kiemelése, valamint az életpálya-építés folyamatában az egyén önálló aktivitásának hangsúlyozása. A modern elméletekben megjelenő életpálya-szemlélet – kapcsolódva az élethosszig tartó tanulás gondolatához – az Európai Unió oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai irányelveinek alapgondolatává vált mint a gazdasági problémák megoldásának egyik eszköze. Az uniós irányelvekben visszatérő elemként jelenik meg a készségek és kulcskompetenciák fejlesztése, az egyénhez alkalmazkodó tanulási igény kielégítése, az innovatív pedagógia, valamint az intézményrendszer rugalmassága, amely elengedhetetlenül fontos az egyéni tanulási utak támogatásának és a különféle tanulási utakon szerzett kompetenciák elismerésének szempontjából. A szemléletváltás megjelent a nemzeti stratégiák szintjén is, azonban a valódi, hétköznapi gyakorlatban számos ország egyelőre csak javaslatként tekint az uniós ajánlásokra, de azok mindennapi gyakorlatba való beépítése meglehetősen esetleges.

Kérdőíves kutatásunk eredményei alapján elmondható, hogy a *pályaorientáció* fogalmával kapcsolatban nincs egységes fogalomértelmezés, a hazai gyakorlatban a megkérdezett pedagógusok nagyobb része a pályaorientációt a továbbtanulási döntéssel, a szakmaválasztással azonosítja, a kutatásban részt vevők 96,2%-a szerint „*a pályaorientáció a megalapozott pályaválasztási döntést támogatja*”. Bár úgy gondolják, hogy a középiskolában hozott pályaválasztási döntés nagyban meghatározza a diákok későbbi életútját, a többség (86,5%) úgy látja, hogy ez a döntés az életút során megváltoztatható. Az uniós irányelvekben, javaslatokban megjelenő életpálya-szemlélet már benne van a pedagógusok gondolataiban, de teljes szemléletváltást még nem eredményezett. Egyetértenek azzal az állítással (91,1%), hogy az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakítása fontos a pályaorientáció szempontjából.

Hazánkban a rendszerváltás után megjelent, az oktatás és képzés világát érintő *jogszabályokban* célként jelenik meg a diákok minél több információval való ellátása, a minél szélesebb körű tapasztalatgyűjtés lehetőségének biztosítása, valamint énképük, önértékelésük fejlesztése. Mindez annak érdekében, hogy a diák felkészülhessen a karrierterve megalapozására, a pályája során majdan felmerülő döntési helyzetek megoldására. A jelenleg hatályos köznevelési törvényben és a NAT-ban megjelenik a pályaorientáció mint a pedagógus kiemelt feladata, azonban annak pontos rendszerére, szervezésére vonatkozó utasítások nem születtek. A jogszabályi előírások szerint a feladatra

meglehetősen szűk időkeret áll a rendelkezésre, a technika, életvitel és gyakorlat műveltségterületen jelenik meg a 9–12. osztályban az „életpálya-tervezés, munkavállalás, felnőttkori tanulási lehetőségek” témakörben.

A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok fontos szerepet tulajdonítanak az iskolának, és személy szerint a pedagógusnak is a pályorientáció folyamatában, és úgy gondolják, hogy a szülő és a diák is elvárja a segítséget. Ennek megfelelően a megkérdezettek 82%-a számolt be arról, hogy iskolájában van pályorientációs tevékenység, és 68%-uk úgy véli, hogy személy szerint már foglalkozott pályorientációval. Azoknak az iskoláknak a háromnegyed részében, ahol van szervezett pályorientációs tevékenység, kinevezett pályorientációs felelős is van. Úgy gondoljuk, hogy ezekben az intézményekben az iskola vezetése hangsúlyosabb feladatként tekint a pályorientációra. A tanárok alapvetően segítő attitűddel állnak diákjaik pályorientációs szempontú fejlesztéséhez. Nagy a bizonytalanság azonban abban, hogy a pályorientációt hol és hogyan lehetne elhelyezni az iskolai feladatstruktúrában, külön tantárgyként jelenjen-e meg, vagy műveltségterületekbe ágyazva, és melyik évfolyamtól kellene foglalkozni vele. Megközelítőleg ugyanannyian vélik úgy, hogy a pályorientációt már kisiskoláskorban el kell kezdeni (58%), mint ahányan úgy gondolják, hogy elegendő vele a 10–12. évfolyamon foglalkozni (58,1%). Hasonlóan megoszanak a vélemények arról, hogy önálló tantárgyként vagy műveltségterületekbe ágyazva jelenjen meg a tevékenység. A nemzetközi gyakorlatban mindkét megoldásra találhatunk példát.

A magyar szakirodalomban a pályorientáció *tartalmaként* a legtöbb szerző esetében – a jogszabályokhoz hasonlóan – az önismeret, a pálya- és szakmaismeret, valamint a munkaerőpiac és a képzési piac ismerete áll.

A vizsgálatban részt vevők a pályorientáció fogalmával elsősorban diákjaik továbbtanulásának segítését azonosítják, így nem meglepő, hogy elsősorban ehhez a feladathoz köthető programokat, tartalmi elemeket tekintenek legnagyobb arányban a pályorientáció részének. A felsorolt tartalmi elemek közül kiemelik a felsőoktatási intézmények nyílt napjainak látogatását, illetve a felvételi eljárásról szóló tájékoztatást. A munkaerőpiac megismeréséhez kapcsolódó tartalmakat (állásbörzék látogatása, nyári munkavállalás támogatása, álláskeresési technikák tanítása) kevésbé tartják a pályorientáció részének, csakúgy mint a segítő intézményrendszerrel való kapcsolattartást (munkaügyi központokkal, illetve a Pályaválasztási Tanácsadóval, Nevelési Tanácsadóval való kapcsolat). Az iskolák pályorientációs gyakorlatában megjelenő programok között leggyakrabban szintén a továbbtanuláshoz kapcsolódó tartalmakat jelölték (nyílt napok, felvételi eljárásról szóló tájékoztató), de megjelenik a szakmák képviselőivel való találkozás lehetősége is, vagy az egyéni és csoportos beszélgetés is. Saját pályorientációs tevékenységükre utalva a legtöbben (69%) az egyéni beszélgetést emelték ki, de ebben az esetben is sokan jelölték a csoportos beszélgetés kezdeményezését (60%), illetve a tanulmányi versenyre való felkészítést (54%). Kevesen használnak tesztek diákjaik képességeinek felmérésére (9%), kevesen nézetnek szakmákat bemutató filmeket (7,7%), illetve kevesen

látogatnak el állásbörzére (8,4%). A többek között Németországban már bevezetett saját pályaaorientációs mappát csak ketten csináltatnak a diákjaikkal.

Fontosnak tartom az iskolai pályaaorientáció szempontjából azokat a *fejlesztéseket*, amelyek ha nem is minden esetben közvetlenül, de közvetett módon hozzá tudnak járulni a pályaaorientációs tevékenység tudatosabb kialakításához, szervezéséhez. A HEFOP 3.1 intézkedés keretében kompetenciaalapú tananyagokat fejlesztettek, valamint a pedagógusok módszertani fejlesztése érdekében továbbképzéseket dolgoztak ki és valósítottak meg. A TÁMOP 2.2.2 keretében kialakított szakmai hálózat, képzések és a Nemzeti Pályaaorientációs Portál hozzájárulhat mind a pedagógusok, mind a diákok ismereteinek naprakészen tartásához, önismeretük és pályaismeretük fejlesztéséhez. Azonban kutatásaink alapján is megállapítható, hogy a fent leírt európai uniós projektek fejlesztési eredményei kevéssé jelennek meg a napi iskolai gyakorlatban, az eredmények és eszközök disszeminációja nem elég széles körű, hasznosításukhoz sokkal átgondoltabb, tervszerűen szervezett, az iskolákat, a pedagógusokat, a szülőket és a diákokat célzottan informáló rendszer létrehozása volna szükséges. A fent említett Nemzeti Pályaaorientációs Portált a megkérdezettek csupán 8,6%-a használta már.

Az iskolai pályaaorientációs folyamatban a pedagógusok számára nehézséget jelenthet a pályaaorientációs tevékenységhez szükséges *ismeretek és kompetenciák hiánya*. A pedagóguspályára való felkészítés során szinte csak diákjaik önismeret-fejlesztéséhez kapnak a tanárok támpontokat, míg a pályákra, a foglalkozásokra, a képzési lehetőségekre, valamint a munkaerőpiac működésére vonatkozó ismeretek nem jelennek meg a pedagógusképzésben. Fontos volna, hogy mind a tanárképzésben, mind pedig a továbbképzéseken a pályaaorientáció tartalmát jelentő életpálya-építéshez szükséges kompetenciákat, valamint a fejlesztésüket biztosító, korszerű módszereket megismerhessék a pedagógusok.

Az ismeretek hiányát a kérdőíves kutatásom eredményei is igazolták, a vizsgálatomban részt vevő pedagógusok kicsit több mint fele (54,8%) nyilatkozott csak úgy, hogy a pedagóguspályára való felkészítés során, egyetemi tanulmányai vagy későbbi továbbképzések során találkozott a pályaaorientáció fogalmával, közülük csak 13,7% mondja azt, hogy graduális képzésen, egyetemi éve alatt ismerkedett meg ezzel a területtel. A pályaaorientáció nagyobb arányú megjelenésének fontosságát támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, amelyek szerint azok a válaszadók, akik találkoztak már a pályaaorientációval képzésük során, korszerűbb módon gondolkodnak a pályaaorientációról, gondolataikban hangsúlyosabban jelenik meg az életpálya-szemlélet, többféle (komplexebb) pályaaorientációs tevékenységet végeznek, és általában felkészültebbnek érzik magukat a pályaaorientációs feladatok különféle területén. Azonban a kérdőívet kitöltő pedagógusok saját bevallásuk szerint hiányos ismeretekkel rendelkeznek a munkaerőpiaci ismeretek, a szakképzési szerkezet, az álláskereső technikák, illetve a segítő szolgálatok ismeretének szempontjából, és összességében a magyar pedagógustársadalmat nem tartják felkészültnek a pályaaorientációs tevékenységre.

5.1. AZ EREDMÉNYEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI

- Dolgozatunkban áttekintettük a pályorientáció elméletére és gyakorlatára vonatkozó szakirodalmat, bemutattuk az európai unió pályorientációval, életpálya-tanácsadással kapcsolatos dokumentumait, majd ezek kapcsán felhívtuk a figyelmét arra, hogy az életpálya-szemlélet még csak korlátozottan van jelen a pedagógusok gondolkodásában, a napi pedagógiai gyakorlatban nem, vagy csak részben valósul meg. Az eredmények adalékul szolgálhatnak a köznevelési, szakképzés-politikai, felsőoktatás-politikai és ezen belül a pedagógusképzés tartalmi, szerkezeti átalakítását, fejlesztését célzó döntések előkészítésekor. A pályorientáció fejlesztésekor kiemelt figyelmet kell fordítani a rendszerszerű fejlesztésre, a köznevelés, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés rendszerének együttes, tartalmi és módszertani felépítésére, a segítő intézményhálózat kiépítésére és a segítő személyzet képzésére.
- Nagyobb figyelmet kell fordítani az iskolapszichológus munka- és feladatkör megfogalmazásakor a pályorientációra, illetve az iskola vezetésének e munka feltételeinek megteremtésére.
- Célszerű volna megvizsgálni a tanárképzés és a tanártovábbképzések tartalmát a pályorientációs tevékenységre történő felkészítés szempontjából, és az eredmények figyelembevételével beépíteni a pályorientációt a tanárképzés curriculumába. A curriculum fejlesztése során javasoljuk, hogy a pedagógusképzésben a pályorientációs tevékenységre való felkészítés aránya növekedjen, mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés vonatkozásában.
- A pedagógus-továbbképzések egyik kiemelt területének kell tekinteni a pályorientációra történő elméleti és módszertani felkészítést, és ezt az államilag támogatott továbbképzési kínálat szerves részeként kell megjeleníteni.
- A kutatás eredményei figyelembe vehetők a nevelésügyi fejlesztéseket célzó európai uniós pályázati kiírások megfogalmazásakor, ezáltal hozzájárulhatnak a pályorientáció iskolai fejlesztését célzó kutatások indításához, és – legalább a pályázat futamideje alatt – a gyakorlati megvalósítás finanszírozásának biztosításához.
- A kérdőíves kutatás empirikus adatbázisa elektronikusan hozzáférhető és felhasználható bármely, a jelen kutatáshoz hasonló, vagy ahhoz közel álló tartalmú és célú kutatásnál, fejlesztésnél.
- Az adatok közzétételével a vizsgálatban közvetlenül részt vevő iskolák, pedagógusok direkt módon tájékoztatást fognak kapni, de bármely iskolai közösség számára rendelkezésre állnak az információk, amelyek segíthetik pályorientációs tevékenységük fejlesztését.

IRODALOMJEGYZÉK

SZAKIRODALOM

- A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. (2005) www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415 (Letöltés ideje: 2017. november 17.)
- Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakban. <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> (Letöltés ideje: 2017. november 17.)
- BABBIE, Earl (1996): *A társadalomtudományi kutatások gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. PTE BTK, Pécs.
- BENKEI-KOVÁCS Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- BEZANSON, Lynne (2003): *Career Development: Policy, Proof and Purpose. Career Education and Guidance*, October. 5–10.
- BIRHER Nándor – SZÁNTÓ Zoltán (2009): *Milyen szervezetektől kaphatsz segítséget?* Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2005): *A (karrier, pálya, munka, képzési) tanácsadás új teret nyer a tudásalapú és fogyasztói gazdaságban*. http://www.borbelytiborbors.extra.hu/KOZGAZ/counselingcikk2005_04_09.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 2.)
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (é. n.): *A pályaorientáció/életpálya-menedzsment készségek helyzete a magyar közoktatásban, különös tekintettel az elmúlt három év történéseire*. www.borbelytiborbors.extra.hu/PALYAORI/BPTB_JKA2010_korr.doc (Letöltés ideje: 2017. december 3.)
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2010): *Életút-támogató pályaorientáció*. PhD-értekezés, kézirat. ELTE PPK, Budapest.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – GYÖNGYÖSI Katalin – JUHÁSZ Ágnes (2013a): *Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben 1. Új Pedagógiai Szemle 5–6. 32–50.*

- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – GYÖNGYÖSI Katalin – JUHÁSZ Ágnes (2013b): Az életút-támogató pályáorientáció a köznevelésben 2. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8. 32–48.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – KOVÁCS Tibor – PUNCZMAN Marita – RÉPÁ CZKI Rita (2010): Országos életpálya-tanácsadó hálózat kiépítése és működtetése. In: BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (szerk.): *Az életút támogató pályáorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest. 14–34.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – RÉPÁ CZKI Rita – KOVÁCS Tibor (2010): *Az életút támogató pályáorientáció rendszerének bevezetése*. http://www.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz_tamop222_sajto_az_életuttamogato (Letöltés ideje: 2017. december 4.)
- BORDIN, Edward S. – NACHMANN, Barbara – SEGAL, Stanley J. (1963): An Articulated Framework for Vocational Development. *Journal of Counseling Psychology* 10(2). 107–116.
- BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó (2009): Az önismeret és a döntések szerepe a pályáépítésben. In: SZILÁGYI Klára (szerk.): *A pályáorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK, Budapest. 12–18.
- BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó (2011): *Karriertervezés*. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- BUSSHOFF, Lotte (1989): *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Kohlhammer, Stuttgart.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1975): *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSIRSZKA János (1963): A pályaválasztási szaktanácsadás, mint tudományos tevékenység. *Pszichológiai tanulmányok V*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSIRSZKA János (1966): *Pályalélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CSIRSZKA János (é. n.): *A munkatevékenység, mint a személyiség megnyilvánulása*. http://www.palyanet.hu/upload/article_files/9/csirszka1.doc (Letöltés ideje: 2017. november 8.)
- DAHEIM, Hansjürgen (1967): *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*. Kiepenheuer & Witsch, Köln
- DARLING-HAMMOND, Linda (2005): Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. *The Phi Delta Kappan* 3. 237–240.
- DERÉNYI András – VÁMOS Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- ELPGN SZAKSZÓTÁR: JACKSON, Charles (szerk.) (2013): *Az Európai Pályáorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) Szakszótára: ELGPN Glossary*. Európai Pályáorientációs Szakpolitikai Hálózat, Budapest. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/> (Letöltés ideje: 2017. november 8.)

- EURÓPA 2020 STRATÉGIA https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu (Letöltés ideje: 2017. december 18.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (1996): *Fehér könyv az oktatásról és a képzésről. Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé.* Európai Bizottság.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2010): *New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs Prepared for the European Commission.* <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4543&langId=en> (Letöltés ideje: 2017. december 17.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2011): *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training (2010/2011).* Indicators and Benchmarks. Commission Staff Working Document. Brüsszel. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8194d4bd-b4a3-4c7f-80fo-dbbc4c6659d7/language-en> (Letöltés ideje: 2017. november 10.)
- EURÓPAI TANÁCS (2008): *Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies.* 2905th Educatio, Youth And Culture Council meeting Brussels, 21th November 2008. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf (Letöltés ideje: 2017. november 8.)
- EURÓPAI TANÁCS (2004): *Draft Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting Within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance Throughout Life in Europe.* <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT> (Letöltés ideje: 2017. december 5.)
- EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA (2008): Az Európai Unió Tanácsa és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás a pályaeorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja 51. évf. C319 4-8. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=HU) (Letöltés ideje: 2017. december 12.)
- FALUS Iván – OLLÉ János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2. 21–28.
- FALUS Iván (2006): *A tanári kompetenciák.* Kézirat. ELTE PPK, Budapest.
- FARKAS Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről.* typiART, Budapest.
- FAZAKAS Ida (2009a): *A pályaismeret és jelentősége.* Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest.
- FAZAKAS Ida (2009b): *Az iskolai pályaeorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei.* PhD-értekezés, kézirat. ELTE PPK, Budapest.

- FEJÉR Noémi – KARNER Orsolya (2009): *A pályaaorientációs szakemberek kompetencia-mátrixának kialakítása*. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs.
- FÜRÉSZ István (1998): Iskolaszervezet és pályaaorientáció. *Köznevelés* 9. 4–19.
- GÁCS János (2005): A lisszaboni folyamat – egy hosszú távú stratégia rejtélyei, elméleti problémái és gyakorlati nehézségei. *Közgazdasági Szemle* 3. 205–230.
- GARAY Magdolna (2013): Az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat. *Életpálya-tanácsadás* 2. 46–50.
- GEBAUER Ferenc (1998): Pályaválasztási szándékok. *Educatio* 3. 487–499.
- GINZBERG, Eli – GINSBERG, Sol W. – AXELRAD, Sidney – HERMA, John L. (1951): *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press, New York.
- GINZBERG, Eli (1971): *Career Guidance: Who Needs It, Who Provides It, Who Can Improve It*. Conservation a Human Resources Project, Columbia University, New York.
- GOLNHOFFER Erzsébet – NAHALKA István (2001): Pedagógusok pedagógiája. *Iskolakultúra* 2. 21–28.
- GÖNCZI Károly (2003): *Életpályaépítés: Önismeret – pályaválasztás – karrier*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- GÖNCZÖL Enikő – VASS Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 10. 10–19.
- GRINDER, Robert. E. (1973): A munka- és a hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban. In: RITOÓK Pálné – GILLEMONTNÉ DR. TÓTH Mária (szerk.) (1994): *Pályalélektan*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 85–97.
- GYÖNGYÖSI Katalin (2012): Új kiadványok pályaaorientációs szakembereknek. *Munkaügyi Szemle Online*. <http://www.munkaugyiszemle.hu/eletpalya-tanacsadas-europaban-uj-kiadvanyok-palyaaorientacios-szakembereknek> (Letöltés ideje: 2017. november 18.)
- HALÁSZ Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló divat? In: KRAICINÉ SZOKOLY Mária – PÁPAI Adrienn – PERJÉS István (szerk.): *Európai léptékkal*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.
- HOLLAND, John.L. (1973): *Making Vocational Choices: a Theory of Careers*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- HUARTE, Juan (1575): *Examen de ingenios para las ciencias*. [Esteban Torre (Reprint ed.) (1976). Editora Nacional, Madrid.]
- HUGHEY, Kenneth – NELSON, Dorothy – DAMMINGER, Johanne K. – MCCALLA-WRINGTONS, Betsy (2012): *The Handbook of Career Advising*. John Wiley and Sons, New York.
- KARNER Orsolya (2010a): Karriertanácsadói kompetenciák nemzetközi összehasonlítása. *Alkalmazott Pszichológia* 3–4. 87–105.
- KARNER Orsolya (2010b): A pályaaorientációs szakemberek kompetenciamátrixának kialakítása. *Életpálya-tanácsadás* 3–4. 10–18.

- KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KENDERFI Miklós (2011): *Pályaorientáció*. Digitális tankönyv. Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvvar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/choiso2.html (Letöltés ideje: 2017. december 12.)
- KENDERFI Miklós (2012): A pályaorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In: SZILÁGYI Klára (szerk.): *A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK, Budapest. 6–11.
- KERESZTY Orsolya (2015): A szakmai tanulás aspektusai felnőtteket tanító nyelvtanárok esetében. In: KÉRI Katalin (szerk.): *Az európai pedagógusképzés metszetei*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs. 83–97.
- KERESZTY Orsolya – KOVÁCS Zsuzsa (2015a): Professional Development of Doctoral Students: Trends in the Literature. In: BERÁCS József et al. (szerk.): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Corvinus University, Budapest. 178–189.
- KERESZTY Orsolya – KOVÁCS Zsuzsa (2015b): Az oktatók/képzők professzionális tanulásának és fejlődésének támogatása. In: HENCZI Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata 7*. RAABE Kiadó, Budapest. 1–26.
- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2014): *A felnőttkori tanulás hatása a komfortérzésre*. PhD-értekezés, kézirat. ELTE PPK, Budapest.
- KISS István (2011): Felsőoktatási rendszerbe készülők diákok számára nyújtott pályaorientációs tanácsadási tapasztalatai. *Felsőoktatási Műhely* 3. 97–108. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FEMu/2011_03/FEM_2011_3_97-108.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 14.)
- KISS István – BALOGH László (2004): Kellemes problémák. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 496–539.
- KLEIN Sándor (1998): *Munkapszichológia I-II*. SHL Hungary Kft., Budapest.
- KOHLI, Martin (1973): *Studium und berufliche Laufbahn*. Enke, Stuttgart.
- KOK, Wim (2003): *Jobs, Jobs, Jobs – Creating More Employment in Europe. Report of the Employment Taskforce Chaired by Wim Kok*. http://www.ciett.org/fileadmin/templates/eurociett/docs/Kok_Report_2003_Jobs_Jobs_Jobs.pdf (Letöltés ideje: 2017. november 22.)
- KOMENCZI Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle* 6. 122–132.
- KONTÁR-HALÁSZ Emese (2012): *Pályaorientáció a gimnáziumban. A pályaválasztási bizonytalanság és a motiváció kapcsolatának vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE PPK, Budapest.
- KOVÁCS István Vilmos (2004): Az oktatás és képzés 2010 című munkaanyag tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 69–73.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

- LAKATOS Miklós – KASZA Jánosné (szerk.) (2011): *FEOR-08 Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere*. KSH, Budapest.
- LANGE, Arthur J. – JAKUBOWSKI, Patricia (1978): *The Assertive Option*. Research Press, Champaign.
- LANNERT Judit (2009): *Tanulási életút-tanácsadás és versenyképesség*. Oktatókutató Intézet, Budapest. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozoktatas_versenykepesség-09_eletut_tanacsadas (Letöltés ideje: 2017. november 26.)
- LANNERT Judit (1998a): Pályaorientációk. *Educatio* 3. 436–446.
- LARSSON, Rikard – BROUSSEAU, Kenneth R. – KLING, Katarina – SWEET, Patrick L. (2005): *Building Motivational Capital through Career Concept and Culture Fit: The Strategic Value of Developing Motivation and Retention*. Academy of Management Annual Meeting. Honolulu. http://www.decisiondynamics.se/sites/default/uploads/pdf/2005_Building_Motivational_Capital_through_Career_Concept_and_Culture_Fit_2005_2.pdf (Letöltés ideje: 2017. november 23.)
- LENT, Robert W. – BROWN, Steven D. – HECKETT, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior* 45. 79–122.
- LENT, Robert W. (2005): A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In: BROWN, Steven D. – LENT, Robert W. (eds): *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons Inc., New Jersey. 101–131. http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781118222225_sample_413247.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 20.)
- LISKÓ Ilona (1998a): A pályaválasztás folyamata. *Iskolakultúra* 10. 22–41.
- LISKÓ Ilona (1998b): Továbbtanulás és oktatáspolitikai. *Educatio* 3. 500–514.
- LISKÓ Ilona (2003): *Szakmai előkészítő oktatás bevezetése*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- LISSZABONI STRATÉGIA. *Lisbon European Council: Presidency Conclusions*. <http://europa.eu.int/council/off/conclu/mar2000/index.htm> (Letöltés ideje: 2017. december 6.)
- MEMORANDUM AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRÓL (2000). Európai Községek Bizottsága, Brüsszel. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-attarto/memorandum-tanulas> (Letöltés ideje: 2017. december 3.)
- MIHÁLY Ildikó (2000): Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismertetésére. *Új Pedagógiai Szemle* 11. 83–89.
- MIHÁLY Ildikó (2001a): A pályaválasztási tanácsadás gyakorlata az Európai Unióban: visszatekintés a múltba, áttekintés a nyugati határokon. *Új Pedagógiai Szemle* 2. 122–132.
- MIHÁLY Ildikó (2001b): A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban: megízlelendő eredmények, elkerülendő kudarcok. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 113–123.

- MITCHELL, Lynda K. – KRUMBOLTZ, John D. (1996): Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. In: BROWN, Steven D. – BROOKS, Linda (eds): *Career Choice and Development*. Jossey-Bass, San Francisco. 233–280.
- MÓRÉ Marianna (é. n.): *A tanácsadás elmélete*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- MUSGRAVE, Peter William (1967): Toward a Sociological Theory of Occupational Choice. *Sociological Review* 15. 33–45.
- N. KOLLÁR Katalin (2004): Az identitás alakulása: Mi dől el serdülőkorban? In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 119–131.
- NÉMETH Balázs (2011): *A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/index.html (Letöltés ideje: 2017. november 20.)
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Result of OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691596.pdf> (Letöltés ideje: 2017. december 4.)
- OECD (2004): *Career Guidance and Public Policy; Bridging the Gap*. Paris. <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/34050171.pdf> (Letöltés ideje: 2017. december 4.)
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> (Letöltés ideje: 2017. december 8.)
- OECD (2011): *Towards an OECD Skills Strategy*. Paris. www.oecd.org/edu/47769000.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 8.)
- OECD ÉS EURÓPAI BIZOTTSÁG (2004): *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf> (Letöltés ideje: 2017. december 6.)
- OKTATÁS ÉS KÉPZÉS 2010 – EU OKTATÁSI MUNKAPROGRAM. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/oktatas-kepzes-2010/oktatas-kepzes-2010-eu> (Letöltés ideje: 2017. december 8.)
- OKTATÁS ÉS KÉPZÉS 2020. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=HU> (Letöltés ideje: 2017. december 10.)
- OKTATÁS – REJTETT KINCS. *A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről* (1997). Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- OKTATÁSI HIVATAL KÖZNEVELÉSI INFORMÁCIÓS RENDSZER (KIR). http://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/koznevelisi_intezmenykereso (Letöltés ideje: 2017. május 20.)

- PALMER, Stephen – BOR, Robert (eds) (2008): *The Practitioner's Handbook*. Great Britain by TJ International Ltd., Padstow, Cornwall. https://books.google.hu/books?id=ZP7AQ0o1osoC&printsec=frontcover&dq=isbn:1849205388&hl=hu&sa=X&ved=oahUKEwiz0amS_K3ZAhVGZVAKHVXCFUQ6AEIJzAA#v=onepage&q&f=false (Letöltés ideje: 2017. december 3.)
- PAPULA Lászlóné (2008): *Mi leszel, ha nagy leszel? A pályaválasztást meghatározó tényezők*. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem. http://archiv.uni-nke.hu/downloads/bsz/bszemle2008/1/02_papula.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 5.)
- PARSONS, Frank (1909): *Choosing a Vocation*. Gay, London. <https://archive.org/details/choosingvocationooparsuoft> (Letöltés ideje: 2017. november 26.)
- PÁSKU Judit (2015): „Nekem például mihez van tehetségem?” A pályaaorientáció és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjai. *Életpálya-tanácsadás* 5. 8–14. http://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_05_08-14.pdf (Letöltés ideje: 2017. november 20.)
- PETERSON, Gary – SAMPSON, James – LENZ, Janet G. – REARDON, Robert C. (2002): A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. In: BROWN, Duane (ed.): *Career Choice and Development*. Jossey-Bass, San Francisco. 312–373. <http://www.borbelytiborbors.extra.hu/ZSKF/CareerDevelopment.pdf> (Letöltés ideje: 2017. november 20.)
- POLÓNYI István (2004): A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai. *Educatio* 2. 216–232.
- PONGRÁCZ Attila (2011): Megújuló pályaaorientáció és érzékenyítés – „A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című Társadalmi Megújulás Operatív Program 2x3 napos képzésének tapasztalatai. In: LŐRINCZ Ildikó (szerk.): *XIV. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia 2010 Tanulmánykötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr. 708–714.
- RITOÓK Pálné (1978): *Pályaválasztás – pályaaazonosulás, önmegvalósítás*. Kandidátusi értekezés. Budapest.
- RITOÓK Pálné (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- RITOÓKNÉ ÁDÁM Magda (2008): *Pályafejlődési tanácsadás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- ROE, Anne (1957): Early Determinants of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology* 4(3). 212–217.
- RÓKUSFALVY Pál (1969): *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SÁGI Matild – ERCSEI Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: KOCSIS Mihály – SÁGI Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 9–30.

- SAMPSON, James P. – PETERSON, Gary W. – LENZ, Janet – REARDON, Robert (1992). A Cognitive Approach to Career Services: Translating Concepts Into Practice. *Career Development Quarterly* 41. 67–74.
- SAVICKAS, Mark (2002): Career Construction. A Development Theory of Vocational Behaviour. In: BROWN, Steven D. (ed.): *Career Choice and Development*. Jossey-Bass, San Francisco. 149–206. <http://www.borbelytiborbors.extra.hu/ZSKF/CareerDevelopment.pdf> (Letöltés ideje: 2017. december 2.)
- SAVICKAS, Mark (2005): The Theory and Practice of Career Construction. In: BROWN, Steven D. – LENT, Robert W. (eds): *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons Inc., New Jersey. 42–71. http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781118222225_sample_413247.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 2.)
- SPOKANE, Arnold – CRUZ-GUET, Maria Cristina (2005): Holland's Theory of Vocational Personalities in Work Environments. In: BROWN, Steven D. – LENT, Robert W. (eds): *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons Inc., New Jersey. 24–42. http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781118222225_sample_413247.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 8.)
- STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ – Oktatási évkönyv 2013/2014. http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf (Letöltés ideje: 2017. november 26.)
- SULTANA, Ronald (2011): Learning Career Management Skills in Europe: a Critical Review. *Journal of Education and Work* 25(2). 1–24. https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0020/144119/CMS_in_Europe-JE_and_W.pdf (Letöltés ideje: 2017. december 8.)
- SULTANA, Ronald (2012): *Flexicurity: Implications for Lifelong Career Guidance*. ELPGN Concept Note, European Lifelong Guidance Policy Network. http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Sultana_Flexicurity_concept_note_web.pdf/ (Letöltés ideje: 2017. december 11.)
- SUPER, Donald E. (1953): A Theory of Vocational Development. *American Psychologist* 8(5). 185–190.
- SUPER, Donald E. (1957): *The Psychology of Careers; An Introduction to Vocational Development*. Harper & Bros, Oxford, England.
- SUPER, Donald E. (1994): *Archway of Career Determinants*, Texas A&M University Commerce. <http://faculty.tamu-commerce.edu/crrobinson/512/super.htm> (Letöltés ideje: 2017. november 28.)
- SZ. TÓTH János (szerk.) (2001): *Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- SZABÓ Mónika – KISS István – HERCZEGNÉ KERESZTURI Judit – SZEMÁN Dénes – CZIGÁNY Lilla (2010): *A pályatanácsadás hatékonyságának vizsgálata*. ECOCOM73 Kft., Budapest.

- SZECSŐDI Ildikó (2003): Öndefiníciós eljárások alkalmazása a pályorientációban. In: V. DÁVOD Mária (szerk.): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. BAZ Megyei Munkaügyi Központ, Eger. 32–506.
- SZILÁGYI Klára (1987): *A Super-féle munka-érték kérdőív*. A Munkalélektani Tanács módszertani sorozata 14. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.
- SZILÁGYI Klára (1993): *A tanácsadási elméletek*. GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- SZILÁGYI Klára (1996): *A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában*. EKTF, Eger.
- SZILÁGYI Klára (2003): *Munka-, pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.
- SZILÁGYI Klára – KENDERFI Miklós – RETTEGI Zsolt – VÖLGYESY Pál (2004): *Pályorientáció*. Tanári kézikönyv. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest. <https://www.scribd.com/document/367665761/Palyaorientacio-tanari-kezikonyv> (Letöltés ideje: 2017. november 23.)
- SZILÁGYI Klára (2005): *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintjei, fejlesztésének lehetőségei*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- SZILÁGYI Klára (2011): *Pályalélektan*. Digitális tankönyv. Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyalelektan/index.html (Letöltés ideje: 2017. november 26.)
- SZILÁGYI Klára (2012): *Karrier- és pályatervezés. Módszertani útmutató csoportvezetők számára*. Kollégium Kft., Budapest.
- SZILÁGYI Klára – VÖLGYESY Pál (1996): *Pályorientáció*. Egyetemi jegyzet. GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- TIEDEMAN, David V. – O'HARA, Robert P. (1963): *Career Development: Choice and Adjustment*. College Entrance Examination Board, New York.
- VÁGÓ Irén (2003): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. In: MAYER József – SINGER Péter (szerk.): *A tanulás kora*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (2003): *Értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VÖLGYESY Pál (1976): *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VÖLGYESY Pál (1995a): A pályaválasztási tanácsadás történetének áttekintése hazánkban. In: KISS György (szerk.): *Pszichológia Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 73–97.
- VÖLGYESY Pál (1995b): *Pályaismeret*. GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- VÖLGYESY Pál (2009): A tanácsadás aktuális kérdései. *Életpálya-tanácsadás* 1–2. 20–25.

- VÖLGYESY Pál (2012): *A munkamegosztási rendszer fejlődési tendenciái (XIX–XX. század)*. Kollégium Kft., Budapest.
- VUORINEN, Raimo – WATTS, Tony (szerk.) (2013): *Az élethosszig tartó pályaorientációs szakpolitika fejlesztése – Európai kézikönyv*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest.
<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-elethosszig-tarto-palyaorientacios-szakpolitika-fejlesztese-europai-kezikonyv/> (Letöltés ideje: 2017. december 5.)
- ZAKAR András (1988): *Pályaválasztási elméletek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSIGOVITS Gabriella (szerk.) (2008): *A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában*. Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kht., Budapest.

TÖRVÉNYCIKKELYEK:

- 1029/1971. (VII. 3.) számú Kormányhatározat az ifjúság számára nyújtott pályaválasztási tanácsadásról.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet módosításáról.
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI-rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről. 3. melléklet. kerettanterv.ofi.hu
- 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 15/2013. (II. 26.) EMMI-rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Szociális-kognitív pályamodel (forrás: PÁSKU 2015: 10)	37
2. ábra: Kognitív információfeldolgozási modell (forrás: PETERSON et al. 2002: 324), saját fordítás	38
3. ábra: Szilágyi Klára életpálya-modellje (forrás: SZILÁGYI 1993: 76)	45
4. ábra: A pálya-, munka- és karrier-tanácsadás területei és mélysége (forrás: BORBÉLY-PECZE és mtsai 2013a: 37)	63
5. ábra: A képességhiány és a képességtöbblet a munkaerőpiacon (forrás: HALÁSZ 2013: 24)	74
6. ábra: A kitöltők koreloszlása	101
7. ábra: A kitöltők iskolában betöltött szerepük szerinti megoszlása	102
8. ábra: A pályaaorientáció fogalmával a pedagógusképzés során már találkozott kitöltők aránya	103
9. ábra: A pályaaorientációs tevékenység tartalma a megkérdezett pedagógusok szerint (értékskála háromfokú skálán)	110
10. ábra: A különféle, pályaaorientációhoz köthető tevékenységtípusok gyakorisága a megkérdezett tanárok saját gyakorlatában	111
11. ábra: A megkérdezett pedagógusoknak a pályaaorientációhoz kapcsolódó különböző területeken érzett felkészültségének mértéke	113
12. ábra: Néhány pályaaorientációt segítő eszköz ismertségének mértéke a megkérdezett pedagógusok körében	114

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat: Technika, életvitel, gyakorlat kerettanterv (részlet) (forrás: 51/2012 EMMI-rendelet, 3. melléklet)	83
2. táblázat: A tanácsadás öt szintje (forrás: KARNER 2010b: 10)	88
3. táblázat: A kompetenciák rendszere a Cedefop–NICEC elemzése alapján (KARNER 2010a: 94)	89
4. táblázat: A vizsgálatban részt vevő pedagógusok megoszlása városonként és iskolafenntartónként	101
5. táblázat: A pályaaorientáció megjelenése az iskolákban városonként	104
6. táblázat: A pályaaorientáció megjelenése az iskolákban fenntartónként	105
7. táblázat: A felsorolt, pályaaorientációval kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a megkérdezett pedagógusok szerint, főben kifejezve	106
8. táblázat: A felsorolt, iskolai pályaaorientációval kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a megkérdezett pedagógusok szerint, főben kifejezve	107
9. táblázat: A felsorolt, pályaválasztási döntéssel kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a megkérdezett pedagógusok szerint, főben kifejezve	108
10. táblázat: A pályaaorientációs tevékenység megjelenési formái az iskolában	110

MELLÉKLET

KÉRDŐÍV

A PÁLYAORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉG VIZSGÁLATA A HAZAI KÖZÉPFOKÚ KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN

Tisztelt Kitöltő! Kedves Pedagógus!

Hegy-Halmos Nóra vagyok, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktor Iskola PhD hallgatója. Kutatásomban a hazai középiskolákban dolgozó pedagógusok véleményét vizsgálom az iskolai pályorientációval kapcsolatban. Jelen kérdőív a doktori kutatási témámhoz kapcsolódó tanulmány alapját szolgálja.

Kérem, amennyiben 9–12. évfolyamokon tanít, és ideje engedi, töltse ki kérdőívemet!

A kérdésekre adott válaszait az állítás melletti négyzetbe tett x-szel vagy pipával jelölje, illetve nyitott kérdés esetében írja válaszát a kihagyott helyre!

A kutatásban való részvétel önkéntes. A kérdőív kitöltése 20-25 percet vesz igénybe. A kérdőív anonim, az eredményeket kizárólag kutatási célokra, összesítve használom fel. Amennyiben a kutatásból készült tanulmányt szívesen olvasná, kérem, vegye fel velem a kapcsolatot a hegyi.halmos@ppk.elte.hu e-mail-címen.

Köszönettel,

Hegy-Halmos Nóra

Alapadatok

Neme:

☐ nő

☐ férfi

Születési év:

Legmagasabb iskolai végzettség

- ☐ alapképzés
- ☐ mesterképzés
- ☐ régi típusú főiskolai végzettség
- ☐ régi típusú egyetemi végzettség
- ☐ PhD

Kérem, jelölje, hogy milyen típusú tantárgyat, tantárgyakat tanít a középiskolában? Több válaszlehetőséget is jelölhet!

- ☐ humán tantárgy
- ☐ reál tantárgy
- ☐ készségtárgy
- ☐ egyéb:.....

Hány évet töltött eddigi életútja során középiskolai oktatással?

Jelölje be, hogy az alábbi megbízatások közül melyek tartoznak iskolai feladatai közé!

- ☐ osztályfőnök
- ☐ osztályfőnök-helyettes
- ☐ munkacsoport-vezető
- ☐ szabadidő-szervező
- ☐ lelki vezető
- ☐ napközis nevelő
- ☐ pályaaorientációs felelős
- ☐ kollégiumi nevelő
- ☐ igazgató
- ☐ igazgatóhelyettes
- ☐ egyik sem

Jelenleg milyen típusú köznevelési intézményben tanít?

- ☐ általános iskola és gimnázium
- ☐ szakközépiskola
- ☐ szakközépiskola és gimnázium
- ☐ gimnázium
- ☐ szakiskola, szakközépiskola és gimnázium
- ☐ egyéb:

Amennyiben gimnáziumi nevelés-oktatás is folyik az intézményben, úgy hány évfolyamos képzést indítanak?

- ☐ négy ☐ hat ☐ nyolc

Milyen fenntartású iskolában tanít?

- ☐ állami (KLIK)
☐ egyházi
☐ alapítványi
☐ egyéb:

Kérem, jelölje, hogy mely városban található az Ön iskolája!

- ☐ Budapest
☐ Győr
☐ Nyíregyháza
☐ Szombathely

Találkozott-e a pedagóguspályára való felkészítése során (képzése során) a pályaeorientáció fogalmával?

- ☐ nem találkoztam
☐ igen, a főiskolai, egyetemi tanárképzés során speciálisan a témával foglalkozó kurzus formájában
☐ igen, a főiskolai, egyetemi tanárképzés során egy kurzus részeként
☐ igen, speciálisan a témával foglalkozó szakirányú továbbképzésen
☐ igen, más témájú szakirányú továbbképzés részeként
☐ igen, akkreditált tanfolyamon
☐ igen, tantestületi továbbképzésen
☐ egyéb:

Amennyiben ismer pályaeorientációs tevékenységet segítő képzéseket, tanfolyamokat, továbbképzéseket, kérem, hogy említsen néhányat!

A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOGALMA, TARTALMA

Az alábbi részben arról szeretnék információkat szerezni, hogy az Ön véleménye szerint a pályaaorientáció mit jelent egy iskola életében, milyen feladatok kapcsolódnak a pályaaorientációs tevékenységhez.

1. Kérem, írja le első gondolatait, mi jut eszébe, ha azt a szót hallja, hogy pályaaorientáció?

2. Az Ön véleménye szerint az alábbi tevékenységek milyen mértékben tartoznak hozzá az iskolában zajló pályaaorientációs tevékenységhez?

	teljes mértékben	részben	egyáltalán nem	nem tudom megítélni
csoportos tájékoztatás a felvételi eljárásról				
egyéni tanácsadás				
a diákok önismeretének fejlesztése				
korrepetálás				
mentálhigiénés tanácsadás				
felsőoktatási intézmények nyílt napjainak látogatása				
intézménylátogatások				
műhelylátogatások				
tanulmányi versenyek				
állásbörzék látogatása				
álláskeresési technikák megismertetése				
kapcsolat a Munkaügyi Központtal				
kapcsolat a Pályaválasztási Tanács- adóval, Nevelési Tanácsadóval				
pályaaorientációt segítő kiadványok, köny- vek, munkafüzetek beszerzése				
alkalmak szervezése szakmák kép- viselőivel való találkozásra				
nyári munkavállalás támogatása, segítése				

3. Kérem, jelölje, hogy az alábbi, iskolai pályaorientációra vonatkozó állításokkal mennyiben ért egyet!

	teljesen egyetértek	inkább egyetértek	inkább nem értek egyet	egyáltalán nem értek egyet	nem tudom eldönteni
Az iskolának meghatározó szerepe van a pályaorientációban.					
Az iskola szerepe másodlagos a pályaorientációban, végső soron úgyis a szülő dönt.					
A pályaválasztási döntéshez jó, ha tanácsadó segítségét kérik a diákok.					
Az iskolai pályaorientáció elsősorban az osztályfőnök feladata, felelőssége.					
Személy szerint a tanárnak komoly feladata van a pályaorientációban.					
A pályaorientáció nem az iskola dolga.					
A diák és a szülő is elvárja az iskola segítségét a pályaorientációban.					
A pályaorientáció azt jelenti, hogy segítünk a diáknak megtalálni a számára leginkább való hivatást.					

4. Kérem, jelölje, hogy az alábbi pályaválasztási döntésre vonatkozó állításokkal mennyiben ért egyet!

	teljesen egyetértek	inkább egyetértek	inkább nem értek egyet	egyáltalán nem értek egyet	nem tudom eldönteni
A pályaorientáció a megalapozott pályaválasztási döntést támogatja.					
A pedagógusra nemigen hallgatnak a szülők és a diákok a pályaválasztási döntéskor.					
A diákok többsége hiányos ismeretek alapján, megalapozatlan pályaorientációs döntéseket hoz.					
A diákok többsége a 12. évfolyamra már pontosan tudja, hogy mi szeretne lenni.					
A középiskolában meghozott pályaválasztási döntés nagyban meghatározza a diákok későbbi életútját.					

A középiskolában hozott pályaválasztási döntés később korrigálható, megváltoztatható.					
A középiskolában hozott pályaválasztási döntés nem befolyásol semmit a későbbi életút során.					
A továbbtanulási döntés csak egy aktus az életút során, ami befolyásolja az életút fejlődését, de nem végérvényesen.					

5. Kérem, jelölje, hogy az alábbi, pályaaorientációra vonatkozó állításokkal mennyiben ért egyet!

	teljesen egyetértek	inkább egyetértek	inkább nem értek egyet	egyáltalán nem értek egyet	nem tudom eldönteni
A diákokat iskolánkban egyértelműen a felsőoktatás felé orientáljuk.					
A pályaaorientációt már kisiskoláskorban el kellene kezdeni.					
Elég a pályaaorientációval a 10–12. évfolyamon foglalkozni.					
A pályaaorientáció lényegében azonos a tehetséggondozással.					
A pályaaorientációnak addig van értelme, ameddig valaki megszerzi a szakmai képesítését vagy diplomáját.					
Az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakítása fontos a pályaaorientáció szempontjából.					
Ha egy iskola nagy gondot fordít a pályaaorientációra, akkor az emeli az intézmény presztízsét.					
Tökéletesen megoldható a pályaaorientáció a tantárgyakba, műveltségterületekbe integrálva, felesleges egy külön tantárgy bevezetése.					
A diákot az iskolában képessé kell tenni arra, hogy saját életpályáját felépítse.					
Jobb volna, ha a pályaaorientáció önálló tantárgyként jelenne meg az iskolában.					
A magyar pedagógusok felkészültek a pályaaorientációs tevékenységre.					

AZ ÖN ISKOLÁJÁBAN KIALAKULT PÁLYAORIENTÁCIÓS GYAKORLAT

Az alábbi kérdések az Ön iskolájában kialakult pályaaorientációs szokásokra, tevékenységekre vonatkoznak. Kérem, amikor a kérdésekre válaszol, az iskola által szervezett tevékenységekre, programokra gondoljon!

1. Iskolájában folyik-e szervezett pályaaorientációs tevékenység?

☐ igen ☐ nem

☐ szervezett nincs jelen az iskolában, de tudomásom szerint több pedagógus végez ilyen tevékenységet.

2. Az iskola Pedagógiai Programjában megjelenik-e a pályaaorientációs tevékenység?

☐ igen ☐ nem ☐ nem tudom

3. Van-e a pályaaorientációs tevékenységnek felelőse az Ön intézményében?

☐ igen ☐ nincs ☐ nem tudom

3.b Amennyiben van pályaaorientációs felelős az iskolában, úgy az:

- ☐ az igazgató
- ☐ az igazgatóhelyettes
- ☐ az egyik szaktanár
- ☐ iskolapszichológus
- ☐ egyéb:

4. Az alábbi pályaaorientációs tevékenységek közül melyek jelennek meg az Ön iskolájában szervezett formában? Több lehetőséget is bejelölhet!

Az iskola szervez:

- ☐ csoportos tájékoztatót a felvételi eljárásról
- ☐ egyéni pályaaorientációs tanácsadás lehetőségét
- ☐ csoportos pályaaorientációs tanácsadást a diákoknak
- ☐ csoportos beszélgetést a diákokkal a pályaaorientációról
- ☐ találkozási lehetőséget szakmák képviselőivel
- ☐ intézménylátogatásokat (üzemi, munkahelyi satöbbi)
- ☐ látogatásokat főiskolai, egyetemi nyílt napokra
- ☐ látogatásokat állásbörzékre
- ☐ alkalmat pályaaorientációra vonatkozó tesztek kitöltésére
- ☐ alkalmat álláskeresési technikák megismertetésére, fejlesztésére
- ☐ lehetőséget nyári munkavállalásra

5. Tantestületi szinten foglalkoznak-e egy-egy diák továbbtanulásával, pályaaorientáció-jával?

☐ igen

☐ nem

6. Az Ön véleménye szerint mitől lehet sikeres a pályaaorientációs munka az iskolában?

7. Ismeretei szerint volt-e az utóbbi időben a pályaaorientációs tevékenységre vonatkozó fejlesztési beavatkozás az Ön iskolájában?

☐ igen

☐ nem

☐ nem tudom

7.a. Amennyiben volt fejlesztési beavatkozás a pályaaorientációs tevékenységre vonatkozóan, kérem, nevezze meg, pontosan mi volt az, milyen jellegű volt.

SAJÁT SZEREPE, GYAKORLATA A PÁLYAORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉGBEN

Az alábbi kérdések az Ön pályamentációs tevékenységére, gyakorlatára vonatkoznak. Kérem, amikor a kérdésekre válaszol, saját tapasztalataira, mindennapi munkájára gondoljon!

1. Iskolai pályamentása során Ön személy szerint foglalkozott-e/foglalkozik-e pályamentációval?

- ☐ igen ☐ nem ☐ nem tudom pontosan megítélni

2. Pályamentációs tevékenységét milyen minőségben gyakorolja, gyakorolta?

- ☐ csak osztályfőnökként
☐ osztályfőnökként és szaktanárként egyaránt
☐ osztályfőnökként inkább gyakorolom, de szaktanárként is előfordul
☐ mivel nem voltam még osztályfőnök, ezért szaktanárként gyakorolom
☐ nem foglalkozom pályamentációval

3. Amennyiben végez pályamentációs tevékenységet, úgy az alább felsorolt tevékenységek közül melyeket végzi/végezte már ezzel a céllal? Több válasz is megjelölhető!

- ☐ csoportos beszélgetést kezdeményez a diákokkal a pályamentációról
☐ tájékoztatót tart szülőknek a továbbtanulás adminisztratív teendőiről
☐ beszélgetést szervez egy-egy sikeres volt tanulóval annak életútjáról
☐ beszélgetést szervez egy-egy szakma képviselőjével annak pályájáról
☐ egyénileg beszélget diákjaival pályamentációs döntésüket előkészítendő
☐ egyeztet a szülőkkel a diák pályamentációs döntéséről
☐ egyeztet kollégákkal egy-egy diák orientálásával kapcsolatban
☐ külsős tanácsadót, pályamentációs szakembert hív
☐ felsőoktatási nyílt napokra viszi diákjait
☐ állásbörzékre viszi diákjait
☐ munkahely-látogatásokat szervez
☐ tájékoztatót tart a szülőknek a pályamentáció kérdéseiről
☐ a szaktárgyához illeszkedő pályákra vonatkozó információkat is tanítja a tanóráin
☐ szakmákat bemutató filmeket néznek diákjaival
☐ pályamentációs kiadványokat javasol diákjainak
☐ pályamentációhoz kapcsolódó teszteket töltet ki diákjaival
☐ saját mappát készített diákjaival, amelyben pályamentációra vonatkozó anyagaikat gyűjthetik
☐ szakkört vezet

- ☐ korrepetál
- ☐ tanulmányi versenyre készít fel
- ☐ a munkaerőpiacon való helytállást segíti (önéletrajz, motivációs levél, interjú, álláske-
resési technikák tanításával)

4. Véleménye szerint Ön mennyire van hatással diákjai pályaválasztására? Jelölje az
alábbi skálán a felsorolt szempontok szerint!

	teljes mértékben hatással vagyok	inkább hatással vagyok	Kevésbé vagyok hatással	egyáltalán nem vagyok hatással	nem tudom megítélni
Tantárgyával					
Személyiségével					
Tanácsadóként					
Életpéldájával					
Osztályfőnökként					

5. Az elmúlt években volt-e olyan diákja, akiről tudja, hogy kifejezetten az ön hatására
választotta hivatását?

- ☐ igen
- ☐ nem

6. Az elmúlt években volt-e olyan diákja, akit nem tudott meggyőzni arról, hogy rossz-
szul választ?

- ☐ igen
- ☐ nem

Amennyiben volt ilyen diákja, vajon miért nem sikerült meggyőznie?

7. Iskolai pályaaorientációs tevékenysége során kihez fordul információért, segítségért?
Több válaszlehetőséget is jelölhet!

- ☐ nem volt még szükségem segítségre
- ☐ az iskola pályaaorientációs felelőiséhez
- ☐ az iskolavezetéshez
- ☐ pályaaorientációs tanácsadóhoz
- ☐ iskolapszichológushoz
- ☐ felsőoktatásban oktató szakemberhez
- ☐ egy-egy szakma képviselőjéhez
- ☐ kollégához

- ☐ szülőkhöz
☐ interneten utánanézek
☐ egyéb, éspedig:

8. Kérem, jelölje, hogy az alábbi lehetőségek közül az Ön véleménye szerint melyik három van leginkább hatással a diákok pályorientációs döntésére?

- ☐ szülők
☐ kortársak, barátok
☐ egy-egy szaktanár
☐ osztályfőnök
☐ média
☐ egyéb rokonok
☐ tanácsadó
☐ egyéb:.....

9. Kérem, jelölje, hogy az alább felsorolt, pályorientációhoz kapcsolódó eszközöket, szolgáltatásokat milyen mértékben ismeri, használja!

	már hallottam róla	ismerem, már használtam	egyáltalán nem hallottam róla
Nemzeti Pályorientációs Portál (eletpalya.munka.hu)			
EUROPASS-csomag			
Foglalkozási Információs Tanácsadó (FIT)			
Önismereti tesztek			
Érdeklődést mérő tesztek			
Képesség- vagy készségvizsgáló tesztek			
Nemzeti Pályainformációs Központ (www.npk.hu)			
Életpálya-építés - tanulói munkafüzetek			

SZÜKSÉGES TUDÁS ÉS ANNAK FEJLESZTÉSE

Végül arra vagyok kíváncsi, hogy az Ön véleménye szerint milyen tudás szükséges a pályorientációs tevékenységhez, és mennyire lehet felkészült egy pedagógus erre a feladatra.

1. Az Ön véleménye szerint az általános pedagóguskompetenciákon túl igényel-e a pályorientációs tevékenység további kompetenciákat?

☐ igen

☐ nem

☐ nem tudom megítélni

2. Véleménye szerint igényel-e speciális tudást, információkat a pályorientációs tevékenység a pedagógustól?

☐ igen

☐ nem

☐ nem tudom megítélni

3. Soroljon fel olyan kompetenciákat, tudást és információkat, amelyekre szüksége lehet a pedagógusnak pályorientációs tevékenysége során!

4. Mennyire érzi felkészültnek magát az alábbi területeken, kérdésekben?

	teljes mértékben felkészültnek érzem magam	inkább felkészültnek érzem magam	Kevésbé érzem magam felkészültnek	egyáltalán nem érzem magam felkészültnek	nem tudom megítélni
pályaismeret (foglalkozások, munkakörök)					
munkaerőpiaci ismeretek					
továbbtanulási lehetőségek ismerete					
szakképzési szerkezet ismerete					
diákok önismertet-fejlesztésének lehetősége					

	teljes mértékben felkészültnék érezem magam	inkább felkészültnék érezem magam	Kevésbé érezem magam felkészültnék	egyáltalán nem érezem magam felkészültnék	nem tudom megítélni
álláskeresési technikák bemu- tatása, fejlesztése					
tanácsadói képesség					
pályaorientá- ció tartalma					
pályaorientációt segítő intézmé- nyek ismerete					
munkaügyi központ szol- gáltatásai					

5. Az Ön véleménye szerint mi jelentene valódi segítséget a pedagógusok számára a pályaorientációs tevékenységben?

Köszönöm, hogy időt szánt a kérdőív kitöltésére, és ezzel segítette kutatásomat!

Amennyiben kíváncsi a kutatás eredményére, szívesen fogadna ötleteket, segítséget pályaorientációs munkájához, vagy további gondolatai vannak a témában, kérem, ossza meg velem az alábbi e-mail-címen!

hegyi.halmos@ppk.elte.hu

A gyorsan változó társadalmi, gazdasági és technikai környezet megköveteli a jövő generációjától, hogy képes legyen a változásokkal összhangban alakítani pályáját, életútját. A jól megválasztott, érdeklődésünknek, képességeinknek megfelelő hivatás sikeres életpályát biztosíthat, meghatározza társadalmi státuszunkat, és egyben az önmegvalósítás, a személyiség kiteljesedésének eszköze, egyfajta örömforrás lehet. Az életpálya döntési helyzetek sorozata, legyen szó akár iskolaválasztásról, továbbtanulási irány kijelöléséről, munkahelyválasztásról, munkahelyváltásról vagy szakmaváltásról. Az iskola meghatározó szerepet játszik a szakmai pályafutás alakulásában, illetve az életút során felmerülő döntési helyzetek megoldására való felkészülésben. Az orientálás, valamint az annak részét képező tájékoztatás és felkészítés rendkívül fontos, életkorokon átívelő, a döntési képességünket támogató, az életpálya-menedzselési kompetenciákat fejlesztő tevékenység, amely képessé tehet arra, hogy önállóan, sikeresen és hatékonyan döntsünk életutunk és pályánk alakításáról. A jövő nemzedék szemléletének formálásában megkerülhetetlen szerepe van a köznevelési rendszerben dolgozó pedagógusoknak. Vajon a pedagógustársadalom mennyire készült fel erre a feladatra?

ISBN 978-963-284-963-8

