



## GIMNAZISTÁK PÁLYAVÁLASZTÁSI BIZONYTALANSÁGA

**Pálvölgyi Lajos**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A tanulmányban bemutatott empirikus vizsgálat arra keresi a választ, hogy milyen bizonytalanságok és nehézségek jellemzik a 10. és 11. évfolyamos gimnáziumi tanulók iránykeresését és döntéshozatalát a továbbtanulás és a pályaválasztás kérdésében, és ezek miként függnek össze a diákok egyes jellemzőivel. A vizsgált minta ugyan országosan nem reprezentatív, elemzése mégis tanulságos betekintést ad a gimnazista populáció egyik fontos szegmensébe.

### Életút-támogató pályaaorientáció

A pályaválasztás kiemelten fontos döntés mindenki életében. Az, hogy egy-egy ilyen döntés mennyire megalapozott, nemcsak az egyén életét befolyásolja nagymértékben, hanem a társadalom szempontjából is alapvető jelentőségű. A pályaválasztás nem könnyű feladatát minden esetben olyan alapos tájékozódásnak és gondos mérlegelésnek kell előkészítenie, amely elvezet a kompetens döntéshez.

„A pályaaorientáció olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén” (Szilágyi & Völgyesy, 1996, p. 59). Ahhoz, hogy a döntés megalapozott legyen, az egyén érettségére van szükség. Rókusfalvy (1969, p. 49) nyomán „pályaválasztási érettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi – az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő – pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést”.

Számos forrás kiemeli a pályaaorientáció folyamat jellegét (Borbély-Pecze, 2016; Szilágyi, 2005). A korábbi évtizedekben használt pályaválasztás kifejezés ma már félreérthetőnek számít, mivel az egyén szakmai életútját korunkban nem egyetlen döntés, hanem különböző időpontokban aktuálissá váló döntések sorozata határozza meg. Egyre kevésbé adaptív az egyént egyetlen foglalkozással összekapcsoló modell (Sultana, 2012b). A felgyorsuló munkaerőpiaci változások vélhetően egyre gyakrabban fogják megkövetelni a pályakorrekciót a mai fiatalok felnőtt életében. Számos kutatás foglalkozik azzal, hogy mely szakmákra lesz igény néhány évtized múlva, és egyes szakmák tartalma miként fog módosulni (McKinsey Global Institute, 2017), a tendenciák előrejelzése mellett azonban az egyén szintjén nem minden fontos részlet látható előre. Mivel az embernek együtt kell változnia környezetével, a korszerű megközelítés nem az egyszerűnek gondolt pályaválasztási döntést, hanem az életpálya-rugalmasságot (Mishra & McDonald, 2017) és az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztését helyezi előtérbe.

A cél a pályaválasztási érettség lehetőségi szerinti elérése, fenntartása, illetve szükség esetén az adódó új élethelyzetekben ismételt létrehozása az új követelményeknek megfelelően.

Korunk kihívásaira ezért a *lifelong guidance* (LLG), magyarul életút-támogató pályaorientációnak (Borbély-Pecze, 2010) nevezett megközelítés a megfelelő válasz. Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára szerint ezen azoknak a tevékenységeknek az összességét értjük, „amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy ésszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak; valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, a munka területén, és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a kompetenciákat elsajátíthatják vagy használhatják” (Jackson, 2013, p. 12).

Mint ahogyan azt Borbély-Pecze és munkatársai (2013) kifejtik, az életút-támogató pályaorientáció az élethosszig történő tanulás paradigmájához kapcsolódik, de egyben jól illeszkedik az EU-s foglalkoztatáspolitikában megjelenő rugalmas biztonság (*flexicurity*) elvéhez is. Ebben a megközelítésben a munkahely ipari társadalmakban korábban megszokott biztonságát az átmenetek biztonságának kiépítése váltja fel. Az átmenet itt nemcsak a munkahely megváltozását, a pályakorrekciót vagy a munkakörváltást jelenti, hanem a munkatevékenység gazdagodását, vagy a vállalkozói és az alkalmazotti létformák közötti átmeneteket, vagy akár a munka és a tanulás, vagy az iskolatípusok közötti váltásokat is. Fontos feladat tehát a változásokra való felkészítés, az egyének hozzásegítése ahhoz, hogy képesek legyenek a bizonytalanság elviselésére, kezelésére, valamint saját pályafutásuk irányítására. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a korszerű pályaorientáció hazai és nemzetközi szakirodalmában felhalmozódott nagy mennyiségű értékes tudásból a jelenleginél sokkal több lenne alkalmazandó a szakpolitikában és a napi iskolai pedagógiai gyakorlatban (Borbély-Pecze et al., 2013).

## Pályaválasztási bizonytalanság

A pályaorientációhoz számos egymást kiegészítő elméleti megközelítés kapcsolódik, melyek közül gyorsan változó korunkban különösen Savickas (2005) életpálya-építés elmélete emelhető ki. Az élethosszig tartó karrierépítés megköveteli az átmenetek sorozatának kezelését, ezért alapvető jelentőségűvé válik az életpálya-építési kompetencia fogalma, és ezen kompetencia fejlesztésének igénye is (Sultana, 2012a; 2012b). Az identitáskeresés fontosságát a pályaválasztási folyamatban számos elmélet kiemeli. Super (1953, idézi Betz, 1994) értelmezésében az öndefiníció azt a képet jelenti, amelyet az egyén tapasztalatai, élményei, és másokkal való kapcsolatai alapján önmagáról alkot, illetve folyamatosan alakít. Az öndefiníció nagyban befolyásolja – egyebek mellett – a pályaválasztást és a későbbi pályafejlődést, szakmai elégedettséget is.

A serdülőkor fontos feladata az identitás alakítása, amit támogatni kell. Az öndefiníció fejlődése számottevően csökkentheti a pályaválasztási bizonytalanságot. Cohen és munkatársai (1995), Guay és munkatársai (2003), valamint Vondracek és munkatársai (1995) empirikus vizsgálataikban kimutatták a pályaválasztási bizonytalanság és az identitás altípusai közötti kapcsolatot. Magyar középiskolás mintán hasonló eredményekre jutott Lukács (2012) is. Elemzésében kiemelte a ruminatív moratórium identitásállapotot, ami a rágódáshoz hasonló keresési tevékenységet jelent. Ebbe a kategóriába esett a középiskolások 30,50%-a (Lukács, 2012). Ezek a tanulók nem vagy csak nagyon nehezen köteleződnek el egy konkrét vizsgált döntési alternatíva mellett, és hajlamosak mindig újramegfontolni az explorációs folyamatot, ami negatív viselkedéses és pszichés következményekhez vezet (Schwartz et al., 2011).

A pályaválasztási bizonytalanság minden pályaválasztási helyzet természetes velejárója, amit a döntési folyamatban felmerülő problémák okoznak. A bizonytalanság a fejlődés

tipikus szakaszának tekinthető, melyen mindenki átmegy, miközben a számára legkedvezőbb döntési alternatívát keresi. Bizonytalanság nélkül nincs döntési helyzet, hiszen a döntés épp a bizonytalanság megszűntetését jelenti. Ez az átmeneti jellegű természetes bizonytalanság (*indecision*) a hiányzó információk megszerzésével és feldolgozásával csökkenthető. Élesen meg kell különböztetni a több területre kiterjedő általános jellegű határozatlanságtól (*indecisiveness*), ami krónikus döntésképtelenségre utal: az egyén képtelen lezárni a döntési folyamatot (Fabio et al., 2013; Feldman, 2003).

Napjainkban a bizonytalanság a pályaválasztás kapcsán kétféle értelemben is felmerül. Egyfelől a belső döntési folyamat immanens része, másfelől a külső társadalmi-gazdasági folyamatok egyre erőteljesebbé váló jellemzője is, amelyhez az egyénnek alkalmazkodnia kell. Az utóbbi évek történései alapján úgy tűnik, hogy a VUCA (*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*) rövidítéssel leírható világ felé haladunk (Bennis & Nanus, 1985; Sinha & Sinha, 2020). A bizonytalanságra pedig többféleképpen is tekinthetünk: egyfelől szorongást, frusztrációt okozhat, másfelől új, izgalmas lehetőségeket villanthat fel, lelkesíthet, inspirálhat is. A negatív és a pozitív érzelmek keveredhetnek is az egyik vagy a másik dominanciája mellett.

Az életpálya-építés (pályakonstruálás) igénye felértékeli a pályadöntési énhatékonyság jelentőségét, ami „az egyén hite abban, hogy mennyire képes pályafejlődése során a döntésekkel kapcsolatos tevékenységeket – önértékelés és pályaismeret fejlesztése, célválasztás, tervezés és problémamegoldás – sikerrel teljesíteni” (Taylor & Betz, 1983; idézi Török, 2016, p. 20). Ez a hit attitűd jellegű, viszont mögötte állhat a szükséges kompetenciarendszer. Az életpálya-építési kompetencia (*CMS: career management skills*) azon kompetenciaelemek összessége, amelyek révén az emberek hatékonyan tudják fejleszteni és menedzselni életpályájukat. „Lehetővé teszi egy egyén (vagy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzon, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos információkat; valamint a döntések meghozatalához és kivitelezéséhez, illetve átmeneti állapotok kezeléséhez szükséges készségek összessége” (Jackson, 2013, p. 15).

A kapcsolódó magyar kutatások közül az észlelt életvezetési énhatékonyság (Kiss, 2009), a pályadöntési énhatékonyság (Török, 2016) valamint a tanulmányokkal kapcsolatos énhatékonyság (Pogátsnik, 2018) és a pályaaorientáció összefüggéseit elemző empirikus vizsgálatokra utalunk. Pedagógiai szempontból a pályadöntési énhatékonyság alakítása, valamint kompetenciafedezetének, a ténylegesen birtokolt életpálya-építési kompetenciának a fejlesztése fontos feladat. Különösen az utóbbi hosszú tanulási folyamat eredményeként, sokféle tevékenységi alkalmat, élményt és ezek feldolgozási lehetőségét nyújtó tanulási környezetben valósulhat meg. Széles körű tapasztalati bázis hiányában a szükséges pályaválasztási értettség egyre nehezebben érhető el. Az elérhető kutatások egybehangzóan támasztják alá, mutat rá erre Kenderfi (2019), hogy a pályaválasztási érettség tanulási folyamat eredményeként jöhet létre, de nem 14 éves kor előtt.

Kelly és Pulver (2003) összefoglaló írására építve Lukács (2012) az alábbi módon jellemzi a pályaválasztási bizonytalanság előfordulásának azon három fő típusát, amely a háttérben álló okok alapján következetesen megjelenik a szakirodalomban: (1) alacsony pályaválasztási bizonytalanság, kis vagy közepes mértékű pályaválasztási szorongás, megfelelő mennyiségű pályainformáció rendelkezésre állása, kialakult pályaidentitás; (2) a pályákkal kapcsolatos információk hiánya, a pályatervezési folyamat még nem kezdődött meg, alacsony szorongásszint, célorientált, elért identitás; (3) erős szorongás, kifejezett igény a pályákkal kapcsolatos információkra, a döntéshozatali képességekre vonatkozó önbizalomhiány, alacsony önbecsülés, kialakulatlan pályaidentitás.

Lukács (2012) saját kutatásában az általunk is alkalmazott Career Factors Inventory (Chartrand et al., 1990) kérdőív alszállán végzett hierarchikus klaszterelemzés alapján a pályaválasztási bizonytalanság következő négy típusát azonosította magyar középiskolás mintán: döntésképes, iránykereső, szorongó választó és krónikusan bizonytalan. A különféle típusok egymástól lényegesen eltérő mértékű, jellegű és intenzitású támogatást, tanácsadást igényelnek. Ez összhangban áll azzal a modellel, amit Borbély-Pecze és munkatársai (2013) ismertettek az OECD/EU, Világbank pályaaorientációs szakpolitikai kutatása alapján. Az életút-támogató pályaaorientációt áttekintő modell a következő négy területet öleli fel: (A) önálló információszerzés, (B) támogatott önálló tájékozódás, pályák/képzési utak és önmagunk megismerése, (C) egyéni és csoportos pályatanácsadás és (D) tanácsadó pszichológus igénybevétele. A tanároknak elsősorban a B-vel jelölt területen van szerepük: „az iskola feladata a tanulók támogatása önreflexiójuk fejlesztésében, saját preferenciáik megfogalmazásában a továbbtanulás, és ezzel összekötve a munka világában; a készségfejlesztés révén képessé tételük az önálló tájékozódásra” (Borbély-Pecze et al., 2013, p. 38).

## Módszer

### Kutatási kérdések és hipotézisek

Jelen vizsgálat online kérdéssorok segítségével gyűjtött – 10. és 11. évfolyamos tanulói – adatokra épül. Független magyarázó háttérváltozóknak tekintjük a tanulók nemét, évfolyamát, tanulmányi átlagát, a szülők végzettségét és a gimnázium fenntartóját (a minta sajátosságai alapján egyházi vagy roma alapítványi). A függőnek tekintett változók a szakirodalomban relevánsnak ítélt elemekre terjednek ki. Ide tartoznak a pályaaorientációs aktivitást, a pályaválasztási bizonytalanságot és a pályaválasztási nehézségeket jellemző változók, továbbá azok, amelyek egyes életpálya-építési kompetenciaelemekre, valamint a pályaválasztás folyamatában történő előrehaladásra és egyes kapcsolódó érzelmekre vonatkoznak az alkalmazott kérdéssorok alapján. A függő (magyarázott) változókat jelen tanulmányban pályaaorientációs változóknak is nevezzük, és a későbbiekben részletesebben ismertetjük. A változók meghatározásából kitűnik majd az is, hogy az alacsonyabb vagy a magasabb értékek tekinthetők-e kedvezőbb értékeknek az adott esetben.

A kutatás kérdései: (1) Milyen kapcsolatok mutathatók ki a tanulókat jellemző független háttérváltozók és az alkalmazott pályaaorientációs változók, különösen a tanulók pályaválasztási folyamatban történő előrehaladása, életpálya-építési kompetenciájának szintje, valamint pályaválasztási bizonytalansága és nehézségei között? (2) A rendelkezésre álló adatok alapján azonosíthatók-e olyan tanulók, akik intenzívebb pályaaorientációs támogatásra szorulnak? E két kérdéshez kapcsolódóan összesen hét konkrét hipotézist fogalmaztunk meg, melyeket a vonatkozó eredmények bemutatásánál ismertetünk. Vizsgálatunk több ponton is összevethető hasonló mintán végzett korábbi hazai empirikus kutatásokkal. Új elem ezekhez képest a változók sajátos összetétele, és különösen az életpálya-építési kompetencia kutatásba való bevonása.

### Minta

A vizsgálat 10. és 11. évfolyamos magyar gimnáziumi tanulókból álló mintára épül (N = 285). Az adatfelvétel 2022 februárjában történt. A minta országosan nem reprezentatív. Két jól elkülöníthető almintára bontható (1. táblázat).

1. táblázat. A vizsgált gimnáziumi minta jellemzői alminták szerint (N = 285)

Jellemzők	Egyházi almintá (n = 234)	Roma almintá (n = 51)
Fenntartó	Egyházi	Roma alapítványi
Intézménytípus	Négyosztályos gimnázium	Négyosztályos gimnázium és kollégium
Lokáció	Fővárosi lakótelepi környezet	Megyei jogú nagyváros
Nő (%)	59,3	60,8
Évfolyam	10–11. évfolyam	10–11. évfolyam
10. évfolyam (%)	49,4	52,9
Életkor (év)	15–19	16–21
M/SD (év)	17,04/0,83	17,61/0,98

Mivel egyetlen intézményt sem kötelezhettünk közreműködésre a kutatásban, azon gimnáziumokkal dolgoztunk, amelyek együttműködési hajlandóságot mutattak (önkényes mintavétel). Jelen vizsgálat elsősorban a nagyobb elemszámú egyházi almintá elemzésére irányul. A roma alapítványi gimnázium ehhez képest kiegészítésnek tekinthető, ami ellenpontot képezve lehetőséget ad annak érzékeltetésére, hogy a pályaeorientációs változók milyen eltérései detektálhatók a két almintá jelentős különbözősége alapján. Mivel a roma almintá országosan nem reprezentatív, ezen almintá kapcsán nem a roma populáció jellemzésére, hanem a pályaeorientációs változók értékingadozásainak feltérképezésére, vizsgálatára törekedtünk.

Az egyházi almintá elemszáma elég nagy ahhoz, hogy a szokásos 95%-os megbízhatósági szint esetén, 6,42%-os konfidenciaintervallum mellett (ez a szokásos 5%-ostól nem tér el lényegesen), megfelelő kiválasztási eljárást alkalmazva már akár tetszőlegesen nagy populációra nézve is reprezentatív legyen (forrás: *sample size calculator*: <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html>). Felmerül a kérdés, hogy az egyházi almintá reprezentatív-e, legalábbis a hazai egyházi fenntartású gimnáziumok tanulóira nézve. A válasz nemleges, mivel véletlen kiválasztásra nem volt mód, és a reprezentativitás más módon sem volt biztosítható.

Kérdés az is, hogy a rendelkezésre álló egyházi almintához található-e egy olyan populáció, amelyre nézve ez reprezentatívnek tekinthető. Ehhez nézzük meg közelebbről azt a két intézményt, amelynek tanulói az egyházi almintát alkotják. Olyan potenciálisan releváns jellemzőket tekintünk, amelyek szerint egy mintavételt az intézmény szintjén rétegezni szokás. Ezek: településtípus: mindkettő fővárosi; intézménytípus: mindkettő négyosztályos gimnázium; iskolanagyság: mindkettő közepes nagyságú iskola az OKM besorolása szerint. A tanulók családháttér-indexének átlaga 0,53 és 0,55. Az OKM 10. évfolyamos olvasásmegértés és matematika kompetencia pontszámok összevont átlaga 1666 és 1695.

A felhasznált adatok forrása az Országos kompetenciamérés (OKM) 2021. évi 10. osztályos telephelyi adatbázisa. Ezen adatbázison belül keressük meg a két egyházi gimnáziumhoz hasonló intézményeket. Ennek érdekében kiválasztottuk azon négyosztályos gimnáziumokat, amelyek feladatellátási helyének településtípusa nagyváros, megyeszékhely vagy főváros; és eltávolítottuk azokat, amelyek a tanulói létszám alapján kis iskoláknak számítanak. Az intézmények (feladatellátási helyek) így kapott kisebb csoportja az a vizsgált szűkebb szegmens (n = 210), amelyen belül a két vizsgált gimnázium a jellemzői alapján elhelyezhető. Ezen szűkebb szegmens esetében a tanulók családháttér-indexének átlaga 0,61 (SD = 0,32); az OKM 10. évfolyamos olvasásmegértés és matematika kompetencia pontszámok összevont átlaga 1754 (SD = 90,81).

Mint a fentiekből kitűnik, a két egyházi fenntartású gimnázium a családháttér-index átlaga és az OKM kompetencia pontszámok átlaga tekintetében hasonló értékkel rendelkeznek. Ezek a fentiekben meghatározott szegmens átlagainak közelébe esnek, de azoknál alacsonyabb értéket mutatnak. A vizsgált két jellemző szempontjából a két gimnázium tehát a saját szegmensén belül átlagosnak, pontosabban az átlagtól kismértékben „lefelé” eltérőnek tekinthető. Figyelemmel a már elvégzett szűrésekre is, a rendelkezésre álló adatok közül a családháttér-index, valamint az OKM-kompetenciapontszámok jellemezhetik leginkább a szegmensbe eső intézmények különbségeit pedagógiai szempontból. Ha a feladatellátási helyeket ezen két változó által definiált szórásdiagramban képzeljük el, akkor a mintát alkotó két gimnáziumot két egymás közelébe eső pont jelképezi az átlagok környékén kialakuló centrális ponthalmaz „alsó” peremén. Ha a lehetséges intézmények csoportját ez alapján tovább szűkítve itt csak az almintát képező két gimnázium értékei átlagának egy szórás sugarú környezetébe eső intézményeket tekintjük, akkor megítélésünk szerint mintánk, legalábbis ezekre nézve, reprezentatívnak tekinthető. Ebbe a körbe tartozik jelen esetben 69 olyan közepes vagy nagyméretű négyosztályos gimnázium, amelyek nagyvárosban, megyeszékhelyen vagy Budapesten működnek. Ez a vizsgált két évfolyamban összesen legalább 10.000 diákot jelent.

A vizsgálatba bevont roma alapítványi fenntartású gimnázium az előbb tárgyalt két egyházi fenntartású iskolához képest több vonatkozásban is pregnáns ellenpontot képez. A tanulók családháttér-indexének átlaga feltűnően kedvezőtlenebb az előzőknél. Az intézmény valójában nem is tartozik a fent definiált szegmenshez, mivel az OKM besorolása szerint kis iskolának számít. A tanulók családháttér-indexének átlaga -1,43. Az OKM 10. évfolyamos olvasás-megértés és matematika kompetencia pontszámok összevont átlaga 1551. Ezen gimnázium bevonása lehetőséget ad annak bemutatására, hogy mennyire különbözhetnek egyes vizsgált függő változók az inkább „átlagosnak” tekinthető egyházi gimnáziumokhoz viszonyítva.

Végezetül érdemes visszatérni ahhoz a kiinduló megállapításhoz, miszerint az elemzési egység a tanuló (vagyis nem az iskola). A gimnázium egyfelől tanulási környezetként játszhat szerepet a tanuló számára, másrészt szűrőfunkciója lehet, befolyásolva azt, hogy ki jelentkezik és nyer felvételt az adott intézménybe és ki nem. A tanulói és a tanári összetétel, az intézmény vezetése, kultúrája, működési feltételei és sok más egyéb tényező különbözősége alapján könnyen mondható, hogy valójában nincs is átlagos iskola, mert mindegyik egyedi. Rögtön hozzátehetjük ehhez, hogy átlagos iskolai osztály, illetve átlagos tanuló sincsen, mert mindegyik egyedi. Azonban a kvantitatív kutatás nem ezen egyedi entitások teljességét, hanem csupán néhány kiragadott tulajdonságukat vizsgálja. Ebben a nagyon szűk értelemben pedig már könnyebben található hasonlóságok. Figyelemmel az iskolákban tett személyes megfigyelésekre is, úgy véljük, hogy az egyházi almintá – legalábbis a fent meghatározott szűkebb szegmens jól lehatárolt intézményi csoportjának 10. és 11. évfolyamos tanulóira nézve – a vizsgált változók vonatkozásában reprezentatívnak tekinthető.

### **Változók és eszközök**

Az adatgyűjtés kizárólag online kérdéssorok segítségével történt. Az alábbiakban röviden ismertetjük az elemzésekben szerepet játszó, függetlennek és függőnek tekintett változókat. Az alkalmazott független (magyarázó) háttérváltozók az alábbiak: a tanuló neve és évfolyama (10. vagy 11. évfolyam); tanulmányi eredmény: az előző év végi bizonyítvány tanulmányi átlageredménye; az apa és az anya iskolai végzettsége: legmagasabb végzettség (öt válaszlehetőség: a nyolc általános vagy kevesebbtől a főiskolai vagy egyetemi diplomáig); a gimnázium fenntartója (egyházi vagy roma alapítványi).

*A pályaaorientációs kérdőív függő változói*

Alkalmazott eszköz: egy saját fejlesztésű pályaaorientációs kérdéssor, mely több pályaaorientációs változóra vonatkozóan gyűjt adatokat, így a pályaválasztási döntési folyamatban történő előrehaladról, valamint egyes életpálya-építési kompetenciaelemek meglétéről is. Más hasonló kérdőívektől eltérően a kompetenciaszint megítélése itt nem szubjektív önértékelésre, hanem tudásfelmérésre, feladatmegoldásra épül, vagyis nem az észlelt kompetencia, hanem a ténylegesen birtokolt életpálya-építési kompetencia becslésére irányul a vizsgált kompetenciaelemek tekintetében. A kérdőív kipróbálására 2021 decemberében került sor, amikor egy budapesti gimnázium 27 tanulója töltötte ki (pilot adatfelvétel egyes esetekben a kérdések megbeszélésével).

- *Pályaaorientációs aktivitás.* Kérdés: „Tájékozódta-e az alábbi módon?” A válaszadó 12 felsorolt pályaaorientációs tevékenység közül bármennyit megjelölhetett, és továbbiakat is beírhatott. A változó értéke a tevékenységek száma.
- *Szakmatanulás.* A válaszadó megadott-e középfokú szakmatanulásra vonatkozó konkrét elképzelést (1 = igen, 0 = nem).
- *Felsőfokú továbbtanulás.* A válaszadó megadott-e felsőfokú továbbtanulásra vonatkozó konkrét elképzelést (1 = igen, 0 = nem).
- *Előrehaladás a választásban.* Az elképzelt továbbtanulással és pályával kapcsolatos összes válasz összesítésén alapuló kompozit mutató, figyelemmel arra is, hogy a válaszadó mennyire biztos válaszaiban (ezt ötfokú Likert-skálán jelezve). A nagyobb érték pontosabb és biztosabbnak vélt elképzelést jelez.
- *A tanulás fontossága.* Kérdés: „Mennyire fontos számodra a tanulás?” Válaszadás kilencfokú Likert-skálán (magasabb érték = fontos). Ezt a kérdést Lannert (2005) kutatásából vettük át.
- *Pályaválasztási szorongás.* Kérdés: „Amikor arra gondolok, hogy 12. osztályos koromban el kell majd dönteni, hogyan alakuljon az életem a gimnázium befejezése után (továbbtanulás, pályaválasztás), szorongás, rossz érzés fog el.” Válaszadás kilencfokú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem igaz rám; 9 = teljesen igaz rám).
- *Magabiztosság (pályadöntési énhatékonyosság).* Kérdés: „Amikor arra gondolok, hogy 12. osztályos koromban el kell majd dönteni, hogyan alakuljon az életem a gimnázium befejezése után (továbbtanulás, pályaválasztás), biztos vagyok abban, hogy jó döntést tudok majd hozni.” Válaszadás kilencfokú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem igaz rám; 9 = teljesen igaz rám).
- *Életpálya-építési kompetencia.* A kérdéssor kilenc olyan tételt tartalmaz, amely az életpálya-építési kompetenciák egy-egy elemére vonatkozik, többféle kérdezői technikát alkalmazva. Példa: „Osztálytársad kérdezi, hogy melyek a legjobb helyek az interneten, ahol hasznos dolgokat találhat pályaválasztás, továbbtanulás és/vagy önismeret témában. Mely helyeket, honlapokat javasolnád neki?” Ez a kompozit mutató ezekre a kérdésekre és feladatmegoldásokra épül, magasabb értéke magasabb kompetenciaszintre utal.

*A CFI Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív alszkáláit reprezentáló függő változók*

Alkalmazott eszköz: CFI Career Factors Inventory (Chartrand et al., 1990), amit Lukács (2012) adaptált, illetve Török (2016), Tudlik (2021) és Olteanu (2022) is alkalmazott.

- *CFI szorongás (career choice anxiety).* A pályaválasztási szorongással kapcsolatos hat tétel kompozit mutatója. Példa: „Amikor arra gondolok, hogy ténylegesen el kell majd

döntennem, hogy milyen pályát választok, így érzem magam: ideges – nyugodt.” (öt fokú szemantikus differenciál skála). A kérdéssor fordított tételket is tartalmaz. A változó magas értéke szorongásra utal.

- *CFI határozatlanság (generalized indecisiveness)*. A válaszadó általános határozatlanságára vonatkozó öt tétel kompozit mutatója. Példa: „Számomra a döntéshozás: tiszta – zavaros.” (öt fokú szemantikus differenciál skála). A változó magas értéke általános határozatlanságra utal.
- *CFI pályainformációs szükséglet (perceived need for information)*. A válaszadó észlelt pályainformációs szükségletét jellemző hat tétel kompozit mutatója. Példa: „Mielőtt kiválasztanék egy bizonyos pályát, vagy belépnék egy bizonyos munkakörbe, nekem még beszélnem kell egy vagy több, különböző szakmában dolgozó emberrel.” (az egyetértés szintjét jelölő öt fokú Likert-skála). A változó magas értéke nagyfokú pályainformációs szükségletre utal.
- *CFI önismeretigény (perceived need for self-knowledge)*. A válaszadó észlelt öndefiníciós és szelfelfedezési igényét jellemző négy tétel kompozit mutatója. Példa: „Mielőtt kiválasztanék egy bizonyos pályát, vagy belépnék egy bizonyos munkakörbe, nekem még gondolkodnom kell azon, hogy melyek a legfontosabb dolgok a számomra.” (az egyetértés szintjét jelölő öt fokú Likert-skála). A változó magas értéke nagyfokú önismeretigényre utal.

#### *A CDDQ Pályaválasztási nehézségek kérdőív alszállait reprezentáló függő változók*

Alkalmazott eszköz: a CDDQ Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (Gati et al., 1996) Olteanu (2022) által adaptált magyar változata. Minden kérdés esetében kilencfokú Likert-skála segítségével történik a válaszadás (1 = egyáltalán nem jellemző rám; 9 = jól jellemző). A változó nagyobb értéke minden esetben az adott nehézség magasabb szintjére utal. Az alábbi változók között akad olyan is, amelyik valamilyen mértékű átfedésben van a CFI kérdőív egyik vagy másik változójával. Ez jelen esetben nem volt kikerülhető, ugyanakkor segíti az adatgyűjtés validitásának megítélését.

- *Motivációhiány (lack of motivation)*. A pályaválasztási motiváció hiányát jelző három tétel kompozit mutatója. Példa: „A munka nem a legfontosabb dolog az ember életében, ezért a pályaválasztás kérdése nem nagyon aggaszt.”
- *Általános határozatlanság (general indecisiveness)*. A vonatkozó három tétel kompozit mutatója. Példa: „Általában nehezen hozok döntést.”
- *Tévhitek (dysfunctional beliefs)*. A pályaválasztással kapcsolatos téves nézetekre, hiedelmekre vonatkozó négy tétel kompozit mutatója. Példa: „Úgy hiszem, hogy a pályaválasztás egyszeri döntés, és egy életre elkötelez.”
- *Információhiány a döntésről (lack of information – process stages)*. A döntési folyamattal kapcsolatos ismerethiányt jellemző három tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztási döntést, mert nem tudom, milyen lépéseket kell megtennem hozzá.”
- *Önismeret hiánya (lack of information – self)*. Az önismeret hiányosságaira vonatkozó négy tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztást, mert még mindig nem tudom, mely foglalkozások érdekelnek engem.”
- *Pályaismeret hiánya (lack of information – occupations)*. A pályaismeret hiányosságaira vonatkozó három tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztást, mert nem rendelkezem elegendő információval a létező foglalkozások és elérhető képzési programok sokféleségéről.”



- *Információszerzés nehézsége (lack of information – ways of obtaining information)*. Az addicionális információ beszerzésének nehézségeire vonatkozó két tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztást, mert nem tudom, hogyan gyűjthetnék friss és pontos információt a létező foglalkozásokról és képzési programokról, vagy azok jellemzőiről.”
- *Megbízhatatlan információk (unreliable information)*. Az ellentmondó vagy megbízhatatlan információkból fakadó nehézségekre vonatkozó három tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztást, mert ellentmondó információim vannak a képességeimről és/vagy a személyes tulajdonságaimról (például úgy hiszem, hogy türelmes vagyok a többi emberrel, míg mások türelmetlennek tartanak).”
- *Belső konfliktusok (internal conflicts)*. A belső konfliktusokkal kapcsolatos öt tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztást, mert egyformán vonz több szakma, hivatás is, és nehéz közülük választanom.”
- *Külső konfliktusok (external conflicts)*. A külső konfliktusokkal kapcsolatos két tétel kompozit mutatója. Példa: „Nehéznek találok a pályaválasztást, mert különböző, számomra fontos emberektől egymással ellentmondó ajánlásokat kapok arra vonatkozóan, hogy milyen pálya lenne nekem megfelelő, és hogy milyen karrierjellemzőknek kellene vezérelniük döntéseimet.”

A változók között számos kétértékű dichotóm változó található, ami a statisztikai elemzések során a mérési szint szempontjából ordinális vagy intervallumváltozónak is tekinthető. A többi változót a korrelációs kapcsolatok vizsgálatakor ordinális változóként kezeltük. A Likert-skálára épülő változók esetében méréselméleti szempontból szigorúan véve erősen vitatható, hogy ezek alapértelmezésben valóban intervallumszintűeknek tekinthetők-e. A kutatómódszertan főáramát követve egyes esetekben mégis alkalmaztunk ezeknél olyan műveleteket is, amelyekhez intervallumszinten mért adatok szükségesek (vagyis túllépnek az ordinális szinten). Méréselméleti szempontból nem tekinthető teljesen megalapozottnak a többdimenziós konstruktumok kompozit mutatóinak számítási módja (vö. Nahalka, 2015; Pálvölgyi, 2020). Ezek többsége a két átvett kérdőív sztenderd kiértékelési eljárásához tartozik. Mindezen megjegyzésekkel együtt úgy véljük, hogy a bemutatott elemzések megfelelnek az adott terület aktuális főáramú kutatási gyakorlatának.

A CFI Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív egyes alskáláinak reliabilitását jellemző Cronbach-alfa mutatók értékei kedvezően magas tartományban (0,83 és 0,95 között) szóródnak a teljes mintán. Kicsit alacsonyabb értékű a pályainformáció szükségletét jelző alskála mutatója (0,72), de még ez is elfogadható. A CDDQ Pályaválasztási nehézségek kérdőív reliabilitásértékei ugyancsak az elfogadható sávban (0,72 és 0,91 között) szóródnak a teljes mintán. Alulról közelíti ezt a sávot a motivációhiány (0,67) mutatója. A különféle tévhitekre vonatkozó alskála alacsonyabb értékkel bír (0,57), ami kevésbé meglepő az adott domain többtől eltérő jellege miatt.

## Eredmények

### Különbségek az egyházi és a roma alminták között

A H1 hipotézis megfogalmazásakor azt feltételeztük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumba járó tanulók esetében a pályaaorientációs változók kedvezőbb értékei mutathatók ki a roma alapítványi fenntartású gimnázium diákjaihoz képest, míg az utóbbiak nagyobb arányban

orientálódnak a középfokú szakképzés irányába. A 2. táblázatban összefoglaltuk, hol tartanak a tanulók a továbbtanulási és pályaválasztási döntésük előkészítésében. Itt az „egyéb” kategória azt jelenti, hogy rögtön dolgozna vagy otthon maradna.

2. táblázat. A gimnazisták továbbtanulási elképzelései az alminták szerint (10. és 11. évfolyam, %)

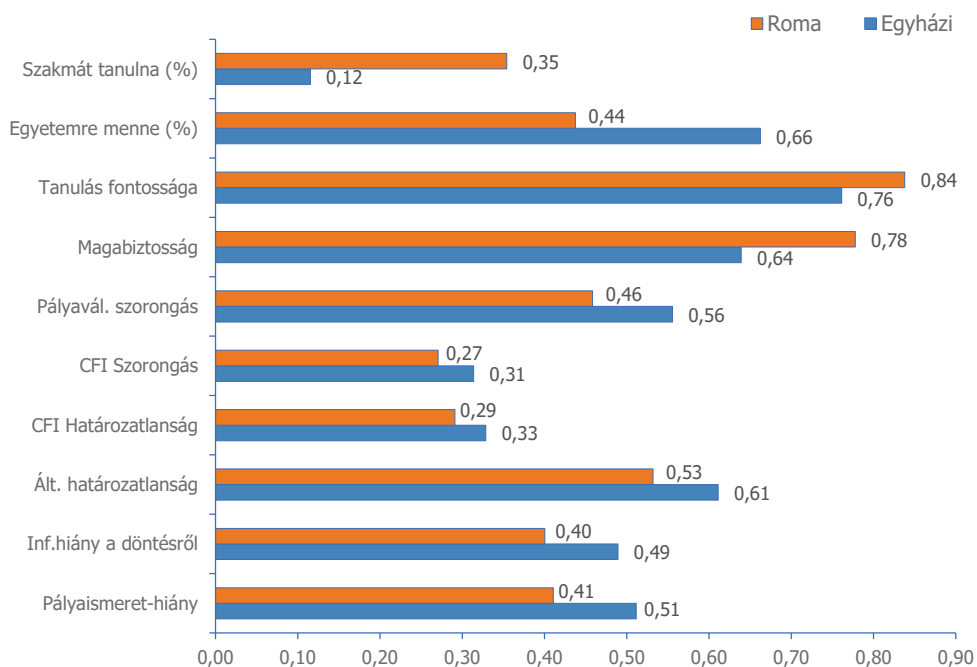
Minta	Nincs még elképzelés	Van elképzelés	Felső- oktatás	Konkrét szak	Szakma	Konkrét szakma	Egyéb
Egyházi (n = 234)	19	81	66	53	12	9	3
Roma (n = 51)	13	87	44	40	35	25	8
Teljes (N = 285)	18	82	62	51	16	12	4

A hipotézisnek megfelelően szignifikánsan eltérő mintázatot találtunk az egyházi és a roma alminták esetében a tervezett továbbtanulásra nézve (2. táblázat). A Khí-négyzet próba eredménye az alapkategóriák tekintetében (nincs elképzelés – szakmatanulás – felsőfok – egyéb): Pearson  $\chi^2(3) = 24,22$ , Cramer's V = 0,33,  $p < 0,001$ . Azok közül, akiknek még nincs elképzelésük, 12% már sokat gondolkodott az egyházi almintában, illetve 6% a másikban. Mindkét almintában azonos arányban (7%) nem, vagy csak keveset gondolkodott a pályaválasztáson. A roma gimnazisták iskolai érdemjegyeinek átlagai ugyan nem térnek el szignifikánsan az egyházi tanulók átlagaitól, az ide járó diákok mégis szignifikánsan nagyobb arányban orientálódnak a középfokú szakképzés irányába. A távolabbi perspektívára vonatkozóan az egyházi gimnáziumban tanulók 48%-ának, míg a roma diákok 46%-ának van elképzelése arról, hogy mi lehet majd a foglalkozása 30 éves korában, ami viszont nem szignifikáns különbség.

A 2. táblázat utolsó sorában szereplő összegző adatok önmagukban nem adnak okot különösebb aggodalomra. Elvileg egy folyamat pillanatképét látjuk. Nem szükséges, hogy a vizsgált évfolyamokban már mindenkinek legyen elképzelése a továbbtanulásáról, hiszen a döntésig még van idő, és jó, ha ezt az időt a tanulók kihasználják, hogy elkerüljék a korai zárást, vagyis a megfelelő exploráció nélküli elköteleződést (Marcia, 1966). Viszont annál elgondolkodtatóbb az a tény, hogy nincsenek szignifikáns különbségek a két évfolyam továbbtanulási mintázatai között. Ez alátámasztani látszik azt a megfigyelést, miszerint a gimnazisták (és szüleik) jellemzően inkább csak egy-egy döntési ponthoz közeledve kezdenek el érdemben foglalkozni a pályaválasztással, azon belül főképp a továbbtanulás kérdésével. Ilyen döntési pont a gimnazisták életében a fakultáció választása, majd különösen később a továbbtanulási jelentkezési lap leadása az utolsó tanévben.

Az egyházi gimnáziumba és a roma alapítványi gimnáziumba járók között nagyon jelentős különbségek a szülők legmagasabb iskolai végzettségét illetően. Míg az egyházi almintában a szülők többsége (59,67%) gimnáziumi érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezik, addig a roma almintában a szülők jelentős többségénél (81,43%) az általános iskola elvégzése vagy érettségi nélküli szakmaszerzés a legmagasabb végzettség. A két alminták eredményei közötti eltéréseket illusztrálja az 1. ábra.

### Gimnazisták pályaválasztási bizonytalansága



1. ábra

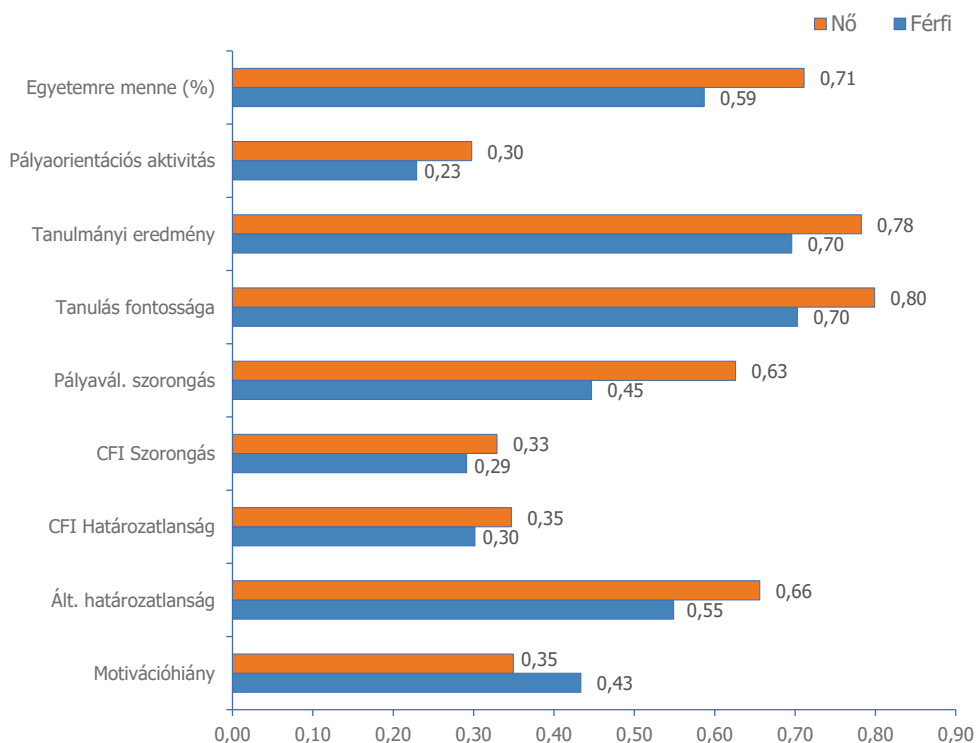
*Szignifikáns különbségek az egyházi és a roma alminta között (minden feltüntetett különbség statisztikailag szignifikáns, nem reprezentatív minta, N = 285, százalékos arányok és normalizált skálák,  $p < 0,05$ )*

Az 1. ábrán feltüntetett összes különbség szignifikáns (N = 285). A jobb áttekinthetőség érdekében a százalékos arányokat, valamint a Likert-skálák alkalmazásával kapott eredményeket egységes szerkezetben a 0–1 intervallumra arányosan leképezett (normalizált) skálán ábrázoltuk. Az első két változó esetében Khí-négyzet próbát ( $p = 0,003$ ), a többinél kétmintás Mann–Whitney U próbát ( $p < 0,05$ ) alkalmaztunk. A roma tanulók itt is feltüntetett szakmatanulási preferenciáját korábban már érintettük. Ebben szerepet játszhat a család anyagi helyzete és a szülői minta követése. A többi függő változó tekintetében a roma alminta mutat kedvezőbb képet. A mintában szereplő roma diákok számára fontosabb a tanulás, és biztosabbak abban, hogy a továbbtanulás és pályaválasztás ügyében jó döntést fognak hozni. A döntés kapcsán kevésbé szorongók, határozatlanok, illetve kevésbé érznek ismerethiányt a pályákkal vagy magával a döntési folyamattal kapcsolatban. Itt tehát a H1 hipotézissel ellentétes eredményeket kaptunk. Természetesen az, hogy valaki saját ismerethiányát kevésbé észleli, nem jelenti feltétlenül azt, hogy az ismerethiány ténylegesen kevésbé jellemző rá.

A bemutatott eredmények értelmezésekor nem szabad elfelejteni, hogy a roma alminta nem reprezentatív, mivel kizárólag egy egyedi intézmény tanulóiból áll. Felmérésünk kedvezőbb roma eredményében szerepet játszhat az adott intézmény pedagógiai munkájának minősége, valamint az is, hogy a roma alminta kollégista diákokat tartalmaz. Valószínű, hogy egy másik roma minta, vagy éppenséggel egy országosan reprezentatív minta legalább részben más, több ponton kedvezőtlenebb eredményeket szolgáltatna. Fehérvári (2023) 7. évfolyamos tanulók körében végzett nagymintás kutatása szerint a vizsgált iskolákban a roma tanulók iskolai teljesítménye és tanulás iránti elkötelezettsége gyengébb, ám jobb véleménnyel vannak iskolájukról és tanáraikról, mint nem roma társaik.

## A tanulók nem szerinti eltérései

A H2 hipotézis szerint azt feltételeztük, hogy a nők esetében a pályaorientációs változók kedvezőbb értékei mutathatók ki, kivéve azt, hogy a férfiaknál határozatlanabbak és szorongóbbak. A 2. ábra a tanulók neme szerinti különbségeket illusztrálja az egyházi almintában. Ezek több ponton összeesengenek korábbi vizsgálatokkal.



2. ábra

*Szignifikáns különbségek a tanulók neme szerint (minden feltüntetett különbség statisztikailag szignifikáns, egyházi almintá, n = 234, százalékos arányok és normalizált skálák,  $p \leq 0,05$ )*

A 2. ábra adatai alapján az összes eltérés szignifikáns ( $n = 234$ ). A jobb áttekinthetőség érdekében a százalékos arányokat, valamint a Likert-skálák alkalmazásával kapott eredményeket itt is egységes szerkezetben a 0–1 intervallumra arányosan leképezett (normalizált) skálán ábrázoltuk. Az egyetemi továbbtanulás esetében Khi-négyzet próbát ( $p = 0,05$ ), az összes többi változónál kétmintás Mann–Whitney U próbát ( $p < 0,05$ ) alkalmaztunk.

A 2. ábra egy, a jelen vizsgálat szempontjából függetlennek tekintett változót is tartalmaz, kiemelve a nők jobb tanulmányi átlageredményét. Ennek fényében érthető, hogy több nő tervez felsőfokú tanulmányt, és az sem meglepő, hogy a nők számára a tanulás fontosabb, mint a férfiak számára. A nők a pályaorientációs tevékenységek tekintetében motiváltabbak és aktívabbak is, viszont a döntés kapcsán határozatlanabbak és szorongóbbak. A H2 hipotézis tehát túlnyomórészt igazolódott a vizsgált almintában.

Tudlik (2021) gimnáziumi mintát vizsgálva a CFI Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív használatával a lányok szignifikánsan magasabb szintű pályaválasztási szorongásáról, határozatlanságáról és önismeretigényéről számolt be. Hasonló eredményeket ismertet Olteanu (2022) is: a határozatlanság, az önismeretigény és a motiváció magasabb szintjét állapította meg középiskolás lányok esetében.

A H3 hipotézis azt a feltételezést rögzíti, miszerint a jobb tanulmányi átlagú tanulók esetében a pályaeorientációs változók kedvezőbb értékei mutathatók ki. Csak nagyon kevés olyan változót találtunk az egyházi almintában, amelyre ez teljesül ( $n = 234$ ). A tanulmányi átlag és a többi változó közötti Spearman-féle rangkorrelációt vizsgálva az alábbi esetekben adódtak szignifikáns kapcsolatok: a tanuló neme ( $\rho = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ), a kapcsolat ezzel a független változóval a fentiekben már ismertté vált; a tanulás fontossága ( $\rho = 0,50$ ,  $p = 0,000$ ), és a felsőoktatás választása ( $\rho = 0,29$ ,  $p = 0,000$ ), ez a két kapcsolat kézenfekvő; a pályaeorientációs aktivitás ( $\rho = 0,33$ ,  $p = 0,000$ ), az előrehaladás a döntési folyamatban ( $\rho = 0,24$ ,  $p = 0,000$ ) és a CDDQ motivációhiány (negatív:  $\rho = -0,33$ ,  $p = 0,000$ ).

Összefoglalva, a jobb tanulók a vizsgált almintában a pályaeorientáció terén valamivel motiváltabbak és aktívabbak társaiknál, és kicsit előrébb tartanak a döntési folyamatban; részben azért, mert sokuknál viszonylag hamar kialakulhat a felsőfokú továbbtanulás elképzelése, gyakran még további konkrétumok nélkül. Fontos kiemelni, hogy egyéb vonatkozásban nem mutatkoztak számottevő különbségek a jobb és a gyengébb tanulók között. Az életpálya-építési kompetencia tekintetében a jobb tanulók előnye alig érzékelhető ( $\rho = 0,15$ ,  $p = 0,02$ ). Figyelemmel arra, hogy a vizsgált életpálya-építési kompetenciaelemek többségükben nem képezik a tananyag részét, ez az eredmény érthető úgy is, hogy amit nem tanítanak, azt nem is tanulják, és ezért ebben a jobb tanulók sem emelkednek ki igazán. Ezt az értelmezést az életpálya-építési kompetenciaszint későbbi vizsgálata megerősíti.

### **Eltérések az évfolyamok és a családi háttér függvényében**

A H4 hipotézis szerint a magasabb évfolyamba járó tanulóknál a pályaeorientációs változók kedvezőbb értékei mutathatók ki. A 2. táblázat kapcsán már kiemeltük, hogy a továbbtanulási mintázatokban nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a 10. és a 11. évfolyamos tanulók között. A többi vizsgált változó esetében is lényegében ugyanez mondható el. Az évfolyam és a többi változó közötti Spearman-féle rangkorrelációt vizsgálva csupán két esetben adódott nagyon gyenge kapcsolat: a pályaeorientációs aktivitás ( $\rho = 0,13$ ,  $p = 0,046$ ) és a CFI szorongás ( $\rho = 0,14$ ,  $p = 0,049$ ) (egyházi almintá,  $n = 234$ ). Mindkét kapcsolat logikusnak látszik, viszont rendkívül gyenge. Jelen vizsgálat egyik korlátjaként kell említeni, hogy az évfolyamok közötti összehasonlítás akkor lenne igazán meggyőző, ha ugyanazon minta longitudinális követésére épülne. Esetünkben ugyanis az eredményt a két évfolyam egyéb különbségei is befolyásolhatják. Megítélésünk szerint az évfolyamok közötti egyéb különbségek nem lehetnek azonban olyan nagyok, hogy a fenti képet döntően befolyásolnák.

A szorongásértékek eloszlásait összehasonlítva adódott még egy fontos eredmény: míg a 10. évfolyam tanulói viszonylag egyenletes eloszlást produkálnak, addig a 11. évfolyam esetében tendenciaszerűen növekszik a nagyon alacsony és a nagyon magas szorongásúak száma. Az eloszlásfüggvény ily módon U-alakot kezd formálni. A jelenség értelmezése lehet az, hogy a döntési ponthoz közeledve a tanulók egy csoportja úgy érzi, hogy a döntési folyamat végpontjához ért, elhatározásában megállapodott (szorongásszint csökken); míg a tanulók egy másik csoportja még nem jutott el eddig, és kezdi érezni a határidő közeledését (szorongásszint növekszik). Fontos pedagógiai feladat az utóbbi csoporthoz tartozó tanulók azonosítása és differenciált támogatása.

Tudlik (2021) 9–12. évfolyamos nagyobb gimnáziumi mintán ( $N = 487$ ) a CFI Pályaválasztási bizonytalanság kérdőívet alkalmazva csupán egyetlen változónál talált szignifikáns eltérést egy évfolyam esetében a többi évfolyamhoz viszonyítva. Az önismeretigény volt magasabb szintű a 10. évfolyamnál, ami összefügghet azzal, hogy a gimnazisták ekkor a közelgő fakultációs döntésük előtt állnak.

A H5 hipotézisre áttérve, az egyházi almintán belül nem (vagy csak nagyon korlátozottan) volt igazolható az a feltételezés, miszerint a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei nagyobb arányban szándékoznak továbbtanulni a felsőoktatásban, és esetükben a pályaorientációs változók kedvezőbb értékei lennének kimutathatók. Magyar és munkatársai (2021) továbbtanulási döntés előtt álló 8. osztályos általános iskolai tanulók mintáját vizsgálva azt találták, hogy korábbi kutatásaikhoz hasonlóan a tanulók foglalkozási preferenciái általában a családjukban tapasztalható legmagasabb szülői végzettséghez igazodnak. Ez a tendencia esetünkben a két alminta összehasonlításában egyértelműen megnyilvánult, de az egyes almintákon belül kevésbé volt kimutatható.

Az egyházi almintában a két szülő végzettsége között viszonylag erős Spearman-féle rangkorrelációs kapcsolat adódott ( $\rho = 0,46$ ,  $p = 0,000$ ), viszont az apa végzettsége egyetlen változóval sem korrelált. Az anya végzettsége nagyon enyhén orientálja a tanulókat a felsőfokú tanulmányok felé (egyetemre menne:  $\rho = 0,14$ ,  $p = 0,037$ ; szakmát tanulna: negatív:  $\rho = -0,16$ ,  $p = 0,020$ ). Kicsit csökkenti továbbá a tanulók általános határozatlanságát (CFI határozatlanság:  $\rho = -0,18$ ,  $p = 0,015$ ; CDDQ határozatlanság:  $\rho = -0,16$ ,  $p = 0,040$ ), amiben szerepet játszhat a lányok modellkövetése. Egyéb szignifikáns kapcsolat nem volt kimutatható.

Mint ahogyan a 2. táblázatból kitűnik, a roma és az egyházi alminta között lényeges különbség adódott a továbbtanulási orientáció tekintetében. Szerepet játszhat ebben a szülők iskolai végzettségének jelentős eltérése a két almintában. Érdeemes itt utalni Lannert (2004) kutatására, aki három kistérségben 13 és 17 éves tanulói mintán úgy találta, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei csak akkor tanulnak tovább az időigényesebb típusú képzéseken, ha nagy esélyt látnak a sikerre; valamint azokban az osztályokban, ahol magasabb a szülők iskolázottsága, az egyéni családi háttértől függetlenül is magasabb a tanulók továbbtanulási aspirációs szintje.

A roma almintán belül nem volt kimutatható a szülők végzettségének szignifikáns hatása más változókra. Ennek egyik oka lehet, hogy a szülők iskolai végzettsége a rendelkezésre álló két alminta között ugyan jelentősen különbözik, de ezeken belül nem elég heterogén ahhoz, hogy szignifikáns eltéréseket generáljon, különösen az alacsonyabb elemszámú roma almintában. Másrészt a vizsgált évfolyamok még távolabb vannak a soron következő döntési ponttól, így kevesebb pályaválasztási preferencia alakulhatott ki. A teljes mintára tekintve az emelhető ki, hogy a szülők végzettsége enyhén negatív korrelációt mutat a szakmatanulás választásával (apa:  $\rho = -0,17$ ,  $p = 0,007$ ; anya:  $\rho = -0,21$ ,  $p = 0,001$ ).

A fentiek nem értékelhetők a gyengébb családi befolyás jeleként. Mint ahogyan Suhajda (2017) megállapítja, bár az internet vezető szerepet tölt be az információforrások között, és jelentősége várhatóan tovább növekszik a jövőben, azonban a döntés befejező szakaszában a diákok személyes kapcsolatot igényelnek. A család és a közvetlen környezet szerepe ezért fel erősödik, mivel a köznevelés gyakorlata nem képes kiszolgálni a tanulók ilyen irányú igényeit, illetve az alacsony iskolai végzettségű szülői háttér hátrányt generáló hatása növekedhet.

### Kapcsolatok a pályaeorientációs változók között

A H6 hipotézisben azt a plauzibilis feltételezést fogalmaztuk meg korábbi vizsgálatokkal összhangban, hogy kapcsolat mutatkozik a motiválatlanság, a döntési bizonytalanság, a pályaválasztási szorongás és a pályaválasztási nehézségek között. Török (2016) kiemeli, hogy a pályadöntési éhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság közötti fordított kapcsolatot számos külföldi kutatás alátámasztja. Saját kutatásában szignifikáns összefüggéseket talált az észlelt éhatékonyság, az önbecsülés, a pályadöntési éhatékonyság, a pozitívítás és a pályaválasztási bizonytalanság között magyar középiskolások körében. A 3. táblázat a Spearman-féle rangkorreláció ( $\rho$ ) értékeit mutatja egyes változók között az egyházi almintában ( $n = 234$ ).

3. táblázat. Szignifikáns kapcsolatok egyes pályaeorientációs változók között a Spearman-féle rangkorreláció ( $\rho$ ) értékei alapján az egyházi almintában ( $n = 234$ )

Változók	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Előrehaladás a választásban	1	,38**	-,48**	-,32**	-,31**	-,41**	-,53**	-,43**	-,34**
2 Magabiztosság		1	-,65**	-,58**	-,24**	-,49**	-,56**	-,46**	-,52**
3 CFI Szorongás			1	,71**	,19*	,56**	,64**	,55**	,57**
4 CFI Határozatlanság				1	0,13	,51**	,55**	,48**	,52**
5 Motivációhiány					1	,42**	,45**	,44**	,47**
6 Információhiány a döntésről						1	,79**	,76**	,74**
7 Önismerethiány							1	,77**	,80**
8 Pályaismerethiány								1	,77**
9 Információszerzés nehézsége									1

Megjegyzés: \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

A várakozásnak megfelelően a választásban történő előrehaladás és a magabiztosság (pályadöntési éhatékonyság) negatívan korrelál a különféle nehézségekre utaló változókkal, miközben pozitív korrelációt mutatnak egymással. A nehézségek viszonylag erős (pozitív) kapcsolatban állnak egymással. Pedagógiai szempontból is érdemes kiemelni, hogy a pályaválasztással kapcsolatos motivációhiány és a CFI határozatlanság között viszont nem mutatkozott korreláció. Ezek tehát viszonylag független konstruktumok, és az egyik a másikon keresztül nem (vagy csak nagyon nehezen) befolyásolható.

### Fokozott pályaeorientációs támogatást igénylő tanulók

Az utolsó (H7) hipotézis azt feltételezte, hogy jelentős számban azonosíthatók olyan tanulók, akiknél a vizsgált pályaeorientációs változók alapján intenzívebb pályaeorientációs támogatás indokolt. Ide sorolhatók azok, akik komolyabb pályaválasztási nehézségekkel küzdenek, akiket erős negatív érzelmek jellemeznek, illetve akik nagyon alacsony életpálya-építési kompetenciaszinttel rendelkeznek. Az alábbi eredmények a hipotézist megerősítik.

A CCDQ pályaválasztási nehézség kérdőív kiértékelési protokollja alapján komoly nehézségnek az számít, ha az adott kompozit mutató meghaladja a 6,33 értéket a kilencfokú Likert-skála alkalmazása mellett. Sok tanulónál több nehézség is ilyennek adódott, átlagosan 1,29 nehézséget jeleztek komolynak az összesen tízféle nehézség közül. Ha az egyes konkrét pályaválasztási nehézség kategóriákban komolyabb nehézséget jelzett tanulók arányát tekintjük,

akkor itt egyértelműen az általános határozatlanság (32%) vezeti a rangsort, ezt követi a pályaismeret hiánya (21%), az információhiány a döntés folyamatáról (18%) és az önismeret hiánya (13%). Lényegében azonos szinten áll a tévhitiek problémája (11%), az információszerzés nehézsége (11%) és a belső konfliktusok kérdésköre (10%).

A CFI pályaválasztási bizonytalanság kérdőív esetében azokat a válaszokat szűrtük ki, amelyeknél az adott kompozit mutató elérte vagy meghaladta a 4-es értéket az ötfokú Likert-skála alkalmazása mellett. A tanulók jelentős részénél legalább egy változó ilyen, átlagosan 1,06 esetben jeleztek komolyabb problémát (vagy feladatot) a négy CFI változó közül. Itt a CFI által értelmezett önismeret igénye vezeti a rangsort (39%), amit a pályainformáció szükséglete (32%) követ. Az érzelmek tekintetében a CFI határozatlanság (17%) és a pályaválasztással kapcsolatos szorongás (16%) hasonló arányban szerepeltek a magas értékű válaszok között. A CFI és a CDDQ alkalmazásakor kapott arányokat összevetve azt látjuk, hogy az egymással összehasonlítható változók tendenciaszerűen hasonló értékekkel szerepelnek. A kivételeknél a lényegesen eltérő kérdéstechnika szerepet játszhat.

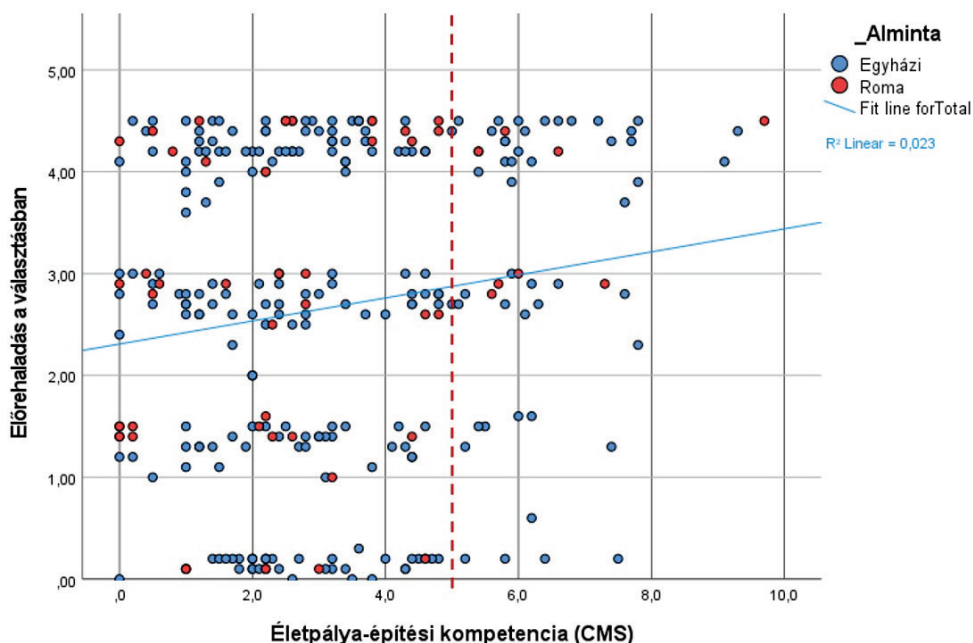
A CFI pályaválasztási bizonytalanság és a CDDQ pályaválasztási nehézségek kérdőívek eredményeit összegezve megállapítható, hogy az összesen 14 változó alapján a teljes mintában a válaszadók 76%-ánál jelentkezik legalább egy, 50%-ánál legalább kettő és 33%-ánál legalább három, az adott kompozit mutató magas (vagy alacsony) értéke által jelzett számottevő probléma. Ezek egyenként változatos eloszlásban figyelhetők meg. A két almintá hasonló képet mutat.

A pályaaorientáció szempontjából releváns egyes életpálya-építési kompetenciaelemeket a saját fejlesztésű kérdőív segítségével vizsgáltuk. Fontos hangsúlyozni, hogy itt nem önismereti kérdéseket, hanem olyan tudásszintet felmérő kérdéseket és feladatokat alkalmaztunk, amelyekre csak bizonyos ismeretek vagy képességek birtokában adható megfelelő válasz, megoldás. Jóllehet az adatfelvétel korlátai jelentősen leszűkítették a ténylegesen birtokolt kompetencia felmérésének (becslésének) lehetőségeit, mégis úgy véljük, a nyert adatok hasznos betekintést nyújtanak ebbe a fontos területbe. Az alkalmazott kompozit mutató pontszáma a 0 és a 10 közötti tartományban ingadozhatott ( $M = 3,20$ ,  $SD = 2,07$ ) a teljes mintában. Az életpálya-építési kompetencia tekintetében nincs számottevő eltérés a két almintá között.

Mint láttuk, a független változók közül csak egynél, az átlagos tanulmányi eredmény esetében mutatkozott alig érzékelhető pozitív kapcsolat az életpálya-építési kompetencia változóval ( $\rho = 0,15$ ,  $p = 0,019$ ) az egyházi almintában. Ebben szerepet játszhat az a tény, hogy az életpálya-építési kompetencia szintje a tanulók túlnyomó többségénél mindkét mintában egyenesen nagyon alacsony. Megítélésünk szerint ahhoz, hogy valaki megalapozott döntést hozhasson, az alkalmazott kérdéssoron legalább öt pontot kell elérnie. A tanulók 79,78%-a ezt a pontszámot nem érte el a teljes mintában. Itt tehát alapvető hiányok mutatkoznak. Érdemes hozzátenni, hogy a kompetenciaelemek felmérésénél nagyobb arányban alkalmaztunk rövid válaszokat igénylő nyitott kérdéseket. Fazakas (2017) 7. és 8. osztályos tanulók pályaismeretét vizsgálva a zárt kérdésekre jobb válaszokat kapott, mint a nyitottakra, amiből arra következtetett, hogy a diákok meglévő ismeretei inkább passzívák, kevésbé tudják alkalmazni azokat.

A 3. ábra az életpálya-építési kompetenciaszint és a választásban történő előrehaladás pontszámértékeinek kapcsolatát ábrázolja a teljes mintában. Mint ahogyan az a változók bemutatásánál szerepel, az utóbbi az elképzelt továbbtanulással és pályával kapcsolatos válaszok összesítésén alapuló kompozit mutató, figyelemmel arra is, hogy a válaszadó mennyire biztos válaszaiban. Ebből a definícióból adódik az adatok kissé sávos eloszlása. A nagyobb érték pontosabb és biztosabbnak vélt elképzést jelez. A diagramon függőleges szaggatott vonal jelzi az életpálya-építési kompetenciaszint ötös értékét, amit a megalapozott döntéshez szükséges minimumnak tekintünk.





3. ábra

*Az életpálya-építési kompetenciaszint és a választásban történő előrehaladás pontszámértékeinek kapcsolatát ábrázoló szórásdiagram (teljes minta, N = 285)*

Ha az életpálya-építési kompetenciaszint alacsony és magas értékei alapján két csoportot képezünk, akkor ezen két csoport és a választásban történő előrehaladás között szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki (teljes minta, N = 285, kétmintás Mann–Whitney U próba,  $p < 0,01$ ). Az életpálya-építési kompetenciaszint és a választásban történő előrehaladás közötti kapcsolatot más módon vizsgálva kitűnik, hogy ugyan szignifikáns, de meglehetősen gyenge (Pearson  $\chi^2(2) = 6,91$ , Cramer's V = 0,16,  $p = 0,032$ ; N = 285).

A diagram alapján, annak értelmezését segitendő, orientációs jelleggel a 4. táblázatban foglalt tipikus előfordulási esetek különíthetők el. A kompetenciafedezet az eddigieknek megfelelően a döntést megalapozó életpálya-építési kompetenciára vonatkozik. A továbbtanulási és pályaválasztási döntés meghozatalakor szerepet játszó egyéb kompetenciákra és tényezőkre itt nem térünk ki.

A 4. táblázatban definiált hat típus közül különösen az „A”, „E” és „F” típusoknál mutatkoznak olyan kapcsolatok más változókkal, amelyek hozzájárulnak ezen típusok jellemzéséhez. Ezek azonban mind gyenge rangkorrelációk (a  $p$  abszolút értéke 0,15 és 0,30 között változik  $p < 0,01$  mellett). Ezek alapján a helyben topogók („A”) inkább kicsit gyengébb tanulók, akik a tanulást kevésbé tartják fontosnak, pályaaorientációs aktivitásuk és pályaválasztási énhatékonyságuk alacsonyabb szintű, kevésbé motiváltak és kicsit szorongóbbak. Sok pályaválasztási nehézséget észlelnek, ezek közül kiemelhető az önismeret hiányossága. A korai zárók („E”) számára kicsit fontosabb a tanulás, magabiztosabbak és kevésbé szorongók. Számos pályaválasztási nehézséggel szemben negatív korrelációt produkálnak, vagyis kevésbé észlelnek ilyeneket, mint társaik. Végül a kiegyensúlyozott élenjárók („F”) inkább jobb tanulók, akiknek

fontosabb a tanulás, pályaeorientációs aktivitási szintjük kicsit magasabb, motiváltabbak, valamint kevesebb pályaválasztási nehézséget érzelnek.

4. táblázat. Tanulói típusok a választásban történő előrehaladás és az életpálya-építési kompetenciaszint kombinációi alapján (teljes minta, N = 285)

Előrehaladás (pontszám)	Életpálya-építési kompetencia (pontszám)		Gyakoriság (%)
	Alacsony (5 alatt)	Magas (legalább 5)	
Lassú (1 alatt)	A: Helyben topogók, motivációhiány lehetséges (14,5%)	B: Megfontoltak, irányválasztás előtt alaposabban tájékozódnak (1,8%)	16,32
Közepes (1–3 között)	C: Gyorsan haladók, hiányos kompetenciafedezettel (33,7%)	D: Kiegyensúlyozottan haladók megfelelő kompetenciafedezettel (6,7%)	40,42
Gyors (3 felett)	E: Korai zárók, megalapozatlan döntés magas kockázatával (31,6%)	F: Kiegyensúlyozott élenjárók, megfelelő kompetenciafedezettel (11,7%)	43,26
Gyakoriság	79,78	20,22	100,00

Pedagógiai szempontból a 4. táblázatban definiált hat eset mindegyike más cselekvést igényel. Az „A” esetben például motiválást, a „B” esetben annak tisztázását, hogy valamelyik tanulónál nem általános döntésképtelenségről van-e szó. A „C” esetben a kompetenciahiányt kell pótolni, mert különben a korai zárás veszélye fenyeget. Az „E” eset éppen ezt írja le: különösen jobb tanulók esetében nem ritka, hogy felületes információk alapján gyors döntést hoznak, célba vesznek egy egyetemi szakot, ahová pontszámuk alapján képesek is lesznek felvételt nyerni, majd később, az egyetemi évek során döbbennek rá, hogy elhamarkodottan döntöttek. A korai zárókat gyakran nehéz érdemben megszólítani, mivel úgy érzik, hogy már túl vannak a döntésen, ezért nehezebben motiválhatók további pályaeorientációs tevékenységre, amire egyébként szükségük lenne. Sokuknál olyan kognitív átrendeződésre lehet szükség, amelyet a konstruktivista pedagógia konceptuális váltásként ír le. A fenti módon definiált korai zárók csoportja mintánk 31,56%-át képezi. Lukács (2012) az általa vizsgált középiskolások 23,11%-át sorolta a korai zárók közé.

## Összegzés

Empirikus vizsgálatunk a pályaválasztási és továbbtanulási döntés folyamatában elért előrehaladás, az életpálya-építési kompetencia, továbbá a pályaválasztási bizonytalanság és az ehhez kapcsolódó nehézségek eddig kevésbé kutatott összefüggéseit igyekezett feltárni 10. és 11. osztályos magyar gimnazisták egy meghatározott mintáján. Ehhez két nemzetközileg használatos kérdőívet és egy saját fejlesztésű kérdéssort alkalmaztunk. A korábbi kutatásokhoz képest új elem a változók sajátos összetétele, és különösen az életpálya-építési kompetencia bevonása. A kompetenciaszint becslését nem szubjektív önértékelésre, hanem tudásfelmérésre, feladatmegoldásra építettük, vagyis nem az észlelt kompetenciát, hanem a ténylegesen

birtokolt életpálya-építési kompetenciát igyekeztük becsülni a vizsgált kompetenciaelemek tekintetében. A tanulmány kitért a fokozott pályaeorientációs támogatást igénylő tanulók meghatározásának szempontjaira. Az előrehaladás sebessége és a kompetenciaszint alapján a tanulók hat típusát definiáltuk, és utaltunk arra, hogy mindegyik eltérő pedagógiai megközelítést igényel.

Az eredmények alapján a legtöbb vizsgált gimnazista (62%) felsőfokú tanulmányokat fontolgat. Jelentős hányaduknak (18%) még nincs elképzelése az érettségi utáni időszakról. Korábbi vizsgálatokkal összhangban szignifikáns az összefüggés a motiválatlanság, a határozatlanság, a pályaválasztási szorongás és a pályaválasztási nehézségek között. A gyengébb tanulók kevésbé motiváltak, bizonytalanabbak, valamint több pályaválasztási nehézséggel küzdenek. A nők tanulmányi eredménye jobb, számukra fontosabb a tanulás, nagyobb arányban preferálják a felsőfokú továbbtanulást, többféle pályaeorientációs aktivitást folytatnak, motiváltabbak, de határozatlanabbak és magasabb a szorongásszintjük. A sok tekintetben heterogén eredmények, az önismeret, pályaismeret vagy a pályaválasztási motiváció gyakran megfigyelhető hiányosságai, a korai zárás veszélye, a leírt tanulói típusok, és a jelentős számban fellépő különféle pályaválasztási nehézségek differenciált pedagógiai munkát tesznek szükségessé. A felmérés végén az egyik 10. osztályos tanuló így reflektált: „megdöbbenő, hogy még mennyire nincs fogalmam arról, hogy merre tovább”.

A differenciálás igénye egybecseng Hegyi-Halmos (2016) megállapításával, miszerint a tanárok is elsősorban a pályaeorientáció személyre szabottságában látják a hatékonyság zálogát. Kutatása szerint az iskolai pályaeorientáció erősen függ a pedagógus felkészültségétől és a pályaeorientációs feladat iránti elkötelezettségétől. Kézenfekvő fejlesztési irány lehet ezek erősítése, valamint a tanárok támogatása például felkészült iskolai pályaeorientációs felelős által.

Fontos kiemelni, hogy általánosan jellemző az életpálya-építési kompetencia alacsony szintje. Elgondolkodtató, hogy a két vizsgált évfolyam között a pályaeorientációs változók tekintetében nem mutatkoztak jelentős különbségek. Az eredmények arra utalnak, hogy több önismeretet és pályaeorientációt támogató tevékenység lenne indokolt az iskolában és azon kívül is, erősítve a pályaeorientáció folyamat jellegét. Jobban kellene érvényesíteni az egyes szaktárgyakban rejlő lehetőségeket is. Sok tanulónál javasolható a motiváció erősítése annak érdekében, hogy átérizzék felelősségüket és lássák teendőiket saját jövőjüket illetően. A szülők fokozottabb bevonása is sokat segíthet. A kutatásban alkalmazott eszközök felhasználhatók a gyakorlati pedagógiai munkában is, segítve a tanulók egyénre szabott támogatását.

## Irodalom

- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 32–42. doi: 10.1002/j.2161-0045.1994.tb00844.x
- Borbély-Pecze, T. B. (2010). *Életút támogató pályaeorientáció. A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/45497>
- Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59–69.
- Borbély-Pecze, T. B., Gyöngyösi, K., & Juhász, Á. (2013). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, 63(5–6), 32–49.

- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 491–501. doi: [10.1037/0022-0167.37.4.491](https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.4.491)
- Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 440–447. doi: [10.1037/0022-0167.42.4.440](https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.440)
- Fabio, A. D., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42–56. doi: [10.1177/1069072712454698](https://doi.org/10.1177/1069072712454698)
- Fazakas, I. (2017). Az általános iskolai tanulók pályaismerete a statikus jellemzők mentén. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute. doi: [10.18427/iri-2017-0016](https://doi.org/10.18427/iri-2017-0016)
- Fehérvári, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education*, 17(3), 253–264. doi: [10.1108/JME-08-2022-0104](https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104)
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13(3), 499–531. doi: [10.1016/S1053-4822\(03\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2)
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510–526. doi: [10.1037/0022-0167.43.4.510](https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510)
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. doi: [10.1037/0022-0167.50.2.165](https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165)
- Hegyí-Halmos, N. (2016). *Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/34144>
- Jackson, Ch. (Ed.). (2013). *Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) szakszótára. ELPGN Glossary*. Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat.
- Kelly, K. R., & Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 445–453. doi: [10.1002/j.1556-6678.2003.tb00271.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00271.x)
- Kenderfi, M. (2019). A pályaeorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle*, 62(4), 52–61. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaeorientacio-elmelete-es-gyakorlata-hazankban>
- Kiss, I. (2009). *Élvezetési kompetencia. Észlelt élvezetési én-hatékonyosság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók körében* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/46243>
- Lannert, J. (2005). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkálói tényezők három kistérségben* [Doktori disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem]. Corvinus Disszertációk. <https://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/>
- Lukács, É. F. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/46264>
- Magyar, É., Széll, K., & Tóth, K. (2021). *Általános iskolások pályaválasztása 2021*. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. <https://gvi.hu/kutatas/659/altalanos-iskolasok-palyavolasztasa-2021>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. doi: [10.1037/h0023281](https://doi.org/10.1037/h0023281)
- McKinsey Global Institute (2017). *Jobs lost, Jobs gained: Workforce transitions in a time of automation*. McKinsey & Company. <https://tinyurl.com/388tajvx>
- Mishra, P., & McDonald, K. (2017). Career resilience: An integrated review of the empirical literature. *Human Resource Development Review*, 16(3), 207–234. doi: [10.1177/1534484317719622](https://doi.org/10.1177/1534484317719622)
- Nahalka, I. (2015). Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In K. Széll (Ed.), *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról* (pp. 23–36). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/mit-mer-muszer>

- Olteanu, L. L. (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai* [Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem]. Doktori Disszertációk Repozitóriuma. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/93/>
- Pálvölgyi, L. (2020). Összetett képességek mérése: Dilemmák és megközelítések. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 149–170. doi: [10.17670/MPed.2020.2.149](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.149)
- Pogátsnik, M. (2018). *Műszaki képzésben tanuló fiatalok pályaeérdeklődésének, pályaaattitűdjének alakulása és a pályaeorientáció szerepe* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. doi: [10.15476/elte.2018.163](https://doi.org/10.15476/elte.2018.163)
- Rókusfalvy, P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, a. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 839–859. doi: [10.1007/s10964-010-9606-6](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6)
- Sinha, D., & Sinha, S. (2020). Managing in a VUCA world: Possibilities and pitfalls. *Journal of Technology Management for Growing Economies*, 11(1), 17–21. doi: [10.15415/jtmge.2020.111003](https://doi.org/10.15415/jtmge.2020.111003)
- Suhajda, Cs. J. (2017). *A pályaeorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel az információs folyamatokra* [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem]. Pécsi Egyetemi Archívum. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/16401>
- Sultana, G. R. (2012a). Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248. doi: [10.1080/13639080.2010.547846](https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846)
- Sultana, G. R. (2012b). *Flexicurity: Implications for lifelong career guidance* [ELPGN Concept Note]. European Lifelong Guidance Policy Network.
- Szilágyi, K. (2005). *A fiatalok és felnőttek pályaeorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei* [Kutatási zárótanulmány]. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szilágyi, K., & Völgyesy, P. (1996). *Pályaeorientáció* [Egyetemi jegyzet]. GATE Tanárképző Intézet.
- Török, R. (2016). *A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/40638>
- Tudlik, Cs. (2021). Pályaeorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata a gimnáziumban. *Képzés és gyakorlat neveléstudományi folyóirat*, 19(1–2), 163–171. doi: [10.17165/TP.2021.1-2.16](https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.16)
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18(1), 17–29. doi: [10.1006/jado.1995.1003](https://doi.org/10.1006/jado.1995.1003)

## ABSTRACT


### HIGH SCHOOL STUDENTS' CAREER CHOICE INDECISION

Lajos Pálvölgyi

Keywords: lifelong guidance, career choice indecision, career choice difficulties, career management skills

The empirical study presented in this paper seeks to answer the issue of the indecisions and difficulties that characterise students' decision-making about further education and career choices; as well as how these are related to certain characteristics of students in the studied segment of 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade Hungarian high school students. The data was collected online in February 2022 using two sets of questions validated on a sample of Hungarian high school students, and a self-developed career guidance questionnaire (N = 285). Instruments used: the CDDQ Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (Gati & Osipow, 2010; validated by Olteanu, 2022); and CFI Career Factors Inventory (Chartrand et al., 1990; validated by Lukács, 2012; applied by Török, 2016; Olteanu, 2022). The results show that most high school students (62%) are considering higher education. A significant proportion (18%) do not yet have an idea of what they want to do after graduation. In line with previous studies, a significant relationship was found between lack of motivation, career choice anxiety, difficulties, and indecisiveness. Students with lower academic performance are less motivated, more indecisive, and have more difficulties in making career choices. Females have better academic performance, are more interested in learning, have a higher preference for higher education, are more engaged in a range of career orientation activities, are more motivated but more indecisive, and have higher levels of anxiety. Heterogeneous outcomes in many respects, gaps in self-awareness and career knowledge, the risk of too early closure of the decision process, the identified student types, and the high incidence of various career difficulties require differentiated pedagogical work. Low levels of career management skills (Jackson, 2013) are common. Remarkably, there are no notable differences between the two cohorts in terms of measured career orientation variables. The results suggest that more activities to support self-awareness and career guidance both inside and outside school are needed, reinforcing the process nature of career guidance. The questionnaires applied could be used as a tool in school work to obtain more precise information on the career choice indecision and difficulties of individual pupils, which can be utilized to provide differentiated support for students.

Magyar Pedagógia, 122(4). 213–234. (2022)  
doi: 10.14232/mped.2022.4.213

Pálvölgyi Lajos:  <https://orcid.org/0000-0002-1743-5399>  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet  
H-1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.  
lajos@projecon.hu