

Gimnazisták pályorientációs jellemzői

Pálvölgyi Lajos*

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.2

A továbbtanulási és a pályaválasztási döntés minden gimnazista életében kiemelt jelentőségű, ezért rendszerint hosszú előkészítés, iránykeresés előzi meg. A tanulmány a tanulók személyéhez közvetlenül kapcsolódó pályorientációs jellemzőket tekinti át. Ezek ismerete segíti a folyamat megértését és hatékony támogatását. A második részben egy alapítvány 2021. évi adatfelvételének másodelemzése alapján néhány fontosabb pályorientációs jellemzőt vizsgálunk gimnáziumi tanulók körében, különös tekintettel arra, hogy a tanulók neme és évfolyama, valamint iskolájuk átlagos OKM kompetenciafelmérési eredménye és átlagos családi háttérindex mutatója milyen kapcsolatban áll az egyes változókkal. A minta országosan nem reprezentatív (N=1137). Egy saját fejlesztésű kérdéssor mellett a Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) és a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI: Career Factors Inventory, Chartrand et al., 1990) került alkalmazásra. A vizsgálat nem igazolta azt a hipotézist, miszerint a pályorientációs változók kedvezőbb értékei lennének kimutathatók a magasabb évfolyamon, ami azt jelzi, hogy több önismeretet és pályorientációt támogató aktivitásra lenne szükség a gimnáziumi évek során, javítva a pályorientáció hatékonyságát, és erősítve annak folyamatjellegét. A pályorientációs jellemzők között feltárt összefüggések ismerete segítheti a pedagógiai intervenciók tervezését. Az egyes változók fokozott figyelmet igénylő kiugró értékei mentén azonosíthatók az intenzívebb pályorientációs támogatást igénylő tanulók. Klaszterelemzés eredményeképp a pályorientáció tekintetében négy tanulótípus rajzolódott ki: a magabiztos, a kiegyensúlyozott, a szorongó és a bizonytalan. A típusok jellegzetességei alapján mindegyikhez sajátos differenciált támogatási stratégia javasolható.

Kulcsszavak: életút-támogató pályorientáció, pályorientációs jellemzők, pályaválasztási bizonytalanság, önbecsülés, pályorientációs tanulótípusok.

Bevezetés

A továbbtanulási és pályaválasztási döntéshez vezető folyamat, változó intenzitással ugyan, de a diákok teljes gimnáziumi pályafutásán végighúzódik. Fontos mérföldkő ebben a fakultációválasztás, amely tanulmányi preferenciát jelöl ki, és ezzel a továbbtanulási esélyeket alakítja. Számos forrás hangsúlyozza a pályorientáció folyamatjellegét (Borbély-Pecze, 2016; Szilágyi, 2005), kiemelve, hogy ez nem redukálható néhány elszigetelt, esetleg látványos akcióra. „A pályorientáció 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 továbbtanulási és a pályaválasztási döntés kellően megalapozott legyen, az egyén egyfajta érettségére van szükség. Rókusfalvy (1969, p. 49) nyomán „pályaválasztási érettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi – az elhelyezkedési lehetőse-

* A Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, palvolgyil@caesar.elte.hu

geknek 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”.

Az elérhető kutatások szerint a pályaválasztási érettség tanulási folyamat útján jöhet létre, de nem 14 éves kor előtt (Kenderfi, 2019). A korábban jobbra egyszeri döntésnek gondolt pályaválasztás helyett már több mint egy évtizede hangsúlyozottan életút-támogató pályorientációról (LLG: *lifelong guidance*) beszélünk, mivel az egyén szakmai életútját korunkban nem egyetlen választás, hanem különböző időpontokban aktuálissá váló döntések sorozata rajzolja meg. A diákokat gyorsuló ütemben változó, nehezen előrejelezhető, dinamikus gazdasági, társadalmi és technológiai környezetre kell felkészíteni. Borbély-Pecze és munkatársai (2013) hangsúlyozzák, hogy emiatt a korszerű pályorientáció hazai és nemzetközi szakirodalmában felhalmozódott nagy mennyiségű értékes tudásból a jelenleginél sokkal több lenne alkalmazandó a szakpolitikában és a napi iskolai gyakorlatban.

Mint minden folyamat, így a pályorientáció kapcsán is felmerül a kérdés, hogy mely jellemzők milyen szerepet játszanak benne. A pályorientációs jellemzők ismerete elősegíti a folyamat jobb megértését és eredményesebb támogatását. Leírhatják egyebek mellett a részt vevő aktorok egyes releváns tulajdonságait, tevékenységeit, továbbá a folyamat előrehaladását, és a rá befolyással bíró külső tényezőket is. Annak függvényében, hogy ki mikor és milyen célból tár fel ilyen jellemzőket, ezek szerepe lényegesen eltérő lehet. Az egyes jellemzők aktuális értékei többféleképpen ismerhetők meg. Ennek gyakori (de nem kizárólagos) módja kérdéssorok alkalmazása. Az alábbiakban az utóbbi évek hazai gyakorlatában kutatott fontosabb individuális jellemzőket és az ezekhez kapcsolódó magyar használatra adaptált felmérő eszközöket tekintjük át.

A pályorientációs folyamat megvalósítása

A folyamat megvalósulását objektíve minden releváns jellemző befolyásolja, alakulása szempontjából nem mind egy vizont, hogy ezek közül melyik, mikor, milyen terjedelemben és kinek a számára válik ismertté. A pályorientációs jellemzők egy része *a folyamat konkrét tartalmi alakulásában, megvalósításában* döntő szerepet játszhat oly módon is, hogy ismertté, tudatossá válik az érintett számára, ilyen például az adott tanuló motivációja, ambíciója, érdeklődése, valamint képességei, munkaérték és munkamód preferenciái. A jól megalapozott döntéshez az érintettnek tisztában kell lennie a pályaválasztását befolyásoló saját legfontosabb személyes tulajdonságaival, vonásaival, és komolyan el kell gondolkodnia ezeken. Össze kell tudnia kapcsolni ezeket megszerzett pályaismeretével, hogy megtalálja a számára kedvező pályát. Itt tehát szerepet kapnak mindazon jellemzők, amelyek ismerete, átgondolása szükséges vagy előnyös a tanulók számára ahhoz, hogy tudatos mérlegelésen alapuló döntést hozhassanak. A sikeres pályorientáció érdekében ezek feltárásáról és megbeszéléséről gondoskodni kell, például minél szélesebb tevékenységi és tapasztalati bázis biztosítása, az önismeret fejlesztése, a proaktív exploráció támogatása és önértékelő kérdőívek, reflexiók, megbeszélések útján.

A folyamatmegvalósítás alapvető jellemzője, hogy milyen életpálya-építési kompetenciával rendelkezik a tanuló, és ez miként alakul, bővül a gimnáziumi évek során. 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, elemezzen, 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).

Az életpálya-építési kompetencia részét képező, alapvető jelentőségű *önismeret* főképp az alábbi személyes jellemzőkre értendő:

- **Érdeklődés:** Fogalmilag ezen „a személyiség érzellemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul” (Csirszka, 1966, p. 8). Jellemzői: intenzitása, terjedelme, mélysége és tartóssága. Pedagógiai szempontból a motiváció egyik megnyilvánulásaként értelmezhető. Sikeres pályaeorientáció nem képzelhető el az érdeklődés feltárása nélkül. Javasolható felmérő eszköz a Holland (1977) által konstruált érdeklődés kérdéssor (Kiss, 2009; Pogátsnik, 2018; Mangné, 2023). Jóval kevésbé elterjedt az Egyesült Államokból származó Karriertábla-módszer (Tudlik, 2023). Az érdeklődés nem szűkíthető le a tantárgyi érdeklődésre, mivel ez önmagában nem elégséges a pályaeorientáció feltárásához. Fontos lehet továbbá az is, hogy a tantárgyi érdeklődésen belül az érdeklődés konkrétan mire irányul.
- **Képességek:** „Velünk született adottságokból gyakorlás segítségével alakulnak ki és a cselekvéseink feltételeit biztosítják, fejleszthetők.” (Szilágyi 1997, p. 99). A munka világában kiemelten kezelik a kulcsképeket (vagy szakma feletti képességeket), amelyek minden foglalkozásban, vagy ezek túlnyomó többségében, a sikeres munkavégzés feltételét képezik. Mivel a képességek, és különösen a foglalkozásspecifikus képességek rendkívül változatosak, az egyes felmérő eszközök csak a képességek egy-egy jól körülhatárolt szűkebb területét vizsgálják. Ennek tudatában, és a fejlesztés lehetőségére is gondolva alkalmazzuk ezeket (lásd például Burányiné & Kun, 2015).
- **Értékek:** Az érték mélyen beágyazott, biztonságot jelentő és eligazodást nyújtó támpontként szolgál az egyén számára közösségi létében, a viselkedést motívumképző funkcióján keresztül befolyásolva (Csepeli, 1997). Az egyén értékei rendszert alkotva gyakorolnak hatást társadalmi beilleszkedésére, munkavállalására. Javasolt felmérő eszköz: Super-féle munkaérték kérdőív, adaptáció: Csepeli & Somlai (1980), alkalmazás: Kiss (2008), Sipeki (2018) és Mangné (2023).
- **Munkamód:** „a munka sajátosságából fakadó, a munka tárgyi és személyi körülményeiből következő egyéni megoldások összességén alapszik” (Csirszka 1966, p. 28). A munkamód az egyén stabil jellemzője. A preferált munkamód megnöveli a munkaöröm kialakulásának esélyét. Javasolt felmérő eszközök: Hogyan szeretek dolgozni? (kérdőív), Hogyan dolgozom? (kérdőív), A munkám... (kérdőív) (Burányiné & Kun, 2015).

A felsorolt négy jellemző aktív megismerése és részbeni alakítása az érintett tanuló alapvető feladata. Sokat segíthet ebben a felkészült pedagógus, az osztályfőnök, az iskolapszichológus, a pályaválasztási tanácsadó. Előszörban a jógyakorlat által preferált, fent hivatkozott klasszikusnak tekinthető felmérő eszközök alkalmazása javasolható, melyekhez kiterjedt szakirodalom kapcsolódik. Ezek egy része, sok egyéb mellett, különféle internetes platformokon is elérhető (Kenderfi, 2020). Az iskolai munkában felhasználható a Pályaeorientációs mérő- és támogatóeszköz (POM), amely az érdeklődésre, a kompetenciákra és egyéb személyes tulajdonságokra vonatkozó önértékeléses kérdéssorokat, és egy gyakorlati tudást mérő MTMI-feladatsort tartalmaz. A válaszok alapján visszajelzést ad, és szóba jövő foglalkozásokat, valamint lehetséges képzési utakat ajánl (<https://pom.oktatas.hu/>). Hasznos kérdőívek találhatók egyebek mellett még a Nemzeti Pályaeorientációs Portálon (<https://palyaorientacio.nive.hu/kerdoivek>) (Budavári-Takács & Kasik, 2014), továbbá az *Érték vagy!* portálon, (https://ertekvagy.hu/hu/-/palyaorientacios_kerdoivek) és a felsőoktatással foglalkozó népszerű honlapon (<https://www.felvi.hu/felveteli/palyaorientacio/teszt>).

A diákok által is könnyen elérhető és önállóan használható eszközök esetében fontos a kapott eredmények elemző megbeszélése az esetleges félreértések elkerülése céljából. Egyes hazai piaci szolgáltatók a validált

tesztek alkalmazását karrier-tanácsadó platformba integrálva tanácsadással kombinálják (<https://orientify.hu/>), vagy rövid digitális önismereti kalandjátékba építik (<https://palyavalasztasonline.hu/>). A nemzetközi térbe kitekintve több olyan nagyobb funkcionalitással rendelkező nemzeti pályaeorientációs tanulásmenedzsment-rendszer találunk a világhálón, amely a pályaeorientáció korszerű felfogását tükrözve igen változatos és gyakran élvezetes módon képes támogatni a folyamatot (Borbély-Pecze et al., 2021). Idegen nyelvet ismerő tanárok és diákok bátran felkereshetik ezeket is.

Az életpálya-építési kompetencia további területeire vonatkozóan a hazai gyakorlatban kevésbé alakultak ki egyértelműen preferált szempontok és szélesebb körben elterjedtnek mondható felmérő eszközök a gimnazisták körében. Az önismeret mellett itt elsősorban a pályaismeret, a továbbtanulási lehetőségek ismerete, valamint a kapcsolódó explorációs és döntési képességek felmérésére kell gondolni. A további attitűd jellegű, illetve érzelmi elemeket a folyamat metaszintű leírásánál tárgyaljunk.

A pályaeorientációs folyamat metaszintű jellemzői

A pályaeorientáció kapcsán számos olyan további jellemző említhető, melyek ugyan a folyamat fontos aspektusait érintik, de feltérképezésük és aktuális értékeik konkrét ismerete nem feltétlenül szükséges az érintett számára. Az iskolai jógyakorlatok ezek felmérését és megbeszélését rendszerint nem is célozzák. Ezen jellemzők, illetve az ezekre vonatkozó adatok sokkal inkább a *folyamat metaszintű leírását*, illetve az ebben elért aktuális státusz meghatározását segítve főképp a tanácsadást, az intervenciót vagy a kutatást támogatják. Ez nem jelenti, hogy indokolt esetben ne lehessen egy-egy intervenció értékes része egy vagy több ilyen jellemző megbeszélése az érintettel.

Az itt tárgyalt jellemzők a kutatásokban rendszerint függő változóként jelennek meg. Fontos szerepük lehet abban, hogy a pályaeorientáció folyamatáról átfogó képet kapjunk. Bár az iskolai munkában az alább felsorolt felmérő eszközöket ritkán alkalmazzák, használatuk sok esetben hasznos lehet. Iskolai osztályok pályaeorientációs helyzetének felmérésekor segíthetik a differenciált pedagógiai munkát, jelezve a pedagógus számára, hogy hol van szükség fokozott figyelemre, célzott beavatkozásra.

Az alábbiakban a pályaeorientációs folyamat *metaszintű leírását* támogató néhány fontosabb individuális jellemzőt tekintjük át.

- **Pályaeorientációs aktivitás:** Az egyén mindazon tevékenységeinek összessége, amelyek pályaeorientáció szempontjából közvetlen jelentőséggel bírnak. Ilyen tevékenység lehet például részvétel pályaválasztási rendezvényen, céglátogatáson, internetes tájékozódás továbbtanulási lehetőségekről vagy önismereti kérdőív kitöltése és megbeszélése. Ezen tevékenységek feltérképezése rendszerint egyedi kérdésekkel történik, így folyamatleíró metaadatok állnak elő. Intézményi szintű felmérésre példa: Hegyi-Halmos (2016); egyéni szintűre: Magyar és munkatársai (2021).
- **Előrehaladás a döntési folyamatban:** Anélkül, hogy a preferencia vagy az (előzetes) döntés konkrét irányát és mibenlétét elemeznénk, vizsgálható, hogy a tanuló hol tart az iránykeresésben, a döntési folyamatban, és ha már kigondolt valamit, akkor mennyire biztos abban. Például egyetemi továbbtanulást mérlegel valamilyen humán irányban, de a szakot még nem tudja. Hasznos metajellemző lehet az előrehaladás többi tanulóhoz viszonyított mértéke, és ennek időbeli változása, tekintettel a soron következő döntési pont közeli vagy távoli voltára is. Az előrehaladás felmérése rendszerint egyedi kérdésekkel történik, melyek így folyamatleíró metaadatokat állítanak elő (példa: Magyar és munkatársai (2021), Pálvölgyi (2022)).

- *Az életpálya-építési kompetencia átfogó jellemzése:* Az egyes kompetenciaterek feltérképezését szolgáló, többnyire egyedi kérdéseket tartalmazó felmérések képet adhatnak az adott terület meglévő vagy hiányzó elemeiről, és összehasonlításokat is lehetővé téve utalhatnak az életpálya-építési kompetencia fejlettségére, időbeli alakulására, így az egyes kompetenciatereket absztrakt módon leíró metaadatokat produkálva. Példa pályaismereti kérdőívre: Fazakas (2017). A kompetenciamérések kapcsán általában felmerülő méréselméleti dilemmákat Nahalka (2015) és Pálvolgyi (2020) elemzi.
- *Pályaválasztási érettség:* A pályaválasztási érettség klasszikus meghatározását fent idéztük. A gyakorlatban ez az életpálya-építési kompetencia kívánatos szintjét jelenti a tanuló egész személyiségének megfelelő fejlettsége mellett. A kapcsolódó elterjedt felmérő eszköz 50 kérdés segítségével igyekszik feltérképezni ezen konstruktum főbb elemeit Crites értelmezési modellje alapján (Career Maturity Inventory, ismerteti Descombes, 1983).

Az életpálya-építési kompetenciához, vagy annak egyes részterületeihez kapcsolódó további fontosabb metajellemzők a következők:

- *Tudatosság:* A folyamatreflexió terjedelme és minősége: Látja-e a tanuló aktuális pozícióját a döntési folyamatban, fel tudja-e sorolni azon főbb tulajdonságait, erősségeit, amelyekre építhet a pályaválasztása során, látja-e a következő lépéseket a továbbhaladás érdekében? Amennyiben van előrehaladás a döntési folyamatban, akkor mennyiben képes megfelelően indokolni azt. A tudatosság felmérése rendszerint egyedi kérdésekkel történhet, gyakran elbeszélgetés keretében.
- *Pályadöntési énhatékonyság:* „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, melynek alakítása, valamint kompetenciafedezetének, az életpálya-építési kompetenciának fejlesztése fontos pedagógiai feladat. Felmérése történhet egyedi kérdésekkel vagy dedikált eszközzel (lásd Career Decision Self-efficacy Scale Short Form (CDSES-SF, Betz, Klein, & Taylor, 1996), hazai adaptáció: Török (2016)).
- *Iskolai motiváció:* Az iskolai tanulással kapcsolatos motiváció szintje lényegesen befolyásolhatja a diák aktuális tanulmányi teljesítményét, továbbtanulási terveit és ezen keresztül pályaválasztását. Az iskolai gyakorlat kritikájaként is felfogható az a tény, hogy a tantárgyi érdeklődés az iskolai évek előrehaladásával általában folyamatosan csökken (Csapó 2004), ami aláhúzza a kérdés jelentőségét. Alkalmazható eszköz: Academic Motivation Scale (AMS, Vallerand et al., 1992, 1993), magyar adaptálás: Orosz, & Farkas (2011), alkalmazás: Lukács (2012).
- *Önbecsülés:* Az egyén önmagára vonatkozó értékítélete sok egyéb mellett pályaválasztására is kihat, mivel központi szerepet játszik a pályával kapcsolatos énkép kialakításában. A magas önbecsülés jellemzője a személyes megfelelés és a komfort érzete. A széles körben alkalmazott Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale: Rosenberg, 1965; magyar adaptáció: Rózsa, & Komlósi, 2014) az általános önbecsülést a személyes érték vagy kiválóság tartós érzeteként igyekszik megragadni (alkalmazás: Lukács, 2012; Németh, 2022). Kevésbé elterjedt, és pedagógiai kontextusban kevésbé is javasolható a Feltételes Önbecsülés Skála (Contingent Self-Esteem Scale; Johnson & Blom, 2007) alkalmazása (magyar adaptáció: Sági (2015); alkalmazás: Németh (2022)).
- *Pályaválasztási bizonytalanság:* Az átmeneti jellegű bizonytalanság (*indecision*) minden döntési helyzet természetes velejárója, amit meg kell különböztetni az általános határozatlanságtól (*indecisiveness*). Ez utóbbi olyan krónikus döntésképtelenségre utal, amikor az egyén képtelen lezárni a döntési folyama-

tot (Fabio et al., 2013; Feldman, 2003). Elterjedt felmérő eszköz: Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI: Career Factors Inventory, Chartrand et al., 1990), amelyet Lukács (2012) érvényesített magyar középiskolás mintán, illetve Török (2016), Tudlik (2021), Olteanu (2022) és Pálvölgyi (2022) alkalmazott. Az eszköz a pályaválasztási bizonytalanság két érzelmi területét (pályaválasztási szorongás és általános határozatlanság), valamint két kognitív területét (önismeret bővítésének igénye és pályainformáció szükséglete) igyekszik felmérni. A négy alskála mindegyike értelmezhető önálló jellemzőként is.

- **Pályaválasztási nehézségek:** Ez a gyűjtőfogalom a döntési folyamat lehetséges akadályait öleli fel. A leggyakoribb értelmezésben a következő tíz területet fedi le, melyek mindegyike felfogható önálló jellemzőként is: a pályaválasztási motiváció hiánya, az általános határozatlanság, a pályaválasztással kapcsolatos tévhit, az ismerethiány a döntés folyamatáról, az önismeret hiánya, a pályaismeret hiánya, az információszerzés nehézsége, a megbízhatatlan információk problémája, valamint a pályaválasztáshoz kapcsolódó belső és külső konfliktusok. Látható a részleges átfedés a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőívvel. Felmérő eszköz: Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ: Career Decision-Making Difficulties Questionnaire, Gati et al., 1996), magyar adaptálás: Olteanu (2022), alkalmazás Pálvölgyi (2022).

A pályaeorientációs folyamat, illetve az ebben elért aktuális státusz leírásában a fentiekén kívül még számos további jellemző és ezeket felmérő kérdéssor szerepet kaphat. Példaként említhető Török és Csíkos (2022) életpálya-építési kompetenciákat felmérő kérdőívcsomagja. Ez a következőkre terjed ki: erősségek és nehézségek felismerése, akadályozottság kifejezésével kapcsolatos társas énhatékonyság, alkalmazkodás a változásokhoz és perzisztencia, észlelt társas támogatás, önálló életvezetés, célok felállítása és tervezés, tanulási motivációk, tanulási amotiváció, kompetenciák, pályadöntési énhatékonyság, munkavállalási motivációk, munkaamotiváció, érdeklődési irányok, munkamód és pályaelköteleződés.

További példaként az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet pályaeorientációs kutatására utalunk (Magyar et al., 2021). Befejezésül Lent komplex mérőeszközét érdemes kiemelni, amelyet Pogátsnik (2018) alkalmazott magyar mintán műszaki képzésben tanuló fiatalok pályaeérdeklődésének vizsgálatakor. A szociális-kognitív pályamodell (SCCT: Social Cognitive Career Theory) konstruktumaira épülő kérdések az énhatékonyságra, az eredményelvárásokra, az érdeklődésre, a támogatásokra és korlátokra, valamint a tanulási célokra vonatkoznak (Lent & Brown, 2006).

Az eszközök használatának sokszor gátat szab, hogy a tanulók a kérdéssorok kitöltésével csak korlátozottan terhelhetők. Nem mindegy, hogy mennyiben motiválhatók arra, hogy a tényleglinek tűnő válaszadást komolyan vegyék. Ez befolyásolhatja a válaszok minőségét, érvényességét és megbízhatóságát. A motiválást segítheti, ha a tanulók tudják, hogy az eredményeket (legalább részben) megbeszéljük majd, és azok a további pályaeorientációs munkában felhasználást nyernek, esetleg egy konkrét pályaeoktatási programot készítenek elő, vagy annak hatását hivatottak felmérni.

Az egyes felmérő eszközök iskolai használata előtt érdemes tájékozódni a hivatkozott forrásokban, illetve konzultálni iskolapszichológussal, kutatóval vagy pályaválasztási tanácsadóval. Az eszközök az oktatásban és a kutatásban rendszerint szabadon használhatók nonprofit jelleggel, egyes esetekben (ilyen például a CDESES-SF vagy a CDDQ) a jogtulajdonos hozzájárulására szükség lehet. A használat során a *Nevezd meg!* – *Ne add el!* – *Ne változtasd!* (CC-BY-NC-ND-4.0) Creative Commons elveket célszerű követni (https://hu.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons) a személyes adatok védelme és a kutatásetikai szabályok betartása mellett.

A fenti áttekintés célja az volt, hogy bepillantást adjon a pályaeorientációt támogató felmérő eszközök hazánkban is elérhető arzenáljába. Bármennyire is fontosak, nem foglalkozhattunk a kapcsolódó elméleti model-

lekkel, amelyek leírásai a hivatkozott forrásokban megtalálhatók. Befejezésül emlékeztetünk arra, hogy a cél a közvetlenül a tanulóhoz kapcsolódó főbb pályorientációs jellemzők áttekintése volt. Nem tértünk ki a tanuló további tulajdonságaira, a személyiségtípusokra épülő különféle megközelítésekre, valamint olyan fontos külső tényezőkre, mint a családi háttér, az iskolai környezet, illetve a szülők, a tanár és az iskola, a kortárs csoportok, az internet vagy a lakóhely és a regionálisan elérhető továbbképzési lehetőségek és munkahelyek szerepe (vö. Lannert, 2004).

Kutatási kérdések

Az alábbiakban bemutatásra kerülő empirikus vizsgálat egy 2021. évi gimnáziumi adatfelvétel másodelemzésére épül. A HiSchool Alapítvány (<https://www.hischool.hu/>) pályorientációt támogató tevékenysége keretében keletkezett teljeskörűen anonimizált adatbázis hozzáférhetővé vált kutatási célra. Sajátosságai az elemzést egyértelműen behatárolják. A rendelkezésre álló adatok alapján független (magyarázó) háttérváltozóknak tekintjük a válaszadó nemét, évfolyamát és iskolája megnevezését. A függőnek tekintett (magyarázott) változókat az alábbiakban ismertetjük, ezeket összefoglalóan pályorientációs változóknak nevezzük.

Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Hogyan működnek az alkalmazott kérdéssorok: elfogadható-e megbízhatóságuk, és kimutatható-e a szakirodalomban leírt faktorstruktúra? (2) Milyen kapcsolatok állapíthatók meg a tanulók neme és évfolyama, valamint az adatbázisban rendelkezésre álló egyes pályorientációs változók között? (3) Milyen eltérések mutatkoznak a legnagyobb és a legkisebb OKM képességszám és családi háttérindex-átlagokkal rendelkező iskolákba járó tanulók pályorientációs változói között? (4) Milyen tanulótípusok azonosíthatók pályorientációs szempontból a rendelkezésre álló adatok alapján? (5) Körülhatárolható-e olyan tanulói csoport, amely fokozott pályorientációs támogatást igényel, és ha igen, akkor miként jellemezhető ez a csoport?

A kérdésekhez kapcsolódóan számos 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, a pályorientációs tanulótípusok megalkotása klaszterelemzéssel, valamint az intenzívebb pályorientációs támogatást igénylő tanulók azonosítása a kapott klaszterek alapján.

Minta és eszközök

A minta nagy elemszámú, de országosan nem reprezentatív (N = 1137). Az anonim adatfelvétel online kérdéssor segítségével 2021. október-december folyamán történt 9–12. évfolyamos gimnazisták körében. A lányok aránya 51,7%. Az évfolyamok eloszlása a következő: 9. évfolyam: 18,5%, 10. évfolyam: 24,9%, 11. évfolyam: 36,6%, és 12. évfolyam: 20,0%.

Az adatfelvételben részt vett gimnáziumok jellemzőit az 1. táblázat soronként összegezi. A felhasznált adatok forrása az Országos Kompetenciamérés (OKM) 2021. évi 10. osztályos telephelyi adatbázisa. Az itt szereplő összes intézmény országos átlagai a következők: matematika képességszámok: 1622 (szórás: 150), szövegértés képességszámok: 1621 (szórás: 148), családi háttérindex: -0,038 (szórás: 0,676). Mintánkat ehhez érdemes viszonyítani. A mintát bemutató táblázat alapján az OKM képességszámok létszámokkal súlyozott átlaga és a családi háttérindex súlyozott átlaga szerepel. Az adatok összevetéséből megállapítható, hogy *mintánkat az országos átlagnál lényegesen jobb értékek jellemzik*, és az eltérések mértéke jelentős. A különbség a matematika képességszámok esetében 1,33 szórás, a szövegértés esetében 1,32 szórás, a családi háttérindex esetében

1,20 szórás nagyságú. A mintában szereplő gimnáziumok egy része a különböző iskolai rangsorokban az élmezőnyben szerepel. Az alább ismertetett eredmények tehát ebben a kontextusban értendők.

#	N	OKM Matematika	OKM Szövegértés	Családi háttérindex	Évfolyam	Iskolanagyság	Település
1	329	1783	1796	0,857	4	Nagy	Budapest
2	270	1872	1853	0,939	4 és 6	Közepes	Budapest
3	160	1977	1925	1,395	6 és 8	Közepes	Budapest
4	140	1867	1859	0,636	4	Nagy	Megyeszékhely
5	113	1658	1665	-0,021	4 és 6	Közepes	Város
6	45	1557	1594	-0,538	4	Közepes	Város
7	44	1776	1808	0,624	4 és 5	Nagy	Megyeszékhely
8	36	- Nyolc további gimnázium kis esetszámmal -					
	1137	1821*	1816*	0,771*		(*) Súlyozott átlagok	

1. táblázat: A mintában részt vevő gimnáziumok egyes jellemzői

Az elemzett adatbázis egy online kérdéssor adataira épül. A három részből álló kérdőívet Török Réka, Kovács Angelika és Lendvai Viktor állították össze. Az első rész egy egyedi fejlesztésű pályorientációs kérdéssor, melynek kérdéseit az eredmények bemutatásánál ismertetjük. A második rész a *CFI Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív* (Chartrand et al., 1990) hazai adaptációja volt, amelyet fent ismertetünk. A befejező rész az *RSES Rosenberg-féle Önbecsülés Skála* (Rosenberg, 1965) magyar változata volt, amely jelen tanulmány első részében már ugyancsak szerepelt. Az adatok feldolgozása IBM SPSS V.28 programcsomaggal, többféle statisztikai módszerrel történt, amelyekre az eredmények bemutatásánál térünk ki.

Eredmények és megvitatásuk

A vizsgálat első hipotézise az első kutatási kérdéshez kapcsolódóan az volt, hogy a két nemzetközi gyakorlatból átvett kérdéssor az adott mintán megfelelően működik, vagyis elfogadható a Cronbach-alfa értékkel mért megbízhatóságuk, és kimutatható a szakirodalomban leírt faktorstruktúra.

A Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI) esetében az egyes alskálákra kedvező Cronbach-alfa értékek adódtak (pályainformáció szükséglete: 0,793; önismeretigény: 0,888; és pályaválasztási szorongás: 0,877). Kivételt képez az általános határozatlanság 0,583 értékkel. Mivel azonban az alkalmazott kérdőív itt az eredeténél kevesebb, mindössze két kérdést tartalmaz, ennél az alacsony tételszámnál ez az érték is elfogadhatónak tekinthető. A feltáró faktorelemzés variomax rotációval a szakirodalomban leírt négydimenziós faktorstruktúrának megfelelő faktortöltéseket eredményezett 66,28% magyarázott variancia mellett.

Mivel a Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES) által mért konstruktum rendszerint egydimenziós szerkezetben jelenik meg, a tíz tételre együtt vizsgáltuk a Cronbach-alfa értékét, amely megfelelő volt (0,879). A skála adaptálása során Rózsa és Komlósi (2014) is megerősítette annak egydimenziós jellegét, ezért a faktorelemzéstől nem várhattunk jól értelmezhető eredményt. A szakirodalomban ritkábban kétfaktoros modell merül fel. A feltáró faktorelemzés variomax rotációval esetünkben is kétfaktoros szerkezetet produkált, a faktorok azonban nehezen értelmezhetők a faktortöltések alapján (magyarázott variancia: 61,48%). Összefoglalva tehát megállapítható, hogy mindkét eszköz megbízhatósága megfelelőnek mondható a vizsgált mintán, és a faktorelemzések a szakirodalomban leírtakhoz hasonló eredményeket hoztak.

A második kutatási kérdéshez kapcsolódó első hipotézisünk szerint a fiúk és a lányok összehasonlításában a szakirodalomból ismert különbségek állapíthatók meg. A fiúk és a lányok egyes pályorientációs jellemzőit összevetve valóban számos szignifikáns különbséget találunk. A válaszok alapján a fiúk önbecsülése határozottan magasabb, mint a lányoké, és kismértékben ugyan, de véleményük szerint jobban ismerik saját erősségeiket. A lányok önismeretigénye és pályainformáció-szükséglete kicsivel magasabb a fiúkénál, és valamivel több pályorientációs programban vesznek részt, továbbá határozatlanabbak és sokkal szorongóbbak. Mivel a Kolmogorov–Smirnov-próba változóink normál eloszlását nem igazolta, a kétmintás Mann–Whitney U-próbát alkalmaztuk, melynek eredményeit a 2. táblázat csökkenő hatásméret szerinti sorrendben foglalja össze. A kapott eredmények megfelelnek más hasonló kutatásoknak. Tudlik (2021) a CFI Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív használatával gimnazista lányok szignifikánsan erősebb pályaválasztási szorongását, határozatlanságát és önismeretigényét állapította meg. Hasonló eredményekre jutott Olteanu (2022, 2023) is: a határozatlanság, az önismeretigény és a pályaválasztási motiváció szignifikánsan magasabb szintjéről számolt be középiskolás lányok esetében.

Jellemző	Fiúk			Lányok			Mann–Whitney U-Test		Cohen's d
	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	U	p	
Pályorientációs szorongás	2,60	2,54	0,84	3,00	3,06	0,88	210 727	0,000	0,598
Önbecsülés	3,20	3,08	0,61	2,90	2,80	0,63	117 521	0,000	0,457
Határozatlanság	2,50	2,70	0,94	3,00	3,07	1,00	194 464	0,000	0,403
Pályainformáció igénye	3,40	3,23	0,87	3,60	3,45	0,85	182 618	0,000	0,268
Önismeretigény	3,38	3,21	1,18	3,50	3,46	1,07	176 445	0,001	0,199
Erősségeit ismeri	4,00	3,89	0,91	4,00	3,72	0,95	141 481	0,001	0,185
Programokban részvétel	2,00	2,00	0,98	2,00	2,16	1,50	170 374	0,022	0,132

Megjegyzés: N = 1126

2. táblázat: Szignifikáns különbségek a fiúk és a lányok egyes pályorientációs jellemzőiben a vizsgált mintában (N = 1126). Az összehasonlítást segítő minden skálát az 1 és 5 közötti értéktartományra konvertáltunk. *Jelmagyarázat: Mdn = medián, M = átlag, SD = szórás, U = a Mann-Whitney próba U értéke, p = szignifikanciaszint, Cohens' d = Cohen-féle hatásnagyság, N = elemszám.*

A második kutatási kérdéshez kapcsolódó második hipotézis szerint a magasabb évfolyamba járó tanulók pályorientációs változói kedvezőbb értékeket produkálnak. Ez plauzibilis feltevésnek tűnik folyamatos pályorientáció esetén. A 3. táblázat az évfolyam-változó és néhány pályorientációs változó közötti kapcsolatra utaló szignifikáns rangkorrelációk értékeiket tartalmazza, beleértve a pályorientációs változók egymás közötti kapcsolatait is. Az itt szereplő 2-5. számú változók az egyedi kérdéssor egyes tételeihez kapcsolódnak. A 2. számú a pályorientációs programokon való részvételre kérdezett rá, számos konkrét lehetőséget felsorolva és további programok szabad beírását is megengedve. A következő három kérdés a válaszadó egyetértését kérdezte ötfokú Likert-skála alkalmazásával ezen kijelentések kapcsán: (3) „motivált vagyok a jövőmmel kapcsolatban”, (4) „ismerem az erősségeimet”, és (5) „ismerem a továbbtanulási lehetőségeimet”. A további változók a már bemutatott nemzetközileg használatos kérdéssorok adataira épülő kompozit mutatók, a 6-9. számú a CFI alskálákat, az utolsó a Rosenberg-féle Önbecsülés Skálát reprezentálja.

Az évfolyam és a többi változó közötti Spearman-féle rangkorrelációt vizsgálva csak néhány nagyon gyenge kapcsolatot találunk. A magasabb évfolyamba járók kicsit gyakrabban vesznek részt pályaeorientációs programokban, lehetőségeiket kicsit jobban ismerik, és nagyon enyhén csökken náluk a pályainformáció és az önismeret igénye. Az előbbi kapcsolatok logikusnak, a két utóbbi viszont kicsit meglepőnek tűnhet. Utóbbiakra magyarázat lehet, hogy a magasabb évfolyamokban egyesek talán már kielégítették, vagy legalábbis úgy vélik, hogy kielégítették ilyen irányú igényeiket. A táblázatban nem szerepel, de érdemes megemlíteni, hogy a magasabb évfolyamba járók körében nagyon enyhén növekszik a későbbiekben leírt kedvezőbb pályaeorientációs típusokba tartozás aránya ($\rho = 0,109$, $p < 0,01$). Tekintettel a nagyon kis számú és igen gyenge kapcsolatra, a gimnáziumi évek előrehaladtával a pályaeorientációs változók lényeges változását tehát nem sikerült kimutatni.

A kapott nem várt eredményt befolyásolhatta a diákok életkorának rendszerint viszonylag magas szórása is a gimnáziumi osztályokban, amire viszont jelen esetben nincs konkrét adatunk. Az évfolyamok közötti összehasonlítás akkor lenne igazán meggyőző, ha ugyanazon minta longitudinális követésére épülne. Jelen esetben ez nem volt biztosítható. (Bár eredményünkre az évfolyamok további különbségei is hatással lehetnek, megítélésünk szerint ezek a különbségek nem lehetnek olyan nagyok, hogy a fenti általános képet döntően befolyásolják.) Az általános javuló tendenciára vonatkozó hipotézisünk tehát nem igazolódott. További vizsgálat során érdemes kitérni az egyes évfolyamok esetleges sajátosságaira, tekintettel a döntési pontokat közvetlenül megelőző időszakokra is. Tudlik (2021) 9–12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében a 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 közelő fakultációs döntésük előtt állnak. Olteanu (2023) középsikolások körében az életkori különbséget vizsgálva kevés szignifikáns eltérést talált, anélkül hogy ezek valamilyen jól körülírható tendenciára utalnának. Kiemeli, hogy már 15 éves korban is jelentős pályaválasztási nehézségek tapasztalhatók, főként motivációhiány formájában.

Változók	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Évfolyam	1,00	,11**			,18**	-,19**	-,11**			
2. Programok		1,00	,13**	,09**	,12**					
3. Motivált			1,00	,40**	,35**			-,24	-,30**	,44**
4. Erősségeit ismeri				1,00	,38**	-,10**	-,09**	-,29**	-,33**	,43**
5. Lehetőségeit ismeri					1,00	,21**	-,07*	-,27**	-,31**	,23**
6. Pályainformáció igénye						1,00	,37**	,24**	,27**	-,14**
7. Önismeretigény							1,00	,15**	,14**	-,16**
8. Pályaeorientációs szorongás								1,00	,39**	-,40**
9. Határozatlanság									1,00	-,37**
10. Önbecsülés										1,00

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

3. táblázat: Rangkorrelációs mátrix (Spearman-féle ρ) ($N = 1137$)

A pályaeorientációs változók egymás közötti összefüggéseire tekintve különösen a következő változók tűnnek fel gyakrabban szignifikáns kapcsolatokban: (3) motivált, (4) erősségeit ismeri, (5) lehetőségeit ismeri, (8)

pályaorientációs szorongás, (9) határozatlanság, (10) önbecsülés. Az összefüggések negatív vagy pozitív irányai megfelelnek a logikus várakozásoknak és a korábbi kutatásoknak. Török (2016) szignifikáns összefüggéseket talált az önbecsülés, a pozitivitás, az észlelt éhhatékonyág, a pályadöntési éhhatékonyág és a pályaválasztási bizonytalanság között magyar középiskolás mintán.

A fenti összefüggések szem előtt tartása segíthet annak mérlegelésében, hogy a *pedagógiai intervenció* mikor mire irányuljon. Egy lehetséges megközelítés a következőképp vázolható. A tartós kedvező változás elérése érdekében kiindulásként célszerű lehet a pályaválasztási motiváció javítására és fenntartására koncentrálni. Ehhez megfelelő társas tevékenységek, vonzó programok, élmények, valamint beszélgetések, visszajelzések és reflexiók szükségesek. Az érdeklődést felkeltő változatos pályaorientációs aktivitás idővel magasabb szintre emelheti az önismeretet és a továbbtanulási és szakmaválasztási lehetőségek ismeretét, ami más intervenciókkal együtt idővel az önbecsülés (legalábbis lassú) javulásához vezethet. Bár az általános határozatlanság terén (azoknál, akikre ez jellemző), gyors változásra nyilván nem számíthatunk, a pályaválasztási motiváció fenntartása és az önbecsülés javulása a részben újszerű tevékenységekkel, élményekkel együtt egészében pozitívan alakíthatja a pályaorientáció többéves folyamatát, felkeltheti és táplálhatja az érdeklődést, tudatosíthatja és mobilizálhatja az egyén személyes erőforrásait. A pozitív változást a szorongásszint csökkenése is jelezheti. Megfelelő folyamatos támogatással így a tanuló gimnáziumi éveinek végére képessé válhat arra, hogy továbbtanulása és pálya(irány)választása tekintetében jól megalapozott, tudatos döntést hozzon.

A harmadik kutatási kérdés hipotézise szerint eltérés található a legnagyobb és a legkisebb OKM képességpont és családi háttérindex átlagokkal rendelkező iskolákba járó tanulók pályaorientációs változói között. A 2022. évi országos kompetenciamérés is kimutatta azt az ismert összefüggést, hogy minél előnyösebb a tanuló családi háttere, átlagosan annál jobb eredményt ér el az OKM felmérésben. Ez a kapcsolat a 6. évfolyamtól kezdődően tapasztalható, és a magasabb évfolyamokban tovább erősödik (Oktatási Hivatal, 2023).

Hipotézisünk vizsgálata érdekében két almintát hoztunk létre az OKM képességpont és a családi háttérindex átlagok szerint: a két legalacsonyabb értékekkel rendelkező iskola tanulóinak csoportja képezi az első csoportot (súlyozott OKM = 1.637; CSHI = -0,168; N = 158), a kimagaslóan legjobb értékekkel rendelkező iskola tanulóit pedig a második csoportba tartoznak (OKM = 1.951; CSHI = 1,395; N = 160). A minta leírásánál a fent említett értékekkel összevetve az első csoport OKM képességpontszáma az országos átlag közelében, családi háttérindex értéke pedig kicsivel az országos átlag alatt helyezkedik el. Leegyszerűsítve mondható, hogy az első csoport az „átlagos”, míg a második csoport az „elit” gimnáziumok képviselőjének tekinthető. Az elsőt emiatt a továbbiakban *átlagos*, a másodikat *felső* csoportnak nevezzük. A kétmintás Mann-Whitney U-próba csak két esetben mutatott szignifikáns különbséget a két alminták között. A programokban történő részvétel a felső csoportban kicsit gyakoribb volt ($U = 16103$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,059$), ami az iskola pályaorientációs munkájára utalhat; az önismeretigény viszont – nagyobb eltérés mellett –, inkább az átlagos csoportra volt jellemző ($U = 8822$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,533$).

A csoportba tartozás egyébként nem hat ki a későbbiekben leírt további változókra. A két almintában hasonló a különböző tanulótipusok aránya, és hasonló a kiugróan kedvezőtlen értékű változók száma alapján intenzívebb pályaorientációs támogatást igénylők aránya is. Nem meglepő módon szignifikánsan eltérő viszont az egyetemi továbbtanulást tervezők aránya. A 4. táblázat az ezzel kapcsolatos adatokat foglalja össze, kitérve arra is, hogy miként alakulnak a továbbtanulási motívumok arányai a két almintában az egyetemre készülők körén belül. Minden motívum gyakoribb a felső csoportban. A táblázatban feltüntetett minden különbség szignifikáns. A motívumok a Khi-négyzet érték csökkenő sorrendjében olvashatók. A táblázatban az előre megadott válaszlehetőségek szerepelnek, többes jelölés megengedett volt. Feltűnő a szülői elvárás szerepe a felső cso-

portban. A kiegészítő nyitott válasszmegfogalmazás lehetőségével kevesen éltek. Az itt leírt válaszok többsége az ismeretszerzés vagy a teljesítmény vágyát emeli ki, továbbá azt, hogy legyen „papírja”, amivel könnyebben el tud majd helyezkedni; de előfordul ilyen is: „A diploma szükséges a 'lelkem' számára, nélküle alulértékeltnek érezném magam a társadalmi hierarchiában.”

Megnevezés	Átlagos csoport		Lányok		Khi-négyzet	Cramer's V	p
	N	Arány	N	Arány			
Egyetemre készül	118	74,4%	149	93,1%	20,078	0,251	< ,001
<i>A motívumok gyakoriságai az egyetemre készülőkhöz</i>							
- A szüleim elvárják tőlem	24	20,3%	73	49,0%	23,374	0,296	< ,001
- Nagyon jó tanuló vagyok	20	16,9%	65	43,6%	21,592	0,284	< ,001
- A barátaim is mennek	17	14,4%	52	34,9%	14,430	0,232	< ,001
- A terület megköveteli a diplomát	77	65,3%	117	78,5%	5,836	0,148	0,016
- Magas fizetést szeretnék	70	59,3%	109	73,2%	5,702	0,146	0,017

Megjegyzés: df = 1. N = 158, 160. Minden különbség szignifikáns.

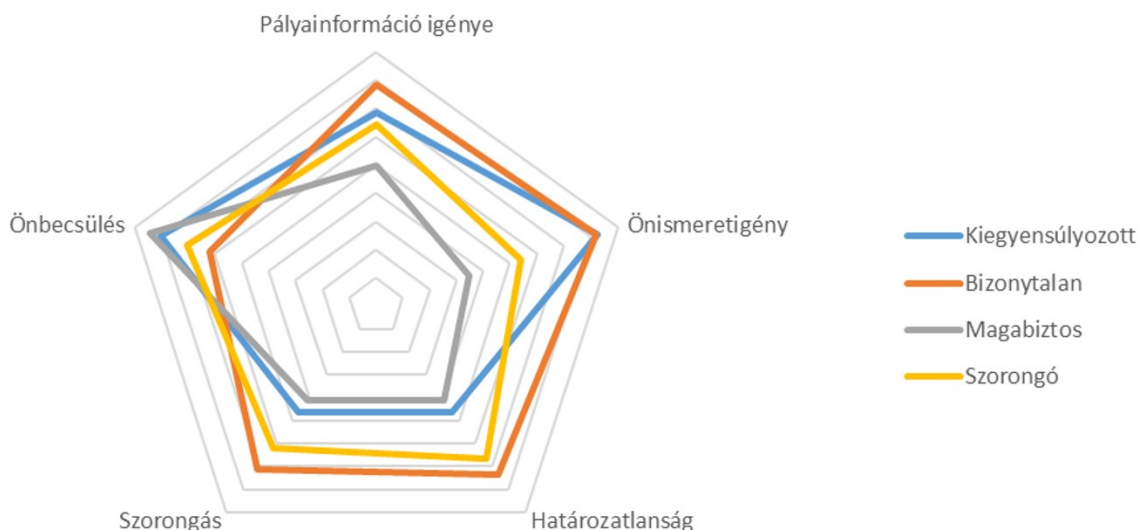
4. táblázat: Az egyetemi továbbtanulást tervezők arányai, valamint az egyes motívumok gyakoriságai a gimnáziumok OKM képességpont és családi háttérindex átlagértékek alapján képzett átlagos és felső csoportjában (N = 158, 160).

A 4. táblázatban szereplő különbségeknél nagyobb eltérések adódnak a két csoport között, ha a motívumok gyakoriságát nem az egyetemre jelentkezők számához, hanem az alminták teljes elemszámához viszonyítjuk. Mindenkit figyelembe véve az átlagos csoport tanulói átlagosan 1,32 motívumot jelöltek (SD = 1,19), míg a felső csoport diákjai átlagosan 2,59 motívumot (SD = 1,53), ami jelentős szignifikáns különbség ($t = -8,343$; $df = 316$, $p < 0,001$; Cohens'd = -0,703).

Összefoglalva elmondható tehát, hogy hipotézisünk részben teljesült: nagyon kevés pályorientációs változónál volt észlelhető szignifikáns differencia; de az egyetemi jelentkezések száma, és a továbbtanulási motívumok tekintetében markáns szignifikáns különbségek tapasztalhatók a két almintá között. A vizsgálat lényeges korlátja, hogy a két csoportban összesen csak három iskola szerepelt, így a tapasztalt különbséget, vagy ennek hiányát, az iskolák egyéb, itt nem szereplő jellemzői is erőteljesen befolyásolhatták. További korlát, hogy az iskolák szintjén aggregált OKM képességpont és családi háttérindex átlagokkal tudtunk csak dolgozni. Lehetséges, és a szakirodalom alapján nagyon valószínű is, hogy további lényeges különbségek is feltárhatók lennének, ha a vizsgált adatbázisban rendelkezésre állnának a tanulói szintű OKM képességpont és családi háttérindex adatok. Suhajda (2017) a család szerepéről szólva kiemeli, hogy a döntés befejező szakaszában személyes kapcsolatot igényelnek a tanulók. A család és a közvetlen környezet szerepe felerősödik, mivel a köznevelés gyakorlata nem képes kiszolgálni a tanulók ilyen irányú igényeit, és a szülők alacsony iskolai végzettségének hátrányt generáló hatása növekedhet.

A negyedik kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézis szerint a tanulók főbb pályorientációs jellemzői alapján jellegzetes tanulótípusok azonosíthatók, amely típusok eltérő pedagógiai támogatást igényelhetnek. A korrelációs kapcsolatokban szerepet játszó, és tartalmi szempontból is fontosnak tűnő pályorientációs változók mentén többféle módon is azonosíthatók ilyen csoportok. Az alábbiakban az RSES Rosenberg-féle Önbecsülés Skála és a CFI Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív alszála bevonásával készült klaszterelemzést mutatjuk be. A kapott eredmények közül az 1. ábrán látható négyklaszteres modell mond a legtöbbet (N = 1137, K-Means-Cluster, ANOVA-szignifikancia $p < 0,001$). Az ábrán a különböző klasztereket színes vonalak jelenítik meg, összekötve egy-egy klaszterközpont értékeit az egyes változókon. A négyfokú Likert-skála használatára

épülő Önbecsülés Skála összértékeit a jobb áttekinthetőség érdekében a CFI-alskálák által használt 1 és 5 közötti értéktartományra transzformáltuk. A klasztereket a jellegzetes tulajdonságaikra utaló elnevezésekkel igyekeztünk jelölni.



1. ábra: Pályaorientációs tanulótípusok azonosítása klaszterelemzés segítségével öt változó mentén (N = 1137)

A klaszterelemzésből adódó típusokat és az egyes esetekben javasolható pedagógiai támogatás rövid leírását az 5. táblázatban foglaltuk össze. A tanulótípusokat az önbecsülés értéke szerinti csökkenő sorrendben tüntettük fel. Az első típusnál felmerül a korai zárás veszélye, ami megfelelő önismereti, pályaismereti és továbbtanulási exploráció nélküli elköteleződést jelent valamilyen szakmai irányban (Marcia, 1966). A korai zárók nehezen motiválhatók további pályaorientációs tevékenységre, amire egyébként szükségük lenne. Sokuknál olyan kognitív átrendeződésre lehet szükség, amelyet a konstruktivista pedagógia konceptuális váltásnak nevez (Pálvölgyi, 2022). A kapott eredmények megerősítik a negyedik kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézist.

Megnevezés és arányok	Rövid leírás	Javasolható támogatás
Magabiztos (17,68%)	Magas önbecsülés mellett minden más értéke a legalacsonyabb a mintában.	Érdemes ellenőrizni, hogy nem áll-e fenn a korai zárás veszélye (ld. fent), ebben segíthet a választott irány mélyebb megismerése (validálása).
Kiegyensúlyozott (29,20%)	Alacsony szorongás és határozatlanság mellett magas önbecsülés, magas önismeretigény és pályainformációs igény jellemzi.	Folyamat közben ez egy ideálisan nyitott és magabiztos profil. Főképp az exploráció támogatása javasolt élményalapú módszerekkel és a vonatkozó képességek fejlesztésével.
Szorongó (25,95%)	Magas szorongás és határozatlanság mellett közepes önbecsülés, valamint közepes önismeretigény és pályainformációs igény jellemzi.	Változatos pályaeorientációs tevékenységekre és a pályaválasztási motiváció erősítésére érdemes koncentrálni, a szövegben fent leírt megközelítés alkalmazása mellett.
Bizonytalan (27,18%)	Önbecsülés értéke a legalacsonyabb, míg minden más változó értéke a legmagasabb a mintában.	Az explorációs igény kielégítése élményalapú módszerekkel, a kapcsolódó képességek fejlesztése, és ezeken keresztül a szorongás csökkentése (távlatilag az önbecsülés javítása) ajánlható.

5. táblázat: A klaszterelemzés alapján azonosított pályaeorientációs tanulótípusok arányai a vizsgált mintában és az esetükben javasolható pedagógiai támogatás (N = 1137)

Végül az ötödik kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézis szerint azonosítható olyan tanulói csoport, amely intenzívebb pályaeorientációs támogatást igényel. Ide sorolhatók azok, akik a pályaválasztás kérdésében kevésbé motiváltak, akik jelentős mértékű pályaválasztási bizonytalansággal küzdenek, illetve akiket alacsony önbecsülés vagy erős negatív érzelmek jellemeznek. Ez a hipotézis legalább kétféle megközelítésben vizsgálható. Az első a fent definiált klaszter típusokra épül. Ez alapján valóban mondható, hogy a *bizonytalan* és a *szorongó* nevezett tanulótípusok intenzívebb pályaeorientációs támogatást igényelnek. A másik megközelítés nem a klaszterelemzésre, hanem a főbb változók közvetlen megfigyelésére épül. Ennek megfelelően minden tanuló esetében megjegyezzük, ha a pályaválasztási motiváció, az önbecsülés, vagy a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI) négy mutatója valamelyikének nagyobb figyelmet igénylő kiugró értéke merül fel. Az intenzívebb pályaeorientációs támogatást igénylő tanulók jellemezhetők azzal, hogy ezen hat változót tekintve hány ilyen értékű adódik esetükben. A kapott eloszlás a következő: legalább egy fokozott figyelmet igénylő érték: 49,1%; legalább kettő: 32,9%; legalább három: 16,8%; és legalább négy: 5,5%. Ezzel az eljárással egyfajta rangskálát kapunk, amely segíthet megtervezni az intervenciók prioritásait az érintettek körében. A fentiek megerősítik az utolsó hipotézist.

Összegzés

A tanulmány empirikus részében gimnazisták pályaeorientációs jellemzőit vizsgáltuk egy 2021. évi adatfelvétel másodelemzése alapján országosan nem reprezentatív mintán (N = 1137). Az alkalmazott Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) és a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI: Career Factors Inventory, Chartrand et al., 1990) adatainak Cronbach-alfa értékkel mért megbízhatósága megfelelőnek bizonyult, és az utóbbi CFI-kérdőív szakirodalomban leírt négydimenziós faktorszerkeze-

te is kimutatható volt. A fiúk és a lányok összehasonlításában a korábbi kutatásokból ismert tendenciák mutatkoztak. A lányok önismeretigénye és pályainformáció szükséglete magasabb, illetve kicsit határozatlanabbak, szorongóbbak, és önbecsülésük alacsonyabb.

Vizsgáltuk, hogy található-e eltérés a mintában szereplő legnagyobb és legkisebb OKM képességpont és családi háttérindex átlagokkal rendelkező iskolákba járó tanulók pályorientációs változói között. Vélhetően az elemzett adatbázis korlátai által is befolyásoltan csak kevés változónál volt szignifikáns differencia észlelhető, de az egyetemi jelentkezések száma és a továbbtanulási motívumok tekintetében markáns szignifikáns különbségek jelentkeztek. Nem igazolódott az a hipotézis, miszerint a gimnáziumi évek előrehaladtával a pályorientációs változók a magasabb évfolyamokon kedvezőbb értékeket produkálnának, ami azt jelzi, hogy *több önismeretet és pályorientációt támogató aktivitásra lenne szükség* a gimnáziumi évek során, javítva a pályorientáció hatékonyságát és erősítve annak folyamatjellegét. Tekintettel a pedagógusok terhelésére is, ehhez kifejezetten javasolható az iskolák számára kompetens külső partnerek bevonása, szolgáltatásaik igénybevétele; a diákok számára pedig különféle hobbik és változatos szabadidős aktivitások, nyári táborok, különböző munkák és önkéntes tevékenységek kipróbálása.

Az egyes változók fokozott figyelmet igénylő kiugró értékei mentén azonosíthatók az *intenzívebb pályorientációs támogatást igénylő tanulók*. A pályorientációs jellemzők között feltárt összefüggések ismerete segítheti a pedagógiai intervenciók tervezését. Klaszterelemzés eredményeképp *négy pályorientációs tanulótípus* rajzolódott ki: magabiztos (17,68%), kiegyensúlyozott (29,20%), szorongó (25,95%) és bizonytalan (27,18%). A típusok jellegzetességei alapján mindegyikhez sajátos támogatási stratégia javasolható. A sok tekintetben heterogén eredmények, az önismeret, az önbecsülés, a pályaismeret vagy a pályaválasztási motiváció hiányosságai, valamint a korai zárás veszélye és a különböző pályorientációs tanulótípusok *differenciált pedagógiai munkát tesznek szükségessé*. A differenciálást segítheti a tanulmány első részében áttekintett jellemzők legalább részleges felmérése, a kapcsolódó eszközök alkalmazása a gyakorlati pedagógiai munkában. Ezek rendszeres használatával longitudinális kutatást és ígéretes másodelemzéseket is lehetővé tévő nagyobb adatbázisok alakíthatók ki.

Jelen kutatásnak nem volt célja a kapott eredményeket összevetni a hasonló korú diákokra vonatkozó külföldi kutatások eredményeivel, amire különösen a nemzetközi gyakorlatból átvett két eszköz lehetőséget adna. Ez egy olyan nagyobb feladat, amely a további kutatások egyik fontos iránya lehet, akár a meglévő adatokat újabb, lehetőleg reprezentatív felmérésekkel kiegészítve. Ilyen adatgyűjtések nemzetközi együttműködésben is szervezhetők, kibővítve a több ország közötti összehasonlítás lehetőségét. Számos publikáció tanúsítja az alkalmazott eszközök frekvenciált nemzetközi használatát, összevetési lehetőségeket teremtve a *Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív* (Ferreira & Lima, 2010; Presti et al., 2017; Silva et al., 2003; Simon & Tovar, 2004) és a *Rosenberg-féle Önbecsülés Skála* (Bouih et al., 2022; Čerešník et al., 2022; Monteiro et al., 2022; Ogihara & Kusumi, 2020) adataira vonatkozóan.

Irodalom

1. Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
2. Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59–69.
3. 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.
4. Borbély-Pecze, T. B., Pálvölgyi, L. & Tajtiné, L. G. (2021). Pályaeorientációs tanulásmenedzsment-rendszerek. Elvárások és példák. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(9–10), 83–105.
5. Bouih, A., Benattabou, D., Nadif, B., Benhima, M. & Benfilali, I. (2022). The Rosenberg Self-esteem Scale: A Confirmatory Factor Analysis Study. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 5(2), 143–160. <https://doi.org/10.12973/ejper.5.2.143>
6. Budavári-Takács, I. & Kasik, L. (2014). Pályaeorientációs kérdőívek alkalmazhatósága. *Életpályatanácsadás, IV*, 11–14. <https://epa.oszk.hu/02500/02512/00009/pdf/>
7. Burányiné, R. E. & Kun, R. (2015). *A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás szakszolgálati protokollja*. Educatio Nonprofit Kft.
8. Busacca, L. A. & Taber, B. J. (2002). The Career Maturity Inventory-Revised: A Preliminary Psychometric Investigation. *Journal of Career Assessment* 10(4). <https://doi.org/10.1177/1069072702238406>
9. Čerešník, M., Dolejš, M., Čerešníková, M. & Tomšik, R. (2022). Psychometric Analysis of Rosenberg's Self-Esteem Scale. A Specific Application of the Scale on Adolescents Aged 11–19. *TEM Journal*, 11(4), 1732–1741. <https://doi.org/10.18421/TEM114-39>
10. 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.4.491>
11. Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó.
12. Csepeli, Gy. (1997). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó.
13. Csepeli Gy. & Somlai P. (1980). Két értékorientációs vizsgálat a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóinak körében. In Sipos, I-né (Ed.), *Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Az 1973–74. tanévben elsőéves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat eredményei*. (Tanulmányok a felsőoktatás köréből) (pp. 259–314). FPK.
14. Csirszka, J. (1966). *Pályalélektan*. Gondolat Könyvkiadó
15. Descombres, J. P. (1983). Crites Hivatási attitűd-érettség skálája – problémaáttekintés. In Harday, I., Polgár, Zs. & Sarlós, K., (Eds.), *Tanulmányok a pályaválasztási érettségről*. (Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek 24) (pp. 49–65). OPI.

16. 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. <https://doi.org/10.1177/1069072712454698>
17. Fazakas, I. (2009). *Az iskolai pályaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/39922>
18. Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13(3), 499–531. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2)
19. Ferreira A. S. & Lima R. (2010). Discriminant analysis in career studying "decision/indecision": the Career Factors Inventory (CFI) as a diagnostic measure. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 927–940. <https://doi.org/10.1017/s1138741600002572>
20. Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
21. Hegyi-Halmos, N. (2016). *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/34144>
22. Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
23. Jackson, Ch. (Ed.) (2013). *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) Szakszótára*. ELPGN Glossary. Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat.
24. Johnson, M. & Blom, V. (2007). Development and validation of two measures of contingent self-esteem. *Individual Differences Research*, 5(4), 300–328.
25. Kenderfi, M. (2019). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle* 62(4), 52–61. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaorientacio-elmelete-es-gyakorlata-hazankban>
26. Kenderfi, M. (2020). Pályaorientációs tartalmú honlapok vizsgálata 2020 áprilisában. *Opus et Educatio*, 7(4). <https://doi.org/10.3311/ope.409>
27. Kiss, I. (2009). *Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók körében*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/46243>
28. Kiss, J. (2008). *Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásainak tükrében*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola. <http://hdl.handle.net/2437/36269>
29. Lannert, J. (2005). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. Doktori disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem. Corvinus Disszertációk. <https://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/>

30. Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35.
<https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
31. 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>
32. Magyar, É., Széll, K. & Tóth, K. (2021). *Általános iskolások pályaválasztása 2021*. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. <https://gvi.hu/kutatas/659/altalanos-iskolasok-palyavalasztasa-2021>
33. Mangné, K. Z. (2023). *Pályaválasztási aktivitás és képzési hatékonyság mérése a műszaki felsőoktatásban*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Pécsi Egyetemi Archívum.
<http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/44332>
34. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
35. Monteiro, R. P., Coelho, G. L. D., Hanel, P. H. P., Medeiros, E. D. & Silva, P. D. G. (2022). The Efficient Assessment of Self-Esteem: Proposing the Brief Rosenberg Self-Esteem Scale. *Applied Research Quality Life* 17, 931–947. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09936-4>
36. Nahalka, I. (2015). Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In Széll, K. (Ed.), *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról* (pp. 23–36). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/mit-mer-muszer>
37. Németh, L. (2022). *A vizsgaszorongás mérése és egyéni, illetve társas háttér tényezőinek vizsgálata*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.138>
38. Ogihara, Y. & Kusumi, T. (2020). *The Developmental Trajectory of Self-Esteem Across the Life Span in Japan: Age Differences in Scores on the Rosenberg Self-Esteem Scale From Adolescence to Old Age*. *Frontiers in Public Health*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00132>
39. Oktatási Hivatal (2023). *Országos kompetenciamérés digitális országos mérések. Országos jelentés*. <https://okm.kir.hu/fit2/Info/OrszagosJelentesek>
40. Olteanu, L. L. (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Doktori Disszertációk Repozitóriuma. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/93/>
41. Olteanu, L. L. (2023). Pályaválasztási nehézségek vizsgálata középiskolás diákok körében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(1), 25–36.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.40.2023.1.2>
42. Orosz, G. & Farkas, D. (2011). Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605–630. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.66.2011.4.3>
44. Pálvölgyi, L. (2020). Összetett képességek mérése: Dilemmák és megközelítések. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 149–170. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.149>
45. Pálvölgyi, L. (2022). Gimnazisták pályaválasztási bizonytalansága. *Magyar Pedagógia*, 122(4), 213–234. <https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.213>

46. Pogátsnik, M. (2018). *Műszaki képzésben tanuló fiatalok pályaezdeklődésének, pályaaattitűdjének alakulása és a pályaaorientáció szerepe*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/61995>
47. Presti, L. A., Pace, F., Cascio, V. L. & Capuano, M. (2017). The Italian Version of the Career Factors Inventory. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 326–337. <https://doi.org/10.1177/1069072714565857>
48. Rókusfalvy, P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó.
49. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
50. Rózsa, S. & Komlósi, A. V. (2014). A Rosenberg Önbecsülés Skála Pszichometriai Jellemzői: A pozitívan és negatívan megfogalmazott tételek működésének sajátosságai. *Pszichológia*, 34(2), 149–174. <https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.2.4>
51. Sági A. (2015). A feltételes önbecsülés skála (CSES-H) Magyar változatának validálása és pszichometriai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(4–5), 787–805. <https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.4.5>
52. Silva, J. M. T., Paula, M., Lígia, P., Leitão, M. & Pacheco, J. (2003). Are Career Maturity and Career Indecision Overlapping Constructs? *8th European Congress of Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/379394461_Are_Career_Maturity_and_Career_Indecision_Overlapping_Constructs
53. Simon, M. A. & Tovar, E. (2004). Confirmatory Factor Analysis of the Career Factors Inventory on a Community College Sample. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 255–269. <https://doi.org/10.1177/1069072703261538>
54. Sipeki, I. (2018). *Társadalmi egyenlőtlenségek és pályaválasztás*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem. Humán Tudományok Doktori Iskola. <http://hdl.handle.net/2437/255014>
55. Suhajda, Cs. J. (2017). *A pályaaorientációs 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>
56. Szentes, E. (2016). *A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Főiskola. <https://doi.org/10.15773/EKF.2016.001>
57. Szilágyi, K. (1997). *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, és a munkapályatanácsadók számára*. GATE GTK Tanárképző Intézet.
58. Szilágyi, K. (2005). *A fiatalok és felnőttek pályaaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Kutatási zárótanulmány (p. 117). Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
59. Szilágyi, K. & Völgyesy, P. (1996). *Pályaaorientáció*. Egyetemi jegyzet. GATE Tanárképző Intézet.
60. Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)

61. 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>
62. Török, R. & Csíkos, C. (2022). Rugalmas tanulási utakon: tanulási és életpálya-tervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. *Iskolakultúra*, (32)3, 103–116. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43689/42865>
63. Tudlik, Cs. (2021). Pályorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata a gimnáziumban. *Képzés és Gyakorlat. Neveléstudományi Folyóirat*, 19(1–2), 163–171. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.16>
64. Tudlik, Cs. (2023). *Gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődési mintázatai*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Doktori Disszertációk Repozitóriuma. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/119/>
65. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
66. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>

Career Orientation Characteristics of High School Students

The decision on further education and career choice is a significant milestone in the life of every high school student, usually preceded by a long period of preparation and searching for a direction. With its practical implications, this study looks at the characteristics of the career orientation process that are directly related to the students' person. These findings provide a practical understanding that can be used to support the process effectively. In the second part of the study, we examine some of the more important career orientation characteristics among secondary school students, with a particular focus on their relationship with variables such as students' gender and grade, as well as their school's average OKM competency assessment score and average family background index score. The sample is nationally non-representative (N=1137). In addition to a self-developed set of questions, the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES, Rosenberg, 1965) and the Career Factors Inventory (CFI, Chartrand et al., 1990) were used. The study's findings challenge the hypothesis that as the years of high school progress, more advantageous values of career orientation variables would be found in the higher grades, indicating that more self-awareness and career orientation support activities would be needed during the high school years, improving the effectiveness of career orientation and strengthening its processual nature. This practical knowledge of the relationships between career orientation characteristics can help design educational interventions. The outliers of each variable that need more attention can be used to identify students who need more intensive career guidance support. Cluster analysis has resulted in the emergence of four career orientation types of students: confident, balanced, anxious, and indecisive. Based on the characteristics of these types, a differentiated support strategy can be proposed for each of them.

Keywords: lifelong guidance, career orientation characteristics, career choice indecision, self-esteem, student's career orientation types