

**BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS –
SUHAJDA CSILLA JUDIT – KENDERFI MIKLÓS –
TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI – JUHÁSZ ÁGNES**

Pályakonstrukció és pályaalakultás

Egyazon életpálya két olvasata

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A pályaválasztással, pályafutással kapcsolatos diskurzusban számos fogalmat használunk az egyéni életút lefedésére. Ezen fogalmak összefoglalásaként jelent meg a kétezres években a *lifelong guidance* (LLG; lásd: *Council of the European Union*, 2004; *Borbély-Pecze, Juhász és Gyöngyösi*, 2013) elnevezés Európában, amelyet „ernyőfogalomként” használunk (*életút-támogató pályaaorientáció*, lásd: *Borbély-Pecze*, 2010). Ebben a cikkben a LLG részterületeit, valamint a fogalomhoz kapcsolódóan megjelenő további meghatározásokat tekintjük át. A célunk az, hogy a pedagógiai értékelést, fejlesztést és ennek részeként a pályaedukációt, pályapedagógiát (*Barkó*, 2006), valamint a vállalati humán erőforrás-gazdálkodás fogalmait elhelyezzük az életút-támogató pályaaorientáció rendszerén belül és ahhoz kívülről kapcsolódóan is.

Mіндеzt azért tartjuk szükségesnek, mert bár a *pályakonstrukció* (a fogalmat ebben a cikkben a klasszikus *pályaválasztás* helyett használjuk) és a *pályaalakultás* kérdései a neveléstudomány, a pszichológia és az emberierőforrás-gazdálkodás területein magától értetődően két különböző tevékenységrendszerként írják le, a gyakorlatban ezen két fogalom értelmezési tartományainak folyamatos keveredését tapasztalhatjuk. A középfokú szakképzést választó 14-15 éves gyerekeken a *szakmai elköteleződést*, az alapszakos golyákon a *tudományterületi elköteleződést* kérik számon, a vállalatok pedig a „kés” pályakezdő munkavállaló felvételének igényével állnak elő. Miközben tudományos nézőpontból tudjuk, hogy ezek az elvárások irreálisak, s a gyakorlatban is sokszor találkozhatunk jó megközelítéssel, a korai pályaválasztási döntéshozatalra és az érdeklődés korai zárására irányuló, funkció- és szerep zavarokhoz vezető igények is erőteljesen jelen vannak. Általános az a vélekedés, hogy létezik optimális pályaa- és szakmaválasztás, amikor a továbbtanulási döntéshez rendelkezésre állnak a kellő információk, amit az érintettek figyelembe is vesznek. A közvélemény ezt tekinti az iskolarendszerhez és a munkapiacához való „jó állampolgári” viszonyulásnak, miközben ilyen korai zárással nem lehet modern életpályákat megvalósítani. 2020 őszén például ez a szemlélet jelent meg az országos pályaválasztási mérés kapcsán, amely, bár természetét tekintve önértékelő kérdőív volt, mégis sokan, helytelenül, *pályaválasztási pedagógiai teszt*ként beszéltek róla.

Kulcsszavak: *életút-támogató pályaaorientáció, pályaválasztás, pályapedagógia/pályaedukáció, pályaalakultás-gazdálkodás, pedagógiai értékelés és fejlesztés, karrier-tanácsadás*

BEVEZETÉS

A pályaválasztási tanácsadás, pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás olyan gyakorlati tudományterület, amely interdiszciplináris alapokon áll. Filozófiai és történettudomány, illetve gazdaság- és jogtudomány nélkül nem létezne a pályafutással kapcsolatos tudásunk sem. A pályaválasztás, majd pályafutás jelensége két akadémiai osztályhoz tartozó diszciplínák ismeretanyagának összerendezésével írható le igazán. Sajnálatos módon, a pályaaorientációval foglalkozó szakember választani kényszerül a két terület között, miközben egyik sem fogadja el igazán a pályaválasztás interdiszciplináris jellegét.

A filozófiai és történettudományok osztálya – amely otthont ad a pszichológiának és pedagógiának –, illetve a gazdaság- és jogtudományok osztálya egyaránt érintettek, hiszen nincsen pályaaépítési tudásunk társadalom és gazdaság nélkül (társadalmi pillér), ahogyan nem támogatható az egyéni pályaafejlődés pedagógiai és pszichológiai tudás nélkül (egyéni pillér). A pályaválasztás, pályaaorientáció, pályakonstrukció tudományterülete megszületése óta e két tudáshalmaz között épít diadalívet vagy ver hidat (*Super*, 1992; *Bassot*, 2012). A neveléstan, pszichológia, szociológia, jog, történettudomány és közgazdaságtan egyes eredményeinek integrációja nélkül a pályaválasztással, pályafutással kapcsolatos gondolkodásunk egysíkú és pontatlan marad.

Feltehetően a téma interdiszciplináris jellegéből adódik a pályaaorientációval mint támogató humán tevékenységrendszerrel kapcsolatos számos értelmezési zavar is.

A pályaaorientáció „diszciplínánélkülisége” (*Hérubel*, 2008) nem egyedi jelenség, amennyiben a modern társadalom- és bölcsészettudományok a posztmodernitásban összekapcsolódnak (*Witt és Rudasill*, 2010). A modern életpálya-tanácsadás, angolul lifelong guidance (*Council of the European Union*, 2004) vagy életút-támogató pályaaorientáció (*Borbély-Pecze*, 2010) pedig intézményrendszerekbe és szakpolitikákba ágyazott további elemzéseket feltételez (*OECD*, 2004; *ELGPN*, 2013), így egyetlen diszciplínán belül maradván lényegében megismerhetetlen és nem gyakorolható ez a tevékenység.

A mai életpálya-tanácsadás szakmai gyökerei az európai kultúrkörben visszanyúlnak a modern gyáripar megjelenésig, illetve a neveléstörténetben a közoktatás kiépítéséig. Lényegében a pályaválasztás, pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás szakmai fejlődéstörténete, alkalmazásának gyakorisága és mennyisége összefügg a társadalmi munkamegosztás diverzifikációjával, a technológiai érettséget hozó második ipari forradalom (1870–1914) kiterjedésével. A pályaa

a pályaaorientációval
mint támogató humán
tevékenységrendszerrel
kapcsolatos számos
értelmezési zavar

választási tanácsadás – mint mesterkelt, városi kapcsolat két idegen között (*Rogers*, {1961} 2003) – a családoknak, közösségeknek az iparosodás és városiasodás folyamatában elvesztett iránytűjét kísérli meg pótolni. S mivel a kiváltó okok nem sokat változtak a 19. század harmadik harmada óta, tulajdonképpen ma is ez marad a szerepe. A pályaválasztás, életpálya-tanácsadás gyakorlatát, és a területtel szemben támasztott elvárásokat terhelő értelmezési problémák szintén ennek a szakmai fejlődéstörténetnek az eredményei. Ebben a cikkben a munkalélektanhoz, vállalati humánerőforrás-gazdálkodáshoz kötődő

pályaalakultság, kiválasztás, a didaktikán belül értelmezhető pedagógiai értékelés, a pályaválasztási tanácsadás mint önálló szakterület és a karrier-tanácsadás egy töről fakadó, mégis eltérő felhasználást feltételező fogalmait vesszük górcső alá.

Hétköznap értelemben a szakterületek közötti szerepkonfliktusok úgy jelentkeznek, hogy a tanácsadási szolgáltatást megrendelők – akik lehetnek az egyének, a szülők, a vállalatok, a politika vagy mások – az egyes, egymástól eltérő területek megrendeléseit véletlenül vagy szándékosan összekeverik, egymásra csúsztatják. Szintén ide kapcsolódik az eltérő idődimenziók összekeverése, amennyiben a rövidtávú kérdések (*Milyen középiskolát válasszak? Hol keressék új állást?*) összekeverednek a hosszú távú, életútbeli kérdésekkel (*Milyen életmódot szeretnék folytatni? Milyen értékrendszer mentén akarok/tudok élni?*). Ennek eredményeként a kapott válaszok is zavarosak, ezért elégedetlenséggel, csalódottsággal töltik el a megrendelőt. A pedagógiai értékelésnek nem feladata, hogy kiváltson egy állásinterjút, az életpálya-tervezés – már a szóhasználat is értelmetlen! – a jelenből nem lehet képes több évtizedes egyéni, családi vagy társadalmi távlatokba látni és biztos predikciót felállítani. Ez szemben a személyzet kiválasztása mindig egy meghatározott szervezet létező munkakörére történik.¹ Általánosságban, vagy éppen nagyon is konkrét foglalkozásra, munkakörre opti-

az egyes, egymástól eltérő területek megrendeléseit véletlenül vagy szándékosan összekeverik

malizálva a pályaválasztási tanácsadás sem tud hosszú távon érvényes eredményt adni, miközben erre folyamatos megrendelést kap. *Rókusfalvy* (1969) a pályaalakultságot az egyén és a pálya *potenciális* megfeleléseként, míg a beválást az egyén és a pálya *valóságos* megfeleléseként értelmezi. A potenciális lehetőséget, nem kizárható jövőbeli alkalmasságot tehát nem szabad összetéveszteni a beválással. Ahogy nem szabad összetéveszteni a pályaválasztást az életpálya-tanácsadás szakterületén jellemző interdiszciplináris megközelítésből ismert történettudományi, szociológiai tényrendszerrel sem. Látni kell, hogy a pályafutásnak az egyik, de nem önmagában álló meghatározója az egyén, továbbá minden pályafutás adott társadalmi korban és társadalomszerkezetben valósul meg, a saját létidejétől tehát nem elkülöníthető.

Ennek a rendszerszemléletű megközelítésnek a pályaválasztási, életpálya-tanácsadási gyakorlatból építkező, eredetileg a családterápiához köthető (*Böszörményi-Nagy*, 2001) elmélete a rendszerszemléletű keretrendszer (System Theory Framework, *Patton és McMahan*, 2006), amely az egyén környezetét hagymahéjszerű rétegekre bontva térképezi fel a közvetlen családi kötelékektől a társadalmi, politikai, munkaerőpiaci helyzetig, majd ezek egymásra hatásában keresi meg az egyén cselekvési lehetőségeit.

A mérésnek, értékelésnek, a pedagógiai fejlesztésnek² – egyenként, de nem egymás

¹ Kivételt képeznek az államigazgatási életpályához kapcsolódó felvételi eljárások (pl. EU-bürokrata/tisztviselő felvételi eljárás), ám ezekben az esetekben is a második, harmadik kiválasztási körök már interjú formájában a konkrét pozícióra szólnak.

² Utalás a Magyar Pedagógiai Társaság Pályaeorientációs Szakosztályának 2020. május 18-án megrendezett „Mérések, tesztek, felmérő eljárások, önismereti kérdőívek szerepe a pályaeorientációban” c. konferenciájára. Forrás: <http://llg.hu/2020/05/03/meresek-tesztek-felmero-eljarasok-onismereti-kerdoivek-szerepe-a-palyaeorientacioban-az-mpt-palyaeorientacios-szakosztalyanak-konferenciaja/>

szinonimájaként – megvan a helyük az élet-pálya-tanácsadás rendszerében és az élet-pálya során, azonban ezeket a funkciókat és a funkciókból következő elvárásokat érdemes külön-külön áttekintenünk.

A FOGALMAK TISZTÁZÁSA

Ahhoz, hogy az életút-támogató pályaorientáció részfogalmainak – pályaválasztás, karriermenedzsment, karrier-coaching, mentorálás, tanácsadás (counselling), tanácsadás (advise), életpálya-formatervezés (life design), önálló karrierfejlesztés oktatása/pályaorientáció (career education), pálya-pedagógia, pedagógiai értékelés és annak részeként minősítési részfunkció – fogalmi

tengerében rendet tehesünk, érdemes azok eredeti közegét beazonosítanunk.

Az 1990-es évektől kialakuló taxonómiai zavart feldolgozni igyekvő, magyar nyelvű kísérletek zajlottak már a témakörben például a *career coaching* és

counselling fogalmai szétválasztására (Székely, 2014), illetve az életpálya-tanácsadáshoz kapcsolódó fogalmak feldolgozására (Borbély-Pecze, 2010). Ebben a cikkben nem térünk ki számos korábbi fogalom – pl. a *szakképzési tanácsadás* (vocational counselling) – tisztázására, vagy egyes földrajzi területeken használatos szakmai megnevezésekre, mint például a *key worker* (Skócia).

A célunk kiemelten az egyik oldalról a munkaerőpiachoz szorosan kapcsolódó fogalmak különválasztása, másrésztől a gyerek/fiatal számára nyújtott, pedagógiai megalapozottságú tevékenységek elválasztása a felnőtteknek nyújtott karrier-tanácsadástól. A tanácskérő életkora, az iskola

és a munkaerőpiac, benne az alkalmazást igénylő, munkát adó vállalattal olyan alaptényezők, amelyeket külön-külön is meg kell vizsgálnunk. Ellenkező esetben minden pályával kapcsolatos támogató tevékenység – helytelen szóhasználatlaltal szolgáltatás – pályaorientáció és/vagy karrier-tanácsadás néven jelenik meg. Ezzel szemben sajátos fogalmi készlete és tartalma van a fiatalok fejlődését támogató önálló karrierfejlesztés oktatásnak/pályaorientációnak (career education), amelyet érdemes, sőt szükséges a pedagógiai értékelés-fejlesztés gyakorlatával összekötnünk, és ettől teljesen eltérő a karrier-tanácsadás, munkavállalási tanácsadás, személyzetkiválasztás felnőttkori világa. Amíg az elsőben a későbbi önálló pályavitelre készítünk fel és csak részben az első pályaválasztási, iskolaválasztási dön-

tésre, amelyet még számos további karrierrel kapcsolatos döntés követ, a felnőttkori munka/karrier-tanácsadás konkrét, az aktív pályafutás során jelentkező pillanatnyi elakadások (pl. pályaváltás, munkanélküliség, munkakörváltás stb.) megoldását, valamint

egyéni fejlődési elképzelések megvalósítását támogató eszköz. Minden olyan megrendelés, amely a fiatalkori pályaválasztás mérhetőségét célozza meg, lényegében összekeveri a pályaalkalmasság személyzetkiválasztással kapcsolatos felnőttkori kérdéskörét a fiatalok életpálya-fejlesztésével, felkészítésével. Olyan helyzetbe hozza ezzel a pályaválasztási tanácsadókat, tanárokat és más humán szakembereket, hogy egy rosszul megfogalmazott kérdésre adjanak rossz válaszokat. Mindez különösen veszélyes gyakorlatot jelent, amennyiben a pedagógiai értékelés egy részfeladatát, a minősítést kiragadva várunk választ a megfogalmazott kérdésre.

a gyerek/fiatal számára nyújtott, pedagógiai megalapozottságú tevékenységek a felnőtteknek nyújtott karrier-tanácsadás

Az 1. táblázatban összefoglaltuk a gyerekekkel, illetve a felnőttekkel végzett pályatanácsadási munka jellegzetességeit. A pályatanácsadásnak/életpálya-tanácsadásnak két tudományterületi bölcsője van Európában. Az egyik a pszichológia, amelynek munkalélektani alterülete mindig is a munkakörnyezet-ember-termelés hármásának egymásra hatását igyekezett megérteni, ennek részeként pedig gyakran alkalmaz mérést az alkalmasság megítélésére, amennyiben például a kiválasztás

kérdése foglalkoztatja. Nem véletlen, hogy a munkalélektan a gyáripar racionalizálási törekvései idején indult fejlődésnek (Hódos, 2020). A pályaválasztás, pályakonstrukció másik tudományterületi bölcsője, a pedagógia is alkalmaz mérés-értékelési eljárásokat, de más céllal; nem az azonnali alkalmasságot akarja eldönteni gyerek és pálya kapcsán, hanem immanens módon a mérést a mindenkori következő fejlesztési feladat meghatározásához rendeli.

1. TÁBLÁZAT

A személyzetkiválasztás/pályaalakultság vs. pályaválasztás és karriertanácsadás összehasonlítása

szempontok	pedagógiai értékelés	pályaválasztás	személyzeti kiválasztás/ pályaalakultság	karrier-tanácsadás
fókuszpontok	gyerek	egyén és család/ társadalmi munkamegosztás	munkakörnyezet/ ember/termelés	egyén/aktuális munkaerőpiac
megrendelő	társadalom	egyén	vállalat	egyén
időtáv	közeljövő	életpálya, 4-5 évtized	közeljövő	közeli átmenetek
eredmény	fejlesztés	pályaelégedettség	beválás	elhelyezkedés
kimenet	kultúra	életmód	profit	munkajövedelem

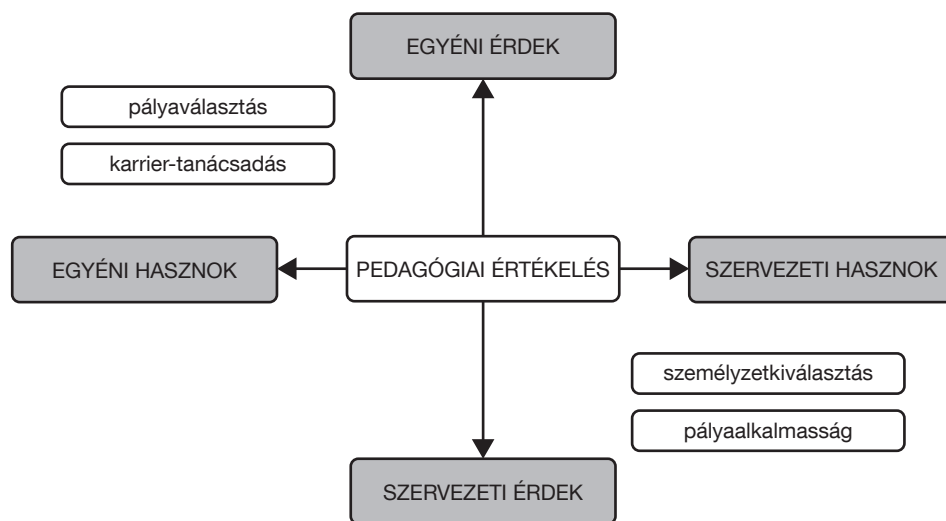
FORRÁS: saját szerkesztés

A modern tanácsadási elméletek lényegében megegyeznek abban, hogy az egyén, a személyiség fejlődéséért képviselik. Arra építenek, hogy az életpályák során az egyének interakcióban vannak és maradnak a környezetükkel és saját személyiségükkel, és ezen folyamatos interakciók személyes feldolgozásának az eredménye az a tanulási folyamat, amelyen az életpálya-építő végighalad vagy elakad.

Az itt leírt egyes beavatkozások és támogató tevékenységek olyan szempontból is csoportosíthatók, hogy a) az egyén fejlődését vagy b) a társadalom és ennek részeként a munkaerőpiac, a vállalat igényeit tekintik-e meghatározónak. Az itt bemutatott fogalmak egy olyan koordináta-rendszerben is elhelyezhetők, ahol az egyik tengelyen az egyén vs. szervezeti igények, a másikon az egyéni vs. szervezeti hasznok (pénzügyi, lélektani) jelennek meg.

1. ÁBRA

Egyéni vs. szervezeti érdekek



FORRÁS: saját szerkesztés

Képzletbeli koordináta-rendszerünk (1. ábra) közepén a pedagógiai értékelés áll, amely a tanuló érdekeire hivatkozva társadalmilag hasznos kimenetet vetít előre. A fiatalok pályaedukáció/pályapedagógia, pályaválasztás esetében az egyéni nyereségek és a később várható szervezeti/társadalmi hasznok biankócsekk-szerű egyensúlyban vannak. A személyzetkiválasztás, alkalmasságvizsgálatok azonban alapvetően szervezeti oldalról értékes és fontos tevékenységek. Az inga a felnőttkori karrier-tanácsadással billen vissza, ahol az egyéni és szervezeti/társadalmi hasznok közötti immáron nem jövő, hanem jelen idejű egyensúlyt keresünk.

PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS ÉS FEJLESZTÉS A PÁLYAEKADUKÁCIÓ/ PÁLYAPEDAGÓGIA SZOLGÁLATÁBAN

Pedagógiai területen az értékelés három típusát különböztetjük meg: formatív, szummatív és diagnosztikus (Scriven, 1967). A három típus nemcsak módszertanilag különbözik egymástól, hanem pedagógiai céljukat tekintve is igen eltérőek. A mérés pontos céljának meghatározásával válik ellenőrizhetővé, hogy valóban azt méri-e vele, amit szeretnének, és a megfelelő módszereket használják-e hozzá (Tókos és mtsai, 2020). Diagnosztikus értékelés esetén a pedagógus (szakember) megfigyel, vizsgál és helyzetelemzést végez. Ilyen módszert alkalmaz, amikor a tanulót kü-

lönböző helyzetekben megfigyeli (tanórán, egyéni és csoportmunka közben stb.), tájékozik, majd ezután értékeli az egyént mint tanulót. Ezáltal csoportszintű információ gyűjthető a diákok tudásáról, képességeiről, érdeklődéséről, neveltségi szintjéről. Ez az értékelési forma segítheti a pedagógiai munka tervezését, a fejlesztési módok kidolgozását, a stratégiák kialakítását; vagyis egy tervezést megelőző helyzetfeltárás történik (Blomert és Csépe, 2012). Célja a produktivitás növelése, az eredményesség és a hatékonyság maximalizálása, mely a fenntartói feladatokat is segítheti, támogathatja (Vidákovich, 1990). Az előző szempontokat figyelembe véve, az értékelés során a komplexitást szem előtt tartva, az intézményi értékelés folyamatába bevonásra kerülnek a tanulók, iskolavezetők és a pedagógusok. A vizsgálat módjában kiegészítik egymást a kvantitatív adatok, a megfigyelés, az interjú és a dokumentumok elemzése (Király, 2011).

A formatív értékelés célja elsősorban a segítség, ezért a gyermek viselkedését helyezi a középpontba. Ebben az esetben is fontos a tanuló megfigyelése, de a hangsúlyt elsősorban a folyamatra helyezve. A pedagógus keresi a tanuló erősségeit és gyengeségeit, azzal a céllal, hogy egyéni bánásmóddal támogatni, erősíteni tudja őt. Központi eleme a fejlesztés és a motiválás, és kiemelt hangsúlyt kap benne a személyiségfejlesztés. Vizsgálatok szerint még mindig a legritkábban, illetve csak speciális esetekben használt értékelési mód, mert időigényes. Sokan hiányolják belőle az objektivitást és a pontos kvantitatív mérhetőséget (Vidákovich, 1990, Dávid, 2014). A formatív értékelés fontos eleme az ön- és társértékelés és a tanulási folyamatra reflektáló metakognitív módsze-

rek tudatos használata, aminek a fejlesztése önmagában is egy sajátos tanulási folyamat tárgya; így a kompetenciafejlesztésre is ez az értékelési forma ad a leginkább lehetőséget (Black-William, 1998).

A szummatív értékelés (aminek a legelterjedtebb formája az osztályzás) összegző és minősítő is egyben. Úgy tekinthetünk rá, mint egy pedagógiai vagy képzési szakaszt lezáró értékelésre. A lehető legnagyobb objektivitásra törekszik, azonban ez nagyon gyakran csak látszólagos objektivitás, hiszen iskolánként eltérhet ugyanannak az osztályzatnak a „teljesítménytartalma”, és erősen befolyásolhatja az osztály tanulói összetétele. Elsősorban a tanuló tudására, teljesítményére kíváncsi, és az adott mérés eredménye alapján kategorizál és szelektál. Magyarországon ez az egyik leggyakrabban használt pedagógiai értékelési forma. Szükségessége vitathatatlan, hiszen jelenleg a középiskolába és felsőoktatásba történő továbbtanulás, felvételi eljárás központi elemét képezik az osztályzatok, de ettől eltekintve felhasználhatósága sokkal korlátozottabb, mint az előző két típusnak (Vidákovich, 1990; Dringó-Fischer, 2016).

A pedagógia értékelés többféle szerepet is betölthet a pedagógiai folyamatban (Pléh, 2015). Tekinthezünk rá úgy, mint egy külső

szabályozóra, mely értékeket, normákat közvetít, alakít; befolyásolja a tanuláshoz való viszonyt, a tanulási motivációt; és nem elhanyagolható módon hatással van az énkép alakulására, az önbizalomra

a produktivitás növelése,
az eredményesség
és a hatékonyság
maximalizálása

és az önértékelésre (Körössy, 1997). Németh (1998) szerint fontos kiemelni, hogy a külső megerősítés és a jó iskolai teljesítmény között nincs mindig összefüggés. Kutatási eredményeivel arra hívja fel a figyelmet, hogy az értékelést mint külső szabályozót használva valóban segíthető a normák ala-

kítása, az értékek formálása, de nem megfelelő használata vagy túlhangsúlyozása káros folyamatokat is elindíthat, csökkentve például a belső motivációt a tanulásra vagy egyéb tevékenységekre.

A felsorolt elemek komoly erővel befolyásolhatják a pályaorientáció folyamatát, hiszen az önismeret, a tanulási motiváció és a preferált értékek mind hatással vannak az iskolaválasztási, továbbtanulási, pályakorrekciós döntésekre. Az értékelés során meghatározó az értékelést végző személye, mert a pedagógus mint a külső elvárások képviselője jelenik meg, gyakran a szülőkkel szemben, akik a saját elvárásaikhoz igazítják a gyermek teljesítményének az értékelését. *Glaser (1977)* és *Gohnhoffer (2007)* a pedagógiai értékelés kapcsán hangsúlyozza a visszacsatolás, a minőségbiztosítás klasszikus, de mégis újnak tekintett funkcióját. Ez a visszacsatolás komoly szerepet játszik a *pályaválasztás orientálásában*, tehát mai fogalmaink szerint a pályaedukációban, az *önértékelésen* és az *önreflexión* keresztül. Az értékelés módjának megválasztása során tudatában kell lennünk és mérlegelnünk kell, hogy pontosan mi is a cél, és kinek (állam, intézmény, osztály, tanuló) az érdekeit szolgálja az adott mérés, értékelés (*Hercz, 2007*). Az értékelés ugyanis használható minősítésre, mely valamilyen formában a szelekciót szolgálja, felfogható megméretetésnek is, de használható összehasonlításra (egyéni és csoport szinten is), és alkalmazható csoportba, adott esetben iskolatípusba sorolásra is. Szolgáltathat információt, tájékoztatást vagy visszacsatolást az oktatás résztvevői és/vagy az oktatás irányítói felé, és lehet a tanulók (egy adott irányba) áramoltatásának, „orientálásának” az eszköze.

A pedagógiai értékelés az iskolaválasztás folyamatában is megjelenhet. *Csirszka*

(1964) felhívja a figyelmet, hogy amikor egy középiskola felvételt tart, hasonló szempontok alapján választja ki a tanulókat, mint a vállalkozás a munkatársat. Az iskola is olyanokat szeretne a tanulóik között látni,

akik az iskola által elvárt képességekkel, készségekkel rendelkeznek, akik számára biztosítani tudja a szükségleteinek, igényeinek megfelelő lehetőségeket. Ebben az esetben is alapvető jelentőségű, hogy

a tanuló (a dolgozó) érzelmi adottságai és az iskola (munkahely) pszichés klímája között megfelelő-e a viszony. Sajnálatos módon ez a választás a látens diszkrimináció – vagyis a többségi értékrend, tudás, tapasztalatok, magatartásminták, kommunikációs formák preferálása – miatt sok gyerektől elveszi a magasabb presztízsű iskolákban való tanulás lehetőségét, de bekerülés esetén is akadályozhatja a sikeres tanulást, ha a tanuló nem felel meg a fenti elvárásoknak. Magyarországon az iskolaválasztási döntésnek a pályafutás szempontjából meghatározó jelentősége van a rugalmatlan tanulási utak, az alapkészségeket nem megfelelő szinten fejlesztő képzési formák és az iskolák között fennálló, túlságosan meghatározó különbségek miatt. Mindez azonban nem törvényszerű: egy friss kutatás (*IZA, 2014*) szerint Németországban az iskolatípusoknak önmagukban nincs meghatározó szerepük a munkaerőpiaci sikerességben. Annak, hogy a tanuló olyan iskolába járjon, amelyhez, illetve amelynek képzéséhez érzelmileg kötődik, amely tanulásra, készségfejlesztésre motiválja, ahol olyat tanul, ami érdekli, amiben sikeres tud lenni, nagyobb a jelentősége, mint a képzési irány munkaerőpiaci relevanciájának (*Mártonfi, 2016*). A megszerzett készségeket később igen széles, a képzés irányától eltérő körben

is tudja használni, amennyiben rendelkezik a megfelelő szintű alapkészségekkel és életpálya-építési készségekkel.

Látható tehát, hogy magát a pályaedukációs/pedagógiai folyamatot is segíthetik vagy akadályozhatják a kiválasztott pedagógiai értékelési módszerek. A megfelelően kiválasztott és alkalmazott pedagógiai értékelési mód intézményi (iskolai) szinten segítheti a pályaeorientációs folyamat innovációját, fejlesztését, egyénre vetítve pedig támogathat és a személyiségfejlesztés egy lehetséges módszereként működhet. Azonban, ha a pályaeorientációs vagy továbbtanulási folyamatban túlsúlyba kerülnek a szummatív értékelést tartalmazó elemek, akkor az az iskolák és iskolatípusok közötti átmenetet kísérő szelekciós mechanizmusok felerősödését és a mobilitási csatornák szűkülését okozhatja (Andor és Liskó, 2000).

A KLASSZIKUS FOGALOM: PÁLYAVÁLASZTÁS

Írásunk szempontjából fontos kérdés, hogy a magyar gyakorlatban a jövőben a pedagógiai fejlesztés és értékelés keretei között maradunk, vagy ahhoz csak lazábban kapcsolódva, a klasszikus pályaválasztás fogalmi rendszerében gondolkodunk-e tovább? Hiszen a pályaválasztás modern, dinamikus, a személyiség érést hangsúlyozó és a döntés ismételhetségét, reverzibilitását kiemelő definíciói közelebb állnak a *pályaedukáció* fogalmához, mint a klasszikus, iskolaválasztási döntéssel záruló *pályaválasztáshoz*.

A pályaválasztás témaköréről a hazai szakirodalomban számos értelmezés található. A második világháború előtt kiadott

Magyar Pedagógiai Lexikon (1934) a pályaválasztást a gyakorlati nevelés egyik leg súlyosabb, legbonyolultabb és legnagyobb felelősséggel járó problémájaként jegyzi. Szilágyi (1980) évente ismétlődő országos problémaként azonosítja, amely a gazdaságot, a családot, az iskolát, az egyént egyaránt érinti. Komplexnek tartja az ezzel kapcsolatos feladatot is, hiszen ismerni kell a tanuló személyiségét, azokat a konkrét helyi lehetőségeket, melyek a továbbtanuló vagy közvetlenül munkába álló tanulók számára nyitva állnak. Kincses 1975-ben a pályaválasztás folyamatjellegét emeli ki, ami szerinte már szakmai körökben

képes a számára megfelelő pálya meggyőződésből fakadó választására

elfogadott. A pályára való felkészülés jelentős szakaszának tekinti a pályaválasztási döntést, mely szorosan összefügg a pályaválasztási érettséggel. Itt kell kitérnünk

ennek a fogalomnak a magyarázatára. A fél évszázada idézett definíció (*Rókusfalvy*, 1969, 49.) szerint „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”. Ennek alapján pályaválasztásra érettnak az olyan tanulókat tartjuk, aki képes a számára megfelelő pálya meggyőződésből fakadó választására, és tevékenységével tudatosan törekszik e pályacél adekvát követésére. Mind a választás, mind a megvalósításra irányuló aktivitás a serdülő- és ifjúkori fejlődés szakaszában bontakozik ki. Ennek lényege egy kétirányú explorációs tevékenység: a tanulónak önmagára, valamint a külső környezetre mint a munka világára irányuló explorációja.

Erről a pályaválasztási érettségről állapítják meg a különböző kutatások, hogy tanulási folyamat eredményeként alakulhat ki, de 14 éves kor előtt nem. *Völgyesy* (2012) szerint a gyermekkorban „a pálya még egy eléggé nehezen felfogható absztrakció”. *Ranschburg* (1983) az érett, felelős pályaválasztás megjelenésének idejét 14 és 18 éves kor közé helyezi. *Schüttler* 1985-ben fejlődéslélektani törvényszerűségekre és a pályaválasztási tanácsadás gyakorlatából szerzett tapasztalatokra hivatkozik, amikor az írja, hogy a tanulók jelentős többsége 14 éves korában nem rendelkezik a pályaválasztási döntéshez szükséges feltételekkel. A tanulók 14 éves koruk előtt csak néhány foglalkozást vagy pályát tudnak megnevezni. *Völgyesy* már 1976-ban jelezte, hogy a pályaválasztási döntés előtt álló fiatalok átlagos életkori jellemzőit tekintetbe véve segítség nélkül nem valósulhat meg a számításba vehető pályák megismerése, azok követelményrendszerének összevetése a személyiségjellemzőkkel (*Völgyesy*, 1976a). *Szilágyi* és *Völgyesy* munkája (1981) alapján azt mondhatjuk, hogy a személyiség fejlődése során kb. a 18. életévben, az alapvető megismerő, elsajátító tevékenység kapcsán alakul ki az egyénre jellemző érdeklődési struktúra.

A pályaválasztást döntésként fogalmazzuk meg *Kíss* (1983), aki szerint nem mindenkinél és nem minden esetben egyszeri és megismételhetetlen ez az általános iskolás korban meghozott döntés, de az esetek nagyobb részében döntő módon befolyásolja az egyén jövőbeli életpályáját. Szintén a döntést helyezi előtérbe *Ranschburg* 1983-ban, amikor a pályaválasztási folyamathoz kapcsolódóan a kisebb döntések sorozatának jelentőségét emeli ki. Talán a leggyakrabban idézett definíció

Szilágyi nevéhez köthető (1993), amely szerint „a fennálló lehetőségek alapján önállóan, célunknak megfelelően kiválasztunk egy olyan foglalkozást, tevékenységet, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom és a magunk számára értékkel bíró munkát végezhessünk”.

nem egyetlen,
végérvényesen
meghatározó, pontos
időponthoz kapcsolódó
döntés

Fontos látnunk, hogy napjainkban a pályaválasztás nem egy egyszeri döntést jelent. Életpályánk során többször kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy személyes indíttatásból (pl. érdeklődés) vagy az átalakult

külső körülmények (pl. munkaerőpiaci helyzet) miatt változtatni kényszerülünk. *A pályaválasztás nem egy életre szóló választás, hanem egy törekvés*, ami jó esetben megfelel aktuális személyiségjellemzőinknek és a környezet elvárásainak egyaránt. *Zachár* (2008) ezt egy olyan folyamat konkrét döntéseként fogja fel, amelynek során az egyén a választott pálya követelményeivel összekapcsolja saját képességeit, személyiségjegyeit és a szakterületek közül kiválasztja azt a konkrét irányt vagy szakképesítést, amelyet el akar sajátítani, hogy ott megkezdhesse a szakmai munkára felkészítő tanulmányait. Ennek megfelelően a pályaválasztás egy konkrét képzés, illetve intézmény kiválasztásával fejeződik be.

A fogalom összefoglaló leírásához *Xantusra* (1983) hivatkozunk. Szerinte a pályaválasztáson nem egyetlen, végérvényesen meghatározó, pontos időponthoz kapcsolódó döntést kell érteni, hanem döntések sorozatát, amelyek által a pálya megvalósul. Mindemellett látni kell, hogy a társadalom az egyéni életút adott pontjain hivatalosan rákérdez a pályaválasztási szándékokra, és kikényszeríti a döntést. Hazánkban iskola-rendszerünkben adódóan erre az általáno-

san képző oktatási intézmények (általános iskola, gimnázium) utolsó tanévében kerül sor. A pályaválasztási döntésre való felkészülés korábban a napi tapasztalás révén valósult meg, melynek módja a sok-sok próbálkozás, gyakorlás volt. *Gál és mtsai* (1987) szerint a neveléstudomány feladata az ezt egyre inkább kiváltó, tudatosító elméleti felkészítés.

A pályaválasztás fogalmának meghatározása kapcsán meg kell említenünk, hogy a 21. századi szakirodalmak (pl. *Sipeki*, 2007) is visszanyúlnak a több évtizeddel korábban publikált munkákhoz, azaz úgy látszik, azok nem veszítettek érvényességükből. A teljesség kedvéért, ezzel összefüggésben utalnunk kell *Borbély-Pecze* 2016-os gondolatára, aki felhívja a figyelmet arra, hogy nincs hazánkban szemléleti változás, a pályaválasztás alatt „egyszeri felfokozott jelentőségű döntési pontot értünk, és – legalább is a szakképzés (ideértve a felsőoktatást is) időtartamára – irreverzibilis folyamatnak tekintjük”.

J. Szilágyi 1980-as utalása szerint *Csirszka, Rókusfalvy* és *Völgyesy* is megegyezik abban, hogy a pályaalakultság a beválasztás feltétele. A meghatározott munkakörre (pályára) való alkalmaság azt jelenti, hogy a személy potenciálisan képes a munkafeladatokat ellátására, illetve nincsenek olyan jellemzői, amelyek egyértelműen kizárják (vagy nagymértékben valószínűtlenné teszik) a munkafeladat sikeres ellátását. Ezt a megközelítést nevezhetjük a fogalom hagyományos értelmezésének. Itt jegyezzük meg, hogy a 2019. évi LXXX. törvényben (a szakképzésről) szerepel a „pályaalakultsági követelmény” címszó. Ezen fogalom alatt a törvény a szakképzésbe történő bekapcsolódás feltételét érti, amely alapján megállapítható, hogy az abban részt venni

szándékozó személy „képességei, készségei alapján sikeresen fel tud készülni a szakmai vizsgára és a szakma végzésére”. (Ez nem szinonimája az egészségügyi alkalmaságnak.) Ez az értelmező rendelkezés túlmutat a korábbi meghatározáson, miután magába foglal egyfajta képzési alkalmaságot is.

A pályaalakultság vizsgálata során egy meg-

adott pálya szempontjából (és nem az egyén igényeiből) indulunk ki – írja *Ritoók és Takács* 1967-ben. Szerintük az a kérdés, hogy a személy alkalmas-e képességei, adottságai alapján egy adott szakmára. Ez a fiatalok esetében egyfajta potenciális alkalmaság, hogy a képzés után alkalmasak lesznek-e a tanult pálya, szakma követelményeinek kielégítésére. A pályaválasztási szaktanácsadás során az alkalmaságvizsgálatokat pszichológusok végzik többféle módszerrel. Ezek közül kiemelt szereppel bírnak a tesztek, melyeknek meg kell felelni a megbízhatóság (reliabilitás) és az érvényesség (validitás) kritériumainak. A szerzőpáros a képességek ismeretét a helyes pályaválasztáshoz nélkülözhetetlennek, de korántsem elegendő feltételének tartja. Szerintük fontos, hogy „ezek mellett figyelmünket a karakterekben lévő adottságokra és lehetőségekre irányítsuk”, mert a tanácsadás prognosztikus alapját elsősorban ezek adják, hiszen a képességek felhasználásának intenzitása és módja is a karakterjegyeken múlik. *N. Harday* már 1980-ban ír a képzési alkalmaságról, melynek vizsgálatakor négy területet, az ismereteket, a képességeket, a motivációt és a személyiségtulajdonságokat említi. (Az ismeretszint megállapításának színterét a hagyományos felvételi eljárásban látja.) *Szilágyi* (1980) vizsgálata szerint az egyetemi tanulmányokra való alkalmaság a si-

keres munkavégzéshez szükséges ismeretek elsajátításának képességéből, a hatékony tanulás és ezzel összefüggésben a hatékony munkavégzés képességéből áll.

Szintén *Szilágyi* publikálja (2009) azon mérési eredményeit, amiben a szakiskolások hatékony tanulásához szükséges képességeit (pl. figyelem, emlékezet, analógiás gondolkodás) veszi nagyító alá. A pszichológiai vizsgálatok elemzésére azért kerül sor, hogy megnézzék képességeik alapján a tanulók alkalmasságát a középfokú tanulmányokra – mindezt prevenció (hogy tanulmányi eredménytelenség miatt ne morzsolódjanak le) és fejlesztési céllal. Szilágyi felhívja a figyelmet arra, hogy a „képességfedezet megléte szükséges, de nem elégséges feltétele az iskolai előrelépésnek”. Ezen tényezők között kiemeli a személyiségjellemzőket, így a tanulók munkához történő viszonyulását, valamint hangsúlyozza a tanulásmódszertani felkészítés szükségességét. *Albrecht és Borbély* (1980) jelzi, hogy meg lehet állapítani adott pillanatban a fiatal képességeit és egyéb személyiségjellemzőit, de az, hogy új környezeti feltételek hatására a személyiségfejlődés milyen irányt vesz, sok tényezőtől függ. Ezzel összefüggésben kétséges a szakmai bevételek is (pl. éretlen személyiség, differenciálatlan érdeklődés vagy diszharmonikus család esetén).

hogyan tanulmányi
eredménytelenség miatt ne
morzsolódjanak le

SZEMÉLYZETKIVÁLASZTÁS ÉS MUNKAKÖRI ALKALMASSÁG

A munkaköri alkalmassági / személyzetkiválasztási vizsgálat célja az optimális munkateljesítmény biztosítása (termelési cél), összegezve azt az egyén számára egészséges és megelégedettséggel járó munkafeltételek

biztosításával (kulturális cél). „A munkába illeszkedés sikere három feltételcsoporton múlik: a munkaprofilnak megfelelő egyéni képességek, készségek meglétének; a szükségleteknek, igényeknek megfelelő lehetőségeken és azon, hogy a dolgozó érzelmi adottságai és a munkahely pszichés klímája között megfelelő-e a viszony. Ez utóbbi feltétel az emocionális beilleszkedésben döntő szerepet játszik.” (*Csirszka*, 1964, 351. o.) A személyzetkiválasztás céljai szerint alapvetően tér el az életút-támogató pályaorientáció feladatrendszerétől, és a szervezet, a vállalat szemüvegén keresztül vizsgálja az egyént.

Juhász és Matiscsákné (2013) szerint a kiválasztási folyamat „a felkínált munkaposztok követelményeinek és a pályázók tulajdonságainak, illetve elvárásainak megfelelését vizsgálva képes megbízható valószínűséggel rangsorolni az állás betöltésére alkalmas jelölteket”.

A kiválasztási eljárás egy olyan döntés-előkészítési folyamat, amelynek köszönhetően beazonosítható, hogy a pályázók közül melyik jelölt milyen valószínűséggel lesz képes az elvárt teljesítmény elérésére. A folyamat akkor tekinthető sikeresnek, ha a felvételre került munkatárs bevált. *Csirszka* (1966) szerint arra az emberre mondhatjuk, hogy bevált, aki az életpályája során végzett munkatevékenységét eredményesen végzi, teljes harmóniában a munkafeladatokkal.

A „megfelelő embert a megfelelő helyre” szlogen napjainkban felértékelődik és többlettartalommal telítődik, hiszen a humán erőforrásokkal való „gazdálkodást” a „törődés” váltja fel. Ennek a paradigma-váltásnak a közös nyelve a kompetenciákban rejlik. A kompetenciák fogalmának felértékelődése lényegében a digitális forradalomra és a munkavállalói készségek transzferabilitására adott válasz (*OECD*,

2019). A modern társadalmakban és munkaerőpiacokon hangsúlyosan megjelenő, a rugalmas pályafejlődést vagy pályaváltást elősegítő szakmafeletti készségek a 21.

századi gazdaság annyiféle feladatának ellátására tesz alkalmassá az egyént, hogy a klasszikus ipari társadalmi foglalkozási besorolásokat újra kell gondolnunk (WEF, 2018).

Az egyén adott életkorban kilép az oktatási intézményből valamely hozott és szerzett kompetenciakészlettel, hiszen az oktatási folyamatban elsajátít bizonyos személyes és szakmai referenciakeretbe illeszkedő tudást (ismeretet) és gyakorlatot (készséget). Majd a munkatapasztalata során megszerez, gyakorol és birtokol bizonyos művelési tevékenységekben, eredményekben, szociális térben megjelenő tudást, ezzel alkalmazza, bővíti, használja, illetve „elsorvasztja” adott egyéni kompetenciáit. Ezen dinamikus folyamat során az egyén az adott pillanatban rendelkezik bizonyos kompetenciák bizonyos mértékével. Amennyiben ez a mérték egy adott kompetenciát tekintve nagyon alacsony, kompetenciahiányról beszélhetünk. Ez a hiány és az egyén személyisége predestinálja az egyén adott területen tanúsított teljesítményét, de egyben lehetőséget is teremt számára az egyéb területről bevonható erőforrások aktiválására, például motivációra, más gondolkodási stratégiára, a szervezetben nem megszokott megoldások kidolgozására. Minél tudatosabb a szervezet, annál konkrétabb és remélhetőleg reálisan felállított igényeket tud megfogalmazni a jelölt tulajdonságait illetően (Gátl, Dióssi és Benedek, 2013).

A munkáltatók által leggyakrabban megjelölt kulcsképeségek legtöbbször átfogó jellegűek, tehát nemcsak egy szűk területen vagy csupán egy meghatározott

tevékenységgel kapcsolatban alkalmazhatók, hanem más és szélesebb területeken, illetve más és szélesebb körű tevékenységekkel kapcsolatban is. Ez megfelel

a munka világa jövőbeni igényeinek is, mind szakmai-funkcionális, mind pedig az egyre inkább igényelt szociális és személyes kompetenciák szempontjából. Az állás-

keresőknek ugyanakkor tudniuk kell, hogy a munkáltatókat gyakran sokkal inkább érdekli az, hogy milyen képességekkel, kompetenciákkal rendelkeznek, mint az iskolai végzettségük (Fehér, 2009). A munkaerő-felvétel folyamata a lehetséges jelöltek felkutatása, azután személyes megismerésük, készségeik, képességeik felmérése, majd ezt követően a megfelelő jelölt kiválasztása. Sok szervezet megfedezik arról, hogy a felvételi folyamat nem itt zárul, hanem a beilleszkedés sikerével. Érdemes a folyamatot eddig a pontig támogatni, nyomon követni, esetleg elősegíteni annak érdekében, hogy a jelölt és a munkáltató könnyebben egymásra hangolódjanak. A felvételi eljárás során azt a munkavállalót célszerű felvenni, aki a legalkalmasabbnak tűnik a munkaköri feladatok végrehajtására, a szervezeti célok teljesítésére, és ahogy Hajós és Gósi (2007) megfogalmazta, „akivel a szerződés-kötés kölcsönösen a legtöbb előnyt ígéri”.

A kiválasztási folyamat módszereinek ötvözése elősegítheti a kiválasztás sikerességét: amennyiben több módszerrel, több eszközzel járjuk körbe egy potenciális munkavállaló képességeit, készségeit, alkalmasságát, személyiségét, úgy a beválás esélyeit is növeljük. A beválási kockázat abban az esetben csökkenthető, amennyiben az eljárások megbízhatóságát növeljük. Nemeskéri (2013) a kiválasztási eljárások megbízhatósága alatt azt érti, hogy a ki-

a felvételi folyamat nem itt zárul, hanem a beilleszkedés sikerével

választási folyamat során felvételt nyert dolgozók többsége beválik, tehát teljesíteni tudják a munkakörükben foglalt feladatokat, illetve teljesítményelvárásokat. Tehát az alkalmazott kiválasztási eljárásokkal elértük a célunkat, vagyis azokat a készségeket, képességeket, személyiségjegyeket mértük, amelyeket szándékoztunk. Ajánlatos a kiválasztási eljárások módszereinek meghatározása során az érvényességüket, a korrektségüket, a használhatóságukat, valamint a költségüket is figyelembe venni.

A munkáltató szervezetek különösen a viselkedést befolyásoló kompetenciák meglétét várják el. Úgy vélik, a feladatok ellátásához szükséges szakmai ismeretek átadhatók, a szakmai tapasztalatok megszerezhetők, a személyiségjegyek, az attitűdök azonban már csak hosszabb időn belül alakíthatók, fejleszthetők.

A szervezeten belüli viselkedést befolyásoló emberi tulajdonságokat a szervezeti kultúra folyamatosan alakítja, de ha valakinél jelentős ütközés van a személyiség működése és a szervezeti kultúra követelményei között, a szervezet nem

vállalhatja fel azt a hosszú – akár konfliktusokkal, teljesítmény elmaradással terhelt – folyamatot, amíg az elvárt illeszkedés kialakul. A rendelkezésre álló, a képzésre fordítható anyagi erőforrások szükségessége miatt a szervezetek a szakmai feladatok ellátásához szükséges ismereteket bővítő, átadó képzéseket helyezik előtérbe a személyiségfejlesztő képzésekkel szemben. A viselkedést befolyásoló alapkompenciák (ideértve az egyéni attitűdöket) fejlesztése elmarad. Ha a szervezet elégedetlen a munkavállalója viselkedésével – mivel nincs vagy korlátos a fejlesztési lehetőség –, inkább megválnak tőle. Ennek eredményeként az álláskeresőknél egyre nagyobb hiány alakul ki az elvárt kompetenciákban.

A foglalkoztathatóság javításának alapvető feltétele, hogy a munkáltatók által elvárt kompetenciák megerősítése már a munka világába lépés előtt megtörténjen (*Nemeskéri, 2014*).

KARRIER-TANÁCSADÁS

A *karrier* szó eredetileg a görög nyelvben jelent meg, és a lovak versenyztetésével, kijelölt pályán való futásával kapcsolatos tevékenységet jelölt. A francia nyelvbe való bekerülése (*carrière*) tette nemzetközileg ismertté (*Karcsics, 2008*). A szó jelentése gyökeres változásokon ment át az elmúlt századokban. A munka világába beépülve a pályát, pályafutást, a vállalt munkák egymásutánosságát jelenti. Magyarországon a *karrier* szót sokáig igen negatív tartalommal azonosították. A szó jelentését össze-

kapcsolták a törtetéssel, mások semmibe vételével és a kollégákon való átgázolással. Ma már azonban – főként a fiatalabb korosztály körében – sokkal

pozitívabb kicsengéssel rendelkezik, a jelentése azonossá vált az életpálya fogalmával (*Szilágyi, 2015*).

A karrierrel foglalkozó korai elméletek sokkal objektívebben fogalmazzák meg annak jelentését. *Hall* (1987) az egyike azoknak, akik gyakorlati tapasztalatok egymásutánosságaként jellemzi a karriert. Egy másik értelmezés szerint a *karrier* lényege a munkatapasztalatok (objektív életpálya) és ezek egyéni felfogásában (szubjektív életpálya) áll. *Sullivan* (1999) ismerteti a *határtalan* (boundaryless) *karrier* (*Arthur és Rousseau, 1996*) fogalmából eredő újszerű kutatási és HR kihívásokat, melyekben a ma már elfogadott életpálya-szemlélet tükröződik. A határtalan *karrier* eltér

hiány alakul ki az elvárt kompetenciákban

a szokványos lineáris karrierúttól, magába foglalja a szakmák vagy pozíciók közti innovatív tudás- és kompetenciaáramlást, a felelősségteljes munkavégzést, a folyamatos fejlődni akarást, az egyéni karrierutak kézbentartását (Gergely és mtsai, 2015). A karrier az egyének számára más és más események által tarkított, sikerekkel és váltakozó döntésekkel szegélyezett életút, amelyben azonban található olyan sajátos mintázatok, amelyek lehetőséget adnak a karrier tipizálására (Hall, 1985).

Hagyományosan a karrier egy felfelé ívelő pályát írt le, ez azonban napjaink felgyorsult és változó világában, rövid életciklusú vállalatok tömegeinél már nem mindig állja meg a helyét. A platform-/halknigazdaságban (Gyulaváry, 2019), a kaszinókapitalizmusban a karrier hagyományos értelmezései csorbát szenvednek és átalakulnak. A szervezeti hierarchiák egyre inkább vertikális terjeszkedést mutatnak, és az egyéni karrierutak is folytonos változásban vannak. A karrier meghatározását a szakirodalom két irányból közelíti meg. Az egyén vagy csak a szubjektív érzéseit veszi figyelembe, vagy csak objektíven kezeli a karrierrel kapcsolatos döntéseit. Optimálisan mind az objektív megközelítést – azaz társadalmilag megfelelő pozíció betöltését és azzal egyenrangú anyagi javak megteremtését –, mind a szubjektív nézőpontot, vagyis az egyén érzelmi viszonyulását fontos figyelembe venni a karrier megválasztásánál. Összegezve tehát a karrier az egyéni életpályán történő események sorozata (Geennhaus és mtsai, 2010).

Korábban a szervezetekben a karriert általában az jelentette, ha valakit magasabb, vezető beosztásba neveztek ki, azonban a karriertervezés céljai ennél tágabban

értendők. A szervezetek egyik legfőbb célja az, hogy a kiemeltebb munkakörökben olyan munkatársak tevékenykedjenek, akik a feladatokat a legmagasabb színvonalon tudják teljesíteni a legeredményesebb, leghatékonyabb módon; ilyenek például a vezetői és szakértői beosztásban dolgozók. Valamennyi szervezetnek további célja az is, hogy a munkatársakba fektetett tőke és erőfeszítések a szervezet hatékonyabb működéséhez vezessen, ami megmutatkozik mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítményben. A szervezetek mindezeket akkor tudják megvalósítani, ha a munkavállalóikat a képességeiknek és végzettségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatják, továbbá lehetőséget adnak a továbbképzésükre is, megadva ezzel a szakmai fejlődés lehetőségét. E célok érdekében célszerű mind a vezetői pozíciók, mind a szervezeti igények felmérése a középtávú feladatok meghatározásában, a szervezetfejlesztést kiemelten kezelve, hiszen ezekre építhetők a jövőben azok a munkakörök, feladatok, amik alapján ki tudják alakítani a különböző karrierpályákat. Mindezek után az egyéni igényeket is fontos, hogy felmérje és figyelemmel kíséresse a szervezet, fontos ez a munkaerő megtartás szempontjából is (Budavári, 2011).

ha a munkavállalóikat a képességeiknek és végzettségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatják

A vállalati karriermenedzsment – aminek része vagy előzménye lehet a karrier-tanácsadás – nemcsak az egyén, de a szervezet számára is fontos. Mind a két fél kidolgozza, hogy a munkavállaló milyen életutat tud

bejárni a szervezetben. Az ilyen fajta karriert időtávokhoz kötik, azaz rövid, közép- és hosszútávú tervekhez, lehetőségekhez. Ez elsősorban az egyén nézőpontjából történő megközelítés, de a munkáltató céljaira épül, így együtt érik el az eredményeket.

Nyilvánvalóan egy nagy szervezetnél több lehetőség is adódhat, például a betöltött pozíciókban lehet vertikálisan vagy horizontálisan is fejlődni. Azok a szervezetek, amelyek a kultúrájukba már beépítették a továbbképzési vagy karriermenedzselési programokat, pozitív képet mutatnak a piacon, és hamarabb találnak olyan munkavállalókat, akiknek a célja a karrierjük ápolása és fejlesztése. Fontosak a szakmai külső-belső

képességek, a kompetenciafejlesztő programok és a tréningek, ezek jó hatással vannak a szervezet és munkavállalói együttműködésére. A felsoroltak megerősíthetik a munkavállalókban a lojalitást és az elégedettséget (Budavári-Takács és mtsai, 2016).

A határtalan, egyetlen munkaszervezethez nem köthető, karrierépítéshez szükséges kompetenciákkal már az 1990-es években, a globális kapitalizmus megerősödése és a szovjet típusú rendszerek összeomlása idején is foglalkoztak különböző kutatók, akik Quinn (1992) *Intelligent Enterprise* című könyvéből kiindulva megállapították, hogy ezek a kompetenciák egyedi részei a munkavállalói kompetenciák rendelkezésre állásának egy szervezetben. A karrierkompetenciák speciális képességek, egy olyan szociálisan meghatározott szintet jellemeznek, ami képessé teszi az egyént a megfelelő viselkedésre és felelősségvállalásra. A karrierkompetenciák magukba foglalják a tudást, képességeket és attitűdöt is, amelyek meghatározzák az egyén sikerességét a szervezetben. Fontos kiemelni, hogy ezek a kompetenciák nem a személyes jellemzőkre (motiváció, nézőpont) fókuszálnak, hanem inkább arra összpontosítanak, hogy az egyén mennyire felel meg valójában annak az elvárásnak, hogy hasznosítani tudja a tudást. A karrierkompetenciák – amelyeket szoktak stratégiai

kompetenciáknak is hívni – a következőket tartalmazzák: célmeghatározás és karriertervezés, önismeret, munkateljesítmény hatékonysága, karrierfejlesztési készségek, politikai ismeretek, kapcsolatépítés és mentorálás, visszajelzés képessége és meg-

felelő fellépés, megjelenés (Beheshtifar, 2011). Ezek együtt alapját képezhetik az európai értelmezés szerinti ún. *életpálya-vezetési készségeknek* (career management skills),

amelyek „*olyan kompetenciák, amelyek lehetővé teszik egy egyén (vagy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzen, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos információkat, valamint döntések meghozatalához és kivitelezéséhez, illetve átmeneti állapotok kezeléséhez szükséges készségek összessége.*” (ELGPN, 2013).

ÖSSZEGZÉS

Ebben az írásban az egyéni pályaut, életpálya során megjelenő életpálya/karrier-értékelő vagy támogató fogalmakat tekintettük át. Azt mutattuk be, hogy a fogalmak egyik csoportja az egyén felkészítését, támogatását (pályaedukáció, pedagógiai értékelés és fejlesztés, karrier-tanácsadás), fejlődését, míg másik részük aktuális állapotának felmérését (kiválasztás, pályaalakalmassági-vizsgálat) célozza.

Bár az életút-támogató pályaeorientáció diszciplináris keretei érintik a neveléstudomány, kiemelten a pályapedagógia/pályaedukáció és a pszichológia, hangsúlyozottan a munkalélektan ismeretanyagát is, e szakterület vizsgálódásának tárgya az egyén és a közösség pályavitelbeli, pályaeépítési kapacitásainak fejlesztése, míg

képessé teszi az egyént
a megfelelő viselkedésre és
felelősségvállalásra

a munkalélektan és a humánerőforrás-menedzsment más alterületei az egyéni beválásra, a vállalat és egyén, munkafeladat és egyén megfelelésre koncentrálnak. Ugyanakkor a két tevékenységrendszer – leegyszerűsítve a pályakonstrukció, pályapedagógia, illetve a pályaalakultás, munkaköri beválás elő-rejelzése – két, egymástól időben és technikáiban is elkülönülő, sajátos szakmai felkészültséget megkívánó feladatrendszer.

Mindezek miatt kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a hazai felsőoktatásban és a szakmai képzéseken az oktató és a majdani gyakorló szakemberek is etikus és világos praxist vezessenek, amelyben jelzik az őket felkereső tanácskérő, megrendelő felé, hogy kinek a megrendelésére és milyen céllal vizsgálódnak. Jelenleg az emberi erőforrás tanácsadó mesterképzésben e két szempont (felkészítő, fejlesztő, illetve felmérő) egyszerre jelenik meg. A mesterszakban annak alapítása óta két szakterület keveredik: a szervezeti érdekeket követő humán erőforrás-menedzsment és az egyéni, közösségi érdeket figyelő pályaaorientáció. A két területet nemzetközi példák alapján célszerű lenne mihamarabb „Y” rendszerben (a közös első éves alapozás után a második évben két szakirányra) különválasztani, ezzel is elősegítve a hallgatók és a képzések felhasználóinak orien-

tációját. A Magyarországon két évtizede ismert *pályaaorientációs tanár* (szakirányú továbbképzés, első kidolgozója a SZIE) vagy *diáktanácsadó közoktatási szakirányon* (szakirányú továbbképzés, első indítója az ELTE) képzések jól példázzák a pályaválasztásra történő felkészítés közoktatásban

megjelenő igényeinek felsőoktatás felőli kiszolgálását, megalapozását.

Különösen érdemes felhívunk a figyelmet a két csoportba sorolható fogalmak szerepére akkor, amikor a köznevelési törvény alapján (2011.

a szervezeti érdekeket követő humán erőforrás-menedzsment és az egyéni, közösségi érdeket figyelő pályaaorientáció

évi CXCV. 80.§ 1a) az oktatási kormányzat bevezetett a 8. osztályban egy 45 perces pályaaorientációs felmérést (OPM: Országos Pályaválasztási Mérés – *Oktatási Hivatal*, 2020), amelyet 2020 őszén töltöttek ki első alkalommal a diákok. A 2020-as, kísérleti jelleggel végzett felmérés során az egyéni eredményeket központilag nem használták fel, a jövőbeni felhasználási szándékról azonban nincs információnk. Az iskolai, szülői, tanuló értelemezés a mostani felmérésnél is gondot okozhatott, hiszen az útmutatónak az önreflexióra, továbbgondolásra biztató sugallataival ellentétben a szülők és tanárok nagy része objektív mérési eredményként tekintett az önértékelő eljárás eredményére és „a gép által kidobott” továbbtanulási ajánlatra.

IRODALOM

- Albrecht Vilmos és Borbély Julianna (1980): Kísérlet a pályaválasztási tanácsadás hatásfokának mérésére. *Pályaválasztás*, OPI. 13. 2. sz., 27–29.
- Arthur, M. B. és Rousseau, D. M. (1996): *The boundaryless career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- Andor Mihály és Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Pécs.

- Ballér Endre, Golnhöfer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit & Vámos Ágnes (2011): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch15s02.html (2020. 12. 10.)
- Barkó Endre (2006): *Pályapedagógia. Szaktudás*. Kiadó Ház, Budapest.
- Bassot, B. (2012): Career learning and development: a social constructivist model for the twenty-first century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, **12**. 1. sz., 31–42. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9219-6>
- Behestifar, M. (2011): Role of Career Competencies in Organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, **7**. 42. sz., 6–12.
- Black, P. és Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, **80**. 2. sz., 139–148. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment (2020. 12. 10.)
- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2016): Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, **25**. 1. sz., 59–69.
- Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/szakkepzes-es-palyaeorientacio-tevutak-es-lehetosegek> (2020. 12. 10.)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2010): Életút-támogató pályaeorientáció. Budapest, ELTE: Doktori disszertáció. Letöltés: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45497/Kd_11527.pdf?sequence=1 (2020. 12. 10.)
- Böszörményi-Nagy Iván (2001): *Kapcsolatok kiegyensúlyozásának dialógusa*. Coincidencia Kft., Budapest.
- Budavári-Takács Ildikó (2011): *Karriertervezés*. Szent István Egyetem, Gödöllő. 2–37; 45–46. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Karriertervezes/adatok.html (2020. 12. 10.)
- Budavári-Takács Ildikó, Csehné Papp Imola, Juhászné Klér Andrea, Mészáros Aranka és Torma Kálmán (2016): Karrier és munkaerőpiaci tanácsadás. In: Poór József (szerk.): *Menedzsment-tanácsadási kézikönyv innováció-megújulás-fenntarthatóság*. Akadémiai, Budapest. 683–705; 863.
- Council of the European Union (2004): Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. Letöltés: https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council_Resolution_on_Guidance_280504-EN.pdf (2020. 12. 10.)
- Csirszka János (1964): Ifjak és felnőtt dolgozók várható reakciói munkahelyi sérelmekre. In: Gegesi Kiss Pál (szerk.): *Pszichológiai tanulmányok VI*. Akadémiai, Budapest. 351–364.
- Csirszka János (1966): *Pályalélektan*. Gondolat, Budapest.
- Cs. Sipeki Irén (2007): A pályaválasztás pedagógiai vonatkozásai. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös, Budapest. 47–66.
- Dávid Imre (2014): A tanulók és a stressz. In.: Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és Rudas János: *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 28–62.
- Dustmann, C., Puhani, Patrick A., Schönberg, Uta (2014): *The Long-Term Effects of Early Track Choice* (IZA DP No. 7897, January 2014). Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labour. Bonn. Letöltés: <http://ftp.iza.org/dp7897.pdf> (2020. 12.10.)
- Dringó-Horváth Ida – Fischer Andrea (szerk., 2016): *Tanárjelölti kézikönyv. Egyetemi jegyzet*. Károli Gáspár Református Egyetem, Patrocinium Kiadó, Budapest.
- ELGPN/ European Lifelong Guidance Policy Network (2015): *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Jyvaskyla. Letöltés: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance> (2020. 12.10.)
- ELGPN European Lifelong Guidance Policy Network (2013): *Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára: ELGPN Glossary*. Jyvaskyla – Budapest. Letöltés: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaeorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/> (2020. 12.10.)

- Fehér Ildikó (2009): *A munka világa*. Budapest: Fogvatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Gaál Roland, Dióssi Eszter & Benedek Szilvia (2013): Mindenki a kompetenciáról beszél! *Munkaügyi Szemle*, **56**, 3. sz., 32–40.
- Gál József, Bokor Józsefné, Ferencz Ágnes & Bartalis István (1987): A pályaválasztási döntésselőkészítés tapasztalatai Vas megyében. *Pályaválasztás*, **20**, 4. sz., 39–41.
- Gárdonyi Géza (1981): A pedagógusok pályairányító ismereteinek szélesítése Győr-Sopron megyében. *Pályaválasztás*, **14**, 2. sz., 29–30.
- Gergely Éva, Hágén István Zsombor & Pierog Anita (2015): Munkaérték és karrierhorgony – egyetemisták körében végzett felmérés eredményei. *Acta Carolus Robertus*, **6**, 2. sz., 161–177.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education: Individual diversity and learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Golnhoffer Erzsébet (2007): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch15.html (2020. 12.10.)
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. és Godshalk, V. M. (2010): *Career Management*. SAGE Publications. Inc. London. 2–18.
- Gyulaváry Tamás (2019) *Hakni gazdaság a láthatárom. Az internetes munka fogalma és sajátosságai*. Iustum Aequum Salutare, **15**, 1. sz. 25–51. Letöltés: http://ias.jak.ppke.hu/hir/ias/20191sz/02_Gyulavari_IAS_2019_1.pdf (2020. 12.10.)
- Hajós László és Gösi Mariann (2007): *Emberi erőforrás gazdálkodás*. Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, Debrecen.
- Hall, D. T. (1985): Project work as an antidote to career plateauing in a declining engineering organization. *Human Resource Management*, **24**, 3. sz., 271–292.
- Hall, D.T. (1987): Careers and socialization. *Journal of Management*, **13**, 2. sz., 301–321.
- Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik István és Torgyik Judit: *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös, Budapest. 1–19.
- Hérubel, J.-P. V. M. (2008): *Being Undisciplined; or Traversing Disciplinary Configurations in Social Science and Humanities Databases: Conceptual Considerations for Interdisciplinarity and Multidisciplinarity*. International Federation of Library Associations, Social Science Libraries Section, Satellite Conference *Disappearing disciplinary borders in the social science library - global studies or sea change?* University of Toronto. Letöltés: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8846/herubel.pdf?sequence=2> (2020. 12.10.)
- Hódos Tibor (2020): *Kislexikon – Munkalektan* szócikk. Akadémiai, Budapest. Letöltés: <http://www.kislexikon.hu/munkalektan.html> (2020. 12.10.)
- J. Szilágyi Klára (1980): Az alkalmasság megítélésének lehetőségei a felsőoktatási felvételi eljárásán. *Pályaválasztás*, **13**, 2. sz., 14–22.
- Juhász István és Matiscsákné Lizák Marianna (2013): *Emberi erőforrás-gazdálkodás*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Karcsics Éva (2008): A karrier fogalma, tényezői és vonzereje egy 2001–2006 közötti hallgatói felmérés tükrében. *Tudásmenedzsment*, **9**, 1. sz. 85–91.
- Kenderfi Miklós (2019): A pályaaorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle*, **62**, 4. sz. 52–61.
- Kemény Ferenc (szerk., 1934): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest: Révai Irodalmi Intézet.
- Kincses László (1975): A pályaismerettel kapcsolatos motívumok vizsgálatának Békés megyei tapasztalatai. In: Tóth Lajos (szerk.): *A gyorsuló időben – Közlemények a Békés megyei pedagógusok oktató-nevelő tevékenységéből*. 8. sz. A Békés megyei Tanács Végrehajtó Bizottság Művelődésügyi Osztálya, Békéscsaba.
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban In: Falus Iván (szerk): *Tanári pályaalakultás – kompetenciák – sztemderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 25–46.
- Kiss Ernő (1983): Az általános iskolai tanulók iskola- és pályaválasztása. *Pályaválasztás*, **16**, 2. sz.
- Klein Sándor (2004): *Munkapszichológia*. EDGE 2000, Budapest.

- Klein Sándor (2018): A munkapszichológia jövője. *Opus et Educatio*, 5. 1. sz. Letöltés: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/234/402> (2020. 12. 10.)
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka.: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Mártonfi György (2016) A szakképzés intézményrendszerének átalakításai. *Educatio*, 25. 1. sz., 46–58.
- Nemeskéri Gyula (2013): A kiválasztási eljárások megbízhatósága. *Munkaügyi szemle*, 56. 4. sz., 82.
- Nemeskéri Gyula (2014): A foglalkoztathatóság általános kompetencia követelményei. *Munkaügyi szemle*, 57. 2. sz., 64–70.
- Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés- és attitűdváltozások komplex vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. sz., 319–338. Letöltés: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth_MP984.pdf (2020. 12. 10.)
- N. Harday Ildikó (1980): Az építőipari üzemmnök pályá pszichés követelményrendszere. *Pályaválasztás*, 13. 2. sz., 23–26.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2004): *Career Guidance and Public Policy. Briding the gap*. Paris. Letöltés: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf> (2020. 12. 10.)
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2019) *Skills Strategy. Skills to shape a better future*. Paris. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264313835-en.pdf> (2020. 12. 10.)
- Oktatási Hivatal (2020): Vizsgálati eszköz (mérészköz) a pályaválasztást és továbbtanulást támogató személyes tanulói jellemzők vizsgálatához és ágazati ajánláshoz. Felhasználói kézikönyv pedagógusok számára. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/alyaorientacio/Kezikonyv_pedagogusoknak_OPM.pdf (2020. 12. 10.)
- Patton, W. és McMahon, M. (2006): The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28. 2. sz., 153–166. Letöltés: https://eprints.qut.edu.au/2621/1/2621_1.pdf (2020. 12. 10.)
- Pléh Csaba (2015): *A tanulás és gondolkodás keretei*. Typotex, Budapest.
- Quinn, J. B. (1992) *Intelligent Enterprise: A knowledge and service based paradigm*, The Free Press, New York.
- Ranschburg Jenő (1983): Pályaválasztás és önmegvalósítás. *Pályaválasztás*, 16. 1. sz.
- Ritoók Pálné és Takács Márta (1967): *Pályaválasztási szaktanácsadás. Kézikönyv pályaválasztási szakvizsgálatok elvégzéséhez*. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Rogers, C. [1961] (2003): *Valakivé válni. A személyiség születése*. SHL – Edge, Budapest.
- Rókuszfalvy Pál (1969): *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schüttler Tamás (1985): A pályáorientáció helye, szerepe a közeljövő középiskolájában. *Pályaválasztás*, 18. 4. sz., 31–33.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, R., Gagne, R. és Scriven M. (szerk.), *Perspectives on curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1*. Rand McNally, Skokie, IL. 39–83.
- Super, D. E. (1992): Toward a comprehensive theory of career development. In: D. H. Montross és S. J. Shinkman (szerk.): *Career development: Theory and practice*. Charles C Thomas, Springfield, IL.
- Sullivan, S. (1999): The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 25. 3. sz., 457–484
- Székelly Vince (2014): Mi a career-coaching? *Magyar Coachszemle*, 3. 6. sz., 29–33. Letöltés: <http://coachszemle.hu/iranyok-88/580-mi-a-karrier-coaching> (2020. 12. 10.)
- Szilágyi Klára (1993): *A tanácsadási elméletek*. GATE, Gödöllő.
- Szilágyi Klára (2011): *Pályalektan*. Szent István Egyetem, Gödöllő. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyalektan/ch07.html (2020. 12. 10.)
- Szilágyi Klára (2015): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.
- Szilágyi Klára és Völgyesy Pál (1981): A hivatástudat kialakításának lehetőségei. *Pályaválasztás*, 14. 4. sz., 3–6.

- Szilágyi Menyhért (1980): A tanulók pályaválasztási döntését előkészítő tevékenységem osztályfőnöki munkámban. In: Tóth Lajos (szerk.) *A gyorsuló időben* – Közlemények a Békés megyei pedagógusok oktató-nevelő tevékenységéből. 21. sz. Békéscsaba. 53.
- Tókos Katalin, Rapos Nóra, Szivák Judit, Lénárd Sándor és T. Kárász Judit (2020): Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30. 8. sz., 41–61. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.41>
- Vidakovich Tibor (1990): *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Akadémiai, Budapest.
- Völgyesy Pál (1976a): *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Völgyesy Pál (1976b): A pályakövetelmény rendszer pályalelektani összetevői. In: Ritoók Pálné (szerk): *Az iskolai pályaválasztási tanácsadás pályalelektani és pályapedagógiai alapismeretei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 30–48.
- Völgyesy Pál (2012): A pályaismeret jelentősége a pályaeorientáció folyamatában. In: Szilágyi Klára (szerk): *A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK, Budapest. 18–27.
- Witt, S.W. és Rudasill, M. (szerk., 2010): *Az interdiszciplinaritás vonzásában: a társadalom-tudományi könyvtárak tudományterületi határainak alakzatai*. De Gruyter Saur, Berlin; New York. (IFLA publications; 144.). Letöltés: <http://ki2.oszk.hu/kf/2013/04/az-interdiszciplinaritas-vonzasaban-a-tarsadalom-tudomanyi-konyvtarak-tudomanyteruleti-hatarainak-alakzatai/> (2020. 12. 10.)
- Xantus László (1983): Tanácsadási stratégiák a pályaválasztásban. *Pályaválasztás*, 16. 1. sz., 31–39.
- Zachár László (2008): A korszerű képzés és képzettség jellemzői és rendszerei. In: Benedek András, Koltai Dénes, Szekeres Tamás és Vass László (szerk.): *A felnőttképzés módszertani kérdései*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. 19–65.
- WEF World Economic Forum (2018): *Future of jobs*. Geneva. Letöltés: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (2020. 12. 10.)

