

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA

Vezető: Prof. Dr. Demetrovics Zsolt, egyetemi tanár

Szocializáció és Társadalmi Folyamatok Program

Vezető: Prof. Dr. Hunyady György, egyetemi tanár

TÖRÖK RÉKA

**A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai
sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében**

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

Témavezető:

Dr. Kiss István, egyetemi adjunktus

A Bíráló Bizottság tagjai:

Elnök: Prof. Dr. Fülöp Márta, egyetemi tanár

Bírálók: Dr. habil. N. Kollár Katalin, egyetemi docens
Prof. Dr. Münnich Ákos, egyetemi tanár

Titkár: Dr. Kiss Orchidea, egyetemi adjunktus

Tagok: Dr. habil. Győri Miklós, egyetemi docens
Csehné dr. habil. Papp Imola, PhD, egyetemi docens
Dr. Orosz Gábor, egyetemi adjunktus



Budapest

2016

Köszönetnyilvánítás

Elsőként köszönettel tartozom a Szocializáció és Társadalmi Folyamatok Program oktatóinak, akik doktori tanulmányaim alatt számos hasznos visszajelzést adtak, és akik buzdítottak arra, hogy a választott témám gyümölcsöző lesz.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Kiss Istvánnak, hogy támogatta törekvéseimet, és rámutatott, hogy a pályatanácsadás gyakorlatában lényeges előrevívő lépés az egyéni szintű hatások vizsgálata.

Köszönöm Dr. Rózsa Sándornak, hogy az értekezés koncepciójának véglegesítéséhez fontos támpontokat nyújtott, valamint Dr. Jakab Zoltánnak és Dr. Csákvári Juditnak, hogy a módszertani és fogyatékosügyi vonatkozások tekintetében meghatározó visszajelzéseket adtak. Gondolkodásomat mindhárman a már működő példák felé irányították.

Hálás vagyok Dr. Orosz Gábornak, Bóthe Beátának és Tóth-Király Istvánnak a módszertani támogatásukért, körültekintő tanácsaikért, iránymutató meglátásaikért.

Köszönöm Dr. Tratnyek Magdolnának a rendkívül hasznos szövegalkotási és -szerkesztési javaslatait. Továbbá köszönet illeti Pongrácz Ritát a papír-ceruza kérdőívek precíz és megbízható gondozásáért.

Hálával tartozom azoknak a tanácsadó szakpszichológus kollégáknak, akik közreműködtek a csoportos foglalkozások lebonyolításában, és azok felépítésének összeállításában is aktív szerepet vállaltak. Meggyőződésem, hogy azon dolgoztunk, ami valóban működik.

Sokan kerültek még a köszönet-listámra: a középiskolák vezetői, pedagógusai, gyógypedagógusok és iskolapszichológusok, számos kolléga, akik támogatták a kutatásomat, közreműködtek az adatfelvételekben, és a résztvevőkkel való kapcsolattartásban. Összesen 70 középiskola szakembereit illeti köszönet a kutatásban való részvételükért.

Különösen azoknak a középiskolásoknak tartozom köszönettel, akik vállalkoztak a kérdőívek kitöltésére, és szívesen részt vettek a csoportfoglalkozásokon azzal az eredmény-elvárással, hogy azok a jövőben hasznukra váljanak.

És nem utolsósorban köszönöm családomnak és barátaimnak a türelmet, támogatást és javaslatokat, amelyek újra és újra lendületet adtak az értekezés elkészítésének folyamatában.

Tartalomjegyzék

I. Szakirodalmi áttekintés.....	7
1. A szociál-kognitív karrier elmélet.....	8
2. A középiskolás korosztály sajátosságai pályafejlődési szemszögből.....	12
3. A pályafejlődési önmenedzsment elmélet.....	15
4. Összegzés.....	18
5. A pályadöntéseket meghatározó tényezők.....	19
5.1. A pályadöntési énhatékonyság.....	19
5.2. A pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság.....	23
5.3. A pályadöntési énhatékonyság és az észlelt énhatékonyság további területei.....	24
5.4. A pályadöntési énhatékonyság és az önbecsülés.....	26
5.5. A pályadöntési énhatékonyság és a pozitivitás.....	28
5.6. Összegzés.....	30
6. A sajátos nevelési igényű (SNI) csoportok életpálya-tanácsadásának jellemzői.....	31
6.1. Életpálya-fejlődési sajátosságok.....	31
6.2. A szociál-kognitív paradigma alkalmazása.....	36
6.3. A sajátos nevelési igényű csoportok életpálya-tanácsadásának néhány gyakorlati megfontolása.....	39
6.4. Összegzés.....	44
7. Az életpálya-tanácsadás közoktatási aspektusai.....	45
7.1. A közoktatási életpálya-tanácsadás jelentősége.....	45
7.2. Az iskolai életpálya-tanácsadási intervenciók hatásai.....	48
7.3. A szegregált és integrált nevelés lehetséges hatásai az életpálya-fejlődésre.....	50
7.4. Összegzés.....	53
8. Az életpálya-tanácsadási intervenciók hatásvizsgálatának megfontolásai.....	54
8.1. A hatásvizsgálatok jelentősége.....	54
8.2. A pályadöntési énhatékonyság növelésével összefüggő intervenciók hatásvizsgálatainak áttekintése.....	57
8.3. A vizsgálatok alapjául szolgáló intervenció összeállításának irányelvei és felépítése.....	61
8.4. Összegzés.....	65
II. Célkitűzések, kérdésfeltevés és hipotézisek.....	66
1. Célkitűzések.....	66
2. Kérdésfeltevés és hipotézisek.....	68
III. Módszerek.....	69
1. Vizsgálati személyek és protokoll.....	69
2. Mérőeszközök.....	70
3. Vizsgálatok.....	76
1. Vizsgálat – A Career Decision Self-Efficacy Scale rövid változatának (CDSES-SF, Betz és mtsai, 1996) hazai adaptációja.....	76
2. Vizsgálat – A különböző változók szerepe a pályadöntési énhatékonyság bejósolásában.....	77
3. Vizsgálat – A vizsgálati minták összehasonlítása és a látens profil elemzéssel nyert csoportok jellemzése.....	79
4. vizsgálat – A pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő dimenziók változásának vizsgálata csoportos életpálya-tanácsadási intervenciók hatására.....	79

IV. Eredmények	84
1. A Career Decision Self-Efficacy Scale rövid változatának (CDSES-SF, Betz és mtsai, 1996) hazai adaptációja – a faktorelemzés eredményei	84
2. A különböző változók szerepe a pályadöntési énhatékonyság bejósolásában – a strukturális modellezés eredményei	90
3. A vizsgálati minták összehasonlítása és a látens profilok létrehozása	97
3.1. A sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű tanulók összehasonlítása	97
3.2. A vizsgálati minta látens profil elemzéssel nyert csoportjainak jellemzése	100
4. A csoportos intervenciók hatásvizsgálatának eredményei	105
V. Az eredmények értelmezése	113
1. A pályadöntési énhatékonysággal összefüggő változókkal kapcsolatos eredmények	113
2. A vizsgálati minták összehasonlításának és a látens profilok jellemzésének eredményei a hipotézisek tükrében	118
3. A pályadöntési énhatékonyság változási mintázatai a hipotézisek tükrében	127
VI. Következtetések	132
VII. A vizsgálatok korlátai és perspektívák	141
Irodalomjegyzék	143
Felhasznált szakmai és szakpolitikai dokumentumok	158
Táblázatjegyzék	159
Ábrajegyzék	161
Melléletek	162
1. sz. melléklet. A vizsgálatokban alkalmazott mérőeszközök	163
2. sz. melléklet. A kérdőív-csomag státusz-adatokra vonatkozó kérdései	170
3. sz. melléklet. A közép fokú intézmények sajátos nevelési igényű tanulóinak bemutatása	172
4. sz. melléklet. A sajátos nevelési igényű tanulói minta leírása	173
5. sz. melléklet. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála magyar változatának CFA-val nyert alternatív modelljei (1-4.)	174
6. sz. melléklet – A skála-változók és a demográfiai változók közötti összefüggések a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolás mintán	176

Bevezetés

Az éhhatékonyaság kutatása az életpályával kapcsolatos döntések területén több mint három évtizedre tekint vissza, és a témakör iránti érdeklődés az életpálya-építés egyre változó viszonyai miatt folyamatosan növekszik.

A teljes életpálya során jelentős szerepű az egyének életpálya-építésével kapcsolatos döntéseinek támogatása, döntési készségeik fejlődésének elősegítése, az ehhez szükséges tanulási tapasztalatok biztosítása. Az egész életen át tartó döntéstámogatás jelentőségét nemcsak az adja, hogy a munkaerő-piaci folyamatok egyre gyorsabb változása okán számos döntési helyzettel szembesülünk, hanem az is, hogy a pályadöntéseink kihatnak életünk összes területére. Azok az összetett, egymásra ható munkahelyi-magánéleti szerepek, amelyek meghatározzák életünket, magas szintű kognitív és önmenedzselési képességeket, személyes éhhatékonyaságot kívánnak meg. Ezek közé tartozik a pályadöntési éhhatékonyaság is, amelynek optimális mértéke hozzásegít a foglalkozási szerepeink kiteljesítéséhez.

A pályadöntések meghozatala számos kérdést rejt magában a középiskolások és közvetlen környezetük számára. A pályadöntések a legtöbb karrier-elmélet szerint az önismereten (személyes érdeklődés, értékek, képességek megismerése) és pályaismereten (tanulási útvonalak, foglalkozások, munkalehetőségek megismerése) alapulnak, amelyek explorációjának folyamatában számos nehézség jelentkezhethet (Sampson és mtsai, 2004). A sikertelen pályadöntések, a pályaválasztási döntésképtelenség hosszú távon pszichés distresszt, szorongást, negatív éhképzet, alacsony önbecsülést okozhatnak, valamint a munkaszerepekkel összefüggő identitás fejlődését is hátráltatják (Smith és Betz, 2002).

Az egyén saját magáról való gondolkodása, képességeibe vetett hite, személyisége, szándékai egyaránt befolyásolják karrierjével összefüggő viselkedését, a pályadöntéssel kapcsolatos éhhatékonyaságát (Lent és mtsai, 1994; Sampson és mtsai, 2004). A tanuló előzetes tapasztalatai és hiedelmei meghatározóak a továbbtanulása során és később a munkavégzésében is. Az életpályával, továbbtanulással kapcsolatos gondolatokra és viselkedésre ugyancsak nagy hatással bír a család, a barátok és az iskola.

Mindazon szociál-kognitív változók, amelyek hatással vannak az életpálya-építésre, nemcsak nagyfokú egyéni eltéréseket mutatnak, hanem arra is rávilágítanak, hogy speciális környezeti és személyes tényezők esetében még nagyobb odafigyelés mutatkozzon a pályatanácsadás gyakorlatára és hatékonyságára. A pályadöntéssel összefüggő tényezők feltérképezése az életpálya-tanácsadási intervenciók megtervezéséhez fontos következtetésekkel járul hozzá.

A pedagógusoknak és tanácsadóknak szükséges ismerniük azokat a külső és belső akadályokat, amelyekkel a diákok szembesülhetnek az önismereti és pályaismereti információk megszerzésében, értelmezésében és felhasználásában, valamint a munkaerő-piacon mutatkozó esetleges diszkrimináció során. Különösen igaz ez a sajátos nevelési igényű, fogyatékos tanulókra, akiknek gyakran a közvetlen környezete, családja is kételkedik későbbi munkavállalásuk, karrier-építésük sikerességében, és ha a tanulók még bíznak is saját foglalkoztathatóságukban, a környezet – tágabb vonatkozásban a társadalom – megítélése sokszor akadályozza ennek bizonyítását.

Kitüntetett figyelmet érdemelnek tehát az életpálya-építés és életpálya-tanácsadás témakörén belül azok a populációk, amelyek az oktatás vagy foglalkoztatás szempontjából egyéni vagy környezeti, szocioökonómiai okok miatt hátrányokat tapasztalhatnak meg. A fogyatékos személyek az életpálya-tanácsadási szolgáltatásokat igénylő célcsoportok között – kiindulva alulfoglalkoztatottságukból és a munkanélküliségük magas arányából – számos kihívással szembesülnek a társadalmi beilleszkedésük, így a továbbtanulás, munkavállalás területén is. A helyzetükhöz való pszichológiai alkalmazkodás részükről is viselkedés-változást, új készségek folyamatos elsajátítását követeli meg, amelyek pozitív eredményeket, sikereket hozhatnak számukra.

A pályadöntési énhatékonyság kevésbé vizsgált jelenség hazánkban, holott az eddigi kutatások eredményei alapján növelése hozzájárul a pályaválasztással összefüggő bizonytalanság csökkenéséhez, javítja az iskolai teljesítményt, elősegíti a vágyott célok megvalósítását, ezáltal megelőzheti a kevésbé optimális döntéseket, hosszú távon pedig a lemorzsolódást, a gyakori, negatív következményekkel járó pályamódosítást is (Betz és Taylor, 2012).

A szakirodalom és a szakpolitikai irányvonalak mentén az is kirajzolódik, hogy a hagyományos életpálya-tanácsadás, ahol a tanuló egy egyszeri továbbtanulási döntéshez kap támogatást, már nem elegendő, ehelyett egy tanulásközpontú megközelítésre van szükség, ahol az életpálya-építéssel összefüggő ismeretek szervesen beépülnek az iskolai életbe, és lehetőség adódik a készségek gyakorlására. Ez a megközelítés rámutat a közoktatási rendszer életút-támogató szerepének jelentőségére. A döntési képességek az iskolai években alapozódnak meg, az oktatásban szerzett tapasztalatok meghatározóak a későbbi tanulmányi és szakmai előmenetelt tekintve. Az is figyelemreméltó, hogy a sajátos nevelési igényű, közöttük a fogyatékos diákok egyre nagyobb hányada vesz részt az integrált oktatásban, így a területen alkalmazott módszerek differenciáltabb megközelítést igényelnek.

Egy 2015-ben készült hazai helyzetfelmérés szerint a sajátos nevelési igényű fiatalokat támogató pályaválasztási rendszerből hiányoznak az élményalapú pályaorientáció meghatározó elemei, amelyek révén a diákok gyakorolhatják az adott pályához szükséges viselkedési módokat, technikákat és szerepeket. A rendszer fejlesztésének kulcseleme a szakemberek tudásának és módszertanának bővítése, amely hozzájárul ahhoz, hogy az iskolai életpálya-tanácsadással összefüggő intervenciókat hatékonyan nyújtsák a speciális szükségletű tanulók számára (Szellő, 2015).

Habár az iskolákban nyújtott életpálya-tanácsadásra egyre nagyobb igény mutatkozik, rendszere töredezettnek tűnik, számos iskola nem készült fel a tevékenység ellátására, a jogi szabályozás pedig még mindig nem megfelelő a területen. Ahol pedig találkozhatunk jó példákkal, elenyésző a programok értékelésének a mennyisége, így valójában nincs képünk arról, milyen változást hoznak a diákok életébe a különböző szolgáltatások.

A speciális szükségletű tanulók társadalmi beilleszkedéséhez, munkavállalásra való felkészítéséhez, pályaválasztásához kapcsolódó kutatások száma is csekély, a részükre nyújtott életpálya-tanácsadási szolgáltatások pedig kevésbé hozzáférhetőek. Ugyancsak kisszámú vizsgálat foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulók pályadöntési énhatékonyságával, a vele összefüggő dimenziókkal és az életpálya-tanácsadás szempontjából releváns javaslatok megfogalmazásával.

A doktori értekezés az életpálya-építés szempontjából kulcsfontosságú pályadöntési énhatékonyság, valamint a vele összefüggő tényezők kapcsolatait, és ezen eredmények életpálya-tanácsadási intervenciókban való kamatoztatását kívánja vizsgálni sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolás tanulók körében. Az iskolai életpálya-tanácsadással összefüggő intervenciók megtervezéséhez támpontot nyújthatnak jelen értekezés vizsgálati eredményei.

I. Szakirodalmi áttekintés

Az utóbbi évtizedek kutatásai rámutattak arra, hogy az egyének gondolkodásában és tetteiben központi szerepet játszik az észlelt énhatékonyság. Az *énhatékonyság-élmény* a személynek azon meggyőződésére utal, hogy képes megszervezni és véghezvinni a különböző élethelyzetek által támasztott követelményeknek megfelelő viselkedést, illetve egyike azon tényezőknél, amelyen keresztül a különböző szocioökonómiai változók, valamint a családi hatások is érvényesülhetnek (Bandura, 1995).

Napjainkban szintén kitüntetett figyelmet kap a *pályaépítéshez kapcsolható döntések* folyamatának vizsgálata. Az értekezés központi jelensége a *pályadöntési énhatékonyság*, amelynek tárgyalásához a pályalélektani elméletek közül a szociál-kognitív karrier-elmélet (Social Cognitive Career Theory, SCCT, Lent és mtai, 1994), valamint az arra épülő önmenedzsment elmélet (Lent és Brown, 2013) bizonyul alkalmazhatónak, így ezekkel foglalkozom részletesen.

A pályadöntési énhatékonyság konstruktumát Taylor és Betz 1983-ban vezették be a pályadöntési énhatékonyság mérésére szolgáló eszköz megalkotásával (Decision Self-Efficacy Scale, CDESES, 1983). A Pályadöntési Énhatékonyság Skála az egyén magabiztosságának mértékét méri abban, hogy sikeresen tudja-e teljesíteni a különböző pályadöntésekkel járó feladatokat, az önértékelés, a pályainformációk összegyűjtése, a tervezés, a célválasztás és a problémamegoldás területein.

Számos kutatás rávilágított arra, hogy a pályadöntési énhatékonyság mértéke összefügg az életpályán jelentkező oktatási és munkavállalási alkalmazkodás viselkedéses tényezőivel, mind a tanulmányi, mind a társas beilleszkedés vonatkozásában (pl. Taylor és Popma, 1990; Peterson, 1993).

Az énhatékonyság megalapozásának és fejlesztésének kiemelt feladatai vannak a serdülőkorban. A középiskolásokra jellemző fejlődési szakasz főbb jellegzetességeinek bemutatása céljából kitérek Super integrált életpálya-modelljére (Super, 1990). Emellett foglalkozom a közoktatás életpálya-tanácsadási tevékenységének jelentőségével, továbbá a szegregált, illetve integrált oktatási környezet lehetséges hatásaival az életpálya-tanácsadás nézőpontjából. Ezt követően bemutatom a sajátos nevelési igényű csoportok életpálya-fejlődésének sajátosságait és az szociál-kognitív elmélet alkalmazhatósági megfontolásait ebből az aspektusból. Végül rátérek a hatás-vizsgálatok jelentőségének tárgyalására, és összefoglalom a legfontosabb, a pályadöntési énhatékonyságot növelő szolgáltatások hatás-vizsgálatait, valamint a kutatás alapjául szolgáló csoportos foglalkozás összeállításának irányelveit és felépítését.

A pályadöntési énhatékonyság sajátosságainak elemzése és az életpálya-tanácsadási intervenciók hatásvizsgálatának témaköre implikálja azokat a szociálpszichológiai és tanácsadásban alkalmazható megközelítéseket, amelyek a viselkedés-változás mechanizmusával, annak meghatározóival hangsúlyosabban foglalkoznak, és amelyek mind a tipikus fejlődésű, mind a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából tanulságokkal szolgálhatnak az életpálya-tanácsadási tevékenység nyújtása során. Ezeket a megközelítéseket és elméleteket tárgyalom a szakirodalmi áttekintésben.

1. A szociál-kognitív karrier elmélet

A doktori értekezés elméleti fókuszja a szociál-kognitív elmélet (Bandura, 1986, Social Cognitive Theory, SCT). Egyfelől, napjaink társadalmi-gazdasági környezetében jelentkező, az életpálya-tanácsadáshoz kapcsolódó kihívásokra jól reflektálnak a szociál-kognitív teória elemei (Nota és mtsai, 2014), másfelől, az SCT hasznos elméleti keretet nyújt a viselkedés-változás megértéséhez és előrejelzéséhez, amely az intervenciók fejlesztéséhez és alkalmazásához nyújt fontos támpontot (Chou és mtsai, 2009).

Mivel ez a megközelítés hangsúlyt fektet az egyén személyes jellemzőinek, viselkedésének és szociális környezetének interakcióira, komplex perspektívát ad a károsodásból eredő tényezők hatásának megértéséhez is. Továbbá az elmélet – az énhatékonyság-hiedelmek, az eredményekre vonatkozó elvárások koncepciója – támogatja olyan készségfejlesztő tréningek fejlesztését, amelyek a fogyatékos személyek viselkedés-változását segítik elő (Wright, 1983). Mindemellett, a szociál-kognitív elmélet megerősíti a tanulási perspektíva fontosságát: a korai és a közvetlenül a döntésekre ható tanulási tapasztalatoknak döntő szerepük van az énhatékonyság élmény alakulásában, ez pedig a közoktatásban megjelenő életpálya-tanácsadás szempontjából is kiemelt jelentőségű. A különböző, életpálya-építést meghatározó területeken formálódó énhatékonyság-elvárások és a cselekedetek eredmény-elvárásai két tanulási folyamatot azonosítanak: a pozitív megerősítés a sikerélmény megtapasztalása útján, a negatív megerősítés pedig a sikertelen kimenetelű történések alapján keletkezik (Kuijpers és mtsai, 2010).

Az énhatékonyság jelensége népszerű kutatási témává vált Bandura nyomán (1977, 1997) az utóbbi évtizedekben, mind a karrierrel kapcsolatos viselkedés, mind az iskolai viselkedés tanulmányozásában.

Bandura (1977) meghatározása alapján az *énhatékonyság* az egyén abba vetett hitét jelenti, hogy képes sikeresen cselekedni. A személyes hatékonyság érzése elengedhetetlen a kitartó és következetes küzdelemhez, központi szerepet játszik az önmotivációban. Részben a hatékonyság személyes észlelése alapján választjuk ki, hogy mit tegyünk, mekkora erőfeszítést mozgósítsunk az adott tevékenységhez, mennyi ideig tartunk ki mellette. Az énhatékonyság egy adott viselkedés vagy az abban történő változás közvetítője: egy bizonyos viselkedéshez kapcsolódó alacsony énhatékonyság érzete az adott terület elkerüléséhez vezet, míg a magas énhatékonyság növeli a terület irányába történő közeledést. Az énhatékonyság eszerint nem egy személyiségvonás, hanem egy helyzet-specifikus konstruktum, kontextustól függ, és viselkedés kognitív mediátoraként funkcionál (Bandura, 1982).

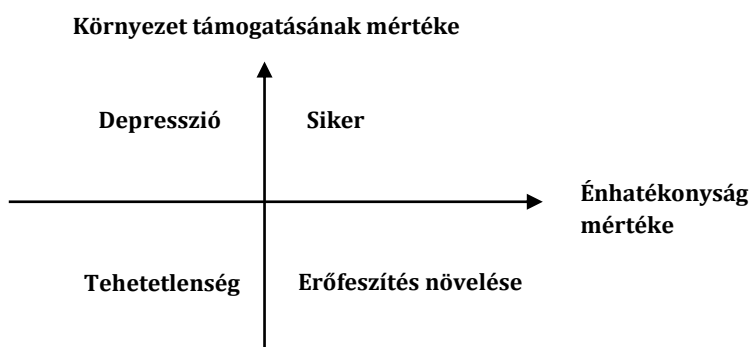
Szociális-tanulás elméletében Bandura (1977) amellet érvel, hogy társas viselkedésünk nagy részét mások megfigyelése és utánzása útján sajátítjuk el. Az egyén viselkedéses repertoárja az egyéni tanulási tapasztalatainak bázisán alakul ki. A környezet befolyásolja a viselkedésünket, amely hatással lesz arra, hogy milyen környezetet alakítunk ki magunknak, és ez ismét visszahat a viselkedésünkre. Minden új helyzetben azoknak az elvárásoknak megfelelően fogunk viselkedni, melyeket mások viselkedésének megfigyelése során halmoztunk fel. Az életpálya-tanácsadás során alkalmazott intervenciók alapvető elemei építenek a csoportban zajló tevékenységek modellálására és megerősítésére, amelyek segítenek az új készségek elsajátításában, például probléma-megoldási tréning esetében (Nguyen, 2005).

Az énhatékonyság forrásai lehetnek a különféle problémahelyzetek sikeres megoldása esetén átélt eredményesség érzete, a saját teljesítőképesség megismerése, a környezet visszajelzéseiből szerzett információk, a problémahelyzetben való részvételből fakadó érzelmi és motivációs tényezők, valamint a modelltanulás útján átvett minták sikerességének megtapasztalása.

Számos további kutatás támasztja alá az énhatékonyság meghatározó szerepét. A magas énhatékonyságú egyének keményebben dolgoznak, kitartóbbak nehézségek esetén, és ellenállóbbak a kudarccal szemben (Bandura, 1982, 1986); elégedettebbek a munkájukkal és az életükkel (Judge és mtsai, 1998); jobban bíznak a céljaikban (Locke és mtsai, 1984); több eredményes stratégiát hoznak létre céljuk elérése érdekében, és optimistábban válaszolnak a negatív visszajelzésekre (Locke és Latham, 1990); gyakrabban, kimagaslóbb sikereket érnek el (Mitchell és mtsai, 1994). Az énhatékonyság megerősítése növeli a célélérés motivációját (Bandura, 1986), és magasabb teljesítményhez vezet (McIntire és Levine, 1991; Mathieu és mtsai, 1993; Locke és Latham, 1990).

Az énhatékonyság családi, iskolai és társkapcsolati gyökerekkel egyaránt rendelkezik. A szülők optimális esetben megadják a gyermekeiknek a lehetőséget, hogy különböző cselekvéseken keresztül énhatékonyságukat gyakorolják. A sikerhez kapcsolódó tapasztalatok építik az énhatékonyság érzését, míg a sikertelenek aláássák azt. A társak megerősíthetik egymás személyes képességeit, az iskola pedig a gyermek intellektuális hatékonyságát, illetve önszabályozó képességeit erősítheti (Pastorelli és mtsai, 2001).

Bandura (1997) szerint az énhatékonyság mértéke interakcióban áll a környezet két típusával, a támogató és korlátozó környezettel, amely a következő négy kimenetet eredményezi (ld. 1. ábra):



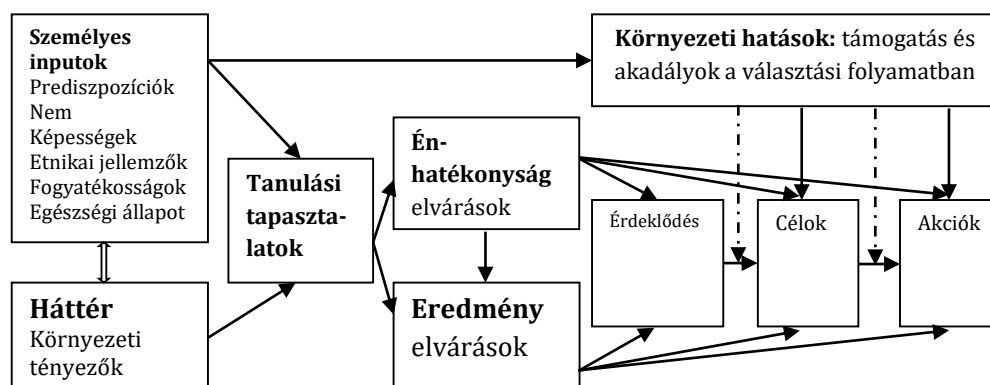
**1. ábra. Az énhatékonyság és a környezet interakciói
(Bandura, 1997, saját szerkesztés)**

A magas énhatékonyságú személy támogató, az erőfeszítésekre fogékony környezetben sikeressé válik. Az egyén saját képességei iránt tanúsított pozitív attitűdje, találkozáskor ezt megerősítő környezettel, elősegíti a hosszú távú motivációt is. Az alacsony énhatékonyságú személy azonban a támogató környezet ellenére sem hisz a saját képességeiben, amely megakadályozza a próbálkozásban, ez pedig a sikerek elérését csökkenti, így hosszú távon depresszióhoz vezet. Az alacsony énhatékonyságú egyén korlátozó vagy közömbös környezettel találkozáskor reménytelennek fog érezni bármilyen próbálkozást, és eldönti, hogy minden erőfeszítés hiábavaló, amely aztán teljesen inaktívvá teszi, ezáltal jön létre a tehetetlenség. A magas énhatékonyságú egyén azonban a korlátozó környezettel találkozáskor növelni fogja erőfeszítéseit, hogy környezete megváltozzon vagy megváltoztassa céljait.

Bandura 1986-ban az énhatékonyság konstrukcióját beépítette a szociál-kognitív elméletbe. Az elmélet központi gondolata, hogy a viselkedés több összetevő interakciójából ered, és általuk is marad fenn, amelyek a személyes tényezők (érzelmelek, gondolkodásmód, biológiai jellemzők), a viselkedés maga, valamint a szociális és fizikai környezet interakciója (Bandura, 1997). Ez a hármas reciprocitás modell azt feltételezi, hogy a személyes, környezeti és viselkedésbeli tényezők folyamatosan hatnak egymásra, valamint az észlelt énhatékonyságra, a különböző életszakaszokban eltérő súllyal (Lent és mtsai, 1994).

Az éhatékonyság koncepcióját az életpálya-tanácsadásban elsőként Hackett és Betz (1981) alkalmazta. Az életpálya-építési éhatékonyság vizsgálata ma már a viselkedés számos területén megjelenik, például az iskolai éhatékonyság, a feladat-specifikus szakmai éhatékonyság, az érdeklődési területekhez kapcsolható éhatékonyság esetében, azonban a legnagyobb érdeklődésre a kutatók és gyakorló szakemberek körében napjainkban már a pályadöntési éhatékonyság tart számot (Betz és Taylor, 2012).

Az életpálya-építéssel kapcsolatos tényezőket integrálják Lent és munkatársai (1994, 2000) szociál-kognitív karrier modelljükben (ld. 2. ábra).



2. ábra. A szociál-kognitív pályamodell (Lent és mtsai, 1994, 2000, 37. old.)

A szociál-kognitív karrier elmélet szerint az életpálya-építési éhatékonyság élménye a tágabb idői perspektívában ható környezeti tényezők (például a környezetben elérhető szerepmoделlek) és a személyes diszpozíciók által meghatározott tanulási tapasztalatok révén alakul ki, amelyek az éhatékonyság-elvárásokat és az eredményekre vonatkozó elvárásokat alakítják. Ez később kifejti hatását a munka világának felfedezésében, az érdeklődési irányok formálódásában, a célok kijelölésében, a karriertervek megvalósításában. A proximális, közvetlen környezeti események (például a kapcsolati háló, támogatás vagy akadályok) pedig a döntéshozás aktív fázisában kapnak szerepet, meghatározva a célok kitűzését és a kivitelező viselkedést, moderáló hatásuk pedig érvényesül az érdeklődés-cél, valamint a célállítást-kivitelezés viszonylatában is.

Kiindulva Bandura szociál-kognitív elméletéből (1986), az életpálya-építési tevékenység a szociális tanulás során alakuló, a személy, a környezet és a viselkedés tényezőinek kölcsönösen egymásra ható lépéseinek folyamatoként jeleníthető meg. A modell hangsúlyt fektet a pályafejlődést befolyásoló objektív környezeti faktorok mellett az észlelt, szubjektív környezeti faktorokra, amely megkülönböztetés felhívja a figyelmet a személy-környezet kapcsolat megkonstruálásának egyéni folyamatára. Objektív környezeti tényezőknek tekinthető a tanulmányokhoz fűződő tapasztalatok minősége vagy például az anyagi lehetőségek, azonban ezek hatása függ attól, hogy a személy hogyan reagál ezekre (Lent és mtsai, 1994, 2000).

A proximális környezeti tényezők közvetlen hatást tudnak kifejteni a pályadöntésekre, illetve a cselekvésekre. Például a kollektivista kultúrákban a „befolyásos mások” elképzelései felülírhatják az egyén karrier preferenciáit. Tang és munkatársai vizsgálatában (1999, idézi Lent és mtsai, 2000) ázsiai származású amerikai felsőoktatási hallgatók esetében két kontextuális faktor – a család részvétele és az akkulturáció mértéke – erősebb bejósólóvá vált a pályadöntésnek, mint az egyéni érdeklődés. Az individualista kultúrák esetében az érdeklődés és személyes célok gyakran a gazdasági lehetőségeknek rendelődnek alá. A szociál-kognitív karrier-elmélet szerint ilyen külső nyomás esetében az egyén döntési viselkedését a személyes érdeklődéstől eltérő, egyéb környezeti és személyes faktorok irányítják, például az elfogadható lehetőségek mérlegelése, amely összekapcsolódik az énhatékonysággal és az ezekkel összefüggő eredmény-elvárásokkal.

Több vizsgálat megerősíti, hogy a céloknak fontos szerepe van annak előrejelzésében, hogy az énhatékonyság növelése realizálódik-e a konkrét viselkedésben (Bandura, 1986; Lent és mtsai, 2003). A világos, alcélokra bontott célok nagyobb valószínűséggel vezetnek az eredményt hozó viselkedéshez. Lent és munkatársai (2003) azt találták, hogy a proximális környezeti tényezők közül a támogató tényezők és akadályok indirekt módon, az énhatékonyságon keresztül vezetnek a célokhoz és a viselkedéshez vezető akciókhoz, nem direkt módon, ahogyan a SCCT elmélet feltételezi. Ennek alapján az énhatékonyság növelése mindenképp kiindulópontnak tekinthető ahhoz, hogy a célok kijelölésre kerüljenek, megerősödjenek, és végül valós lépésekké formálódjanak.

Bandura (1986) az eredmény-elvárások között megkülönböztette a fizikai (pl. anyagi), szociális (pl. fontos mások elfogadása) vagy önértékelő (pl. étellel való elégedettség) kimeneteleket, amelyek lehetnek negatívak vagy pozitívak, illetve semlegesek. A pozitív elvárások motiválják a viselkedést az énhatékonysággal együtt, míg a negatív vagy semleges elvárások csökkenthetik az adott viselkedés választását és kivitelezését. A pozitív eredmény-elvárások magas énhatékonysággal ötvözve produktivitást, elkötelezettséget, törekvéseket és személyes elégedettséget teremtenek, míg a negatív elvárásokkal való találkozásuk tiltakozást, sérelmeket vagy a környezet megváltoztatását okozzák.

A pályafejlődést akadályozó tényezők – olyan személyes vagy környezeti események, feltételek, amelyek a karrier építését nehezítik – elsőként a nők életpályájának kapcsán kerültek előtérbe, később pedig megjelentek kisebbségi csoportokkal kapcsolatos pályakutatások területén is. Természetesen itt is előkerült az objektív és észlelt akadályok közötti különbségtétel annak hatásaiban (Swanson és Woitke, 1997). A pályafejlődés különböző fázisaiban más és más típusú akadályokkal szembesülhetünk, így az akadályok észlelésének van egy időbeni dimenziója a múlt, jelen és jövőben várható nehézségek kapcsán. Az SCCT keretrendszerében a disztális, múltra vonatkozó faktorok főként a tanulási tapasztalatokon és az énhatékonyság elvárásokon keresztül hatnak, az eredmény-elvárások a jövőre reflektálnak, míg a proximális, jelenben ható faktorok a tervek megvalósítását segítik (Lent és mtsai, 2000).

A szociál-kognitív teória széles körben vált használatossá annak megértésére, honnan származnak és hogyan maradnak fenn a különböző viselkedéses mintázatok. A következő fejezetekben is alátámasztom, hogy az elmélet ma is érvényes tapasztalatokkal támogatja az életpálya-tanácsadás elméletét és gyakorlatát.

2. A középiskolás korosztály sajátosságai pályafejlődési szemszögből

Az értekezés középpontjába helyezett korosztály, a serdülőkor életkori csoportját nagymértékben érintik a fent tárgyalt jelenségek: az élnhatékonyosság kidolgozottsága, a sikerek elővételezése és megtapasztalása, a jövőtervezés. A fiataloknak ebben az időszakban az életükkel kapcsolatos olyan jelentős döntéseket kell meghozniuk, mint az önállósodás, felsőoktatási tanulmányok elkezdése vagy elhelyezkedés – viszonylag kevés tapasztalat birtokában. A diákoknak fel kell készülniük arra, hogy pályafutásuk alatt több munkahelyen és többféle munkatevékenységben lesznek jelen, amely egész életen át tartó tanulást, és ezek folyamán jelentkező számos döntési helyzetet jelent. McWhirter és munkatársai (2000) kiemelik, hogy a serdülőkor a kulcsfontosságú életszakasz a munkával kapcsolatos eredmény-elvárások kialakulásában és támogatásában.

A serdülőkor vizsgálatában számos elméleti megközelítés és irányzat látott napvilágot, melyek ugyan némileg különböznek egymástól, azonban abban közös álláspontot képviselnek, hogy a serdülőkor egy dinamikus átmenetet jelent a gyermekkor és felnőttkor között. A serdülőkorra specifikus kontextusból rátekintő elméletek közül a szociál-kognitív pályamodellre is ható Donald Super (1990) életpálya-fejlődési elméletét veszem alapul.

Donald Super 1980-ban alkotta meg az életpálya-szivárvány modellt, amely szemléletesen ábrázolja az egyéni életpályán bekövetkező szerepek változásait, annak hatását a karrier-fejlődésre. Az egyén életkora, szűkebb és tágabb környezete meghatározza életszerepeinek alakulását, időtartamát. A pályafejlődés egyes szakaszaiban más-más szerepek válnak – akár egymással párhuzamosan is – hangsúlyossá az aktuális céloktól, értékektől függően.

Széles körben ismert Super öndefiníciós elmélete (1981, idézi Savickas, 1997), amely szerint önfelfogásunk, önmagunkról alkotott képünk – és ehhez kapcsolódó érdeklődésünk, képességeink, értékeink és a személyiségünk – nagymértékben meghatározza a szakmai preferenciáink kialakulását és fejlődését, a szakmai fejlődésünk folyamata során pedig törekszünk arra, hogy megtaláljuk az összhangot öndefinícióink és a foglalkozási szerepek adta lehetőségek között (Wallace-Broschius és mtsai, 1994; Savickas, 1997). Az egyén saját életútjának, pályafutásának megteremtésében aktív résztvevőként van jelen, és ez önkifejezésének fontos formája.

Super (1990) pályafejlődési elméletében a 15-24 év közötti korosztály fejlődési fázisa a felfedezés stádiuma. Ebben az időszakban a serdülő igyekszik összegyűjteni a lehetséges információkat azokról a pályákról, amelyek szóba kerülhetnek az érdeklődése alapján, majd kipróbálja képességeit az iskolai és szabadidős tevékenységein keresztül, miközben önismerete fejlődik. A kísérletezés fázisában (15-17 év) számos alternatívát próbál ki, például a nyári munkák vagy szakkörök keretében, gondolkodik a lehetőségein, ideiglenes döntéseket hoz. Az átmenet fázisában (18-21 év) a fiatal felismeri a realitásokat, és kialakulnak a domináns elképzelései magáról és jövőjéről, elképzeli magát különböző foglalkozási szerepekben. A kipróbálás fázisának (22-24 év) fontos feladata megtalálni azt a területet, amely megfelel a diák hosszú távú elképzeléseinek, képességeinek.

A Super-féle modell alapján a tanuló életpálya-szerep legfontosabb szakmai fejlődési feladatai közé tartozik az általános szakmai preferencia és célok megfogalmazása, erőforrások használata a célok eléréséhez, információgyűjtés, valamint az érdeklődésen, képességeken, egyéni értékstruktúráján alapuló választások megtétele. Fontos egy konkrét szakmai irány feltárása és afelé való elköteleződés, és ehhez kapcsolódóan az egyéni preferenciákhoz legjobban illeszkedő tanulási útvonal megtervezése, képzési terület kiválasztása (Kiss, 2009). Super szerint a kompetenciákat érintő öndefiníciók a serdülőkor időszakában befolyásolják a későbbi szakmai szerepekben elért sikereket és elégedettséget. A magas önbecsüléssel rendelkező serdülők jobban beépítik pályaválasztásukba öndefinícióik elemeit, és önmaguk értékelése befolyásolja explorációs tevékenységüket, tervezésüket és döntéseiket (Wallace-Broschius és mtsai, 1994).

Super elmélete (1990) a különböző életszakaszokban realizálódó személyiség-fejlődési fázisokat összehangolja a különböző kultúrákban a szakaszokra jellemző szakmai fejlődési feladatokkal. A szakmai fejlődés életre szóló folyamat, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos követelmények egymásra hatását dinamikus egységben kezeli. Szerinte a felnőtt szerepbe való átmenet nehézségei abból adódnak, ha a fiatal nem teljesítette sikeresen a serdülő életpálya-szakasz által kijelölt feladatokat, amelynek középpontjában az explorációs tevékenység áll. Az exploráció az önismereti információk gyűjtése mellett tartalmazza a pályaelektőlődés feltérképezését, lehetőségek közötti választás kipróbálását, a választott irányok alapján képzési, oktatási lehetőségek megtalálását. Az explorációs szakasz sikertelen teljesítése megzavarja a későbbi alkalmazkodást és haladást az életpálya során.

Szociál-kognitív megközelítésből, az ebben az időszakban megerősített énhatékonyság tükröződik a tanulmányi célkitűzések megvalósításában, azok eredményességében. Az alacsony észlelt énhatékonysággal jellemezhető diákok alacsonyabb követelményeket állítanak maguk elé, és kevésbé elkötelezettek céljaik megvalósításában, gyengébb iskolai teljesítményt mutatnak. Magas észlelt énhatékonyság esetén a diákok kihívásként értelmezik a különféle problémahelyzeteket, hatékonyabban fejlesztik ehhez kapcsolódó kompetenciáikat és a különféle kudarcok feldolgozása is eredményesebb. Tanulmányi teljesítményük egyenletesebb, mentálhigiénés státuszuk kiegyensúlyozottabb, így hosszútávon gördülékenyebb tanulmányi utat járnak be, mint alacsony észlelt énhatékonyságú társaik (Bandura 1993, idézi Kiss, 2009).

Super és munkatársai (1996, idézi Savickas és mtsai, 2002) longitudinális vizsgálataik alapján megállapítják, hogy korai serdülőkorban a tervezési kompetencia összefügg a reálisabb iskola- és szakmaválasztással, a foglalkoztatási sikerrel és az előmenetellel. A munkaerő-piaci belépésre való sikeres felkészülésnek része az önálló pályavitelhez, a munkaerő-piac által igényelt folyamatos alkalmazkodáshoz szükséges kompetenciák elsajátítása.

Az optimális, életképes pályacélok kitűzéséhez a serdülőknek a következő hat specifikus készség elsajátítása ajánlott (Lapan és mtsai, 2002; Lapan, 2004): explorációs készségek, személy-környezet összeillesztéséhez kapcsolódó készségek, célválasztási készségek, társas, segítő és munkára való készenlét készségei, önszabályozó tanulás készségei, társas támogatás használata. A serdülők pályadöntési énhatékonyságának növeléséhez pedig az alábbi hat tényező járul hozzá: iskolai teljesítmény, pozitív énhatékonysági elvárások, pozitív önattribúciós stílus, pályaidentitás, érdeklődés kikristályosítása, az életcélok proaktív feltérképezése (Bandura, 1997; Flum és Blustein, 2000).

Porfeli és munkatársai (2008) úgy vélik, a pályafejlődés kutatásában csekély figyelmet kapott eddig a gyermekkori pályafejlődés jellemzőinek feltérképezése, valamint az ezekre irányuló megbízható mérőeszközök fejlesztése¹, holott a gyermekkor kiemelt fejlődési szakasz a pályafejlődést illetően is (Super, 1957; Super és mtsai, 1996; idézi Porfeli és mtsai, 2008). Ezeket az elméleteket azonban ez idáig nem követte empirikus igazolás, amely részben annak köszönhető, hogy a kutatók és gyakorlati szakemberek általános véleménye szerint a gyermekkor a játék és a fantázia időszaka, és kevés összeköttetésben áll a munka világával. Ezzel szemben egy kutatás azt igazolta, hogy már a 4-5 éves gyermekek is viszonylag reális képpel rendelkeznek a foglalkozásokkal kapcsolatban (Hartung és mtsai, 2005). Hartung és munkatársai (2005), valamint Watson és McMahon (2005) szerint a gyermekkorban kialakuló énkép már a kisiskolás években összekapcsolódhat a pályafejlődéssel. A szerzők kiemelik, hogy már a négyéves gyermekek is meg tudnak különböztetni foglalkozásokat nemi szerepek alapján, és általános iskolában jellemzően a nemi sztereotípiák befolyásolják, hogy a gyerekek milyen foglalkozás iránt érdeklődnek, azonban a gyermekek az általános iskolai évek előrehaladtával realisztikusabb karriercélokot fogalmazznak meg maguk számára.

¹ A kérdés legelőször a huszadik század elején jelent meg az Egyesült Államokban. Parsons a korabeli közoktatási viszonyokat felismerve arra a következtetésre jutott, hogy a túlnyomóan 12-14 éves korban a munkaerőpiacra kikerülő gyerekek pályatudatosságának és terveinek hiánya megkívánja a pályaválasztási tanácsadó intézmények létrejöttét (Münsterberg, 1913, idézi Porfeli és mtsai, 2008).

Az elméleti és az empirikus irodalom számos következtetést tesz lehetővé. Először is, az általános- és középiskolás tanulók pályaválasztással kapcsolatos megküzdésének segítése pozitív hatással van az iskolai sikerekre és a pozitív énkép kialakulására is (Herr és Cramer, 1996). Továbbá, a serdülőkori aktív karrier-exploráció valószínűbben eredményez kedvező pályaválasztást, amely így konzisztensebb az egyén kibontakozó énképével, amely végső soron magasabb szintű elégedettséghez vezet a fiatal felnőttkorban (Super és Hall, 1978; Vondracek és mtsai, 1995, Blustein és mtsai, 1997). Azok a serdülők, akik hozzájuk illeszkedő hivatást választanak, valószínűbben érnek el sikereket az élet más területein is (Schulenberg és mtsai, 2003, idézi Porfeli és mtsai, 2008). A jövőről való gondolkodás kitüntetett szerepet kap a serdülőkorban: a jövőre vonatkozó tervek egyre részletesebbé, valamint a képességek észlelése is egyre reálisabbá válik a célok elérésének vonatkozásában.

Herr (1992, idézi Lisznyai és mtsai, 2009) szerint, mivel a felnőttkori viselkedésben igen fontos szerepet játszanak a családban, az iskolában és a tágabb közösségben szerzett gyermekkori tapasztalatok, a pozitív pályafejlődést elősegítő beavatkozásokat már az élet első évtizedeiben meg kell kezdeni, amikor kialakulnak azok az attitűdök, amelyek később megjelennek egy-egy pálya iránti elköteleződésben vagy annak elutasításában. Porfeli és munkatársai (2008) szükségét látják olyan életpálya-tanácsadási programok bevezetésének, amelyek már a középiskolát megelőzően is működnek, és a pályaválasztás hangsúlyaként nem a nemi szerepeket, a szocio-ökonómiai státuszt, vagy az etnikumot állítják középpontba, hanem elsősorban egy egészséges hozzáállás kialakítását a munka világához.

A sajátos nevelési igényű, köztük a fogyatékos fiatalok esetében az énkép kialakulásának, valamint az identitás fejlődésének vizsgálata számos további aspektust kínál. A rehabilitációs pszichológia központi fogalma a fogyatékos személyek énhatékonysága és önbecsülése, amelynek fő összetevői az énfogalom, a kontroll-hely és az emocionális stabilitás-labilitás. Minél hatékonyabbak az egyének abban, hogy integrálják énképükbe fogyatékoságukat, annál jobban tudnak alkalmazkodni a fogyatékosággal járó következményekhez, és annál elégedettebbek életükkel (Smedema, 2014). Az énkép kialakulásában ugyan meghatározó szerepe van a fogyatékoság kezdetének, de mind a szerzett, mind a veleszületett fogyatékoság esetében igaz, hogy az identitás fejlődése során a társas közegnek fontos szerep jut a stigma, diszkrimináció jelenségein keresztül a környezeti és társadalmi akadályokon át mindaddig, amíg az egyén hosszútávon alkalmazkodik, és eléri jóllétét.

Judge és munkatársai (1997) szerint az énhatékonyság és az önbecsülés az énkép alapkövei, amelyek természetüknél fogva értékelőek, és kiterjedt hatókörrel rendelkeznek a különböző életterületeken, így sokkal nagyobb befolyásuk van például az eredmény-elvárásokra, mint az akadályozottság típusának. Az autonómia megélése és a döntésekben szerzett jártasság fogyatékos fiatalok esetében növeli az önbecsülést és kialakítja a hitet saját jövőjük formálásában (Burchardt, 2005).

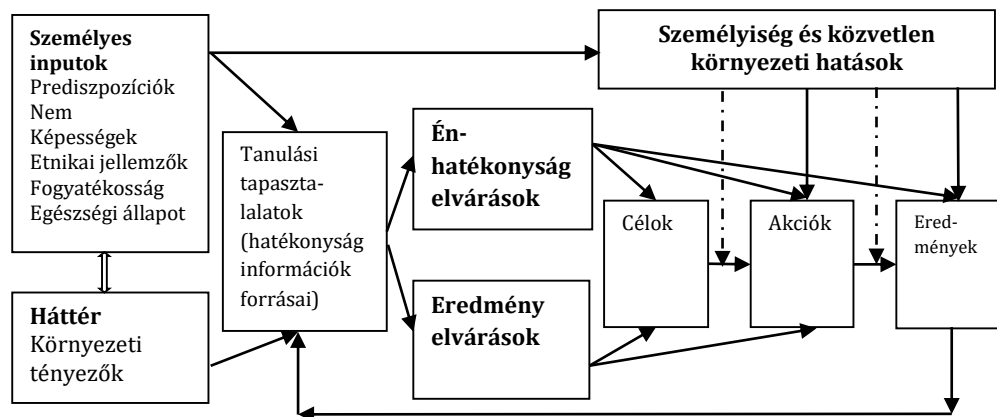
Az identitás kialakulását formálja a fogyatékoság tudatosítása, valamint a fogyatékoság kommunikálása, képviselete. Conyers és munkatársai (1998) kvalitatív vizsgálata szerint a fogyatékoság egyes helyzetekben való kiemelése, túlhangsúlyozása hátrányosan befolyásolja az önbecsülés és énhatékonyság kialakulását. Lindstrom és munkatársai (2012) kvalitatív vizsgálatuk keretében pedig azt tapasztalták, hogy középiskolás lányok nem hangsúlyozták fogyatékoságukhoz kapcsolódó identitásukat, ami Trainor (2007, idézi Lindstrom és mtsai, 2012) szerint azzal áll összefüggésben, hogy tanulásban akadályozott fiatal lányok esetében önismereti hiányosságok fedezhetőek fel, főleg, ami a személyes erősségek, szükségletek és célok megfogalmazását jelenti. Az életpálya-építés során ezzel együtt a pályadöntési énhatékonyság kialakításában is fontos szerep jut tehát a fogyatékosághoz kapcsolódó viszony tudatosításának, a speciális szükségletek és az akadályozottság felismerésének a különböző életterületeken.

3. A pályafejlődési önmenedzsment elmélet

A szociál-kognitív karrier elmélet (Lent és mtsai, 1994) és Super pályafejlődési elméletének (1990) ötvözéséből, valamint Savickas pálya-adaptabilitás koncepciójából (1997) származik Lent és Brown (2013) pályafejlődésre vonatkozó önmenedzsment elméletének szociál-kognitív modellje. A teória a pályafejlődés viselkedéses aspektusaira fókuszál, és arra keres választ, hogy az egyének hogyan – például milyen környezeti feltételek mellett – hozzák meg pályadöntéseiket, hogyan találnak munkát, alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez, valósítják meg céljaikat, és menedzselik különböző szerepeiket.

Az önmenedzsment (self-management) azt a specifikus mechanizmust jelenti, ahogyan az egyének céljaik elérése érdekében képesek irányítani karrierjüket. Az önmenedzsment teória mindazon életpálya-menedzsment készséggel² foglalkozik, amely az úgynevezett adaptív karrierviselkedés látókörébe tartozik. Az adaptív karrierviselkedés olyan viselkedések összessége, melyeket az egyén arra használ, hogy saját karrierfejlődését irányítsa, hétköznapi, megszokott és stresszes körülmények között egyaránt – a normatív pályafejlődési feladatokon túl tehát az előre nem bejósolható események szerepét is kiemeli.

Lent és munkatársai (1994) modelljét adaptálva, Lent és Brown ábrázolta az önmenedzsment modell elemeit (ld. 3. ábra), amely a proximális hatások közül beemeli a személyiségváltozók szerepét is, valamint az érdeklődés-akciók-célok hármasa helyett – amely a szociál-kognitív pályamodellben szerepel – a célok-akciók-eredmények ábrázolásával a viselkedés konkrét kimenetelét hangsúlyozza.



3. ábra. A pályafejlődési önmenedzsment modell (Lent és Brown, 2013, 562. old.)

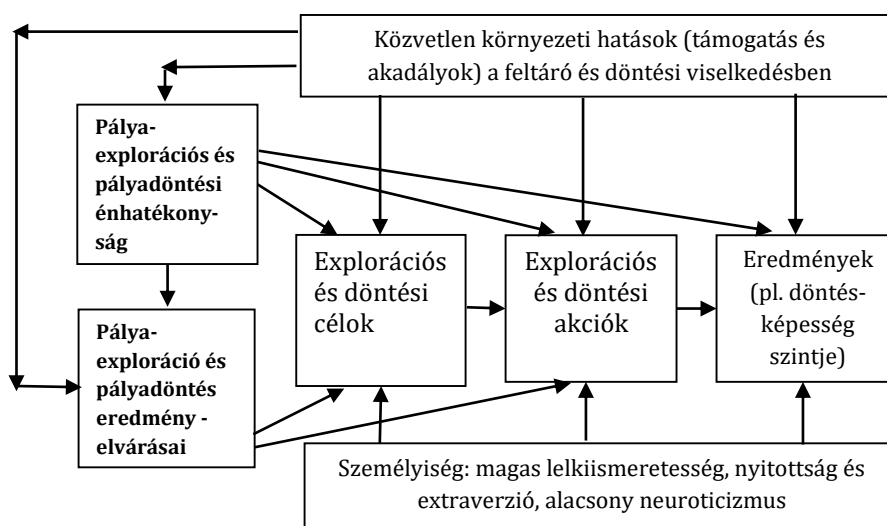
² A karrier kompetencia az önmegértésre, önfejlesztésre, az élet felfedezésére, valamint a munka és tanulás világának felfedezésére vonatkozik a karrierválasztás és karrierváltás periódusában. A karrier kompetencia nem csak a jelen cselekvésekre, hanem a jövőbeli lehetőségekre is vonatkozik, valamint az egyének cselekvésük általi formálódására. A karrier kompetencia szorosan kapcsolódik a karriermenedzselés képességeinek fogalmához. Ezen kompetenciák fejlesztését nevezik karriertanulásnak. Az élethosszig tartó tanácsadás rendszerének az élethosszig tartó tanulás rendszerébe való beillesztésének célja az, hogy támogassa az állampolgárokat karriermenedzselésükben, valamint karrier-kompetenciáik élethosszig tartó fejlesztésében (Thomsen, 2004).

Az adaptív karrierviselkedések két csoportba sorolhatóak: az első a normatív fejlődési feladatok teljesítésével kapcsolatos viselkedések, amelyeket az életkorhoz kötött kognitív fejlettség és szociális tanulási tapasztalatok befolyásolnak; a második csoport – a megküzdési képességek, főként reaktív viselkedések – olyan viselkedéseket foglal magába, amelyek kiterjednek az élet-szerepek változásaira (például iskolából munkahelyre kerülés), valamint segítenek megküzdni a szerepkonfliktusokkal, a munkavégzés során jelentkező stresszel vagy a munkahely elvesztésével.

Az önmenedzsment modell szerint az egyének arra irányuló döntése, hogyan alkalmazzák a karrier explorációt és döntéshozatalt szolgáló viselkedési módokat, főként akkor kerülnek megvalósításra, ha kedvező hiedelmeket birtokolnak a feltáró és a döntéshozó képességeikről, és az erőfeszítéseiktől pozitív kimenetelt remélnek. Emellett fontos, hogy specifikus célokat állítsanak fel, adekvát környezeti-társas támasszal rendelkezzenek, és kedvező személyes tendenciákat birtokoljanak – például nagymértékű lelkiismeretességgel, nyitottsággal és extravertióval, de alacsony neuroticizmussal rendelkezzenek (Lent és Brown, 2013).

A középiskolások körében az életpálya-fejlődés felfedezés fázisában a munkára való készenlét kialakulása és a foglalkoztathatósági készségek fejlődése figyelhető meg. Az adaptív karrierviselkedés elemei közé tartoznak ebben az életkori szakaszban: a lehetséges karrier-utak felfedezése (pl. öntájékozódás formális vagy nem formális helyzetben); az érdeklődés, a képességek és az értékek bekapcsolása az önértékelésbe; munkatapasztalat-szerzés, munkavállalói készségek fejlődése (pl. iskolai programok, céglátogatás, önkénteskedés, részállás), egyre konkrétabb foglalkozási célok és tervek; pályadöntések meghozása (pl. fontos hobbik, fakultációk); a döntések érvényesítése (állásra vagy képzésre való jelentkezés, egyetem elkezdése), a különböző átmenetek menedzselése.

A modell proximális hatásaira fókuszálva, a 4. ábrán látható a pálya-explorációs és pályadöntési viselkedés önmenedzsment modellje (Lent és Brown, 2013), amely a pályafejlődéssel összefüggő intervenciók tervezéséhez és értékeléséhez is támpontként szolgál. Az SCCT modellhez képest lényeges különbség, hogy megjelenik a környezeti tényezők közvetlen hatása az énhatékony-ságra és az eredmény-elvárásokra, hangsúlyozva, hogy ezeken keresztül is érvényesülnek a cél és az akciók révén a viselkedést meghatározó, jelenben ható faktorok.



4. ábra. A pálya-explorációs és pályadöntési viselkedés önmenedzsment modellje (Lent és Brown, 2013, 564. old.)

A támogató környezet pozitív hatással bír az adaptív karrierviselkedésre, mivel növeli az énhatékonyság érzetét, ezáltal célok elérésében is segítséget nyújt. A lakhely is befolyásolja a célkitűzést, hisz az adott terület kultúrája és szokásai megszabják, hogy mely cselekvések elfogadhatóak, azáltal például, hogy mely karrierterületek preferáltak.

A specifikusan pályadöntési viselkedés hatékonnyá tételére szabott modellben a tanácsadók jól azonosíthatják azokat a területeket, melyekre szükséges fókuszálni: pályadöntési készségek fejlesztése, énhatékonysági elvárások változtatása, pozitív szerepmodellektől való tanulás, célok specifikálása, erőforrások kiépítése, érzelemszabályozás a stresszel való megküzdés esetén. A pályadöntési viselkedés esetében az eredmények a döntésképeség növekedése, pályaválasztási bizonytalanság csökkenése, a választás mellett való elköteleződés és a döntéssel járó szorongás csökkenése keretében realizálódnak.

Az önmenedzsment elmélet elvezet minket ahhoz a gondolatkörhöz, amely az életpálya-tanácsadás feladatának és kihívásának azonosítja a foglalkoztatásban fontos kompetenciák tanítását már a serdülőkorban. Az életpálya-tanácsadás közoktatási aspektusairól a 7. fejezetben lesz szó.

4. Összegzés

Az első három fejezetben áttekintettem a doktori értekezés középpontjában álló, Bandura (1986) szociál-kognitív elméletéből építkező szociál-kognitív karrier elmélet (Lent és mtsai, 1994) legfőbb megfontolásait, valamint a középiskolás korosztály életpálya-fejlődési sajátosságait. Ezt követően betekintést nyújtottam a két elméletet ötvöző önmenedzsment-elméletbe (Lent és Brown, 2013).

Az énhatékonyság koncepcióját az életpálya-tanácsadásban elsőként Hackett és Betz (1981) alkalmazta. A pályadöntési énhatékonyság kutatására már ekkor nagy figyelem irányult Betz és munkatársai munkássága nyomán, akik a Pályadöntési Énhatékonyság Skála (Taylor és Betz, 1983) fejlesztésével számos kutatást indítottak el. A jelenség vizsgálata ma már a viselkedés számos területén megjelenik (Betz és Taylor, 2012).

A viselkedés szociál-kognitív mediátorát, az énhatékonyságot középpontba helyező szociál-kognitív karrier elmélet korszerű értelmezési keretet biztosít kérdéskörünk tárgyalásához. Egyfelől a teória integrálja az életpálya-építéssel kapcsolatos legfontosabb tényezőket: a szocializáló környezetből származó tapasztalatokat, az eredményekre vonatkozó elvárásokat, a kompetenciák gyakorlása nyomán átélt sikerélményt és az énhatékonyság élményét, másfelől figyelembe veszi azokat a proximális és disztális tényezőket, amelyek a pályafejlődés során gátló vagy serkentő hatást gyakorolhatnak.

Az életpálya-építésben jelentkező döntések meghozatalát elősegítő énhatékonyság kiemelt szerepű a középiskolás tanulók életében. Super életpálya-modellje (1990) szerint a kompetenciákat érintő öndefiníciók a serdülőkor időszakában hatással vannak a későbbi szakmai szerepekben elért sikerekre és elégedettségre. Az alacsony észlelt énhatékonysággal jellemezhető diákok alacsonyabb elvárásokat fogalmaznak meg magukkal szemben, és kevésbé válnak elkötelezetté céljaik megvalósításában, míg a magas énhatékonyságú diákok kihívásként értelmezik a különféle problémahelyzeteket, hatékonyabban fejlesztik ehhez kapcsolódó kompetenciáikat. Az autonómia és a sikerek megélése, a különböző kompetencia-területeken szerzett jártasság a speciális szükségletű fiatalok körében is növeli az önbecsülést, és kialakítja a hitet saját jövőjük formálásában, az eredmények pozitív elővételezésében.

Napjainkban felértékelődnek mindazon életpálya-tanácsadási programok és tevékenységek, amelyek nem az egyszeri döntés-támogatásra helyezik a hangsúlyt, hanem a tervezést, folyamatos alkalmazkodást, egyfajta karrier-készenlétet eredményeznek (Sweeny és mtsai, 2006), és amelyek segítségével a környezeti változásokra való készültségi szint a lehető legoptimálisabbá válik. Ez azoknak a proaktív stratégiáknak a fejlesztését is jelenti, amelyek segítenek a kihívásokkal való megküzdésben, a támogatás különböző műfajait építik ki, és előmozdítják a jövőbeli karrierlépéseket (Bandura, 2012). Az önmenedzsment-elmélet az énhatékonyságra építő viselkedés eredményeivel foglalkozik, így a pályafejlődéssel összefüggő intervenciók tervezéséhez és értékeléséhez is hasznos megközelítésnek bizonyul.

A következő fejezetben az értekezés középpontjába helyeztem pályadöntési énhatékonyságot, és a vele összefüggő tényezőket tárgyalom részletesen.

5. A pályadöntéseket meghatározó tényezők

Ennek a fejezetnek a célja a pályadöntési énhatékonyság fogalmi tisztázása, a serdülők életében betöltött szerepének, az ehhez kapcsolódó vizsgálatoknak a bemutatása, valamint a pályadöntési énhatékonysággal szorosan összefüggő, az értekezés szempontjából releváns dimenziók bemutatása.

5.1. A pályadöntési énhatékonyság

A serdülők pályadöntéseit meghatározó tényezők vizsgálata Super (1955) munkásságával kezdődött, a pályaeérettség koncepciójának keretében. Super szerint a pályaeérettség egyfelől annak mértékeként fogható fel, hogy az egyén mennyire képes karrierjével kapcsolatos döntéseit egyedül meghozni, ezek a döntések mennyire reálisak, valamint az egyén arra való készenlétét is tükrözi, hogy megbirkózzon az adott fejlődési szakasz feladataival, amely kognitív és affektív komponenseket egyaránt magában foglal (Super, 1990).

A pályaeérettség gondolata azon alapult, hogy a pályafejlődésnek rögzített szakaszai vannak, amelyek mindegyikében meghatározott fejlődési feladat sikeres teljesítése után lehet a következő fejlődési szakaszba lépni. A pályaeérettséget Super öt dimenzióra osztotta: a pályaválasztás felé való irányultság, információszerzés és tervezés a preferált foglalkozásokról, következetes orientáció (mely időben tartós és a preferált területek sem változnak), az érdeklődés és a reális attitűdök kikristályosodása és stabilizálódása, a személy-foglalkozás összeillése. Az általa létrehozott Karrier-fejlődési Leltár két attitűd-jellegű és két kognitív faktort tartalmaz: a tervezés és a karrier-exploráció felé mutatott attitűd mellett megjelenik a pályainformációról és a pályadöntés elveiről és gyakorlatáról való tudás (Savickas, 1997).

1971-ben John Crites Super elméletére építve két faktorról bővítette ki a pályaeérettség koncepcióját: a döntés tartalmával és folyamatával, amelyek további alegységekből állnak. A döntés tartalmát aszerint definiálta, hogy mennyire változik időben, valamint mennyire reális az egyén számára. A döntés folyamatában Crites két tényezőt tartott fontosnak: a kompetenciákat (például olyan kognitív faktorokat, mint a döntéshozási képesség) és az érzelmi faktorokat (például az attitűdöket). A magas pályaeérettséggel rendelkező egyének Crites szerint nagyobb valószínűséggel válnak sikeresek, és lesznek elégedettek a választott területen, melynek oka, hogy jobban megértik a döntési folyamatokat, az összefüggéseket a jelen cselekedetei és a jövőbeni karriercélok között, széleskörű döntéshozási készséggel rendelkeznek, és átlátják annak előnyeit, ha több lehetőséget is számításba vesznek.

Savickas (1997) a pályaeérettség fogalma helyett a karrierre vonatkozó alkalmazkodóképesség (career adaptability) fogalmát javasolja, amely kifejezi az egyén rugalmas és folyamatos alkalmazkodását a változó (munka)környezethez, hangsúlyozva a személy-környezet interakció fontosságát. A pályaeadaptabilitás savickasi fogalma egyaránt jelenti a munka-szerep által megkövetelt és előrelátható feladatokkal való megküzdés készenléti szintjét, és az előre nem látható változásokhoz való alkalmazkodás képességét. A fogalom jól illeszthető az életpálya-fejlődési elméletekbe, és nemcsak a serdülők, hanem a felnőttek esetében is jól értelmezhető. A pályaeadaptabilitás három fontos dimenziója a tervezés, a karrier-exploráció és a döntés.

Mind a pályaeérettség, mind a pályadöntési énhatékonyság a pályafejlődés, az adaptív karrier-működés meghatározó komponensének tekinthető (pl. Robbins, 1985; Taylor és Popma, 1990; Luzzo és mtsai, 1999).

Crites (1978) pályaegettség modellje keretet nyújt a pályával kapcsolatos döntéshozatalra vonatkozó képességek meghatározására. Crites (1978) feltételezte, hogy az optimális karrierdöntéseket öt kompetencia, valamint az ezekhez kapcsolódó érett vagy kevésbé érett attitűdök facilitálják. A „jó karrierdöntést” elősegítő öt, a pályaválasztási folyamatra vonatkozó kompetencia: a pontos önértékelés kimunkálása, a pályainformációk összegyűjtése, a célkitűzés, a jövőre vonatkozó tervek készítése, valamint a problémamegoldás. Ezen kompetenciákban meglévő magabiztosságot méri a Pályadöntési Énhatékonyság Skála (CDESES, Taylor és Betz, 1983) és ezek a kompetenciák annak öt alskálájaként azonosíthatóak.

A *pályadöntési énhatékonyság* az egyén hite abban, hogy mennyire képes a pályafejlődése során a döntésekkel kapcsolatos tevékenységeket – önértékelés és pályaismeret fejlesztése, célválasztás, tervezés és problémamegoldás – sikerrel teljesíteni (Taylor és Betz, 1983). Az önértékelési dimenzió arra reflektál, hogy az egyén mennyire pontosan méri fel a pályadöntésekhez szükséges képességeit, értékeit és érdeklődését, míg a pályainformáció azt mutatja meg, milyen mértékű tudást mond magának az egyén a különböző foglalkozásokról, a munkaerő-piacról. A célválasztás arra utal, hogy az egyén mennyire tud sorrendet felállítani annak érdekében, hogy sikeresen irányítsa életpályáját, a tervezés pedig, hogy mennyire tud terveket készíteni a karrier-lépéseire vonatkozóan. Végül pedig a problémamegoldás az abban való magabiztosságot méri, mennyire képes az egyén alternatív megküzdési stratégiákat alkalmazni, pályaválasztási problémákat megoldani, és mindenki számára elfogadható megoldásra jutni (Betz és Luzzo, 1996).

A pályaegettséget a serdülőknél a pályadöntési készségek és attitűdök fontos bejósoló tényezőjeként tartják számon például az elköteleződés és a karrier exploráció esetében (Ziebell, 2010). Luzzo (1993b) vizsgálatában kimutatta, hogy a pályadöntési énhatékonyság és a pályaegettség affektív tényezője között pozitív összefüggés áll fenn, amely összhangban van Creed és Patton (2003) eredményével, ahol a pályaegettség attitűd-tényezője a pályadöntési énhatékonyság legfőbb bejósoló faktorának bizonyult. Luzzo (1993a, 1993b) ugyanakkor nem talált összefüggést a pályaegettség kognitív komponense, a kompetenciák és a pályadöntési énhatékonyság között, amely arra enged következtetni, hogy a pályadöntési énhatékonyság attitűd-jellegű, azaz az énhatékonysági elvárásokra, és nem a konkrét készség-komponensre reflektál.

Rogers és munkatársai (2008, 2011) a szociál-kognitív karrier-elmélet szemszögéből vizsgálták a serdülők karrierrel kapcsolatos döntéshozatali folyamatát, valamint a serdülők karriertervezésének és karrier-explorációjának időbeli változását, amelyek a pályafejlődés szempontjából fontos tényezőknek bizonyulnak.

Első vizsgálatukban (Rogers és mtsai, 2008) összesen 414 fő, 10., 11., és 12. osztályos ausztráliai középiskolási diákokat kérdeztek a pályadöntési cselekvéseikről, az énhatékonyságukról, az eredmény-elvárásaikról, a karriercéljaikról.

Azt várták, hogy a személyiség előrejelzi a tervezést és az explorációt, és ezen változókat az SCCT paradigmájában található énhatékonyság, eredmény-elvárások és célok változói mediálják. Azt feltételezték, hogy a lelkiismeretesség, extravertizáció és nyitottság facilitáló, a neuroticizmus pedig gátló hatással lesz a karriertervezésre és az explorációra. Ezen kívül a célok mediáló szerepet játszanak az énhatékonyság, az eredmény-elvárások magyarázó változói, valamint a tervezés és exploráció eredmény-változók között. Vizsgálatukban a Karrierfejlődés-leltárt (Career Development Inventory, Lokan, 1984), a Pályadöntési Énhatékonyság Skála rövid változatát (CDESES-SF, Betz és mtsai, 1996), a Karrierdöntéshozatali Eredmény-Elvárás Skálát (Career Decision-Making Outcome Expectancies Scale, Betz és mtsai, 1997), a NEO Five-Factor Inventort (Costa és McCrae, 1992) és a Karrier-hatás Leltárt (Career Influence Inventory, Fisher és Stafford, 1999) alkalmazták.

Az eredmények kimutatták, hogy a személyiség és a támogatás mind közvetett, mind közvetlen összefüggésben áll a pályadöntési folyamattal. A nyitottság és a lelkiismeretesség közvetlen kapcsolatot mutat a tervezéssel, és a tervezés által közvetve az énhatékonysággal és a célokkal is. A lelkiismeretesség és az extravertizáció az explorációval áll közvetett kapcsolatban, az énhatékonyság és a célok által mediálva. Csakugyan közvetett kapcsolat áll fenn a személyiség és a döntési cselekvések között, melynél szintén az énhatékonyság és a célok jelentik a köztes változót.

Az eredményekkel kapcsolatos elvárások nem mutattak ki szignifikáns kapcsolatot a többi változóval. Az előfeltevésekkel ellentétben nem nyert igazolást az extravenzió és a neuroticizmus hatása a karriertervezésre, és ugyanígy a nyitottság és a neuroticizmus sem mutatott kapcsolatot a karrier explorációval. A barátságosság egyik változóra se mutatott összefüggést.

A társas támogatás moderálja a célok és a tervezés közötti összefüggést, amely arra enged következtetni, hogy minél magasabb a társas támogatás és a célkitűzés észlelt szintje, annál aktívabbnak bizonyul a pályatervezési viselkedés, valamint a karrier-exploráció. Emellett a célok és a döntési cselekvések erős kapcsolatban állnak, valamint mérsékelt kapcsolat fedezhető fel az énhatékonyság, a célok, és a döntési cselekvések között. Ez utóbbi azt sugallja, hogy azok az egyének, akik magabiztosan hoztak karrierrel kapcsolatos döntéseket, valószínűbben tűztek ki célokat, így valószínűbben alakítottak ki terveket, és aktívabban fedezték fel a karrierlehetőségeket is.

Az életkor szintén fontos változónak bizonyult az eredmények eloszlásában: a felsőbb éves diákok nagyobb vállalkozó kedvről számoltak be a karrierlehetőségeik felfedezésében. Az eredmény – amely szerint a kognitív tényezők számos személyes és kontextusbeli tényezővel együttesen hatnak – fontos gyakorlati alkalmazási lehetőséget is rejt magában mind a tanácsadók, a tanárok, mind a szülők számára. A tanulmány javasolja a tanulók karrierfejlődésének tudatos segítségét olyan eszközök által, mint az új tapasztalatok szerzésére való biztatás, vagy bizonyos szervezési készségek, többek között az időmenedzsment tanítása.

Második kutatásukban Rogers és Creed (2011) a következő változókat elemezték: pályadöntési énhatékonyság, karrierrel kapcsolatos következmény-elvárások, karriercélok, kontextuális tényezők (támogatás), személyiségjellemzők, státuszváltozók (kor, nem, munkatapasztalat, iskolai teljesítmény), valamint döntési viselkedések (karriertervezés és karrier-exploráció).

A kutatásban 631 fő vett részt (10.-12. osztályosok, átlag életkoruk 15,9 év, 344 lány és 287 fiú). A vizsgálat két időpontban történt, mindkét alkalommal ugyanazon kérdőívek felvételével. A két időpont között 6 hónap telt el; a szerzők feltevése szerint ennyi idő elegendőnek bizonyulhat ahhoz, hogy a vizsgált változók tekintetében bekövetkezessen mérhető változás. A két vizsgálati időpont között eltelt idő alatt az iskolák nem biztosítottak életpálya-tanácsadást, habár a tanulók más iskolai vagy iskolán kívüli keretek között hozzájuthattak pályaválasztási ismeretekhez.

Az eredmények alapján a két szociál-kognitív mechanizmus (énhatékonyság és célok) és a döntési cselekvések közötti kapcsolat mindhárom évfolyam (10., 11. és 12.) tanulóinál megjelent. Az énhatékonyság és a karriercélok összefüggést mutattak a karriertervezéssel, valamint az énhatékonyság kapcsolatot mutatott a karrier-explorációval. A szerzők arra következtetnek, hogy azok a tanulók, akik magabiztosak a pályával kapcsolatos döntéshozatalban, és motiváltak a célkitűzésre, nagyobb valószínűséggel tervezik meg karrierjüket, valamint nagyobb hajlandósággal vesznek részt a karrier-explorációban.

A tervezési cselekvések és az egyéb változók (személyes tényezők, környezeti befolyás, státuszváltozók) között változó összefüggések mutatkoztak. A személyiség csekély előrejelző értékkel bírt mind a karriertervezésre, mind a karrier-explorációra nézve, épp ezért a szerzők óvatosságra intenek a személyiségjellemzők interpretációját illetően. A tizedikes tanulók sajátos jellemzőjeként jelent meg továbbá a támogatás és az exploráció közötti szoros kapcsolat. A munkatapasztalat a karriertervezés egy – korlátozott mértékű – előrejelzőjének bizonyult a tizenkettedik osztályos tanulók mintáján. A következmény-elvárások és a döntési cselekvések közötti kapcsolatot jelen vizsgálat nem támasztotta alá. Ugyanígy a résztvevők nemének sem volt szerepe karriertervezés és karrier-exploráció előrejelzőjeként. Az iskolai teljesítmény és a döntési cselekvések ugyancsak nem mutattak szignifikáns összefüggést.

A pályadöntési énhatékonyság nemi különbségeivel kapcsolatban ellentétes eredményeket találunk. Míg Hackett és Betz (1981) az eltérő nemi szerepekhez kapcsolja azt, hogy a nők alacsonyabb énhatékonysági elvárásokat birtokolnak, mint a férfiak, addig Bergeron és Romano (1994), Taylor és Betz (1983), Betz és munkatársai (1996) nem találtak különbséget a nemek között a pályadöntési énhatékonyságban.

Hartman és Betz (2007) a Big Five és a pályadöntési énhatékonyság kapcsolatát vizsgálta 301 pszichológiai egyetemi felkészítőre járó személy körében az Ohio Állami Egyetemen. Eredményeik alapján a lelkiismeretesség és extravertió faktorai pozitív összefüggést mutatnak a pályadöntési énhatékonysággal, míg a neuroticitás negatív kapcsolatban áll vele. A Big Five lelkiismeretesség faktora facilitálja az adaptív viselkedést, amely megköveteli a tervezést és kitartást, míg a nyitottság például a problémamegoldás keresésében segíti az adaptív viselkedést.

Az interperszonális faktorok kapcsán elmondható, hogy a pozitív családi és párkapcsolati interakciók negatívan korrelálnak a karrierben mutatkozó döntésképtelenséggel (Felsman és Blustein, 1999), amely összhangban van Rogers és munkatársai (2008) eredményeivel.

A szülők és a kortárs kapcsolatok jelentős szerepűek az életpálya-építés során kialakuló énhatékonyság megalapozásában.

Guay és munkatársai (2003) az öndeterminációs elméletből indultak ki, amikor 834 fő egyetemista körében bebizonyították, hogy a szülők és a barátok által biztosított autonómia vagy kontroll befolyásolja a pályadöntéssel kapcsolatban észlelt énhatékonyságot és észlelt autonómiát. Az öndeterminációs teória szerint azok az egyének, akik belső motivációból cselekszenek, kielégítik autonómiára való igényüket, ellentétben azokkal, akik külső szabályozás szerint cselekszenek. Az észlelt autonómia meg tudja magyarázni és be tudja jósolni az emberi viselkedést, az iskolai teljesítményt, kitartást és kreativitást (pl. Ryan és Deci, 2000; Vallerand, 1997). Akiknek magas az autonómia tapasztalatuk, azoknak magasak a pszichológiai funkcióik (kitartás, kreativitás) is, míg akiknek alacsony az autonómia észlelésük, negatív kimenetelt tapasztalnak (depresszió, halogatás a munkakeresésben). A modell szerint azok a személyek, akik saját magukat kevésbé hatékonyak és kevés autonómiával rendelkezőnek érzik, magas döntésképtelenséget élnek át karrier-opcióikkal kapcsolatban.

Minél korlátozóbb a kortárs csoport, annál alacsonyabb lesz a személy észlelt énhatékonysága és észlelt autonómiája. A szülők és a kortársak által biztosított autonómia viszont magasabb észlelt énhatékonyságot és autonómiát jósol be a személy pályadöntéssel kapcsolatos tevékenységeiben. Tehát az észlelt énhatékonyság és az észlelt autonómia inverz módon jósolják be a pályaválasztási bizonytalanságot, ezért az eredmények azt sugallják, hogy a szülőknek és barátoknak fontos biztosítaniuk az autonómiát a pályadöntési kérdésekben. Ugyanakkor szükséges a társak és a szülők támogatása is. Felsman és Blustein (1999) kimutatták, hogy a párjuk iránt erős kötődést mutató kamaszok bátrabbak környezetük explorációjában. A szoros kapcsolatok segítik az egyént, hogy többet tanuljanak önmagukról, biztosítják a pszichológiai támaszt, amelyek facilitálják a karriertervezés végrehajtását. Továbbá a szülők bevonódása a pályaválasztási folyamatba a bizonytalanság csökkenéséhez vezethet.

York (2008) a nemi különbségeket vizsgálta a szülőktől és kortársaktól származó hatások tekintetében. A hatások között megkülönböztetett autonómia-támogató és autonómia-korlátozó módszereket. Eredményei szerint az autonómia-korlátozó társas hatások negatív irányban befolyásolják az egyén énhatékonyság-érzését és autonómiáját a pályadöntési cselekvésekkel kapcsolatban. Ráadásul minél kevésbé pozitívak az említett tényezők, annál nagyobb a valószínűsége a pályával összefüggő döntésképtelenség magasabb szintjének. York tanulmányának nemi különbségekre vonatkozó felfedezése, hogy a kutatásban résztvevő középiskolás lányok magasabb autonómia- és énhatékonyság-érzésről, valamint kevesebb döntésképtelenségről számoltak be, mint a fiúk.

Ochs és Roessler (2004) 77 fő tanulásban akadályozott és 99 fő tipikus fejlődésű középiskolás pályadöntési énhatékonyságát, eredmény-elvárását és az explorációs szándékát vizsgálta. Eredményeik alapján mindkét csoport esetében pozitív szignifikáns összefüggés mutatkozott a SCCT komponensei között, legerősebb kapcsolat a pályadöntési énhatékonyság és az eredmény elvárások között volt, míg a leggyengébb az explorációs viselkedés és az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos elvárások között. A pályadöntési énhatékonyság és az eredmény-elvárások szignifikánsan alacsonyabbak voltak a sajátos nevelési igényű tanulók körében, az explorációs szándékban viszont nem volt különbség a tipikus fejlődésű tanulókhoz képest.

Figyelemreméltó eredményeket talált Elhessen (2002), aki a pályadöntési énhatékonyság szerepét vizsgálta a karriertervezésben 128 fő mozgáskorlátozott hallgató körében. Eredményei alapján a fogyatékoság súlyossága a pályadöntési énhatékonyság és fogyatékosághoz való alkalmazkodás prediktív változójának bizonyult. A pályadöntési énhatékonyság és a fogyatékosághoz való alkalmazkodás között pozitív összefüggés mutatkozott, valamint a magas pályadöntési énhatékonyságot mutató személyek több explorációs viselkedést mutattak.

A jelenség mélyebb megértése céljából áttekintem a pályadöntési énhatékonyság jelen értekezés szempontjából jelentős tényezőkkel – a pályaválasztási bizonytalansággal, az észlelt énhatékonysággal, az önbecsüléssel, valamint a pozitivitással – való összefüggéseit.

5.2. A pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság

A pályaválasztási bizonytalanság egy multidimenzionális konstruktumként írható le (Fuqua és Hartman, 1983), amely a jövővel kapcsolatos aktuális döntéshiányt foglalja magába, és amely negatív összefüggést mutat a pályadöntési énhatékonysággal (Gillespie és Hillman, 1993; Taylor és Betz, 1983).

Osipow (1999) különbséget tesz a döntésképtelenség (indecisiveness), mint több területre kiterjedő személyiségvonás és a bizonytalanság (indecision) között.

A *pályaválasztási bizonytalanság* döntéshozatal előtti (időleges) fejlődési állapot, a legmegfelelőbb alternatíva kiválasztásának periódusa. Kognitív elemei közé tartoznak az önismeret, a környezettel kapcsolatos ismeretek hiánya, valamint a munkaerő-piaci változások elfogadásának hiánya (Osipow, 1999). Az érzelmi komponensek között szerepelnek a szorongás, az ambivalencia, a kontrollvesztés, valamint a jelenlegi álláslehetőségek és a hosszú távú karriercélok közötti eltérés miatt érzett frusztráció (Feldman, 2003).

A *döntésképtelenség* a személyre jellemző vonásnak tekinthető, amely a döntést igénylő helyzetben jelenik meg. Ha a személy az életét érintő kérdéseiben több esetben nem tud időben dönteni, meghúsvágyva így a döntéshez kapcsolható viselkedés kivitelezését, döntésképtelenséggel jellemezhetjük. Ha viszont az egyén az életében bekövetkező változások előtt bizonytalanságot él át, de ezzel megküzd, nem tekinthető döntésképtelenségnek. Az egyén számára legoptimálisabb intervenciók eljárási megtervezése és kiválasztása érdekében fel kell mérnünk, hogy bizonytalanság vagy döntésképtelenség jellemző-e rá.

A pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság közötti összefüggésekkel számos vizsgálat foglalkozott. A Pályadöntési Énhatékonyság Skálát használó kutatások negatív kapcsolatot találtak a pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság között (Taylor és Betz, 1983; Betz és mtsai, 1996, Betz és mtsai, 1997).

Creed és munkatársai (2006) ausztrál középiskolások pályaválasztási bizonytalanságát és énhatékonyságát vetették össze. A longitudinális vizsgálatban a tanulók elsőként 8. osztályosok voltak, a második mérés pedig 10. osztályos korukban zajlott. Az ausztrál serdülők esetében nem sikerült kimutatni, hogy a pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság között bármilyen oki kapcsolat lenne, amely eredményt a két évre történő ismételt mérés is okozhatta. Eredményeik alapján az énhatékonyság magasabb értéke az első időpontban nem jósolta be a bizonytalanság alacsonyabb értékét a második időpontban, sőt, a két jelenség között csak gyenge korreláció mutatkozott.

Betz és munkatársai (1997) egyetemi hallgatók körében vizsgálták a pályadöntési énhatékonyság, pályaválasztási bizonytalanság, az eredményekre vonatkozó elvárások és az explorációs szándék összefüggéseit. Eredményeik szerint a pályával kapcsolatos eredményekre vonatkozó elvárások jósolják be legjobban a viselkedési szándékot, míg a pályadöntési énhatékonyság a pályaválasztási bizonytalanságot jósolta be a leginkább – ez utóbbi esetében szignifikáns különbség mutatkozott a nemek között, a bejósoló erő erősebbnek bizonyult a férfiak esetében, mint a nőknél.

A pályaválasztási bizonytalanság további számos személyes és interperszonális változóval áll kapcsolatban. Ezek közé tartoznak: az életkor és a nem, a sikertől való félelem, az alacsony önbecsülés (Germeijs és Boeck, 2003), az alacsony öntudatosság és aggodalom (Fuqua és mtsai, 1988; Wanberg és Muchinsky, 1992), az identitás státusz (Vondracek és mtsai, 1995), a pályaelettség (Rojewski, 1993), az elköteleződéstől való félelem (Leong és Chervinko, 1996). A személyiségvonások közül a karrierrel összefüggő bizonytalanság összefügg a perfekcionizmussal, öntudatossággal, azonban negatív összefüggésben áll a racionális döntéshozatali stílussal (Mau, 1995). Feldman (2003) a fiatal felnőttek pályaválasztási bizonytalanságát összefüggésbe hozza az álláskeresési viselkedéssel. Szerinte azok a személyek, akik bizonytalanabbak, több munkakört, munkahelyet kipróbálnak, mielőtt megállapodnak egy szervezet vagy munkakör mellett.

Enright (1996) eredményei szerint a saját életpályával kapcsolatos hiedelmek a foglalkozási identitás és pályaválasztási bizonytalanság szignifikáns bejósoló mind a fogyatékos, mind a tipikus fejlődésű hallgatók mintáján, továbbá a fogyatékosági státusz meghatározó a kételyek (negatív hiedelmek) és bizonytalanság közötti kapcsolatban az SNI csoportoknál.

Megállapítható, hogy a pályaválasztási bizonytalanság fontos szerepet tölt be a különböző pályadöntési területekre vonatkozó képességek értékelésében. Betz és munkatársai szerint (1996; 1997) azokat a diákokat, akiknek magasabb az énhatékonysági elvárásuk a pályaválasztási folyamatukkal kapcsolatban, vélhetően alacsonyabb bizonytalanság jellemzi. Creed és munkatársai (2006) azonban nem találtak erős kapcsolatot a két jelenség között. A két konstruktum közötti összefüggés és bejósoló erő vizsgálata, valamint a sajátos nevelési igényű középiskolások körében mutatott sajátosságai mindenképp figyelmet érdemelnek.

5.3. A pályadöntési énhatékonyság és az észlelt énhatékonyság további területei

A korábbi fejezetekben kiemelttem, hogy az énhatékonyság kulcsfontosságú szerepet tölt be abban, mennyire jól teljesítik a serdülők az adott fejlődési szakasz kihívásait. Ezek között szerepelnek a tanulmányi és társas viselkedésben mutatott énhatékonysági hiedelmek is, amelyek összefüggést mutatnak számos további énhatékonysági dimenzióval (Bandura, 1986). A megalapozott, átgondolt pályadöntések a tanulmányi teljesítményt és hatékonyságot is emelik, amely hozzásegíti a tanulókat a sikeres továbbtanuláshoz (Gillie és Isenhour, 2003).

A serdülők pályadöntési énhatékonyságának növeléséhez nagymértékben hozzájárul többek között az iskolai teljesítmény, a pozitív énhatékonysági elvárások és a pozitív önattribúciós stílus (Bandura, 1997; Flum és Blustein, 2000). Korábbi kutatások alátámasztották, hogy az énhatékonyságba vetett hit befolyásolja a kognitív kompetenciák fejlődését (pl. Zimmerman, 1995), és kimutatták, hogy a gyermek abban való hatékonysága, hogy szabályozza tanulását, befolyásolja motivációjának szintjét. Ráadásul az észlelt énhatékonyság a társas kapcsolatokat is formálja (Bandura és mtsai 1996).

A pubertáskor fizikai és pszichológiai változásai, az identitáskeresés a serdülők önészlelését is alakítja. Ez az időszak a meglehetősen sok változás miatt gyakran a személyes kontroll elvesztésével járhat, amely a kihívást jelentő helyzetekben alacsonyabb magabiztosságot eredményezhet (Bandura, 1997). Az alacsony észlelt iskolai- és önszabályozási énhatékonysággal rendelkező felső tagozatosok több fizikai és verbális agressziót, érzelmi dühkitörést mutatnak, mint a magasabb énhatékonyságú társaik (Klassen, 2002).

Niles és Sowa (1992, idézi Betz és Taylor, 2012) arról számoltak be, hogy a pályadöntési énhatékonyság és az általános énhatékonyság között a korreláció $r=0,42$, míg a pályadöntési énhatékonyság és a társas énhatékonyság között $r=0,21$. Betz és Klein (1996) a CDESES-el mért pályadöntési énhatékonyság és az általános énhatékonyság között erős szignifikáns összefüggést találtak, mind a nők ($r=0,59$), mind a férfiak ($r=0,50$) esetében.

Bandura (1986), Lent és munkatársai (1994, 2000) egyaránt feltételezték, hogy az énhatékonyság kapcsolatban áll a kívánt tanulmányi teljesítmény és karrierrel összefüggő eredmények elérésével. Az iskolai sikeresség vonatkozásában a tanuló énhatékonysági hiedelme arra vonatkozik, mennyire ítéli meg magát magabiztosnak abban, hogy sikeresen teljesíti az iskolai feladatait (Pajares és Graham, 1999; Schunk, 1995). Minél inkább úgy gondolja egy diák, hogy képes teljesíteni az iskolai követelményeket, annál sikeresebb lesz (Zimmerman, 2000). Rózsa és Kő (é.n.) a tanulmányi előmenetelt befolyásoló tényezők vizsgálati modelljében az észlelt énhatékonyság jelentős mértékben csökkentette a viselkedési problémákat is.

Betz és Serling (1995, idézi Betz és Taylor, 2012) egyetemistáknál azt találták, hogy a Feladat-specifikus Foglalkozási Énhatékonyság Skála (TSOSS) verbális, számolási és művészi alskálái szignifikáns kapcsolatot mutatnak a pályadöntési énhatékonysággal (egyedül a fizikai képességek alsója nem mutatott összefüggést).

Hackett (1985) vizsgálati eredményei arra utalnak, hogy a matematikai énhatékonyság jó bejósolója a matematikához kapcsolódó szakok választásának. Betz és Klein (1996) vizsgálatában összefüggést találtak a Pályadöntési Énhatékonyság Skálán elért eredmények, valamint a matematikai énhatékonyság között. Coutinho és Neuman (2008) által vizsgált tényezők közül – teljesítményre vonatkozó célorientáció, tanulási stílus, énhatékonyság, metakogníció – az énhatékonyság bizonyult a legerősebb teljesítmény-előrejelzőnek.

A tanulásra fordított idő is hat az énhatékonyságra: a kitartóbb, a tanulásra hosszabb időt szánó diákok magasabb szintű énhatékonyságról számolnak be, és elégedettebbek tantárgyi tudásukkal, ami iskolai sikerességüket is pozitívan befolyásolja (Turner és mtsai, 2009). A magas énhatékonysággal rendelkező tanulókra jellemző, hogy inkább nehezebb, de még teljesíthető feladatokat választanak (Zimmermann, 2000), és akik egy iskolai feladatot sikeresen teljesítettek, várhatóan nagyobb mértékű iskolai énhatékonysággal kezdenek bele a következő feladatba (Said, 2013). Azonban az iskolai követelmények alacsony teljesítését anticipáló hatékonyságérzet növeli az iskolai szorongást (Bandura, 1995).

A tanulók vélekedései teljesítményükkel kapcsolatban hatással vannak arra is, hogy milyen jól tudnak felkészülni a munkavállalásra, tehát az énhatékonyság az életpálya-építési folyamatra is hatással van (Schunk, 1989; Zimmermann, 1995). Azok a tanulók, akik tudatában vannak tanulmányaik karrier-vonatkozásainak, nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az iskolában. Több metaanalízis (Evans és Burke, 1992; Baker és Taylor, 1998) megerősíti, hogy az életpálya-tanácsadási programok az iskolai teljesítményt is növelik, valamint a jobb tanulmányi eredmények mellett a tanulás iránti pozitív attitűdre is hatással vannak (Lapan és mtsai, 2001). Dykeman és munkatársai (2003a) megállapítják, hogy az életpálya-tanácsadási intervenciók az iskolai énhatékonyság és a motiváció növekedéséhez vezetnek, amelyek közvetlenül hatnak az iskolai teljesítményre. Kutatásukban a tanulmányi tanácsadás pozitív hatással volt a matematikában jelentkező eredményekre, amely során a tanácsadó rámutatott a tantárgy szerepére az élet különböző területein. Luzzo (1993a) ezzel szemben nem talált szignifikáns összefüggést a pályadöntési énhatékonyság és a tanulmányi átlag között, ezért annak a tanulmányi eredménnyel való közvetlen kapcsolata további vizsgálatokat igényel.

Chong és munkatársai (2010) amellel érvelnek, hogy az iskolai teljesítményben nem csak a tanuló énhatékonysága a meghatározó, hanem a pedagógusok énhatékonysága és az iskola típusa, valamint az iskolai légkör is lényegesen hozzájárul a tanulók motivációjához, eredményeihez és énhatékonyság-elvárásaihoz.

Az énhatékonyság további kulcsfontosságú dimenziója az interperszonális kapcsolatokkal összefüggő énhatékonyság. Az élet számos területén megkonstruáljuk képességeinkről való hiedelmeinket, amelyekbe beletartoznak a mások megértését, a másokkal való együttműködést igénylő területek, társas szituációk is. A kielégítő társas kapcsolatok fenntartása számos kommunikációs és társas problémamegoldási készséget követel tőlünk, amelyek a munkavégzéshez, sikerek eléréséhez, a jólléthez is elengedhetetlenek (Kihlstrom és Cantor, 2000; Caprara és Steca, 2005).

Az észlelt társas énhatékonyság meghatározó a szociális képességek fejlesztésében, a kapcsolati minták működtetésében, a kortárs kapcsolatok alakulásában.

Azok a személyek, akik magas társas énhatékonysággal rendelkeznek, támogatóbb környezetet építenek ki maguk körül, mint azok, akik nem hisznek társas képességeikben. Ugyanakkor fordítva, a támogató kapcsolati háló növeli a személyes énhatékonyságot elsősorban azon keresztül, hogy példákat látunk arra, hogyan oldják meg mások problémáikat, így közvetlenül az észlelt probléma-megoldási hatékonyság is növekszik (Bandura, 1999). Felsman és Blustein (1999) serdülőket vizsgálva megállapították, hogy a kortársakkal való kapcsolat magasabb színvonalra, a társkapcsolatok kezelésének képessége összefüggésben áll a környezet explorálásával, és együttjárást mutat az elköteleződés kialakulásával a pályafejlődés folyamatában.

Attól függetlenül, hogy milyen fokú és természetű társas képességekkel rendelkezünk, társas énhatékonyságunk lehet alacsony vagy magas. Az alacsony társas énhatékonyság összefüggést mutat a magányossággal, depresszióval és az alacsony önértékeléssel, azonban a társas énhatékonyság interakción keresztül növelése erősítheti az önbecsülést, és csökkentheti a depressziót, magányosságot (Smith és Betz, 2002). A társas énhatékonyság hiányosságai összefüggésben állnak a karrierépítés folyamatában tapasztalható halogatással, pályaválasztási bizonytalansággal is (Betz és mtsai 1999, idézi Kiss, 2009).

A doktori értekezés kiemelt figyelmet szentel az észlelt énhatékonyság kérdéskörének, melynek központi dimenziói az önszabályozás mellett az iskolai- és a társas énhatékonyság.

5.4. A pályadöntési énhatékonyság és az önbecsülés

Az önbecsülés és a pályafejlődés közötti erős és kétirányú kapcsolat régóta ismert. Az életpályán keletkező sikerélmények erősítik az önbecsülést, míg az alacsony önbecsülés korlátozza az egyént abban, hogy pozitív élményei keletkezzenek a karrierjével kapcsolatban, többek között azért, hogy leszűkíti a lehetőségek észlelését.

Az önbecsülés az énkép központi fogalma, amelyet Rosenberg (1979) úgy definiált, mint az egyén globális pozitív vagy negatív érzése önmagáról. Egy másik meghatározás szerint az önbecsülés szintje megegyezik önmagunk elfogadásának mértékével, és kifejezi annak mértékét is, mennyire tartjuk magunkat hozzáértőnek, fontosnak, sikeresnek és kiválóknak (Coopersmith, 1967, idézi Smedema, 2014). Az önbecsülés konstruktuma szoros kapcsolatba hozható a pszichológiai jólléttel, a tanulmányi sikerekkel és tanulási stílussal is (Rózsa és Komlósi, 2014).

Az énhatékonyság nem azonos az önbecsüléssel és kontrollhellyel. Míg az énhatékonyság bizonyos specifikus adottságokról szóló értékelést jelent, addig az önbecsülés az önértékelés általános érzetként van jelen. Természetesen a két konstruktum összefügg egymással: az egyén, akinek magas az énhatékonysága, és sikeres a legtöbb tevékenységének ellátásában, valószínűsíthetően magas önbecsüléssel fog rendelkezni, valamint fordítva: a magas önbecsülés pozitív hatású az énhatékonyságra.

A kontrollhely azzal kapcsolatos, hogy az egyén sorsa saját cselekvéseitől vagy külső erők által befolyásolt. Az abban való hit, hogy az egyén különböző szintű teljesítményre képes (énhatékonyság), különbözik attól a hittől, hogy ezek a teljesítmények hogyan befolyásolják a későbbi eredményeket (kontrollhely).

Az énhatékonyság területspecifikus, jövőorientált és változtatható, ezzel ellentétben az énkép általánosabb, stabil és a múltba irányul (Bong és Skaalvik, 2003). Ennek alapján az énhatékonyság nagyobb mértékben korrelál egy-egy specifikus teljesítményre vonatkozó eredménnyel, mint az énkép vagy önbecsülés (Marsh és O'Mara, 2008). Az önbecsülés arra vonatkozik, milyen érzéseink kapcsolódnak az adott területen elért eredményekhez (pl. büszkék vagyunk rá), ami nem egyezik meg azzal az elképzeléssel, hogy milyen kompetenciákat birtokolunk (Eccles és Wigfield, 1995).

A magas szintű önbecsülés képessé teszi az egyéneket arra, hogy kiemeljék kompetenciáikat, kifejezzék érzéseiket azzal kapcsolatban, hogy ők értékesek, ezáltal csökkentsék akadályozottságukat, a reménytelenség és beletörődés érzéseit (Smedema, 2014).

Egyes bizonyítékok szerint a pályaválasztási bizonytalanság negatív kapcsolatban áll az önbecsüléssel (Germeijs és Boeck, 2003), és az alacsonyabb önbecsüléshez a munkakeresési aktivitás alacsonyabb foka is társul. Ha az SCCT elméleti keretéből szemléljük ezt a jelenséget, az alacsony önbecsülés – amely alacsony énhatékonysággal járhat együtt –, negatívan befolyásolja az eredményre vonatkozó elvárásokat, ez pedig gyengíti a célok kijelölését, és azok elérését.

Betz és munkatársai (1997) a Pályadöntési Énhatékonyság Skálán (CDSES) elért pontszám és a globális önbecsülés között erős szignifikáns összefüggést találtak, mind a nők ($r=0,43$), mind a férfiak ($r=0,39$) esetében, és hasonló eredményre jutott Robbins is (1985). Az alacsony önbecsülés az életpálya-fejlődés akadályaként azonosítható, főként a nők körében (Betz, 2005).

Egyes kutatások szerint a fogyatékos személyeknek alacsonyabb az önbecsülésük, mint nem fogyatékos társaiknak (Nosek és Hughes, 2001; Nosek és mtsai, 2003), továbbá az önbecsülés negatív összefüggést mutat a depresszióval és pozitívan korrelál a fogyatékoság elfogadásával, valamint a szubjektív jólléttel (Smedema és mtsai, 2010, Smedema, 2014).

Chang és munkatársai (2012) vizsgálatának eredményei alapján a magas énhatékonyságú és önbecsülésű fogyatékos személyek sokkal sikeresebbek a munkájukban, magasabb a fizetésük, a munka iránti elköteleződésük és motivációjuk, továbbá munkahelyi támogatottságuk és az élettel való elégedettségük. A magas önértékelésű személyek kevesebb stresszt élnek át, és sokkal inkább problémamegoldó viselkedést mutatnak, mint elkerülőt (Kammeyer-Mueller és mtsai, 2009, idézi Smedema, 2014).

Az önbecsülés az áttekintett szakirodalom és a vizsgálatok alapján egy stabil, vonás-jellegű konstrukció, amely az énhatékonysági elvárásokon keresztül befolyásolhatja az életpálya-építés sikerességét, és a karrier-intervenciók hatását. Az önbecsülés fontos szerepet tölthet be a sajátos nevelési igényű középiskolások pályadöntéssel kapcsolatos akadályainak megítélésében. Ezeknek az összefüggéseknek a tisztázása érdekében az önbecsülés dimenziója is bekerült a vizsgálandó változók közé.

5.5. A pályadöntési énhatékonyság és a pozitivitás

A pozitív elvárások egyéni működése iránt megnövekedett az érdeklődés a pozitív pszichológiai mozgalom térnyerésének köszönhetően. A pozitív pszichológia a szubjektív jóllétet, az étellel való elégedettséget, az optimizmust, a flowt, a boldogság különböző összetevőit, és ezekhez kapcsolódó élményeket tanulmányozza. A szubjektív pozitív élményeket Seligman és Csikszentmihalyi (2000) időperspektíva szerint osztályozta, amely szerint a múlthoz kötődő szubjektív tapasztalatok közé tartozik az elégedettség, a jóllét és a különféle igények kielégülése, a flow és a boldogság a jelenhez kapcsolódó élmények, míg a remény és az optimizmus a jövő perspektívájában értelmezhető.

A pozitív orientáció a szubjektív jóllét általános, vonásjellegű meghatározója, egy olyan habitus, amely az életet, a tapasztalatokat pozitív szemszögből szemléli. A pozitivitás az önbecsülés, étellel való elégedettség és optimizmus látens faktorának tekinthető, és stabilnak mondható (Caprara és mtsai, 2010). Diener és munkatársai (2000) szerint a pozitivitás arra való hajlam, hogy az élet különböző területeit általában jónak értékeljük.

Az étellel való elégedettség a szubjektív jóllét kognitív komponensének tekinthető (Diener és mtsai, 1999). Az optimizmus az adaptív megküzdés, a sikeres célélérés és az általános jóllét prediktora. Az optimista egyének jövőképében a jó dolgok bőségesen fordulnak elő, a rossz dolgok pedig ritkán (Scheier és Carver, 1993). Számottevő kutatási eredmény áll rendelkezésre arról, hogy jövőbeli célok elérhetőségével kapcsolatos optimizmus jobb megküzdési készségeket, fejlődési feladatokhoz való jobb adaptációt, valamint célkitűzést és célélérést eredményez (Savickas és mtsai, 1984; Scheier és mtsai, 1986).

Luzzo (1996) szignifikáns negatív összefüggést talált a jövőre vonatkozó észlelt akadályok és a pályadöntési énhatékonyság között. Luzzo és Hutcheson (1996) azt tapasztalták, hogy azok a hallgatók, akik a pályadöntést külső hatások által befolyásolt, nem kontrollálható folyamatnak tartották, negatív kapcsolatot mutattak a pályaeértés és a jövőre vonatkozó anticipált akadályok között. Akik belső kontrollt éreznek saját pályadöntési folyamataik fölött, nagyobb valószínűséggel hisznek abban, hogy le fogják győzni az életpályájukon felmerülő akadályokat.

Marko és Savickas (1998) az időperspektíva és jövőorientáció pályadöntésre vonatkozó hatását vizsgálták. A jövőorientáció egy multidimenziós konstrukció, amely magában foglalja a kognitív (például döntés a jövőbeni események külső vagy belső okairól), a motivációs (például különböző területeknek tulajdonított érték) és affektív (például optimizmus) dimenziókat (Seginer, 2009). A jövőorientált időperspektíva tanulása már a gyermekkorban elkezdődik, a környezeti meghatározó tényezők (szülők, iskola) révén (Nurmi, 1991, idézi Seginer, 2009). Azok a serdülők, akik reménytelenül néznek a jövőbe, nagyobb valószínűséggel lépnek át sikeresebben a felnőttkorba.

Maples és Luzzo (2005) több kutatásra hivatkozva állítják, hogy a pályadöntési énhatékonyság és az optimista attribúciós stílus összefügg egyéb vágyott karrier-változókkal, mint például a pályadöntéssel és az elköteleződéssel, a munkával való elégedettséggel, a munkahelyi teljesítménnyel. Creed és munkatársai (2004) felsőoktatásban hallgatóknál azt találták, az optimizmus-pesszimizmus kognitív stílus szignifikánsan előrejelzi a pályadöntési énhatékonyságot a férfiak esetében [$r=0,44$ (optimizmus), $r=-0,42$ (pesszimizmus)], nőknél azonban nem találtak ilyen összefüggést.

Luzzo és munkatársai (1999) fogyatékos (75 fő) és nem fogyatékos (46 fő) egyetemistákat hasonlítottak össze pályadöntési énhatékonyságuk és attribúciós stílusuk alapján. Míg a pályadöntési énhatékonyságban szignifikáns különbség mutatkozott a nem fogyatékos tanulók javára, addig az attribúciós stílus tekintetében csak a kauzalitás dimenzióban volt szignifikáns különbség a két csoport között. Amikor a fogyatékos tanulókat két csoportra osztották (tanulásban akadályozottak és minden egyéb típus), akkor különbséget találtak a kontrollálhatóság dimenzióban: a tanulásban akadályozottak kontroll-érzete szignifikánsan magasabb volt. Tehát a kutatók vegyes eredményt találtak abban, hogy a belső faktorokat mennyiben tekintik felelősnek a pályával kapcsolatos eredményükért a fogyatékos és nem fogyatékos hallgatók.

A kutatók azt javasolják, hogy a beavatkozásoknak az optimista attribúciós stílus kialakítására kell törekedniük a pályadöntések területén, valamint Bandura (1997) stratégiáit javasolják a pályadöntési énhatékonyság növelése céljából. Az attribúciós tréningek hatására átkereteződnek a maladaptív attribúciók, átveszik helyüket a belső, kontrollálható és stabil megítélések, amely növelik a célokért megtett erőfeszítéseket, és amelyek a pozitív eredmény-elvárásokhoz, ezáltal a sikerekhez és pozitív érzelmi állapothoz vezetnek (Luzzo és mtsai, 1996).

Mind a serdülők, mind a felnőttek mintáján szoros összefüggést találtak az általános énhatékonyság és pozitivitás között Oles és munkatársai (2013). Vizsgálatuk megerősíti, hogy ugyan magas szintű az együttjárás közöttük, a két konstruktum különállónak tekinthető. Míg a pozitivitás arra utal, hogyan gondolkodnak az egyének magukról és a jövőjükéről, az általános énhatékonyság arra vonatkozik, mit hisznek az életük felett való kontrollról. A pozitivitás ennek alapján az élet optimális működtetésére való hajlam, amely a kihívásokkal való megküzdés protektív faktora.

A fogyatékos személyek körében a magas énhatékonyság és pszichológiai jóllét, valamint az általános szubjektív jóllét és társas támogatottság között szoros kapcsolatot találtak (Hampton 2000, 2004), továbbá az általános énhatékonyság az étellel való elégedettséggel is összefüggést mutatott. Több vizsgálatban azt találták, hogy a fogyatékos személyek alacsonyabb szubjektív jóllétről számolnak be, mint nem fogyatékos társaik (pl. Mehnert és mtsai, 1990; Post és mtsai, 1998, idézi Smedema, 2014).

Nem közvetlenül az optimizmust, de annak Pályadöntési Eredmény-elvárások Skálában való kifejeződését (Career Decision-Making Outcome Expectations Scale, CDMOE; Betz és mtsai, 1997), valamint többek között a pályadöntéssel való összefüggéseit vizsgálta Ochs és Roessler (2001) fogyatékos (95 fő) és tipikus fejlődésű középiskolások (99 fő) körében. Eredményük alapján a két csoport között nem volt különbség annak a megítélésében, hogy a tanulmányi sikerek a későbbi karrierre jelentős hatással bírnak. Ez mindenképpen a fogyatékos tanulók optimista hozzáállását jelenti arra vonatkozóan, hogy a karrier-építési folyamatba való bevonódás későbbi sikereket jelenthet az életben. Ez az eredmény azt implikálja, hogy a tanulók nyitottak azokra a tevékenységekre, amelyek fejlesztik pályaegettségüket. A pozitív attitúd tehát tetten érhető, viszont a pályadöntési képességekben való hit alacsonyabb a fogyatékos tanulóknál.

A pozitivitást az egyén érzelmei, gondolkodása és viselkedése is befolyásolja. A pozitivitáson keresztül változás érhető el abban, hogyan látjuk, és hogyan kezeljük az egyes szituációkat, valamint hatással van arra, hogyan értékeljük élményeinket (Caprara és mtsai, 2010). Az optimista fogyatékos személyek kevésbé tekintik akadályozottnak magukat, és magasabb szintű pszichológiai jóllétről számolnak be, életminőségüket jobbnak tekintik, és a károsodáshoz kapcsolható faktorok hatásait jobban kontrollálják. Az optimizmus kulcsszerepet tölt be a kijelölt célok elérésében, például a munkavállalás területén. Azok a fogyatékos személyek, akik optimistábbak, súlyos károsodásuk ellenére is több órát töltenek munkavégzéssel (Rand és Shea, 2013).

Marko és Savickas (1998) megemlíti, hogy a karrier-intervenciós programok főként jövőorientált kliensekkel működnek hatékonyan, azonban sokan nem rendelkeznek jövőorientációval. Ahhoz, hogy a jelenorientált kliensek számára is hatékony programok valósulhassanak meg, mindenekelőtt a jövőorientációhoz és a karriertervezéssel kapcsolatos optimizmushoz kell segítséget nyújtani.

Az életpálya-tanácsadási intervencióknak arra a komponensére, amely a pozitív orientáció vizsgálatát célozza meg az életpálya-tanácsadás területén, ez idáig kevés tudományos figyelem irányult, így kiemelten foglalkozom a pozitivitás kérdéskörével.

5.6. Összegzés

Az 5. fejezetben áttekintésre kerültek az értekezés szempontjából releváns, a pályadöntési énhatékonysággal összefüggő tényezők.

A korábbi kutatások alapján az életpálya-tervezés összefüggést mutat a pályadöntési énhatékonysággal és a célkitűzés magas szintjével (Rogers és mtsai, 2008), a munkatapasztalattal (Creed és mtsai, 2007), a karrierrel kapcsolatos elvárásokkal és célokkal. A támogató tényezők (szülők, tanárok) szerepével kapcsolatban Rogers és munkatársai (2008) közvetlen összefüggést fedeztek fel a támogatás és a karrier-exploráció, illetve karriertervezés között, valamint közvetett kapcsolatot találtak a támogatás és a döntési viselkedések között, amely kapcsolatban nagyrészt az énhatékonyságnak van közvetítő szerepe. A pályadöntési folyamatban meghatározó szerep jut a személyiségdimenziók közül a neuroticizmusnak, az extraverzióknak, a nyitottságnak és a lelkiismeretességnek (Savickas és mtsai, 2002; Rogers és mtsai, 2008; Judge, 2002, idézi Rogers és Creed, 2011).

A pályadöntési pontoknál kifejezetten gyakori a bizonytalanság megjelenése, amelynek a pályadöntési énhatékonysággal mutatott összefüggését sokan vizsgálták (Taylor és Betz, 1983; Betz és mtsai, 1996; Betz és mtsai, 1997). Betz és munkatársai (1997) szerint az énhatékonyság bejósolja a pályaválasztási bizonytalanságot, Creed és munkatársai (2006) azonban nem erősítették meg ezt az elgondolást.

A pályadöntési énhatékonyság összefüggést mutat az önbecsüléssel (Betz és mtsai, 1997) és egyéb énhatékonysági területekkel (Bandura, 1986). A tanulók vélekedése saját képességeikről, valamint az események feletti érzett kontrollról mindennapi működésükre, iskolai teljesítményük alakulására is jelentős hatással van. A személyes hatékonysággal kapcsolatos hiedelmek befolyásolják a döntéseket, a motiváció szintjét, a nehéz helyzetekhez való alkalmazkodást (Schunk, 1989; Bandura, 1994). Az énhatékonyság-velekedések az iskolai teljesítményen kívül fontos szerepet kapnak a társas helyzetek kezelésében is.

Az empirikus eredmények alátámasztják, hogy az optimizmus összefügg a vágyott eredményekkel, valamint az aktív és hatékony megküzdéssel (Savickas és mtsai, 1984; Scheier és mtsai, 1986). Azok a serdülők, akik reménytelen néznek a jövőbe, nagyobb valószínűséggel lépnek át sikerebben a felnőttkorba, ez egész életpályájukon meghatározóvá válhat.

A tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű tanulók összehasonlítása alapján (Ochs és Roessler, 2001; 2004) a fogyatékos tanulók alacsonyabb pályadöntési énhatékonysággal rendelkeznek, mint társaik. Luzzo és munkatársai (1999) hasonló eredményeket találtak felsőoktatásban tanuló hallgatók körében.

A pályaegettség, a pályadöntési énhatékonyság és a döntési készségek intervenciókon keresztüli fejlődésének jelentősége számos kutatásban megjelenik. Az áttekintett irodalom alapján azoknak a tanulóknak, akiknek önbecsülése és optimizmusa magasabb, bátorításban részesülnek, pozitív modellt kapnak, tanulmányi és társas sikereket tapasztalnak meg, növekszik az énhatékonysága. Annak tisztázása, hogy valóban fennállnak-e ezek az összefüggések a pályadöntési énhatékonyság vonatkozásában, és vannak-e markáns különbségek a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű tanulók között a vizsgált dimenziókban, vizsgálataim tárgyát képezik.

6. A sajátos nevelési igényű (SNI)³ csoportok életpálya-tanácsadásának jellemzői

A 6. fejezetben bemutatásra kerülnek a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjai, áttekintésre kerülnek az SNI tanulók, közöttük a fogyatékos tanulók életpálya-fejlődésének legfontosabb megállapításai, gyakorlati megfontolásai, valamint a szociál-kognitív karrier-elmélet szempontjainak alkalmazási lehetőségei.

6.1. Életpálya-fejlődési sajátosságok

Az oktatás és foglalkoztatás szempontjából eltérő sajátosságokkal rendelkező egyének egyik legnagyobb csoportját a sajátos nevelési igényű tanulók képezik. Az oktatási terminológiát gyakorlati megfontolásból alkalmazom, hiszen a vizsgált célcsoport megkeresése (szűrésük) ez alapján zajlott. Vizsgálataim során a tipikus fejlődésű tanulók mellett azok az *ép értelmű középiskolás tanulók* kerültek be a mintába, akik a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján *sajátos nevelési igényű tanulónak számítanak*. A sajátos nevelési igényű tanuló a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, autista (autisztikus), halmozottan fogyatékos, valamint a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermek⁴.

A törvényben meghatározott fogalom nem jelent orvosi vagy pszichológiai értelemben diagnosztikus kategóriát, hanem az oktatás területén való többletjogosultságok biztosítása érdekében bevezetett fogalom. Érvényesítésével az iskolát a tanuló után többletforrások, a diákot pedig tanulmányai sikeres folytatásához többletjogok illetik meg. A törvényben szereplő sajátos nevelési igényű tanulók csoportjaihoz a következő diagnózisok tartoznak (ld. 1. sz. táblázat):

1. táblázat. A sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó diagnosztikus kategóriák (Papp, 2011)

Törvényben szereplő kifejezés	Diagnosztikus kategóriák
mozgásszervi fogyatékos	mozgáskorlátozott
érezékszervi fogyatékos	hallássérült (siket, nagyothalló) látássérült (vak, gyengénlátó)
értelmi fogyatékos	tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) értelmileg akadályozott (középsúlyosan és súlyosan értelmi fogyatékos)
beszéd-fogyatékos	hadarás, dadogás, artikulációs/hangképzési zavar beszéd-és nyelvfejlődési zavar fejlődési diszfázia, specifikus nyelvi zavar, akadályozott beszédfejlődés
autista	autista, autisztikus, pervazív zavar
halmozottan fogyatékos	fentiek közül több érintettség
egyéb pszichés fejlődési zavar	diszkalkulia, diszgráfia, diszlexia ADHD (figyelemhiány és hiperaktivitás), figyelemzavar magatartászavar egyéb pervazív zavar

³ SNI (=sajátos nevelési igényű) rövidítést gyakran alkalmazom a dolgozatban.

⁴ 2011. évi CXCV törvény a köznevelésről 4. § (25) „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

Ugyanezen törvény 3. § (6) a köznevelés kiemelt feladataként kezeli a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevételét, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítését, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtését.

A nemzetközi szakirodalom a fogyatékos tanulók esetében a „special education students” és a „students with disabilities” megnevezéseket egymással felváltva használja. A magyar köznevelési terminológiához igazodva a doktori értekezés a *sajátos nevelési igényű* tanuló elnevezést jeleníti meg a vizsgálatokban, illetve a nemzetközi szakirodalmi hivatkozásoktól függően a speciális szükségletű tanulót.

Egy-egy diagnosztikus kategórián belül a tanulók nagyfokú heterogenitásával találkozhatunk mind a fogyatékos, mind a pszichés fejlődési zavar mértékének és az ahhoz való alkalmazkodásnak a tekintetében, amelyet a környezeti hatások tovább színesítenek.

A 2015-16-os tanévben a *sajátos nevelési igényű középiskolás tanulók* száma összesen 22.311 fő⁵. Közülük integráltan 14.898 fő tanul, míg a speciális osztályokban (szegregáltan) tanulók száma minden középiskolai típusban összesítve 7413 fő.

A középfokú oktatásban a sajátos nevelési igényű tanulók száma és aránya a szakiskolák esetében a legmagasabb, az összes tanuló több mint fele szakiskolás. Integráltan közel 7000 fő szakiskolás tanul, közel 8000 fő pedig gimnáziumba vagy szakközépiskolába jár. A szegregált intézmények esetében közel 7300 fő szakiskolás, és csupán 117 fő jár gimnáziumba vagy szakközépiskolába. A sajátos nevelési igény típusa és az intézmények típusa szerinti pontos középiskolai létszám-kimutatás a 3. számú mellékletben található.

A 16-19 évesek korcsoportjában az iskolából a fogyatékosuk miatt kimaradók aránya a jelentősen korlátozottak körében 37%, 25% a bizonyos mértékig korlátozottak körében, míg a korlátozástól nem szenvedők körében ez az arány 17%. Az SNI tanulók körében magas a korai iskolaelhagyók aránya, a fogyatékos tanulók szakiskolai lemorzsolódása meghaladja a 40%-ot (Szellő, 2015).

Minden segítő törekvés ellenére a sajátos nevelési igényű, közöttük a fogyatékos tanulók felnőttkorukban nehezebben tudnak beilleszkedni a munka világába, mint a többségi tanulók, ezért az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek megszerzése, az életpálya-tanácsadáshoz való hozzáférés kiemelten fontos számukra⁶.

A felnőtt munkavállalási életkorú korosztályt vizsgálva, Magyarországon 2011-ben 1 millió 472 ezer fő tartósan fennálló egészségi problémát, betegséget, illetve korlátozottságot jelző 15-64 éves személy (685 ezer férfi, illetve 787 ezer nő) volt. Közülük 52,1% nyilatkozott úgy, hogy a munkavállalásban, illetve munkavégzésben egészségi állapota miatt akadályozva érzi magát. Ez az összességében 767 ezer fő (354 ezer férfi és 413 ezer nő) tekinthető tulajdonképpen megváltozott munkaképességűnek, hiszen ők azok, akiknek a munkaerő-piaci jelenlétét egészségkárosodásuk valamilyen mértékben hátrányosan befolyásolja.

A 767 ezer 15-64 éves megváltozott munkaképességű személyből 185 ezren tartoztak 2011 II. negyedévében a gazdaságilag aktívak közé, ebből 139 ezren foglalkoztatottak, 46 ezren munkanélküliek voltak. Foglalkoztatási arányuk 18,1%, munkanélküliségi rátájuk pedig 24,9% volt, szemben a változatlan munkaképességűeket jellemző 60,8%-os, illetve 10,2%-os értékekkel.

A 2011. évi népszámlálás adatai szerint 456.638 fő vallotta magát fogyatékos személynek (ebből 15-64 év közöttiek 244.573 fő), amely a népesség körülbelül 4,6 százalékát jelenti, így szerepük a munkaerő-piacon nem elhanyagolható. Azonban e meglehetősen nagy társadalmi rétegnek mindösszesen 23%-a dolgozik, amely értékkel hazánk jelentősen az uniós átlag alatt marad⁷.

⁵ Forrás: KIR - Hivatalos Intézménytörzs, 2016. január

⁶ Az SNI fiatalokkal való foglalkozás feladatait az 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet szabályozza, mely szerint a sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő fejlesztő, korrekciós, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teszi szükségessé.

A rendelet 2. sz. mellékletében írja le azokat az irányelveket, pályaaorientációs feladatokat, melyeket különböző fogyatékosok szerint alkalmazhatónak ítélt. Így például a „mozgáskorlátozott tanulók esetében a sikeres pályaaorientáció nagyban függ a mozgásos és pszichés tevékenységek működésétől, ezért a reális pályakép kialakítása átgondoltabb előkészítő munkát kíván. A pályaaorientációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításakor szükség lehet sajátos elő- és felkészítésre, azon képességek kialakítására, amelyek a saját adottságok felméréséhez és elfogadásához vezetnek, valamint azok egyeztetéséhez az elképzelésekkel és lehetőségekkel. A pályaaalkalmasság vizsgálatokor indokolt lehet speciális szempontok figyelembevétele is.”

⁷ <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/megvaltmunkakep.pdf>

Iskolai végzettségük tekintetében a fogyatékos személyek 20,1%-a alapfokú végzettséggel sem rendelkezik. Az alapfokú végzettségűek aránya 38,2% (ez több mint a másfélszerese az egészségeseket jellemző aránynak). Érettségije 19%-nak van, a főiskolai, egyetemi végzettségűek aránya csupán 8,3%. Érettségije, illetve annál magasabb végzettsége tehát összesen 27%-nak van (szemben a többségi népesség 52,9%-ával).

A meglehetősen magasnak mondható alulfoglalkoztatottság és munkanélküliség a megváltozott munkaképességű és fogyatékos munkavállalók körében szükségessé teszi az életpálya-építésükhöz kapcsolódó tényezők megértését (Hanley-Maxwell és mtsai, 1998). Habár a sajátos nevelési igényű tanulók életpálya-fejlődésével kapcsolatos vizsgálatok alulmaradnak annak szükségességéhez képest, az világos, hogy önmagában a károsodás vagy a fejlődési zavar nem határozza meg egy személy pályafutását (Szymanski és Hanley-Maxwell, 1996); további faktorok hatásával és ezek kölcsönhatásával kell számolni, amikor a fogyatékos és életpálya-építés kapcsolatáról van szó.

Tizenhat éves korukban a speciális szükségletű tanulók ugyanolyan törekvésekkel rendelkeznek a továbbtanulást és kielégítő pályafutást illetően, mint tipikus fejlődésű osztálytársaik, azonban körülbelül tíz év múlva ez a hasonlóság eltűnik: a fogyatékos fiatalok kevésbé válnak magabiztossá a munkaerő-piaci részvételükhöz kapcsolódó erősségeikben, és háromszor nagyobb valószínűséggel gondolják azt, mint nem fogyatékos társaik, hogy „bármit teszek, az nincs valós hatással arra, ami történik velem.” (Burchardt, 2005).

Morris (1999, idézi Burchardt, 2005) is megerősíti, hogy azok a fiatalok, akik komplex támogatást igényelnek egészségügyi állapotuk miatt, hasonló célokat állítanak fel, mint egészséges társaik: szeretnék képessé válni arra, hogy önálló életet és társasági életet éljenek, valami hasznosat tegyenek. De a gyakorlatban sokaknál fennáll a veszély, hogy intézményes elhelyezésre kerülnek, elveszítik a barátaikkal való kapcsolataikat, és alacsonyabb tanulmányi teljesítményt érnek el, amely jelentős hátrányt jelenthet számukra később a munkaerő-piacon. Megfigyelhető tehát az, hogy a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók karrier-aspirációi egy szintről indulnak, azonban ezek a fogyatékos személyek esetében később nem köszönnek vissza pozitív karrier-eredményekben, amelyben nagy szerepet játszik a velük szemben fennálló diszkrimináció hatása.

A fogyatékos személyek életpálya-fejlődésében számos egyéni és környezeti faktor játszik szerepet. A személyes faktorok között szerepel a nem, a kulturális háttér, a döntéshozási kompetenciák, énkép, a károsodás életkori kezdete és típusa (Enright és mtsai, 1996; Szymanski és Hershenson, 1998; Yanchak és mtsai, 2005), a szocioökonómiai státusz (Blustein és mtsai, 2000), az önbecsülés, az énhatékonyság (Szymanski és Hershenson, 1998). A foglalkozási viselkedés a személy károsodásának jellemzői mentén is nagy eltéréseket mutat (Enright, 1996; Szymanski és Hershenson, 1998; Hitchings és mtsai, 2001). Az akadályozottság jelentősége, hatása attól is függ, hogy a személy mit gondol magáról és helyzetéről, ehhez milyen érzelmek fűzik (Wright, 1983).

Az egyéni faktorok között mindenképpen meg kell említenünk a született és szerzett fogyatékoság közötti különbségeket az énkép alakulásának szempontjából. A veleszületett fogyatékoság esetében a családra való támaszkodás elhúzódhat, amely a másokkal való intenzív interakció hiányát is magával vonhatja. Mindez nehezíti az énkép kibontakozását és kompetencia megélését, amely hosszútávon a foglalkoztatási célok és döntések hiányához vezet (Turner és Szymanski, idézi Enright és mtsai, 1996).

Yanchak és munkatársai (2005) hangsúlyozzák, hogy bizonyos típusú károsodások vagy fejlődési zavarok esetében a döntéshozási folyamat eltérő lehet a különböző akadályok miatt és az ebből eredő élettapasztalatok különbözősége miatt. Például a kognitív problémákkal küzdő egyéneknél jellemzőbb a döntéshozás nehezítettsége, mint a fizikai akadályozottságot átélő személyek esetében. Valószínűleg a fizikai akadályozottság esetében jobban tisztázottak az erősségek és korlátok, amely a döntéshozási készségekben való magasabb magabiztossággal járhat együtt.

Az is tapasztalható, hogy míg az érzékszervi és mozgásszervi problémával küzdő tanulók esetében egyértelműbbek a továbbtanulási útvonalak, addig a tanulásban akadályozott, viselkedéses, emocionális zavarok esetében nem ennyire egyértelmű a kép. Közöttük a 16 éves kort követően az átvezetés (középfokú oktatásból a munkaerő-piacra vagy a felsőoktatásba) sokkal kevésbé támogatott, amely magában hordozza a kockázatot, hogy a fiatalok lemorzsolódnak az oktatási rendszerből, valamint munkanélkülivé vagy alacsony státuszú munkavállalókká válnak (Burchardt, 2015).

Az életpálya-építést meghatározó környezeti faktorok között említhetjük a család részvételét (Hitchings és mtsai 2001), a munkatapasztalatot (Blustein és mtsai, 2000), a döntéshozási lehetőségeket (Hagner és Salomone, 1989, idézi Yanchak és mtsai, 2005). A környezeti faktorok között nem elhanyagolható a stigma jelensége, amellyel az akadályozott személyek gyakran szembesülnek. A megkülönböztető attitűdök azt a tendenciát mutatják, hogy az egyének a fogyatékos személyek megítélésében a károsodást (és jellemzően annak típusát) tekintik meghatározónak a személy egyéb jellemzői mellett, amely attitűdök a pályafejlődésre is hatással vannak (Wright, 1983). A megkülönböztetés még inkább kiéleződik a fogyatékos nők esetében, akiknek a foglalkoztatása messze alulmarad a fogyatékos férfiakétól. A kettős stigma nemcsak az elhelyezkedést nehezíti, hanem szorosan összefügg a gyermeknevelési felelősséggel, a társas támogatás hiányával, az alacsony énhatékonysággal és önbecsüléssel, egy jól definiált szociális szerep hiányával, a társadalom leértékelő magatartásával (Enright és mtsai, 1996).

Lindstrom és munkatársai (2007) azokat a családhoz kapcsolható tényezőket azonosították, amelyek segítik a fogyatékos fiatalok elhelyezkedését: ezek között szerepel a család jövőképe, elvárásai a fiatal életpályájának alakulásáról és a család társadalmi státusza. Ugyanakkor alátámasztást nyert, hogy a szülőktől érkező érzelmi támogatás és a szülő-gyermek közötti jó kommunikáció kulcsfontosságú a fogyatékos tanuló önrendelkezésében és döntési stratégiáiban, amely elősegíti a jövőről való gondolkodást, a pályaválasztást (Trainor, 2005). A szülők iskolázottsága egyébként szignifikánsan befolyásolja a munkával kapcsolatos törekvéseket a többségi iskolában tanulók esetében, de nem feltétlenül befolyásolja azokat, akik speciális iskolában tanulnak (Casey és mtsai, 2006). Néhány tanulmány azt bizonyítja, hogy a személy-környezet interakció mellett a pályaegettség befolyásolja leginkább a fogyatékos tanulók szakképzésben való részvételének folyamatát, és később meghatározza a munkával való elégedettséget, a magasabb fizetés elérését és a munka megtartását is (Granados, 2012).

A hallássérült fiatalok iskolai- és munkaerő-piaci integrációjának témakörében végzett hazai kutatás (Klorify, 2009) eredményei rámutattak arra, hogy a hallássérült diákok iskolaválasztását az épekével ellentétes tendenciák jellemzik, mivel legnagyobb arányban a speciális szakiskolákat és szakiskolákat, jóval kevesebben a szakközépiskolákat, és végül legkevesebben a gimnáziumokat választják a továbbtanulás során. A megkérdezett fiatalok többsége szülői vagy tanári javaslatra választja ki az intézményt, ahol továbbtanul. Pályaválasztási és továbbtanulási helyzetüket tovább nehezíti egyfelől, hogy a hallássérülés miatt eleve szűkebb lehetőségek közül választhatnak, a hallássérülés ugyanis bizonyos szakmák tekintetében kizáró ok, másfelől, kevesebb követendő modellt látnak, gyakran a szülők maguk is inaktívak, szociális ellátást vesznek igénybe vagy munkanélküliek. A speciális iskolai és diákotthoni elhelyezés is csökkenti a modellszemélyek számát, valamint szűkebb társadalmi kapcsolatrendszert alakítanak ki. A környezeti tényezők mellett a személyes okok közé tartoznak az önértékelési problémák: a tanuló rendszerint nincs tisztában saját erősségeivel és nehézségeivel, magát alul- vagy felülértékeli. Ezek az eredmények is aláhúzzák, hogy a hallássérült fiatalok esetében az átlagosnál nagyobb hangsúlyú az életpálya-építést támogató tanácsadási tevékenység.

Fontos tanulságokkal szolgál egy 2014-es hazai pályakövetéses vizsgálat, amely mozgáskorlátozott személyek körében zajlott 97 fő részvételével, akik mindannyian egy speciális intézmény tanulói voltak (Szily, 2014). A megkérdezettek 57,4%-a nyílt munkaerő-piacon, 34%-a pedig védett munkahelyen dolgozik. A minta 42,6%-ának részmunkaidős állása van, és 10,6%-uk távmunkában dolgozik. A válaszolók kis hányada számol be diszkriminációról és a fizikai akadálymentesítés hiányáról, sokkal inkább meghatározóként említették az elhelyezkedési nehézségeik között az alacsonyabb iskolai végzettséget és a végzettségüknek megfelelő munkalehetőségek hiányát.

Látható, hogy mind a fogyatékos, mind a tipikus fejlődésű tanulóknak általában optimista karrier elképzeléseik vannak, és mérsékelt motivációjuk, hogy részt vegyenek saját döntési folyamataikban, de a fogyatékos tanulók pályaegettsége általában alacsonyabb, mint társaiké, amely érinti a döntéshozást, az éhatékonyságot, a karrier elvárásokat, az explorációs szándékot, valamint a foglalkozási identitást is (Rojewski, 1993; Ochs és Roessler, 2001).

Mazurek és Shoemaker (1997) pilot vizsgálatukban 75 felsőoktatási hallgató (40 fő fogyatékos és 35 fő nem fogyatékos) pályadöntési éhatékonyságát vizsgálták a Career Decision Making Self-Efficacy Scale rövid verziója (CDMSE-SF) és félig strukturált interjúk segítségével. A fogyatékos hallgatók szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el a Pályadöntési Éhatékonyság Skálán. A fogyatékos típusa nem befolyásolta az eredményeket, azonban a résztvevők neme igen: a férfiak alacsonyabb pályadöntési éhatékonyságot mutattak.

A pályafutással kapcsolatos eredmény-elvárások a speciális szükségletű fiatalok pályafejlődésében is kiemelt szerepűek. A tanulásban akadályozott, enyhe értelmi sérült, autista, emocionális zavarral küzdő, hiperaktív és figyelemzavarral küzdő tanulók esetében azt találták, hogy alacsonyabb karrier-elvárásokkal és foglalkozási identitással rendelkeznek, mint nem fogyatékos társaik (Ochs és Roessler, 2001).

Számos kutatás alátámasztja, hogy a fogyatékos fiatalok korlátozott tudással rendelkeznek a munkával kapcsolatos szabályozásokról, a saját képességeik felismerése a céljaik elérése nehezített, túlságosan rábízák magukat másokra döntéseik meghozatalakor, és többnyire szorongással tölti el őket a pályadöntés, így inkább elkerülik azt (Rojewski, 1993).

Egy másik fontos tényező, amelyre eddig kevés tudományos figyelem irányult, a fogyatékos mértékének hatása a pályafejlődésre. Tenenbaum és munkatársai (2013) tanulmánya a mozgáskorlátozottak éhatékonyságát vizsgálta; a mozgáskorlátozottságot az SCCT modell keretében személyi változóként határozta meg, külön változóként a mozgáskorlátozottság mértékét és kezdetének időpontját. A szerzők szerint az alacsony éhatékonyság-érzés következménye lehet a kisebb mértékű határozottság és mérsékelt elkötelezettség a célok iránt, a félnkség, az élmények által átélt kisebb öröm és jutalom-érzés, alacsonyabb kihívást jelentő célok állítása, és gyengébb teljesítmény a különböző feladatokban. Az általuk vizsgált éhatékonyság a Holland (1997, idézi Tenenbaum és mtsai, 2013) által bevezetett RIASEC szerkezet elemeit követi, amelyek az éhatékonyság realiztikus, kutató, művészi, társas, vállalkozó és konvencionális aspektusaira terjednek ki. A vizsgált minta 132 mozgáskorlátozott személyből állt, a résztvevők változatos egyéni változókkal (életkor, nem, etnikai hovatartozás, iskolai végzettség, foglalkoztatottság, szocioökonomiai státusz, stb.) rendelkeztek.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a mozgáskorlátozottság mértéke (a WHODAS 2.0 alapján⁸) általában nem, azonban néhány egyéb személyes változó, mint a nem és az életkor, több dimenzióban is összefüggést mutat a RIASEC területein mért tanulási élményekkel és az éhatékonysággal. Emellett bizonyos RIASEC terület tanulási élményei szoros együttjárást mutatnak ugyanazon terület éhatékonyságával. A mozgáskorlátozottság mértékének és a kezdeti életkornak interakciója szignifikáns kapcsolatot jelzett az éhatékonyság realiztikus, művészi, társas, és konvencionális területein, valamint megközelítőleg átlagos kapcsolatot a vállalkozó szellemű területen; a kapcsolat hiánya csak a kutató területen mutatkozott meg. Ennek oka lehet, hogy az e területet érintő feladatok – a többi terület feladataival ellentétben – önállóan és minimális fizikai mozgásképességet igénybe véve teljesíthetőek, így a mozgáskorlátozottság e tekintetben irreleváns tényezőnek számíthat. Érdekes felfedezés, hogy a kutatás eredeti feltételezésével ellentétben a mozgáskorlátozottság mértéke és a kezdeti életkor interakciója közvetlen kapcsolatot mutatott az éhatékonysággal, a tanulási élmények által közvetített hatás helyett.

⁸ WHO Disability Assessment Schedule II. = Egészségügyi Világszervezet II. sz. Fogyatékoságvizsgáló Táblázata, amely a vizsgált személyt hat területen minősíti: kogníció, mobilitás, önállóság, másokkal való együttélés, élettevékenységek és részvétel.

Az eredmények alapján arra következtetnek a szerzők, hogy mivel a mozgáskorlátozottság mértéke nem mutat negatív együttjárást az éhatékonysággal azon személyek esetében, akiknél a mozgáskorlátozottság életkorban előbb következett be, ezek a személyek a mozgáskorlátozottságukkal együtt alakíthatták ki a munkával kapcsolatos éhatékonyságukat. Ezzel ellentétben azoknál a személyeknél, akiknél a mozgáskorlátozottság később következett be, nagymértékű csökkenés mutatkozott az észlelt éhatékonyságban és a mozgáskorlátozottság észlelt súlyosságában is.

Az akadályozottság típusával összefüggésben Yanchak és munkatársai (2005) a CTI (Career Thoughts Inventory, Sampson és mtsai, 1996) kérdőívet használták értelmi sérült és mozgáskorlátozott személyek körében, akiknek átlag életkora 29 év volt. Azt találták, hogy a kognitív problémák esetében (tanulásban akadályozottak és traumás agysérültek) jelentősebb volt a pályával kapcsolatos diszfunkcionális gondolatok megjelenése, amely nehézségeket jelent a döntéshozási folyamatban. Ez egybeesik azokkal a korábbi eredményekkel, amelyek szerint a kognitív problémák esetében több olyan személyes és környezeti faktor azonosítható, amely negatívan hat a pályadöntési folyamatra. Például a másoktól való magasabb szintű függés korlátozza a pályadöntéssel kapcsolatos tapasztalatok megszerzését (Enright és mtsai, 1996; Szymanski és Hershenson, 1998).

A szakirodalom többnyire „nyilvánvaló” akadályokat azonosít a sajátos nevelési igényű, közöttük a fogyatékos tanulók életpálya-építésében, amelyek a nem megfelelő döntési készségekből, tisztázatlan célokból, pályaismeretek hiányából, észlelt akadályokból fakadnak (Enright, 1996; Enright és mtsai, 1996). A szociál-kognitív karrier elmélet kiemeli azokat a specifikus környezeti hatásokat, amelyek befolyásolják a tanulási tapasztalatokat, hiedelmeket, az érdeklődés formálódását, a célokat, a teljesítményt és az eredményeket. A proximális faktorok közül nem elhanyagolhatóak a munkaerő-piaci lehetőségekkel összefüggő tényezők, a támogatások és akadályok. A munkaerő-piaci változékonyság és a hazai gazdasági és elhelyezkedési lehetőségek leszűkítik a választható opciók körét. Mindezen tényezők együttes figyelembevételével, valamint az egyéni különbségek tekintetbe vételével vizsgálható a sajátos nevelési igényű célcsoportok életpálya-építése, amelyhez további szempontokat nyújt a következő fejezet.

6.2. A szociál-kognitív paradigma alkalmazása

Az életpálya-tanácsadás gyakorlata nagymértékben épít arra, hogy a munka világára való felkészülés az identitás fejlődésének értékes lehetőségét rejti magában, és megalapozza az egyén és a társadalom közötti erős kapcsolatot (Blustein, 2001; Savickas, 1993). A fogyatékos személyek körében a munka világában való részvétel a társadalmi aktív szerepvállalás, ezáltal a társadalomba való beilleszkedés sarokköve (Szymanski és Hershenson, 2005; Szymanski és Parker, 2003).

Hagyományosan, a fogyatékos állapotot betegségként, negatív vonásként, deficitként tartották számon (Fabian és Liesener, 2005), napjainkban azonban a környezeti-viselkedéses nézőpont felismeri, hogy a fogyatékos, a speciális szükséglet a személynek és annak a környezetnek az interakciója, amely a személyt körülveszi (Soresi és mtsai, 2008). A szociális modell a medikális szemlélettel ellentétben a fogyatékoságot nem tekinti az egyén személyes tragédiájának, hanem a társadalmi kirekesztés folyamatai mentén határozza meg, amely szemléleti keretben a felelősség áttevődik az egyénről a társadalomra. A szociális modellben a károsodás egy fizikai jellemző, míg a fogyatékos, szociális státuszként, társadalmilag meghatározott konstrukcióként definiálható, amely így megszüntethetővé válik, szemben a személy speciális jellemzőivel (Johnstone, 2004).

A fogyatékos, tehát egy tág fogalom, amely tartalmazza a károsodás, a funkcionális korlátok és a társadalmi részvételben való akadályozottság aspektusait is. A fogyatékos, szociális és funkcionális felfogásának ötvözése jelenik meg az Egészségügyi Világszervezet által 2001-ben kiadott *A funkcióképesség, fogyatékos, és egészség nemzetközi osztályozása (FNO)* kódolási rendszerben (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF, APA, 2012). Az egyéni tevékenységek olyan csoportjai szerepelnek az osztályozásban, melyek lehetővé teszik a megmaradt képességek

értékelését, a környezet és egyén viszonyának és a környezet egyénre gyakorolt hatásának leírását. Az FNO szemléletében nagyon lényeges, hogy a diagnózistól függetlenül az állapotra, és ennek az egyénre gyakorolt hatására kérdez rá (Könczei, 2009). A rendszer alapján a károsodásból eredő funkcionális akadályozottság egy szélesebb fizikai, szociális és attitűdökre épülő faktorok kontextusában válik hátránnyá (Peterson, 2005; Chan és mtsai, 2009). A fogyatékosnak a személy és környezet dinamikus interakcióján alapuló, biopszichoszociális megközelítése jól illeszthető a szociál-kognitív elmélet megfontolásaihoz.

Napjainkban is túl gyakori, hogy a fogyatékos fiatalok kevésbé előnyös életpálya-tanácsadási tevékenységekben tudnak részt venni, hiszen sokan szegregált körülmények között tanulnak, amely egyes szerzők szerint korlátozhatja a szociális, problémamegoldási és döntési kompetenciáik fejlődését. Mindez abból adódik, hogy kevesebb munkaszerep modellt ismernek meg, és kevesebb lehetőségük adódik explorációs tevékenységben való aktív, eredményes részvétellel (Luzzo és mtsai, 1999; Szymanski, 1999). Ebből következik, hogy a fiataloknak gyakran irracionális hiedelmek vannak a foglalkozásokról és a munka világáról, ez pedig alkalmazkodási nehézségekhez vezethet (Strauser és mtsai, 2004; Yanchak és mtsai, 2005). Továbbá a pályákról és foglalkozási lehetőségekről számukra rendelkezésre álló – korlátozott – információk által nem alakulnak ki adekvát döntéshozási készségeik (Hitchings és mtsai, 2001). Az integrált és szegregált oktatási környezet lehetséges hatásait bővebben a 7.3. fejezetben tárgyalom.

Emellett az is jellemző, hogy például az értelmileg akadályozott fiatalok nem feltétlenül tekintik a munkát önmegvalósításuk, elégedettségük forrásaként vagy úgy, hogy a munkavégzés fejleszteni tudásukat és képességeiket (Cinamon és Gifsh, 2004). Soresi és Nota (2007, idézi Soresi és mtsai, 2008) szerint az is előfordul, hogy a fogyatékos személyek gyakran eltúlozzák egy-egy munka pozitív aspektusait, míg a vele járó felelősséget és elköteleződést figyelmen kívül hagyják. Ezek a kutatási eredmények azért is figyelemre méltóak, mert közben azt tapasztalhatjuk, hogy a betöltendő munkakörök napjainkban egyre komplexebb önmenedzselést és döntési képességeket követelnek meg (Alston és mtsai, 2002; Fabian és Liesener, 2005).

A szociál-kognitív karrier-elmélet szemszögéből, az énhatékonyság fogalma könnyen rokonítható a fogyatékosügyi területen használt önrendelkezés fogalommal, olyan értelemben, hogy közös vonásuk annak az észlelése, képes-e az egyén a vágyott eredmények érdekében egy-egy cselekvést megvalósítani (Bandura, 1986; Nota és Soresi, 2000, idézi Soresi és mtsai, 2008). Számos pedagógus és iskolai tanácsadó hiszi azt a fogyatékos személyekről – főként, ha súlyos mértékű a károsodás –, hogy nem képesek önállóan döntéseket hozni, így gyakran nem hagyják őket akarataik önálló kifejezésére, akár olyan mindennapi kérdésekben, hogy mivel töltsék szabadidejüket, vagy kikkel legyenek együtt. Amennyiben a fogyatékos személyre úgy tekintünk, mint akinek korlátai vannak, nem számolunk azzal, mint aki képes elérni függetlenségét és képes önálló pályadöntések meghozatalára (Soresi és mtsai, 2008).

Wehmeyer és Bolding (2001) meglátása szerint az egyre kevésbé korlátozó környezet és életfeltételek (például bentlakásos ellátásból az önálló életbe, védett munkahelyről a nyílt munkaerőpiacra való kerülés) az önrendelkezés és az adaptív működés egyre magasabb szintjét vonja maga után. Korábbi vizsgálatuk alapján Wehmeyer és Schwartz (1998) azt találták, hogy a magasabb szintű önrendelkezés jobb életminőséggel jár együtt az értelmi sérült személyek körében. A magasabb önrendelkezési szinttel jellemezhető fiatalok független életvitelre vágnak, valamint jobb anyagi lehetőségekre és a munka világába való belépésre.

Ahhoz, hogy a fogyatékos személyek oktatási, foglalkoztatási céljainak eléréséhez szükséges megküzdése, társas támogatottsága optimálissá váljon, hatékony intervenciók fejlesztésére és működtetésére van szükség. A foglalkozási rehabilitációs területen, az átvezetésekben, egyéb alternatív munkaerő-piaci szolgáltatások területén hasznosnak bizonyuló módszertanok – a viselkedés-változás modellje, motivációs interjú, készségfejlesztő tréningek – a változási folyamat kognitív, emocionális, szociális és viselkedéses aspektusait tekintik elméleti kiindulópontoknak, amelyre Bandura énhatékonyság-elmélete (1977) és későbbi szociál-kognitív elmélete (1986) nagy hatással volt (Chou és mtsai, 2009).

Mivel a szociál-kognitív karrier elmélet az észlelt akadályokat és a társas támogatási lehetőségeket meghatározó környezeti tényezőként tartja számon az eredményekre vonatkozó elvárások és a célok kijelölésének tekintetében (Betz és Hackett, 2006), hasznos keretnek bizonyul a speciális szükségletű csoportok pályafejlődésének vizsgálatához is. A kurrens fogyatékoság-pszichológiai szakirodalom is nagy hangsúlyt fektet a személy-környezet interakció fontosságára, amely folyamatban a környezet akadályozó (növelve a fogyatékoság hatásait) vagy segítő lehetőségként is megjelenhet, gyengítve a fogyatékoság negatív hatásait (Pledger, 2003, idézi Corrigan, 2008).

A korlátozott élettapasztalatok, a társadalmi stigma és diszkrimináció, a kevés sikeres referenciamodell megnehezíti a magas énhatékonyság elérését, a sikerek megtapasztalását (Szymanski és mtsai, 1992; Hershenson és Szymanski, 1992; Strauser, 1995). A korlátozó környezeti faktorok között a leggyakoribb a diszkrimináció jelensége.

A kutatások rámutatnak, hogy fogyatékos gyermekek és felnőttek egyaránt szembesülnek negatív attitűdökkel, diszkriminációval és előítéllettel. Ajzen (1991) tervezett magatartás elmélete szerint az attitűdök és a viselkedés összefüggnek, az egyének a szándékaiknak megfelelően viselkednek, amelyet a viselkedés iránti attitűd irányít. A fogyatékos gyermekek felé mutatott pozitív attitűd a pozitív viselkedés elősegítésével mind szociális, mind emocionális megerősítést jelent számukra. A nem fogyatékos tanulók attitűdjei meghatározóak a fogyatékos diákok sikeres beilleszkedésében. Már az 5 éves gyermekek is tisztában vannak a fogyatékos személyek fizikai és viselkedéses eltéréseivel, amelyre többnyire negatívan reagálnak, gyakran elkerülve a velük való interakciókat. A fogyatékos személyek felé mutatott negatív attitűdök intenzitása és természete függ a károsodás típusától, tartósságától, okától és az észlelt jellegzetességeitől (Marom és mtsai, 2007).

Lent és munkatársai (1996, 1999) hat lépést azonosítanak az iskolai évek alatt, amelyek hozzájárulnak a pozitív karrierépítéshez: pozitív és reális énhatékonyság és eredmény-elvárások elérése; érdeklődés kialakulása; érdeklődés összekapcsolása a célokkal; célok átfordítása tettekké; iskolai és munkához kapcsolódó készségek fejlődésének elősegítése; társas támogatások szerzése és az akadályok elhárítása. Hutchinson és munkatársai (2008) szerint a Lent és munkatársai által leírt fejlődési folyamatok jól felismerhetőek fogyatékos középiskolások életpálya-fejlődésének támogatásában munkahelyi gyakorlati képzés során. A szerzők két esetleíráson keresztül mutatják be a szociál-kognitív karrier-elmélet alkalmazhatóságát, kiemelve az akadálymentesítési törekvések, a magas énhatékonyság és eredmény-elvárások, az érdeklődés és célok, valamint a célok és tettek lépéseihez kapcsolható életpálya-tanácsadási beavatkozás jelentőségét.

Corrigan (2008) 79 fő felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatóval végzett vizsgálatában azt találta, hogy a fogyatékoság elfogadásának mértéke, az akadályokkal való hatékony megküzdés és a tanulás vagy munkavégzés területein észlelt akadályok mértéke szignifikánsan összefügg a pályadöntési énhatékonysággal, a fogyatékoság mértéke és típusa (veleszületett vagy szerzett, illetve tevékenységek szerinti kategóriákban nézve) viszont nem mutat összefüggést vele. A jövőbeni célok fogyatékos személyek esetében gyakran átalakulnak például a munkalehetőségekkel kapcsolatos környezeti akadályok feltérképezésének hatására: észlelve az akadályokat, csökken észlelt énhatékonyságuk, és ezzel együtt az eredményekkel kapcsolatos elvárásaik.

Rojewski (1994) a fogyatékoságot egy rizikófaktornak tekinti, amely vagy befolyásolja az életpálya-fejlődést vagy nem. A sajátos nevelési igényű tanulók populációja minden szempontból rendkívül heterogén képet mutat, amely aláhúzza az egyéb személyes és környezeti változók, illetve ezek kölcsönhatásának jelentőségét. Ugyanazon mértékű és típusú fogyatékoság más személyiséggel, tapasztalatokkal, érdeklődéssel és erőforrásokkal karöltve eltérő életpálya-fejlődést eredményez (Enright és mtsai, 1996).

A szociál-kognitív karrier-elméletben az énhatékonyság és az eredményre vonatkozó elvárások különálló konstruktumok, és az elmélet szerint a külső tényezők eltérően hathatnak rájuk. Amikor például a lehetőségek korlátozottak, az énhatékonyság és eredmény-elvárások direkt hatása még erősebb a választásainkra, sokkal erősebb, mint az érdeklődésen és célokon keresztül indirekt hatásuk (Lent és mtsai, 1994).

Tehát, amikor a lehetőségek limitáltak, vagy korlátozottan észleljük őket, az eredmény-elvárások, hiedelmek elsődlegessé válnak, míg az érdeklődés feltérképezése és a célok kijelölése másodlagosakká. Így a kockázati célcsoportba tartozó egyének számára a hagyományos érdeklődés-feltárás szükséges, de nem elégséges az életpálya-tanácsadási folyamatban.

Fogyatékos személyekkel végzett kutatások arra mutatnak rá, hogy az élnhatékonyság és az eredményekre vonatkozó elvárások pozitív összefüggést mutatnak a fizikai funkciók működésével (Wright és mtsai, 2008), valamint az étellel való elégedettséggel (Hampton, 2000). E két változó továbbá összefügg az önbecsüléssel és önértékeléssel is (Barnwell és Kavanagh, 1997). A pszichoszociális intervenciók tekintetében is fontosnak tűnnek ezek az eredmények, továbbá az intervenciók hatékonyságának is fontos kimeneti mutatói lehetnek (Taylor és mtsai, 2007). Az SCCT paradigmájának alkalmazása a fogyatékos személyek intervencióiban hasznosnak bizonyul azáltal, hogy fontos cél a képességekbe vetett hit növelése a különböző életterületeken, valamint a szociális készségek fejlesztése, amelyek mindegyike viselkedés-változáshoz vezet.

6.3. A sajátos nevelési igényű csoportok életpálya-tanácsadásának néhány gyakorlati megfontolása

Egyes szerzők élnek azzal a bírálati lehetőséggel, hogy az életpálya-tanácsadási programok többsége középosztálybeli és főként diplomás embereknek szól. Ugyanakkor a karrier-szolgáltatásokat szükséges kiterjeszteni mindazon célcsoportokra, akik valamilyen szempontból marginalizálódtak (kisebbségi etnikumhoz tartoznak, hátrányos helyzetűek), és szükséges adaptálni olyan módszereket, amelyek ezen csoportok erőforrásainak kiaknázását segítik (Blustein, 2001; Szymanski és Hershenson, 2005).

A fogyatékos személyek számára biztosított életpálya-tanácsadás egyik legfontosabb fókuszja az önrendelkezés növelése, amely elősegíti a különböző tevékenységekben önálló választáson alapuló, aktív részvételt. Ezt a folyamatot érdemes minél korábban, az iskolában elkezdni, és a felnőttkori életpályán is fenntartani. A cél azoknak a tapasztalatoknak a megszerzése, amelyek segítik a fogyatékos egyént azoknak a képességeinek a fejlesztésében, amelyekre egész életpályáján szüksége lesz a kihívásokkal való megküzdés során (Solberg és mtsai, 2007, idézi Soresi és mtsai, 2008). Milsom és Dietz (2009) vizsgálatukban tanulásban akadályozott tanulók oktatásában járatos szakemberek 62 kritikus faktort soroltak fel, amelyek a továbbtanulásra való készenléti szint meghatározói, ezek közül a legfontosabbak a magabiztosság, a sikerben való hit és az önképviseléssel összefüggő készségek voltak.

Mivel a család a támogató háló központi eleme és a verbális meggyőzés egyik forrása, a hatékony életpálya-tanácsadási programok célja a szülők bevonása, az ő negatív hozzáállásuk csökkentése a fogyatékoság és a munka irányába, negatív hiedelmek változtatása a gyermekük képességeit illetően, valamint fontos cél segíteni őket a gyermekük önrendelkezésének erősítésében. A szülői programok elősegítik a gyermekek támogatását a valós képességeik kiaknázása, élnhatékonyságuk növelése érdekében, melyek fontos szerepet kapnak a munka világába való átvezetés területein.

A pedagógusok szerepe ugyancsak kulcsfontosságú: az ő negatív és sztereotip hiedelmek a fogyatékos tanulók jövőjéről meghatározóak lehetnek a tanulók énképében (Soresi és mtsai, 2008). Alston és munkatársai (2002) eredményei szerint a tanulásban akadályozott diákok szülei és tanárai nem bátorítják a diákokat arra, hogy tudományos, műszaki pályán tanuljanak tovább, elővételezve számukra azokat az akadályokat, amelyekkel szembesülhetnek a tanulmányaik során. A pedagógusok számára is szükséges olyan képzési programokat szervezni, amelyek azt hangsúlyozzák, hogyan segíthetik a fogyatékos diákokat az optimális tapasztalatok megszerzésében és képességeik kibontakoztatásában.

A speciális szükségletű, közöttük a fogyatékos tanulók életpálya-tanácsadási gyakorlatának szakirodalmában markánsan kirajzolódik az átvezetési gyakorlatok tárgyalása (pl. Lindstrom és mtsai, 2012; Lindstrom és mtsai, 2013).

A fogyatékos fiatalok felnőtté válásához szükséges átmenet⁹ támogatásában számos tanulmány és vizsgálat született a megelőző tíz évben, melynek áttekintésére vállalkoztak Stewart és munkatársai (2010). Az átmenet kezelésére az iskolából a munka világába, a tanulói szerepből a munkavállalói szerepbe a fogyatékos tanulók esetében számos módszertan született, amelyeknek szerves része az életpálya-tanácsadás. A kutatások hangsúlya többnyire az akadályok feltárásán, valamint az átvezetési szolgáltatások felépítésén van, és kevésbé jelenik meg bennük a diákok és szülei, családjaik megváltozott szerepe, valamint az egész életen át tartó, holisztikus szemlélet.

A szerzők metaanalízise alapján foglalom össze a legfontosabb megfontolásokat a gyakorlat és kutatás számára az átvezetés témakörében, az összes fogyatékosági típus figyelembevételével. A 2. számú táblázat tartalmazza azokat az egyéni és környezeti támogató, valamint akadályozó tényezőket, amelyekkel az iskolából a munkába való átvezetés során az érintettek gyakran szembesülnek.

2. táblázat. Az iskolából munkába való átvezetés támogató és akadályozó tényezői az átmenet teljes folyamatában (Stewart és mtsai, 2010 alapján)

Támogató tényezők		Akadályozó tényezők
Egyéni	Környezeti	
éntudatosság, hatékony megküzdési stratégiák, reziliencia	tervezés, magas színvonalú szolgáltatás, nemek közötti különbségek figyelembe vétele, felnőtt mentorok biztosítása	mások attitűdjei a különböző fogyatékoságú és etnikumú fiatalok iránt, amely kapcsolatban áll egyéb környezeti tényezőkkel
aktív elköteleződés, kitartás, célállítás	együttműködő csoporttervezés	lehetőségek ismeretének hiánya; a fiatalok fogyatékoság-specifikus szükségletei megértésének hiánya a szolgáltatók és oktatók, szülők részéről
műveltségi szint és nyelvtudás	támogató szervezetek, támogatások, beleértve a lakhatási támogatást és a törvényi támogatottságot, anyagi és szociális biztonságot	lehetőségek, választások és tapasztalatok hiánya a gyerekkortól a serdülőkoron át – maga az átvezetés sikerének a legfőbb meghatározója a felnőttek tevékenysége
belső kontroll és adaptív viselkedés	kortársak és mentorok, tanácsadók pozitív hatása a fiatal és szülei támogatására a lehetőségek és tapasztalatok elérése érdekében	szolgáltatások folyamatosságának hiánya – például a gyermekkorától a felnőttkorig; a szolgáltatók és oktatók elvárásai és sztereotípiái; szolgáltatások alulfinanszírozása; rugalmatlan időbeosztás és életkorra vonatkozó előfeltételek az átvezetési szolgáltatásokban
önismeret és jövőbeli lehetőségek ismerete	egyéni szabott és rugalmas szolgáltatás a foglalkoztatás eléréséhez	átvezetési szolgáltatások leszűkítése az oktatási intézmények közötti mozgásra a következő tanulmányi szintre való felkészülés céljából ahelyett, egész életen át tartó szükségletek helyett
önrendelkezés és önképviselés	technológiák megfelelő alkalmazása	családi környezet, szocio-ökonómiai státusz; szülők alacsony elvárása a jövőre vonatkozóan, az információ és tudás hiánya a fiataloknak való segítségnyújtás vonatkozásában.

⁹ Az iskolából a munkaerőpiacra történő *átmenet* fogalmát számos nemzetközi dokumentum tárgyalja. A Salamanca Akció-keret (UNESCO, 1994) szerint: „...a sajátos nevelési igényű fiatalokat támogatni kell abban, hogy az iskolából a felnőttkori munka világába való átkerülésük hatékony legyen. Az iskoláknak segíteniük kell őket a gazdaságilag aktívvá válásban, a mindennapi élethez szükséges készségek megtanulásában például készségfejlesztő tréningek ajánlásával, amelyek felkészítik őket a felnőtt élet szociális és kommunikációs elvárásaira...” (34. old.) Az OECD tanulmánya (2000) rávilágít, hogy a munka világába történő átmenet csak egyike a fiatalok előtt álló kihívásoknak a felnőttkorba lépésük során. Az egész életen át tartó tanulás kontextusában a tanulás-munka átmenetét – kiindulva akár a középiskolai, akár a felsőfokú tanulmányokból - a fiatalok egész életük során megtapasztalják.

Néhány nemzetközi tanulmány a fogyatékos nők szakképzésének vizsgálatára irányul, azzal a céllal, hogy azonosítsa azokat a tényezőket, amelyek elősegítik ennek a szűk populációnak a pályafejlődését. Az Egyesült Államokban nyertek alátámasztást a fiatal fogyatékos nők szakképzését követő versenyképes foglalkoztatásának pozitív prediktorai (Doren és Betz, 1998; Lindstrom és mtsai, 2004). Ezek közé tartoznak: két vagy több munkatapasztalat megszerzése; a lehető legtöbb társas tevékenységben való részvétel a szakképzés időszaka alatt a készségek és önbizalom erősítése céljából (Tomblin és Haring, 1999); aktív együttműködés az iskola személyzetével, valamint a személyes és családi kapcsolatrendszer felhasználása a munkakeresésben (Doren és Betz, 1998).

Az önrendelkezési készségek és az aktív részvétel a foglalkoztatási út kiválasztásában jó alapot nyújt azokhoz az intervenciókhoz, amelyek segítik a tanulásban akadályozott tanulókat abban, hogy sikeresen funkcionáljanak felnőtt közegben, beleértve a felnőttképzést is (Field és mtsai 2003; Martin és mtsai, 2007). Lusk és Cook (2009) azt találták, hogy az álláskeresési, döntéshozási és problémamegoldási tréning közvetlen hatással bír a döntéshozási és problémamegoldási stratégiák fejlődésére a tanulásban akadályozott lányoknál.

Habár az tény, hogy a tanulásban akadályozottak meg tudják tanulni a döntéshozást és problémamegoldást, de ez főleg az egyéni helyzetekre igaz, kevés önrendelkezési készséget tanítanak csoport helyzetben, és nem egyértelmű, hogyan lehet tanítani a komplex önrendelkezési készségeket (Algozzine és mtsai, 2001).

Javasolt, hogy a fogyatékos tanulók éntudatosságának fejlesztése, a potenciális társadalmi szerepeinek felismerése tanulmányaik utolsó három évében támogatásra kerüljenek. A tanulóknak érdemes rögzíteniük jövőbeni foglalkoztatási terveiket, és a célokhoz vezető módszereket egy személyes karrier-portfólióban, amely elősegíti a tanulmányok egyes fázisainak monitorozását is (Lundine és Smith, 2006).

Rojewski és Gregg (2011) szintén összefoglalták a tanulás-munka átmenet és a karrierhez kapcsolódó választások szempontjából a leggyakrabban előforduló kockázati és védő faktorokat a magas gyakorisággal előforduló fogyatékoságok esetében serdülőknél (ld. 3. sz. táblázat).

3. táblázat. Kockázati- és védőfaktorok a tanulás-munka átmenet során a magas gyakorisággal előforduló fogyatékoságok esetében serdülőknél (Rojewski és Gregg, 2011)

	Potenciális rizikófaktorok	Potenciális védőfaktorok
Belső	nem, származás fogyatékoság típusa és mértéke funkcionális korlátok alacsony végzettségű szülői háttér nem hagyományos pályaeérdeklődés motiváció hiánya alacsony énhatékonyság alacsony önbecsülés negatív énkép külső kontroll	motiváció magas énhatékonyság magas önbecsülés pozitív énkép belső kontroll önrendelkezési/önképviselési készségek fogyatékosággal való azonosulás, az állapot elfogadása leleményesség és adaptabilitás metakogníció
Külső	diszkrimináció szociális izoláció elsődleges gondviselői felelősség elsődleges szolgáltatói felelősség	támogató rendszerek (szülők, mentorok, pedagógusok) jól ütemezett lehetőségek az átmenetek kritikus pontjainál

Burchardt (2005) összefoglalja, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják a fogyatékos tanulók oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos elképzeléseit, céljait. A személyes faktorok között szerepel az életkor, nem, etnikum, a fogyatékos típusa, mértéke és kezdetének ideje, továbbá az egészségi állapot, a fogyatékos önpercepciója, az önbecsülés és a kontrollhely. A személyes tényezőket kiegészíti a tanulási teljesítmény és a munkatapasztalat. A szülőkre vonatkozóan fontos kérdésként merül fel, hogy milyen elvárásaik vannak a gyermekükkel szemben, mennyire érdeklődnek az iskolai teljesítmény iránt, mennyire támogatóak, illetve a saját iskolai végzettségük és társadalmi osztályuk szerint hova tartoznak. A társadalmi osztály kulcsszerepű a fogyatékos tanulók eredményeinek elvárásaiban, mind a speciális, mind a többségi iskolákban: a szakiskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező diákokat nem buzdítják a tanulmányi sikerek elérésére, inkább a szakmaválasztás fel terelik őket (Preece, 1996, idézi Burchardt, 2005).

Az iskola, valamint a helyi környezeti jellemzők is befolyásolják a célokat. Az iskola típusa, a pedagógusok attitűdje, a pályával kapcsolatos tanácsadás, speciális támogatások elérhetőségének hatásaival ugyanúgy számolni kell, mint a helyi munkaerő-piaci viszonyok hatásaival, mint például a munkanélküliség mértéke vagy a közelben fellelhető továbbtanulási lehetőségek. Hasonlóan, a társak támogatása, elvárásai is meghatározóak a törekvések alakulásában. Burchardt (2005) négy sajátosságot azonosított, amely alapján a fogyatékos fiatalok az alacsony törekvések tekintetében a veszélyeztetett csoportba tartoznak: az értelmi problémák, súlyos vagy komplex károsodás, a gyermekkor későbbi időszakában keletkezett fogyatékos (például középiskolában), valamint a szülők alacsony végzettsége.

Lindstrom és munkatársai (2012) fókuszcsoporthoz és egyéni interjúk alapján mérték fel középiskolás fogyatékos lányok életpálya-fejlődésének akadályait, és ajánlásokat fogalmaztak meg azok elhárítására vonatkozóan. A kvalitatív kutatás négy fő témát azonosított: egyéni jellemzők és készségek, karrier-lehetőségek, iskolai rendszer és fogyatékoságból eredő szükségletek. Ezekben a témákban belül legmarkánsabban az alacsony önbecsülés és a gyenge magabiztoság, az identitáskeresés hiánya, a fogyatékos tudatosításának hiánya jelenti a legyőzendő akadályokat az erősségek azonosítása, a kommunikáció fejlesztése, a fogyatékosághoz kapcsolódó legfőbb tudnivalók oktatása által. Lindstrom és munkatársai (2013) részletesen összefoglalják azokat a stratégiákat, amelyeket a fogyatékos fiatalokkal foglalkozó tanácsadóknak – együttműködve a pedagógusokkal – ismerniük szükséges (ld. 4. sz. táblázat).

4. táblázat. Az életpálya-fejlődés támogatásának stratégiai rehabilitációs tanácsadók részére (Lindstrom és munkatársai alapján, 2013, 1. old.)

Kategória	Stratégiák
Egyéni készségek és jellemzők	Egyéni vagy csoportos oktatás biztosítása a karrier-adaptációs készségek területén (problémamegoldás, célkitűzés, időmenedzsment) Fogyatékos tudatosítása és az akadálymentesítési szükségletek megállapításának segítése a felsőfokú tanulmányok és a foglalkoztatás során Fiatalok támogatása a proaktív kommunikáció, önképviselet és önrendelkezési készségek gyakorlásában
Karrier exploráció	Önértékelő eszközök használata a kliensek erősségeinek és érdeklődésének tisztázására Karrierlehetőségek megismerésének támogatása pályaismereti és munkaerő-piaci eszközökön keresztül
Munkatapasztalat	Együttműködés a pedagógusokkal a korai iskolai és közösségi munkatapasztalatok biztosításában Személy-környezet összeállítás figyelembe vétele az elhelyezésnél Készségfejlesztésre irányuló fókusz az első elhelyezések esetében
Felsőfokú tanulmányok	Felsőoktatási tanulmányok és képzések megismerése Felsőoktatásba vagy képzési programokba való jelentkezés kísérése Egyetemi fogyatékosági támogatások igénybevételének bátorítása
Munkahelyi támogatás	Szerepmodellek és mentorok elérésének megkönnyítése Kortárs csoportok ajánlása Támogató technológiák használata
Dolgozók oktatása	Jogi és szakpolitikai információk biztosítása Befogadó foglalkoztatás, munkamegtartás és előléptetési gyakorlat bátorítása

Összességében a sajátos nevelési igényű fiatalok számára a következő készségek fejlesztésére kell figyelniük: foglalkozások, szakmák elemzése; érdeklődés, képességek és a munkával kapcsolatos észlelt énhatékonyság feltérképezése; foglalkoztatási célok megfogalmazása; a foglalkozási lehetőségek előnyének és hátrányainak elemzése és a legelőnyösebb lehetőség megtalálása; támogatási lehetőségek és akadályok elemzése; az önrendelkezés támogatása a választásban (Gysbers és mtsai, 2003; Soresi és Nota, 2004; Szymanski és Parker, 2003; Wehmeyer és mtsai, 2003).

Az életpálya-tanácsadási programokat a fogyatékos személyek munkavállalásra való felkészítése céljából szükséges integrálni az oktatási, habilitációs és rehabilitációs tantervbe, illetve tananyagokba. A pusztán diagnosztikai eszközök használata ellen érvelnek Fabian és Liesener (2005). Szerintük a felmérésekre való túlzott hagyatkozás, a diagnózis önmagában a lehetőségek figyelembe vétele nélkül túlságosan lecsökkenti a lehetséges opciókat, gyakran túlértékelve az egyén gyengeségeit, miközben az érdeklődésének és képességeinek figyelmen kívül hagyása a jövőbeni célok leszűkítését is jelenti.

Az átvezetés és az életpálya-tanácsadás gyakorlata szempontjából összefoglalt javaslatok központi gondolata, hogy egyszerre szükséges biztosítani a támogató erőforrások rendelkezésre állását, miközben olyan módszertant szükséges kialakítani, amely valódi választási lehetőségekhez vezet a tanulók számára, nem csupán feltárja a különböző irányokat. Az intervenciókhoz való hozzáférés támogatásában a közvetlen környezetnek kiemelt szerepe van, az akadályozottság következményeinek tudatosításában éppúgy, mint azok minél nagyobb mértékű semlegesítésében. Ugyanakkor a tanulók önrendelkezésének és önálló döntéseinek a támogatása is kiemelt feladat. Azt is fontos szem előtt tartani, hogy néhány tanuló magabiztos abban, hogyan fogja megvalósítani kitűzött feladatait, azonban azt hiszi, erőfeszítései nem fognak megtérülni olyan külső hatások miatt, mint például a diszkrimináció (Hackett és Byars, 1996).

Az életpálya-tervezésben, a pályafejlődéshez kapcsolódó tevékenységekben való aktív, élményalapú részvétel a középiskolában – például a munkatapasztalat szerzés, önkéntes munka – szintén növeli az átvezetés sikerét az iskolából a munka világába, a felnőtt szerepek világába (Ochs és Roessler, 2004).

6.4. Összegzés

A speciális szükségletű, közöttük a fogyatékos személyek életpálya-építésének támogatása az áttekintett szakirodalom szerint differenciált megközelítést igényel. Fontos kiindulópontnak kell tekintenünk, hogy az SNI célcsoportok körében nagyfokú heterogenitás tapasztalható a károsodás és a szükségletek percepciójában, az élettapasztalatokban, gyermekkori és felnőttkori oktatási és társas környezetben (Enright és mtsai, 1996).

A kutatások azt sugallják, a sajátos nevelési igényű tanulók nem vesznek részt elegendő mértékben olyan életpálya-fejlődést segítő helyzetekben, amelyek közvetlen tapasztalatokon alapulnak. Számos vizsgálat kitér arra, hogy a fogyatékos tanulók alacsonyabb magabiztosságot mutatnak pályadöntéseik folyamatában, és kevésbé célorientáltak tanulmányi előmenetelük tekintetében, mint nem fogyatékos társaik.

A fogyatékos fiatalok az iskolából a munkába való átvezetése során nemcsak a környezeti és társadalmi akadályokkal – szűkös gazdasági lehetőségek, hátrányos helyzet, negatív sztereotípiák –, hanem számos egyéb, Super felfedezési stádiumában már jelentkező akadállyal szembesülnek: a foglalkoztatáshoz kapcsolódó tanulási tapasztalatok csekélyek, a munkával összefüggő identitás tisztázatlanabb.

A speciális szükségletű tanulók körében növelni kell azoknak az otthoni, iskolai, munkahelyi tapasztalatoknak és tevékenységeknek a számát és változatosságát, amelyek alapján a pályaegettség, a kompetenciák fejleszthetőek. Ezen túlmenően kiemelt a közvetlen környezet, a szülők, a pedagógusok és a szakemberek szerepe a tanulók saját képességeikbe vetett hitének, attitűdjének pozitívabbá formálásában. Az intervenciók tervezésekor a tanácsadóknak ismerniük kell azokat az egyéni tényezőket, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók körében hatással lehetnek az adaptabilitásra, a későbbi beválásra. Ezeknek a tényezőknek a sorában előkelő helyet foglal el a pályadöntési énhatékonyság jelensége.

Az SCCT a tanulási tapasztalatok jelentősége mellett figyelembe veszi az elsődleges szociokulturális környezetben manifesztálódó hatásokat, valamint az objektív és szubjektív akadályok közötti különbségeket, számolva az egyén és a környezete közötti komplex interakcióval. Mindezen mechanizmusok által létrejött döntési viselkedés, annak az életpálya-építésben tükröződő hatása korszerű paradigmát nyújt a sajátos nevelési igényű tanulók életpálya-fejlődésével összefüggő tényezőinek vizsgálatához.

7. Az életpálya-tanácsadás közoktatási aspektusai

A 7. fejezetben röviden bemutatom a közoktatás szerepét az életpálya-építési készségek fejlesztésében, majd összefoglalom az iskolákban biztosított életpálya-tanácsadás hatásvizsgálatával foglalkozó kutatásokat. Végül kitérek az integrált és szegregált oktatás lehetséges hatásaira a sajátos nevelési igényű tanulók életpálya-fejlődésében.

7.1. A közoktatási életpálya-tanácsadás jelentősége

Az egész életen át tartó pályaorientáció paradigmája a teljes életpályát átfogó döntési helyzetekre reflektál, kiemelve az egyes átmenetekre való felkészülést, a készségek folyamatos fejlesztését, amely lehetővé teszi a munkaerő-piaci változásokhoz illeszkedő folyamatos és rugalmas adaptivitást. Ez a megközelítési mód a korábbi gyakorlathoz képest eltérő megoldásokat feltételez, hiszen nem a pályaválasztási döntés egyszeri támogatásáról, hanem egy folyamat-jellegű támogatásról van szó, melynek egyik legfontosabb fázisa a közoktatásban zajlik, részben a tantervbe ágyazottan¹⁰, részben (külső) szolgáltatások keretében.

Magyarországon a közoktatási környezetben nyújtott életpálya-tanácsadási szolgáltatások megnevezésükben és tevékenységükben is sokszínű képet mutatnak, rendszerük nem tekinthető egységesnek. Maga a szakterület egységesen használt definíciója is várat magára: az életút-támogató pályaorientáció, pályafejlődési tanácsadás és életpálya-tanácsadás fogalmak használatának váltakozása figyelhető meg az egyes szakirodalmakban. Az *életpálya-tanácsadás*¹¹ a pályatervezésben, a tanulmányi útvonal kialakításában, majd annak esetleges módosításában való adekvát döntések támogatását jelenti.

A nemzetközi gyakorlatban, az életpálya-tanácsadás közoktatási szegmensében gyakran felbukkan a *career education* fogalma, amely elsősorban az életpálya-építési ismeretek oktatását jelenti. Az életpályával összefüggő ismeretek oktatása minden olyan programot és tanulási tevékenységet magában foglal, amely segíti az egyéneket életpályájuk és életútjuk alakításához szükséges készségek elsajátításában, mint például a pályaválasztási információkhoz és tanácsadáshoz való hozzáférés, és azok eredményes használata (ELGPN Glossary, 2013). A közoktatásban megjelenő életpálya-tanácsadási tevékenység tehát egyfelől jelenti az életpálya-építési ismeretek oktatását, másfelől az életpálya-vezetési készségek fejlesztését.

Az életpálya-vezetési készségek (career management skills, CMS)¹² meghatározása és kategóriákba sorolása sem tekinthető egységesnek.

¹⁰ Az iskolai pályaválasztási, pályaorientációs tevékenység a Nemzeti Alaptantervben az *Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület* keretein belül, mind az általános, középiskolai, valamint a Köznevelési Hídprogramokban említésre kerül. A Nemzeti Alaptanterv az általános iskola felső tagozatának 7.-8. osztályában a nevelési-oktatási folyamat főbb irányának a tanulók kompetenciáinak továbbfejlesztésén túl, az egész életen át tartó tanulás megalapozását, valamint a pályaválasztási feladatokat írja elő. A középiskolára vonatkozó paragrafusban, mint a már megkezdett folyamat gördülékeny előrehaladását célzóan jelenik meg a pályaválasztás mellett a továbbtanulás, munkavállalói szerep, valamint a szakközépiskolai kompetenciák (110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (3§ (4) és (5).) A *kerettantervek* is utalnak arra, hogy az egyes évfolyamokon milyen tantárgyi időkeretek állnak rendelkezésre a pályaorientáció esetében (51/2012, EMMI).

¹¹ Az *életpálya-tanácsadás vagy élethosszig tartó pályaorientáció* (lifelong guidance) olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy ésszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak; valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat elsajátíthatják vagy használhatják (ELGPN Glossary, 2013).

¹² *Életpálya-vezetési készségek* (career management skills) olyan kompetenciák, amelyek lehetővé teszik egy egyén (vagy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzon, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos információkat, valamint a döntések meghozatalához és kivitelezéséhez, illetve az átmeneti állapotok kezeléséhez szükséges készségek összessége (ELGPN Glossary, 2013).

Gravina és Lovsin (2012) három fő területet különítenek el ezen készségeken belül: önismeret és énhatékonyság (erősségek és gyengeségek, érdeklődés és értékek ismerete, pozitív énkép és másokkal való pozitív kapcsolatok kialakítása); tanulási és karrierlehetőségek felkutatása (információ megtalálása, feldolgozása és alkalmazása, élethosszig tartó tanulás, karrier- és tanulási lehetőségek felkutatása, társas környezet felfedezése); életpálya-specifikus kompetenciák (életpályával kapcsolatos döntések meghozatala, személyes életpálya-terv kialakítása, célok meghatározása, ismeretek és készségek alkalmazása a tanulás, életpálya és az élet céljainak megvalósításában, átmenetek kezelése az iskolából a továbbtanulás vagy a munkaerőpiac felé, foglalkoztathatóság a szakképző iskolák tanulóit illetően).

A karriertanulás irodalma gyakran hivatkozik Bill Law DOTS modelljére (1996, idézi Hooley és mtsai, 2013) az életpálya-építésre felkészítő munka nemzetközi sztenderdjéről, amelynek elemei: öntudatosság (Who am I?), a lehetőségek ismerete (Where am I?), döntéshozatali képesség (What will I do?), az átmenetek elviselése (How will I cope?). A modell az életpálya-fejlődés kontextusában fogalmazza meg a tanulás szintjeit: érzékelés (elegendő benyomás, információ és kapcsolat megszerzése); szűrés (az információk hasznos sorrendbe való kiválasztása, a hasonlóságok és különbségek tisztázása érdekében); fókuszálás (tudatában lenni annak, hogy ki, minek és miért szenteljen figyelmet); megértés (tudatában lenni a dolgok működésével, és hogy mely cselekvések vezetnek eredményhez). Ezek a szintek hierarchikusan rendezettek, arra utalva, hogy mindegyik szint az azt megelőzőtől függ. A leíró szintek arra is használatosak, hogy elemezzék, a speciális tanácsadási aktivitás hogyan támogatja a különböző kompetenciák fejlesztését és oktatását (Thomsen, 2014).

Az úgynevezett „Blueprint” keretrendszer USA, Kanada és Ausztrália vonatkozásában teoretikus alapon azonosította a tanulási paradigma keretében az életpálya során megtanulandó kompetenciákat, majd meghatározta annak fejlődési szintjeit. Az alapkompenciák jelentik azt a bázist, amely alapján felépíthetőek az életpálya-fejlesztési programok. A különböző fejlődési szinteken megjelenő teljesítmény-indikátorok segítségével mérhetőek a megtanultak, így a programok hatékonysága is kimutatható (Jarvis, 2013). A keretrendszer adaptálása az európai uniós tagállamokra az oktatási rendszerek eltérő hagyományai miatt még várat magára (Sultana, 2012), azonban fontos kiindulópontnak tekinthető az életpálya-tanácsadási szolgáltatások közoktatási szektorban való alkalmazásában és a különböző életpályával kapcsolatos oktatási tevékenységek rendszerbe foglalásában (Hooley és mtsai, 2013).

Az életpálya-menedzsment készségek tanulásának értékelésére nem hárul elég figyelem. A készségek elsajátításának értékelése sokrétű funkciót tölt be: visszacsatolásként szolgál a tanulóknak, szülőknek, pedagógusoknak arról, hogy a diákok miben fejlődtek; ösztönzi a részvételt és a motivációt, valamint a kompetencia-profilok egyfajta bizonyítását nyújtja. Az értékelés, visszajelzés akkor hatékony, ha specifikus, személyre szóló, alkalomhoz illő (időszerű), felhívó és konstruktív. Az értékelés lehetséges módszerei a formális és informális technikák, többek között az önértékelés, egymás értékelése az osztályban, interjúk, házi feladatok, projektmunka, portfóliók. Alkalmazásukat a tanultak természete, a diákok összetétele és az iskolai környezet, maga az oktatási rendszer is meghatározza.

Sultana (2013) ajánlása alapján az úgynevezett karrier-tanulási portfóliók hasznos eszköznek bizonyulnak abban, hogy a tanulók azonosítsák, mi érdekli, és motiválja őket, milyen erősségeik, értékeik, szükségleteik és céljaik vannak, továbbá reflektáljanak arra, hogy a különböző iskolai és egyéb tevékenységekből (például önkéntes munka vagy nyári munka során) mit tanultak. A portfólió előnyei között tarthatjuk számon, hogy alapjául szolgál az életpályával kapcsolatos beszélgetéseknek, összerendezhetőek általa a különböző tantárgyaknál előkerülő pályaorientációs tartalmak, ez pedig pozitívan hat a metakognitív készségek, többek között az énhatékonyság fejlődésére. A fogyatékos fiatalok iskolai életpálya-tanácsadásában is hasznos eszköznek bizonyul a karrier-portfólió, hiszen esetükben nehezített az önirányított tanulás, kisebb mértékű a tevékenység támogatása (Mittendorf és mtsai, 2008; Barnes, 2009).

A portfólió hátránya viszont, hogy sok iskola idő- és erőforrás hiányában nem engedheti meg magának a személyes és kiscsoportos megbeszéléseket, amely erősítené a narratív módszer hatékonyságát (Sultana, 2013).

Hátránya továbbá, hogy jellemzően az alacsony iskolázottsági szülői háttérrel rendelkező tanulóktól idegen a hosszú távú tervezés, az életpályában való gondolkodás. Körükben más, nem ennyire individuális, hanem sokkal inkább kollektivisták értékek uralkodnak az elhelyezkedésben, ezért távol áll tőlük az egyéni igények és reflexiók ilyen szintű megfogalmazása (Collin, 2011).

A közoktatásban alkalmazott portfólió kapcsán felmerült kétségeket megerősíti Kuijpers és munkatársai (2010) nagyszabású kutatása is, amelyet szakiskolák körében végeztek. A szerzők az oktatás során kialakított tanulási környezetre helyezték a hangsúlyt, amelynek szerintük szükséges konkrét és közvetlen munkavégzéshez kapcsolható tapasztalatokat bemutatnia, amelyeknek a tanuló ad jelentést a különböző tevékenységek közben keletkezett dialógusokon keresztül. Tapasztalataik szerint a fiatalok nem szívesen vesznek részt olyan párbeszédre épülő tevékenységekben, amelyek a tanterv vagy tananyag részei. A tananyagok többnyire nem kapcsolódnak a valós életben közvetlenül megszerzhető tapasztalatokhoz, ezen túlmenően, a portfóliók és egyéni fejlesztési tervek sem vezetnek el ezeknek az élményeknek a beépüléséhez, az arra való reflexióhoz. A szerzők olyan tanulási környezet kialakítása mellett érvelnek, amelyben a diákok motiválttá válnak, és képessé arra, hogy válasszanak a lehetőségek közül, ebben a folyamatban pedig az élmények megbeszélésének központi szerepe van. Az életpálya-központú tanulási környezet stimulálja a tanulók életpálya-kompetenciáinak fejlődését, a tanulók egyéni érdeklődésére épül, valós közegben zajlik, valamint a tanulónak lehetősége nyílik reflektálni a történésekre. A hagyományos oktatási környezet ezzel szemben az információk átadására koncentrál, többnyire monológok formájában (a pedagógus részéről), csak az egyes átmeneteknél jelentkező döntések kivitelezésére fókuszál, és döntően kognitív-fókuszú (az érzelmi oldalt kevésbé veszi figyelembe).

Carnes és munkatársai (1995) azt találták, hogy a tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel jelentősen hozzájárul a serdülők pályadöntési énhatékonyságának növekedéséhez. Eccles és munkatársai (2003) megerősítik, hogy a tanulók nem tantárgyi készségekhez kapcsolódó konstruktív tevékenységei az iskolai teljesítmény növekedésén túl is pozitív hatással vannak a tanulókra, akár iskolában, akár azon kívül történik. Hansen és munkatársai (2003) is azt találták, hogy a fiataloknak szervezett alternatív tevékenységek nagyobb tapasztalatokkal szolgálnak a célállítás, problémamegoldás, időmenedzsment készségek elsajátításban, mint a tanórai tevékenységek.

Hazánkban az iskolai életpálya-tanácsadás módszertanában leggyakrabban a hagyományosnak tekinthető egyéni és csoportos foglalkozásokkal találkozhatunk, valamint az általános iskolákban az üzemlátogatások rendszerével. Nem fejlődött még országos rendszerré a pedagógusok tanmenetbe épített vagy azon kívüli életpálya-tanácsadási, konzultációs tevékenysége. A módszerek közül a tanulmányi-pályaválasztási terv csak egy-egy (főként alapítványi) iskolánál bukkan fel. A jó gyakorlatok között megtalálhatóak az internet-alapú programok, a vendég-előadók meghívása, tematikus pályaaorientációs hetek és szülői programok szervezése, pályaválasztási kiállítások és tréningek. Minden módszerre igaz, hogy hatásvizsgálatuk nem jelenik meg az intézményekben.

Az egyes középiskolák a sajátos nevelési igényű tanulók munkavállalói szerepre történő felkészítésénél többnyire ugyanazokat a módszereket és megoldásokat alkalmazzák, amelyeket a többségi tanulók körében. Jellemzően az iskolák és a munkaerőpiac szereplői közötti kommunikációs csatornák az SNI tanulókra fókuszáltan hiányoznak, a tanulók sikeres elhelyezkedésében az iskoláknak csekély szerepük van. A pályaaorientációs tréningek vezetésében szerzett jártasság és a pályakonzultációs gyakorlat kevésbé jelenik meg az intézményekben, a sajátos nevelési igényű tanulók életében az életvitel, pályaaorientáció, életpálya-építés összefüggéseit jellemzően nem jelenítik meg (Kópatakiné és mtsai, 2007).

Az életpálya-menedzsment készségek napjainkban egyre nagyobb érdeklődésre tartanak számot, hiszen közvetlenül összefüggésbe hozhatóak az egyén munkaerő-piaci pozíciójának és életminőségének javításával, ezért már az oktatás időszakában érdemes szem előtt tartani fejlesztésüket. Az életpálya-menedzsment dimenziók rendszerében központi helyet foglalnak el a személyes énhatékonyság területei, közöttük a pályadöntési énhatékonyság is.

7.2. Az iskolai életpálya-tanácsadási intervenciók hatásai

A 70-es években a kutatók érdeklődése arra irányult, hogy feltárják az iskolai életpálya-tanácsadási programok hatását a tanulmányi teljesítményre. Az életpálya-építési ismeretek oktatásán túl a pályadöntést elősegítő készségek fejlesztése fontos részét alkotja az iskolai életpálya-tanácsadási programoknak (Bishop, 1987; Gysbers és mtsai, 1999; Herr és Cramer, 1996; Lapan és mtsai, 1997; Loughhead és mtsai, 1995). Később a kutatók azt találták, hogy az életpálya-építési ismeretek csökkentik a tanulók lemorzsolódását, és növelik a tanulók képzésben maradását, továbbá növelik az elhelyezkedési arányokat és a keresetet is a kockázati célcsoportba tartozó fiatalok esetében, azaz lényeges munkaerő-piaci hozama van középiskolások körében (Bishop, 1987; Brown és mtsai, 1999).

Annak tanulmányozására, hogyan lehetnek eredményesek az iskolai karrier-programok, és milyen további hozadékaik vannak, számos metaanalízis született.

Bonnet (1977, idézi Dykeman és mtsai, 2003a) több mint 500 tanulmányt tekintett át, amely több mint 45 program tanulói eredményeit vizsgálta, és azt találta, hogy az életpálya-építési ismeretek oktatása pozitív hatással van az iskolai teljesítményre. Hasonlóan, Bhaerman (1977, idézi Dykeman és mtsai, 2003a) több mint 38 tanulmányt elemzett, amelyek mindegyike a matematikai, olvasási teljesítményre, valamint az életpálya-ismeretekre fókuszált. Eredményei szerint a tanárok vélekedésével ellentétben az életpálya-ismeretek oktatása nincs negatív hatással a tanulók tanulmányi eredményeire, sőt 19 esetben az életpálya-ismeretek tanulása szignifikánsan pozitívan hatott az olvasási és matematikai teljesítményre.

Oliver és Spokane (1988) 58 tanulmányt tekintett át 1950 és 1979 között. Ebben az időszakban összesen 247 kutatás született, a vizsgálati minta nagysága 7311 főt tett ki. A kutatók a beavatkozások hatásmutatóit vizsgálták a tanulók döntéshozásban változó eredményei mentén (például az önismeret pontossága, pályainformációk keresése), valamint az iskolai teljesítmény, pályaismeret vagy interjúval való részvétel készségeinek fejlődését. Az eredmények hatásmutatója a Cohen-féle mutató alapján 0,82 volt. Oliver és Spokane (1988) az életpálya-intervenciók modalitásának és az ülések számának vonatkozásában is mérte a hatásmutatót. Az egyéni tanácsadás mutatta a legnagyobb mértékű hatást, ezt követték a workshopok, ezután pedig a csoportos tanácsadás. Azt találták, hogy a 7-8 alkalmas tanácsadások hatékonyabbak a rövidebbeknél, és a 20 alkalmas ülések csaknem megduplázzák a kliensek eredményeit.

Whiston és munkatársai (1998) megismételték Oliver és Spokane tíz évvel korábbi metaanalízisét, az 1983 és 1995 közötti, 47 tanulmány és 268 kutatás áttekintésének keretében, amelyek összesen 4660 résztvevővel zajlottak. A szerzők a korábbihoz hasonlóan a döntéshozást, a hatékony szerep-funkcionálást és a tanácsadás értékelését vizsgálták. Eltérően Oliver és Spokane (1988) korábbi vizsgálatától, egy alacsonyabb átlagos hatásmutatót találtak ($d=0,45$). Az egyéni tanácsadás bizonyult itt is a leghatékonyabbnak ($d=0,92$), ezt követte a csoportos tanácsadás. Azonban, ha a beavatkozások óraszámát nézzük, akkor az egyéni tanácsadás után a számítógéppel támogatott intervenció volt a legeredményesebb. Az ülések számát tekintve a 9-10 alkalmas tanácsadás bizonyult a leghatásosabbnak, de a 13 fölötti ülészsám nem jelentett jobb eredményeket. A beavatkozások tartalmát tekintve akkor volt a legnagyobb hatás, amikor a pályadöntési énhatékonyság növelését, a pályaeépítési készségek fejlesztését, valamint a pályaeérettség növelését célozták meg. A korosztályokat tekintve, a felső tagozatos általános iskolások számára nyújtott intervenció bizonyult a leghatásosabbnak, a tanácsadók felkészültségét illetően pedig a pedagógusok által biztosított tanácsadás volt a legkevésbé hatásos, míg a legnagyobb hatást elérőnek azok a hallgatók bizonyultak, akik tanácsadást tanultak mester szakon vagy doktori képzésben.

Whiston és munkatársai (1998) tehát nem erősítették meg azt a korábbi eredményt, amely szerint a beavatkozás intenzitása (óraszám vagy az ülések száma) szignifikáns bejósolója lenne a hatás mértékének, azaz a hosszabb intervenció nem jelenti a változókon mért jobb eredményeket. Valószínűleg az ülészsámot (óraszámot) együtt kell kezelnünk a kliensek életkorával, hiszen könnyen lehet, hogy az életpálya-fejlődés bizonyos szakaszában a kliensek a rövidebb, míg más esetben a hosszabb intervenciókból profitálnak.

A metaanalízis során megerősítést nyert, hogy minél inkább összefügg a beavatkozás tartalma a mérni kívánt eredménymutatókkal (pl. a döntési készségekre való fókusz esetén ezekre vonatkozó kérdőívek alkalmazása), és minél inkább a kliens fejlődési (készenléti) szintjéhez illeszkedik a beavatkozás, annál inkább kimutatható fejlődés a beavatkozások hatására. Az intervenciók típusainak nagyfokú heterogenitása miatt az eredményeket óvatosan kell kezelnünk, hiszen például nem találunk a kliensek jellemzőire vonatkozó adatokat, amelyek jelentős hatással lehetnek egy-egy intervenció eredményeire. Ennek ellenére, mindkét metaanalízis megerősíti, hogy a karrier-intervencióknak kimutatható hatása van, átlagosan 0,40 és 0,65 közötti értéken mozognak a Cohen-féle d mutató alapján.

Brown és Krane (2000) érdekes összefüggést találtak az intervenciók ülészáma és a hatásmutató között. Eredményeik szerint egy ülés hatása 0,24, kettőé vagy háromé 0,48, négy vagy öt alkalomnál viszont a hatás felugrik 1,26-ra, majd ezt követően erőteljesen csökken. Ennek alapján a kutatók a legoptimálisabb pályatanácsadást 4 vagy 5 alkalomban határozták meg.

A 90-es években Evans és Burke (1992), valamint Baker és Taylor (1998) vizsgálták a közoktatási életpálya-tanácsadási intervenciók iskolai teljesítményre való hatását, korábbi tanulmányok áttekintése alapján (1966 és 1986, valamint 1983 és 1996 között), és kismértékű, valamint közepes pozitív hatást találtak. Lapan és munkatársai (1993) azt találták, hogy abban a programban, amely egyesítette az életpálya-tanácsadást és a nyelvészetet, a diákok szignifikáns növekedést mutattak pályaidentitásukban, valamint az angol nyelvi tanulmányi átlagukban. Ugyanebben a programban résztvevő 25 középiskolással végeztek kvalitatív vizsgálatot Hughey és munkatársai (1993), akik szerint a diákok a pályadöntési folyamat nagyobb mértékű megértéséről, és a pályatervezési folyamatban tanúsított nagyobb magabiztosságról számoltak be.

Sart (2014) a metakognitív készségek fejlődésére helyezi a hangsúlyt a pályatanácsadás folyamatában: az egyéneknél tudatosulnak kognitív képességeik, miközben aktív résztvevői a tanulási folyamatnak, amely során az énhatékonyság nélkülözhetetlen szerepet játszik. Az énhatékonyság és a metakognitív stratégiák együtt vesznek részt a jobb teljesítmény kialakulásában, továbbá az énhatékonyság pozitív hatással bír a metakognitív stratégiák fejlődésére, és fordítva: a stratégiai gondolkodás oktatása növelheti az énhatékonyságot, főként életpálya-tanácsadási keretek között alkalmazva.

Az iskolai életpálya-tanácsadási tevékenységek és programok tartalmi és folyamat jellegű indikátorainak tekintetében számos rendszerszintű javaslat született. A tartalmi mutatók között szerepelnek: pályaismeret és készségek (pl. interjúval való részvétel készségei), a viselkedés (pl. információk adatbázisok megnövekedett használata), hiedelmek és érzelmek, valamint a hatékony szerep-funkcionálás változásának vizsgálata. A folyamat jellegű indikátorok között tarthatjuk számon a pályaegettséget, a pálya-adaptabilitást, a döntéshozást, az észlelt akadályokat, a társas támogatást, az énhatékonyságot és az eredmény-elvárásokat (Wood, 2008). A különböző módszerek között az egyik legfontosabbnak tartják számon a tanulmányi terv elkészítését, amely segítségével összekapcsolható az oktatás és foglalkoztatás világa.

Dykeman és munkatársai (2003b) egy négyelemű taxonómiát hoztak létre az iskolai életpálya-tanácsadási programok hatás-vizsgálatára. A kutatók a Tanácsadás, Tanterv, Tájékoztató és Munkaalapú tanulás kategóriáinak mentén azonosították a szükséges beavatkozásokat az iskolákban. Ha például egy diák pontszámai a pálya-exploráció területen alacsonyok, a Munkaalapú tanulás csomag intervencióit javasolják számára, míg a pályatervezés pontszámok javítására a Tanácsadás tevékenységeit javasolják. Ezek a tevékenység-leírások és hozzájuk rendelt mérőeszközök megkönnyítik a programok folyamatos összehasonlítását és értékelését.

Említésre méltó a vizsgálatok alapján, hogy a tanmenetbe épített életpálya-tanácsadás a tanulók pozitív eredményeihez vezethet az iskolai teljesítmény számos területén. Vélhetően a programok hatása növelhető, ha a különböző iskolai életpálya-tanácsadási és -oktatási elemek összehangolásra kerülnek. Az iskolai énhatékonyság javításával megelőzhető az iskolai lemorzsolódás is, amely a kockázati célcsoportok esetében kiemelt figyelmet érdemel.

7.3. A szegregált és integrált nevelés lehetséges hatásai az életpálya-fejlődésre

A szegregált vagy integrált intézményi feltételek lehetséges hatásai fontos kérdésként fogalmazódnak meg az életpálya-építés folyamatában, a pályadöntési éhatékonyság kialakulásában. A fogyatékos személyek társadalomban való aktív részvételének területén napjainkban az integráció és az inklúzió kulcskérdésnek tekinthető. Az integrációs törekvések azáltal is felerősödtek, hogy felismerésre került: a szeparált, izolált iskolai oktatás-nevelés nyomán korlátozottabbá válhat a társadalmi beilleszkedés (Bánfalvy, 2008). Ezen túlmenően, az iskola meghatározó szociális színtere annak felismerésében, hogy a társas és iskolai kompetenciáknak, az ott kialakuló versenynek jelentős következményei lehetnek hosszútávon (Marom és mtsai, 2007).

A hazai közoktatásban az integrált nevelés-oktatás alatt egyrészt a hátrányos helyzetű tanulók támogatását és képességeik kibontakoztatását, másrészt a sajátos nevelési igényű, köztük a fogyatékos diákok többségi iskolában történő együttnevelését értjük. Az elmúlt évek folyamán a hazai köznevelési intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése a speciális intézményekből nagyrészt átkerült a többségi iskolák körébe. Míg 1997-ben többségi közoktatási intézmények mindössze a sajátos nevelési igényű tanulók 7,5%-át látták el, addig 2014-re már 67%-uk tanul integráltan (Papp és mtsai, 2012).

A pedagógiai gyakorlat különbséget tesz integráció és inklúzió között. Míg az *integráció* az egyén felől közelít az együttnevelés témaköréhez, és az egyén beilleszkedésének sajátosságait vizsgálja, addig az *inklúzió* a rendszer felől közelítve a többség által megvalósuló támogatott befogadásra, a többségi környezet segítségére fókuszál (Schiffer, 2011). Az *integrációval*¹³ az iskola a meglévő struktúrába helyezi az egyéneket. A sajátos nevelési igényű tanulóktól azt várja az intézmény, hogy hasonló teljesítményt nyújtsanak, mint a többiek, legyenek képesek alkalmazkodni az elvárt szinthez. Az inklúzió során a tanulási folyamatokban minden – tehetséges, tipikus fejlődésű, hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű – diák részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítják. Az inklúzió esetén újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti és tartalmi kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják, és minimalizálják az összes, tanulást és közösségi részvételt akadályozó tényezőt, mindehhez szakmai és szakmaközi együttműködések aknáznak ki, valamint kedvező tanulási környezetet alakítanak ki (Kőpatakiné, 2006; Schiffer, 2008).

Cullinan és munkatársai (1992) definíciója szerint a fogyatékos tanulók szociálisan integráltak tekinthetők, ha az osztályuk elfogadott tagjai, ha legalább egy kölcsönös barátságuk létezik, és részt vesznek közösségi tevékenységekben. Schiffer (2008) idéz egy kanadai kutatást (EKOS Research), amelyből fiatalokkal készített interjúk alapján megtudhatjuk, hogy a tanulók akkor érzik magukat befogadottnak, ha aktívan részt vehetnek a közösség életében, hozzájárulhatnak annak eredményeihez, valamint ha szoros kapcsolatok fűzik őket másokhoz, különösen barátaikhoz.

Az iskolai integráció eredményességét számos objektív és szubjektív tényező határozza meg, többek között a fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés, az osztály létszáma, a szubjektívek között pedig a pedagógusok személye és oktatási módszereik, a szülők és a gyógypedagógusok együttműködése, attitűdje, a fogyatékos diák személyisége, továbbá az osztályközösség hozzáállása (Csányi, 2000). Gyakran előfordul az úgynevezett „hideg” integráció, amikor ugyan formailag (statisztikailag) megvalósul az integráció, valójában azonban hiányoznak a speciális feltételek, mint a tárgyi környezet, adekvát pedagógiai módszerek, az elfogadó attitűd.

¹³ A gyógypedagógiai szakma megkülönbözteti az integráció három szintjét. Amikor közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése társaikkal, de a gyermekek között nincs kapcsolat – például külön osztály vagy csoport működik egy-egy iskolában, azt *lokális integrációnak* nevezzük. Amikor a tanórákon külön csoportokban folyik a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése, de a tanórán kívüli időben - szakkörön, étkezési időben, szabadidős tevékenységek során - együtt vannak társaikkal, az a *szociális integráció*. Ha az együttnevelés minden tanórán és minden foglalkozáson megvalósul, akkor az a *funkcionális integráció*. *Részleges* az integráció, ha bizonyos órákon, foglalkozásokon együtt vannak a tanulók, és *teljes integrációnak* nevezzük, amikor a sajátos nevelési igényű diákok minden idejüket együtt töltik társaikkal (Kőpatakiné, 2006).

A fogyatékos tanulók pályafejlődésében is meghatározóak a kora gyermekkori társas tapasztalatok. Conyers és munkatársai (1998) mélyinterjúk során tárták fel, hogy a fogyatékos fiatalok a fogyatékos és a munka vonatkozásában megjelenő szelfjének kialakulásában kulcsszerepet tölt be az a korai tapasztalat, hogy hány fogyatékos korosztálybeli volt a környezetükben, és ők maguk egyedüli fogyatékosként voltak-e jelen az osztályukban – ezek az élmények jelentősen formálják az önészlelést és az önelfogadást.

A szegregált és integrált oktatás előnyeit és hátrányait tárgyalják Shah és munkatársai (2004), akik különböző oktatási háttérből érkező sikeres fogyatékos személyekkel készítettek interjúkat. A jól működő integrált oktatás előnyei közé tartoznak a munkaerőpiaci követelményeknek való felkészítés, és megfelelő képesítés biztosítása ehhez, valamint a kapcsolati háló kiépítése.

A világszerte terjedő inklúzió trendje, valamint az SNI tanulók többségi iskolákba való részvételének növelése ellenére a speciális iskoláknak ugyancsak fontos szerep jut, hiszen néhány tanuló számára ez tekinthető a legjobb opciónak. Watson és munkatársai (1999) megerősítik, hogy a speciális iskolák támogató környezetet jelentenek mind fizikai, mind társas értelemben, ahol a fogyatékos tanulók identitás-fejlődése anélkül történik, hogy teljesítményük folyamatosan összehasonlításra kerülne náluk kompetensebb tanulókkal. Kiemelik, hogy a szegregált közeg jóval nagyobb autonómiát biztosít, mint egy többségi iskola, hiszen a tanulóknak megvan a szabadsága, hogy megszokott környezetükben lehessenek együtt társaikkal.

Ugyanakkor a speciális iskolák kritikája, hogy mérvadóak a diszkrimináció kialakításában. Az egyik emellett szóló érv (Barnes, 1991, idézi Shah és mtsai, 2004), hogy a speciális iskolák nemcsak kialakítják és fenntartják a mesterséges korlátokat a fogyatékos tanulók és nem fogyatékos társaik között, hanem még fel is erősítik a fogyatékos hagyományos individualista, medikális megítélését. Továbbá mivel a szegregált, védő környezet jelenti az elsődleges szocializációt a serdülőkor végéig, ami gyakran kizárja a felnőtté váláshoz szükséges legfontosabb tapasztalatokat, a fogyatékos fiatalok távol kerülnek a társadalmi valóságtól, és erősödik a fiatal a speciális intézményhez való szociális és pszichológiai függősége. A nem integráltan tanuló diákokra jellemző, hogy a munkavégzéshez kapcsolódó – interperszonális és irányítási – kompetenciák fejlődése a tevékenységekből való kirekesztés miatt meghiúsul (Enright és mtsai, 1996).

A pedagógusok egy része azt gondolja, hogy a fogyatékos tanulók nem kapnak megfelelő támogatást a többségi iskolákban, és jelenlétük veszélyezteti a nem fogyatékos tanulók tanulmányi teljesítményét, valamint az iskola specifikus céljainak megvalósulását. Úgy tűnik, a speciális oktatás fontos lehetőség azoknak a súlyosabban sérült tanulóknak, akiknek a tanulási stílusa és egyéb szükségletei több időt és másfajta támogatást igényelnek, mint ami a többségi iskolában megvalósítható lenne (Shah és mtsai, 2004). A fogyatékos tanulókkal szemben a pedagógusok által fenntartott sztereotípiák, különösen a tanulmányi képességeikre vonatkozó alacsony elvárások napjainkban is gyakoriak, melynek következményeként megjelenik a szeparált osztályok létesítése, az elérhető támogatás késése, a fizikai akadályok fennmaradása (Burchardt, 2005). Wilson (2003) 16-24 éves angliai fogyatékos fiatalok körében végzett vizsgálata szerint a tanulók több mint egyötöde arról számolt be, hogy az iskola nem támogatja az érettségi megszerzését, valamint a továbbtanulásukat, az egyéni lehetőségeik megtalálását.

A társak elfogadása nagy jelentőségű a fogyatékos fiatalok életminőségében. A gyermekkori elutasítás magányt, patológiás tüneteket okozhat, ami megfosztja a diákokat a társas megismerés és életvitel adaptív modelljeitől, amely később alááshatja a tanulmányi előmenetelt (Shah és mtsai, 2004). A pedagógusok támogatása mind a pályadöntési énhatékonyaságra, mind az eredmény-elvárásokra és a célállításra pozitív hatással bír serdülőkorban.

Az integrált oktatási környezet életpálya-fejlődésre ható pozitív hatása mellett érvelő kutatások száma meglehetősen nagy. Az integrált oktatás-nevelés leggyakrabban említett előnyei közé tartoznak a majdani társadalmi integráció megkönnyítése, a magasabb követelményeknek való megfelelés, valamint a reális énkép, az önértékelés kialakulásának elősegítése. A befogadó közeg támogató hozzáállása facilitálja az integráltan tanuló diákok szociális alkalmazkodását is (Csákvári, 2006).

Mivel a sikeres beilleszkedés alapja a közvetlen társas közösségben rejlik, már kisiskolás korban fontossá válik a szociális készségek fejlesztése (Lusk és Cook, 2009).

Soresi és Nota (2004) szerint a fogyatékos fiatalok számára hatékonyabb életpálya-tanácsadási program az, amely iskolai közegben és többségi diákok között zajlik. Az integrált oktatási környezetben zajló kiscsoportos tevékenységek erősítik a szociális kötelékeket, leképezik a valós munka világát, növelik a bevonódást és a motivációt a tevékenységekbe, amely elősegíti az együttműködések megtapasztalását. Az integráció pozitív hatását az intézmények nemcsak a tanulók társas kapcsolatainak fejlődésében érzik, hanem tanulmányi eredményeikben is. A tapasztalatok szerint az együttnevelés keretén belül a fogyatékos fiatalok teljesítménye jóval magasabb, mint a szegregált intézményekben tanulóké, és jelenlétük az osztályközösségekben a többségi tanulókra is kedvező hatással van, a fogyatékos diákokkal való rendszeres kapcsolat a társaik érzelmi és erkölcsi fejlődésére is kedvező hatást gyakorol (Szegál, 2007).

Az inkluzív nevelésben részesülő, szakképzésben tanuló fogyatékos diákok biztosabbak jövőbeli törekvéseikben a továbbtanulást és foglalkoztatást illetően, valamint proaktívabbak az ötletek tanulmányozásában, ami lecsökkenti a karrier-szolgáltatások igényét. Szociális integrációjuk magasabb, és jobban vágnak az önálló életvitelre (Casey és mtsai, 2006). Az integrált oktatás gyakorlata jobban elülteti az érdeklődést a felsőfokú tanulmányok iránt is, szemben az azonnali munkaerő-piacra való kikerüléssel (Grigal és Neubert, 2004).

Koblik és munkatársai (2009) vizsgálatukba pszichiátriai problémákkal küzdő tanulókat vontak be, akik szakképzésük részeként többféle digitális jellegű programban vettek részt. Azok a tanulók, akik a többségi tanulókkal együtt vettek részt a programban, hasznosabbnak ítélték a képzést, mint azok, akik egyénileg dolgoztak, mert úgy érezték, emelkedett a motivációjuk, önbecsülésük és énhatékonyságuk. Gillespie és Hillman (1993) az énhatékonysági elvárások közötti különbséget kutatta általános, speciális és alternatív körülmények között tanuló középiskolások körében. Eredményei szerint a speciális (gyógy pedagógiai) oktatásban lévők mutatták a legalacsonyabb pályadöntési énhatékonyságot.

Bathó és Fejes (2013) vizsgálatukban összehasonlították a többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. osztályos tanulók jövőképét. A fogyatékos tanulók mind a többségi, mind a hátrányos helyzetű társaiknál minden területen kedvezőtlenebb jövőképpel rendelkeznek, céljaik megvalósulásának tekintetében pesszimistábbak társaiknál. A barátokkal kapcsolatos skála esetében különösen nagy eltérést jeleztek az adatok, ami vélhetően a kortárs kapcsolatok kedvezőtlenebb alakulásával hozható összefüggésbe. A kortárs kapcsolatokat tekintve az integrált körülmények között oktatott fogyatékos tanulók kedvezőtlenebb helyzete egyértelműen kimutatható (Szekeres, 2012).

Mind a szegregált, mind az integrált oktatás esetében azonosíthatóak az előnyök és hátrányok, és látható, hogy mindkét oktatási környezet vezethet sikeres pályafutáshoz. Megállapítható, hogy a különböző egyéni igényekhez illeszkedő oktatási környezet tűnik alkalmasnak az életpálya-építés megalapozásában, és feltételezhető egy interakciós hatás az oktatási környezet és személyiség között az életpályán való sikeresség bejölésében.

Akár a speciális-, akár az integrált intézményekre tekintünk, a köznevelésbe megfelelően beépülő életpálya-tanácsadás az esélyegyenlőség növelése szempontjából nagy jelentőségű. A középfokú továbbtanuláshoz kapcsolódó hazai kutatások szerint a tanulók társadalmi tőkije (információhoz való hozzáférés, tanuláshoz való viszony) jelentősen befolyásolja az iskola- és pályaválasztást (Lannert, 2004). A hátrányos helyzetből induló tanulókat elérő, szülőket is bevonó, célzott életpálya-tanácsadási támogatás nagymértékben növelheti a tanulók továbbtanulási és munkavégzési esélyeit. Az életpálya-tanácsadás a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás megelőzésének eszköze is lehet az iskolai és társadalmi integráció növelésének elősegítésével.

7.4. Összegzés

Az optimális iskolai környezet pozitív hatást gyakorol a tanulók énhatékonyság-élményére, teljesítményére, tanuláshoz és később a munkához való viszonyulásukra.

Különösen nagy jelentőséggel bír – bár a hatásában eltérő vélemények vannak – a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási környezete. Az integrált vagy szegregált iskola, illetve osztály jelentősége a tanuló egyéb jellemzőivel való összeállításában rejlik. Nagyfokú az egyetértés abban, hogy az iskolai integráció az egyik feltétele a fogyatékos személyek komplex társadalmi integrációjának, a társadalomban való aktív részvételének. A fogyatékos személyek munkaerő-piaci helyzetét nem a fogyatékos pedagógiai értelemben vett tényezői magyarázzák, hanem elsősorban társadalmi helyzetük és érdekérvényesítési lehetőségeik. A fogyatékos egy sajátos társadalmi viszony, amely hatással van az integrációra a fogyatékos személy környezetével való kapcsolatának jellegzetességei szerint (Bánfalvy, 2012).

A korábbi hazai kutatások megerősítik, hogy középiskolás fogyatékos tanulók számára nincsenek szisztematikusan elérhető életpálya-tanácsadási szolgáltatások, amelyek a munkavállalásra vagy továbbtanulásra való felkészítést segítenék, holott a kritikus kommunikációs készségek és önmenedzsmet szempontjából ennek a célcsoportnak nagy szüksége lenne rá. Az a tény, hogy a fogyatékos fiatalok – és kiemelten a lányok – nem ismerkednek meg a potenciális karrier-lehetőségekkel, nem látnak különböző foglalkozás szerepmodelleket, azt eredményezi, hogy a karrierre vonatkozó törekvéseik korlátozottakká válnak.

Az életpálya-ismeretek hagyományos oktatásának megközelítése ma már nem tekinthető hatékonynak az életpálya-építési kompetenciák fejlesztése szempontjából, a tanulási környezetnek élmény-alapú, valós tapasztalatokra fókuszálnak kell lennie, és lehetőséget kell adnia a párbeszédre keresztüli reflexióra. A holland kutatások alapján a szakiskolákban végzett hagyományos életpálya-tanácsadás (kérdőívek használata, beszélgetés a tanácsadóval) csak a motiváció felkeltésében és növelésében hatásos, a készségek fejlesztéséhez a valós munkával kapcsolatos tapasztalatok szükségesek (Kuijpers és mtsai, 2010).

Az iskolai életpálya-tanácsadási intervenciók számos pozitív eredménnyel kecsegtetik a tanulókat, amelyek a döntéshozásban, tervezésben, munkakeresésben, valamint az iskolai teljesítmény növekedésében is megmutatkoznak (Lapan és mtsai, 1997).

A területi korlát miatt nem vállalkozhattam arra, hogy a hazai életpálya-tanácsadási rendszer és módszertan részletes bemutatását megtegyem, csupán néhány tevékenységet említettem meg. Az iskolai életpálya-tanácsadási programok változatosak, eltérő célokkal és módszerekkel jellemezhetőek, sok típusuk hatékony lehet, ezért nehezen határozható meg az életpálya-tanácsadás tartalmi optimuma. Az intervenciók felépítésére és mérésére azonban számos javaslat született, amelyet a következő fejezetben foglalkozok össze.

8. Az életpálya-tanácsadási intervenciók hatásvizsgálatának megfontolásai

A 8. fejezetben összefoglalásra kerülnek az életpálya-tanácsadás hatásvizsgálatának megközelítései és módszertani javaslatai, valamint a pályadöntési énhatékonyságot növelő intervenciók eddigi vizsgálatainak tapasztalatai. Végül bemutatom a kutatás alapjául szolgáló csoportos intervenció összeállításának irányelveit és felépítését.

8.1. A hatásvizsgálatok jelentősége

Az előző fejezetekben néhány megfontolandó szempont említésre került annak kapcsán, hogy képzelik el a kutatók és gyakorlati szakemberek a tanulók egyéni és környezeti jellemzőit figyelembe vevő, eredményes életpálya-tanácsadási intervenciókat.

A hagyományosnak nevezhető pályatanácsadási tréningek, csoportos foglalkozások tematikájában – építve Super (1990) pályafejlődési modelljére az igénybevevők jellemzőinek tekintetében, valamint Bandura (1986) énhatékonyság-elméletére a módszerek kapcsán – általában az érdeklődés, értékek, képességek és szükségletek feltérképezése történik, valamint pályainformációk nyújtása zajlik. Az intervenciók a karrierfejlődés folyamatát kevésbé ragadják meg, és kevésbé tanítják meg a résztvevőknek, hogyan azonosítsák szükségleteiket, hogyan szintetizálják a rendelkezésre álló információkat, összességében: hogyan válják hasznukra az adott foglalkozás (Nguyen, 2005). Az intervenciókon keresztül elért eredmények vizsgálata, a beavatkozások hatékonyságának empirikus alátámasztása szükségszerű: a kutatóknak rá kell világítaniuk, hogy „a gyakorlatok hatalmas tengerében mely elemek eredményesek, mivel a társadalom az eredményekre, nem a folyamatra kíváncsi” (Holland, 1996, 9. old.). Az életpálya-tanácsadás területén megvalósuló szolgáltatások esetében világosan kell látnunk, milyen tényezőkhöz múlik a hatékonyság.

Az életpálya-tanácsadási szolgáltatások kapcsán számottevő javaslat született a mérhető indikátorok tekintetében (Dewson és mtsai, 2000; Hárs, 2009; Falzon és mtsai, 2010). A használható módszerek között egyaránt szerepel az intervenció előtti és az alatti, valamint az utókövetéses vizsgálat a tanácsadást követően rögtön, vagy hónapok, esetleg évek elteltével, a céloktól függően. A módszertan fontos része az értékelői kör, hiszen a szolgáltatás igénybevevője (diák, álláskereső, munkáltató) mellett gyakori a szakemberek, szakértői team, valamint a szolgáltató szervezet vezetőjének, munkatársainak vagy a finanszírozónak a megkérdezése is. Mindezek mentén használhatóak elégedettség kérdőívek és a teljesítmény-értékelés is. A munkaerő-piaci szolgáltatások hatása jól mérhető a szolgáltatás eredményeként nyert kompetencia-szint növekedése, vagy egyéb pszichológiai hatásokból származó indikátorok segítségével.

Hughes és Gration (2009) ötlépcsős modelljükben a források bizonyító erejének erőssége alapján határozták meg a pályatanácsadáshoz kapcsolódó intervenciók hatásvizsgálatának szintjeit. Az első szint jelenti a leggyengébb tapasztalati alapú igazolást, a vélemények és kvalitatív interjúk eszközével (többnyire elégedettség vizsgálatok keretében), míg a legerősebb eredményeket a hatások kontrollcsoporttal történő tesztelésével elvégzett, megfelelő adatbázisokra alapozott kutatások jelentik.

A beavatkozás hatásmérésének legegyszerűbb módja, hogy megkérdezzük a szolgáltatást igénylők véleményét arról, milyen változások következtek be az életükben vagy a pályájukban az intézkedés nyomán (*1. szint*). Ezzel a módszerrel kevés lehetőség van azoknak a tényezőknek a kiszűrésére, amelyek között utólag a véleményalkotó ok-okozati összefüggést lát, de valójában ez nem áll fenn. Azokat a hatásokat is rendkívül nehéz kiszűrni, amelyek a beavatkozás nélkül is létrejöttek volna (holtteher-veszteség). Erőssége, hogy olyan minőségi elemeket képes feltárni, amelyek az alanyok megkérdezése nélkül rejtve maradnának. A *2. szinten* a számszerű kimenetek mérése áll, amelynek köszönhetően objektív képet kapunk arról, hogy mi történt a beavatkozás következtében.

Ugyanakkor még mindig nem tudunk mondani semmit arról, hogy mi történt volna a beavatkozás nélkül. Ahhoz, hogy ne csak a kimeneteket mérjük, valamilyen összehasonlításra van szükség. Eljárhatunk úgy, hogy utólag képzünk egy ahhoz hasonló jellemzőkkel leírható csoportot, mint amilyen igényelte a szolgáltatást, majd összehasonlítjuk, hogy milyen kimeneteket produkált az egyik és a másik (3. szint). Ezzel megvan az esélye annak, hogy be tudjuk azonosítani azokat a hatásokat, amelyek az intézkedés eredményeképpen következtek be. Azonban az előző szintekhez hasonlóan továbbra is fennáll az esélye annak, hogy olyan okokat tulajdonítsunk bizonyos okoknak, amelyek valójában nem azokból következnek, valamint továbbra sem tudjuk megmondani, hogy melyek azok a hatások, amelyek esetleg a beavatkozás nélkül is létrejöttek volna. Ezt a bizonytalanságot lehet mérsékelni akkor, ha utólag statisztikai módszerekkel kontrolláljuk azokat a csoportjellemzőket, amelyek bizonyos hatásokért adott mértékben felelhetnek. Ha ezeket a hatásokat levonjuk az összes változásból, közelebb kerülünk azokhoz a változásokhoz, hatásokhoz, amelyek valóban a szolgáltatás beavatkozásaként jelentkezne, azonban még mindig nem tudunk semmit a holtteher-vesztésről (4. szint). Az 5. szint már segít a holtteher-vesztés kontrollálásában klasszikus kísérlet végrehajtásával, amikor is előzetesen képezünk egy olyan kontroll-csoportot, amely a kísérleti csoportnak megfelelő jellemzőkkel bír, de a szolgáltatásban nem vesz részt. A legtöbb működő gyakorlat a valóságban ezek között helyezkedik el (például a hazai álláskereső klubok szolgáltatása után 6 hónappal elhelyezkedettek mérése, ami a 2. szintnek felel meg).

Az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hatásmérésének egy lehetséges modelljét mutatták be Lalande és munkatársai (2006), amelyben azonnali, középtávú, egyéni hosszú távú és gazdasági hosszú távú eredményeket azonosítottak¹⁴. Magnusson és Lalande (2005) összefoglalja a hatásvizsgálatok leggyakrabban alkalmazott módszertanát, kitérve a kutatási elrendezésekre és az adódó nehézségekre. Legtöbb esetben a kutatók valamilyen jól körülhatárolt karrier-szolgáltatás hatását vizsgálják, meghatározott kimeneti indikátorok szerint, valamint összehasonlításra kerülnek a különböző intervenciók meghatározott szempontok alapján. Mivel az intervenciók többsége nem önmagában jelenik meg egy-egy szolgáltatásban, a szerzők szerint szükséges lenne a tanácsadási formák kombinált hatásait is vizsgálni. A kimeneti változók tekintetében is érdemes differenciálni: a szolgáltatás jól körülhatárolt elemeinek konkrét kimenetét, eredményét szükséges vizsgálni, globális változók helyett, ahol nehéz megállapítani, pontosan milyen beavatkozás miben okoz változást.

A tapasztalatok szerint a kutatások többsége olyan környezetben készül, ahol a résztvevőkhöz eljutás és a vizsgálat könnyebben kivitelezhető (Lalande és mtsai, 2006). Éppen ezért nagyon kevés az a vizsgálat is, amely néhány, tanácsadást igénybevevő kliens esetében „mélyfúrással” veszi górcső alá egy-egy egyén 5, 10 vagy 20 éves pályafutását. Impozáns példa erre Bimrose és munkatársai 2008-as vizsgálata, amely 5 éven keresztül kíséri végig azon 29 ügyfél (kezdetben 50 fő) történetét, akik valamely angliai karrier-szolgáltatást igénybe vettek. Ezeknek a kvalitatív jellegű vizsgálatoknak az előnye, hogy egy-egy hatás mélyebb megértését teszik lehetővé, mint például az eredeti karrierterv és a kapott szolgáltatás ismeretében bekövetkezett státusz-változásokat, illetve a lemorzsolódás kezelésének különbségeit a szakember képzettségével és az általa képviselt „tanácsadói iskola” összefüggésében.

¹⁴ Az *azonnali eredmények* közé tartoznak az ismeretek, készségek, beleértve a következőket: lehetőségek jobb ismerete; akcióterv készítési képesség; álláskeresési technikák; javuló döntéshozó-képesség; valamint az attitűdök és motiváció, beleértve a következőket: nagyobb optimizmus; kisebb szorongás és stressz; pozitív hozzáállás a munkához és a tanuláshoz. A *középtávú eredmények* a keresési stratégiák, beleértve a következőket: keresési stratégiák fenntartása a kezdeti időszak után; információs csatornák és előrehaladási utak felkutatása, valamint döntéshozás, beleértve az akciótervek végrehajtását; az állásra/képzésre/oktatásra való jelentkezést; a kezdeti sikertelenségek kezelését és az ezekhez illeszkedő további tervezést. Az *egyéni hosszú távú eredmények* az oktatás és képzés, beleértve a következőket: lehetőségek kihasználása; oktatás/képzés sikeres befejezése; javuló érdemjegyek és tudásszint, valamint a foglalkoztatás, beleértve: munkaerő-piacra való visszatérés; munkahelyváltás; munkakörváltás és/vagy előrelépés; növekvő bér. A *gazdasági hosszú távú eredmények* a munkáltatók és képzők oldalán, beleértve: hatékonyabb működés (produktivitás); növekvő rugalmasság; a felvettek, a bennmaradók és a képzést elvégzők növekvő száma, valamint a gazdaság oldalán, beleértve: GDP növekedés; az úgynevezett „skill-gap” csökkenése; alacsonyabb munkanélküliség és így költségvetési megtakarítás.

Hazai példát is találunk hosszú időtartamú utókövetéses vizsgálatra, amelyet Ritoók (2008) végzett 40 évet átfogó időtávban, 196 fő részvételével az ifjúkori pályaválasztási döntéstől kezdődően a munkában töltött utolsó éveikig. A többek között pálya-identifikáció vizsgálatára is alkalmas kutatás tanulságai között szerepel, hogy a hosszú távú sikerességet biztosító feltételek között a személyiségjegyeknek van döntő szerepe, továbbá meghatározó a munkához való viszony, szociabilitás, reguláció, energiaháttér és az érzelmi harmónia.

Szabó és munkatársai 2011-ben a pályatanácsadás egyénekre gyakorolt hatásának vizsgálatára vállalkoztak. A kutatás szerint az eredményes tanácsadási folyamat kritériumának tekinthető, hogy a kliens problémájának komplexitása a tanácsadói kapcsolat lezárásáig jelentős mértékben csökken, a helyzetben alkalmazható megoldási módok száma nő, az alkalmazott megküzdési stratégiák és életpályatervek minősége javul. Továbbá az eredményes szolgáltatás hozzájárul a kliens erőforrásainak feltárásához, életpálya-építési- és személyes kompetenciáinak fejlesztéséhez, valamint segít elindítani egy úgynevezett metakognitív változási folyamatot, amely az életpálya-menedzselés jellegzetes mintáinak átrendezését, fejlődését segítheti. Ezeknek a kritériumoknak megfelelő szolgáltatás hatásaként a kliens képes lesz más nézőpontból tekinteni helyzetére, korábbi gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintáit személyes céljainak elérése érdekében képes lesz a jövőben is adaptív módon megváltoztatni.

A kutatás során vizsgálták a korábban Lisznyai és munkatársai (2009) által megfogalmazott, a tanácsadási folyamat által indukált változások elemzésére alkalmas indikátorok csoportját. A kvalitatív elemzéshez 45 mélyinterjút készítettek, a vizsgálat kvantitatív fázisában pedig 302 online kérdőív felvételére került sor. A szolgáltatás folyamatával kapcsolatban az egyik legfontosabb indikátortényező a tanácsadóval való kapcsolat minősége volt. A szerzők szerint a tanácsadási folyamatnak az egyéni célkitűzések sokoldalúságának támogatását egyénre szabottan kell szolgálnia. Azt találták, hogy függetlenül a tanácsadók által alkalmazott módszerektől, a tanácsadás eredményességének egyik fontos indikátora a problémahelyzet átdefiniálása, valamint a jövőkép átformálásában nyújtott támogatás, így a hatás mérését szolgáló indikátorként a jövőtervezésre vonatkozó metakognitív szintjét ajánlották.

Sexton (1996) összefoglaló tanulmányában a tanácsadás eredményeivel kapcsolatos kutatások jellemzőit kategorizálta és foglalta össze, számos elsődleges és másodlagos forrásból származó, tudományos folyóiratokban és kézikönyvekben megjelent tanulmány vizsgálata alapján. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a leíró tereptanulmányok eredményeinek általánosításhoz kellő módszertani szigorúság, belső validitás és integritás (kezelési útmutató használata) szükséges. Emellett a kontrollcsoport-vizsgálatot nélkülöző vizsgálatok esetében kétséges, hogy vajon a változás az intervenció, vagy esetleg más közvetítő faktorok érdeme.

Megállapítható, hogy a hatékonyságvizsgálatok módszertana eléggé töredezett, nem szerveződik egységes rendszerbe. A hatásvizsgálatok többnyire az azonnali hatásokkal számolnak, és kevésbé hangsúlyozzák a hosszú távú eredményeket, amelyek az életminőségben, tágabb szociális környezet változásaiban, valamint gazdasági tényezőkben jelentkeznek (Magnusson és Lalande, 2005). A vizsgálatok nagy részéből kiderül, hogy a szolgáltatások nyújtása után mért elégedettség magas. A legtöbb karrierrel kapcsolatos intervenció általában a kliensek kompetenciáiban mutat változásokat, valamint valószínűbb, hogy az ügyfelek meghoznak valamilyen döntést pályájukkal kapcsolatban; a kliensek viselkedésében azonban kevésbé mutathatók ki változások a szolgáltatások hatására. Fontos eredményt közöltek Bernaud és munkatársai (2006), akik az önbecsülés, énkép és önvizsgálat 6 hónap után bekövetkező változását vizsgálták önismerettel összefüggő karrierprogram hatására felnőttek körében. Azt találták, hogy az önbecsülés és önvizsgálat mértéke stabil maradt ebben az időszakban. A szolgáltatások hatásvizsgálatában tehát a kompetenciák fejlődése és a kemény mutatókkal vizsgált viselkedéses tényezők mellett azon konstruktumok vizsgálata is szükséges, amelyek nem mutatnak változást.

8.2. A pályadöntési énhatékonyság növelésével összefüggő intervenciók hatásvizsgálatainak áttekintése

A pályadöntési készségek és a pályadöntési énhatékonyság fejlesztésével kapcsolatos intervenciók hatásvizsgálatában számos markáns kutatási eredményt találunk, mind az egyéni, mind a csoportos foglalkozások területéről. Míg a tipikus fejlődésű tanulók pályadöntési énhatékonyságának fejlődés-vizsgálatával többször találkozhatunk, a fogyatékos tanulók esetében elvétve találunk hasonló kutatást (Luzzo és mtsai, 1999). A legtöbb kutatásban – részben a természetes közegben lebonyolítandó vizsgálatok szervezési körülményei miatt – rövidtávú hatásokat vizsgálnak, 1 és 6 hónap közötti utókövetések jellemzőek, és többnyire felsőoktatásban tanulók kerülnek a vizsgálati mintákba. A rövid utókövetési idő általában azoknál a kutatásoknál lehető fel, ahol maga a beavatkozás is rövid, néhány órás időtartamú.

Az 5. számú táblázatban foglalom össze a felsőoktatási hallgatók körében végzett, a pályadöntéssel összefüggő karrier-programok hatásvizsgálatának legfőbb módszereit és eredményeit. A kutatások nagy része a Pályadöntési Énhatékonyság Skálát használta, és a programok többsége több hetes tréning volt.

A kutatások legfontosabb tanulságai, hogy a pályadöntési énhatékonyság fejlesztése a kognitív átkeretezés mechanizmusa mentén az attribúciós stílus változására is hatással van, továbbá szerepet játszik a bizonytalanság csökkentésében, és hosszú távon a felsőoktatásban maradás előrejelzőjeként is szolgál.

A döntéshozási viselkedés széles spektrumára utal, hogy bizonyos programok a döntési énhatékonyság területek fejlődésének eltérő mintázatait hozzák létre, még ha a karrier-tréning meg is célozza annak minden aspektusát. Ezek a mintázatok pedig attól függően is változnak, hogy az intervenciót követően mennyire mozgósítják-e a résztvevők a tanultakat, hogyan tudják a saját helyzetükre transzferálni a tartalmakat. Ezek olyan módszertani kérdéseket érintenek, amelyek átgondolásához a 8.3. fejezetben nyújtok további szempontokat.

5. táblázat. A pályadöntési énhatékonyság növelését vizsgáló korábbi kutatások összefoglalása

Szerző(k) és évszám	Vizsgálat célcsoportja	Cél és módszer	Eredmény
Peterson (1993)	felsőoktatási hallgatók	a tanulmányi és a társas beilleszkedés összefüggése a pályadöntési énhatékonysággal felsőoktatási karrier intervenciók vizsgálatán keresztül; CDSES (Career Decision Self-Efficacy Scale, Taylor és Betz, 1983)	A CDSES pontszámok az iskolai és szociális integráció esetében a varianciák 18, illetve 12%-át magyarázták – a karrier- intervenciók hozzájárultak a pályadöntési énhatékonyság növelésén keresztül az egyetemi pályafutás befejezéséhez, és csökkentették a lemorzsolódást.
Luzzo és Taylor (1994)	elsőéves egyetemisták	egyéni felsőoktatási tanácsadás hatásvizsgálata; a munka világával kapcsolatos kérdőív alkalmazása után ezek eredményeinek megbeszélése tanácsadókkal – a visszajelző ülésen a tanácsadók meggyőzték a hallgatókat, hogy megvannak a készségeik és lehetőségeik a hatékony pályadöntésekhez vezető tevékenységekben való részvételhez.	A kontroll-csoport esetében, akinél nem volt meggyőző visszajelzés, nem emelkedtek a pályadöntési énhatékonyság pontszámok.
Luzzo és mtsai (1996)	felsőoktatási hallgatók	attribúciós tréning pályadöntési énhatékonyságra ható eredményeinek vizsgálata; a tréningeket megelőzően vizsgálták a hallgatók csoportba tartozását kontroll-hely alapján	Azok a hallgatók, akik a pályaválasztási kérdésekben külső kontrollosok voltak, pályadöntési énhatékonyságuk jelentősen megnőtt az attribúciós tréninget követően.
Sullivan és Mahalik (2000)	egyetemista nők kísérleti csoport: 31 fő kontroll csoport: 30 fő	csoportos foglalkozás hatás-vizsgálata; 6 héten át tartó (összesen 9 óra időtartamú) csoportos karrier-program, Bandura (1977, 1986) ajánlásai alapján: sikerek saját és mások általi megtapasztalása, verbális megerősítés, szorongás csökkentése; pályadöntési énhatékonyság, a karrier-exploráció és elköteleződés felmérése	A program hatására szignifikánsan megnövekedett a pályadöntési énhatékonyság és az elköteleződés mértéke, valamint ez a hatás 6 hetet követően is fennmaradt.
Nguyen (2005)	felsőoktatási hallgatók	pályadöntések és problémamegoldás fejlődésének vizsgálata tréning hatására; 25-25-25 hallgató random besorolással 3 tréning-helyzetben (egyenként 3 órás): sztenderd karrier-tréning, sztenderd karrier-tréning és problémamegoldási tréning, valamint információnyújtás (kontroll-csoport); 2 hetes utókövetés	A probléma-megoldási blokkot is tartalmazó tréning nem bizonyult hatékonyabbnak a pályadöntési énhatékonyság és a problémamegoldás egyéni fejlődésének tekintetében.
Fouad és mtsai (2009)	73 fő egyetemista	pályadöntéssel és pályatervezéssel foglalkozó program hatás-vizsgálata; 16 hetes karrier-program	Minden alkálán szignifikánsan növekedtek a pályadöntési énhatékonyság pontszámok.
Betz és Borgen (2009)	960 fő felsőoktatási hallgató	két online pályainformációs program hatékonyságának összehasonlítása; részvétel a CAPA vagy a FOCUS programokban	Mindkét programban való részvételt követően szignifikánsan nőtt (a CAPA esetében nagyobb mértékben) a hallgatók pályadöntési énhatékonysága, valamint csökkent pályaválasztási bizonytalanságuk.
Wang és mtsai (2010)	kínai felsőoktatási hallgatók (CDSES pontszámuk a teljes vizsgálati mintához képest 27% alatti); randomizált minta: 34 fő kísérleti és kontroll csoport: 17-17 fő	pályadöntési énhatékonyság növekedésének vizsgálata csoporttréning hatására; 7 hetes tréning, attribúciós tréning elemekkel; 3 hónapos utókövetés a tréninget megelőző CDSE és kontrollhely mutatók értékeiben nem volt szignifikáns eltérés a kísérleti és a kontroll csoport között.	A kísérleti csoportban szignifikánsan nőttek pályadöntési énhatékonyság és a kontrollhely pontszámok a kontroll csoporthoz képest; a program elősegítette a pozitív attribúciós stílus kialakítását.
Koen és mtsai (2012)	végzős egyetemisták, 56 fő; kísérleti csoport: 32 fő kontroll csoport: 24 fő	pálya-adaptabilitás dimenzióinak fejlődés-vizsgálata; kvázi-kísérleti helyzet; döntés, tervezés, pályaismeret-gyűjtés és problémamegoldás fejlesztése 1 napos (8,5 órás) tréning	A döntés és a problémamegoldás területein rögtön a tréning után nem, de fél éves időtávban növekedés, míg az exploráció és a tervezés területein a tréning után közvetlenül növekedés, majd csökkenés következett be.

A középiskolásokra vonatkozó újabb, és a sajátos nevelési igényű tanulók, valamint fogyatékos munkavállalók körében végzett pályadöntési énhatékonyságot növelő vizsgálatokat az alábbiakban részletesebben mutatom be.

Egner és Jackson (1978) a pályadöntési készségek fejlesztését célzó karrier-tanácsadás program hatékonyságát mérték. A program egy három részből álló pályadöntési tanulócsomagot foglalt magában, melyek a következők: érték-csomag, pályainformáció-csomag, valamint egy döntési-pont csomag. A csomagok összesen tizenöt, önálló és csoportmunkát egyaránt tartalmazó feladattal álltak. A tanulócsoporthoz 10-18 fővel zajlottak, a 11. évfolyamon. A program hetente kétszer egy tanórán, összesen 10 hétig tartott. A vizsgálatban összesen 334 fő (161 fiú és 173 lány) vett részt, közülük a vizsgálati csoportot 80 fiú és 81 lány, a kontroll-csoportot pedig 81 fiú és 92 lány alkotta. A programot megelőzően és azt követően két kérdőív került felvételre: az Attitude Scale of the Career Maturity Inventory (Crites, 1978) és a Career Decision-Making Questionnaire (CDQ). A kutatás eredményei alapján a programban résztvevő tanulók pályaegettség mutatói szignifikáns emelkedést mutattak, amely mutatók szignifikáns összefüggésben voltak a pályadöntéssel.

Kuijpers és munkatársai (2010) 12-19 éves tanulók életpálya-kompetenciáinak fejlődését vizsgálták holland közoktatási intézmények körében. A vizsgálatban 34 iskola 226 osztálya vett részt, összesen 3499 diák és 166 pedagógus. A szerzők az iskolákban alkalmazott életpálya-tanácsadás oktatásával összefüggő módszerek hatékonyságát vizsgálták három karrier-kompetencia esetében, melyek a reflektív (önreflexió), proaktív (aktív bevonódás) és interaktív (kapcsolatépítés) kompetencia elnevezést kapták. Eredményeik alapján a probléma-központú megbeszélés – például olyan tanulókkal, akik lemorzsolódnának – mindhárom kompetencia esetében hatékonynak bizonyult. A kérdőívek, a portfólió és az egyéni fejlesztési terv nem kapcsolódott a kompetenciák fejlődéséhez, egyedül az egyéni fejlesztési tervnek a konkrét lépések, az erőfeszítések megtételében volt hatása (proaktív viselkedés). A megbeszélések, párbeszéd formája (egyéni vagy csoportos), valamint a konzulens személye (szerepe, státusza) sem függött össze egyik kompetencia fejlődésével sem, ugyanakkor a beszélgetések tartalma (mind az iskolában mind külső helyszínen) mérsékelt összefüggést mutatott mindhárom kompetencia fejlődésével. Tehát a hagyományos oktatás helyett (kivéve, amikor problémás helyzet áll elő) a gyakorlati alapú életpálya-oktatás (pl. szakmai gyakorlat beépítése) járult hozzá leginkább a proaktív és interaktív kompetenciák fejlődéséhez.

Lusk és Cook (2009) tanulmányukban egy általuk kidolgozott, karrier explorációt, döntéshozatalt, valamint problémamegoldási készségeket érintő intervenció program hatását vizsgálták. A vizsgálatban 120 fő 9. osztályos (átlagéletkor 15 év), nagyrészt afroamerikai (83%) középiskolás lány szerepelt, két kontroll- és egy fókuszcsoportba véletlenszerűen beosztva. Mindhárom csoport létszáma 40 fős volt, a két kontrollcsoport közül az egyik tanulási zavarokkal küzdő, a másik tanulási zavarokkal nem küzdő középiskolás lányok mintájából tevődött össze. A fókuszcsoport tagjai tanulási zavarokkal küzdő lányok, akik részt vettek a kutatás nyolc alkalomból álló, két héten keresztül zajló intervenció programjában. Mindhárom csoport résztvevői kitöltötték a Career Maturity Inventory Revised (Karrier-érettségi Leltár, CMR-I), és a Problem-Solving Inventory (Problémamegoldás Leltár, PSI) kérdőíveket. Előbbi a karrierrel kapcsolatos döntéshozatalt, valamint a karrier explorációt méri fel, míg az utóbbi a problémamegoldással kapcsolatos magabiztosságot, a problémához fűződő megközelítő vagy elkerülő viszonyulási stílust, és a problémával kapcsolatos személyes kontrollt vizsgálja. A tesztfelvétel az intervenció program letelte után még egyszer megismétlődött mindhárom csoport résztvevőivel.

Az intervenció előtt felvett skálák eredményei kimutatták, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő 9. osztályos lányok észlelt problémamegoldó és döntéshozatali készségei alacsonyabb értékeket mutattak efféle nehézségekkel nem küzdő társaikénál.

A kurzust követő tesztfelvétel eredményei szerint azonban a programban részt vevő tanulók szignifikánsan magasabb értékeket mutattak mind a CMI-R Attitűd Skálán, mind a PSI skálákon, mint bármely kontrollcsoport résztvevői. Az eredmények alapján a kutatás igazolni látszik azt a feltevést, mely szerint a pályaeérettség, ezen belül kifejezetten a problémamegoldás és a döntéshozatal képességei fejleszthetőek a tanulási nehézségekkel küzdő középiskolás lányok körében, a kutatásban alkalmazott intervenciós program bevezetésével. Mivel az eredmények szerint a programban résztvevők mutatói a tanulási nehézségekkel nem küzdő kontrollcsoport mutatóit is meghaladta, érdemes feltételezni azt is, hogy a program alkalmazását érdemes lehet kiterjeszteni a tipikus fejlődésű tanulóakra is.

A motivációs interjú módszerét Sheftel és munkatársai (2014) középiskolai környezetben alkalmazták fogyatékos tanulóknál (135 fő), egy 10 hetes program részeként. A program a foglalkozási készségekben észlelt énhatékonyságot, a foglalkoztatással kapcsolatos eredmény-elvárásokat és az önmeghatározást kívánta fejleszteni. Az eredmények alapján az összesen 10 órás foglalkozás-sorozat hatására mindegyik területen szignifikánsan emelkedtek az énhatékonyság értékek, köszönhetően a motivációs interjú alkalmazásának, amely mindhárom konstruktumra jól reflektál.

Enright (1997) 3 héten át tartó, 3 alkalmas, összesen 12 órás, pályadöntési énhatékonyságot növelő életpálya-tanácsadási program hatását vizsgálta súlyosan fogyatékos személyek körében. A résztvevők 38-an voltak, álláskereső (74%), illetve rész munkaidőben foglalkoztatottak (26%), akiket random soroltak be a kísérleti (20 fő) és kontroll csoportba (18 fő). A vizsgálatban a programot követően vették fel a kérdőíveket, és készítették interjút, amelyekkel a pályadöntési énhatékonyságot, az önbecsülés növekedését, valamint a pályaválasztási bizonytalanság csökkenését mérték. A programot tanácsadó testület segítségével állították össze, az első alkalom az ismeretről, a második a munka világáról, a harmadik pedig a céloknak megfelelő akcióterv kidolgozásáról szólt. A teljesítmény megtapasztalását házi feladatokon, kiscsoportos feladat-megoldásokon és verbális meggyőzésen keresztül érték el. A kérdőívek alapján a kísérleti és kontroll csoport között nem mutatkozott szignifikáns különbség a pályadöntési énhatékonyság és pályaválasztási bizonytalanság értékeiben a program hatására, azonban az interjúban a résztvevők az nyilatkozták, hogy növekedett önbecsülésük és magabiztosságuk a pályadöntések terén, valamint hasznosnak ítélték a programot.

A középiskolásokra vonatkozó intervenciós módszertan és annak hatásai főként az iskolákban zajló életpálya-tanácsadási programok kereteinek tükrében izgalmasak. A motivációs interjú előnye, hogy együttműködő, célorientált kommunikációs stílusa van, amely erősíti a személy motivációját és elköteleződését egy specifikus cél irányába azáltal, hogy feltárja a változás egyéni indokait, elfogadó és együttérzést biztosító légkörben. Iskolai megjelenéséhez megfelelően képzett szakember szükséges, a kapacitás-igénye pedig meglehetősen magas, igaz, a hatásfoka megkérdőjelezhetetlen.

Az egyéni fejlesztési tervek és portfóliók alkalmazásának előnyeit és hátrányait már érintettem. A tapasztalatok szerint a kompetenciák fejlesztésében a közvetlen élmények szerzésén, a gyakorlati tapasztalaton alapuló módszertan, és az ezen keresztül reflexiók az énhatékonysági dimenziókra eredményesebbnek bizonyulnak.

A hatásvizsgálatok áttekintéséből egyértelműen kirajzolódik, hogy a szolgáltatás-nyújtás hatékonysága akkor mérhető, ha a beavatkozás céljához és tartalmához szorosan illeszkednek a felhasznált mérőeszközök. Fontos kiindulópont a hatások mérésében az intervenciók előtti fejlődési állapot rögzítése egy-egy dimenzió tekintetében, és az intervenció utáni pontszámok rögzítése. Ezeknek a változásoknak a mérésére több megfelelően érzékeny eszköz áll rendelkezésre, amelyek Wood (2008) alapján: Career Decision Self-Efficacy Scale (Taylor és Betz, 1983), a Career Maturity Inventory-R (Crites és Savickas, 1996), valamint a Career Development Inventory (Super és mtsai, 1988), és általános iskolások számára a Childhood Career Development Scale (Schultheiss és Stead, 2004). Az iskolák keretfeltételeinek ismeretében kidolgozott, hatékonynak mondható programok kialakításában sok szempont együttes figyelembevétele ajánlott. Ezekkel a megfontolásokkal foglalkozom a következő fejezetben.

8.3. A vizsgálatok alapjául szolgáló intervenció összeállításának irányelvei és felépítése

A hatásvizsgálat alapjául szolgáló csoportos intervenció megtervezésekor a szociál-kognitív karrier elmélet paradigmájában mozogva, figyelembe véve Bandura énhatékonyság elméletét (1986), Brown és munkatársai (2003) elméleti munkájából, Yeager és Walton (2011) tanulmányából, valamint Marks és Allegrante (2005) ajánlásaiból indultam ki. Gondolkodásomat mindvégig a megoldásfókuszú szemlélet irányította (például Garner és Valle, 2008; Ratner és Yusuf, 2015). Az intervenció célja a pályadöntési énhatékonyság növelése volt.

Bandura (1977) elméletének alapján, amely az énhatékonyságot a viselkedés bejósolójának tekinti, a pályadöntések területén bekövetkező énhatékonyság növelése valószínűleg előidézi az azzal kapcsolatos viselkedések gyakoriságát és sikerét. Bandura (2004) a karrier-fejlődésben elérhető változást öt meghatározó tényezőnek tulajdonítja: a tudás és információszerezés a vágyott viselkedés kockázatairól és hasznáról; a magabiztosság az akadályok leküzdésének képességében, a szociális és fizikai eredmények elvárásai (költségek és haszon); az elvárt kimenetekhez kapcsolódó célok fenntartása; személyes, szociális és helyzeti tényezők (környezeti húzóerők és akadályok).

Mindezek alapján Bandura ajánlást tesz arra vonatkozóan, hogyan lehet eredményesen beépíteni a tanácsadási gyakorlatba ezeket a tényezőket a viselkedés-változás elérése céljából (Bandura, 1977, 1986, 2004). A modellálás és meggyőzés fenntartható változásokat indukálnak, főként, ha a pozitív viselkedés megerősítésre talál. A szociál-kognitív elmélet szerint a tapasztalatok szerzése és a verbális meggyőzés mellett a szorongás kezelése függ össze a magasabb énhatékonyság-elvárásokkal, így ezek alkalmazása növeli a tréningek hatékonyságát.

A csoportfoglalkozás a megfigyelésre, tanulásra és megtapasztalásra építő interperszonális interakciókon keresztül biztosítja, hogy a résztvevők feltárják, megértsék és elfogadják önmagukat, bővítsék és mélyítsék társkapcsolataikat, új attitűdöket és viselkedésbeli stílusokat szerezzenek, fejlesszék adaptációs készségeiket. A csoportfoglalkozás hatékony módnak bizonyult középiskolások és egyetemisták pályadöntési énhatékonyságának növelésében (pl. Sullivan és Mihalik, 2000; Nguyen, 2005; Lusk és Cook, 2009). A csoportfoglalkozásokon használt eszközök – attribúciók változtatása, szorongás leküzdésének támogatása, működő modellek bemutatása – segítik a csoporttagokat sikereik újbóli megtapasztalásában, önértékelésük pontosításában, pályainformációk gyűjtésében, célok kitűzésében, tervek elkészítésében és a problémamegoldásban (Wang és mtsai, 2010).

Brown és munkatársai (2003) 62 intervencióval kapcsolatos tanulmány metaanalízisét végezték el, és 18 használt eszköz összehasonlítása alapján – a kártyaszortírozáson át a számítógépes programokig – végül öt olyan komponenszt azonosítottak, amelyek az intervenciók hatékonyságát szignifikáns mértékben meghatározzák. Ezek: írott feladatok alkalmazása, egyéni magyarázatok és egyénre szabott visszajelzések, információk a munka világából, tapasztalatok modellálása, a kivitelezés támogatása (például vizualizálás segítése, támogató kapcsolati háló építése). Eredményeik szerint ezek közül egynél több eszköz használata jelentősen megnöveli a beavatkozások hatékonyságát. Azon intervenciók esetében, ahol egyik módszert sem használták, a hatékonyság-mutató átlaga 0,22 alá esett, míg azok esetében, ahol egy, kettő vagy három elemet is alkalmaztak, 0,45, 0,61 és 0,99 volt az átlagos hatékonysági mutató. A szerzők egy olyan tanulmányt sem találtak, ahol a felsoroltak közül háromnál többet alkalmaztak volna ugyanazon intervención belül.

Yeager és Walton (2011) tanulmánya szociálpszichológiai intervenciók megtervezéséhez ad támpontokat. A szociálpszichológiai iskolai programok általában rövid gyakorlatok, amelyek tudományos, elméleti ismeretanyag helyett a tanulók iskoláról alkotott gondolatait, érzéseit, hiedelmeit célozza meg.

Az intervenció tudományos alapokon nyugszik, azonban alkalmazása nagyban függ a kontextustól, és az iskolai környezet milyenségétől; ilyen módon nem önmagában, hanem a már meglévő struktúrák kontextusában, azzal együtt működik, és teszi azt még hatékonyabbá. A pszichológiai intervenciók a tanulók beállítódását (mind-set) hivatottak megváltoztatni, ezáltal segítve őket, hogy a rendelkezésre álló tanulási lehetőségeket jobban tudják a maguk javára fordítani.

A szociálpszichológiai programok hatékonyságának titka, hogy a tanulók iskolai élményeit a tanulók szemszögéből célozzák meg, és az átadásuk rövid, a meggyőzés pszichológiájának tudományos alapjain nyugszik, így a maximális hatékonyságú élményt ad a tanulóknak. A tanulót nem passzív befogadóvá, hanem aktív résztvevővé teszi az adott helyzetben, miközben meggyőző üzeneteket generál, és elősegíti a mély feldolgozást. Az átadó mechanizmusok másik fontos jellemzője a rejtettség; a tanulmányban összegyűjtött módszerek egyike sem direkt módon (nem intervenció jelleggel) valósult meg, hanem indirekt megközelítéssel történt. Ez megengedte a tanulóknak, hogy az elért sikereket saját maguknak, és ne a beavatkozásnak tulajdonítsák, továbbá ily módon elkerülhetővé vált a stigmatizáció, melyben a tanulók úgy érezhették volna, hogy egy beavatkozás segítségére szorulnak. A rejtettség megnyilvánul az intervenció rövidegében is: nem feltétlenül a hosszabb beavatkozás a hatásosabb.

Ezen intervenció programok hatása hosszú időn keresztül fennmarad; ezt azzal érik el, hogy rekurzív folyamatokra hatnak, amelyek a programok által keltett hatást az idő során egyre erősítik. Az intervenció rekurzív társas, pszichológiai, és intellektuális folyamatokat indít el az iskolában. Egy jól időzített és jól célzott pszichológiai intervenció így megváltoztatja a tanulók élményeinek és eredményeinek pályáját az iskolai évek alatt. Az időzítés kiemelkedő fontosságú, főként tanévkezdéskor, fontos változások idején (például iskolaváltáskor), tanulmányi választatok előtt, valamint fontos vizsgákat megelőzően.

A beállítódás erősítése (growth mind-set) intervenció esetében fontos, hogy elsősorban a tanulók tanulási élményei tervezendők, és nem a konkrét iskolai tevékenységek vagy feladatok. Ennek korlátai az intervenciók nem megfelelő mérésében nyilvánulhatnak meg: az intervenció program nem feltétlenül eredményezi a pszichológiai vagy tanulási élmény létrejöttét, sőt akár csupán egy teljesítendő feladattá redukálódhat a tanulók szemében. Az intervenció átadási módjában akár egy apró változtatás is képes elterelni az intervenció célját. A környezet (iskolai vagy kontrollált körülmények közötti), amelyben az intervenció megvalósul, szintén befolyásolhatja az eredményességet. Az intervenció jelentése is kiemelt fontosságú: ahhoz, hogy hatásos legyen, a tanulónak meg kell találnia annak saját magára vonatkoztatott jelentőségét. A tanár-diák viszony és a közöttük lévő dinamika szintén befolyásoló tényező: egy beállítódás-intervenció például eredménytelen lehet, ha a tanulók számára a programot tartó tanár nem hiteles modell. Az intervenciók tartalmi és folyamatai tehát módosíthatóak, sőt adaptálhatóak annak érdekében, hogy az adott kontextusban és az adott populáció számára a leghatásosabb élményt tudják biztosítani.

Az intervenciók testreszabásához megfelelő elméleti és kontextuális szakértelem szükséges. Továbbá szükség van az intervenció által kiváltott pszichológiai élmény megértésére, csakúgy, mint az adott kontextusban szereplő tanulók pszichológiai élményeinek és hátterének megértésére is. Erre a kutatók és gyakorló szakemberek együttes szakértelmének alkalmazása esetén van a legjobb lehetőség.

A karrier-tanácsadás irodalmában újszerű irányzatnak számít a megoldásfókuszú szemlélet és coaching gyakorlat alkalmazása, fiatal korosztályra szabottan.

Az életpálya-tanácsadás módszereivel és céljaival szoros összhangban van a megoldás-orientált megközelítés, hiszen a hangsúly a sikeres jövő elérésén, az erősségek felhasználásán, a célok felállításának megtanulásán van, és azon, hogy a személy elérje személyes énhatékonyságának élményét. Habár az iskolapszichológiai irodalomban kevésbé találunk megoldásfókuszú hangsúlyú vizsgálatokat, a gyakorlati tapasztalat az, hogy megoldás-orientált szemléleti keretben a fiatalokkal való munka kifejezetten sikeresnek mondható (Garner és Valle, 2008). A szerzők szerint a gyermekek és a serdülők körében sokkal inkább elérhető eredmény a tanácsadásban megoldás-központú megközelítéssel, amelynek megtanulására a pedagógusokat buzdítja, hiszen a módszerrel néhány 30-45 perces alkalom is elég a megoldások megtalálására (Ratner és Yusuf, 2015).

A hagyományosnak tekinthető, probléma-definícióra épülő tanácsadási modellekkel szemben a megoldás-orientált megközelítés jövőfókuszú, a kliens preferált eredményeinek elérését kínálja, építve az ő erőforrásaira és a korábban működtetett jó megoldásaira (Berg és Szabó, 2005). A közösen meghatározott célok eléréséhez vezető cselekedetek szigorú rögzítése helyett rábízuk a kliensre, hogy tegye azt, amit a legjobbnak tart eredményeinek megvalósulása érdekében. Fontos, hogy ne mi mondjuk a fiatal helyett, hogy neki mi a legjobb, biztosítsunk neki teret és időt a számára megfelelő utak megtalálásához, amelyek aztán változáshoz vezetnek. A végső cél a magabiztosság fejlesztése, amely képessé teszi a fiatalot a kihívásokkal való megküzdésre azáltal, hogy saját erőforrásait és motivációit mozgósítja. A módszer az ifjúsági pályatanácsadás iskolai vonatkozásában is gyümölcsöző lehet (Ratner, és Yusuf, 2015), és jól adaptálható a különféle élettapasztalatokkal, kognitív stílussal, mentális teljesítménnyel rendelkező résztvevőkre.

A szemlélet alkalmazásának hatékonyságát támasztja alá Grant (2012) ausztráliai vizsgálata, amelyben összehasonlították a probléma-fókuszú és megoldás-fókuszú coaching kérdések alkalmazásának hatásait a pozitív és negatív érzelmekre, az énhatékonyságra, célállításra és akciótervek készítésére. Összesen 225 fő vett részt a vizsgálatban, akik random módon kerültek be a probléma-fókuszú (108 fő) vagy megoldás-fókuszú feltételbe (117 fő), valós problémájukban segítséget kérve. Mindkét megközelítésnek volt hatása a célok kitűzése területén, ugyanakkor a megoldásközpontú technikát alkalmazó csoportnál szignifikánsan magasabb változás volt megfigyelhető a célok felállításának növekedésében, a pozitív érzelmek keletkezésében és a negatívak csökkenésében, valamint az énhatékonyság növekedésében, továbbá a megoldás-fókusz sokkal több viselkedéses léptést generált a célok elérése érdekében.

Egy adott viselkedéshez kapcsolható énhatékonyság támogatására Bandura (1996) és Strecher és munkatársai (1986, idézi Marks és Allegrante, 2005) számos, csoporthelyzetben alkalmazható stratégiát javasolt, amely egybeesik a megoldásfókuszú paradigma számos elemével: az egyének múltbeli és jelenlegi sikereinek, teljesítményének azonosítása és megerősítése, figyelmük ráirányítása sikeres viselkedéseik megfigyelésére, pozitív visszajelzések az erősségekről mind az egyén, mind a közvetlen környezete irányába.

Marks és Allegrante (2005) fogyatékos személyek számára nyújtott intervenciók esetében a szakemberek alapos felkészültsége és elkötelezettsége mellett kiemeli a fontos mások bevonásának, és együttműködésének, valamint minden szereplő énhatékonyságnövelésének fontosságát. A szerzők szerint a legalapvetőbb technikák között található az előadás, a megbeszélés, a brainstorming, a demonstráció, a modellálás, megállapítások, házi feladatok, emlékek felidézése, imaginációs gyakorlatok, munkafüzetek, videók. Fontos szerepe van az érzelmi és pszichológiai válaszok, a döntéshozás, a problémamegoldás önértékelésének erősítésére a különböző területeken, fogyatékoság-specifikus szempontok figyelembevételével. Jelentős hatása van a verbális segítségnek – a bátorítás, meggyőzés alkalmazásának – és különösen az önmenedzsmint kis lépésekben való támogatásának félelem, szorongás vagy depresszió esetén, valamint a mindennapi életvitel területein. A szerzők buzdítják a szakembereket az egyéni munka és kiscsoportos együttműködés, aktivitás minél kreatívabb és többféle edukációs módszer alkalmazására.

A fenti irányelvekből kiindulva, az életpálya-tanácsadási foglalkozások összeállításában arra törekedtem, hogy hangsúlyt kapjon a vágyott eredmények iránti elköteleződés növelése, a megcélzott jövő és az eddigi sikerélmények tudatosítása (modellszemélyek eredményeinek megismerésén és saját élményű sikereken keresztül), a személyre szabott pozitív visszajelzések, az önreflexió lehetősége, és a tanultak valós életben való alkalmazásának támogatása. Mindezen ajánlások, valamint a tanulók és iskolák igényei alapján az alkalmazott életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás legfőbb elemei a 6. számú táblázatban tekinthetők át.

6. táblázat. A kutatás alapjául szolgáló életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás irányelvei és felépítése

Megoldás-orientált megközelítés eszköztárája (Ratner és Yusuf, 2015)	Bandura (1977, 1986, 1996, 2004) ajánlásai	Brown és munkatársai (2003) szempontjai	Marks és Allegrante (2005) ajánlásai fogyatékos személyek számára nyújtott intervenció esetében	Yeager és Walton (2011) ajánlásai	A kutatásban alkalmazott életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás felépítése
skálák használata: megbirkózás skála, elkötelezettség skála, erőfeszítés-skála	saját siker, teljesítmény megtapasztalása	írásos feladatok	megbeszélés, brainstorming, demonstráció, modellálás, megállapítások, házi feladatok, emlékek felidézése, imaginációs gyakorlatok, munkafüzet, egyéni munka, kiscsoportos együttműködés, aktivitás többféle edukációs módszer alkalmazása	aktív részvétel biztosítása	célválasztás, tervezés, probléma-megoldás, együttműködés megtapasztalása kiscsoportos helyzetekben elért sikerek összegyűjtése a félévben pályaválasztási bizonytalanság felmérése („élő skála” gyakorlat) jövőkép felvázolása („5-10 év múlva” gyakorlat)
személyre szabott pozitív visszajelzések egymásnak – fókusz az erőforrásokon; más személy szemszögéből megállapított skála	meggyőzés, bátorítás	pozitív, személyes és konstruktív visszajelzés	bátorítás, meggyőzés, azonnali pozitív visszajelzések; érzelmi és pszichológiai válaszok, döntéshozás, szükséges tudás és képességek, problémamegoldás önértékelésének erősítése; önmenedzsment támogatása a mindennapi életvitel területein	meggyőző üzenetek generálása	tanulók erősségeinek kiemelése, a működő, sikeres tevékenységekre való fókusz írásban és szóban miben vagyok jó? listák készítése az erősségekről/pozitív pletyka pozitív tulajdonságok vétele-eladása gyakorlatok – írásban és szóban
bevált, működő módszerek átadása egymásnak; a meglévő erőforrásokból való kiindulás	modellálás, helyettesítő tanulás	tapasztalatok modellálása, információk a munka világáról, szakmákról	előadás, megbeszélés, brainstorming, demonstráció, modellálás, megállapítások, házi feladatok, emlékek felidézése, imaginációs gyakorlatok, munkafüzet, videók verbális segítség és támogatás a vágyott változásokban	beállítódás, attitűd-változás elősegítése	példaképek – írásos feladat a közvetlen környezetben megfigyelhető, karrierjükben sikeres személyekről; video-részlet sikeres karrierről pályainformáció nyújtás – foglalkozások megismerése pl. hang-asszociáció/ honlapok bemutatása
saját, korábban már működő relaxációs technika megtalálása	szorongás leküzdése, stressz-kezelés	kivitelezés támogatása, kapcsolati háló kiaknázásának erősítése	önmenedzsment támogatása kis lépésekben félelem, szorongás, depresszió esetén; testi és imaginációs relaxáció a szorongás leküzdése érdekében		támogató, bizalmi légkör biztosítása, segítő attitűd
megcélzott jövő skála; kiindulás az egyén már működő megoldásaiból			brainstorming, demonstráció, megállapítások, házi feladatok, emlékek felidézése, imaginációs gyakorlatok, munkafüzet, videók	saját célok megtalálása, jó időzítés	eredmények iránti elköteleződés növelése: saját jövő szempontjából a pályaorientációval való foglalkozás fontosságának megfogalmazása önreflexió – mit tanultam?/hasznosság skála

8.4. Összegzés

A pályadöntési éhatékonyság központi szerepet tölt be az életpálya-építéssel összefüggő viselkedésben. Bandura szerint (1977) a tanácsadó feladata segíteni a klienst az éhatékonyság-elvárásainak növelésében, célzottan (egy adott viselkedési területre vonatkozóan), olyan intervenciók keretében, amelyek használják a különböző éhatékonyság-információk erejét: a saját sikerélményekből vagy mások eredményeiből való tanulást, a bátorítást és meggyőzést, valamint az érzelmi megküzdést.

Az életpálya-tanácsadási szolgáltatások területén számottevő javaslat született a mérhető indikátorok (Dewson és mtsai, 2000; Hárs, 2009; Falzon és mtsai, 2010) és a mérési modellek tekintetében (Magnusson és Lalande, 2005; Lalande és mtsai, 2006; Hughes és Gration, 2009). A hazai vizsgálatok közül az életpálya-tanácsadás egyéni szinten kimutatható hatás-vizsgálatai is fontos tapasztalatokkal szolgálnak (Ritoók, 2008; Lisznyai és munkatársai, 2009; Szabó és mtsai, 2011).

Számos elméleti és empirikus bizonyíték megerősíti, hogy a pályadöntési éhatékonyság növelése elérhető a pozitív, karrierhez fűződő tapasztalatok növelése által, azonban a szolgáltatások hiányában bizonyos kompetenciák hosszú távon csökkenhetnek is (Koen és mtsai, 2012).

Áttekintve a program-értékelések előzményeit, megállapítható, hogy a hatásvizsgálatok mennyisége és minősége az életpálya-tanácsadási tevékenység területén messze elmarad annak szükségességétől. Elenyésző az olyan hazai vizsgálat, amely a pályadöntési éhatékonyság fejlesztésének összetevőit, az egyéni és csoportos intervenciók hatékonyságát vizsgálná. A serdülőkre, azon belül a sajátos nevelési igényű, fogyatékos fiatalokra jellemző fejlődési sajátosságok felvetik annak a kérdéskörnek az átgondolását, hogyan lehet az életpálya-tanácsadással összefüggő szolgáltatásokat és a pályaismeretek oktatását hatékonyan, időtakarékosan biztosítani közoktatási környezetben, milyen technikák alkalmazhatóak eredményesen a karrierrel kapcsolatos témakörökben, amelyek kijelölik az intervenciók felépítésének és módszertanának legfőbb irányait.

A metaanalízisek tanulságai szerint a csoportos foglalkozások esetében a hatás-vizsgálatok abban az esetben működnek jól, ha fókuszált a tartalom és mérés-specifikus a tartalomra nézve. Továbbá az időtartam nem meghatározó, rövid beavatkozások esetében is szignifikáns hatás várható – a metaanalízisben áttekintett vizsgálatok közel fele 1-2 alkalmas, illetve maximum 4 órás vagy annál rövidebb volt (Whiston és mtsai, 1998). Számos elemzés beszámol arról, hogy a szolgáltatás-típusok alapján végzett vizsgálatok szerint az egyéni konzultációnak, tanácsadásnak kimutathatóan magasabb a hatékonysága, mint a más formában nyújtott szolgáltatásoknak (pl. Whiston és mtsai, 1998; Hughes és Karp, 2004).

A kutatás alapjául szolgáló csoportos intervenció megtervezésekor, a szociál-kognitív karrier-elmélet jelentette a fő kiindulópontot (Bandura, 1986), továbbá figyelembe vettem Brown és munkatársai (2003) elméleti munkáját, Marks és Allegrante (2005) ajánlásait, Yeager és Walton (2011) tanulmányát és a megoldásfókuszú szemlélet legfőbb eszközeit (Garner és Valle, 2008; Ratner és Yusuf, 2015).

II. Célkitűzések, kérdésfeltevés és hipotézisek

1. Célkitűzések

A pályadöntési éhatékonyság jelenségének vizsgálatával hazai kutatásokban elvéve találkozunk, holott a serdülőkori pályafejlődésben kitüntetett szereppel bír. Céлом feltárni, hogy a középiskolás tanulók körében mely tényezők határozzák meg a pályadöntési éhatékonyságot, továbbá van-e különbség a vizsgált változókon a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű diákok között. A pályadöntési éhatékonyság mellett a vele összefüggő észlelt éhatékonysági területeket, valamint a pályaválasztási bizonytalanságot, önbecsülést és pozitívítás összefüggéseit is vizsgálom. Mindemellett fontos céлом körüljárni, hogy az iskolai életpálya-tanácsadási intervenciók hatására hogyan változik a pályadöntési éhatékonyság és vele összefüggő változók, és milyen háttér-tényezőkkel függnek össze ezeket a mintázatok.

A pályadöntési éhatékonyságot vizsgáló kutatások nagy része a kulturális-etnikai, valamint a nemi különbségekre fókuszál (pl. Creed és mtsai, 2002; Bergeron és Romano, 1994). Jelen értekezés kitér a pályadöntési éhatékonyság demográfiai- és egyéb háttérváltozókkal (pl. tanulmány átlag, részvétel életpálya-tanácsadási foglalkozáson) való összefüggéseire, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók sajátosságaira.

A pályadöntési éhatékonyság összefügg számos éhatékonysági dimenzióval, például a tanulmányok és a társas viselkedés területeivel (Betz és Taylor, 2012), ezért a vizsgált dimenziók közé bevontam Észlelt Éhatékonyság Skála (CPSES, Bandura, 1990) által vizsgált iskolai-, társas- és önszabályozási éhatékonyságot.

A pályadöntési éhatékonyságnak az önbecsüléssel, valamint különböző személyiségváltozókkal való kapcsolatának vizsgálatában számos ellentmondó eredményt találunk (Savickas és mtsai, 2002; Reed és mtsai, 2004; Rogers és mtsai, 2008; Rogers és Creed, 2011). Az önbecsülés vélhetően fontos szerepet tölt be a pályafejlődésben, hiszen képessé teszi az egyéneket arra, hogy kiemeljék kompetenciáikat (Smedema, 2014).

Kevéssé világos azonban, milyen mértékben határozza meg a pozitívítás a pályadöntési éhatékonyságot, illetve mi a szerepe az észlelt éhatékonyság és pályaválasztási bizonytalanság dimenzióinak ebben az összefüggésben. Néhány kutatás azzal foglalkozott, milyen összefüggések fedezhetőek fel a negatív gondolatok és éhatékonyság között szorongó személyek esetében (pl. Kent és Gibbons, 1987; Mahone és mtsai, 1993). A vizsgálatok eredményei szerint a negatív gondolatok jelenléte negatívan kapcsolódik az éhatékonysághoz, és pozitívan a szorongás szintjéhez.

A pályadöntési éhatékonyság pályaválasztási bizonytalansággal fordított kapcsolata is jelentős témaként jelenik meg a szakirodalomban (Taylor és Betz, 1983; Betz és mtsai, 1996, Betz és mtsai, 1997). Ha a magas éhatékonysági elvárás kialakítása a cél, többnyire figyelembe kell vennünk a tanulók pályaválasztási folyamatában fellépő bizonytalanságot, ennek érzelmi tényezőit.

Jelen értekezés mind az önbecsüléssel, a pozitívítással, mind a CFI kérdőívvel (Chartrand és mtsai, 1990) mért pályaválasztási bizonytalansággal összefüggésben foglalkozik a pályadöntési éhatékonyság jelenségével.

Ugyanazon összefüggések tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű tanulók mintáján is összehasonlításra kerülnek, ezt követően pedig feltárom az egyes változók mentén eltérő profillal jellemezhető csoportokat, amelynek célja a „kockázati” csoport(ok) azonosítása és jellemzése.

A pályadöntési éhatékonyság intervenció általi egyéni változásával összefüggésben sem találunk magyar kutatást. Néhány nemzetközi szakirodalomban fellelhető vizsgálat rendelkezésre áll, amelyek a fogyatékos és nem fogyatékos személyek közötti különbségeket vizsgálják a pályadöntési éhatékonyság változásának tekintetében, azonban a középiskolásokra vonatkozó eredmények elenyészőek.

Mindemellett, az eddigi hatásvizsgálatok eredményei ellentmondásosak (v.ö. Whiston és mtsai, 1998), így azt kívánom tisztázni, hogy a beavatkozások hatása milyen mértékű, és milyen összefüggést mutatnak vele egyes személyes és környezeti jellemzők. A pályadöntési éhatékonyság hatásvizsgálata közelebb visz szakmai céljainkhoz a pályatanácsadás gyakorlatában: egyrészt felmérhetjük az egyének egyes dimenziókon elért pontszámait, amely alapján megtervezhetőek a szükséges intervenciók, másrészt mérhetjük az egyes dimenziókon elért változást az intervenció hatására.

A doktori értekezés a célkitűzéseknek megfelelően *négy vizsgálatot* tartalmaz.

Az *első vizsgálat* a Pályadöntési Éhatékonyság Skála (CDSES-SF, Betz és mtsai, 1996) magyar középiskolás mintán történő adaptációjával foglalkozik. Ennek megvalósítása érdekében egy angol nyelvű mérőeszközt érvényesítettem magyar középiskolás mintán, amelynek alkalmazását bevezettem a csoportos életpálya-tanácsadási intervenció hatásmérésére is. A *második vizsgálat* strukturális modellezés alkalmazásával mutatja be a pályadöntési éhatékonyságot bejósoló tényezőket, összehasonlítva a két almintát modelljét.

A *harmadik vizsgálat* a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű (ép értelmű) középiskolás minta összehasonlításával foglalkozik a pályadöntési éhatékonyság, pályaválasztási bizonytalanság, észlelt éhatékonyság, pozitivitás és önbecsülés változóinak tükrében. Mindemellett a tanulókat a mért dimenziók alapján látens profilelemzéssel eltérő sajátosságokkal rendelkező csoportokba soroltam. A módszer a személyközpontú megközelítést képviseli, amely a társadalomtudományok széles körében használt (Magnusson, 2003), azonban a középiskolások éhatékonyságának mentén képzett profilok ábrázolásában még nem alkalmazták.

Kevésbé vizsgált területnek tarthatjuk számon a szociál-kognitív teória kontextusában a pályadöntési éhatékonyság összefüggéseit az iskolai – integrált vagy szegregált – környezettel, amelynek hatása a sajátos nevelési igényű tanulók vonatkozásában kiemelt jelentőségű. Ugyancsak jelentős tapasztalatokkal szolgálhat a pályadöntési éhatékonyság összefüggésének vizsgálata az észlelt akadályozottsággal, valamint az akadályozottság mértéke és száma szerinti eltéréseinek vizsgálata. A harmadik vizsgálatban a személyes tényezők mellett a tanulmányi eredmény, míg a környezeti változók közül az SNI tanulóknál az iskolai környezet (integrált vagy szegregált), és az iskolákban korábban megvalósult életpálya-tanácsadási foglalkozásokkal való összefüggés is vizsgálatra kerül a pályadöntési éhatékonyság vonatkozásában.

A *negyedik vizsgálat* a középiskolás tanulók pályadöntési éhatékonyságának és a vele összefüggő dimenziók változását tanulmányozza iskolai környezetben lebonyolított, csoportos életpálya-tanácsadási intervenció hatására. A csoportfoglalkozás célja a pályadöntési éhatékonyság egyéni szintű növelése, amely várhatóan a viselkedés megvalósítása felé vezeti a tanulókat az adott pályadöntési területeken.

2. Kérdésfeltevés és hipotézisek

Milyen különbségek mutathatók ki a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű tanulók között a pályadöntési éhatékonyságban és a vele összefüggő dimenziókban? Az akadályozottság objektív (mértéke és száma) és szubjektív (észlelt akadályozottság) mutatói, valamint az oktatási környezet típusa (integrált vagy szegregált) mentén milyen eltérések mutathatók ki az SNI tanulók pályadöntési éhatékonyságában?

1. hipotézis: A tipikus fejlődésű középiskolások pályadöntési éhatékonysága, észlelt éhatékonysága, pozitivitása és önbecsülése magasabb, míg a pályaválasztási bizonytalanságuk alacsonyabb, mint a sajátos nevelési igényű tanulóké (Ochs és Roessler, 2001; 2004).

2. hipotézis: Azok a sajátos nevelési igényű tanulók, akik kisebb mértékben tekintik akadálnak fogyatékoságukat (észlelt akadályozottság), magasabb pályadöntési éhatékonysággal rendelkeznek (Corrigan, 2008), azonban, az akadályozottság mértéke (enyhe, mérsékelt vagy súlyos) alapján nincs különbség pályadöntési éhatékonyság mértékében, valamint a pályadöntési éhatékonyság az akadályozottság számával sem mutat összefüggést (Corrigan, 2008; Smedema, 2014).

3. hipotézis: Azok a sajátos nevelési igényű tanulók, akik integráltan tanulnak, magasabb pályadöntési éhatékonysággal rendelkeznek (Gillespie és Hillman, 1993; Enright és mtsai, 1996; Koblík és mtsai, 2009).

A középiskolás tanulók pályadöntési éhatékonyságának mintázatát vizsgálva, milyen természetű csoportok különíthetők el? Mi jellemzi az egyes csoportokat?

4. hipotézis: Az összes vizsgált változó tekintetében – pályadöntési éhatékonyság, pályaválasztási bizonytalanság, önbecsülés, észlelt éhatékonyság és pozitívitas – egymástól szignifikánsan eltérő profillal jellemezhető csoportok különíthetők el.

5. hipotézis: Leginkább az alacsony pályadöntési éhatékonyságú tanulókra jellemző a pályaválasztási szorongás és általános bizonytalanság magasabb szintje (Taylor és Betz, 1983; Bandura, 1995) míg a magasabb pályadöntési éhatékonyságú tanulók magasabb észlelt éhatékonysággal rendelkeznek (Betz és Klein, 1996), pozitívitas és önbecsülés értékei magasabbak, mint az alacsonyabb pontszámú csoport(ok)é (Betz és Klein, 1996; Creed és mtsai, 2004).

6. hipotézis: Az alacsonyabb pályadöntési éhatékonyságú csoport(ok)ba szignifikánsan több sajátos nevelési igényű tanuló tartozik (Ochs és Roessler, 2001; 2004).

7. hipotézis: A magasabb pályadöntési éhatékonyságú csoport(ok)ba szignifikánsan több olyan tanuló tartozik, aki korábban részt vett életpálya-tanácsadási foglalkozáson (Betz és Luzzo, 1996), valamint jobb tanulmányi átlaggal rendelkezik (Bandura, 1997).

Az életpálya-tanácsadási csoportos intervenció hatására milyen mértékben változik a tanulók pályadöntési éhatékonysága, észlelt éhatékonysága, pályaválasztási bizonytalansága, önbecsülése és pozitívitas? Milyen mintázatok rajzolódnak ki a létrejött hatásokban, és mi befolyásolja ezeket a hatásokat?

8. hipotézis: Az életpálya-tanácsadási intervenció hatására szignifikánsan nő a tanulók pályadöntési éhatékonysága (Betz és Taylor, 2012), továbbá ez a hatás egy hónapot követően fennmarad (Wang és mtsai, 2010).

9. hipotézis: Az életpálya-tanácsadási intervenció hatására nem változik a tanulók önbecsülése és pozitívitas (Bernaud és mtsai, 2006; Caprara és mtsai, 2010), valamint az egyéb éhatékonysági területeken és a pályaválasztási bizonytalanságban sem mutatkozik változás (Whiston és mtsai, 1998).

10. hipotézis: A pályadöntési éhatékonyság mértékének növekedése nem függ össze a mintába való tartozással (tipikus fejlődésű vagy sajátos nevelési igényű tanuló), valamint a résztvevők nemével és életpálya-tanácsadási foglalkozáson való korábbi részvételükkel (igen vagy nem) (Whiston és mtsai, 1998).

III. Módszerek

A doktori értekezésben négy vizsgálat eredményeit mutatom be, amelyek 2014-15 között zajlottak le. A vizsgálatok némelyike eltérő elemszámmal, és céllal, de ugyanazon vizsgálati eszközök alkalmazásával, és mindegyik 15-19 éves középiskolások körében zajlott. Ebben a fejezetben ismertetem valamennyi, a disszertációban felhasznált kutatás módszerét; beleértve az adatfelvétel körülményeit, a mintavételi eljárást, a minták főbb jellemzőit, valamint az alkalmazott mérőeszközöket. Vizsgálataim összefoglalását a 7. számú táblázat tartalmazza.

7. táblázat. A doktori értekezés vizsgálatainak összefoglalása

Vizsgálat sorszáma	Vizsgálat célja	Mintavételi eljárás	Minta-elemszám
1.	A Career Decision Self-Efficacy Scale rövid változatának (CDSES-SF, Betz és mtsai, 1996) hazai adaptációja	Online adatfelvétel, tipikus fejlődésű középiskolás minta	649 fő
2.	A különböző változók szerepe a pályadöntési énhatékonyság bejósolásában	Online adatfelvétel, tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolás minta	1047 fő
3.	A vizsgálati minta látens profil elemzéssel nyert csoportjainak jellemzése	Online adatfelvétel, tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolás minta	1047 fő
4.	A pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő dimenziók változásának vizsgálata csoportos életpálya-tanácsadási intervenciók hatására	Online és papír-alapú adatfelvétel, tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolás minta	198 fő

1. Vizsgálati személyek és protokoll

A középiskolásokat minden esetben az oktatási intézményük vezetőin keresztül értem el. A vizsgálat lefolytatása előtt a diákok és szülők tájékoztatást kaptak a vizsgálatokban való részvétel feltételeiről és jellemzőiről, mind a kérdőívek, mind az intervenciók természetéről és céljairól. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt, a tanulók a kérdőívcsomag kitöltésének megkezdése után is elállhattak a részvételi szándékuktól. A kitöltés az osztálytermekben zajlott, egy része web alapú, kisebb része papír-ceruza kitöltésen alapult. Ahol az intézmény vezetője igényelte, biztosítottam az eredmények visszajelzésének lehetőségét.

A sajátos nevelési igényű tanulók mintájában fontos kitétel volt, hogy az ép értelmű tanulók vegyenek részt a kérdőívek kitöltésében és a csoportos foglalkozásokon.

A vizsgálati minták jellemzőit részletesen az egyes vizsgálatoknál közlöm.

2. Mérőeszközök

Mind a tipikus fejlődésű, mind a sajátos nevelési igényű tanulók esetében ugyanazon skálákat alkalmaztam, eltérés csupán abban mutatkozott, hogy a státusz adatok körébe bekerültek a sajátos nevelési igényű tanulóknál a fogyatékosági státusszal kapcsolatos kérdések (ld. 2. sz. melléklet I., II. és III. pontjai). Az ezeken szereplő adatok egy részének kitöltése (diagnózisok és BNO kódok) pedagógusok segítségével zajlott. Továbbá az SNI tanulók kitöltötték az akadályozottság szubjektív megítélésére vonatkozó skálát is (ld. jelen fejezet 6. pont és 1. sz. melléklet 6. pont).

A kérdőívcsomag kitöltését megelőzően szocio-demográfiai adatokat vettem fel a középiskolás tanulókkal, ez tíz kérdést tartalmazott. Az SNI tanulók ezeken felül további kilenc kérdésre válaszoltak.

Az alkalmazott kérdőívek (ld. az 1. sz. melléklet) az alábbiak voltak:

1. Pályadöntési Énhatékonyság Skála (Career Decision Self-efficacy Scale Short Form, CDESES-SF, Betz és munkatársai, 1996)

A Career Decision Self-Efficacy Scale (Taylor és Betz, 1983) az egyén azon képességében való hitét méri, hogy sikeresen képes-e megoldani a karrierre vonatkozó döntéshozatalhoz szükséges feladatokat. A skálánkénti tíz item, valamint a rövidített verzió 5-5 iteme (CDESES-SF; Betz és mtsai, 1996) mind az öt, Crites-féle kompetenciatertületet (1978) magában foglalja: pontos önértékelés elérése, foglalkozásokra vonatkozó információk megszerzése, célok kiválasztása, jövőre vonatkozó tervek készítése, valamint a problémamegoldás. A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal.

A skálák reliabilitása magas, a 346 egyetemi hallgató mintáján végzett eredeti kutatás szerint az alskálák Cronbach-alfája 0,86-0,89 között mozog, míg a teljes skála reliabilitása 0,97 (Taylor és Betz, 1983). A rövid verzió alskáláinak Cronbach-alfája 0,73-0,83 közötti, a teljes skáláé 0,94 (Betz és mtsai, 1996). A tesztelési-újratesztelési reliabilitás Luzzo 1993-ban végzett hathetes vizsgálatában 0,83 volt a CDESES teljes skálájára (Luzzo, 1993a).

A fejlesztésre irányuló kutatásban Taylor és Betz (1983) VARIMAX rotációval vizsgálta a CDESES ötven itemének struktúráját. A faktoranalízisek eredményei nem támasztották alá az öt faktor meglétét, inkább egy egyedülálló, általánosabb karrierre vonatkozó döntéshozatali faktor meglétét mutatták.

Peterson és delMas (1996, idézi Betz és Taylor, 2012) eredménye alapján két fő faktor megléte feltételezhető: a döntéshozatalé, valamint az információszerzésé. A kétfaktoros modellben a döntéshozatali faktor az önértékelésre, tervezésre, valamint a célválasztás itemeire töltött, míg az információszerzés a problémamegoldásra és a pályainformációk szerzése itemeire. Számos kutatás alátámasztja az öt faktor meglétét (például Miller és mtsai, 2009, Presti és mtsai, 2013), bár az egyfaktoros modell is bizonyításra került (például Jin és mtsai, 2012).

A CDESES kapcsolatban áll más, az oktatási és pálya-attitűdökkel kapcsolatos változókkal, különösen a pályaválasztási bizonytalansággal és az ehhez kapcsolódó attitűdökkel, explorációs viselkedéssel és a célok elérésével. A CDESES-SF-nek a pályadöntési bizonytalansággal való kapcsolata erősnek mondható, a magasabb pályadöntési énhatékonyság alacsonyabb bizonytalansággal korrelál (Betz és Taylor, 2012).

A CDESES kapcsolatban áll továbbá a Holland és munkatársai (1980, idézi Betz és Taylor, 2012) által szerkesztett My Vocational Situation (MVS) skálával, valamint a CDESES és CDS (Career Decision Scale, Osipow, 1987) határozatlanság alskálájának korrelációja $r=-0,29$ (a CDESES problémamegoldás alskálára vonatkozólag) és $r=-0,48$ (a célkitűzés skálára vonatkozólag) között mozgott. A teljes CDESES és CDS közti korreláció $-0,40$. Robbins (1985) vizsgálatában a CDESES és CDS korreláció $r=-0,18$ (pályainformáció) és $r=-0,40$ (tervezés) közötti (Taylor és Betz, 1983).

Robbins (1985) a CDESES konstruktum validitásának vizsgálatában a vizsgálati személyeket magas és alacsony pályaidentitással rendelkezők csoportjára osztotta. Az ANOVA eredményei szerint a célkitűzés, tervezés, önértékelés alskálák, valamint a CDESES teljes értékeire vonatkozóan szignifikánsan különbözött egymástól a két csoport.

A skála magyar nyelvre történő fordítása a nemzetközi és magyar előírásoknak megfelelően történt (Beaton és mtsai, 2000). Az eredeti, angol nyelvű skálát két, a pályatanácsadás területén dolgozó szakértő fordította le magyar nyelvre, amelyből egy közös verzió készült. Az angolra való visszafordítást két, anyanyelvi területen élő angoltanár végezte, mely összehasonlításra került az eredeti angol nyelvű változattal. Azokat a tételket, amelyek megfogalmazásukban, és jelentésükben is megfeleltek az eredeti itemnek, megtartottuk. A problémás itemek esetén, ahol a visszafordítás és az eredeti tétel közötti különbséget kritikusan ítéltük, a harmadik lépésben újabb magyar változat született. Az oktatók ezeket is visszafordították. Ahol a változtatás megfelelőnek bizonyult, ott megtartottuk az újabb változatot, ennek alapján készült el a végső verzió, amely megértését középiskolás tanulók tesztelték.

A Pályadöntési Énhatékonyság Skála intervenciókban való használatát is ajánlják a szerzők. Az eredmények összesítése során a skálák pontszámait összeadják, majd a skálák számával elosztják, így jön létre az 5 terület összesített mutatója. Az 1-5-ig terjedő skálán három értéket állapítottak meg az alacsony, mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyság mérésére. Amellett, hogy a mérőeszköz által gyorsan képet kapunk arról, hogy a klienseknek milyen fejlesztendő területei vannak, az intervenciók hatásának vizsgálatára is alkalmasnak bizonyul (Bergeron és Romano, 1994; Betz és Luzzo, 1996; Peterson, 1993), a mérőeszközt függő változóként használták számos intervencióban (pl. Luzzo és Taylor, 1994; Betz és Borgen, 2009; Fouad és mtsai, 2009).

2. Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (Career Factors Inventory, CFI, Chartrand és munkatársai, 1990)

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

A tanácsadásban részt nem vevő középiskolások bizonytalanság eredményei magasabbak, mint a szintén részt nem vevő főiskolás hallgatók eredményei. A nemi eltéréseket illetően a főiskolás nők magasabb eredményt értek el az általános bizonytalanság skálán, mint a férfiak. A CFI tesztelési és újratestelési reliabilitása a főiskolások 12 hetes vizsgálatában 0,57-től (pályainformáció szükséglet) 63-ig (önismeret igény) terjedt. A teljes CFI pontszám Cronbach-alfája 0,71 volt (Chartrand és mtsai, 1990).

Chartrand és Robbins (1991) szerint mind a négy CFI skála szignifikánsan bejósolja a karrierrel kapcsolatos határozatlanságot, valamint a három skála (pályainformáció szükségessége, pályaválasztással kapcsolatos aggodalom, általános bizonytalanság) szignifikánsan bejósolja a karrierben bekövetkező lépések szintjét a főiskolások mintáján. A CFI dimenzióinak segítségével pályadöntéssel jellemezhető csoportokat lehet létrehozni, melyek fejlődési vonatkozásaikban különböznek egymástól.

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

3. Észlelt Énhatékonyság Skála (Children's Perceived Self-Efficacy Scale, CPSES, Bandura, 1990)

A Children's Perceived Self-Efficacy Skálát (CPSES) Bandura dolgozta ki 1990-ben, amely 9 működési területet mér, 50 tétel segítségével. A tanulók egy 4 fokozatú skálán ítélik meg, hogy a kérdésekben szereplő tevékenységek végrehajtásához milyen mértékű képességekkel rendelkeznek.

Korábban, egy Olaszországban végzett kutatás az észlelt énhatékonyság 3 faktoros struktúráját fedezte fel (Bandura és mtsai, 1996). Az első az iskolai énhatékonyság, azaz a tanuló képessége, hogy irányítsa tanulását, jól teljesítsen a különböző tantárgyak területén, és teljesítse a személyes, szülői, tanári, társkapcsolati elvárásokat. A társas énhatékonyság a társkapcsolatok kialakítására és fenntartására való képességben való hitet jelenti, míg az önszabályozási hatékonyság a kockázatos viselkedésre ösztönző társas nyomásnak való ellenállás képességét mutatja meg.

Pastorelli és munkatársai (2001) kutatásukban a Children's Perceived Self-Efficacy Scale (CPSES, Bandura, 1990) faktorainak adaptálhatóságát vizsgálták Olaszországban, Magyarországon és Lengyelországban, összesen 1180 fő 10-15 éves diák részvételével (Magyarországon: 113 fiút és 106 lányt vizsgáltak, átlag életkoruk 12,9 év (5.,6.,7. évfolyamokról, középosztálybeli családból származtak). Az eredmények alátámasztották a gyermekek társas és iskolai énhatékonyság faktorainak általánosíthatóságát.

A társas énhatékonyság észlelésében nem találtak átfogó nemi különbséget, azonban a nőket mindhárom társadalomban, az iskolai aktivitásra vonatkozóan nagyobb énhatékonysági érzet ($F(1,1179)=30,165, p<0,001$), valamint a társak szabályszegésre sarkalló nyomásával szembeni ellenállás jellemezte. Az olasz gyermekek önmagukat a magyar gyermekeknél iskolai aktivitásban hatékonyabbnak ($F(2,1179)=5,937, p<0,001$), valamint a másik két ország gyermekeinél szociálisan hatékonyabbnak ($F(2,1179)=24,137, p<0,001$) ítélték. A magyar gyermekek magasabbnak ítélték énhatékonyságukat az iskolai tantárgyakban. A lengyel gyermekek felülmúlták társaikat az iskolai hatékonyság önszabályozás dimenziójában. A magyar gyermekek ($M=38,68$) az olaszoknál ($M=41,03, p<0,05$) kevésbé hatékonyak ítélték meg magukat a motiváció-szabályozás tekintetében.

Az Énhatékonyság Kérdőív magyar nyelvű változatának adaptációját Rózsa és Kő (é.n.) végezték el összesen 862 (550 lány és 312 fiú) általános- és középiskolás tanuló körében (átlag életkor: 14 év; szórás: 1,9). A skálák belső konzisztencia mutatói (Cronbach-alfa értékek sorra: iskolai énhatékonyság 0,86, társas hatékonyság, 0,72 önszabályozási énhatékonyság 0,57) elfogadhatóak. Az Énhatékonyság Kérdőív 50 tételén végzett főkomponens analízis eredményét és a Varimax faktorrotációs eljárás interpretálhatóságát figyelembe véve a magyar minta faktorstruktúrája kis eltéréssel hasonló az amerikai mintán kimutatott három dimenzióhoz (Rózsa, 1996, idézi Rózsa és Kő, é.n.). A 3 faktor az összvariancia 27%-át magyarázza.

Jelen értekezésben az Észlelt Énhatékonyság Skála rövidített, 37 itemes verzióját alkalmaztam, amely három faktorból áll: iskolai énhatékonyság, társas énhatékonyság és önszabályozási énhatékonyság. Az első faktorba főként a tanulmányi eredményességet meghatározó mechanizmusok, míg a második faktorba a társas kapcsolatokban és tevékenységekben észlelt énhatékonyság, valamint a társas környezetben kialakuló magabiztosság kerültek.

A támogatások és a segítségkérés hatékonysága, valamint az elvárásoknak való megfelelés hatékonysága alkotja a harmadik faktort. Az elvárásoknak való megfelelés hatékonysága az első faktorban is megjelenik. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az alsókálákban szereplő kérdések a tanári és szülői elvárásokon keresztül az iskolai eredményességet hívhatják elő.

4. Rosenberg Önbecsülés Skála (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES, Rosenberg, 1965)

A globális önbecsülést a legszélesebb körben használt Rosenberg (1965) által létrehozott Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg Önbecsülés Skála) segítségével vizsgáltam. Az önbecsülést a skála a személyes érték vagy kiválóság tartós érzeteként ragadja meg, és egy dimenzióon méri. A mérőeszköz tíz itemet tartalmaz, melyeket négyfokú Likert-skálán kell megítélni. Az 5 pozitív és 5 negatív kijelentésen alapuló skála megbízhatóságát és érvényességét számos mintán (serdülők, idősek, pszichiátriai betegek) és különböző kultúrákban kapott kutatási eredmények igazolják (Rózsa és Komlósi, 2014).

Fejlesztése során a skálát 5024 középiskolai diákkal vették fel, tíz véletlenszerűen kiválasztott iskolában, New York államban. Az új önbecsülés skálák validálásakor a konstruktum validitás megállapítására ezt a skálát használják, ami az eszköz általános elfogadottságát jelzi. A skála belső konzisztenciája megfelelő, Cronbach- α értéke 0,77-0,88 közötti, teszt-reteszt reliabilitása 0,82 (Kwan és mtsai, 2007). Középiskolás kortól alkalmazható, így az általam vizsgált mintákon alkalmas az önbecsülés mérésére.

A skálát Rózsa és Komlósi (2014) adaptálták, 815 fős mintán (átlag életkor 36,6 év), megerősítve a skála egydimenziós jellegét. A magyar változat általános pszichometriai jellemzői összességében jónak mondhatóak, Cronbach-alfa értéke 0,86. A nemek és életkor szerinti összehasonlítás statisztikailag szignifikáns eltéréseket jelez a férfiak és az idősebbek javára.

5. Pozitivitás Skála (Positivity Scale, PS, Caprara és munkatársai, 2012)

A pozitivitás alatt az egyén önmagával, életével, jövőjével, mások iránti bizalmával, élettel való általános elégedettségével kapcsolatos pozitív szemléletét és tapasztalatát értjük. A pozitív irányultság az önértékelés, az élettel való elégedettség és az optimizmus mögött álló közös háttérfaktor. Mindezekre kérdez rá a 8 itemes, egyfaktoros Pozitivitás kérdőív (Caprara és mtsai, 2012). A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal.

A Pozitivitás Skála mindegyik általános területére (szelf, élet, jövő) először 8, illetve 9 itemet hoztak létre, illetve már létező, hasonló felépítésű mérőeszközökből választották ki (Beckham és mtsai, 1986, Diener és mtsai, 1985, Rosenberg, 1965, Scheier és mtsai, 1994). A kérdőív végül 26 itemből tevődött össze, és a faktorelemzést követően az egyfaktoros, 8 itemes skála bizonyult a legmegbízhatóbbnak.

Caprara és munkatársai (2012) első kutatásukban a Pozitivitás Skála pszichometriai tulajdonságait mérték fel egy széleskörű egyetemi hallgatókból álló csoport körében (N=372, 57%-uk, nő, átlag életkoruk 39,45 év, SD=11,3, olaszországi minta). A faktoranalízis egyfaktoros megoldást javasolt. Az itemek végső készlete magában foglalt három skálát az egyénnek önmagára vonatkozó képével összefüggésben: a jövőre vonatkozó bizalomhoz kapcsolódó három itemet (1,4,6), az egyén másokba vetett bizalmához kapcsolódó egy itemet (3), az egyén élettel való elégedettségéhez kapcsolódó itemet (2). Csupán egyetlen itemet töröltek (6). A Pozitivitás Skála belső konzisztenciájára vonatkozó Cronbach-alfa 0,75.

A második kutatásban (Caprara és mtsai, 2012) a Pozitivitás Skála egyfaktorosnak bizonyult két független mintán végzett megerősítő faktoranalízissel. Az első mintán (322 fő, 47%-a nő, átlag életkor 37,8 év, SD=8,09) az egyfaktoros modellt tesztelték, majd a másik mintán (457 fő, 52% nő, átlag életkor 33,0, SD=1,97) eredményeivel erősítették meg eredményét. A feltételezett egyfaktoros modell jól illeszkedett az első minta adataihoz. Az 1. item tartalmának vizsgálata rámutatott, hogy a 6. itemhez hasonlóan a jövőbeli eseményekre való lelkes várakozásra fókuszál, ezért egy javított változatot hoztak létre, amely jól illeszkedett az adatokhoz (CFI=0,96, RMSEA=0,065, SRMR=0,046).

A harmadik kutatásban (Caprara és mtsai, 2012) a Pozitivitás Skálára vonatkozó nemi különbségek, valamint azoknak az önbecsüléssel, étellel való elégedettség, optimizmussal, pozitív-negatív hatással, depresszióval és Big Five-al való kapcsolatának, valamint a skála szerkezeti validitásának vizsgálata egy széles mintán történt (N=3589 olasz felnőtt, 58% nő, átlag életkor 39,01, SD=14,53). A szerzők nem találtak különbséget a férfiak és nők átlagai között a Pozitivitás Skálára vonatkozóan. A Pozitivitás Skála szignifikánsan és erősen korrelált az önbecsüléssel, az étellel való elégedettség, optimizmussal és a pozitív irányultsággal. A legmagasabb pozitív kapcsolata a pozitív érzellemmel az energiának és az emocionális stabilitásnak volt. Legmagasabb negatív hatása a negatív érzelmenek és a depresszióknak volt.

A negyedik kutatásban (Caprara és mtsai, 2012) a Pozitivitás Skála tesztelési-újratestelési reliabilitása egyetemi hallgatókból álló mintán (N=262, 79% nő, átlag életkor 21,03 év, SD=3,52) öt hét elteltével 0,78 volt.

Az ötödik kutatásban (Caprara és mtsai, 2012) a pozitivitás invariancia és szerkezeti mérésére került sor, különböző kultúrájú és országban élő személyek mintáján. A pszichometriai eredmények a különböző kultúrákban (Olaszország, USA, Japán és Spanyolország) is alátámasztották a Pozitivitás Skála robusztusságát, valamint a pozitivitás, mint alapidimenzió meglétét.

A Pozitivitás Skálának 2012-ben elkészült a magyar fordítása¹⁵, de nincs magyar mintán validált verziója, ezért megerősítő faktorelemzéssel megvizsgáltam a skála faktorstruktúráját. A skála eredeti, nyolc tételes verziója nem mutatott megfelelő illeszkedést (CFI=0,86; RMSEA=0,14 [90% CI 0,12-0,15]; CFI_t<0,001; SRMR=0,06). A faktortöltések vizsgálatát követően a 6-os tételt kivettem az elemzésből, mert nagyon alacsony töltéssel rendelkezett a látens pozitivitás faktorra. Mivel az illeszkedés még mindig nem volt elfogadható, ezért a következő lépésben a 3-as tételt hagytam ki az elemzésből, mert ez rendelkezett a hét tétel közül a legkisebb töltéssel. Mivel még mindig nem volt megfelelő az illeszkedés, ezért megvizsgáltam a modifikációs indexeket, amelyek keresztöltést jeleztek az 1-es és a 4-es tételek között. A két tétel tartalmilag nagyon hasonló, mindkettő az optimista jövőképre vonatkozik, ezért Caprara és munkatársaihoz (2012) hasonlóan a hibavarianciák közötti kovarianciával javítottam ezt a problémát. Az így kapott hat tételes, egyfaktoros struktúra megfelelő illeszkedést mutatott az adatokra (CFI=0,99; RMSEA=0,06 [90% CI 0,04-0,09]; CFI_t=0,18; SRMR=0,02). A faktortöltések is megfelelőnek bizonyultak, valamint az eredeti konstrukció sem változott szignifikánsan. A végleges hat tétel belső konzisztenciája is megfelelő (Cronbach- α =0,83).

6. Sheehan Akadályozottság Skála (Sheehan Disability Scale, SDS, Sheehan, 1983)

A Sheehan Akadályozottság Skálát (SDS, 1983) eredetileg a szorongászavar funkcionális károsodásának mérésére hozták létre, felnőttek számára. Az önértékelő eszköz három életterület esetében kérdez rá 0-tól 10-ig terjedő, 11 pontos Likert-skálán arra, hogy a munka, illetve iskola, a társas élet és családi élet (otthoni felelősség) vonatkozásában mennyire bizonyulnak zavarónak az állapot következtében jelentkező tünetek. A skála rövid és egyszerű, magas validitással rendelkezik, ezért széles körben elterjedt például a mentális zavarokkal kapcsolatos klinikai kísérletek eredményeinek mérésében. Alkalmazták kényszerbetegségek, poszttraumás stressz-betegség, depresszió, pánik, szociális szorongás, skizofrénia és szerencsejáték-függőség esetében is. A skálát 48 nyelvre fordították le. A SDS reliabilitása és validitása számos vizsgálatban megerősítésre került, és napjainkban is széles körben használt a károsodások főbb komponenseinek mérésében (pl. Sheehan, 1986, idézi Whiteside, 2009; Leon és mtsai, 1997; Sheehan és Sheehan, 2008; Luciano és mtsai, 2010).

A gyermekek számára készült a Child Sheehan Disability Scale (CSDS, Sheehan, 1986, idézi Whiteside, 2009), amely alkalmasnak bizonyult szorongó és nem szorongó gyermekek elkülönítésére, valamint a skála itemei szignifikánsan korreláltak: munka és társas élet 0,54; munka és családi élet 0,70; családi és társas élet 0,52 (Whiteside, 2009).

A skála belső megbízhatóságát és a faktorstruktúráját tekintve megbízható mérőeszköznek bizonyult több minta körében is (pl. Leon és mtsai, 1997; Luciano és mtsai, 2010). Például 1001 fős és 3815 fős klinikai felnőtt minta esetében az item-közi korrelációk nagyon magasak voltak (0,70 munka és család, 0,72 a munka és társas élet akadályozottsága, és 0,79 a család és társas élet akadályozottsága vonatkozásában, Cronbach-alfa 0,89 és 0,83 a 3 itemes skálára). A CFA-val mért faktoranalízis alátámasztotta az SDS egydimenziós struktúráját (CFI=0,991, RSMR=0,037, RMSEA=0,053). A diszkrimináns validitás vizsgálata alapján a depressziós és pánikbetegek pontszámai szignifikánsan magasabbak azokénál, akik nem szenvednek klinikai betegségekben (Luciano és mtsai, 2010).

Tekintettel a skála meglehetősen heterogén mintákon történő alkalmazására, cut-off pontszámok tekintetében nem született egyértelmű ajánlás. Luciano és munkatársai (2010) a 8-as értéknél különítették el a depressziós és nem depressziós klienseket, míg sok esetben már az 5 vagy annál nagyobb pontszámokat is figyelemreméltó súlyosságú akadályozottságnak tekintik.

A sajátos nevelési igényű középiskolás tanulók nyelvezetéhez igazítva alkalmaztam akadályozottságuk szubjektív megítélésének céljából a skálát azzal az eltéréssel, hogy az elmúlt hét helyett az elmúlt 30 nap eseményeire kérdeztem rá (ld. 1. sz. melléklet 6. pont). A skála kiválasztásának legfőbb szempontja az volt, hogy a sajátos nevelési igényű középiskolások számára könnyen érthető és rövid, valamint megbízható legyen.

Hasonlóan az eddigiekhez, a skála magyar nyelvre történő fordítása a nemzetközi és magyar előírásoknak megfelelően történt (Beaton és mtsai, 2000). A skálának nem készült el a magyar mintán validált változata, a 3 tétel és a mintám elemszám nem tette lehetővé a megerősítő faktorelemzés alkalmazását. Megvizsgáltam a skála megbízhatóságát, a Cronbach-alfa 0,76, így a vizsgálatokban megfelelően alkalmazható.

3. Vizsgálatok

1. Vizsgálat – A Career Decision Self-Efficacy Scale rövid változatának (CDESES-SF, Betz és mtsai, 1996) hazai adaptációja

Elsődleges céloom a Pályadöntési Énhatékonyság Skála középiskolás tanulók mintáján történő hazai adaptációja, a skála belső konzisztenciájának ellenőrzése, továbbá a faktorstruktúra és a skála konvergens validitásának vizsgálata. A skála érvényessé tétele magyar mintán azért különösen fontos, mert jelenleg nem áll rendelkezésre olyan valid magyar mérőeszköz, amely az életpálya-tanácsadási szolgáltatások egyéni szintű fejlődésének a mérésére szolgál a pályadöntési énhatékonyság területén, valamint gyors felvételt és kiértékelést tesz lehetővé, amely eredményeire építhetők a beavatkozások.

Vizsgálati személyek

A vizsgálat alapjául szolgáló mintába 649 középiskolás került¹⁶, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=17,24$, $SD_{\text{életkor}}=1,07$). Nemek szerint a minta 56,2%-a nő ($N=365$), 43,8%-a pedig férfi ($N=284$). A középiskolás mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták ($N=150$; 23,1%), valamint szakközépiskolások ($N=432$; 51%) és szakiskolába járó tanulók ($N=67$; 8%). Lakhelyüket tekintve 17 fő (2,6%) él a fővárosban, 72 fő (11,1%) megyeszékhelyen, 286 fő (44,1%) városban és 274 fő (42,2%) falvakban, 16 fő (2,2%) nem válaszolt a kérdésre. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,58 ($SD=0,71$).

A minta 14,6%-a (95 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 11,49 órában ($SD=9,30$), itt a legkisebb megjelölt óraszám 1, a legnagyobb heti 40 volt. A válaszoló diákok 33,9%-a (220 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, kurzuson, eddig összesen átlagosan 4,89 órában ($SD=6,36$), a hol a legkisebb óraszám 1, a legmagasabb pedig 54 óra volt. Ez túl nagy szórást mutat az átlaghoz képest, aminek oka lehet, hogy az értékek túlzottan széthúznak (sokan 1 órát tüntettek fel).

Összegezve, a középiskolás mintában a személyek többféle intézménytípusból érkeztek (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola), túlnyomórészt nem a fővárosból, hanem vidéki iskolákból, a szakmát is tanulók aránya több mint kétharmada a teljes mintának. A vizsgálati mintában közepes tanulmányi eredményekkel rendelkező iskolák diákjai szerepelnek.

¹⁶ A vizsgálatban 707 fő középiskolához jutott el a kérdőív-csomag, ebből lemorzsolódtak azok, akik az elején a „nem” válaszra nyomva jelezték, hogy nem kívánnak részt venni a kutatásban; nem megfelelő válaszokat adtak (például mindig az 1-es válaszlehetőséget jelölték be; nem valós életkort/iskolát tüntettek fel); nem estek bele a 15-19 éves életkori tartományba.

2. Vizsgálat – A különböző változók szerepe a pályadöntési énhatékonyság bejósolásában

A második vizsgálatban céloim a pályadöntési énhatékonyságot bejósoló változók modellezése volt. Ebben a vizsgálatban a magyar mintán érvényesített, 15 tételes Pályadöntési Énhatékonyság Skála általános faktorát, valamint a CFA során nyert 6 tételes Pozitivitás Skálát alkalmaztam a már bemutatott skálák mellett (ld. 1. sz. melléklet).

Vizsgálati személyek

A tipikus fejlődésű középiskolás minta jellemzői

A vizsgálatok alapjául szolgáló mintába 837 tipikus fejlődésű középiskolás került, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=17,20$, $SD_{\text{életkor}}=1,02$). Nemek szerint a minta 56,9%-a nő ($N=476$), 43,1%-a pedig férfi ($N=361$). A középiskolás mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták ($N=340$; 40,6%), valamint szakközépiskolába ($N=436$; 52,1%) és szakiskolába járó tanulók ($N=61$; 7,3%). Lakhelyüket tekintve 138 fő (16,5%) él a fővárosban, 75 fő (9,0%) megyeszékhelyen, 326 fő (38,9%) városban és 297 fő (35,5%) falvakban, 1 fő (0,1%) nem válaszolt a kérdésre. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,68 ($SD=0,73$).

A minta 14,0%-a (117 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 10,74 órában ($SD=9,00$), itt a legkisebb megjelölt óraszám 1, a legnagyobb heti 40 volt. A válaszoló diákok 32,6%-a (273 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, összesen átlagosan 4,80 órában ($SD=5,87$), ahol a legkisebb óraszám 1, a legmagasabb pedig 54 óra volt. Ez túl nagy szórást mutat az átlaghoz képest, aminek oka lehet, hogy az értékek túlzottan széthúznak (sokan mindössze 1 órát jelöltek be).

A minták legfőbb jellemzőit a 8. számú táblázat tartalmazza.

A sajátos nevelési igényű középiskolások mintájának jellemzői

A vizsgálatok alapjául szolgáló mintába 210 sajátos nevelési igényű középiskolás került, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=16,82$, $SD_{\text{életkor}}=1,19$). Nemek szerint a minta 64,3%-a férfi ($N=135$), 35,2%-a pedig nő ($N=74$), 1 fő nem adta meg a nemét (0,5%). Lakóhelyüket tekintve 20 fő (9,5%) él a fővárosban, 47 fő (22,4%) megyeszékhelyen, 93 fő (44,3%) városban és 50 fő (23,8%) falvakban. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,35 ($SD=0,66$).

A minta 13,3%-a (28 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 10,32 órában ($SD=9,39$), itt a legkisebb megjelölt óraszám 1, a legnagyobb heti 40 volt. A válaszoló diákok 40,0%-a (84 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, összesen átlagosan 4,48 órában ($SD=4,13$), ahol a legkisebb óraszám 1, a legmagasabb pedig 30 óra volt. Ez túl nagy szórást mutat az átlaghoz képest, aminek oka lehet, hogy az értékek túlzottan széthúznak (sokan voltak, akik 1 órát írtak be).

Az *SNI tanulók 37,6%-a szegregált* ($N=79$), a többi tanuló ($N=131$, a minta 62,4%-a) integrált középiskolában tanul. A mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták ($N=70$; 33,3%), valamint szakközépiskolába ($N=77$; 36,7%) és szakiskolába járó tanulók ($N=63$; 30,0%).

A *mintá több mint fele* a BNO-kód szerint a *pszichés zavarokkal rendelkezők* közé tartozik ($N=106$, 50,5%, BNO F80-F89), 21,9%-a mozgássérült ($N=46$), 16,7%-a hallássérült ($N=35$), 0,9%-a látássérült ($N=2$). 19 fő (9,0%) aktivitás- és figyelemzavar diagnózissal rendelkezik, 1 fő (0,5%) endokrin betegséggel (E00-E90), 1 fő (0,5%) pedig máshova nem sorolt (R00-R99) diagnózissal rendelkezik.

A pszichés fejlődésű zavarok között legmagasabb a tanulási zavarral rendelkezők csoportja, a minta 37,6%-a (N=79). Ebből a diszlexiát 61 fő, a diszkalkuliát 51 fő és a diszgráfiát 57 fő jelölte meg (ez utóbbiak között gyakori az együttes megjelenés a vizsgált mintában).

A tanulók 41,4%-a (N=87) rendelkezik egynél több akadályozottsággal. A típusba való besorolásukat az elsőként leközölt BNO kódjuk alapján tettem meg (ld. 4. sz. melléklet). Az SNI minta 58,6%-ának egy típusú akadályozottsága került bejelölésre. Az SNI tanulók 26,6%-a enyhe (N=56), 26,6%-a súlyos (N=56), 45,6%-uk pedig mérsékelt (N=98) akadályozottságról számolt be.

Összegezve, a teljes minta közel 80%-a tipikus fejlődésű, 20%-a pedig sajátos nevelési igényű tanuló. 52,5%-uk nő (550 fő), átlag életkoruk 17,01 év. A tanulók többféle intézménytípusból érkeztek (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola), túlnyomórészt nem a fővárosból, hanem vidéki iskolákból (a minta 85%-a), legtöbbször városokból (40,01%) és falvakból (33,14%). A teljes minta közel fele szakközépiskolás (48,99%), közel 40%-uk gimnazista, a szakmát is tanulók aránya együttesen több mint 60%. A vizsgálati mintában közepes tanulmányi eredményekkel rendelkező diákok szerepelnek, összesített tanulmányi átlaguk 3,51. Összesen 13 megyéből kerültek ki a megkérdezett középiskolák, és 70 középiskola képviselte magát a vizsgálatokban.

8. táblázat. A vizsgálati minták jellemzői (N=1047)

Háttérváltozók	Tipikus fejlődésű tanulók (837 fő)	Sajátos nevelési igényű tanulók (210 fő)	Összesen (1047 fő) (%)
Nem			
Nő	476	74	550 (52,5%)
Férfi	361	135	496 (47,3%)
Átlag életkor	17,20	16,82	17,01
Tanulmányi átlag	3,68	3,35	3,51
Lakóhely			
főváros	138	20	158 (15,09%)
megyeszékhely	75	47	122 (11,65%)
város	326	93	419 (40,01%)
falu/tanya	297	50	347 (33,14%)
Iskolatípus			
gimnázium	340	70	410 (39,15%)
szakközépiskola	436	77	513 (48,99%)
szakiskola	61	63	124 (11,84%)
Életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel átlagos óraszám (N^{össz}=357)	4,80	4,48	4,64
Tanulmányok melletti munkavégzés átlag óraszám (N^{össz}=145)	10,74	10,32	10,53

3. Vizsgálat – A vizsgálati minták összehasonlítása és a látens profil elemzéssel nyert csoportok jellemzése

A harmadik vizsgálatban a 2. vizsgálatban résztvevő vizsgálati személyek adatait elemeztem. Célom elsőként a pályadöntési énhatékonysággal összefüggő háttér-változók vizsgálata és a két minta összehasonlítása volt. A pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggésben lévő tényezők mintázatának ábrázolásában a faktorelemzés és a strukturális modellezés esetében a változók közötti lineáris összefüggésekre koncentráltam. Ugyanakkor 3. vizsgálatban egy személy-központú megközelítést is alkalmaztam abból a célból, hogy feltárjam, a két minta esetében milyen konceptuálisan együvé tartozó mintázatok rajzolódnak ki, illetve milyen mutatók mentén válnak szét ezek a csoportok, és a háttér-változók milyen mértékben határozzák meg ezeket a mintázatokat. Ennek érdekében látens profil elemzést végeztem, melynek célja az egyének diszkrét csoportokba sorolása, ahol az egy-egy csoportba tartozó személyek számos változó tekintetében hasonlóak. További célom a feltárt profilok jellemzése, és ennek alapján életpálya-tanácsadás szempontjából releváns következtetéseket levonása.

4. vizsgálat – A pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő dimenziók változásának vizsgálata csoportos életpálya-tanácsadási intervenciók hatására

A negyedik vizsgálatban a magyar középiskolás mintán adaptált Pályadöntési Énhatékonyság Skála életpálya-tanácsadással összefüggő intervenciókban való használatának jellemzőit kívánom feltárni, valós iskolai körülmények között. A pályadöntési énhatékonyság csoporthelyzetben való fejlesztésének eredményei nyomon követhetők a beavatkozások előtti és utáni, valamint követéses módszerrel kísérleti- és kontroll csoport alkalmazásával. A cél annak feltárása, hogy a csoportos életpálya-tanácsadás hatására változik-e, és ha igen, milyen mértékben változik a pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő dimenziók mértéke, valamint a hatásokat milyen tényezők befolyásolják.

Vizsgálati személyek és protokoll

Azokban a középiskolákban, ahol korábban az első vizsgálat zajlott le, tájékoztattam a pedagógusokat a csoportfoglalkozásokon való részvétel lehetőségéről. A középiskolák pedagógusai révén több időpontban kerültek meghirdetésre a csoportfoglalkozások, és azoknak az osztályoknak a tanulói kerültek a kísérleti (intervenciós) csoportba, akik a megadott időpontok valamelyikére tudtak jelentkezni. A kontroll csoportba pedig azok az osztályok kerültek, akik érdeklődtek, de nem voltak megfelelőek az időpontok, végül nem vettek részt, így megkértük őket a kérdőívek kitöltésére. A kontroll csoportok tehát kimaradtak a kísérleti feltételből. A kísérleti és kontroll csoportok minden esetben ugyanannak az iskolának ugyanazon évfolyamáról kerültek ki.

Hét középiskola részvételével összesen 12 csoportfoglalkozás zajlott le, közöttük volt egy speciális iskola (szakközépiskolai és gimnáziumi tagozat), négy gimnázium és két szakközépiskola. Az intervenciós csoportok legtöbb esetben 12-13 fővel zajlottak. Mind a kísérleti, mind a kontroll csoport esetében 10 és 11. osztályos középiskolások vettek részt az intervenciókban és a kérdőív-csomag kitöltésében. A kísérleti személyek a vizsgálat folyamatában történő lemorzsolódásával számolnom kellett, hiszen a vizsgálat elérte a több mint egy hónapos időtávot, amely időszakban három adatfelvétel is lezajlott.

A vizsgálati minta jellemzői

Összesen 290-en kezdték meg a kitöltést, de 8 diáknak nem volt meg minden adata az elemzéshez, így ők kikerültek a mintából. Az intervenciókat megelőzően 146 fő kísérleti- és 136 kontroll csoportba tartozó tanuló töltötte ki a kérdőíveket, míg az intervenciót követően összesen 233 fő (118 fő a kísérleti csoportban, 115 fő a kontroll csoportban), tehát 49 tanuló adatai hiányoztak az első időponthoz képest. Az utókövetés időpontjában 98 kísérleti- és 100 fő kontroll csoportba tartozó diák töltötte ki a kérdőíveket, összesen 198 fő résztvevő (ekkor további 35 diáknak nem volt adata az előző időponthoz képest).

Összesen tehát *mindhárom időpontban 198 kitöltő* adata bizonyult érvényesnek, 84 fő adatát hagytam ki a végleges vizsgálatból, ez a teljes vizsgálati eljárás során 31,7%-os lemorzsolódást jelent. A végleges vizsgálati mintába tartozó tanulók jellemzőit aszerint, hogy hány SNI és tipikus fejlődésű tanuló van a mintában, a 9. számú táblázatban mutatom be. A kísérleti és kontroll csoport leírását a 10. számú táblázat tartalmazza.

9. táblázat. A kísérleti és kontroll csoportba tartozó tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű tanulók jellemzői (N=198)

Háttérváltozók	Tipikus fejlődésű tanulók (123 fő)	Sajátos nevelési igényű tanulók (75 fő)	Összesen (198 fő) (%)
Nem			
Nő	77	21	98 (49,5%)
Férfi	46	54	100 (50,5%)
Átlag életkor	16,9	17,09	16,9
Tanulmányi átlag	3,82	3,50	3,6
Lakóhely			
főváros	66	6	72 (36,3%)
megyeszékhely	2	8	10 (5,05%)
város	38	44	82 (41,4%)
falú/tanya	17	17	34 (17,1%)
Iskolatípus			
gimnázium	94	38	132 (66,6%)
szakközépiskola	13	35	48 (24,2%)
szakiskola	16	2	18 (9,09%)
Kísérleti csoport	57	41	98 (49,5%)
Kontroll csoport	66	34	100 (50,5%)
Életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel átlagos óraszám (N^{össz}=94)	3,40	4,82	4,11
Tanulmányok melletti munkavégzés átlagos óraszám (N^{össz}=63)	2,22	2,72	2,47

A tipikus fejlődésű középiskolás minta jellemzői

A vizsgálatok alapjául szolgáló mintába végül 123 fő tipikus fejlődésű középiskolás került, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=16,9$, $SD_{\text{életkor}}=0,83$). Nemek szerint a minta 62,6%-a nő (N=77), 37,4%-a pedig férfi (N=46). A középiskolás mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták (N=94; 76,4%), valamint szakközépiskolába (N=13; 10,5%) és szakiskolába járó tanulók (N=16; 13%). Lakóhelyüket tekintve 66 fő (53,6%) él a fővárosban, 2 fő (1,6%) megyeszékhelyen, 38 fő (30,8%) városban és 17 fő (13,8%) falvakban. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,82 (SD=0,71).

A válaszoló diákok 44,7%-a (55 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, eddig összesen átlagosan 3,40 órában (SD=3,52). A minta 36,5%-a (45 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 2,22 órában (SD=5,21).

A sajátos nevelési igényű középiskolások mintájának jellemzői

A vizsgálatok alapjául szolgáló mintába végül 75 fő sajátos nevelési igényű középiskolás került, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=17,09$, $SD_{\text{életkor}}=1,27$). Nemek szerint a minta 72%-a férfi ($N=54$), 28%-a pedig nő ($N=21$). A mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták ($N=38$; 50,6%), valamint szakközépiskolába ($N=35$; 46,6%) és szakiskolába járó tanulók ($N=2$; 2,6%). Az SNI tanulók 49,3%-a szegregált ($N=37$), a többi tanuló ($N=38$, a minta 50,6%-a) integrált középiskolában tanul.

Lakóhelyüket tekintve 6 fő (8%) él a fővárosban, 8 fő (10,6%) megyeszékhelyen, 44 fő (58,6%) városban és 17 fő (22,6%) falvakban. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,50 ($SD=0,59$).

A válaszoló diákok 52%-a (39 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, összesen átlagosan 4,82 órában ($SD=6,05$). A minta 24%-a (18 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 2,72 órában ($SD=4,31$).

A minta majdnem fele mozgássérült tanulókból áll (49,3%, $N=37$), 45,3%-a a pszichés zavarokkal rendelkezők közé tartozik ($N=34$, F80-F89), 1,3%-a hallássérült ($N=1$), 4%-a ($N=3$) pedig aktivitás- és figyelemzavarral rendelkezik.

A tanulók 48,16%-a ($N=33$) rendelkezik egynél több akadályozottsággal. Az SNI mintában 42 főnek (51,9%) egy típusú akadályozottsága került bejelölésre. Az SNI tanulók 18,5%-a enyhe ($N=15$), 28,4%-a súlyos ($N=23$), 45,7%-uk pedig mérsékelt ($N=37$) akadályozottságról számolt be¹⁷. 6 fő (7,4%) diák nem jelölte, hogy milyen súlyosságú az akadályozottsága.

A kísérleti csoportba tartozó minta jellemzői

A kísérleti mintába 41 fő sajátos nevelési igényű tanuló és 57 fő tipikus fejlődésű középiskolás került, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=16,97$, $SD_{\text{életkor}}=1,12$). Nemek szerint a minta 46,9%-a nő ($N=46$), 53,1%-a pedig férfi ($N=52$). A mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták ($N=60$; 61,2%), valamint szakközépiskolába ($N=30$; 30,6%) és szakiskolába járó tanulók ($N=8$; 8,16%). Lakóhelyüket tekintve 29 fő (29,6%) él a fővárosban, 4 fő (4,08%) megyeszékhelyen, 45 fő (45,91%) városban és 20 fő (20,40%) falvakban. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,53 ($SD=0,67$).

A válaszoló diákok 48,97%-a (48 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, eddig összesen átlagosan 4,42 órában ($SD=5,05$). A minta 35,7%-a (35 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 2,29 órában ($SD=5,27$).

A kontroll csoportba tartozó minta jellemzői

A kontroll mintába 34 fő sajátos nevelési igényű és 66 fő tipikus fejlődésű középiskolás került, 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=16,94$, $SD_{\text{életkor}}=0,90$). Nemek szerint a minta 72%-a férfi ($N=48$), 52%-a pedig nő ($N=52$). A mintában egyaránt szerepeltek gimnazisták ($N=72$; 72%), valamint szakközépiskolába ($N=18$; 18%) és szakiskolába járó tanulók ($N=10$; 10%). Lakóhelyüket tekintve 43 fő (43%) él a fővárosban, 6 fő (6%) megyeszékhelyen, 37 fő (37%) városban és 14 fő (14%) falvakban. Előző féléves tanulmányi átlaguk 3,85 ($SD=0,66$). A válaszoló diákok 46%-a (46 fő) vett már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, összesen átlagosan 3,54 órában ($SD=3,67$). A minta 28%-a (28 fő) végez valamilyen munkát tanulmányai mellett, átlagosan 2,46 órában ($SD=3,41$).

¹⁷ Az SNI tanulók enyhe, mérsékelt vagy súlyos típusba való besorolását az elsőként leközölt BNO kódjuk alapján tettem meg (ld. 4. sz. melléklet).

10. táblázat. A kísérleti és kontroll csoport leírása (N=198)

Háttérváltozók	Kísérleti csoport (98 fő)	Kontroll csoport (100 fő)	Összesen (198 fő) (%)
Nem			
Nő	46	52	98 (49,5%)
Férfi	52	48	100 (50,5%)
Átlag életkor	16,97	16,94	16,9
Tanulmányi átlag	3,53	3,85	3,6
Lakóhely			
főváros	29	43	72 (36,3%)
megyeszékhely	4	6	10 (5,05%)
város	45	37	82 (41,4%)
falu/tanya	20	14	34 (17,1%)
Iskolatípus			
gimnázium	60	72	132 (66,6%)
szakközépiskola	30	18	48 (24,2%)
szakiskola	8	10	18 (9,09%)
Minta típusa			
SNI tanuló	41	34	75
Tipikus fejlődésű tanuló	57	66	123
Életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel átlagos óraszám (N^{össz}=94)	4,42	3,54	4
Tanulmányok melletti munkavégzés átlagos óraszám (N^{össz}=63)	2,29	2,46	2,4

Összegezve, az intervenció vizsgálati minta 62,1%-a (N=123) tipikus fejlődésű, míg 37,9%-a (N=75) sajátos nevelési igényű középiskolás. 49,5%-a nő (N=98), átlag életkoruk 16,9 év ($SD=1,02$). A tanulók többféle intézménytípusból érkeztek (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola), túlnyomórészt vidéki városokból (a minta 41,4%-a), illetve a fővárosból (36,3%). A teljes minta 66,6%-a gimnazista (N=132), 24,2%-a szakközépiskolás. A vizsgálati mintában közepes tanulmányi eredményekkel rendelkező tanulók szerepelnek, összesített tanulmányi átlaguk 3,6 ($SD=0,68$). Az ország öt megyéjéből kerültek ki az intervenciókban érintett középiskolák (Budapest, Pest megye, Fejér megye, Békés megye, Győr-Moson-Sopron megye), összesen 8 középiskola vett részt a vizsgálatokban.

A vizsgálat elrendezése

Az intervenciók előtt a diákok, szülők és pedagógusok tájékoztatást kaptak a foglalkozások céljáról, felépítéséről és a tematikáról. A diákok ezt követően kitöltötték a kérdőíveket. Mind a kísérleti, mind a kontroll csoportok 1-2 nappal a csoportfoglalkozások előtt töltötték ki az alkalmazott kérdőív-csomagot (ld. 1. sz. melléklet). A tréning után 2-3 napon belül utókövetési céllal újra kitöltötték a kérdőív-csomagot, majd 4 hét múlva megismételtük a kérdőívek felvételét. A kérdőívek kitöltésének három időpontjáról mind a kísérleti, mind a kontroll csoportnál a kapcsolattartó pedagógusok ütemezést kaptak, biztosítva, hogy az eljárás ugyanazon feltételek mellett történjen. Az utókövetés időszakig a diákok nem vettek részt egyéb életpálya-tanácsadási foglalkozáson. A lebonyolított intervenciók egyenként három órás időtartamúak voltak, igazodva az iskolai tanmenethez és munkarendhez.

Mivel az intervenciók hatásának vizsgálatára iskolai osztályok kerültek bevonásra a saját természetes közegükben, a vizsgálat során kvázi kísérleti elrendezést alkalmaztam. A kvázi kísérletek nem szisztematikus eljárással összeállított csoportokat alkalmazó, nem egészen igazi kísérleti eljárások, hanem természetes módon kialakult csoportokat (jelen esetben középiskolai osztályokat) vizsgálnak, amely következménye, hogy így nem lehet teljes kontrollt gyakorolni a kísérleti személyek kiválasztása és csoportba sorolása felett. Ugyanakkor ezek a vizsgálatok is eleget tesznek a kísérleti módszer kritériumainak: van kísérleti beavatkozás (független változó), amelynek hatása valamilyen függő változón mérhető. A nem egyenlő kontroll-csoport terv alapján az egyik természetes csoport részeseül valamely kísérleti feltételben (kísérleti csoport), a másik természetes csoport pedig nem (kontrollcsoport). A kísérleti beavatkozást előteszt előzte meg, illetve utóteszt követte, amelyet a kontroll csoportban is elvégeztem (Szokolszky, 2004).

A csoportfoglalkozás

A csoportfoglalkozások célja a pályadöntési énhatékonyság növelése volt. A csoportfoglalkozások vezetésében összesen hét szakember működött közre: egy a pályaaorientáció kérdéskörében képzett, gyógypedagógus-pszichológus végzettségű szakember, két tanácsadó szakpszichológus hallgató, négy pszichológus hallgató, valamint egy gyógypedagógus. A középiskolákban kijelölt kapcsolattartó többnyire osztályfőnökök vagy iskolapszichológusok voltak, akiktől előre tájékozódhattunk az osztályok összetételéről, a várható igényekről.

A foglalkozások lebonyolítását megelőzően a szakemberek felkészítést, útmutatást kaptak, hogy a módszertan és felépítés megegyezzen az adott csoportok között. A csoportvezetők által alkalmazott tematikát a 8.3. fejezetben mutattam be.

Mindegyik foglalkozás sztenderd bevezető részeként szerepelt a csoporttagok reflexiója saját pályaterveiket érintően, valamint a foglalkozás saját pályájukon való fontosságának az azonosítása, az elköteleződés növelése a fejlődés iránt. A foglalkozás észlelt hasznossága a legfontosabb előrejelzője a tanulásnak, és az intervenció hatékonyságának (Aguinis és Kraiger, 2009; Mathieu és Martineau, 1997, idézi Koen és mtsai, 2012). A záró feladatok esetében pedig a csoportvezetők arra biztatták a résztvevőket, hogy jelezzenek vissza arról, amit tanultak, amit a jövőben fel tudnak használni. A jövőről való önreflexiók támogatják a tréning tanulságainak átvitelét a jövőbeni valós élethelyzetekre (Aguinis és Kraiger, 2009).

IV. Eredmények

Az adatokat az SPSS for Windows 21.0, az AMOS 21.0 és az Mplus 7.3 statisztikai programcsomagokkal elemeztem.

Eredményeim bemutatását a Pályadöntési Énhatékonyság Skála (CDSES, 1996) kérdőív magyar középiskolás mintán való adaptációjának bemutatásával kezdem, majd áttekintem a CDSES rövid verziójának összefüggéseit a vizsgálat tárgyát képező többi skálával és a háttér-változókkal. Ezt követően bemutatom a pályadöntési énhatékonyságot bejósoló változókat strukturális modell-elemzés segítségével, majd látens profil elemzéssel csoportokat hozok létre, és összehasonlítom őket a pályadöntési énhatékonyság és a vele összefüggő változók mentén. Végül megvizsgálom, hogy az életpálya-tanácsadási intervenciók milyen mértékű változást idéznek elő a mért változóknak, és mely tényezőkhöz múlnak a megfigyelt hatások.

1. A Career Decision Self-Efficacy Scale rövid változatának (CDSES-SF, Betz és mtsai, 1996) hazai adaptációja – a faktorelemzés eredményei

A Pályadöntési Énhatékonyság Skála szerkezetét – azzal együtt, hogy a legtöbb vizsgálatban az ötfaktoros mérőeszközt alkalmazzák – napjainkban is vizsgálják. Betz és Taylor (1996) eredeti elképzése szerint a pályadöntési énhatékonyság 5 dimenzióból álló konstrukció, amely rövid, 25 tételes verziója egyaránt tartalmazza az önértékelés, pályaismeret, tervezés, célválasztás, problémamegoldás alskálákat, hasonlóan az 50 tételes verzióhoz (Taylor és Betz, 1983). Ezzel szemben számos újabb, többnyire konfirmatív faktorelemzést alkalmazó pszichometriai vizsgálat különböző versengő modellek sokaságát hasonlítja össze, és ezek során egy-, három-, négy-, valamint ötdimenziós megoldást is találunk (Watson és mtsai, 2001; Creed és mtsai, 2002; Hampton, 2005; Chaney és mtsai, 2007; Miller és mtsai, 2009; Gaudron, 2011; Jin és mtsai, 2012; Presti és mtsai, 2013; Buyukgoze-Kavas, 2014).

A validálás alapjául a CDSES rövid, 25 tételes verziója szolgált. Annak érdekében, hogy megvizsgáljam a CDSES-SF faktorstruktúráját, megerősítő faktorelemzést (confirmatory factor analysis, CFA) alkalmaztam. A CFA olyan módszer, amelyet már létező faktorstruktúra tesztelésére használunk.

Az elemzéseket az Mplus statisztikai szoftver 7.3-as verziójával készítettem. Az elemzés során olyan becslési módot alkalmaztam (robust maximum-likelihood, MLR), amely használható a normalitás sérülése esetén is (Muthén és Muthén, 1998–2012). A modellek összehasonlításakor Brown (2015) irányelveit vettem figyelembe, ezért több modell-illeszkedési mutatót is alkalmaztam: a becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA) és annak 90 százalékos konfidencia-intervallumát (90% CI), az összehasonlítási illeszkedés-mutatót (Comparative Fit Index, CFI), a Tucker-Lewis Indexet (TLI), valamint a CFit- és az SRMR-mutatókat is. Ezekon felül az AIC (Akaike Information Criterion) és a BIC (Bayesian Information Criterion) mutatókat is figyelembe vettem a különböző modellek összehasonlítása során. Hu és Bentler (1999) javaslatai szerint a következő értékek elérése esetén tekinthető egy modell megfelelőnek: az RMSEA 0,06-nál kisebb kell, hogy legyen, a TLI és a CFI 0,90-nél nagyobb értéke elfogadható, a 0,95 feletti érték optimális illeszkedést jelent; a CFit eredménye nem szignifikáns, azaz 0,05-nél nagyobb, valamint az SRMR 0,08-nál kisebb értéket kell, hogy elérjen. Az AIC és a BIC mutatók esetében nincs egy előre meghatározott határérték: minél kisebb a mutatók értéke, annál jobbnak tekinthető az adott modell.

A faktorstruktúra vizsgálata

Öt különböző struktúrával rendelkező modellt vizsgáltam meg: az első az ötfaktoros elsőrendű 25 tétéles struktúra (1), amely megegyezik az eredeti, Betz és munkatársai által kidolgozott struktúrával (1996). Ezt követően megvizsgáltam az ötfaktoros elsőrendű 15 tétéles (2), az ötfaktoros másodrendű 15 tétéles (3), az egyfaktoros elsőrendű (4), és bifaktoros modellt is (5).

Az *ötfaktoros elsőrendű modell* esetében a konstruktumot mérő tételek mögött egy-egy látens faktor, e faktorok között pedig kovarianciák feltételezhetőek. Az *egyfaktoros elsőrendű modellnél* a tételek egy nagyobb faktorra – a pályadöntési énhatékonyságra – töltenek, azonban ezen belül kisebb dimenziók nem jelennek meg. A *másodrendű vagy hierarchikus modell* esetében szintén találhatóak látens faktorok a tételek mögött, azonban ebben az esetben nem feltételezett a kovariancia ezek között, hanem létezik egy második, magasabb rendű látens faktor, amelyre töltenek az elsőrendű, kisebb faktorok. A *bifaktoros modellnél* is jelen vannak az elsőrendű és a másodrendű faktorok, azonban ezek nem hierarchikus, egymás alá-felé rendelt viszonyban vannak, hanem egymástól függetlenül jelennek meg. Fontos szempont, hogy a bifaktoros modellben nem lehet kovariancia a faktorok között. Az alternatív modellek összehasonlítása a 11. számú táblázatban található, az 1-4. CFA modelljeinek ábrázolása az 5. számú mellékletben található.

Az *ötfaktoros, elsőrendű, 25 tétéles modell (1)* illeszkedése nem felelt meg Hu és Bentler (1999) által támasztott kritériumoknak (CFI=0,893, TLI=0,878, RMSEA=0,059, CI=0,054-0,063, Cfit=0,001, SRMR=0,048). Mivel ez az eredeti, Betz és munkatársai (1996) által felállított struktúra nem bizonyult megfelelőnek, ezért megvizsgáltam a modifikációs indexeket, amelyek számos problémát jeleztek (például magas kovarianciát a hibatagok között, valamint keresztöltéseket is). Ezen felül pedig a látens faktorok között is a megengedett 1-nél nagyobb volt a kovariancia, amely szintén problémákra utalhat.

Mivel meg akartam tartani az eredeti struktúrát, ezért az elemzés következő lépésében a faktoronkénti tételek számát háromra redukáltam ötről, négy tényező együttes figyelembevételével: az alacsony faktortöltések alapján (<0,45); a magas keresztöltések alapján (>0,30); a modifikációs indexekre vonatkozó ajánlások alapján; a sztenderdizált reziduális kovariancia alapján (Byrne 2010; Brown 2015). Egy jól illeszkedő modell létrehozására törekedtem, és az előírásoknak való megfelelést tartottam szem előtt, azáltal, hogy legalább három tételt megtartottam faktoronként.

Az így kapott *ötfaktoros, elsőrendű 15 tétéles modell (2)* illeszkedése valamivel elfogadhatóbb, mint Betz és munkatársai (1996) eredeti faktorstruktúrája alapján felállított modellé, ugyanakkor a CFI, TLI és RMSEA és CI még így sem érik el a kívánt értéket (CFI=0,947, TLI=0,930, RMSEA=,054, CI=0,046-0,062, Cfit=0,221, SRMR=0,035). Az illeszkedés mutatók javulása ellenére továbbra is túl nagy volt a kovariancia a látens faktorok között, ezért a következő lépésben egy olyan modellt hoztam létre, amelyben az öt látens faktor mögött egy nagyobb látens faktor, a pályadöntési énhatékonyság áll. Ez az *ötfaktoros másodrendű modell (3)* volt, amely esetében is hasonló mutatókat kaptam, mint a második modellnél (CFI=0,946, TLI=0,934, RMSEA=0,052, CI=0,044-0,060, Cfit=0,304, SRMR=0,036), melynek illeszkedése nem éri el a szükséges értéket. Ezen felül az eddigi probléma továbbra is fennállt, csak jelen esetben nem a kisebb faktorok kovarianciája volt túl nagy, hanem a kisebb faktorok töltése a nagyobbra.

Ezt követően hoztam létre az *egyfaktoros, elsőrendű modellt (4)*, amelynél mind a 15 tétel egy faktorra töltött, így a kisebb faktorok közötti problémák nem jelentek meg. Ezen modell értékei azonban elmaradtak az elvárttól (CFI=0,933, TLI=0,922, RMSEA=0,057, CI=0,049-0,064, Cfit=0,071, SRMR=0,040).

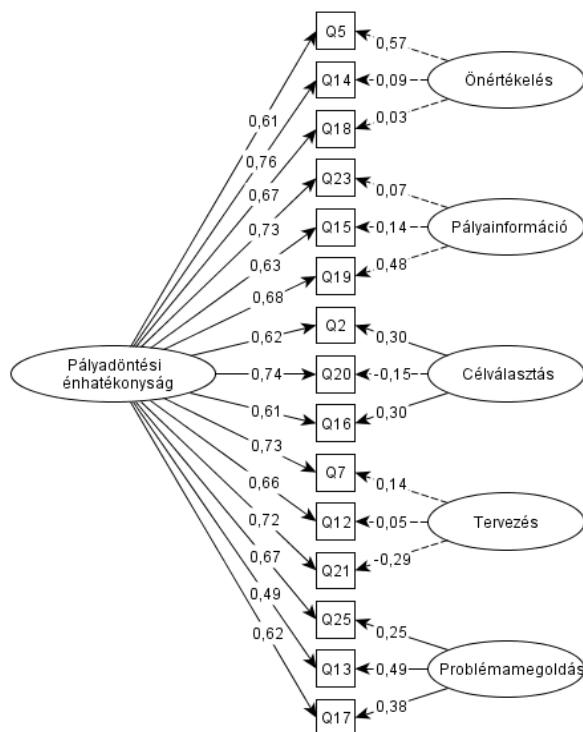
Mivel a korábbi modellek közül egyik sem mutatott megfelelő illeszkedést, ezért az elemzés utolsó lépésében egy *bifaktoros modellt (5)* hoztam létre. Ennek értékei az előírásoknak megfelelően alakultak (CFI=0,953, TLI=0,934, RMSEA=0,052, CI=0,044-0,061, Cfit=0,333, SRMR=0,034). Mivel a kisebb és nagyobb faktorok közötti kovariancia nem megengedett bifaktoros modellek esetében, ezért a korábban felmerülő strukturális probléma itt már nem jelent meg.

Az illeszkedési mutatók, valamint az AIC és BIC értékekből arra lehet következtetni, hogy modell ebben a formában megfelelő illeszkedéssel rendelkezik a többi modellhez képest, valamint mind a kisebb, mind a nagyobb faktorok reprezentálva vannak. A beágyazott struktúra abban az esetben lehet hasznos, amikor egy általánosabb struktúra (pályadöntési énhatékonyság) mellett specifikus struktúrák is megjelenhetnek olyan módon, hogy a hierarchikusság kevésbé elvárható. Tehát ez a modell egy olyan faktorstruktúrát implikál, amelyben van egy általános konstruktum, valamint öt specifikus egység, alfaktorok is: önértékelés, pályainformáció, célválasztás, tervezés, problémamegoldás (az 5. számú ábrán látható módon).

11. táblázat. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála (CDESES-SF) alternatív modelljeinek összehasonlítása

Modell	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	CFit	SRMR	AIC	BIC
(1) Ötfaktoros elsőrendű 25 tételes modell	0,893	0,878	0,059 [0,054-0,063]	0,001	0,048	36933	37313
(2) Ötfaktoros elsőrendű 15 tételes modell	0,947	0,930	0,054 [0,046-0,062]	0,221	0,035	22324	22570
(3) Ötfaktoros másodrendű 15 tételes modell	0,946	0,934	0,052 [0,044-0,060]	0,304	0,036	22330	22553
(4) Egyfaktoros elsőrendű 15 tételes modell	0,933	0,922	0,057 [0,049-0,064]	0,071	0,040	22389	22591
(5) Bifaktoros 15 tételes modell	0,953	0,934	0,052 [0,044-0,061]	0,333	0,034	22308	22576

Megjegyzések: CFI=összehasonlítási illeszkedésmutató (comparative fit index); TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=a becslési hiba négyzetes átlagának gyöke (root-mean-square error of approximation); CFit=RMSEA's test of close fit; SRMR=standardized root mean square residuals; AIC=Akaike Információs Kritérium; BIC=Bayes-féle Információs Kritérium



5. ábra. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála (Betz és mtsai, 1996) magyar változatának végleges faktorstruktúrája középiskolás mintán

Megjegyzések: A nyilakon sztenderdizált faktortöltések láthatóak, a látens változók varianciája 1-re, a faktorok közötti kovarianciák pedig 0-ra rögzítettek.

A kérdőív megbízhatósága

A kérdőív megbízhatóságának vizsgálatakor a Cronbach-alfa (α) mutatót vettem figyelembe. Nunnally (1978) javaslatai szerint elfogadhatónak tekinthető a 0,70 feletti érték, míg jónak a 0,80 feletti. Emellett azonban szem előtt kell tartani azt is, hogy a Cronbach-alfa mutató értéke is alacsonyabb lehet a korábban említett határértékeknél, ha egy faktorhoz kevés számú tétel tartozik és/vagy ha túl sok faktor van jelen (Cortina, 1993).

Mivel egy bifaktoros modellt is megvizsgáltam, ezért további két megbízhatósági mutatót is figyelembe vettem: az egyik az omega (ω), a másik az omega hierarchikus (ω_h) mutató (Brunner és mtsai, 2012). Előbbi azt mutatja meg, hogy az általános és a specifikus faktorok együttvéve mennyire megbízhatóan mérik a vizsgált konstruktumot, míg az utóbbi mutató arra enged következtetni, hogy a faktorok külön-külön mennyire jól, megbízhatóan mérik a konstruktumot. Mind az omega, mind az omega hierarchikus értéke 0 és 1 között lehet. Ezen felül azonban még nem állítottak fel egy olyan határt az értékek elfogadhatóságáról, mint a Cronbach-alfa mutató esetében.

Mindegyik CDESES-SF faktor elfogadható megbízhatósági mutatóval rendelkezett, a Cronbach-alfa értékek 0,69 felett voltak. Az omega (ω) mutatók szintén magas megbízhatóságot mutattak, értékük 0,73 és 0,78 között mozgott. Ezzel ellentétben az omega hierarchikus (ω_h) értékek alacsonyak voltak, 0,00 és 0,22 között helyezkedtek el, ami azt jelenti, hogy a specifikus faktorok alacsony megbízhatósággal rendelkeznek az általános faktor jelenlétében. A problémamegoldás specifikus faktor omega hierarchikus értéke tűnik a legerősebbnek a többi specifikus faktor között.

A Pearson-féle korrelációanalízissel vizsgáltam az egyes faktorok közötti kapcsolatot. Minden esetben erős pozitív, 0,01 szinten szignifikáns korrelációkat találtam. A skálák alfaktorainak kapcsolatai 0,58 és 0,74 közöttiek, ami az alfaktorok az elvárhatónál magasabb összefüggését jelzi. Az végső modell faktorai a variancia 44%-át magyarázzák, amely nem éri el az elfogadható 0,50 értéket. Összességében azonban elmondható, hogy – figyelembe véve mind a Cronbach-alfa, mind az omega értékeket – a kérdőív megfelelő megbízhatósággal rendelkezik. A CDESES-SF magyar változatának középiskolás mintán vizsgált leíró statisztikáit a 12. számú táblázat szemlélteti.

12. táblázat. A CDESES-SF magyar változatának középiskolások mintáján feltárt leíró statisztikái és a CDESES-SF faktorai közötti korrelációk a középiskolás mintán (N=649)

Faktorok	α	ω	ω_h	M	SD	AVE	1	2	3	4
1. önértékelés	0,74	0,78	0,08	3,69	0,72	0,111	1			
2. probléma- megoldás	0,74	0,75	0,22	3,56	0,76	0,149	0,64**	1		
3. tervezés	0,73	0,76	0,00	3,76	0,77	0,035	0,73**	0,65**	1	
4. pálya- információ	0,75	0,77	0,08	3,87	0,78	0,085	0,69**	0,59**	0,74**	1
5. célválasztás	0,69	0,73	0,04	3,74	0,76	0,068	0,74**	0,58**	0,71**	0,67**

Megjegyzések: α =Cronbach-alfa érték; ω =omega, ω_h =hierarchikus omega; M=átlag; SD=szórás;
AVE (Average Variance Extracted)=átlagos magyarázott variancia; **= $p < 0,01$

A konvergens validitás vizsgálata

A fentiekben kialakított, 15 tételű Pályadöntési Énhatékonyság Skála konvergens validitásának vizsgálatához a CFA-val nyert 6 tételű Pozitivitás Skálát (PS), a Rosenberg Önbecsülés Skálát (RSES), a Pályaválasztási Bizonytalanság Skálát (CFI) és az Észlelt Énhatékonyság Skálát (CPSES) alkalmaztam. A skálák faktorainak belső konzisztenciái megfelelőnek mutatkoztak (ld. 13. sz. táblázat).

A Pearson-féle korrelációs eljárással teszteltem, hogy a különböző skálák változói között felfedezhető-e releváns kapcsolat. A korrelációs eredmények (ld. 13. sz. táblázat) azt mutatják, hogy a skálák alfaktorainak kapcsolatai legtöbb esetben az elvárható mértéknek megfelelően 0,11 és 0,49 közöttiek, ami az alfaktorok viszonylagos függetlenségét jelzi. Két esetben viszont ezt meghaladó mértékben (0,5 fölött) korrelál egymással két skála: a pozitivitás az önbecsülés dimenzióval ($r=0,68, p<0,01$), a CDSSES teljes skála a pozitivitással ($r=0,53, p<0,01$). A CDSSES az Észlelt Énhatékonyság Skála két faktorával mutatja a legerősebb pozitív korrelációt (CPSES isk. éhat. $r=0,42, p<0,01$; CPSES társas éhat. $r=0,38, p<0,01$), míg a CFI érzelmi faktoraival a legerősebb negatív kapcsolatot (CFI ált. bizonytalanság $r=-0,31, p<0,01$ és CFI pályaválasztási szorongás $r=-0,29, p<0,01$). Figyelemreméltó, hogy a pozitivitás a pályadöntési énhatékonyság mellett a társas énhatékonysággal ($r=0,48, p<0,01$) és az iskolai énhatékonysággal ($r=0,38, p<0,01$) mutat erős pozitív kapcsolatot.

A CDSSES-SF magyar középiskolás mintán való érvényessé tétele során az öt modell közül a 15 tételt tartalmazó bifaktoros faktorstruktúra bizonyult a legmegfelelőbbnek olyan módon, hogy mindegyik specifikus faktorhoz 3-3 tétel illeszkedik. A pszichometriai mutatók alapján Pályadöntési Énhatékonyság Skála bifaktoros változata megfelelő eszköznek bizonyul a középiskolások pályadöntési énhatékonyság területeinek vizsgálatában, amit a konvergens validitás vizsgálata is alátámaszt.

13. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk és a skálák megbízhatósága a középiskolás mintán (N=649)

Skálák	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	α
(1) CDESES teljes skála	1														0,92
(2) CDESES önérték. f.	0,88**	1													0,74
(3) CDESES célválasztás f.	0,86**	0,74**	1												0,74
(4) CDESES pályainf. f.	0,86**	0,69**	0,67**	1											0,73
(5) CDESES tervezés f.	0,89**	0,73**	0,71**	0,74**	1										0,75
(6) CDESES prob.megold. f.	0,81**	0,64**	0,58**	0,59**	0,65**	1									0,69
(7) CPSES iskolai énh. f.	0,42**	0,37**	0,35**	0,38**	0,42**	0,28**	1								0,83
(8) CPSES társas énh. f.	0,38**	0,38**	0,33**	0,30**	0,32**	0,30**	0,34**	1							0,82
(9) CPSES önszab. énh. f.	0,15**	0,12**	0,16**	0,13**	0,15**	0,09*	0,40**	0,11**	1						0,65 ¹
(10) CFI ált. bizony. f.	-0,31**	-0,30**	-0,31**	-0,21**	-0,27**	-0,22**	-0,17**	-0,26**	0,02	1					0,67 ²
(11) CFI pályainf. szüks. f.	0,18**	0,09*	0,11**	0,25**	0,18**	0,15**	0,22**	0,07	0,11**	0,22**	1				0,70
(12) CFI önismereti igény f.	0,21**	0,12**	0,18**	0,21**	0,20**	0,17**	0,18**	0,09**	0,07	0,07	0,39**	1			0,83
(13) CFI pályavál. szor. f.	-0,29**	-0,31**	-0,34**	-0,18**	-0,23**	-0,18**	-0,21**	-0,23**	-0,08*	0,33**	0,09*	0,04	1		0,85
(14) PS	0,53**	0,50**	0,47**	0,41**	0,48**	0,42**	0,38**	0,48**	0,21**	-0,31**	0,09*	0,10*	-0,31**	1	0,84
(15) RSES	0,37**	0,37**	0,35**	0,27**	0,32**	0,29**	0,24**	0,41**	0,18**	-0,31**	-0,03	-0,04	-0,28**	0,68**	0,86

Megjegyzések: **= $p<0,01$; *= $p<0,05$; CDESES=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála; CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; PS=Pozitivitás Skála; RSES=Rosenberg Önbecsülés Skála; f.=faktor. ¹CI=0,61-0,69; ²CI=0,62-0,7

2. A különböző változók szerepe a pályadöntési énhatékonyság bejósolásában – a strukturális modellezés eredményei

Strukturális modellezéssel ábrázoltam a pályadöntési énhatékonyságot bejósoló változókat. Figyelembe véve a CFA során nyert mutatókat, a Pályadöntési Énhatékonyság Skála általános faktorát tettem elemzés tárgyává, és külön mutatom be az összevont, tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű minta modelljét, végül összehasonlítom ezeket.

Mindkét középiskolás mintán a strukturális egyenletek modellezését (Structural Equation Modeling – SEM) alkalmaztam a pályadöntési énhatékonyság, önbecsülés, pozitivitás, pályaválasztási bizonytalanság és az észlelt énhatékonyság dimenziói közötti viszonyok irányának és erősségének feltárására. A módszer különösen alkalmas olyan modellek tesztelésére, amelyekben a megfigyelt változók mellett közvetlenül nem mérhető, úgynevezett látens változók is szerepelnek (Byrne, 2010). A strukturális elemzés során – az útmodellekhez hasonlóan – a változók közötti utakat definiáljuk, ezen felül azonban a SEM modellek lehetővé teszik azt is, hogy minél „takarékosabb” modelleket hozzunk létre.

A modellek illeszkedésének vizsgálatához a χ^2 illeszkedésvizsgálatot, a CFI (Comparative Fit Index), a Tucker-Lewis (TLI vagy NNFI), a RMSEA (root mean square error approximation) mutatókat alkalmaztam. A CFI és a TLI a modell által megmagyarázott teljes varianciával állnak kapcsolatban, és 0,90 érték feletti szintjüket tartjuk elfogadhatónak, a 0,95 felettit pedig jónak (Hu és Bentler, 1999). Az RMSEA elvárt értéke kisebb, mint 0,06.

A vizsgálatba bevont változók az irodalmi áttekintés alapján és az eddigi eredmények szerint is kapcsolatban állnak egymással, így a modellben azt teszteltem, hogy a pályadöntési énhatékonyságot mely változók milyen mértékben jósolják be.

A modell felállítása során mind a változók között kimutatható Pearson-féle korrelációkat, mind a különböző elméleti megfontolásokat figyelembe vettem. Kiindulópontnak tekintettem a szociál-kognitív karrier-elmélet modelljét (Lent és mtsai, 1994), és az életpálya-fejlődési önmenedzsment modellt (Lent és Brown, 2013), amelyek szerint az életpálya-építési énhatékonyság élményét alakító támogató és akadályozó tényezők között megtalálhatóak személyes és környezeti természetűek is. A modellben szerepeltettem a személyes változók közül a pozitivitást és önbecsülést, a pályadöntési folyamat fejlődési fázisára jellemző pályaválasztási bizonytalanságot, az észlelt énhatékonysági területeket. A proximális, jelenben ható faktorok között szerepelt az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel, valamint a tanulmányi átlag.

Elsőként az összevont minta (N=1047) modelljét vázoltam fel, majd azt teszteltem a két almintán, hogy alkalmazhatóak-e ugyanazok a struktúrák, és megvizsgáltam, mennyiben tér el egymástól a három modell. A SEM elemzéshez az AMOS 21-es verzióját alkalmaztam. A változók közötti kovarianciákat, a szignifikancia szint megjelölésével, mindhárom modell esetében táblázatos formában közlöm, valamint a modelleket egy közös ábrán mutatom be. A modellek ábrázolása során a szignifikáns korrelációkat folytonos vonallal, a nem szignifikáns korrelációkat szaggatott vonallal tüntettem fel.

Az illeszkedési mutatókat összefoglalóan a 17. számú táblázat, hatások erősségét és szignifikanciáját pedig a 18. számú táblázat tartalmazza.

Az összevont középiskolás minta modellje

Elsőként megvizsgáltam a teljes középiskolás mintán kimutatható változók közötti korrelációkat és a skálák megbízhatóságát. A SEM elemzésben azokat a skálákat szerepeltettem, amelyek mindkét mintánál felvételre kerültek. A 14. számú táblázatban láthatóak a változók közötti korrelációk és skálák Cronbach- α értékei, amelyek a skálák megfelelő megbízhatóságát jelzik.

14. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk és a skálák megbízhatósága az összevont mintán (N=1047)

Skálák	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	α
(1) CDSES teljes skála	1									0,91
(2) CPSES iskolai énhat. f.	0,44**	1								0,84
(3) CPSES társas énhat. f.	0,41**	0,34**	1							0,82
(4) CPSES önszabály. énhat. f.	0,16**	0,36**	0,12**	1						0,68 ¹
(5) CFI ált. bizonyt. f.	-0,32**	-0,18**	-0,28**	0,04	1					0,67 ²
(6) CFI pályainfo szüks. f.	0,13**	0,20**	0,04	0,9**	0,23**	1				0,71
(7) CFI önismeret igény f.	0,20**	0,20**	0,07*	0,08*	0,08*	0,35**	1			0,84
(8) CFI pályavál. szorongás f.	-0,32**	-0,18**	-0,26**	-0,04	0,35**	0,12**	0,05	1		0,87
(9) PS	0,49**	0,35**	0,49**	0,18**	-0,30**	0,07**	0,09**	-0,31**	1	0,83
(10) RSES	0,36**	0,23**	0,42**	0,15**	-0,33**	-0,03	-0,07*	-0,30**	0,68**	0,85

Megjegyzések: **= $p<0,01$; *= $p<0,05$; CDSES=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála; CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; PS=Pozitivitás Skála; RSES=Rosenberg Önbecsülés Skála; f.=faktor; α =Cronbach-alfa érték; ¹CI (Confidence Interval, konfidencia intervallum)=0,65-0,71; ²CI=0,63-0,70

A 14. számú táblázatból látható, hogy a vizsgálat alapját képező skálák alfaktorainak kapcsolatai legtöbb esetben az elvárható mértéknek megfelelően 0,07 és 0,49 közöttiek, amely az alfaktorok viszonylagos függetlenségét jelzi. A pozitivitás és önbecsülés dimenzió azonban 0,5 fölött korrelál ($r=0,68$, $p<0,01$). A CDSES az Pozitivitás Skála között, valamint a társas énhatékonyság és pozitivitás között 0,49 a kapcsolat ($p<0,01$). A CDSES az önszabályozási énhatékonyság kivételével az Észlelt Énhatékonyság Skálával (CPSES isk. énhat. $r=0,44$, $p<0,01$; CPSES társas énhat. $r=0,41$, $p<0,01$), valamint az Önbecsülés Skálával ($r=0,36$, $p<0,01$) mutatja a legerősebb korrelációt. A pozitivitás a pályadöntési énhatékonyság és társas énhatékonyság mellett az iskolai énhatékonysággal ($r=0,35$, $p<0,01$) mutat közepesen erős pozitív kapcsolatot. Továbbá a pozitivitás az általános bizonytalansággal ($r=-0,30$, $p<0,01$) és a pályaválasztási szorongással ($r=-0,31$, $p<0,01$) és közepes mértékű negatív összefüggésben áll. Az önbecsülés skálának erős pozitív a kapcsolata a társas énhatékonysággal ($r=0,42$, $p<0,01$), közepes negatív a kapcsolata az általános bizonytalansággal ($r=-0,33$, $p<0,01$) és a pályaválasztási szorongással ($r=-0,30$, $p<0,01$).

Az összevont mintán a legjobban illeszkedő modellnek egy olyan kapcsolatrendszer felelt meg leginkább, amelyben a kimeneti változón, a pályadöntési énhatékonyságon kívül még 4 faktor szerepel: pozitivitás, a CFI szorongás faktora, a CPSES iskolai és társas énhatékonyság faktora, valamint két háttér-változó: a tanulmányi átlag és a pályaválasztási foglalkozáson való részvétel.

A felállított modell megfelelő illeszkedéssel rendelkezik ($N=1047$, $CFI=0,941$, $TLI=0,928$, $RMSEA=0,051$, $CI=0,047-0,054$). A modellek illeszkedési mutatói a 17. számú táblázatban találhatóak. A változók közötti kapcsolatokat az 6. számú ábra tartalmazza, a hatások erőssége és szignifikanciája a 18. számú táblázatban tekinthető meg.

A legerősebb bejósoló hatások a pozitivitás és társas énhatékonyság ($\beta=0,50$, $p<0,001$), valamint a tanulmányi átlag és az iskolai énhatékonyság között mutatkoznak ($\beta=0,50$, $p<0,001$). Közepes bejósoló erőt találtam az iskolai énhatékonyság és pályadöntési énhatékonyság ($\beta=0,30$, $p<0,001$), a pozitivitás és az iskolai énhatékonyság között ($\beta=0,30$, $p<0,001$), valamint a pozitivitás és a pályadöntési énhatékonyság között ($\beta=0,24$, $p<0,001$). Mérsékelt hatású a társas énhatékonyság a pályadöntési énhatékonyságra ($\beta=0,17$, $p<0,001$), a pályaválasztási szorongás a pályadöntési énhatékonyságra ($\beta=-0,16$, $p<0,001$), valamint a gyenge hatású a társas énhatékonyságra ($\beta=-0,12$, $p<0,01$). Az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel leginkább az iskolai énhatékonyságot jósolja be ($\beta=-0,10$, $p<0,001$).

A modellben mindazon közvetlen és közvetett kapcsolatok megjelenítésre kerültek, amelyek a pályadöntési énhatékonyságot bejósolják. Két út vezet tehát a CFI pályaválasztási szorongás faktorából és a pozitivitásból pályadöntési énhatékonyságra: egyrészt az iskolai és társas énhatékonyságon keresztül, másrészt közvetlenül. A háttér-változók közül a tanulmányi átlag az iskolai énhatékonyságon keresztül, míg az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való korábbi részvétel hatása mind közvetlen, mind a közvetett úton relevánsnak bizonyult a pályadöntési énhatékonyságra való hatásában.

A tipikus fejlődésű középiskolás minta modellje

Elsőként megvizsgáltam a tipikus fejlődésű mintán kimutatható változók közötti korrelációkat és a skálák megbízhatóságát. A 15. számú táblázatban láthatóak a skálák Cronbach- α értékei, amelyek jelzik a skálák megfelelő megbízhatóságát.

15. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk és a skálák megbízhatósága tipikus fejlődésű tanulók mintáján ($N=837$)

Skálák	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	α
(1) CDESES teljes skála	1									0,91
(2) CPSES iskolai énhatéék. f.	0,42**	1								0,83
(3) CPSES társas énhatéék. f.	0,38**	0,34**	1							0,82
(4) CPSES önszabály. énhatéék. f.	0,16**	0,38**	0,09*	1						0,67 ¹
(5) CFI ált. bizonytalan. f.	-0,32**	-0,16**	-0,27**	0,04	1					0,66 ²
(6) CFI pályainfo szüks. f.	0,16**	0,24**	0,08*	0,12**	0,21**	1				0,69 ³
(7) CFI önismeret igény f.	0,20**	0,21**	0,09*	0,08*	0,07*	0,35**	1			0,83
(8) CFI pályavál. szorongás f.	-0,28**	-0,17**	-0,24**	-0,05	0,32**	0,11**	0,04	1		0,87
(9) PS	0,52**	0,39**	0,49**	0,19**	-0,31**	0,10**	0,09*	-0,32**	1	0,83
(10) RSES	0,38**	0,25**	0,42**	0,16**	-0,33**	-0,01	-0,04	-0,30**	0,69**	0,86

Megjegyzések: **= $p<0,01$; *= $p<0,05$; CDESES=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála; CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; PS=Pozitivitás Skála; RSES=Rosenberg Önbecsülés Skála; f.=faktor; α =Cronbach-alfa érték; ¹CI(Confidence Interval, konfidencia intervallum)=0,63-0,70; ²CI=0,62-0,70; ³CI=0,66-0,72;

A 15. számú táblázatból látható, hogy a vizsgálatba bevont skálák alfaktorainak kapcsolatai legtöbb esetben az elvárható mértéknek megfelelően 0,12 és 0,49 közöttiek, ami az alfaktorok viszonylagos függetlenségét jelzi. A pozitívítás és önbecsülés dimenzió között azonban az elvárt 0,50-nél magasabb összefüggés mutatkozik ($r=0,69, p<0,01$), valamint a CDESES az Pozitívítás Skála között is 0,50 fölötti a kapcsolat ($r=0,52, p<0,01$). A CDESES az önszabályozási énhatékonyság kivételével az Észlelt Énhatékonyság Skálával mutatja a legerősebb korrelációt (CPSES isk. énhat. $r=0,42, p<0,01$; CPSES társas énhat. $r=0,38, p<0,01$), továbbá az önbecsülés skálával ($r=0,38, p<0,01$). A pozitívítás a pályadöntési énhatékonyság mellett a társas énhatékonysággal ($r=0,49, p<0,01$) és az iskolai énhatékonysággal ($r=0,39, p<0,01$) mutat erős pozitív kapcsolatot. Továbbá a pozitívítás a pályaválasztási szorongással ($r=-0,32, p<0,01$) és általános bizonytalansággal ($r=-0,31, p<0,01$) közepesen erős negatív összefüggésben áll. Az önbecsülés skálának erős pozitív a kapcsolata a társas énhatékonysággal ($r=0,42, p<0,01$), közepes negatív a kapcsolata az általános bizonytalansággal ($r=-0,33, p<0,01$) és a pályaválasztási szorongással ($r=-0,30, p<0,01$).

A tipikus fejlődésű minta modellje megfelelő, de nem kimagaslóan jó illeszkedéssel rendelkezik ($N=837, CFI=0,935, TLI=0,920, RMSEA=0,053, CI=0,050-0,057$) (ld. 17. sz. táblázat). A változók közötti kapcsolatokat az 6. számú ábra tartalmazza, a hatások erőssége és szignifikanciája a 18. számú táblázatban tekinthető meg.

A SEM elemzés alapján a legerősebb bejósoló hatások a tanulmányi átlag és iskolai énhatékonyság ($\beta=0,52, p<0,001$), továbbá a pozitívítás és társas énhatékonyság között ($\beta=0,51, p<0,001$) mutatkoznak. Közepes bejósoló erőt találtam a pozitívítás és iskolai énhatékonyság között ($\beta=0,33, p<0,001$), a pozitívítás és pályadöntési énhatékonyság között ($\beta=0,29, p<0,001$), valamint az iskolai énhatékonyság és pályadöntési énhatékonyság között ($\beta=0,28, p<0,001$). Gyenge hatású a társas énhatékonyság a pályadöntési énhatékonyságra ($\beta=0,13, p<0,01$), a pályaválasztási szorongás a pályadöntési énhatékonyságra ($\beta=-0,11, p<0,01$). Az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel leginkább a társas énhatékonyságot jósolja be ($\beta=-0,10, p<0,01$).

A sajátos nevelési igényű minta modellje

Elsőként megvizsgáltam a skálák Cronbach- α értékeit, melyek a 16. számú táblázatban találhatóak. Mindegyik alkalmazott skála megbízhatósága megfelel az elvárt értéknek.

A sajátos nevelési igényű minta esetében is megvizsgáltam a változók közötti korrelációkat. A 16. számú táblázatból látható, hogy a skálák alfaktorainak kapcsolatai legtöbb esetben az elvárható mértéknek megfelelően 0,19 és 0,49 közöttiek. A pozitívítás és önbecsülés dimenzió azonban 0,50 fölött korrelál ($r=0,60, p<0,01$), a pozitívítás és a társas énhatékonyság kapcsolata is meghaladja a 0,50 fölötti értéket ($r=0,51, p<0,01$). Továbbá a CDESES és a CPSES társas énhatékonyság faktora között is 0,50 fölötti a kapcsolat ($r=0,55, p<0,01$).

A CDESES a legerősebb pozitív irányú korrelációt a társas énhatékonyság mellett az iskolai énhatékonysággal ($r=0,47, p<0,01$), és a pozitívítással mutatja ($r=0,45, p<0,01$), ezt követően pedig az önbecsüléssel ($r=0,32, p<0,01$). A CDESES-nek a legerősebb negatív kapcsolata a pályaválasztási szorongás faktorra ($r=-0,47, p<0,01$) és az általános bizonytalansággal van ($r=-0,30, p<0,01$).

A pozitívítás a pályaválasztási szorongással ($r=-0,31, p<0,01$) és általános bizonytalansággal ($r=-0,30, p<0,01$) közepes mértékű negatív összefüggést mutat. A tipikus fejlődésű mintához hasonlóan, az önbecsülés skálának erősen pozitív a kapcsolata a társas énhatékonysággal ($r=0,43, p<0,01$), közepes mértékű negatív a kapcsolata az általános bizonytalansággal ($r=-0,35, p<0,01$) és a pályaválasztási szorongással ($r=-0,39, p<0,01$).

A Pearson-féle korrelációs eljárás eredményei szerint az SDS alacsony mértékű kapcsolatot mutat vizsgált változókkal, az együtthatók csak egy esetben, a pályadöntési énhatékonyság esetében haladták meg a 0,2-es szintet.

Az SDS tehát mérsékelt negatív szignifikáns összefüggésben áll a pályadöntési énhatékonysággal ($r=-0,22$, $p<0,01$), és alacsony mértékben negatívan korrelál a társas ($r=-0,19$, $p<0,01$), iskolai ($r=-0,18$, $p<0,05$) és önszabályozási ($r=-0,17$, $p<0,05$) énhatékonysággal. Az SDS gyenge pozitív összefüggést mutat az általános bizonytalansággal ($r=0,19$, $p<0,01$) és a pályaválasztási szorongással ($r=0,16$, $p<0,05$). Az SDS nem mutat szignifikáns együttjárást a pozitivitás és önbecsülés dimenziókkal, valamint a pályaválasztási bizonytalanság kognitív faktoraival.

16. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk a sajátos nevelési igényű tanulók mintáján (N=210)

Skálák	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	α
(1) CSESES teljes skála	1										0,90
(2) CPSES isk. énhatékn. f.	0,47**	1									0,87
(3) CPSES társas énhatékn. f.	0,55**	0,35**	1								0,84
(4) CPSES önszabály. énhatékn. f.	0,22**	0,33**	0,23**	1							0,72
(5) CFI ált. bizony. f.	-0,30**	-0,21**	-0,30**	0,04	1						0,71
(6) CFI pályainfo. szüks. f.	0,02	0,10	-0,07	0,02	0,29**	1					0,75
(7) CFI önism. igény f.	0,19**	0,19**	0,03	0,08	0,09	0,33**	1				0,87
(8) CFI pályavál. szor. f.	-0,47**	-0,21**	-0,32**	-0,02	0,47**	0,16*	0,08	1			0,87
(9) PS	0,45**	0,30**	0,51**	0,13	-0,30**	-0,01	0,07	-0,31**	1		0,82
(10) RSES	0,32**	0,17*	0,43**	0,13	-0,35**	-0,14	-0,22**	-0,39**	0,60**	1	0,77
(11) SDS	-0,22**	-0,18*	-0,19**	-0,17*	0,19**	0,10	0,04	0,16*	-0,13	-0,12	0,76

Megjegyzések: **= $p<0,01$; *= $p<0,05$; CSESES=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála; CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; PS=Pozitivitás Skála; RSES=Rosenberg Önbecsülés Skála; SDS=Sheehan Akadályozottság Skála, f.=faktor; α =Cronbach-alfa érték.

A sajátos nevelési igényű modellje jó illeszkedéssel rendelkezik (N=210; CFI=0,951, TLI=0,940, RMSEA=0,046, CI=0,036-0,056) (ld. 17. sz. táblázat). A hatások és sztenderdizált útvonal együtthatók ábrázolása a 6. számú ábrán látható, a hatások erőssége és szignifikanciája a 18. számú táblázatban tekinthető meg.

A legerősebb bejövő hatások a pozitivitás és társas énhatékonyság között ($\beta=0,54$, $p<0,001$), valamint a tanulmányi átlag és iskolai énhatékonyság között mutatkoznak ($\beta=0,38$, $p<0,001$). Közepes bejövő erőt találtam a társas énhatékonyság a pályadöntési énhatékonyság között ($\beta=0,32$, $p<0,001$), az iskolai énhatékonyság és pályadöntési énhatékonyság között ($\beta=0,30$, $p<0,001$), valamint a pályaválasztási szorongás a pályadöntési énhatékonyság között ($\beta=-0,30$, $p<0,001$). Mérsékelt hatása van a pozitivitásnak az iskolai énhatékonyságra ($\beta=0,23$, $p<0,01$), az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvételnek az iskolai énhatékonyságra ($\beta=-0,21$, $p<0,01$), és gyengébb hatású a pályaválasztási szorongás a társas énhatékonyságra ($\beta=-0,15$, $p<0,05$).

Összességében, az illeszkedési mérőszámok figyelembevétele mellett törekedtem arra, hogy minél takarékosabb modell jöjjön létre, ezzel növelve annak esélyét, hogy a modell más adatokon is megállja a helyét. A komponensek struktúrája a két minta esetében nagyon hasonló, bár a strukturális útvonalak és azok erősségei tekintetében eltérés keletkezett a tipikus fejlődésű tanulók és a sajátos nevelési igényű tanulók között az összevont mintához képest.

17. táblázat. A minták strukturális elemzéssel létrejött modelljeinek illeszkedési mutatói

Modell	χ^2	df	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
Összevont minta	1051,47	286	0,051 [0,047-0,054]	0,941	0,928
Tipikus fejlődésű tanulói minta	967,36	286	0,053 [0,050-0,057]	0,935	0,920
Sajátos nevelési igényű tanulói minta	414,18	286	0,046 [0,036-0,056]	0,951	0,940

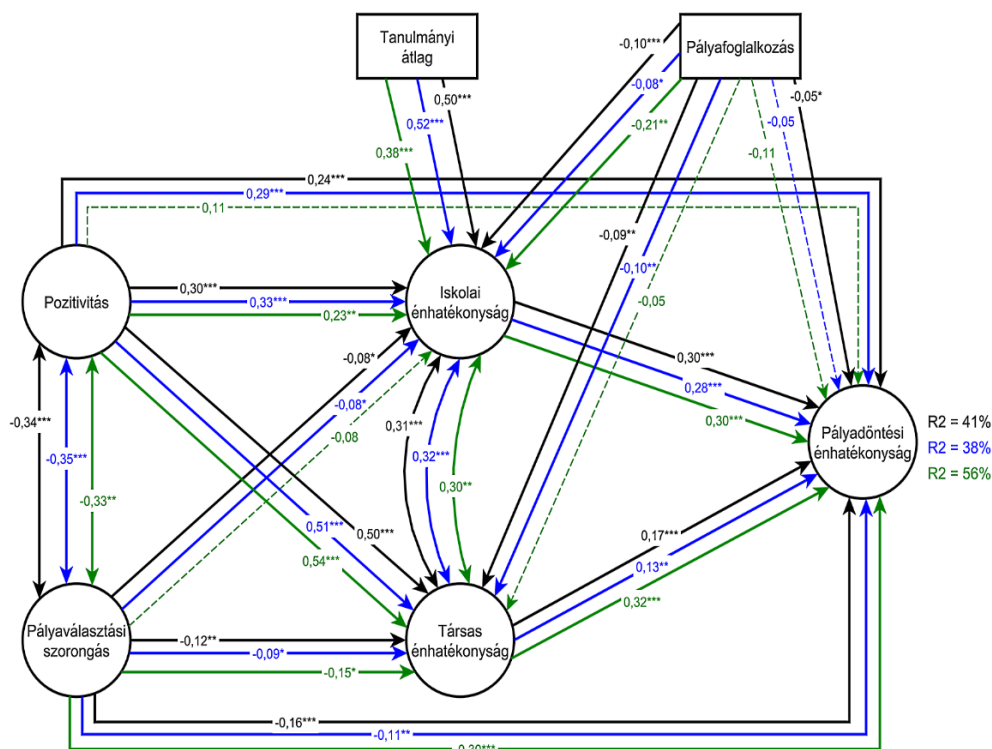
Megjegyzések: df=szabadságfok; CFI=összehasonlítási illeszkedésmutató (comparative fit index); TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=a becslési hiba négyzetes átlagának gyöke (root-mean-square error of approximation);

18. táblázat. A hatások erőssége és szignifikanciája a strukturális modellekben az összevont, a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű mintán

Kapcsolatban lévő változók	A modellekben szereplő sztenderdizált töltések (β)		
	Összevont minta	Tipikus fejlődésű tanulói minta	Sajátos nevelési igényű tanulói minta
Pozitivitás — CPSES iskolai énhatékonyság	0,30***	0,33***	0,23**
Pozitivitás — CPSES társas énhatékonyság	0,50***	0,51***	0,54***
Pozitivitás — CDSE	0,24***	0,29***	0,11 n.sz.
CFI pályaválasztási szorongás — CPSES iskolai énhatékonyság	-0,08*	-0,08*	-0,08 n.sz.
CFI pályaválasztási szorongás — CPSES társas énhatékonyság	-0,12**	-0,09*	-0,15*
CFI pályaválasztási szorongás — CDSE	-0,16***	-0,11**	-0,30***
CPSES iskolai énhatékonyság — CDSE	0,30***	0,28***	0,30***
CPSES társas énhatékonyság — CDSE	0,17***	0,13**	0,32***
Tanulmányi átlag — CPSES iskolai énhatékonyság	0,50***	0,52***	0,38***
Életpálya-tanácsadás foglalkozáson való részvétel — CPSES iskolai énhatékonyság	-0,10***	-0,08*	-0,21**
Életpálya-tanácsadás foglalkozáson való részvétel — CPSES társas énhatékonyság	-0,09**	-0,10**	-0,05 n.sz.
Életpálya-tanácsadás foglalkozáson való részvétel — CDSE	-0,05*	-0,05 n.sz.	-0,11 n.sz.

Megjegyzések: szignifikanciaszint: *** p<0,001; **p<0,01; *p<0,05, n.sz. = nem szignifikáns

A modellek mind tipikus fejlődésű, mind sajátos nevelési igényű mintán való alkalmazhatóságát teszteltem, a kapott eredmények szerint az illeszkedési mutatók megfeleltek a kritérium értékeknek minden modell esetében. Minden vizsgált csoport esetében az elmélet alapján felállított hipotézisrendszer legfőbb strukturális kapcsolatainak közel azonosnak bizonyultak, eltérő erősségekkel. A teljes modell a pályadöntési énhatékonyság összvarianciájának 38%-át magyarázza a tipikus fejlődésű tanulók, és 56%-át a sajátos nevelési igényűek körében. A CDESES összvariancia az összevont minta esetében 41%.



6. ábra. A hatások és a sztenderdizált útvonal együtthatók ábrázolása a strukturális modellekben: az összevont, a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű tanulói mintákon

Megjegyzések: Szaggatott nyilak: nem szignifikáns útvonal együtthatók, folytonos nyilak: szignifikáns útvonal együtthatók. Fekete nyilak: összevont középiskolás minta, kék nyilak: tipikus fejlődésű tanulók minta, zöld nyilak: sajátos nevelési igényű tanulók mintája. Kétirányú nyíl: pozitívitas és pályaválasztási szorongás, valamint iskolai és társas énhatékonyság közötti kovarianciák.

Eredményeim (ld. 6. sz. ábra) azt támasztják alá, hogy az *iskolai énhatékonyság* és *társas énhatékonyság* mintától függetlenül, szignifikáns direkt hatást gyakorol a pályadöntési énhatékonyságra. A társas énhatékonyság a pályadöntési énhatékonyságra az SNI minta esetében magasabb bejósoló erővel rendelkezik. A *pozitívitas* és a *CFI pályaválasztási szorongás* közvetlen szignifikáns hatással bír mind az iskolai, mind a társas énhatékonyságra, valamint azokon keresztül hatása van a pályadöntési énhatékonyságra (közvetett út). Az SNI minta esetében a pályaválasztási szorongás nem jósolja be az iskolai énhatékonyságot, valamint nem mutatható ki közvetlen bejósoló erő a pozitívitásból a pályadöntési énhatékonyság felé. Az *életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel* szignifikáns hatással bír a pályadöntési énhatékonyságra, azonban csak az összevont mintán érvényesül közvetlenül ez a hatás. Közvetett úton elsősorban az iskolai énhatékonyságon keresztül jósolja be a pályadöntési énhatékonyságot, azonban a hatás nem kifejezetten erős. Az SNI mintán nincs szignifikáns kapcsolat a pályafoglalkozás és társas énhatékonyság között. A CFI érzelmi faktora, a pályaválasztási szorongás minden modellben közvetetten és közvetlenül is hat a pályadöntési énhatékonyságra, elsősorban a társas énhatékonyságon keresztül, az SNI mintán pedig közvetlen hatása a legerősebb. A *tanulmányi átlag* – mintától függetlenül – az iskolai énhatékonyságon keresztül jósolja be a pályadöntési énhatékonyságot.

3. A vizsgálati minták összehasonlítása és a látens profilok létrehozása

Elsőként összehasonlítottam a sajátos nevelési igényű és a tipikus fejlődésű középiskolás mintát a változókon mutatott pontszámaik alapján, bevonva az elemzésbe az általános és specifikus faktorokat is. Ezután megvizsgáltam a skála-változók egyéb háttér-változókkal való összefüggéseit mindkét minta esetében. Ezt követően látens profil elemzéssel tártam fel a csoportok hasonló mintázatait, ahol a CDESE általános faktorát vontam be az elemzésbe. Fontos kérdésnek bizonyult, hogy a különböző, teoretikusan releváns dimenziók és az egyéb tényezők (háttérváltozók) hogyan kapcsolódnak ezekhez a csoportmintázatokhoz.

3.1. A sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű tanulók összehasonlítása

Első lépésben a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolások a mért változókon mutatott átlag pontszámait független mintás t-próbával hasonlítottam össze, majd a skála-változók értékeinek a háttérváltozók alapján mutatott különbségeit elemeztem mindkét mintánál. A két vizsgálati minta egyes alskálákon mutatott átlagértékeit és szórásait a 19. számú táblázat mutatja be.

19. táblázat. A tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű minta összehasonlítása a vizsgált változókon

Skálák faktorai	Tipikus fejlődésű tanulók (N=837)		Sajátos nevelési igényű tanulók (N=210)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
CDESE teljes skála	55,91	9,60	53,70	10,26
CDESE önértékelés f.	11,10	2,14	10,86	2,35
CDESE pályainformáció f.	11,68***	2,30	10,97	2,50
CDESE tervezés f.	11,24	2,30	10,68	2,49
CDESE célválasztás f.	11,23	2,34	11,03	2,25
CDESE problémamegoldás f.	10,64	2,31	10,24	2,45
CPSES iskolai énhatékonyság f.	54,95***	7,81	52,64	9,23
CPSES társas énhatékonyság f.	40,31	6,09	40,25	6,55
CPSES önszab. énhatékonyság f.	15,36	3,31	15,72	3,43
CFI általános bizonytalanság f.	8,30	2,46	8,71	2,79
CFI pályainformáció szükséglete f.	17,14	3,73	16,72	4,56
CFI önismereti igény f.	14,47	3,84	14,57	4,40
CFI pályaválasztási szorongás f.	12,91	4,17	12,88	4,71
PS	21,79	4,68	23,08***	4,01
RSES	18,96	6,27	19,59	5,36

Megjegyzések: ***= $p < 0,001$; CDESE=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála; CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; PS=Pozitivitás Skála; RSES=Rosenberg Önbecsülés Skála; f.=faktor.

Mivel 15 dimenziót vettem alapul a t-próbánál, a Bonferroni-korrektcióval¹⁸ 0,003 szignifikancia-szint alapján három skálán találtam szignifikáns különbséget a két minta között: CDSSES pályainformáció; CPSES iskolai éhatékonyság és a pozitivitás.

A sajátos nevelési igényű diákok szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek a pozitivitás ($t(319,665)=-3,89$; $p<0,001$) faktoron, mint tipikus fejlődésű társaik. A tipikus fejlődésű tanulók szignifikánsan magasabb eredményeket érnek el az iskolai éhatékonyság ($t(272,277)=3,25$; $p<0,001$), valamint a CDSSES alfaktorai közül a pályainformáció gyűjtése ($t(1044)=3,93$; $p<0,001$) faktorokon.

Végül összehasonlítottam a két mintát az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel és a tanulmányok melletti munkavégzés tekintetében, amely eredményeként nem volt különbség a két minta között egyik esetben sem a részvételben és annak óraszámában. A különbség a tanulmányi átlagban jelentkezett: a tipikus fejlődésű tanulók tanulmányi átlaga szignifikánsan magasabb, mint az SNI tanulóké ($t(1034)=5,55$; $p<0,001$).

Ezt követően megvizsgáltam, hogy a pályadöntési éhatékonyság milyen együttjárást mutat a különböző demográfiai háttér-változókkal, és milyen különbségek mutatkoznak ezek mentén két vizsgálati minta között.

A skála-változók és a demográfiai változók közötti összefüggések a sajátos nevelési igényű középiskolás mintán (N=210)

A nem, az iskolai környezet (szegregált vagy integrált), és az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel (igen vagy nem) alapján a változók átlagaiban mutatott különbségeket független mintás t-próbával, a lakóhely, iskolatípus és az akadályozottság mértéke (enyhe, mérsékelt vagy erős) szerinti eltéréseket egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA, post hoc teszttel: LSD próba) segítségével vizsgáltam. Az életkor, illetve a tanulmányi átlag, a pályaválasztási foglalkozáson való részvétel időtartama, az akadályozottság száma és a pályadöntési éhatékonyság közötti összefüggéseket korrelációs elemzéssel vizsgáltam.

Itt azokat az eredményeket közlöm, amelyek *a pályadöntési éhatékonyság vonatkozásában relevánsak*, a többi változó tekintetében született eredmények a 6. számú mellékletben találhatóak. A 0,05-ös szignifikancia szinten mutatott, valamint a 0,01-es szignifikancia szintű és 0,2 vagy az alatti korrelációs értékeket az elsőfajú hiba elkerülése érdekében nem tekintettem relevánsnak, valamint nem vettem figyelembe a t-próbák és varianciaanalízisek 0,05 szignifikancia-szinten létrejött eredményeit sem.

Az **iskolatípus** alapján képzett csoportok között nagymértékű szignifikáns különbség volt a pályadöntési éhatékonyság ($F(2,175)=9,75$, $p<0,001$), és iskolai éhatékonyság ($F(2,187)=8,58$, $p<0,001$) mértékében. A pályadöntési éhatékonyság szignifikánsan nagyobb a gimnáziumokban ($M=56,01$, $SD=10,20$), mint a szakközépiskolákban ($M=55,74$, $SD=9,50$) és szakiskolákban ($M=48,89$, $SD=9,93$).

Az **életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel** (igen vagy nem) alapján szignifikáns különbség mutatkozott a pályadöntési éhatékonyságban ($t(185)=3,07$, $p=0,002$) és az iskolai éhatékonyságban ($t(197)=3,62$, $p<0,01$). Mindkét esetben az életpálya-tanácsadáson résztvevők csoportja rendelkezett magasabb átlaggal ($M_{CDSSE}=56,61$, $SD_{CDSSE}=9,19$; $M_{CPSES}=55,45$, $SD_{CPSES}=8,75$) a részt nem vevőkhöz képest ($M_{CDSSE}=51,96$, $SD_{CDSSE}=10,52$; $M_{CPSES}=50,76$, $SD_{CPSES}=9,10$).

¹⁸ Elsőfajú hiba miatt a CDSSES teljes skála ($p<0,05$), a CDSSES tervezés ($p<0,01$) és CDSSES problémamegoldás ($p<0,05$), valamint a CFI általános bizonytalanság ($p<0,05$) faktorokon mutatott különbségek a két minta között nem érték el a 0,003 szignifikancia-szintet, azonban Bonferroni-korrektció nélkül elérték volna, ezért az adott változókat további vizsgálatra érdemes bevonni.

Összegezve, különbséget találtam az SNI tanulóknál a pályadöntési énhatékonyság mértékében az *iskolatípus és az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel* (igen vagy nem) alapján. A pályadöntési énhatékonyság nem releváns összefüggést mutat az életkorral, a nemmel, az akadályozottság számával, és az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel időtartamával pedig nem mutatható ki szignifikáns együttjárás (ld. 6. sz. melléklet). Nem volt különbség a szegregáltan és integráltan tanuló SNI tanulók között a pályadöntési énhatékonyság mértékében, valamint a lakóhely és az akadályozottság mértéke alapján sem mutatkozott különbség a pályadöntési énhatékonyság mértékében.

A skála-változók és a demográfiai változók közötti összefüggések a tipikus fejlődésű középiskolás mintán (N=837)

A nem és az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel (igen vagy nem) alapján a változók átlagaiban mutatott különbségeket független mintás t-próbával, a lakóhely és iskolatípus szerinti eltéréseket egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA, post hoc teszttel: LSD próba) segítségével vizsgáltam. Az életkor, illetve a tanulmányi átlag, az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel időtartama és a változók közötti összefüggéseket korrelációs elemzéssel vizsgáltam.

Az **életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel** (igen vagy nem) alapján szignifikáns különbség mutatkozott a pályadöntési énhatékonyságban ($t(831)=2,47$, $p=0,009$): a pályaválasztási tanácsadáson résztvevők csoportja rendelkezett magasabb átlaggal ($M_{CDSE}=57,09$, $SD_{CDSE}=8,41$; $M_{PS}=21,99$, $SD_{PS}=4,26$) a részt nem vevőkhöz képest ($M_{CDSE}=55,34$, $SD_{CDSE}=10,10$; $M_{PS}=21,69$, $SD_{PS}=4,88$).

Az életkor nem függ össze a pályadöntési énhatékonysággal, a nem, a lakóhely és az iskolatípus alapján sincsenek különbségek a pályadöntési énhatékonyságban mutatott értékekben a tipikus fejlődésű tanulóknál. A pályadöntési énhatékonyság összefüggése a tanulmányi átlaggal, valamint az életpálya-tanácsadási tevékenység időtartamával nem tekinthető relevánsnak (ld. 6. sz. melléklet).

Összességében, az *életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel mindkét minta esetében szignifikáns különbséget mutatott a pályadöntési énhatékonyság értékeiben*. Mindkét mintánál az életpálya-tanácsadáson résztvevők csoportja rendelkezett magasabb CDESEs átlaggal.

3.2. A vizsgálati minta látens profil elemzéssel nyert csoportjainak jellemzése

Jelen vizsgálat legfontosabb célkitűzése, hogy egy viszonylag nagyobb, speciális mintát is tartalmazó vizsgálati csoport alkalmazásával irányadó adatokat nyújtson a különböző énhatékonyságú tanulókról és egyéb sajátosságokról a szociodemográfiai adatok tükrében. Tekintettel arra, hogy a szakirodalommal ellentétben eddigi vizsgálataim alapján nem mutatkozik minden változón erős és egyértelmű különbség a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű diákok között, lényegesnek bizonyul az a megközelítés, amely eltünteti az akadályozottság mentén történő minta különválasztását, és pusztán a változókon mutatott értékekből indul ki.

Annak érdekében, hogy azonosításra kerüljenek azok a tanulók, akiknek énhatékonyság mutatói, önbecsülése és pozitivitása, pályaválasztási bizonytalansága az elvárt szintnél alacsonyabb, látens profil elemzést (Latent Profile Analysis, LPA) végeztem az Mplus 7.3 segítségével. Vizsgálatomban a változók mentén képzett csoportok jellemzése mellett a típusok sajátosságainak mentén levonható, gyakorlati felhasználással kapcsolatos tanácsok megfogalmazása is célom.

A látens profil elemzés (Collins és Lanza, 2010) a klaszter elemzéshez hasonló személyközpontú, diszkrét látens változók (látens osztályok) feltételezésével, folytonos manifeszt indikátorok alkalmazása mellett történő, modell alapú elemzés, amely képes az egymástól eltérő csoportok meghatározására. Jelen esetben az elemzési módszerrel olyan alcsoportokat kerestem, amelyek a pályadöntési- és észlelt énhatékonyság, a pozitivitás, az önbecsülés és a pályaválasztási bizonytalanság szempontjából hasonló mintázatokkal rendelkeznek.

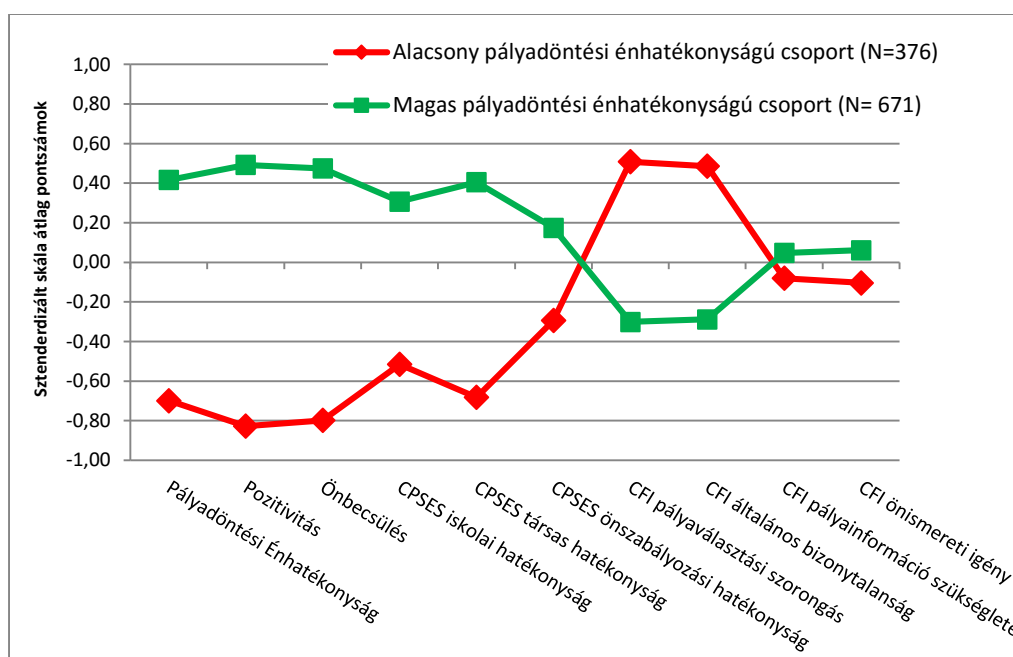
A megfigyelt indikátor változók a skálák pontértékei voltak. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála esetében ezúttal is az általános faktort vettem alapul. A látens csoportok meghatározásánál több kritériumot alkalmaztam: az Akaike Információs Kritériumot (Akaike Information Criterion, AIC), a Bayes-féle Információs Kritériumot (Bayesian Information Criterion, BIC), az SSABIC (Sample size adjusted BIC) mutatót és az entrópiát. Az entrópia kritériumnak való megfelelést is ellenőriztem, amely segítségével megállapítható, hogy milyen pontosan lehet a személyeket a megfelelő kategóriákhoz hozzárendelni. A magasabb értékek a jobb illeszkedést jelezték. Ezekon felül a csoportok (klaszterek) értelmezhetőségét is figyelembe vettem. Végül az L-M-R (Lo-Mendell-Rubin Adjusted Likelihood Ratio) Tesztet alkalmaztam. Ez az eljárás statisztikailag teszi összehasonlíthatóvá a célmodell és az eggyel kevesebb osztályt (kisebb számú csoportot) tartalmazó modell illeszkedését. Amennyiben a p értéke kisebb, mint 0,05, ez azt jelzi, hogy az aktuálisan tesztelt modell jobban illeszkedik, mint az előző (Muthén és Muthén, 1998-2012).

A fent említett kritériumok mentén a kétcsoportos megoldás került kiválasztásra (ld. 20. sz. táblázat). Az AIC, BIC és SSABIC értékei a csoportok hozzáadása nyomán folyamatosan csökkentek. A csökkenés azonban a második látens profil hozzáadása után megállt. Az entrópia tekintetében a kétcsoportos megoldás nyújtotta a legnagyobb értéket, de a háromosztályos megoldás is adekvátnak bizonyult. Az L-M-R Teszt nem szignifikáns p értéke tisztán mutatja a három csoportos megoldás elutasíthatóságát a két csoportossal szemben. Az elemzés tehát a kétcsoportos megoldás elfogadását támasztotta alá. A két csoport jellemzőit a 7. számú ábra mutatja be.

20. táblázat. A változók látens profil elemzése során nyert illeszkedési mutatói

Látens profilok száma	AIC	BIC	SABBIC	Entrópia	L-M-R teszt	p
2	27850	28003	27905	0,761	1211	0,000
3	27472	27680	27547	0,772	394	0,063

Megjegyzések: AIC=Akaike Information Criterion; BIC=Bayesian Information Criterion; SSABIC (Sample size adjusted BIC) L-M-R teszt=Lo-Mendell-Rubin Adjusted Likelihood Ratio Teszt; p=szignifikancia-szint



7. ábra. A látens profil elemzéssel létrejött csoportok ábrázolása

Az első csoport (a teljes minta 35,9%-a, N=376) azokat a tanulókat képviseli, akik a pályadöntési énhatékonyság, az észlelt hatékonyság különböző faktorain, valamint a pozitívítás és önbecsülés dimenziókban átlag alatti pontszámokat értek el, ezzel együtt pedig magas pályaválasztási szorongással és általános bizonytalansággal rendelkeznek.

A tanulók második csoportja (teljes minta 64,1%-a, N=671) az előzőhöz képest ellentétes mintázattal rendelkezik, az énhatékonyság szempontjából alacsony „kockázatu” csoport: ennek a csoportnak a tagjai magas döntési énhatékonysággal, észlelt hatékonysággal, pozitívítással és önbecsüléssel rendelkeznek, amelyhez alacsony pályaválasztási szorongás és általános bizonytalanság társul. A két csoportnál közel azonos mértékű az önismereti igény, valamint a pályainformáció szükséglete.

A Pályadöntési Énhatékonyság Skála tekintetében az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportnál az átlag pontszám $M=3,22$ ($SD=0,59$), míg a magas pályadöntési énhatékonyságú csoporté $M=3,97$ ($SD=0,52$). Az alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú csoportok a mért változókon mutatott átlagpontszámait és szórásait a 21. számú táblázat szemlélteti.

21. táblázat. A mért változók átlagai és szórásai a látens profil elemzés során nyert csoportokban

Változók	Alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoport átlaga és szórása (N=376)		Magas pályadöntési énhatékonyságú csoport átlaga és szórása (N=671)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
CDSES teljes skála	3,22	0,59	3,97	0,52
CPSES iskolai énhatékonyság f.	2,63	0,40	3,00	0,39
CPSES társas énhatékonyság f.	2,76	0,47	3,29	0,36
CPSES önszabályozási énhatékonyság f.	2,88	0,67	3,20	0,64
CFI általános bizonytalanság f.	3,23	0,72	2,55	0,81
CFI pályainformáció szükséglete f.	3,36	0,71	3,44	0,82
CFI önismeret igény f.	3,52	0,90	3,68	1,04
CFI pályaválasztási szorongás f.	3,07	0,76	2,31	0,79
PS	3,00	0,66	4,05	0,53
RSES	1,39	0,47	2,20	0,47

Ezt követően az LPA alapján létrejött csoportok egyes, a pályadöntési énhatékonyság szempontjából releváns demográfiai változóinak (nem, életkor, iskolatípus, lakóhely, életpálya-tanácsadás foglalkozáson való korábbi részvétel, tanulmányi átlag) mentén történő összehasonlítását végeztem el. Fontos kérdésnek bizonyult, vajon az alacsony énhatékonyságú csoport nagyobb számban tartalmaz-e sajátos nevelési igényű tanulókat, mint a magas énhatékonyságú csoport. A változó típusától függően Khi-négyzet próbát vagy független mintás t-próbát alkalmaztam ezen összehasonlításokra (ld. 22. sz. táblázat).

A 22. számú táblázatból látható, hogy a két csoport között nincs szignifikáns különbség a lakóhely, iskolatípus, az életkor tekintetében, valamint abban sem, hogy a tanuló sajátos nevelési igényű-e a vagy sem. Megállapítható, hogy arányaiban véve ugyanannyi sajátos nevelési igényű diák van az alacsonyan teljesítők, mint a magasán teljesítők csoportjában.

Szignifikáns különbség mutatkozott azonban két csoport között a háttér-változóink közül a résztvevők *neme*, az *életpálya-tanácsadási foglalkozáson való korábbi részvétel és a tanulmányi átlag* tekintetében.

Az eredmények azt jelzik, hogy a *magas pályadöntési énhatékonyságú csoportba* tartozó tanulók (N=671) nagyobb valószínűséggel fiúk ($\chi^2(1)=9,036$, $p=0,003$), jobban teljesítenek az iskolában ($t(1034)=-5,402$, $p=0,000$), és vettek már részt életpálya-tanácsadási foglalkozáson ($\chi^2(1)=6,065$, $p=0,014$). Az *alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportba* tartozó tanulók (N=376) a minta közel 36%-át képezik. Jellemzőik közé tartozik, hogy nagyobb valószínűséggel lányok alkotják, nem vettek részt életpálya-tanácsadási foglalkozáson és a tanulmányi teljesítményük szerényebb.

22. táblázat. Egyváltozós összefüggések a profilok és a demográfiai változók között az alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú csoportba tartozó középiskolások körében

Demográfiai változók		Alacsony pályadöntési énhat. csoport (N=376)	Magas pályadöntési énhat. csoport (N=671)	Khi-négyzet próba értéke	Független mintás t-próba értéke	df	p
Nem	férfi	155	341	9,036	—	1	0,003**
	nő	221	330				
Pályaválasztási foglalkozáson való részvétel (igen)		110	247	6,065	—	1	0,014*
SNI tanulók száma (N=210)		73	137	0,151	—	1	0,698 ^{n.sz.}
Lakóhely	főváros	60	98	2,071	—	3	0,558 ^{n.sz.}
	megyeszékhely	40	82				
	város	143	276				
	falu	132	215				
Iskola típus	szakiskola	50	74	1,128	—	2	0,569 ^{n.sz.}
	szak-középiskola	179	325				
	gimn.	145	265				
Átlag életkor		17,08	17,14	—	-0,935	821,689	0,350 ^{n.sz.}
Tanulmányi átlag		3,44	3,69	—	-5,402	1034	0,000***

Megjegyzések: df=szabadságfok, p=szignifikanciaszint; *** p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; n.sz. =nem szignifikáns

Ha megvizsgáljuk az *alacsony* (N=73, az SNI minta 34,8%-a) és *magas* (N=137, az SNI minta 65,2%-a) csoportba kerülő SNI tanulókat, szignifikáns különbséget találunk a résztvevők neme, az SDS skálával mért észlelt akadályozottság és az akadályozottságok száma mentén. A *magas pályadöntési énhatékonyságú csoport tagjai* nagyobb valószínűséggel fiúk ($\chi^2(1)=9,49$, $p=0,002$), kevesebb akadályozottsággal rendelkeznek ($t(208)=2,03$, $p=0,043$), és észlelt akadályozottságuk alacsonyabb ($t(117,903)=2,864$, $p=0,005$). Az *alacsony pályadöntési énhatékonyságú sajátos nevelési igényű tanulók* nagyobb valószínűséggel lányok, több akadályozottságuk is van, valamint mindennapi életterületeiken nagyobb mértékben észlelik akadályozottnak magukat.

Itt azonban nem mutatkozik különbség az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvételben és a tanulmányi átlagban. Továbbá nem mutatnak különbséget az alacsonyan és magasán teljesítő SNI tanulók az akadályozottság súlyossága és típusa, az életkor, az iskolatípus és a lakóhely, valamint az iskolai környezet (szegregált vagy integrált) tekintetében sem. Az eredmények összefoglalása a 23. számú táblázatban található.

23. táblázat. Egyváltozós összefüggések a profilok és demográfiai változók között az alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú csoportba tartozó sajátos nevelési igényű középiskolások körében

Demográfiai változók		Alacsony pályadönt. énhat. SNI csoport (N=73)	Magas pályadönt. énhat. SNI csoport (N=137)	Khi-négyzet próba értéke	Független mintás t-próba értéke	df	p
Nem	férfi	37	98	9,49	—	1	0,002**
	nő	36	39				
Pályaválasztási foglalkozáson való részvétel (igen)		23	61	3,36	—	1	0,067 ^{n.sz.}
Akadályozottság mértéke	enyhe	2,03	1,99	—	0,42	178,062	0,672 ^{n.sz.}
	mérsékelt						
	súlyos						
Észlelt akadályozottság (SDS)		8,78	5,91	—	2,864	117,903	0,005**
Akadályozottság száma		2,00	1,61	—	2,03	208	0,043*
Akadályozottság típusa (F/ G, H, E, M, R, Q)		41	83	—	0,39	1	0,535 ^{n.sz.}
Lakóhely	főváros	8	12	0,71	—	3	0,871 ^{n.sz.}
	megye-székhely	15	32				
	város	34	59				
	falu	16	34				
Iskola-típus	szakiskola	26	37	4,82	—	2	0,090 ^{n.sz.}
	szak-közép-iskola	17	51				
	gim-názium	28	42				
Iskolai környezet	szegregált	52	79	3,74	—	1	0,053 ^{n.sz.}
	integrált	21	58				
Átlag életkor		16,79	16,83	—	-0,22	208	0,828 ^{n.sz.}
Tanulmányi átlag		3,28	3,39	—	-1,09	206	0,279 ^{n.sz.}

Megjegyzések: df=szabadságfok, p=szignifikanciaszint; *** p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; ^{n.sz.}=nem szignifikáns

4. A csoportos intervenciók hatásvizsgálatának eredményei

Első lépésben megvizsgáltam az alkalmazott skálák belső konzisztenciáit az intervenciót megelőzően és azt követően is. Második lépésben független mintás t-próbával összehasonlítottam a kísérleti- és a kontroll csoport adatait az első adatfelvételi időpontban a pályadöntési énhatékonyság, a pályaválasztási bizonytalanság, az észlelt énhatékonyság, a pozitivitás és az önbecsülés mentén. Ezt követően összehasonlítottam az intervenció előtti eredményeket az intervenció utáni eredményekkel. A csoportfoglalkozás egy hónapos időtávban fennmaradó hatásainak vizsgálatkor azt elemeztem, hogy a csoport-tagságnak (a személy részt vett-e az intervencióban vagy sem) van-e szignifikáns hatása a kimeneti változókra. A becslési módszer alkalmazásánál figyelembe vettem, hogy a változók nagy része nem normál eloszlású (Muthén és Muthén 1998–2012). A csoportok átlagainak változását az időpontok között ismételt mérésű varianciaanalízissel teszteltem (Fitzmaurice és mtsai, 2004), melynek során a szórás egyezést tesztelő mutatót (Maucley's sphericity) figyelembe véve közlöm az F értékeket. Amennyiben a szfericitást tesztelő próba eredménye szignifikáns, a Greenhouse–Geisser-értéket közlöm.

A skálák megbízhatóságának vizsgálata

Az alkalmazott skálák belső konzisztenciái mindhárom mérés alkalmával megfelelőnek bizonyultak (ld. 24. számú táblázat). Kivételt képeznek ez alól a CDESES alfaktorai, amelyek a legtöbb esetben 0,7 alá estek, így a CDESES általános faktorát vontam be a vizsgálatba, melynek az értéke minden mérési időpontban 0,8 felett volt.

24. táblázat. A skálák Cronbach- α -i az intervenciót megelőzően, közvetlenül utána és egy hónappal az intervenciót követően

Skálák faktorai	I1	I2	I3
CDESES teljes skála	0,87	0,89	0,88
CDESES önértékelés f.	0,55	0,69	0,58
CDESES pályainformáció f.	0,55	0,63	0,53
CDESES tervezés f.	0,59	0,66	0,57
CDESES célválasztás f.	0,56	0,73	0,67
CDESES problémamegoldás f.	0,68	0,77	0,76
CPSES iskolai énhatékonyság f.	0,83	0,87	0,86
CPSES társas énhatékonyság f.	0,82	0,82	0,83
CPSES önszabályozási énhatékonyság f.	0,72	0,74	0,74
CFI általános bizonytalanság f.	0,67 ¹	0,77	0,68 ²
CFI pályainformáció szükséglete f.	0,73	0,72	0,75
CFI önismereti igény f.	0,85	0,89	0,89
CFI pályaválasztási szorongás f.	0,88	0,91	0,91
PS	0,85	0,89	0,86
RSES	0,87	0,86	0,83

Megjegyzések: I1=csoportfoglalkozás előtti mérés, I2=csoportfoglalkozás után rögtöni mérés, I3=csoportfoglalkozást követő 1 hónap utáni mérés
CDESES=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála;
CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; PS=Pozitivitás Skála;
RSES=Rosenberg Önbecsülés Skála; f.=faktor; ¹CI (Confidence Interval, konfidencia intervallum)=0,57-0,75; ²CI=0,58-0,76.

A kísérleti és kontroll csoport változókon mutatott ekvivalenciáinak vizsgálata az intervenciót megelőzően

Mind a kísérleti-, mind a kontroll csoport esetében a mért változók intervenciót megelőző átlag pontszámai között a független mintás t-próba alapján nem jelentkeztek szignifikáns eltérések. A t-próbák eredményei szerint az első mérés időpontjában nem találtam szignifikáns különbséget a kísérleti és kontroll csoport között az intervenciót megelőzően: a CDESES teljes skála tekintetében $t(196)=-1,33$; $p=0,186$), a CPSES faktorai közül az iskolai ($t(180)=1,03$; $p=0,302$), társas ($t(191)=-1,88$; $p=0,061$) és önszabályozási énhatékonyság ($t(191)=-0,96$; $p=0,338$); a CFI esetében általános bizonytalanság ($t(195)=-0,78$; $p=0,433$), pályainformáció szükséglete ($t(195)=0,24$; $p=0,811$), önismereti igény ($t(196)=0,97$; $p=0,674$), pályaválasztási szorongás ($t(193)=0,802$; $p=0,424$) faktorok között. Továbbá az önbecsülés ($t(171)=-1,70$; $p=0,092$) átlagai között sem mutatkozott eltérés az 1. időpontban. A pozitívításban 5%-os szignifikancia-szinten mutatkozott eltérés a két csoport között ($t(176)=-2,09$; $p=0,037$) – ahol a kísérleti csoport pozitívítás pontszáma magasabb volt ($M=22,17$, $SD=4,23$), mint a kontroll csoporté ($M=20,62$, $SD=5,60$) –, azonban Bonferroni-korrekcióval 0,005 szignifikancia-szint figyelembe vételével nem tekintetem relevánsnak ezt az eredményt.

Nem volt szignifikáns különbség a két csoport között az első időpontban mért értékeknél a *résztevők neme* tekintetében sem ($\chi^2(2, N=198)=0,023$, $p=0,988$), azonban a *tanulmányi átlagban igen* ($t(192)=3,41$; $p=0,001$). A kontroll csoport tanulmányi átlaga 3,85 ($SD=0,66$), míg a kísérleti csoporté 3,53 ($SD=0,67$). Nem volt különbség továbbá a két csoport között a résztvevők mintába való tartozásában (SNI vagy tipikus) sem ($\chi^2(1, N=198)=1,292$, $p=0,256$), az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvételben ($\chi^2(1, N=198)=0,245$, $p=0,621$).

Az intervencióban részt vevő tanulók és a kontroll iskolai osztályok tanulóinak összetétele tehát a tanulmányi átlag kivételével minden vizsgált jellemzőben megegyezett, így a vizsgálat belső érvényességének az a feltétele, hogy két ekvivalens csoport kerül összehasonlításra, elfogadhatónak tekinthető.

Az intervenciók hatásainak vizsgálata

Elsőként ismételt varianciaanalízissel megvizsgáltam, hogy a kísérleti- és kontroll csoport átlagai szignifikánsan változnak-e a három időpontban. A teljes minta esetében az ismételt mérés ANOVA (konfidencia intervallum: Bonferroni) alapján szignifikáns eltérést találtam a **CPSES iskolai énhatékonyság** változóján ($F(1,76; 310,20)=8,09$, $p=0,001$; $\eta_p^2=0,044$, $OP=0,94$). A hatás mértéke mérsékeltnek mondható, a statisztikai erő viszont magas. Az eredmények varianciájának 4,4%-át magyarázza a csoportos beavatkozás. Az eredményt a 25. számú táblázat és a 8. ábra szemlélteti.

Míg az intervenció előtti CPSES iskolai énhatékonyság átlag pontszáma a *kísérleti csoportnál* 55,63 ($SD=8,13$) volt, ez az intervenció után közvetlenül 57,43-ra ($SD=8,52$) emelkedett, valamint az utókövetés időpontjában további növekedés volt tapasztalható ($M=58,10$, $SD=8,04$). A *kontroll csoportnál* az intervenció után közvetlenül az iskolai énhatékonyság 56,61-ről ($SD=7,12$) 56,19-re ($SD=8,74$) csökkent, valamint az utókövetés időpontjában tovább csökkent ($M=55,89$, $SD=8,76$).

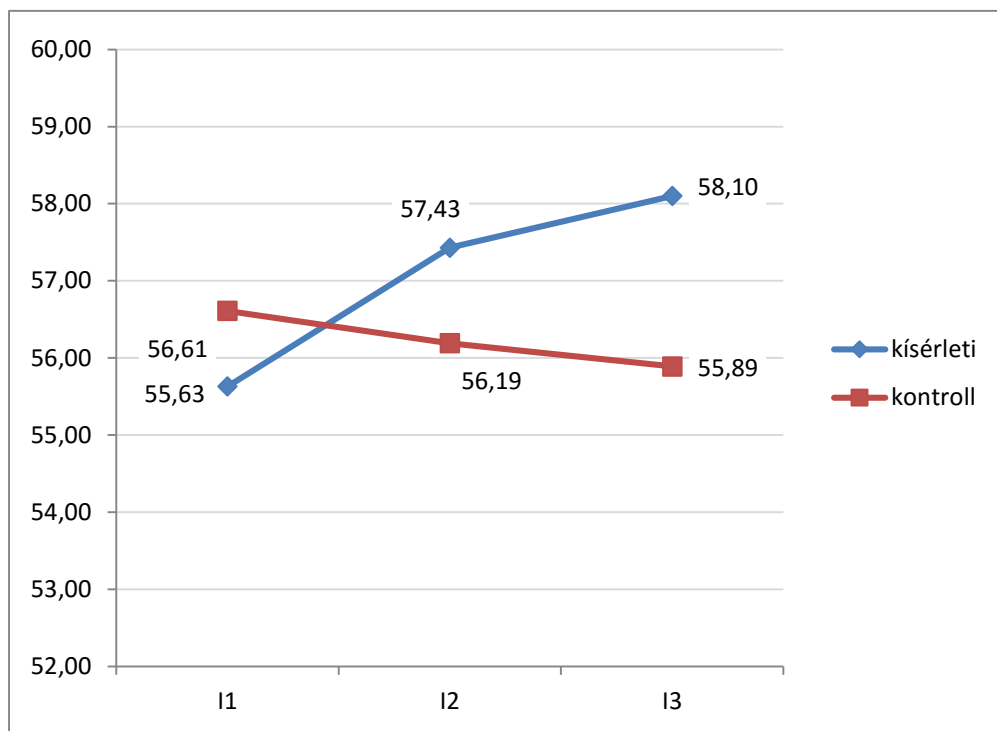
Az iskolai énhatékonyság skála esetében az 1. és 2. időpont között szignifikáns növekedés tapasztalható a kísérleti csoportban a kontroll csoporthoz képest ($F(1;178)=6,46$, $p=0,012$; $\eta_p^2=0,035$, $OP=0,71$), míg 2. és a 3. időpont között nem tapasztaltam szignifikáns növekedést ($F(1;186)=1,32$, $p=0,166$). Az 1. és a 3. időpont között kimutatható volt a szignifikáns növekedési hatás: $F(1;176)=12,77$, $p=0,000$; $\eta_p^2=0,07$, $OP=0,94$. Összegezve, a *kísérleti csoportban megfigyelt iskolai énhatékonyság változásának mértéke egy hónapos időtávban 3,19 átlagponttal¹⁹ haladta meg a kontroll csoportban megfigyelt változást, amely a beavatkozás hatásának tekinthető*. Ez a változás egy lineáris trendet mutat.

¹⁹ A CPSES iskolai énhatékonyság skála 76-os összpontszámához viszonyítva.

25. táblázat. Az iskolai énhatékonyság átlagpontszámai és az ismételt mérések varianciaanalízis eredménye az intervenció előtt (I1), utána közvetlenül (I2) és az utókövetés időpontjában a kísérleti és kontroll csoportban (I3) (Nkís=89; Nkont=89)

Skála	Csoportok	I1		I2		I3		F	η^2	df	OP
		M	SD	M	SD	M	SD				
CPSES iskolai énhatékonyság f.	kísérleti	55,63	8,13	57,43	8,52	58,10	8,04	8,09***	0,044	1,76; 310,20	0,94
	kontroll	56,61	7,12	56,19	8,74	55,89	8,76				

Megjegyzések: I1=csoportfoglalkozás előtti mérés, I2=csoportfoglalkozás után rögtön mérés, I3=csoportfoglalkozást követő 1 hónap utáni mérés; ***= $p < 0,001$; CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála, M=átlag, SD=szórás, OP (Observed Power)=statisztikai erő, η^2 =hatásmérték. A táblázatban csak a szignifikáns eredmények szerepelnek.



8. ábra. Az iskolai énhatékonyság változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában (I3)

A többi dimenzió esetében nem volt szignifikáns eltérés a kísérleti csoportnál a kontroll csoporthoz képest: a CDESE teljes skála esetében ($F(1,77;345,07)=0,19$, $p=0,799$); a CPSES társas énhatékonyság ($F(1,96;359,08)=0,50$, $p=0,599$) és az önszabályozási énhatékonyság ($F(1,84;340,95)=1,53$, $p=0,220$); a CFI esetében a pályaválasztási szorongás ($F(1,70;314)=0,26$, $p=0,736$), az általános bizonytalanság ($F(1,86;358,5)=0,30$, $p=0,729$), a pályainformáció szükséglete ($F(1,67;317,05)=2,65$, $p=0,082$), az önismereti igény ($F(1,77;342,67)=0,45$, $p=0,612$) tekintetében sem. Továbbá a pozitivitás ($F(1,94;337,55)=2,27$, $p=0,107$) és önbecsülés ($F(1,74;276,72)=0,52$, $p=0,569$) vonatkozásában sem mutatkozott változás az intervenciót követően.

Ezt követően a mintán *három csoportot képeztem* a pályadöntési énhatékonyság pontszámai alapján (Hawley és Little, 2007). A pályadöntési énhatékonyság intervenció hatására történő változásának kimutatásában a csoportokra bontás módszerét alkalmazták Wang és munkatársai is (2010), akik csak az alacsony énhatékonyságú csoport adatait vetették elemzés alá.

A mintában a pontértékek alsó 33%-ába eső átlagok jelentették az alacsony, a 66%-a fölé eső pontértékek a magas, a 33% és a 66% közöttiek pedig a mérsékelt pályadöntési énhatékonyságú csoportot. Ez alapján a *3,6 alatti átlag pontszám jelentette az alacsony pályadöntési csoportot* (N=66), a 4 fölötti a magas (N=67), míg a 3,6 és 4 közötti a mérsékelt pályadöntési énhatékonyságú csoportot (N=65). A hat csoport további jellemzői a 26. táblázatban találhatóak.

26. táblázat. A kísérleti és kontroll csoportok almintáinak jellemzői

Csoportok	Kísérleti csoport		Összesen (N=98)	Kontroll csoport		Összesen (N=100)
	Tipikus fejlődésű tanuló (fő)	SNI tanuló (fő)		Tipikus fejlődésű tanuló (fő)	SNI tanuló (fő)	
Alacsony (N=66)	18	11	29	29	8	37
Mérsékelt (N=65)	17	14	31	22	12	34
Magas (N=67)	22	16	38	15	14	29

Az így keletkezett csoportok szignifikáns eltérést mutattak szinte minden egyéb dimenzió átlagaiban is, kivéve a CFI kognitív faktorait (önismeret igény $F(195)=1,97$, $p=0,141$; pályainformáció szükséglete $F(194)=0,10$, $p=0,899$). Az iskolai ($F(179)=12,68$, $p=0,000$), társas ($F(190)=11,42$, $p=0,000$), és önszabályozási énhatékonyság ($F(190)=3,56$, $p=0,030$) a magas pályadöntési énhatékonyságú csoportban volt a legmagasabb, ehhez hasonlóan az önbecsülés ($F(170)=8,74$, $p=0,000$) és pozitivitás is ($F(175)=15,28$, $p=0,000$). A pályaválasztási szorongás ($F(192)=3,16$, $p=0,044$) és az általános bizonytalanság ($F(194)=5,15$, $p=0,007$) pedig az alacsony csoportban volt a legmagasabb²⁰. Szignifikáns különbséget találtam a csoportok között a tanulmányi átlagban is ($F(190)=34,92$, $p=0,000$), a legmagasabb tanulmányi átlaga a magas pályadöntési énhatékonyságú csoportnak volt.

Az ismételt mérés ANOVA során (konfidencia intervallum: Bonferroni; post hoc teszt: LSD) a *kísérleti csoportba tartozó tanulóknál szignifikáns különbség* volt kimutatható a **pályadöntési énhatékonyságban** a három időpontban a kontroll csoporthoz képest ($F(9,44;362,45)=8,25$, $p=0,000$; $\eta_p^2=0,177$, $OP=1$). A hatásmérték magasnak, a statisztikai erő pedig maximálisnak mondható, tehát a mért hatás szilárd. A növekedés egy lineáris trendet mutat. Az eredmények varianciájának 17,7%-át magyarázza a csoportos beavatkozás. Az eredményeket a 27. táblázat és a 9. ábra szemlélteti.

A CSESES skála esetében az 1. és a 2. időpont között szignifikáns eltérés volt a kísérleti csoportban a kontroll csoporthoz képest ($F(5;192)=7,23$, $p=0,000$; $\eta_p^2=0,16$, $OP=0,99$), azonban 2. és a 3. időpont között nem volt tapasztalható szignifikáns növekedés ($F(5;192)=1,83$, $p=0,108$). Az 1. és a 3. időpont között a legmagasabb a szignifikánsan kimutatható hatás: $F(5;192)=13,55$, $p=0,000$; $\eta_p^2=0,26$, $OP=1$).

²⁰ A pályaválasztási szorongásban mutatott különbség a csoportok között elhanyagolható mértékű.

Az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportnál²¹ szignifikáns különbség mutatkozott a kísérleti és kontroll csoport között a CDESE növekedésében ($p=0,024$). A mérsékelt és magas pályadöntési csoportok esetében nem tapasztaltam szignifikáns növekedést és csökkenést sem a CDESE teljes skála pontszámában (mérsékelt $p=0,533$; magas $p=0,304$).

Az alacsony kísérleti csoportban megfigyelt pályadöntési énhatékonyság változás mértéke egy hónapos időtávban 3,76 átlagponttal²² haladta meg a kontroll csoportban megfigyelt változást, amely a beavatkozás hatásának tekinthető.

A többi vizsgált dimenzió esetében a **CFI pályaválasztási szorongás** faktoron volt szignifikáns változás a kísérleti csoportnál a kontroll csoporthoz képest ($F(8,56;310,05)=2,41$, $p=0,013$; $\eta_p^2=0,062$, $OP=0,91$). Itt a hatás parabolikus változása figyelhető meg: az intervenciót követően az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportban nő a szorongás, de egy hónapot követően lecsökken, míg a mérsékelt és magas csoportokban először csökken, majd emelkedik. A hatásmérték mérsékeltnek, a statisztikai erő pedig magasnak mondható. Az eredmények varianciájának 6,2%-át magyarázza a csoportos beavatkozás. Az eredményeket a 27. táblázat és a 10. ábra szemlélteti.

27. táblázat. A pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási szorongás átlagpontszámái és az ismételt mérések varianciaanalízis eredményei az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában a 6 csoportnál (I3)

Skálák	Csoportok	I1		I2		I3		F	df	η_p^2	OP
		M	SD	M	SD	M	SD				
CDESE teljes skála ($N_{kís}=98$; $N_{kont}=99$)	alacsony kísérleti	47,38	5,25	52,34	9,30	54,76	8,10	8,25***	9,44; 362,45	0,177	1
	alacsony kontroll	46,38	6,13	48,73	8,88	50	9,87				
	mérsékelt kísérleti	57,77	1,73	57,13	7,26	56,97	6,26				
	mérsékelt kontroll	57,53	1,71	56,08	6,08	55,67	5,83				
	magas kísérleti	64,90	3,80	61,5	8,12	60	8,30				
	magas kontroll	65,90	3,58	62,17	6,21	62,55	6,85				
CFI pályavál. szor. f. ($N_{kís}=89$; $N_{kont}=97$)	alacsony kísérleti	13,12	4,82	14,33	4,03	12,79	3,61	2,41*	8,56; 310,05	0,062	0,91
	alacsony kontroll	14,03	5,35	15,89	4,53	15,60	5,43				
	mérsékelt kísérleti	12,40	4,43	12,20	4,69	11,90	4,18				
	mérsékelt kontroll	13,50	4,06	12,23	3,82	12,47	3,46				
	magas kísérleti	12,10	4,27	11,16	4,43	11,90	3,66				
	magas kontroll	11,10	3,27	10,33	3,23	10,47	3,21				

Megjegyzések: I1=csoportfoglalkozás előtti mérés, I2=csoportfoglalkozás után rögtöni mérés, I3=csoportfoglalkozást követő 1 hónap utáni mérés; ***= $p<0,001$; *= $p<0,05$; CDESE=Pályadöntési Énhatékonyság Skála, CPSES=Észlelt Énhatékonyság Skála, CFI=Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív; M=átlag, SD=szórás, OP (Observed Power)=statisztikai erő, η_p^2 =hatásmérték. A táblázatban csak a szignifikáns eredmények szerepelnek.

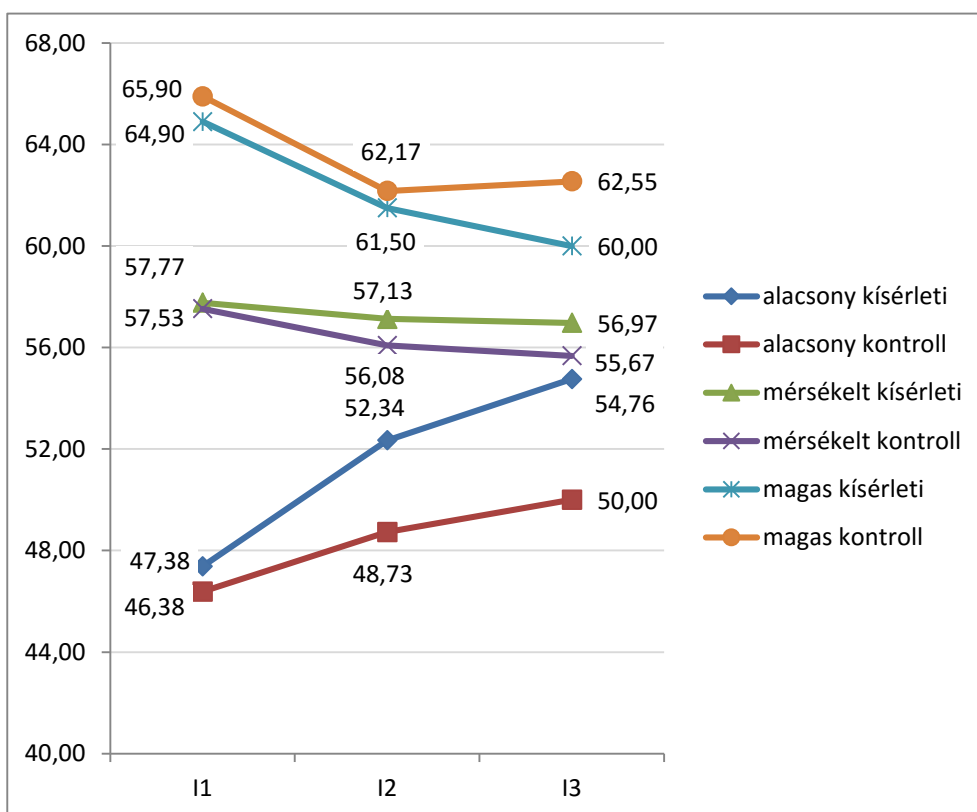
²¹ A független mintás t-próbák eredményei szerint az első mérés időpontjában nem volt szignifikáns különbség az alacsony pályadöntési énhatékonyságú kísérleti és kontroll csoport között egyik dimenzióban sem: a CDESE teljes skála tekintetében $t(64)=0,701$, $p=0,486$), a CPSES faktorai közül az iskolai ($t(60)=-0,550$; $p=0,584$), társas ($t(63)=1,127$; $p=0,264$) és önszabályozási énhatékonyság ($t(63)=-0,872$; $p=0,386$); a CFI esetében általános bizonytalanság ($t(64)=-0,341$; $p=0,734$), pályainformáció szükséglete ($t(64)=-0,836$; $p=0,406$), önismereti igény ($t(64)=-0,007$; $p=0,994$), pályaválasztási szorongás ($t(62)=-0,662$; $p=0,511$) faktorok között sem mutatkozott szignifikáns eltérés az intervenciót megelőzően. Továbbá az önbecsülés ($t(56)=-1,643$; $p=0,106$) és a pozitivitás ($t(57)=-1,872$; $p=0,066$) átlagai között sem mutatkozott eltérés az 1. időpontban. Nem volt szignifikáns különbség a két csoport között az első időpontban mért értékeknél a nemek tekintetében sem ($\chi^2(1,N=66)=0,395$, $p=0,530$), azonban a tanulmányi átlagban 5%-os szignifikancia-szinten igen ($t(62)=-2,253$; $p=0,028$). A kísérleti csoport tanulmányi átlaga alacsonyabb ($M=3,45$ ($SD=0,61$)), a kontroll csoporté $M=3,83$ ($SD=0,70$). Nem volt különbség továbbá a csoportok között a korábbi életpálya-tanácsadási részvételben ($\chi^2(1,N=65)=0,009$, $p=0,922$), és a mintába való tartozásban (SNI vagy tipikus) sem ($\chi^2(1,N=66)=2,109$, $p=0,146$).

²² A teljes CDESE 75-ös összpontszámához viszonyítva.

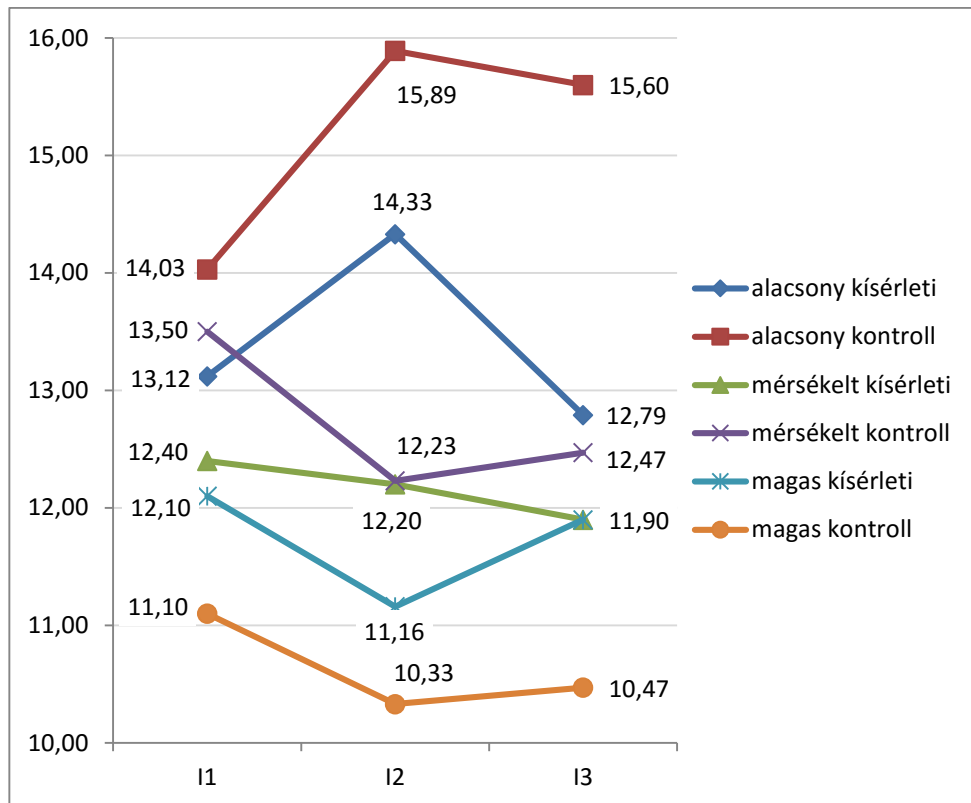
A szorongás faktor esetében az 1., valamint a 2. időpont között szignifikáns változást találtam ($F(5;183)=3,35$, $p=0,006$; $\eta_p^2=0,08$, $OP=0,90$), míg a 2. és 3. időpont között csak tendencia figyelhető meg ($F(5;183)=2,12$, $p=0,065$), az 1. és 3. időpont között pedig nincs kimutatható hatás a kísérleti csoportban a kontroll csoporthoz képest ($F(5;187)=1,76$, $p=0,123$).

Így a kísérleti csoportban megfigyelt pályaválasztási szorongás mértéke egy hónapos időtávban csökkent a kontroll csoportban megfigyelt változáshoz képest, amely a beavatkozás hatásának tekinthető.

Az alacsony pályadöntési énhatékonyságú kísérleti csoportnál a pályaválasztási szorongás tendenciaszerű csökkenése jelent meg a kontroll csoporthoz képest ($p=0,071$). Az 1. időpontban az alacsony pályadöntési énhatékonyságú kísérleti és kontroll csoport között 0,91 pontnyi az eltérés, míg a 3. időpontban ez a különbség 2,81-re nőtt a két csoport között, ami a kontroll csoport szorongásának növekedése és a kísérleti csoport szorongásának csökkenése miatt jött létre.



9. ábra. A pályadöntési énhatékonyság változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában (I3)



10. ábra. A pályaválasztási szorongás változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában (I3)

Nem volt szignifikáns különbség az ismételt mérés ANOVA alapján a következő dimenziókban a 6 csoport között a 3 időpontban: CPSES társas énhatékonyság ($F(9,86;359,007)=1,58$, $p=0,110$) és CPSES önszabályozási énhatékonyság ($F(8,77;324,74)=1,16$, $p=0,318$); CFI általános bizonytalanság ($F(9,208;355,44)=0,64$, $p=0,763$), CFI pályainformáció szükséglete ($F(8,35;317,46)=1,41$, $p=0,189$), CFI önismereti igény ($F(8,92;344,28)=0,69$, $p=0,714$). Továbbá a pozitivitás ($F(9,68;336,82)=1,10$, $p=0,357$) és az önbecsülés ($F(8,62;274,16)=0,66$, $p=0,740$) vonatkozásában sem mutatkozott változás az intervenciót követően a kontroll-csoporthoz képest.

Az ismételt mérés ANOVA során a 6 csoportot vizsgálva a *kísérleti csoportba tartozó tanulóknál szignifikáns különbség* volt kimutatható a **CPSES iskolai énhatékonyságban** a három időpontban a kontroll csoporthoz képest ($F(8,77;301,73)=2,06$, $p=0,034$; $\eta_p^2=0,057$, $OP=0,85$). A hatásméret mérsékeltnek, a statisztikai erő pedig magasnak mondható, a mért hatás stabilnak tekinthető. Ez a változás egy lineáris trendet mutat. Az eredmények varianciájának 5,7%-át magyarázza a csoportos beavatkozás. Mivel az LSD post hoc teszt nem tárta fel a csoportok közötti különbségeket az iskolai énhatékonyságban, így az eredmények értelmezése során a teljes mintán kapott első eredményt értelmeztem.

Figyelembe véve Jacob Cohen (1969, 278-280 old., idézi Richardson, 2011) meglátásait, alacsonynak tekinthető a 0,0099, mérsékeltnek a 0,0588, és magasnak a 0,1379 fölötti hatásméret. A teljes vizsgálati mintát tekintve az *iskolai énhatékonyságban mutatott fejlődés stabilnak és mérsékeltnek* mondható. Ehhez hasonlóan, a *pályaválasztási szorongás csökkenésének mértéke is mérsékeltnek* mondható. A legerősebb, kifejezetten magasnak mondható hatás az *alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoport pályadöntési énhatékonyságának fejlődésében* jelentkezett.

A demográfiai jellemzők összefüggései az intervenció iskolai éhatékonyság, pályadöntési éhatékonyság, és a pályaválasztási szorongás változásában mutatott eredményeivel

Utolsó lépésben megvizsgáltam, hogy bizonyos demográfiai tényezők mutatnak-e összefüggést az intervenció hatás eredményeivel a pályadöntési éhatékonyság, iskolai éhatékonyság és pályaválasztási szorongás tekintetében.

Mivel az intervenciót megelőzően a kísérleti és kontroll csoportok nem bizonyultak ekvivalensnek a tanulmányi átlag tekintetében, ezért ennek kovariáns változóként való használatát elvettem.

A demográfiai jellemzők összefüggései az iskolai éhatékonyságban bekövetkezett változással

A résztvevők neme alapján nem mutatkozott különbség az intervenció hatásában ($F(1,77;307,77)=1,20, p=0,299$).

A tipikus fejlődésű és SNI tanulói minta között sem mutatkozott szignifikáns különbség az intervenció eredményeit tekintve ($F(1,78;310,48)=1,25, p=0,287$).

Ehhez hasonlóan, a korábbi életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel tekintetében (rész vett-e vagy nem) sem volt kimutatható különbség az intervenciók eredményeiben ($F(1,76;304,52)=0,29, p=0,715$).

A demográfiai jellemzők összefüggései a pályadöntési éhatékonyságban bekövetkezett változással

A résztvevők neme alapján nem mutatkozott különbség az intervenció hatásában ($F(9,52;354,43)=0,98, p=0,452$).

A tipikus fejlődésű és SNI tanulói minta között sem mutatkozott szignifikáns különbség az intervenció eredményeit tekintve ($F(9,30;346,25)=1,76, p=0,072$).

Ehhez hasonlóan, a korábbi életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel tekintetében (rész vett-e vagy nem) sem volt kimutatható különbség az intervenciók eredményeiben ($F(9,46;349,90)=0,40, p=0,940$).

A demográfiai jellemzők összefüggései a pályaválasztási szorongásban bekövetkezett változással

A résztvevők neme alapján nem mutatkozott különbség az intervenció hatásában ($F(8,63;302,14)=1,65, p=0,103$).

A tipikus fejlődésű és SNI tanulói minta között sem mutatkozott szignifikáns különbség az intervenció eredményeit tekintve ($F(8,26;289,15)=1,51, p=0,149$).

Ehhez hasonlóan, a korábbi életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel tekintetében (rész vett-e vagy nem) sem volt kimutatható eltérés az intervenciók eredményeiben ($F(8,58; 298,67)=1,53, p=0,140$).

V. Az eredmények értelmezése

Az 1. vizsgálatban a Pályadöntés Énhatékonyság Skála (CDSSES-SF, Betz és munkatársai, 1996) rövid változatát érvényesítettem magyar középiskolás mintán. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető eredmények (Watson és mtsai, 2001; Creed és mtsai, 2002; Hampton, 2005; Chaney és mtsai, 2007; Miller és mtsai, 2009; Gaudron, 2011; Jin és mtsai, 2012; Presti és mtsai, 2013; Buyukgoze-Kavas, 2014) némileg más képet mutatnak a magyar mintán kirajzolódott eredményekhez képest a pályadöntési hatékonyságot mérő skála struktúráját illetően. A mérőeszköz adaptációja során sarkalatos kérdésként jelent meg az, hogy a különböző pályadöntési területeket egy dimenzió belül vagy külön faktorokként kezeljem. A megerősítő faktoranalízis során a szakirodalomban fellelhető vizsgálatokkal szemben a középiskolás mintán (N=649) a bifaktoros modell bizonyult elfogadhatónak, mind módszertani, mind elméleti és az életpálya-tanácsadás gyakorlatának szempontjából is (Török et al., in press).

A bifaktoros struktúra előnye a többi struktúrához képest, hogy a specifikus faktorok szimultán és függetlenül is vizsgálhatóak az általános faktorokhoz képest, valamint a modell a faktorok közötti magas korrelációs problémát is megszünteti (Chen és mtsai, 2006; Reise és mtsai, 2007). Az általános és specifikus faktorokon lévő szimultán faktortöltések realisabb képet nyújtanak a vizsgált pszichológiai konstruktumról (Reise és mtsai, 2010). Jelen esetben a pályadöntési énhatékonyság általános „ernyője” alatt egyaránt azonosíthatóak az alfaktorok is ahelyett, hogy az egyfaktoros vagy ötfaktoros megoldás közül kelljen választani, ugyanakkor az általános és a specifikus faktorok közötti komplex kapcsolatok is reprezentálva vannak.

A struktúra teoretikus megalapozottságát Crites (1978) pályaeérettségi modellje is megerősíti, amely szerint az optimális karrierdöntéseket öt kompetencia – pontos önértékelés kimunkálása, pályainformációk összegyűjtése, célkitűzés, jövőre vonatkozó tervek készítése, valamint a problémamegoldás –, és az ezekhez kapcsolódó attitűdök facilitálják. Taylor és Popma (1990) javaslata szerint a CDSSES egy széleskörű döntéshozatali viselkedésen alapuló dimenzió méri a pályával kapcsolatos döntéshozatalt, amely a pályadöntési viselkedés öt különböző területére reflektál. Ezeknek a dimenzióknak a vizsgálata az életpálya-tanácsadás gyakorlati vonatkozásainak szempontjából is lényeges, hiszen a beavatkozások pontos tervezéséhez a specifikus faktorokon mutatott értékek mérvadó kiindulási alapot jelentenek.

1. A pályadöntési énhatékonysággal összefüggő változókkal kapcsolatos eredmények

A szakirodalomban részletesen tárgyalt, a középiskolások pályadöntési viselkedését meghatározó dimenziók összefüggéseit erősítettem meg a 2. vizsgálatban, kiegészítve a sajátos nevelési igényű tanulók tanulmányozásával, amely a hazai kutatásokban nem kap kellő figyelmet.

A pályadöntési énhatékonyság bejósoló tényezői között megjelentek a pályaválasztási bizonytalanság faktorai közül a pályaválasztási szorongás, az észlelt énhatékonyság faktorai közül pedig az iskolai és társas énhatékonyság, az egyéni jellemzők közül pedig a pozitivitás mindkét minta esetében. A hatások erősségét és annak közvetett vagy közvetlen jellegét tekintve, eltérések keletkeztek a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű minta között.

Elsőként a korrelációs eredményeket nézve, a *pályadöntési énhatékonyság és az önbecsülés* között közepes mértékű pozitív szignifikáns összefüggést találtam *mindkét mintán*, amely eredményt Robbins (1985), Eccles és Wigfield (1995), valamint Betz és munkatársai (1997) is alátámasztanak.

Úgy tűnik, az az elképzelésünk, hogy milyen kompetenciákat birtokolunk, közepes mértékben összefügg azzal, milyen érzéseink vannak ezzel kapcsolatban. Több szerző kiemeli, hogy az önbecsülésnek központi szerepe van a pályával kapcsolatos énkép kialakításában (pl. Chartrand és mtsai, 1990), és az alacsony önbecsülés az életpálya-fejlődés akadályaként azonosítható, amely főként a nők esetében igaz (Betz, 2005). A magas szintű önbecsülés azonban képessé teszi az egyéneket arra, hogy kifejezzék érzéseiket azzal kapcsolatban, hogy ők értékesek, ezáltal csökkentik akadályozottságukat (Smedema, 2014). A magas önbecsüléssel rendelkező serdülők önértékelése erősebben tükröződik az explorációs tevékenységükben, tervezésükben és döntéseikben a pályaválasztás folyamatában (Wallace-Brosnious és mtsai, 1994).

Bár a pályadöntési énhatékonyság pozitivitással való összefüggését korábban nem vizsgálták, a két dimenzió közötti együttjárás várható volt. A *pályadöntési énhatékonyság és a pozitivitás* között erős összefüggés mutatkozott *mindkét mintán*, illeszkedve az elméleti háttérhez, amely alapján a pályadöntési énhatékonyság és az optimista attribúciós stílus összefügg a pályadöntéssel és az elköteleződéssel, a munkával való elégedettséggel, a munkahelyi teljesítménnyel, a vonásjellegű optimizmus pedig a megküzdéssel (Scheier és mtsai, 1986; Maples és Luzzo, 2005). Mivel a pozitivitás konstruktuma az önértékelés, az élettel való elégedettség és az optimizmus dimenzióit a szelf, az élet és a jövő területein fedi le, az iskolai és társas énhatékonysággal való szoros együttjárása nem meglepő.

A pályadöntési énhatékonyságnak a pályaválasztási bizonytalanság két kognitív dimenziójával enyhe pozitív, míg a két érzelmi faktorával (fordított tételek) közepesen erős negatív kapcsolatot találtam. A *pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság* közötti fordított kapcsolatot számos vizsgálat alátámasztja (Taylor és Betz, 1983; Taylor és Popma, 1990; Gillespie és Hillman, 1993; Bergeron és Romano, 1994; Betz és mtsai, 1996; Betz és mtsai, 1997), míg Creed és munkatársai (2006) ausztrál középiskolásoknál csak gyenge korrelációt találtak a két dimenzió között.

A pályaválasztással kapcsolatos szorongás, valamint az általános döntéshozattal összefüggő aggodás eszerint gátolhatja az énhatékonyságot, azáltal, hogy eltereli a tanuló figyelmét a cselekvés végrehajtásától. Az önbecsülés és a pozitivitás *mindkét mintán* negatív együttjárást mutatott a pályaválasztási szorongással és az általános bizonytalansággal. Ezt alátámasztják Germeijs és Boeck (2003) eredményei is, akik a pályaválasztási bizonytalanság és az önbecsülés között fordított együttjárást találtak.

A *CPSES magyar gyermek változatának mindhárom faktora pozitív összefüggésben áll a pályadöntési énhatékonysággal*, az iskolai és társas énhatékonyság esetében erős, míg az önszabályozási énhatékonyság esetében gyenge kapcsolatot találtam. Ez megerősíti a korábbi eredményeket, amelyek szerint különböző énhatékonyság dimenziók meghatározóak abban, mennyire jól teljesítik a serdülők az adott fejlődési szakasz kihívásait, amelyekben egyaránt megtalálhatóak a tanulmányokkal, a társkapcsolatokkal és a pályaválasztással, elköteleződéssel kapcsolatos feladatok. A különböző énhatékonyság-területek összefüggenek, többek között szoros együttjárás figyelhető meg a pályadöntési énhatékonyság és az általános énhatékonyság, valamint a társas énhatékonyság között (Bandura, 1986; Niles és Sowa, 1992, idézi Betz és Klein, 1996; Betz és Taylor, 2012).

Az énhatékonyság kapcsolatban áll a kívánt tanulmányi teljesítmény és a karrierrel összefüggő eredmények megítélésével és elérésével is (Bandura, 1986; Lent és mtsai, 1994, 2000). A feladatok sikeres teljesítése további feladatok megoldására ösztönzi a fiatalokat, miközben iskolai énhatékonyságuk erősödik (Kiss, 2009; Said, 2013).

A *társas énhatékonyság és pályadöntési énhatékonyság* szoros összefüggéséről is számos vizsgálatot találunk. Felsman és Blustein (1999) szerint például a serdülő kortársakhoz kapcsolódásának magas színvonala, az intim kapcsolatok kezelésének képessége összefüggésben áll a környezet explorálásával, és együttjárást mutat a pályaaorientációs folyamatban az elköteleződés kialakulásával, a társas énhatékonyság hiányosságai viszont halogatáshoz vezethetnek az életpálya-épités folyamatában.

Az SNI tanulók körében jelentkező szoros összefüggés a pályadöntési és a társas éhatékonyság között felhívja a figyelmet arra, hogy a társak elfogadása, a társas kapcsolatok mentén megerősödő képességekben való hit jelentős súllyal szerepel a pályadöntéssel összefüggő éhatékonyság területein. Az elutasítás, kirekesztés megtapasztalása megfosztja a diákokat a társas megismerés és életvitel adaptív modelljeitől, amely később a tanulmányi előmenetelt is alááshatja (Shah és mtsai, 2004).

A középiskolás tanulók adatain végzett strukturális modellezés további bizonyítékkal szolgált azzal kapcsolatban, hogy az észlelt éhatékonyság változói és a pozitivitás, a pályaválasztási bizonytalanság változói, valamint a pályadöntési éhatékonyság összefüggenek.

A 2. vizsgálat megerősíti azokat a kutatási eredményeket, amelyek a *személyes változók és a pályaválasztási bizonytalanság* hatását mutatták ki a pályadöntési éhatékonyság tekintetében (pl. Taylor és Betz, 1983; Betz és Luzzo, 1996; Betz és mtsai, 1996, Betz és mtsai, 1997).

A pozitív és pályaválasztási szorongás mind közvetlen, mind közvetett módon jelentős hatással bír a pályadöntési éhatékonyságra.

Úgy tűnik, hogy a pozitív irányultságnak jelentős szerepe van abban, hogy a pályadöntési éhatékonyság optimális mértékű legyen, az iskolai és társas éhatékonyságon keresztül, és közvetlenül is – igaz, ez a közvetlen hatás sajátos nevelési igényű diákoknál nem érvényesül. A közvetlen hatások közül mindkét minta esetében a társas éhatékonyságra gyakorolt direkt hatás a legerősebb, az iskolai éhatékonyságra pedig közepes, ez a különbség legjobban az SNI tanulóknál rajzolódik ki. Korábbi vizsgálatok alapján láthattuk, hogy az optimizmus-pesszimizmus kognitív stílus szignifikánsan előrejelzi a pályadöntési éhatékonyságot, és a serdülők pályadöntési éhatékonyságának növeléséhez nagymértékben hozzájárul többek között a pozitív éhatékonysági elvárások és a pozitív önattribúciós stílus (Bandura, 1997; Flum és Blustein, 2000; Creed és mtsai, 2004). A magasabb pozitív hozzáállású középiskolások eszerint nagy valószínűséggel érnek el magasabb pályadöntési éhatékonyság hiedelmeket. Ez a módszertan szempontjából az erőforrásokra való fókuszot, a már elért sikerek tudatosítását jelenti.

A pályadöntési éhatékonyságra a *pályaválasztási bizonytalanság* érzelmi oldala, a *szorongás* dimenziója van (negatív) hatással. Ez egyfelől azt mutatja, hogy a kognitív dimenziók (az önismeret és környezettel kapcsolatos információk) nem járulnak hozzá számottevően pályadöntési éhatékonyság élményéhez, másfelől, a pályaválasztáshoz köthető szorongás csökkenése bejósolja a pályadöntési képességekbe vetett hit növekedését.

A pályaválasztási szorongás több területre kiterjedhet a középiskolások döntéseinek terén: mennyire fogadják el őket mások, mennyire tudnak jó tanulmányi eredményeket felmutatni, illetve a jövőben mennyire tudnak boldogulni. A pályaválasztási szorongás pályadöntési éhatékonyságra vonatkozó direkt hatása magasabb, mint az iskolai és társas éhatékonyságon keresztüli úton, és ez a direkt hatás az SNI tanulóknál erősebb.

A szorongásból fakadó bizonytalanság, a pályaválasztással összefüggő aggodás a *sajátos nevelési igényű tanulóknál* nem a tanulmányokkal, hanem az elfogadással, társas támasszal kapcsolatban jelenik meg a társas éhatékonysággal mutatott fordított hatásában. A társak elfogadásának fontosságára, a társas kapcsolatok kezelésében mutatott éhatékonyság jelentőségére az SNI tanulóknál már utaltam. Felvetődik, hogy mivel az SNI diákok pályaválasztási szorongása nem hat iskolai éhatékonyságukra, az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos képességbe való hitben jelentős magyarázó erővel szolgálhat az akadályozottság, amely semlegesíti a szorongást.

Ugyanez a magyarázó erő a társas- és a pályadöntési éhatékonyság esetén valószínűleg nem érvényesül, ebben az esetben a szorongás hatása felerősödik. Enright (1996) eredményei szerint a fogyatékosági státusz meghatározó a saját életpályával kapcsolatos negatív hiedelmek és a pályaválasztási bizonytalanság közötti kapcsolatban, és a pályaválasztást érintő kérdésekben fontos szempontként jelenhet meg, főként az alkalmasság, a képességek értékelésének vonatkozásában.

A bizonytalanság időleges állapot, új döntéseknél gyakran megjelenik. A középiskolások átmeneti szorongása idővel csökkenhet, ebben a különböző szorongás-kezelési technikák mellett a reális elvárások és a célok kitűzése, valamint a közvetlenül a pályadöntési éhatékonyságot növelő technikák jelentenek segítséget, amelyek tartalmazzák az explorációs módszereket, a hiteles modellektől való tanulást, a sikerek megtapasztalását (Betz és mtsai, 1997). Mivel az SNI tanulók a pályainformációk szerzésében mutatott éhatékonysága alacsonyabb, mint a tipikus fejlődésű tanulóké, a jövőbeni munka megtalálásával kapcsolatos bizonyosságra vonatkozó kérdések okozhatják a két minta közötti különbségeket a szorongás bejósoló erejében. A munkaerő-piaci tudásban szerzett jártasság az SNI csoportoknál eléggé hiányosnak mondható, melynek egyik oka, hogy maga a támogató háttér sem rendelkezik a szükséges pályainformációkkal, amelyek tartalmazzák a (sérülés)specifikus szempontokat is. Feltehetően a bizonytalanság csökkentésében nagy szerepe lenne a munkaerő-piaci kapcsolatok megteremtésének, amelyben kitüntetett figyelmet érdemelnének a modellszemélyként bevonható, dolgozó megváltozott munkaképességű személyek.

Az autonómiát támogató társas hatásoknak nagy szerepe van abban, hogy pozitív irányba mozduljon a tanulók éhatékonyság-érzése a pályadöntési cselekvésekkel kapcsolatban (York, 2008). A pályadöntési éhatékonysághoz a társas éhatékonyság növelésén keresztül vezető út elsősorban az SNI tanulóknál érvényesül, ami aláhúzza az iskolai közeg szerepét az életpálya-építés megalapozásában. A társas készségek fejlődését elősegítő, a valós lehetőségeket megmutató iskola diákjai reálisabb életpálya-célokat tűznek ki, ezzel bizonytalanságuk is csökken.

Az optimális és reális pályacélok kitűzéséhez a serdülőknak ajánlott elsajátítani az explorációs és célválasztási készségek mellett a társas, segítő és munkára való készenlét készségeit, a társas támogatás használatát (Lapan és mtsai, 2002; Lapan, 2004). Minél magasabb a társas támogatás és a célkitűzés észlelt szintje, annál aktívabbnak bizonyul a pályatervezési viselkedés, valamint a karrier-exploráció (Rogers és mtsai, 2008).

A pályadöntési éhatékonyság növelésében a sajátos nevelési igényű tanulóknál meghatározóbb az együttműködésen, a barátságok kötésén, a társas támaszon keresztüli társas készség és társas éhatékonyság-fejlesztés. A társas éhatékonyság hozzájárulhat a támogatóbb környezet kiépítéséhez (Bandura, 1999), és a fogyatékos személyek körében a társas támogatottság, az éhatékonyság és a szubjektív jóllét között meglehetősen szoros a kapcsolat (Hampton 2000, 2004). Az éhatékonysági területek szoros összefüggése jelzi, hogy a társas támasz és a társas éhatékonyság szintjének növelése nemcsak a pályaválasztással összefüggésben, de az oktatási folyamat egészében is pozitív eredményeket hozhat, így az SNI tanulók iskolai szerepeinek kiépítésében és teljesítményében is kulcsszerepe van.

Míg a tipikus fejlődésű diákoknál elsősorban a pozitívitás növelése vezet közvetlenül a pályadöntési éhatékonysághoz, addig a sajátos nevelési igényű diákok esetében a pályaválasztási szorongás csökkentése hat közvetlenül a pályadöntési éhatékonyságra. Ennek intervenciós aspektusait tekintve, mind a pozitív-eredmény elvárások, mind az érzelmi szabályozásra vonatkozó technikák beépítése javasolt a foglalkozások tematikájába. Hasonlóan fogalmaz Bandura (1982), amikor a négy éhatékonysági forrás szerepét foglalja össze.

Az iskolai éhatékonyság a pályadöntési éhatékonyságra vonatkozóan erős bejósoló erővel rendelkezik. A tanulmányi eredményekhez kapcsolható képesség-elvárások összetevői közé tartoznak többek között a tanuló hite abban, hogy meg tudja oldani a feladatokat, mennyi időt és energiát szán a tanulásra, és milyen jegyeket kap. Mindezek hatása mindkét minta esetében ugyanolyan mértékű a pályadöntési éhatékonyságra nézve, míg a *társas éhatékonyság* tekintetében az SNI tanulóknál sokkal erősebb a hatás.

A társas és tanulmányi viselkedésükben magukat magabiztosabbnak tekintő középiskolások következőképp nagyobb valószínűséggel mutatnak magasabb pályadöntési éhatékonyságot. Ez az eredmény újabb alátámasztása annak, hogy az iskolai és társas éhatékonyság növelését célzó foglalkozások, programok, amelyek az interperszonális kapcsolatokkal összefüggő hatékonyság-elvárásokkal, azok növelésével is számolnak, hasznosak lehetnek a pályadöntési éhatékonyság növelésében.

A pályadöntési énhatékonyság bejósoló változói között a demográfiai változók közül megjelentek a *tanulmányi átlag*, valamint az *életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel*, a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű mintán is közvetett hatásként. Ha a két mintára együtt tekintünk, a *pályaválasztási foglalkozáson való korábbi részvétel* az iskolai és társas énhatékonyságon keresztül és direkt módon is hat.

A szociál-kognitív pályamodell (Lent és mtsai, 2000) alapul véve, az iskolákban korábban biztosított életpálya-tanácsadási foglalkozást támogató környezeti feltételnek tekintetem. A strukturális modellezés alapján a támogatás ezen formája indirekt módon hat a pályadöntési énhatékonyságra, az iskolai és társas énhatékonyságon keresztül. Az SNI tanulóknál az iskolai énhatékonyságot jósolja be erősebben az életpálya-tanácsadási foglalkozás, a társas énhatékonyságra nincs hatással, míg a tipikus fejlődésű diákoknál mindkét énhatékonysági területhez hozzájárul. Fontos megjegyezni, hogy ez az enyhének mondható hatás azoknak a korábbi foglalkozásoknak köszönhetőek, amelyeket az iskolák néhány órában tudtak biztosítani a diákoknak. Ezek tartalmáról és arról, hogy pontosan melyik foglalkozásnak milyen hatása volt, nem áll rendelkezésre információ. Elképzelhető, a korábbi foglalkozások abban segítettek az SNI tanulóknak, hogy tudatosuljanak képességeik, és az iskolai szerepeikkel kapcsolatos feladatokat gördülékenyebben teljesítsék.

A *tanulmányi átlag* erős bejósoló erővel bír a pályadöntési énhatékonyságra, az iskolai énhatékonyságon keresztül. Ez összhangban van azzal a korábbi elgondolással, amely szerint az serdülők iskolai teljesítménye hozzájárul a pályadöntési énhatékonysághoz, a tanulmányi sikereik pedig növelik az iskolai énhatékonyságot (Bandura, 1997). Luzzo (1993a) azonban nem talált szignifikáns összefüggést a pályadöntési énhatékonyság és a tanulmányi átlag között, amely megkérdőjelezheti a tanulmányi eredmény közvetlen hatását. Saját eredményeim alapján sem egyértelmű a hatás: a tipikus fejlődésű tanulók esetében a bejósoló erő sokkal erősebb, mint az SNI diákoknál. Ez azt jelentheti, hogy a sajátos nevelési igényű diákok tanulmányi képességeikbe vetett hitét nem kizárólag a tanulmányi eredményekből származtatják. A tanulmányi teljesítménynek eszerint nincs közvetlen hatása a pályadöntési képességekben való hitre, annak bejósoló ereje csak az iskolai énhatékonyságon keresztül érvényesül. A tanulmányi eredmények karriercélokban való megjelenése rendszerint nem egyértelmű a középiskolások számára, a tanulmányok kapcsán csak ritkán merülnek fel az adott tantárgyak jövőbeni hasznosulásának módjai, holott azok a tanulók, akik meg tudják ragadni tanulmányi teljesítményük jövőbeni fontosságát, nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az iskolában (Lapan és mtsai, 1993; Hughey és mtsai, 1993).

Az *iskolatípus* alapján különbségek mutatkoznak a pályadöntési énhatékonyság pontszámaiban az *SNI tanulók körében*. A pályadöntési énhatékonyság szignifikánsan magasabb a gimnáziumi, mint a szakközépfiskolai és szakiskolába járó sajátos nevelési igényű tanulóknál.

A szakiskolások gimnazistákhoz és szakközépfiskolásokhoz képest jóval alacsonyabb pályadöntési énhatékonysága az SNI tanulóknál fakadhat abból, hogy az alternatív karrierutakhoz nem rendelkeznek megfelelő tájékozottsággal, Valószínűleg kevesebbet foglalkoznak a jövőtervezéssel, célok kijelölésével, az explorációval. Ezek hiányában pályadöntési készségeik és pályadöntési énhatékonyságuk mérsékelt, önértékelésük hiányos marad. Az egyik hazai kutatásból kiderül (Klorify, 2009), hogy a fogyatékos tanulók esetében gyakori a nem önálló vagy nem kellően megalapozott továbbtanulási döntés, a döntést segítő alternatívákhoz való hozzáférés hiánya. Hogyha a tanulók nincsenek tisztában saját erősségeikkel és nehézségeikkel, valamint hiányzik a reális célok kitűzéséhez szükséges pályaismeret, lehetőségeik meglehetősen korlátozottak maradnak.

Ez az eredmény azért is jelentős, mert a szakmatanulás időszakában a tanulóknak már érdemes felkészülniük az életpálya-menedzseléshez szükséges készségekre, amelyet a szakmai gyakorlatok megalapozhatnak. Esetükben kevéssé lesz cél a felsőoktatás, a munkaerő-piaci helytállás érdekében a pályadöntési énhatékonyság növelése jelentőssé válik.

Korábban alátámasztást nyert, hogy a szakképzésben tanuló lányok foglalkoztatásának pozitív prediktorai közé tartoznak többek között a munkatapasztalat-szerzés és a lehető legtöbb társas tevékenységben való részvétel (Doren és Betz, 1998; Tomblin és Haring, 1999; Lindstrom és mtsai, 2004). Mindemellett javasolt, hogy a fogyatékos tanulók éntudatosságának fejlesztése, a potenciális társadalmi szerepeik felismerése tanulmányaik alatt támogatásra kerüljenek. Az egyéni portfólió alkalmazása, amelyben rögzíthetők az önreflexiók, a célok és a tervek, fontos eszközzé válhat az önismeret és a munkaerő-piaci ismeretek, az életpálya-menedzseléshez szükséges készségek tudatosulásának folyamatában (Lundine és Smith, 2006).

Az életpálya-tanácsadás jelentősége a szakiskolai közegben abban áll, hogy a tanulót megerősítse leendő szakmai pályafutásának pozitívumaiban, szélesítse helyzetkezelését a lehetőségekkel való bánásmódban, gazdagítsa értékelési szempontjait önmagával és a munkaerő-piaci sajátosságokkal kapcsolatban. Ezek hiányában gyakori a motiváció és az énhatékonyság csökkenése, amely a tanulmányok megszakításához is vezethet.

2. A vizsgálati minták összehasonlításának és a látens profilok jellemzésének eredményei a hipotézisek tükrében

Az 1. Hipotézisben a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű tanulók között eltéréseket vártam el a pályadöntési-, észlelt énhatékonyság, a pályaválasztási bizonytalanság, valamint a pozitivitás és önbecsülés változóin. Feltevéseimet számos kutatási eredmény támasztotta alá (Mazurek és Shoemaker, 1997; Luzzo és mtsai, 1999; Ochs és Roessler, 2001; Nosek és Hughes, 2001; Nosek és mtsai, 2003; Smedema, 2014).

Eredményeim alapján a sajátos nevelési igényű tanulók pozitivitása szignifikánsan magasabb, mint a tipikus fejlődésű tanulóké, azonban iskolai énhatékonyságuk alacsonyabb, valamint a pályadöntési énhatékonyságuk a pályainformáció szerzésére irányuló faktoron is alacsonyabb.

Mindkét eredmény kapcsán találunk igazoló és ennek ellentmondó kutatásokat is.

A szakirodalom többnyire a speciális szükségletű csoportok egyéni és környezeti hátrányait emeli ki a többségi tanulókhoz képest. Bathó és Fejes (2013) vizsgálatában például a fogyatékos általános iskolások mind a többségi, mind a hátrányos helyzetű társaiknál kedvezőtlenebb jövőképpel rendelkeztek, céljaik megvalósulásának tekintetében pesszimistábbak voltak társaiknál. A későbbi életkorban, felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatók szignifikánsan alacsonyabb pályadöntési énhatékonyságról számoltak be, és pesszimistább attribúciós stílust mutattak a karrierdöntések vonatkozásában, mint nem fogyatékos társaik (Mazurek és Shoemaker, 1997; Luzzo és mtsai, 1999).

A fogyatékos és nem fogyatékos középiskolások ugyanolyan fontosnak vélik a tanulmányi sikerek későbbi karrierre gyakorolt hatását (Ochs és Roessler, 2001), ami a tanulók optimista hozzáállására utal arra vonatkozóan, hogy az életpálya-építési folyamatba való bevonódás későbbi sikereket jelenthet az életben, bár eredmény-elvárásaik szerényebbek. Az explorációs szándékban tehát nincs különbség, és a pozitív attitűd is jellemző a sajátos nevelési igényű középiskolásokra, a pályadöntési képességekben való hit azonban kevésbé segíti elő az optimizmus eredményekben való realizálását.

A megfogalmazott karriercélokban sincs különbség a speciális szükségletű és a tipikus fejlődésű középiskolások között, később azonban ez a hasonlóság megszűnik, a fogyatékos fiatalok magabiztossága a munkaerő-piaci részvételükhöz kapcsolódóan jelentősen lecsökken. Ebben szerepet játszhat a velük szemben fennálló diszkrimináció (Burchardt, 2005), a feljükk mutatott alacsonyabb eredmény-elvárások, a képességeik mások általi nem reális megítélése. A pedagógusok többnyire – főként, ha súlyosabb mértékű az állapot –, önállótlanok tartják a sajátos nevelési igényű diákokat, akik nem képesek számukra előnyös döntéseket hozni (Soresi és mtsai, 2008).

Ez az attitűd valószínűleg még jobban felerősödik, amikor a munkavégzéshez kapcsolódó teljesítményekről van szó: a munkáltatók negatív hiedelmei is közrejátszanak abban, hogy a fogyatékos személyek milyen mértékben tudnak érvényesülni a munkaerő-piacon.

További magyarázatként vetem fel, hogy a későbbi, a végzettséghez nem illeszkedő foglalkoztatottság vagy munkanélküliség származhat a valós munkaerő-piaci helyzet ismeretének hiányából mind a tanulók, mind a pedagógusok részéről. A fogyatékos fiatalok többnyire korlátozott tudással rendelkeznek a munkával kapcsolatos elvárásokról, lehetőségekről, és ehhez hasonlóan, a szülők és az iskolák sem eléggé tájékozottak az SNI tanulók életpálya-építési sajátosságairól, így a diákok nem készülnek fel a lehetséges helyzetekre. Ezt támasztják alá azok a vizsgálatok, amelyek hangsúlyozzák, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók kevesebb vagy nem megfelelő életpálya-építést elősegítő tevékenységben vesznek részt (Szymanski és mtsai, 1992; Hershenson és Szymanski, 1992; Strauser, 1995; Hitchings és mtsai, 2001).

A minták összehasonlítása alapján a sajátos nevelési igényű diákoknak ugyan magasabb a pozitivitása a társaiknál, de ez közvetlenül nem tükröződik a pályadöntési énhatékonyságban, ezért az erre vonatkozó eredmény-elvárások feltárása indokolt lenne.

Számos kutatási eredmény áll rendelkezésre arról, hogy jövőbeli célok elérhetőségével kapcsolatos optimizmus jobb megküzdési készségeket (pl. Savickas és mtsai, 1984; Scheier és mtsai, 1986). A pozitivitáson keresztül változás érhető el abban, hogyan látjuk, és hogyan kezeljük az egyes szituációkat, valamint hatással van arra, hogyan értékeljük élményeinket (Caprara és mtsai, 2010). Mivel a pozitív orientáció az általános jóllét és a kihívásokkal való megküzdés prediktora, a kompetenciákba való hitet optimista irányba tereli. Tekintettel arra, hogy a pozitív habitus hozzásegít a célok eléréséhez, a pozitivitás magasabb mértéke bizakodásra adhat okot arra vonatkozóan is, hogy a pályadöntéssel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel nagyobb valószínűséggel történik meg, az ezáltal szerzett tapasztalatok és képességek fejlesztése pedig a pályadöntési énhatékonyság növekedéséhez vezethet.

Az SNI tanulók nyitottak azokra a tevékenységekre, amelyek fejlesztik pályadöntési kompetenciáikat, és realizálják jövőbeni elképzeléseiket. Ebben az iskolai és társas énhatékonyság szerepét kiemelten kell kezelni. A pozitív orientáció egy olyan motivációs bázisként fogható fel, amelyre építeni lehet az életpálya-fejlődés folyamatában és az intervenciók megtervezésénél, ahol az SNI tanulóknál a tanulmányi kompetenciákkal kapcsolatos elemek beépítése is javasolt.

Azonban fontos kiemelni, hogy a pozitivitás, optimizmus mértéke és a különböző területeken mutatott viselkedések között nem egyértelmű az összefüggés, amelyből arra következtethetünk, hogy a pozitivitás csak bizonyos feltételek mellett segíti elő a céloknak megfelelő viselkedést, amelyek közül az egyik feltétel az lehet, hogy a kitűzött céloknak, a lehetőségek felismerésének reálisnak kell lenniük (Rand és Shea, 2013). Még hogyha a serdülőknek tiszta elképzelésük is van pályaválasztásukról, gyakran kevéssé tájékozottak abban, hogyan érik el ezeket a célokat (pl. Luzzo és mtsai, 1999; Rojewski, 1993). Bandura (1986) is hangsúlyozza, hogy a céloknak fontos szerepe van annak előrejelzésében, hogy az énhatékonyság növelése realizálódik-e a konkrét viselkedésben. A világos, jól specifikált célok nagyobb valószínűséggel vezetnek az eredményt hozó viselkedéshez, az énhatékonyságon keresztül (Lent és mtsai, 2003). Rogers és munkatársai (2008) hangsúlyozzák, hogy azok a középiskolások, akik magabiztosan hoznak karrierrel kapcsolatos döntéseket, valószínűbben tűznek ki célokat, így valószínűbben alakítanak ki terveket, és aktívabban fedezik fel a karrierlehetőségeket is.

Ez arra is rámutat, hogy az SNI tanulók pozitivitása jelentős erőforrásnak tekinthető, ezzel együtt a pályadöntési énhatékonyság (kiemelten a pályainformációk hozzáférhetősége) további erősítése a motiváció realizálását, a cselekvések kivitelezését is elősegíti. A pályadöntési énhatékonyság kiindulópontnak tekinthető abban, hogy a tanulók céljai kijelölésre kerüljenek, stabilizálódnak, és végül valós lépésekké formálódnak.

A sajátos nevelési igényű tanulók *iskolai énhatékonyságának tipikus fejlődésű tanulókhoz képest mutatott szignifikánsan alacsonyabb* szintje felhívja a figyelmet néhány megfontolandó kérdésre.

Az SNI, közöttük a fogyatékos tanulókkal szemben fenntartott sztereotípiák, különös tekintettel a tanulmányi képességeikre vonatkozó alacsony elvárások adhatják az egyik magyarázatot. Ennek egyik következménye a szegregált osztályok számának növelése, az elérhető támogatás hiánya vagy késése, a fizikai akadályok fennmaradása (Burchardt, 2005). Az SNI tanulók értékelés alóli felmentése rendkívül elterjedt, főként az integráló intézményekben. Ez fakadhat abból, hogy gyakran kiforratlan a tanulást felzárkóztató módszertan, és az iskolai kudarcok több esetben a felmentések útján kerülnek semlegesítésre. A módszertani kérdésen túl viszont még fontosabb lehet az a szempont, hogy a gyakori felmentéssel ezek a tanulók kimaradnak a számukra fontos közösségi lét, a közösségben történő tanulás feltételrendszeréből, amely integrálódásuk esélyét meglehetősen növelné (Kópatakiné és mtsai, 2007).

A tanulási sikerélmények hiánya révén csökkenhet az iskolai énhatékonyság, amely kisebb mértékű továbbtanulási törekvéseket okozhat. Ennek a hosszú távú következményei pedig már nehezebben korrigálhatók, a diák esetleges kikerülése és későbbi visszakapcsolódása a tanulás világába nagyobb erőfeszítéseket jelent mind a tanuló, mind az iskola és a család részéről is.

Fontos szerepe van a szülői értékelésnek, tanuláshoz való hozzáállásnak és a tanulással töltött idő szülői általi kezelésének is. A tanulásra fordított idő hatással van az énhatékonyságra: a kitartóbb, a tanulásra hosszabb időt szánó diákok magasabb szintű énhatékonyságról számolnak be, és elégedettebbek tantárgyi tudásukkal, ami iskolai sikerességüket is pozitívan befolyásolja (Turner és mtsai, 2009).

Az iskolai énhatékonyság növelésében fontos az iskola támogató fellépése a továbbtanulásra vonatkozóan, a diák önálló döntéseinek támogatása, a sikerek biztosítása a tanulmányi tevékenységekben, valamint a másoktól való tanulás lehetőségének növelése, pozitív példák hangsúlyozása. Mivel az SNI tanulóknál a társas támogatás nagy jelentőségű, az énhatékonyság növelésének módszerei között az együttműködő tanulást, önmaguk minél több szerepben való kipróbálását érdemes alkalmazni. Ez kiküszöböli azt a gyakori jelenséget is, amely során az SNI tanulókat elsősorban az iskolai teljesítményük és speciális igényük alapján értékeli, figyelmen kívül hagyva az egyéb képességeket, amelyeket valójában sem a társak, sem a pedagógusok nem igazán ismernek. Az életpálya-tanácsadási programok alkalmával a pedagógusok rendszerint azzal szembesülnek, hogy a tantárgyi keretek között „szereplő” diákok mennyire más oldalakat mutatják meg, amikor egyéb tevékenységekben is tudnak érvényesülni.

Összegezve, az **1. Hipotézis**, amely szerint a pályadöntési énhatékonyság, a pályaválasztási bizonytalanság, az észlelt énhatékonyság, a pozitivitás és az önbecsülés alapján eltérés várható a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolások között, **részben igazolódott**. A CDESES pályainformáció szerzés, a pozitivitás és az iskolai énhatékonyság dimenziójának kivételével nincs szignifikáns eltérés a tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolások között a változók átlag pontszámaiban. Azonban fontos a jövőben további vizsgálatokat folytatni a témakörben, hiszen a CDESES egyéb dimenzióiban is mutatkoztak eltérések a két csoport között, amelyek értelmezésétől az eredmények nem megfelelő erőssége miatt eltekintettem.

A **2. Hipotézis**ben azt jártam körül, hogy az SDS skálával mért észlelt akadályozottság és az akadályozottságok száma összefügg-e a pályadöntési énhatékonysággal, valamint az akadályozottság mértéke alapján van-e különbség a pályadöntési énhatékonyságban az SNI tanulók körében.

Az eredmények alapján minél magasabb az SDS skálával mért *észlelt akadályozottság* szintje, annál alacsonyabb a pályadöntési énhatékonyság. Az eltérő mértékű (enyhe, mérsékelt vagy magas) akadályozottsággal rendelkező középiskolások csoportok nem különböznek a pályadöntési énhatékonyság mértékében, és az akadályozottságok száma nem függ össze a pályadöntési énhatékonyság mértékével. A látens profil elemzés is aláhúzza, hogy az akadályozottság típusa (fogyatékos vagy pszichés fejlődési zavar kategóriák) alapján sem tapasztalható különbség az alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú SNI diákok között, az akadályozottság száma és az észlelt akadályozottság azonban meghatározó. Ebből következően a **2. Hipotézis igazolásra került**.

Markáns eredménynek számít, hogy a pályadöntési területeken mutatott énhatékonyságban az akadályozottság (objektív) mértéke és típusa nem meghatározó, míg az akadályozottság szubjektív megítélése, az állapotra adott reakció, annak egyéni értelmezése összefügg a pályadöntési területen jelentkező énhatékonyság-élménnyel. Ezt az összefüggést megerősíti Corrigan (2008), aki fogyatékos felsőoktatási hallgatók mintáján azt találta, hogy a fogyatékos elfogadásának mértéke együttjárást mutat a pályadöntési énhatékonysággal, a fogyatékos mértéke és típusa viszont nem mutat összefüggést vele. Ezt a képet árnyalja Elhessen (2002) mozgáskorlátozott hallgatókkal végzett vizsgálata, amelyben a fogyatékos súlyossága a pályadöntési énhatékonyságot és fogyatékoshoz való alkalmazkodást is bejósolta. Vizsgálataimban az SNI státuszt tekintve az akadályozottságok száma bizonyult meghatározónak a pályadöntési énhatékonyság szintjében, amely túlnyomóan az állapot komplexitását ragadja meg.

A súlyos akadályozottsággal rendelkező tanulók szignifikánsan magasabb *észlelt akadályozottság* pontszámot értek el (11-es skálán 9-et; mint az enyhe és a mérsékelt akadályozottsággal rendelkezők (ld. 6. sz. melléklet). Tehát az észlelt akadályozottságban vélhetően részben tükröződik az állapot súlyossága (amelyben fontos az akadályozottságok száma is), de megítélésében valószínűleg az aktuális környezeti vagy társas helyzet, valamint az észlelt énhatékonyság is szerepet játszik. Az akadályozottság észlelése a biopszichoszociális megközelítéssel és a szociál-kognitív elmélettel összhangban a korábbi és jelenben ható tapasztalatok függvényében „aktivizálódik”. Mindezekből kiindulva, a károsodásból eredő funkcionális akadályozottság különböző fizikai, társas és egyéb környezeti tényezők kontextusában jut érvényre, az akadályozottság jelentősége, hatása például attól is függ, hogy a személy aktuálisan hogyan értékeli helyzetét, és erre milyen érzelmi reakciói vannak (Wright, 1983).

Úgy vélem, hogy az észlelt akadályozottság felmérésére használt skála tisztább képet adhat a konkrét szituációkban megjelenő hátrányok értékeléséről. Az észlelt hátrányok helyzetenként meglehetősen eltérőek lehetnek, ennél fogva egy-egy viselkedés terület eredmény-elvárásai is sokkal komplexebb mintázatot mutatnak, a hozzájuk kapcsolódó beavatkozások szélesebb spektrumot ölelhetnek fel, mint pusztán a károsodásból való kiindulás. Ennek az FNO-szemléletnek a jegyében az erőforrások megtalálása indulhat onnan, hogy a legkisebb hátrányt jelentő helyzet „profitját maximalizáljuk”, és a már működő jó megoldásokat átvisszük a többi életterületre. A transzferálható énhatékonyság megközelítése tükröződik a megoldásorientált módszertanban is, amely az életpálya-tanácsadási és az átvezetési tevékenységekben, különösen a hátrányos helyzetek kezelésében hatékonyak mondható.

Az objektív és szubjektív, azaz a valós és észlelt akadályok eltérően hatnak az eredmény-elvárásokra, így a sikerek elővételezésére (Lent és mtsai, 2000; Swanson és Woitke, 1997). A vizsgálat alapján jól kirajzolódik ez a különbség. Az észlelt környezeti akadályok csökkenthetik az észlelt énhatékonyságot, és az eredményekkel kapcsolatos elvárásokat. A pályafejlődés különböző fázisaiban más és más típusú akadályokkal szembesülhetünk, így az akadályok észlelésének van egy idői dimenziója a múlt, jelen és jövőben várható nehézségei kapcsán. Az SDS skálával az elmúlt 30 napban észlelt akadályozottság került feltárásra. A proximális, jelenben észlelt akadályok az SCCT elmélet szerint főként a tervek megvalósítására hatnak (Lent és mtsai, 2000), ezáltal befolyásolhatják a pályadöntési viselkedésben létrejött lépéseket.

Az akadályozottság skálán mért életterületek közül az iskolai és a társas dimenzióknak kitüntetett szerepe van az SNI középiskolásoknál. A tanulmányi területen csökkenthető észlelt akadályok egyértelműek a differenciált módszertan biztosításától az életpálya-tanácsadási szolgáltatásokig bezáróan, amelyek az énhatékonysági dimenziók fejlesztésére fókuszálnak. Az észlelt akadályozottság csökkentését a pozitív eredmény-elvárásokkal és a pozitivitás növelésével is el lehet érni. Az optimista fogyatékos személyek kevésbé tekintik akadályozottnak magukat, és magasabb szintű jóllétről, életminőségről számolnak be, a károsodáshoz kapcsolható faktorok hatásait jobban kontrollálják (Rand és Shea, 2013).

Az egyéni és a környezeti erőforrásokra való építés főként azoknál a magasabb észlelt akadályozottsággal rendelkező SNI lányoknál nagy jelentőségű, akik nem férnek hozzá az énhatékonyságot fejlesztő szolgáltatásokhoz, és tapasztalatszerzési lehetőségük is csekély a munkával összefüggő feladatok és elvárások kapcsán. Az észlelt akadályozottság másik fontos pillére körükben a társas helyzetek kezelése. Az ebben mutatott alacsonyabb énhatékonyság ugyancsak hatással van az iskolai érvényesülésre, és az integrált tanulók gyakran szembesülhetnek a „jobbakkal” való összehasonlítás szorongásával. A társas és tanulmányi helyzetekben rejlő akadályok mindegyike csökkenthető azoknak a lehetőségeknek a megteremtésével, amelyek során az SNI tanulók kompetensnek érezhetik magukat. A „mindenki jó valamiben” elv érvényesítése főként az SNI lányok körében emelhetné meg a sikereik révén átélt énhatékonyság élményét.

Mivel több olyan korábbi kutatás áll rendelkezésre, amelyben a fogyatékoság mértéke egyéb változókkal interakcióban hatással van az énhatékonysági hiedelmekre, a jövőben további vizsgálat lenne indokolt ebben a kérdéskörben. Saját vizsgálatomban az akadályozottság száma 5%-os szignifikancia-szinten mutatott különbséget az alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú csoportok között, amely utal a státusz alapján tárgyalt kérdések komplexitására.

A szakirodalom az iskolai környezet (integrált vagy szegregált) életpálya-építésre gyakorolt hatásáról ellentmondó adatokkal szolgál, ezért megvizsgáltam, hogy a pályadöntési énhatékonyságban mutatnak-e különbséget az integráltan vagy szegregáltan tanuló SNI diákok, valamint azt is, hogy az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulók között többen tanulnak-e szegregált intézményben. A *3. Hipotézis*ben feltételeztem, hogy azok a sajátos nevelési igényű tanulók, akik integráltan tanulnak, magasabb pályadöntési énhatékonysággal rendelkeznek (Gillespie és Hillman, 1993; Enright és mtsai, 1996; Koblik és mtsai, 2009), azonban nem fedeztem fel eltéréseket a pályadöntési énhatékonyság átlagaiban a két csoport között, valamint a látens profil elemzés alapján az alacsonyan és magasan” teljesítő” csoportok ugyanolyan arányban tanulnak szegregált, illetve integrált intézményben. Ebből fakadóan, a *3. Hipotézis nem nyert igazolást*.

Conyers és munkatársai (1998) szerint a fogyatékos tanulók percepciójának meghatározó része, hogy hány hozzájuk hasonló fiatal volt a környezetükben, vagy egyedüli fogyatékosként voltak-e jelen az osztályukban - ezek az élmények alakítják az énképüket és önelfogadásukat. A diákok iskolai környezettel kapcsolatos élményei (a kompetencia és az autonómia támogatása, a tanárokkal való kapcsolat minősége) előrejelzik későbbi motivációjukat, előmenetelüket és pozitív érzelmi működésüket.

Mind a szegregált, mind az integrált oktatás előnyei és hátrányai azonosíthatóak; mindkét oktatási környezetben tanultak olyan személyek, akik később sikeressé váltak (Shah és munkatársai, 2004). Ennek mond ellent Gillespie és Hillman (1993), akiknek eredményei szerint a speciális oktatásban lévők mutatták a legalacsonyabb pályadöntési énhatékonyságot, míg a többségi és alternatív iskolákban magasabb volt a tanulók pályadöntési énhatékonysága. Enright és munkatársai (1996) azzal érvelnek, hogy a nem integráltan tanuló munkavégzéshez kapcsolódó legfőbb kompetenciáinak fejlődése elmarad a tevékenységekből való kizárás miatt. A szegregált körülmények a tanulókat korlátozhatják a szociális, probléma-megoldási és döntési kompetenciáik fejlődésében, abból adódóan, hogy kevesebb munkaszerep modellt ismernek meg, kevesebb lehetőségük adódik explorációs tevékenységben való aktív részvételre (Luzzo és mtsai, 1999, Szymanski, 1999), és szűkebb társadalmi kapcsolatrendszerük alakul ki. Mindezekből következik, hogy a fiataloknak rendszerint nem alakul ki reális képük a munka világáról, ez pedig alkalmazkodási nehézségekhez vezethet (Strauser és mtsai, 2004; Yanchak és mtsai, 2005).

A szegregáltan és integráltan tanuló pályadöntési énhatékonyságában mutatott különbségének hiányára több magyarázat is lehetséges. Egyrészt megfontolandó, hogy az adott környezet hatása számos egyéb, objektív és szubjektív tényezőn keresztül hat a pályadöntési énhatékonyságra. Ezek között szerepelhetnek a fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés mértéke, az osztály létszáma, az oktatási módszerek, a szülők és a gyógypedagógusok együttműködése, attitűdje, az SNI diákok személyisége, továbbá az osztályközösség és pedagógusok hozzáállása.

Továbbá, a szociál-kognitív elméleti keret arra irányítja figyelmünket, hogy feltehetőleg a személy-környezet-viselkedés egymásra hatása a meghatározó ennek az eredménynek a magyarázatában. Az egyén és a közvetlen környezet interakciójának folyamatában az adott környezet akadályozó vagy segítő lehetőségeként is megjelenhet (Corrigan, 2008). Feltehetőleg azok a diákok, akiknek nincs szükségük többlétszolgáltatásra, integrált közegben tanulnak, a szegregált közegben tanulóknak pedig a pályadöntési terület tekintetében előnyére szolgál az adott oktatási környezet.

Eredményeim alapján az oktatási környezet egyik típusa sem jelent befolyásoló tényezőt arra nézve, hogy melyik SNI tanuló kerül nagyobb valószínűséggel az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportba, így az integrált és szegregált oktatás mellett szóló érvek egyike sem tekinthető egyoldalúan alátámaszthatónak a vizsgálati kérdés szempontjából. Mindkét oktatási környezet elősegítheti a tanulók eredményes pályafutását, a kulcs abban lehet, hogy a tanulók a speciális igényeik szerinti oktatásban és nevelésben részesüljenek, és az intézményeknek legyen lehetősége bemutatni a valós továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségeket, hogy elő tudják segíteni a pályatervezést.

Annak további vizsgálata mindenképpen javasolt, hogy milyen feltételek mellett mutatkozik meg az adott iskolai közeg esetleges hátránya a tanuló nézve. Azon tanulók körében, akik a szegregált vagy integrált környezetben alacsony énhatékonyságot mutatnak, és észlelt akadályozottságuk magasabb, az „összeállítás” további tényezőit is érdemes vizsgálni. Jelen vizsgálati mintában 73 olyan SNI tanuló került az alacsonyan teljesítők csoportjába, akik számára nem a szolgáltatáshoz való hozzáférés hiánya jelentette a legfőbb kockázatot, hanem a különböző életterületeiken tapasztalt nagyfokú észlelt akadályok.

A látens profil elemzés célja az volt, hogy a középiskolásokra jellemző sajátosságok az akadályozottság tényétől függetlenül megjelenhessenek, és a kapott eredmények háttérváltozókkal való összefüggése – ezek között a mintába való tartozás – is vizsgálható legyen. **A 4. Hipotézis teljesült**, A CSES, a CFI érzelmi dimenziói, az önbecsülés, az észlelt énhatékonyság és a pozitívitás alapján két különböző profilú (alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú) csoport különíthető el.

Az **5. Hipotézis**, amely szerint az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulókra jellemző a pályaválasztási szorongás és általános bizonytalanság magasabb szintje, míg a magas pályadöntési énhatékonyságú személyek magasabb észlelt énhatékonysággal rendelkeznek, pozitívitás és önbecsülés értékei magasabbak, mint az alacsonyabb pontszámú csoporté, **részben teljesült**. A különböző területeken kirajzolódó alacsony énhatékonyság, pozitívitás és önbecsülés magas pályaválasztási bizonytalansággal jár együtt, az érzelmi faktorokat tekintve.

Korrelációs vizsgálataim is megerősítik a pályadöntési énhatékonyság és az észlelt énhatékonyság, önbecsülés és pozitívitás közötti szignifikáns pozitív összefüggést, valamint a pályaválasztási bizonytalansággal való fordított együttjárást (ld. IV.2. fejezet).

A két profil a pályaválasztási bizonytalanság kognitív faktoraiban nem tért el markánsan, amelyből arra következtethetünk, hogy az alacsony és a magas pályadöntési énhatékonyságú tanulóknál közel hasonló mértékű az önismereti és pályaismereti igény, így a két csoport ebben a tekintetben ugyanolyan pályafejlődési szintet mutat.

Ez megerősíti Super (1990) elgondolását arról, hogy a serdülők célja a felfedezés stádiumában az önismeret és pályaismeret fejlesztése, amely időszak az általam vizsgált 15-19 éves korosztály esetében a kísérletezéssel telik. Ekkor a döntések még ideiglenesek, de kezdenek megfogalmazódni általánosabb szakmai irányok. Super szerint a kompetenciákat érintő öndefiníciók, tehát az énhatékonyságba vetett hit kialakítása meghatározó ebben az életkorban, hiszen ez befolyásolja a későbbi sikereket és elégedettséget. Az explorációs szakasz sikertelen teljesítése azonban megzavarja a későbbi haladást az életpálya során.

Mindezek alapján megállapítható, hogy ugyanazok a kérdések foglalkoztatják a középiskolás tanulókat, de a magas énhatékonyságú diákoknál ez kisebb szorongással és bizonytalansággal párosul. Ők valószínűleg kihívásként értelmezik a kísérletezést, hatékonyabban fejlesztik ehhez kapcsolódó kompetenciáikat, jobban feldolgozzák a kudarcokat, mindeközben nem aggódnak annyira. Ez hosszútávon is egyenletesebb teljesítményt és kiegyensúlyozottabb tanulmányi utat jelenthet (Bandura 1993, idézi Kiss, 2009). A pályaválasztási bizonytalanság időszakában az énhatékonyság növelésnek szerepe megnő. Az alacsony énhatékonyságú tanulóknál elsődleges a pályaválasztáshoz, pályadöntésekhez kapcsolódó szorongás csökkentése, a pályadöntéseket segítő technikák oktatása, a belső kontroll növelése (Luzzo és Hutcherson, 1996).

Az explorációs tevékenységet az életpálya-tanácsadás jól támogatja, a munka világának közvetlen megtapasztalása enyhítheti ezeket a bizonytalanságokat, és növekedhet a tervezés, célkijelölés, problémamegoldás képességébe vetett hit a képességek fejlesztésén keresztül. A sajátos nevelési igényű tanulóknál emellett az autonómia megélése és a döntésekben szerzett jártasság kiemelkedően fontosnak bizonyul (Burchardt, 2005).

Az *1. Hipotézis* abból indult ki, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók az észlelt énhatékonyság és a vele összefüggő változókon gyengébben teljesítenek, mint tipikus fejlődésű társaik. Ezért azt vártam, hogy a középiskolás tanulók pályadöntési énhatékonyságának mintázatát vizsgálva, elsősorban olyan profilokat találjak, amelyekben az alacsonyabb énhatékonyságú csoport(ok)ban magasabb számban találhatóak SNI tanulók. Az összes típusú énhatékonyság, pályaválasztási bizonytalanság és önbecsülés, pozitívitás dimenziók mentén létrejött profilok *a sajátos nevelési igényű és a tipikus fejlődésű diákok azonos arányát foglalják magukban, így a 6. Hipotézis nem nyert igazolást.*

Eredményeim ellentmondanak számos elméletnek, amelyek a sajátos nevelési igényű diákok és hallgatók alacsonyabb kompetenciába vetett hitét hangsúlyozzák általánosságban és a nem fogyatékos társaikhoz való viszonyításban is (Enright és mtsai, 1996; Rojewski, 1993; Mazurek és Shoemaker, 1997; Ochs és Roessler, 2001; Burchardt, 2005; Lindstrom és munkatársai, 2012). Ennek magyarázatában ismét a szociál-kongitív pályamodellt tekintem kiindulópontnak, amely az egyéni és környezeti tényezők egymásra való hatásának eredőjeként tekint az énhatékonysági elvárásokra, és annak nyomán kialakuló viselkedésre. Ezt erősíti meg a fogyatékoság szociális modellje is, amely társadalmi konstruktumként fogja fel a fogyatékoságot. A szakirodalom egyértelműen hangsúlyozza, hogy önmagában a fogyatékoság nem határozza meg egy személy pályafutását (pl. Szymanski és Hanley-Maxwell, 1996; Wright, 1983). Ebben a megközelítésben a sajátos nevelési igény, mint egyéni jellemző nem jelent magyarázó erőt az alacsony énhatékonyság megélésére, sokkal inkább az alacsonyabb tanulmányi átlag és az életpálya-tanácsadáshoz való hozzáférés hiánya jelenti ezeket a „rizikófaktorokat”, amelyek főként a lányok körében jelennek meg.

Valószínűsíthető, hogy a mintába kerülő SNI tanulók többsége rendelkezik a számukra lényeges egyéni és környezeti protektív feltételekkel, amelyek semlegesítik a speciális szükségletből eredő esetleges hátrányokat. Ezek között szerepelhetnek a család érzelmi támogatása (Hitchings és mtsai 2001; Trainor, 2005), a döntéshozási lehetőségek (Hagner & Salomone, 1989, idézi Yanchak és mtsai, 2005), a megfelelő iskolai környezetben végzett tanulmányok.

Az is megfontolandó, hogy a középiskolás korosztály még nem érintett annyira az akadályozottság és annak hiánya közötti különbségek kiéleződésében, mint esetleg később a felnőttek. A felnőttkori életszerepek komplexitása és a munka világában jelentkező elvárások, a későbbi akadályok feltorlódása kiélezheti a két csoport közötti különbséget, és a munkaerő-piac teljesítményre vonatkozó elvárásai és előítéletei rendszerint nem kedveznek a speciális szükségletű, fogyatékos személyeknek.

Az akadályozottság magasabb száma alapján az SNI tanulók nagyobb valószínűséggel kerülnek az alacsony („kockázati”) csoportba. Emellett, azok az SNI diákok, akik nagyobb mértékben tartják akadályozottságukat nehezítő körülménynek a munka, és iskolai tevékenységek, társas, szabadidős, valamint az otthoni és családi elfoglaltságokat tekintve (amelyben közrejátszhat a többféle akadályozottság), azoknak minden területen alacsonyabb az énhatékonysága, illetve önbecsülése és pozitivitása, valamint magasabbak a pályaválasztási bizonytalanság érzelmi tényezőinek mértéke, mint a szorongás és általános bizonytalanság. A lányokra ez fokozottan igaz. Az akadályozottság szubjektív megítélése eszerint összefügg a saját kompetenciákba vetett hittel, míg az akadályozottság mértéke nem meghatározó (Corrigan, 2008).

A sajátos nevelési igényű lányok feltehetően a kettős stigmával is szembesülnek. A többszörös diszkriminációnak kitett csoportok, mint például a fogyatékos nők társadalmi megítélése meglehetősen kedvezőtlen, amely hatással van az énhatékonyság-élmény kialakulására is. Ez a kettős stigma szorosan összefügg a társas támogatás hiányával, az alacsony énhatékonysággal és önbecsüléssel, egy jól definiált szociális szerep hiányával, a társadalom leértékelő magatartásával (Enright és mtsai, 1996). A korlátozott élettapasztalatok, a társadalmi stigma és diszkrimináció megnehezíti az optimális énhatékonyság elérését (Szymanski és mtsai, 1992; Hershenson és Szymanski 1992; Strauser, 1995).

Az akadályozottság megélése nem pusztán a fizikai akadályokkal való szembesülésből, hanem gyakran a környezet reakciójából fakad: mások megítélése hatással van az SNI tanulók saját énhatékonyság-megítélésére. A szemléletbeli akadályok miatt szükséges a közvetlen környezet (szülők, pedagógusok, társak) felkészítése. Alston és munkatársai (2002) kutatásából láttuk, hogy a tanulásban akadályozott diákok szülei és tanárai nem támogatják a diákok felsőoktatásban való továbbtanulásának törekvéseit, elővételezve azokat az akadályokat, amelyekkel szembesülhetnek a diákok tanulmányaik során. Ez alacsony szinten tartja a tanulók törekvéseit és énhatékonyságát, a lehetőségek explorációját. Mindemellett, a korlátozott munkaerő-piaci lehetőségek és a fizikai környezet korlátai is hatással vannak az énhatékonyságra, és ekkor az eredmény-elvárások, hiedelmek szerepe elsődlegessé válik (Lent és mtsai, 1994). Fontos feladatként azonosítható a közvetlen környezet számára a sikeres lépések, erősségek visszacsatolása, a pozitív modellek bemutatása, a társas támogatottság növelése.

A családnak kulcsszerepe van a támogatásban és a verbális meggyőzésben, ezért a szülők negatív hiedelmeik változtatása a gyermekük képességeit illetően fontos cél. A pedagógusok szerepe ugyancsak jelentős: az ő negatív és sztereotip vélekedéseik a fogyatékos tanulók jövőjéről meghatározóak a tanulók énképében (Soresi és mtsai, 2008). A szülők és pedagógusok bevonásán túl az elhelyezkedés vonatkozásában a munkáltatók felkészítése elengedhetetlen, a munkaerő-piaci szereplők szemléletformálása növelheti az énhatékonyság megélését. Mindegyik szereplő támogató funkciójára igaz, hogy a segítség optimális mértékét kell megtalálni, a „túlsegítés” várhatóan nem támogatja a kompetenciákban való hit kialakulását.

A 7. Hipotézisben feltételeztem, hogy a magasabb pályadöntési énhatékonyságú csoportba szignifikánsan több olyan tanuló tartozik, aki korábban részt vett életpálya-tanácsadási foglalkozáson, valamint jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezik. A 7. Hipotézis egészében **teljesült**, melyet több eredményem és a korábbi kutatások is alátámasztanak. Mindemellett az is fontos eredmény, hogy a magasabban teljesítő csoportokban a fiúk létszáma nagyobb.

Az *életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel*, a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű mintán is közvetett hatásként jelent meg az útmodellben, így a 2. vizsgálat is alátámasztja a szolgáltatás szerepének fontosságát a pályadöntési énhatékonyságban. A 3. vizsgálatomban, a két minta összehasonlítása alapján az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel (igen vagy nem) alapján jelentős mértékű szignifikáns különbség volt kimutatható a pályadöntési énhatékonyság eredményein a tipikus fejlődésű és SNI tanulók körében egyaránt: mindkét minta körében az *életpálya-tanácsadáson résztvevők csoportja rendelkezett magasabb pályadöntési énhatékonyság átlaggal* a nem résztvevőkhöz képest. A látens profil elemzés alapján a magasabban teljesítő csoport résztvevőinek korábban részt vettek életpálya-tanácsadási foglalkozáson.

A szakirodalom a pályadöntési énhatékonyság mértékét egyértelműen összefüggésbe hozza az életpálya-tanácsadási tevékenységekben szerzett tapasztalattal, és szintjét az ebben való részvételnek tulajdonítja. A serdülő pályadöntési énhatékonysága függ attól, hogy, tapasztalatot szerez-e a pályafejlődéssel kapcsolatos tevékenységekről részt vesz-e tanórán kívüli, szervezett tevékenységekben, amelyek nem feltétlenül a tantárgyi készségek fejlesztéséhez kötődnek. A középiskolás tanulók foglalkoztatással kapcsolatos feladatokkal való megküzdése, az aktív karrier-exploráció pozitív hatással van az iskolai sikerekre és a pozitív énkép kialakulására, a kedvező pályaválasztásra (Super és Hall, 1978; Vondracek és mtsai, 1995; Blustein és mtsai, 1997). A középiskolai életpálya-tanácsadás tantárgyi oktatással összekapcsolva elősegíti a pályaidentitás kialakulását, a pályadöntési folyamat nagyobb mértékű megértését, a pályatervezési folyamatban tanúsított nagyobb magabiztosságot.

A pályadöntési énhatékonyság nemek közötti különbsége nem került egyértelműen megerősítésre a szakirodalomban (pl. Taylor és Betz, 1983; Bergeron és Romano, 1994; Betz és mtsai, 1996), például Rogers és Creed (2011) vizsgálatában a középiskolások neme nem jósolta be a karriertervezést és karrier-explorációt. Hackett és Betz (1981) az eltérő nemi szerep szocializációnak tulajdonítja, hogy a nők pályához kapcsolható énhatékonysága alacsonyabb, amellyel már középiskolában érdemes foglalkozni, és a lányok számára több, nem hagyományos karrier-szerepet tudatosítani. Mazurek és Shoemaker (1997) ennek ellentmondóan 75 felsőoktatási hallgató körében (40 fő fogyatékos és 35 fő nem fogyatékos) végzett pályadöntési énhatékonyság felmérésekor a fogyatékoság típusa nem befolyásolta az eredményeket, azonban a résztvevők neme igen: a férfiak alacsonyabb pályadöntési énhatékonyságot mutattak. York (2008) is megerősíti, hogy a középiskolás lányok magasabb autonómia- és énhatékonyság-érzésről, valamint kevesebb döntésképtelenségről számolnak be, mint a fiúk.

Saját eredményeim is alátámasztják a nem szerepének felbukkanását, de csak az SNI tanulók körében. Az SNI középiskolás fiúk pályadöntési énhatékonysága 5%-os szignifikancia-szinten magasabb, mint a lányoké, míg a tipikus fejlődésű diákok között csak a pályadöntési énhatékonyságban nem mutatkozott nemi különbség, minden más változón igen. A látens profil elemzés alapján azonban egyértelműen látszik a fiúk előnye a pályadöntési énhatékonyság értékeiben, azonban a tanulmányi eredmények és az életpálya-szolgáltatásoknak ugyanolyan fontos szerep jut az alacsonyan és a magasan teljesítő csoport elkülönítésében. Az egymással ellentétes eredmények alapján feltehető, hogy a résztvevők nemének fontossága egyéb változóval való interakcióban mutatkozik meg. A felnőtt, magyar populációra vonatkozó vizsgálatok körében ismert, hogy az önbecsülés alacsonyabb a nők körében (pl. Rózsa és Komlósi, 2014), amely tükröződhet a pályadöntési énhatékonyságukban. Eredményeimben a nők foglalkozási szerepeiről megjelenő ellentmondásos hiedelmek és eltérő elvárások is megjelenhetnek, a témakör további vizsgálata feltétlenül ajánlott.

Ugyancsak ellentmondóak az eredmények az iskolai teljesítmény, a tanulmányi átlag szerepével összefüggésben. Feltevésem során abból indultam ki, hogy a jobb tanulmányi eredmények a tanulás iránti pozitív attitűdöt, motivációt és magasabb énhatékonyságot feltételeznek (Lapan és mtsai, 2001). Míg Bandura (1997) szerint az serdülők iskolai teljesítménye hozzájárul a pályadöntési énhatékonysághoz, Luzzo (1993a) nem látalt szignifikáns összefüggést a pályadöntési énhatékonyság és a tanulmányi átlag között. A strukturális modellezés alapján a tanulmányi teljesítménynek nincs közvetlen hatása a pályadöntési képességekben való hitre, annak bejósoló ereje csak az iskolai énhatékonyságon keresztül érvényesül, főként a tipikus fejlődésű tanulóknál.

A látens profil elemzés azonban egyértelműen feltárta a tanulmányi átlag protektív tényezőként való megjelenését a pályadöntési énhatékonyságban. Annak vizsgálata, hogy a pályadöntési énhatékonyság, valamint az iskolai énhatékonyság növelésével a tanulmányi eredmények fejlődése kimutatható-e, további vizsgálatok tárgyát kell, hogy képezzék.

3. A pályadöntési énhatékonyság változási mintázatai a hipotézisek tükrében

A negyedik vizsgálatban az intervenciók hatásaival összefüggésben fogalmaztam meg hipotéziseket. Azt feltételeztem, hogy az életpálya-tanácsadási intervenció hatására szignifikánsan nő a tanulók pályadöntési énhatékonysága, továbbá, a hatás egy hónapot követően fennmarad. A hatást nem befolyásolja a tanulók neme, a korábbi életpálya-tanácsadási intervención való részvétel, valamint a tipikus fejlődésű vagy SNI középiskolás mintába való tartozás sem. Ugyanakkor az egyéb énhatékonysági területeken, a pályaválasztási bizonytalanságban, valamint a pozitívásban és önbecsülésben nem mérhető változás.

Eredményeim alapján a 3 órás, pályadöntési énhatékonyság növelését célzó intervenció hatására a *pályadöntési énhatékonyság a csoportfoglalkozást követően meghatározó mértékben nőtt*, egy hónapot követően fennmaradt, sőt, további növekedés volt tapasztalható egy hónapos időtávban az *alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportok esetében, míg a mérsékelt és magas csoportoknál nem*. Következésképp a **8. Hipotézis részben teljesült**.

Mivel az intervenció elsődleges célja a pályadöntési énhatékonyságban való előrelépés volt, az *iskolai énhatékonyság növekedésében és a pályaválasztási szorongás csökkenésében* elért eredményre nem számítottam, habár a szakirodalom és saját vizsgálataim is alátámasztják a két dimenzió szoros összefüggését a pályadöntési énhatékonysággal.

Sampson szerint (2008) azok a személyek, akik a pályadöntésre való érettségben magasabb értéket mutatnak, jobban a hasznukra tudják fordítani a pályaválasztási intervenciókat korlátozott segítséggel is, miközben ugyanezen jellemzőn alacsonyabb értéket mutató egyének kevésbé képesek hasznosítani az intervenciót, ha kevés segítséget kapnak hozzá szakembertől. Vizsgálatomban ennek ellentmondóan az alacsony énhatékonyságú csoport profitált a legnagyobb mértékben a közepesen intenzív (csoporthelyzetben megvalósuló) segítség mellett, míg a mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyságú csoportok fenntartották korábban elért szintjüket.

Hasonló eredményt találtak Wang és munkatársai (2010), akik az alacsony pályadöntési énhatékonyságú egyetemistákat vontak be a pályadöntési énhatékonyságot növelő csoportos, több héten át tartó intervencióba, és CDESES pontszámaik szignifikánsak változtak.

További kiemelkedő eredmény, hogy a csoportos intervenció hatására a pályaválasztási bizonytalanság *szorongás* dimenziója a *kontroll-csoporthoz képest közepes mértékű csökkenést mutatott egy hónapos időtávban, amely az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoport eredményeiben tendenciaszerűen mutatkozik meg*. Az eddigi kutatások bizonyítékai (Taylor és Betz, 1983; Betz és mtsai, 1996; Betz és mtsai, 1997) és saját vizsgálataim alapján a pályadöntési énhatékonyság és pályaválasztási szorongás fordított kapcsolata volt megfigyelhető. Betz és Borgen (2009) online pályainformációs programokban való részvételt követően mutatták ki, hogy a hallgatók pályadöntési énhatékonysága szignifikánsan nőtt, miközben pályaválasztási bizonytalanságuk csökkent.

A pályadöntési énhatékonyság, az ezzel összefüggő dimenziók és a kompetenciák intervenciókon keresztüli fejlesztésének hatását számos kutatás alátámasztotta (pl. Bandura, 1986; Luzzo és Taylor, 1994; Betz és Luzzo, 1996; Luzzo és mtsai, 1996; Sullivan és Mahalik, 2000; Lent és mtsai, 2003; Nguyen, 2005; Betz és Borgen, 2009; Fouad és mtsai, 2009; Wang és mtsai, 2010; Koen és mtsai, 2012).

Az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulók a CFI kognitív faktoraiban nem különböztek a másik két csoporttól, azonban minden más változón alacsonyabb értéket mutattak, kivéve a pályaválasztási szorongást és az általános bizonytalanságot, amely az alacsony csoportban volt a legmagasabb. Az intervenciót követően megemelkedett ezeknek a tanulóknak a szorongás-szintje, egy hónapot követően azonban lecsökken a mérsékelt (kontroll) csoport szintjére, miközben pályadöntési énhatékonyságuk és iskolai énhatékonyságuk egyenletesen növekedett. A mérsékelt és magas csoportok esetében éppen ellenkező a változás mintázata: szorongásuk az intervenciót követően lecsökkent, majd visszaállt a közel eredeti szintjére.

Az intervenciót közvetlenül követő szorongás-növekedés adódhat a felmerülő pályadöntési kérdések tudatosulásából, az esetlegesen hiányzó kompetenciákkal való szembesülésből. Később, egy hónapot követően várhatóan az intervenció nyomán elindul az akciótervek készítése, döntések meghozatala, vagy a már megtett lépések tudatosulása, amelyek a folyamatban létrejövő bizonytalanság, aggodás megszűnését eredményezik, miközben a pályadöntési és az iskolai kérdésekben mutatkozó magabiztosság is egyenesen nő. A szorongás intervenciót követő emelkedésének eszerint kulcsszerepe lehet abban, hogy a tanulók elindultak a fejlődés útján, a pályaválasztással kapcsolatos szorongás, valamint a döntéshozatallal összefüggő aggodás megszűnésével az éhatékonyság két területen is növekedett. A közepes mértékű szorongás-csökkenés okaként feltehető, hogy az alacsony pályadöntési éhatékonyságú tanulók körében eleve nem mutatkozott magas szintű szorongás, de az intervenció hatására olyan mértékben emelkedett, amely elindította a jövővel kapcsolatos kérdések tisztázását, és az éhatékonyság időközbeni növekedése előidézhette a szorongás közepes mértékű csökkenését. A kismértékű szorongás vélhetően feltétele az éhatékonyság-hiedelmek erősödésének, és elképzelhető, hogy a magasabb diszkomfort érzés esetén elsőként a stresszkezelési módszertan, ezek között a társas támogatás szerepe kerül előtérbe.

A mérsékelt és magas pályadöntési éhatékonyságú csoport CSES és CFI szorongás pontszámai nem változnak szignifikánsan az intervenció hatására. A stagnáló eredmények azt sugallják, hogy az intervenció segíthet a pályadöntési éhatékonyság fenntartásában, a csökkenés megelőzésében, így a mérsékelt és magas pályadöntési éhatékonyságú tanulók is profitálhatnak a csoportfoglalkozásokból éhatékonyságuk aktuális szintjének fenntartása céljából. Körükben nem jelentkezett a szorongás enyhe emelkedése, amely jelentheti a bevonódásuk alacsonyabb szintjét, illetve a pályadöntésekkel kapcsolatos kiegyensúlyozott pszichés státuszt. Az intervenció megerősítést is jelenthetett számukra azzal kapcsolatban, hogy jó irányban gondolkodnak jövőjükéről, önismeretük kielégítő és a szükséges lépéseket is azonosítani tudják, azonban egy hónapot követően az eredeti szorongás-szintre való visszalépés azt jelzi, hogy az erőforrások megerősítésére, a célok és lépések tisztázására folyamatosan szükség lenne.

Hogyha az eleve „magasabban teljesítő” diákok nem fektetnek energiát az önértékelésük bővítésébe, a pályainformációk gyűjtésébe, céljaik specifikálásába, elképzelhető, hogy csökkennek ezen területek pontértékei (mint ahogy megjelent egy tendencia a pontszámok csökkenésére a magas CDSE csoportoknál). Ezt támasztják alá Koen és munkatársai (2012) korábbi eredményei, amelyek szerint a tervezés és a pályainformációk területén a pontszámok romlása következett be fél éves időtávban. A csökkenés annál is inkább elképzelhető, mert a pályadöntésekhez szükséges tudás folyamatosan aktualizálásra szorul, különös tekintettel a munkaerő-piaci vonatkozású információkra, ez pedig hatással van a tervezési és célállítási, problémamegoldási területekre is.

Következésképp, a csoportfoglalkozásnak *jelentős mértékű pozitív hatása* van az *alacsony pályadöntési éhatékonyságú tanulók* önértékelésére, a nehéz helyzetekkel való megküzdési képességre, tervezésre, célválasztásra és a pályainformációk explorációjához kapcsolódó készségekbe vetett hitükre. Ez azért fontos eredmény, mert ezen éhatékonysági területek később a munkaerőpiacon és az élet más területein is nagy jelentőségűek. Az önértékelés dimenzió arra reflektál, hogy az egyén mennyire pontosan méri fel a pályadöntésekhez szükséges képességeit, értékeit, életstílusát. A pályainformációk megszerzésének dimenziója lefedi a környezet aktív explorációját, a célválasztás pedig az érdeklődéshez illeszkedő irányok felé történő elmozdulást. A tervezés dimenzió arra utal, mennyire hisz abban a tanuló, hogy tud tervek készíteni a karrier-lépéseire vonatkozóan, amelybe beletartoznak a tanulmányok sikeres befejezésének lépései, az elképzelésekhez illeszkedő munkaerő-piaci szereplők felkeresése és megismerése, az önéletrajz elkészítése is. A problémamegoldás abban való magabiztosságot méri, mennyire képes a diák alternatív stratégiákat alkalmazni, pályaválasztási problémákat megoldani, például szakirányt változtatni, másik szakot keresni.

Bandura szerint (1997) egy-egy tanuló pályadöntési énhatékonyság területén elért pontszáma az azzal kapcsolatos megközelítő vagy elkerülő viselkedés bejósolására szolgál. Elképzelhető, hogy akinek magasabb a pályadöntési énhatékonysága, ott a specifikus célok megfogalmazása és a konkrét lépések tisztázása jelentheti a következő lépést, amelynek a viselkedésben való következményeit, a képességek fejlődését érdemes vizsgálni. Minél magasabb a pontszám, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a pályadöntéssel összefüggő cselekvést idéz elő a tervezés, problémamegoldás, önértékelés és pályaismeret mélyítése, célválasztás területein.

A tanulmányi eredményekhez kapcsolható képesség-elvárások összetevői közé tartoznak a tanuló hite abban, hogy meg tudja oldani a feladatot, hogy a megfelelő idő és energia befektetéssel milyen jegyeket fog kapni. Az útmodell elemzés során kiderült, hogy a korábbi, iskolákban alkalmazott intervenciók hatása a pályadöntési énhatékonyságra az iskolai és társas énhatékonyságon keresztül jelentkezik. Az útmodellben a pályadöntési énhatékonyságot meghatározó dimenziókon volt a fókusz. Az intervenciók eredmények alapján kirajzolódik, hogy a pályadöntési énhatékonyság növelését célzó elemek az iskolai énhatékonyságra is hatással vannak, tehát a kapcsolat feltehetően kétirányú.

Az eddigi kutatások főként az iskolai életpálya-tanácsadási programok tanulmányi teljesítményre való hatásával foglalkoztak, amely jelen vizsgálatban nem teljesülhetett, tekintettel az egy hónapos utókövetésre. Azonban feltevésem szerint az iskolai énhatékonyság életpálya-tanácsadási programok keretében való növelése pozitívan hat a tanulmányi eredményekre is (v.ö. Evans és Burke, 1992; Lapan és mtsai, 1993; Baker és Taylor, 1998; Dykeman és mtsai, 2003a). Peterson (1993) szerint az életpálya-tanácsadási intervenciók jelentősen hozzájárulnak a pályadöntési énhatékonyság növelésén keresztül a tanulmányi és társas beilleszkedéshez, amely a lemorzsolódást is csökkentheti. Több vizsgálat is rávilágít arra, hogy az életpálya-építési ismeretek növelik a tanulók képzésben maradását, az elhelyezkedési arányokat, a várható keresetet is a kockázati célcsoportba tartozó fiatalok esetében, és később lényeges munkaerő-piaci hozama van középiskolások körében (pl. Bishop, 1987; Brown és mtsai, 1999).

Ugyan a CPSES iskolai énhatékonyságban mutatkozó fejlődés hatásmértéke mérsékelt, de kellőképpen stabil a teljes mintára nézve, így kijelenthető, hogy a pályadöntési énhatékonyság növelésére tett erőfeszítések - rövid idejű csoportfoglalkozás biztosításával - közepes mértékben megmutatkoznak a tanulmányi képességekre vonatkozó hit megerősödésében is, amely kitüntetett jelentőségű az életpálya-építés szempontjából. A változás mintázatát tekintve, a CDESES pontszámokhoz hasonlóan ebben az esetben is folyamatos növekedés történt, és elképzelhető, hogy a hatások egymást is erősítették, amelyben a szorongás változásának is szerepe volt.

Az együttműködésre építő, a már megtett sikeres lépéseket azonosító foglalkozás optimális terepet biztosít arra, hogy a tanulók egymástól tanuljanak, az együttműködés példáit látva pedig készségeik erősödjenek. A társas énhatékonyság pontszámokban azonban nem mutatkozott változás, holott elképzelhető lenne, hogy a csoportos intervenciók keretében az énhatékonyság változása a karrierviselkedés társas vonatkozásaiban is megmutatkozik (Lent és Brown, 2013). Ennek oka abban keresendő, hogy, habár az intervenció tartalmazott társas készségeket igénylő elemeket, a fókusz a pályadöntési énhatékonyság tudatosítása és növelése volt, és az általam mért társas énhatékonyság dimenzió inkább kapcsolódott a mindennapi iskolai helyzetekhez, mint a pályadöntéssel összefüggő területekhez. Ugyanakkor az is feltehető, hogy a társas énhatékonyság és a vele összefüggő készségek erősítésének módszertanában sokkal több együttműködésre építő munkaformát kell alkalmazni, amely ugyan a rövid idejű intervenció alatt megjelent, de gyakorlása hosszabb távon történhet meg. Valószínűleg az egy hónapos időtávban ez a terület nem kapott hangsúlyt az iskolai tevékenységekben, amely erősíthető például olyan „házi feladatokkal”, amely során a diákok mások segítségét használják fel a továbbtanulással vagy szakmákkal kapcsolatos információk feltárásában.

Mivel a pályadöntési énhatékonyság és a társas énhatékonyság releváns összefüggése ismert, a jövőben javasolt a társas énhatékonyság vizsgálatát kiegészíteni további skálákkal és olyan további intervenciók elemekkel, amelyek a pályadöntésekre fókuszáltan foglalkoznak az együttműködés, társas támogatás kérdéskörével, és amely kompetencia-terület a későbbi munkaerő-piaci sikeresség szempontjából kiemelt jelentőségű.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az egyes dimenziók változási mintázata eltér egy hónapos időtávon a 3 órás csoportfoglalkozás hatására. A pályadöntési énhatékonyság és az iskolai énhatékonyság egyenletes növekedése figyelhető meg. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a diákok erőforrást áldoztak arra, hogy tisztázzák értékeiket és képességeiket, megismerjék az őket érdeklő foglalkozásokat, több lehetséges alternatíván gondolkodjanak a jövőjükkel kapcsolatban, változtassanak azokon az irányokon, amelyeket mégsem tartanak megfelelőnek, és lépéseket tegyenek arra vonatkozóan, hogyan szélesíthetnék tudásukat sikereik növelése érdekében. Koen és munkatársai (2012) is hasonló eredményt találtak a pálya-adaptabilitás dimenzióinak tekintetében, ahol szintén megjelent a döntés, tervezés, pályaismeret-gyűjtés és problémamegoldás területein való fejlődés, a döntés és problémamegoldás területein pedig fél éves időtávon további növekedés is tapasztalható volt. Az eredmények szerint a hatások hosszabb távon erősödnek fel. Az, hogy ezeknek a területeknek van egy későbbi „beérése”, valószínűleg annak a tanulási folyamatnak és a kérdések, célok megfogalmazása közben létrejött szorongásnak tulajdonítható, amit elindított a csoportos munkaformára épülő intervenció.

Lényeges eredmény, hogy a legnagyobb mértékű fejlődés a pályadöntési énhatékonyságban volt tapasztalható az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportoknál. A teljes tanulói minta esetében nem érvényesülhetett az a szempont (amely az egyéni foglalkozások keretében megjelenik), hogy minél inkább a kliens fejlődési szintjéhez illeszkedik a beavatkozás, annál inkább kimutatható fejlődés a beavatkozások hatására. Lehetségesnek tartom, hogy a pályadöntésekkel kapcsolatos magabiztosság további fejlődéséhez sokkal személyesebb interpretáció, egyénre szabott visszacsatolás és megerősítés szükséges, melyet az egyéni tanácsadási forma biztosíthat. Több vizsgálat beszámol az egyéni tanácsadás magas fokú hatékonyságáról (Whiston és mtsai, 1998). Az egyéni különbségek figyelembevétele mellett azonban fontos szempont, hogy a csoportos foglalkozások a társaktól való tanulást, az együttműködés és sikerek megtapasztalását, sokrétű, az erőforrásokra irányuló visszajelzéseket biztosítanak, amelyek a bizonytalanabb tanulókat megerősítik a pályadöntési kompetenciáikba vetett hitükben.

Ugyancsak hangsúlyos eredmény, hogy az iskolai kompetencia-hiedelmekben a teljes mintát tekintve jelentkezett javulás, függetlenül a pályadöntési énhatékonyság szintjétől. Vélhetően a csoportos intervenció a tanuláshoz való hozzáállás, a tanulmányi eredményekkel kapcsolatos hiedelmek és elvárások előmozdítását okozta, fókuszba helyezve a várható sikereket, a pozitív eredmények irányába már megtett lépéseket. A kompetenciákban való magabiztosságot az iskolai tevékenységek területén feltehetően jobban azonosítják a diákok, a pályadöntésekkel kapcsolatos kérdések tisztázása viszont nem része a mindennapi tanórai tevékenységeknek. A pályadöntési és iskolai énhatékonyságba vetett hit további növelésének optimális alapjait teremtheti meg az önreflexiót elősegítő eszközrendszer és élményalapú módszertan alkalmazása a tanórákon és azon kívül, amely illeszkedik az egyéni különbségekhez is. A programok hatása növelhető a hasonló csoportfoglalkozások többszöri ismétlésével egy félévben, illetve azzal is, ha a különböző iskolai életpálya-tanácsadási és -oktatási elemek összehangolásra kerülnek.

A tanulók önbecsülés és pozitívitás pontszámai nem változtak az intervenciót követően. Ez alátámasztja azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint az önbecsülés - stabilabb, általánosabb jellege miatt - egy adott területen elért eredmény hatására nem változik meg, míg az énhatékonyság egy-egy konkrét siker vagy kudarc hatására átalakul (Bong és Skaalvik, 2003; Marsh és O'Mara, 2008). A pozitívitás esetében ugyanezen stabilitást fogalmazták meg Caprara és munkatársai (2010). Az önbecsülés és a pozitívitás nagy valószínűséggel hosszabb időtávon, komplex programok révén növelhető, illetve tartható fenn, hiszen a személyiség mélyebb rétegeit érintő dimenziókról van szó. Elképzelhető azonban, hogy az énhatékonyság szinten tartásának és további növelésének érdekében a sikeres lépésekre és az erőforrásokra való fókusz iskolákba való bevezetése hosszú távon a pozitívitás és az önbecsülés tekintetében is változásokat idézhet elő. Ehhez azonban komplexebb, intézményi szintű, szemléletbeli változást is célzó fejlesztés szükséges. Mindezek alapján a **9. Hipotézis részben teljesült.**

Figyelemreméltó eredményként könyvelhető el, hogy a pályadöntési énhatékonyság növelését megcélzó csoportos intervenció az iskolai énhatékonyságban és a pályaválasztási szorongásban is kézzelfogható változást okoz. Feltehetően a beavatkozás módszertana és tartalma lehetővé tette a mért dimenziók közötti interakciók megjelenését, több oldalról is támogatva sikeres pályaválasztás felé vezető kezdeti lépések megtételét.

A 10. Hipotézisben feltételeztem, hogy a pályadöntési énhatékonyság mértékének változásában nincs szignifikáns eltérés a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű diákok között, valamint az intervenció eredménye nem függ össze a résztvevők nemével és életpálya-tanácsadási foglalkozáson való korábbi részvételükkel. Felvéveim során abból indultam ki, hogy a létrejött eredmények kizárólag az intervenció tartalmának tulajdoníthatóak. Mivel az iskolai énhatékonyság és a pályaválasztási szorongás dimenzióiban is változás következett be, a háttérváltozók együttjárását a keletkezett eredményekkel ezekben az esetekben is megvizsgáltam.

Az alminták típusainak vizsgálata során megállapítható, hogy a sajátos nevelési igényű és a tipikus fejlődésű tanulók, valamint a lányok és a fiúk a csoportos foglalkozásból ugyanolyan mértékben profitáltak. Eredményeim nem meglepőek annak alapján, hogy minden tanulónál azonos tematikát és módszertant alkalmaztunk. Az egységesség mellett azonban megjelent az egyéni fókusz is, főként azokban az elemekben, amikor a tanulók saját „skáláikat” készítették el bizonyos területek (pl. bizonytalanság, erőforrások) megítélésére vonatkozóan, és ezeket összevethették társaikkal.

Az életpálya-tanácsadásban való korábbi részvétel az útmodell alapján meghatározó mind az iskolai, mind a pályadöntési énhatékonyságban, de közvetlenül az intervenció ideje alatt és azt követően ennek hatása nem érvényesül, feltehetőleg az eltérő részvételi arány és a korábbi hasznosulás eltérő mértéke miatt. A **10. Hipotézis** eszerint **teljesült**.

Eredményeim alapján a pályadöntési énhatékonyság növekedésére szignifikáns hatást gyakorol egy felépítésében és tartalmában, valamint időtartamában jól célzott életpálya-tanácsadási beavatkozás, amelynek eredményei nem függenek össze a mintába való tartozással, és nemi különbségek sem tapasztalhatóak a létrejött hatásokban. Vizsgálatomban a tartalom összeállításában és a mérőeszközök kiválasztásában is figyelembe vettem Whiston és munkatársai (1998) ajánlásait, akik szerint, ha összefügg a beavatkozás tartalma a mérni kívánt eredménymutatókkal, és minél inkább a kliensre szabott az intervenció, annál inkább várható fejlődés a beavatkozások hatására.

A pályadöntési- és iskolai énhatékonyság növekedésének és a pályaválasztási szorongás csökkenésének mutatóit figyelembe véve, a változás jelentősnek tekinthető. Ha egy-egy félévben a középiskolák legalább három órányi fejlesztést iktatnak be a témakörben, annak határfoka főként az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulóknál meglehetősen nagymértékű, míg a mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyságú tanulóknál a korábbi elért szint fenntartása miatt is jelentős. Az eredmények további növelése a csoportfoglalkozások biztosításával hosszú távon a sikeres pályadöntési viselkedést alapozza meg.

VI. Következtetések

Az értekezésben elkészült a Pályadöntési Énhatékonyság Skála (CDSES-SF, Betz és mtsai, 1996) magyar adaptációja, amely eredményeként megbízható mérőeszköz áll rendelkezésre a középiskolás diákok pályadöntési énhatékonyságának vizsgálatához. A validálás további lépéseit tekintve fontos lenne a jövőben felnőtt populáció adatainak gyűjtése és elemzése, és más dimenziókkal való együttjárásának vizsgálata.

A változók közötti kapcsolatok tanulmányozása rámutatott, hogy a pozitivitás, az észlelt énhatékonyság, az önbecsülés, a pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság között szignifikáns összefüggések vannak. Strukturális modellezéssel megállapítottam a mért változók közötti hatások erejét és irányát, a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű tanulók körében, amely azt mutatta, hogy a struktúrában közel hasonló, azonban a hatások erejében szembetűnő különbség mutatkozik a két minta között. Megvizsgáltam a két minta közötti különbségeket az egyes változókon, amely a vizsgált 15 dimenzióból csupán 3 dimenzióon mutatott szignifikáns eltérést a tipikus fejlődésű és SNI tanulók között.

Ezt követően látens profil elemzés segítségével feltártam a különböző csoportokba tartozók legfőbb jellemzőit. A tíz dimenziót együttesen vizsgáló látens profil elemzés eredményei alapján a középiskolás tanulók közel 36%-a a pályadöntési énhatékonyság szempontjából az „alacsonyan teljesítő” csoportba tartozik. A szakirodalmi bizonyítékokkal ellentétben azonban nem található több sajátos nevelési igényű tanuló az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulók között. Ugyanakkor az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportba nagyobb valószínűséggel a szerényebb tanulmányi eredménnyel rendelkező lányok tartoznak, valamint azok, akik nem részesültek életpálya-tanácsadási szolgáltatásban.

Végül a csoportos intervenció hatását vizsgáltam a mért változókra. Az iskolai életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás hatásvizsgálatában azt az eredményt kaptam, hogy az alacsony pályadöntési énhatékonyságú középiskolás tanulók pályadöntési énhatékonyság pontszáma 3 órás beavatkozás hatására egy hónapos időtávban jelentősen emelkedik, folyamatos növekedést követően. Ezt az jelenti, hogy az önértékelési, pályaismereti, tervezés, célválasztási és problémamegoldási területeken egy lineáris fejlődés tapasztalható a csoportfoglalkozás hatására. Jelentősnek mondható eredmény, hogy ugyanezen feltételek mellett a pályaválasztási szorongás négy hét után közepes mértékben csökkent a kontroll-csoporthoz képest. Továbbá a csoportfoglalkozás egyértelműen és stabilan, közepes mértékben emelte az iskolai énhatékonyság észlelt mértékét is. A csoportfoglalkozás számos olyan elemet tartalmazott, amely segíthette a tanulókat a tanulmányaikkal és pályadöntésükkel kapcsolatos képességeik újragondolásában.

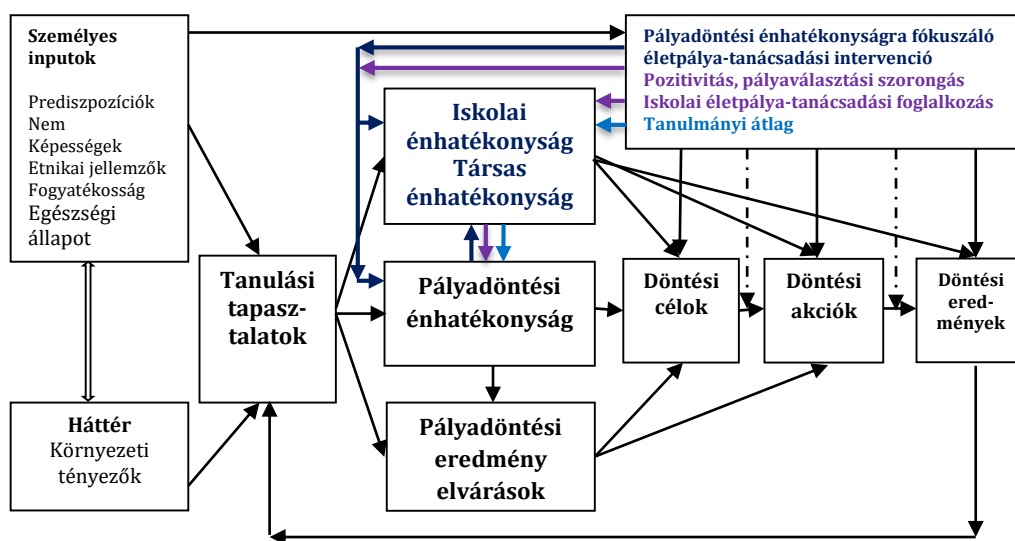
További következtetéseim az értekezés teoretikus háttérhez való hozzájárulása és a tanácsadás-módszertani megfontolások oldaláról is megfogalmazásra kerülnek.

Következtetések a szociál-kognitív karrier elmélet szemszögéből

Minden eredmény abba az irányba mutat, hogy az egyéni jellemzők közül a középiskolások pozitivitása és a pályaválasztási bizonytalanság szorongás tényezője meghatározó pályadöntési éhatékonyságában, míg a környezeti jellemzők közül az életpálya-tanácsadás nyújtásának van fontos szerepe. Mindezek hatásának közvetítésében jelentős szerep jut az iskolai- és társas éhatékonyságnak, és a tanulmányi átlagnak az iskolai éhatékonyságon keresztül.

A 2. vizsgálatban ábrázolt útmodell alapján arra következtethetünk, hogy az életpálya-tanácsadási foglalkozáson való részvétel személyes tapasztalatai jelentősen befolyásolják a tanulók pályadöntési éhatékonyság élményét, a különféle, életpálya-építésben jelentkező kihívásokkal való megküzdés eredményességébe vetett hitét, amelyet Bandura (1997) elmélete is alátámaszt. Továbbá a pozitívítás és pályaválasztási bizonytalanság szorongás faktora is meghatározó szerepet játszik a pályadöntési éhatékonyságban. A 4. vizsgálat intervenció hatásvizsgálati eredményei is megerősítik, hogy a tartalmilag jól célzott éhatékonyság-növelő beavatkozás a középiskolás tanulók körében szignifikáns változást idéz elő a pályadöntési és iskolai területeken azonosított képességekbe való hitükben és pályaválasztási szorongásukban.

A proximális környezeti hatások közé emelve az általam vizsgált pályadöntési éhatékonyságot növelő életpálya-tanácsadási intervenciót, valamint a személyes tényezőket, egy *alternatív modell javasolt a középiskolás tanulók* vonatkozásában, amely a szociál-kognitív modellből kiinduló önmenedzsment modellre épül (ld. 11. számú ábra).



11. ábra. A középiskolások pályadöntési önmenedzsment modellje

(színes nyilakkal jelölve az önmenedzsment elmülethez képest beépített plusz hatásokat; sötétkék: közvetlen hatás, világoskék: közvetett hatás, lila: közvetlen és közvetett hatás is érvényesül)

(Forrás: saját szerkesztés, alapul véve: Lent és Brown, 2013, 562. old.)

A modell alapján a személyes tényezők közül a pályaválasztási bizonytalanság aktuális fejlődési állapothoz kapcsolható szorongás faktorának és a pozitív orientációnak, a környezeti tényezők közül pedig a célzott életpálya-tanácsadási intervenciónak direkt, a korábbi iskolai életpálya-foglalkozásoknak és a tanulmányi átlagnak pedig az iskolai és a társas énhatékonyságon keresztül közvetett hatása van a pályadöntési énhatékonyságra. Ezek a jellemzők várhatóan az iskolai és társas énhatékonyságon keresztül befolyásolják a pályadöntési énhatékonyságot, a pályadöntési énhatékonyságon keresztül pedig mediálják a pályadöntésekkel összefüggő viselkedést. Ebbe beletartozik a pályadöntéssel összefüggő célok létrehozása, ezek mentén a viselkedés lépéseinek kivitelezése, amely pályadöntési eredményekben realizálódik. Ugyanakkor a pályadöntési énhatékonyság az iskolai és a társas énhatékonyságra is hatással bír. A pályadöntésben mutatkozó eredmények tartalmazzák az önértékelés mélyesítésére, a pályainformációk gyűjtésére, a célok kiválasztására, a konkrét tervek elkészítésére, és a problémamegoldásra, alternatívák keresésére szolgáló cselekedeteket. A pályadöntési énhatékonyság növekedése várhatóan olyan eredményeket hoz többek között, mint az exploráció kiterjesztése, az optimális továbbtanulási irány kiválasztása (az irány megváltoztatása), portfólió elkészítése az álláskereséshez, a döntési képességek mélyítése és szélesítése. Ezek a kimenetelek pedig az énhatékonyság forrásaiként megragadható tanulási tapasztalatokra jelentős hatással bírnak.

A szociál-kognitív karrier elmélet keretrendszerében magyarázataim a *sajátos nevelési igényű tanulók* esetében fokozottan megerősítést nyernek. Fontos kiindulópontnak tekintetem, hogy a sajátos nevelési igényű csoportok körében jelentős heterogenitás tapasztalható az akadályozottság percepciójában, az élettapasztalatokban, az oktatási és társas környezetben és azt ezt meghatározó jövőbeni törekvésekben (Enright és mtsai, 1996). Az életpálya-építésben való erőforrások felhasználása az egyén értelmezésétől, elvárásaitól, képességeibe vetett hitétől nagymértékben, azonban kizárólag a károsodás mértékétől vagy önmagában az iskolai környezettől nem függ.

Önmagában a fogyatékoság jelenléte nem vezet a pályadöntési énhatékonyság mértékének előrejelzéséhez. A „kockázati” csoportba kerülés egyéb, olyan változtatható jellemzők mentén ragadható meg, mint az életpálya-tanácsadási intervenciók hozzáférhetőségének hiánya, a magasfokú észlelt akadályok a különböző életterületeken és a gyengébb iskolai teljesítmény.

Brown és Krane (2000) szerint a támogató erőforrások kiépítése kritikus pontja az életpálya-tanácsadás sikerességének. A megküzdést segítő, a pozitív elvárásokat anticipáló intervenciók megerősíthetik a tanulók hitét énhatékonyságukban, amely által a választott célok stabilizálódnak, és fenntartják a cél felé irányuló erőfeszítéseket. Az *alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportba tartozó tanulók* énhatékonyság-növelésének kulcsfontja az életpálya-tanácsadási tevékenységekhez, munkatapasztalat-szerzéshez való egyenlő esélyű hozzáférés támogatása. Ezen túl és ezzel együtt pedig jelentős a támogató személyek énhatékonyságának növelése, amelynek szerves része a szemléletformálás a szülők és a pedagógusok körében.

Az énhatékonyság élmény alapja a serdülők körében a problémahelyzetekben létrejövő eredményesség és a teljesítőképeség meg tapasztalása, tudatosulása, a sikeres minták megismerése, a környezeti visszajelzések nyomán szerzett információk és az átélt érzelmi jellemzők (pl. arousal vagy kíváncsiság) hasznosítása. Fontos eredmény, hogy a különböző intervenciók gyakorlatok révén keletkezett szorongás tudatosult, és a diákokat mozgósította a pályadöntésekkel kapcsolatos kérdésekkel való megküzdésre, miközben pozitív mintákat és visszajelzéseket kaptak ahhoz, hogyan tegyék meg ezeket a lépéseket.

A négy forrásból nyerhető információk együttesen képeznek egy kognitív-motivációs bázist, amely az új problémahelyzetek megoldásával kapcsolatban a gondolkodás, az érzelmek, a viselkedés és a motiváció meghatározó tényezőjének bizonyulhat (Bandura, 1995). Mivel ezeken keresztül elsajátítható el, illetve változtatható meg az énhatékonyság, ezek mindegyikének fontos szerepe van az életpálya-tanácsadási intervenciók megtervezésében.

A hatékonyságérzet kialakulásához erőfeszítésre van szükség, ezért az akadályok bizonyos mértékű jelenléte hasznos lehet a sikerhez szükséges kitartás, valamint a kudarcok kezelésének elsajátításában. A mások eredményeinek megfigyelésén keresztül énhatékonyság-növelésben fontos szerepe van a társas összehasonlításnak, ahol a megfigyelt modelleknek valósaknak és kompetenseknek kell lenniük, hogy követendő stratégiákat mutassanak az akadályok legyőzéséhez. A megfigyelt személy sikerességét látva a serdülőben megnövekszik a hit saját képességeiben is. Hogyha a tanulót meggyőzik abban, hogy képességei optimálisak céljainak eléréséhez, és buzdítják arra, hogy nagyobb erőfeszítéseket tegyen, a siker elérésének esélye nő.

A fiziológiai és érzelmi állapot is meghatározó a képességek értékelésében, a kismértékű diszkomfort érzések (aggódás, bizonytalanság) megtapasztalása elindíthatja a hatékonyságérzet növelését. A pozitív hangulat kialakítása is fontosnak bizonyul a hatékonyság-érzet növekedésében (Bandura, 1995). Bandura (1994) szerint a magas énhatékonyságú egyének az érzelmi arousal szintjüket többnyire facilitálónak értékelik, míg az alacsony énhatékonyságú egyének gátló tényezőnek. Eredményeim szerint az alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulók, akiknek szorongása kicsivel magasabb volt, az intervenció támogatásával mozgósították erőforrásaikat a döntésekkel kapcsolatos kérdéseik megválaszolásában, ebben az esetben tehát az intervenció módszertan (például a skálázással, a megcélzott jövővel kapcsolatos gyakorlatok révén) a szorongás-facilitáló erejéből építkeztek.

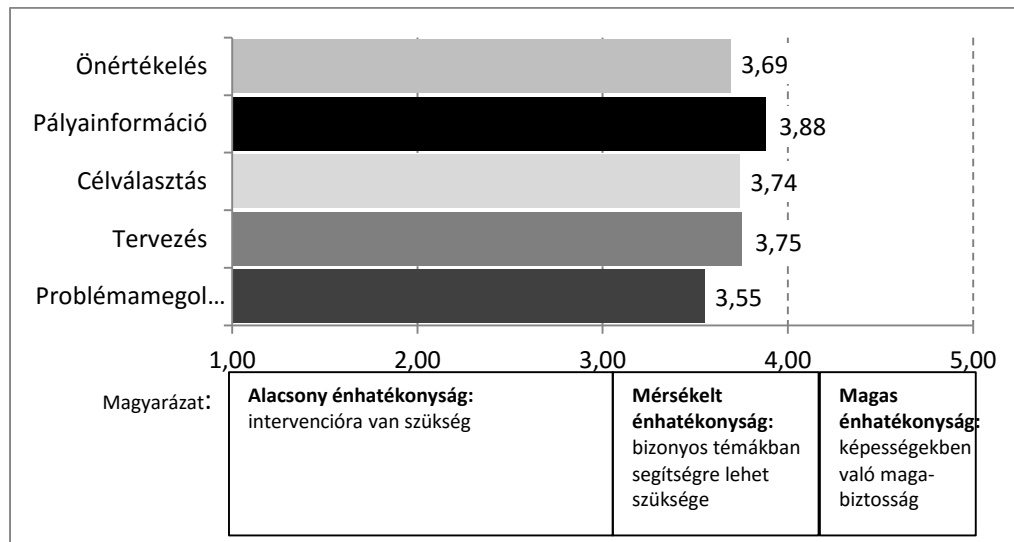
A pályadöntési énhatékonyság beavatkozási skálája

A pályadöntési énhatékonyság vonatkozásában Betz és Taylor (2012) meghatározták azokat a határértékeket, amelyek alapján életpálya-tanácsadási intervenció javasolható. A beavatkozások szintjeinek meghatározásához 3 csoportot hoztak létre a CDESES skálán elért összpontszámok átlagai alapján. Az általuk vizsgált amerikai felsőoktatási hallgatók (N=350) alacsony, mérsékelt és magas csoportokba kerültek az 1-5-ig terjedő skálán: 0-2,5 az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoport, akiknek intervencióra van szükségük; 2,5-3,5 közötti értéket érnek el mérsékelt pályadöntési énhatékonyságú csoportba tartozók, akiknek bizonyos területeken segítségre van szükségük. A 3,5 fölötti pontszám a magas pályadöntési énhatékonyságot jelzi, az ebbe a csoportba tartozóknak nincs szükségük szolgáltatásra.

Ezt a szemléletet alapul véve, a középiskolások összevont mintáján a pályadöntési énhatékonyság mértékének megállapítására átlagokat és szórásokat számoltam a CDESES-SF eredményei alapján.

Így az átlagnál ($M=3,70$) egy szórással ($SD=0,65$) kevesebb pontszámmal rendelkező diákok alkotják az *alacsony* (N=180, a minta 17,1%-a); az átlagnál egy szórással magasabb pontszámmal rendelkező diákok alkotják a *magas* (N=161, a minta 15,3%-a); az átlagos pontszámot elérő diákok pedig alkotják a *közepes* pályadöntési énhatékonyságú csoportot (N=706, a minta 67,6%-a).

Ebből kiindulva alkottam meg a *pályadöntési énhatékonyság értéken alapuló*, mind a sajátos nevelési igényű, mind a tipikus fejlődésű középiskolásokra érvényes *beavatkozási skálát* (ld. 12. sz. ábra), amely a CDESES-nek megfelelően ötfokozatú, és amely a gyakorló szakemberek számára ad támpontot a pályadöntési énhatékonyság kiinduló mértékének megállapításához és igény szerinti fejlesztéséhez. A *3,05 pontszám alatti tanulók tartoznak az alacsony, a 4,35 fölöttiek pedig a magas pályadöntési énhatékonyságú csoportba*. Az alacsony csoportba tartozóknak intervenció javasolt, a magas énhatékonyságú diákoknak nem szükséges a beavatkozás. A mérsékelt csoport tagjainak az öt terület valamelyikén – ahol a legalacsonyabb pontszámok jelentkeznek – lehet szükséges a pályadöntési énhatékonyságot fejlesztő intervenció. Ebben a megközelítésben az összevont minta 17,1%-a tartozik az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportba, esetükben a beavatkozás mindenképp indokolt.



12. ábra. A pályadöntési énhatékonyság beavatkozási skálája középiskolás mintán

Tanácsadás-módszertani megfontolások

McWhirter és munkatársai (2000) hangsúlyozzák, hogy a serdülőkor kulcsfontosságú a karrierrel kapcsolatos énhatékonyság-hiedelmek és eredmény-elvárások kialakulásában és annak támogatásában. Azok a fiatalok, akik pozitív elvárásokat támasztanak jövőbeni karrierjükkel szemben, kevésbé fognak akadályokat azonosítani a továbbtanulás és a későbbi munkavégzés során. Ezért kiemelt figyelmet kell fordítanunk arra, hogy az alacsonyabb pozitivitással, énhatékonysággal és magasabb bizonytalansággal jellemezhető serdülőket segítsük pozitív eredmény-elvárásaik kialakításában, építve a már megtapasztalt sikereikre, a környezetükben elérhető pozitív modellekhez való hozzáférésre.

A képesekben, sikereiben való hitet és az önképviselői készségeit a tanulásban akadályozott tanulók továbbtanulásra való készenléti szintjének kritikus faktoraiként tartják számon (Milsom és Dietz, 2009). Az SNI tanulók a tipikus fejlődésű társaiknál magasabb szintű optimizmusa szelfjükkel, a jövővel és életükkel kapcsolatban figyelemreméltó eredménynek számít, és kiindulási alapot nyújt a velük való munkában. Az eredmények alapján a sajátos nevelési igényű tanulók motiváltak, bíznak a jövőben, és nyitottak arra, hogy személyes hatékonyságukat fejlesszék az életpálya-építésük során. A pozitívitás realizálása, a pályadöntési énhatékonyság, valamint az ahhoz vezető énhatékonysági területekkel kapcsolatos eredmény-elvárások növelése körükben követendő stratégiaként javasolható. Bandura (1986) szerint a pozitív elvárások motiválják a viselkedést az énhatékonysággal együtt, míg a negatív vagy semleges elvárások csökkenthetik az adott viselkedés választását és kivitelezését.

Az SNI és a többségi tanulók hasonló törekvéseinek realizálása kompetencia-fejlesztés nélkül meglehetősen eltérő lehet hosszútávon. Tekintettel arra, hogy az SNI tanulók pályainformáció gyűjtésében mutatott énhatékonysága alacsonyabb, mint a tipikus fejlődésű tanulóké, a munka világának „közelebb hozása” ennél a célcsoportnál kiemeltnek tűnik. Azonban az, hogy a sajátos nevelési igényű, fogyatékos tanulók későbbi munkaerőpiacra való boldogulása nehezített, valószínűsíthetően egyéb társadalmi akadályoknak köszönhető: a munkáltatók, szakemberek megítélése jelenthet szemléletbeli akadályt, továbbá a szűk munkaerő-piaci lehetőségeikért való verseny sem kedvez az SNI tanulók későbbi elhelyezkedésének. Következésképpen a munkáltatók „mentális” akadálymentesítése kiemelt cél. Ezzel együtt azonban a diákok önmenedzsmen-t készségeinek fejlődése is szükséges, a képeségeikben való hitük megerősödése és képeségeik megfelelő képviselése a munkaerőpiacon.

Az alacsony és magas pályadöntési énhatékonyságú csoport összetételében nincs különbség a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű diákok arányában, azonban mindkét mintában vannak olyan tanulók az „alacsonyan teljesítők” csoportjában, akik bizonyos egyéni és környezeti sajátosságok mentén – nem, életpálya-tanácsadáshoz való hozzáférés, tanulmányi átlag – veszélyeztetettek lehetnek az iskolai lemorzsolódás, a munkaerő-piaci beválás, a döntési helyzetek megoldásának, a bizonytalanságnak és szorongásnak való kitettség tekintetében. Az SNI tanulók közül a magasabb szintű akadályozottságot észlelő lányok azok, akik részben az életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvételük hiánya miatt nagyobb valószínűséggel szembesülnek hátránnyal jövőbeni munkaerő-piaci jelenlétük során.

Mind a pályaérettség növelésének, mind a karrierépítés egyéb vonatkozásainak tekintetében a sikeres teljesítmény növelhető a serdülők értékeinek, hiedelmeinek, érdeklődésének tudatosításával és ezek illesztésével a munka világához. A verbális meggyőzés eredhet a szülőktől és a pedagógusoktól, akik pozitív hozzáállásra biztathatják a diákjaikat és gyermekeiket a pályadöntések folyamatában. A serdülők számára hiteles szerepmoделlek, mentorok alkalmazása, valamint a szorongás, a bizonytalanság csökkentése szintén hozzájárul a személyes énhatékonyság növeléséhez (Bandura, 1997).

Mindezekben kulcsfontosságú a karrier-explorációval összefüggő tevékenységekben való elmélyülés (gyakornoki programok, ösztöndíjak), valamint a tanácsadók szerepvállalása a társas támasz erősítésében (Lent és mtsai, 2000). Ezek alkalmazásával nemcsak a pályadöntési énhatékonyság, de az eredmény-elvárások pozitívvá válása és a döntésekhez kapcsolódó célok kitűzése is támogatásra kerül.

Rendszerint fontos kérdésként fogalmazódik meg, hogy néhány órás beavatkozás – ami az iskolákban reális időkeretnek tekinthető a témakörrel való foglalkozásban – milyen hatásfokú lehet. A szakirodalomban ellentmondó eredményeket találunk azzal kapcsolatban, hogy a szolgáltatások óraszámra mennyiben befolyásolja az énhatékonyság növekedését (pl. Oliver és Spokane, 1988; Whiston és mtsai, 1998). A beavatkozás intenzitása (óraszám vagy az ülések száma) nem jósolja be a hatás mértékét, tehát a hosszabb intervenció nem jelent feltétlenül jobb eredményeket a mért változókon. Egy-egy intervenció összesített időtartamánál erősebb erőjelzője a szignifikáns változásnak a személyre szabott módszer vagy tartalom, legalábbis bizonyos óraszám fölött nem mutatható ki nagyobb beavatkozási hatás (Whiston és mtsai, 1998). Eredményeim alapján a már korábban nyújtott életpálya-tanácsadási tevékenységnek és a kutatásban lebonyolított csoportfoglalkozásnak is – az igénybevett átlagos óraszám alacsony volta ellenére is – megjelenik a pozitív hatása, amely egybecseng azzal az elgondolással, amely szerint néhány órás, de megfelelően célcsoportra szabott, fókuszált tartalmú intervenció szignifikáns változást jelent az énhatékonyság egyes dimenzióiban.

A tanulók pozitív oktatási és foglalkoztatási törekvéseinek megfogalmazására való buzdítása, azaz az *optimista eredmény-elvárások kialakításának támogatása* növeli az énhatékonyság-élményt, amely a sikeres megvalósítás felé tereli a tanulókat. A siker felé vezető lépések megtételének előfeltétele pedig a *sikeres szerepmoделlek jelenléte*. Az intervenciók hatás-vizsgálata is megerősíti ezt az eredményt. A rövid csoportfoglalkozások olyan információ-forrásokat biztosítottak, amelyen keresztül a tanulók pozitív példákat láthattak a sikeres viselkedésről, visszacsatolást kaptak saját eredményeikről, amelyek alapján tisztábban látták saját képességeiket.

A kutatók azt javasolják, hogy a beavatkozásoknak az optimista attribúciós stílus kialakítására kell törekedniük a pályadöntések területén, valamint Bandura (1997) stratégiáit említik a pályadöntési énhatékonyság növelése céljából. Az attribúciós tréningek hatására átkereteződnek a maladaptív attribúciók, átveszik helyüket a belső, kontrollálható és stabil megítélések, amely növelik a célokért tett erőfeszítéseket, ezek pedig a pozitív eredmény-elvárásokhoz, ezáltal a sikerekhez és pozitív érzelmi állapothoz vezetnek (Luzzo és mtsai, 1996).

Az optimális beavatkozási kiválasztásában Wiegersma modellje (1992) tekinthető mérvadónak, amely a probléma jellege, a kliens jellemzői, a tanácsadás jellege és célja mentén öt tanácsadási szintet különít el. A tanácsadási szintek különböző kompetenciaszinteket jelentenek, amelyek mentén meghatározható a tanácsadást végezni jogosult szakemberek köre. Az *információs szinten* a tanácskérők képesek az önálló döntésre, amennyiben az ehhez szükséges információk birtokába kerülnek. A vizsgálataim szempontjából a mérsékelt és magas pályadöntési énhatékonyságú tanulók az 1. szinthez tartoznak. Nekik a tanácsadók széles köre alkalmas információs szintnek megfelelő támogatásra (munkavállalási tanácsadók, pályaaorientációs tanárok, iskolai tanácsadók, pedagógusok). A *konzultáció* 2. szintjén már bonyolultabb döntési helyzetekkel és mélyebb konfliktusokkal rendelkező egyénekkel találkozunk, és a 3. szintnél mindenképpen pszichológus végzettségű segítő ajánlott. A látens profil elemzés alapján a középiskolás diákok közel 36%-a (az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoport) tartozhat a 2. vagy a 3. szintű csoportba. Míg a csoportos tanácsadással növelhető a pályadöntési énhatékonyság, azoknál a tanulóknál, ahol az intervenció nem éri el célját, az egyéni tanácsadás felé irányítás tekinthető alternatívának. A *fokális tanácsadás* 4. szintjén nem reális elvárásokkal, döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymásra hatásával küzdő személyek segítése történik, amely már a tanácsadó szakpszichológusi kompetenciájához tartozik. A *pszichoterápia* (5. szint) esetén pszichés- vagy organikus problémák kezelése zajlik pszichoterapeuta végzettségű tanácsadó segítségével.

A pályadöntési és iskolai énhatékonyság, valamint a szorongás változásának mintázata azt sugallja, hogy a csoportos beavatkozásokat érdemes folyamatossá tenni, tanórákba egy-egy elemét beépíteni, olyan foglalkozásokat biztosítani, amelyek fenntartják és elősegítik a készségek gyakorlásába való bevonódást. Mivel egy-egy félévben elhanyagolható erőforrás jut az életpálya-készségekkel kapcsolatos fejlesztésre csoportos foglalkozások keretében, szükséges lenne a tanulási folyamat szerves részévé tenni az önismeret növelését, a célok megfogalmazását, pályatervezést, az explorációt, a pályadöntésekkel kapcsolatos problémamegoldást.

Az európai országok többsége költséghatékony életpálya-tanácsadási szolgáltatási struktúrában gondolkodik, amelynek alapja az ehhez szükséges szolgáltatási szintek megállapítása. Ez a modell meghatározza, hogy kinek milyen beavatkozásra van szüksége és igénye, azaz kik azok, akik önállóan is tudnak orientálódni, valamint hányan vannak, akik intenzívebb támogatást igényelnek. Ha a pályadöntési énhatékonyság mérése bekerülne az iskolák, szolgáltató intézmények módszertanába, az egyén karrierrel kapcsolatos döntési felkészültségét három szintnek megfelelően lehetne megállapítani. A magas pályadöntési énhatékonyságú személyek öntájékozódó módon tudnak igénybe venni szolgáltatásokat, a mérsékelt döntési énhatékonyságú kliensek rövid időtartamú támogatott szolgáltatásokban részesülhetnek, míg az alacsony csoportba tartozók intenzív szolgáltatásokat vehetnek igénybe (pl. egyéni tanácsadást, és hosszabb távú csoportos tanácsadást).

Az eredményekből kiindulva, csökkenthető lenne az intenzív támogatást igénylők száma, hogyha preventív jelleggel az iskolai pályaaorientációs gyakorlatban megjelenéne a csoportos intervenciók erre képzett pedagógusok vagy iskolapszichológusok vezetésével. Minél több diák számára biztosított a néhány órás énhatékonyság-növelő és -fenntartó foglalkozás, várhatóan annál kevesebb tanuló kerül később szakembert igénylő intenzív, egyéni tanácsadásba. A beavatkozási skála segítségével szűrhető, kik azok, akiknek mindenképp javasolt lenne az intervenció valamely formája (3,05 pontszám alatt). Azok számára, akik az alacsony pályadöntési énhatékonyságú csoportba tartoztak, és az intervenció hatására nem a céljaik szerint fejlődtek, szorongásuk nem csökkent a rövid időtartamú szolgáltatás hatására, a legmagasabb személyes haszon akkor képzelhető el, ha egyéni konzultáció keretében fogalmazódnak meg a személyre jellemző konzekvenciák.

Rendkívüli jelentőséggel bír azoknak a jeleknek a felismerése, amelyek arra utalnak, hogy a tanuló valamilyen ok miatt tanulmányai befejezésére készül, de nincsenek tervei és céljai pályájának következő lépéseit illetően. Ekkor még ugyanis preventív lehetőség nyílik az iskola számára olyan pontok azonosítására, ahol be lehet avatkozni a folyamatba, kialakítható a jelzőrendszer a tanulók későbbi elhelyezkedésére vonatkozó veszélyének időbeni észlelésére, megfogalmazhatók stratégiák ezek megoldására.

Az iskolának fontos megtalálni azokat az eszközöket, amelyekkel korrekciót hajthat végre, segítséget adhat a felzárkózáshoz, továbblépéshez, az átmenetek kezeléséhez (Kőpatakiné és mtsai, 2007). Az iskolai és társas éhatékonyság csökkenése a tanulási és a motivációs problémák kialakulását okozhatja, amely hatással van a pályadöntési területekkel kapcsolatos éhatékonyságra. A sajátos nevelési igényű tanulók számára a be nem fejezett iskolai végzettség, vagy a továbbtanulás kizárása, a munkaerő-piaci kilépésre való felkészülés hiánya jelentősen csökkenti annak az esélyét, hogy a további életpálya-építésük zökkenőmentes legyen. Ez a témakör kitüntetett figyelmet érdemel, hiszen a hazai szakiskolai lemorzsolódás meglehetősen magas az SNI tanulók körében.

A beavatkozási skála hozzájárulhat egy olyan korai jelző- és beavatkozási rendszer használatának tapasztalataihoz, amely a tanulmányi lemorzsolódás, későbbi foglalkoztathatósági problémák prevencióját jelenti. A serdülők minél korábbi életkorában nyújtott éhatékonyság-növelő beavatkozások nagy valószínűséggel protektív faktorként jelennek meg az esetleges oktatásból való lemorzsolódással és későbbi munkanélküliséggel szemben. Hogyha az életpálya-tanácsadási beavatkozások kiegészülnek a tanulást erősítő és ösztönző program-elemekkel, a hatásmérték várhatóan tovább növelhető.

Fontos szerepe van azoknak a vizsgálatoknak, amelyek kimutatják, mely további módszerek idézhetnek elő fejlődést a pályadöntési éhatékonyságban. Kuijpers és munkatársai (2010) ajánlásai szerint az egyszeri döntéstámogatás, kérdőívek és pályainformációk tradicionális alkalmazása helyett a valós élettapasztalatokon, és azokról való párbeszédén alapuló módszerek használatát érdemes a középiskolákba bevezetni. Ez a megközelítés is nyomatékosítja azon kompetenciák fejlesztését, amelyek révén a tanulók elsajátítják a számukra jelentőséggel bíró információkat, valamint annak alapján cselekedni tudnak: észlelik a fontos képességeket, amelyekre szükségük lesz életpályájuk során, azonosítják értékeiket és vágyaikat, tapasztalatot szereznek a különböző tevékenységekben, kapcsolatokat építenek. Az élmény-alapú módszerek a készségek fejlesztéséhez is hozzájárulnak, így alkalmazásuk az attitűdöket formáló intervenciókkal együtt javasolt.

Az életpálya-tanácsadási tevékenységek minél szélesebb körben való alkalmazása egy további hozadékkal szolgál: a tanulók és a pedagógusok más szempontból tekintenek rá önmagukra és a társaikra, tanítványaikra, mint amikor egy osztálytermi helyzetben vannak. Az alternatív tevékenységek során a tanulók önismerete nagyobb mértékben fejlődik, a tanárok pedig a képességek és érdeklődés egy másik oldalát láthatják, ami bővíti a jövőbeni lehetőségek repertoárját. Emellett érvel Fabian és Liesener (2005) is, akik szerint a diagnosztikára való túlzott hagyatkozás helyett szélesíteni kell a lehetséges opciók körét, a tanuló erősségeire építve. Mindenképpen lehetőséget kell teremteni az *önismeret növelésére és a környezeti explorációra*, a fejlődési lehetőségek terepének kiszélesítésére. A rövid, éhatékonyságot növelő intervenciókban keletkező eredmények tovább növelhetőek, ha a készségek gyakorlására minél átfogóbb módon kerül sor.

Az *élmény-alapú tevékenység*nek fontos hozadéka van abban, hogy a diákok közvetlen visszacsatolást kaphatnak saját képességeikről. A munkapróba vagy céglátogatások közvetlen tapasztalatot jelentenek egy-egy szakmai területen, a szakterület képviselőivel való találkozás közelebb hozza az adott foglalkozási terület valós jellemzőit.

Az *együttműködésen alapuló tanulási formák*, amely során a tanulóknak megvan a lehetőségük egymástól tanulni és egymásnak segíteni, a saját képességek pozitívabb értékelését és magasabb tanulmányi eredményeket hozhatnak magukkal, amely hatás gyakran elmarad egyedüli vagy versengő tanulási környezetben. Az *együttműködésen alapuló pályatanácsadás* (collaborative career counseling) módszere iskolai környezetben hatékonyan egészítheti ki a tanórák karriertémákkal kapcsolatos oktatását. Ebben a módszerben egy tanácsadó szakember egyidejűleg két kliensnek (diáknak) nyújt támogatást, miközben a tanulók egymással is folyamatosan együtt dolgoznak.

A módszer akkor lehet kifejezetten hatékony, ha a kliensek releváns kérdéseket tesznek fel, és hasznos visszajelzést biztosítanak egymás számára; szükség van továbbá a diákok odafigyelési képességeire, a másik felé irányuló segítőkészésre, valamint az egymás iránti elfogadásra. A tanácsadónak, pedagógusnak fontos feladata, hogy példát mutasson a hatékony kommunikációs és kapcsolati készségekről, emellett észrevegye a nem megfelelő kommunikációt és együttműködési mintákat, és szükség esetén moderálja a probléma megoldását (Sampson és mtsai, 2011). Az *együttműködő tanulás* (collaborative learning), a tanuló aktív bevonódásával valósul meg, és pozitív hatással van a tanulmányi eredményekre, a problémamegoldó készségekre. A tanulók a folyamat során megosztják egymással a felméréseik eredményeit, ezáltal lehetőségük van összehasonlítani az eredményeket a másiktól alkotott elképzeléseikkel; a közös információ-feldolgozás új karrier-opciókra világíthat rá; visszajelzést adhatnak egymásnak bizonyos foglalkozások, képzések, munkalehetőségek megfelelőségéről; elsajátíthatnak egy közös döntéshozatali stratégiát, ezáltal objektíven ráláthatnak saját döntéshozatali folyamataikra.

A módszer társadalmi haszna, hogy az egyidejűleg két klienssel való foglalkozás csökkenti az intervenció költségét, akár rövid, akár hosszú távú alkalmazásról legyen szó. Emellett növeli a hozzáférhetőséget olyan egyének esetében, akik szívesebben vesznek részt a foglalkozáson egy olyan személlyel, akit ismernek, mint egyénileg. Ennek a modellnek az iskolákban való alkalmazása, adaptációja például a *tanulópár módszertanával* hasznos lehet a középiskolai életpálya-tanácsadás területén is.

A pályafejlődési-mintázatok vizsgálata fontos következtetésekkel szolgál a pályatanácsadás rendszerei, szolgáltatásai számára. Az egyik legfontosabb eredményem, hogy az iskolai életpálya-tanácsadási intervenció mellett, hogy az *alacsony pályadöntési énhatékonyságú tanulók* pályadöntési énhatékonyságát növelte, és a pályaválasztási szorongásukat csökkentette, hatása az iskolai énhatékonyság fejlődésében is megjelent. Az életpálya-tanácsadási foglalkozások iskolai énhatékonyság növelésében, valamint a lemorzsolódás csökkentésében kifejtett hatására számos nemzetközi bizonyíték áll rendelkezésre (pl. Bishop, 1987; Brown és mtsai, 1999; Dykeman és mtsai, 2003a). Ez különösen fontos eredmény az iskolai énhatékonyságban alacsonyabb szintet mutató sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akik számára az integráció lehetőségeit szélesíti a tanulmányi sikereik növelése. Ez azonban a közoktatásban alkalmazott módszertan számára is kihívásokat jelent.

Az eredmények alapján összességében elmondható, hogy a pályadöntési énhatékonyságot bejósoló tényezők a serdülők körében alátámasztják a szociál-kognitív karrier elmélet legfőbb elgondolásait. Az általam felvázolt önmenedzsment modell alapján a pályadöntési énhatékonyságnak fontos közvetítő szerepe van a célok által meghatározott pályadöntési viselkedésekben.

Ma már az iskolai szolgáltatások nyújtásának szerves elemeként kellene megjelennie a programok, tevékenységek értékelésének, a tanácsadó szakember kompetenciái között szerepelnie kell az általa elért eredmények monitorozásának. Herr (2001) javaslata szerint a XXI. század pályatanácsadójának az „alkalmazott viselkedéskutató” szerepében kell tetszelegnie, aki meg tudja tervezni, és le tudja bonyolítani az egyes egyéni és csoportos jellegű tevékenységek hatásvizsgálatát. Ennek a kompetenciának a fejlesztését szükségesnek tartom integrálni a pályatanácsadó szakemberek képzésébe.

Az iskolai közegben nyújtandó életpálya-tanácsadási intervenciók felépítése szempontjából még várat magára egy olyan komplex tevékenység leírása és módszertanának fejlesztése, amely emellett, hogy épít a korosztály sajátosságaira, lehetővé teszi a programok összehasonlíthatóságát és hatékony értékelését. A hatásvizsgálatok eredményeinek beépítésével hosszú távon is eredményesen biztosíthatóak az életpálya-tanácsadási szolgáltatások.

Jelen vizsgálatok révén megtettünk egy további fontos lépést a középiskolások életpálya-tanácsadását meghatározó dimenzióinak vizsgálatában, különös figyelmet szentelve a sajátos nevelési igényű tanulók helyzetének. Emellett, előrébb léptünk a hazai életpálya-tanácsadási hatásvizsgálatok tapasztalatainak gazdagításában is, amely fontos tanulságokkal szolgál az iskolai életpálya-tanácsadás gyakorlata számára.

VII. A vizsgálatok korlátai és perspektívák

Burchardt (2005) összefoglalta a fogyatékos tanulók oktatását és foglalkoztatását befolyásoló tényezőket. Ajánlásai közül a személyes faktorok között foglalkoztam az életkorral, nemmel, a fogyatékoság típusával és mértékével, az önbecsüléssel, tanulási teljesítménnyel és a munkatapasztalattal. Nem volt lehetőségem a szülők elvárásait vizsgálni, valamint nem került be a kérdéscsoportba a társak támogatása, elvárásai sem. Az iskola jellemzői közül a szegregált, illetve integrált környezeti jellemzőit vizsgáltam, valamint az iskola típusával, de a pedagógusok attitűdje nem volt része a vizsgálatoknak. Az életpálya-tanácsadás elérhetőségének hatásaival is számoltam, azonban a helyi munkaerő-piaci viszonyok hatásaival (mint például a munkanélküliség mértéke vagy a közelben fellelhető továbbtanulási lehetőségek) nem. Mindezzel együtt számos eredmény gazdagítja a középiskolás célcsoportnak nyújtott életpálya-tanácsadással kapcsolatos ismereteinket, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű tanulóakra.

Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a keresztmetszeti kutatási elrendezés keretében önbeszámolón alapuló adatokat elemeztem. Az önbeszámolón alapuló mérőeszközök érzékenyek a szociális kívánatossági hatásra. A további kutatások során érdemes lenne a szociális kívánatossági hatást külön is vizsgálni, illetve a vizsgálatokat további longitudinális elrendezéssel is kiegészíteni. A sajátos nevelési igényű tanulók több esetben pedagógus segítségével válaszoltak a kérdésekre, amely némileg torzíthatja válaszaik függetlenségét. A vizsgálatok további korlátjaként említhető, hogy nagyrészt online adatfelvételt alkalmaztam, amelynek hátránya az eredmények kontrollálásának hiánya.

A módszertani feldolgozás is rejt magában korlátozó tényezőket. A látens profil elemzés során mindenképp létrejönnek eltérő sajátosságokkal rendelkező csoportok. Az általam feltárt profilok összetételére, a dimenziók összefüggéseire azonban megalapozott szakirodalmi bizonyítékok állnak rendelkezésre, így az eredmények érvényessége alátámasztást nyert.

Az eredmények érvényességét a sajátos nevelési igényű minta tekintetében az elemszám növelésével erősíteném meg a jövőben. A mintában a tanulási zavar felülreprezentált volt, a fogyatékoságok közül pedig a hallássérülés és mozgássérülés jelent meg markánsan. Ezzel együtt, tekintettel a célcsoport elérésének nehézségeire, a 210 fős SNI minta megfelelő kiindulási alapot jelentett a vizsgálatokhoz.

Az intervenció hatásvizsgálatában kapott eredmények általánosíthatóságát csökkenti néhány tényező. A hatásvizsgálat nem randomizált kiválasztásra épült, habár a tanulói összetétel tekintetében a kísérleti és a kontroll csoport közel ekvivalensnek bizonyult. A kísérleti és kontroll csoportba kerülés a középiskolai osztályok kiválasztásán alapult, így az osztályok között meglévő különbségek a tanulmányi eredmények tekintetében nem voltak kiküszöbölhetőek. Az eredmények megerősítése céljából a csoportfoglalkozás hatékonyságát randomizált, nagyobb minta-elemszám bevonásával is szükséges vizsgálni, és az eredmények vizsgálatát hosszabb utókövetési időre kiterjeszteni.

Emellett, az intervenció és kontroll csoportok tanulói összetételének hasonlósága nem garantálta, hogy maguk az iskolák is hasonlóak voltak a csoportfoglalkozások előtti időpontokban. Nem állt módomban vizsgálni az iskolai légkört, az attitűdöket, a család és pedagógusok támogatásának szerepét, amelyek befolyásolhatták a tanulók saját énhatékonyságának megítélését. Nagy valószínűséggel a programban való részvétel iránt eleve pozitívan viszonyuló iskolák osztályai képezték a kísérleti mintát, így nehéz elkülöníteni az iskolai közeg hatásának részét képező esetlegesen magasabb motivációt az intervenciónak köszönhető hatásoktól. Ugyanakkor figyelembe véve a hatásmutatókat, és a program tartalmi célzottságát, kizárható, hogy az intervenciónak ne lett volna hatása.

Tovább korlátozta a mozgásteret az, hogy viselkedéses dimenziók vizsgálata nem történt az intervenciók hatásvizsgálata során. Fontos lenne „kemény” kimeneti mutatókat is beépítve, például a tanulmányi átlagra vonatkozó hosszabb távú hatással számolni.

Az adatok értékét valamelyest csökkentheti, hogy javarészt városi gimnáziumok vettek részt a csoportos foglalkozásokon. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy kevésbé motivált, illetve rosszabb körülmények között működő, jellegzetesen hátrányos helyzetű régiók iskoláiban hasonló eredményeket kapnánk-e.

Több kutató kiemeli, hogy a kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazása teljesebb képet ad az életpálya-tanácsadási intervenciók hatásairól (pl. Enright, 1997; Perdrix és mtsai, 2012), azonban jelen vizsgálat-sorozat külső körülményei és erőforrásai nem tették lehetővé az a csoportos vagy egyéni interjúk felvételét és a skálák eredményeivel való összehasonlítását.

A mintavétel nem tette lehetővé a kulturális kontextus szélesebb körű figyelembevételét sem. A jövőbeli vizsgálatokban a demográfiai adatokból kapott eredmények, valamint a szakirodalom tanulságai kapcsán érdemes lenne vizsgálni a szocializációs közeg, az intézmény szerepét, valamint fontos lehet az iskola típusának hatását is fókuszba helyezni, hiszen az iskolák közötti infrastrukturális jellemzők különbsége (tanárlétszám, iskolaméret, osztályméret, tanárok képzettsége) hathat az iskolai munkára, és ezen keresztül a tanulók pályadöntési énhatékonyságára. A pedagógus szerepe alapvető lehet a tanuló továbbtanulási aspirációinak alakításában (Lannert, 2004). Mivel a végső intervenciók mintába többnyire gimnáziumok kerültek, az iskolatípusok összehasonlítására a beavatkozások eredményeinek tekintetében nem volt lehetőségem.

Mindemellett, fontosnak tartom a jövőben azon tanulók pályadöntési énhatékonyságának vizsgálatát, akik 5-6 éves korukat követően váltak akadályozottá. A szakirodalom szerint eltérő azoknak a tanulóknak az énhatékonyság-élménye, akiknek veleszületett sérülésük van, és akik későbbi életkorukban válnak akadályozottakká (Burchardt, 2005; Tenenbaum, 2013). Ugyancsak fontos tanulságokkal szolgálhat a felnőtt fogyatékos személyek vizsgálata ugyanezen dimenziók mentén.

A szociál-kognitív elméleti megközelítésből kiindulva további vizsgálatokkal lehetne bővíteni a jelenség tanulmányozását: az eredmény-elvárások, az észlelt akadályok és támogató tényezők, a célok és a viselkedéses tényezők jelen vizsgálatban nem kaptak figyelmet. Megfontolandó az eredmények alapján, hogy milyen feltételek mellett alkalmazható a tanulók pályadöntési énhatékonyság mutatója az életpálya-építés sikerességének bejósolásában. Ehhez az eredmény-elvárások feltárására és az énhatékonyság-viselkedés kapcsolatának vizsgálata is szükséges lenne. A választott pályán való helyállásra való felkészülés további környezeti tényezőkön is múlik, mint például a helyi munkaerő-piaci lehetőségek, amelynek vizsgálata komplexebb megközelítést igényel.

Az eredmények szerint valószínűsíthető, hogyha a tanulóknak van lehetőségük részt venni életpálya-tanácsadási tevékenységekben az iskolákban, akkor fejlődik a pályadöntési- és iskolai énhatékonyságuk, amely a többi énhatékonysági területre is áttevődhet, növelve az életpálya-építés sikerességét. A további kutatásoknak arra kell fókuszálniuk, hogy összehasonlításra kerüljenek minél nagyobb mintavétellel az életpálya-tanácsadásban részt vevő és nem részt vevő tanulók, figyelembe véve a tanácsadás típusát, jellegét, szintjét, tartalmát és időtartamát is.

Irodalomjegyzék

1. Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology, 60* (1), 451-474.
2. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.
3. Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71* (2), 219-277.
4. Alston, R. J., Bell, T. B., & Hampton, J. L. (2002). Learning disability and career entry into the sciences: A critical analysis of attitudinal factors. *Journal of Career Development, 28*, 263-275.
5. American Psychological Association (2012). Guidelines for Assessment of and Intervention With Persons With Disabilities. *American Psychologist, 67* (1), 43-62.
6. Baker, S., & Taylor, J. (1998). Effects of career development interventions: A meta-analysis. *The Career Development Quarterly, 46*, 376-385.
7. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychology Review, 84* (2), 191-215.
8. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
9. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
10. Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford University, Stanford.
11. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: Ramachandran, V. S. (Ed.): *Encyclopedia of human behavior, 4*, 71-81. Academic Press, New York.
12. Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (ed.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, New York.
13. Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
15. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 21-41.
16. Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior, 31*, 143-164.
17. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*, 9-44.
18. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
19. Bánfalvy Cs. (2008). A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In Bánfalvy Cs. (szerk.) *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE-BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
20. Bánfalvy Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE-BGGYFK, Budapest.
21. Barnes, A. (2009). *Careers education units and qualifications for young people*. CEIAG Briefings. Connexions: H.
22. Barnwell, A. M., & Kavanagh, D. J. (1997). Prediction of psychosocial adjustments to multiple sclerosis. *Social Science and Medicine, 45*, 411-418.
23. Bathó E. és Fejes J. B. (2013). Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. *Iskolakultúra, 7-8.*, 3-17.
24. Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25* (24), 3186-3191.
25. Beckham, E. E., Leber, W. R., Watkins, J. T., Boyer, J. L., & Cook, J. B. (1986). Development of an instrument to measure Beck's cognitive triad: The Cognitive Triad Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 566-567.
26. Berg, I. K., & Szabó, P. (2005). *Brief coaching for lasting solutions*. New York: W. W. Norton.

27. Bergeron, L. M., & Romano, J. L. (1994). The relationships among career-decision self-efficacy, educational indecision, vocational indecision and gender. *Journal of College Student Development, 35*, 19-24.
28. Bernaud, J. L., Gaudron, J. P., & Lemoine, C. (2006). Effects of career counseling on French adults: An experimental study. *The Career Development Quarterly, 54*, 242-255.
29. Betz, N. E. (2005). Women's career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 253-280). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
30. 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*, 47-57.
31. Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2009). Comparative effectiveness of CAPA and FOCUS online: Career assessment systems with undecided college students. *Journal of Career Assessment, 17*, 351-366.
32. Betz, N. E., & Klein, K. L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy and global self-esteem. *Journal of Career Assessment, 4*, 285-298.
33. Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 413-428.
34. Betz, N. E., & Taylor, K. M. (2012). *Career Decision Self-Efficacy Scale. Manual and Sampler Set*. Mind Garden, Inc.
35. Betz, N. E., Klein, K. L., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly, 46*, 179-189.
36. Betz, N., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy: Back to the future. *Journal of Career Assessment, 14*, 3-11.
37. Bimrose, J., Barnes, S-A., & Hughes D. (2008). *Adult Career Progression and Advancement: A Five Year Study of the Effectiveness of Guidance*. Institute for Employment Research, University of Warwick, London
38. Bishop, J. (1987). *The impact of high school vocational education: A review with recommendations for improvement* (Report No. CE067342). Philadelphia: Research for Better Schools. ERIC Document Reproduction Service No. ED374347
39. Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 171-182.
40. Blustein, D. L., Juntunen, C. L., & Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd Ed.) (pp. 435-470). New York: Wiley.
41. Blustein, D. L., Phillips, S. D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. L., & Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist, 25*, 364-402.
42. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15* (1), 1-40.
43. Brown, C., Darden, E. E., Shelton, M., C., & Dipoto, M.C. (1999). Career exploration and self-efficacy of high school students; Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment, 7*, 227-237.
44. Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.) (pp. 740 -766). New York: Wiley.
45. Brown, S. D., Ryan Krane, R., N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior, 62* (3), 411-428.
46. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. 2nd Edition. New York, NY: Guilford.
47. Brunner, M., Nagy, G., & Wilhelm, O. (2012). A tutorial on hierarchically structured constructs. *Journal of Personality, 80* (4), 796-846.
48. Burchardt, T. (2005). *The education and employment of disabled young people*. Jose Rowntree Foundation. The Policy Press
49. Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A Psychometric Evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form With Turkish University Students. *Journal of Career Assessment, 22* (2), 386-397.

50. Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
51. Caprara G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist, 4*, 275–286.
52. Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A., & Abela, J. (2012). The Positive Scale. *Psychological Assessment, 24* (3), 701–712.
53. Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, C. M. (2010). Positive orientation: Explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale, 19* (1), 63-71.
54. Carnes, A. W., Carnes, M. R., Wooten, H. R., Jones, L., Raffield, P., & Heitcamp, J. (1995). Extracurricular activities: Are they beneficial? *TCA Journal, 23*, 37-45.
55. Casey, L., Davies, P., Kalambouka, A., Nelson, N., & Boyle, B. (2006). The Influence of Schooling on the Aspirations of Young People with Special Educational Needs. *British Educational Research Journal, 32* (2), 273–289.
56. Chan, F., Gelman J. S., Ditchman, N., Kim, J. H., & Chiu, C.-Y. (2009). The World Health Organization ICF model as a conceptual framework of disability. In F. Chan, E. Da Silva Cardoso, & J. A. Chronister (Eds.), *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability* (pp. 23–50). New York, NY: Springer.
57. Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The reliability and factor structure of the career decision self-efficacy scale-SF with African Americans. *Journal of Career Assessment, 15* (2), 194-205.
58. Chang, C. H., Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management, 38*, 81–128.
59. Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1991). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *Career Development Quarterly, 39*, 167-177.
60. 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.
61. Chen, F. F., West, S. G., & Sousa, K. H. (2006). A comparison of bifactor and second-order models of quality of life. *Multivariate Behavioral Research, 41* (2), 189-225.
62. Chong, W. H., Wong, V. S. H. I., Klassen, R. M., & Kates, A. D. (2010). The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research, 103*, 183–190.
63. Chou, C.C., Ditchman, N., Pruet, S. R., Chan F., & Hunter, C. (2009). Application of self-efficacy related theories in psychosocial interventions. In F. Chan, E. Da Silva Cardoso, & J. A. Chronister (Eds.) (pp. 243-268). *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability*. Springer Publishing Company, New York
64. Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly, 52*, 212-224.
65. Collin, R. (2011). Dress rehearsal: A Bourdieusian analysis of body work in career portfolio programs. *British Journal of Sociology of Education, 32*, 785–804.
66. Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis*. Hoboken, NJ: Wiley.
67. Conyers, L. M., Koch, L. C., & Szymanski, E. M. (1998). Life-Span Perspectives on Disability and Work: A Qualitative Study. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 42* (1), 51-75.
68. Conyers, L., & Szymanski, E. M. (1998). The effectiveness of an integrated career intervention on college students with and without disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 13*, 23-24.
69. Corrigan, M. J. (2008). *College students with disabilities: social cognitive career theory and its correlates*. Dissertation. Arizona State University
70. Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78* (1), 98-104.
71. Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style and Self-Efficacy. *Learning Environments Research, 11* (2), 131-151.

72. Creed, P. A. Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development, 30*, 277-293.
73. Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development, 29*, 277-290.
74. Creed, P. A., Patton, W., & Watson, M. B. (2002). Cross-cultural equivalence of the career decision-making self-efficacy scale-short form: An Australian and South African comparison. *Journal of Career Assessment, 10* (3), 327-342.
75. Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence, 30*, 377-392.
76. Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development, 33* (1), 47-65.
77. Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
78. Crites, J. O. (1978). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory* (2nd ed.) Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
79. Cullinan D., Sabornie, E. J., & Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *Elementary School Journal, 92* (3), 339-351.
80. Csákvári J. (szerk.) (2006). *Inkluzív nevelés. Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák*. SuliNova Kht., Budapest
81. Csányi Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, 377-408.
82. Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N.D., & Jackson, A. (2000). *A Guide to Measuring Soft Outcomes and Distance travelled*. London: Institute for employment Studies for the DfEE.
83. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
84. Diener, E., Scollon, C. K. N., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its part. *Journal of Happiness Studies, 1*, 159-176.
85. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 2*, 276- 302.
86. Doren, B., & Benz, M. R. (1998). Employment inequality revisited: Predictors of better employment outcomes for young women with disabilities in transition. *Journal of Special Education, 31* (4), 425-442.
87. Dykeman, C., Wood, C., Ingram, M., Gitelman, A., Mandsager, N, Chen, M., & Herr, E.L. (2003a). *Career development interventions and academic self-efficacy and motivation: A pilot study*. Columbus, OH: National Research Center for Career and Technical Education.
88. Dykeman, C., Wood, C., Ingram, M., Gitelman, A., Mandsager, M., & Herr, E.L. (2003b). The Structure of School Career Development Interventions: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling, 6* (4), 272-278.
89. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescent's achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21* (3), 215-225.
90. Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59* (4), 865-889.
91. Egnér, J. R., & Jackson, D. J. (1978). Effectiveness of a counseling intervention program for teaching career decision-making skills. *Journal of Counseling Psychology, 25* (1), 45-52.
92. Elhessen, S. S. (2002). *Self-Efficacy and Career Choice among Students with Physical Disabilities in Postsecondary Education*. Dissertation. University Southern California, USA
93. Enright, M. S. (1996). The relationship between disability status, career beliefs, and career indecision. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 40*, 134-152.
94. Enright, M. S. (1997). The impact of a short-term career development program on people with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 40* (4), 285-300.

95. Enright, M. S., Conyers, L. M., & Szymanski, E. M. (1996). Career and career-related educational concerns of college students with disabilities. *Journal of Counseling and Development, 75*, 103–114.
96. Evans, J. H., & Burke, H. D. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development, 71* (1), 63–71.
97. Fabian, E. S., & Liesener, J. J. (2005). Promoting the career potential of youth with disabilities. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 551–572). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
98. Falzon, L., Davidson, K. W., & Bruns, D. (2010). Evidence Searching for Evidence-Based Psychology Practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 41* (6), 550–557.
99. Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review, 13*, 499–531.
100. Felsman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 279–295.
101. Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in post-secondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education 24* (6), 339–349.
102. Fitzmaurice, G.M, Laird, N.M., & Ware, J. H. (2004). *Applied longitudinal analysis*. Hoboken, NJ: Wiley.
103. Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 380–404.
104. Fouad, N. A., Cotter, E., & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision making course. *Journal of Career Assessment, 17*, 338–347.
105. Fuqua, D. R., & Hartman, B. W. (1983). Differential diagnosis and treatment of career indecision. *The Personnel and Guidance Journal, 62*, 27–30.
106. Fuqua, D. R., Newman, J. L., & Seaworth, T. B. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 154–158.
107. Garner, N. E., & Valle, J. P. (2008). Solution-focused theory applied to career counseling. In Eliason, G., & Patrick, J. (Eds.). *Career development in the schools*. (pp. 155–183). Charlotte, NC: IAP.
108. Gaudron, J. P. (2011). A psychometric evaluation of the Career-Decision Self-Efficacy Scale–Short Form among French university students. *Journal of Career Assessment, 19* (4), 420–430.
109. Germeijs, V., & Boeck, P.D. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 11–25.
110. Gillespie, D., & Hillman, S. B. (1993). *Impact of Self-Efficacy Expectations on Adolescent Career Choice*. 101st Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada, August.
111. Gillie, S., & Isenhour, M. G. (2003). *The Educational, Social, and Economic Value of Informed and Considered Career Decisions*. Alexandria, VA: America's Career Resource Network Association.
112. Granados, A. C. (Ed.)(2012). *Vocational Education and Training – Policy and Practice in the field of Special Needs Education. Literature Review*. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Denmark
113. Grant, A. M. (2012). Making positive change: a randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies, 31* (2), 21–35.
114. Gravina, D., & Lovsin, M. (Eds.) (2012). *Career Management Skills – Factors in implementing policy successfully*. ELGPN, Jyväskylä
115. Grigal, M., & Neubert, D. A. (2004). Parents' in-school values and post-school expectations for transition-aged youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 27* (1), 65–85.
116. Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50* (2), 165–177.
117. Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). *Career counseling: Context, processes, and techniques (2nd ed.)*. Toronto, Ontario, Canada: Allyn & Bacon.

118. Gysbers, N. C., Lapan, R. T., Blair, M., Starr, M. F., & Wilmes, D. (1999). Closing in on the statewide implementation of a comprehensive guidance program model. *Professional School Counseling, 2*, 357–366.
119. Hackett, G. (1985). Role of Mathematics Self-Efficacy in the Choice of Math-Related Majors of College Women and Men: A Path Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 32* (1), 47-56.
120. Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 326-339.
121. Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social Cognitive Theory and the Career Development of African American Women. *The Career Development Quarterly, 44* (4), 322-340.
122. Hampton, N. Z. (2000). Self-efficacy and quality of life in people with spinal cord injuries in China. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 43*, 66–74.
123. Hampton, N. Z. (2004). Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 48*, 31–37.
124. Hampton, N. Z. (2005). Testing for the structure of the career decision self-efficacy scale-short form among Chinese college students. *Journal of Career Assessment, 13* (1), 98-113.
125. Hanley-Maxwell, C., Szymanski, E. M., & Owens-Johnson, L. (1998). School-to-adult life transition and supported employment. In R. L. Parker, & E. M. Szymanski (Eds.). *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (pp. 143–179). Austin, TX: PRO-ED.
126. Hansen, D. M., Larsen, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learned in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research of Adolescence, 13* (1), 25-55.
127. Hárs Á. (2009). *A pályaorientációs/karrier tanácsadás hatékonyságának és költségfordításainak vizsgálata gazdasági szempontból*. KOPINT-TÁRKI
128. Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The Five-Factor Model and Career Self-Efficacy: General and Domain-Specific Relationships. *Journal of Career Assessment, 15*, 145-161.
129. Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 385-419.
130. Hawley, P.H., & Little, T. D. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development, 31* (2), 170–180.
131. Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *Career Development Quarterly, 49*, 196-211.
132. Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches* (5th ed.). New York: HarperCollins.
133. Hershenson, D. B., & Szymanski, E. M. (1992). Career development of people with disabilities. In R. M. Parker & E. M. Szymanski (Eds.). *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (2nd. Ed.) (pp. 273-303). Austin, TX: Pro-Ed.
134. Hitchings, W. E., Luzzo, D.A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: In their own words. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 8-17.
135. Holland, J. L. (1996). Integrating career theory and practice: The current situation and some potential remedies. In M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 1-11). Palo Alto, California: Davies-Black.
136. Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G., & Neary, S. (2013). The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling, 41* (2), 117-131.
137. Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6* (1), 1-55.
138. Hughes, D., & Gration, G. (2009). *Evidence and Impact: Careers and guidance-related interventions*. DMH Associates
139. Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. IEE Brief. Institute on Education and the Economy

140. Hughey, K. F., Lapan, R. T., & Gysbers, N. C. (1993). Evaluating a high school guidance–language arts career unit: A qualitative approach. *The School Counselor*, 41, 96–101.
141. Hutchinson, N. L., Versnel, J., Chin, P., & Munby, H. (2008). Negotiating accommodations so that work-based education facilitates career development for youth with disabilities. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 30 (2), 123–136.
142. Jarvis, P. (2013). *Career Management Paradigm Shift: Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments*. Ottawa, Ontario, Canada
143. Jin, L., Ye, S., & Watkins, D. (2012). The Dimensionality of the Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form Among Chinese Graduate Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 520-529.
144. Johnstone, D. (2004). Theories of intervention and social change in relation to disability. In: Bloemers, W., & Wish, F. (Eds.). *European perspectives on disabled people*. Peter Lang, Frankfurt am Main
145. Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151–188.
146. Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17–34.
147. Kent, G., & Gibbons, R. (1987). Self-efficacy and the control of anxious cognitions. *Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 18, 33-40.
148. Kihlstrom F., & Cantor N. (2000). Social intelligence. In: Sternberg R. J. (Ed.). *Handbook of intelligence*. (pp. 359–379). New York: Cambridge University Press
149. Kiss I. (2009). *Életvezetési kompetencia – Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján*. PhD Disszertáció. ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológia Doktori Iskola, Budapest
150. Klassen, R. M. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
151. Koblik, M., Kidd, S. A., Glodberg, J. O., & Losier, B. (2009). So I Wouldn't Feel Like I Was Excluded: The Learning Experience in Computer Education for Persons with Psychiatric Disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32 (4), 306–308.
152. Koen, J., Klehe, U. K., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (3), 395-408.
153. Könczei Gy. (szerk.)(2009). *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. Fogyatékoságtudományi tanulmányok XX. ELTE BGGYFK
154. Kőpatakiné M. M. (2006). A gyógypedagógia az együttnevelésben. In: Kőpatakiné M. M. (Szerk.)(2006). *A szervezetfejlesztés jó gyakorlatai*. Országos Közoktatási Intézet
155. Kőpatakiné M. M., Mayer J., és Singer P. (szerk.) (2007). *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. SuliNova, Budapest
156. Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2010). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
157. Kwan, V. S. Y., John, O. P., & Thein, S. M. (2007). Broadening the research on self-esteem: A new scale for longitudinal studies. *Self and Identity*, 6, 20-40.
158. Lalande, V., Hiebert, B., Magnusson, K., Bezanson, L., & Borgen, B. (2006). *Measuring the Impact of Career Services: Current and Desired Practices*
159. Lannert J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem
160. Lapan, R. (2004). *Career development across the K-12 years: Bridging the present to satisfying and successful futures*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
161. Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292–302.

162. Lapan, R. T., Gysbers, N. C., Hughey, K., & Arni, T. J. (1993). Evaluating a guidance and language arts unit for high school juniors. *Journal of Counseling and Development, 71*, 444-451.
163. Lapan, R. T., Kardash, C. A. M., & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling, 5*, 257-265.
164. Lapan, R., Gysbers, N., & Petroski, G. (2001). Helping seventh graders to be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling and Development, 79*, 320-330.
165. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology, 60* (4), 557-568.
166. Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of Contextual Supports and Barriers to Choice Behavior in Engineering Majors: Test of Alternative Social Cognitive Models. *Journal of Counseling Psychology, 50* (4), 458 - 465.
167. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 42*, 79-122.
168. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counselling Psychology, 47* (1), 36-49.
169. Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research, 21*, 3-31.
170. Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *Career Development Quarterly, 47*, 297-311.
171. Leon, A.C., Olfson M., Portera L., Farber L., & Sheehan D.V. (1997). Assessing psychiatric impairment in primary care with the Sheehan Disability Scale. *Journal of Psychiatry in Medicine, 27* (2), 93-105.
172. Leong, F. T. L., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment, 4*, 315-329.
173. Lindstrom L., Kahn, L. G., & Lindsey, H. (2013). Navigating the early career years: Barriers and strategies for young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation 39*, 1-12.
174. Lindstrom, L. E., Benz, M. R., & Doren, B. (2004). Expanding career options for young women with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 27* (1), 43-63.
175. Lindstrom, L., Harwick, R. M., Poppen, M., & Doren, B. (2012). Gender Gaps: Career Development for Young Women With Disabilities Career Development and Transition for Exceptional Individuals. *Career Development for Exceptional Individuals, 20* (10), 1-10.
176. Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: role of the family in career development. *Exceptional Children, 73* (3), 348-366.
177. Lisznyai S., Ritoók M. és Puskás-Vajda Zs. (2009). *A Lifelong Guidance, azaz az élethosszig tartó életvezetési és pályatanácsadás indikátorai*. Kézirat.
178. Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
179. Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology, 69* (2), 241-251.
180. Loughhead, T. A., Liu, S. H., & Middleton, E. B. (1995). Career development for at-risk youth: A program evaluation. *Career Development Quarterly, 43*, 274-284.
181. Luciano J. V., Bertsch J., Salvador-Carulla L., Tomás J. M., Fernández, A., Pinto-Meza, A., Haro J. M., Palao D.J., & Serrano-Blanco, A. (2010). Factor structure, internal consistency and construct validity of the Sheehan Disability Scale in a Spanish primary care sample. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 16* (5), 895-901.
182. Lukács F. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében*. Doktori értekezés, ELTE PPK.

183. Lundine, V., & Smith, C. (2006). *Career Training and Personal Planning for Students with Autism Spectrum Conditions: A Practical Resource for Schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
184. Lusk, S. L., & Cook, D. (2009). Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation* (31), 145-153.
185. Luzzo, D. A. (1993b). Value of career decision-making self-efficacy in predicting career decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (2), 194-199.
186. Luzzo, D. A. (1993a). Reliability and validity testing of the Career Decision-Making Self-Efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26, 137-142.
187. Luzzo, D. A. (1996). Exploring the relationship between the perception of occupational barriers and career development. *Journal of Career Development*, 22, 239-248.
188. Luzzo, D. A., & Hutcheson, K. G. (1996). Causal attributions and sex differences associated with perceptions of occupational barriers. *Journal of Counseling and Development*, 75, 124-130.
189. Luzzo, D. A., & Taylor, M. (1994). Effects of verbal persuasion on the career self-efficacy of college freshmen. *California Association for Counseling and Development Journal*, 14, 31-34.
190. Luzzo, D. A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 44 (4), 378-386.
191. Luzzo, D. A., Hitchings, W. E., Retish, P., & Shoemaker, A. (1999). Evaluating Differences in College Students' Career Decision Making on the Basis of Disability Status. *The Career Development Quarterly*, 48 (2), 142-156.
192. Magnusson, D. (2003). The person approach: Concepts, measurement models, and research strategy. In S. C. Peck, & R. W. Roeser (Eds.). *New directions for child and adolescent development: Person-centered approaches to studying development in context*. (No. 101, pp. 3-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
193. Magnusson, K., & Lalande, V. (2005). *Canadian Research Working Group for Evidence-Based Practice in Career Development (CRWG). The State of Practice in Canada in Measuring Career Service Impact: A CRWG Report*. The Canadian Career Development Foundation (CCDF), Ottawa.
194. Mahone, E. M., Bruch, M. A., & Heimburg, R. G. (1993). Focus of attention and social anxiety: The role of negative self-thoughts and perceived positive attributes of the other. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 209-224.
195. Maples, M. R., & Luzzo, D. A. (2005). Evaluating DISCOVER's Effectiveness in Enhancing College Students' Social Cognitive Career Development. *The Career Development Quarterly*, 53, 274-285.
196. Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), 106-119.
197. Marks, R., & Allegrante, J. P. (2005). A Review and Synthesis of Research Evidence for Self-Efficacy-Enhancing Interventions for Reducing Chronic Disability: Implications for Health Education Practice (Part II). *Health Promotion Practice*, 6 (2), 148-156.
198. Marom, M., Cohen, D., & Naon, D. (2007). Changing Disability-related Attitudes and Self-efficacy of Israeli Children via the Partners to Inclusion Programme. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (1), 113-127.
199. Marsch, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (4), 542-552.
200. Martin, J. E., Van Dycke, J., D'Ottavio, M., & Nickerson, K. (2007). The student-directed summary of performance: Increasing student and family involvement in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30 (1), 13-26.
201. Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-147.
202. Mau, W. C. (1995). Decision-making style as a predictor of career decision-making status and treatment gains. *Journal of Career Assessment*, 3, 89-99.

203. Mazurek, N., & Shoemaker, A. (1997). *Career self-efficacy in college students with disabilities: Implications for secondary and post-secondary service providers*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 412 708
204. McIntire, S., & Levine, E. (1991). Combining personality variable and goals. *Journal of Vocational Behavior, 38*, 288-301.
205. McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 330-341.
206. Miller, M.J., Roy, K.S., Brown, S.D., Thomas, J., & McDaniel, C. (2009). A confirmatory test of the factor structure of the short form of the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 17* (4), 507-519.
207. Milsom, A., & Dietz, L. (2009). Defining college readiness for students with learning disabilities: A Delphi study. *Professional School Counseling, 12* (4), 315-323.
208. Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J., & James, L.R., (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology, 79*, 506-517.
209. Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training, 60*, 75-91.
210. Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
211. Nguyen, J. H. (2005). Impact of Group Intervention on Problem-Solving and Self-Efficacy in Career Decision-Making. PhD Thesis. Drexel University
212. Nosek, M. A., & Hughes, R. B. (2001). Psychosocial aspects of sense of self in women with physical disabilities. *Journal of Rehabilitation, 67*, 20-25.
213. Nosek, M. A., Hughes, R. B., Swedlund, N., Taylor, H. B., & Swank, P. (2003). Self-esteem and women with disabilities. *Social Science & Medicine, 56*, 1737-1747.
214. Nota, L., Soresi, S., Ferrari L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational Designing and Career Counseling in Europe. Challenges and New Horizons. *European Psychologist, 19* (4), 248-259.
215. Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
216. Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2001). Student with disabilities: How ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44*, 170-176.
217. Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2004). Predictors of career exploration intentions: A social cognitive theory perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 47*, 224-233.
218. Oles, P. K., Alessandri G., Oles, M., Bak, W., Jankowski, T., Laguna, M., & Caprara, G. V. (2013). Positive orientation and generalized self-efficacy. *Studia Psychologica, 55* (1), 47-59.
219. Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology, 35*, 447-462.
220. Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.
221. Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124-139.
222. Papp G. (2011). A különleges gondozáshoz való jog érvényesülése középfokon. In Papp G. (szerk.) *Középfokosok? ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest. 9-22.*
223. Papp G., Perlusz A., Schiffer Cs., Szekeres Á. és Takács I. (2012). Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógynevelési Szemle, 2012/2*, 170-187.
224. Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17* (2), 87-97.
225. Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 565-578.

226. Peterson, D. B. (2005). International Classification of Functioning, Disability and Health: An introduction for rehabilitation psychologists. *Rehabilitation Psychology, 50* (2), 105–112.
227. Peterson, G. W., Ryan-Jones, R. E., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., & Shahnasarian, M. (1994). A comparison of the effectiveness of three computer-assisted career guidance systems: DISCOVER, SIGI, and SIGI PLUS. *Computers in Human Behavior, 10*, 189-198.
228. Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and social and academic integration of underprepared college students: Variations based on background characteristics. *Journal of Vocational Education Research, 18*, 77-115.
229. Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly, 57* (1), 25-37.
230. Presti, A. L., Pace, F., Mondo, M., Nota, L., Casarubia, P., Ferrari, L., & Betz, N. E. (2013). An examination of the structure of the career decision self-efficacy scale (short form) among Italian high school students. *Journal of Career Assessment, 21* (2), 337-347.
231. Rand, K. L., & Shea, A. M. (2013). Optimism within the context of disability. In Wehmeyer, M. L. (Ed.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. (pp. 48-59.) Oxford University Press, New York.
232. Ratner, H. és Yusuf, D. (2015). *Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: a brief megközelítés*. Z-Press Kiadó, Miskolc.
233. Reise, S. P., Moore, T. M., & Haviland, M. G. (2010). Bifactor models and rotations: Exploring the extent to which multidimensional data yield univocal scale scores. *Journal of Personality Assessment, 92* (6), 544-559.
234. Reise, S. P., Morizot, J., & Hays, R. D. (2007). The role of the bifactor model in resolving dimensionality issues in health outcomes measures. *Quality of Life Research, 16* (1), 19-31.
235. Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measurements of effect size in educational research. *Educational Research Review, 6*, 135-147.
236. Ritoók M. (2008). *Pályafejlődés-pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
237. Robbins, S. B. (1985). Validity estimates for Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 18*, 64-71.
238. Rogers, M. E. Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior, 73* (1), 132-142.
239. Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence, 34* (1), 163-172.
240. Rojewski, J. W. (1993). Theoretical structure of career maturity for rural adolescents with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 16*, 39–52.
241. Rojewski, J. W. (1994). Applying theories of career behavior to special populations: Implications for secondary vocational transition programming. *Issues in Special Education and Rehabilitation, 9* (1), 7-26.
242. Rojewski, R. J., & Gregg, N. (2011). Career Choice Patterns and Behaviors of Work-Bound Youth with High Incidence Disabilities. In Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (Eds.) (2011). *Handbook of Special Education* (pp. 584-584). Routledge, New York
243. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
244. Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books
245. Rózsa S. és Kó N. (é.n.): *Az észlelt énhatékonyság szerepe gyermek- és serdülőkorban*. Kézirat.
246. Rózsa S. és V. Komlósi A. (2014). A Rosenberg Önbecsülés Skála pszichometriai jellemzői: a pozitívan és negatívan megfogalmazott tételek működésének sajátosságai. *Pszichológia, 34* (2), 149-173.
247. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
248. Said, N. (2013). *Predicting Academic Performance: Executive Functions, Metacognition, Study Strategies, and Self-Efficacy*. The 2013 WEI International Academic Conference Proceedings. Orlando, USA.

249. Sampson, J. P. (2008). *Designing and implementing career programs: A handbook for effective practice*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
250. Sampson, J. P., Dozier, V. C., & Colvin, G. P. (2011). Translating career theory to practice: The risk of unintentional social injustice. *Journal of Counseling & Development, 89* (3), 326-337.
251. Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
252. Sampson, J. P., Peterson, G., Lenz, J., Reardon, R., & Saunders, D. (1996). Negative thinking and career choice. In Feller, R. & Walz, G. (Eds.), *Career transitions in turbulent times* (pp. 323-330). Greensboro, NC: ERIC/CASS Publications.
253. Sart, G. (2014). *The Importance of Career Counseling on Metacognitive Skills and Self-Efficacy*. 6th Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 16 "Metacognition", Istanbul.
254. Savickas, M. L. (1993). Career counseling in postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 7*, 205-212.
255. Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
256. Savickas, M. L., Briddick, W. C., & Watkins, C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment, 10*, 24-41.
257. Savickas, M. L., Silling, S. M., & Schwartz, S. (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 25*, 258-269.
258. Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078.
259. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 26-30.
260. Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1257-1264.
261. Schiffer Cs. (2008). Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In Bánfalvy Cs. (szerk.) *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE-BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
262. Schiffer Cs. (2011). Az aktív részvétel, mint a középiskolai integráció és inklúzió alapja. In Papp G. (szerk.) *Középiskolás fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest*.
263. Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173-208.
264. Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*, 112-137.
265. Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and Ecological Perspectives*. New York: Springer.
266. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
267. Sexton, T. L. (1996). The relevance of counseling outcome research: Current trends and practical implications. *Journal of Counseling and Development, 74* (6), 590-600.
268. Shah, S., Travers, C. J., & Arnold, J. (2004). Disabled and successful: education in the life stories of disabled high achievers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4* (3), 122-132.
269. Sheehan, D.V. (1983). *The Anxiety Disease*. New York: Charles Scribner and Sons.
270. Sheehan, K. H., & Sheehan, D.V. (2008). Assessing treatment effects in clinical trials with the discan metric of the Sheehan Disability Scale. *International Clinical Psychopharmacology, 23*, 70-83.
271. Sheftel, A., Lindstrom, L., & McWhirter B. (2014). Motivational enhancement career intervention for youth with disabilities. *Advances in School Mental Health Promotion, 7* (4), 208-224.
272. Smedema, S. M. (2014). Core Self-Evaluations and Well-Being in Persons With Disabilities. *Rehabilitation Psychology, 59* (4), 407-414.

273. Smedema, S. M., Catalano, D., & Ebener, D. (2010). The relationship of coping responses to self-worth and subjective well-being: A structural equation model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53, 131–142.
274. Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 438–448.
275. Soresi, S., & Nota, L. (2004). School inclusion. In J. Rondal, R. Hodapp, S. Soresi, E. Dykens & L. Nota (Eds.). *Intellectual disabilities. Genetics, behaviour, and inclusion* (pp. 114–156). London: Whurr.
276. Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In: Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (Eds.). *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science
277. Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., & Guenther, S. (2010). Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature. In: Stone, J. H., & Blouin, M. (Eds.). *International encyclopedia of rehabilitation*. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange
278. Strauser, D. R. (1995). Applications of self-efficacy theory in rehabilitation counseling. *Journal of Rehabilitation*, 61 (1), 7–17.
279. Strauser, D. R., Lustig, D. C. & Uruk, A.C. (2004). Differences in career thoughts between individuals with and without disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 35, 25–31.
280. Sullivan, K. B., & Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self-efficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling and Development*, 78 (1), 54–62.
281. Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225–248.
282. Sultana, R. G. (2013). Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22 (2), 82–90.
283. Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151–163.
284. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
285. Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
286. Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd Ed.) (pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
287. Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333–372.
288. Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 431–450.
289. Sweeny, K., Carroll, P. J., & Shepperd, J. A. (2006). Is optimism always best? Future outlooks and preparedness. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 302–306.
290. Szabó M., Kiss I., Herczegné K. J., Szemán D. és Czigány L. (2011). A pályatanácsadás hatékonyságának vizsgálata. *A pályatanácsadás hatékonyságmérésének lehetséges indikátorai*. Beszámoló a TÁMOP-2.2.2 – A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése projekt keretében
291. Szegál B. (2007). Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pro és kontra. In: Girasek J. (szerk.). *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova Kht., Budapest, 90–97.
292. Szekeres Á. (2012). Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, 22 (11). 3–23.
293. Szellő J. (szerk.) (2015). *Fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályaaorientációjának helyzete. Elemző tanulmány*. Készült a „JÖVŐFORMÁLÓ” Pályaválasztást támogató rendszer kialakítása fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok számára című NCTA-2015-10974-D azonosító számú pályázat keretében
294. Szily K. (2014). *A Mozgásjavító Központ volt diákjainak munkaerő-piaci integrációja a fogyatékos személyek munkaerőpiaci helyzetének tükrében*. Szakdolgozat. Nyugat-magyarországi Egyetem, Győr
295. Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest

296. Szymanski, E. M. (1999). Disability, job stress, the changing nature of careers, and the career resilience portfolio. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 42*, 278-289.
297. Szymanski, E. M., & Hanley-Maxwell, C. (1996). Career development of people with developmental disabilities: An ecological model. *Journal of Rehabilitation, 62*, 48-55.
298. Szymanski, E. M., & Hershenson, D. B. (1998). Career development of people with disabilities: An ecological model. In R. L. Parker, & E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (pp. 327-378). Austin, TX: PRO-ED.
299. Szymanski, E. M., & Hershenson, H. (2005). An ecological approach to vocational behavior and career development with people disabilities. In R. M. Parker, E. M. Szymanski, & J. B. Patterson (Eds.), *Rehabilitation Counseling: Basics and beyond* (4th ed.) (pp. 225-280). Austin, TX: Pro-Ed.
300. Szymanski, E. M., & Parker, R. M. (2003). *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
301. Szymanski, E. M., Turner, K. D., & Hershenson, D. B. (1992). Career development and work adjustment of persons with disabilities: Theoretical perspectives and implications for transition. In F. R. Rusch, L. DeStefano, J. Chadsey-Rusch, L. A. Phelps, & E. M. Szymanski (Eds.), *Transition from school to work for children and adults with disabilities* (pp. 391-406). Sycamore, IL: Sycamore
302. Taylor, C., Graham, J., Potts, H., Candy J., Richards, M., & Ramirez, A. (2007). Impact of hospital consultants poor mental health on patient care. *British Journal of Psychiatry, 190*, 268-269.
303. Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to understanding treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.
304. Taylor, K. M., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 17-31.
305. Tenenbaum, R. Z., Byrne, C. J., & Dahling, J. J. (2013). Interactive Effects of Physical Disability Severity and Age of Disability Onset on RIASEC Self-Efficacies. *Journal of Career Assessment, 22* (2). 274-289.
306. Thomsen, R. (2014). A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL
307. Tomblin, M. J., & Haring, K. A. (1999). Vocational training for students with learning disabilities: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Education and Training, 51* (3), 357-370.
308. Török, R., Tóth-Király, I., Bóthe, B., & Orosz, G. (in press). Analyzing Models of Career Decision Self-Efficacy: First-order, Hierarchical, and Bifactor Models of the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Current Psychology*
309. Trainor, A. A. (2005). Self-Determination Perceptions and Behaviours of Diverse Students with LD During the Transition Planning Process. *Journal of Learning Disabilities, 38* (3), 233-249.
310. Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development, 50* (3), 337-346.
311. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology, 29*, 271-361.
312. Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence, 18*, 17-29.
313. Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent Career Development: Relationships to Self-concept and Identity Status. *Journal of Research on Adolescence, 4* (1). 127-149.
314. Wanberg, C. R., & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the Vocational Decision Status Model. *Journal of Counseling Psychology, 39* (1), 71-80.
315. Wang J., Zhang D., & Shao, J. (2010). Group training on the improvement of college students' career decision-making self-efficacy. *China Mental Health Journal, 2* (6), 551-556.
316. Watson, M. B., Brand, H. J., Stead, G. B., & Ellis, R. R. (2001). Confirmatory factor analysis of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale among South African university students. *Journal of Industrial Psychology, 27* (1), 43-46.

317. Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 119-132.
318. Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burley, S., Barnes, C., Corker, M., Davis, J., & Priestley, M. (1999). *Life as a disabled child: a qualitative study of young people's experiences and perspectives: final report*. Universities of Edinburgh and Leeds.
319. Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Encanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community based work of living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 1-13.
320. Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 3-12.
321. Wehmeyer, M. L., Lattimore, J., Jorgensen, J.D., Palmer, S. B., Thompson, E., & Schumaker, K. M. (2003). The self-determined career development model: A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation, 19*, 79-87.
322. Whiston, S. C. Sexton, T. L., & Lasoff, D.L. (1998). Career-Intervention Outcome: A Replication and Extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45* (2), 150-165.
323. Whiteside, S. P. (2009). Adapting the Sheehan Disability Scale to Assess Child and Parent Impairment Related to Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38* (5), 721-730.
324. Wiegersma, G. (1992). A tanácsadás pszichológiájának rendszerei. In: Ritoók M. (szerk). *A tanácsadás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
325. Wilson, L. M. (2003). *Young disabled people: A survey of the views and experiences of young disabled people in Great Britain*. Conducted by NOP on behalf of the Disability Rights Commission, London: Disability Rights Commission.
326. Wood, C. (2008). Outcome-based assessment for career development in the schools. Solution-focused theory applied to career counseling. In Eliason, G., & Patrick, J. (Eds.) . *Career development in the schools*. (pp. 53-68). Charlotte, NC: IAP.
327. Wright, B. (1983). *Physical disability: A psychosocial approach* (2nd ed.). New York: Harper Collins.
328. Wright, L. J., Zautra, A. J., & Going, S. (2008). Adaptation to early knee osteoarthritis: The role of risk, resilience, and disease severity on pain and physical functioning. *Annals of Behavioral Medicine, 36*, 70-80.
329. Yanchak, K. V., Lease, S. H., & Strauser, D. R. (2005). Relation of disability type and career thoughts to vocational identity. *Rehabilitation Counselling Bulletin, 48* (3), 130-138.
330. Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education. They're not magic. *Review of Educational Research, 81* (2), 267-301.
331. York, A. E. (2008). Gender Differences in the College and Career Aspirations of High School Valedictorians. *Journal of Advance Academics, 19*, 578-600.
332. Ziebell, J. L. C. (2010). *Promoting Viable Career Choice Goals Through Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Maturity in Inner-City High School Students: A Test of Social Cognitive Career Theory*. Dissertation. University of Minnesota, USA
333. Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational Development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). New York: Cambridge University Press.
334. Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Felhasznált szakmai és szakpolitikai dokumentumok

BNO-10 (1995). *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Népjóléti Minisztérium, Budapest

<http://www.eski.hu/surjan/SE/kod1/BNO-I.pdf>

Letöltve: 2016.01.21.

Klorify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet (2009). *Hallássérült fiatalok pályorientációja és munkaerő-piaci integrációja diákok, szülők és szolgáltató intézmények körében végzett kutatási tapasztalatok tükrében*. Kutatási zárótanulmány.

http://www.krolify.hu/HAFIMU/zarotanulmany_HAFIMU.pdf

Letöltve: 2016.01.31.

Központi Statisztikai Hivatal (2011). *Népszámlálási adatok*.

<http://www.ksh.hu/nepszamlalas/>.

Letöltve: 2015.11.20.

ELGPN (2013). *Az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára: ELGPN Glossary*, magyar fordítás

<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/>

Letöltve: 2016.01.12.

Magyar Közlöny, 2015. évi 127. szám. A Kormány 1653/2015. (IX. 14.) Korm. határozata az Országos Fogytékosságügyi Program végrehajtásának 2015–2018. évekre vonatkozó Intézkedési Tervéről <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDEF/hiteles/MK15127.pdf>.

Letöltve: 2016.01.17.

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2000). *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO

Táblázatjegyzék

1. táblázat. A sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó diagnosztikus kategóriák (Papp, 2011)	31
2. táblázat. Az iskolából munkába való átvezetés támogató és akadályozó tényezői az átmenet teljes folyamatában (Stewart és mtsai, 2010 alapján)	40
3. táblázat. Kockázati- és védőfaktorok a tanulás-munka átmenet során a magas gyakorisággal előforduló fogyatékoságok esetében serdülőknél (Rojewski és Gregg, 2011)	41
4. táblázat. Az életpálya-fejlődés támogatásának stratégiai rehabilitációs tanácsadók részére (Lindstrom és munkatársai alapján, 2013, 1. old.)	42
5. táblázat. A pályadöntési énhatékonyság növelését vizsgáló korábbi kutatások összefoglalása	58
6. táblázat. A kutatás alapjául szolgáló életpálya-tanácsadási csoportfoglalkozás irányelvei és felépítése	64
7. táblázat. A doktori értekezés vizsgálatának összefoglalása	69
8. táblázat. A vizsgálati minták jellemzői (N=1047)	78
9. táblázat. A kísérleti és kontroll csoportba tartozó tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű tanulók jellemzői (N=198)	80
10. táblázat. A kísérleti és kontroll csoport leírása (N=198)	82
11. táblázat. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála (CDESES-SF) alternatív modelljeinek összehasonlítása	86
12. táblázat. A CDESES-SF magyar változatának középiskolások mintáján feltárt leíró statisztikai és a CDESES-SF faktorai közötti korrelációk a középiskolás mintán (N=649)	87
13. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk és a skálák megbízhatósága a középiskolás mintán (N=649)	89
14. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk és a skálák megbízhatósága az összevont mintán (N=1047)	91
15. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk és a skálák megbízhatósága tipikus fejlődésű tanulók mintáján (N=837)	92
16. táblázat. A vizsgált változók közötti korrelációk a sajátos nevelési igényű tanulók mintáján (N=210)	94
17. táblázat. A minták strukturális elemzéssel létrejött modelljeinek illeszkedési mutatói	95
18. táblázat. A hatások erőssége és szignifikanciája a strukturális modellekben az összevont, a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű mintán	95

19. táblázat. A tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű minta összehasonlítása a vizsgált változókon	97
20. táblázat. A változók látens profil elemzése során nyert illeszkedési mutatói	101
21. táblázat. A mért változók átlagai és szórásai a látens profil elemzés során nyert csoportokban	102
22. táblázat. Egyváltozós összefüggések a profilok és a demográfiai változók között az alacsony és magas pályadöntési éhatékonyságú csoportba tartozó középiskolások körében.....	103
23. táblázat. Egyváltozós összefüggések a profilok és demográfiai változók között az alacsony és magas pályadöntési éhatékonyságú csoportba tartozó sajátos nevelési igényű középiskolások körében.....	104
24. táblázat. A skálák Cronbach- α -i az intervenciót megelőzően, közvetlenül utána és egy hónappal az intervenciót követően.....	105
25. táblázat. Az iskolai éhatékonyság átlagpontszámai és az ismételt mérés varianciaanalízis eredménye az intervenció előtt (I1), utána közvetlenül (I2) és az utókövetés időpontjában a kísérleti és kontroll csoportban (I3) (N _{kís} =89; N _{kont} =89).....	107
26. táblázat. A kísérleti és kontroll csoportok almintáinak jellemzői	108
27. táblázat. A pályadöntési éhatékonyság és a pályaválasztási szorongás átlagpontszámai és az ismételt mérés varianciaanalízis eredményei az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában a 6 csoportnál (I3)	109
28. táblázat. A középfokon tanuló sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása típus és intézmény szerint.....	172
29. táblázat. A vizsgálatban szereplő SNI tanulók mintája az elsődleges károsodástípus és az oktatási intézmény típusa szerint.....	173

Ábrajegyzék

1. ábra. Az énhatékonyság és a környezet interakciói (Bandura, 1997, saját szerkesztés).....	9
2. ábra. A szociál-kognitív pályamodell (Lent és mtsai, 1994, 2000, 37. old.).....	10
3. ábra. A pályafejlődési önmenedzsment modell (Lent és Brown, 2013, 562. old.)	15
4. ábra. A pálya-explorációs és pályadöntési viselkedés önmenedzsment modellje (Lent és Brown, 2013, 564. old.)	16
5. ábra. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála (Betz és mtsai, 1996) magyar változatának végleges faktorstruktúrája középiskolás mintán.....	86
6. ábra. A hatások és a sztenderdizált útvonal együtthatók ábrázolása a strukturális modellekben: az összevont, a tipikus fejlődésű és a sajátos nevelési igényű tanulói mintákon	96
7. ábra. A látens profil elemzéssel létrejött csoportok ábrázolása.....	101
8. ábra. Az iskolai énhatékonyság változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában (I3)	107
9. ábra. A pályadöntési énhatékonyság változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában (I3)	110
10. ábra. A pályaválasztási szorongás változása a 6 csoportban az intervenció előtt (I1), közvetlenül utána (I2) és az utókövetés időpontjában (I3)	111
11. ábra. A középiskolások pályadöntési önmenedzsment modellje	133
12. ábra. A pályadöntési énhatékonyság beavatkozási skálája középiskolás mintán.....	136
13. ábra. A CDSSES 5 faktoros elsőrendű 25 tételes modell.....	174
14. ábra. A CDSSES 5 faktoros elsőrendű 15 tételes modell	174
15. ábra. A CDSSES 5 faktoros másodrendű 15 tételes modell	175
16. ábra. A CDSSES 1 faktoros elsőrendű 15 tételes modell	175

Mellékletek

1. sz. melléklet. A vizsgálatokban alkalmazott mérőeszközök

1. Pályadöntési Énhatékonyság Skála²³

(Career Decision Self-efficacy Scale Short Form, CDESES-SF, Betz és munkatársai, 1996)

Az alábbiakban állításokat találsz. Kérlek, mindegyiket olvasd el figyelmesen, és jelöld meg az 1-től 5-ig terjedő skálán, hogy mennyire vagy magabiztos abban, ha a felsorolt feladatokat tudod teljesíteni. Tegyéél „X”-et a megfelelő helyre!

1	2	3	4	5
egyáltalán nem vagyok magabiztos benne	inkább nem vagyok magabiztos benne	mérsékeltlen vagyok magabiztos benne	elégge magabiztos vagyok benne	teljesen magabiztos vagyok benne

Mennyire vagy magabiztos abban, hogy tudnád/tudnál...					
Kiválasztani egyet azoknak a szakterületeknek/szakirányoknak a listájáról, amelyeket fontolgatsz.					
Meghatározni azokat a lépéseket, amelyeket meg kell tenned, hogy sikeresen befejezd a választott tanulmányaidat.					
Eldönteni, mi a legértékesebb számodra egy adott foglalkozásban.					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Nem közölhető					
Olyan szakirányt vagy foglalkozást választani, ami illeszkedik az érdeklődésedhez.					
Változtatni azon, amivel foglalkozol, ha nem vagy elégedett a jelenlegi pályáddal/szakterületteddel.					
Információt gyűjteni szakmai vagy egyetemi képzésekről.					
Beszélgetni valakivel, aki egy olyan szakterületen dolgozik, ami téged érdekel.					

²³ A teljes Pályadöntési Énhatékonyság Skála a felhasználói szerződés alapján teljes formájában nem közölhető.

2. Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (Career Factors Inventory, CFI, Chartrand és munkatársai, 1990)

A következő hat állítás (1-6.) esetében azt kell eldönteni, hogy hogyan érzi magát az alábbi helyzetek esetén:

B. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöttem, milyen munkát választok a jövőben, a következőképp érzem magam:

B1. ijedt 1 2 3 4 5 félelem nélküli

B2. feszült 1 2 3 4 5 ellazult

C. Ha arra gondolok, hogy teljes biztonsággal eldöntöttem, milyen munkát választok a jövőben a következőképp érzem magam:

C1. merev 1 2 3 4 5 laza

C2. aggódó 1 2 3 4 5 gond nélküli

C3. ideges 1 2 3 4 5 nyugodt

D. Számomra a döntéshozás:

D1. tiszta 1 2 3 4 5 zavaros

E. A legtöbb döntéshozatalomkor ilyen vagyok:

E.1. gyors 1 2 3 4 5 lassú

E.2. biztos 1 2 3 4 5 bizonytalan

F. A következő kérdések első tagmondata minden esetben a következő:

Mielőtt kiválasztok egy bizonyos munkakört, vagy belépek egy bizonyos munkakörbe MÉG...

1	2	3	4	5
egyáltalán nem értek egyet	inkább nem értek egyet	mérsékelten értek egyet	eléggé egyetértek	teljesen egyetértek

F1. még egy vagy több foglalkozást űző ember tanácsára van szükségem.

1 2 3 4 5

F2. még annyi különböző munkáról kell tapasztalati tudást szereznem részmunkaidőben vagy nyári munka során, amennyiről csak lehet

1 2 3 4 5

F3. még meg kell tudjam, milyen jelenlegi és várható álláslehetőségek vannak egy vagy több munkaterületen.

1 2 3 4 5

F4. még arra kell felhasználnom a szabadidőmet és az iskolai tanulmányaimat, hogy segítsenek meghatározni, milyen típusú munkát élveznék, és végeznék jól.

1 2 3 4 5

F5. meg kell ismerkednem egy, vagy több egyetemi, vagy főiskolai szakkal és követelményeikkel.

1 2 3 4 5

G. A következő kérdések első tagmondata a következő:

Mielőtt kiválasztok egy bizonyos munkakört, vagy belépek egy bizonyos munkakörbe, MÉG meg kell kísérelnem, megválaszolni, azt a kérdést, hogy:

	Egyáltalán nem értek egyet			Teljesen egyetértek	
G1. „Ki vagyok én?”	1	2	3	4	5
G2. „Mik a személyes értékeim?”	1	2	3	4	5
G3. „Milyen típusú ember szeretnék lenni?”	1	2	3	4	5
G4. „Mik a legfontosabb dolgok számomra?”	1	2	3	4	5

**2. Észlelt Énhatékonyság Skála
(Children’s Perceived Self-Efficacy Scale, CPSES, Bandura, 1990)**

Az alábbi kérdőív az iskolai tevékenységek során felmerülő nehézségekre vonatkozik. Kérjük, válassz ki a véleményedhez legközelebb eső válaszlehetőséget, és jelöld azt X-szel a mellékelt válaszlapon!

	1	2	3	4
	semennyi -re	kevésbé	meglehe- e-tősen	nagyon
1. Mennyire boldogulsz a matematika tanulással?				
2. Mennyire boldogulsz a földrajz tanulással?				
3. Mennyire boldogulsz a tudományokkal általában (pl. biológia, fizika, kémia stb.)?				
4. Mennyire boldogulsz az irodalommal?				
5. Mennyire boldogulsz a nyelvtan tanulással?				
6. Mennyire boldogulsz a történelemmel?				
7. Mennyire boldogulsz az idegen nyelvekkel?				
8. Mennyire vagy képes a kijelölt házi feladatot időre befejezni?				
9. Mennyire tudsz tanulni, ha közben más érdekes dolgot is csinálhatnál?				
10. Mennyire tudsz az iskolai feladatokra koncentrálni?				
11. Mennyire tudod leírni az órán az anyagot?				
12. Mennyire tudod a könyvtárat használni az iskolai feladatok megoldásához?				
13. Mennyire vagy képes az iskolai munkádat megtervezni?				
14. Mennyire vagy képes az iskolai munkádat megszervezni?				
15. Milyen jól emlékszel vissza az osztályban elhangzott magyarázatokra vagy a tankönyvben leírtakra?				
16. Milyen jól tudod megválasztani azt a helyet a tanuláshoz, ahol senki sem zavar?				
17. Mennyire tudod rávenni magad az iskolai munkára?				
18. Mennyire tudsz részt venni az iskolai vitákban, megbeszéléseken?				
19. Mennyire boldogulsz sportok elsajátításával?				

20. Mennyire boldogulsz a rendszeres testedzéssel?				
21. Mennyire boldogulsz a csapatjátékokhoz (pl. kosárlabda, foci stb.) szükséges ügyességi dolgok elsajátításával?				
22. Mennyire tudsz ellenállni annak, hogy társaid rávegyenek olyan dolgokra, amelyek csak bajba sodornának?				
23. Mennyire tudod elérni azt, hogy ne hiányozz az iskolából, amikor elegend van valamiből vagy dühös vagy?				
24. Mennyire tudsz ellenállni, ha társaid cigarettázásra akarnak rávenni?				
25. Mennyire tudsz ellenállni, ha társaid sörözésre, borozásra vagy tömény ivására akarnak rávenni?				
26. Mennyire tudsz ellenállni, ha valaki egy értelmetlen vagy kellemetlen dologra kér téged?				
27. Mennyire tudsz megfelelni szüleid elvárásainak?				
28. Mennyire tudsz megfelelni tanáraid elvárásainak?				
29. Mennyire tudsz megfelelni társaid elvárásainak?				
30. Mennyire tudsz megfelelni saját elvárásaidnak?				
31. Milyen könnyen tudsz barátságok kötni, illetve kapcsolatot fenntartani ellenkező nemű társaiddal?				
32. Milyen könnyen tudsz barátságok kötni, illetve kapcsolatot fenntartani azonos nemű társaiddal?				
33. Milyen könnyedén tudsz másokkal társalogni, beszélgetni?				
34. Milyen jól tudsz dolgozni csoportban?				
35. Mennyire tudod kinyilvánítani véleményedet, amikor mások nem értenek veled egyet?				
36. Mennyire tudsz kiállni igazadért, amikor úgy érzed, hogy jogtalanul bánnak veled?				
37. Mennyire boldogulsz olyan helyzetekben, ahol mások bosszantanak téged, vagy megbántják érzéseidet?				

3. Rosenberg Önbecsülés Skála (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES, Rosenberg, 1965)

A következő állításokkal kapcsolatban a megfelelő téglalapba tett négyzettel jelezze, hogy milyen mértékben érzi azokat igaznak magára!

	1 egyáltalán nem igaz rám	2 kismértékben igaz rám	3 többnyire igaz rám	4 teljes mértékben igaz rám
1. Összességében véve meg vagyok elégedve magammal.				
2. Néha azt gondolom, egyáltalán nem vagyok jó semmire sem.				
3. Úgy érzem, elég sok jó tulajdonságom van.				
4. Ugyanolyan jól tudom a dolgaimat végezni, mint a legtöbb ember.				
5. Úgy érzem, nem sok minden van, amire büszke lehetek.				
6. Néha teljesen haszontalannak érzem magam.				
7. Úgy érzem, legalább olyan értékes ember vagyok, mint a többiek.				
8. Azt kívánom, bárcsak jobban tisztelném önmagam.				
9. Összességében véve kudarcosnak érzem magam.				
10. Pozitívan viszonyulok saját magamhoz.				

4. Pozitivitás Skála (Positivity Scale, PS, Caprara és munkatársai, 2012)

A következő állítások azt írják le, hogy egy ember hogyan viselkedik bizonyos helyzetekben. Kérem, jelöld be, hogy *mennyire értesz egyet az egyes állításokkal.*

	Egyáltalán nem értek egyet (1)	Nem értek egyet (2)	Egyet is értek meg nem is (3)	Egyet- értek (4)	Nagyon egyet-értek (5)
1. Nagyon bízom a jövőben.					
2. Elégedett vagyok az életemmel.					
3. Általában számíthatok másokra, amikor szükségem van rájuk.					
4. Reménnyel és lelkesedéssel várom a jövőt.					
5. Összességében elégedett vagyok magammal.					
6. Előfordul, hogy a jövő homályosnak tűnik számomra.					
7. Úgy érzem, hogy sok dolog van, amire büszke lehetek.					
8. Általában magabiztosnak érezem magam.					

5. Sheehan Akadályozottság Skála (Sheehan Disability Scale, SDS, Sheehan, 1983)

Az akadályozottságod az elmúlt 30 napban

1. ...mennyire zavarta munkádat (önkéntes munka/fizetett munka)/az iskolai munkádat?

Egyáltalán

nem	Enyhén			Mérsékelten			Jelentősen		Rendkívül	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. ...mennyire zavarta társas életedet/szabadidős tevékenységedet?

Egyáltalán

nem	Enyhén			Mérsékelten			Jelentősen		Rendkívül	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. ...mennyire zavarta családi életed/otthoni elfoglaltságaidat?

Egyáltalán

nem	Enyhén			Mérsékelten			Jelentősen		Rendkívül	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. sz. melléklet. A kérdőív-csomag státusz-adatokra vonatkozó kérdései

I. Adatok – Kérlek, válaszolj a kérdésekre!

A1. Nemed: nő férfi

Tegyél X-et a megfelelő négyzetbe!

A2. Lakóhelyed: Budapest megyeszékhely (pl. Miskolc) város falu / tanya

A3. Életkorod:..... éves vagyok

Írd válaszod a pontozott vonalra!

A4: Melyik iskolában tanulsz?

Írd válaszod a pontozott vonalra!

A4.1. Milyen típusú iskolában/annak melyik tagozatán tanulsz?

Gimnázium Szakközépiskola Szakiskola Speciális szakiskola

A4.2. Milyen formában tanulsz?

Nincsenek sajátos nevelési igényű tanulók az osztályomban

Vannak sajátos nevelési igényű tanulók is az osztályomban

Csak sajátos nevelési igényű tanulók vannak az osztályomban

A5. Legutóbbi féléved tanulmányi átlaga:

Ha nem tudod pontosan, akkor írd be egy megközelítő értéket!

A6. Végzel-e valamilyen munkát a tanulmányaid mellett? Igen, heti órában Nem

A7. Vettél-e már részt korábban pályaválasztással kapcsolatos foglalkozáson, kurzuson?

Igen, eddig összesen órában Nem

Ha nem tudod pontosan, akkor írd be egy megközelítő értéket!

A8. Mennyire fontos neked, hogy megtaláld a számodra megfelelő foglalkozást/szakirányt?

Egyáltalán nem fontos

Inkább nem fontos

Közepesen fontos

Inkább fontos

Nagyon fontos

II. A9. Van-e valamilyen sérülés/akadályozottságod? (pl. mozgássérülés, látássérülés, hallássérülés, diszlexia, egyéb)

Igen, van.

Nem, nincs. – Ebben az esetben folytasd a II. pontnál a kitöltést!

A10. Az alábbiak közül melyik jellemző rád? Többet is megjelölhetsz.

- | | | | |
|---|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Látássérülés, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Mozgássérülés, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Beszédsérülés, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Hallássérülés, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Diszgráfia, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Diszkalkulia, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Diszlexia, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Magatartászavar, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Figyelemzavar, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Autizmus, melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |
| <input type="checkbox"/> Egyéb:....., melynek mértéke | <input type="checkbox"/> Enyhe | <input type="checkbox"/> Közepes | <input type="checkbox"/> Súlyos |

A11. Az A10-es kérdésnél bejelölt jellemző(k) az elmúlt 30 napban

A12.1. ...mennyire zavarta(k) munkádat (önkéntes munka/fizetett munka)/az iskolai munkádat?

Egyáltalán

nem	Enyhén			Mérsékelten			Jelentősen		Rendkívül	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. ...mennyire zavarta társas életedet/szabadidős tevékenységedet?

Egyáltalán

nem	Enyhén			Mérsékelten			Jelentősen		Rendkívül	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3....mennyire zavarta családi életed/otthoni elfoglaltságaidat?

Egyáltalán

nem	Enyhén			Mérsékelten			Jelentősen		Rendkívül	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A13.Diagnózis:.....

(pl. SMA, MMC)

A14.BNO kód:

(pl. G12, G71)

A15. Egyéb betegség (pl. epilepszia):.....

3. sz. melléklet. A középfokú intézmények sajátos nevelési igényű tanulóinak bemutatása²⁴

28. táblázat. A középfokon tanuló sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása típus és intézmény szerint

SNI típusa	Gyógypedagógiai tanterv							Mind- összesen	
	Integrált			Szegregált					
	Szakiskola	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközép-iskola		
Enyhén értelmi fogyatékos	1 320	42	141	117	4 401	0	0	6021	
Középsúlyos értelmi fogyatékos	38	1	3	1	1 856	0	0	1899	
Nagyothalló	72	92	165	0	36	0	1	365	
Siket	8	7	33	18	32	0	0	98	
Gyengénlátó	23	91	49	0	22	0	0	185	
Vak	1	19	13	0	12	0	0	45	
Mozgásszervi fogyatékos	19	162	146	2	39	11	34	413	
Beszéd fogyatékos	80	72	131	1	9	0	0	293	
Enyhén értelmi fogyatékos és	5	0	2	0	32	0	0	39	
Enyhén értelmi fogyatékos és vak	0	0	0	0	10	0	0	10	
Enyhén értelmi fogyatékos és siket	5	1	0	3	97	0	0	106	
Enyhén értelmi fogyatékos és siket	8	0	0	0	1	0	0	9	
Enyhén értelmi fogyatékos és	4	0	4	0	71	0	0	79	
Enyhén értelmi fogyatékos és	4	1	32	3	74	0	0	114	
Középsúlyos értelmi fogyatékos és vak	0	0	0	0	21	0	0	21	
Középsúlyos értelmi fogyatékos és	0	0	0	0	5	0	0	5	
Középsúlyos értelmi fogyatékos és	0	0	0	0	38	0	0	38	
Középsúlyos értelmi fogyatékos és	0	1	0	0	107	0	0	108	
Siket-vak	0	0	1	0	4	0	0	5	
Autizmus spektrum zavar	36	156	106	0	119	1	0	418	
Egyéb pszichés fejlődési zavar	Súlyos tanulási zavar	4 828	1 602	4 320	2	129	56	14	10951
	Súlyos figyelem zavar	310	141	228	0	17	0	0	696
	Súlyos magatartás-szabályozási zavar	186	49	140	0	17	0	0	392
Összesen	6 947	2 437	5 514	147	7 149	68	49	22.311	

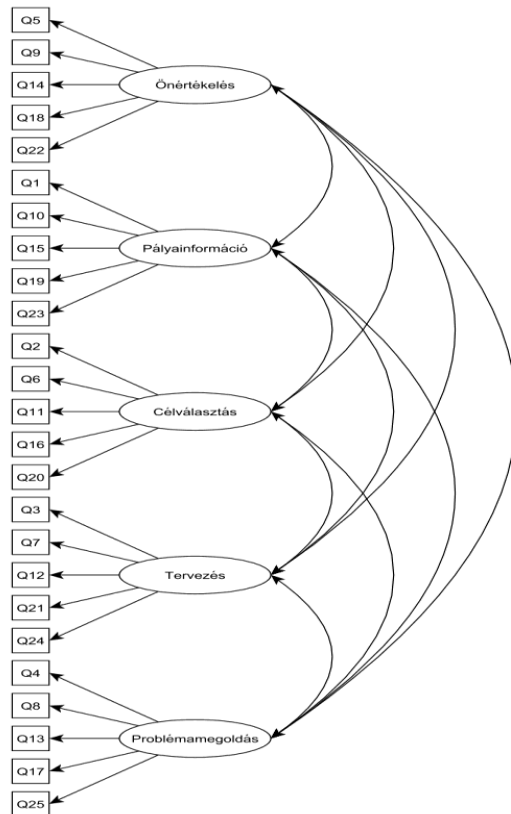
²⁴ Forrás: KIR - Hivatalos Intézménytörzs - 2016.01.25. Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-02500

4. sz. melléklet. A sajátos nevelési igényű tanulói minta leírása

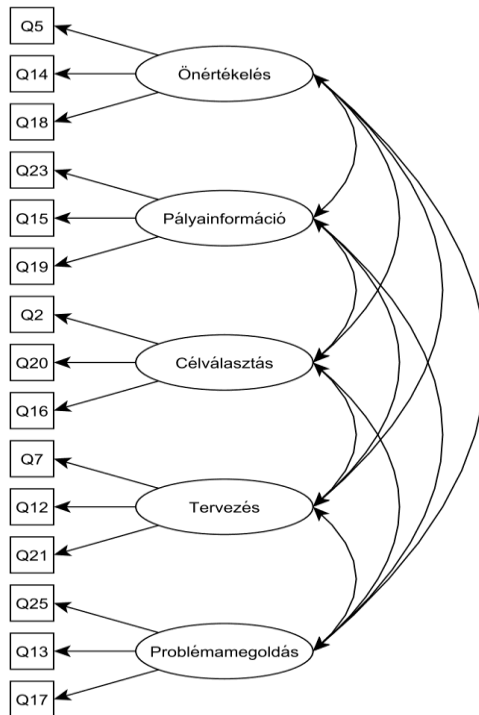
29. táblázat. A vizsgálatban szereplő SNI tanulók mintája az elsődleges károsodástípus és az oktatási intézmény típusa szerint

Károsodás típusa (BNO kód)	Sajátos nevelési igény típusa és mértéke		Integrált			Szegregált			Mind-össz.
			Szakiskola	Gimnázium	Szak-középiskola	Szakiskola	Gimnázium	Szak-középiskola	
Szem betegségei (H00-H59)	Látássérült (2 fő)	enyhe				1			1
		mérsékelt				1			1
Fül betegségei (H60-H95)	Hallássérült (35 fő)	enyhe	1			1		5	7
		mérsékelt	3	3		6		7	19
		súlyos	1	2	1	1		4	9
Csont- és izomrendszer betegségei (M00-M99), idegrendszer betegségei (G00-G99), veleszületett rendellenesség (Q00-Q99)	Mozgássérült (46 fő)	enyhe	1	1		1	1	2	6
		mérsékelt		1	1			7	9
		súlyos	1	4		3		23	31
Pszichés fejlődési zavar (F80-F89)	Tanulási zavar (79 fő)	enyhe	4	10	10				24
		mérsékelt	15	25	5	4		1	50
		súlyos	1	3		1			5
	Kevert specifikus fejlődési zavar (15 fő)	enyhe		2	4				6
		mérsékelt		3	2				5
		súlyos		3	1				4
	Beszédzavar (6 fő)	enyhe	1	1					2
		mérsékelt		2		1			3
		súlyos				1			1
	Pervazív fejlődési zavar (6 fő)	enyhe		4					4
mérsékelt		1			1			2	
Viselkedés és érzelmi-hangulati élet zavarai (F90-F98)	Aktivitás- és figyelem-zavar (19 fő)	enyhe	1	1	2				4
		mérsékelt	2	4	1	2			9
		súlyos			1	5			6
Endokrin betegségek (E00-E90)	Anyagcsere rendellenesség (1 fő)	enyhe	1						1
Máshova nem sorolt (R)	Egyéb (1 fő)	enyhe	1						1
Összesen			34	69	28	29	1	49	210

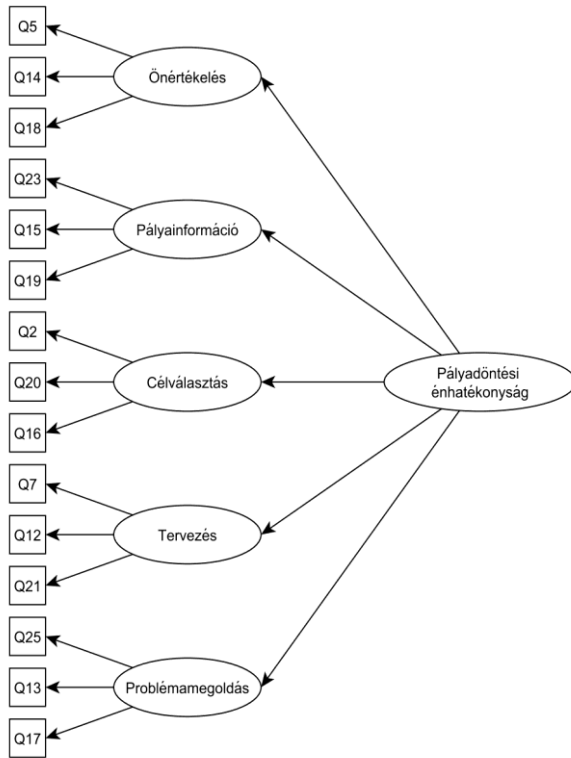
5. sz. melléklet. A Pályadöntési Énhatékonyság Skála magyar változatának CFA-val nyert alternatív modelljei (1-4.)



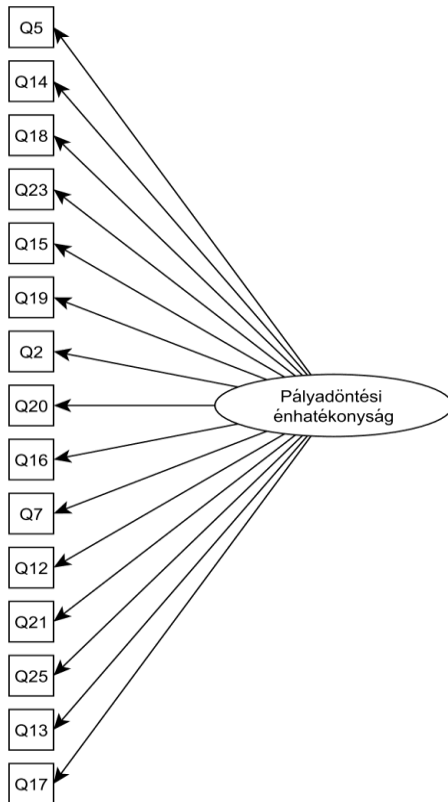
13. ábra. A CDSES 5 faktoros elsőrendű 25 tételű modell



14. ábra. A CDSES 5 faktoros elsőrendű 15 tételű modell



15. ábra. A CDSSES 5 faktoros másodrendű 15 tételes modell



16. ábra. A CDSSES 1 faktoros elsőrendű 15 tételes modell

6. sz. melléklet – A skála-változók és a demográfiai változók közötti összefüggések a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolás mintán

A skála-változók és a demográfiai változók közötti összefüggések a sajátos nevelési igényű középiskolás mintán (N=210)

A sajátos nevelési igényű diákok között különbség mutatkozott a **nem** alapján a pályadöntési énhatékonyságban és az önbecsülésben, pozitivitásban, valamint a CFI két érzelmi faktorán is: az általános bizonytalanságban és a pályaválasztási szorongásban. A középiskolás fiúk pályadöntési énhatékonysága ($t(184)=2,29$, $p<0,05$), pozitivitása ($t(188)=2,38$; $p<0,01$) és önbecsülése ($t(181)=4,94$; $p<0,01$) szignifikánsan magasabb, míg a lányok esetében az általános bizonytalanság ($t(204)=-2,36$; $p<0,01$) és szorongás ($t(204)=-3,18$; $p<0,01$) magasabb. A pályadöntési énhatékonyságban mutatott nemi különbség 0,05-ös szignifikancia szint mellett nem tekinthető relevánsnak.

Az észlelt énhatékonyság többi dimenzióján és az észlelt akadályozottságban (SDS skála alapján) nincs különbség a nemek között.

A **lakóhely tekintetében** az egyszempontos varianciaanalízis eredményei alapján nincs szignifikáns különbség a pályadöntési énhatékonyság eredményein. A társas énhatékonyság ($F(3,204)=2,75$, $p<0,05$) és a CFI pályainformáció szükséglete dimenzió tekintetében szignifikáns különbség mutatkozott a csoportok között ($F(3,204)=3,72$, $p<0,01$). A falun/tanyán élők szignifikánsan magasabb pontszámot értek el ($N=50$, $M=41,44$, $SD=7,04$), mint a fővárosiak ($N=20$, $M=36,55$, $SD=8,24$, $p<0,01$); a városban ($N=92$, $M=40,36$, $SD=5,98$, $p<0,05$) és a megyeszékhelyen élőknek ($N=46$, $M=40,34$, $SD=5,90$, $p<0,05$) szignifikánsan nagyobb a társas énhatékonysága, mint a budapestieknek. A városban élők pályainformáció igénye szignifikánsan magasabb ($N=92$, $M=17,7$, $SD=4,27$), mint a megyeszékhelyen ($N=46$, $M=15,65$, $SD=3,65$) és Budapesten élőké ($N=19$, $M=14,94$, $SD=4,93$).

A **tanulmányi átlag** tekintetében az iskolai énhatékonyság és az általános bizonytalanság változói között találtam szignifikáns együttjárást az SNI mintán. A magasabb tanulmányi átlag magasabb iskolai énhatékonysággal jár együtt ($r=0,42$, $p<0,01$), valamint alacsonyabb általános bizonytalansággal ($r=-0,16$; $p<0,05$), bár ez utóbbi összefüggés gyengének mondható.

Az **életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel időtartama** és a pályadöntési énhatékonyság között nincs szignifikáns együttjárás.

Az **iskolai környezet** típusa mentén egy változón volt relevánsnak nem tekinthető különbség: a szegregáltan tanuló SNI diákok iskolai énhatékonysága szignifikánsan magasabb ($N=75$, $t(195)=-2,09$; $p<0,05$).

A pályadöntési énhatékonyság gyenge pozitív összefüggést mutat az **életkorral** ($r=0,15$, $p<0,05$), más esetben nem találtunk összefüggést az életkor és a változók között.

Az **akadályozottság mértéke** alapján (enyhe, mérsékelt vagy súlyos) szignifikáns különbség mutatkozott az iskolai ($F(2,196)=4,56$, $p<0,05$) és önszabályozási énhatékonyságban ($F(2,207)=3,83$, $p<0,05$), az önismeret-igényben ($F(2,206)=3,44$, $p<0,05$), pozitivitásban ($F(2,188)=4,44$, $p<0,05$), önbecsülésben ($F(2,181)=3,05$, $p=0,05$) és az észlelt akadályozottságban ($F(2,205)=7,90$, $p<0,001$).

A mérsékelt akadályozottsággal rendelkezők szignifikánsan magasabb *iskolai énhatékonyság* pontszámot értek el ($N=91$, $M=50,44$, $SD=9,22$), mint az enyhe ($N=55$, $M=54,15$, $SD=9,73$), és a súlyos ($N=53$, $M=54,70$, $SD=8,04$) akadályozottsággal rendelkezők. Az enyhe akadályozottsággal rendelkezők szignifikánsan magasabb *önszabályozási énhatékonyság* pontszámot értek el ($N=56$, $M=16,50$, $SD=2,99$), mint a mérsékelt ($N=98$, $M=15,05$, $SD=3,44$), és a súlyos ($N=56$, $M=16,15$, $SD=3,64$) akadályozottsággal rendelkezők.

A súlyos akadályozottsággal rendelkezők szignifikánsan magasabb *önismeret-igény* pontszámot értek el (N=56, M=15,70, SD=3,70), mint a mérsékelt (N=97, M=13,80, SD=4,61), és enyhe (N=56, M=14,78, SD=4,51) akadályozottsággal rendelkezők. Az enyhe akadályozottsággal rendelkezők szignifikánsan magasabb *pozitivitás* pontszámot értek el (N=53, M=24,30, SD=3,36), mint a mérsékelt (N=91, M=22,28, SD=4,37), és a súlyos (N=47, M=23,27, SD=3,66) akadályozottsággal rendelkezők. Az enyhe akadályozottsággal rendelkezők szignifikánsan magasabb *önbecsülés* pontszámot értek el (N=51, M=21,00, SD=5,13), mint a mérsékelt (N=88, M=18,70, SD=5,56), és a súlyos (N=45, M=19,75, SD=4,97) akadályozottsággal rendelkezők. A súlyos akadályozottsággal rendelkezők szignifikánsan magasabb *észlelt akadályozottság* pontszámot értek el (N=56, M=9,07, SD=7,70), mint az enyhe (N=55, M=4,34, SD=5,28), és a mérsékelt (N=97, M=7,10, SD=5,90) akadályozottsággal rendelkezők.

Az **akadályozottságok száma** gyenge negatív összefüggést mutat az iskolai ($r=-0,13$, $p<0,001$) és önszabályozási énhatékonysággal ($r=-0,16$, $p<0,05$), valamint pozitív összefüggést az általános bizonytalansággal ($r=0,10$, $p<0,001$) és pozitivitással ($r=0,07$, $p<0,05$).

A skála-változók és a demográfiai változók közötti összefüggések a tipikus fejlődésű középiskolás mintán (N=837)

A tipikus fejlődésű diákok között szignifikáns különbség mutatkozott a **nem** alapján a pályadöntési énhatékonyság kivételével az összes vizsgált változón. A középiskolás lányok iskolai- ($t(803)=-3,78$, $p<0,001$) és önszabályozási énhatékonysága magasabb ($t(786)=-4,12$; $p<0,001$), míg a fiúk társas énhatékonysága ($t(788)=2,72$; $p<0,01$), pozitivitása ($t(834)=2,64$; $p<0,01$) és önbecsülése magasabb ($t(825)=4,39$; $p<0,001$). A pályaválasztási bizonytalanság változók mindegyikén szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a lányok: általános bizonytalanság $t(834)=-4,95$; $p<0,001$; önismeret-igény $t(834)=-2,24$; $p<0,05$; pályaválasztási szorongás $t(832)=-5,00$; $p<0,001$ és a pályainformáció szükséglete $t(830)=-3,54$; $p<0,001$.

A **tanulmányi átlag** tekintetében a pályadöntési énhatékonyság, az iskolai énhatékonyság, önszabályozási énhatékonyság, a pályainformáció szükséglete, az önismeret-igény, a pozitívitás és az önbecsülés változókban találhatóak szignifikáns pozitív összefüggések. Ezek közül a legerősebb összefüggés az iskolai énhatékonysággal mutatkozik ($r=0,50$, $p<0,01$). A magasabb tanulmányi átlag magasabb pályadöntési ($r=0,21$, $p<0,01$) és önszabályozási ($r=0,21$, $p<0,01$) énhatékonysággal jár együtt, valamint magasabb önismeret-igénnyel ($r=0,12$, $p<0,01$) és pályainformáció-szükséglettel ($r=0,14$, $p<0,01$), magasabb pozitivitással ($r=0,16$, $p<0,01$) és önbecsüléssel ($r=0,19$, $p<0,01$). Tekintettel arra, hogy a pályadöntési énhatékonyság tekintetében az összefüggés enyhének mondható, ennek értelmezésétől eltekintettem.

A pályadöntési énhatékonyság nem mutat szignifikáns összefüggést az **életkorrallal**. A magasabb önszabályozási énhatékonyság a kisebb életkorrallal mutat kismértékű összefüggést ($r=-0,10$, $p<0,01$). Az életkor gyenge pozitív összefüggést mutat az önbecsüléssel ($r=0,11$, $p<0,01$), és gyenge negatív szignifikáns összefüggést a pályainformáció szükségletével ($r=-0,08$, $p<0,01$).

A **lakóhely** tekintetében pozitívitás kivételével nincs szignifikáns különbség a csoportok átlagaiban. A városban (N=326, M=22,06, SD=4,66) és falun/tanyán (N=297, M=22,02, SD=4,44) élők szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a pozitívitás skálán, mint a fővárosban (N=137, M=20,8, SD=5,03) és megyeszékhelyen élők (N=75, M=21,04, SD=4,94) ($F(57,7)=2,63$; $p<0,05$).

Az **iskolatípus** alapján képzett csoportok átlagai között csak az önbecsülés tekintetében jelent meg szignifikáns különbség. A gimnazista diákok (N=337, $F(2,824)=3,99$; $p<0,05$) szignifikánsan magasabb eredményt érnek el az önbecsülés faktoron, mint a szakközépiskolás és szakiskolás diákok.

Az **életpálya-tanácsadási tevékenységben való részvétel időtartama** és a pályadöntési énhatékonyság között gyenge pozitív szignifikáns együttjárást találtam ($r=0,15$, $p<0,05$).

ADATLAP a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához²⁵

A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Török Réka

MTMT-azonosító: 10023230

A doktori értekezés címe és alcíme:

A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében

DOI-azonosító²⁶: 10.15476/ELTE.2016.038

A doktori iskola neve:

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pszichológiai Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve:

Szocializáció és Társadalmi Folyamatok Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Kiss István

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként²⁷

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Pszichológia Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;²⁸

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;²⁹

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.³⁰

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2016. június 6.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

²⁵ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

²⁶ A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

²⁷ A megfelelő szöveg aláhúzendó.

²⁸ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

²⁹ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

³⁰ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.