



# A PÁLYAORIENTÁCIÓ SZEREPE A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓBAN

**Szerkesztette: Dr. Szilágyi Klára**

Az elektronikus kiadvány a *TÁMOP 5.4.4.-09/1-C. 2009-0001*  
„Képzésfejlesztés az összetartozásért”  
projektje keretében készült

Hungarian edition © ELTE TáTK, 2012



Budapest, 2012.



**Szerzők:**

**Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors**  
**Borgen, William A. – Maglio, Asa-Sophia T.**

**Dr. Budavári-Takács Ildikó**

**Dr. Kenderfi Miklós**

**Lukács Éva Fruzsina**

**Schaller, Robert**

**Suhajda Csilla Judit**

**Dr. Szilágyi Klára**

**Dr. Váry Annamária**

**Dr. Völgyesy Pál**

**Zikic, Jelena – Hall, Douglas T.**

**Szerkesztette:**

**Dr. Szilágyi Klára**

**Lektorálta: Feuer Mária**

**Szent István Egyetem**  
**Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar**  
**Pályatervezési és Tanárképző Intézet**

## TARTALOM

<b>BEVEZETÉS.....</b>	<b>5</b>
<b>Kenderfi Miklós</b> <b>A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOLYAMATÁNAK KORSZERŰ ÉRTELMEZÉSE .....</b>	<b>6</b>
<b>Budavári-Takács Ildikó</b> <b>AZ ÖNISMERET ÉS A DÖNTÉSEK SZEREPE A PÁLYAÉPÍTÉSBEN .....</b>	<b>12</b>
<b>Völgyesy Pál</b> <b>A PÁLYAISMERET JELENTŐSÉGE A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOLYAMATÁBAN.....</b>	<b>18</b>
<b>Szilágyi Klára</b> <b>REALITÁSORIENTÁCIÓ KIALAKÍTÁSÁHOZ SZÜKSÉGES HÁTTÉRISMERETEK.....</b>	<b>28</b>
<b>Szilágyi Klára</b> <b>MUNKA-PÁLYATANÁCSADÁS, MINT HUMÁN SZOLGÁLTATÁS.....</b>	<b>40</b>
<b>Suhajda Csilla Judit</b> <b>A SZOLGÁLTATÁS NYÚJTÁS LEHETŐSÉGEI A JOGSZABÁLYOK VONATKOZÁSAINAK TÜKRÉBEN .....</b>	<b>51</b>
<b>Váry Annamária</b> <b>A PÁLYAORIENTÁCIÓS FELADATOKAT ELLÁTÓ SZAKEMBEREKSEL SZEMBEN TÁMASZTOTT KÖVETELMÉNYEK .....</b>	<b>59</b>
<b>Schaller, Robert</b> <b>CSOPORTVEZETŐI ESZKÖZÖK, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A JÁTÉKRA.....</b>	<b>71</b>
<b>Kenderfi Miklós</b> <b>HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK PÁLYAÉRETTSÉGÉNEK FEJLESZTÉSÉT CÉLZÓ PÁLYAORIENTÁCIÓS CSOPORTFOGLALKOZÁSOK TAPASZTALATAI.....</b>	<b>83</b>
<b>Lukács Éva Fruzsina</b>	

**EGYETEMISTÁK ÉS FŐISKOLÁSOK PÁLYAVÁLASZTÁSI BIZONYTALANSÁGA ÉS A PÁLYAKONZULTÁCIÓ..... 97**

**Borbély-Pecze Tibor Bors**

**AZ EURÓPAI ÉLETPÁLYA TANÁCSADÓ. AZ EURÓPAI MUNKA-, PÁLYA- ÉS KARRIER TANÁCSADÓK KOMPETENCIA RENDSZEREINEK ÁTTEKINTÉSE ..... 113**

**Borgen, William A., Maglio, Asa-Sophia T.**

**AZ AKCIÓ VISSZAHELYEZÉSE AZ EGYÉNI CSELEKVÉSI TERVBE: MUNKATANÁCSADÁSBAN RÉSZTVEVŐ ÜGYFELEK TAPASZTALATAI ..... 122**

**Zikic, Jelena- Hall, Douglas T.**

**A KARRIERLEHETŐSÉGEK FELTÁRÁSÁVAL KAPCSOLATOS ÁRNYALTABB NÉZŐPONT A TANÁCSADÁSBAN ..... 135**

## BEVEZETÉS

A társadalmi integrációt elősegítő munka-pályaválasztást támogató pályorientációs folyamatnak igen sokszínű megközelítési lehetősége van. A munka-pályaválasztást támogató humán szolgáltatás körébe tartozik a pályorientációs tevékenység, amelyet az iskolás korú fiatalok éppen úgy igénybe vehetnek, mint a állásukat elvesztő felnőttek. A pályorientáció tartalmát az egyén igényeinek megfelelő információnyújtás adja. A pályorientációs szolgáltatásnak számos formája létezik, a felvilágosító előadástól a pálya-munka tanácsadásig. E humán szolgáltatás működtetésének egyik célja a munkanélküliség elkerülése, míg második célként az esélyegyenlőség biztosítását fogalmazhatjuk meg. A piacgazdaság kísérő jelensége a munkanélküliség, ezért annak megelőzését, illetve az új állás megtalálásában való támogatást biztosítja a pályorientációs szolgáltatások sora. Különösen sújtja az információ hiánya azokat a fiatal felnőtteket, akik hátrányos helyzetűek, iskolából lemorzsolódtak vagy földrajzi, illetve gazdasági környezetük elmaradott és ebből következően jelentős a marginalizálódás veszélye.

A kurzus tananyagát a pályorientáció folyamatának korszerű értelmezésére építettük fel. Ezt követi a pályorientáció tartalmi elemeinek bemutatása, így az önismeret, pályaismeret és realitás orientáció témaköre. Ezek az ismeretek nagyban segíthetik a leszakadt csoportok integrációjának megtervezését. Az integrációt segítő humán szolgáltatások bemutatásával a szakértelmet kívánó tevékenységek megismerésére kapnak lehetőséget a hallgatók. A pályorientációs feladatokat ellátó szakemberekkel szemben magas szakmai követelményeket állít a társadalom, amelyhez kapcsolódóan egy általános áttekintés mellett a tanácsadási eszközök közül a játék szerepének a bemutatása is szerepel a tananyagban. Konkrét példákon keresztül mutatjuk be a célcsoportokkal való pályorientációs munka tapasztalatait, melynek ellenpontjaként egyetemista csoportra jellemző pályaválasztási bizonytalanságot is bemutató írást is szerepeltetünk. A társadalmi integráció nemzetközi vonatkozásaival zárul a tananyag, amelyben az Európai Unió megközelítés mellett a tanácsadó munka elméleti hátterére világítanak rá a szerzők. A tananyagot tehát 13 önálló tanulmány alkotja, amely csupán ahhoz elégséges, hogy a hallgatók megismerkedjenek azzal a lehetőséggel, amelyet a pályorientációs szolgáltatások jelentenek az egyének támogatásában, illetve amelynek segítségével a társadalom közösségi értékei közvetíthetők a társadalom széles rétegei számára.

# KENDERFI MIKLÓS

## A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOLYAMATÁNAK KORSZERŰ ÉRTELMEZÉSE

### A PÁLYAORIENTÁCIÓ TÖRTÉNETI HÁTTERE

6

A pályorientáció a hazai szakmai köztudatban úgy él, mint valami tisztázott elmélet és gyakorlat, amely van és virágzik. Amennyiben közelebbről vizsgáljuk, azonban kiderül, hogy mást-mást gondolunk erről. Legtöbbször a pályaválasztás szinonimájaként kezelik, vagy a szakmai orientációval keverik. Részben igazuk is van, pontosabban félig, hiszen egyikből a pálya, másik szóösszetételből pedig az orientáció stimmel. Gyakran szolgáltatások kiterjedt hálózatát értik, vagy a személyiségfejlesztő módszerek alkalmazását, máskor iskolai foglalkozásokra gondolnak, vagy készségekre és ismeretekre, amelyeket a fiatalokkal kell elsajátíttatni. Mindannyian egyetértenek abban, hogy ez valamiféle ismeretszerzés annak érdekében, hogy a fiatalok el tudjanak igazodni a világban, képesek legyenek tudatosan tervezni a pályájukat.

Manapság már az is nagy előrelépés lenne itthon, ha a pályaválasztási tanácsadást és a pályorientációt nem egymás szinonimájaként használnánk. Ugyanakkor az európai és angolszász szakirodalom ezt a típusú, szisztematikus és fejlődéslélektani, életkori sajátosságokhoz alkalmazkodó pályorientációs pedagógiai szolgáltató tevékenységet hívja az életpálya készségek kialakításának, fejlesztésének (career skills development – CSD). Az Európai Tanács és a tagállamok kormányainak 2008. évi határozata is ezt a fogalmat alkalmazza, kifejtve továbbá, hogy az életpálya-menedzselési készségek elsajátítása beágyazódik az életen át tartó tanulás folyamatába, azaz nem ér véget a formális ifjúsági képzéssel. Bár a hazai szóhasználatban (több más uniós nyelvvel egyetemben) ez a fajta szemlélet újszerű, mégis érdemes a szakma további fejlődése érdekében azonos fogalmi körök kialakítására és bevezetésére törekednünk.

Mielőtt részletesebben rátérnénk a pályorientációra, érdemes még két fogalmat tisztáznunk: a pályairányítást és a pályaválasztást. A pedagógiai szakirodalom gyakran használja szinonimaként a fogalmakat, illetve adja különböző módon értelmezésüket. Mindhárom összetett szóban a „pálya” szó a közös, amiről Super (id. Szilágyi, 2004) értelmezése alapján elmondhatjuk, hogy életutunk eseményeinek sorozatát értjük, legyen az megtett vagy előttünk álló életpálya.

Magyarországon 1967-ben találkozhatunk az első Kormányhatározattal, amely foglalkozik a pályaválasztással. Az ezt támogató tanácsadás tényleges feladatairól egy 1971-es határozat és annak egy évvel későbbi végrehajtási utasítása rendelkezik, melyben megfogalmazódik a politika legfőbb szándéka, miszerint a tanácsadói munkának elsődlegesen „a népgazdasági igényeknek megfelelően irányító hatás érvényesítésére” kell törekednie. Ez a szándék prioritással bír a munkaerő-szükségletek és a fiatalok személyi adottságainak összehangolásával szemben. A pályairányítás kifejezéssel a hazai gyermekvédelem szakirodalmában találkozhattunk leggyakrabban, ott is a bentlakásos intézményekről szóló publikációkban (Volentics, 1981). Az elmúlt rendszer terminológiájának felhasználásával a pályairányítás „a pályaválasztás tervszerű, munkaerő-gazdálkodás alapján történő céltudatos befolyásolása” (Domszky, 1994). Ez voltaképpen pályakijelölés, ami annak figyelembevételével történik, hogy a környéken milyen, a fiatalok számára hozzáférhető továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségek adóttak.

Kenderfi Miklós

A pályaválasztás szó szerint döntést jelent két vagy több pálya, mint alternatíva közül. A társadalomba való beilleszkedésének egyik legjelentősebb összetevője a pályaválasztás, amelynek központi mozzanata a pályaválasztási döntés. Ennek alapján mondhatjuk, hogy a pályaválasztás során a döntési mozzanat kerül az előtérbe, mellyel való foglalkozásra a hazai iskolarendszer kampányjelleggel (leginkább a jelentkezési határidőt közvetlenül megelőző időszakban, az ún. pályaválasztási napok során) biztosít lehetőséget, jóllehet ez a pályaválasztási döntés az egész pályafejlődés egyik legfontosabb szakasza. Völgyesy (1976) szerint csak megfelelő előkészítést követően képes a fiatal pályaválasztásában integrálni a közvetlen környezet és a társadalom hatásait, valamint személyes tapasztalatait. A fiatalok környezetének információs szintje nagymértékben befolyásolja a döntés lehetséges alternatíváinak számát. Pályaválasztáskor lényeges, hogy rendelkezik-e a fiatal megfelelő ismeretekkel, vannak-e elképzelései választott szakmájáról. Minél alacsonyabb az információs szint, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a döntés ad hoc jelleggel, spontán, véletlenül, illetve kényszerből történik.

A hazai és a nemzetközi szakirodalom a pályaválasztás fogalma helyett a 90-es évek derekától egyre inkább a pályaaorientáció fogalmát használja, amely már az életpálya tervezés fontosságát hangsúlyozza. Ez azt jelenti, hogy a pályaválasztást folyamatként kezeli, amely lényegénél fogva kisebb-nagyobb döntésekből épül fel. E döntéssorozatot nevezi a szakirodalom pályaaorientációnak. Szilágyi (2004) szerint ez a folyamat „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya kiválasztását, kiterjedt információnyújtás révén”. A kompetens döntés kialakításához hiteles információk szükségesek önmagunkról, ugyanakkor releváns ismeretek kellene a pályák világáról és a munkaerő-piacról egyaránt, valamint mindezek komplex kezelése. Akármilyen jellegű is az információ, a legfontosabb, hogy a fiatalok megtanuljanak célok mentén gondolkodni, pályát tervezni.

## A PÁLYAORIENTÁCIÓ HELYE A HAZAI OKTATÁSI RENDSZERBEN

Az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptanterv már használta, vagyis törvényileg vezette be a pályaaorientáció fogalmát, amit csupán néhány évvel azelőtt kezdett el a szakirodalom is használni. A magyar oktatásügyben az első tartalmi-tantervi szabályozásra vonatkozó legmagasabb szintű dokumentum tíz műveltségterületen<sup>1</sup> fogalmazta meg a pedagógiai fejlesztési teendőket. A területek között kapott helyet az „Életvitel és gyakorlati ismeretek”, amely a technika és a háztartástan mellett magába foglalja a pályaaorientációt. Ebben a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendeletben megfogalmazott célok nagy előrelépést jelentettek a tanulók a pálya-munka világában történő tájékozódásának ösztönzése vonatkozásában. Ez a pedagógiai alapidokumentum kellő fogékonyságot mutat az életútszemlélet megjelenítésére. A pályaaorientáció követelménymoduljai között szerepelnek az eredményes pályaválasztás pszichés összetevői, a pályaismeret, valamint a munkaerő-piaci tájékozódás. A műveltségi területek oktatásának közös követelményeiből tudható meg, hogy a pályaaorientáció általános a tanulók pályaválasztásának segítése. Mindezt az önismeret és a pályaismeret tapasztalat útján történő fejlesztésén keresztül, a vágyak és a realitás összehangolása révén tartja megvalósíthatónak. A pályaaorientációt hosszú távú folyamatként értelmezi, és az órai munka, valamint az iskolán kívüli tevékenységek összehangolásával látja kivitelezhetőnek. A dokumentum szerint ezek eredményeképpen válhatnak éretté a tanulók a felelős pályaválasztási döntés meghozatalára, így lesznek képesek megfelelni a választott szakma

<sup>1</sup> Műveltségi területek a NAT (1995) szerint: anyanyelv és irodalom, élő idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, ember és természet, földünk és környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlati ismeretek, testnevelés és sport.

elvárásainak, valamint életpályájuk során ennek következtében tudnak majd rugalmasan szembenézni az esetleges pályamódosítás kényszerével.

A 2003-as NAT bevezetésével a kulcskompetenciák fejlesztése került előtérbe. Kilenc kulcskompetenciát fogalmaz meg, melyek mellé számos kiemelt fejlesztési feladatot rendel. Ezek közül legmarkánsabban a „Felkészülés a felnőtt lét szerepeire” foglalkozik a pályaaorientáció témakörével. A korábbi NAT-hoz hasonlóan itt is az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” műveltségi terület témakörei között szerepel a pályaaorientáció, másik tizenegy mellett. A 2003. évi NAT módosításával (202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet) tovább erősödtek a kulcskompetenciák fejlesztésére vonatkozó elemek. Az Európai Unió oktatáspolitikájában prioritás lett egy olyan kompetencia keretrendszer, amely az életen át tartó tanulás paradigmájához szükséges kompetenciákat tartalmazza (Key Competences for Lifelong Learning – 2006/962/EC). A 2007-es NAT összhangban áll az uniós célkitűzésekkel, hiszen az EU nyolc kulcskompetenciáját tartalmazó keretrendszert adaptálja, ennek megfelelően pedig átfogóbb jellegű kompetenciákat<sup>2</sup> határoz meg és fejlesztési területeket jelöl ki.

Témánkhoz kapcsolódóan itt kívánjuk kiemelni, hogy hazánk elfogadta az EU-s irányelvek közül az életen át tartó tanulás gondolatmenetéhez illeszkedő tudás alapú társadalom létrehozását (Borbély-Pecze, 2009). Az ehhez kapcsolódó stratégia azt követeli meg az állampolgároktól, hogy életvezetésük alakítását tudatosan befolyásolják, figyeljenek a munkaerő-piaci lehetőségekre is. Ez a stratégia a tanulást eszközként kezeli a munkanélküliség megelőzésében és lehetőségként az állampolgárok számára az önmegvalósítás folyamatában.

## A PÁLYAORIENTÁCIÓ TARTALMA

A pályaaorientáció tartalma abban jelölhető meg röviden, hogy a pályaválasztás előtt álló fiatal folyamatosan ismerkedik önmagával, valamint tájékozódik a különböző pályákról és azok körülményeiről. Ide tartozik még az a lényeges elem, hogy azt segítsünk megérteni: választásai és döntései egy kiterjedt fejlődési kontextus elemei. Úgy támogathatjuk a fiatalokat a döntéshozatalban, hogy bővítsük tudásukat önmagukról, a társadalmi környezetükről. Ide tartozik, hogy képet kap a munka világában kiemelt jelentőségű személyiségjellemzőiről, valamint lehetőségeiről. A pályaaorientáció ismeretanyaga tehát pszichológiai alapokra épül, hiszen személyiségtulajdonságokat elemeztet a tanulókkal (Szilágyi, 2004). A fenti önismereti tényezők tudatosítása nélkülözhetetlen, mert a döntés helyessége és az önismeret mértéke között egyenes összefüggés tapasztalható (Szilágyi, 1993).

A pályaaorientáció fogalma nem statikus, hanem a folyamatos változást, jó esetben a fejlődésbe vetett hitet sugallja. A pályaaorientáció a pályák világában történő tájékozódás a személy egyéni igényeinek megfelelően. A pályaaorientáció tartalmilag tehát először a pályák, majd később a munka világában történő eligazodásra felkészítő folyamat, amely azon az individuális szűrőn keresztül zajlik, amely az adott személyiséget meghatározza, így elsősorban érdeklődése, képességei, munkamódja és értékei mentén. A pályaaorientáció egy folyamat, amelyben a tanuló megtud, megtapasztal és megtanul önmagáról olyan tulajdonságokat és jellemzőket, amelyek

---

<sup>2</sup> Kulcskompetenciák a NAT (2007) szerint: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, digitális kompetencia, a hatékony tanulás – öntanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétika-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.



iskolaválasztásában, szakmatanulásában, pályaszervezésében és életpálya-építésében hosszú távon meghatározóak lehetnek. Önmaga megismerésével párhuzamosan ismereteket szerez a körülötte lévő világról, pályákról, munkafeladatokról és karrierlehetőségekről, amelyet megpróbál összhangba hozni az önmagáról kialakított képpel. A pályaaorientációnak, mint folyamatnak a jelentősége abban van, hogy minden ember megtanulja önmagát figyelemmel kísérni, és felismerni értékeinek, valamint ezen keresztül céljainak átalakulását. Felismeri, hogy ennek eléréséhez változtatásra, esetleg újabb erőfeszítésre van szükség. A változtatáshoz szükséges információ kezelését is e folyamatban kell elsajátítani, tehát a pályaaorientációhoz kapcsolhatjuk az információszerezés szükségességének felismerését és az információhoz jutás módjainak megtanulását (Kenderfi, 2006).

A fentiek alapján mondhatjuk, hogy a pályaaorientáció tartalma interdiszciplináris szemléletben tartalmaz pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi ismereteket egyaránt (Szilágyi, 2002). A pályaaorientáció eredeti célja a pályaválasztás segítse oly módon, hogy a lehetőségek és a valóság, valamint a vágyak és a realitások összehangolását támogadjuk. Ide tartozik még az a lényeges elem, hogy azt segítsünk megérteni: választásai és döntései egy kiterjedt fejlődési kontextus elemei.

## A PÁLYAORIENTÁCIÓ KORSZERŰ ÉRTELMEZÉSE

A pályaaorientáció korszerű értelmezése felerősíti az egyén felelősségét és szabadságát is az életpálya-építésben. Ez felértékeli a döntési szituáció jelentőségét. A szakirodalmi áttekintés azt mutatja, hogy a XX. század első felében a döntésnek a pálya kiválasztási folyamatban kiemelt szerepet tulajdonítottak a szerzők. E mögött a szemlélet húzódott meg, hogy a pálya kiválasztása azért olyan jelentős, mert a döntés az egész életre szól. Ginsberg (1951, id. Szilágyi, 2000) egyenesen irreverzibilisnek nevezte az első pályaválasztási döntést. A következő 50 év során mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások előtérbe helyezték a fejlődési elvet. E kutatók közül kiemelkedett Super (1968) munkássága, aki összekapcsolta a személy életútjának alakulását a munka világában betöltött szerepeivel és megalapozta az életpálya-szemléletet. A hazai kutatók közül Csirszka (1966), Rókusfalvy (1969), Ritoók P.-né (1986), Völgyesy (1976), kapcsolódtak saját eredményeikkel e szemlélethez, míg Szilágyi (1993) a pályafutás elméletet döntésmozzanatok sorozatának is nevezte. Az élethosszig tartó tanulás gondolatához kapcsolódó pályaaorientációs szemléletnek őriznie kell a fejlődéselvből következő pozitívumokat, különösen az életpálya-szemléletet, amely alapja a tudatos életpálya-építésnek.

Az életpálya-építés fogalma hazánkban széles értelmezésben került be a terminológiák közé. Az életpályamodell közigazgatási kategóriaként jelent meg, ami a személy számára passzivitást sugall, hiszen úgy gondolunk rá, mint ami magától, különösebb energia-befektetés nélkül végigjárható. Az oktatási és munkaerő-piaci anyagokban a pályaépítés, mint a személy tudatos tevékenységének eredménye fogalmazódik meg, és így szerepel a Nemzeti Fejlesztési Tervben is. Itt kell elmondanunk, hogy a karrierépítéssel szemben (melyet inkább gazdasági vonatkozások jellemzik) az életpálya-építés jelentős pszichológiai tartalmakat is hordoz (Szilágyi, 2004).

Az életpálya-építés tartalmának megfogalmazása kapcsán Lester (2000) hivatkozhatunk, aki ezt egy olyan, egész életen át tartó folyamatnak tartja, amelynek során az egyén fokozatosan megéri a munka világához való viszonyát. A folyamat tanítható és tanulható. A magyar munka- és pályatanácsadás öt lépcsős modelljében kifejezett hangsúly van a problémamegoldó gondolkodás alaplépéseiben, amelyek a munkaerőpiacra, a pályák ismeretére, illetve az önismeretre vonatkoztatva tanítják meg a tanácskérőt saját problémájának megoldására. Ilyen értelemben az egyéni

tanácsadás egy olyan tanulási folyamat, amelyben a tanácskérő önmagát is "megtanulja", valamint képessé válik az információk gyűjtésére, értékelésére, amely elvezeti őt a döntési szituációhoz. Az életpálya-építésre való felkészítés olyan képességet ad a személynek, amely ezt követően az egész élet során felhasználható az oktatási vagy a foglalkozási lehetőségek értelmezésekor, választásakor.

Több szerző is megfogalmazta az ezredfordulón az átfogó életpálya-építési program kialakításának igényét. Jarvis (2000) és Watts (2000) úgy gondolják, hogy már a gyermekkortól kezdve szélesíthető az a látókör, melynek során tágulhat a tanulók pályaismerete, a képzésekről szerzett információik mélyülhetnek, így jobban megérthetik az iskola és a munka közötti kapcsolatot. Ez jelentené azt az alapot, amelyre a későbbi életszakaszokban támaszkodhatnának. Egy ilyenfajta program során az egyének megtanulják, miként mérjék fel saját érdeklődési körüket, képességeiket, valamint felismernék a számukra fontos dolgokat és tisztában lennének ismereteik minőségével is. A foglalkozások és álláslehetőségek széles skálájának megismerése révén világossá válhat a tanulás és a folyamatos ismeretszerzés jelentősége. E folyamatok oda vezetnek, hogy felismerik az információk fontosságát és fejlesztik öndefiníciós képességeiket.

Az a gondolkodásmód, amit a pályaorientáció közvetít, egyszerre individuális és közösségi, egyszerre alapozó és hosszabb távon is ismereteket nyújtó. A szemléletváltás lényeges jellemzője, hogy a statikus ismeretátadás helyett a dinamikus, aktivizáló, a folyamatos ismeretszerzést elfogadtató oktatás kerül előtérbe (Szilágyi, 2004). A pályaorientáció korszerű értelmezése elsősorban a döntési, választási helyzetekben lévő személyek számára kíván segítséget nyújtani.

A világméretű versenyben való helytállást, a társadalom tagjainak jólétét csak az emberi tudás szüntelen fejlesztésén keresztül lehet biztosítani. Közhelynek számít, hogy a mai világban a tanulás nem ér véget a fiatal felnőttkorral (Lifelong Learning, LLL). Amennyiben sikeresek és boldogok akarunk lenni, úgy törekednünk kell új és újabb tudások megszerzésére. Tudatosítani kell, hogy életpályánk során akár többször pályát módosíthatunk (vagy arra kényszerülhetünk), és ezek mind döntések sorozatával járnak együtt. Ennek tükrében az új pályaorientációs megközelítés az egész életpályát támogató rendszert jelent (Lifelong Guidance, LLG)

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Borbély-Pecze T. B.: A tanácsadás múltja, jelene, kérdései. In: Életpálya-tanácsadás. I. évf. 1-2. sz. 2009.
2. Csirszka J.: Pályalélektan. Gondolat Kiadó. Budapest, 1966.
3. Domszky A.: A gyermek- és ifjúságvédelem rendszere Magyarországon. In: A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata. Szerk. Hazai – Herczog. Pont Kiadó. 1994.
4. Jarvis, S. P.: The Next Generation In: Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century. Edited by Mária Sallay. Budapest, 2000.
5. Kenderfi M.: Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációs esélyeinek új típusú támogatása. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest, 2006.
6. Kenderfi M.: Munkaügyi ismeretek – pályaorientáció. In: Pszichológiai módszerek a munkavállalási készség fejlesztésére. Szerk. Hantos – Jármí. Gyermekvédelmi füzetek. FICE. Budapest, 2007.

7. Kenderfi M.: Pályaorientáció, mint a munkaerő-piaci integrációt előkészítő folyamat. In: „Tanulás – Tudás – Gazdasági Sikerek” Tudományos Konferencia. Széchenyi István Egyetem. Győr, 2010. április 14. DVD. LLL Magyarország Alapítvány. Budapest, 2010.
8. Lester, N. J.: Key Challenges and Developments in Career Information and Counselling. In: Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century. Edited by Mária Sallay. Budapest, 2000.
9. Ritoók P-né: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.
10. Rókusfalvy P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó. Budapest, 1969.
11. Szilágyi K.: Az önismeret fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: Országos Pályaválasztási Konferencia. Szerk. Gál József. Szombathely, 1993.
12. Szilágyi K.: Munka – pályatanácsadás mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.
13. Szilágyi K. és munkatársai: Pályaorientáció. Nemzeti Szakképzési Intézet. Budapest, 2004.
14. Szilágyi K.: A pályaorientáció folyamatának korszerű értelmezése a felnőttkorban. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2005.
15. Volentics A.: Az utógondozás szerepe az állami gondozott fiatalok nevelésében, társadalmi beilleszkedésében, In: Gyógypedagógiai Szemle. 1981/3. sz.
16. Völgyesy P.: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó. Budapest, 1976.
17. Watts, A. G.: Theory and Practise of Career Development. In: Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century. Edited by Mária Sallay. Budapest, 2000.

**DR. BUDAVÁRI-TAKÁCS ILDIKÓ**  
**AZ ÖNISMERET ÉS A DÖNTÉSEK SZEREPE**  
**A PÁLYAÉPÍTÉSBN<sup>3</sup>**

AZ ÖNISMERET ÉS AZ ÖNDEFINÍCIÓ

„Az önismeret a szó köznapi értelmében az önmagunkról való tudást jelöli, azt, hogy ismerjük képességeinket, adottságainkat, vágyainkat, céljainkat, tudatában vagyunk személyiségünk pozitívumainak, de korlátainak, hiányosságainak is” (Tókos, 2005). Áttekintésünk van tehát a saját személyiségünk összetevőiről, határaitól és lehetőségeiről, valamint betekintésünk van viselkedésünk hátterébe, motívumrendszerébe. A saját személyiségéről mindenkinek van élménye, tudomása, több-kevesebb tudása, de mélyebb önismereten a személyiség megnyilvánulásai, tettei, szavai és azok háttere közötti összefüggések felismerését is értjük. Az önismerethez jutás, az én-ideál (eszmény) és az önmegvalósításra törekvő önnevelés kialakulása egymással kölcsönhatásban segítik a személyiség egységének kialakulását, (integrálódását), fejlődését. Az ember személyiséggé válásának a folyamata magában foglalja tudatának és öntudatának a kialakulását, ez a folyamat a tudatos személyiség fejlődési folyamata. Az öntudat még nem jelent önismeretet csupán feltétele annak. Az önismeret a különböző tevékenységek sorozatában alakul ki. Forrásai: 1. saját élményvilágunk tudatosítása; 2. környezetünk, a másik ember magatartásunkra adott reakcióinak tárgyilagos önvonatkoztatott értelmezése; és legfőképpen 3. az élet valamennyi területén elért – a szó legtágabb értelmében vett – teljesítményünk értékelése. Az önismeret egyik létfontosságú területe az ún. lehetséges énképeké. Az önismeretnek ez a válfaja arra vonatkozik, hogy miként gondolkoznak az emberek saját lehetőségeikről és a jövőjükéről. „A lehetséges énképek azokat az ideális énképeket foglalják magukba, amilyenné válni szeretnénk, de azokat is, amilyenné válhatunk, vagy amitől félünk, hogy olyanná válunk” (V. Komlósi - Nagy, 2003). Azok a lehetséges énképek, amelyek után vágyunk, magukban foglalják a sikeres, a gazdag vagy a szeretett és csodált énképet, míg a rettegett lehetséges énképek közé sorolható, pl. a magányos, sikertelen, munkanélküli én elképzelése. Az egyén megszemélyesíti félelmét és egy olyan „jól” kidolgozott lehetséges énképet hoz létre, amely e félelmét megjeleníti.

Az önismeretszerzés forrása és folyamatos táplálója a többi ember. Elsősorban a közeli, fontos személyek, akiknek magatartása, szavai mintegy tükröt tartanak az egyén elé. Végeredményben mindenkinek szüksége van önismeretre, s mindenkiben ott munkál az önismeret fejlesztésének a vágya. Mind a személyiségfejlődés, mind az önismeret folyamat jellegű, a kezdetének is vannak előzményei, a vége pedig csak az élet végével következik be. Az önismeret nem cél, hanem fontos eszköz ahhoz, hogy a személyiség tényezőinek és rugóinak feltárásával minél teljesebb és harmonikusabb kibontakozásához segítse hozzá az egyént. A harmonikus személyiség a rárótt és a szabadon választott tevékenységeket szívesen és eredményesen végzi, és képes tartalmas, tartós, jó emberi kapcsolatok kialakítására és fenntartására (Gádorné, 1980).

A pályalélektan egyik kulcsfogalma az önmegfogalmazás, illetve az öndefiníció. (Super, 1963, 1968.) Az önfelfogás, mint önmagunkról alkotott kép nagymértékben determinálja a szakmai preferenciák kialakulását és fejlődését, a pálya és a szakmai életpálya megválasztását, valamint a későbbi szakmai elégedettséget. Döntő jelentőségűnek tekinthető itt az egyéni öndefiníciónak a

---

<sup>3</sup> TÁMOP 2.2.2. „A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című projektjéhez kapcsolódó módszertani segédanyag 2. modul.

pályák, illetve a pályafutások pszichoszociális struktúrájával való megegyezése, illetve egybevágósága, azaz az egyén e szerint a koncepció szerint kiválasztja azokat a pályalehetőségeket, amelyeknek várható követelményei, a meghatározott szakmai szerepek lehetőleg messzemenően megegyeznek öndefiníciójával. A szakmai fejlődés folyamata abból a törekvésből áll, hogy egyrészt kifejlessze és kipróbálja az egyén az öndefinícióját, különösen saját képességei és érdeklődési irányai tekintetében, másrészt létrehozza az önfelfogás és foglalkozási szerepkép közötti egybevágóságot és végül a pályára való lépéskor szakmai sikerre és pályán való konszolidálódásra való törekvésekor megvalósítsa saját öndefinícióját. Öndefiníció vagy önmegfogalmazáson Super azt a képet érti, ami valakinek saját magáról megvan. Ennek során kiemeli, hogy az embernek önmagáról csak annyiban lehet meghatározott elképzelése, amennyiben az bizonyos szerepekben, szituációkban, funkciókban és emberek közötti kapcsolatokban megéli. Így megéli a gyerek, hogy a szülőkhöz viszonyítva kicsiny; a tanuló a saját osztályában, hogy intelligens, a menedzser a cégénél, hogy sikeres stb. Az önmegfogalmazás elméletének perspektívájából a szakmai fejlődés egy olyan folyamatnak látszik, amelyben az öndefiníció először szakmán kívüli, elsősorban családi szituációkban képződik, aztán elővételezve szakmai szituációkra helyeződik át, és végül szakmai szituációkban próbál megvalósulni. Az öndefiníció első lépcsője a formálás. Az önfelfogás vagy önmegfogalmazás (öndefiníció) kialakítása több területen történik a gyermekkor és a fiatalkor idején. Mindenekelőtt alapvető jelentősége van a felfedezésnek, a saját test teljesítő képességei és a társadalmi környezet követelményei és elvárásai tekintetében. Ebben a szakaszban saját lényünk a felfedezés tárgya, ahogy fejlődik és változik maga a személyiségünk, ugyanúgy a környezet is. Az öndifferenciálás döntő mértékben hozzájárul az énazonosság elnyeréséhez, az én és a környezet megkülönböztetéséhez egészen a csecsemőkortól a szakképzésig. Ezzel többé-kevésbé egyidőben kerül sor a szülőkkel, vagy más felnőttekkel és foglalkozási szerepek képviselőivel történő azonosulás folyamatára is. Különböző társadalmi szerepek egyidejű vagy azt követő kipróbálásával pedig lehetőséget kap az egyén arra, hogy ellenőrizze öndefiníciójának érvényességét, függetlenül attól, hogy ez inkább játékok, képzelet útján vagy résztvevő cselekvés alapján történt. A szerepjátszással szoros összefüggésben van a valóság vizsgálatának a folyamata. Játék közben, az iskolában, az iskolán kívüli tevékenységek és a szabadidő elfoglaltságok során szerzett tapasztalatok rögzíthetik vagy módosíthatják az egyéni öndefiníciót. Tehát a formálás szakaszában az öndefiníció kialakulását a felfedezés, az öndifferenciálás, az én-azonosság, a szerepjátszás és a valóság kipróbálása befolyásolja. Az öndefiníciónak a pályával kapcsolatos fogalmakká történő átalakítása három elemből épül fel. A felnőttekkel való azonosulás, amelyben elfogadjuk a pályaszerep jelentőségét és lehetőséget ad egy foglalkozási szerepben szerzett tapasztalat alapján az egyéni jellemzők tudatosulására. Egy foglalkozási szerep többé-kevésbé véletlenszerű átvételénél nyert személyes tapasztalatok jelentősen meghatározhatják a folyamatot. Itt a pályaszerepben tanúsított magatartás a tevékenységhez kapcsolódó élmények befolyásolják az öndefiníció átfogalmazását. Bizonyos személyi sajátosságok tudatosulása, differenciálja az öndefiníciós szempontok körét. Ha tudatosul egy tulajdonságunk, amelyet egy bizonyos tevékenységi kör szempontjából fontosnak tekinthetünk, akkor ennek szervező szerepe lesz ebben a folyamatban. Különösen jellemző ez, ha az egyénnek az adott területen sikere van. Az öndefiníció megvalósítása vagy aktualizálása az eddig említett folyamatok eredményeként adódik a pályára lépés idején, a cselekvés lehetősége. Az ekkor szerzett tapasztalatok és a szakmai siker vagy sikertelenség ismét a pályával kapcsolatos öndefiníció konszolidálódását vagy módosulását eredményezi. (Szilágyi, 2007.)

## AZ ÖNISMERET RELEVÁNS ELEMEI A PÁLYAFEJLŐDÉS SZEMPONTJÁBÓL

### Az érdeklődés

Az érdeklődés a személyiség természetes szükséglete, amely a világ egyes tárgyaival, amelyeket szubjektív értékelés alapján kiemel, különös kapcsolatot óhajt kialakítani, azokat jobban meg



akarja ismerni, velük kapcsolatban érzelmek, indítások kelnek benne. Később ez a kapcsolat viszonylag megszilárdul, és kiépülnek azok a fontosabb útvonalak, amelyeken keresztül az egyén a rajta kívülálló valósággal kapcsolatot kíván fenntartani. Az érdeklődést úgy foghatjuk fel, mint valamilyen jelenség körül, vagy annak megismerésével kapcsolatos preferenciát, illetve a megismerő, elsajátító tevékenység valamilyen fajtájához fűződő rokonszenvet. (Szilágyi, 1980) Super pályafutás elméletében igen nagy szerepe van az érdeklődés megismerésének mind fejlődés-lélektani, mind pedig az öndefiníció kialakulása szempontjából. Super elméletében a 14 éves korig tartó szakaszban alfázisként a fantázia, érdeklődés és képesség fázist különbözteti meg. Itt azt mondja, hogy a gyermekben kialakuló hajlamok, a fokozott kíváncsiság határozzák meg elsősorban a tetteket és tevékenységeket. Tehát itt az előző megközelítéshez képest még nem egy domináns érdeklődésről van szó, míg a felfedezés fázisában, ami 15-től 24 éves korig – a puhatolózás, az átállás illetve kipróbálás fázisok megkülönböztetésekor – már nagyon jól látszik az érdeklődés átfogó szerepe. A puhatolózás fázisát végeredményben azok a cselekvések determinálják, amelyeket az érdeklődés vezérel, és ennek sikeressége az, ami inkább visszahat az átállási, vagy a kipróbálás fázisaira. Azt is tapasztalhatjuk, hogy sajátos diszkrepancia mutatható ki az elméleti alapok, és a gyakorlati alkalmazás, valamint a vizsgálati eredmények elbírálása között. Az érdeklődés tudniillik jelenthet egyaránt speciális tudattartalmat, és viselkedést. Az érdeklődés jellege: közvetlen direkt, és közvetett indirekt érdeklődés. A közvetlen érdeklődésről akkor beszélünk, ha maga a tárgyjal való foglalkozás, a tárgy iránti vonzalom nyilvánul meg. A közvetlen érdeklődés közvetetté alakulhat át, ezért nem helyes szembeállítani őket egymással.

Az érdeklődés tartalma, irányulása és terjedelme szoros kapcsolatban van a személyiség társadalomban betöltött szerepével. Nagyon fontos, hogy mire irányul az érdeklődés, mert lényegében ez határozza meg az értékét. A személyiség szempontjából lényeges annak a megállapítása, hogy van-e valamilyen központi érdeklődési köre. Az egyén és a társadalom szempontjából nagyon előnyös, ha széles körű az érdeklődés, de van egy-két központi érdeklődési kör is. A szűk érdeklődési kör a személyiség egyoldalú fejlődéséhez vezethet. A magasan fejlett személyiségre az jellemző, hogy eléggé széles körű és sokoldalú az érdeklődése, de annak fő iránya azzal a tevékenységgel függ össze, amely az egyén szempontjából lényeges. A mély és intenzív érdeklődés állandó ismeretszerzésre készíti az embert. Az érdeklődés ereje gyakran összefügg a szilárdságával is. Csirszka véleménye szerint az érdeklődés megnyilvánulásának elvileg annyi változata lehetséges, ahány tárgya van a mindenségnek. Az érdeklődés megismerését nagymértékben segíti az a megfigyelés, hogy az érdeklődéssel végzett munkában kevésbé fáradunk el, mint egy érdeklődés nélkül végzettben. Az érdeklődés nélkül végzett munkának az időtartamát mindig hosszabbnak éljük meg, mint az érdeklődésből végzett munka időtartamát. Ha azt fogalmazzuk meg, hogy nem vettem észre, hogy elment az idő, pl. egy tevékenység vagy egy megbeszélés közben, akkor e mögött feltehetően az húzódik meg, hogy elmerültem abban, kedvemet leltem abban, amit csinállok, tehát ez beletartozik az érdeklődési területembe.

## A képességek

A képességek a személyiségnek olyan viszonylagos állandó sajátosságai, amelyek bizonyos területen a sikeres tevékenység előfeltételei (Roth, 1972; Zörgő, 1973. Id: Szilágyi, 2007.). A képességek megismerése, igen nehéz, mert a sikeres tevékenységhez kapcsolódóan kereshetjük azt. Az életútban, valódi élethelyzetekben is a sikeres teljesítés a megnyilvánulási formája a magasabb szintű képességnek. Azonban mindannyian ismerünk jó képességű fiatalokat, akik teljesítménye akár tanulásban, akár munkában messze elmarad képességeiknek színvonalától, és az ellentétes példa sem ismeretlen. Közepes képességek mellett a szorgalom, az érdeklődés kiváló teljesítményeket eredményezhet. A képességek általában meghatározóak és invariábilis sajátosságai a személyiségnek, de a képességek és a teljesítmény viszonya nagymértékben függ a személyiség más tulajdonságaitól és a képességszint kizárólagos jellemzőjévé sohasem válhat a személyiségnek. A pályák különbözősége eltérő képességstruktúrát kíván meg. Fontos tudnunk, hogy a különböző képességek fejlődési üteme különböző, s így a szakmai képességek

kialakulásának folyamatát kell megismernünk. Másrészt a képességek meghatározott, de egyénre jellemző életkorra érik el a személyiségre jellemző fejlettségi szintjüket. A képességek fejlődésükben a törzsfajlódást és az egyéni fejlődést tekintve is meghatározottak, tevékenységhez kötötten alakulnak ki, és személyes jelleggel rendelkeznek, így a személyiségre jellemzőek. A képességek ebből következően nem statikus jellemzői a személyiségnek és nem mozaikszerűen értelmezhetők. A képességek dinamizmusának, mozgásirányának és összefüggés-rendszerének középpontjában a tevékenységek rendszere áll. A tevékenységek jellege és hierarchiája meghatározza a képességek fejlődésének ütemét és egymáshoz kapcsolódásának mikéntjét. A képességek összekapcsolódása igen sokféleképpen történhet. A siker részben – bármilyen tevékenységi területen – több képesség együttműködésétől és összekapcsolódásától függ. Ez a magyarázata annak, hogy olyan személyek, akik bizonyos tevékenységekben hasonló eredményeket értek el, különböző személyiség-tulajdonságokkal, sőt eltérő képességstruktúrákkal rendelkeznek. A tevékenység sikere és a képesség viszonyának említésekor feltétlenül utalnunk kell arra, hogy a feladathoz szükséges fejlett képességek nem elégségesek. A képességszint feltárása, megismerése, a speciális képességek kibontakoztatása csak az előfeltétele a pályán való sikeres helytállásnak, hiszen a képességek funkcionálását a személyiség egésze, ezen belül a motiváció, érdeklődési irány stb. nagymértékben meghatározza.

Ugyanazon képesség többféle tevékenységben is egyaránt hasznosítható, így a képességek polivalenciája is érvényesül a személyiségfejlődés során. Ha a képességekről általában beszélünk, és az egyes képességek megismerési lehetőségeiről szólnunk, akkor megállapíthatjuk, hogy pl. a mentális képességeken belül megismerhető az emlékezet, a számolási készség, az ítéletalkotás képessége stb. azonban a képességek egymással szoros kapcsolatban vannak és meghatározott hierarchikus viszonyban állnak egymással. Az általános értelmi képességek működése meghatározza – többek között – a felsőfokú tanulmányok folytatásának lehetőségét is. Az egyes képességek fejlettségi szintje befolyásolhatja a pályairány kialakulását, mert pl. az átlagosnál jobb szóbeli emlékezeti teljesítménye van valakinek, ezért már kisiskolás korban sikereket ér el a nyelvtanulásban, s így érdeklődése is nyelvek felé fordul, és ez meghatározza későbbi iskola választásait és így pályáját is. Ezért feltételezhetjük, hogy az egyes képességek fejlettségének szintje és a pálya, illetve a felsőfokú iskola kiválasztása között összefüggés van. A képességek igen jelentős szerepet foglalnak el a munkavégzés sikeressége, illetve a munkával való megelégedettség szempontjából. Ehhez hozzátartozik még, hogy a különböző képességek fejlődési üteme különböző, így a szakmai képességek kialakulásának folyamatát kell megismernünk. Másrészt a képességek meghatározott életkorra elérik a személyiségre jellemző fejlettségi szintjüket, de meghatározott iskoláztatási szint, pl. a felsőoktatás hatására a képességek fejlődési üteme változhat (Szilágyi, 2003).

### Az érték

Az érték, az értékkel való kapcsolat meghatározott mind a személyiségtulajdonságok által, mind a társadalmi összefüggések alapján. Az egyén tevékenységét a változó élethelyzetekben bizonyos állandóság jellemzi, s tevékenységét meghatározó célrendszerek között jelentős szerepet kap az érték. A tevékenység irányát, a személyiség reakció módját meghatározza azoknak az értékeknek a köre, amelyeket a személyiség elfogad és ismer. Az érték így egyszerre társadalmi meghatározottságú, másrészt személyes viszonyulása is van hozzá az egyénnek. Így az értékek társadalmi objektivitációknak tekinthetők „... amelyekkel az emberek viszonya fejeződik ki természeti és társadalmi dolgokhoz, jelenségekhez, viszonyokhoz, valamint önmagunkhoz.” (Váriné, 1987.)

Kimutatható, hogy az objektív és szubjektív jelentések közötti különbség egyénenként más és más. Meghatározott az egyén ismeretszintjétől, értékelő képességétől, érzelmi viszonyulásától, különösen fontos, hogy a jelenségek, viszonyok szubjektív értelmét az érzelem döntően befolyásolja. Ha ez a különbség létezik, akkor az értékek személyes szinten vizsgálhatók. Az értékek irányulását értékorientáció szintjén vizsgáljuk. Az értékorientációk társadalmilag

meghatározott irányultságot jelentenek bizonyos tevékenységek céljára és eszközeire vonatkozólag. Az értékorientációk kialakulásában a környezet által közvetített szempontoknak, illetve azok elsajátításának, minőségének jelentős szerepe van. Ha a környezet értékei elsajátított értéké válnak a személyiség szintjén, akkor az egyéni értékorientáció elemeit alkotják. Az értékorientációk alapvető funkciója a magatartás szabályozásában van, éppen ezért mind kialakulásuk, mind dominanciájuk tekintetében jellemzőek a személyiségünkre. (Jadov, 1975. ld.: Szilágyi, 2007.) Az értékorientációk – mint a személyiség más jellemzői – tudati és tapasztalati tényezőkből épülnek fel. Az érték vonatkozásában a tapasztalat azt fejezi ki, hogy a személyiségnek milyen ismeretei vannak az életben működő előnyben részesített értékekre vonatkozóan. Tehát a tapasztalat a létező értékeket közvetíti a személyiség számára. Az értékekhez kapcsolódó tudatos elemek a társadalmi értékekből alakulnak ki, elsősorban a környezet által közvetített elemekből állnak. Így a személyiség orientációja kettős szerkezetű: egyrészt a létező értékek megismerése révén alakul, másrészt a kívánatos értékekhez alkalmazkodva funkcionál. Az értékorientáció eme kettős felépítése nehezíti megismerhetőségét, mivel gyakran a kívánatos érték az, ami verbálisan megnyilvánul, tehát a személyiség a tudatos értékeket fogalmazza meg és vállalja szóban, bár a tényleges cselekvés inkább a létező értékek által irányított. (Hankiss, 1983.) A személyiség értékorientációjának megismerése tágran értelmezve lehetőséget adna a személyiség életvezetésének és életminőségének „megjósolására”. Azonban az értékek nem állandó, hanem variábilis jellemzői a személyiségnek, hiszen kettős szerkezetükből következően az értékek tartalma megváltoztathatja a személyiségnek az értékhez való viszonyát. Így a megismerhetőség kérdésének felvetésekor szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy jelentőssé válik az a tartalom, amelyhez a személyiség viszonyul az értékorientációs folyamatokban. S bár kétségkívül van a személyiségre vonatkozóan állandóbbnak tartható értéktartomány, fontosnak kell kezelnünk azt a jelenségkört, amelyre az érték vonatkozik. Tehát az értékorientációk megismerhetősége és mérhetősége kérdésekor a kettős szerkezet mellett a viszonyulás objektív alapját képező társadalmi (természeti) jelenséget is meghatározónak kell tartanunk. A személyes értékorientációk feltérképezésére szolgáló eljárások a társadalmi jelenség, a tartalom oldaláról közelítik a személyiséget, tehát egy meghatározott tevékenység vagy jelenségkörhöz kapcsolódó értéktartomány megismerésére vállalkozhatnak. A személyiség élettere és életvezetése szempontjából domináns pontok – mint pl. család, házasság, célok, egészség, munka stb. – különböző viszonyulási lehetőségeket nyújtanak a személyiség számára, amely a tartalomhoz kapcsolódva különféle értékstruktúrák kialakulását teszik lehetővé. Az értékorientációban mutatózó struktúrák azonossága és különbözősége függ az egyes személyiség értékorientációban megnyilvánuló különbözőségektől. Ebből következően egy konkrét tartalomhoz, tevékenységhez kötött értékorientációs vizsgálatból következtethetünk a személyiség általános értékbeállítódására, de feltehetően meghatározottabb összefüggéseket kapunk a konkrét tevékenységhez kötött szubjektív értékítéletekre.

## A munkamód

Csak bizonyos értelemben helytálló az a tétel, miszerint minden ember pótolható. Ha ezt az állítást nem egy bizonyos munkafeladat szempontjából nézzük, hanem az egész életnek, a teljes életpályának egészében, akkor kitűnik, hogy a társadalom egészében minden pálya és minden életút más jellegzetességet, más szint képvisel. A különbség egyik összetevője az a mód, ahogyan a munkánkat végezzük. A munkamód egy olyan összetett pszichológiai tulajdonságunk, amely a munka sajátosságaiból fakadó, a munka tárgyi és személyi körülményeiből következő egyéni megoldások összességén alapszik. A munkamódot nagymértékben meghatározza az egyén érzelmi viszonya a munka tárgyához és a munkamozzanatok gyakorlása során bekövetkező öröm és elégedettség élménye. A munkamód szoros kapcsolatban van a munkaerőkölccsel és a hivatással, amelyek a pályalélektan meghatározó fogalmai (Csirszka, 1966).

A munkamód a felnőtt munkavégzés során többé-kevésbé kialakult személyiségtulajdonság. Sok összetevőből áll, így a képzés és a szakmai gyakorlat nagymértékben meghatározza a felnőtt



munkavégző egyén munkamódját. Miután a munka sajátos érzelmi szférával rendelkezik, amelyet a munkavégzés eredménye, a munkához kapcsolódó erkölcsi örömök és a munkához kapcsolódó elégedettség nagymértékben befolyásol, így a munkamód változékonysága elsősorban érzelmi viszonyuláson alapszik. Kapcsolódik az érdeklődés és az érték változékonyságához is a munkamód alakulása. *Ha a személyiség elfordul a munka tárgyától, megszűnik érdeklődése a biológia vagy a politika iránt, ez befolyásolja munkamódját is. Az új érdeklődési irány lehet ismét elméleti jellegű, mint pl. pszichológia vagy filozófia, de lehet gyakorlatibb jellegű, mint pl. laboratóriumi munka vagy szervezés.* Ez a változás magával hozza a munkamód részbeni megváltozását. A munkamódban kevesebb változást eredményez a személyiség stabil tulajdonságaihoz kapcsolódó összetevő, *pl. a szellemi munka vagy a fizikai munka iránti igény.* A munkamód kevésbé változékony jellemzője az egyénnek, bár vannak olyan összetevői, amelyek fejlődnek és változnak (emocionális hatások), de túlsúlyban vannak azok az összetevők, amelyek a munkavállalás időpontjára kialakultak a személyiségben (invariábilis személyiségtulajdonságok). A munkamód tartalma (Csirszka, 1987): a munkatempó, ezzel összefüggésben a munka végzésének ritmusa, az önállóság minősége (önállótlanág, önállóság), a célszerűség (a legmegfelelőbb út kiválasztásának a képessége), a precizitás vagy pontosság, a monotonia-tűrés, a gondosság. A munkamód nagymértékben meghatározza a sikerességet és az elégedettséget az életpályán. A munkaválasztás, pályaválasztás során figyelni kell az egyéni munkamód stabil összetevőinek összeegyeztetésére a választott munka-, pályakövetelményeivel. Ezen belül gyakori, hogy a fiatalok olyan pályát választanak, amelyek sok mozgást igényelnek, azonban mozgásigényük az életkor előrehaladtával kb. 25 éves korra csökken. Ha a választott pályán nincs mód a mozgás csökkentésére, akkor teherré válik számukra a munkavégzés. Az iskolai kudarcok miatt a tanulók gyakran elfordulnak a tanulástól és szívesen választanak kétkezi tevékenységet igénylő pályákat. Ez az élmény, a kudarc lassan elhalványul és a fiatalok olyan pályák iránt kezdenek érdeklődni, amelyekben ismét mód nyílik a szellemi tevékenységre. Úgy tűnik, hogy a mozgásigény megismerésének és a „fejjel” vagy „kézzel” végzett munka arányának és a munkavégzés fizikai környezetének, mint a munkamód összetevőivel kapcsolatos igényeknek, hangsúlyozott szerepet kell kapniuk a pályorientációban.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Csirszka J.: Pályalélektan, Gondolat, Budapest, 1966.
2. Gádorné Donáth B.: Személyiségfejlesztő kiscsoportok az iskolában, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
3. Hankiss E.: Társadalmi csapdák Diagnózisok, Magvető kiadó, Budapest, 1983.
4. Kulcsár Zs.: Az énkép (self) kialakulása és funkciója In: Általános személyiség és szociálpszichológiai szöveggyűjtemény, BM Könyvkiadó, Budapest, 1994.
5. McCandless, Boyd R.: Az én-kép és kialakítása In: Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
6. Super, D. E.: Toward making self-concept theory operation. New York, 1963.
7. SUPER D. E.: CAREER DEVELOPMENT: Self-concept Theory. New York, College Entrance Examination Board, 1968.
8. Szilágyi K.: Az orvosi pályára jellemző személyiség struktúra alakulása a képzés folyamán, FPK., Budapest, 1980.
9. Szilágyi K.: Munka-pályatanácsadás mint professzió. Bp., Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft. 2007.

10. Tókos K.: A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben, Új Pedagógiai Szemle, 2005/10.
11. Váriné Szilágyi I.: az ember, a világ és az értékek világa, Gondolat, Budapest, 1987.
12. V. Komlósi A., Nagy J. (szerk.): Énelméletek. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából, ELTE Eötvös Kiadó, 2003.

## VÖLGYESY PÁL

# A PÁLYAISMERET JELENTŐSÉGE A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

A pályaismeret a modern kor egyik tipikus diszciplínája. A társadalmi fejlődés a XX. században érzékelhető társadalmi munkamegosztás tartalmainak mind árnyaltabb meghatározását követelte meg. Ennek közvetlen oka vagy előzménye az a követelmény, amit egy szóval pályaválasztással szoktunk kifejezni. A pályaválasztás, mint az emberi sorsot meghatározó tényező a XX. századi munkamegosztás egyik elengedhetetlen jellemzője.

A munkamegosztás természetesen az emberi társadalom korábbi történelmi szakaszaiban is létezett, sőt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a munkamegosztás fejlődése és ezen belül a pályaismeret differenciáltsága a fejlődő társadalmak meghatározó ismérve. A fogalomhoz kapcsolódóan fontos tisztázni, hogy milyen előzmények befolyásolhatták a pályaismeret alakulásának különböző tartalmait. Az előzmények egészen az emberiség kialakulásának korai periódusig vezetnek, amikor a pályaismeret, illetve a kapcsolódó tevékenység különböző mozzanatai kezdtek jól elhatárolható módon az emberek tudatában megjelenni. A pályaismerethez kötődő fogalmak az ember individuális, illetve csoporttevékenységében megjelenő differenciáló tényezők. Az ember a történelem legkorábbi időszaiban azáltal válhatott sikeressé, hogy a környezethez való tudatos viszonyulását (alkalmazkodás) mind magasabb szinten kezdte megszervezni. Ha egy történelmi példából indulunk ki, akkor nyilván az egyik alaptevékenysége lehetett e korok emberének az a körülmény, hogy hogyan tudta megvédeni önmagát és közösségét, illetve, hogy milyen mértékben tudott önmagának, illetve ennek a közösségnek élelmet biztosítani. A vadászat élelmet biztosító tevékenység volt, bár a védelemhez, a védekezéshez is szükségesek lettek. Nyilván ebben a korai szakaszban a vadászó ember egyaránt lehetett zsákmányt szerző és zsákmány. Az ember ott tudta azt a pozíciót megszilárdítani, amely az élővilág „csúcsragadozója” tette, hogy a lehető legnagyobb körültekintéssel társas, közösségi együttműködéssel tudta feladatait megoldani. Ha már a vadászat példáját emeltük ki, akkor elemezhetjük a tevékenység pályaismereti vonzatait is. A vadászó embernek szüksége volt olyan eszközre, amely a vadászzsákmány elejtését hatékonyan biztosította. Ezek voltak az első szerszámok, amelyek a pattintott kőtől a különböző fémszerszámokon át differenciálódtak és fejlődtek. Egy közösségen belül egyértelműen kialakult, hogy nem az a legügyesebb vadász, aki a legjobb eszközt készíti, vagyis az ügyesebb vadász nem biztos, hogy a legjobb fegyvert tudja előállítani. Megfogalmazható, hogy két egymástól megkülönböztethető foglalkozásról, szaktevékenységről van szó. Ebből következően az is valószínűsíthető, hogy ezen szaktevékenységek mögött eltérő tulajdonságok húzódnak meg. Amíg pl. az egyiknél a fizikai állóképesség, a jó szemmérték, a biztos tájékozódás lehet kritérium, addig a másik esetében a manuális ügyesség, az anyagismeret lehetnek döntőek. Az emberi civilizáció alapvetően társadalmi termék, amely a munkamegosztás társadalmi feltételeit alakította ki az évezredek történelmi

Budavári –Takács Ildikó

változás során. Ebben a civilizációs folyamatban a sikeresség egyik döntő eleme az volt, ha az individuum ki tudta használni egy adott tevékenységhez kapcsolódó személyes tulajdonságait. Feltehető, hogy ebben a folyamatban több ezer évvel ezelőtt még sok volt az ösztönösség, illetve már akkor is nagy szerepe lehetett a szocializációnak, tehát annak a körülménynek, hogy egy adott személy milyen lehetőséget talált egy adott tevékenység elsajátítására. Ezekben a civilizációs formákban éppen ezért a foglalkozások, szakmák, tehát az ún. életpályák egyfajta kiemelt helyzetet is jelentettek bizonyos társadalmi csoportok számára. Jó példa erre, hogy az ókor, a középkor, de még a legújabb kor történelmében is milyen nagy becsülete volt a különböző szakmákban a speciális fogások ismeretének, amelyet féltve őrzött titokként őriztek. Ennek egyik tipikus szakmai területe, pl. a vasművesség, ezen belül a fegyverkovácsolás, ahol pl. mind az arab mind a toledói fegyverkovácsok apáról fiúra adták át a titkot, amely a megkülönböztetett minőségű eszközök előállítását tette lehetővé. A pályaismeret tehát ilyen értelemben civilizációs termék, amelyet az emberi társadalom a munkamegosztás eredményeként volt képes létrehozni.

A pályaismeret fejlettsége, illetve tudatosulása – mint már bevezető gondolatban említettük – egyre nagyobb jelentőségű, ha a társadalmi értékrendben a munka központi helyet foglal el. Napjainkban a gyermekek az egyik leggyakrabban feltett kérdés: Mi akarsz lenni, ha nagy leszel? E mögött a kérdés mögött annak a szándéknak a feltárása húzódik meg, hogy a szóban forgó gyermek vagy fiatal milyen motiváció mentén tudja elképzelni eljövendő életét. A korai gyermekkorban a pálya még egy eléggé nehezen felfogható absztrakció, ami éppen ezért a serdülőkort megelőzően nem is lehet adekvát az idézett kérdés. Mellékesen megjegyezzük, hogy a különböző pályaválasztási érettséget vizsgáló kutatások a 14 évet megelőző időszakban a tanulóknál csak néhány tucat foglalkozás vagy pálya megnevezését tudják kimutatni.

A pályák különböző jellemzőkkel ruházhatók fel, amelyek közül számos nem pálya specifikus. Ilyenek pl. az érdekesség, a kalandosság, vagy a jó anyagi feltételek meghatározása. A fiatalok hasonló jelzővel szokták a megnevezett foglalkozásokat felruházni, ami arra utal, hogy meghatározhatóak a pályák közötti különbségek. Ebből következően a társadalomfejlődésben eljutottunk arra a fokra, ami a munkavégzés, illetve a munkavégzés alapját biztosító foglalkozás szempontjából biztosítja az egyén önérték tudatát. A pályaismeret, mint a pályaválasztás egyik fontos jellegzetessége beépült abba az értékrendbe, amely lehetővé teszi, hogy az ember a későbbi döntéseit, a társadalomba elhelyezkedését meg tudja határozni.

A pályaismeret fogalomrendszerében szerepet kap az a körülmény, hogy minél nagyobb a pályához kapcsolódó tudásunk, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az adott pálya értékes produktumokat biztosítson számunkra. Ha teljesen egyértelműen fogalmazunk a pályaválasztásban, megjelenik az a kritérium, hogy az adott ember egy adott tevékenységben végrehajtott munkavégzés eredményéből kíván megélni. Miután a társadalmi munkamegosztás célja – akár a korábbi évszázadokat vesszük alapul, akár jelen korunkat – abban fogalmazódik meg, hogy a munkavégzés teljesítését mind bonyolultabb, mind speciálisabb előfeltételekhez kösse. Ilyen előfeltételnek tekinthetők az iskolázottság különböző fokozatai. Hozzá kell tenni, hogy az iskolázottság ma már egy másik minőséget is megjelöl, amelyet úgy fogalmazunk meg, hogy nagyobb az esélye egy adott életpályán annak a személynek, aki „jó iskolából” került ki. Nem véletlen, hogy világszerte ismertek olyan középiskolák, illetve felsőoktatási intézmények, amelyek a megszerzett végbizonyítvánnyal biztos további pályafutást ígérnek a tanulóknak. Ez tehát arra a körülményre hívja fel a figyelmet, hogy a pályaismeret nem merülhet ki egy adott pályán való tevékenység tartalmainak szikár ismeretében, hanem arra is figyelni kell, hogy egy adott pálya eléréséhez milyen előfeltételeket kell teljesíteni. Az az iskola, amelyik követelményeiben magasabb szintet fogalmaz meg, pl. több nyelv elsajátítását, vagy esetleg más műveltségterületeken több ismeret megszerzését írja elő, felvértezi tanulóját a változó körülményekhez való alkalmazkodásra.

A pályaismeret egyik fontos kritériumát jelzi egy olyan rendszer iránti igény, amelyben a foglalkozásokra jellemző tipikus tevékenységeket jól el lehet határolni egymástól. A modern társadalmi munkamegosztás abban érdekelt, hogy a különböző tevékenységekben foglalkoztatott személyek biztosan képesek legyenek működtetni azokat az ismereteket, tulajdonságokat, amelyek foglalkozásuk sikerességét jelentik. Ha csak két-háromszáz évre nézünk vissza, akkor mindenképpen látható, hogy az ember számára a foglalkozások egy jól látható differenciálódásban fogalmazódtak meg. Ennek a differenciálódásnak az egyik legfontosabb eleme a létezés feltételeinek a biztosítására szolgáló cselekvések preferenciája volt. Nem véletlen, hogy a szóban forgó időszakban a társadalom túlnyomó része (75-80%-a) az élelmiszertermeléssel volt elfoglalva. Az élelmiszertermelés az adott korban a külterjes földművelésen, illetve állattartáson alapult. Ez tehát azt jelentette, hogy az emberek egy tekintélyes hányadának ahhoz kellett értenie, hogy az adott éghajlati feltételek között biztosítsa azoknak a haszonnövényeknek a termelését, amelyek a későbbiekben a kenyér előállítását tették lehetővé. Természetesen a haszonnövények felhasználása ennél differenciáltabb volt, hiszen ebbe a körbe tartozik az állati takarmány, vagy a ruházat, építőanyag, stb. termelése is (len, kender, nád, sás, cirok).

A mezőgazdaság magasabb szaktudást igénylő területe volt az állattenyésztés, állattartás. Az állattenyésztéshez kapcsolódó pályaismeret egy jelentős része már túlmutat a biológiai ciklusból adódó követelményeken, ipari jellegű tevékenységet is magában foglal (tejjár), illetve az állattenyésztéshez kapcsolódó egyik fontos felhasználási terület volt a fuvarozás, a hadsereg vagy a kereskedelem számára. Mindez arra utal, hogy e területen már speciális ismeretek jelennek meg, amelyek a pályákat, a foglalkozásokat részben megkülönböztették.

A kézművesség fejlődése egy új pályafejezetként értelmezhető. A kézművesség már túllép a konkrét hasznosság szintjén, itt már megjelenik egy új feltétel, az ember esztétikai igényeinek, lelki igényeinek kiszolgálása. Attól a pillanattól kezdve, amikor az ember olyan tudati fejlettséget ér el, amikor képes kilépni a mindennapok túlélésért való küzdelméből, amikor tehát képes erőfeszítést tenni azért, hogy egy adott tárgy a szépségével képezzen értéket, megindul a pályák szinte követhetetlen differenciálódása. Ennek a differenciálódásnak a pályaismereti vonzatai hozzák létre a modern iparban is megjelenő foglalkozások sokaságát. Ebben a folyamatban már a technológiai fejlődés olyan szintje is jelen van, ami arra utal, hogy a foglalkozásra jellemző tevékenységek állandóan változnak tartalmukat, kivitelezésüket illetően. Napjainkban már egyik évtizedről a másikra halnak ki, illetve létesülnek új pályák, amelyhez újabb pályaismereti elemekkel kapcsolódnak. Elég, ha arra gondolunk, hogy a XX. század középső évtizedeiben az egyik legvonzóbb foglalkozás volt az autószerelő, a tv-, a rádiószerelő, amely foglalkozások napjainkra alapvetően megváltoztak mind jellegükben, mind a használt technológiában és tegyük hozzá, népszerűségükben is. Az említett szakmák virágkorában nem ismertük vagy teljesen más képzeleteink voltak az informatikáról.

Ha ezt a robbanásszerű fejlődést akarjuk nyomon követni, akkor szükséges olyan kritériumokat kialakítani, amelyek lehetővé teszik a foglalkozások elrendezését több megvalósítandó cél szerint. Az egyik legfontosabb cél az adott foglalkozás társadalmi elismertségének, értékelésének meghatározása. Egy foglalkozás, foglalkozási tevékenység társadalmi elismertsége igen nagy jelentőségű és ez a pályák mindenkori presztízs értékét jelöli. A presztízs szempontok közül kiemelhető a szellemi tartalom. Minél magasabb egy foglalkozás szellemi igénye, annál inkább vágyott cél az adott foglalkozás körében tevékenykedni. Ennek a feltételnek általában az értelmiségi pályák felelnek meg leginkább. Ha a hagyományos, pl. orvosi, jogi, műszaki területeket nézzük, akkor kitűnik, hogy ezek a foglalkozások mindig magas presztízserértékűek voltak. A pályaismeret szempontjából nem elhanyagolható az a körülmény, hogy a szellemi tartalom



korábban jól megkülönböztető jellege egyre inkább elmosódik a foglalkozások differenciálásában. Még a XX. században is jelentős választóvonal volt az ún. szellemi tevékenységek és a fizikai tevékenységek között. A két tevékenységcsoport között legfontosabb különbség, hogy az adott foglalkozás milyen jellegű erőfeszítést igényelt a foglalkozási cselekedetek kivitelezésében. Értelemszerűen a szellemi munkánál elvárható volt, hogy az adott foglalkozásban a korábban szellemi jellegű, tehát elméleti ismereteket használja fel az adott személy a foglalkozási tevékenységben.

A fizikai munkavégzés legfontosabb jellemzője az erő kifejtés szerepe a foglalkozási tevékenység kivitelezésében. A technológiai fejlődés egyik legnagyobb vívmánya az elmúlt évtizedekben, hogy a nagy fizikai erő kifejtést igénylő szaktevékenységek túlnyomó része gépesített lett, vagy automatizálódott. Gondoljunk, pl. a bányászat egyik legnehezebb munkájára, a vájár tevékenységre, ahol napjainkban a munka legnehezebb részét már célgépek segítségével valósítják meg. Természetesen meg kell jegyeznünk, hogy a különböző technológiai fejlődést mutató ipari területeken ma is előfordulhat a hagyományos munkavégzés, de ennek a jövője megszabott azáltal, hogy gazdaságtalanná válik az emberi munka ráfordítása miatt. Az ilyen területnek tekinthető az építőipar, vagy a már korábban említett mezőgazdaság, ahol a gépesítéssel (pl. előre gyártott elemek készítése) vagy a mezőgazdaságban az aratás, a termék betakarítás fáradtságos tevékenységének kiváltásával az adott munkaterületen csökkent a fizikai erő kifejtés követelménye.

Az említett példákkal elsősorban arra kívántunk rámutatni, hogy a pályaismeret szempontjából lényeges változások következtek be a munkamegosztásban és ezeknek a változásoknak a naprakész figyelembe vétele azért fontos, mert jelentős mértékben befolyásolják a munkaerő-piaci feltételeket. Erre néhány példa: két-három évtizeddel korábban Magyarországon általában elfogadható szakmunkás utánpótlás volt különösen az ipari termelés szempontjából nagy értéket előállító iparágakban. Ilyen volt a szerszámgépipar, vagy a különböző hegesztés, darabolás, kovácsolás területe. Ezek az akkori technológiákat figyelembe véve még meglehetősen nagy fizikai erő kifejtést igényeltek. Érthető, hogy az emberek tudatában ezek a tevékenységek az ún. nehéz munkák körébe sorolódtak, ami csak keveseket vonzott. Napjainkban azonban éppen ezért az említett szakterületeken egyre csökken a szakképzett munkaerő. Vélhetően azért is, mert a nem megalapozott pályaismeretből adódóan sokan a korábbi képzetek mentén fogalmazzák meg az adott pályán való feladatokat. Napjaink technológiai fejlődése éppen abban jelenik meg, hogy az ilyen jellegű foglalkozásokból csökkentették a nehéz fizikai erő kifejtés vagy balesetveszély elemeit. Mindez tehát éppen annak az érdekében is tudatosítandó, hogy ezen foglalkozások már más ismereteket (szellemi tartalmat) követelnek, amelyek így az adott tevékenység kvalifikációs szintjét is megemeli. Erre utal egy változást mutató szóhasználat, ami jelzi a munkák tartalmának megváltozását. Ha megfigyeljük az angol nyelvterület szóhasználatát, akkor a kvalifikált szakmunkaerőt általában mérnöknek hívják. Ez arra utal, hogy itt már egy jelentős szellemi szaktudás van jelen. A hazai szakmunkában is egyre nagyobb teret nyer, pl. a computer technika használata, annak valamennyi feltételével, pl. tervezés, kivitelezés, stb.

Az ún. foglalkozási gyűjtemények azonban számos kérdésben nem adnak elégséges eligazítást. Fontos természetesen annak az ismerete, hogy az adott foglalkozás, pálya milyen más rokon területekhez kötődik, tehát pl. vasipar, mezőgazdaság, stb., de azért a pályaismereti tudat kialakításához szélesebb kritériumrendszer megismerésére is szükség van.

A munkavégzés egyik legfontosabb eleme nyilván valóan a munkát végző ember. A munkát végző ember azonban nem típus magatartás alapján különíthető el, hanem olyan tulajdonságai alapján, amelyek egyrészt a saját sikerességét, megelégedettségét biztosítják, másrészt ezen

tulajdonságai alapján tisztázzák a társadalomhoz való viszonyulását. Éppen ezért első megközelítésben talán nem is mindig az a legcélravezetőbb, ha konkrét foglalkozásban, tevékenységben gondolkodunk annak érdekében, hogy valakinek bemutassuk egy adott tevékenység végzéséhez kapcsolódó jellemzőket. A munkamegosztási rendszerben különösen, ha ennek a rendszernek a már említett formális foglalkozás felosztásait vesszük alapul, akkor azt kell látnunk, hogy a munkavállalók túlnyomó része nem szükségszerűen tevékenykedik olyan területen, amelyiket tudatosan választott. Ha azt tekintjük, hogy az emberek igen jelentős hányada ugyan elvégez bizonyos előfeltételként meghatározható iskolai tanulmányokat, ám ezt követően inkább a munkaerőpiac kereslet-kínálat függvényében helyezkedik el. A társadalom fejlettségének egyik fontos indikátora az adott társadalom iskolázottsági szintje. Kimutatható, hogy a fejlett, magas nemzeti jövedelemmel rendelkező államokban a legfejlettebb az iskolázottság szintje. Ez nemcsak azt jelenti, hogy sokan tanulnak törvény által szabályozott feltételek között (iskolakötelezettség), hanem azt is jelenti, hogy az adott ország magas színvonalon tanítja azokat az ismereteket, amelyeket a társadalom a munkamegosztás szempontjából az emberektől megköveteltek. Az is egy sajátos következménye az említett gazdasági fejlettségű országoknak, társadalmaknak, hogy a munkaerőpiacon megjelenő kínálat betöltésére nem csak a saját kultúrájában nevelődő munkaerőt alkalmazza, hanem külföldi vendégmunkásokkal oldja meg az esetleges hiányokat. Ezek a foglalkozások lényegében alacsony szintű képzést feltételeznek, ilyen módon a lakosság túlnyomó részének nem felel meg. Jól lehet, hogy többnyire szakképzetlen vendégmunkások látnak el kevésbé vonzó tevékenységeket, az adott ország munkaerőpiacán mégis jelen van a munkanélküliség. Elsősorban azért, mert bizonyos munkaféleségek iránt nincs meg a megfelelő motiváció, tehát nem vállalnak, csak magasabb színvonalú tevékenységet. Ha ezt a pályaismeret oldaláról elemezzük, akkor azt kell mondanunk, hogy a pályaismereti tudás a szükséges része kell hogy legyen egy társadalom civilizációs tevékenységének. Ez pedig a munkavégzéshez kapcsolódó tudattartalmak differenciáltabb ismertetében is megjelenik. A pályaaorientáció nem szükségszerűen csak arra az elemre kell, hogy épüljön, ami a munkamegosztási rendszer differenciált ismereteihez kötődik, hanem arra is kell figyelmet fordítson, hogy egy adott személy önmagáról vallott ismereteit tudatosítsa a pályatevékenységekhez kötődően. Ez a pályatevékenység tehát a szakképzetlenségtől, akár az analfabéta helyzettől kezdődően a legmagasabb szintig értendő feladatokat jelent. Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy az önismeret differenciáltabb kialakítása a pályaismeret támogató tudás.

Induljunk ki a munkát végző emberhez kapcsolódó igen régi gondolatból. Már a XIX. században az akkor munkaracionálásnak nevezett üzemszervezési gyakorlatban kimondták, hogy az adott munkahelyen alkalmazott emberrel szemben a legfontosabb követelmény úgy hangzik „megfelelő embert, megfelelő helyre”. Ez az elv arra vonatkozott, hogy a munkavégzés folyamatában a megfelelés, tehát a sikeres produktumok létrehozása nagymértékben függ az individuális tulajdonságoktól. Bár az ember cselekedeteiben a szocializációs folyamat során mindig megjelenik egy olyan késztetés, amelyik egy modell mentén kíván funkcionálni, az egyéni különbségek mégsem elhanyagolhatóak. Ennek figyelembe vételével nem éreketlen áttekinteni azokat a szocializációs színtereket, ahonnan az ember egy adott foglalkozás irányába elindul. A személyiség fejlődés lényegét tekintve a családi feltételrendszerből eredeztethető. A család tulajdonképpen modell értékű a munkavégzés alapvető mozzanatai szempontjából. Modellértékű, pl. azzal, hogy a személyiség részévé teszi különböző mértékben a sikerességre való törekvést, a kötelesség érzetet, a felelősségtudatot, tehát azon tulajdonságokat, amelyek a mindennapos tevékenységek folyamatában sajátíthatók el. Napjaink egyik probléma forrása, amely visszahat a pályákhoz való viszonyulásra is, ott keresendő, hogy a gyermek családban való felnövése kevésbé biztosított, mint korábbi évtizedekben, illetve évszázadokban. Ez a problémaforrás úgy tűnik, egyre nagyobb konfliktusok lehetőségét adja, hiszen a megváltozott családi struktúrák az ehhez igazodni próbáló új szerepek gyakran nem funkcionáló értékrendet biztosítanak a munkamegosztáshoz való alkalmazkodásban.

Egy újabb problémakört is jelent a munkamegosztási rendszerben érvényesülő erkölcsi követelményrendszer. A klasszikusan felépült család a harmonikus fejlődés igényét figyelembe véve arra törekszik, hogy a különböző családi szerepek biztosítsák a család valamennyi tagjának az elfogadható jövőképet. Elfogadható jövőkép alatt azt érthetjük, hogy a családba megfogalmazandó célok realitásra törekednek. Ez természetesen nem iktatja ki, vagy lehetetlenné teszi a vágyfantáziák működését, adott esetben a pályaválasztáshoz viszonyítva, de mégis csak a realitás mércéjét is figyelembe veszik az életút megjelölésében. Ennek a realitásnak az egyik eleme, hogy olyan ismeretek kerüljenek a családba, amelyek a család valamennyi tagjának a társadalomhoz való viszonyát optimalizálják. Ebben szerepet kapnak a meglévő és fejleszthető képességek éppúgy, mint a szociális vagy etikai normákkal való viszony, illetve azok az értékek, amelyeket a különböző munkamegosztási tevékenységből adódóan kívánnak képviselni.

A pályaismerethez kapcsolódnak a képességek, amely a feladatok elvégzésének az átlagos teljesítését valószínűsítik. A képességeket lehetséges strukturálni, amely bizonyos mértékig általános kiindulópont lehet a pályaismeret tartalmi kritériumainak feldolgozásakor.

### Általános tanulási képesség

Az általános tanulási képesség lényegében az ember egyik fontos individuális tulajdonsága. Bizonyos mértékig a pályaismerethez kapcsolódóan úgy is megjelenik ez a tulajdonság, mint a képezhetőség szintje. Az általános tanulási képesség abban igazít el minket, hogy egy adott egyén mennyire terhelhető az ismeret felvétel különböző területein. Ugyanakkor itt tudomásul kell vennünk, hogy az általános jelző ebben az esetben arra utal, hogy az adott egyén mennyire tudja felismerni a tanulási helyzetekben történő optimális magatartást. Az általános tanulási képességet más megközelítésben egyfajta értelmességnek is mondhatjuk. Ez az értelmesség lényegét tekintve a cselekvésre való beállítódás különbözőségét is jelöli ember és ember között. A tanulás képességét azért célszerű külön meghatározni, mert megfelelő differenciálása esetén elkerülhetőek a kudarcok elsősorban a mentális teljesítmény területén.

### Nyelvi képesség

A nyelvi képesség többféle módon is értelmezhető. Manapság általában nyelvi képesség kapcsán arra gondolhatunk, hogy egy adott személy milyen gyorsan, milyen hatékonyan tud idegen nyelvet elsajátítani. Ez egy igen fontos feltétel, hiszen a XXI. században a munkaerőpiac soha nem látott mértékben kiszélesedik, ahol a szaktudással egyenértékűvé válhat az az idegen nyelvi ismeret, ami a munkamegosztás során a kommunikáció egyik fontos feltétele.

A nyelvi képesség másik értelmezése a nyelvnek, mint kommunikációs eszköznek a szabatos használatára vonatkozik. Az anyanyelv ebből a szempontból kitüntetett jelentőségű, hiszen a munkavégzésben a munkamegosztás különböző szintjein az érthetőség, a másik személy megértése a munkavégzés szempontjából döntő jelentőségű lehet.

### Számolási képesség

Az ún. aritmetikai képességünk, tehát a számolás lényegében az absztrakt világ felé való érintettségünket, egyfajta szellemi kapacitásunkat jelzi. A számolás az embernek mindig is egy fontos képessége volt, és nagy valószínűséggel az informatika világában is fontos képesség lesz. A számolással nem szükség szerint a mennyiségi tényezők számba vételét kell értenünk, hanem a számolásban benne van a gondolkodásnak egy dimenziója, amely a már említett elvonatkoztatás területén jelzi a fejlettség szintjét. Nyilvánvaló, hogy számos, a munkamegosztás területén fontos foglalkozás nem képzelhető el optimálisan működő aritmetikai képesség nélkül.

## Térbeli tájékozódási képesség

Az ember valamennyi tevékenységét a háromdimenziós, ha az időt is ideértjük, négydimenziós térben működik. A térbeliség a környezethez való alkalmazkodás egy kitüntetett tulajdonsága. Összehangolja mozdulatainkat, az érzékelés és a válasz viszonyát, tehát olyan tulajdonság, amely a számos foglalkozásban megjelenő mikro manipuláció fontos kritériuma. A térbeli tájékozódás más összefüggésben szoros kapcsolatban áll a képzelettel is. Hiszen a térbeliség felfogása és érvényesítése a cselekedeteinkben, a tudatban lejátszódó esemény kivetítése is.

## Formaészlelés

A forma, mint tulajdonság számos emberi munkavégzésben minősítő jellegű. A forma, mint tulajdonság az emberi tevékenységnek egyfajta keretet is szab, pl. pontosság, biztonság, mint tulajdonságok egy meghatározott forma keretében értelmezhetők. A formaészlelés tehát a munkavégzésben az értékkel is összekapcsolódik, amennyiben a formák szokottól való eltérésében megjelenhet egyfajta művészi kifejezőmód, ami az adott tárgy speciális megjelenítését teszi lehetővé. A forma különös jelentőséget kap az ember által végzett leggyakoribb tevékenységben, az írásban. Az írás tudományos ismerete a grafológiában foglalható össze. Az írás az ember oly sajátos mozgása, amely az inger-válasz kapcsolatban a koordinált mozgásokban kap szerepet és így módon bizonyos tevékenységeknél alapjaiban határozza meg a sikerességet. A szem és a kéz koordinációja szintén egy olyan tulajdonság, amely pl. bonyolult mozgások végrehajtásában fontos feltételnek tekintendő (gépkocsivezetés).

## Manuális képességek

Az ember végtagjai, különös tekintettel a keze messzemenően meghatározza a munkavégzésbeli hatékonyságát. A kéz, amely önmagában is több részre osztható a képességek szerint, úgy, mint ujjgyűesség, majd az ezeket is magában foglaló kézgyűesség, mint kritériumok néha elengedhetetlen feltételeknek tekinthetők egy-egy foglalkozás eredményes gyakorlásában.

## Érzékelési képességek

Az érzékelés jól tudjuk, hogy a környezethez való alkalmazkodás egyik legfontosabb eszköze. Szinte minden foglalkozás az érzékeléssel kapcsolatban megfogalmaz követelményeket. Bizonyos foglalkozások az érzékelés valamilyen tulajdonságának hiányában nem is végezhető. Az alapérzékelés, mint a látás, hallás, döntően befolyásolják a pályán való sikerességet, illetve kudarcokat. Az is világos, hogy az ember számos olyan érzékszervet működtet, amelyek jelentőségében talán elmaradnak az említett két legfontosabbtól, mégsem mellőzhetőek. Ilyennek tekinthetjük, pl. az íz és szaglás érzékenységet, amelyekről tudjuk, hogy igen sok foglalkozásban a sikeresség meghatározott feltételei. Ebbe a körbe tartozik még az egyensúlyérzékelés, amely szintén a foglalkozások gyakorlásában, de az általános emberi tulajdonságok sorában is kiemelkedő jelentőségű, hiszen pl. a bizonytalan egyensúlyi állapot nemcsak aktuálisan, hanem általában is pszichés negatívumokat (szorongás) von maga után.

Külön terülte a pályaismeretnek a gyakran nem eléggé jelentősnek mondott tulajdonságsor, amit az érdeklődés fogalommal illetünk. Az érdeklődésre vonatkozóan mindig egy célmeghatározást is feltételezünk. Az is egyértelmű, hogy egy foglalkozás csak akkor gyakorolható sikeresen, különösen hosszabb távon, ha az megfelelő céltudattal, vezérmotívummal társul. Az érdeklődés mögött tehát a személy olyan késztetését kell feltételeznünk, amely egy állandó hajtóerőként mozgatja a különböző feladatok elvégzésében.



Az érdeklődés irányait tekintve tagolható. Az életvezetésben kiemelkedő szerepe van a társadalom tagjaihoz, a tagjai által megfogalmazott célkitűzésekhez való viszonynak. Ezt összességében szociális érdeklődésnek jelöljük. Jól tudjuk, hogy a foglalkozások szinte kizárólagos módon valamilyen társadalmi relációban működnek. A társadalmi reláció elsősorban azt tételezi fel, hogy elfogadjuk a másik ember jelenlétét, esetleges közreműködését. A szociális szempont tehát az embernek az individuális tulajdonságainak a keretben tartását is jelenti. A foglalkozások a már említett szoros együttműködéstől kezdve a teljesen önálló tevékenységig számos formában megvalósulnak. Ha a pályaismeret szempontjából elemezzük, akkor legalább három megkülönböztetést tehetünk, mint tevékenységi kritériumokat. Az első és legfontosabb nyilvánvalóan a pozitív a szociális érdeklődés, vagy más megfogalmazásban beállítódás. A szociális magatartás azt jelenti pályaismereti szempontból, hogy az adott foglalkozás gyakorlása során egy személy a másik emberrel való kapcsolatát pozitív értéknek fogja fel. Ennek az elsődleges mozzanata általában a segítség attitűdje. A segítség, amelyikbe különféle szintek jelenhetnek meg az egyszerű gesztustól akár az önfeláldozásig terjedően.

Más tartalmat kap az érdeklődés esetében az aszociális jelző. Az emberek esetleg neveltetésüknél fogva, civilizációs tapasztalataikból, kulturális szokásaikból eredeztethetően inkább egyedüliségre törekedhetnek a másik személlyel való együttműködéssel szemben. Az aszociális személy tehát magának való, talán egy kicsit öntörvényű is, de nem szükségszerűen ellenséges, elutasító a maga szociális mezőjében. Erre az emberre mondhatjuk, hogy nem bánt senkit, csak hagyják békén tevékenykedni. Igen sok kiváló tudós hasonló beállítottságú. Tehát erről az érdeklődési formáról pályaismereti szempontból azt kell megjegyeznünk, hogy korlátozott a sikeres pályamegvalósítás terén.

A harmadik érdeklődési forma az antiszociális személy. Az antiszociális értelemszerűen egyfajta társadalomellenességet jelez. Ez tehát arra utal, hogy a társadalomellenes személy nem szívesen alkalmazkodik másokhoz, sőt az esetek egy tekintélyes részében inkább ellenséges. Néha preventív módon eleve az agresszív magatartást választja. Ha erre a tulajdonságra, mint pályaismereti tényezőre gondolunk, akkor nagyon beszűkül a pálya megvalósítási lehetősége. Az, hogy az antiszociális tulajdonságot hogyan minősítjük, a pályaválasztás vonatkozásában kevésbé lényeges. Az antiszociális magatartásnak nagyobb különböző okai lehetnek, és ezért esetleges pozitív befolyásolásuk eltérő eredményeket hozhat.

A foglalkozásokhoz kapcsolódó érdeklődési irányokon belül fontos szerepe van az irányító jellegű magatartásnak. Az irányítás a pályaismeret szempontjából látszólag kivételezett tulajdonság, hiszen nyugodtan mondhatjuk, hogy irányító csak az lehet, aki előtte már az adott szaktevékenységet ismeri. Ennek ellenére vannak a pályaismeret területén olyan foglalkozások, ahol az irányítás már a foglalkozás részeként, mint tevékenység megjelenik. Elég, ha a rendőrséget, a tűzoltóságot, a különböző őrző-védő foglalkozásokat említjük. Természetesen az említett foglalkozások lényegéből fakad az irányítás követelménye. Ezek a foglalkozások értelemszerűen az autonóm döntés meghozatalát igénylik a foglalkozási tevékenységből adódóan. Az irányítás természetesen elvileg minden foglalkozás gyakorlásában meg kell, hogy jelenjen. Ha más oka nincs, akkor az életkor előre haladta is ezt indikálja. Számos munkahelyen, az idősebb jogán gyakorlatilag vállalja valaki az irányító szerepét, de a legtöbb esetben ennek más feltételei is vannak, bár a tapasztalat, mint érték nagyon gyakran az irányítás egyik fontos eleme. Az irányítás, mint tulajdonság néhány lényeges pszichikus elemet foglal magában. Így pl. a gyors döntést, ahol kritériumként jelenik meg a felelősségtudat, a biztos céltudat.

Egy, a foglalkozások szempontjából szintén fontosnak tekinthető a módszeres érdeklődési irány. A foglalkozások sikerességének, eredményességének nem elhanyagolható eleme a módszeresség. Minden munkatevékenység akkor vezet sikerre, ha a munkát végző átlátja a feladat sikeres megoldásához szükséges valamennyi lépés jelentőségét. Nyilvánvaló minden munkavégzés, ha apró részekre bontjuk, tartalmaz ismétlődő elemeket. Ez az ismétlődés arányait tekintve néha az adott tevékenység zömét is jelenti. Ebben az esetben akár a monotónia élményét is átélhetjük. Meg lehet fogalmazni azt, hogy minden céltudatos munkavégzésben akkor érünk el sikert, ha az egymáshoz kapcsolódó, logikailag elrendezett cselekvéseket végrehajtjuk. Természetesen a módszeresség egyfajta belső rend, struktúra létezését is feltételezi. Ez azt is jelenti, hogy egyfajta merevség érvényesül a munkavégzésben, amit a szabályok, előírások tartanak keretben. Ugyanakkor az sem ismeretlen a munkavégzés tanulmányozása során, hogy rugalmasan kell alkalmazkodni változó helyzetekhez. A módszeresség nem a merev formalitást igényli a munkát végzőtől, hanem az adott tevékenység belső rendjének felismerését, elfogadását és mentális kontrollját.

Egy sajátos iránya lehet a pályaismeret szempontjából az ún. tárgyas érdeklődés. A tárgyaság alapértelmezését tekintve is nyilván azokra az objektív feltételekre koncentrál, amelynek létrehozása a legtöbb munkatevékenység céljaként is megjelölhető. A tárgy a munkavégzésben úgy is megjelenhet, mint felhasznált vagy létrehozott anyag. A foglalkozásokhoz való viszony jelentősen függ attól, hogy melyek azok a tárgyak, eszközök, amelyek a sikerességet biztosítják. Ismeretes, hogy egyes foglalkozások szinte emblematikus módon használnak tárgyakat, mintegy cégjelvényként. Gondoljunk csak a cégekre, mint pl. a patika kehely-edénye, a szabónál az ollóra. A tárgyak tehát egy adott mesterség, egy adott szakma fontos kísérői. Egyik oldalról jelzik az adott tevékenység tartalmát, másik oldalról éppen a létrehozott produktum segítségével azt a bevitt energiát, ami a terméket eredményezte. A tárgyak és a szakmák tehát szoros kapcsolatban vannak. Különösen a pályaválasztási döntésben nagyon gyakran lehet megfigyelni, hogy bizonyos anyag különös vonzerőt vagy taszítást jelent egy adott szakterület választásában. Abban, hogyha valaki asztalos akar lenni, jelentős szerepe van a fának, mint anyagnak, de hasonló kapcsolatot lehet felfedezni, pl. a kertész és a növény, a közlekedésért rajongók esetében a vasút, a hajó, a repülő iránt. Ez azt jelzi, hogy a pályaismeret során az anyag jellemzői kitüntetett jelentőségűek. Ismeretes, hogy pl. a vértől való tartózkodás gyakran az egészségügyi pályától való elfordulás egyik okaként is megjelenik. Általában az élő anyag nagyon ellentmondásos hatásokat válthat ki a személyiségből a pályák megismerésének folyamatában.

Az elméleti jellegű érdeklődés igen sok pálya fontos motivációja. Már korábban szó volt az értelmiségi pályákról, mint a pályaismeret szempontjából kitüntetett területekről. A XX. századtól kezdve tulajdonképpen jelentősen megváltozott a foglalkozások tartalma. Már említettük, hogy az elméleti ismeretek aránya jelentősen megnövekedett, ami azt is maga után vonja, hogy az elméleti érdeklődés sokkal nagyobb számú tanulóra, pályaválasztóra jellemző. Ez következik nyilvánvalóan az iskolarendszer jellegéből, hiszen napjainkban 16 éves korig szól az iskolakötelezettség, ami az egész társadalom számára azt fogalmazza meg, hogy az elméleti ismeretek döntően befolyásolják az emberi életutat. Természetesen az elméleti érdeklődés is többféle szinten kapcsolódik a pályaismerethez. Elméleti érdeklődés lehet az, ha valaki konkrét tárgyakat, eszközöket kíván megvalósítani, de ugyanakkor elméleti ismeret az is, ha valaki a társadalomban előforduló helyzetek megoldására törekszik. Ez utóbbi, pl. a jogi területek, a közgazdász munkája, de lényegében a pedagógus is ennek az érdeklődési körnek a függvényében választja a pályáját. A szellemi érdeklődés tehát egy olyan kiinduló pont, amely a legkülönbözőbb életkorokban már megjelenhet. Nyilván az ontogenetikus fejlődési szakaszában (kisiskolás kor) ez még csak a fantázia működéseként tekinthető, de az a gondolkodásmód, amit a társadalom a jellemző és szórakoztató eszközökben (számítógépes játékok) előhív, már megindíthat egy e területek felé irányuló intenzív érdeklődést.

A pályorientációs szolgáltatások tartalmát a pályák közötti tájékozódás támogatása mellett az önismeret fejlesztése adja. Ehhez kapcsolódik az adott ország képzési rendszerének és munkaerőpiaci jellemzőinek ismerete. E tanulmányban a pályaismeret jelentősége került összefoglalásra, amely biztosítja a pályák világában történő tájékozódást. A pályaismeret fejlődésének áttekintése új megvilágításba helyezi a munkamegosztásról alkotott véleményeket. Megfogalmazódott, hogy a gazdasági változások mellett a személyiség tudati változásai milyen nagymértékben befolyásolják a pályák tartalmának alakulását. Társadalmi hatások közül kiemelkedő az értékek szerepe, amely igen jól követhető az iskoláztatási szintek fejlődésének folyamatában. A másik jelentős összefüggés a pályakövetelmények, mint egy-egy pályát meghatározó kritérium alakulásának áttekintése, különös tekintettel a képességekre. A megfogalmazásra és definiálásra került képességek operacionálhatóak is, amelyet pszichológiai vizsgálati eszközökön túlmenően önértékelő eljárások segítségével is megismerhetnek a szolgáltatást igénybe vevők. Az önértékelő eljárások számítógéppel támogatott változata kidolgozásra került 1996 és 2000 között, az Internet alapú önértékelés lehetősége 2010-ben teremtődött meg (Információs technológiák alkalmazása, Szent István Egyetem).

Fontos kiemelnünk, hogy a pályák világában való tájékozódás a pályaismeret összetevőinek felhasználása az információnyújtásban ugyanúgy elvezet minket az önismeret szerepének hangsúlyozásához, mint a hagyományos pszichológiai megközelítések.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Hankiss E.: Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Magvető Kiadó. Budapest, 1983.
2. Rókusfalvy P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó. Budapest, 1969.
3. Szilágyi K.: Pszichológia személyügyi szakos hallgatók számára. Budapest, 1997.
4. Völgyesy P.: Elméleti szempontok az alkalmasság és beválás meghatározására és vizsgálatára az egyetemi felvételi eljárásban. In: Képességvizsgálati tapasztalatok. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. Budapest, 1975.
5. Völgyesy P.: A munkavállalási tanácsadó képzés kialakulása és elméleti megalapozása. In: Pszichológia és munkanélküliség. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1993.
6. Völgyesy P.: A pályaválasztási tanácsadás történetének áttekintése hazánkban. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1996.
7. Völgyesy P.: A tanácsadó etikai felelőssége. In: Gondolatok a munkavállalási tanácsadó képzésről 2000-ben. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 2000.

# SZILÁGYI KLÁRA

## REALITÁSORIENTÁCIÓ KIALAKÍTÁSÁHOZ SZÜKSÉGES HÁTTÉRISMERETEK

A munka-pálya tanácsadás a pályaorientációs szolgáltatások legösszetettebb támogató formája. A tanácsadó tevékenység, mint problémamegoldó folyamat, azt kívánja a támogató szakembertől, hogy tájékozottságával járuljon hozzá mind a probléma felismeréséhez, mind a megoldási lehetőségek kimunkálásához. A tanácsadó felkészültségét nagymértékben befolyásolja, az információk pontossága „naprakészsége”. A pályaorientációs folyamatához kapcsolódóan azt kell hangsúlyoznunk, hogy a pálya-munkaválasztásra készülők csoportját is el kell juttatni a megfelelő informáltság szinthez. Ennek a tanácsadásban elfogadott módszere, hogy a tanácskérőt támogatjuk az információkeresésben, feldolgozásban, és alkalmazásban. Ehhez szükséges az, hogy a tanácsadó, támogató szakember rendelkezék a megfelelő háttérismerettel. E követelmény megfogalmazása igen egyszerűnek hangzik, azonban megvalósítása jelentős energiaráfordítást igényel. Pálya-munka tanácsadáshoz speciális ismeret a pályák világában történő eligazodás, amelyet a szakirodalomban pályaismeret összefoglaló elnevezéssel jelölünk (lásd Völgyesy jelen kötetben szereplő tanulmánya). A pályák világában való tájékozódás körülhatárolt és elsajátítható ismeret, azonban a szakmai végzettség megszerzésének útjai vagy az elhelyezkedést támogató technikák átadása csak aktuális információkra épülhet. Az információk naprakészsége, az aktuális tartalmak és változások ismerete biztosítja a tanácsadás megbízhatóságát.

Az információnyújtás meghatározott elméleti kerethez köthető, maga a fogalom az értelmezési kerettől függően más és más tartalmakat jelent a pályaorientáció folyamatában. Az első szint, amelyet meghatározhatunk, az a tanácsadás „csak” a tanácskérőnek meghatározott körű és tartalmú tájékoztatásra van szüksége. A jelenlegi Európai Unió célkitűzései között kiemelt helyen szerepel, hogy minden állampolgár hozzájusson a számára megfelelő információhoz.

Ezen a szinten, az információ elérhetőségének biztosítása a fő cél, amelyhez nem szükséges feltétlenül a személyes kontaktus. Az információ kérés történhet telekommunikációs eszközök segítségével, és az információs nyújtás is megtörténhet ezen az úton. Az információhoz való hozzáférés biztosítása, mint állampolgári jog feltételezi, hogy az állam olyan információs rendszereket működtet, amelyen célzott kérdésfeltevésekre is válasz kapható. Mint az Európai Unió tagállama, nem csak a hazai információkhoz való hozzáférés biztosítása az állam feladata, hanem az anyanyelven történő közösségi adatok elérésének biztosítása is. Jelenleg az internetes oldalak segítségével érhetőek el a célzott információk, így pl. <http://eletpalya.munka.hu/> vagy a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapja ([www.nszfi.hu](http://www.nszfi.hu)) vagy Európai vonatkozó információkat az EURES oldalán kaphatunk, adott nyelven is.

Az információ nyújtás második szintje személyes kontaktusban történik, amely többféle tartalmat is magában foglalhat. Az információnyújtó tanácsadás típusa, azt jelenti, hogy az egyén személyes kérdésével fordul a tanácsadóhoz és erre a kérdésre keresnek célzottan választ együtt. Itt már nem csak a számítógép segítségével elérhető információs bázisok állnak rendelkezésre, hanem a tanácsadó személyes tudása révén, az individuális igényeknek megfelelő válaszadás történik. Az

Völgyesy Pál

információnyújtás történhet csoportban is, csoportos beszélgetés, vagy strukturált csoportfoglalkozás formájában (lásd Szilágyi jelen kötetben szereplő tanulmánya). Az információnyújtás csoportos formájában a kérdés feltevők homogén csoportot alkotnak, pl. humán területen továbbtanulni kívánók csoportja e forma előnye, hogy a tanácsadó a tudásán kívül a csoporttagok egymásra gyakorolt hatása is serkenetheti az információgyűjtést. Az információnyújtás történhet meghatározott szervezeti keretekben, pl. iskolában, ahol a pályaorientációs csoportfoglalkozások során kaphatnak választ a tanulók- egyéni igényeik szerint, célzott kérdéseikre. Pl. érettségizettek számára szervezett szakképzésben való részvétel lehetőségei. Az információnyújtás harmadik szintje, amikor a támogató szakember a hozzáforduló tanácskérő öndefiníciós törekvéseit kívánja támogatni. Ekkor az egyéni vagy csoportos tanácsadás célja, a pályaegettség fejlesztése, amely nem csak az információnyújtáson keresztül valósul meg, hanem e folyamatban megtanulja az egyén az információ keresés és feldolgozás útjait, valamint beilleszti, az újonnan szerzett ismereteit az őt körülvevő realitásba. Ehhez természetesen az önismereti elemek tudatosítása is fontos (lásd Budavári jelen kötetben szereplő tanulmánya). A harmadik szintű információnyújtás kereteit határozta meg Super, amikor a pályaegettség összetevőit fogalmazta meg. A hazai hagyományos pályalélektani felfogások (Rókusfalvy, 1969; Ritoók P.-né, 1986; Super, 1968) azt a személyiségi állapotot értették, amelyben az egyén képes döntést hozni iskola pálya vagy munkaválasztása vonatkozásában. Super pályafejlődés elmélete (1969) nem elégszik meg az adott problémamegoldásra adott válasz statikus jellemzőivel, hanem pályaegettséggel azt a társadalmilag elfogadott személyiség állapotot érteti, amely az individuális problémamegoldáshoz szükséges. Az elmúlt 20 évben a munka világára való felkészülés folyamat jellege és a munka világához való alkalmazkodási igény miatt el kell fogadnunk a nem statikus jellemzőkre épülő meghatározást, ezért Super elméleti kereteit mutatjuk be az információ nyújtás harmadik szintjéhez kapcsolódóan.

A pályaegettséget Super (1971) öt összetevő mentén definiálja:

1. tervezési készség, amely azt jelenti, hogy az egyén fokozódó szakmai informáltságra törekszik és átfogóbb, részletezett pályatervezést végez;
2. aktivitás, ami azt jelenti, hogy a személyiség egyre inkább törekszik aktívan részt venni a pályaválasztáshoz és a pályafutáshoz kapcsolódó kérdések tisztázásában;
3. informáltság, ami azt jelenti, hogy mindazokra az információkra szert tesz, amelyek a későbbi folyamatot befolyásolhatják;
4. döntési kompetencia, amely az ismeret, készség és képesség szempontjából megkönnyíti a döntési folyamatot;
5. a realitásorientáció, amely a szakmai igényeknek a valósághoz való alkalmazkodási folyamatát foglalja magában.

Ahhoz, hogy a realitásorientáció, mint személyiség jellemző kialakuljon, szükséges a megelőző 4 komponens valamilyen minőségű jelenléte is. A realitásorientáció egyik összetevője az informáltság.

E tényező alatt Super a szakmai és munkáséletről való tájékozódás tartalmát érti. Ide kapcsolódik, hogy a pályát vagy munkát kereső tájékozott legyen a szakmai világ struktúrájában és az őt érdeklő szakmák tartalmi jellegzetességei iránt is érdeklődjön. A szakmai világ struktúráját, a szakmai képzést biztosító rendeletek, intézmények határozzák meg, így a szolgáltatásnyújtónak ismernie kell a hazai (európai) képzési rendszereket. A magyar iskolarendszer speciális sajátosságai 14 éves kortól teszik lehetővé a szakmaválasztást, amely a pszichológiai sajátosságok alapján túl korai döntési szituációt eredményez. A 2010-ig működő szakképzési modell kitégította a döntési időszakot, mert 16 éves korig általános képzést írt elő a szakképző iskolákban is, 18 éves



korig tartó tankötelezettség mellett. A magyar közoktatási és szakképzési koncepció egybehangzóan 18 éves korban engedélyezte a munkavállalást, amelyhez a szakmunkásvizsga letételét vagy az érettségi vizsga letételét rendelte. (A szakképzés átalakulása, az alternatív szakképzési modell bevezetése 17 éves korban is engedélyezi a szakmai vizsga letételét.) Az 1996-os szakképzési rendszer átalakításának fő célkitűzése az volt, hogy az érettségizettek számára biztosítsa a szakképzést, amelyhez azt a pedagógiai követelményt társította, hogy 16 éves korig a különböző iskolatípusok átjárhatóak legyenek. Az informáltság megfelelő szintjének kialakulásához szükséges a szakképzési és felnőttképzési rendszerekben való eligazodás, az erre épülő realitásorientáció, már olyan individuális jellemzőket is számításba vesz, mint a képzés elérhetősége, finanszírozási lehetőségei stb.

## A SZAKKÉPZÉS RENDSZERE

A magyar szakképzés rendszerét a szakképzési törvény határozza meg, amelynek kiemelkedően fontos melléklete az Országos Képzési Jegyzék, amely az állam által elismert szakképesítéseket tartalmazza.

Ezt az évek során nagyon sokszor módosították, egyes szakképzések megszűntek, helyettük újak kerültek be, egyesek összeolvadtak, mások szétváltak. Az eddigi képzési jegyzékben a szakképesítések csak laza kapcsolatban álltak, nem volt jellemző az egyes szakmák egymásra épülése. Ez azt is eredményezte, hogy új szakma tanulásakor nem volt lehetőség a korábban már megszerzett ismeretek beszámítására, így nem jöhettek létre hatékony és modern képzési pályák. Az új, 2006-os OKJ fő célkitűzései ennek megfelelően a következők:

- Jobban felépített, átláthatóbb szakmastruktúra, egymással szorosabb és jobban kihasználható kapcsolatban levő szakképesítések kialakítása.
- A szakképesítések közötti átjárhatóság javítása, a korábban megszerzett tudás beszámíthatóságának megteremtése.
- A mai munkaerőpiac igényeinek megfelelő szakmakínálat megalkotása.

2006-ban a szakképzés egész szerkezetét is átalakították. A legfontosabb változások a következők:

- A szakmai követelmények moduláris felépítésűek, sok modul több szakképesítésnél is szerepel.
- Megjelentek a rész-szakképesítések.
- Egyes szakképesítések elágazásos szerkezetűvé váltak.
- Az eddiginél jóval több egymásra épülő képesítés jelent meg.
- Sok új szakképesítés jelent meg, néhány viszont megszűnt és vannak, persze amelyek eddig is léteztek.

A *moduláris szerkezet* azt jelenti, hogy a rokonszakmák közös tudásanyagát mostantól ugyanaz a követelménymodul tartalmazza. Így, aki egy szakma megszerzése során sikeres vizsgával teljesített egy bizonyos modult, annak nem kell abból ismét vizsgáznia, és a második szakma tanulásakor felmentést kaphat a tananyag egy - az első szakma keretében már megismert - része alól is.

A rész-szakképesítések segítségével lehetővé válik, hogy az se maradjon szakma nélkül, aki az elkezdett képzést valamilyen ok miatt nem tudja befejezni, illetve a vizsgán nem tud minden feladatot az elvárt szinten teljesíteni. Az így megszerzett rész-szakképesítések – amellett, hogy akár az elhelyezkedést is lehetővé teszik – azt is biztosítják, hogy később a már megszerzett ismeretek beszámításával folytathassa a tanulást.

*Elágazások, ráépülő szakképesítésekkel* hatékonyabb képzési pályák (pl. egymásra épülő szakmák megszerzése) jöhetnek létre.

A korábbi OKJ 800 szakmájával szemben az új OKJ-ban alig több, mint 400 van, ez azonban messze nem jelenti azt, hogy csökkent volna a szakmakínálat. Ugyanis ha a szakképesítéseknél az elágazást, ráépülő szakképesítést is számoljuk, akkor – az eddigénél több – 1000 fölötti a megszerzhető szakmai képzettségek száma.

Az OKJ a szakképesítéseket 21 szakmacsoportba sorolja, amelyek a munkamegosztástól és technikai fejlettségtől függő, azonos technológiai folyamatok, tevékenységek alapján kialakított nagyobb foglalkozási, illetve képzési egységek. A szakmacsoportokat 4 nagy szakterületbe sorolja. A csoporton belüli szakmák részére ez azt jelenti, hogy a képzési idő legalább kétharmadában, a szakmai alapképzés mind tartalmában és jellegében, mind időtartamában megegyező.

Az egyes szakterületek szakmacsoportjai a következők:

#### Humán szakterület:

1. Egészségügy.
2. Szociális szolgáltatások.
3. Oktatás (oktatás, pedagógia).
4. Művészet, közművelődés, kommunikáció (zene-, tánc-, képző- és iparművészet, színművészet-bábművészet, színházművészet, sajtó, közművelődés).
19. Egyéb szolgáltatások (személyi, biztonsági, polgári védelem, rendészeti szolgáltatások, honvédelem, tűzvédelem, munkavédelem, kis- és kézművesipar).

#### Műszaki szakterület

5. Gépészet (gépgyártás, gépszerelés, gépkezelés, bányászat, kohászat, finommechanika, anyagvizsgálat, automatika, hegesztés, felületkezelés, minőségbiztosítás).
6. Elektrotechnika-elektronika (elektrotechnika, elektronika, távközléstechnika).
7. Informatika (szoftver).
8. Vegyipar (vegyipar, laborvizsgálatok).
9. Építészet (építészet, építőipar, építőanyag-ipar, közlekedésépítő).
10. Könnyűipar (ruha-, textil-, bőr-, szőrme-, cipőipar).
11. Faipar.
12. Nyomdaipar.
13. Közlekedés (közlekedéstechnika, közlekedés-üzemvitel).

#### 14. Környezetvédelem-vízgazdálkodás.

#### Gazdasági-szolgáltatási szakterület

15. Közgazdaság.
16. Ügyvitel.
17. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció (kereskedelem, marketing, üzleti adminisztráció, menedzselés, nem gazdasági ügyintézés, szervezés).
18. Vendéglátás-idegenforgalom (vendéglátás, idegenforgalom, turizmus).

#### Agrárszakterület

20. Mezőgazdaság (növénytermesztés, kertészet, állattenyésztés, erdészet, vadászat, halászat, térképészet).
21. Élelmiszeripar.

A szakmacsoportok különböznek egymástól a megmunkálandó anyag, a munkavégzés helye, a munkavégzés műszerezettsége, eszközigényessége és a munkavégzésben domináns munkatársi kapcsolatok tekintetében. A pályaaorientáció során a szakmacsoportok bemutatását elsődlegesen ezen kritériumok mentén érdemes a tanulókkal megismertetni, továbbá az egyes szakmacsoportokhoz tartozó foglalkozásokat, szakmákat bemutatni, valamint az oktatási rendszeren belül elérhető képzési utakat láttatni.

Az egyes foglalkozások, szakmák részletes bemutatását pedig a foglalkozás-leírások adják, amelyek az adott foglalkozás lényeges feladatait, tevékenységeit tartalmazza. A foglalkozásprofil a feladatok, tevékenységek ellátásához szükséges érdeklődést és képességeket és egyéb személyi jellemzőket foglalja össze (lásd Völgyesy jelen kötetben szereplő tanulmánya). Foglalkozásokra vonatkozó tartalmakat kétféle információforrásból kaphatunk jelenleg hazánkban, papír alapú információhordozók (kézikönyvek, mappák, kiadványok) és elektronikus információforrások (Internet, film).

#### A FELNŐTTKÉPZÉS RENDSZERE

A felnőttképzés működési kereteit a 2001-ben megjelent felnőttképzési törvény szabályozza (2010-ben módosításra került).

A rendszerváltozást követően a felnőttképzés előtérbe kerülésének legfőbb oka a piacgazdaságra való áttérés és a társadalom demokratikus fejlődése. A piacgazdaság felértékeli az iskolai végzettséget és a szakképzettséget. A foglalkoztatottsági adatokból és folyamatokból igazolhatóan kimutatható összefüggés létezik a tartós foglalkoztatás és a végzettség/képzettség között, továbbá meghatározható egy olyan képzettségi-szakképzettségi szint – ez a legalább befejezett középiskolai végzettség –, amely a munkavállaló felnőttek számára az egész életpályán át viszonylag biztonságos foglalkoztatási, illetve tanulási feltételt biztosít.

*A megváltozott munkaképességű és fogyatékossgal élő emberek elhelyezkedésének legfőbb akadályai állapotuk mellett gyakran éppen a megfelelő iskolai végzettség és képzettség hiányában keresendő. Éppen ezért a rehabilitáció egyik kulsckérdése, hogy a megváltozott munkaképességű személyek*



munkaerő-piaci esélyeit tudjuk-e javítani egy magasabb képzettségi szint vagy egy keresettebb szakma megszerzésével.

Ha a megváltozott körülmények között a hallatlan méretű és egyre gyorsuló technológiai fejlődést is számba vesszük, világossá válik, miért is változtak meg a közoktatási, a (szak)képzési és felsőoktatási rendszerrel szembeni társadalmi elvárások. A felnőtt, munkaképes korosztályoknak egyre nagyobb kihívást jelent, hogy megfeleljenek a munkaerőpiac folyamatosan változó igényeinek.

A magyarországi közoktatás és felnőttképzés rendszere is szakadatlan átalakulásban, fejlődésben van, hogy minél szélesebb rétegeknek biztosítsa a képzésekben való részvétel lehetőségét. A magyarországi felnőttképzés jelentős fejlődésen ment keresztül az elmúlt években. Kialakult a jogi feltételrendszere és az intézményi háttere, létrejött a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI), kiépültek az irányítási struktúrák, működik a finanszírozási rendszer.

A korábbiakhoz képest új elem a magyar és az európai társadalmakban, de persze világszerte is, az egész életen át tartó tanulás (life long learning, LLL) igénye. A fogalom szűkebb értelmezése a munkavégzéshez, a munkaerő-piaci pozíciók megőrzéséhez kapcsolódó ismeretszerzést helyezi előtérbe. Az embert, mint munkaerőt tekinti, akinek a foglalkoztathatóságát az LLL biztosítja. Ez hihetetlenül fontos, hisz mindazok, akik meg tudják tartani munkaerő-piaci pozíciójukat, saját és családjuk helyzetét is meg tudják őrizni vagy javítani. Mindazok azonban, akik kiszorulnak a munkaerőpiacról – tartósan munkanélkülivé válnak – előbb-utóbb megjelennek az egészségügyi ellátó rendszerekben; a segélyezettek, a hátrányos helyzetűek, a leszakadók körét gyarapítják. A mai magyar társadalom egyik legnagyobb problémája a kettészakadás, és a választóvonal elsősorban éppen a foglalkoztatottak és nem foglalkoztatottak között húzódik.

*Az oktatási és képzési rendszerek feladata kettős: egyrészt segítenie kell az egész életen át tartó tanulás lehetőségét a különböző társadalmi rétegek körében, másrészt biztosítani kell a munkavállalók szakmai tudásának folyamatos megújulását. A tartósan akadályozott emberek képzése – amelynek a rehabilitációs folyamatban kiemelkedő szerepe van – nagy kihívás elé állítja a képző szervezeteket és a képzésben résztvevő szakembereket. Egyfelől arányuk az oktatás, képzés minden területén jelentősen elmarad a társadalomban képviselt arányuktól, tehát tömeges lemaradást kellene nagyon rövid idő alatt felszámolni. Másfelől a képző szervezeteknek felkészülteknek kellene lenniük a speciális szükségletű csoportokkal való eredményes és hatékony együttműködésre. A tartósan akadályozott emberek képzéséhez egyrészt speciális tudású szakemberek szükségesek, akiknek felkészítése szervezett szakmai, módszertani, pedagógiai képzést és továbbképzést igényel. Másrészt a személyi, tárgyi és módszertani feltételek is eltérőek lehetnek más csoportokhoz viszonyítva.*

A felnőttképzés *fogalma* komplex – a felnőttképzési törvény alapján –, beleértjük az általános, a nyelvi és a szakmai képzést is.

A felnőttképzés fogalma széles értelemben *a nagykorúságot elért személyek* képzését jelenti, a gyakorlatban azonban nem ezt a kritériumot használjuk.

A közoktatási törvény szerint a felnőttképzésbe *a tankötelezettséget teljesített személy* léphet be. (Ez természetesen nem kötelező, mert a fiatal bizonyos korhatárig a normál tanulói jogviszony szerinti iskoláztatásban is részt vehet.)

*A felsőoktatási törvény* ugyanakkor a nappali tagozatú szakokra járó hallgatókat nem tekinti a felnőttképzés alanyának (Zachár, 2008).

*Az iskolarendszerű felnőttképzés jelentősége, hogy lehetőséget nyújt az egyén számára a hiányzó végzettség pótlására. A felnőttképzés általános, középfokú vagy felsőfokú végzettség és/vagy szakmai képesítés megszerzésére irányul. Törvényi szabályozását a közoktatási és a felsőoktatási*

törvény tartalmazza. A jogszabályok szerint a felnőttképzés keretei között iskolarendszerű képzést – alap-, közép- vagy felsőfokú tanulmányokat – nappali, esti, levelező vagy más sajátos (pl. távoktatás) munkarend szerint lehetséges folytatni. A felnőttképzéshez soroljuk a felsőoktatási törvény alapján folyó esti, levelező vagy (szak) tanfolyami képzési formákat is.

Az iskolarendszeren kívüli képzés, amelynek legnagyobb területe a munkaerő-piaci képzés, törvényi szabályozását alapvetően a felnőttképzési, a szakképzési és a foglalkoztatási törvény tartalmazza. A munkaerő-piaci képzés célja az egyén munkába állásának (helyezésének), illetve munkahelye megtartásának az elősegítése; ezt a célt általában az állam által elismert vagy állam által nem elismert – munkaköri vagy betanító – szakképesítések megszerzésével lehet elérni.

A felnőttképzés szakmai képzési funkciójához is kapcsolódik az általános és a nyelvi képzés, amelyet – a közművelődés területén folyó kiterjedt tevékenységen kívül – a 2001-ben megalkotott felnőttképzési törvény definiál, mint külön felnőttképzési területet. Az általános és a nyelvi képzés jelentőségét egyrészt a szakképzést megalapozó, illetve azt lehetővé tevő funkciója adja, másrészt a felnőtt dolgozó munkavállalói pozíciójának erősítése (Zachár, 2008).

Az első iskolai végzettség és/vagy – az egyén életpályája szempontjából szükséges – szakképzettség megszerzésének a segítése. A fejlett társadalmakban ez a pótló funkció minimálisan az alapfokú (általános) iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti. Mivel ezt a célt a társadalom túlnyomó többsége a hagyományos iskoláztatás idején elérte, így ennek pótlásában is döntő módon a fiatal, 16–29 éves korosztályok vesznek részt.

A felnőttképzés második fő funkciója – az egyén életpályája szempontjából szükséges – folyamatos szakmai képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítés megszerzésének segítése. A fejlett piacgazdaságokban ez a fejlesztő képzés általában a munkaadói igények alapján, a munkaadó szervezésével és támogatásával történik. (Nálunk a munkáltató a szakképzési hozzájárulást fordíthatja saját dolgozói képzésére, vagy befizeti az államnak.)

A felnőttképzés harmadik fő funkciója, hogy – az ún. foglalkoztatást segítő képzésen keresztül – segítséget adjon a munkanélküliség időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően, még a munkaviszony keretein belül, preventív módon a munkavállaló felnőtt piacképes szakmai tudásának és/vagy szakképzettségének a megszerzéséhez.

A foglalkoztatást segítő képzés irányulhat át- vagy továbbképzésre, illetőleg az első szakképzettség megszerzésére is. A képzés eredményeként államilag elismert szakképesítés vagy munkaköri (betanító) szakképzettség szerezhető.

A foglalkoztatást segítő képzéseket folytató intézmények rendszere – a szakképzési intézményrendszer részeként –, valamint az ilyen célú képzéseket támogató állami finanszírozási rendszer a foglalkoztatási törvény alapján – 1991 óta – folyamatosan alakult ki, és alapvetően megfelelően funkcionál. A képzésekben való részvételt az egyén számára az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (munkaügyi szervezet) – mérlegelési jogkörben – támogatja.

A felnőttképzés negyedik funkciója, hogy az ún. kiegészítő képzésekkel segítse a szakképzés eredményességét, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát. A kiegészítő képzések programskálája rendkívül széles. Irányulhat:

- a szükséges pályaaorientációs (pályaválasztási) ismeretek megszerzésére;

- a szakképzés megkezdéséhez szükséges – az előírt iskolai végzettségen belüli – közismeretek előírt szintű elsajátítására;
- az elhelyezkedési/álláskereső ismeretek és/vagy készségek megszerzésére;
- a munkakör színvonalasabb ellátásához szükséges, nem szakképesítést nyújtó ismeretek megszerzésére (pl. nyelvtudás, számítógép-kezelés, korszerű munkavállalói tulajdonságok).

Az ún. kiegészítő képzések rendszere – alapvetően a foglalkoztatási célú képzési programok részeként – jól funkcionál, mivel finanszírozását a szakképzési és a foglalkoztatási törvény alapján az Állami Foglalkoztatási Szolgálat támogatja (Zachár, 2008).

A képzések célja szerint az alábbi képzéstípusokat különböztetjük meg:

- az állam által elismert (OKJ-s) szakképesítés megszerzésére irányuló képzések;
- az állam által nem elismert szakképesítés megszerzésére irányuló képzések;
- szakmai továbbképzések;
- szakképesítést megalapozó szakmai alapképzések;
- megváltozott munkaképességű személyek rehabilitációs képzése;
- elhelyezkedést segítő képzések;
- vállalkozást segítő képzések;
- egyéb képzések (nyelvi stb.).

## A FELSŐOKTATÁS RENDSZERÉNEK MEGÚJULÁSA

A felsőoktatás megújulását a felsőoktatási törvény (1993. évi) módosítása tette lehetővé, amely a köznyelvben, mint Bologna-folyamat jelent meg. A felsőoktatás átalakulását az európai felsőoktatási térség koncepciójának elfogadása indította meg. Az Európai Unió versenyképességének egyik lehetséges útját az egységes felsőoktatási szerkezet kialakításában látta.

A Bolognai nyilatkozat három lépcsős rendszerbe szervezi a felsőoktatást: az alapképzés, a Ba, Bsc végzettséget adó, 3 éves képzési ciklust jelent, amelyre új mesterszakok épülhetnek a megújult gazdasági és társadalmi követelményeknek megfelelően. A mesterképzések 4 féléves stúdiumot jelentenek, amely egyetemi diplomával zárul. Erre épül a 4-6 féléves doktori képzés. Doktori iskolákat a kiemelkedő egyetemek indíthattak, az itt megszerezhető végzettség, a PhD, vagyis a doktori fokozat.

A hazai Bolognai-folyamat bevezetése kísérleti évfolyamokkal kezdődött, 2006-ban szinte a teljes felsőoktatás áttért az alap és mesterképzés rendszerére. Néhány területen maradt osztatlan képzés, így az egészségügyi, a jogi, valamint a művészeti felsőoktatásban. Az alapképzés bevezetése radikális változást hozott a képzési területek és a szakok vonatkozásában. 12 képzési területen 102 alapszak indításával kezdődött a képzés (amely azóta kissé bővült), majd 2009-ben százas nagyságrendű mesterszakok alapították meg. 2010-ben megkezdődött a Bolognai-folyamat

tapasztalatainak elemzése és felülvizsgálata. Jelentős változások a tanárképzés területén várhatóak.

A 12 képzési terület, amelyre a felsőoktatása jelentkezni lehet a pedagógusképzésen kívül:

1. Bölcsészettudományi képzési terület
2. Társadalomtudományi képzési terület
3. Jogi és igazgatási képzési terület
4. Természettudományi képzési terület
5. Orvos és egészségtudományi képzési terület
6. Agrár képzési terület
7. Sporttudomány képzési terület
8. Művészeti képzési terület
9. Informatika képzési terület
10. Gazdaságtudományi képzési terület
11. Nemzetvédelmi és katonai képzési terület
12. Műszaki képzési terület

## MUNKAERŐ-PIACI ISMERETEK

A szolgáltatások során felmerülnek olyan, a munkaerő-piachoz kapcsolódó, többnyire közgazdasági jellegű fogalmak, amelyekben tájékoztatást kérhet a szolgáltatást igénybe vevő. Ebbe az ismeretkörbe sorolhatjuk a joghoz kapcsolódó információkat is, különösen a munkaszerződésre és a foglalkoztatás időtartamára vonatkozó információkat.

A munkaerőpiac a korszerű piacgazdaság egyik nélkülözhetetlen, szerves alkotóeleme. Általános definícióként úgy fogalmazhatunk, hogy a munkaerőpiac a munkaerő adásvételével kapcsolatos viszonyok összessége. A *munkaerőpiac sajátosságai* közül mindenképp a következő tények érdemelnek említést:

- a munkavállaló társadalmi lény, jogai vannak;
- nem minden résztvevő versenyez egymással, ennek egyik oka az, hogy a munkavállalók eltérő szakképzettsége és a különböző munkahelyi körülmények miatt a munka konvertálhatósága korlátozott, vagyis két eltérő képzettségű munkavállaló egymással nem cserélhető fel;
- a munkavállalók többsége immobil, azaz nehezen mozdul el lakóhelyéről, előnyben részesíti a helyben történő munkavállalást.

Ezek a sajátosságok erőteljes hatást gyakorolnak a munkaerő-piaci kereslet és kínálat alakulására.

A munkaerőpiac tanulmányozása mindenképp a munkaerő iránti kereslet és a munkaerő-kínálat vizsgálatát jelenti. Keresleti oldalon a munkáltatók, kínálati oldalon pedig a munkavállalók magatartásának az elemzéséről van szó. Két fontos kategóriát kell tehát megkülönböztetnünk: a munkaerő-kereslet és a munkaerő-kínálat fogalmát. *Munkaerő-keresleten* általában azt értjük, hogy

a gazdaság közvetlen szereplői egy meghatározott időszakban milyen létszámú és összetételű munkaerőt kívánnak foglalkoztatni. A munkaerő-keresletet, azaz a piac vevői oldalát a munkáltatók képviselik, jelenítik meg. *Munkaerő-kínálaton* általában azt értjük, hogy egy meghatározott időszakban milyen létszámú és összetételű munkaerő kíván elhelyezkedni. Az eladói oldalt azok a munkavállalók képviselik, akik dolgoznak, illetve záros határidőn belül szeretnének munkába állni.

A munkaerőpiacon mindig bizonyos mennyiségű és összetételű munkaerő-kereslet áll szemben meghatározott számú és struktúrájú munkaerő-kínálattal. Ha a munkaerő kereslete nagyobb, mint a munkaerő kínálata, akkor munkaerőhiányról (túl keresletről) beszélünk. Ha a munkaerő kereslete kisebb, mint a munkaerő kínálata, akkor munkanélküliségről (túlkínálatról) beszélünk. Ha a munkaerő kereslete ugyanakkora, mint a munkaerő kínálata, akkor a munkaerőpiac egyensúlyban van.

A vállalatok különböző termelési tényezőket (elsősorban munkát és tőkét) használnak fel azért, hogy termékipiacra kerülő javakat állítsanak elő és adjanak el. A munkaerő-kereslet elemzésekor arra vagyunk kíváncsiak, hogyan befolyásolják ezek a tényezők a vállalati foglalkoztatás színvonalát. A fenti tényezők hatását úgy vizsgálhatjuk, hogy egyszerre csak egy tényező változásának a szerepét elemezzük, a többit pedig változatlanak tekintjük.

A dolgozók szempontjából a munkaerő árának nagy jelentősége van a jövedelem és ennél fogva a vásárlóerő meghatározásában. A bértétel a munkaerő egy órára számított ára. A *nominálbér* az az összeg, amelyet a dolgozó óránként kap; és a nominálbér egyben az a kategória, amely a különböző dolgozók adott időpontban kapott bérének összehasonlításában is a leginkább használható. A reálbér – a nominálbér osztva az árak valamely mérőszámával – azt mondja meg, hogy mennyit lehet vásárolni a dolgozó nominálbéréből.

Ha egy gazdaságban a munkaerő-kereslet és a munkaerő-kínálat akár rövid időszakra is – globálisan és struktúráját tekintve is – megegyezik, *munkaerő-piaci egyensúlyról* beszélhetünk. Mivel sem a munkaerő-keresletet, sem a munkaerő-kínálatot nem könnyű pontosan értelmezni, féltő, hogy tökéletes munkaerő-piaci egyensúly elméletileg szinte sehol sem létezik. Így pl. a fejlett piacgazdaságokban 2-3%-os munkanélküliség mellett még egyensúlyról beszélnek. A munkaerő-piaci egyensúlyt tehát nem annyira a kereslet és a kínálat pontos mennyiségi megfelelésének fogjuk fel, hanem inkább aszerint minősítjük, hogy a keresleti és kínálati folyamatok mennyiben közelítenek vagy mennyiben távolodnak egymástól. Amennyiben a kereslet és a kínálat nem egyező, de közelítenek, általában egyensúlyhoz közeli állapotról beszélhetünk.

A munkaerő-piaci egyensúly hiánya két fő megjelenési formája közül az állam szocialista rendszert a krónikus munkaerőhiány, a piacgazdaságokat pedig az állandósult globális munkanélküliség jellemzi.

A közgazdaságtan fogalomrendszere szerint *munkanélküliségről* akkor beszélhetünk, ha a kialakult bérszinteken elhelyezkedni kívánók egy része nem vagy csak rövidebb-hosszabb idő elteltével talál elfogadható munkát.

Az informáltsághoz kapcsolódó fő területek áttekintése felvillantja azt az információ mennyiséget, amellyel az egyénnek választási-döntési helyzetekben meg kellene birkóznia. A pályaorientációs



szolgáltatások jelenléte az társadalomban azt biztosítja, hogy az öndefinícióval rendelkező pályát választó vagy munkát kereső csoportok célzott információhoz való jutását biztosítsa.

Összegezve a realitásorientáció, amely a pályorientáció folyamatának aktuális döntési helyzetéhez kapcsolódik, Super szerint az alábbi tényezőkre bontható:

- szakmai és a munkás életről való tájékozódás:
  - szakmai életpálya szakaszai
  - szakmai világ struktúrája
  - tipikus szakmák
  - szakmákba való belépés újtjai és eszközei
  - gazdasági változások és fejlődési trendek
- előnyben részesített szakmákra vonatkozóan:
  - előképzés és szakképzés
  - belépési előfeltételek
  - feladatok, eljárások, anyag, szerszámok
  - felemelkedés esélyei, teljesítőképeség, fennmaradási esélyek
  - munkafeltételek és bérezés
  - szakmával összekötött életstílus
  - jövőkilátások
- szakmai szerepek és más életszerepek:
  - szakma szubjektív jelentősége
  - kiegészítő, kiegyenlítő és összeütköző kapcsolatok a szakmai szerep és más életszerepek között
  - kifejezési formák és szerepek adta lehetőség az önmegvalósításhoz

A Super által meghatározott három fő témakör az életútról való tájékozódás (ún. életpálya modellek), az érdeklődés alapú szakmaválasztás képzési feltételei (hol és mikor kapcsolódik a képzésbe) valamint a szakmától függő életvitelt meghatározó pálya és életszerepek viszonya (jövőbeni élettervek megfogalmazása) adják a realitásorientáció tartalmi elemeit. Az áttekintett területek elemeiből egy-egy egyén számára, csak saját élethelyzetéből következő információkra van szüksége. Ezen információk mélysége, pontossága, és konkrétága elengedhetetlen egy jól működő pályorientációs rendszer működtetéséhez.

A társadalmi integrációt nagymértékben befolyásolja, hogy megfelelő szintű kommunikáció révén (pl. nyelvi megfogalmazás, félreértések tisztázása stb.) az információ jusson el a felhasználókhöz. Különösen fontos szempont a marginalizálódott csoportok esetében, de a hazai kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a tartós munkanélküliek számára is meghatározó ez a dimenzió a sikeres munkavállaláshoz. Az Európai Unió pályorientációhoz kapcsolódó szakpolitikája közös követelmények kidolgozására törekszik, arra vonatkozóan, hogy milyen szakemberek, milyen felkészültséggel képesek az információ nyújtás három szintjén feladatukat ellátni. A kompetenciahatárok kijelölése, az ahhoz kapcsolódó szakmai tudások, végzettségek megszerzése

igen fontos feltétele annak, hogy Magyarországon az állampolgárok hozzájussanak a számukra elengedhetetlen és fontos támogatáshoz.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Csirszka J.: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1987.
2. Ritoók P.-né: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.
3. Rókusfalvy P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó. Budapest, 1969.
4. Super, D. E.: Les intérêts et le développement professionnel. BINOP. 1962.
5. Super, D. E.: Toward making self-concept theory operational. New York, 1963.
6. Super, D. E.: Career Development: Self-concept Theory. College Entrance Examination Board. New York, 1968.
7. Super D. E. – Bohn I. I.: Occupational psychology. Tavistock Publ. London, 1971.
8. Szilágyi K.: Érték és munka. A munkához kapcsolódó értékek vizsgálatának tapasztalatai a felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet. Budapest, 1987.
9. Szilágyi K.: A tanácsadási elméletek. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1993.
10. Völgyesy P.: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó. Budapest, 1976.
11. Zachár L.: Az egész életen át tartó tanulás tartalma és a hazai felnőttképzési rendszer. In: A felnőttképzés rendszere. NSZFI. Budapest, 2008. 15-86. p.

A társadalomban történő változások miatt a társadalmi beilleszkedési lehetőségek igen jelentősen megváltoztak az utolsó évtizedekben Magyarországon. Így a munkanélküliség – mint racionális és érzelmi élmény – szokatlan, előzmények nélküli jelenségként vált az egyik központi kérdéssé. Pszichológiai szempontból erre a magyar társadalom, az állampolgárok nem készülhettek fel.

Az elmúlt évtizedekben általában stabilitásra törekvő, kockázatot alig vagy nem vállaló életforma alakult ki Magyarországon, amely éppúgy jelentkezett a gyermekek iskola- és pályaválasztásában, mint az állás- és munkavállalásban, a lakóhelyválasztásban, és megmutatkozott a családok általános életvezetési stratégiáiban is (Szilágyi – Völgyesy, 1997; Hankiss, 1978). Ez a kockázatot nem vállaló magatartás nagyon jellemző viselkedési és döntési sémákat alakított ki az emberekben, amelyekben sokkal nagyobb súllyal szerepelt a környezeti tényezők mérlegelése, mint a személyiség önértékelése vagy önkibontakozási törekvése. Ez természetesen nemcsak a társadalom által kijelölt mozgásterekben, vagyis a gazdasági és politikai szférában volt így, hanem jellemzővé vált gondolkodásunkra is, azoknak a gondolati és eszmeáramlatoknak sugallatára, amelyek a II. világháborút követő negyven évet meghatározták.

A konkrétumokra, a materiális megközelítésre figyelő gondolkodásmód kevésbé veszi figyelembe a nem látható (bár ténylegesen energiát hordozó) elemeket a társadalom mozgásában. Így azok az eszmeáramlatok, amelyek az emberek gondolkodásmódjából, viselkedésmódjából, érzelmi energiáiból vontak le következtetéseket, illetve az ehhez kapcsolódó tudományok, mint pl. a szociológia, pszichológia, antropológia, művelődéstörténet, alig kaptak lehetőséget arra, hogy a közgondolkodást befolyásolják. Mindehhez járult, hogy az elmúlt évtizedekben a magyar társadalomban értékrend-változás következett be, és ez az értékrend-változás néhány szerző szerint értékválságnak is minősíthető (Hankiss, 1978). Ilyen társadalmi és közgondolkodási miliőbe robbant be 1989-ben a munkanélküliség, amihez az általános fenyegetettség érzése társult. Ilyen előzmények után a munkanélküliséghez kapcsolódó ellentmondásos reakciók szinte törvényszerűnek tűntek. Lassan került túlsúlyba az a szemlélet, hogy a munkanélküliség a gazdasági törvényszerűségek következményeként állandó kísérő jelensége lesz a mi társadalmunknak is.

A munkanélküliekkel való bánásmód humánus jellege hangsúlyozódott akkor, amikor a velük foglalkozó szervezetek a munkatársak udvarias, korrekt, a törvényeknek megfelelő magatartását állították a középpontba. Ez a megközelítés a humánus bánásmódot hangsúlyozta, azonban a munkanélküliekkel való bánásmód humanista értelmezése természetesen sok szélsőséges megnyilvánulásra adott ismét alkalmat. Egyrészt megjelentek a karitatív elemek jelei a szolgáltatásokban, ennek túlhangsúlyozottsága ismét felerősítette az előítéleteket, amelyhez a törvényszerűen hozzájáruló visszaélések, gazdasági nehézségek, jó táptalajt adtak. Ebben a társadalmi környezetben fontosnak véljük, hogy a humán szolgáltatás fogalmáról elgondolkojunk.

---

<sup>4</sup> In: Szilágyi Klára: Munka-pályatanácsadás, mint professzió, Budapest, 2000. I. fejezet 9-15.p., V. fejezet 263-270.p.  
Szilágyi Klára



*A humán szolgáltatás olyan szolgáltatási forma, amelynek középpontjában az ember áll. Az ember, az állampolgár személyes érdekeivel, és egyedi életfelfogásával, és sajátos élményvilágával, egyéni tapasztalataival.*

*A humán szolgáltatás olyan tevékenység, amelyben a résztvevők mindegyikére jellemző az egyediség, akár szolgáltató, akár szolgáltatást igénylő. Mindegyikére jellemző az általános, a közös, a szolgáltatóra az, hogy melyik szférában dolgozik (népjólét, munkaügy, kultúra), a szolgáltatást igénylőre a kérdésfeltevés, amiért az adott szolgáltatást akarja igénybe venni, pl. gyógyíthatatlan beteg, sérült, tanulási nehézségei vannak, megélhetési nehézségei vannak, munkanélküli, hajléktalan. Így a humán szolgáltatások közös jellemzője, hogy individuális problémakezelést igényelnek.*

A humán szolgáltatás fenti értelmezéséből következik, hogy a társadalom, a nagyobb közösség maga határozza meg, hogy milyen területeken szervez humán szolgáltatást. A különböző típusú humán szolgáltatások szerveződése jól mutatja, ha a közösség veszélyeztetve érzi általános értékeit, vállalt érdekeit, többféle megoldási módot kereshet a feszültség feloldására. Általában a felhalmozott tapasztalatok vezetnek el a társadalmat ahhoz, hogy szankciók (gazdasági, politikai, egyéni stb.) mellett más formákat is kipróbáljon. Társadalmon belül kisebb közösségek néha hamarabb felismerik saját érdekeiket, és az önszerveződés is megteremtheti egy újfajta problémakezelés alapját. Emellett a jól működő társadalmakat meghatározott értékrend jellemez, amelyek az egyének és a közösségek számára mintegy erkölcsi parancsot jelentenek. Ez is segíti a humán szolgáltatás kialakulását. Például "segítsd a gyengébbet" erkölcsi parancsa fejeződik ki az iskolákban a különböző humán szolgáltatások szerveződésekor (pl. korrepetálás, gyógytorna stb.). Általában ezek a szerveződések azokon a területeken jelentkeztek, ahol a felmerülő probléma, nehézség elvben megszüntethető, visszafordítható, nem irreverzibilis jellegű. Tehát az egyén átmeneti nehézségének a felszámolását, az egyén támogatását vállalja a humán szolgáltatás abban a reményben, hogy ezzel csökkenti a közösség későbbi terheit (pl. a balesetet szenvedettek rehabilitációja vagy az alkoholisták, drogosok kezelése).

A humán szolgáltatás tartalmáról és köréről történő gondolkodásban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a módszereket, amelyek segítségével ez a tevékenység folyik. Az emberek közötti személyes érintkezés fő formája a beszéd. Így az információátadás fő formája is két vagy több ember kommunikációja révén jön létre. Ezen belül igen sok kiegészítő módszer alkalmazható attól függően, hogy a humán szolgáltatás mely területen alakult ki. Itt kell megemlítenünk, hogy a humán szolgáltatások között mind vertikumban, mind horizontálisan milyen jelentős eltérések lehetnek céljuk, funkciójuk szerint.

A humán szolgáltatások megjelenése a társadalomban mindig az önszerveződés jele, és az ember értékes voltának hangsúlyozását jelenti. (Ezért épült csak az utolsó évtizedben ki hazánkban.)

Az áttekintésből kitűnik, hogy a társadalom (az állampolgárok) dönthetnek arról, hogy mikor, milyen területen, milyen feszültségek levezetéséhez szerveznek humán szolgáltatást. A döntés után azonban már az adott terület specifikumainak megfelelően kell dolgozni ahhoz, hogy eredmények is szülessenek.

A humán szolgáltatás megszervezésének alapja a megfelelő szakember. Magyarországon általában a humán szolgáltatás szférájában nem képeztek az elmúlt időszakban szakembereket, így természetesen a munkanélküliekkel foglalkozó szervezetek számára sem állnak ezek a szakemberek rendelkezésre. A humán szolgáltatás megjelenése a társadalomban igényelte ezeknek

a szakembereknek a képzését, és ez a folyamat 1987-ben a szociális munkás képzéssel indult meg, 1989-ben pedig a szociálpedagógus képzés jelentette a folytatást.

Jelentős bővülést eredményezett az 1992-ben megszervezett munkavállalási tanácsadó szak, amely a munkaügyi terület számára is képez szakembereket. További differenciálódást jelentett a mentálhigiénikus szak indulása és más segítő szakmákra történő átképzés megindulása. A ma működő képzési irányokból azonban hiányzik a specializáció, pl. a droggondozó szociális munkás vagy rehabilitációs tanácsadó, vagy pályaválasztási tanácsadó tanár stb. Így néhány terület ebből a szempontból továbbra is ellátatlan marad. A képzési szintek is hiányosak, ez természetesen összefügg a specializáció hiányával is, általában főiskolai végzettséget nyújtanak a ma működő intézmények, a továbblépési irányok még kialakulatlanok.

A munka- és pályatanácsadásról, mint humán szolgáltatásról gondolkodva figyelembe kell vennünk azt, hogy melyek azok az alapelvek, amelyeket azok a szervezetek, amelyek a humán szolgáltatás bevezetését vállalják, képviselni kívánnak. Ha elfogadjuk a fenti meghatározást, hogy *a humán szolgáltatás ügyfélre szabott, az ügyfél igényéhez igazodó tevékenysége bármely szervezetnek*, akkor végig kell gondolnunk, hogy mit várhatunk ennek a szolgáltatásnak a bevezetésétől.

Az elmúlt évek tapasztalata azt bizonyítja, hogy a humán szférában bevezetett megoldási módok viszonylag rövid életűek voltak, mert a hozzájuk fűződő reményeket rövid idő alatt nem voltak képesek beváltani. Ennek általában az az ára, hogy a társadalom elfordul ettől a tevékenységtől. Ennek a veszélye természetesen napjainkban is fennáll.

Felfogásunk szerint a humán szolgáltatás *életpálya szemléletű*. A munka-pálya tanácsadásban 16 éves kortól 65 éves korig találkozhatunk tanácskérőkkel. Az életpálya szemlélet azt jelenti, hogy egy ember munka-pályakeresését aktuális élethelyzetként értékeljük, amelynek előzménye az életútban elemezhető, illetve az irányok és a továbblépések is megtalálhatóak. Az aktuális élethelyzet-felfogás mellett azonban azt is tudomásul kell vennünk, hogy ez az élethelyzet megismétlődhet (egy ember életében többször is), ezért az életpálya szemléletnek igen nagy jelentősége van az életkori szakaszok elkülönítése és összekapcsolása során.

A humán szolgáltatás *folyamat elvű*. Ez azt jelenti, hogy ahhoz kell hozzásegíteni a tanácskérőt, hogy elinduljon abba az irányba, amely az ő helyzetében megoldást jelenthet. A tanácsadó egy meghatározott ponton "kimerevített pillanatban" találkozik az ügyféllel. (Ami néhány alkalmat is jelenthet.) Ez egy rövid intervallum a személyiség fejlődésében, önépítésében. Tehát az életfolyamatnak egy szakaszában találkozunk vele. Ezért kell folyamat szemléletűvé alakítanunk azokat a tevékenységeket, amelyek kiindulópontot jelenthetnek egy később meghatározandó lépéshez (pl. munkavállalás).

A humán szolgáltatás *támogató jellegű*, nem irányítás, és nem felelősség átvállalás. Támogatás, amely segíti a személyiséget abban, hogy kiválassza önmaga számára a legjobb lehetőséget. Ez az alapelv azt is magában foglalja, hogy nem dönthetünk a, másik ember helyett, hanem csak felmutathatjuk azokat a lehetőségeket, amelyekből választani képes lesz. Így a tanácskérő felelősségét a döntésben nem vállaljuk át, az ő döntése, illetve annak következményei akár pozitívak, akár negatívak, visszahullanak a tanácskérőre.

Mindazok a tevékenységek, módszerek, amelyet a munka- és pályatanácsadásban, mint humán szolgáltatásnak szerveződésekor az eddigi fejlesztéseink során kialakítottunk és javasolunk (és természetesen a képzésben is szorgalmazunk), ezekre az alapelvekre épültek.

A humán szolgáltatások fejlődésének magyarországi tapasztalatai alapján nem kerülhetjük meg azt a kérdést, hogy a tanácsadást, mint funkciót megpróbáljuk elhelyezni a humán szolgáltatáson belül. Először megkíséreljük elemezni a tanácsadás funkcióját általános értelemben. A humán szolgáltatás azt is jelenti, hogy a társadalom olyan rendszereket működtet, amelyekben az emberek segítséget kapnak saját problémáik megoldására. A segítség azt jelenti, hogy az egyik ember támogatja a másikat, kezét nyújtja a másik felé. A támogatásnak azonban sok formája van. Egészen attól, hogy meghallgatunk valakit, egészen addig, hogy gyógykezelésben részesítjük. Ezen a rendszeren belül kell elhelyeznünk a tanácsadást különös tekintettel arra, hogy a segítő szakmák hazai definíciója hiányos. A *segítés* a mi felfogásunk szerint általános emberi tevékenység, amely bármilyen élethelyzetben az egyén belső indíttatásából vagy lehetőségéből következően megjeleníthető folyamat.

A *tanácsadás* olyan pszichológiai ismereteken alapuló eljárás, amely a tanácskérőt tovább kívánja segíteni saját életútjának építésében.

A tanácsadás, mint fogalom, azonban többféle jelentéssel is felruházható, és az erre vonatkozó tudományos kutatások is igen nagy bizonytalanságot mutatnak. A tanácsadás eredetileg egy meghatározott kérdésre egy meghatározott válasz volt, amely nagymértékben hasonlított a jogi vagy adótanácsadáshoz. A fogalom átalakulása azonban az elmúlt fél évszázadban odáig változott, hogy nagyon sok tanácsadó el szeretné határolni magát "a tanácsok adásától", és ezért nagyon szívesen használják mind a német, mind a magyar nyelvterületen az angol "counsellor" kifejezést. Bár a counsellor fogalom mögött ugyanaz a történeti fejlődés áll a német, akár a magyar nyelvterületen, mert a szó egy ige és a főnév összevonásából keletkezett, de az angol nyelv sajátossága miatt itt a szó jelentése kevésbé kemény határokat szab, mint akár "Berufsberatung" vagy a "tanácsadás" fogalma.

Az angol nyelvterületről érkező legegyszerűbb definíció a következő: tanácsadás "olyan kapcsolat, amelyben az egyik személy arra törekszik, hogy segítse a másikat eldöntendő problémáinak megértésében és megoldásában..." A definíció kifejtésében azonban már megjelenik a sokszínűség. Úgy véljük, hogy a tanácsadás átfogó értelmezéseként elfogadhatjuk az angol definíciót, és kiegészíthetjük azzal, hogy a tanácsadás elsősorban normális, egészséges személyek támogatására szolgál, és csak minimális mértékben jelenik meg a személyiség megváltoztatására való törekvés ebben a folyamatban. A tanácsadás általános definíciójából kiindulva megfogalmazhatjuk a munka- és pályatanácsadás definícióját is.

A munka- és pályatanácsadás célra orientált, problémamegoldó tevékenység, amely személyes kontaktuson keresztül valósul meg a tanácskérő és a tanácsadó között. A folyamat célja, hogy egy meghatározott kérdéskör tisztázódjék a tanácsadó segítségével úgy, hogy interperszonális kapcsolatban információáramlás történik. Az információátadás olyan minőségben, olyan interakciókon keresztül valósul meg, ahogyan ezt tanácskérő igénye meghatározza.

## EGYÉNI TANÁCSADÁS

A személyiségközpontú tanácsadási munkát a folyamatelv és a fejlődéselv jellemzi. Mint már többször megfogalmaztuk, a pálya kiválasztása, a munka megtalálása, a munka kiválasztása az emberi életútban előre láthatóan bekövetkező fordulópontok, így tervezhetőek. Miután az emberi életútban meghatározott ismétlődések révén ezek a fordulópontok megjelennek, az erre való

felkészülés és az erre való orientálás természetes folyamata lehet a nevelésnek és a tapasztalatszerzésnek. Miután ismétlődő, meghatározott időpontban, meghatározott életkorban történnek a választások, így ezeknek a törvényszerűségei felrajzolhatók. Miután a pályafejlődés folyamata nem választható el a személyiség fejlődésének folyamatától, így a személyiség aspektusából nyomon követhetőek azok a történések, ahol a tapasztalatszerzés és információfeldolgozás történt és ami alapján a pálya kiválasztása, a munka megtalálása vagy a munka vállalása létrejött. Ezek a személyiségre jellemző élmények teszik lehetővé – a modern pályalélektani kutatásoknak megfelelően – minden munkavégzésnél, minden munkavállalásnál és foglalkozásválasztásnál a munkában való önmegvalósítást. Megfogalmazhatjuk, hogy a tanácsadásban az önmegvalósítás támogatása, mint távlati célkitűzés mindig jelen van. Ha a munkás életpályát az életút egy meghatározott – 14-65 év közé eső – szakaszának fogjuk fel (az időpontok változtathatók) 2 fő szakaszt különböztethetünk meg a képzés, illetve a szakmai tevékenység szakaszait. A képzésen általános képzést és szakmai képzést értünk. Ha valaki az általános képzésből a szakmai képzésbe átlép, akkor a személyiségfejlődésnek egy meghatározott szintjén kell lennie ahhoz, hogy pályaválasztási folyamatról beszéljünk. A *pályaválasztási érettség* szintje az, ami az általános képzésből a szakmai képzésbe történő átmenet minőségét meghatározza. A szakmai képzés befejezésével a személyiség megszerzi az első szakmai képesítést, amely jó esetben lehetővé teszi, hogy munkát vállaljon, szakmai képesítésének megfelelően dolgozzon. A lépések sikeressége a szakmai képzettségnek megfelelő munka megtalálása szintén nagymértékben függ a személyiség fejlődésétől, amelyet *pályarétség* fogalmával jelölünk. E fogalom jelöli, hogy milyen mértékben fontos a személyiség számára az, hogy megkezdje a szakmai munkát és a pályaeépítést. A szakmai tevékenység ismét két szakaszra bontható: a szakmai beilleszkedésre és a hasznos szakmai tevékenységre (Csirszka, 1966). A munka megkezdése a szakmai beilleszkedés folyamatával kezdődik, itt végez először a személyiség a pálya jellegének megfelelő tevékenységet. A szakmai beilleszkedés időszaka is függ a pályarétség minőségétől, mert ezen alapul a szakmai identifikáció. A szakmai tevékenység második szakasza a hasznos szakmai tevékenység, amely a személyiség számára az önmegvalósítás lehetőségét kínálja. Ennek a lehetőségnek a felismerése, a lehetőség megragadása függ a személyiség *önmegvalósítási érettségétől* (Szilágyi, 1982). Ha a személyiség kész önmaga kifejezésére a szakmai tevékenységen keresztül, akkor életpályájának egy meghatározott szakasza lezárult. Mint a környezeti hatások ezt nagymértékben sugallják, itt két lehetőség nyílik a további fejlődésre. Ha a hasznos szakmai tevékenységre szüksége van a társadalomnak, akkor az első szakmai tevékenység keretén belül épül a személyiség, ez teszi lehetővé önmegvalósítását. Ehhez további szakmai információkat, képességeket, képzettséget, tapasztalatot szerez és így van esélye a szakmai életút továbbfejlesztésére. Azonban nagyon sok esetben a hasznos szakmai tevékenység esélye elvész. A szakmai tevékenység önmagában, mint pozitív tevékenységforma létezik, de hasznossága, vagyis munkaerő-piaci értéke elveszik. Ebben az esetben a személyiség az önmegvalósítási érettségének, igényének megfelelően kényszerül váltásra. Ha szükségét érzi annak, hogy hasznos legyen a szakmai tevékenysége, akkor olyan fejlődési, szakmai és képzési utakat választ, amelyek esetleg egy új szakmai beilleszkedést és egy új szakmai tevékenységsor lehetőségét hordozzák, vagy lemond a hasznos szakmai tevékenységről (munkavégzésről is) és passzivitásba kényszerül. Ez az önmegvalósítási érettség függvényében állandósulhat vagy pedig változhat. Az életpálya ezen felfogása természetesen elakadási pontokat is magában foglal. A folyamat bármelyik pontján váltásra kényszerül a személyiség, pl. az általános képzés befejezésekor új képzési formát kell választania. Nincs feltétlenül egybeesés a személyiség felkészültsége és a váltás időpontja között. A pályaválasztási érettség lassabban is alakulhat, mint ahogy a személyiség az általános iskolát elhagyni kényszerül. Természetesen minden fejlődési szakaszban bekövetkezhet ez a különbség a pályafutásban előálló váltások szükségessége és a személyiség fejlődési folyamata között. A tanácsadási típusokat elsősorban a személyiségfejlődésben és az életpálya alakulását befolyásoló szakma-pályafutás folyamata közötti elakadások tipizálására építettük. Azt tételezzük fel, hogy az életpálya alakulásában bekövetkező elakadások, a forduló pontokban fellépő bizonytalanságok, függnek a személyiség érettségi állapotától. Úgy tűnik, hogy ezt a feltételezést sok kutatás alátámasztja. A kutatók közül Völgyesy

(1976), Ritoók P.-né (1976), Szilágyi (1982) kutatásai vagy Amundson (1992) elemzései az életpálya szemlélethez kapcsolódóan az elakadások (válságok) meghatározását, jellemzését írták le. Már a korábbi kutatások is jelzik, hogy az életút meghatározott szakaszában megjelennek tipikusnak mondható elakadások, amelyekhez tanácsadási típusokat kapcsoltak. A hazai 1991 óta folytatott kutatások azt mutatják (GATE Tanárképző Intézet), hogy az életút elakadásának leggyakoribb típusait azon fordulópontok okozzák

- amikor a személyiség kevés és/vagy elégtelen *információval* rendelkezik,
- amikor *döntési* helyzetbe kerül,
- amikor önmaga *újradefiniálására* vállalkozik,
- amikor konkrét *munka* vagy *munkahely* keresésre kényszerül.

A főbb csoportok összhangot mutatnak a fejlődéselvű, a teljes életutat figyelembe vevő szemléletünkkel. A fentebb vázolt szakmai beilleszkedést és fontos szakmai tevékenységet és a szakmai felkészülést is magában foglaló pályáiv koncepcióban minden egyes váltásnál szüksége van a személyiségnek információra, amellyel a választását, döntését megalapozni tudja. Az információt követheti egy orientálódó szakasz, amikor tájékozódik döntésének várható következményéről vagy kipróbálja a döntés esetleges következményének egyes elemeit. Az életút bármely szakaszában felmerülhet az újragondolás igénye, és mint Erikson már megfogalmazta (1969), ez periodikusan vissza is térhet. A személyiség önmagához való viszonyát egy újrafogalmazott öndefinícióban realizálja. Az öndefiníció újrafogalmazásához szüksége van arra, hogy jobban megismerje önmagát. Így az önmaga felé fordulás igénye, az önmagára való figyelés igénye határozza meg azokat az elakadási pontokat, amelyeken az új öndefiníció segítségével azután túl tud lépni. Az életútban a konkrét lépéseket, választásokat, vállalásokat kell megtennünk, s többnyire a választást, vállalást azonnal realizálni kell. Ebben a folyamatban sokszor érezhet a személyiség megtorpanást, elbizonytalanodást és ezek azok az elakadások, amelyekre a tanácsadás irányul.

A tanácsadási tevékenységet a fenti gondolatmenet szerint az információt igénylő elakadások megoldásakor

- informáló,
- orientáló,
- döntéselőkészítő tanácsadási típust különíthetünk el.

A személyiség önmaga ismeretének igényéből következő elakadásokat a

- pályaválasztási,
- pályakorrekciós,
- öndefiníciót támogató,
- pályaismereten alapuló tanácsadás különböztethető meg.

A konkrét döntési helyzetben fellépő elakadásokra irányuló tanácsadási tevékenységeket az

- elhelyezkedést segítő,
- realizáló tanácsadási típusba sorolhatjuk.



Az elakadásnak egy speciális formája az, amikor állandósult vagy ideiglenes akadályozó tényező, elsősorban egészségügyi akadályozó tényező merül fel és ennek a révén kell egy új vállalatot vagy egy új élethelyzetet megteremteni, ez a tanácsadói tevékenység a

- rehabilitációs tanácsadás.

## CSOPORTOS TANÁCSADÁS

46

A csoportos foglalkozás egy hosszabb időtartamban, tematikusan felépített foglalkozás sorozatból áll. Résztevői többé-kevésbé állandóak, és a csoport foglalkozás idején együtt maradnak. A csoportos foglalkozások a pályaorientáció kapcsán meghatározott tematikákat foglalhatnak magukba.

A csoportos foglalkozások mindig információt adnak, és az információ elsajátításában lehetőség nyílik arra, hogy a csoporttagok egymástól tanuljanak, egymástól szerezzenek információt, valamint az új információkat valamilyen módon a gyakorlatban kipróbálják és önmagukra is vonatkoztathassák.

A csoportos foglalkozásoknak a jellemzője az, hogy tematikus, meghatározott információ mennyiséget kell feldolgozni. A résztvevők involválódnak személyes tapasztalatuk vagy élményük keletkezésére a foglalkozás során. A csoportos foglalkozás vezető feladata az, hogy a foglalkozások teljes időintervallumát végig gondolva tematikusan előkészítse azt. Minden egyes foglalkozásnak meghatározott forgatókönyve van, a forgatókönyvet a csoportvezető a csoport igényének megfelelően megváltoztathatja, viszont minden csoportos foglalkozásra készülnie kell feladatokkal, és a feladatok gyakorlati lebonyolításához az eszközöket a csoportfoglalkozásra készen kell bevinnie. Ez fontos szempont, hogy a foglalkozás ideje alatt ne eszközkészítés vagy ne feladat megoldást gátló eszközkeresés folyjék. A csoportfoglalkozások létszáma 12-15 fő.

Kutatásaink során kialakítottuk a munka-pályatanácsadásban jól alkalmazható szabályozott csoportfoglalkozási formát a **strukturált csoportfoglalkozást**. Úgy véljük, hogy a csoportos tanácsadás új, korszerű szemléletű változata a strukturált csoportfoglalkozás, amely alkalmas a pályaválasztási tanácsadás iskolában történő lebonyolítására is és a felnőttekkel vagy munkanélküliekkel való foglalkozásra is.

A strukturált csoportfoglalkozás kötött felépítésű. A foglalkozás általában 5 elemet tartalmaz.

- **Hangulatteremtés** – mint módszer azt jelenti, hogy elválasztjuk a hagyományos ismeretátadástól ezt a foglalkozási formát, pl. játékkal, zenével, fejtörővel kezdjük a foglalkozást.
- **Célkitűzés** – mint módszer azt jelenti, hogy tudatosodjon a résztvevőkben, ma mit kell tenniük önmagukért. Ezt közlés formájában célszerű legtöbbször megoldani.
- **Ismeretfeldolgozás** – mint módszer azt jelenti, hogy meghatározott tartalmú strukturált gyakorlatok segítségével dolgozza fel a csoport a témát.
- **Személyes hozam** – mint módszer azt jelenti, hogy egyéni megnyilatkozásokat hívunk, kérdésre válaszokat gyűjtünk, amiben a résztvevők megfogalmazzák, mit kaptak, mit nyertek a foglalkozás révén. (Az egyéni igények, érdekek megfogalmaztatása igen fontossá válik a további közös munka szempontjából.)
- **A következő foglalkozás előkészítése** – mint módszer azt jelenti, hogy az ismeretfeldolgozás szakaszban sokszor építünk a résztvevők önálló munkájára, amit két

foglalkozás között kell elkészíteniük, pl.: interjúkészítés vagy folyóirat cikkek olvasása vagy önéletrajzírás stb. Ezeket a feladatokat mindig előre kell kiadni és megbeszélni, mert ha az egyéni munkák nem készülnek el, ebben a foglalkozási formában nem helyettesíthetők tanári tevékenységgel, mert a foglalkozások önellenőrzésre és aktivitásra kell, hogy épüljenek.

Ismeretfeldolgozáshoz javasolt feladattípusok:

- gyűjtés,
- csoportosítás,
- párosítás,
- rangsorolás,
- fogalomtisztázás, definíció megalkotása,
- mondatbefejezés,
- összehasonlítás,
- táblázatok, rendszerek létrehozása,
- videofilmek elemzése,
- ábrázolás,
- asszociációs játék,
- érzékelésen alapuló játékok,
- szerepjáték,
- helyzetgyakorlatok,
- munkahely látogatás.

## CSDPORTOS TANÁCSADÁS TÍPUSAI FELNÖTTEK SZÁMÁRA

Az elmúlt évek során számos meghatározott tematikával rendelkező csoportfoglalkozási tervet dolgoztunk ki a munka-pályatanácsadók számára. E formákat fiatal felnőtt és felnőtt tanácskérők számára alakítottuk ki. Részletesebb leírása a Szent István Egyetem tananyagában és a MÜM számára készített 1997-es összefoglalásban található.

### Időtartam

*Igényfelmérő csoportfoglalkozás (Impulzus)*

1 nap

Az Impulzus program lehetőséget ad a fiataloknak arra, hogy átgondolják pályadöntésüket, megélik az önismeret és a pályaismeret fontosságát a jövőjük alakulása szempontjából, megismerjék a munkaügyi szervezet szolgáltatásait, s megtervezzék a továbblépés irányát.

Tervezett létszám: 8-15 fő

*Pályaaorientációs csoportfoglalkozás (A és B változat)*

4 nap

A pályaaorientációs csoport a leendő pályájukban és önmagukban bizonytalan, határozatlan pályakezdő fiatalok számára oldott és biztonságos közeget nyújt ahhoz, hogy különböző társas helyzetekben kipróbálhassák magukat, és fejlesszék önismeretüket, pályaismeretüket. A résztvevők segítséget kapnak abban, hogy el tudják dönteni, milyen szakma, pálya volna számukra leginkább megfelelő, s fel tudják mérni, mit kell tenniük céljaik elérése érdekében.

Tervezett létszám: 8-12 fő

*Pályakorrekciós csoportfoglalkozás*

3 nap

A pályakorrekciós foglalkozás a pályaváltási helyzetbe (nem piacképes szakma, téves pályaválasztás, kényszerpálya) került, már szakmai végzettséggel rendelkező fiatalok életpályájának módosításához nyújt segítséget.

A program része a pályaelképzelések, a képzési lehetőségek, valamint a tanulási képességek felmérése, összegegyeztetése, és a döntési készségek fejlesztése.

Tervezett létszám: 8-12 fő

*Pályavitelt megerősítő csoportfoglalkozás*

3 nap

A pályamegerősítő foglalkozások a pályadöntés megerősítésére, a pályával való azonosulás fejlesztésére szolgálnak. Támogatják a résztvevőket autonómiájuk fejlesztésében, identitásuk megtalálásában, értékpreferenciájuk megfogalmazásában.

Tervezett létszám: 8-12 fő

*Elhelyezkedést segítő csoportfoglalkozás (álláskeresési technikák)*

1 vagy 3 nap

A program résztvevői álláskeresési technikákat sajátítanak el, és a tanácsadó, valamint a csoporttagok támogatását, tapasztalatait felhasználva, segítséget kapnak az álláskereséshez. Megismerik, hogyan kell jó önéletrajzot írni, hogyan juthatnak állásinformációkhoz, hogyan vehetik fel a kapcsolatot telefonon a munkaadóval, hogyan mutatkozhatnak be legelőnyösebben a felvételi beszélgetésen.

Tervezett létszám: 10-15 fő

*Integráló csoportfoglalkozás (A és B változat)*

1 nap

A csoportfoglalkozás az információfeldolgozást támogatja, különös tekintettel a tartós munkanélküliek elhelyezkedését segítő támogatásokra, szolgáltatások felfrissítése a cél. A munka elsősorban a társas kapcsolatok révén szintetizálható tapasztalatok verbalizálására és élményszintű feldolgozására irányul. A csoportfoglalkozás végén olyan tervet készítenek a résztvevők, amelyek a rövid távú feladatokat tartalmazzák.

Tervezett létszám: 12-15 fő

*Újraorientáló csoportfoglalkozás (A és B változat)*

3 nap

A csoportfoglalkozás célja a személyiségben rejlő energiák tudatos áttekintése, korábbi szakmai ismeretek, átvihető ismeretek újratérképezése. A munkavállalók lehetőségeinek és a munkaerőpiaci kínálat összevetése alapján új munka elképzelés vagy pálya elképzelés kialakítására kerül

sor. A foglalkozás során egyéni tervet készítenek a résztvevők, amelyet eredményesen használhatnak az álláskeresés során.

Tervezett létszám: 12-15 fő

#### *Rehabilitációs csoportfoglalkozás*

4 nap

A csoportfoglalkozás azok számára szervezendő, akiknek megváltozott a munkaképessége. Rehabilitáción azt az újratanulási folyamatot értjük, amelynek során a megváltozott munkaképességű emberek alkalmassá válnak az önálló életvitelre. A csoportmunka fő iránya, hogy a résztvevők számára világossá váljék a munkavégzést akadályozó vagy korlátozó tényezők tartalma, kialakuljon a kompenzációs mechanizmusok lehetősége és felszínre kerüljön az individuális jelleg az újraválasztás vagy a döntés során, mert a korlátozó tényezőket minden személy másképpen éli meg.

Tervezett létszám: 7-10 fő.

#### *Kulcsképessegek feltárása*

5 nap

A csoportfoglalkozás során azoknak a képességeknek a feltárása és számbavétele történik meg, amelyeket a munkanélküliek bármilyen munkafeladatban hasznosítani tudnak. A munka elsősorban a problémamegoldás folyamatára, a kommunikáció minőségére, a kooperáció képességére, valamint a felelősségvállaláshoz kapcsolódó indoklás és értékelési képesség megismerésére irányul. A csoportos foglalkozásban élményszintű feladatmegoldás mellett nagy hangsúlyt kap az önálló munkavégzésre történő felkészülés.

Tervezett létszám: 10-15 fő

#### *Fakanál – kísérleti program*

25 nap

A programot 5x5 napos szakaszokra terveztük. Az első szakasz célja a résztvevők csoporttá szervezése volt, amelyre azért van az átlagosnál nagyobb mértékben szükség, mert egy 10 hónapos tanulási szakasz várt a jelentkezőkre. Ezt követte az önértékelés erősítése, a kommunikációs készség erősítése, valamint az álláskeresői technikák elsajátítása.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Amundson N. – Borgen, W. – Westwod, W.: Csoportos álláskeresői tanácsadás Kanadában. In: Tanácsadás pszichológiája. (Szerk. Ritoók P.-né.) Tankönyvkiadó. Budapest, 1992.
2. Benedek L.: Tanácsadás munkanélkülieknek. Kézirat. Országos Munkaügyi Központ. Budapest, 1992.
3. Csirszka J.: Pályalélektan. Gondolat. Budapest, 1966.
4. Csirszka J.: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1987.
5. Erikson, E. M.: Identifikáció és identitás. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Budapest, 1969.

6. Hankiss E.: Értékszociológiai kísérletek. Népművelődési Propaganda Iroda. Budapest, 1978.
7. Ritoók P.-né: Pályaválasztás, pályaaazonosulás, önmegvalósítás. Kandidátusi értekezés. Budapest, 1976.
8. Ritoók P.-né: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.
9. Siegrist M. – Wunderli R.: Bildungsarbeit mit arbeitlosen Menschen Dübendorf. KABA. Dübendorf, 1995.
10. Szilágyi K.: Az orvossá válás folyamatának pszichológiai elemzése, különös tekintettel a pályaaalkalmasság szempontjaira. (Kandidátusi értekezés.) Budapest, 1982.
11. Szilágyi K.: A tanácsadás módszerei I-II. A Munkavállalási Tanácsadó Szak hallgatói számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1994.
12. Szilágyi K.: Módszertani gyűjtemény munkavállalási tanácsadó szakosoknak. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1994.
13. Szilágyi K.: Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-, pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1997.
14. Szilágyi K.: Pszichológia személyügyi szakos hallgatók számára. Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest, 1997.
15. Szilágyi K.: A munkavállalási tanácsadó képzés tapasztalatai. Magyar Felsőoktatás. 1998. 9. szám.
16. Szilágyi K.: A személyiség értékelésének lehetőségei a tanácsadási folyamatban. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1998.
17. Szilágyi K. – Völgyesy P.: Pszichológia. OKKER. Budapest, 1997.
18. Völgyesy P.: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó. Budapest, 1976.
19. Völgyesy P.: A munkavállalási tanácsadó képzés kialakulása és elméleti megalapozása. In: Pszichológia és munkanélküliség. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1993.



# SUHAJDA CSILLA JUDIT

## A SZOLGÁLTATÁS NYÚJTÁS LEHETŐSÉGEI A JOGSZABÁLYOK VONATKOZÁSAINAK TÜKRÉBEN

Az ember szociális természetéből adódóan már az első társadalmi közösségekben kialakult a rászorulókról való gondoskodás ténye, igénye, mely elsősorban erkölcsi kötelezettségként jelentkezett, később azonban az ókor államaiban pedig már a gondoskodás intézményes formái is kialakultak. Felismerték ugyanis, hogy az erkölcsi kötelezettségen túl a közösség számára is előnyös, ha tagjait minél rövidebb idő alatt átsegíti aktuálisan nehéz élethelyzetén, így mind kevesebb ember tartozna az elesettek, rászorulók körébe és ez által a társadalom számára is hasznos tevékenységek végzésével támogatná a közösség működését, előrehaladását.

Mára az államnak alapvető kötelességévé vált minden tagjáról gondoskodni, vagyis szükség esetén ellátni az emberhez méltó megélhetéshez szükséges javakkal, illetve biztosítani boldogulásához szükséges feltételeket az önmagukról gondoskodni képesek és erre képtelenek számára egyaránt. Ennek egyik formája a különböző szolgáltatások biztosítása, melyeket – emberközpontú szemléletmódjuk miatt – humán szolgáltatásoknak nevezünk.

### NÉHÁNY GONDOLAT A HUMÁN SZOLGÁLTATÁSRÓL

*„A humán szolgáltatás olyan szolgáltatási forma, amelynek középpontjában az ember áll. Az ember, az állampolgár, személyes érdekeivel és egyedi életfelfogásával és sajátos élményvilágával, egyéni tapasztalataival.”<sup>5</sup>*

Szilágyi (2000) könyvében összefoglalóan a humán szolgáltatások alábbi jellemzőit emelte ki:

- ügyfelekre szabott;
- ügyfél igényeihez igazodó tevékenység;
- életpálya-szemléletű: egy ember munka-pályakeresését aktuális élethelyzetként értékeljük, amelynek előzménye az életútban elemezhető, illetve az irányok és a továbblépések is megtalálhatóak;
- folyamatelvű: ahhoz kell segíteni a tanácskérőt, hogy abba az irányba induljon el, amely az ő helyzetében megoldást jelenthet;
- támogató jellegű: nem irányítás és nem felelősség-átvállalás. Segíti a tanácskérőt abban, hogy kiválassza önmaga számára a legmegfelelőbb lehetőséget.<sup>6</sup>

A probléma-helyzetek sokféleségéből adódóan a humán szolgáltatások nyújtásában számtalan professzió képviselője (pl.: tanácsadó, pszichológus, pedagógus, szociális munkás, stb.) vesz részt.

<sup>5</sup> Szilágyi Klára: Munka- pályatanácsadás, mint professzió, Kollégium Kft. Budapest, 2000., 10.p.

<sup>6</sup> Szilágyi. i.m. 9-15p.

A humán szolgáltatásban dolgozóknak ezért gyakran közösek az ügyfeleik, az ügyeik és így a céljuk is, azaz az ember jólétének, társas kapcsolatainak, életminőségének, egészségének, mentális állapotának és foglalkoztatásának javítása és megőrzése. Ehhez természetesen elengedhetetlen a szakmák közötti kooperáció, melyet a szakirodalom szakmaközi együttműködésnek, azaz interprofesszionális szemléletnek nevez.

Meg kell ugyanakkor jegyeznünk, hogy a hazai humán szakmák szakemberei elviekben ma már elfogadják az interprofesszionális szemléletet, azonban a gyakorlatban ez igen ritka.

A társadalomban történő folyamatok hatásaként a humán szakmákban számos változás figyelhető meg az utóbbi évtizedekben: a bonyolult problémahelyzetek, a meg nem oldott és visszavisszatérő emberi-társadalmi problémák, a sokszor megtapasztalt párhuzamos és sokszor pazarló, vagy hatás nélküli ellátások, a hátrányos helyzetű települések, térségek korlátos lehetőségei, a veszélyeztetett, kirekesztett helyzetben lévő emberek, csoportok és közösségek ügyei, valamint a társadalmi integráció érdekében tett lépések a szolgáltatások mind nagyobb arányú igénybevételét szorgalmazzák.

Mindezek alapján nem kétséges, hogy a fent említett, összetettségük miatt is bonyolult problémahelyzetek komplex megoldásokat kívánnak: nem véletlen tehát, hogy a humán szolgáltatásoknak számtalan formája és típusa létezik már hazánkban is. Tanulmányomban ezért a pályorientáció (tanácsadás) témaköréhez leginkább köthető szolgáltatási forma, a munkaerő-piaciszolgáltatások jogi szabályozását tekintem át.

## A MUNKAERŐ-PIACI SZOLGÁLTATÁSOK

Magyarországon a rendszerváltozást követően megjelenő, a munkaerőpiacot átfogó jogi szabályozás 1991-ben jelent meg. A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló **1991. évi IV. törvény (továbbiakban Flt.)** - habár azóta többször is módosították-, a mai napig az egyik legmeghatározóbb jogszabály a területen.

Az Flt. rendelkezései között a munkaerő-piaci szolgáltatásokhoz kapcsolódóan az alábbi megfogalmazást találjuk.

*„A foglalkoztatási feszültségek megszüntetésére, kezelésére és feloldására, valamint a munkanélküliség megelőzésére, csökkentésére és hátrányos következményeinek enyhítésére a III. fejezetben, valamint más jogszabályokban meghatározott munkaerő-piaci szolgáltatásokat, foglalkoztatást elősegítő támogatásokat, illetőleg egyéb eszközöket kell alkalmazni.”<sup>7</sup>*

A munkaerő-piaci szolgáltatások fontos szerepet töltenek be a különféle foglalkoztatási problémák megoldásában, amelyet az állás keresők és az állást kínálók egyaránt igénybe vehetnek, ezáltal megkönnyítve egymásra találásukat és kapcsolatuk rendezését. A törvény a munkaerő-piaci szolgáltatások pontos formáit is deklarálja.

*„Az állami foglalkoztatási szerv és az állami felnőttképzési intézmény a munkahelykeresést, a munkához, valamint megfelelő munkaerőhöz jutást, továbbá a munkahely megtartását szolgáltatások nyújtásával is elősegíti.*

<sup>7</sup> 1991. évi IV. tv. 5§ (1)

A munkaerő-piaci szolgáltatások formái a következők:

- a. munkaerő-piaci és foglalkozási információ nyújtása,
- b. munka-, pálya-, álláskeresési, rehabilitációs, helyi (térségi) foglalkoztatási tanácsadás,
- c. munkaközvetítés”.<sup>8</sup>

A jogszabály egyben tartalmazza azokat a felhatalmazásokat is, melyek a szolgáltatások szabályozásának egyes részkérdéseit határozzák meg. Ezek alapján kormányrendelet szintjén kell szabályozni a munkaerő-piaci szolgáltatásokat nyújtó szervezetek akkreditációjának, valamint az akkreditált szervezetek ellenőrzésének szabályait, illetve a területért felelős miniszter rendeletben határozhatja meg az egyes munkaerő-piaci szolgáltatásokat, azok szakmai követelményeit, valamint a szolgáltatások nyújtásának feltételeit.

Ennek értelmében született meg a **30/2000. (IX.15.) GM rendelet** a munkaerő-piaci szolgáltatásokról, valamint az azokhoz kapcsolódóan nyújtható támogatásokról, mely az egyes munkaerő-piaci szolgáltatások tartalmát az alábbiakban határozza meg.

#### *Munkaerő-piaci és foglalkozási információ nyújtása*

„Az információnyújtás célja, hogy elősegítse az elhelyezkedést és az üres álláshelyek betöltését.”<sup>9</sup>

Ez a szolgáltatás a foglalkozásokra, a térségben elérhető képzésekre, a régió, a megye, valamint a kistérség munkaerő-piaci helyzetére, a munkaerő-kereslet és - kínálat helyi jellemzőire vonatkozó információk nyújtását, a foglalkoztatást elősegítő támogatások és a munkanélküli ellátásokra vonatkozó lehetőségek ismertetését, továbbá a foglalkoztatással összefüggő jogszabályokkal kapcsolatos tájékoztatást és az azokról szóló ismertetők átadását tartalmazza.

Az információnyújtás történhet önállóan vagy tanácsadás, állásbörze, továbbá munkaközvetítés keretében.<sup>10</sup>

#### *Munka-, pálya-, álláskeresési, rehabilitációs, pszichológiai és helyi (térségi) foglalkoztatási tanácsadás*<sup>11</sup>

A munka-, pálya-, álláskeresési, rehabilitációs, helyi (térségi) foglalkoztatási tanácsadás magában foglalja a tanácsadó tevékenységhez, valamint a munkaerő-piaci képzéshez kapcsolódó pszichológiai tanácsadást is. A tanácsadás formája lehet egyéni tanácsadói beszélgetés, csoportos tanácsadás, strukturált csoportfoglalkozás, érdeklődés-, érték-, képesség-, valamint személyiségvizsgálat, a pályaismeret bővítése.<sup>12</sup>

#### *Munkatanácsadás*

A munkatanácsadás célja, hogy feltárja az azt igénybe vevő személy (tanácskérő) elhelyezkedését akadályozó körülményeket, valamint kidolgozza az azok megszüntetésére, a sikeres elhelyezkedés megvalósítására irányuló tervet.<sup>13</sup>

<sup>8</sup> 1991. évi IV. tv. 13/A § (1)-(2)

<sup>9</sup> 30/2000. (IX.15.) GM. rendelet 3 § (1)

<sup>10</sup> 30/2000. (IX.15.) GM rendelet 3 § (2)-(3)

<sup>11</sup> 30/2000. (IX.15.) GM rendelet 4-10 §

<sup>12</sup> 30/2000 (IX.15) GM rendelet 4 §, 10 §

<sup>13</sup> 30/2000 (IX.15) GM rendelet 5 §

### *Pályatanácsadás*

A pályatanácsadás célja, hogy elősegítse az azt igénybe vevő személy pályaválasztását, illetve pályamódosítását, és az ehhez elengedhetetlen, érdeklődésének, képességének, személyiségének valamint a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő pályaterv kialakítását.

A pályatanácsadásnak ennek megfelelően két formája van: a pályaválasztási, illetve a pályamódosítási tanácsadás. A pályaválasztási tanácsadás segítséget nyújt a pályaválasztási döntéshez, illetve a pályaválasztáshoz, valamint a munkaerő-piaci keresletnek megfelelő képzési lehetőség kiválasztásához. A pályamódosítási (vagy pályakorrekciós) tanácsadás ezzel szemben új képzési irány vagy foglalkozás megtalálásához ad segítséget az olyan személy számára, akinek meglévő szakmai képzettsége nem felel meg a személyiségének, a képességének, valamint a munkaerő-piaci keresletnek.<sup>14</sup>

### *Álláskeresési tanácsadás*

Az álláskeresési tanácsadás az olyan emberek elhelyezkedését segíti elő, akik munkát akarnak vállalni, de nem rendelkeznek az álláskereséshez szükséges ismeretekkel. Mindez történhet egyéni álláskeresési tanácsadás, álláskeresési technikák oktatása vagy álláskeresők részvételével rendszeresen tartott csoportos foglalkozás (álláskereső klub) keretében.<sup>15</sup>

### *Rehabilitációs tanácsadás*

A rehabilitációs tanácsadás – a munkatanácsadás, a pályatanácsadás, valamint az álláskeresési tanácsadás hatáskörének növelése érdekében – meghatározza a foglalkozási rehabilitáció irányát azon megváltozott munkaképességű személyek számára, akik nem közvetíthetők ki a képzettségi szintjüknek megfelelő munkakörbe.<sup>16</sup>

### *Pszichológiai tanácsadás*

A munka-, a pálya-, az álláskeresési és a rehabilitációs tanácsadáshoz, továbbá a munkaerő-piaci képzéshez kapcsolódóan – amennyiben arra a szolgáltatás céljának elérése érdekében szükség van – a szolgáltatást igénybe vevő személy pszichológiai tanácsadásban is részesülhet, amely segít feltárni az álláskeresők számára az életvezetésből, a személyiségproblémákból eredő, elhelyezkedést akadályozó körülményeket.<sup>17</sup>

### *Helyi (térségi) foglalkoztatási tanácsadás*

A helyi (térségi) foglalkoztatási tanácsadás szakmai, módszertani segítségnyújtással járul hozzá a térség foglalkoztatási helyzetének javításához, a gazdasági élet szereplői közötti együttműködés kialakulásához, a foglalkoztatási feszültségek kezeléséhez, a vállalkozási tevékenység élénküléséhez, valamint új munkahelyek teremtéséhez. Ennek érdekében a helyi (térségi) tanácsadás magában foglalja:

- a térségben a munkaadók gazdasági- foglalkoztatási helyzetének nyomon követését, a csoportos létszámcsökkentések, a foglalkoztatási feszültségek kialakulásának megelőzése érdekében a részükre történő információnyújtást, tanácsadást,

<sup>14</sup> 30/2000 (IX.15) GM rendelet 6.§

<sup>15</sup> 30/2000 (IX.15) GM rendelet 7.§

<sup>16</sup> 30/2000 (IX.15) GM rendelet 8. §

<sup>17</sup> 30/2000 (IX.15) GM rendelet 9. §

- programok kezdeményezését a csoportos létszámcsökkentéssel érintett munkavállalók újbóli elhelyezkedésének, a térségben tapasztalható foglalkoztatási feszültségek enyhítésének, a térség gazdasági-foglalkoztatási szerkezet váltásának elősegítése érdekében, közreműködést az ilyen programok kidolgozásában és megvalósításában,
- kapcsolattartást a térség gazdasági életében részt vevő munkaadókkal, a térség helyi önkormányzataival, a térségben működő más szervezetekkel, közreműködésük elősegítését a gazdasági szerkezet átalakítását, a foglalkoztatási helyzet javítását célzó programokban, illetve
- a munkaerő-piaci információkkal való közreműködést a térségben működő területfejlesztési tanácsok döntéseinek előkészítésében, az e testületek által indított programokhoz való csatlakozást.

### *Mentori szolgáltatás<sup>18</sup>*

Noha a foglalkoztatási törvény nem nevesíti, a 30/2000 (IX. 15.) GM rendelet egy további munkaerő-piaci szolgáltatás, a mentori szolgáltatás igénybevételét is lehetővé tesz.

A jogszabály alapján a munkaügyi központ mentori szolgáltatás igénybevételét biztosíthatja az álláskereső vagy a munkaügyi központ más szolgáltatását igénybevevő, illetőleg a munkaügyi központtól támogatásban részesülő személy számára, ha a személyes konzultáció alapján megállapítható, hogy az együttműködési kötelezettség teljesítéséhez, a szolgáltatások, támogatások igénybevételéhez, az állami vagy más szervekkel való kapcsolattartáshoz, az önálló munkába álláshoz, vagy a munkahelyen történő beilleszkedéshez személyes segítségre van szüksége. A mentori szolgáltatást a mentor nyújtja. A rehabilitációs járadékban részesülő személy számára történő rehabilitációs mentor kijelölésének szabályairól külön jogszabály<sup>19</sup> rendelkezik.

### *Munkaközvetítés*

A foglalkoztatási törvény értelmező rendelkezései között megtalálhatjuk a munkaközvetítés definícióját. Ezek alapján a *munkaközvetítő tevékenység olyan szolgáltatások összessége, amelynek célja a munkát keresők és a munkát kínálók találkozásának elősegítése.*<sup>20</sup>

A 30/2000 (IX.15.) GM rendelet alapvetően a munkaügyi szervezet munkaközvetítői tevékenységének szabályait tartalmazza<sup>21</sup>. Ezek alapján a munkaügyi központ kirendeltsége együttműködik az álláskeresőként nyilvántartott és a közvetítést kérő (munkát kereső) személyekkel, valamint az álláskínálókkal. A munkaközvetítés egyéni és csoportos közvetítés formában valósulhat meg.

A munkaközvetítés keretében a kirendeltség dolgozója személyes beszélgetést folytat az álláskeresővel, mely során feltárja a foglalkoztatással kapcsolatos, valamint az azt akadályozó körülményeit (iskolai végzettség, szakképzettség, korábban betöltött munkakörök, szakmai gyakorlat, lakóhely, tartózkodási hely, munkaképesség), továbbá tájékoztatja őt a számára megfelelő munkalehetőségek fő jellemzőiről, így különösen a foglalkoztatás helyéről, idejéről, a munkarendről, továbbá a kereseti lehetőségről. Amennyiben a foglalkoztatás valami miatt

<sup>18</sup> 30/2000. (IX.15.) GM rendelet 9/A §.

<sup>19</sup> 321/2007. (XII.5.) kormányrendelet a komplex rehabilitációról.

<sup>20</sup> 1991. évi IV. tv. 58§ j)

<sup>21</sup> 30/2000. GM rendelet 12-14§.



akadályba ütközik, úgy a kirendeltség az álláskereső számára megfelelő munkaerő-piaci szolgáltatás igénybevételét javasolja.

A kirendeltség kapcsolatot tart azokkal az álláskínálókkal, akik foglalkoztatásra irányuló jogviszony keretében foglalkoztatnak, vagy foglalkoztatni kívánnak, illetve elősegíti az álláskereső és az álláskínáló találkozását annak érdekében, hogy közöttük foglalkoztatásra irányuló jogviszony jöjjön létre.

A rendelet kiemeli, hogy a kirendeltség munkaközvetítést, csak az olyan közvetítést kérő részére végez, aki rendelkezik a foglalkoztatásra irányuló jogviszony létesítéséhez szükséges feltételekkel, és kapcsolatot tart a kirendeltséggel. Ennek keretében mérlegeli a számára javasolt foglalkoztatási lehetőséget, és ennek eredményéről tájékoztatja a kirendeltséget, valamint a kirendeltség által meghatározott időpontban, de legalább háromhavonta jelentkezik a kirendeltségnél.

Tilos ugyanakkor olyan személyt munkára kiközvetíteni, aki – az erre vonatkozó jogszabály szerint – munkaviszonyban, valamint munkaviszonyon kívüli munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyban nem foglalkoztatható. Ugyancsak tilalom alá esik a nem létező állásba való kiközvetítés és ahol munkaközvetítés tárgyát képező tevékenységet is érintő sztrájk van, vagy ahol a foglalkoztatási feltételek nyilvánvalóan hiányoznak. Nem lehet olyan munkaerőigényre közvetíteni, amely jogszabálysértő feltételeket tartalmaz.

A foglalkoztató álláskereső közvetítését kérheti az olyan foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban ellátandó tevékenység ellátására, amelyre nem áll fenn bejelentési kötelezettség.

A kirendeltségnek a munkaközvetítés során törekednie kell arra, hogy a munkát kereső számára feltárja a szakképzettségének, szakmai gyakorlatának, s egyéb körülményeinek megfelelő foglalkoztatási lehetőségeket, továbbá arra, hogy az álláskínáló részére a munkaerőigénynek megfelelő munkát kereső személyek kerüljenek kiválasztásra és közvetítésre.

A foglalkoztatási törvény ugyanakkor lehetőséget biztosít az állami foglalkoztatási szerven kívüli munkaközvetítői tevékenység (magán-munkaközvetítés) folytatására is.<sup>22</sup> Ennek megfelelően aki magán-munkaközvetítői tevékenységet kíván folytatni, köteles az erre irányuló szándékát az illetékes állami foglalkoztatási szervnél bejelenteni. A bejelentés alapján az illetékes állami foglalkoztatási szerv a tevékenység végzésére jogosultakról nyilvántartást vezet, amely tartalmazza a bejelentő természetes személyazonosító adatait.

A jogszabály a magán-munkaközvetítés csupán legalapvetőbb szabályait tartalmazza, tevékenység folytatásának, valamint bejelentés megtételének feltételeit és részletes szabályait a **118/2001 (VI.30) a munkaerő-kölcsönzési és a magán-munkaközvetítői tevékenység nyilvántartásba vételéről és folytatásának feltételeiről** szóló kormány rendelet határozza meg.

### *Az alternatív munkaerő-piaci szolgáltatások*

A jogszabályok kereteiben meghatározott munkaerő-piaci szolgáltatásokon kívül, fontosnak tartom megemlíteni, hogy az elmúlt években a civil szektor - felismerve a munkaerőpiachoz köthető szolgáltatásokban lévő lehetőségeket- számos, új, modell-értékű úgynevezett alternatív

<sup>22</sup> 1991. évi IV. tv. 6§.

munkaerő-piaci szolgáltatás bevezetésére és meghonosítására törekedett hazánkban. Ennek számos formája és típusa létezik, melyek mindegyike az egyénre szabott, komplex problémakezelést helyezi előtérbe. Ilyen például: mediáció, coaching, betanítás, támogatott foglalkoztatás, klubszerű támogató csoportok működtetése, egyéni fejlesztési terv készítése, tutorálás, kompetencia-mérés, stb.)

Sajnos ezek intézményes támogatása még nem megoldott, működtetésük és finanszírozásuk jórészt programokhoz, pályázatokhoz kötött.

## A MUNKAERŐ-PIACI SZOLGÁLTATÁSOK FINANSZÍROZÁSA

A munkaerő-piaci szolgáltatások finanszírozása a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási alaprészéből történik, egyes szolgáltatások biztosítása azonban a Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében és az állami foglalkoztatási szerv közreműködésével megvalósításra kerülő munkaerő-piaci programokban is kifizetésre kerülhetnek.<sup>23</sup>

A munkaerő-piaci szolgáltatásokról szóló rendelet<sup>24</sup> mindezek mellett különféle támogatásokat biztosít munkaerő-piaci szolgáltatást nyújtó nem állami szervezetek részére. Ezek alapján a munkaügyi központ megyei és fővárosi szervezete pályázati eljárás eredményeként támogatást nyújthat olyan egyéni vállalkozó, jogi személy, jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaság részére, amely az elmaradott térségekben vagy a munkaerőpiacon hátrányos helyzetben lévő rétegek számára térítésmentesen nyújt munkaerő-piaci és foglalkozási információt. Ugyancsak támogatást kaphat, aki munka-, pálya-, álláskeresési, rehabilitációs és pszichológiai tanácsadást, vagy mentori szolgáltatást nyújt azoknak az álláskeresőknek, akiknek a munkaügyi központ e szolgáltatások igénybevételét felajánlotta, vagy helyi (térségi) foglalkoztatási tanácsadást végez.

A támogatások feltétele, hogy a támogatást kérő a pályázat benyújtását megelőzően legalább egy évig folytassa azt a szolgáltatási tevékenységet, amelynek támogatására a pályázatot benyújtotta, és vállalja, hogy a pályázati felhívásban meghatározott dologi feltételeket a támogatott szolgáltatás teljes időtartama alatt biztosítja. A támogatást kérőnek vállalnia kell továbbá, hogy rendeltetésszerűen használja fel a szolgáltatással kapcsolatban tudomására jutott adatokat.

A támogatás további feltétele, hogy a támogatott szolgáltatást igénybe vevő személyeket a munkaügyi központtal kötött megállapodásban rögzített azonosításra alkalmas módon nyilvántartsa. Magánszemély csak akkor kaphat támogatást, ha a támogatni kért szolgáltatási tevékenységre jogosító vállalkozói igazolvánnyal rendelkezik.

A támogatás vissza nem térítendő formában legfeljebb 3 évre adható. A támogatásról szóló hatósági szerződésben meg kell határozni azt a szolgáltatást, amelynek nyújtásához a kirendeltség támogatást nyújt, a támogatás mértékét, a folyósítás időtartamát, az elszámolás módját, valamint a támogatás visszakövetelésének részletes feltételeit.

## A SZOLGÁLTATÁS NYÚJTÁSÁNAK SZEMÉLYI FELTÉTELEI

<sup>23</sup> 1991. évi IV. tv. 20§.

<sup>24</sup> 30/2000 (IX.15.) GM rendelet 21-25§.

A 30/2000 (IX.15.) GM rendelet 1. számú mellékletében külön foglalkozik a munkaerő-piaci szolgáltatások biztosításának személyi feltételeivel és tételiesen felsorolja azokat a szakképesítéseket, mellyel ez a tevékenység végezhető. A különböző feladatokhoz eltérő szakmai gyakorlati időt rendel.

Mindezek alapján a munkaügyi központ által támogatott szolgáltatást – a mentori szolgáltatások egyes eseteit kivéve – egyetemi vagy főiskolai szintű végzettséggel, illetve az új, többciklusú képzési rendszernek megfelelően alapfokozattal vagy mesterfokozattal rendelkezők nyújthatnak.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Scharle Á.: Alternatív munkaerő-piaci szolgáltatások, Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest 2008.
2. Székely É.(szerk.): Alternatív munkaerő-piaci projektek módszertani kiadványa, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest 2010.
3. Szilágyi K.: Munka- pályatanácsadás, mint professzió, Kollégium Kft. Budapest, 2000.
4. 118/2001 (VI.30) a munkaerő-kölcsönzési és a magán-munkaközvetítói tevékenység nyilvántartásba vételéről és folytatásának feltételeiről
5. 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról
6. 30/2000. (IX. 15.) GM rendelet a munkaerő-piaci szolgáltatásokról, valamint az azokhoz kapcsolódóan nyújtható támogatásokról
7. 321/2007. (XII.5.) kormányrendelet a komplex rehabilitációról

VÁRY ANNAMÁRIA  
A PÁLYAORIENTÁCIÓS FELADATOKAT ELLÁTÓ  
SZAKEMBEREKSEL SZEMBEN TÁMASZTOTT  
KÖVETELMÉNYEK\*<sup>25</sup>

Napjainkban egyre több a segítő foglalkozás. Míg nagyapáink idejében komolyabb életvezetési zökkenők vagy gondok esetében tanácsért az idősebbekhez fordultak az emberek, vagy egyházi körökben kerestek segítséget, ma már egyre több az olyan foglalkozás, amelyben a munkafeladat mások támogatása, segítése. Léteznek specializált tanácsadók, pszichológusok, terapeuták, szociális munkások, szociálpedagógusok, couch-ok és mentorok, esetmenedzserek, csak azt kell eldönteni, egy adott problémához milyen megoldás illik a legjobban, melyik szakember a legmegfelelőbb. Anélkül, hogy részletesen kitérnénk a felsorolt összes foglalkozásra, az alábbiakban röviden bemutatjuk a segítő foglalkozások különböző változatait, és összefoglaljuk a köztük levő különbséget is.

Az első modern segítő foglalkozás a pszichológusi volt, amely tradicionálisan a lelki eredetű betegségek kezelésével foglalkozott, majd egyre inkább közeledett az egészséges ember gondjainak megoldásához, abban a mértékben, ahogyan a társadalmi lét egyre bonyolultabbá és egyre kaotikusabbá vált. Megjelent a pszichológusok tevékenységében a tanácsadási szakterület is, amelynek legismertebb ágai a nevelési tanácsadás, a pályaválasztási tanácsadás, pártanácsadás stb.

Mondhatni, hogy a pszichológia köpenye alól bújtak ki az előbb felsorolt foglalkozások, a terapeutikus pszichológiában még ma is együtt emlegetik a pszichoterápiát és a tanácsadást.

## A TANÁCSADÁS

A tanácsadás olyan segítő tevékenység, amely a tanácskérő és a tanácsadó közötti személyes kontaktuson keresztül valósul meg (Szilágyi, 1993) azzal a céllal, hogy egy meghatározott kérdéskör tisztázódjék a tanácsadó közreműködése révén, információáramlás segítségével, olyan minőségben és olyan interakciókon keresztül, ahogyan azt a tanácsot kérő igénye megkívánja, meghatározza.

A tanácsadásra napjainkban egyre nagyobb az igény, egyre több területet érint. Ezek között van olyan, amely ma Magyarországon szinte hagyományosnak tekinthető, intézményes háttérrel is rendelkezik, pl. a nevelési tanácsadás, illetve ilyen volt – és remélhetőleg újra ilyen lesz – a pályaválasztási tanácsadás. Ugyanakkor már speciális leágazásai is léteznek a tanácsadásnak. Az egyik széles terület a munkába álláshoz és a karrierépítéshez kapcsolódik. A közismert pályaválasztási és karrier-tanácsadáson kívül ide tartoznak még a kevésbé ismert pályakorrekciós, rehabilitációs, életközépi pályaváltási, létszámleépítés előtti<sup>26</sup> tanácsadás, a munkaerőpiacra visszatérő nőknek nyújtott orientáció, konzultáció is. A tanácsadásnak ez a területe magas szintű tudást és megfelelő készségeket igényel, melyeket Magyarországon a munkavállalási tanácsadó-

<sup>25</sup> In: A mentori tevékenység elmélete és módszertana. Szerk.: Váry Annamária. Szent István Egyetem. Gödöllő, 2009.

<sup>26</sup> Outplacement counselling, tulajdonképpen az elbocsátás egy gondoskodó módja.

képzésen lehet elsajátítani. Ezek a tanácsadók a munkaügyi kirendeltségeken, civilszervezeteknél, munkaközvetítőknél vagy más, humánerőforrás-fejlesztéssel foglalkozó szervezeteknél dolgoznak.

Fontos megemlíteni azt is, hogy a tanácsadás különböző szinteken valósulhat meg, és ez néha nehezzé teszi az elkülönítését más segítő szakmáktól. Ugyanis a tanácsadás egyes módszereit, pl. az információátadást, a figyelem felhívását bizonyos lehetőségekre a szociális munkás vagy a mentor is alkalmazza anélkül, hogy a szabályszerű tanácsadási folyamatot végigvinné.

### A tanácsadás szintjei

	<b>Információs tanácsadás</b>	<b>Konzultáció</b>	<b>Pszichológiai tanácsadás</b>
Mi történik?	Információ-átadás Rákérdezés, figyelemfelhívás megoldási lehetőségekre	Irányítás, támogatás, a probléma megoldására irányuló erőforrás- összpontosítás	A személyiségben rejlő, a döntést nehezítő vagy akadályozó tényezőkkel való foglalkozás, mely rövid pszichoterápiák irányába mutat
Ki használja?	Több segítő foglalkozásban megjelenik: mentor, coach, esetmenedzser, szociális munkás és tanácsadó stb.	Tanácsadók esetében jellegzetes	Tanácsadók és pszichológusok (coach- ok is, amennyiben van megfelelő képesítésük hozzá)

### A MENTORI MUNKA

A mentori és a tanácsadói munka között nem nehéz felismerni az összefüggéseket, a különbségeket azonban nem mindig könnyű megfogalmazni. Esetünkben feltevődik az a kérdés, hogy a mentor miben különbözik a tanácsadótól.

Érdekes, hogy a mentorálás nem új keletű fogalom. Mentor, akiről a nevét kapta, mitológiai szereplő. Ő volt Odüsszeusz fiának, Télemakhosznak a nevelője, és Mentor képében néha maga Athéné pártfogolta az ifjút. Tehát eredeti értelmében a szó idősebb tanácsadót, pártfogót, atyai jó barátot jelent. Ma már ez a jelentés bővült, ahogy a mentorálás különböző formái is egyre több területen jelennek meg, az iskolától a munkahelyekig és a segítő szolgáltatásokig.

A mentor egyik meghatározása a személyes segítő, de ez a definíció nem könnyíti meg a rokonszakmáktól való elkülönítést. A tanácsadás és mentorálás között az a lényeges különbség, hogy a tanácsadó egy adott területen problémákat old meg ügyfelével, mégpedig olyan területeken, amelyek alapos felkészülést igényelnek. De tevékenysége megmarad ezeken a kereteken belül, és nem terjed ki az ügyfél más típusú segítésére. Például a pályatanácsadó valószínűleg nem jár el átmeneti segély megszerzésében vagy az ügyfél párkapcsolati



problémáinak kezelésében, hanem olyan pályaut kidolgozásán munkálkodik, amely az egyén sajátosságait, helyzetét és a munkaerő-piaci keresletet egyaránt figyelembe veszi.

A mentor ezzel szemben több területen is támogatja ügyfelét gyakorlati kérdések megoldásában, de nem maga oldja meg a problémáit. Egyik területen sem szükségszerű, hogy mélyebb szaktudást szerezzen, de tájékozottnak kell lennie mindazokban a kérdésekben, amelyekkel az ügyfelek hozzá fordulhatnak. Munkája olyan, mint egy diszpécseré: függetlenül attól, milyen jellegű a probléma, segíteni kell az ügyfelet abban, hova fordulhat megoldásért, és mi az, amit az illetőnek magának kell megoldania.

Mivel a hátrányos helyzetűekkel való munkában gyors egymásutánban jelentek meg a különböző szakmák, gyakran vitatott, hogy a különböző tevékenységek melyik segítő szakmához tartoznak.

A mentoráláson belül a következő differenciálások történtek:

- *Hagyományosan értelmezett mentor:* Például egy iskolában vagy munkahelyen az a személy, aki a fiatalabbat vagy újonnan érkezettet támogatja a beilleszkedésben, segíti az alkalmazkodásban, a munkafeladatok megtanulásában. Ez áll a legközelebb a szó eredetéhez. A mentorálásnak ezek a tradicionális formái jól működnek a multinacionális cégeknél és egyes oktatási intézményekben.
- *Szolgáltatásszervező mentor:* szinonimája az esetmenedzser lehetne. Feladatai ebben az esetben széles körűek: részt vesz egy adott célcsoport felkutatásában, kapcsolati hálót épít, együttműködések alakít ki, biztosítja az információáramoltatást, maga is adatokat gyűjt ügyfeléről, ezáltal hozzájárul a fejlesztési terv készítéséhez, és szervezi a szolgáltatások elérését az ügyfél számára. Vezeti a dokumentációt, és gyűjti a munka értékeléséhez szükséges adatokat is.
- *A munkaerő-piaci mentor* esetében felmerül, hogy a szolgáltatások szerzésén túl a mentor maga is szolgáltatást nyújt. Éppen ez az a helyzet, amelynek következtében nem tiszták a kompetenciahatárok, keveredik a tanácsadás és a mentorálás. A mentor abban az esetben nyújthat maga is szolgáltatást, pl. foglalkozási tanácsadást, vagy végezhet pályaaorientációt, képzési tanácsadást, ha rendelkezik a szükséges végzettséggel. Az életen át tartó tanulás korszakában nem ritka, hogy a segítő szakemberek több képesítéssel is rendelkeznek, pl. tanácsadóival. Ilyenkor az, hogy valaki mentor pozícióban dolgozik, azt jelzi, hogy a tanácsadáson kívül más jellegzetes mentori feladatot is el kell látnia munkakörében.
- *A rehabilitációs mentor:* Mivel a rehabilitáció olyan terület, amely széles körű ismereteket feltételez ez egészségügy területéről, természetes, hogy a mentor itt szolgáltatásszervező tevékenységet végez. Feladata, hogy szervezze, nyomon kövesse és dokumentálja a rehabilitációs folyamatot. Ez nem tévesztendő össze sem a prevencióval, sem az utánkövetéssel. A mentor abban a folyamatban közreműködik, koordinálja a rendelkezésre álló erőforrásokat, amely felkészíti az ügyfelet az elsődleges munkaerőpiacra való reintegrációra.

## A REHABILITÁCIÓS MENTORI TEVÉKENYSÉG KAPCSOLATRENDSZERE, A PARTNERSÉG

„Biológiai létezésünk, társadalmi viszonyainak, a gazdasági és vallási hagyományok, az egymáshoz kapcsoltág lenyűgöző történetét alkotják” – írta a magyar származású, Amerikában

élő, ismert matematikus, Albert-László Barabási<sup>27</sup>, aki munkáiban felhívta a figyelmet arra az erőre, amely a hálózatokban és a hálózati működésben rejlik, mind a gazdasági életben, mind a lét más területein. Napjainkban természetes, hogy egyre több vonatkozásban hangsúlyozzuk a kapcsolatokat, az együttműködés fontosságát, és különböző modelleket dolgozunk ki ennek megvalósításához, majd igyekszünk értékelni azt, hogy megérte-e.

A különböző területeken több fogalmat használunk arra, hogy az egymáshoz kapcsoltág fokozatait, típusait megnevezzük. Néhány példa: partnerség, hálózat, kooperáció, kollaboráció, kapcsolati háló, szövetkezés, paktum, konzorcium, társulás, klaszterek, közösségek, integráció stb. Bajban lennénk, ha olyan meghatározásokat kellene adnunk, amelyek egyértelműen elkülönítik a felsorolt fogalmak mindegyikét, mert ezek kétségkívül rendelkeznek közös elemekkel, és néha igen nehéz eldönteni, mi a különbség közöttük. A különbségeket lehet vitatni vagy éppen felsorakoztatni, a közös elem azonban egyértelmű: valamiféle *együttműködést* feltételez a felsorolt fogalmak mindegyike.

Mivel az együttműködés kulcsfogalom, nézzük meg ennek egy meghatározását: *„Az együttműködés olyan folyamat, amelyben egy vagy több személy vagy szervezet együtt munkálkodik olyan célokért, amelyekben van valamilyen közös elem – pl. jobb környezet megteremtése – azáltal, hogy megosztják a tudást, a tanulást és konszenzust alakítanak ki. Az együttműködés nem feltételezi szükségszerűen a vezetést, és előfordulhat, hogy decentralizáció és egyenlőség által jobb eredményt ér el.”*<sup>28</sup>

Az együtt munkálkodás intenzitása, időtartama és keretei változhatnak, ez adja a különbséget a különböző együttműködési formák között. A továbbiakban azokat a tipikus együttműködési formákat kíséreljük meg csoportosítani, amelyek a munkaerő-piaci reintegráció területén jellemzőek.

## AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KÜLÖNBÖZŐ FORMÁI

A munkaerő-piaci reintegráció kezelésében alkalmazott együttműködések nem jelentenek újdonságot Magyarországon, hiszen a kilencvenes évek közepétől kötelező volt partnerségeket alakítani különböző támogatott programokban, amelyek többnyire civilszervezetek, munkaügyi központok és képzőintézmények kötelező társulásait jelentették. Az eltelt tíz év során, a csupán papíron létező, formai együttműködésektől a szervezetek eljutottak a tényleges együttműködésekig, és ennek olyan kereteit honosították meg, amelyek az Európai Unióban „jó gyakorlatnak” számítottak. Mind a hazai kezdeményezésekben, mind az EU „best practice”<sup>29</sup> eljárásaiban az együttműködés különböző szintjeit különböztethetjük meg, a kapcsolatok kiterjedtsége, időintervalluma és a résztvevők közreműködésének jellege szerint.

Az alábbi csoportosítás nem az egyetlen lehetséges megoldás. Más kritériumok szerint is lehet az együttműködésekről gondolkodni. Mi az elszigetelt működésektől haladtunk az integrált együttműködés felé, és ebben a felsorolásban a közösségi kezdeményezésre épülő integrált együttműködés a legmagasabb szint. A leírásban elsősorban szervezeti együttműködésekkel vettünk figyelembe, nem személyek közötti kapcsolatokat.

<sup>27</sup> Albert-László Barabási: Behálózva. A hálózatok új tudománya. Magyar Könyvklub. 2003. 16. oldal.

<sup>28</sup> Lásd Wikipédia, collaboration címszó. Váry Annamária fordítása.

<sup>29</sup> Legjobb gyakorlatot jelent, ami helyett ma már a „good practices”, vagyis a jó gyakorlatok kifejezést használjuk.

1. *Elszigetelt működés* - Egy adott feladata megoldásában érdekelt szervezetek nincsenek kapcsolatban, bár tudhatnak egymás létezéséről. Példa: azonos célcsoportot érintő szervezetek, amelyek függetlenül működnek, pl. a pártfogói felügyelet és egy felzárkóztató képzést végző iskola. Mindketten érdekeltek a nyolcosztályos végzettséggel nem rendelkezők képzésében, de nem ismerik egymást.
2. *Párhuzamos működés* - Azonos célcsoport, nincs kapcsolat, de tudnak egymás létezéséről, felmerülhet az együttműködés igénye. Például az iskolák tudnak a pályakezdeőkkel foglalkozó munkaügyi kirendeltségről, de nem mennek el annak tájékoztatóira, nem kérnek információt. Vagy a munkáltató, akinek szüksége lenne új munkaerőre, de nem fordul a munkaügyi kirendeltséghez.
3. *Informális kapcsolatokon alapuló együttműködések* - Személyes kapcsolatokra alapozódnak, és addig működnek, amíg a kapcsolat él. Például megkérdezem az ismerősömet, aki egy nagy cég HR-osztályán dolgozik, hogy van-e állás informatikai végzettséggel rendelkező ügyfelem számára. Ha az ismerősöm már nincs ott, az együttműködés valószínűleg nem folytatódik.
4. *Formális, de eseti és esetleges kapcsolatok* - Ez részterületre vonatkozó együttműködést jelent. Példa: a pályaválasztási napokon a munkaügyi kirendeltség megjelenése.
5. *Hálózati együttműködések* - Formális laza kapcsolatok, azonos célú és többnyire azonos feladatot ellátó szervezetek között, melyek különböző területeket fedhetnek le. Például az OFA-hálózat tanácsadókat biztosít különböző programok megvalósításához a hét régióban. A hálózati együttműködések gyakran egyesületek segítik, melyek tagjai ugyanazon a területen működnek.

A hálózati együttműködés speciális formájának tekinthető a klaszter, mely fürtszerű tömörülést jelent egy adott iparágban belül. Ilyenkor a fürtökön belül léteznek közös szolgáltatások, pl. a marketing és design területén.

1. *Formális, egy adott időintervallumban működő kapcsolatrendszer* - Ezt nevezik a leggyakrabban *partnerségnek*. Előfordulhat ilyen típusú együttműködés egy iskola és egy munkáltató között, ahová gyakorlatra járnak a tanulók. A munkaügyi kirendeltség és egy civilszervezet is lehet partnerségben. A partnerségek több típusa ismert, az előbbi példák egy adott feladatra összpontosító egyszerűbb partnerségek. A Foglalkoztatási Paktumok úgynevezett stratégiai partnerségek, amelyek egy adott földrajzi terület foglalkoztatási viszonyainak javítása céljából alakulnak. A rehabilitációs mentor által megvalósított együttműködés többnyire ezen a szinten mozog. Meg kell találnia azokat az együttműködő partnereket, akiknek segítségével az ügyfél rehabilitációs terve megvalósítható.
2. *Szinergikus együttműködés* - Ez a szint abban különbözik az egyszerű partnerségtől, hogy több különböző szervezet működik együtt valamely közös cél megvalósításában, ugyanabban az időszakban. A cél közös, de a hatások különböző irányból érkeznek. Ilyen partnerségek jönnek létre különböző pályázatok kapcsán, amikor egy képző, egy fejlesztő, egy munkáltató, illetve a munkaügyi kirendeltség és a pályázatot finanszírozó szervezet erőfeszítései ugyanarra a célcsoportra vonatkoznak.
3. Az előbbinek egy magasabb szintje az úgynevezett *integrált együttműködés*, amelyben a fentebb említett kapcsolatok stabilizálódnak és rendszerbe szerveződnek. Ilyenkor a partnerek ténylegesen részt vesznek a folyamatban a tervezéstől az értékelésig. Ez az együttműködési forma meglehetősen ritka, példát is nehéz rá mondani. A HEFOP 2.2.2-ben történt egy próbálkozás a szociális és munkaügyi szolgáltatások integrációjára, ennek célja volt egy fenntartható integráció elérése.

4. *Közösség alapú együttműködés*– Olyan rendszer, amelyben egy adott célcsoporton és szervezeteken kívül, a *helyi lakosság* is aktivizálódik a közös célok elérése érdekében. Az együttműködés a közösség szükségletei alapján jön létre, kialakul egy rugalmas integrált rendszer, amely a helyi problémák megoldása és a célok elérésének függvényében működik. Erre nehéz konkrét hazai példát mondani. A következő oldalakon, ahol az együttműködések hagyományait mutatjuk be, egy írországi példa szemlélteti a közösség alapú együttműködések.

A szervezeti kapcsolatokat lehetne másképpen is csoportosítani, a fő jellemzők ugyanazok maradnak. Fontos megjegyezni azt, hogy *az együttműködés legmegfelelőbb formája mindig az, ami az adott helyzetben hatékony is*, vagyis optimális erőforrás-felhasználás mellett oldja meg az adott problémát. Amit meg lehet valósítani kétoldalú együttműködéssel vagy szinergikus kapcsolatokkal, oda fölösleges integrált rendszerszerű együttműködést szervezni, mert az sokkal nehezebben és nagyobb erőfeszítéssel valósítható meg.

A következő részben példaként olyan együttműködési formákat mutatunk be, amelyek a hátrányos helyzetűek, köztük a rehabilitációra szoruló ügyfelek társadalmi reintegrációját közvetlenül vagy közvetve segíthetik. A példák egy része az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) pályázati programja. Ezekon kívül egy HEFOP-kezdeményezést is bemutatunk, amely az integrációt célozta meg, illetve egy ír projektet, mely a közösségi szintű együttműködés példája.

## EGYÜTTMŰKÖDÉSI PÉLDÁK, TAPASZTALATOK, JÓ GYAKORLATOK

A partnerségek és együttműködések előnyei az információcserében, egy új látásmód kialakulásában, több szakterület összefogásában és ez által innovatív megoldások kialakításában érhetők tetten. Ezeket az előnyöket illusztrálják a következő példák.

### *A KID-program<sup>30</sup>*

A program célja az volt, hogy nyolc munkaerő-piaci szempontból átlátható térségben a munkanélküliség veszélyének kitett fiatalok munkaerő-piaci és szociális kirekesztődésének komplex, integrált és differenciált eszközökkel történő megelőzését megvalósító kísérleti programokat dolgozzanak ki.

A KID-program célcsoportjai az érettségit nem adó iskolában tanuló, szociokulturális körülményeik miatt hátrányos helyzetű fiatalok, illetve a legfeljebb 11 osztályt végzett, 16–25 éves, szociokulturális körülményei miatt hátrányos helyzetű, regisztrált és nem regisztrált munkanélküli fiatalok, illetve a legalább 6 hónapig munkanélküli fiatalok, ha pályakorrekciójuk indokolt.

A program célkitűzései összességében arra vonatkoztak, hogy javuljon a fiatalok képezhetősége, foglalkoztathatósága, s így visszavezethetőek legyenek az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli szakképzésbe, vagy pedig tartósan el tudjanak helyezkedni, tudjanak gondoskodni megélhetésükről.

A programot kötelező érvényűen több helyi intézmény bevonásával kellett megvalósítani: egy-egy adott térségben (városban, városrészben, kistérségben stb.) illetékes, érdekelt, érintett vagy

<sup>30</sup> A mozaikszó a **K**omplex, **I**ntegrált, **D**ifferenciált szavak kezdőbetűjéből alakult ki, az angol nyelvben azt jelenti: kölyök.

szerepet vállalni kész önkormányzati és állami intézmények, közhasznú szervezetek és gazdálkodók szorosán együttműködő, önkéntes és tartós társulásában, amelyek a fiatalok kirekesztődését kívánják megelőzni. A leggyakrabban civilszervezetek, munkaügyi központ, iskolák, főiskolák, önkormányzat és egyház működtek együtt a KID-programban.

Az ezzel kapcsolatos elvárt eredmények a következők:

- A program végrehajtásában együttműködő szervezetek, intézmények, szakemberek kooperációs készsége fejlődik;
- a program végrehajtásában részt vevő szakemberek speciális, a program eredményes végrehajtásához szükséges tudásának, készségeinek fejlesztése;
- a külföldi vagy nemzetközi szervezetek, intézmények tapasztalatainak bekapcsolása a programtervek készítésébe, a programok megvalósításába.

A KID-program három ciklusban valósult meg, majd a következő oldalakon bemutatott HEFOP 2.3.2. második komponensében éltek tovább az itt kidolgozott elemek.

#### *A Lakmusz<sup>31</sup> program*

A KID-program után dolgozták ki a hozzá kissé hasonló, a *fiatalok speciális, veszélyeztetett csoportjára irányuló* programot, amely a gyermekvédelmi szakellátásból kikerülő fiatalokra fókuszál. Azt célozza, hogy megszüntessék az ezen célcsoport munkaerő-piaci integrációját akadályozó legfontosabb tényezőket: kompenzálják a használható tudás, készségek, képzettség; a lakás és a támogató szülői háttér hiányát.

Az elvárt eredmények: a fiatalok a program során dolgoznak saját lakásaik felújításán, építésen, közben pedig szakképzettséget szereznek, fejlődik alkalmazkodóképességük, javulnak a munkaerőpiac által igényelt kulcsképeségeik, rendeződhetnek pszichológiai, életvezetési és alkalmazkodási problémáik.

Ebben a programban a KID esetében említett szervezeteken kívül szükség van a gyámhatósággal és a gyermekvédelmi intézményekkel való együttműködésre is. Az eltelt évek alatt három ilyen programot valósítottak meg sikeresen.

#### *A Telepes program*

A program célja a telepeken és telepszerű lakókörnyezetben élők – elsősorban roma populáció – társadalmi integrációs folyamatainak felgyorsítása. A projekteknek a lakhatási körülmények javulását, a munkaerő-piaci és a szociális integrációt egymással összhangban, szerves egységben kell segíteniük. A projektekbe lehetőség szerint a telepeken, telepszerű lakókörnyezetben lakó családok mindegyikét, illetve lehetőség szerint a településen lakó rászoruló, munkanélküli embereket is be kell vonni.

A program három nagy részből áll. Ezek a lakhatási integráció, a munkaerő-piaci integráció és a szociális integráció, melyek megvalósítása a közösségfejlesztést is maga után vonja. A lakhatási integráció célja az elkülönült telepeken (településrészekben, településeken) élők rossz lakhatási körülményeinek javítása, amennyiben lehetséges a telepek felszámolása. A munkaerő-piaci integráció célja: a telepen és a telepet magába foglaló településen élő munkanélküliek foglalkoztathatóságának fejlesztése, képzéssel összekapcsolt tranzitfoglalkoztatása, elhelyezkedésük vagy más kereső tevékenységben való tartós részvételük elősegítése.

<sup>31</sup> A program neve a lakni muszáj szavak rövidített összevonása.



### *A HEFOP 2.2.2 központi program,*

a szociális és munkaügyi szolgáltatások integrációjának kísérleti modellprojektjei

A 2006-os év elején induló HEFOP 2.2.2 központi program célja a társadalmi beilleszkedés és ez által a foglalkoztatottság növelésének támogatása, illetve a hátrányos helyzetű emberekkel foglalkozó szervezetek fejlesztése volt, az ott dolgozó szakemberek szakmai kompetenciáinak növelése, valamint a munkaügyi szervezet és a szociális szolgáltató és ellátórendszer működésének összehangolása, kísérleti helyszíneken történő, modellszerű bevezetése révén.

A társadalmi befogadás elősegítése érdekében a szociális- és a munkaügyi ellátórendszer integrációjának modellezésére létrehozott program az adott területen érintett állami szervezetek kötelező együttműködését irányozta elő. *Ez egy kísérlet volt, amely 2006–2008 között zajlott le.*

A program céljai a következők voltak:

- A munkaügyi és szociális ágazat helyi szervezeteinek tervszerű együttműködésének kialakítása.
- Modellkísérleti programok megvalósítása a Közép-magyarországi, Dél-dunántúli, Észak-alföldi régió területén a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, illetve a Foglalkoztatási Hivatal szakmai támogatásával.
- A fenti régiókban a foglalkoztatási és a szociális szolgáltatások, ellátások és támogatások összehangolása, integrált működtetésükre javaslatok kidolgozása.
- A komplex szolgáltatások, ellátások, támogatások elérhetővé tétele a célcsoport valamennyi tagja számára.

Elvárás volt, hogy az integrált szolgáltatások a célcsoport tényleges szükségleteire szerveződjenek, és a program eredményeként a hátrányos helyzetűek foglalkoztathatósága növekedjen. A Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet (korábban Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet) vezetésével és a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal (korábban Foglalkoztatási Hivatal) együttműködésével megvalósuló központi programnak két, céljaikban egymáshoz illeszkedő komponense volt:

#### *A komponens – Központi képzés*

Szociális és gyermekvédelmi területen, valamint a bűnmegelőzésben dolgozó 1000 szakember és önkéntes képzése, együttműködési készségük, továbbá a szolgáltatások fejlesztéséhez és ügyfelek hatékony segítéséhez szükséges képességeik fejlesztése.

#### *B komponens – Az együttműködés erősítése*

A szociális és foglalkoztatási szolgáltatások közötti együttműködés megerősítése, összehangolt és integrált szolgáltatási modellek kifejlesztése

- hét helyszínen megvalósuló modellkísérlet megvalósításával,
- az integrált szolgáltatások bevezetését támogató informatikai rendszer és szakmai-módszertani eszközök kifejlesztésével és rendelkezésre bocsátásával.

A program B komponense olyan innovatív kísérletek megvalósítását tűzte ki célul, amelyekben a helyi szociális és munkaügyi szervezetek újszerű együttműködését próbálják ki az ügyfeleknek nyújtott szolgáltatások összehangolásának érdekében. A modellkísérletek megvalósítására konzorciumokat hoztak létre, melyeket főpályázóként az adott régiókhoz tartozó *települési*

Váry Annamária

önkormányzatok és/vagy társulásaik vagy a megyei munkaügyi központok vezették, és az egyes konzorciumokban kötelező módon tagként részt kellett venniük:

- a települési önkormányzatoknak és/vagy társulásaiknak (amennyiben nem főpályázó volt),
- a munkaügyi központoknak (amennyiben nem főpályázó volt),
- a családsegítő szolgálatnak,
- a szociális szolgáltatást nyújtó szervezeteknek (amennyiben nem a családsegítő szolgálat), amelynek a konzorciumban részt vevő bármely önkormányzattal ellátási szerződése van az aktív korú nem foglalkoztatottakkal való együttműködésre.

A konzorciumok további tagjai lehettek az érintett településen és kistérségben működő

- további települési önkormányzatok,
- alapítványok (kivéve pártokhoz kapcsolódó alapítványok), társadalmi szervezetek (kivéve pártok, biztosító egyletek), önálló jogi személyiséggel rendelkező egyházi szervezetek, közhasznú társaságok, amelyek létesítő okirata tartalmazza a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegek képzésének, foglalkoztatásának elősegítését és a kapcsolódó szolgáltatásokat,
- állami és nem állami, szociális és munkaerő-piaci szolgáltatást nyújtó szervezetek,
- a projekt közvetett célcsoportjának érdekvédelmi szervezetei, valamint
- profitorientált szervezetek, amelyek esetében kikötés volt, hogy támogatásban nem részesülhetnek.

A program célja volt az is, hogy elérje azokat az inaktív embereket, akik nem szerepeltek a nyilvántartásokban. Így a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettségű, aktív korú, nem foglalkoztatott emberek alkották a célcsoportot. Ezek elérésére mindegyik kísérleti projekt kidolgozta a helyszín sajátosságaihoz alkalmazkodó saját eljárását.

Az ügyfelek bevonása után fejlesztési tervek készültek, majd elkezdődik az úgynevezett integrált szolgáltatásnyújtás. Ez már a tárgyi feltételek biztosításának a kérdését is felveti, hiszen több szervezet együttműködésénél el kell dönteni, hogy hol legyen a szolgáltatás, különösen akkor, amikor azt egy kistérség számára kell biztosítani. A részt vevő szervezetek bármelyike rendelkezésre bocsáthat irodát, az ügyfelek fogadásához szükséges helyet, illetve a csoportok számára alkalmas termet, de az azonosított célcsoport egyik sajátossága éppen az, hogy még kisebb távolságra sem szívesen utazik. Azok számára, akik rendszeres fejlesztésben vesznek részt, többszörösen is utazásra van szükség. Ezért az integrált szolgáltatás helyszínének kiválasztása rendkívül fontos kérdés. Ebben a kísérleti programban a következő alternatívák voltak:

- a szolgáltatások mindegyikét annak a szervezetnek a helyszínén nyújtják, amely szervezet az illető szolgáltatást biztosítja,
- integrált irodát tartanak fenn, ott biztosítják a szolgáltatási tervben megnevezett tevékenységek nagy részét,
- a szolgáltatásokat kihelyezik kistelepülésekre, alapszolgáltatási központokhoz, ahová a szakemberek utaznak ki, és a szolgáltatások egy részét ott nyújtják,
- a mobil iroda módszere, ami lehetővé teszi az egyénnel való foglalkozást, de a speciális szolgáltatások nem biztosíthatók így.

Nehéz válaszolni arra a kérdésre, hogy ideális esetben hol valósítható meg az integrált szolgáltatás nyújtása. A helyszín sok esetben befolyásolja azt is, hogy mely szolgáltatástípusokra esik nagyobb hangsúly. Más esetekben a megvalósítás helyszínének felszereltsége is fontos kérdés, pl. az internet elérhetősége, a számítógépes háttér, illetve a termék felszereltsége.

*Kitekintés: közösség alapú együttműködés – az írországi Ballymun Job Centre<sup>32</sup>*

Az együttműködések legmagasabb szintje az, amikor egy közösség fog össze, hogy saját nehézségeire megoldást keressen. Az ilyen típusú együttműködések hatékonysága nyilvánvaló, érdekes módon mégsem terjednek gyorsan, bevezetésük nehéz. Az e területen ismert jó gyakorlatok Hollandiából és Írországból származnak.

A Ballymun Job Centre-t 1986-ban hozták létre mint a közösség választását a krónikus munkanélküliségre. Eredetileg egy önkéntes szervezet, amely státusa szerint jótékonyági célú, szervezeti formája pedig szövetségi. Az utóbbi 20 évben a szervezet növekedett, és ma a közösség életében központi szerepet játszik. A településen már foglalkoztatóként is számottevő, több mint 30 főt alkalmaz, akiknek fele helyi lakos.

A BJC célja, hogy Ballymun-ban bármely egyén vagy csoport számára, amely érdekelt a munkaerőpiacon lépésben, információt, bátorítást, tanácsadást és támogatást nyújtson. Ez magába foglalja a készségek és a motiváció fejlesztését, a munkáltatóval való kapcsolatfelvétel támogatását, az együttműködést és együttműködések ösztönzését a különböző szervezetek között, amelyek a foglalkoztatásban érdekeltek, illetve képzést nyújtanak, mindezt azok számára, akik Ballymunban élnek. A BJC

- egy helyi, kliens centrikus szervezet, amely motivált arra, hogy minőségi szolgáltatásokat nyújtson.
- Együttműködő szervezet, mely kapcsolatokat épít, és összeköti egymással a helyi közösség szereplőit: munkáltatókat, állami intézményeket és szolgáltatókat.
- Kreatív szervezet, amely innovatív utakat keres a munkanélküliség kérdésének megoldására és arra, hogy az érintettek készségeit, szakképzését és motivációját erősítse.
- Tanuló szervezet, amely tapasztalatait és tudását megosztja.

Programjuk 2001 és 2007 között már azt célozta, hogy a munkaerőpiacon belüli diszkrimináció csökkentésére dolgozzanak ki módszereket. Több EQUAL-projektbe is bekapcsolódtak, speciális célcsoportokra, pl. a droghasználat miatt terhelt előéletű fiatalokra összpontosítva. Tevékenységük lényeges jellemzője, hogy egyszerre szólítják meg a helyi munkáltatókat és a hátrányos helyzetű munkanélkülieket. Az állásokat a helyi foglalkoztatóktól gyűjtik össze, és akik regisztrálnak a központban, azokat közvetítik ki.

Annak ellenére, hogy sikeresen működtek, egy idő után nyilvánvalóvá vált, hogy a helyi állásajánlatok alacsony szintű, betanított munkákra vonatkoznak, amelyek nem teszik lehetővé egy valódi munkaerő-piaci pálya megalapozását. A probléma kezelésére úgy döntöttek, hogy pályatanácsadást biztosítanak ügyfeleik számára, hogy azok ne csak állásban, hanem inkább

---

<sup>32</sup> Lásd [www.bmonjob.ie](http://www.bmonjob.ie)

pályában gondolkodjanak. Ehhez azonban a legtöbb esetben képzésre lett volna szükség, és ez nem volt egyszerű kérdés, hiszen jelentős befektetést igényelt, ugyanakkor az ügyfelek sok esetben nem rendelkeztek elégséges alapképzettséggel ahhoz, hogy magasabb szintű szakképesítést szerezhessenek.

Aztán 1996-ban megalakult a helyi munkaügyi kirendeltség, és ez szélesítette a lehetőségek körét. Ez utóbbit az állam hozta létre több központban azzal a céllal, hogy egyesítsék azokat a szolgáltatásokat a környéken, amelyek a tartós munkanélküliek foglalkoztatását célozzák, az ügyfelek pedig könnyen jussanak hozzá a különböző támogatási lehetőségekhez. Ez hasonló volt az úgynevezett „egyablakos rendszerhez” (one stop shop). Mivel a Ballymun Job Centre már rendelkezett tapasztalattal a területen, őket bízták meg a munkaügyi kirendeltség menedzselésével. Ezáltal jelentős új erőforráshoz jutottak. Mintegy 3000 ügyfelük van, ezek egy része alkalmazásban áll, csak új lehetőséget keres. Másik részük azonban többszörösen hátrányos helyzetű, tartós munkanélküli, gyermekét egyedül nevelő anya, vagy büntetett előéletű, illetve megváltozott munkaképességű. Ugyanígy regisztrálhatnak náluk az úgynevezett vándor (travellers) csoportokhoz tartozók is, és természetes, hogy korhatár nincs.

A szolgáltatások két nagy csoportja a *munkaközvetítés*, illetve a *képzésbe helyezés és fejlesztés*. A tevékenységi formák között szerepel az álláskereső klub, az írás-olvasás és a kommunikációs készség fejlesztése, továbbá a különböző képzésekbe lépés segítése.

#### *Együttműködés a munkáltatókkal*

A BJC a munkáltatók számára toborzást és kiválasztást végez. Ennek többféle formáját is megkülönböztetik aszerint, milyen mértékű segítségre van szüksége az egyénnek. Rendelkeznek egy saját adatbázissal, ahonnan a munkáltatók igényeinek megfelelő embert próbálják meg kiválasztani.

Azok a képzések, melyet a célcsoport számára biztosítanak, többféleképpen kapcsolódnak a munkáltatókhoz. Egyrészt az ő igényeikre reagálva tervezik képzéseiket, másrészt, ha a munkáltatónak szüksége van bizonyos szakképzettségű munkaerőre, akkor célirányosan képeznek. Az elhelyezett emberek betanítását is és utánkövetését is vállalják, mely szolgáltatás szintén előnyös a munkáltató számára is, hiszen segítenek megoldani a beilleszkedés során felmerülő problémákat. A munkaerő-piaci helyzet változásával a BJC konkrét céljai is változnak. Egyre inkább előtérbe kerül a munkahelyi esélyegyenlőség és a diszkrimináció megszüntetésének kérdése. Ezzel a problémával két EQUAL-programban is foglalkoznak.

A felsorolt példák érintik a megváltozott munkaképességűeket, de nem kimondottan rájuk vonatkoznak, nem az ő szükségleteik szerint strukturálódtak. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a különböző programokba bevont hazai ügyfelek egy része megváltozott munkaképességű, tehát ezek az együttműködések őket is érintik.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Allport, G. W.: Az előítélet. Gondolat Kiadó. Budapest, 1977.

2. Allport, G. W.: A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó. Budapest, 1980.
3. Atkinson, R. C. et al.: Pszichológia. Osiris. Budapest, 1977.
4. Bang, R.: A célzott beszélgetés. Tankönyvkiadó. Budapest, 1976.
5. Carver, C. S. – Scheier, M. F.: Személyiségpszichológia. OSIRIS. Budapest, 2001.
6. Csirszka J.: Pályalélektan. Gondolat Kiadó. Budapest, 1966.
7. Davenport, T. H. – Prusak, L.: Tudásmenedzsment. Kossuth Kiadó. Budapest, 2001.
8. Hogyan segítsük sérült embertársainkat? Motiváció Alapítvány. [online.] {[http://www.motivacio.hu/sites/default/files/hogyan\\_segitsuk.pdf](http://www.motivacio.hu/sites/default/files/hogyan_segitsuk.pdf)}
9. Juhász F. (szerk.): Irányelvek a funkcióképesség, a fogyatékos és a megváltozott munkaképesség véleményezéséhez. Széchenyi Nyomda. Győr, 2004.
10. Kulcsár Zs.: Egészségpszichológia. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 1998.
11. Münnich Á. (szerk.): Pszichológiai szempontok a megváltozott munkaképességű emberek munkaerő-piaci integrációjának elősegítéséhez. Didakt Kiadó. Debrecen, 2006.
12. Münnich Á. (szerk.): Gyakorlati megfontolások és kutatási tapasztalatok a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásához. Didakt Kiadó. Debrecen, 2007.
13. Ritoók P.-né – Gillemontné Tóth M. (szerk.): Pályalélektan. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó. Budapest, 1989.
14. Ritoók P.-né (szerk.): A tanácsadás pszichológiája. Tankönyvkiadó. Budapest, 1992.
15. Rogers, C. R.: Encounter csoportok. OPI. Budapest, 1984.
16. Szatmáriné Balogh M.: A mentori rendszer a munkahelyi beilleszkedés és a személyzetfejlesztés szolgálatában. Munkaügyi Szemle, 11. sz. 2001.
17. Szilágyi K.: A tanácsadás módszerei I-II. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1993.
18. Szilágyi K.: A tanácsadási elméletek. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1993.
19. Szilágyi K.: Az egyéni tanácsadás. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1997.
20. Szilágyi K.: Munka-pályatanácsadás mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.
21. Támogatott foglalkoztatás. Salva Vita Alapítvány – Fekete Sas Kiadó. Budapest, 2007.
22. Tausz K. – Lakatos M.: A fogyatékos ember helyzete. Statisztikai Szemle, 4. sz. 2004.
23. Váry A.: Tanácsadás. In: Járó K. (szerk.): Játszmák nélkül. Helikon Kiadó. Budapest, 1999.
24. Völgyesy P.: Általános lélektan. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Gödöllő, 1993.
25. Zalabai P.-né: Személyi segítők kézikönyve. Motiváció Mozgássérülteket Segítő Alapítvány. Budapest, 1997.



SCHALLER, ROBERT  
CSOPORTVEZETŐI ESZKÖZÖK, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL  
A JÁTÉKRA<sup>33</sup>

A szerző a szerepjátékokról publikált könyvének két fejezetét közöljük, azzal a szándékkal, hogy felhívjuk a figyelmet a játékok jelentőségére a csoportmunkában. A strukturált csoportfoglalkozás kötött csoportvezetési módszerében is lehetőség van a játék alkalmazására. Az ismeretátadás során leggyakrabban a szerepjátékot alkalmazzák a csoportvezetők. A közölt részlet első része a játék, mint tevékenység értelmezési lehetőségeit villantja fel, míg a második rész a szerepjáték vezetésének felelősségéről szól. Mivel a hazai csoportmunkában kitüntetett jelentősége van a szerepjátékok alkalmazásának, a szerző gondolatai minden humán szolgáltatást nyújtó szakember számára fontosak lehetnek. (A szerkesztő megjegyzése.)

### A JÁTÉK, MINT A TANULÁS MÓDSZERE

*„Szívesebben szórakoztatom az embereket annak reményében, hogy tanulnak belőle, mintsem hogy tanítani akarjak valamit nekik, annak reményében, hogy az majd szórakoztatja őket.” Walt Disney*

*„De hiszen nem az óvodában vagyunk” – a résztvevők ezen kijelentésétől való félelem miatt gyakran habozok, mielőtt a szerepjáték módszerét alkalmaznám. Vajon kellőképpen „bemelegítettünk” már? A csoport munkaképessége kellőképpen biztosított, olyannyira, hogy egy kreatív módszert alkalmazzunk? Megfelelőek a tanulási célok, elég egyértelműek és egyszerűen lettek megfogalmazva?*

*„De hiszen nem az óvodában vagyunk” a kollégáim egyike egy felnőtteknek szervezett képzés alkalmával a következőképpen válaszolt erre a kifogásra:*

*„Az óvodában? Mi? Itt? De hát hogyan is jut ez az eszébe? Hiszen nem vagyunk mi gyerekek, ellenkezőleg: egytől egyig mind felnőtt emberek vagyunk.*

*- Nem, nem vagyunk az óvodában. De ha megvalósíthatnánk, hogy egy olyan „kertben” dolgozhassunk, ahol minden elképzelhető dolog, melyet csak elvetettünk vagy elültettünk és minden más is, ami csak úgy jön, életre kelhet és szabadon nőhet – nos, egy ilyen „felnőttkertben” dolgozni valóban csodálatos lenne.”*

Ebben a válaszban valami nagyon fontosat hangsúlyozunk: Az óvodában munka folyik. Igaz a játékot többnyire így definiáljuk: „céltalan tevékenység, öncélú, érdekes elfoglaltság, időtöltés<sup>34</sup>. A labdarúgás is csak addig játék, amíg a focisták azt szabadidejükben játsszák, tehát nem a kenyerüket keresik vele. Az is igaz, hogy a játék öröme túl az eredménye is fontos, de ennek az eredménynek nem lehetnek materiális következményei, különben a játékból munka lesz. A színészet is csak addig játék, amíg a színjátékosok azt szabadidejükben teszik. Ezáltal egyértelművé válik, hogy az óvoda kemény munka. Hiszen itt a következmény a lényeg: a tanulási sikerek. Az

<sup>33</sup> R. Schaller: Das grosse Rollenspiel-Buch: Beltz Verlag, Basel, 2001.

<sup>34</sup> Wahrig, Deutsches Wörterbuch. 1978.

óvodában és a képzesek alkalmával a résztvevők egy mesterséges valóságot hoznak létre, mely a pillanatnyi tanulási céljaiknak felel meg.

*„ A gyermek, melynek igényei és érzelmei a szociokulturális közegben szakadatlanul akadályokba ütköznek, és aki fájdalmas folyamat során kényszerül megtanulni azt, hogy hogyan vegyen át célokat és viselkedési mintákat a környezetétől, egy olyan világot teremt magának, amely legalábbis pótlólag kielégíti saját igényeit, és melyben megoldhatja azokat a problémákat, melyekkel a valóságos, tehát szociális környezetben nem tud boldogulni. (...) Újra megteremti a valóságot, melynek során minden egyes új teremtési folyamat eredménye egy újabb alkotás, és ily módon tanulja meg voltaképpen, hogy a valóság nem más, mint a benne résztvevők alkotása. (...) Az embernek később már nincs többé szüksége a játékra, hanem mintegy ébren álmodva bele tudja magát képzelni a jövőben elérni kívánt helyzetekbe és megvizsgálhatja, hogyan törekedhetne mindennek a megvalósítására. (...) Ebből a szempontból nézve a játék nem mellékes tevékenység, melyet a gyermek vagy gyakorol, vagy sem, hanem eleme az emberré válás létfontosságú és alapvetően meghatározó eleme.”<sup>35</sup>*

Ezt a megállapítást az állatkertben sétálva is igazolhatjuk: A majmok, a nagymacskák és medvék esetében is megfigyelhető, ahogy a fiatal egyedek párharcot imitálnak. De ez az „ügy-mintha-szituáció” korántsem céltalan, hanem a túlélési készségek napi edzésére szolgál, és úgy tűnik, veleszületett szokás. A fiatal ragadozóknak nem kell először megtanulniuk a játékot, a játék maga hozzátartozik a genetikai fejlődési folyamathoz.

Ugyanezt figyelhetjük meg az embereknél: az édesanyák és csecsemőik világszerte ugyanazokat a szenzomotoros játékokat játsszák. Az anyák által csecsemőik felé közvetített auditív, vizuális és taktilis ingerek olyanok, mintha csak egy a fajra jellemző genetikai kincsesládából származnának.

Mely tanulási játékok tartoznak az ember „didaktikai örökségéhez”? Oerter (1997) a tanulási játékok öt fajtáját különbözteti meg:

## SZENZOMOTOROS JÁTÉKOK

Mozgások, auditív, vizuális és taktilis ingerek rendszeres ismétlése – illetve ugyanezek egyszeri vagy többszöri kihagyása – alkotják ezt a játékot. Ilyen játékok pl. a kukucskálás és a „Hóc-hóc katoná”.

*„A szenzomotoros játékok tulajdonképpen az észlelés és az azt követő reakció létfontosságú és alapvetően meghatározó gyakorlási formái. A neurobiológiai kutatások eredményei ezen a téren egyértelműek: azok a készségek, melyeket nem gyakorolunk, nem tudnak kifejlődni, illetve elvesznek. Már az újszülötteknél sem passzív tanulásról beszélünk, a csecsemő ugyanis születésétől kezdve és valószínűleg már a prenatális időszakban is keresi a szenzoros ingereket. Igazolhatóan előnyben részesítik azokat érzékszervi benyomásokat, melyeket észlelni akarnak. Úgy tűnik, hogy a csecsemő születésétől kezdődően igyekszik a világ történéseiről hipotéziseket felállítani és azokat igazolni. A csecsemők állandóan „értékeléseket” végeznek, amikor azt kérdezik maguktól: „Ez más, mint az volt, vagy ugyanaz? Mennyiben tér el ez, amit most tapasztaltam, a korábbitól?” Világos, hogy amennyiben ez a belülről fakadó igyekezet folyamatosan ismétlődve megvalósul, akkor gyorsan kategorizálni tudja az őt körülvevő szociális közeget illeszkedő és eltérő minták, események, összefüggések és tapasztalatok alapján. A csecsemő gyorsan rá fog jönni, hogy egy élmény mely ismertetői változatlanok, és melyek változnak – azaz, mely ismertetőik tartoznak lényegében a tapasztalathoz. Valamennyi számára elérhető érzékelés és észlelés esetében – kezdve a legegyszerűbbtől egészen a*

<sup>35</sup> Oerter, 1997. 13 p.

legbonyolultabbig – ugyanazokat az eljárásokat fogja felhasználni: méghozzá a gondolatról alkotott gondolatot.<sup>36</sup>

## SZIMBOLIKUS JÁTÉKOK (MINTHA-JÁTÉKOK)

A gyermek szimbolikusan végez cselekvést, utánozza a valóságot, anélkül, hogy idegen szerepeket venne át. A kislány, pl. cumisüveget ad a babájának (ehhez egy cumisüvegre emlékeztető tárgyat használ), vagy a kisebbik lány úgy tesz, mintha házi feladatot csinálna (holott valójában sem olvasni, sem írni nem tud).

73

A szimbolikus játék a gyermek kognitív fejlődésének következő lépése. Az úgynevezett „learning by doing” egyrészt arra szolgál, hogy a gyermek a már megfigyelt létfontosságú cselekvéseket (táplálkozás, tisztálkodás, harc, szaporodás, stb.) begyakorolja és memorizálja. Stern szerint azonban egy másik szempont sokkal lényegesebb: ez pedig az én-identitás kialakítása, illetve a saját és mások érzelmeinek felismerése a tevékenységek során. Ez a második szempont a párhuzamos játékok során is jelentős.

*Párhuzamos játékok:* a gyermekek egymás mellett játszanak, egymást kölcsönösen megfigyelve, azonos tárgyakat használnak, egymást utánozzák, de nem avatkoznak bele a másik játékába. Ezt leginkább a játszótérek és strandok homokozóiban figyelhetjük meg. A gyermekek felváltva használják ugyanazokat a tárgyakat, ugyanazokat a tornyokat és süteményeket készítik el, anélkül, hogy egymással észlelhető interakcióba elegendnének (hacsak nem ugyanazt a lapátot veszik igénybe...).

Minden egyes tevékenységhez, de még a legegyszerűbbekhez is érzelmek kötődnek. A gyermek a szimbolikus és párhuzamos játékok során tudja megtanulni az érzelmek társas közegben történő azonosítását. Az anyák azok, akik a játéknak ezt a formáját kezdeményezik, méghozzá úgy, hogy a csecsemőjüket folyamatosan utánozzák. Amikor az nevet, ők is nevetnek, amikor grimaszol, ők is grimaszolnak. Ez azonban nem egyszerű utánzás, hanem intenzív párbeszéd, melynek során az érzelmi állapotok kommunikálása a cél.<sup>37</sup>

## SZEREPIJÁTÉKOK

A szerepjátékokat kettős „úgy-mintha-szituáció” jellemzi: én úgy teszek, mintha én lennék az anyuka, te úgy teszel, mintha te lennél a kisbaba, és megettetlek téged a cumisüvegből. A szerepjáték tehát nem más, mint egy kettős szimbolikus játék. Ehhez már a tevékenységek, szerepkörök és szociokulturális szabályok széleskörű ismeretére van szükség (pl. ahhoz, hogy el tudjak játszani egy anyát, tudnom kell, hogy milyen egy anya).

Ezek a szerepjátékok tehát voltaképpen komplex szociális fikciós játékok. A gyerekek általuk megtanulják az emberi együttélés szabályait, illetve egy bizonyos társadalmi pozícióhoz fűződő elvárásokat, viselkedési szabályokat, jogokat és kötelességeket, azaz a szerepelvárásokat.

---

<sup>36</sup> Stern, 1994. 67 p.

<sup>37</sup> Vö. Stern, 1994. 198.p. és folyt.  
Schaller, Robert

## SZABÁLYJÁTÉKOK

Két vagy több játékos megállapodik egy bizonyos játékban (a labdának a kapuba kell kerülnie) lefektetett szabályok szerint, speciális képességek bevonásával (ugrás, rúgás, támadás, stb.) játszanak. A szabályjátékok esetében nagyon kedvelt, hogy a képességeken túl még a véletlent, mint változót is bevezetik (kocka, jocker, stb.)

A szabályjátékok első sorban a szociokulturális kontextusban történő életvezetést mintázzák:

„A konfliktusok, melyekbe a gyermek szocializálódása során és azt követően ütközik, elvezetik őt az azon szabályjátékokban való részvételhez, melyek az ilyen jellegű konfliktusok kifejező modelljeit alkotják. Ezekben a modellekben a gyermek kockázatmentesen tanulhat, mely hozzájárul a szocializáció folyamatához, mivel általa a gyermek olyan kompetenciákat sajátíthat el, melyek a kultúra adta konfliktusok és feladatok megoldásához szükségesek. A stratégiai játékokat a kultúrák összehasonlítása során szigorú primerszocializációval, pszichológiai fegyelemmel, fegyelmezettségre való szoktatással, valamint komplexebb kulturális közeggel asszociálják. A szerencsejátékokat a felelősségvállalással kapcsolatos rutintevékenységek magas fokú begyakorlásával, a személyes kezdeményezések büntetésével és a természetfeletti erők jóakaratóba vetett hittel asszociálják. A testi ügyességet alapul vevő versenyeket olyan kultúrákban találunk, melyek sokat adnak a teljesítményre.”<sup>38</sup>

A játéktípusok megjelenése fejlődépszichológiai sémák szerint történik. A csecsemőknél szenzomotoros játékokat figyelhetünk meg. A fejlődés előrehaladtával a gyermekek képessé válnak a szerepjátékokra (mintegy 4 éves koruktól) és a szabályjátékokra. Így pl. értelmetlen lenne a hatéves fiúknak a még számukra elég összetett futbalszabályokat megtanítani. Úgyis mindannyian a labda után fognak szaladni és megpróbálják majd azt a kapuba rúgni (ha kell, akkor akár még a sajátjukba is...). Szabályok természetesen a szenzomotoros játékokban is vannak, de azok még csak egyszerű viselkedési szabályok, amelyek a játékot meghatározzák.

A játék fontos ismérve, hogy a résztvevők tudják, hogy játékot játszanak. A gyermekek boldog izgatottság lesz úrrá, ha az anya pelenkázás közben arcát a pelenka mögé rejti, hogy aztán onnét hirtelen újra előbújhasson. A csecsemő tudja, hogy az anyja nem tűnt el, ez pedig egy játék, és mindezt ki is fejezi: anya és gyermeke között értekezés folyik a játék formájáról valamint időtartamáról a szemkontaktus, a vokalizáció, az izomtónus és a mozgások segítségével. Ez a kommunikációról folytatott kommunikáció a metakommunikáció. Az egész játék során jelen van, és a játék körülményeire, témájára és kivitelezésére vonatkozik. A játék csak akkor jöhet létre, ha a játék résztvevői a metakommunikáció közös nyelvvel rendelkeznek.

A játék egy további fontos ismérve, hogy a résztvevők úgy tesznek, mintha nem is játszanának. Egy focista gölt követő frenetikus ujjongása a focit nem kedvelők számára teljesen értelmetlen és nevetséges. Az illetékes viszont a későbbiekben ezt az ujjongást extázisszerű csúcspontként írja le,

---

<sup>38</sup> Oerter, 1997. 283. p.  
Schaller, Robert

mely „jobb volt még egy orgazmusnál is”. Amíg az orgazmus első sorban a szaporodás célját szolgálja, addig az orgazmusszerű gólélménynek nincsenek következményei. Mi történik, ha az ifjúsági csapat 1:0-ra legyőzi az öregfiúkat? A gólt ünneplő ujjongás (kivéve persze a profi futballt, ahol ugye a sok pénz és a lokálpatriotizmus a tét) csak a játék különleges valóságával magyarázható, mely megváltoztatja az emberek tudatállapotát:

*„Az időérzékelést nagymértékben befolyásolja, az ember megfedezik az időről és nem is tudja, mennyi ideje játszik már. Nem kell aktívan koncentrálnia, sokkal inkább magától értetődő a koncentráció, éppúgy, mint a légzés. Minden olyan kognitív folyamat, amelynek nem közvetlen célja, hogy a jelenlegi cselekvés kivitelezését szabályozza, másodlagossá válik. Az ember már nem úgy érzi, hogy elválik a cselekvéstől, hanem sokkal inkább eggyé válik a saját tevékenységével (ez az ún. összeolvadás). Úgy éli meg, hogy a tevékenység akadálytalanul megy végbe. Az egyik lépés könnyedén a másikba olvad, olyan, mintha az egész történet a saját belső logikája alapján zajlana.”<sup>39</sup>*

A játékban ennek a folyamatosságnak az érzése („Flow-élmény”) a gyerekeknél mindennapos jelenség. A kisgyermekkorai tanulás során az affektív és a kognitív tanulási folyamatok nem különíthetők el egymástól. Maga a tanulás erős érzelmi töltöttséggel bír, és a játék során megy végbe. Csak az iskolában válnak el egymástól ennyire nyilvánvalóan az affektív és a kognitív tanulási folyamatok. Ennek során az affektív tanulási folyamatok többnyire az iskolán kívül mennek végbe (sport- és zenei foglalkozások, barkácsolás, szimbolikus és szabályjátékok során). Ahhoz, hogy ezt a különösen kedvezőtlen szétválasztást tanuláselméletileg megalapozzuk, a két komplementer agyfélteke elméletét kell itt idéznünk. A bal agyfélteke a nyelvet dolgozza fel (digitális információk feldolgozása), a jobb agyfélteke pedig a képek, analógiák, érzelmek feldolgozásáért felelős (analóg adatok feldolgozása). Ennek megfelelően a tanulási szekvenciákat agyféltekének megfelelően juttatják el a gyermekhez<sup>40</sup> (vö. Birkenbihl 1996). Ennek megfelelően a szerepjáték módszerét is felhasználják az oktatásban: lazításképpen, hogy változatosabb, vidámabb legyen a tanulás (és hogy néha a jobb agyféltekét is aktiválják). De ennek révén a játék, mint tanulás-módszertani eszköz lehetőségeit még messze nem merítik ki.

*„A folyamatosság előfeltétele annak, hogy a szakmai életben vagy a művészetben mesterré váljunk, és ugyanez érvényes a tanulásra is. Azok a diákok, akiket a tanulás során a folyamatosság kerít hatalmába, sikeresebbek – teljesen függetlenül attól, hogy a teljesítményt mérő tesztek segítségével milyen tehetségi fokot állapítottak meg esetükben. Ez összefoglaló értelemben megerősíti, hogy az a képesség, hogy az emóciókat egy produktív célra irányítsuk, egy felsőbb rendű képesség. Mindegy, hogy impulzusainkat kontrolláljuk és a jutalmazást későbbre halasztjuk, vagy hangulatainkat úgy szabályozzuk, hogy a gondolkodást megkönnyítsék, semmint hogy hátráltassák. Mindegy, hogy magunkat ösztönözzük arra, hogy állhatatosak legyünk, és még visszaesések után is új kísérletet tegyünk, vagy, hogy annak a módját keressük, hogy a folyamatosság állapotába kerüljünk és általa jobb teljesítményeket érjünk el – minden eset azt mutatja, hogy az érzelem hatékony cselekvést képes előidézni.”<sup>41</sup>*

Miért játszik az ember? Az ebben a fejezetben szereplő kifejtések alapján több nem teljesen egyszerű választ is adhatnánk:

- A játék az embert egy jótékony, olykor még eksztázisszerű folyamatossági állapotba juttatja el.
- A játék a tanulás létfontosságú és alapvetően meghatározó formája.

<sup>39</sup> Oerter, 1997. 7 p.

<sup>40</sup> vö. Birkenbihl, 1996.

<sup>41</sup> Goleman, 1996. 123.p. és folyt.



- A játék során a szenzomotoros képességeket lehet elsajátítani és gyakorolni.
- A játék veszélytelen környezetet biztosít ahhoz, hogy kipróbálhassuk, hogyan bánjunk saját érzelmeinkkel.
- A játék során megélt valóságos és fantázia szülte szituációk hozzájárulnak az érzelmeink egészséges megtisztulásához. (katarzis)
- A játék során gyakorolhatjuk a kulcsképeket, növelhetjük a spontaneitást és az emocionális intelligencia is gyarapszik.

Megannyi messzire vezető válasz. Mindennek ellenére gyakran felteszem magamnak a kérdést: Miért játszom (szinte) minden nap a klasszikus gitáromon? A várható következményekkel nem magyarázhatjuk: Az én pengetésemmel pénzt nem fogok keresni, és még szociális elismerésre sem számíthatok. Valószínűbb ennél a katartikus hatás: gitározás közben ugyan a számos meglévő problémáim közül egyiket sem oldom meg, de érzelmileg valahogy mégiscsak jobban érzem magam. Továbbá azt is remélem, hogy ennek segítségével megőrizhetem a tanulási képességemet. De létfontosságúnak és alapvetően meghatározónak nem tűnik számomra a gitározás. Amikor hosszú órákon át kitartó türelemmel, többnyire ekstázisszerű „flow-élmény” jelentkezése nélkül Fernando Sor op. 31 (nagyon egyszerű, de találóan szép) etűdjét gyakorolom, akkor rájövök: a zene és tánc tulajdonképpen játék. A költészet játék során fogant, és azóta is a játékformákból nyerte a legértékesebb táplálékát. A vallás és a kultusz szent játékban nőtt nagyra. A szociális konvenciókat, a nemes élet szabályait, a konfliktuskezelés rituáléit, a harc szabályait és a jogot is a játékból származtatjuk és általa nyerték el formájukat.

*„Ez a játékos versengési kedv, amely régebbi, mint a kultúra maga, kezdettől fogva megtöltötte az életet és növekedésre serkentette az archaikus kultúra formáit, mint valami élesztőanyag. (...) A kultúra eredeti fázisaiban mindig játszott kultúra. Nem születik a játékból, mint magzat az anya testéből, hanem a játék keretében fejlődik ki, játékként.”<sup>42</sup>*

Ezek alapján azt a kérdést, hogy „Miért játszunk a felnőttképzés során?”, egészen könnyen megválaszolhatjuk. A játék (és ennek révén a szerepjáték) a tanuláshoz egy teljesen természetes formája, melyet a legnagyobb hatékonysággal végezhetünk annak érdekében, hogy tetszőleges korú és képzettségi szintű emberek szociális készségeit fejlesszük általa. Ennek azonban alapvető feltétele, hogy a játék cselekménye önkéntes legyen. Ehhez álljon itt ismét egy idézet Huizingától:

*„A játék szabad cselekvés vagy foglalkozás, amely bizonyos önkéntesen, előre meghatározott időben és térben, szabadon választott, de mindenképpen kötelező szabályok szerint folyik le; célja önmagában van, bizonyos feszültség és öröm érzése, továbbá a „közönséges élet”-től való „különbözőség” tudata kíséri. Ebben a meghatározásban alkalmas fogalom lesz mindannak az összefoglaló kifejezésére, amit az embereknél, gyerekeknél vagy állatoknál játéknak nevezünk: ügyességi és erőpróba-játékok, szerencse és kitalálós játékok, ábrázolások vagy előadások. Ezt a játékkategóriát mint szellemi életemünk egyik legalapvetőbb tényét ismertük fel.”<sup>43</sup>*

## A JÁTÉK ÚTMUTATÓJÁNAK JELENTŐSÉGÉRŐL

<sup>42</sup> J. Huizinga: Homo Ludens. Athaneaum. Fordította: Máthé Klára. 1944. 184.p.

<sup>43</sup> J. Huizinga: Homo Ludens. Athaneaum. Fordította: Máthé Klára. 1994. 37. p.

„Az egzaktásra való törekvés megegyezik a bizonyosságra való törekvéssel, és mindkettőről le kellene mondanunk. Természetesen ezzel nem azt akarom mondani, hogy a magasabb fokú egzaktság, mint pl. egy előrejelzés vagy akár egy megfogalmazás, nem lenne alkalmanként nagyon is kívánatos. Amire gondolok, nem más, mint egy magasabb fokú egzaktásra – különösen nyelvi egzaktásra – való törekvés önmagában sosem lehet cél, mivel rendszerint azzal a következménnyel szokott járni, hogy elvesz az egyértelműség. Egy másik következménye pedig az olyan terminológiai előtanulmányokra fordított idő- és energiapocsékolás, melyek rendszerint hasztalannak bizonyulnak, mivel az adott problémahelyzet továbbfejlődése megelőzi azt. Sose próbáljunk meg egzaktabbak lenni annál, mint amit a problémás szituáció megkövetel.”<sup>44</sup>

Egy felnőttképzés alkalmával, a szerepjáték bevezetése során felvetődik a kérdés: Mennyire legyen egzakt a játékleírás? Alapvetően elmondható, hogy minél rövidebb az útmutató,

- annál több a játékban a dinamika, és annál élénkebben folyik a játék. A résztvevők improvizálni fognak, és a játék a cselekvés folytán továbbfejlődik.
- annál nagyobb a rizikója annak, hogy elveszítjük a játék irányítása során a kontrollt. A játék vezetőjének nem áll majd módjában ellenőrizni azt, hogy a játékosok saját maguk milyen útmutatókat hoznak létre („mindenki úgy érti, ahogy érteni akarja”).

Magyarázképpen következzen itt egy példa: egy főiskolai foglalkozáson vagyunk, melynek témája: „Apának lenni – francia spárga a munka és a család között”. A foglalkozás második estéjét „A szabadidő – vitaidő” témájának szentelik. A foglalkozás vezetője a téma bevezetéseként szerepjátékot javasol.

Útmutató: „Azt javaslom, csináljunk valami olyat, amiben aktívan részt lehet venni, izgalmas és talán még humoros is – játsszunk csoportos szerepjátékot. A kiindulási helyzet: egy vasárnapi kirándulás az állatkertbe. Helyezkedjenek egy fantáziabeli idegen szerepbe. Tehát semmiképpen se a saját családjukat és benne magukat játsszák. Képzeljék el, hogy Önök egy család tagjai, melyik szerepet szeretnék betölteni?”

Megjegyzés: A csoportos játékokban új szerepbe bújhatok, és egészen spontán kell reagálnom. Nem lehet tudni, hogy mi alakul ki belőle, de abból kiindulhatunk, hogy a csoportos játék a hétköznapijainkból merített szerepek és cselekvések karikatúráját jeleníti meg. Általa saját viselkedési mintáinkat ismerhetjük meg, és megszerezhetjük számunkra szokatlan szerepek tapasztalatait is. A csoportos játék ösztönzi a fantáziát és a kreativitást.

„Egy tetszőleges szerepbe bújhatnak, az Önök jelenlegi hangulatának megfelelően. A szabály a következő: a csoportos játék ebben a teremben zajlik, mindenki részt vesz, de olyan szerepet is választhatnak, amely inkább passzív, olyan szerepet, amely kevés aktivitást igényel. Egyszerűen úgy, ahogy az Önöknek ebben a percben a legjobban megfelel. Ha a játék során másik szerepet szeretnének átvenni, akkor tegyék meg. De ezt úgy kell megtenniük, hogy azt a többiek is észrevegyék.”

„Kezdeképpen definiáljuk a szerepeket! Felírom a táblára, hogy ki melyik szerepet szeretné, majd mindenki röviden leírást ad a sajátjáról. Ezt követően a játék helyszínét vázoljuk fel. Hol is vagyunk pontosan? Hogyan néz ki a környezetünk? Hol mi található? A játék körülbelül 20 percig fog tartani. Meg fogom állítani a játékot, ha úgy érzem, hogy csökkenni kezd az energiaszint. Adott esetben beavatkozom a játékba és speciális eseményeket jelentek be, hogy ösztönözzem a játék cselekményét (pl.: vihar, baleset, veszély). A játék után pedig megvitatjuk a következőket: Hogyan boldogultam a szokatlan szerepben? Milyen speciális találkozásokat éltem meg? Mi a kapcsolat a valós élethelyzetemmel? Milyen érzéseket és viselkedési mintákat ismerek? ”

A játék útmutatója tehát már ismert. Hogyan reagálnak rá a résztvevők?

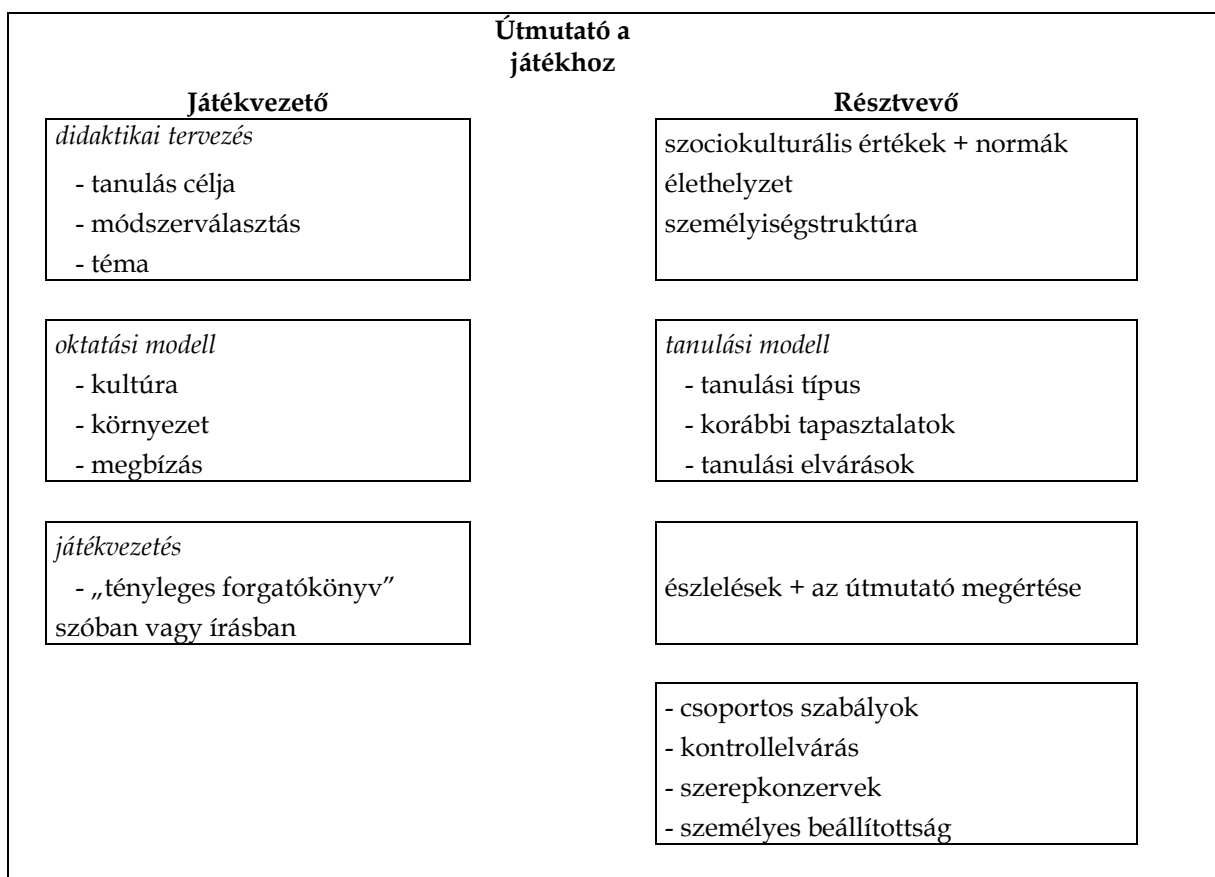
- A szerepjáték résztvevői először is megvizsgálják, hogy ebből a helyzetből mi az, amit már ismernek, hogy az emlékezetükben a család, állatkert, vasárnap, séta, stb.

<sup>44</sup> Popper, 1979. 28.p.  
Schaller, Robert

kódszavakhoz milyen ismeret társul. Ezen események egyedi, személyes értékelését fogják elvégezni.

- Felidéznek korábbi tanulási tapasztalatokat is, és már kialakították tanulási elvárásaikat is.
- A résztvevők az útmutatót a saját személyes, a tanulási folyamathoz illetve a felvetett témához fűződő beállítottságuknak megfelelően fogják érteni. Amennyiben ismerik a tanulási szituációt és az kellemes számukra, továbbá azt gondolják, hogy a tanulási folyamatra hatással tudnak lenni (kontrollelvárás), akkor bizonyos módon belemennek a játékjavaslatba.
- Az észlelt játékútmutatót megvizsgálják az érvényes viselkedési- és csoportos szabályok alapján, végtére is senki sem szeretne nevetségessé válni, el akarják kerülni a túlzott exhibicionizmust is, valamint azt a látszatot kell kelteni, hogy mindez még valós és spontán is...
- A résztvevők megvizsgálják, hogy tudnak-e meríteni a régóta ismert és jól bevált viselkedési mintákból, illetve a hétköznapiokból, televízióból, színházból vett szabványszerepekből (szerepkonzervekből).
- Ezt a tudást fogják összevetni a foglalkozás céljaival és azokkal a feltevésekkel, amelyeket a játékvezető szerepjáték-elvárásairól alkottak (látens vezetői forgatókönyv). Ennek eredménye egy a szerepjátékban alkalmazható lehetséges részvevői forgatókönyv, azaz egy belső nem ismertetett játékútmutató.

Ez a másodperc törtrésze alatt lezajló folyamat, mely során a külső forgatókönyvtől a belső forgatókönyvig jut el, tudat alatt játszódik le. Az agy automatikusan ellenőrzi az inputokat, mielőtt egyáltalán a játék cselekménye megkezdődne. Ezt a kognitív ellenőrzési folyamatot a következő sematikus ábra segítségével ábrázolhatjuk:



játék cselekménye

a játék útmutatójáról alkotott „szubjektív forgatókönyv” (vélemény arról, hogy hogyan értik a játék útmutatóját)

79

A mellékelt séma segít bemutatni, hogy hogyan vezeti be a szerepjátékot a játék útmutató. Ez nagy részben a játékvezető szándékaitól függetlenül történik. A résztvevők ugyanis a játék útmutatójából kiindulva egy tanulási modellt alakítanak ki, amely meghatározza az implicit játék útmutatót (szubjektív forgatókönyvet). Ez a szubjektív forgatókönyv messzemenően függ a személyiségjegyeiktől, az eddigi tanulási tapasztalatoktól, a résztvevői szereppel kapcsolatos értékektől és normáktól, a személyes tanulási céloktól, a kulturális háttértől, a tanulócsoporthoz tartozó pozíciótól, stb.

Itt most szívesen elmagyaráznám, hogy én magam játékvezetőként hogyan érem el többnyire mégis, hogy a játékvezető és a játék résztvevői között relatíve nagy összhang jöjjön létre. De sajnos ez számomra sem egészen egyértelmű. Ez abból fakad, hogy nekem, mint szerepjáték-vezetőnek, személy szerint egyáltalán nincs meg az a képességem, hogy a játék útmutatókat és a tanulási célokat egzakt módon megfogalmazzam. Inkább rendetlen vagyok, és néha-néha el is felejttem azt megemlíteni. Megdöbbenéssel állapítom meg újra és újra, hogy ennek ellenére tanulási szempontból hatékony szerepjátékok jönnek létre. Nyilvánvalóan szavak nélküli egyeztetés történik ilyenkor – kölcsönös képzeletbeli feltételezés a szerepekről, szabályokról, és a célokról.

*„Abból kell kiindulnunk, hogy létezik a kapcsolatoknak olyan átfogó módja, mely az átélő képességet alapvetően meghatározó egyoldalú intencionalitását az egymás szerepébe való beleérző képesség kölcsönös intencionalitásával és a másik megélésévé szélesíti ki. Az ennek megfelelő kölcsönös, valóság-hű észlelést, és az abból két (vagy több) ember között fakadó kapcsolatot Moreno-féle telefolyamatnak, illetve telepátiának nevezzük.*

*(...) A tele a mindkét fél részéről teljes mértékben kibontakoztatott egészséges emberek közötti kapcsolat módja. A 'tele' szótag a tele-pátia, tele-phon és egyéb szavakban azt a távolságot jelenti, melyet egyik vagy másik fél a szóban ezt követező szótagok által leírt cselekvés segítségével áthidal. Mivel ezen felül feltételezhető, hogy az egészséges kölcsönös kapcsolat módja a 'tele' az individuumok között átfogó kölcsönös kognitív és kommunikatív képességek számosságán alapul, melyek a mind a másik félre, mint célra 'teloszra' irányulnak, így Moreno a 'tele' szót ezen képességek összességének szimbólumaként használja.”<sup>45</sup>*

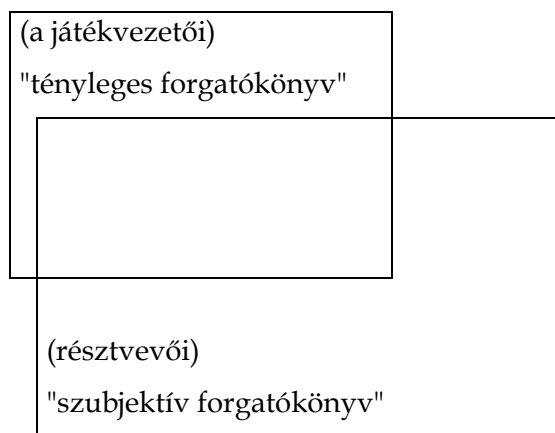
A szerepjáték alapvető szükségességű feltétele, hogy a tanulócsoporthoz tartozóan működjön a „tele”. Ha a szerepek felvétele során és a játék színhelyének megalkotásakor újra és újra tisztázandó kérdések merülnek fel: „Nem értem, mit kell tennem...?” „Ki jön be az ajtón?” „Azt gondoltam, én teszem fel az első kérdést...?” „Most otthon vagyunk vagy az irodában?” „Mi ez itt, egy ajtó vagy egy ablak?” akkor ez annak a csalhatatlan jele, hogy a „telével” nem stimmel valami. Tele nélkül pedig nincsen játék.

Ideális esetben létrejön egy relatív jó összhang a játékvezető által adott játék útmutatóval: a tényleges és szubjektív forgatókönyvek meglehetősen nagy mennyiségű közös pontot mutatnak (lásd lent kooperatív játék-cselekmény). Ez azt jelenti, hogy a kölcsönös valóság-hű észlelés, a „tele” létezik, és elértük a kooperatív kapcsolatmódot.

Ha nem ez az eset áll fenn, az a csoport játékra való képességet erősen zavarja: a résztvevő szubjektív forgatókönyve jelentősen eltér a játékvezető szubjektív forgatókönyvétől (lásd lent ellentmondásos játék-cselekmény). A tanuló ebből következően a játékszituációt másként fogja alakítani, mint ahogy azt a játékvezető tervezte. Ez pedig folyamatosan félreértésekhez vezet.

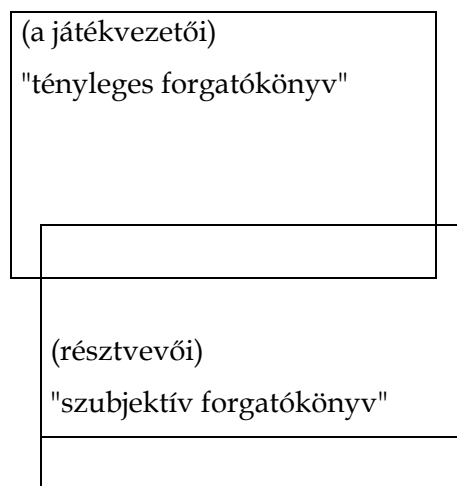
<sup>45</sup> Leutz, 1986. 20 p.  
Schaller, Robert

## Kooperatív játékcselkmény



= relatív sok egyezés, jól működő „tele”

## Ellentmondásos játékcselkmény



= kevés egyezés, rosszul működő „tele”

Sajnos a szerepjáték valósága annál sokkal bonyolultabb, mint ahogyan azt ez a modell képes bemutatni. Hiszen többnyire nem csak egy résztvevővel van dolgunk. Képzelve tehát el, hogy hozzávetőlegesen 15 személynek kell a megértés közös nevezőjére jutnia. Ebben az esetben nehéz feladat, hogy a játék útmutatóját szóban egyértelműen megfogalmazzuk, úgy, hogy egy közös játékcselkményt létrehozzunk. Többnyire a következő elvhez tartom magam: sose légy pontosabb, mint amennyire feltétlenül szükséges. A résztvevők befogadóképessége amúgy is korlátozott: nem tömhetjük őket egyszerűen tele szabályokkal és egyezségekkel.

Vagy Ön talán elejétől a végéig el szokta olvasni a játékok útmutatóit? Vegyen elő pl. egy játékot, melyet a családjával már többször játszottak. Olvassa el egyszer alaposan a játék útmutatóját, és gondolja át, hogy hogyan értené azt, ha még nem ismerné a játékot. Hiszen többnyire egyszerűen megpróbálunk játszani, és úgy tanuljuk meg a játékszabályokat, hogy szükség esetén megnézzük a játék útmutatóját.

A szerepjáték során is folyik kommunikáció a játék útmutatójáról, a szükséges változtatásokról és a cselkmény folyamatairól. Ez az átírási folyamat a játék kezdete előtt játszódik le és az egész játék során is folyamatosan tovább zajlik – többnyire nem tudatosan. Ehhez is szükségünk van egy alkalmas kommunikációs formára, egy a játékra vonatkozó „nyelvre”. Ha egy szerepjátékos azt mondja: „Ezt az egészet idiótaságnak tartom”, akkor a többieknek meg kell tudni érteni, hogy ez a játékhoz tartozik-e, vagy kijelentésével magára a játékra gondol. Ezek a metakommunikációs üzenetek azonban ritkán szóbeli megnyilvánulások, többnyire nonverbális formában jelennek meg, és csak nehezen lehet őket megfigyelni és leírni.

A „Játék, mint a tanulás módszere” című elméleti kitekintésben már utaltunk arra, hogy már a koragyermekkorai játék során megfigyelhetünk metakommunikációs üzeneteket. Példa erre az a nonverbális kommunikáció, mely ezt jelenti: „Ez nagyon vicces, kérlek, játszunk tovább!”

Schaller, Robert



Az állatoknál is megfigyelhető egyfajta kommunikáció a játék során tanúsított kommunikációról. Így pl. a fogságban, medencében tartott delfinek az emberekkel megállapodásokat kötnek a játékban elfogadható magatartási formákról. Ha egy idegen közelíti meg a medencét, és odaül a korláthoz, megpróbálják a kezét a szájukba venni és az állkapcsaik között finoman összenyomni. Eközben éles fogaikkal képesek lennének a kezét akár könnyedén le is harapni. Ha az idegen belemegy ebbe a rituális üdvözlésbe, akkor a delfin az egyik legsérülékenyebb testtáját (testének anterior-ventralis részét, tehát a mellkasának megfelelő részét) fogja az idegen kezére vagy lábára helyezni. Ezt a magatartást metakommunikatív üzenetként értelmezhetjük. Amikor a delfin az ember kezét a szájába veszi, de nem harapja meg, olyan, mintha azt mondaná: „Nem akarlak bántani, ez csak egy játék.” Amikor pedig a sérülékeny mellrészét tárja fel az ember előtt, olyan, mintha azt mondaná: „Bízom benne, hogy te sem fogsz engem bántani.”<sup>46</sup> A delfin és az ember ily módon tisztázzák, hogy készen állnak a játékra, erről pedig az „egymást nem bántani” kötelező alapszabálya szerint értekeznek. Ez a metakommunikáció egyik leginkább nyilvánvaló, jól megfigyelhető formája. Feltárom előtted a sérülékeny testrészeimet, és ez által meghatározom a játékszabályokat.

A metakommunikációs üzeneteket önmagukban csak ritkán lehet ilyen jól érthető formában észlelni. A metakommunikáció teljesen különböző kommunikációs csatornákon zajlik, mint pl. a testtartás, a mimika, a szemmozgás, a szagok, a távolság, stb. és többnyire nem különálló jól azonosítható jelzéseként észleljük őket, hanem egy összetett érzelmi környezetként.

Lássunk egy példát: Ülök a vonaton, velem szemben ül egy nő egy kisgyermekkel. Még soha nem láttam egyikőjüket sem. Olvasok, és azt veszem észre, hogy a gyermek a könyvem után nyúl. Odatartom a gyermeknek a könyvet, de aztán gyorsan el is veszem, mielőtt tényleg megfoghatná. Ezt a „játékot” kétszer vagy háromszor megismételjük. A gyermek nevet. Ezt követően kiveszem a gyermek szájából a cumit és elrejttem a könyv mögé. A gyermeket boldog izgatottság tölti el, nevet. Nyilvánvalóan nem fenyegető tettként éli meg azt, hogy elvettem tőle a cumit, hanem játékként. De miért? Hiszen nem magyaráztam el egyértelműen és világosan, hogy vissza fogom adni.

Az új fejlődépszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy a csecsemők már nagyon korán képesek észlelni a társuk érzelmi állapotát. Az ember már élete első napjaitól kezdve absztrakt reprezentációkat (belső képeket) alakít ki az észlelési tulajdonságokról és ezen érzelmi minőségekkel összekapcsolt képek alapján irányítja cselekedeteit.

Térjünk vissza még egyszer a vonatos példára. Nem tudom megmondani, hogy a gyerek az én viselkedésemet (a cumi elvételét) mely viselkedési jegyek alapján osztályozza nem fenyegető, hanem játékos viselkedésként. De a játékra vonatkozó szándékomat tisztán felismerte. Valahogyan.

Arisztotelész volt az első filozófus, aki az észlelésünk ezen speciális voltára irányította a figyelmet. Rendelkezünk egy „hatodik érzékkel”. Így nevezte el azt a képességet, mely szerint olyan érzékelési minőségeket vagyunk képesek észlelni, melyeket nem egyértelműen kötődnek egy érzékszervhez (mint pl.: „Itt bűdös van.”), hanem több érzékszervhez kötődő egységes érzékelést jelenítenek meg: („Valami bűdöset érzek itt.”). Gyerekeknél ez a hatodik érzék nagyon kifejtett és

<sup>46</sup> Watzlawick, 1996. 100. p.  
Schaller, Robert

messzemenően meghatározza cselekvésük irányítását. Felnőtteknél (többnyire a verbális kommunikáció során előforduló) az elkülönülő, egyértelműen definiált jelzések jelentősége nagyobb, és gyakran ellentmondásos észleléshez vezetnek: „Amit érzek, az ellentmond annak, amit hallok.”

Mindezek alapján a szerepjáték tanulási helyzetében a játék útmutatójára az alábbi eljárásokat követhetjük:

- a szerepjáték pszichológiai szempontból nézve különösen komplex játék, melyben minden érzékszerv szerepet kap. A játékra való hajlandóságot nem tervezhetjük meg, hanem az a folyamatból ered. A szerepjáték tehát mindig olyan módszer, melyet el is lehet utasítani. Ezt nyomatékkal kel közölni, és hagyni kell, hogy tanulási kultúráként megtapasztalható legyen.
- A játékleírás szóbeli kifejtettsége és pontossága nem garancia arra, hogy azt úgy is értik majd, mint ahogyan a játékvezető azt tervezte. Az egymás helyzetébe való kölcsönös beleérzési képesség nagy részben a nonverbális kommunikáción alapul.
- Egy szerepjáték hiába alakul látszólag jól, mégis lehet érzelmileg üres, ami azt jelenti, hogy a játékosok értelme és lelke nincs jelen a játékban. Ez annak a jele, hogy a résztvevők nem tartják megfelelőnek a játékleírást. A játékvezető erre reagálva meg kell, hogy kérdezze a résztvevőket, hogy mit lehetne megváltoztatni annak érdekében, hogy a játék egyszerűbb legyen.
- A metakommunikatív jelzéseket többnyire nem tudatosan küldjük és fogadjuk. Rendszerint egy nonverbális csatornán zajlanak. Döntő jelentőségű, hogy a játékvezető a jelzésekre figyeljen, és azoknak megfelelően reagáljon: amennyiben a játékosok körében hiányzik a metaszintű megértés, az annak a jele, hogy komoly zavarok léptek fel. A szerepjátékot meg kell szakítani vagy be is kell fejezni – ezen zavarok elhárítása előnyt élvez.
- A játékvezetőnek a játék leírásakor és a játék kezdetén ügyelnie kell arra, hogy működik-e a résztvevők körében a „hatodik érzék”. Ha a játék leírása során újra és újra kérdések és megértési nehézségek adódnak, akkor valószínűleg még nem jött el a szerepjáték ideje.

A játékleírás alapvető elve tehát: nem az a lényeg, hogy mit mond a játékvezető, hanem az, hogy miként értik azt a résztvevők.

FORDÍTOTTA

Béres Brigitta

## HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK PÁLYAÉRETTSÉGÉNEK FEJLESZTÉSÉT CÉLZÓ PÁLYAORIENTÁCIÓS CSOPORTFOGLALKOZÁSOK TAPASZTALATAI\*<sup>47</sup>

A pályorientáció tartalmának meghatározásához kapcsolódó szakirodalmi áttekintések alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy e témakörben az iskola a pályaelettség / pályaválasztási élettség egyes összetevőinek fejlesztését vállalhatja. A nemzetközi szakirodalom Super nyomán, és magyar kutatók Rókusfalvy (1969), Ritoók P.-né (1986), Völgyesy (1976), Szilágyi (1993) hazai eredményei alapján a pályaelettség összetevői közül kiemelik az információ iránti igény hiányát. Azt meg kell fogalmaznunk, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok pályorientációja során a valóságban való tájékozottság, (realitásorientáció) kialakítása elengedhetetlen pedagógiai feladat. Az a közvélemény, hogy a világ folyamatosan változik körülöttünk, megköveteli, hogy a folyamatos információszerezés iránti igényt is próbáljuk kialakítani az e csoportba tartozó fiatalok körében.

A pályorientációs munkánk alkalmával ezért az információ és a tanuló viszonyát meghatározott céllal alakítottuk ki pedagógiai munkánk során, ahol kiemelt szerepet szántunk az információ iránti igény felkeltésének, valamint az információ feldolgozás minőségének. A pályorientációs folyamat tartalmát illetően a valóságban való tájékozottság kialakulásához gyűjtött információkat, valamint a környező világ lehetőségeiben történő eligazodáshoz kapcsolódó információkat tartottuk jelentősnek. Hipotézisünkben a pályorientációhoz szükséges információk átadásának módszertani lehetőségeire koncentráltunk: feltételeztük, hogy a pályorientációhoz szükséges információk átadásának módszerei a hátrányos helyzetű fiatalok csoportjai számára kidolgozhatóak.

Hipotézisünk igazolására csoportfoglalkozásokat végeztünk iskolai körülmények között, iskola, munka vagy pályaválasztás előtt álló fiatalok körében. A célcsoportokkal folytatott terepmunka alapján elemeztük az egyes csoportban alkalmazott pedagógiai eszközök sikerességét.

84 tanulóat vontunk be a strukturált csoportfoglalkozásba, melynek időtartama két csoportban 20 óra, míg három csoportban 60 óra terjedelmű volt. A szakirodalomban fellelhető vizsgálati eredmények is befolyásolták módszerválasztásunkat, hiszen jól felhasználható mutatók nagyrészt a terepmunka következményei voltak (Ludányi, 1999; Nádas, 2001; Jakab, 2002). E mellett meg kell említenünk, hogy az elmúlt időszak kutatásai arra utalnak, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal történő vizsgálatok csoportos formában történő lebonyolítása jobb esélyt ad az

---

<sup>47</sup>In: Gyakorló pedagógusok és a pedagógia gyakorlata, Neveléstudományi Egyesület Kiskönyvtára, Szerk.: Karlovitz János, Budapest, 2009. 5-21.p.

eredményes munkának. Ennek alapján választottuk vizsgálati módszerünknek a strukturált csoportfoglalkozást (Szilágyi, 2000).

## A PÁLYAORIENTÁCIÓHOZ KAPCSOLÓDÓ INFORMÁCIÓK FELDOLGOZÁSÁNAK ELEMZÉSE A STRUKTURÁLT CSOPORT-FOGLALKOZÁSOK TAPASZTALATAI ALAPJÁN

Öt csoporttal, összesen 220 órát töltöttünk, azonban a résztvevők oldaláról ez az időráfordítás különbözőképpen történt. Az I-es és a II-es csoporttal azonos tematika szerint 20-20 órát dolgoztunk, míg a III-as, IV-es és V-ös csoporttal 60 órát csoportonként. Az utóbbi csoportok esetében nehezítő körülmény volt, hogy az általunk alkalmazott tematika első felének (30 órának) egy részét már kipróbáltuk az előző két csoporttal is. Míg ugyanezen csoportokra fordított másik 30 órás időhöz tartozó ismeretátadási módszerek kevésbé voltak kipróbáltak. A második 30 óra feladatait viszont az előző 130 óra tapasztalatai alapján állítottuk össze.

### A pályaaorientációhoz kapcsolódó strukturált csoportfoglalkozások mintája

Tematika	Csoport	Óra	Fő
I. sz.	I. csoport	20	12
	II. csoport	20	12
II. sz.	III. csoport	30	19
	IV. csoport	30	19
	V. csoport	30	22
III. sz.	III. csoport	30	19
	IV. csoport	30	19
	V. csoport	30	22

A 220 óra csoportmunka igen nehéz feladatot jelentett, mert a strukturált csoportfoglalkozások során nagyfokú interaktivitásra törekedtünk. Emellett még azt is ki kell emelnünk, hogy a tanórai ismeretátadáskor meghatározott oktatási segédanyagok rendelkezésre állnak (tankönyv, munkafüzet, stb.), míg az általunk vezetett csoportmunkához minden eszközt (feladatlap, szemléltető ábrák, stb.) magunknak kellett előállítani. E folyamatnak természetesen nemcsak az intellektuális igénye volt magas (pl. ötletek gyűjtése, tervezés), hanem fizikai előállítása is jelentős időráfordítást igényelt.

A következőkben, a csoportfoglalkozásokat a helyszínek szerinti bontásban mutatjuk be. A 220 órányi csoporttörténekből, meghatározott szempontok szerint emeljük ki az eredményeket, hiszen csak a vizsgálatunk szempontjából jelentős összefüggésekre kívánunk rávilágítani.

### A Bányai Júlia Gyermekotthon és Szakiskolában tartott pályaaorientációs csoportfoglalkozás tapasztalatai

A Bányai Júlia Gyermekotthonban tartott csoportfoglalkozás témakörét a célcsoport igényeihez, aktuális élethelyzetéhez igazítva alakítottuk ki. Két külön csoport számára vezettünk 20-20 órás foglalkozássorozatot, mindkét esetben szakiskolát végző fiatalok körében. Mindkét alkalommal 15 feladat segítségével kialakított I. sz. tematika mentén vezettük a csoportokat.

A csoportfoglalkozásokon részt vett fiataloktól pontozásos formában kapott visszajelzések alapján a különböző (jellemzően ismeretfeldolgozáshoz kapcsolódó) feladatokhoz tartozó „tetszési indexeket” állapítottunk meg. Ennek értelmezéséhez öt szintet határoztunk meg (kényszereloszlás).

A „bányais” tanulók körében folytatott csoportfoglalkozás feladatait „tetszési indexnek” megfelelően állítottuk sorrendbe. Az alkalmazott feladatokat több szempont szerint csoportosítottuk, mint például:

- munkaforma (egyéni, kiscsoportos, közös),
- kommunikáció (verbális, nem verbális).

A csoport strukturálása szempontjából változatos feladatokkal igyekeztünk a foglalkozások tematikáját összeállítani. Négy egyéni feladat mellett van négy páros és két kiscsoportos, valamint négy olyan is, mely a csoport minden tagját egyaránt érinti, vagyis közös munka.

A feladatok munkaforma alapján történő összehasonlítása kapcsán elmondható, hogy a fiatalok egyértelműen a közös munkát részesítik előnyben, vagyis amikor mindenfajta következmény nélkül szabadon, saját igény szerint vehetnek részt a munkában. Az is szembetűnő, hogy az egyéni feladatokat nem kedvelik, főként amennyiben ez verbális megnyilvánulással is párosul. Önállóan nem szívesen dolgoznak, főleg nem írásban. Azt mondhatjuk, hogy a fiatalok szívesen dolgoznak csoportban, de nem szívesen működnek együtt a társakkal, a csoporttal.

A csoporttagok visszajelzései alapján egyértelmű a hangulatteremtő játékok vezető szerepe az ismeret-feldolgozó feladatokkal szemben, melyek közül is előnyben részesítik azokat, amelyek nem feltételeznek együttműködést, és nem járnak együtt egyéni veszteséggel, kudarcélménnyel.

Meglepőnek mondható az „Állásinterjú 2.” szerepjáték előkelő helye a feladatok rangsorában. Ez minden valószínűség szerint annak köszönhető, hogy a csoportfoglalkozás során nem először volt olyan feladat, melynek során önállóan kellett a többiek előtt megnyilvánulni. A csoport dinamikája már létrehozta azt a bizalmi légkört, melyben egy ilyen „játék” nem tartalmaz rizikót, a többiek előtti „leégés” kockázatát. Nem így volt ez az első alkalommal („Állásinterjú 1.”) amikor még a bizalmatlanság jellemezte a csoportot, valamint bizonytalanság a helyzetet, a feladatot.

Tapasztalatunk szerint a gyűjtéses feladatok inkább a szívesen végzett munkához tartoznak. Ennek alapján az derül ki, hogy a fiatalok szívesen osztják meg a csoporttal az adott témával kapcsolatos tapasztalataikat, olyan ismereteiket, melyek nem korábbi iskolai tanulmányaikhoz kapcsolódnak. Nyitottak a legkülönbözőbb témák iránt, csupán lehetőség szerint ne kelljen hozzászólásaikat bővebben kifejteni saját szavaikkal. Az adott téma kapcsán szívesen gondolkoznak együtt ötletbörze szinten. A megszokott „brain-storming” technika sajátja, hogy a csoporttagok szabadon asszociálhatnak az adott kérdéssel kapcsolatban, bátran fogalmazhatnak meg akár irreális ötleteket is.

Kenderfi Miklós



„Brain-storming” (magyarul: ötletbörze, ötletroham, agymenés) c. feladat

Alapvetően a konfliktuskezelés és problémamegoldás során használt technika (Siegrist – Wunderli, 1996). Az ötletbörze, az ötletgyártás és az ötletgyűjtés egyszerű módja, melynek alapvetően négy szabálya van. Ezeket érdemes magát a gyűjtést megelőzően, szóban is megfogalmazni:

- Minden gondolatot írjanak le, ami eszükbe jut!
- Annyi ötletet találjanak, amennyit csak bírnak!
- Egyetlen ötletet se ítélnének jónak vagy rossznak!
- Ne beszélgessenek vagy gondolkodjanak hangosan az ötletekről!

A tapasztalat szerint az irrealitásból a csoporttagok már nem szívesen jönnek vissza a hétköznapi realitásába, így a tervezett célkitűzés megvalósítása nehezített. A fiatalok egymásra reagálva, a csoporttag-társ használható ötletére asszociálva folytatták a sort ahelyett, hogy maradtak volna az eredeti kérdésre adott ötletek gyűjtésénél. El kell mondani, hogy ezek a „beköpések” (kérdés, kérdés nélküli spontán bemondás), a pillanat töredéke alatt lezajlanak. Egy-egy ötletre ötletelés óhatatlanul becsúszik, sőt (megkockáztatjuk) szükséges is – ha másért nem – a hangulatteremtésért. Néhány „poénos beköpés” (vicces, vagy annak szánt megjegyzés) segíti a közös munkához, a hatékony együttműködéshez szükséges légkör kialakulását és fenntartását.

Két olyan feladatot szeretnénk kiemelni, melyet megelőzőtt egy-egy ún. előkészítő feladat a 2 napos pályaaorientációs folyamat során: az „Önéletrajz I.” megelőzte az „Önéletrajz írását”, míg az „Álláskeresés folyamata” az „Állásajánlat írását”. Jól érzékelhető, hogy az általánostól vezet a folyamat a személyes felé. Először tisztázza a csoport az alapfogalmakat, tartalmi és formai oldalról közelít az adott témakörhöz. Ezt követi a személyes feldolgozás szintje, amikor is az általánosan megfogalmazottakat próbáljuk individuális szintre fordítani. A tapasztalatok alapján kiderült, hogy a csoporttagok az előkészítő jellegű foglalkozásokon az átfogó, a széles körben értelmezhető kérdésekkel szívesebben dolgoznak csoportjuk előtt, mint a személyiségüket közelebbről érintő témákkal.

További tapasztalataink szerint a közös gyűjtés eredményeként vizualizált szavak, félmondatok úgy szolgálnak az egyéni munka kínálatául, mintha csak azok állnának rendelkezésre. Ennek illusztrálására az „Önéletrajz írás” című feladat megoldása során tapasztalt példát hozzuk: a fiatal saját munkájában szó szerint jelenik meg a táblán példának felírt önéletrajzirás során figyelembe veendő szempontok, vagyis a

- születési idő, hely,
- szakmai végzettség,
- munkatapasztalat.

Ezt a jelenséget alátámasztja egy másik példa is, ahol a szociális atomon szerepeltethető személyeket gyűjtöttük össze példának, amit a fiatal szó szerint, ugyanabban a sorrendben tüntetett fel saját lapján is.

A fiatalok visszajelzései alapján a legkevésbé kedvelt gyakorlatok közé két önálló munkára épülő, verbális feladat került. Mindkettő alapvetően kiterjedt aktív szókinccsel feltételező gyakorlat. A „Beszélj róla!” című feladat során a munkával kapcsolatos közmondás üzenetének megértése

Kenderfi Miklós

műveltségi és intellektuális kockázattal jár, ennek nyilvános szóbeli kifejtése pedig nyelvi kifejezőképességbeli korlátokat feszeget. Az „Azt szeretem benned...” feladat az emberi tulajdonságok széles skáláján való készségszintű eligazodást és gyakorlott tájékozódást, valamint az egyéni jellemzők kifinomult, választékos megfogalmazását feltételezi. A pozitív tulajdonságokkal való visszajelzés nem ennek a célcsoportnak a sajátja – sem adó, sem vevő szerepben (hogyan a kommunikáció kibernetikai modelljének alapfelállításának hasonlatával éljünk) kevés ilyen tapasztalattal rendelkeznek.

A „Forró szék” című feladat elutasítása ebben a célcsoportban érthető, hiszen az alaphelyzet előhívhat olyan emlékeket, melyek inkább a fiatalok bezárkózását eredményezhetik. Ismerős szituáció a gyermekvédelemben felnövő fiatalnak, mikor egy személyt többen vesznek körül és kérdeztetik az élete történetének egyes részleteiről. Az állami gondoskodásban felnövő fiatalokkal való foglalkozás hosszú éves tapasztalatai mondatják velünk, hogy kellemetlen és maradandó élmények kapcsolódnak a fiatalok emlékezetében az ehhez hasonló helyzetekhez: pl. az átmeneti nevelésbe vétel, vagy fegyelmi tárgyalás körülményei. Nem szívesen teszi ki magát mások céltáblájának, még ha ismeri is a többiekét és tudja, hogy ebben a helyzetben nincs valódi tétje a „játék”-nak. Direkt kérdésekre nem szívesen hozza saját életének történetét, annak személyes mozzanatait a csoportba, fogalmazza meg nyíltan mások előtt. Ez a „Pályaválasztásom története” című feladat kapcsán is kiderült. Az alapvető különbség a két feladat között, hogy az utóbbi esetben a fiatal maga dönthette el mit oszt meg a többiekkel, míg az előbbinél a csoporttagok különféle irányú és intimitású kíváncsiságának is eleget kell tenni, vagyis mások irányítják a magáról való hangos gondolkodást.

### Az Osvát utcai Általános Iskolában tartott pályaeorientációs csoportfoglalkozás tapasztalatai

A Bp. VII. ker. Osvát utcai Általános Iskola tanulójának körében, 3 csoportban vezettünk pályaeorientációs foglalkozásokat előre meghatározott témakörök szerint. Ezt a II. számú tematikát 26 feladat alkotta. A tanórak rendjéhez igazodóan, heti rendszerességgel tartottuk a 2x40-es perces foglalkozásokat csoportonként. A visszajelzések alapján állítottuk fel a csoportfoglalkozások feladatainak rangsorát, melyet a Bányaihoz hasonlóan 5 kategóriába rendeztünk.

A korábbi csoportfoglalkozások tapasztalataiból kiindulva már nem szerepeltek olyan feladatok, melyek az önálló munkát követően a csoport előtti egyedüli szerepléssel párosultak volna. Ez azt jelenti, hogy a saját munkáját mindenki egyaránt bemutatta, pl. a „Hobbijaim” című feladathoz kapcsolódóan a szívesen végzett szabadidős tevékenységeiről készült rajzokat nem csupán egy-egy tanuló mutatta be, hanem egymásnak adva a szót ért végére a kör.

Kommunikációs szempontból a 26 feladat közül a verbális – nem verbális feladatok aránya 14:12. A verbálisra belül 2 olvasásra építő (14%), 8 szóbeli (57%) és 4 írásbeli (29%) feladat volt. Az írásbeli gyakorlatok fele a második tetszési indexű kategóriába került. Ilyen például az „Út-levél”, mely feladathoz mellékelte előre elkészített „okmány”-t érdeklődéssel forgatták a kezükben. A hátrányos helyzetű fiatalokkal folytatott csoportmunka régi tapasztalata, hogy az előre gyártott segédanyagokkal szívesen dolgoznak és örülnek, ha náluk is maradhat. Ilyen eszköz az „Út-levél”, mely lehetőséget biztosít egyfajta időutazásra múlt és jövő között.

Feltűnő a nem verbális feladatok vezető szerepe a sorban, ezen belül is az ábrázolásé, szemben a mozgást igénylő gyakorlatokkal. Az osvátos fiataloknak szánt nem verbális gyakorlatok túlnyomó többsége (83%-a) rajzos feladat volt, közöttük mindössze egy-egy „vágós-ragasztós” és „tépkedős” akadt. A legszívesebben végzett feladatokban a verbális kommunikáció kifinomult használata helyett inkább a kézügyességnek és a nyelv képi megjelenítési képességének a szerepét látjuk. Az átlag alatti kategóriákban is találkozhatunk 3 nem verbális feladattal, amelyekben az a közös, hogy mindhárom mozgásos feladat. Ezek szerint ez a célcsoport nem kedveli, sőt elutasítja a csupán mozgással működő feladatokat. Valószínűleg nehéz információkat, érzelmeket csupán mozdulatokkal továbbítani, kizárólag gesztussal és mimikával mesterségesen üzeni. Az olvasást igénylő feladatok a kérdőívek voltak, melyhez kapcsolódó instrukciókat (ismerve a fiatalok értő-olvasásának a szintjét) szóbeli közléssel egészítettünk ki folyamatosan.

Nagy különbséggel utolsó helyre került a „Ház - fa - kutya” című feladat, melynek a részletes leírása az alábbiakban található.

*„Ház - fa - kutya” c. feladat*

Leginkább az empátia, a beleérzőképesség és az együttműködés fejlesztésére használatos feladat (Siegrist - Wunderli, 1993). Két résztvevő ül le egymással szemben, köztük az asztalon egy papír és egy ceruza. Az instrukció elhangzása után mind a ketten megfogják a ceruzát, és együtt rajzolnak három tárgyat anélkül, hogy megszólalnának (egy házat, egy fát és egy kutyát). Ezt követően közös művésznévvel látják el, majd érdemjegyet is adnak. A kiértékeléshez kérdések tartoznak, melyeket együtt beszélnek meg:

- Ki vezetett? Miért?
- Voltak feszültségek? Gátlások?
- Ki rajzolt fejjel lefelé?
- Hogyan érezte magát a „vezetett”?

A feladat eredeti célkitűzéséből látszik, hogy ez a 20-30 percet igénybevevő feladat nehezen képzelhető egy általános iskolás tanulók számára szánt pályaaorientációs csoportfoglalkozás központi elemeként. A csoportvezetők ugyan hangulatteremtésnek szánták, de csak felesleges agressziót gerjesztettek és negatív érzelmeket indukáltak vele. Két csoporttörténet segítségével kívánjuk szemléltetni a feladat következményeit:

- A foglalkozáson az osztályhierarchiában hasonló vezető szerepet betöltő két fiú azonnal elkezdett rivalizálni, aminek az eredménye (enyhe kifejezéssel élve) hangos szóváltás lett.
- Egy fiú-lány páros az érintés okozta izgalom és intimitás miatt egészen egyszerűen infantilizálódott.

A „Papírtépés” szerepelt másik együttműködésen alapuló hangulatteremtő játékként a foglalkozássorozatban, mely szintén az elutasítottak mezőnyébe került. Ebből arra következtethetünk, hogy a célcsoporthoz tartozó fiatalok nem szívesen kooperálnak egymással, még ha tét nélküli együttműködésről van is csak szó.

A hangulatteremtő játékokkal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy sem az együttműködésre építő gyakorlatokkal nem érjük el a tervezett célt, sem az olyan gyakorlatokkal, melyek előzetes ismereteket verseny vagy rivalizáltató helyzetben használnak fel. A veszteségből, vereségből vagy

az ismerethiányból adódó frusztráció feszültsége nem hangulatteremtést eredményez, hanem hangulatkeltésre ad lehetőséget. Itt említjük meg azt a tapasztalatot, amely más csoportfoglalkozáshoz kapcsolódik ugyan, de tanulsága ideillik. Szívesen használt bemutatkozást és ismerkedést célzó feladat, hogy a körben egymásután elhangzó neveket mindig mindenkinek előlről meg kell ismételnie. A gyerekek bevallása szerint ez a hangulatteremtésnek is szánt gyakorlat a szó valódi értelmében vett teljesítendő feladattá változik. Ez az emlékezet és a figyelem képességre építő feladat értékelhető, hiszen az objektív ismeretanyag „számonkérésekor” van jó és rossz megoldás egyaránt. Ez magában hordozza a tévesztés, vagy a „nem emlékszem”, „nem tudom” kockázatát, amihez hozzákapcsolódik a frusztráció okozta feszültség. Ez a feleslegesen keltett kellemetlen érzés pedig kihatással van a csoport egész légkörére, ezen keresztül a csoportdinamikára.

A sorrend alsó felébe került az a két feladat, melyeket egyaránt a gyűjtés feladattípus jellemez. Ez a két feladat („Képességhez pályák”, „Pályákhoz tevékenységek”) egy alkalommal szerepelt a csoportfoglalkozás tematikájában. Először egy adott képhez kellett közösen pályákat gyűjteni, majd a megbeszélést követően ezekhez a pályákhoz kellett megint csak közösen különböző tevékenységeket összerakni. Így bizony „monotipusossá” vált az egész csoportfoglalkozás. (Az egyik fiú meg is jegyezte: „a szünetben még gyűjtök a tevékenységekhez szerszámokat...” Tulajdonképpen pályaismeret mélyítése céljából példa is lehet az ötlete – de a fiatalember hangsúlya alapján inkább az üzenet ironikus éle kapott nagyobb hangsúlyt.)

Eddigi tapasztalataink megerősítéseként értelmezzük a visszajelzéseket, miszerint szeretnek a fiatalok egyénileg különböző gyűjtéseket készíteni, de leginkább olyan témák köréből, ahonnan vannak már tapasztalataik, ismereteik. Örömmel szednek össze szívesen végzett tevékenységeket akár a múltból, akár a jelenből. Fontosnak tűnik, hogy pozitív érzelmek kapcsolódják a gyűjtendő dologhoz, tevékenységekhez, személyekhez. Amennyiben a csoporttagok megtapasztalják, hogy gondolataikat, ötleteiket nem minősíti senki jónak vagy rossznak, akkor egyre könnyebben és szabadabban hoznak be a csoportba emlékeket, sőt a jövőre vonatkozó elképzeléseket is, alkalmanként még magának is nehezen bevallott vágyai megfogalmazására is sor kerül. Mindezek segítik a saját szűkebb környezetükben, majd a tágabb világban való eligazodást, főleg ha ezeket az összegyűjtött dolgokat sikerül valamilyen módon rendszerben látni, az ezekhez fűződő szubjektív viszonyt tudatosítani.

A továbbiakban a III. számú tematika mentén, a 36 feladatból összeállított csoportfoglalkozás tapasztalatait kívánjuk bemutatni. Ez a foglalkozássorozat is az előzőhöz hasonlóan az Osvát utcai Általános Iskola tanulóinak körében, 3 csoportban zajlott a tavaszi félévben, összesen 60 órában (heti egy alkalommal, egymást követő két tanórán). A pályaaorientációs csoportfoglalkozás tapasztalatait a korábbiakban már ismertetett elv alapján mutatjuk be. A gyakorlatok vizsgálatához az új szempontokat is figyelembe vettük.

A csoportfoglalkozások elemzését segítő táblázat tanulmányozásakor feltűnik a „Négyzetek” című feladatnak a rangsorban elfoglalt utolsó helye. Ehhez némi magyarázattal szolgál az, ha az átlagtól eltérő terjedelemben próbáljuk meg részletezni az adott feladat célját és folyamatát.

*„Négyzetek” c. feladat*

A feladat egy- és a kétirányú kommunikáció lehetőségeit kívánja bemutatni (Siegrist – Wunderli, 1993). A két kommunikáció közti különbséget van mód demonstrálni az alábbi folyamat segítségével.

Az egyik csoporttag takarásból (pl. paraván mögül), egy egyszerű rajzot magyaráz el a többieknek, akiknek az a feladata, hogy ezt a geometriai ábrát csupán a magyarázat alapján rajzolják le egy lapra. Az alapszabályok szerint nem szabad visszakérdezni, illetve minden résztvevő önállóan, magában rajzol.

- ⊗ Ellenőrzése, hogy kinek sikerült a rajzot az eredeti méreteknél megfelelően, az elhelyezkedést és a kapcsolódásokat tekintve helyesen lerajzolni. (Általában senkinek sem sikerül a pontos „másolatot” elkészíteni.)
- ⊗ A közvetítési nehézségek tapasztalatainak flip-charton való rögzítése. – Újabb résztvevőkkel ismétlés – Ki miben hibázott – válaszok rögzítése
- ⊗ Szabály megváltoztatása: aki valamit nem ért, kérdezhet
- ⊗ Ellenőrzés: jellemzően jobb eredmény születik
- ⊗ A három próbálkozás összehasonlítása az időfelhasználás, minőség és hibák szempontjából (felhasznált idő – pontosság viszonya, a magyarázó személy és a csoport reakciói, verbális és nem verbális eszközök használata).

Csoportos megbeszélés során annak tisztázása, hogy melyik kommunikációját milyen célból vagy milyen szituációban lehet alkalmazni. Végül a szituációk hétköznapi példák segítségével történő illusztrálása.

A csoporttagok élményei alapján összefoglalják a tapasztalatokat, mely szerint habár az egyirányú kommunikáció sokszor gyorsabb, viszont kevésbé pontos, valamint az eredmények megbízhatósága csökken. A kölcsönös kommunikáció ugyan több időt vesz igénybe és a demonstrátor számára zavaróbb, viszont pontosabb eredményhez vezet.

Ebből kiderül, hogy a szerző eredeti szándéka szerint egy fegyelmezettséget igénylő „játék” segítségével igyekszik eljuttatni a résztvevőket a személyes élményen keresztül a kommunikáció sajátosságainak megismeréséig. Irreálisnak tartjuk azt az elképzelést, hogy az ehhez a réteghez tartozó fiatal képes csupán hallgatóként, csendes szemlélőként részt venni csoportban egy feladat megoldásában. Az alábbiakban két tipikusnak mondható viselkedést írunk le, melyet ennek a feladatnak a végrehajtása során tapasztaltunk. A csoportfoglalkozáson előforduló kétféle reakció alátámasztja a fenti megállapításunkat:

Az első nem egyértelmű információ alkalmával visszakérdez, belekiabál, megjegyzést tesz.

Betartja a szabályt és nem beszél közbe, viszont nem érti (az információ pontatlansága, vagy az előzetes ismeretek hiánya miatt), így nem is tudja pontosan végrehajtani a feladatot. „Hülye ..., ...” – mondja, majd a papírt összegyűrve az osztály közepére hajítja és abbahagyja a feladatmegoldást.

Mindkét esetben nehezített a feladathoz rendelt cél elérése, a tanulás nem a személyes élményekre épít, hanem a csoportvezetőre marad annak megfogalmazása.

A visszajelzések alapján egyértelműen kiderült, hogy a veszélyeztetett fiatalokból álló csoport tagjai szívesen „dolgoznak” a fantázia világában. A foglalkozássorozatban a 8 képzeletet igénylő gyakorlatból 7 került a rangsor első 9 helyének valamelyikére. A nehézség az ilyen típusú gyakorlatokkal az, hogy nehéz visszaterelni őket a realitásba. Mégis azt kell mondanunk, hogy esélyes az együttműködés, mert legalább jól érzik magukat a többiek között, még ha átmenetileg az irrealitásban is vannak. Ezen feladatok feléne a tartalma eleve úgy került kialakításra, hogy



minden további nehézség nélkül konvertálható legyen a reális élethelyzetre, segítve ezzel a valódi ismeret elsajátítását. Ezek a gyakorlatok leginkább tervezésen alapulnak, mely a pályaérettség egyik alapfeltétele. Kicsit másképp megfogalmazva elmondhatjuk, hogy az 5 tervezést igénylő feladat mindegyike a rangsor első negyedében található.

Összességében tehát a fiatalok szívesen tervezgetnek, jóllehet egyelőre csak az álomvilágban. Feladatunk óvatosan, de rendszeresen és következetesen szembesíteni őket a valósággal, átfordítani a tervezés tapasztalatait az itt és most szintjére.

A csoportfoglalkozások alkalmával kétszer is sor került fogalom-meghatározásra („Mit jelent a munka?”, „Puzzle”). A két különböző feladattípussal végrehajtott gyakorlat közötti különbség 15 ranghely a sorban. Az előkelőbb helyre került fogalom-meghatározás asszociációk gyűjtésével történt, míg az utóbbi puzzle segítségével. Az első szabad gondolattársítást jelent, a második pedig egy előre meghatározott definíció szavakból történő összerakását, melynek jellemzően csupán egy megoldása értelmes és elfogadott. Megint ott tartunk, hogy a tételt bíró feladat kevésbé elfogadott.

Ennek a két feladatnak a kapcsán még egy izgalmas pontra hívnánk fel a figyelmet. Szó volt már korábban arról, hogy a csoportfoglalkozások tervezésekor figyelemmel kell lenni a változatosságra. Ez érvényes a tartalomra és a módszertanra egyaránt. Nem foglalkozhatunk egyazon kérdéskörrel a csoporttagok igényét meghaladó mértékben. „Ugyanazt a gumicsontot rágjuk, unom már a munkát” – mondta az egyik fiatal, miután két egymást követő foglalkozáson is meghatározták a munka fogalmát. Hiába történt ez más feladattípus segítségével, az utóbbit hátrébb helyezték a rangsorban is. A két munkavállalás témakörében folytatott csoportos beszélgetés kapcsán is felmerül a „monotematikusság” kérdése. Ebben az esetben két egymást követő csoportfoglalkozás felépítése volt hasonló, gyakorlatilag azonos. (Mindkét alkalommal az információáramlás csak a beszélgetésre szorítkozott, a csoportvezető inkább csak szemlélő szereplőként volt jelen.) A kronológiailag később sorra kerülőt itt is hátrébb helyezték a rangsorban.

A csoportfoglalkozások során 4 alkalommal alakult ki csoportos beszélgetés a résztvevők igénye szerint. Érdekes különbséget mutat a rangsorban elfoglalt helyük. A csoportos beszélgetés módszerével feldolgozott témák között fedezhető fel csupán különbség, hiszen módszertanilag hasonlóan működtek a foglalkozások (lásd korábban).

A különbség ott ragadható meg a két csoportos beszélgetés között, hogy tartalmi szempontból az utóbbiak („Önéletrajz”, „Munkaadó – munkavállaló”) közvetlenül kapcsolódtak a munkavállaláshoz, míg az előbbieket („Egészséges életmód”, „Beszélgetés”) sokkal könnyebb fajsúlyú témák voltak, a szabadidőhöz és az életmódhoz kötődtek.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk során a strukturált csoportfoglalkozás módszerének alkalmazása hozzájárult hipotézisünk igazolásához, amely a következő volt: feltételezzük, hogy a pályaorientációhoz szükséges információk átadásának módszerei a hátrányos helyzetű fiatalok csoportjai számára kidolgozhatóak.

Pályaorientációs munkánk alkalmával feladatunknak tekintettük annak a kutatását, hogy milyen feltételek mellett tehetők hozzáférhetővé a hátrányos helyzetű tanulók számára a témánk szempontjából releváns információk. Nem pályákat és személyiségjellemzőket ismertettünk, hanem a Super-i pályafejlődés elméletnek megfelelően olyan feladatokat ajánlottunk, melyek az „exploráció” fejlődési szakaszában az önálló tapasztalatgyűjtéshez szükséges keresés-kutatás-megfigyelés-próbálgatás képességeit és beállítódásai ösztönözték, majd ezt követően a „kristályosodás” fejlődési szakaszának és céljának megfelelően a tapasztalat rendszerezéshez szükséges képességeket fejlesztették. A „specifikáció” fejlődési feladatához szükséges összehasonlító értékelő gondolkodást és dönteni tudást a fiatalok jóval a döntési kényszer előtt „nem éles helyzetben” gyakorolhatták. A „realizálás” szakaszában szükséges megvalósításra való felkészítés érdekében pedig olyan gyakorlatokat ajánlottunk, amelyek során a fiatalok tervezhettek, figyelembe véve a leküzdendő külső és belső akadályokat.

Mindvégig foglalkoztatott bennünket az a kérdés, mit is tehetünk azért, hogy a pályaválasztási döntés ne próba-szerencse vállalkozás, vagy beletörődés, hanem tudatosan vállalt, végiggondolt, felelős döntés legyen. Ez a munka arra kíván választ adni, hogyan segíthetjük hozzá a hátrányos helyzetű fiatalokat a pályaválasztás problémája iránti érzékenység kialakulásához, a pályafutás fontosságának belső késztetésként való átéléséhez. Választ kerestünk arra is, hogyan aktivizálhatjuk a gyerekeket belülről motivált önálló tapasztalatszerzésre, hogy ők maguk alakíthassák ki minél konkrétabb és sokoldalúbb elképzelésüket a pályákról és önmagukról.

A pályaérettség fejlesztését célzó pályaorientációs programunkat abból a célból dolgoztuk ki, hogy a fiatalokat ne diagnózissal kísérjük a pályaválasztási döntésüket megelőző időszakban, hanem mobilizálva őket, cselekvőképességükre támaszkodva aktivizálhassuk a fejlődéshez szükséges tulajdonságokat. Ez a fajta megközelítés a fejlődési mutatók helyett azok elérését segítő konkrét feladatrendszerrel ad a csoportvezető pedagógus (és a fiatalok) kezébe. A tevékenység oldaláról közelítettük meg a kérdést, ami egybecseng a pedagógiai lélektannak azzal a tapasztalatával, hogy sem a teljesítményképes tudás, sem a személyiség alkalmazkodásának és autonómiájának igazi fejlődése nem építhető másra, mint az ember önállóan megszerzett tapasztalataira, saját élményeire. A „sajátélmény” gyűjtéshez a kiscsoportos foglalkozás teremti meg a kedvező feltételeket, ezért a pályaorientációs csoportfoglalkozások ebben a formában zajlottak. Az itt megteremthető bensőséges, bizalomteli légkörben képesek a fiatalok gondolkodni, megnyilvánulni, tapasztalatot és élményt gyűjteni, illetve feldolgozni. Ennek a légkörnek a leglényegesebb feltétele a csoportvezető személyisége, nyitott és toleráns nevelési attitűdje, akinek legfőbb jellemzője az elfogadás. (Ez az elfogadás nem összekeverendő a nondirektivitással, vagy a „laissez faire” mindent megengedő módszerével.) A csoportvezető örömmel, érdeklődéssel és megértéssel fogadja el minden csoporttag véleményét a különböző feladatokkal kapcsolatban. A megkülönböztető dicséret és elmarasztalások, vagyis az értékelések elmaradása az, ami egyre nyitottabbá, aktívabbá teheti a csoporttagokat. A legerősebb ösztönzést arra, hogy a fiatalok pozitív tevékenységre törekedjenek az adja, hogy a csoportvezető a feladatmegoldások sokféleségére odafigyel, elfogadó, az önálló aktivitást bátorító magatartást tanúsít. Ennek révén érhető el, hogy a fiatalok élményszerűen átélhetik: nekik is lehetnek használható gondolataik, jó tulajdonságaik. Ezek az élmények az önbizalom és az önértékelés növekedése révén megnyitja a fejlődés perspektíváját.

Az általunk vezetett csoportfoglalkozások a fiatalok tevékenységére építettek, maximálisan támaszkodva a gyerekek saját kérdéseire, ötleteire, önálló következtetéseire. A csoportos munka során, a gyerekek megismerhették egymás látásmódját, gondolatátit, és rájöttek, hogy egy-egy kérdésnek milyen sokféle megközelítése lehetséges. Ez elősegítette a pályaválasztáshoz szükséges aktivitásuk rugalmas, kereső, kutató beállítottságuk fejlődését. Az egymás látásmódjával való

szembesülés, az azonosságok és különbözőségek felfedezése, öndefiníciós igényük kielégítését, önismeretük fejlődését is segítette. A foglalkozásokon a saját vélemény kinyilvánításának, és mások meghallgatásának a gyakorlása, és a csoportvezető elfogadó nevelési attitűdje mintaként hat, elősegítve a csoporttagok önálló és alkalmazkodó beállítódásának fejlődését. A csoportfoglalkozások arra is lehetőséget adtak, hogy olyan helyzeteket és szerepeket próbáljanak ki, amelyek egyrészt, élményszerű tapasztalatokhoz juttatják másrészt, újabb kérdésekre, megfigyelésekre ösztönözhetik őket a pályákkal, és önmagukkal kapcsolatban. A foglalkozások eredményeként, a fiataloknak nemcsak ismereteik gazdagodtak, hanem egész beállítottságuk, a kíváncsiság, a vállalkozó kedv, az öntudatosság és mások szempontjainak a jobb megértése irányába fejlődhetett, amelyre épülhet a körültekintőbb pályaválasztási döntés. Az ismeretek gazdagodását igazolta a „munka” hívó szóra adott asszociációs vizsgálat eredménye is. E kutatási eredmény longitudinális megközelítésre épült, ahol a fiúk asszociációinak száma szinte megkétszereződött, míg a lányok válaszai is ötven százalékkal nőttek.

A fiatalok csoportfoglalkozások során tanúsított viselkedése alapján egyértelműen kiderült számunkra, hogy alacsony szintű a frusztráció toleranciájuk, ennek megfelelően nem vállalják a késleltetést, valamint kudarckerülő magatartás jellemzi őket. Ezek a frusztrációt jelentő helyzetek adódhatnak együttműködési nehézségből (rivalizációs helyzetek), kommunikációs problémából (fogalomértelmezési gond), kisebbségi érzésből (önértékelési zavar), vagy ismerethiányból (iskolai kudarc). Ez arra utal, hogy a fontosnak tartott értékek alapján sem lehet spontán ismeretátadást tervezni, hanem az információk birtokában meg kell várni azt a fejlődési szakaszt, ahol a csoport képes a számára intim témát feldolgozni. A csoport előtti szégyen („égés”) előli menekülés, a kudartól való félelem az adott helyzet feladását eredményezheti, a frusztráció feszültségének a levezetése pedig szélsőséges esetben a helyzetből való kilépéssel párosulhat. Könnyen követi az egész csoport a „lábadó” példát, könnyen mozdul a kisebb munka és ellenállás irányába, választva ezzel a jól bejáratott, készségszinten működtetett szocializációs mintákat. Tapasztalatunk szerint a legkisebb egyéni kudarc is átmeneti (vagy tartós) regressziót jelenthet az egész csoportfolyamatban. A strukturált foglalkozás első szintjén is megjelenik ez a veszély, a hangulatteremtésnek szánt feladat is rejthet magában kockázatot, aminek eredménye a feszült, ingerült alapállapot az egész foglalkozás folyamán. Ennek áthangolása igen időigényes és emberpróbáló munka, prevenciója viszont kézenfekvő: megfelelően tematizált, a célcsoporthoz és a célkitűzéshez tudatosan igazított, minden szempontból végiggondolt csoportfoglalkozás tervezése. A csoportmunkára alkalmas légkör és dinamika kialakítása és fenntartása mellett a csoportvezetőnek kiemelt figyelmet kell fordítani a személyes szinten való munka támogatására. A fiatalok együttműködési nehézsége felhívja a csoporttal foglalkozó pedagógusok figyelmét arra, hogy csak kellő odafigyeléssel lehetséges a csoportmunkából következő igazi többlet maradéktalanul kihasználni, konkrétan azt, hogy a csoporttagok folyamatosan és kölcsönösen érzékelik egymást, visszajelzéseket adnak egymásnak, együttműködnek.

Tapasztalatunk arra hívja fel a figyelmet, hogy a csoportfoglalkozás témájának kiválasztása kockázatos. Olyan témát érdemes feldolgozni, mely többségi támogatással jár. Itt utalunk a televízió kiemelt szerepére, mely közös élményalapot képez és leggyakrabban használt információforrás a fiatalok számára. Csupán néhány tagot érintő kérdés nem lehet a csoportmunka központi témája, mert a többség érdektelensége és ellenállása nem kedvez a csoporttöbblet kiaknázásának. A témaválasztás kérdésekor, a csoportvezetőnek azzal a feladattal kell szembesülnie, hogy a közös alapot képező élmények forrása a többnyire negatív hatást adó televízió. (Kutatásunk egyik jelentős részeredményének tartjuk, hogy a televízió nyújtotta közös élményt oly módon dolgozzuk fel csoportban, hogy az csökkentse az irrealitást és növelje a személyességet. Fontos azt is megjegyeznünk, hogy a képi információk a maguk konkrétságában hatnak e fiatalokra, s az ehhez kapcsolt emocionális és kognitív feldolgozási esélyek együttesen érhetik el azt a hatást, amelyet a csoportvezető kitűzött.) Az emocionális síkon történő

élményfeldolgozás csökkentheti a negatív érzelmeket, néhány esetben át is értékelődhetnek. Ezután a csoportban már legalább kétpólusú élményanyaggal (pozitív-negatív érzelmek jelennek ugyanahhoz a helyzethez kapcsolódva) dolgozhatunk tovább. A kognitív síkon történő feldolgozása az élményeknek, a konkrétból az általános felé történő gondolkodást fejleszti, melyhez jól kapcsolható az elvonatkoztatás (absztrakció), mint gondolkodási művelet. A kiválasztott téma feldolgozásának előkészítése kellő körültekintést igénylő feladat a csoportvezető részére.

A csoportfoglalkozások tematikájának összeállításánál az alábbi szempontokat kívánatos figyelembe venni, ezek jelenthetik a minőségi tematika kritériumait:

- aktuális,
- célzott,
- világos,
- pontos,
- kielégítő.

A témaválasztás aktualitása azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű csoportok életét meghatározó élményekhez kell kapcsolódnunk. Ez lehet egy televíziós műsor is, különösen, ha sorozatot néznek a fiatalok, de lehet az intézmény életében érdeklődést kiváltó esemény is, pl. ünnepély vagy kirándulás stb. A célzott feldolgozás, mint követelmény, azt jelenti, hogy helyesen kell meghatározni azt az absztrakciós és verbális szintet, amelyet a csoport elfogad. Figyelemmel kell lenni a csoportfejlődés aktuális szakaszára is, különösen, ha a téma azt a veszélyt is magában hordozza, hogy regressziót eredményezhet. A világos célkitűzés és a könnyen érthető csoportvezetés a tematika meghatározásán túl azt is jelenti, hogy a kommunikációnk átlátható és könnyen követhető a csoport számára. A pontosság, mint kritérium a feladat és a célok közötti viszonyt határozza meg. A cél megvalósításához kapcsolódó inkább szűk produkciófelületű feladatok segítik a pontosság követelményének a betartását. A kielégítő tematika elsősorban a téma feldolgozásának mélységére és időtartamára vonatkozik. Egy téma túl részletes feldolgozása ugyanúgy elfordíthatja a tanulókat az élménytől, mint a felszínes és nem kielégítő mélységű együttműködés.

A tapasztalatok egybehangzóan azt mondják, hogy a csoportfoglalkozások tervezésének fontos szempontja a változatosság, mely tartalmi és módszertani szempontból egyaránt értendő. A korábbiakra visszautalva megfogalmazhatjuk, hogy vannak olyan típusú feladatok, melyekkel szívesebben dolgoznak a fiatalok. Tanulságként szolgált, hogy a bevált feladattípusokat sem szabad túlságosan gyakran alkalmazni, nem érdemes elcsépelni. (Az egyhangúság elkerülése miatt nem kell aggódnia egy ötletgazdag, szakmailag felkészült csoportvezetőnek. Kreativitás és spontaneitás. Talán ez a két legfőbb jellemzője az ideális csoportvezetőnek. Kreatív, hogy többféle útját is ismeri célja elérésének, valamint spontán, hogy képes rugalmasan alkalmazkodni a tanulók aktuális igényeihez, hogy képes módszertani készletéből a pillanatnyi helyzetnek megfelelő eszközt, technikát, feladattípust és munkaformát alkalmazni.) Lehet keverve használni más feladattípussal, vagy lehet másfajta munkaformát igénybe venni. A csoportvezetőnek igazán széles módszertani repertoárból van lehetősége válogatni. Pontosabban nemcsak lehet, hanem szükséges is, máskülönben a csoport érdektelenségével találhatja magát szembe, ami megnehezíti a közös munkát. Példaként kiemelhetjük a gyűjtést és a rangsorolást a feladattípusok közül, amely fiatalok aktivizálásában is kitüntetett szerepet játszik. A gyűjtés igazán tét nélküli (nem iskolai munka során szerzett ismeretanyagra épít) feladattípus, melynek során az adott témához kapcsolódó előzetes tapasztalatok és ismeretek alapján készítünk adatsorokat. A rangsorolás során a korábban összegyűjtött fogalmakat állítjuk adott szempont szerint sorrendbe. Lényeges adalék ennek a feladattípusnak a használatához, hogy ez a sorrend ne objektív paraméterek mentén legyen

összeállítható (ez megint az iskolai értékelés esélyét hordozza), hanem szubjektív módon, érzelem vagy érték alapján.

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a csoportfoglalkozás változatosságát biztosíthatja, ha az információáramoltatás szintjén különböző feladattípusokat, különböző munkaformákat alkalmazunk. A csoportvezető pedagógus részéről a mit – miért – hogyan kérdéshármas szem előtt tartása minden körülmények között elengedhetetlen. Mi a csoportfoglalkozás során feldolgozandó ismeret, mi az új információval a hosszabb távú célja és hogyan, milyen úton, milyen feladatok segítségével kívánja a csoport tagjainak pályaegettségében a minőségi változást előidézni, azaz fejleszteni. Mindezen tapasztalataink alapján igazoltnak véljük hipotézisünket, hogy az információ átadásának vannak olyan módszerei, melyek eredményesek a pályaeorientációs csoportmunkában hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás esetében.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Borbély-Pecze T. B.: A tanácsadás múltja, jelene, kérdései. In: Életpálya-tanácsadás. I. évf. 1-2. sz. 2009.
2. Csirszka J.: Pályalélektan. Gondolat Kiadó. Budapest, 1966.
3. Domszky A.: A gyermek- és ifjúságvédelem rendszere Magyarországon. In: A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata. Szerk. Hazai – Herczog. Pont Kiadó. 1994.
4. Jarvis, S. P.: The Next Generation In: Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century. Edited by Mária Sallay. Budapest, 2000.
5. Kenderfi M.: Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációs esélyeinek új típusú támogatása. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest, 2006.
6. Kenderfi M.: Munkaügyi ismeretek – pályaeorientáció. In: Pszichológiai módszerek a munkavállalási készség fejlesztésére. Szerk. Hantos – Jármí. Gyermekvédelmi füzetek. FICE. Budapest, 2007.
7. Kenderfi M.: Pályaeorientáció, mint a munkaerő-piaci integrációt előkészítő folyamat. In: „Tanulás – Tudás – Gazdasági Sikerek” Tudományos Konferencia. Széchenyi István Egyetem. Győr, 2010. április 14. DVD. LLL Magyarország Alapítvány. Budapest, 2010.
8. Lester, N. J.: Key Challenges and Developments in Career Information and Counselling. In: Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century. Edited by Mária Sallay. Budapest, 2000.
9. Ritoók P-né: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.
10. Rókusfalvy P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó. Budapest, 1969.
11. Szilágyi K.: Az önismeret fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: Országos Pályaválasztási Konferencia. Szerk. Gál József. Szombathely, 1993.
12. Szilágyi K.: Munka – pályaeorientáció mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.
13. Szilágyi K. és munkatársai: Pályaeorientáció. Nemzeti Szakképzési Intézet. Budapest, 2004.



14. Szilágyi K.: A pályorientáció folyamatának korszerű értelmezése a felnőttkorban. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2005.
15. Volentics A.: Az utógondozás szerepe az állami gondozott fiatalok nevelésében, társadalmi beilleszkedésében, In: Gyógypedagógiai Szemle. 1981/3. sz.
16. Völgyesy P.: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó. Budapest, 1976.
17. Watts, A. G.: Theory and Practise of Career Development. In: Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century. Edited by Mária Sallay. Budapest, 2000.

## I. ELMÉLETI BEVEZETŐ

Jelen tanulmány a fiatal felnőttek, ezen belül a felsőoktatásban tanuló hallgatók fontos életvezetési kérdésével, a pályaválasztással foglalkozik. Az ezzel kapcsolatos bizonytalanságot többdimenziós problémaként kezeli, illetve életkori sajátosságait és elért „fejlettségi szintjüket” is figyelembe veszi Erikson (1990) pszichoszociális fejlődélméletére támaszkodva.

A pályakonzultáció napjainkban egyre népszerűbb. Az egyetemisták, főiskolások is inkább ilyen jellegű kérdéssel fordulnak szakemberhez, mint az élet egyéb területét érintő problémáikkal (Fonyó és Pajor, 2000). „A korosztályt távolról szemlélők számára az egyetemre, főiskolára kerülés egyfajta ‘beérkezést’ jelent, amelyben – úgy tűnik – megszűnnek a korábbi időszak bizonytalanságai és feszültségei, de még nem jelennek meg nyomasztóan a felnőtt élet gondjai. A valóságban a 18-25 év közötti korszak számos krízislehetőséget rejt magában.” (Ritoók P.-né, 1998. 330. p.)

A pályával kapcsolatos döntés gyakran túl korán történik, és a döntést követően az egyén nem vizsgálja felül elhatározását; így a pályaválasztási folyamat mintegy „megfordul”: esetleg már diplomával a kezében, vagy a végzéshez közel gondolkodik el, hogy a választott szakma megfelel-e igényeinek, képességeinek. Az egyetemi képzést sokan haladékként fogják fel, lehetőségnek műveltségük gyarapítására, társasági élet élésére, vagy egyszerűen eszköznek, hogy kitolják a felelősségteljes elköteleződés kezdetét.

Ezt a tendenciát próbálja megragadni a kapunyitási pánik széles körben elterjedt fogalma is. Bár tudományos háttérét még nem tárták fel, jelenségszintű leírása már megtörtént. A fogalom gyors terjedése és ismertsége arra utal, hogy valóban fontos jelenséget sikerült feltárni, amely érdemes lenne a szakma figyelmére. A jelenséget az életközépi válsághoz hasonlítják, amely ma mind szakmai berkekben, mind a „civiliek” széles körében ismert. A hasonlóságot abban látják, hogy mindkét válság alapja az életkorból adódó hatalmas váltás, amelyet szorongás, különböző fizikai tünetek és ritkább esetben depresszió kísérhet.

Míg azonban az életközépi válsággal küzdőknek az okozza a problémát, hogy „befejezettnek” érzik az életüket, sok elmulasztott lehetőséggel, túlzott stabilitással és rutinnal, addig a huszonévesek ennek pontosan az ellenkezőjét élik meg. Az iskolarendszer „védőszárnyai” alól kikerülve számtalan lehetőség közül kell választaniuk, ám nem rendelkeznek információval arról, hogy melyik a céljukhoz vezető helyes út.

<sup>48</sup> In: Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. sz. kezdetén Magyarországon, Szerk.: Puskás-Vajda Zs., Feta Könyvek, Budapest, 2007. 85-103.p.

<sup>49</sup> Jelen tanulmány a szerző szakdolgozatának rövid összefoglalója.

Az oktatásban eltöltött évek alatt nyilvánvaló volt, hogy mit kell tenniük: ha egyetemre akarnak menni, jó jegyekre van szükségük, ez esetben sokat és szorgalmasan kell tanulniuk stb. Kapunyitási pánikot élhetnek át továbbá azok a pályakezdő fiatalok is, akik egy-két évnyi munka után „kiégnek”, csalódnak választásukban, értelmetlennek érzik a munka érdekében megtett erőfeszítéseiket (Robbins és Wilner, 2001).

A jelenség hazai hátterében Kiss István szerint (Takács, 2006) a diplomás túlképzés, illetve a klasszikus karrierutak eltűnése, a munkapiac instabilitása áll. A fiatal fél, hogy képtelen lesz a maga elé tűzött célokat elérni vagy nem a helyes célt választja. Sokan már a keresési fázisnál megragadnak. Mindez a hosszúra nyúló tanulmányokkal, a túl magas elvárásokkal és a lehetőségek kitérítésével van összefüggésben. További teher, hogy a médiát a sikeres fiatalok képe uralja, valamint, hogy a közvélekedés szerint ez az időszak jelenti az élet legszebb éveit (Horváth, 2005).

Az egyetemista, főiskolás korú fiatal felnőttek Erikson pszichoszociális fejlődésméleteinek értelmében az intimitás vs. izoláció szakaszában vannak, amikor megszerzett identitásukat kell próbára tenniük szoros és magas intimitásszintet mutató szexuális és baráti kapcsolatokban, illetve a munka területén (Erikson, 2002). Ebben az életkori csoportban ez a problémakör nyilván markánsan jelentkezik, ugyanakkor sajátos helyzetük miatt – ez maga a felsőoktatásban való részvétel – az identitás korszakának kérdései is relevánsak, hiszen erre a korra tehető a munkával, pályával kapcsolatos végleges döntés, ami az identitás egyik meghatározó eleme. „A fiataloknak várakozási időre van szükségük a gyermekkor és a felnőtt élet között, institucionalizált pszichoszociális haladékokra, melyeknek folyamán kialakulhatnak a 'belső identitás' végleges keretei –, s a különböző kultúrák ezt az időt hosszabbra, vagy rövidebbre szabják, az egyéneknek pedig hosszabb vagy rövidebb ilyen időre van szükségük.” (Erikson, 1990. 503. p.)

A pálya alakulása, mint ahogy azt a pályakonzultáció képviselői, pl. Centers is hangoztatják, az élet számos területére kihat: a Maslow (1992) által leírt szükségletek minden szintjének kielégítéséhez hozzájárulhat (Roe, 1992). A pályával kapcsolatos valamennyi döntés kinyilatkoztatással ér fel: „ez, illetve ilyen vagyok”; a pályafejlődés összes lépése tulajdonképpen az egyén érzelmi, fizikai és intellektuális fejlődésének egy állomását is jelenti (Grinder, 1973). Befolyásolja az egyén életmódját, hiszen meghatározza jövedelmét, stressz-szintjét, céljait, képzettségét, valamint hatással van öltözködésére, szabadidős tevékenységeire, baráti, érdeklődési körére, életstílusára, lakóhelyére, sőt még személyiségvonásaira is (Frederickson, 1982; Herr és Cramer, 1988; National Development Association, 1990 – idézi: Fonyó és Pajor, Lukács 2000). Campbell (1981 – idézi: Fonyó és Pajor, 2000) tapasztalatai szerint az egyén által végzett munka jellege és célja kapcsolatban van személyes jóllétével is.

A pályatanácsadásban sokszor mintegy feltételezik a pályaválasztási érettséget: „Aki nem érzi át egyénileg a pályaválasztás szükségességét, aki nem képes a valóságos helyzet elfogadására, aki képtelen önmagát helyesen értékelni, s nem tud másokhoz helyesen alkalmazkodni, az a leggondosabb tanácson alapuló legjobb tanáccsal sem tud mit kezdeni, még kevésbé azt megvalósítani.” (Rókusfalvy, 1992. 110. p.)

A folyamat sokszor a karrierlehetőségek felmérésével kezdődik, ami azt az implicit feltételezést foglalja magában, hogy a személy viszonylag jól megoldotta a korábbi fejlődési szintek pszichoszociális kríziseit, és rendelkezik „alapszintű” pályaidentitással.

Cohen és munkatársai (1995) tanulmányának fényében mondhatjuk, hibás ez a feltételezés. Célunk az volt, hogy a fent említett szerzők vizsgálatát magyar mintán megismételve, a pályaválasztási

bizonytalanság alapján meghatározzuk a lehetséges klasztereket, valamint az egyes klaszterek eriksoni szakaszokon elért eredményeit; a szakaszok megoldottsága alapján adekvát intervenció javaslatokat tehesünk a pályakonzultációra vonatkozóan.

## II. KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A felvetett kérdések a pszichoszociális szakaszok egymásra hatását, nemek általi meghatározottságát kutatják, illetve vizsgálják a magyar mintán kapott klaszterek összefüggéseit különböző változókkal, valamint a klaszterek által elért eredményeket az egyes szakaszokon.

### II. 1. A pszichoszociális szakaszok megoldottságával kapcsolatos kérdések, hipotézisek

A) Van-e különbség a nemek között az egyes szakaszok megoldottságában?

A. 1. Az autonómia, a kezdeményezés és a teljesítmény szakaszaiban a férfiak várhatóan szignifikánsan jobban fognak teljesíteni (Ochse és Plug, 1986). (Ez azért is valószínű, mert mindhárom szakasz kapcsolatba hozható az asszertív viselkedéssel és/vagy az ambícióval, amelyeket kultúrkörünkben tipikusan a férfi nemi szerephez tartozó tulajdonságként tartanak számon.)

A. 2. Az identitás vs. szerepkonfúzió szakasz megoldottsági fokában nem lesz nemi különbség (Blustein és mtsai, 1989).

A. 3. Az intimitás elért szintje a nőknél szignifikánsan magasabb lesz, mint a férfiaknál (Ochse és Plug, 1986). (Ezt a különbséget szintén magyarázhatják a szocializáció sajátosságai.)

B) Hatással van-e az előző szakasz(ok) megoldottsága a következő szakasz(ok)éra? Erikson epigenetikus elve (1990) alapján azt várom, hogy a szakaszok között együttjárás van.

C) Van-e kapcsolat az eriksoni skálák és a szociális kíváncsisági skála között? Ochse és Plug (1986) kutatási eredményeire alapozva pozitív összefüggést várok a változók között.

### II. 2. A pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatos kérdések, hipotézisek

D) Van-e kapcsolat a nem és a pályaválasztási bizonytalanság között?

A férfiak pályaválasztási bizonytalansága kisebb lesz, hiszen általában nekik magasabb az észlelt éhatékonyságuk, a racionális gondolkodási stílust jobban használják, és ezek a jellemzők fordított kapcsolatban állnak a pályaválasztási bizonytalansággal (Guay és mtsai, 2003).

E) Van-e összefüggés az elvégzett félévek száma és a pályaválasztási bizonytalanság között?

Elméleti megfontolás alapján azt várom, nincs, mivel a fiatalok választásuk helyességével, vagy helytelenségével sokszor csak a munkaerőpiacra kikerülve szembesülnek, illetve nincs számottevő tapasztalatuk választott szakjukkal kapcsolatban.

F) Van-e kapcsolat a munkaterületen való további munkára vonatkozó szándék és a pályaválasztási bizonytalanság között?

Negatív kapcsolat lesz közöttük, hiszen aki tudja már, hogy milyen területen akar elhelyezkedni, azt nyilván kevésbé (vagy egyáltalán nem) érinti a pályaválasztás kérdése.

G) Hatással van-e az egyén tanult szakmája a pályaválasztási bizonytalanságra?

A jobb elhelyezkedési lehetőségekkel rendelkező és specifikus képességeket igénylő orvosi és műszaki szakmák esetén kisebb lesz a bizonytalanság, mint a többi területen.

### II. 3. A pályaválasztási bizonytalanság klaszterei és a pszichoszociális szakaszok megoldottsága közötti összefüggésekre vonatkozó kérdések, hipotézisek

H) Milyen különbségek vannak a pályaválasztási bizonytalanság egyes klaszterei között az eriksoni szakaszok megoldottságát tekintve?

100

Cohen és munkatársainak (1995) eredménye alapján a következő különbségek várhatóak:

H) 1. A bizalmat, a teljesítményt és az énidetitást mérő skálákon a döntésképes csoport eredménye jobb, mint a másik három csoporté; a fejlettségi szintjükből adódóan bizonytalanoké és a szorongó választóké pedig magasabb, mint a krónikusan bizonytalanoké.

H) 2. Az autonómiát mérő skálán a döntésképes csoport jobb eredményt mutat, mint a többi csoport. A másik szignifikáns különbséget a fejlettségi szintjükből adódóan bizonytalanok és a krónikus bizonytalanok között várom, az előbbieik javára.

H) 3. A kezdeményezést illetően mind a döntésképesek, mind a fejlettségi szintjükből adódóan bizonytalanok csoportjának jobb az eredményei, mint akár a szorongó választóké, akár a krónikus eldöntetlenek csoportjáé.

H) 4. Mivel az intimitás szakasza az eddigi kutatásoknak nem volt része, ezért ezzel kapcsolatosan nincs feltevésem.

## III. MÓDSZER

### III. 1. A vizsgálati minta

A vizsgálatban három magyarországi egyetem, illetve egy főiskola hallgatói szerepeltek mint vizsgálati személyek: Eötvös Loránd Tudományegyetem (44 fő), Budapesti Műszaki Egyetem (7 fő), Pécsi Tudományegyetem (29 fő), illetve a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának hallgatói (30 fő). A részvétel önkéntes alapon, a hallgatók megszólítása személyesen, illetve a Hallgatói Önkormányzaton keresztül történt. A válaszadás az anonimitás biztosításával történt, a személyeknek lehetőségük volt saját eredményeikről, illetve a kutatás céljáról utólagos tájékoztatást kérni.

A 110 főből 39 férfi (36, 5%), illetve 71 nő (64, 5%). A legfiatalabb 18 éves, a legidősebb személy 27 éves. Az átlagéletkor 21, 69 év; szórás 2, 062 év. A karok szerinti megoszlás igen változatos volt, a tanult szak jellege mentén a következő csoportok alakultak ki:

1. bölcsészek (23 fő)
2. tanár szakosok (főiskolai szint) (29 fő)
3. orvosok (19 fő)
4. társadalomtudomány (pszichológiát, szociológiát és jogot hallgatók) (18 fő)
5. természettudomány (természettudományi kar hallgatói és a mérnöknek tanulók)(21 fő)



A vizsgált személyek közül 104 középfokú végzettséggel rendelkezett; csak 6 személy végzett már el valamilyen másik szakot jelenlegi tanulmányai előtt.

A vizsgálatban 2 önbeszámoló papír-ceruza tesztet, illetve egy „szociológiai” adataikra vonatkozó kérdőívet kellett kitölteniük.

## III. 2. Eljárás

### III. 2. 1. A vizsgálat menete

A hallgatók egy része a kérdőívet jelenlétemben töltötte ki, más részük utólag juttatta vissza hozzám. A két helyzet között tulajdonképpen lényegi különbség nem volt, hiszen a kérdőívek előtt minden, a kitöltéshez szükséges információ szerepelt.

### III. 2. 2. Vizsgálati eszközök

#### III. 2. 2. 1. A vizsgálati személyekre vonatkozó szociológiai, statisztikai adatok

A vizsgálati személyeknek elsőként egy a szerző által összeállított főként szociológiai adatokra kérdező kérdőívet kellett kitölteniük.

Azokat a személyeket, akik már nem folytatnak egyetemi tanulmányokat, a szerzőnek szándékában állt kizárni a mintából, de – valószínűleg a vizsgálati személyekkel való kapcsolatba lépés módja miatt –, erre nem volt szükség. A munkatapasztalattal rendelkezők döntő többségének csak alkalmi, illetve nyári munkatapasztalata volt, összesen 6 személy rendelkezett az iskola mellett állandó munkahellyel, őket kis elemszámuk miatt nem zártam ki az elemzésből.

#### III. 2. 2. 2. Career Factors Inventory (CFI)

Chartrand és munkatársai (1990) a pályaválasztási bizonytalanságot mérő kérdőívükben 21 itemet szerepeltetnek. Az eredeti változat 31 itemes volt és az önbizalom szintjét is mérte. A végleges kérdőívből ezt a skálát elhagyták, illetve 4 további itemet kivettek, amelyek csökkentették a teszt érthetőségét, viszont nem adtak hozzá érdemi magyarázóerőt.

A teszt 4 alskálából áll, amelyek mind a személyes-érzelmi, mind az információs háttértényezőit lefedik a pályaválasztási bizonytalanságnak.

Az alskálák a következők:

1. pályaválasztási szorongás (career choice anxiety), 6 item
2. általános bizonytalanság (generalized indecisiveness), 5 item
3. a pályainformáció szükséglete (need for career information), 6 item
4. önismeretigény (need for self- knowledge), 4 item

A pályaválasztási szorongással kapcsolatos skálán a karrierrel kapcsolatos döntést kísérő érzelmeikről, ezekhez kapcsolható testi állapotaikról kellett beszámolniuk a személyeknek (pl. 3. kérdés: feszült/ ellazult, 1. kérdés: ijedt/ félelem nélküli).

Általános bizonytalanság esetén a döntéshozással való kapcsolatukról kellett számot adniuk (pl. 10. gyors/ lassú, 7. kérdés: nehéz/ könnyű).

A pályainformáció szükséglete skálán arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyi információra van szükségük még a pályával kapcsolatos döntésükhöz (pl. 17. kérdés: még tanácsot kell kérnem másoktól a döntésemmel kapcsolatban).

Az önismeretigény azt térképezte fel, hogy milyen típusú információra van szükségük önmagukról a pálya világába való belépéshez (pl. 21. kérdés: Mik a legfontosabb dolgok számomra?).

Minden egyes kérdést egy ötfokú Likert-skála mentén kellett értékelniük, ahol a magasabb pontok a pályaválasztási bizonytalanság magasabb szintjét jelzik.

A szerző választása azért esett a Chartrand és munkatársai (1990) által kidolgozott Career Factors Inventory (CFI) tesztre, mert egyrészt a teszt többdimenziós problémaként kezeli a pályaválasztási bizonytalanságot, ami azt jelenti, hogy különböző személyek esetén más és más tényezők, illetve ezek eltérő kombinációi állhatnak a bizonytalanság hátterében. Ezen felül, a teszt gyakorlati felhasználhatósága magas, jó alapot nyújt a bizonytalanság hátterében álló tényezők szerinti besorolásra (pl. a magas önismeretigényű személyek elkülönítése a szorongók csoportjától); és mint ilyen, diagnosztikai eszközt ad a tanácsadó kezébe, hogy a személy számára legmegfelelőbb intervenciók eljárását választhassa ki. A teszt pszichometriai jellemzői jók voltak.

### III. 2. 2. 3. Ego Development Scale

Ochse és Plug (1986) létrehoztak egy, az eriksoni szakaszokat és a szociális kívánatosságot mérő 93-itemes önbeszámoló kérdőívet. A kérdőív mind a 8 szakasz megoldottsági fokát méri, valamint egy szociális kívánatossági skálát (17 kérdés) is tartalmaz.

Az eriksoni konstrukciókat nehéz operacionalizálni, mivel meghatározásuk bizonytalan és a fogalmak komplexek. A szerzők éppen ezért nem megfigyelhető viselkedéstípusokra próbálták átültetni az egyes szakaszok jellemzőit, hanem összegyűjtötték Erikson írásaiból azokat az érzéseket és attitűdöket, amelyek a szakasz sikeres, vagy sikertelen teljesítésével járnak. Az egyes alsókálák – a szakasz komplexitásának megfelelően és mivel Erikson bizonyos szakaszokról többet és kimerítőbben írt – eltérő számú itemet tartalmaznak. A kérdőív alkotói igyekeztek a negatív kimenettel kapcsolatos állításból ugyanannyit létrehozni, mint a pozitívból, de ez is nehézségekbe ütközött.

Egyrészt van olyan szakasz, amelyiknek a negatív kimeneteléről sokkal többet írt Erikson, mint a pozitív megoldottságról (ilyen pl. az autonómia), másrészt néhol ezt az egyensúlyt az érthetőség és az érvényesség jegyében kellett feláldozni.

Jelen tanulmányban a szerző az első hat alsókálát és a szociális kívánatosság skálát alkalmazta, mivel a vizsgálati személyek életkora ezt indokolja. Így a kérdőív 83 iteme került felhasználásra.

A skálák összetétele a következő volt:

1. Bizalom vs. bizalmatlanság (10 item)
2. Autonómia vs. szégyen, kétely (8 item)
3. Kezdeményezés vs. büntudat (10 item)
4. Teljesítmény vs. kisebbség (11 item)
5. Identitás vs. szerepkonfúzió (19 item)
6. Intimitás vs. izoláció (8 item)
7. Szociális kívánatosság (17 item)

A személyek 4-fokú Likert skálán válaszolták meg az egyes kérdéseket. A skálán elért magasabb pontszám a szakasz jobb megoldottságát jelentette. A szociális kívánatossági skála bevezetését a szerzők azért találták szükségesnek, mert a mért tulajdonságok nagy társadalmi megbecsülésnek örvendenek.

Ochse és Plug (1986) kérdőíve kultúrafüggetlennek tekinthető, hiszen ők különböző kulturális, nemi és nyelvi csoportokhoz tartozók tesztelésén keresztül alakították ki azt.

A kérdőív az egyes szakaszok eltérő kimeneteleit egy dimenzió belül kezeli; a szakaszon elért pontérték a szakasz megoldottságának fokára utal. Ez ideális lehetőséget nyújt az összehasonlításra a pályaválasztási bizonytalanság alapján kialakult klaszterek között. A teszt pszichometriai jellemzői jók voltak. Mindkét kérdőív angol nyelven íródott, magyar fordításukat a cikk szerzője készítette szakfordító segítségével, illetve Kulcsár Éva szakmai lektorálása mellett.

#### IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI, AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

##### IV. 1. A pszichoszociális szakaszok megoldottságával kapcsolatos hipotézisek

Az **A. 1. hipotézis**ben foglaltakkal összhangban állt az eredmény: a férfiak jobban teljesítettek az autonómia szakaszában a nőknél, bár jelen mintán a különbség nem érte el a szignifikáns szintet, csak tendenciaszerűen érvényesül. Az eredmény ily módon alátámasztja az Ochse és Plug (1986) által talált különbséget.

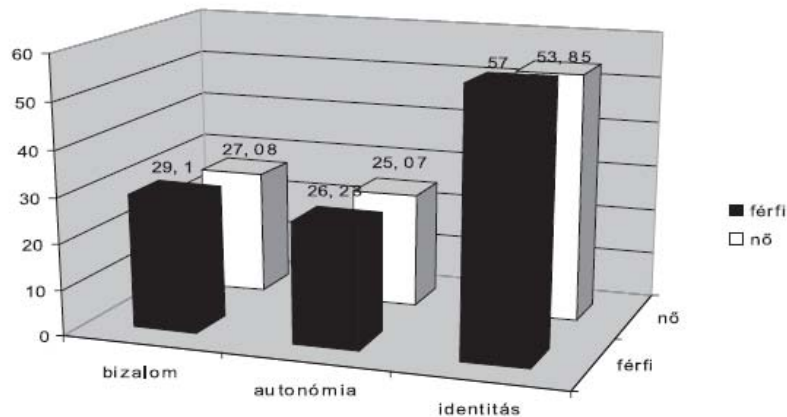
A hipotézissel szemben a nem alapján nem volt különbség a csoportok között a kezdeményezés és a teljesítmény szakaszaiban. Lehetséges, hogy ez a minta sajátosságaiból adódik: ahhoz, hogy valaki nőként sikeresen működhessen a felsőoktatás keretein belül, ki kell fejlesztenie magában a kezdeményezés- és teljesítményszakaszok „férfiasnak” titulált jellemzőit (kitartás, szorgalom, erőfeszítés, bátor cselekvés az elérendő célok érdekében).

A hipotézis nem tett jóslatot a bizalom kérdésének megoldottságára. Ennek ellenére a bizalom szakaszában fontos nemi különbségek mutatkoztak. A férfiak a nőkhöz képest szignifikánsan jobban teljesítettek ezen a szakaszon. Valószínűsíthető, hogy ez kapcsolatban áll azzal a közismert pszichológiai ténnyel, hogy a férfiaknak magasabb az önbizalmuk, és ezért lehetséges az, hogy hajlamosabbak önmagukat megbízhatónak, és mások által szeretetreméltónak tartani.

Az **A. 2. hipotézis** nem nyert megerősítést. Blustein és munkatársai (1989) eredményeivel ellenkező módon azt találtam, hogy a nem befolyásolja az identitás vs. szerepkonfúzió szakaszának megoldottságát. A férfiak szignifikánsan jobban teljesítettek ezen a szakaszon is, mint a nők. A különbség arra utalhat, hogy a nők identitásfejlődése valójában más utakon zajlik, mint a férfiaké, és az eriksoni modell főleg a férfiakat vette alapul.

Az **A. 3. hipotézis** szintén nem nyert megerősítést. A nőknél nem volt szignifikánsan magasabb az intimitás szintje a férfiakhoz képest. Lehetséges, hogy az Ochse és Plug (1986) által leírt jelenség megfigyeléséhez nagyobb mintára lett volna szükség (illetve a nemek eloszlásának jobb kiegyenlítetttségére). Valamint, mivel arról a szakaszcsoportról van szó, amelynek fő kérdéseivel a személyek – életkorukból adódóan – valószínűleg még dolgoznak, lehetséges, hogy az itt feltárt eredmény pillanatnyi állapotra utal és nem a szakasz megoldottsági szintjére.

## Nemek közötti különbségek az eriksoni szakaszokon



A **B. hipotézis** igazolódott, abban az értelemben, hogy az eriksoni szakaszok közötti együtt járás, a kezdeményezés és az intimitás közötti kapcsolatot kivéve, minden esetben szignifikáns. Az értékek viszonylag magasak. A skálák közötti korreláció azt jelzi, hogy a skálák – ahogy azt Erikson is feltételezte – valóban együtt járnak. Azaz a bizalom skálán elért magasabb pontszám együtt jár a többi skála magasabb értékével.

Az autonómia, a teljesítmény és az identitás szakaszaira ugyanezt mondhatjuk el. A kezdeményezés szakaszának magas pontszáma a teljesítmény és az identitás szakaszokon elért magas pontszámot valószínűsít.

Mivel korrelációról van szó, oksági viszonyt nem tudunk megállapítani, így csak logikai érveket támaszthatunk a szakaszok egymásutániságát illetően, és azt erősítve, hogy a megelőző szakasz magas megoldottsága minden további szakasz megoldását elősegíti.

A **C. hipotézis** teljesült, a szociális kíváncsisági skála a kezdeményezés kivételével minden szakasszal szignifikáns pozitív korrelációban volt. A kezdeményezés és a szociális kíváncsisági skála között nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat.

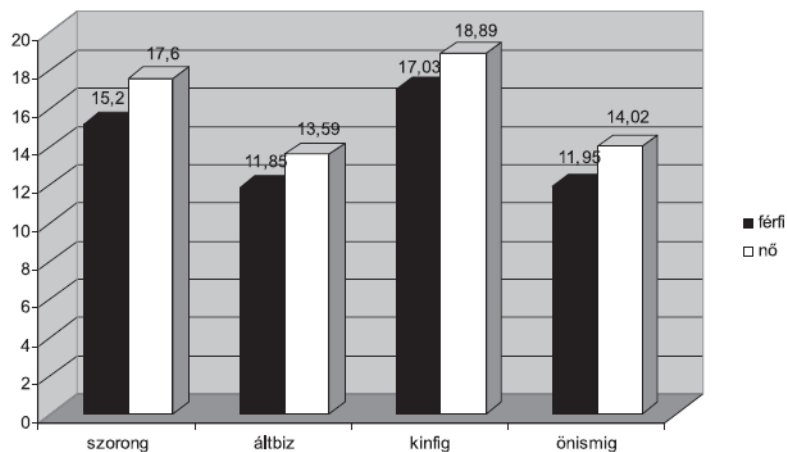
## IV. 2. Van-e kapcsolat a szociológiai adatok és a pályaválasztási bizonytalanság, illetve alskálái között?

A **D. hipotézis** teljesült. A férfiak a pályaválasztási bizonytalanság összes összetevőjét, valamint a skála egészét nézve is szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el.

Az összehasonlítást mindenképp meg kell ismételni egy olyan mintán, ahol a férfiak és a nők aránya megegyezik. Az észlelt különbség adódhat abból, hogy a férfiak általában, és így valószínűsíthetően ebben a mintában is, a racionális döntési stílust részesítik előnyben, magasabb

az észlelt önhatékonyságuk, és a fenti adatok értelmében magasabb az identitásszintjük, amely jellemzők negatív kapcsolatban vannak a pályaválasztási bizonytalansággal (Guay és mtsai, 2003).

### A pályaválasztási bizonytalanság alskálái a nem függvényében



A **E. hipotézis** részben teljesült. A pályaválasztási bizonytalanság összpontszáma nincs kapcsolatban az elvégzett félévek számával, ezzel szemben alskálái korrelálnak vele. A pályainformáció szükséglete és az önismeretigény fordított kapcsolatban vannak a félévek számával, azaz minél több félévet végzett el valaki, ezek a változók annál alacsonyabbak. A szorongás viszont pozitív szignifikáns kapcsolatot mutatott a félévek számával, azaz minél inkább közeledik valaki tanulmányai végéhez, annál nagyobb benne a pályaválasztási szorongás.

Feltételezésem szerint az önismeretigény, valamint a pályainformáció szükségletének csökkenését talán az egyre több megszerzett információ, tudás, és önismereti élmény magyarázhatja. Míg a szorongás növekedését a végzés ténye, a munkaerőpiacra való kilépés kényszere idézheti elő.

Az **F. hipotézis** majdnem maradéktalanul igazolást nyert. Azok, akik továbbra is dolgoznának egy már kipróbált munkaterületen szignifikánsan alacsonyabb értéket értek el a pályaválasztási bizonytalanságot mérő teszten, és a szorongást kivéve annak összes skáláján. Ennek a hipotézisnek az igazolódása végeredményben a CFI érvényességéről is tanúskodik.

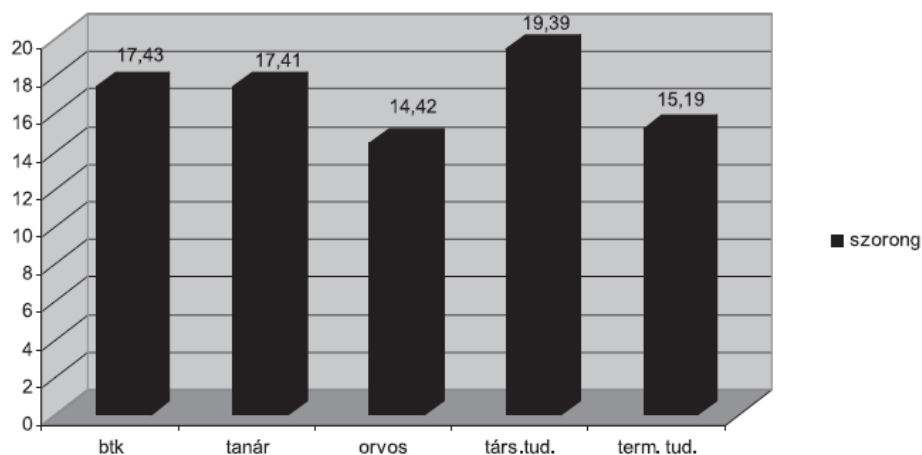
A **G. hipotézis** igazolást nyert. Az orvosok az összes szakcsoportnál szignifikánsan kisebb pályaválasztási szorongást mutattak. A természettudományi beállítottságúak, az orvosokat nem tekintve, a többi csoportnál kisebb szorongást mutattak: a társadalomtudományi szakosoknál szignifikánsan kisebb volt a szorongás, míg a tanár szakosokhoz és a bölcsészekhez képest tendenciaszinten voltak kisebbek a pályaválasztási szorongás értékei.

A talált különbség oka lehet, hogy ezeknek a szakoknak az elvégzését a legtöbb esetben a pályán való elhelyezkedés követi, tehát arról már nem kell döntenie, milyen szakmát tartanak a maguk



számára elképzelhetőnek. Másrészt a munkaerőpiac adottságai miatt szinte biztos az elhelyezkedés a végzést követően.

## Pályaválasztási szorongás a szakok alapján



### IV. 3. Van-e összefüggés a pályaválasztási bizonytalanság klaszterei és az eriksoni pszichoszociális szakaszok megoldottsága között?

A kérdés megválaszolása előtt tekintsük át, hogy mi jellemzi a magyar egyetemisták és főiskolások mintáján talált klasztereket; egymáshoz, illetve a Cohen (1995) által végzett vizsgálatban találtakhoz képest.

A négy klaszteres megoldás bizonyult a leginkább értelmezhetőnek a mintára. Mind a 110 személyt sikerült ily módon klaszterhez rendelni. A legerősebb klaszterképző változó az önismeretigény volt, míg a leggyengébb az általános bizonytalanság.

Az egyes klaszterek középpontjait, valamint a hozzájuk tartozó szórást és a klaszterekbe tartozó személyek elemszámát az alábbi táblázat mutatja.

#### A magyar mintán talált klaszterek átlagai a CFI alskálákon, illetve elemszámaik

Elemszám	„Döntésképes”		„Írányt keresők”		„Szorongó választó”		„Krónikusan bizonytalan”	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Pályaválasztási szorongás	14,00	2,449	14,60	2,708	21,36	3,128	21,38	3,132
Általános bizonytalanság	10,28	2,807	11,85	2,828	14,21	2,045	17,25	3,378
Pályainformáció-szükséglet	12,68	3,485	19,17	3,164	18,36	3,50	22,08	2,992
Önismeretigény	6,76	3,032	15,77	3,059	9,50	3,205	17,42	2,185

A magyar mintában – Cohen (1995) mintájával összehasonlítva – mindenhol magasabb a pályaválasztási szorongás szintje, ami talán a társadalmi-gazdasági viszonyokkal hozható összefüggésbe. Az általános bizonytalanság nagyjából hasonló képet mutat, mint Cohen vizsgálatában (1995). A pályainformáció igénye a magyar mintán alacsonyabbnak tekinthető; oka

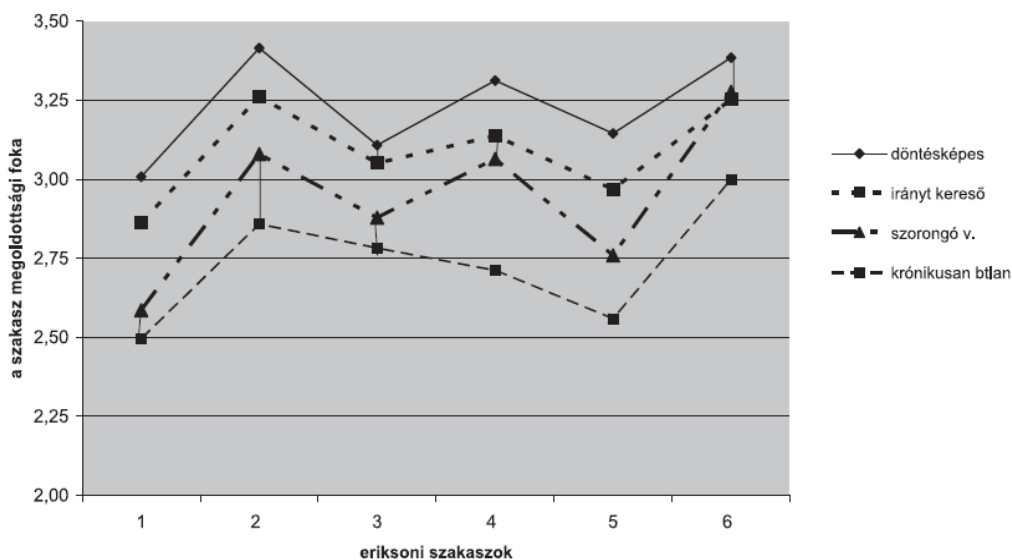
további vizsgálatot igényel. Az önismeretigény a legerősebb klaszterképző jellemző volt, és (a pályainformáció magas igénye mellett) jól magyarázza az irányt kereső csoport különbségét a döntésképes csoporttól.

Cohen és munkatársainak (1995) vizsgálatában a második legjobban funkcionáló csoportot „fejlődési szintjükből adódóan bizonytalanok”-nak nevezték. A szerző azért döntött a csoport nevének „irányt keresők”-re változtatása mellett, mert a fenti elnevezés félreérthető. A fejlődési lemaradáshoz hasonlóan hangzik – ami diagnosztikus kategória –, holott nem erről van szó. Az új név utal arra a nagyfokú önismeretigényre, illetve pályainformáció-igényre, ami a csoport tagjait jellemzi. Lényegében arról van szó, hogy alkalmasak a döntéshozatalra, de még a nekik leginkább megfelelő utat, irányt keresik; önmaguk és a lehetőségek megismerésén keresztül.

Az egyes klaszterek az eriksoni pszichoszociális szakaszok mentén jól elkülönülnek.

A **H. hipotézis** ennek ellenére csak részben teljesült. Nem mindenhol keletkezett Cohen és munkatársaival (1995) egyező eredmény, ami adódhat a kérdőívek magyar mintán való alkalmazásából. A lehetséges további okok az egyes hipotézisek tárgyalásánál szerepelnek. Az alábbi ábra segíti az eredmények áttekintését.

**Az egyes klaszterbe tartozók eredményei a pszichoszociális szakaszokon**



A függőleges fekete vonalak a nem szignifikáns különbségeket jelzik az ábrán.

A **H. 1. hipotézis** csak részben teljesült. A bizalom, teljesítmény és identitás szakaszain a döntésképes csoport szignifikánsan magasabb eredményt ért el, mint a másik három klaszter tagjai. A bizalom esetében csak az irányt keresők teljesítettek jobban a krónikusan bizonytalanoknál, a szorongó választókkal nem volt szignifikáns a különbség. Lehetséges, hogy mindez a magas szorongásszintből következik, hiszen ilyenkor ritkán érzi úgy az ember, hogy a világ egy biztonságos hely – a szorongás éppen a tárgyától megfosztott félelem –, vagy, hogy jól van.

A teljesítmény szakaszán igazolódott az elvárás, hogy az irányt keresők és a szorongó választók szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak, mint a krónikusan bizonytalanok, viszont az előbbi két csoport között különbség nem volt kimutatható.

Lukács Éva Fruzsina

Az identitás szakaszán minden csoport között szignifikánsak voltak az eltérések. Legjobban a döntésképes csoport teljesített, aztán az irányt keresők, majd a szorongó választók, és végül, legutolsó helyen álltak a krónikusan bizonytalanok. Az eredményt indokolhatja, hogy az identitás egyik legsarkalatosabb pontja a megfelelő pálya megtalálása, a pályaidentitás erőssége; és ezek, mintegy arra is engednek következtetni, hogy a személy milyen mértékű erőfeszítéseket tett, hogy el tudja magát helyezni szűkebb-tágabb környezetében. Így érthető, hogy a pályaválasztás eldöntöttségének mértéke fordított kapcsolatban van a szakasz megoldottságával.

A **H. 2. hipotézis** is részben teljesült. A döntésképes csoport az autonómia szakaszán is szignifikánsan magasabb átlagot ért el, mint az összes többi csoport. Az irányt keresők valóban jobb eredményt értek el, mint a krónikusan bizonytalanok, viszont az eredmény a szorongók és köztük is szignifikáns volt, az irányt keresők javára. Lehetséges, hogy a magas szorongásszint gátolja a személyeket a szabad választásban, ez okozza a különbséget. Az okok feltárása természetesen újabb kutatást igényelne.

A **H. 3. hipotézis** maradéktalanul teljesült. A kezdeményezés szakaszán mind a döntésképesek, mind az irányt keresők szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint akár a szorongó választók, akár a krónikus bizonytalanok csoportja. A két-két klaszter között (döntésképes-irányt kereső; szorongó választó-krónikusan bizonytalan) nem találtam szignifikáns eltérést. Az eredmény alátámasztja a Cohen (1995) vizsgálatában találtakat.

A **H. 4. nyitott kérdéssel** kapcsolatban a következő eredmény született: az intimitás szakaszának mentén a krónikusan bizonytalanok szignifikánsan alacsonyabb értéket értek el, mint a másik három csoport, amelyek között azonban nincs különbség.

Cohen és munkatársai (1995) vizsgálatában ezt a szakaszt már nem vizsgálták; ennek oka valószínűleg az volt, hogy az életkorból adódóan ezt a kérdéskört nem feltétlenül oldotta meg mindenki véglegesen. Illetve a pálya problémaköre csak áttételesen kapcsolható ehhez a pszichoszociális szakaszhoz. Az itt kapott eredményben is valószínűleg ez tükröződik.

Jól látható viszont, hogy az eriksoni szakaszokon legrosszabban teljesítő klaszter, a krónikusan bizonytalanok, tovább „görgetik” lemaradásukat, ami egyúttal igazolja Erikson epigenetikus elvét is.

## V. JAVASLATOK A PÁLYA-KONZULTÁCIÓ GYAKORLATÁVAL KAPCSOLATBAN AZ EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

A döntésképes csoport az összes eriksoni szakaszon magas eredményt ért el, ami a szakaszok jó megoldottságára utal. Esetükben tehát nem kell a szakaszok átdolgozásán, az egyes pszichoszociális krízisekhez tartozó feladatok jobb megoldásán fáradoznunk. Ők különösebb probléma nélkül készek a pályával kapcsolatos döntéshozásra. Számukra a legmegfelelőbb pályaválasztási segítség az ismerkedés lehet különböző pályákkal, történjen ez tanácsadóval, akinél a legadekvátabb módszer az információs tanácsadás, vagy ismeretterjesztő könyvek, esetleg számítógépes programok segítségével.

Az irányt keresők csoportja szintén jól teljesített az eriksoni szakaszokon, bár a kezdeményezést kivéve összes eredményük szignifikánsan alacsonyabb volt, mint a döntésképes klaszteré. Eredményeik ennek ellenére viszonylag magas értéket vesznek fel.

Ebből adódóan a szakaszokhoz kapcsolható felzárkóztató, fejlesztő feladatokra nincs szükség. Számukra is alkalmas beavatkozási módok a döntésképes klaszternél már leírt információs tanácsadás, a könyvek, illetve számítógép segítségével történő pályaelemzés, valamint profitálhatnak a rövid konzultációs forma nyújtotta lehetőségekből is.

Ugyanakkor a csoport sajátosságaiból adódóan nagyobb hangsúlyt kell fektetni a számukra elegendő mennyiségű pályainformáció közvetítésére, hiszen erre vonatkozó igényük sokkal nagyobb, mint a döntésképes csoporté. Önismeretigényük szintén nagyon magas, amely azonban esetükben nem a szakaszok megoldatlanságával társul vagy abból fakad, hanem valószínűleg éppen érett gondolkodásukat, illetve életkori sajátosságaikat tükrözi. Hiszen ismeretes, hogy az emberek életük során fiatal felnőttkorukban nagy hajlandóságot mutatnak az önismereti munkára. Mivel jó az adaptációs készségük és a szakaszok jó megoldásával elnyert tulajdonságaik nem tesznek szükségessé terápiás jellegű beavatkozást vagy viselkedésmódosítást, ezen igényük kielégítésére a pszichológiai ismeretterjesztésen keresztül a pszichológia tudományával való megismerkedés felé érdemes terelnünk őket, valamint javasolhatjuk számukra az önismereti csoportok látogatását.

A szorongó választók klasztere a bizalom, az autonómia és a kezdeményezés szakaszain a krónikusan bizonytalanoktól szignifikánsan nem különböző, meglehetősen alacsony értéket ért el. A teljesítményszakazon ugyanakkor szignifikánsan jobban teljesítenek az előbbieknél, és rosszabbul, kicsit lemaradva az irányt keresőktől. Identitásukat tekintve az irányt keresők és a krónikus bizonytalanok között helyezkednek el. Intimitásszintjük a mintán belül megfelelő. Véleményem szerint az első három szakasz gyenge teljesítménye szorosan összefügg a magas szorongásszinttel. A teljesítményből és az identitásszakazon elért eredményeikből arra következtetek, hogy ennek ellenére majdhogynem optimálisan teljesítenek (ne felejtjük el azonban, hogy önbeszámoló tesztről van szó). Azonban a tanácsadónak mindenképp törekednie kell a magas szorongásszint mérséklésére, megfelelő coping technikák megtanítására. Hiszen a szorongás extrém magas szintje hosszú távon káros lehet mind testi, mind lelki egészségükre, illetve munkavégzésük minőségére is. Emellett a bizalom helyreállítását, az autonóm, illetve a kezdeményező viselkedés facilitálását is érdemes lehet megkísérelni, mind a munka területén, mind a személyes kapcsolatok viszonylatában.

A krónikusan bizonytalanok az összes eriksoni szakaszban alacsony eredményt értek el. Bár az első három szakaszon a szorongó választók is hasonlóan rosszul teljesítettek, lemaradásuk a teljesítmény szakaszától kezdve egyértelmű. Emellett nagymértékű szorongás és általános bizonytalanság is jellemzi őket, ami a minden más klaszternél alacsonyabb pontszámú identitásban is tükröződik. Önismeretigényük és pályainformáció-szükségletük messze a legmagasabb, de esetükben ehhez nem kapcsolódnak pozitívan megoldott szakaszok, pozitív pszichológiai érinőségek. Nem képesek megfelelő teljesítményt nyújtani, és a korábbi szakaszok -,valószínűsíthetően főleg az identitás - megoldatlanságából adódóan másokhoz kapcsolódni sem.

Esetükben valamennyi korábbi pszichoszociális krízis feladatát érdemes „átdolgozni”, hogy egy jobban működő személyiséget hozhassunk létre.

A munka kérdéskörére fókuszálva a tanácsadónak ki kell alakítania bennük azt az érzetet, hogy a közös munka segítségével számukra megfelelő megoldást fognak találni (bizalom); ösztönöznie kell a személyt a munkával kapcsolatos vágyainak és céljainak meghatározására, illetve saját értékeinek felismerésére (kezdeményezés és teljesítmény). Valamint segítséget kell nyújtania a hatékonyabb önmeghatározásban (identitás), biztatni a saját akaratából történő cselekvésre (autonómia), és a célok elérésére, az efelé való törekvésre (teljesítmény), akár a kreativitás fejlesztésén, akár különböző munkaterületek fantáziában, vagy gyakornoki, illetve önkéntes munkában való kipróbálásán keresztül. Érdemes a személyközi kapcsolatokat is fejleszteni, különös tekintettel a kapcsolatteremtésre (intimitás) a munkatársakkal.

Lukács Éva Fruzsina



Összességében a krónikusan bizonytalan személyt érdemes a pszichoterápia vagy a pszichoterápiás jellegű tanácsadás, illetve az önismereti csoportok irányába terelni, teljesen más indokból, mint amit az irányt keresőknél vázoltunk.

A fent leírt javaslatokat azonban óvatosan kell kezelnünk. Az intervenció megtervezését mindenképp előzze meg a személlyel végzett interjú. Hiszen a kérdőívek önbeszámolóak, a tesztek egyelőre még nincsenek magyar mintán bemérve. A további korlátozó tényezőket az összegzésben vesszük számba.

## VI. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

A mintában található személyek a pályaválasztási bizonytalanság alkotórészei mentén négy klaszterbe sorolódtak: döntésképesek, irányt keresők, szorongó választók és krónikusan bizonytalanok. A krónikusan bizonytalanok az összes mért tényezőn – pályaválasztási szorongás, általános bizonytalanság, pályainformáció szükséglete, önismeretigény – magas értéket értek el. A szorongó választók esetében a magas szorongás, általános bizonytalanság, valamint a pályainformáció szükségletének közepes szintje jelentkezett. Az irányt keresők csoportjánál a magas önismeretigény és pályainformáció-szükséglet ihlette a csoport elnevezését. A döntésképes csoport az összes mért változó mentén a legalacsonyabb értékeket vette fel, ami jelzi, különösebb probléma nélkül készek a pályával kapcsolatos döntéshozásra.

A klaszterek között az eriksoni szakaszok mentén jelentős különbségek mutatkoztak, amelyek jól felhasználhatóak a pálya-konzultáció gyakorlatában, mint azt az előző pontban láthattuk.

A minta nem reprezentatív, csak egyetemistákból, illetve főiskolásokból áll, ezért a kapott eredményeket ennek fényében kell értelmezni, az egész korcsoportra nem kiterjeszhetőek.

A vizsgálatban a nők magasabb pályaválasztási bizonytalanságot mutattak, illetve rosszabbul teljesítettek a bizalom, az autonómia és az identitás szakaszain. A nőknek tartott pályakonzultáció során éppen ezért érdemes a racionális döntési stílust fejleszteni, az észlelt énhatékonyságot növelni, valamint segíteni az identitás megerősödését. Ugyanakkor a kapott nemi különbségeket fenntartásokkal kell kezelnünk, hiszen a mintában a nők felülreprezentáltak, így lehetséges, hogy a minta jobb nemi kiegyenlítettsége esetén az eredmények némileg módosultak volna.

Az eriksoni szakaszokat mérő kérdőív alapján hasznos elkülönítéseket lehetett tenni, ugyanakkor a kérdőív egyik hátránya, hogy bár tartalmaz egy szociális kívánatossági skálát, ezt a szerzők gyakorlatát követve, jelen kutatás sem használta validáló skálaként. Ezért tulajdonképpen a válaszadás a skálát alkotó itemekre felesleges adatközléssé vált. Ezen kívül nincs információnk arról, hogy milyen pontértéktől tekinthető egy szakasz nem megoldottnak, vagy problémásnak. A klaszterek esetében ezért a megoldottság csak egymáshoz viszonyítva értelmezhető.

A további kutatásokban érdemes lenne a szülőkkel való kapcsolat milyenségét, vagyis a szülőktől való pszichológiai függetlenséget is beemlíteni a kutatásba. A CFI és az Ego Development Scale bemérése magyar mintán szintén a további kutatások témája lehetne, annál is inkább, mert a fenti eredmények értelmében gyakorlati hasznosíthatóságuk miatt érdemesek lennének az adaptációra. Valamint a felsőoktatásban tevékenykedő életvezetési tanácsadók, diáktanácsadók alkalmasak a témában longitudinális vizsgálat lebonyolítására, amelynek segítségével nemcsak az adott pillanatról nyerhetnénk információt, hanem végigkövethetnénk egyének vagy az egyetemista populáció fejlődését.

1. Blustein, D. L. – Denevis, L. E. – Kidney, B. A. (1989): Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*. 36(2). 196–202. p.
2. Chartrand, J. M. – Robbins, S. B. (1990): Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 37(4). 491–501. p.
3. Cohen, R. C. – Chartrand, J. M. – Jowdy, D. P. (1995): Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*. 42(4). 440–447. p.
4. Erikson, E. H. (1990): Identifikáció és identitás. In Kósa É. – Ritoókné Ádám M. (szerk.): *Fejlődéslélektan szöveggyűjtemény pedagógiai és tanár szakos hallgatók részére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 503–515. p.
5. Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
6. Fonyó I. – Pajor A. (szerk.) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből. Szöveggyűjtemény*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
7. 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. p.
8. Horváth T. (2005): *A végzős hallgatók és a pályakezdés*. Szakdolgozat. ELTE-PPK, Budapest.
9. Lukács É. F. (2007): *Életvezetési problémák fiatal felnőttkorban. Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága az eriksoni szakaszok tükrében*. Szakdolgozat. ELTE- PPK, Budapest.
10. Maslow, A. H. (1992): Fejlődés és motiváció. Hiány motiváció és fejlődés-motiváció. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 259–279. p.
11. Ochse, R. – Plug, C. (1986): Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Counseling Psychology*. 50(6). 1240–1252. p.
12. Ritoók P.-né (1998): Az egyetemisták részére szervezett tanácsadás Magyarországon. In Illyés S. – Ritoók P. (szerk.): *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szemelvénygyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 329–338. p.
13. Robbins, A. – Wilner, A. (2001): *Quarterlife crisis: the unique challenges of life in your twenties*. Penguin Putnam Inc., New York.
14. Roe, A. (1992): A foglalkozás szerepe az egyén életében. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 227–247. p.
15. Rókusfalvy P. (1992): A serdülők és ifjak pályafejlődése, pályaalakulók tevékenysége. In Ritoók P. – Gillemontné Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 99–116. p.
16. Takács G. (2006): Kapunyitási pánik, ahogyan a pályakezdők leküzdhetik. [www.jobpilot/content/journal/csucs/2005/kapunyitas.html](http://www.jobpilot/content/journal/csucs/2005/kapunyitas.html) , letöltés ideje: 2006. 10. 15.

**BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS**  
**AZ EURÓPAI ÉLETPÁLYA TANÁCSADÓ.**  
**AZ EURÓPAI MUNKA-, PÁLYA- ÉS KARRIER TANÁCSADÓK**  
**KOMPETENCIA RENDSZEREINEK ÁTTEKINTÉSE \*<sup>50</sup>**

2009-ben a CEDEFOP, az Európai Unió Szakképzés-fejlesztésért Felelős Intézete, amely az elmúlt években maga is saját életpálya tanácsadó<sup>51</sup> kabinetet működtet<sup>52</sup>, az angol NICEC<sup>53</sup>-t (National Institute of Careers Education and Counselling), azaz a Nemzeti Életpálya-oktatási és Pályatanácsadó Intézetet bízta meg egy, az európai tagállamokra (EU/EGT) kiterjedő kutatással. Az elemzés célja<sup>54</sup> egyfelől a tagállamokban életpálya tanácsadással foglalkozók szakmai képzéseinek összehasonlító vizsgálata volt, másfelől – követve az angolszász hagyományokat – egy európai életpálya tanácsadó szakember kompetencia jegyzékének megrajzolására szolt a tender. Ez a felkérés megfelelő folytatása a CEDEFOP-on belül 2002-ben életre hívott LLG szakértői csoport munkájának.

*A karrier, pálya tanácsadás professzionalizálódása Európában* című tanulmánykötet, néhány hónappal a francia elnökség alatt elfogadott új életpálya tanácsadási állásfoglalást<sup>55</sup> követően jelent meg. Tartalmában jól illeszkedik az oktatásügy nagy területei (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) és a munkaügy egyes részterületei (EURES, EUROPASS, PLOTEUS, Bologna átállás stb.) kompetencia alapú megközelítéseinek sorába.

Egyetlen jelentős különbséget itt is, ahogyan más esetekben is hangsúlyoznunk kell: az angolszász és a kontinentális Európa, sőt Európai Unió eltérő gondolkodásmódját a kompetenciák

---

<sup>50</sup> In: Munkaügyi Szemle. 53.évf. 2009. IV. szám 76-82.p.

<sup>51</sup> ÉT – életpálya tanácsadásra fordítjuk a továbbiakban az angol LLG Lifelong Guidance fogalmat. A magyar fordítás a TÁMOP 2.2.2. program keretében elvégzett fókuszcsoportos kutatás alapozta meg (A lifelong guidance (LLG) rendszer magyarországi megalapozásának kvalitatív vizsgálata BMB 2009 július 13.), valamint ezen elnevezés azonosságát mutat a valamikori Real Game fejlesztések kapcsán behozott életpálya-fejlesztés elnevezéssel, amely a HEFOP ideje alatt életpálya-fejlesztési (ÉP) kompetencia terület alatt futott tovább 2004-2008 között. Jelen írás fogalmi keretei között az EU 2004-es guidance ajánlását vesszük alapul, ahol a career guidance – tehát életpálya tanácsadás alatt felsorolás az összes pályaorientációs, pályainformációs, tevékenységet és tevékenységi formát érti.

<sup>52</sup> [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects\\_Networks/Guidance/default.asp](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Guidance/default.asp)

<sup>53</sup> [http://www.crac.org.uk/crac\\_new/research\\_&\\_publications/Öndex.asp](http://www.crac.org.uk/crac_new/research_&_publications/Öndex.asp)[http://www.crac.org.uk/crac\\_new/research\\_&\\_publications/Index.asp](http://www.crac.org.uk/crac_new/research_&_publications/Index.asp)

<sup>54</sup> A megjelent kötet teljes egészében e-book formájában az alábbi linken olvasható:

[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/531/5193\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf)

<sup>55</sup> A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás (2008. november 21.) a pályaorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról.

vonatkozásában. Az alábbiakban röviden áttekintjük az *életpálya tanácsadó* (career guidance professional), mint önálló szakmai entitással rendelkező szakember uniós szintű megfogalmazásához vezető nemzetközi ajánlásokat, nem feledkezve meg e szakma hazai előzményeiről sem (Szilágyi, 2000).

A szélesebb értelemben vett hazai elnevezésekkel, mint pályaorientációs tanácsadó/ munkavállalási tanácsadó/ pályatanácsadó tanár/ diáktanácsadó/ pályaorientációs tanár/ emberi erőforrás tanácsadó, vagy nem szakdiplomával kifejezve az üzleti életben karrier tanácsadó, coach szakember közösségi szintű kompetencia-térképének megalkotása egyet jelenthet a szakma Bologna rendszer utáni túlélésével, az Észak-Amerikában lejátszódott professzionalizálódás irányába tartó továbbfejlődésével. Ez az út természetesen nem kitaposott ösvényt jelez. Nagymértékben attól függ, hogy a magyarországi gyakorló életpálya tanácsadó szakemberek és e szakma képzői, elméleti művelői egyezsége tudnak-e jutni az uniós követelményekkel harmonizált magyarországi életpálya tanácsadó képzési kompetencia jegyzékében<sup>56</sup>.

## A KOMPETENCIA ALAPÚ MEGKÖZELÍTÉS TÉRNYERÉSE

A kompetencia alapú humán erőforrás-fejlesztés, mint megközelítési mód egyeduralkodóvá válik az OECD országokban, amely tagállamok nagy átfedéssel tartalmazzák az EU tagjait is.

Az Európai Unió önmaga is több lépésben és több megközelítésben foglalkozott a kompetencia fogalmának meghatározásával és szakpolitikai bevezetésével. A bolognai, majd prágai-koppenhágai folyamatok beérése a 2010-es évek elejére várható, amikortól az unió területén kiadott bizonyítványok és a nem iskolapadban szerzett tudást elismerő beszámítások igazolásai fogják meghatározni az oktatási rendszereket (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés), és így a munkapiacot is.

Jelen áttekintés nem a kompetencia fogalmának, a számos kompetencia felfogásnak bemutatását tűzi ki céljául (abból e lap olvasóinak is elege lehet már!). A kompetencia fogalmával, az eltérő megközelítésekkel csak annyiban foglalkozunk, amennyiben a *foglalkoztathatóságot* (employability), *alkalmazkodóképességet* (adaptability) és a *társadalmi befogadást* (social inclusion) szolgáló európai professzió, az *életpálya* (munka, pálya, karrier) tanácsadás különböző felfogásmódokban készített kompetencia alapú tartalmi-szakmai leírásainak megértéséhez hozzá tartozik. Az eltérő kompetencia felfogások, és az ún. kulcskompetenciák (core competence, key competence) bemutatására magyar nyelven is többször sor került már Vass (2006). Mégis, amint a hazai oktatást szabályzó jogszabályokból kitűnik, egységes gyakorlati értelemben elfogadott és a több százezres tanári közösség(ek) által osztott értelmezési kerettel még nem rendelkezünk, miközben oktatásjogi értelemben nagyon is létezik a fogalom. Miközben az értelmezések legalábbis többrétűek és többrétűek, egyítve egymással a képzés alanyától elvárt bementi és kimentti kompetenciákat, valamint a tananyagtól, oktatási segédletektől elvártakat. Végül, de nem utolsó sorban a „kompetenciafejlesztők”, tanárok, oktatók, trénerok, tanácsadók meglévő kompetenciáinak felmérése, fejlesztésük is központi kérdéssé válik, ha kompetencia alapú képzésről-oktatásról ejtünk szót.

*Miközben a kompetencia alapú oktatás teret nyert, nyer, a kompetenciák fejlesztésére hivatott szakemberek (pedagógusok, trénerok, tanácsadók) kompetenciáinak meghatározása is egyre több országban és nemzetközi szervezetnél került napirendre. Jelen írás az életpálya (munka, karrier, pálya) tanácsadók (career counsellor) kompetenciáinak meghatározására szolgáló európai kísérletek közül mutatunk be néhányat, azzal a céllal,*

<sup>56</sup> E munka elősegítésére a Nemzeti Pályaorientációs Tanács kutatást rendelt meg, amelyet a PTE vizsgálta véghez. A munka fő célja, hogy a kontinentális gyakorlatból kiindulva a magyarországi tanácsadó képzések követelményeit összevesse majd a magyar képzési gyakorlatot tükröztesse az uniós elvárásokkal.

hogy a Bologna-rendszerben kialakításra került két-három körös magyar tanácsadó/ konzultáns szakképzések tartalmait össze lehessen vetni az uniós felosztásokkal.

A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A Pedagógiai Lexikon szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényező (Vass, 2006).

*Az újdonsült hazai oktatási jogszabályok összességében használják a kompetencia fogalmát, értelmezési kereteik ugyanakkor eltérőek és nem standardizáltak, így a szintek közötti átjárást is ellehetetlenítik (pl. OKJ-Bologna), amely a későbbiekben meg fogja nehezíteni az OKKR bevezetését és a magyar csatlakozást az EKKR-hez. A felhasználói oldalról (állampolgár, vállalat) a nem harmonizált rendszerek közötti átjárás biztosítása nagyobb igényt teremt a képzési-, és pályatanácsadásra, különös tekintettel a képzési és pályainformációk nyújtására.*

Az új elnevezéssel illetett életpálya tanácsadás tehát azt is jelenti, hogy a karrierúthoz, életúthoz kapcsolódó tanácsadási/ konzultációs állampolgári igény messze nem zárul le a pályaválasztással vagy a munkába állással. Az egész életutat végigkísérő és életszakaszonként, életfeladatonként (Super, 1968) előbukkanó pályatanácsadásra való igényt jelez minden – a munkaerőpiachoz kapcsolódó – állampolgár esetében.

*Annak érdekében, hogy a tanácsadási szolgáltatást ellátók szakmai felkészültsége megítélhető és kategorizálható legyen<sup>57</sup> szükséges a kompetencia alapú megközelítés alkalmazása, amelynek a felsőoktatási képzési rendszer részeként, maguk a tanácsadó szakemberek is részesei, sőt adott esetben támogatást igénylő alanyai is.*

## NEMZETKÖZI SZERVEZETEK KOMPETENCIA FELOSZTÁSAI, A KOMPETENCIA-FEJLESZTŐ SZAKMUNKÁSOK SAJÁT KOMPETENCIÁIRÓL

### 1.) CEDEFOP – EURÓPAI TANÁCSADÓ KOMPETENCIA RENDSZER KIALAKÍTÁSA (2009)

A CEDEFOP 2009-ben jelentette meg az európai életpálya, karrier, pályatanácsadók képzési rendszereinek összevetését bemutató PANORAMA füzetet, amelynek szakmai vitájára 2008. októberében került sor. A kötetet a NICEC (National Institute for Careers Education and Counselling) készíti. A jelentés két részből épül fel. Az elsőben bemutatásra kerülnek a tagállamok már létező tanácsadó képzései, a másodikban a NICEC javaslatai találhatók meg egy európai karrier-, pályatanácsadó szakemberi (career guidance professional) kompetenciarendszer elfogadtatására. Az összesítés alapján a tagállamok 2/3-ában már létezik önálló, diplomát adó (legalább hatos szintű<sup>58</sup>) tanácsadó képzés. A tanulmány szerzői által ajánlott *EU benchmarking* alapján a *Bolognai felsőoktatási térben a minimálisan 60 ECTS értékű, azaz legalább egy akadémiai év időbeli terjedelmű önálló szakképzést* érdemes kialakítani és elfogadtatni a szakterületen. Néhány tagállamban ennél lényegesen kiterjedtebb a képzési kínálat és szintrendszer. Eközben vannak tagállamok, pl. Litvánia, ahol a késői szakalapítás következményeként eleve csak mester szinten jött létre önálló képzés.

<sup>57</sup> Ld. OECD-EU (2004), közös ajánlás a három lépcsős kompetencia modellről /1. karrier, pálya információnyújtás 2. szakképzett karrier tanácsadó, 3. pálya-munka szakpszichológia/ Wiegiersma (1974) öt lépcsős modellje alapján egyszerűsítve.

<sup>58</sup> EQF (European Qualification Framework) EKKR 6-8 szintek.



Egyértelműnek, ám tisztázatlan kérdésnek tűnik a tanácsadó szakemberképzés kiemelkedése a középfokú képzések világából, eközben számos más felsőfokú szakmának létezik ún. asszisztens képzése középfokon – emelt szinten vagy az FSZ-ben (pl. szociális asszisztens, pedagógus asszisztens, személyügyi).

A most készült CEDEFOP jelentés, bár erre sajnálatos módon nem tesz utalást, az 1992-ben már elkészített Tony Watts nevével fémjelzett 12 tagállamot bemutató kötet utánkövetésének, és a 2001-ben az OECD gondozásában kiadott McCharty-féle kötet<sup>59</sup> kiegészítésének tekinthető, amely egy modern kompetencia fogalommal kombináltan adja ki a végeredményt.

Az 1992-es kötetben Watts 19 feladatot (task) 7 csoportra osztva szerepeltetett. A hét csoport az alábbi volt:

1. információk menedzselése a munkaerőpiac, oktatási rendszer, foglalkozások vonatkozásában,
2. egyéni tanácsadás (individual counselling),
3. csoportos tanácsadás (valamint öngyógyító csoportok támogatása),
4. munkába (képzésbe) helyezés (tartás) támogatása (pl. coaching, mentorálás),
5. utánkövetés,
6. kapcsolat- és hálózatépítés: visszajelzés nyújtása a felhasználóknak, karrier információs források feltöltése,
7. menedzsment, a szolgáltatás tervezése, értékelése, fejlesztése.

A CEDEFOP-NICEC (2009) friss uniós kutatási jelentés három nagy kompetenciakörre építi a karrier tanácsadói munkát;

- szakmai alapkompenciák (client-interaction competences) (6),
- ügyfél interakciós kompetenciák (supporting competences) (7),
- egyéb szükséges (irodai/ fehér galléros) kompetenciák (foundation competences) (6).

A 6+7+6 kompetencia egymást feltételezi – támogatja meg, amelyben az egyes területeken az adott gyakorlati szakember különböző szinteket érhet el.<sup>60</sup>

<b>Gyakorlati ismeretek és szellemi értékek</b>	<b>1 SZAKMAI ALAPKOMPETENCIÁK</b>
	1.1 Etikus magatartás
	1.2 Felismeri és reagál az ügyfél különböző igényeire, szükségleteire
	1.3 Az elméleteket és a kutatásokat integrálja gyakorlatába
	1.4 Feltárja és fejleszti ügyfele képességeit és feltárja annak korlátait

<sup>59</sup> A Kanadában megrendezett második Karrier-tanácsadók világkonferenciájának összegzéseként (ICCDPP Vancouver, 2001).

<sup>60</sup> Répáczki Rita munkatársam közreműködésével.

	1.5 Jó kommunikációs és facilitáló skillekkel rendelkezik
	1.6 IT és számítógépes ismeretek

Az ügyfelekkel folytatott munka	<b>2 ÜGYFÉL-INTERAKCIÓS KOMPETENCIÁK</b>
	2.1 Karrierfejlesztési tevékenységet folytat
	2.2 Információkhoz való hozzáférést biztosít
	2.3 Elősegíti a folyamatok értékelését
	2.4 Életpálya-építési programokat készít és fejleszt
	2.5 Pártfogolja és támogatja kliensét
	2.6 Munkához és tanulási lehetőségekhez segít hozzá

Rendszerek és hálózatok	<b>3 EGYÉB TEVÉKENYSÉG-TÁMOGATÓ KOMPETENCIÁK</b>
	3.1 Információkészleteket kezel
	3.2 Különböző hálózatokkal kapcsolatokat épít és fenntart
	3.3 Nyilvántartja klienseit és dokumentálja az eseteket
	3.4 Karrierfejlesztési stratégiát tervez
	3.5 Együttműködés a pályaaorientációs szolgáltatásszervezésben érdekelttekkel (pl. szülői szervezetek, iskolák, szakszervezetek, kamarák)
	3.6 Utólagos kutatómunkát végez (saját munkájának eredményét nyomon követi)
	3.7 Tudását és készségeit folyamatosan frissíti, korszerűsít

## 2.) A SZAKKÉPZÉSBEN DOLGOZÓ PROFESSZIONÁLIS PÁLYATANÁCSADÓK VILÁGSZÖVETSÉGÉNEK EGYSÉGES KOMPETENCIA PROFILJA<sup>61</sup> (2003)

A nemzetközi szervezetek között az IAVEG<sup>62</sup>, az iskolai és szakképzési pályatanácsadásért nemzetközi szervezet volt az első, amely 2003-ban az átfogó és elterjedt kompetencia definíciók megjelenése előtt elkészítette több száz gyakorló szakember által véleményezett karrier tanácsadó kompetencia rendszerét. Az IAVEG 2003. szeptember 4.-én berni ülésén fogadta el a karrier tanácsadók minősítését szolgáló nemzetközi kompetencia rendszerét, amelyet azonban a mai napig sem használnak a tagok, leginkább más nemzeti szintű rendszerek kialakításához szolgál alapul. Az *International Counsellor Qualification Standards* kialakítása 1999-től 2003-ig tartott, és több száz gyakorló szakember véleményén alapul az eredmény. Tehát valójában ez az egyetlen olyan lista, amelyet maga a gyakorló életpálya, karrier, munkatanácsadók nemzetközi közössége alakított a maga igényei szerint.

<sup>61</sup> IAVEG (2003) – ICQS.

<sup>62</sup> <http://www.iaevg.org/IAEVG/> International Association for Vocational and Educational Guidance.

Az ICQS<sup>63</sup>, azaz a Nemzetközi Kompetencijegyzék iskolai és szakképzési gyakorló tanácsadók számára megkülönbözteti a tanácsadó alap- vagy kulcskompetenciáit, és összesen tíz speciális alterületet ír le, amelynek következtében a gyakorlatban nehezen kezelhető és hosszú lista jött létre.

Az alap/ kulcs kompetenciák az alábbiak:

- C1 Megfelelően etikus és szakmai hozzáállás tanúsítása a gyakorlati munka során
- C2 Támogató környezet kialakítása a klienssel folytatott munka során, amely lehetővé teszi a kliens önálló tanulását karrierje és személyes életútja tekintetében egyaránt
- C3 Képesség a kliens miliójének, kulturális környezetének megértésére és a tanácsadási folyamat során a kliensnek leginkább megfelelő módszer kiválasztására
- C4 A tanácsadási elméletek és kutatások felhasználásának a képessége a gyakorlati munkában
- C5 Képesség a tanácsadási programok kialakítására, kivitelezésére és értékelésére
- C6 Képesség a tanácsadói énhatárok, személyes stílus és kapacitás felismerésére és azok tiszteletben tartása
- C7 Képesség a kliensekkel és munkatársakkal való hatékony kommunikációra, a befogadónak megfelelő nyelvezet, kommunikációs szint kiválasztására
- C8 Folyamatos önképzésre való képesség a munkaerőpiac, képzési rendszerek, társadalmi kérdések vonatkozásában
- C9 Társadalmi és kultúrák közötti megértés, érzékenység
- C10 Hatékony csapatmunkára való képesség
- C11 Az LLG/ életpálya tanácsadás (életút szemléletű tanácsadás) folyamatának megértése

Ezen felül ez a felosztás számos további kompetenciát köt a megállapított tíz területhez. A tíz terület a következő:

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

---

<sup>63</sup> International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners.  
Borbély-Pecze Tibor Bors

2006 és 2008 között Leonardo projekt finanszírozás keretében, olasz konzorciumi vezetéssel született meg a European Accreditation Scheme for Careers Guidance (EAS), azaz az Európai Karrier Tanácsadók Akkreditációs Keretrendszer. A keret kialakítása mögött 17 tagállamból 17 szervezet és 350 karrier tanácsadó vett részt. Az új rendszer alkalmazkodik az előzetes tudásbeszámítás ideológiájához, ami azt jelenti, hogy kellő szakmai tudás és gyakorlat esetén akár diploma nélküli is válhat valakiből karrier tanácsadó. Az EAS fejlesztés a jövőre nézve lehetővé teszi az életút során korábban megszerzett kompetenciák beszámítását. Érdekessége az európai egyetemi- főiskolai hagyományokhoz nem illeszkedő előzetes, non-formális tudások beszámításában van. Az előzetes tudásbeszámítást az EAS összeköti az EU CV már működő rendszerével. A koncepció értelmében az EAS alapján önálló tanúsítvány állítható ki a kompetencia felmérésen átesett tanácsadó, vagy tanácsadó jelölt számára. E projekt eredményei támasztják talán a legnagyobb követelményt a karrier tanácsadók képzésével szemben. Hiszen, ha a karrier, pálya, életpálya tanácsadó munkaköri feladatának tekintjük az előzetes tudásszint mérésben, értékelésben nyújtott segítséget, akkor egyazon elvárás megfogalmazódik a tanácsadóvá válás tekintetében is. E feladatra ma Európában a legtöbb intézmény – mint a hazaiak – nincsen felkészülve.

Az IAVEG 2003-as és a CEDEFOP/NICEC 1992-es és 2009-es jegyzékeit összehasonlítva jutunk arra a megállapításra, hogy *az átalakuló szolgáltató társadalmakban a karrier tanácsadás értelmezési kerete, egyszersmind kliensköre nagymértékben kiszélesedik, amely jelentős eszközkészletbeli fejlődést feltételez a szakma részéről.* A tanácskérő személye többé nem azonos a pályaválasztó fiatallal, az útmutatás – iránymutatás társadalmi hagyományokra épített modellje egyre kevésbé alkalmazható. Az életpálya tanácsadás alanya bármely életkori csoportból kikerülhet, így a tanácsadónál akár kétszer-háromszor idősebb lehet; az idős(ebb)től elfogadott „jó szó”, azaz hétköznapi értelemben vett tanácsadás tehát nem működik. Ezért a bemutatott szakmai elképzelések mindegyike elvonatkoztat az életkor és a tanácsadó személynek direkt összekötésétől, más szakmákhoz hasonlóan (orvos, tanár, építész, de akár csőhálózat-szerelő, ács, vagy hardverszerelő stb..) *a szakember életkora nem képezheti a szolgáltatás minőségének meghatározását.*

A továbbiakban minden itt bemutatott jegyzékben látszik, hogy a karrier/életpálya tanácsadó szakember fogalma alatt a társzaktól határozottan elkülönülő önálló professzió kialakításáról van szó. A tanácsadó rendelkezik pszichológiai ismeretekkel és még inkább készségekkel a személyközi kommunikáció terén, de nem feltétlenül pszichológus. Az IAVEG a szervezet alapítóinak (1975) és mai tagságának céljaiból levezetve nyilvánvalóan egy önálló szakmai szervezet céljait támasztja alá saját jegyzékével. A CEDEFOP megrendelésére végzett elemzések azonban ennél is erősebb szakmai legitimációs bázissal rendelkeznek, hiszen az angolszász napi munkahelyi gyakorlatra építik fel logikai keretüket.

Ez a fajta „munkakör elemzési” alaptevékenység tulajdonképpen olyan, a munkaerőpiac oldaláról jelentkező igazolást alakít ki, amelyre a szakképzésnek kötelessége odafigyelnie.

A tanácsadó csoportban is dolgozik (csoportos tanácsadás), de nem a hagyományos értelemben vett tanítói-tanári munkakört látja el, igaz kompetenciáiban alapvetően rokon a ma még főként csak az oktatásirányítás dokumentumaiban létező új tanári professzióval, a kompetenciafejlesztővel.

Az életpálya tanácsadó esetenként mobilizálja a közösség forrásait is, de nem tekinthető szociális munkásnak vagy szociálpedagógusnak. Hiszen közösségfejlesztő munkájának célpontjában is a közösség és a munka, a közösség és tanulás, azaz az aktív munkaerő-piaci státusz kialakítása, újraépítése áll. Mindezen munkáját olyan speciális ismeretekre építi (pályaismeret, szakképzés szerkezete, munka világa...), amelyek a mai napig nem elvárások a szociális munka területén. A

jövő szempontjából a szakosított szociális munka szakirányainak kialakulásával egy időben valamely szakterületként jelenhetne meg e szakma.

Az átalakuló gazdasági és társadalmi igényekre válaszul számos tagállam nekilátott saját életpálya/karrier munka tanácsadójegyzékeinek kimunkálásához. Ezek közül legelsőként a brit (Qualification in Careers Guidance<sup>64</sup> (DfEE 2000) szabályozás született meg, amelyet 2004-ben az ír (Competency Framework for Guidance Practitioners NGFR 2004) majd 2007-ben az önálló skót (Careers Scotland) szabályozások követtek. Nagy-Britanniában a munkáspárti kormányzat első kormányzati időszakában vált elfogadott politikává a tanácsadás, mint a társadalmi esélyegyenlőséget, és még inkább méltányosságot (equity) segítő eszköz. A kormányzati elképzelés jegyében a 13-19 éves korosztály számára egységes támogató hálózatot szükséges felépíteni. Ezt a megközelítésmódot alkalmazzák ma a skót, észak-ír és walesi rendszerek is.

Összegzésképpen megfogalmazható, hogy a kompetencia alapra helyezett karrier/ életpálya tanácsadó képzés és a foglalkozás gyakorlása a jövőben számos, ma még kihasználatlan lehetőséggel szolgálhat, amelynek alapfeltétele a kompetencia fogalmában történő egyetértés, legelsőként az EU kompetencia fogalom alapján történő értékelés, esetlegesen szükséges újraértékelés. A brit rendszerhez hasonlóan elsőként nemzeti szinten lehet értékes az egységes kompetencia rendszer kialakítása, ill. a képzettségi szintek kompetencia és illetékességi (!) határainak megalkotása (tanácsadó asszisztens – információs tanácsadó, tanácsadó tanfolyamok és továbbképzések, BA szintű tanácsadó, tanácsadó mester, tanácsadó pszichológus, a tanácsadás kutatása Phd. szint), amely ma még teljességgel hiányzik Magyarországon. Egy ilyen nemzeti rendszer lehet képes a tagállami kapcsolódásra, amelyre az EURES és Euroguidance rendszerek, további egyéb, a mobilitást támogató munkaügyi és oktatási (pl. LLL Programok) kezdeményezések működtetése során egyre nagyobb szükség lesz.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. 2001. évi CI. Törvény a felnőttképzésről (2009. 01.01.-től hatályos verzió).
2. 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról (2009. 01.01.-től hatályos verzió).
3. A competency framework for guidance practitioners National Guidance Forum Report, Ireland 2007.
4. A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
5. AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Brüsszel, 10. 11. 2005. COM(2005)548 végleges, 2005/0221(COD).
6. BMB A lifelong guidance (LLG) rendszer magyarországi megalapozásának kvalitatív vizsgálata. Budapest, 2009. július 13. (Megrendeli FSZH TÁMOP 2.2.2. központi program.) (Kut. vez. Kovács Attila.)

<sup>64</sup> <http://www.icg-uk.org/qcg.html>

7. CEDEFOP (NICEC) Career Guidance Practitioners: Their Competencies and Qualification Routes. 2009.
8. EAS. European Accreditation Scheme for Careers Guidance Practitioners (Leonardo Evangelista).
9. Final Report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational.
10. Gothard-Mignot-Offer-Ruf Careers Guidance in Context SAGE. 2001.
11. Guidance 4. September, 2003  
<http://crccanada.org/crc/files/Competencies-English%20Druckversion2.doc>  
<http://www.corep.it/eas/uk/>  
<http://www.iaevg.org/iaevg/index.cfm?lang=2>  
<http://www.icg-uk.org/index.html>  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hidak-kompetencia>
12. International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners Approved by the General Assembly, Bern, 4th September, 2003.
13. McCarthy, John (2001) THE SKILLS, TRAINING AND QUALIFICATIONS OF GUIDANCE WORKERS National Centre for Guidance in Education, Ireland OECD 2001.
14. QCG LEARNING OUTCOMES (REVISED FEBRUARY 2006) Institute of Career Guidance, UK.
15. Scottish subject benchmark statement Career guidance Careers Scotland 2007.
16. Super, E. Donald: Career Development: Self-concept Theory. College Entrance Examination Board. New York, 1968.
17. Szilágyi K.: Munka- pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.
18. Vass V. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 2006.
19. Watts, T.: Occupational Profiles of Vocational Counsellors, a synthesis report CEDEFOP. 1992.



BORGEN, WILLIAM A., - MAGLIO, ASA-SOPHIA T.  
AZ AKCIÓ VISSZAHELYEZÉSE AZ EGYÉNI CSELEKVÉSI  
TERVBE: MUNKATANÁCSADÁSBAN RÉSZTVEVŐ ÜGYFELEK  
TAPASZTALATAI <sup>65</sup>

Ebben a tanulmányban a kritikus eset technika segítségével azt vizsgáltuk, hogy mely események segítették, illetve hátráltatták a munkanélküli, valamint az állást váltó személyeket a munka-és pályatanácsadásban való részvételük alatt kialakított cselekvési tervük végrehajtásában. A 23 nővel és 16 férfival lefolytatott interjúkból nyert információk alapján a segítő események 9 kategóriáját, valamint a hátráltató események 9 kategóriáját határoztuk meg. Ezek a kategóriák javítják a cselekvési terv természetének megértését, és olyan következtetések feltárását teszik lehetővé, amelyek segítenek a kliensek cselekvési terv elkészítésére való felkészítésében.

A tanulmány célja annak megállapítása volt, hogy milyen tényezők segítették, illetve hátráltatták a munkanélküli és állást váltó személyeket, azon cselekvési tervük végrehajtásában, amit a munka-és pályatanácsadási folyamatban való részvételük alatt dolgoztak ki. A munkába való átmenet folyamatának későbbi szakaszára fókuszáltunk, amely az egyéni cselekvési terv kidolgozásához köthető, hiszen ez a terv a változó munkaerő-piaci lehetőségekhez való újrakapcsolódási törekvéseket tükrözi.

#### PÁLYÁVAL KAPCSOLATOS DÖNTÉSHOZATAL

A munkával és pályával kapcsolatos döntésekre vonatkozó intervenciókat (beavatkozási lehetőségeket) arra használjuk, hogy segítsünk a hozzánk forduló személyeknek a foglalkozásukkal, vagy a számukra megfelelő pálya-úttal kapcsolatos döntések meghozatalában. Ezeknek a pályával kapcsolatos intervencióknak a legfőbb eredményeit az egyéni cselekvési tervek tükrözik. A cselekvési tervek kidolgozásának konkrét módja attól függ, hogy az általunk kiválasztott megközelítések mögött milyen elméleti keret húzódik meg.

A tradicionális, pályaválasztással kapcsolatos elméletek az egyénre, valamint az egyén és a munkaerőpiac lehetséges összekapcsolására helyezik a hangsúlyt. Ezek az elméletek egy jól körülírható nézőpontokkal bírnak, abban a tekintetben, hogy a meglegedettséggel eltöltő munkát kereső személytől mit várunk el. Az egyik legkorábbi ilyen elmélet a vonás- és faktor megközelítés (Herr, Cramer, & Niles, 2004; Parsons, 1909) volt, amely kijelentette, hogy a szakmaválasztás statikus, szisztematikus és racionális alapokon nyugvó cselekedet, amely felfedi az adott személy számára egyetlen helyes munkával kapcsolatos választást.

Az elméleti megközelítések második köre fejlődési irányból közelíti meg a kérdést, vagyis olyan nézőpontból, ami a fejlődést; az értékek, attitűdök, érdeklődés és személyiség változását helyezi a

---

<sup>65</sup> William A. Borgen- Asa-Sophia T. Maglio (2007): Putting action back into action planning: experiences of career clients. *Journal of Employment Counseling*. December, Volume. 44 Issue 4, 173-184. oldal

középpontba. A fejlődési elméletek azt állítják, hogy a foglalkozással kapcsolatos választások a személyek által éppen megtapasztalt életszakasz sajátosságait tükrözik, és ezért ahelyett, hogy egyszeri események lennének az életünk során, időről időre szükség lehet az újbóli kidolgozásukra (Super, 1990).

A pályaválasztással kapcsolatos technikák harmadik változata sokkal dinamikusabb megközelítést tükröz. A változásokat nem csak az egyénen belül kell megfigyelni, hanem a környezetük sajátosságaiban is (Bloeh, 2005; Gelatt, 1989; Mitchell & Knimholtz, 1996; Pryor & Bright, 2004). Sok esetben ezeknek a változásoknak nem vagyunk a tudatában, amikor állást keresünk vagy pályával kapcsolatos döntést hozunk. Ez a nézőpont azt a felismerést tükrözi, hogy bár a munka világával kapcsolatos információk megszerzése továbbra is fontos, az annak birtokában lévő egyén azzal szembesülhet, hogy az általa gyűjtött információ elégtelenné, idejét múlttá, vagy tévessé válik arra az időpontra, amikor szándékában áll a terveit cselekvésbe fordítani. A személyeknek meg kell tanulniuk a *pozitív bizonytalansággal* együtt élni; ez a megközelítés azt követeli meg tőlük, hogy belássák, hogy a jövő bizonytalan és, hogy a bizonytalanság elfogadásán alapuló döntéseket hozzanak, úgy, hogy optimisták maradnak a jövőjükkel kapcsolatban (Gelatt, 1989). Mindezek értelmében ez a nézőpont magában foglalja azt az alapelvet, hogy a pálya- és karrierdöntéseket hozó személyek azzal a kihívással szembesülnek, hogy egyszerre feleljenek meg a foglalkozásváltás kapcsán megjelenő szükségleteknek és a változó munkaerő-piaci körülmények kapcsán létrejövő következményeknek. Az életszakasz átmenetek, ideértve a munkába való be- és az abból való kilépést is, egyaránt okozhatnak fejlődést, az énkép gazdagodását vagy vezethetnek krízishez és hanyatláshoz Schlossberg (1984). Bridges (1988); Schlossberg (1984); and Schlossberg, Waters, and Goodman (1995) álláspontja szerint az átmeneten való végighaladás három szakaszból áll: a múlt hátrahagyásának kezdeti szakasza, a „világok” közötti átmeneti szakasz és a harmadik szakasz, amelyben az új életstruktúrák megalapozódnak. Akár a munka elvesztése okán, vagy a tanulmányok befejezése után válik valaki munkanélkülivé, ez mindenképpen egy olyan életesemény, amely átmeneti szakaszt hoz az egyén életébe, ahol a régi „világ” megszűnik és egy új „világ” kezdődik el (Borgen, 1996, 1997). Az átmenet középső szakaszában, amelyben a saját (munka)kereső magatartás van túlsúlyban, az egyének olyan karrierrel kapcsolatos döntéseket hoznak és olyan cselekvési tervet készítenek, amelyek azt szolgálják, hogy sikeresen teljesítsék az átmeneti szakaszt és újra kapcsolódjanak a munkaerőpiachoz. Ez a zűrzavaros és bizonytalan középső szakasz elhúzódhat azok számára, akik nem tudnak sikeresen újra kapcsolódni a munkaerőpiachoz, és esetükben ez hangulatingadozást, az önbizalom és motiváció csökkenését eredményezheti (Maglio, Butterfield, & Borgen, 2005). Ráadásul ez a középső szakasz gyakran egyre több ember számára húzódik el, az ugrásszerű globalizáció és a gyorsan változó munkaerő-piaci lehetőségek miatt (Butterfield & Borgen, 2005; Maglio et al., 2005).

## CSELEKVÉSI TERV KÉSZÍTÉSE

A cselekvési terv készítése „a változás tervezett törekvése, amely magában foglalja a kliens és a tanácsadó közös erőfeszítését a változás és cselekvés tervezésében és kivitelezésében” (Beauchesne & Belzile, 1995, p. 187). Az egyéni cselekvési terv legegyszerűbb változatában egy cél szerepel és azok a felépített és konkrét lépések, amelyeket meg kell tenni, hogy ezt a célt elérjük. Több lehetséges út létezhet a cél eléréséhez, a kliensnek és a tanácsadónak együtt kell eldöntenie, hogy mely lehetőségek a legésszerűbbek a kliens erőforrásait figyelembe véve (pl. idő, energia, pénz, támogatottság és egészség). Ezen kívül szükség van a kliens elköteleződésére és elszántságára is a tervvel kapcsolatban, ahhoz, hogy a leírt cél felé haladjon cselekedeteivel (Amundson, Harris-Bowlshey, & Niles, 2005; Beauchesne & Belzile, 1995). Bár a cselekvési terv elkészítésének alapelvei egyszerűnek tűnnek, az egyéni terv elkészítése a pályatanácsadási folyamatban komplex feladat.

A cselekvési terv elkészítése egyaránt lehet része a munka- és pályatanácsadás problémamegoldó stratégiáinak (Beauchesne & Belzile, 1995; Feller, 1995; Hughes, 1995; Watts, 1992), valamint lehet az a folyamat is, amely a munka- és pályatanácsadás különböző tényezőin belül (Watts, 1992),

vagy azokon keresztül hat (Amundson, 1995). Továbbá, az, hogy a terv a kliens vagy a szervezet tulajdonában van, következményeket vonhat maga után a terv gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban (Amundson et al., 2005; Watts, 1992). A cselekvési terv tulajdonjogához kapcsolódik a terv funkciója. A szervezet a cselekvési tervet, mint az elszámoltathatóság dokumentációját használhatja, míg a kliens úgy veheti használatba, mint egy térképet, amely átvezeti a kívánt foglalkozáshoz vezető úton található számtalan buktatón. Ennek értelmében a cselekvési terv formája és céljai számtalan rétegből állhatnak, amelyek tükrözhetik a szervezet, a kliens vagy mindkét fél céljait. A cselekvési terv készítésének egy másik aspektusa, hogy a tanácsadási intervenciók végpontjának, vagy kimenetelének tekintjük általában, amely bizonyítékot szolgáltat azzal kapcsolatban, hogy a beavatkozás eredményes volt és azokban a tényezőkben, amelyek a személyt a tanácsadás igénybevételére készítették; előrelépés, megkönnyebbülés történt. A tanácsadás befejezése után a kliens több kihívással szembesülhet a cselekvési terv végrehajtásával kapcsolatban. Lehetséges, hogy a kliens nem rendelkezik a szükséges képességekkel ahhoz, hogy az új akadályok megjelenésekor vagy akkor, ha a cél eléréshez szükséges időintervallum hosszabbodik, a tervet átalakítsa, vagy improvizáljon. Ezen felül, a kliens elkötelezettsége és elszántsága csökkenhet, ha a célt a szervezet állapította meg, és az nem tükrözi a kliens szándékaihoz kapcsolódó célokat, vagy ha a kliensnek nincsenek meg a szükséges képességei, hogy a tervet a munkaerőpiac felől érkező új impulzusok fényében megváltoztassa. Míg több tanulmány- különösen az 1990-es évek közepén íródottak-, foglalkozik a cselekvési terv elkészítésének természetével, és azokkal a faktorokkal, amelyeket a munka- és pályatanácsadásban alkalmazott cselekvési terv elkészítésekor figyelembe kell venni; azt tapasztaltuk, hogy a területen kevés empirikus kutatás készült. Ezért kutatásunk célja az volt, hogy a kritikus esemény technika (CIT- critical incident technique) segítségével empirikusan megállapítsuk azokat a tényezőket, amelyek hátráltatják, illetve segítik a klienseket azon cselekvési terveik megvalósításában, amelyeket olyan pálya- és munkatanácsadással foglalkozó programokban készítettek, amelyek célja a munkaerőpiachoz való újbóli kapcsolódásuk elősegítése volt.

## MÓDSZER

A CIT leíró adatokat eredményez, miközben fenntartja a módszertani szigorot és olyan feltáró információkat szolgáltat, amelyek hasznosak az elméletalkotásban (Butterfield, Borgen, Amundson, & Maglio, 2005; Flanagan, 1954). Jelen vizsgálatban a CIT ideálisnak bizonyult, az olyan élmények és cselekedetek feltárásában, amelyeket a résztvevők segítő vagy hátráltató hatásúnak észleltek, a cselekvési tervük végrehajtása szempontjából.

### *Résztvevők*

A résztvevőket a saját munkával vagy karrierrel foglalkozó programjukon keresztül értük el. A vizsgálat során 12 munkával vagy karrierrel foglalkozó programmal vettük fel a kapcsolatot, a résztvevőkkel 6 ilyen programból készült interjú. Az összes program Nyugat- Kanada nagyvárosi környezetében működött. Bár a programok különböztek időtartamukban és formájukban, mindegyikben a lefolytatás egy elemeként megjelent a cselekvési terv elkészítése (vagy olyan folyamat, amelynek hasonló célkitűzése volt).

A résztvevők között 23 nő és 16 férfi volt, akik munka- vagy pályatanácsadási programokban vettek részt, ahol a munkaszerzéssel kapcsolatos cselekvési terveket vagy stratégiákat dolgoztak ki. A résztvevők életkora 21 és 53 év között volt. Az iskolai végzettségük a gimnáziumi végzettséggel egyenértékűtől a megszerzett doktori fokozatig terjedt. A résztvevők széles foglalkozási skálán helyezkedtek el. A 39 résztvevő közül, 10 vallotta magát kanadai emigránsnak.

Minden olyan résztvevő, aki megfelelt a vizsgálati kritériumnak, olyan helyszínen lett meginterjúvolva, amely egyaránt megfelelő volt a számára és az interjút készítő személy számára is. A résztvevők engedélyével az interjúkról hangfelvétel készült. Az összes interjú következetesen lett kódolva és a teljes szövegük át lett írva. Az interjú protokoll négytípusú kérdéshalmazzal dolgozott. Az első kérdéstípus orientáló kérdéseket tartalmazott, amelyek a cselekvési terv elkészülésének körülményeire, valamint a résztvevő élethelyzetére kérdeztek rá. Ezek a kontextussal kapcsolatos kérdések arra is kitértek, hogy a személynek mikor és milyen tapasztalatai voltak korábban a cselekvési terv készítésével kapcsolatban. A második kérdéstípus több területet átfogó kérdéseket tartalmazott, amelyek a kidolgozott cselekvési terv természetére és a kidolgozás folyamatának tapasztalataira kérdeztek rá. Olyan kérdéseket tartalmazott, mint: „Milyen formátumú lett az Ön cselekvési terve?” és „Milyen élményei voltak a cselekvési terv kidolgozásával kapcsolatban?”. A harmadik kérdéstípus konkrét tartalmi tényezőkkel kapcsolatos kérdéseket tett fel, amelyek kritikus eseményekre és élményekre fókuszáltak, és azt tárták fel, hogy az adott esemény segítette, vagy hátráltatta a résztvevőt a cselekvési tervének végrehajtásában. A feltett kérdések ezekhez hasonlóak voltak: „Mi segítette a cselekvési tervének végrehajtásában?” és „Mi hátráltatta a cselekvési tervének végrehajtásában?”. A negyedik kérdéstípusba olyan kérdések tartoztak, amelyek további észrevételekre kérdeztek rá. Az interjúfolyamat végén a résztvevőknek 10 (kanadai) dollár díjazást ajánlottak fel a kutatásban való részvételért, és megkérdezték őket, hogy szeretnének-e a vizsgálat eredményeiről egy másolatot kapni. Az interjúk meglepő és nyugtalanító vonatkozása volt, hogy néhány résztvevő közelmúltbeli öngyilkos gondolatokról számolt be az interjú során. Minden ilyen esetben, az interjúztató felmérte az öngyilkossági veszélyeztetettséget és közösségi úton elérhető segítséget ajánlott, valamint biztosította, hogy a személyeket telefonos utánkövetésben részesítsék.

### *Adatelemzés*

Az adatokat azokból a hangfelvételekre rögzített interjúkból nyertük, amelyeket az interjútechnikában képzett szakemberek vettek fel. Minden interjúról átírat készült a hangfelvétel alapján, és azonosító számot rendeltünk hozzájuk. A másodszerző és a kódoló külön-külön (a) elolvasták az összes interjút, (b) kiemelték azokat az eseményeket, amelyek nyilvánvalóan azonosíthatóak voltak és kapcsolódtak a vizsgálat kimeneteléhez (pl. negatív vagy pozitív események, amelyek hatással voltak a kliensek azon kísérleteire, hogy végrehajtsák cselekvési terveiket) és (c) kísérleti kategóriákat hoztak létre. Továbbá, a két kódoló egymástól függetlenül figyelte a főbb kérdéseket, és megjelölt minden olyan anyagot, amely ezeknek, a kérdéseknek a megválaszolásából származott; azonban ez a megjelölt anyag további elemzésnek nem lett alávetve. A két kódoló közösen megegyezett abban, hogy mely eseményeket vonják be az elemzésbe, és meghatározta, újrafogalmazta és tisztázta a különböző kategóriákat, egészen addig, amíg egy koherens és szervezett rendszert sikerült kialakítani. Az első szerző ezek után átnézte a kialakított kategóriákat és az események elhelyezését. Az érvényesség ellenőrzéseképp a résztvevők 25%-ának adott kategóriában meg kellett jelennie, hogy azt a kategóriát érvényesnek elfogadják (Borgen & Amundson, 1984). Amint a kategóriarendszer véglegessé vált, egy, a vizsgálat céljait nem ismerő, független kódoló újraosztályozta a minden kategóriából véletlenszerűen kiválasztott itemeket (25% és 50% között elemszáma az itemeknek, minden kategóriából). Az összes kategóriát tekintve az (kódolók közötti) egyetértés 82 és 100% között mozgott, 92%-os átlagértékkel. A megbízhatóság és érvényesség két további próbáját alkalmaztuk: a létrehozott kategóriákat összevetettük a korábbi tudományos irodalommal, annak érdekében, hogy megállapítsuk megfelelnek-e az elméleti követelményeknek; valamint a terület két szakértője átnézte a kategóriákat hasznosság és relevancia szempontjából.

## EREDMÉNYEK

### Segítő kategóriák

Jelen tanulmány 1008 jelenségéből, 565 vagyis a jelenségek 56%-a a segítő kategóriákban lett elhelyezve. A segítő kategóriákat három nagy klaszterbe soroltuk be: személyes beállítottság, támogatás; valamint a munkaerőpiacra való visszatéréshez kapcsolható előkészületek és tevékenységek.

A támogató jelenségek, személyes beállítottság klasztere olyan kategóriákból állt, amelyek a résztvevők saját helyzetükkel kapcsolatos attitűdjeiket tükrözték. A résztvevők válaszainak legmagasabb százalékát tükröző kategória ebben a klaszterben az „énnel és/ vagy a környezettel kapcsolatos pozitív vagy magabiztos attitűd” volt. Ez a következő jelenségekből állt: magabiztosság vagy hit a képességekben, lehetőségekben vagy az énnel kapcsolatban; önbecsülés; jól érezni magát; türelemmel való rendelkezés; önbizalom nyerése az átmeneti, részidős vagy önkéntes munkahelyi pozícióból; öngondozással kapcsolatos tevékenységekben való részvétel (testmozgás, étkezés, meditáció) vagy más olyan tevékenységek, amelyek a pozitív érzések kialakulását segítik elő.

### A segítő kategóriák jelenségei és válaszgyakoriságai

Kategória neve	Jelenségek száma	Résztvevő % (N=39)
Pozitív vagy magabiztos a selffel és/ vagy a körülményekkel kapcsolatban	111	92
Pszichológiai támogatás	114	85
Elkötelezettség, komolyság és motiváció	89	77
Önismeret	75	64
Információ és/ vagy lehetőség gyűjtése	46	59
Célközpontúság vagy cél világossága	39	51
Szélesebb („nagyobb kép”) perspektíva	31	44
Strukturált vagy rugalmas megközelítés	43	38
Anyagi erőforrások	17	31

Jegyzet. Összes segítő jelenség száma = 565

*„Az, ahogy beállítod magad, amikor interjúra mész. Ahogy beszélsz hozzájuk. Hogy mennyire vagy biztos önmagadban. Én mindig is ilyen voltam... szeretem bizonyítani, hogy mit érek. Ahogy, mindjárt elmondom magának.” (24-es résztvevő)*

Borgen, William A., - Maglio, Asa-Sophia T



*„Próbálok pozitív maradni. Mindig a pozitív dolgokra koncentrálok, és megnézem a negatív oldalt is. Mindkét oldalt megpróbálok figyelembe venni. De, mindig pozitív próbálok maradni. És, igen, végül fogok állást kapni, mert végül megfelelő lesz a kettő kombinációja. És, valahogy, valamikor, olyan állást fogok végül megkapni, amit szeretnék és amelyet keresek.” (9-es résztvevő)*

*„Hát, nem tudom....Nem maradok depressziós. Van humorom...Nem tudom hogyan, egyszerűen csak működik. Jobban érzem magam tőle, és bármi, amitől jobban érzed magad, azt jó megtenni.” (18-as résztvevő)*

Ez a személyes beállítottság kalszter tartalmazta az „Elkötelezettség, komolyság és motiváció” (77%) kategóriáját is, amely magában foglalja, hogy a személy kitartó a cselekvési tervben való előrehaladásban, kitartóan állást szeretne szerezni és mivel példát szeretne mutatni a családjának, vagy pénzt keresni az eltartásukra, motivált is.

*„Kicsivel jobban a Földön állok, és nem vagyok annyira lezsér az egésszel kapcsolatban...Készenlétben voltam. Követelőztem. És, nyomakodtam, utálok a nyomakodást. Rá kell kényszerítem magam, hogy...beszéljek az embereknek a munkával kapcsolatos érdeklődéseimről és képességeimről, és, hogy reklámozzam magam. Nehéznek találom ezt, de egész egyszerűen muszáj csinálnom.” (1-es résztvevő)*

*„Világos volt számomra, hogy ha ezt a cselekvési tervet elkezdem, felelősséget kell vállalnom magamért. Számomra ez működött. Hatékonynak bizonyult. Ugyanakkor, elég képzettségem, megértő képességem és tapasztalatom volt, hogy ezt meg tudjam tenni.” (6-os résztvevő)*

A második segítő klaszter a támogatás volt. Ebbe a klaszterbe a pszichológiai támogatás, amelyet a résztvevők 85%-a nevezett meg; és az anyagi támogatás tartozott, amelyet a résztvevők 31%-a azonosított. A pszichológiai támogatás magában foglalta a személyes vagy szakmai támogatást a tanácsadók, családtagok, coach-ok, barátok, munkával foglalkozó szakemberek vagy a csoporttagok részéről. Az anyagi támogatás kategória válaszai a jövedelemkiegészítő csomagoktól, a sporolási képességeken keresztül, a pénzzel kapcsolatos aggodalmak csökkenéséig terjedtek.

*„Az, hogy legyen egy támogató csoport nagyon fontos...Azt hiszem, hogy ezt egyedül csinálni, egyfajta izolációban, bármilyen partner vagy támogató csoport nélkül, nagyon nehéz.” (25-ös résztvevő)*

*„A tanácsadó is felhívott. Ilyenekkel, hogy „Hogy állsz a cselekvési terveddel?” és hasonlók. Szóval ez is motivált engem, hogy éppenséggel számított ez neki annyira, hogy végignézze a listáját, és felhívjon. Mármint, ez elég jó volt nekem. Igen, megmutatta, hogy törődnek velem...Azt mondanám, hogy számomra a támogatás elengedhetetlen, és egyszerűen segít abban, hogy motiváljam magam. Igen, hogy tegyek valamit. Mert hát én egy nagyon halogató ember voltam korábban.” (43-as résztvevő)*

A segítő kategóriák harmadik klasztere olyan jelenségeket tartalmazott, amelyek a „Munkaerőpiacra való visszatéréshez kapcsolható előkészületek és tevékenységek”-hez kötődnek. Az a kategória, ami ebben a klaszterben a legnagyobb százalékot kapta az Önismeret (64%) volt, ami magában foglalta a selffel kapcsolatos tudást, elismerést, elfogadást és a selfapektusokra való rádöbbenést, a tesztek vagy mérőeszközök használatát, hogy felfedjék vagy megerősítsék a különböző személyiségjellemzőket, és a személyes erősségek és gyengeségek jobb felismerését.

Borgen, William A., - Maglio, Asa-Sophia T



*„Tesztek...egy jó csomó belőlük...Mindegyik a személyiséged egy más részére ad rávilágítást...ami segít nekem azt meghatározni, hogy milyen új területekkel foglalkozzam, milyen új dolgok vannak, amikre még nem is gondoltam. Valami, ami talán segíti felkelteni az érdeklődésem az álláskeresésben, és tudja, újra motiválttá tesz.” (9-es résztvevő)*

*„Őszintén, fogalmam sem volt, hogy milyen sok képességem van, amíg nem találkoztam [egy program neve]vel, és nem írtam le az összes [készséget] egy papírra. És akkor, amikor az ott dolgozó tanácsadó [azt mondta]...olyan sok minden válhat a hasznára, akkor észrevettem, hogy O.K., igen. O.K., most már tudom, hogy hol állok.” (36-os résztvevő)*

A második legmagasabb százalékot elért kategória a „Munkaerőpiacra való visszatéréshez kapcsolható előkészületek és tevékenységek” klaszterban az „Információ vagy lehetőség gyűjtése” (59%) volt, amely magában foglalta az informális interjúkból, olvasásból, vagy egy kurzus elvégzéséből való információgyűjtést; és a kapcsolatok teremtését abból a célból, hogy a munka, álláslehetőségek és továbblépés lehetőségeit megteremtse.

*„Vannak információs interjúk. Ezek nagyon hasznosak, Még akkor is, ha a telefonon keresztül kell lefolytatni, sok információhoz juthatsz. Elvégeztem egy olyan interjút, ahol elfaxoltam a kérdéseket, a válaszadó pedig visszafaxolta a válaszait. Akárhogyis, meg lehet csinálni, és beszélhetsz olyan emberekkel, akik azon a területen vannak, ahová te is be akarsz jutni.” (34-es résztvevő)*

A „Munkaerőpiacra való visszatéréshez kapcsolható előkészületek és tevékenységek” klaszter további kategóriái: a „Célközpontúság vagy a cél világossága” (51%), a „Szélesebb (nagyobb kép) perspektíva” (44%) és a „Strukturált vagy rugalmas megközelítés” (38%). Ezek a következőket tartalmazzák: egy specifikus területre vagy irányra való beállítódást; az ennek egy nagyobb egész vagy folyamat részeként való felfogása, annak „apályaival és dagályaival” (pl. gazdaság, élet és munka ütemezése); és a körülmények változásaihoz való alkalmazkodásban szisztematikusnak, szervezettnek és módszeresnek lenni.

*„Hm, csak a tőlem telhető legjobban küzdöttem meg a felbukkanó dolgokkal. Túlléptem az akadályokon és továbbra is a hosszú-távú céljaimra koncentráltam.” (16-os résztvevő)*

*„Azt gondolom, hogy a rutin segít abban, hogy legyen mire koncentrálnom. Jó vagyok a naptár- és a naplóvezetésben, így minden napra van egy listám az elvégzendő feladatokról.” (23-as résztvevő).*

## Hátráltató kategóriák

Jelen tanulmányban a 1008 jelenségből, 443 vagyis a jelenségek 44%-a került a hátráltató kategóriákba. A hátráltató kategóriák némi hasonlóságot mutatnak a segítő kategóriákkal, de kevesebb közös jellemzőjük van, és több egyéni sajátossággal bírnak. Négy általános klasztert kell számba venni: Személyes beállítottság, Személyes- és életkörülmények, A szervezetekkel és rendszerekben való munka kihívásai és a Támogatás hiánya.

A személyes beállítottság klaszter két kategóriát tartalmaz, amely ismét csak a résztvevők helyzetükkel kapcsolatos attitűdjeit tükrözi. A Célok vagy motiváció hiánya kategória (62%) a

következőket tartalmazta: határozatlan vagy többszörös célok vagy irányok a cselekvési terv rögzítésében; a motiváció hiánya vagy a halogatással való küzdelem; az energia vagy a vágy hiánya; és a(z állás)keresést túl fárasztónak vagy időigényesnek tartani. A Negatív érzelmekkel való foglalkozás (59%) kategóriája a csalódottság, bátortalanság vagy visszautasítottság érzéseit; az önbizalomhiányt és a cselekvéssel kapcsolatos szorongást tartalmazta.

### A hátráltató kategóriák jelenségei és válasz gyakoriságai

Kategória neve	Jelenségek száma	Résztevő % (N=39)
Célok vagy motiváció hiánya	86	62
Negatív érzelmekkel való foglalkozás	65	59
A rendszerrel, vagy diszkriminációval kapcsolatos nehézség	56	51
A tapasztalat, oktatás, vagy készségek hiánya	32	46
Anyagi nehézségek	41	44
Nem megfelelő testi és lelki egészség	34	38
A tanácsadó szervezettel kapcsolatos probléma	55	36
A vállalatokkal való kapcsolatfelvétel problémái	44	36
A támogatás hiánya	30	31

Jegyzet. Az összes hátráltató jelenségek száma = 443.

*„Eléggé rémisztő volt azon a ponton lenni, mert hirtelen nem tudtam, hogy mit akarok tenni. És az emberek közül valaki azt mondta: „Nos, csak menj és csináld.” Tudja, hirtelen nagyon elbizonytalanodtam.” (23-as résztvevő)*

*„Talán el kellene magyaráznom ez az óvatosságot...félelem, félelem a változástól, az új dolgoktól, attól. Hogy nem leszek képes valamit tökéletesen megcsinálni...Ezért a változás helyett, halogattam, mert óvatos voltam vagy mert féltem.” (2-es résztvevő)*

A második hátráltató klaszter és személyes- és életkörülmények voltak. Ez a klaszter három kategóriából állt, amelyeken belül, az azokat megemlítő résztvevők száma nagyjából egyenlő mértékű volt. A tapasztalat, oktatás vagy készségek hiánya kategória (46%) a következőket tartalmazta: szedett-vedett korábbi munkahelyek és a munkavégzés, a nyelvtudás, a szociális vagy az általános életvezetési készségek hiányosságai. Az anyagi nehézségek kategóriája (44%) tartalmazta a pénz, az ingóságok és az adósság miatti aggodalmat; és az olyan részidős munka,

Borgen, William A., - Maglio, Asa-Sophia T

ami időt és energiát vesz el a munkakereséstől. A nem megfelelő testi és lelki egészség (38%) kategória tartalmazza a fizikai betegségeket, kiégést, depressziót és az öngyilkos gondolatokat.

*„A készségeket illetően, azokat, amikkel jelenleg rendelkezem, megpróbálom fejleszteni. Még sok gyakorlásra van szükségem. Kell valaki, aki kiképez engem. Ez egyike azoknak a dolgoknak, amik bosszantóak. Olyan valakit akarnak, akinek 2 vagy 3 éves tapasztalata van. De, honnan szerezzem az ember gyakorlatot, ha egyszer nincs tapasztalata.” (34-es résztvevő)*

*„Ez, ez egyszerűen kemény. Egyszerűen csak kemény, barátom. Nehéz ezt szavakba önteni. És, én egyszerűen fáradt vagyok ahhoz, hogy így gondolkozzam...Már néhányszor megpróbáltam kicsinálni magam, de nem bírtam. Tudtam, hogy nem bírnam...Tudja, hogy mi akadályoz meg?...Az, hogy mit fognak gondolni a haverjaim rólam. Mit fog az anyám gondolni? Ez állít meg minden alkalommal.” (37-es résztvevő)*

A harmadik hátráltató klaszter a „szervezetekkel és rendszerekben való munka kihívásai” volt. Ez a klaszter három olyan kategóriából áll, amelyek problémák sorára reflektálnak, amelyeket a résztvevők azokkal a szervezetekkel való közös munkájuk során éltek át, amiket saját maguk létfontosságúnak tartottak a munkaerőpiacra való visszatérésük segítésében. A rendszerből vagy a diszkriminációból fakadó nehézségek kategóriája (51%) magába foglalta a nehezített vagy telített munkaerőpiacra való szembekerülést; az kormányzati hivatalokkal kapcsolatos általános nehézségeket; és a diszkrimináció megtapasztalását vagy érzetét a személy kora, nemzetisége, neme vagy etnikuma miatt. A tanácsadó szervezettel kapcsolatos problémák kategóriája tartalmazta a tapasztalatlan személyzetet, nem korrekt beszámolókat, nem megfelelő információkhoz való jutást a munkaerőpiacról vagy a piacról; a programba való be nem illeszkedést; azt az érzést, hogy a személy csak statisztikai szám és, hogy a szervezet nem segít a nehézségek leküzdésében, amelyekkel az ember a munkában vagy a munkakeresés közben találja szembe magát. A „vállalatokkal való kapcsolatfelvétel problémái” kategória (36%) a következő nehézségeket tartalmazta: ismeretleneket kell telefonon meggyőzni, a networking és informális interjúzás nehézségei; nincs mód a megfelelő személlyel való kapcsolatfelvételre; visszajelzés, válasz vagy reakció teljes hiánya a szervezet oldaláról. Az életkor alapú diszkrimináció annál kifejezettebb, minél telítettebb a piac.

*„Igen, úgy végzed, hogy hogy is mondjam, hm, a sor végére tolnak, mert idősebb vagy.” (18-as résztvevő)*

*„Amikor oda jutottunk, hogy megértse a munkahelyi kontextus, úgy gondolom, hogy hiányzott a megfelelő tudás. A tanácsadással és a karrieremmel kapcsán, nem voltam lenyűgözve. A munka- és pályatanácsadók, illetve az egyik megkérdezte tőlem, hogy mi az a M.B.A.! O.K., ez itt [város neve] volt, de az leültem, és azt mondtam magamnak „ Úristen, munkával kapcsolatos tanácsadást nyújt és azt sem tudja, mi az a M.B.A.” (19-es résztvevő)*

*„Sokszor felhívod őket így telefonon, igaz? És néha, ez a személy nincs bent az irodában, és akkor üzenetet hagysz, és ők nem hívnak vissza. És az kedvét szegi az embernek, ha sok ilyen hívása van.” (17-es résztvevő)*

A negyedik hátráltató klaszterbe tartozott a támogatás hiánya kategória (31%). Ezen belül szerepelt a támogató családtagok vagy barátok hiánya, a szociális kapcsolatok a professzionális támogatás hiánya, ami magában foglalta a tanácsadás lezárása utáni utánkövetést is.

*„ Sok hasznos információt kaptam az oktatótól arról, hogy hogyan csináljam ezeket a dolgokat. És, aztán rendben, elmész és nincs többé utánkövetés vagy bármi. Így az egész elég hamar szétesett, mert...visszatérsz a rossz szokásaidhoz, és hajlasz arra, hogy ne tegyél meg olyan dolgokat, amik sose működtek, és te még személyesen sosem próbáltas őket.” (18-as résztvevő)*

*„Úgy találom, hogy semmi segítséget nem kaptam. Tudja, az egésznek a munkakeresés részéből semmi segítséget nem kaptam. De még érzelmileg sem.” (30-as résztvevő)*

## DISZKUSSZIÓ

Ennek a tanulmánynak azt volt a célja, hogy megvizsgálja, mi segítette és hátráltatta a munkatanácsadásban résztvevő klienseket a karrierrel kapcsolatos programokban kialakított cselekvési terveik megvalósításában. Az eredmények a segítő vagy hátráltató jelenségek számos kategóriáját és klaszterét fedték fel a munkaerőpiacra való belépés, vagy az ahhoz való visszatérés kapcsán. Szélesebb kitekintésben, a segítő jelenségek aránya a hátráltatókhoz képest felfedte a cselekvési terv készítésének folyamatát. A segítő kategóriákban a résztvevők 92%-ra volt jellemző a „pozitív vagy magabiztos saját magával vagy/és a körülményekkel kapcsolatban”, valamint 31%-ra a „anyagi támogatás”-sal való rendelkezés. Másrészről a hátráltató kategóriákban 62%-ra igaz a „Cél vagy motiváció hiánya” és 31%-ra a „támogatás hiánya”.

Bár lehetséges, hogy a válaszokban rejlő különbségét részben magyarázza az a tény, hogy a segítő jelenségek száma 20%-kal meghaladta a hátráltató jelenségeket; a résztvevők között sokkal alacsonyabb az egyetértés annak a felmérésében, hogy mi hátráltatta őket cselekvési tervük végrehajtásában. A hátráltató jelenségek sokkal inkább jellemzőek a személyre, míg a segítő kategóriák általánosabban jellemzik a résztvevőket.

Négy terület jelenik meg, mind a segítő, mind a hátráltató kategóriák között: támogatás (vagy a támogatás hiánya), anyagi erőforrások (vagy anyagi nehézségek), célközpontúság vagy cél világossága (célok vagy motiváció hiánya) és elkötelezettség, komolyság és motiváció (célok vagy motiváció hiánya). A munkával kapcsolatos programoknak ezeket a területeket kellene kezelniük, mert ez hatékonyan segíti a résztvevőket; míg ezen kategóriák elhanyagolása nagymértékben hátráltathatja azokat.

A résztvevők által megemlített segítő kategóriák a legtöbb esetben alátámasztják azt, amit korábban az önbizalom, támogatás és az információ hatékonyságával kapcsolatban írtak a kliensek munkaerőpiachoz való kapcsolódásának segítségével (Lucas, 1999; McAuley, 1998; Schultheiss, 2003; Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001).

A saját nézőpontjukból, a résztvevők számára kulcsfontosságúak a cselekvési tervük rögzítéséhez, a tanácsadó programok által elősegített önbizalom építő és önfeltáró tevékenységek és az a segítség, amit a világos célok kialakításához kapnak. Ahogy azt az irodalomban is idézték, a másoktól érkező személyes és álláskereséssel kapcsolatos támogatás is elengedhetetlen (San Miguel Bauman et al., 2004).

A hátráltató kategóriák állandó küzdelmet tükröznek a cselekvési terv cselekvéseinek végrehajtásában. Az a két hátráltató kategória, amik a legnagyobb százalékát tették ki a résztvevők válaszainak (62% és 59%), az önbizalommal és motivációval, valamint a negatív érzelmekkel kapcsolatos nehézségeket tükrözik, amelyek gyakori reakciók, azok között az emberek között, akik tartós munkanélküliek, és nem, vagy nem folyamatos segítségben részesülnek (Solberg, Brown, Good, Fischer, & Nord, 1995). A „tapasztalat, oktatás vagy készségek hiánya” kategóriája, a maga 46%-os válaszarányával, arra utalhat, hogy az álláskereső személyek egyre inkább nincsenek a birtokában azoknak a készségeknek, amelyek a munkaerőpiac hiányaival találkozhatnak. Ez egy újabb faktor, ami elnyújthatja a munkanélküliséget és az álláskeresést kevésbé gyümölcsözővé teheti (Borgen, 1997; McAuley, 1998).

Borgen, William A., - Maglio, Asa-Sophia T

A további hátráltató kategóriák a klienseknek azokat a nehézségeit tükrözi, hogy hogyan kapcsolódjanak azokhoz a szervezetekhez, amelyeknek az a feladatuk, hogy segítsenek nekik a munkáltatókkal kapcsolatban. Ebben a körben, arról számolnak be a résztvevők, hogy diszkriminációból fakadó nehézségeik vannak (51%). Ez arra utalhat, hogy bizonyos tanácsadó programok nem találkoznak a tanácskérők igényeivel, akik rosszindulattal szembesülnek a munkaerőpiacon. Az, hogy hogyan támogassunk ideálisan a munkatanácsadásba érkező, sokféle klienst a munkáltatói és piaci hiányosságok közötti navigálásban; további kutatást igényel, tekintettel a demográfiai változásokra az összlakosságban. A bevándorlók speciális tapasztalatai is további kutatásokat indokolnak, hogy megértsük milyen élményeik vannak a munka- és pályatanácsadásban, és hogy ezek a programok hogyan segíthetik a munkaerőpiaccal való kapcsolódásra való felkészültséget. A bevándorlók rájuk jellemző erősségeinek és kihívásainak cselekvési tervük végrehajtása közbeni, további kutatása hasznos lenne. Továbbá, a jelen tanulmányban szereplő hátráltató kategóriák azokat a külső visszahúzó erőket jelzik, amelyekkel a résztvevők a cselekvési tervük végrehajtása közben találkoznak. Ezek a kihívások, több résztvevő esetében az önbizalom- és motivációvesztés megéléséhez járulhatnak hozzá. Ez a jelenség, ugyancsak további kutatást igényel.

A szervezeteknek fontolóra kellene venniük, hogy hogyan maximalizálják azokat az attitűdöket, amelyeket a segítő kategóriák képviselnek, és észre kellene venniük, hogy a hátráltató élmények minimalizálása érdekében a klienseknek több egyéni figyelemre lenne szükségük a tanácsadási intervenciók alatt és után; tekintve, hogy a hátráltató jelenségek természete nagyon egyedi. Az átmenet elmélet (Bridges, 1988; Schlossberg, 1984) nézőpontjából, a cselekvési terv készítése arra szolgál, hogy segítsen a személyeknek az átmeneti szakasz „világok közti”, középső részéből való kilépésre - esetünkben ez a munkanélküliség, vagy karrierváltozás - stratégiákat kidolgozni, és belépni a foglalkoztatottság kevésbé zűrzavarosnak remélt állapotába. A résztvevők válaszai arra utalnak, hogy a cselekvési terv készítés része a tanácsadási folyamatnak, egyúttal olyan tevékenység, ami a tanácsadás után is folyamatosan zajlik (Watts, 1992).

Jelen tanulmány eredményei a munkával kapcsolatos cselekvési terv kidolgozásának egy fontos mozzanatát emelik ki. A munkanélküliség vagy a karrierváltás „világok közti” élménye a résztvevők számára nem ér véget a tanácsadási intervenciók végével együtt. A cselekvési terv elkészítése jelezheti a lezárást a munka- vagy pályatanácsadók számára, de a klienseknek ez még csak a kezdet. Ebben a szakaszban a résztvevők új és korábbról folytatódó pszichológiai és környezeti küzdelmeket élnek át, ahogy megpróbálják véghez vinni cselekvési tervüket. Ugyanakkor, használják az elsajátított megküzdési stratégiákat és megújult reménnyel haladnak előre. Ezért, a tanácsadóknak úgy kell tekinteniük a cselekvési tervre, mint egy folytatólagos folyamatra, amelynek során alkalmazkodás és finom hangolás valószínűsíthető. Továbbá, a szervezeteknek kötelességük a klienseknek a tanácsadási intervenciók után folyamatos szerződést biztosítani, a további támogatás felajánlásával. Az utánkövetés és a közreműködés segíthetnek felismerni a klienseknek a tanácsadási intervenciókba fektetett idő értékét, azáltal, hogy bátorítják őket a fókusz és motiváció megtartására, a folyamatosan kihívásokkal szembesítő és változó körülmények és lehetőségek ellenére.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Amundson, N. E. (1995). Action planning through the phases of counseling. *Journal of Employment Counseling*, 32, 147-153.
2. Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2005). *Essential elements of career counseling: Processes and techniques*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Borgen, William A., - Maglio, Asa-Sophia T



3. Beauchesne, D., & Belzile, G. (1995). The client action plan within employment counseling. *Journal of Employment Counseling*, 32, 181-196.
4. Bloch, D. P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, 53, 194-207.
5. Borgen, W. A. (1996). Starting points implementation follow-up study. Victoria, British Columbia, Canada: Assessment, Counselling and Referral Initiative of MOEST and HRDG.
6. Borgen, W. A. (1997). People caught in changing career opportunities: A counseling process. *Journal of Employment Counseling*, 34, 133-143
7. Borgen, W. A., & Amundson, N. E. (1984). *The experience of unemployment: Implications for counseling the unemployed*. Scarborough, Ontario, Canada: Nelson.
8. Bridges, W. (1988). *Transitions: Making sense of life's changes*. Reading, MA: Addison-Wesley.
9. Butterfield, L. D., & Borgen, W. A. (2005). Outplacement counseling from the client's perspective. *The Career Development Quarterly*, 53, 306-316.
10. Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, 475-497.
11. Feller, R. W. (1995). Action planning for personal competitiveness in the "broken workplace." *Journal of Employment Counseling*, 32, 154–163.
12. Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
13. Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.
14. Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Boston: Pearson.
15. Hughes, J. (1995). Where did the cycle begin? Origins of action planning and their influence on practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23, 347-361.
16. Lucas, M. S. (1999) Adult career changers: A developmental context. *Journal of Employment Counseling*, 36, 115-118.
17. Maglio, A.-S. T, Butterfield, L. D., & Borgen, W. A. (2005). Existential considerations for contemporary career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42, 75-92.
18. McAuley, C. (1998). Impact of economic and political realities on career counselling practices: Are current methods sufficiently meeting adult needs in an unstable job market? *Guidance and Counselling*, 13, 3-12.
19. Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
20. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
21. Pryor, R. G. L., & Bright J. E. H. (2004). "I had seen order and chaos but had thought they were different." Challenges of the chaos theory for career development. *Australian Journal of Career Development*, 13, 18-22.
22. San Miguel Bauman, S., Wang, N., Wester DeLeon, C, Kafentzis, J., Zavala-Lopez, M., & Lindsey, M. S. (2004). Nontraditional students' service needs and social support resources: A pilot study. *Journal of College Counseling*, 7, 13-17.
23. Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. New York: Springer.

24. Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer.
25. Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, 81, 301 – 310.
26. Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
27. Solberg, V. S., Brown, S. D., Good, G. E., Fischer, A. R., & Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: Relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
28. 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.
29. Watts, A. G. (1992). Individual action planning: Issues and strategies. *British Journal of Education and Work*, 5, 47-63.

ZIKIC, JELENA- HALL, DOUGLAS T.  
A KARRIERLEHETŐSÉGEK FELTÁRÁSÁVAL KAPCSOLATOS  
ÁRNYALTABB NÉZŐPONT A TANÁCSADÁSBAN<sup>66</sup>

Hagyományosan a karrier explorációt leggyakrabban az iskolából a munka világába való átmenettel azonosították, mint az egyén életpálya-fejlődésével kapcsolatos fejlődésének kritikus állomása (Savickas, 1997; Super, 1957). Az utóbbi időben, a kutatók és gyakorló szakemberek elkezdték magukévá tenni azt az elgondolást, hogy a karrier exploráció olyan élethosszig tartó tevékenység, amely életszerepeken keresztül valósul meg és annak eszköze, hogy a személy meg tudjon birkózni a pályát érintő átmenetek sokaságával (Blustein, 1997; Niles, Anderson, & Goodnough, 1998). Azáltal, hogy a hangsúly egyre inkább áthelyeződött az élet felfedezésével kapcsolatos attitűdre és az emberek által játszott számos szerepre, ma a karrier explorációt úgy tekintik, mint olyan adaptív mechanizmust, amely segít az egyéneknek a munka világában bekövetkező gyors változásokkal megbirkózni napjainkban (Blustein, 1997; Super & Knasel, 1981; Zikic & Klehe, 2006).

Annak ellenére, hogy ezeknek a fejleményeknek az volt a célja, hogy kiterjessze a karrierlehetőségek feltárásának szerepét az egész életpályára, nagyon keveset tudunk arról, hogy a különböző célcsoportok karrier explorációval kapcsolatos élményeire milyen hatást gyakorolnak meghatározott környezeti, illetve nem szándékolt hatások. Hasonlóképp, keveset lehet tudni arról, hogy mennyire változatos eredményei lehetnek a karrier explorációnak és hogy ezek hogyan kezelhetők a tanácskérő és tanácsadó közötti kapcsolatban. Az eddigiek során, a karrierlehetőségek feltárását pozitív nézőpontból szemlélték, ahol a megtervezett karrier explorációs törekvések kedvező fényben tűntek fel és nagy valószínűséggel kedvező karrierkimeneteleket eredményeztek. Anélkül, hogy megtagadnánk ezt a nézőpontot, ebben a cikkben jobban kiegyensúlyozott és több mindent magába foglaló megértésre törekszünk a karrier explorációval (Blustein, 2001a) és következményeivel kapcsolatban.

A karrier explorációra való törekvések a személyek érésével és különböző szerepekbe való bekapcsolódásukkal párhuzamosan, beágyazódnak a különböző szociális és kulturális hatásokba és gyakran erősen korlátozottá válnak (Flum & Kaplan, 2006). Más hatások mellett, a pályaválasztást befolyásolja az egyén közvetlen környezete, szülei, a szociális és környezeti kontextus éppúgy, mint a személy olyan jellemző sajátosságai, mint az életkor, nem,

---

<sup>66</sup> Jelena Zikic- Douglas T. Hall (2009): Toward a more complex view of career exploration. *The Career Development Quarterly*. December, Volume 58, 181- 191. oldal

A cikk a karrier exploráció fogalmának hatását vizsgálja a felnőtt populációra. A karrier exploráció túlnyomórészt optimista felfogásával ellentétben, a szerzők sokkal komplexebb és kiegyensúlyozottabb nézőpontot mutatnak be a folyamattal kapcsolatban, bemutatva a karrier exploráció, valamint eme fogalomnak a különböző célcsoportokra való alkalmazhatóságának néhány korlátját. A szerzők megvizsgálják a különbséget a szabadon választott és a kikényszerített vagy véletlenszerű exploráció között; megvitatják, hogy a kapcsolatok hogyan akadályozhatják az explorációt, számba veszik a karrier exploráció különböző lehetséges kimeneteit és felhívják a figyelmet arra, hogy az egyénről sokkal holisztikusabban kellene gondolkodni a pályatanácsadásban.

meghatározott képességei, érdeklődései és értékei. A befolyások e széles köréhez hozzáadódnak olyan szélesebb körű események is, mint a földrajzi, politikai és gazdasági klíma. Mindezek fényében, az a dinamikus kontextus, amelyben az emberek élnek, mind elősegítőjeként, mind korlátjaként szolgálhat az élethosszig tartó karrier explorációnak. Észelve az új keletű nyomást az emberi fejlődés holisztikusabb és teljesebb körű vizsgálata felé, azt javasoljuk, hogy mozduljunk el a karrier explorációt kizárólag statikus és pozitívista alapokon szemlélő kortárs karrier elméletektől.

Helyettük, koncentráljunk a karrier exploráció folyamatának olyan vizsgálatára, amely a személy karrierjére gyakorolt (Bright & Pryor, 2005; Krumboltz, 1998) komplex, „kaotikus” (Bright & Pryor, 2005, 292. oldal), nem lineáris és meg nem tervezett hatásokat is figyelembe veszi.

## A KORAI KARRIER EXPLORÁCIÓTÓL A MUNKAHELYI RUTINOKIG

A *karrier exploráció* definíció szerint olyan élethosszig tartó folyamat, amely különösképpen az élet során fellépő átmenetek idején erősödik fel (Blustein, 1997; Jordan, 1963). Magában foglalja a karrierrel kapcsolatos információk összegyűjtését és különböző az énnel és a környezettel kapcsolatos hipotézisek tesztelését, annak érdekében, hogy a személy elérje a karrierrel kapcsolatos céljait (Hall, 1986). A karrier exploráció folyamata egy némileg elhanyagolt érzelmi összetevőt is tartalmaz (Kidd, 1998). A személy összegyűjti az információt önmagáról, majd az önismeret és környezettel kapcsolatos ismeret érzelmi feldolgozásán keresztül hoz a munkával kapcsolatos döntést. Ezáltal a döntés, egy személyesen a számára értelemmel teli munkahelyi élethez vezet. Ahogy azt a munkával kapcsolatos káosz-elméletben (Bright & Pryor, 2005) leírják, a kliensek explorációs folyamata magában foglalhatja a bizonytalanság, kétértelműség és inkoherencia bizonyos fokát, ami kellemetlen érzéseket alakít ki. Ez különösen jellemző a korai karrierrel kapcsolatos döntésekre. Így a tanácsadó szerepe lehet, hogy segítse a tanácskérőt ( a ) a karrier exploráció ezen érzelmi oldalának megragadásában (Kidd, 1998); ( b ) abban, hogy fejlessze képességeit a karrier exploráció során fellépő negatív érzelmek, kétértelműség, vagy bizonytalanság kezelésében; és ( c ) abban, hogy megengedje magának a kellő rugalmasságot a karrier exploráció ezen kellemetlen oldalának elfogadásában (Flum & Kaplan, 2006).

Ezután a fiatal felnőttkorban történő, kezdeti feltáró és kipróbálási tevékenység után, hagyományosan azt feltételezik, hogy a személy talál egy jó illeszkedést, megállapodik, megtalálja saját életterét (Hall, 1986; Levinson, 1986) és kialakít egy meghatározott munkahelyi rutint. Függetlenül attól, hogy a személy hogyan illeszkedett bele ebbe a rutinba, vagy milyen eredménye volt a karrierlehetőségek feltárásának, a kialakult rutinok megváltozhatnak, vagy megzavarhatja őket valami- akár szabad választás akár kényszer következtében- és ez gyakran azt eredményezi, hogy a személy egy újabb karrier explorációs körben vevő részt (Hall, 1986).

Az önkéntesen vállalt karrier exploráció gyakran együtt jár a karrierrel kapcsolatos döntéshozásban az egyéni megoldásokra való megnövekedett odafigyeléssel, vagyis a változatos és határok nélküli karrier elképzelésével (amely önirányításon és személyes értékeken alapul; Arthur, Inkson & Pringle, 1999; Hall, 2002). Amennyiben a személyek képesek a saját karrierjük proaktív képviselőjeként fellépni, gyakran meg akarják változtatni az adott szituáció valamely elemét, ami önkénytelenül magában foglalja a karrier explorációt, mint szükséges lépést.

Ugyanakkor, az is ismeretes, hogy nem mindenki rendelkezik önkéntes motivációval az explorációhoz, illetve más olyan karrierre irányuló attitűdökkel sem, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a határok nélküli munkahelyi környezetben boldoguljon. A karrier exploráció jelenlegi Zikic, Jelena– Hall, Douglas T.

felfogását kiterjesztendő, a következőkben néhány olyan akadályt mutatunk be, amelyekkel sok tanácskérő szembekerülhet manapság, illetve az akadályokból fakadó következményeket az általuk érintett tanácskérőkkel foglalkozó tanácsadási gyakorlatra.

## AZ ÖNKÉNTES KARRIER EXPLORÁCIÓ KORLÁTAI

Nem minden egyén gondol a munkára egyformán, és bár a karrierrel foglalkozó kortárs irodalom nagy része a szerencsésebbekre, és gyakran az inkább karrier-irányultságú személyekre fókuszál (középosztálybeli és főiskolai végzettségű egyének), azokra, akik karrierjüket a szenvedélyük vagy álmuk felfedezésével kezdik (Levinson, 1986), sok más célcsoport sokkal kevesebb figyelmet kap (Blustein, 2001a; M. S. Richardson, 1993). Különösen a kevesebb lehetőséggel rendelkező személyeknek, a munkásosztály tagjainak és a szegényeknek szenteltek kevesebb figyelmet a karrierépítés kutatási területén. Az imént leírt proaktív (kezdeményező, a ford.) egyénekkel teljesen ellentétes módon, néhány személy vonakodhat, hogy részt vegyen a karrier explorációban, mert hiányozhatnak a lehetőségei, az önbizalma és/ vagy a képességei ehhez, vagy egész egyszerűen csak nincs tudatában a környezetében fellelhető különböző lehetőségeknek. Sok személy nincs is tudatában a karrierlehetőségek felmérésének szükségességének, mert a közvetlen környezete nem támogatja ezt az attitűdöt, vagy/ és, mert az erős társadalmi normák és hagyományok megkötik (Blustein, 2001a). Néhány küszködő gazdasági vagy társadalmi feltételek mellett működő régióban, ahol a például háború következtében extrémé váltak a körülmények, a karrier exploráció inkább csak arra terjedhet ki, hogy a személy bármilyen állást találjon; mintsem arra, hogy választási lehetőségeket keressen, amelyekből kiválaszthatja a leginkább megfelelőt. Gyakori külső korlátja a karrier explorációnak a lehetőségek vagy források hiánya, amely a határok nélküli karrier explorációt nagymértékben korlátozza. A hátrányos helyzetű csoportok közül, több csoport esetében hiányzik az a karrier explorációra készítő inger, amelynek ösztönöznie kellene már nagyon fiatal kortól nem csak a közvetlen családban, hanem az oktatási környezetben is (Flum & Kaplan, 2006). Tehát, ahhoz, hogy a keresési tendenciák megjelenjenek az egyénben, szükség van megfelelő kiváltó ingerekre a környezetből, amelyek bátorítják és támogatják a keresési viselkedések és készségek fejlődését (pl. oktatási programok és olyan iskolai tevékenységek, amelyek figyelmet fordítanak a keresési beállítottságra). A karrier exploráció ezen akadályai nem korlátozódnak a fejlődő gazdaságú országokra; az Egyesült Államok számos belvárosi lakosa is olyan kedvezőtlen szociális és gazdasági feltételek között él, amelyek közvetlenül okozzák az értelmes munkahelyi lehetőségek elvesztését, - vagyis sokaknak olyan életpályája van, hogy nincs túl sok döntési szabadságuk az általuk elérhető foglalkozások miatt.

A *személy-meghatározottságú* jellemzők (pl. nem, kor, meghatározott képességek és vonások; Powell, 2000) a másik fontos típusa azoknak a karrier explorációs korlátoknak, amivel sokak szembeszegülnek. A nemek tekintetében, bár egyre kevésbé vannak jelen a negatív sztereotípiák, de ezek még mindig kapuórként funkcionálnak vagy kontrollt gyakorolnak, illetve hatásos elrettentő példaként szolgálnak meghatározott szakmák elérésében (pl. nők top menedzseri szerepben). Ezen kívül, *helyzet- meghatározottságú* korlátok is léteznek, olyan gátló tényezők, amelyek a munka- és szociokulturális környezetben helyezkednek el, és további megszorítását adják a karrier explorációs lehetőségeknek. Például, az üvegplafon-hatás a nők esetében kézzel foghatóan jelen van néhány vállalati gyakorlatban és vezérelvben (pl. képzés, karrierfejlesztés, előléptetés és kárpótlás), ezért ezt gyakran a nők vezető pozícióba kerülésének megakadályozásában fő okként nevezik meg (Oakley, 2000). Egy közelmúltban, Kanadában és az Egyesült Államokban készült tanulmány, amely a nők munkahelyi előmenetelét vizsgálta, a kulturális kontextus hatását mutatta ki; az Egyesült Államokban élő nők a különböző karrier lehetőségek felmérésében nagyobb számú akadályról számoltak be (Simpson, Sturges, Woods & Altman, 2004). Mindezek fényében



elmondható, hogy a társadalmi nemen alapuló korlátozó hatásokat, a szociális intézményekben és struktúrákban fennálló nemzeti különbségeken is alakítják.

Arra is találtak bizonyítékot, hogy néhány csoportnak *hozzáférési diszkriminációval* kell szembenéznie, ami a foglalkozásba vagy szervezetbe való belépéskor jelenik meg a kiválasztási vagy toborozási folyamat során (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990), és teljességgel megakadályozhatja valamely szervezet vagy egy új foglalkozás feltárását. Hasonlóképp, *eljárásmodbéli diszkriminációról* is beszélhetünk, amely a foglalkozásba való bejutás után jelentkezik, és a szervezeten belüli karrierlehetőségek feltárására van hatással vagy annak lehetőségeit határolja be, sok felnőtt esetében. Nemrégiben publikált tanulmányok némi reményre adnak okot a fent leírt korlátok leküzdésével kapcsolatban, és arra hívják fel a figyelmet, hogy azokat a viselkedéseket és értékeket kell azonosítanunk, amelyek az adott szervezetben a munkahelyi sikerességhez szükségesek, ezáltal kiemelve azokat a hasonlóságokat is, amelyek az értékek és követelmények felállításában fennállnak (pl. iskolázottság, kapcsolatok, különleges tudás; Ross, 2004).

## A PÁLYAVÁLASZTÁSI BIZONYTALANSÁG, MINT A KARRIER EXPLORÁCIÓ KORLÁTJA

A fent felsorolt korlátok mellett, a pályaválasztási bizonytalanság a karrier exploráció egy másik súlyos korlátja, mégpedig egy olyan, amelyik folyamatos hatás gyakorol arra a módra, ahogy a személyek kereső tevékenységet végeznek és ezért súlyos maladaptív hatásai vannak a karrier kimenetelére (Kelly & Lee, 2002). A karrier káosz-elméleteinek nyelvezetében az akadályoknak vagy korlátoknak ezt a típusát az attraktor fogalmában ragadják meg (vagyis átveszik ezt a matematikai fogalmat). Az attraktorok befolyásolják a viselkedést, és hátráltathatják a rendszer működését; ebben az esetben a karrier explorációs folyamatot (Pryor & Bright, 2003). Különösképpen a „pont”-attraktor érhető tetten, amikor az egyének nem képesek megfelelő karrier explorációs folyamatot kivitelezni, mert túlságosan egy pontra vagy lehetőségre koncentrálnak és hiányzik a kellő önismeretük vagy az adott szituáció kellő ismerete. Hasonló döntési probléma akkor látható, amikor a személyek döntési szorongást vagy döntésképtelenséget élnek át két vagy több lehetőség közötti választásban (ez az *inga-attraktor*). Ez az inga-attraktor valószínűleg a karrierviselkedésre ható olyan korlátok miatt alakul ki, amelyeket az imént tárgyaltunk (pl. személy-meghatározottságú változók, külső nyomások, családi nyomás, merev és extrém hiedelmek), és amelyek fényében a személyek nem fognak tudni dönteni az adott lehetőségek között.

Az imént leírt döntési korlátok közül néhányat meg lehet változtatni tanácsadói intervenciókkal (beavatkozásokkal); míg más esetekben a pályaválasztási bizonytalanság állandóbbnak bizonyul, inkább a személyiségre jellemző sajátosság (Osipow, 1999). Az előbbi típusba sorolható pályaválasztási bizonytalanság leküzdésében, kapcsolódjon az akár az egy karrierlehetőségre fordított túl sok figyelemhez, akár a két lehetőség közötti választási bizonytalansághoz, a tanácsadóknak először az alapvető öndefiníálásra kell koncentrálniuk, vagyis biztosítani, hogy a személy tisztában legyen céljaival, értékeivel és képességeivel, még azelőtt, hogy a bizonytalanság valamelyik típusával elkezdenének foglalkozni. A kezdeti feltárást követően, a tanácskérők már koncentrállhatnak a környezet részletes explorációjára, valamint a lehetőségek elemzésére és annak meghatározására, hogy melyik lehetőségnél milyen észlelt akadályok vannak. Így a tanácskérők rádöbbenhetnek, hogy hány különböző döntési helyzettel van problémájuk, és például, felfedezhetik, hogy mi a módja a „pont”-attraktor okozta problémájuk feloldásának, vagy rádöbbenhetnek, hogy hogyan súlyozzák jobban a bizonytalanságukat, így túllépve az inga-

attaktor okozta problémán. Hogy a döntéshozatal még bonyolultabb legyen, a bizonytalanság szoros összefüggésben van a munka- magánélet egyensúlyával is, a munka tartományán kívüli elköteleződésekkel, vagy a mások által gyakorolt ráhatásokkal, amelyek megnehezíthetik a döntés kivitelezését. A következő részben azt tárgyaljuk, hogy mások jelenléte vagy a személyes kapcsolatok miként válhatnak tulajdonképpen a karrierlehetőségek feltárásának korlátjává.

## A KAPCSOLATOK, MINT A KARRIER EXPLORÁCIÓ KORLÁTAI

Annak ellenére, hogy a karrierfejlesztés területén belül néhány tapasztalati és gyakorlati munka még mindig egy bizonyos vákuumban működik, és jobban hisz az egyének karrierrel kapcsolatos álmaiban és szenvedélyeiben annál, minthogy figyelembe vegye az olyan tényezőket, mint a családi származás, a kulturális normák, rasszizmus és szexizmus; mára már tisztában vagyunk azzal, hogy a karrierrel kapcsolatos döntésekre jelentős hatással van az a kapcsolati struktúra, amihez az egyén tartozik (Pope et al., 2004). A kapcsolati hatások, amelyek az egyén környezeti miliójének részei, nem csak a társas támogatás forrásai lehetnek, hanem az egészséges karrier exploráció gátjai is (Blustein, 2001b; Whiston & Keller, 2004). Például, a szülők, testvérek, vagy más rokonok megnyirbálhatják a személy lehetőségeit és úgy befolyásolhatják karrier terveit, hogy az határokat szabjon az önmeghatározásának (Blustein, 2001b). Különösen gyakori az iskolából a munka területére való váltás esetén, hogy az egyéneket nagymértékben befolyásolja a családjuk által számukra megálmodott karrier.

Ezek a hatások egyértelműen áttevődnek a felnőttkor időszakára is, a közeli kapcsolatok továbbra is döntő hatással vannak a karrierrel kapcsolatos döntésekre és az explorációs törekvésekre. Felnőttkorban, a karrierlehetőségek feltárásában részt vevő személyek néhány esetben továbbra is nagyfokú bizonytalanságot és zavart élhetnek át, míg más időszakokban keresztülmehetnek a megkérdőjelezés, sőt a frusztráció szakaszain is a megfelelő karrierlehetőséggel való egyezés keresése közben (Jordaan, 1963). A karrier explorációnak ezen érzelmi oldala különösen érzékeny azoknak a hatásaira, akik közel állnak az emberhez az explorációs folyamatban. A karrierjét feltáró egyénhez közeli személyek empátiás reakciója segít az önbizalom növekedésében és támogatja az önfelfedezést. Ezzel ellentétben, amennyiben hiányzik a figyelem és a személy érdeklődéseinek és kompetenciájának elismerése a jelentős másoktól, akkor az önkifejezés korlátozódik, és ez negatívan befolyásolhatja a karrier fejlődését (Blustein, Schultheiss & Flum, 2004).

Ibarra (2003) olyan középkorú személyeket vizsgálva, akik foglalkozást változtattak, azt találta, hogy a kapcsolati hálójuk tulajdonképpen a változást hátráltató tényező volt, hiszen az ebben lévő kapcsolatok azon alapultak, amilyen a személy mindig is volt. Ehelyett, változás esetén arra kell törekedni, hogy a személy olyan új kapcsolatokat alakítson ki, amelyek támogatják új énjét.

Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a karrier exploráció a családi kötelékeken és közeli barátokon túl is lehet *mások által kezdeményezett* (Jordan, 1963), mint például a nem szándékolt munkahely elvesztés, vagy a szervezetben bekövetkezett technológiai váltás esetén. Így hát a személyek azért is felmérhetnek bizonyos lehetőségeket, mert ezt kívánják meg, vagy várják el tőlük; és nem szabad választásukból. Ennek értelmében mások szerepe a személy karrier explorációjában többszörös. Mivel a foglalkozást feltáró bizonytalansága miatt szükség lehet a kapcsolatai támogatására, a támogató félnek meg kell értenie a karrier exploráció mibenlétét, és elegendő elfogadást kell biztosítani ahhoz, hogy érvényesítse az exploráló személy élményeit. Valójában, még a tanácsadási kapcsolatban is tudatában kell lennie a tanácsadónak a kapcsolat

Zikic, Jelena– Hall, Douglas T.

önmagában vett erejének; és ezért miközben a megfelelő támogatást nyújt, el kell kerülnie azt, hogy túlságosan befolyásolja a tanácskérőt és biztosítania kell, hogy ne legyen túlságosan nagy a kliens függősége a tanácskérő- tanácsadói kapcsolatban.

## A VAKSZERENCSE HATÁSA A KARRIER EXPLORÁCIÓRA

Sok olyan korláttal ellentétben, amelyeket fel lehet tárni és lehetséges kezelni a tanácsadáson keresztül, a véletlen események úgy írhatóak le, mint „meg nem tervezett, véletlenszerű vagy helyzetől függő, bejósolhatatlan események vagy találkozások, amelyek hatással vannak a karrierfejlődésre és a karrierrel kapcsolatos viselkedésre” (Rojewski, 1999, 269. oldal). A karrier káosz elmélete kiemeli a véletlen események jelentőségét, amikor rámutat arra, hogy az olyan nemlineáris rendszerekben, mint amilyenekben a karrier kialakul, még a kis vagy látszólag jelentéktelen eseményeknek (mint pl. véletlen találkozás egy kollégával) is jelentős következményeik lehetnek a karrier szempontjából (Bright & Pryor, 2005). Ezért annak a kihívásnak kell megfelelnünk, hogy feltárjuk és megragadjuk a nem tervezett és be nem jósolható elemeket a személy karrierjében. Annak ellenére, hogy a karrierfejlődéssel foglalkozó irodalom szentelt némi figyelmet ezen események szerepének a személy karrierjében (pl. Bright, Pryor & Harpham, 2005), viszonylag keveset tudunk meghatározott folyamatok közötti kapcsolatokról, mint a véletlenszerű események és a karrierlehetőségek feltárása. A véletlen események szerepe mindent átható, és életkortól vagy a tervezési és explorációs tervektől függetlenül jelenik meg (Bright et al, 2005). Ezek az események jól dokumentáltak és megértettek azoknak a karrier tanácsadóknak a körében, akik úgy vélik, hogy a véletlen események jelenléte állandó, szinte minden kliensük által elmondott karriertörténetben fellelhető (Krumboltz, 1998).

A karrier exploráció témakörében végzett néhány korai és nagy hatású munka fényében, a szándékolt és a kényszerített karrier exploráció (Jordan, 1963) dichotómiájában a későbbit egy olyan viselkedésnek tekintjük, amit általában nem kíséri a karrierlehetőségek feltárásának gondolata; ennek ellenére explorációs tapasztalatokhoz vezet. Annak ellenére, hogy vannak olyan személyek, akiknek természetes hajlandóságuk van a karrier explorációra, és inkább a szándékos, proaktív megközelítést követik, más egyének jelentős számban nem képesek és/ vagy nem akarják követni ezt az utat. Tulajdonképpen a kevésbé karrier központú egyéneknek, vagy azoknak, akiknél hiányoznak az erőforrások vagy a szabadság a saját karrierjük építéséhez és megtervezéséhez, a véletlenszerű események az egyik legnagyobb hatást gyakoroló befolyást jelentik. Ezeknek a személyeknek az élete sokkal kevésbé bejósolható például a komoly anyagi terhek, vagy a miatt a bizonytalanság miatt, ami azt a kulturális vagy gazdasági környezetet jellemzi, amelyben élnek. Hisszük, hogy ezekben az esetekben a karrier exploráció váratlan és bejósolhatatlan, véletlenszerű eseményeknek köszönhető, és ezért teljesen esetleges. Például egy családtag hirtelen emigrációja következményeként a tinédzser előtt feltárul a külföldi tanulmányok lehetősége, így megszabadul az otthon tapasztalt gazdasági és/ vagy kulturális megszorítások alól.

Ahhoz, hogy ezekből a véletlen eseményekből előnyt kovácsoljanak, és részt tudjanak venni a véletlenül alapuló karrier explorációban, a személyeknek stratégiákat kell kialakítaniuk az állandó változással és bizonytalansággal való megküzdésre és üdvözölniük kell azt a tényt, hogy a rendszerek bejósolhatatlanul működnek (Bright & Pryor, 2005). Mindezek fényében, realisabbnak

Zikic, Jelena- Hall, Douglas T.

tűnik a karrierlehetőségek feltárásának folyamatát kicsivel kaotikusabbnak és bejósolhatatlanabbnak tartanunk, mint azt korábban tettük. Sok egyén számára a karrier exploráció a tervezés és a véletlen események együttes eredménye, mint ahogyan azt a „tervezett véletlenek” elmélet kimondja (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). Hasonlóképp, a gyakorló tanácsadónak is nyitottnak kell lennie a gyakori és váratlan változásokra, és azon is dolgoznia kell, hogy segítsen a tanácskérőknek nyitottabbá és felkészültebbé válni azokra a bejósolhatatlan karrierhatásokra, amelyek néhanapján fenekestül felforgatják a gondos tervezésüket.

## A KARRIER EXPLORÁCIÓ KIMENETELI

### Pozitív kimenetek

Attól függetlenül, hogy saját vagy külső indíttatású, a karrier explorációnak változatos kimenetelei lehetnek. Proaktívabb önfeltárás és környezeti vizsgálódás esetén, a karrier exploráció kimeneteleit gyakran pozitívként említik: elérni egy meghatározott karrier-célt, mint például jobb és/ vagy több kihívást nyújtó munkát találni; más típusú szervezetbe átkerülni (pl. a szervezet mérete más, vagy profit-orientáltból non-profitba); vagy egy olyan megoldási módot találni, ami jobban szolgálja a munka- magánélet egyensúlyt. A megjobbított helyzet és a megnövekedett elégedettség érzete nem azonnali, és ezeknél a személyeknél a karrier exploráció először a „tesztelés” és a „karrier kísérletek” szakaszaihoz vezet (Ibarra, 2003; 105. oldal). Vagyis a karrierlehetőségek feltárása időigényes, és a folyamat alatt a személyek várhatóan jobban tudatában lesznek a saját szemszögükből kedvelt és elutasított elemeknek, sőt lehetséges, hogy az explorációt egy meghatározott területre vagy szegmensre szűkítik. A tanácsadói segítség ebben a szakaszban kiemelten hasznos, hiszen ők buzdítják a tanácskérőket arra, hogy szakítsanak időt az önmagukról való tanulásra, illetve hajtsanak végre több karrierkísérletet.

Az előző sajátosságok eredményeképp, a karrierlehetőségek feltárása alakítja azt a módot, ahogyan a személy gondolkodik önmagáról, hatással van az egyén énképére és alakítja azt a módot, ahogy a személy a munka világáról gondolkodik (Jordan, 1963). A proaktív és folyamatos karrier exploráció, különösen, ha az munkaviszonnyal való rendelkezés idejére esik, ahhoz vezethet, hogy a személy olyan lehetőségeket fedezzen fel, amelyek növelik alkalmazhatóságát (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004). Ezáltal, a karrier exploráció segíti a személyeket abban, hogy könnyebben átjárjanak bizonyos határokat, és a karrier exploráció és változás folyamatos megtapasztalása révén, a személy alkalmazkodóképessége megnövekszik (Savickas, 1997). Az alkalmazkodóképesség a munkanélküliség ideje alatt is növekszik, amikor a karrier exploráció problémamegoldó eszközként szerepel és a megküzdés egy módja. Segíti a karrier döntések tisztázását az átmenetek idején és segít az egyéneknek alkalmazkodni az átmenethez (Zikic & Klehe, 2006).

A karrier explorációról alkotott kép kitágítása érdekében, fontos kiemelnünk, hogy az alkalmazkodóképesség valószínűleg annak a minimálisan szükséges képességrepertoárnak a része, amellyel a kevésbé szerencsés és kevésbé mobil személyeknek eleve rendelkezniük kell, hogy hathassanak a bejósolhatatlan környezetre. Például, a gazdasági és/ vagy politikai feltételekben bekövetkező állandó változások hatással lehetnek az elérhető állások számára, az életfeltételekre és néhány esetben még a túlélésre is. Az, hogy az ember alkalmazkodóképés, kereső magatartást mutató és erőforrásokkal rendelkező legyen ilyen változó feltételek között alapvető készség,- amely valószínűleg nagyon korai életkorban alakul ki- az ilyen helyzetbe kerülő Zikic, Jelena- Hall, Douglas T.

személyek számára. Vagyis az alkalmazkodóképesség néhány személy esetében idővel alakul ki a megismételt explorációs körök eredményeként, míg mások esetében az alkalmazkodóképesség, mint egy szükséges túlélési készség jelent meg válaszul környezetükre. Az utóbb említett esetet úgy definiálhatjuk, mint a túlélés érdekében végzett explorációt, szemben az ebben a szakaszban korábban leírt önfelfedezés érdekében végzett explorációval (Chaves, 2004).

## Maladaptív kimenetek

A karrier exploráció fent említett, főként pozitív kimenetelű példái esetében lehetősége volt a személyeknek feltevéseik zavartalan tesztelésére, és olyan explorációs eredményekre jutottak, amelyek új információval, tanulási élménnyel és megnövekedett alkalmazkodóképességgel gazdagították őket. Ugyanakkor a nagyon gyakori karrier explorációs ciklusok, az énközpontúan torzított információ és a szelektív észlelés olyan helyzetek, amelyek a karrier exploráció maladaptív kimenetelihez vezetnek.

Bár a folyamatos karrier explorációs tevékenység egy módja lehet a határok nélküli munkahelyi környezettel való megküzdésnek, leírták azt a típusú embert is (pl. a „Hobo- szindróma”, Ghiselli, 1974), aki hajlamos a munkahelyeknek az átlagnál gyakoribb váltogatására, folyamatos és gyakori karrierrel kapcsolatos keresési folyamatot végez, ami végül a karrierre vonatkozó negatív kimenetelt eredményez. Ezek a személyek gyakran döntési nehézségekkel küzdenek. Az önkéntes váltás, és a gyakori elmozdulás irányába mutatott magasabb hajlandóságuk miatt, folyamatosan a következő lépésük feltérképezésére van szükségük (Boswell, Boudreau & Dunford, 2004). Ezeket a nehézségeket okozhatják a döntéshozáshoz kapcsolódó, szorongással teli érzelmek, amelyek elhamarkodott döntéshez, a meghatározott lehetőségek nem teljeskörű feltárásához, vagy akár a karrier explorációhoz kapcsolódó információk énvédő torzításához vezetnek (Jordaan, 1963). A karrierlehetőségek feltárását nagy gyakorisággal végző személyeket úgy írják le, mint akik „ösztönösen” mozognak, mintha „a mobilitás a vérükben lenne” (Judge & Watanabe, 1985; 217. oldal), nem pedig úgy, mint olyan személyek, akik a környezeti faktorok, mint a munkával való elégedettség vagy a magasabb bérmegváltás eredményeképp keresnek (Judge & Wanabe, 1985). A szisztematikus, tervezés-központú karrier explorációval ellentétben ezek a személyek olyan típusú explorációban vesznek részt, ami Jordaan leírása szerint random, véletlenszerű és nélkülöz minden rendszert. Ezekbe a gyakori explorációs körökbe belebonyolódva, ezek az emberek az egyik korábbi munkához nem kapcsolódó munkától csapódnak a másikig, így nem igazán fejlődnek szakmailag és nem változtatják meg a stratégiájukat sem.

A nem hatékony karrier explorációnak egy ide kapcsolódó típusát írtuk le korábban (A pályaválasztási bizonytalanság, mint a karrier exploráció korlátja fejezetben) a karrier káosz-elméletének keretén belül, az inga attraktor fogalmában. Azáltal, hogy leszűkítik a karrier explorációt két lehetséges kimenetre, amelyek közül egyik sem lehet optimális választás, a személyek valószínűleg semmilyen döntésre nem fognak jutni, hanem halogatnak, és ezáltal biztosítják a hosszú távon negatív kimenetelt.

Azokkal a személyekkel ellentétben, akiket a pályaválasztási bizonytalanság arra készítet, hogy egyik állásból a másikba vándoroljanak mindenféle világos irány nélkül, vagy azokkal ellentétben,

Zikic, Jelena– Hall, Douglas T.



akik két lehetőség között ragadnak meg, sok más személy a *védekező exploráció* néven ismert jelenséget élheti át (Jordaan, 1963). Ők elkerülik azt, hogy a különböző lehetőségekről, vagy az énképükkel kapcsolatban megtudjanak valami újat; ezek helyett, inkább úgy torzítják a bizonyítékokat, vagy olyan lehetőségek feltárására összpontosítják az explorációt, hogy az alátámassza eredeti elgondolásukat. Ismételten elmondható, hogy a pályaválasztási bizonytalanság ezen fajtája nem vezet pozitív eredményekhez, és megakaszthatja a személy karrierjét (J. Richardson & Zikic, 2007).

A karrier tanácsadási intervenciók különösen hatékonyak a fent leírt esetekben. A kliens munkahelyi történelmének gondos tanulmányozásával, a tanácsadó képes lehet meghatározni azokat az okokat, amelyek a negatív karrier kimeneteket okozzák. A tanácskérővel együttműködve, a tanácsadó fel tudja tárni a karrier explorációs nehézségek okait, és például, dolgozhat azon, hogy csökkentse a karrier információk feldolgozásának tanácskérő részéről való torzítását, vagy segítse a tanácskérőt a számtalan lehetőség felé való megnyílásra. Összegezve, a tanácskérővel való szisztematikus munka eredményeképp, a tanácsadó csökkentheti a maladaptív karrier exploráció mennyiségét, és végül megszüntetheti a döntési nehézségeket.

## ÖSSZEGZÉS: A KARRIER EXPLORÁCIÓVAL KAPCSOLATOS ÁRNYALTABB NÉZŐPONT A TANÁCSADÁSBAN

Figyelembe véve, hogy mennyire kaotikus az a környezet, amelyben a legtöbb személy manapság a karrierjét alakítja, mindenképp szükséges, hogy a tanácsadók holisztikusan gondolkodjanak azokról a személyekről, akik ebben a környezetben próbálnak eligazodni (Blustein, 2006; Savickas, 1993) és ennek jegyében kiterjedtebbé tegyék a karrier exploráció vizsgálatát. Ebben benne foglalják a különböző célcsoportok, a személyek összes életkörülményének figyelembe vétele, valamint annak tudata, hogy az életünk különböző aspektusai, ugyanúgy ahogy egy puzzle darabkái, adják az élet és a munka teljességét. A karrier exploráció fogalmának szélesítésében szükséges, hogy megértsük a különböző területek közötti kölcsönös hatást, esetünkben a pszichológia és az emberi fejlődés egyéb területei fontosak és működnek együtt (Blustein, 2006).

A cikk megteremti a karrier exploráció új nézőpontjának alapjait, hiszen néhány olyan korlátról és tényezőről szól, amely korlátozza az egyén képességeit a vágyott kimenetek feltárásában és elérésében. Továbbra is egyet értünk azonban azzal, hogy a gondos karrier exploráció során sok személy küzd azért, hogy elérje a karriercélját (Levinson, 1986), illetve hogy megtalálja a tökéletes egyezést a kívánt karrier lehetőséggel. Ugyanakkor, mindamelllett, hogy az ember szenvedélyének megtalálása maga után kell, hogy vonja a mély önfeltárást, mindennél fontosabb annak felmérése, hogy az adott életkörülmények között milyen lehetőségei vannak a személynek- számításba véve a nemzeti, kulturális, társadalmi és családi hatásokat. Nem minden egyén indul egyenlő képességekkel vagy lehetőségekkel a karrierlehetőségek folyamatos feltárásában, és nem is mindenki találja meg a vágyott lehetőséggel való teljes egyezést. Bár a modern karrierrel kapcsolatos irodalomnak igaza van a kijelentésével, hogy a karrier exploráció fontos forrása lehet a „friss energiáknak” (Arthur et al., 1999, 122. oldal); muszáj tisztáznunk, hogy a karrierlehetőségek feltárása nem vezet a szakképzetlenek esetén sikeres karrierhez. Ahogy az előző szakaszban felsorolt példákból is láthattuk, ennek a folyamatnak van egy a pozitívumokkal egyenlően fontos, de kevésbé kellemes és igencsak elhanyagolt oldala is.

A karrier exploráció lehetséges kimeneteleinek összegzésében hangsúlyoztuk, hogy sok egyén elakadhat a maladaptív explorációs folyamatban, ami az állandó, túlságosan fókuszált vagy

védekező feltárásból fakad. Így, a tanácsadóra hárul a felelősség, hogy mint „karrier detektív” kinyomozza, hogy a tanácskérő milyen típusú karrier explorációs problémával küszköd. A tanácsadónak először meg kell próbálnia meghatározni, hogy az egyénben megvan-e az alapvető akarat a kereséshez, és hogy az explorációs tevékenység kívánatos –e és támogatva van-e a személy tágabb környezetében, vagyis, a személy explorációs képességeit támogató és hátráltató tényezőket egyaránt figyelembe kell venni. Másodszor, mind az önfeltárára, mind a környezet feltárára támaszkodni kell a legkörültekintőbb támogatás és tanácsadás nyújtásában. Csak a hatások teljes mintázatának figyelembe vételével érheti el a személy az adott karrier egyedi megértését és vehet részt a személyre szabott munkával kapcsolatos döntési folyamatban. Ahogy már korábban is írtuk, a karrier tanácsadóknak tudatában kell lenniük annak, hogy a karrier exploráció és a gondos karriertervezés nem egy minden tanácskérőn segítő csodaszer, és hogy legalább ilyen fontos felkészíteni a tanácskérőket a váratlan és néhány esetben sorsszerű környezeti hatásokkal való megküzdésre.

Végül, Blustein (2001a) szerint a munkakör-értékelés 21. századi kihívása a kulturális sokszínűség elismerése. A munkahelyen megjelenő növekvő globalizáció és kulturális diverzitás megköveteli, hogy a karrier exploráció minden kulturális csoport számára értelmezhető legyen (Spokane, Fouad & Svanson, 2003). Így értelmessé válik az a kérdésfelvetés, amit ebben a cikkben is vizsgáltunk, hogy minden tanácskérő számára szükséges-e, illetve hasznot hoz-e a karrier exploráció. Az általunk felsorolt tényezők komplex elemzésével, valamint az egyén tágabb környezetének figyelembevételével lehetséges csak megérteni a személy szükségleteit, és meghatározni azokat a képességeit, amelyek a sikeres karrier explorációhoz vezetnek.

## FORDÍTOTTA

Lukács Éva Fruzsina

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Arthur, M. B., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The new careers: Individual action and economic change*. London: Sage.
2. Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
3. Blustein, D. L. (2001a). Extending the reach of vocational psychology; Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-182.
4. Blustein, D. L. (2001b). The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.
5. Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Blustein, D. L., Schultheiss, D. E., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.

Zikic, Jelena– Hall, Douglas T.

7. Boswell, W. R., Boudreau, J. W., & Dunford, B. B. (2004). The outcomes and correlates of job search objectives: Searching to leave or searching for leverage? *Journal of Applied Psychology, 89*, 1083-1091.
8. Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly, 53*, 291-304.
9. Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., & Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 561-576.
10. Chaves, A. P., Diemer, M. A., Blustein, D. L., Gallagher, L. A., DeVoy, J. E., Casares, M. T., & Perry, J. C. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 275-286.
11. Elum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41*, 99-110.
12. Fúgate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 14–38.
13. Ghiselli, E. E. (1974, February). Some perspectives for industrial psychology. *American Psychologist, 80-87*.
14. Greenhaus, J., Parasuraman, S., & Wormley, W. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal, 33*, 64-86.
15. Hall, D. T. (1986). Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. In D. T. Hall & Associates (Eds.), *Career development organizations* (pp. 120-159). San Francisco: Jossey-Bass.
16. Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Ibarra, H. (2003). *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Boston: Harvard Business School Press.
18. Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behaviour: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42–78). New York: College Entrance Examination Board.
19. Judge, T. A., & Watanabe, S. (1985). Is the past prologue.\* A test of Ghiselli's Hobo syndrome. *Journal of Management, 21*, 211-229.
20. Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 302-326.
21. Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior, 52*, 275-288.
22. Krumboltz, J. D. (1998). Serendipity is not serendipitous. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 390-392.
23. Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 46*, 3-13.
24. Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development, 77*, 115-125.
25. Niles, S. G., Anderson, W. P. J., & Goodnough, G. (1998). Exploration to foster career development. *The Career Development Quarterly, 46*, 262-275.
26. Oakley, J. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics, 27*, 321-334.

27. Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
28. Pope, M., Barret, B., Szymanski, D. M., Chung, Y. B., Singaravelu, H., McLean, R., et al. (2004). Culturally appropriate career counseling with gay and lesbian clients. *The Career Development Quarterly*, 53, 157-176.
29. Powell, G. (2000). *Women and men in management*. Newbury Park, CA: Sage.
30. Pryor, R. G. L., & Bright, J. (2003). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12, 12–20.
31. Richardson, J., & Zikic, J. (2007). The darker side of an international academic career. *Career Development International*, 12, 164-186.
32. Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
33. Rojewski, J. W. (1999). The role of chance in the career development of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22, 267-278.
34. Ross, G. (2004). Ethnic minority personnel careers: Hindrances and hopes. *Personnel Review*, 33, 468-484.
35. Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7, 205-215.
36. Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, lifespan theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
37. Simpson, R., Sturges, J., Woods, A., & Altman, Y. (2004). Career progress and career barriers: Women MBA graduates in Canada and the UK. *Career Development International*, 9, 459-477.
38. Spokane, A. R., Eouad, N. A., & Swanson, J. L. (2003). Culture-centered career intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 453-458.
39. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
40. Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9, 194-201.
41. Whiston, S. G., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
42. Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York: Random House.
43. Zikic, J., & Klehe, U. G. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391-409.