

CZIBERE IBOLYA – SIPEKI IRÉN¹

A MUNKAERŐPIACI ESÉLYEKET MEGHATÁROZÓ KOMPETENCIÁK ÉS ÉRTÉKEK A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

Egy fejlett ipari régió középiskolásai körében végzett több szempontú vizsgálat eredményei

DOI: 10.18030/socio.hu.2019.1.80

ABSZTRAKT

A pályorientáció a társadalmi mobilitás eszköze, amely értelmezésünkben a munkába lépést előkészítő folyamat, amelyben az integrációt és az esélyegyenlőséget elősegítő humán szolgáltatási tevékenységek zajlanak. Az iskoláknak fontos szerepük van a sikeres munkapálya megtervezésében a fiatalok kompetenciáinak fejlesztésén keresztül, amely jó esetben egy többéves folyamat. Tanulmányunkban a pályaválasztás egyéni, kulturális és társadalmi háttérének elemzésén keresztül közelítjük meg a pályorientáció során megvalósuló kompetenciák fejlődését a középiskolások körében. A kutatásunkat Magyarország egy jól prosperáló, iparilag fejlett régiójában végeztük, ahol jó elhelyezkedési és tanulási lehetőségek nyílnak a munkaerőpiacra belépő fiatalok számára. A kutatásban a pedagógusok szervezeti kultúrához kötődő vizsgálata mellett a diákok kompetenciavizsgálata zajlott általánosan használt pályaválasztási kérdőívek, tesztek és pszichodiagnosztikai skála segítségével, melyet először a 2003/2004-es tanévben bonyolítottunk le 599 diák (8 iskola 2–2 osztálya) bevonásával. A vizsgálatot megismételtük a 2014/15-ös tanévben ugyanabban a 8 iskolában 1–1 osztályban, 163 fő bevonásával. A kutatásban három-három különböző fenntartású gimnázium és szakiskola (alapítványi, állami, egyházi), valamint kettő, szintén különböző fenntartó által működtetett szakközépiskola vett részt. A kutatás eredményei alapján jellemző különbségeket találtunk a diákok munkaerőpiachoz köthető kompetenciái között, melyek leginkább az érettségig adó és nem adó képzések között jeleznek markáns különbségeket, és teremtenek szakadékokat az integráció és esélyegyenlőség terén.

Kulcsszavak: kompetencia, pályorientáció, rugalmas munkaerőpiac, integráció, esélyegyenlőség

¹ Czibere Ibolya szociológus, egyetemi docens, PhD, habil., Debreceni Egyetem, BTK Szociológia és Szociálpolitika Tanszék. Sipeki Irén pszichológus, főiskolai docens, PhD, Semmelweis Egyetem Pető András Kar

COMPETENCES AND VALUES IN THE CAREER CHOICE PROCESS

The results of a multi-aspect study on secondary school students in an industrially developed region

ABSTRACT

Career choices are a tool of integration and social mobility. Successful career choices support the reduction of unequal opportunities among disadvantaged young people. For this reason studying and analysing secondary school students' personal competences and their social and work-related values is indispensable. We approach the development of labour market competences among secondary school students during career orientation via the analysis of the individual, cultural and social background of the career choice. For the research we chose a thriving, industrially developed region of Hungary, where good opportunities for study and employment are available for young people entering the job market. In the research the competence analysis of the students took place with the help of commonly used career orientation questionnaires, tests and psycho-diagnostic scale. Altogether 599 students were involved in the survey in the 2003/2004 academic year and we could use 317–424 valid test results for the research. Based on the previous results a repeat survey was carried out in the 2014/2015 academic year involving 163 students from 1 class of each school. The participating schools were grammar schools and vocational schools maintained by foundation, state or church (one of each for both types of school). Also, two vocational grammar schools with different maintenance principles participated. The research found significant differences in labour market related competences among the students, which are most marked between programmes offering or not offering the graduation examination, and which create a gap in terms of integration and equal opportunities.

Keywords: competence, career choice, flexible labour market, integration, equal opportunities

A MUNKAERŐPIACI ESÉLYEKET MEGHATÁROZÓ KOMPETENCIÁK ÉS ÉRTÉKEK A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

Egy fejlett ipari régió középiskolásai körében végzett több szempontú vizsgálat eredményei

BEVEZETÉS

Az OECD képességstratégiája (2012) programjának középpontjában a „Jobb képességek, jobb munka, jobb élet” gondolata áll. A versenyképesség egyik kulcskategóriájává vált a képességek kibontakoztatásához szükséges lehetőségek és esélyek növelése, és az egyéneken rejülő tartalékképességek kibontakoztatásának folyamatos biztosítása a munkaerőpiacon. Az egyének képességeinek és kompetenciáinak kibontakoztathatósága szoros összefüggésben áll a társadalmi befogadással, illetve a peremre szorulás elkerülésével. Az egész életen át tartó tanulás folyamatában nem csupán a formális végzettségek megszerzésének és a tudás folyamatos szinten tartásának vagy bővítésének van elsődleges funkciója, hanem mára ettől hangsúlyosabban az életút-támogató kompetenciák megőrzésének és a kompetenciatartalékok bővítésének is (OECD 2012). Ebben a folyamatban egyre fontosabbá vált az egyének felkészítése saját életpályájuk hatékony menedzselésére, amelyben fontos szerepet játszik az iskola is (Borbély-Pecze 2010). A pályorientáció mint a munkába lépést előkészítő folyamat egyértelműen a társadalmi integrációs és dezintegrációs folyamatok egyik meghatározó tényezője a munkaerőpiaci érvényesülésen keresztül. A pályaválasztási döntéshozatalok és a pályamódosítások fontos fordulópontjai az egyéni életútnak. A Nemzeti Alaptanterv (NAT 2012) a pályorientációhoz átfogó instrukciókat határoz meg a nevelési-oktatási intézmények számára: *„Az iskolának – a tanulók életkorához igazodva és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket. Ezért fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését.”* (Magyar Közlöny 2012/66: 10643).

A pályaválasztási² döntések meghozatala nemcsak egy egyszeri iskolaválasztási aktus, mely az iskolai érdemjegyek, a nem és a földrajzilag elérhető iskolatípusok egyszerű összekapcsolása, hanem lényegesen komplexebb helyzet, amely a társadalmi egyenlőtlenségekre és az integrációs mechanizmusokra is hatással van. A flexicurity uniós foglalkoztatáspolitikai elvvé emelése annak is az elismerése, hogy megnövekedett a jelentősége a munkaerőpiaci érvényesülést és integrációt biztosító kompetenciák fejlesztésének. A flexicurity modell szerint a foglalkoztatás rugalmasságának növelése nem feltétlenül eredményezi a szociális biztonság csorbulását. *„A flexicurity alapelv mögött az a felismerés is meghúzódik, hogy az embereknek elsősorban a foglalkozta-*

² A szakirodalomban a pályaválasztás helyett a pályorientáció fogalmát használják többen a folyamat definiálására (Völgyesy 2003). Tanulmányunkban a két fogalmat szinonimaként használjuk.

tás biztonságára van szükségük, kevésbé az adott munkahely megtartásának biztonságára” (Wilthagent idézi Vukovich 2009). A munkahelyek megtartásának biztonságát felváltja az „átmenetek biztonságának kiépítése”, vagyis a változásokkal szembeni ellenállás helyett a változásokhoz történő alkalmazkodáshoz és a változások nehézségeinek elkerüléséhez szükséges képességek támogatása. „Átmenet alatt értjük a munkahelyváltásokat, a pályakorrekciót, a munkakörváltást, a munkatevékenység gazdagítását adott munkahelyen belül, a vállalkozói és alkalmazotti létformák közötti váltásokat, és pályaaorientációs szempontból ide lehet sorolni az iskola és a munka vagy az iskolatípusok közötti váltásokat, illetve az iskolán belüli döntési helyzeteket (pl. csoportválasztás, fakultációk)” (Borbély-Pecze–Gyöngyösi–Juhász 2013: 35). A középosztályi gyermekek jövőre orientáltak, aktivisták, individualista értékrendszerük pedig motivációként értelmeződik a pedagógusok számára. Az alacsonyabb iskolai végzettségű családok gyermekei viszont késleltetési képességbeli hiányosságaik miatt alacsonyabban motiváltak. Számukra egy jövőbeni magasabb haszon reménye nem elég mozgósító erő a magasabb iskolai teljesítményekre, vagy az iskolai befektetésekre. Már a 2000-es évek eleji hazai kutatások is igazolták, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők törekednek jobb színvonalú iskolákba íratni gyermekeiket, így a szülők iskolai végzettségei közötti különbségek leképeződnek az iskolarendszerben is (Csapó 2002). Az alacsonyabb iskolai végzettségűek számára jó tanulmányi eredmények esetén is maximum a szakközépiskola választása a legracionálisabb döntés (Lannert 2004). A PISA jelentések adatai folyamatosan jelzik a gyermekek családi háttere és az iskolai teljesítmények erős együtt járását. A kedvezőtlenebb társadalmi pozíció továbbörökítődik, de mára az alacsony iskolai végzettség komolyabb hátrányt jelent a munkaerőpiacon, mint akár 20 évvel ezelőtt (Berényi–Berkovits–Erőss 2008).

A sikeres pályaaorientáció régóta használ pszichometriai mérőeszközöket a pályaválasztási folyamat segítése érdekében. Tanulmányunk módszertani újdonsága, hogy az ezzel összefüggő eredményeket kombináltuk a munkaerőpiaci kompetenciák vizsgálatának eredményeivel, kitekintve a középiskolai évekből a munkában töltendő évekre, előre jelezve a várható problémaköröket a nem megfelelően kialakított kompetenciákkal összefüggésben. További újdonsága módszertanunknak, hogy az általunk használt eszközök 10 éves időtávlatban is változatlanul alátámasztották az egyes iskolatípusok közötti rögzült különbségeket, a pályaaorientációt nem kellően támogató működések, melyek az esélyegyenlőtlenségek fenntartásához járulnak hozzá.

Kutatásunkban kombináltuk a szociológiai és a pszichológiai módszertani apparátust. Azt a felvetést kívántuk igazolni, hogy a pályaválasztási tanácsadásban használt pszichometriai eszközök, a diákok szociodemográfiai jellemzői, valamint az iskolák szervezeti kultúrájára vonatkozó pedagógusok által adott értékelések eredményei alapján komplex módon feltárhatók a diákok munkaerőpiaci esélyeit jelentősen befolyásoló képességek és kompetenciák. Ennek eredményeként megválaszoljuk azt a kérdést, hogy a diákok majdani munkaerőpiaci sikerességét befolyásoló képességek és kompetenciák terén milyen különbségek mutathatók ki a három iskolatípus között, illetve a szakiskolai rendszerben tapasztalt diszfunkcionális működés igazolható-e a diákok képességeinek és kompetenciáinak fejlesztése terén is.

1. A PÁLYAORIENTÁCIÓS (PÁLYAVÁLASZTÁSI) DÖNTÉSEK ELMÉLETI ÖSSZEFÜGGÉSEI

A munkaerőpiacra történő belépés és bennmaradás sikeressége nagymértékben függ attól, hogy a fiatalok hogyan tudnak alkalmazkodni a gyorsan változó munkaerőpiaci igényekhez, amely napjainkban már állandó át-képzéseket és munkastílusváltást igényel. A rutin leértékelődik, a rugalmasság, a jó adaptálódási készség viszont egyre fontosabbá válik (Szegő–Molnár 1998). A pályaválasztás folyamatát meghatározza az az intézményi szocializációs közeg is, amelyet az iskola biztosít, ugyanakkor az oktatási intézmény elválaszthatatlan társadalmi környezetétől, amely megalapozza az elfogadott értékeket és viselkedési normákat, melyeket az iskola és az odajáró gyermekek is viszonyítási alapként fogadnak el. Ugyanakkor az iskola mint szervezet igen különböző hatást gyakorol az egyénekre, hiszen a szervezet kultúrája alapvetően befolyásolhatja tagjai önértelmezését és környezetfelfogását.

Elsődleges kérdés, hogy vajon beszélhetünk-e pályaaorientációról abban az esetben, ha a kompetenciák fejlesztése nem alapozza meg a választás lehetőségét? A pályaválasztás kompetenciafejlesztés nélkül nem jelent mást, mint a 14–15 éves diákok tanulmányi eredmények és nemek szerinti elosztását a középiskolák között egy olyan életkorban, amikor az érintettek felelős pályaválasztási döntést még nem képesek hozni, és a korai zárás veszélye nagy. Ebben az esetben a gimnáziumban továbbtanuló diákok akár 4–10 évet is „nyernek” a végleges döntéshozatal előtt, míg a nem gimnáziumokban továbbtanulók az érdeklődésük és a valós képességstruktúrájuk helyett az iskolai jegyeik átlaga alapján kerülnek be egy-egy vonzóbb vagy kevésbé vonzó középiskolába (szakközépiskolák, szakiskolák), ezzel el is döntve pályaválasztásukat. Fazekas (2017) hivatkozik James Heckman Nobel-díjas közgazdászra, aki az egyenlőtlenségek csökkentése, a társadalmi befogadás és a társadalmi mobilitás elősegítése kapcsán az emberek készségeihez kapcsolódó problémák megoldását tartja elsődlegesnek, ezen belül is elsősorban a problémák megelőzését, és nem a kialakult problémákba investálást. Az 'életciklusokhoz illeszkedő beruházások rendszere' közgazdasági elméleti keretének központi gondolata, hogy minél korábbi életszakaszban történik meg az egyének képességeinek fejlesztésébe történő befektetés, annál nagyobb lesz ennek a társadalmi és egyéni haszna is (Fazekas 2017). Burks és munkatársai (2009) pedig azt is bizonyították, hogy a fiatal korban, diákként mért kognitív készségek erőteljesen befolyásolják felnőtt életüket: életminőségüket, egészségi állapotukat, a várható élettartamukat, a várható jövedelmük nagyságát, a munkanélkülivé válásuk valószínűségét és a várható társadalmi devianciákat is.

A klasszikus pályaválasztási elméletek kiindulópontja szerint minden pálya tartalmaz konkrét, jól leírható követelményeket, melyeknek össze kellene kapcsolódnia az egyének képességstruktúrájával. Hazánkban a korai megközelítések az 'ember–pálya' megfelelés feltételrendszerét elsőként Csirszka (1966) fogalmazta meg. A kutatások gyorsan elvezettek e szigorú logikai keret megdőléséhez, és egyre inkább a személyiségtípusokra, viselkedési stílusokra (Holland 1966), egyben az életmódra került a hangsúly, amely egyéni döntéshozatali folyamaton keresztül realizálódik (Thomae 1960, Ries 1970 idézi Zakar 1988). Ennek kiindulása lehet gazdasági, vagy igény szint és teljesítmény megközelítési szempontú. Ginzberg és munkatársai elmélete szerint a foglalkozásválasztás egy folyamatosan szűkülő lehetőségeket felkínáló folyamat a 10–21 éves életkor között, amely végül kompromisszummal zárul. Kimondták, hogy a pályaválasztás nem fejeződik be a fiatal felnőttkorban, hanem végighúzódik az egyén aktív életén, mert a személy folyamatosan újabb és újabb döntéseket hoz. *Super* (1963) (idézi Kiss 2015) az addigi elméletek szintetizálására törekedett a múlt század második felében. Szemléletmód-

ja jól ötvözi az individuális pályaorientáció mellett a pályaérettség fogalmát, valamint azt a szociológiailag is értelmezhető felvetést, miszerint a pályaorientáció folyamata beágyazott a társadalmi, gazdasági és kulturális környezetbe. Super longitudinális „*career pattern study*” vizsgálata kapta talán a legtöbb figyelmet, és befolyásolta leginkább a pályaorientációs kutatások sorát. Megközelítése fejlődésszemponitú, mely integratív módon kezeli a pályafejlődés személyi és környezeti változóit, valamint ezek kölcsönhatását. Hatása igen jelentős a magyar pályaválasztási szakirodalomban is. Super egyre növekvőnek, folyamatosnak és általában véve irreverzibilisnek jellemezte a pályafejlődés folyamatát. Fejlődésszemponitú, életciklusokat is leíró modelljének egyik legfontosabb eleme az „életpálya-szivárvány”,³ amely azt mutatja meg, hogy a különböző szerepek hogyan jelennek meg az egyén életében, és milyen kölcsönhatásban állnak egymással. Super szerint az a tény, hogy az emberek egyszerre több szerepet is játszanak egyszerre több helyszínen, azt jelenti, hogy a különböző szerepek hatással vannak egymásra, így az egyes területeken elért sikerek, kudarcok befolyásolhatják a többi terület működését is. Ginzberggel ellentétben nem tekinti a pályaválasztást irreverzibilisnek, hanem fenntartja, hogy ez egy élethosszig fennálló lehetőség, hiszen maga a pályaalakmasság fogalma is tágabban értelmezett, nem egy-egy területre leszűkítő, hanem a személyre jellemző képességek, érdeklődések és személyiségvonások tereén multipotenciális. Super, bár fontosnak tartotta, de kevésbé foglalkozott azokkal a szociológiai jellemzőkkel (család, környezet, iskolatípus), melyek a döntési folyamatban meghatározó tényezők lehetnek.

2. A PÁLYAVÁLASZTÁST MEGHATÁROZÓ MUNKAERŐPIACI KOMPETENCIÁK

A kompetenciák személyiségtulajdonságokból és képességekből tevődnek össze. Meglétük csak részben köszönhető a tanulásnak, ezért nagyon fontos, hogy a tudás alapú oktatás mellett a személyiségfejlesztés is hangsúlyosabban jelenjen meg az oktatási folyamatban. Magukban foglalják azokat a pedagógia számára is jól értelmezhető tevékenységeket, amelyek a bevéséses módszerek helyett a megértést és problémamegoldást helyezik a középpontba, az individuális, versengő iskolai magatartás helyett az együttműködést és az önálló ismeretszerzést serkentő oktatási technikákkal együtt. „*A tanulók szocioökonómiai státuszának iskolán belüli varianciáját kifejező társadalmi befogadás mutatója különösen alacsony, ami a tanulók iskolák közötti, erőteljes családi háttér szerinti elkülönülésére utal*” (Csapó 2014: 121), és ez a hatás elsősorban az iskolák tanulói összetételén keresztül fejt ki a hatását. A PISA vizsgálatok eredményei szerint az elmúlt években minden területen folyamatos romlás figyelhető meg, növekszik az alulteljesítők aránya, amely írás- és olvasási nehézségekben, elemi számolási problémákban nyilvánul meg. Csapó (2014) szerint a diákok megközelítően 20 százaléka funkcionális analfabéta. Ez súlyos foglalkoztathatósági problémákat is jelez. Ezzel együtt csökken a magasán teljesítők aránya is, mely szűkíti az egyetemi képzésekre jelentkezők körét és nehezíti az innovációt a munkaerőpiacon. A nemzetközi összehasonlító elemzések alapján alacsony a reziliens tanulók aránya is Magyarországon. Az olvasást vizsgáló OECD tanulmány alapján Magyarországon a reziliens tanulók⁴ aránya csupán 4,1 százalék, az OECD országok 6,4 százalékos átlagához képest (Csapó–Fejes–Kinyó–Tóth 2014).

3 Super kilenc fő szerepet azonosított: a gyermek, tanuló, pályaválasztó, polgár, dolgozó, házastárs, otthonteremtő, szülő és a nyugdíjas.

4 A 2012-es PISA-adatfelvételre épülő elemzésben az a diák minősült reziliensnek, aki az adott országban az ESCS-indexe alapján az alsó 25%-ba, ugyanakkor eredményei alapján az azonos ESCS-indexszel rendelkező tanulók legjobban teljesítő 25%-ába tartozik.

ESCS: Index of Economic Social and Cultural Status – Gazdasági, Társadalmi és Kulturális Státusz indexe”
Csapó–Fejes–Kinyó–Tóth 2014: 124)

Az iskolázottság javítása a gazdaságra gyakorolt pozitív hatásán túl más módon is hozzájárul az élet minőségének javulásához és a társadalmi fejlődéshez (Csapó 2015). A tanult emberek egészségtudatosabbak, az általános iskolázottság növeli a társadalmi kohéziót, elsősorban a humán tudományok fejlesztik a társadalmi identitást, és a fenntartható fejlődés alapját is biztosítják. Az, hogy milyen kompetenciakészlet alakul ki az érintettek körében a pályaválasztást átölelő időszakban, nem csak az egyéni jellemzőktől, hanem az iskolák szervezeti felépítésétől, térbeli elhelyezkedésétől és a családok szociokulturális háttérétől, az általuk biztosított társadalmi és kulturális tőkéktől is függ.

Az Európa Tanács szakértői anyaga (Eurydice 2002) kompetenciának a készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttesét nevezi, amely a „*know-how*” mellett az önálló, élethosszig tartó tanulásra való képességet is jelenti. Kulcskompetenciának tekinti a kulturális tőkét, mint a személyiség kiteljesítését és az egész életen át tartó fejlődést, melyet a személyes érdeklődés és a tanulás határoz meg; a társadalmi tőkét mint az aktív állampolgári szerepvállalást és beilleszkedést a társadalomba, és az aktív részvételt; az emberi tőkét mint a foglalkoztathatóságot, képességet arra, hogy az egyén tisztességes munkához jusson a munkaerőpiacon. A kulcskompetenciák fontos jellemzője, hogy transzferábilisak, átvihetők egyik helyzetből a másikba, többfunkciósak, vagyis különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók, és a társadalomba jól illeszthető egyéni teljesítmény, munka és tanulás előfeltételei.

A pályaválasztás nem elvonatkoztatható a képességektől, hiszen a képesség adja az alapját az iskolai teljesítménynek, a kompetenciák terén is értelmezhetőek, és megfelelő pedagógiai eszközökkel jól fejleszthetőek. A képességvizsgáló eljárások eleme a figyelmi és kognitív képességek vizsgálata. A pályaválasztáson belül talán a képességvizsgálatok kapcsolódnak a legerősebben a pályaszintek kiválasztásához, és még ennél is szorosabb kapcsolatban vannak a tanulási sikerességgel. A sikeres pályaaorientáció a személyiségjegyekre, érdeklődésre és munkaértékekre alapozva határozza meg azt a szakmacsoportot, amely irányában elkezdődhet a továbbtanulási lehetőségek felderítése. Optimális esetben az érettségit adó képzések biztosítanak lehetőséget arra, hogy a későbbiek során a felsőfokú oktatásba is be tudjon lépni a diák. A hagyományos szakmai képzések ezt a lehetőséget nem támogatják, 14–15 éves korban pedig az érdeklődés és értékek szintje még nem teszi lehetővé a megalapozott döntéshozatalt. Ahogy bemutattuk, a tanulási sikeresség erős kapcsolatot mutat a családi háttérrel is, így az már a korai életszakaszban befolyásolja a munkaerőpiaci belépés szintjét is. Coleman (1988) szerint (idézi Varga 2017) az iskolai környezet kapcsolathálója képes lehet arra, hogy a szülők társadalmi tőkéjének alacsonyabb szintjét ellensúlyozza. Az intézményi környezet az inkluzív nevelést megvalósítva, emelheti a tanulók rezilienciáját (Varga 2017). Erre az általános iskolában nyílik esély, mivel a magyar középfokú oktatási intézmények már szelektáltan működnek. Megközelítésünkben a pályaaorientációs kompetenciák NAT által is definiált fejlesztése alkalmas eszköz lehet arra – nemzetközi tapasztalatok alapján⁵ –, hogy hatékonyan csökkentse a korai szelekció hatásait intézményi környezetben.

⁵ A dán iskolarendszer átalakítása során kiemelt szerepet szántak a pályaaorientációnak (Borbély-Pecze 2010)

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatásunk egyik fő területe a fiatalok azon kompetenciáinak vizsgálata, amelyek a munkaerőpiaci sikeresség szempontjából előrejelző szereppel bírnak. Jelen tanulmány egy átfogó, több szempontú adatfelvétel egy-egy téma köré szűkített eredményeinek bemutatását tartalmazza. Azoknak a jellemzőknek a vizsgálatát állítottuk a középpontba, amelyek meghatározzák a kikerülő diákok munkaerő-kompetenciáit, így közvetlenül hatnak társadalmi integrációjukra és esélyegyenlőségükre, mobilitási lehetőségeikre is. Eredményeinkből következtethető, hogy miért mutatkozik szakadék az érettségit adó és nem adó képzések között, miért nem képesek a diákok a nyílt munkaerőpiacon a maguk javára fordítani a napjainkban már jellemző munkaerőhiányt és javuló kereseti lehetőségeket. A pályaaorientáció felfogásunkban magába foglalja azon kompetenciák és értékek vizsgálatát, melyek a munkahelyi beilleszkedést és sikeres foglalkoztatás alapját képezik. Fejlesztésük képes hatékonyan csökkenteni az esélyegyenlőtlenséget.

Kutatásunk két időszakban zajlott. Az első a 2003/2004-es tanévben nyolc iskola részvételével indult, majd 10 év múlva, 2014/2015-ben ugyanazokban az iskolákban megismétlésre került. A vizsgálat sorozat első részében a tanulók kompetenciavizsgálata zajlott általánosan használt pályaválasztási kérdőívek, tesztek és skálák segítségével. Az adatfelvétel a 2003/2004-es tanévben összesen 599 diákot érintett 16 osztályban, bár a kérdés folyamatjellege miatt (nem egyszeri, egy időben zajló vizsgálat volt) a diákok változó számban vettek részt egy-egy adatfelvételi eljárásban. A legtöbb iskolában három alkalommal történt a diákok megkérdezése, a létszámok emiatt is változtak egy-egy osztályon belül is. Tíz év múlva, 2014/2015-ben került sor a következő adatfelvételre ugyanazokban az iskolákban, 163 fő tanuló értékelhető adataival. Ebben a szakaszban minden iskolatípus minden évfolyamából egy-egy osztályban zajlott a vizsgálat. Hat nagyvárosi és egy-egy kisvárosi középiskola vett részt a kutatásban. Időközben a korábban résztvevő alapítványi szakközépiskola jogutód nélkül megszűnt, így ebben az iskolában nem tudtuk megismételni az adatfelvételt. Kutatásunkban a pedagógusokat is megkérdeztük arról, hogy miként értékelik saját iskolájuk szervezeti kultúráját. Ez lehetőséget teremtett arra, hogy az iskola jellemzőit és a diákok értékeit össze tudjuk kapcsolni. A 2003/2004-es vizsgálat sorozatban 7 iskola vett részt és 126 fő pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Az önkormányzati szakiskola nem szolgáltatott adatokat. A második adatfelvétel során 156 fő pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Ebben a körben az önkormányzati szakközépiskolától is érkeztek adatok, viszont az önkormányzati gimnáziumtól nem.

A kötött idejű képességvizsgálatok átlagosan 60 perc tiszta feladat-megoldási időt igényeltek, valamint ehhez kapcsolódott hat kötetlen idejű teszt felvétele. Az adatfelvételek átlagosan 6 tanórát igényeltek. Csökkentették az értékelhető vizsgálati adatokat a félbehagyott feladatmegoldások, a diákok egy része bizonyos feladatok esetében értékelhetetlen feladatlap részeket adott le, vagyis egy-egy teszt során eltérő elemszámmal voltunk kénytelenek dolgozni.

Az eredmények bemutatása során az időközben átnevezett iskolatípusok⁶ ellenére az első kutatási időszakban hatályos iskolatípus elnevezéseket használjuk (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) a könnyebb értelmezhetőség és összehasonlíthatóság érdekében.

⁶ A szakiskolákat/szaktanulmányozókat szakközépiskoláknak, a szakközépiskolákat szakgimnáziumoknak nevezték át.

A kutatás földrajzi térsége

A kutatást egy átlagon felüli gazdasági fejlettségű térségben, a Közép-Dunántúlon bonyolítottuk. A kutatásban szereplő iskolák védelme érdekében sem a településeket, sem a bevont iskolákat nem nevesítjük az elemzésünkben. Három település, egy nagyváros (ipari centrum) és két kisváros iskolái vettek részt a vizsgálatban. Mindhárom város jelentős számú foglalkoztatóval, kiváló útvonalhálózattal és tömegközlekedéssel rendelkezik. A városok vonzáskörzetében is jelentős foglalkoztatók érhetők el. A térséget ipari fejlettsége, a foglalkoztatottság magas szintje, a népesség iskolázottsági mutatói évek óta kiemelik az országos átlagból.

A kutatás célcsoportja

Kutatásunk célcsoportját azok a középiskolás diákok alkották, akik vagy a munkaerőpiacra történő belépés vagy a továbbtanulással összefüggő döntéshozatal előtt álltak (10–12. osztályosok). Feltételeztük, hogy az iskola típusának szerepe van a pályaorientációban és a diákok kompetencia-jellemzőiben, ezért a térség által kínált lehetőségekhez képest különböző programtípusú iskolákban végeztük az adatfelvételeket. (1. táblázat).⁷

1. táblázat.

A tanulói minta megoszlása az iskola típusa szerint a 2003/2004 és a 2014/2015-ös vizsgálatban (fő)

Iskolatípus	Vizsgálat időpontja	Fő
Gimnázium	2003/2004	276
	2014/2015	73
Szakközépiskola	2003/2004	169
	2014/2015	25
Szakiskola	2003/2004	154
	2014/2015	65
Összesen	2003/2004	599
	2014/2015	163

Forrás: saját szerkesztés

A különböző iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi háttér szerinti jellemzői

A fiatalok családi háttérjellemezőiről csak a második kutatási szakasz adatfelvételéből nyertünk információkat (10 évvel korábban ezekre az összefüggésekre nem történt adatgyűjtés). A 2014/2015-ös családi háttérjellemezők kérdőívben a demográfiai adatokon túl vizsgáltuk a családok gazdasági helyzetét, társadalmi tőkéjét, a diákok iskolai közérzetét, külföldi munkavállalási elképzeléseit, értékrendszerét. Ezek közül tanulmányunkban a témánk szempontjából legfontosabb információkat mutatjuk be.

A szülők jellemző iskolai végzettsége a gimnazisták körében a diploma, a szakközépiskolások körében az érettségi, a szakiskolások körében a szakmunkás bizonyítvány. A gimnazisták szüleinek többsége vezetőként vagy szellemi munkakörökben, a szakközépiskolás és szakiskolások szülei pedig jellemzően fizikai munkakörökben dolgoznak. A családok gazdasági helyzete alapján a gimnazisták rendre jobb körülményekről számoltak be, mint szakközépiskolás és szakiskolások társaik.

⁷ Az 1. sz. mellékletben közöljük a kutatásban résztvevő diákok pontos megoszlását iskolatípus és fenntartó szerint.

Lakóhelyük szerint a gimnazisták többsége a megyeszékhelyen vagy városban lakik, míg a szakközépiskolások és szakiskolások többsége jellemzően faluban, ezen belül pedig 5000 főnél kisebb lélekszámú településen. A gimnazista tanulók családjai jellemzően 3–4 vagy 6 szobás lakásokban élnek, ez a nagyságrend hasonló a szakközépiskolások és a szakiskolások körében is, általában 4 szobával rendelkeznek.

Adataink alapján a diákok IT technológiához történő hozzáférése magas színvonalú minden iskolatípusban, mely szerencsés esetben támogatja az információhoz való hozzáférést. A későbbiekben bemutatott kompetenciamérések eredményei szerint viszont ez nem valósul meg, vagyis az eszköz birtoklása önmagában még nem teremti meg az esélyt annak az információnak a megszerzéséhez, melyet ezen technikák lehetővé tehetnének.

A diákok érték kategóriáinak nagyon fontos és kevésbé fontos formáira is rákérdeztünk (44 érték kategóriában). A rangsorban komoly egyezések tapasztalhatók a három iskolatípus diákjai körében, az első öt helyen három értékük is egyezést mutat. Elsősorban olyan alapértékeket jelölnek, mint a bizalom, a becsület és a barátság. A munka is megjelenik mindhárom csoportban, mint kiemelt jelentőségű érték. Tendencia jellegű, hogy a gimnazisták helyezik leginkább előtérbe az általános alapértékeket. A szakközépiskolások esetében a tulajdon is bekerül a legfontosabb értéket képviselő csoportba. A diákok kisebb-nagyobb különbséggel az egyéni alapértékeket mint munka, család, saját jólét és biztonság érték kategóriákat tartják fontosnak, melyekhez a másik irányból a hagyományok, vallásosság, politizálás, közügyekben való részvétel, hírnév elutasítása társul. A leszakadók, másképp gondolkodók megítélése, a hazaszeretet, a rasszizmus-ellenesség negatív vagy bizonytalan értékeléseket kapott.

Az adatfelvétel módszertana

Kutatásunkban kombináltuk a pszichológiai és a szociológiai módszertani apparátust⁸, melyekkel az volt a célunk, hogy a pedagógusok megfigyelésén és az iskolai osztályzatokon túl feltárhassuk a pályaválasztási esélyek háttértényezőit is a diákok körében (kompetenciák, érdeklődés, érték, képesség). Az alábbiakban ismertetjük a diákcsoportok pályaválasztási kompetenciáinak mérése során alkalmazott eszközök sorából a tanulmányunkban bemutatásra kerülő eredményeket és a tanárok körében végzett szervezeti kultúra vizsgálatot megalapozó mérési módszereket (2. táblázat).

2. táblázat. A tanulók és tanárok körében végzett vizsgálatok típusai

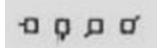
Diákok			Tanárok
<i>Képességvizsgáló eljárások</i>	<i>Értékvizsgálat</i>	<i>Szociológiai kérdőív</i>	<i>Szervezeti kultúra vizsgálat</i>
Pieron-féle figyelemvizsgáló teszt (<i>mindkét vizsgálati időszakban</i>)	Super-féle munkaérték kérdőív (<i>mindkét vizsgálati időszakban</i>)	Családi háttér kérdőív (<i>a második vizsgálatban</i>)	Quinn-féle szervezet-diagnosztikai kérdőív (<i>mindkét vizsgálati időszakban</i>)
Amthauer-féle IST-teszt (<i>mindkét vizsgálati időszakban</i>)			

Forrás: saját szerkesztés

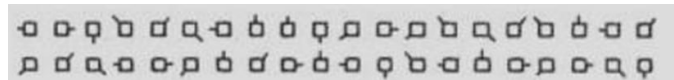
⁸ A statisztikai feldolgozásban nyújtott tanácsokért és segítségért köszönettel tartozunk Dr. Bernáth Lászlónak és Dr. Márton Sándornak.

a) A *Pieron-féle figyelemteszt* a diákok figyelmi terjedelmét és figyelmének minőségét (pontosságát) segít meghatározni. Értékelése két mutatóra épül: az adott időegység (5 perc) alatt adott válaszok száma (N) és a válaszadás minősége (T %) (a hibátlanul átnézett jelek aránya). Maga a teszt 400/800 átnézendő elemet tartalmaz. Az elemek olyan négyzetek, melyekhez az oldalakon és sarkokon egy-egy vonalka kapcsolódik. A 8 lehetséges változatból 4-et kell kiválasztani és bekarikázással jelölni, soronként haladva. Egy sorban 20 jel található. Az alábbi példa ezt ábrázolja.

Kiválasztandó elemek:



Sorokra példa a Pierson-féle figyelemtesztben:



b) Az általános képességszintet az *Amthauer-féle Intelligencia Struktúra Teszt* (IST) mértük, amely 9 altesztből áll, és összesen 176 válaszlehetőséget tartalmaz. A 4. számú alteszt 16 feladatot tartalmaz, melyekre értékelésként 0, 1, 2 pont adható. A többi esetben 20 kérdésre 1–1 pont adható helyes válasz esetén. A tesztben az előre megadott idő alatt kell az alteszteket elvégezni. A teszt lehetővé teszi, hogy egyéneket gyorsan és megbízhatóan hasonlítsunk össze kognitív képességeik alapján. Ebben verbális, számolási, térbeli és emlékezeti képességeket vizsgálhatunk. A verbális próbák eredményei olyan képességekre utalnak – melyek kompetencia-területként gyakran megjelennek az iskolai oktatásban is – mint az ítélnőképesség, a konkrét praktikus gondolkodás vagy a valóságérzék.

c) A kutatás során *Super 15* eredeti értékörét alkalmaztuk, amely 45 itemet tartalmazott.⁹ Maga a kérdőív olyan értékek közötti választás lehetőségét kínálja fel, melyek a konkrét tevékenységtől függetlenek. A választások alapján kialakult értékpreferencia adja a kérdőív produkciófelületét. Super pályafutás-elméletének megfelelően állította össze kérdőívét, és abban összekapcsolja a társadalmi-gazdasági, szociológiai és pszichológiai kategóriákat is. A vizsgált személy a mondatokat egy 5-fokú skálán értékeli, ahol az 1-es érték az egyáltalán nem fontos, míg az 5-ös érték a nagyon fontos dimenziót jelenti az egyén számára.¹⁰

Ennél a vizsgálatnál a tanulók 45 kérdésre válaszoltak, melyek a konkrét munkatevékenységtől független értékek közötti választásra vonatkoztak.

d) *Quinn szervezetdiagnosztikai kérdőívét* (eredeti forrás Quinn 1988, idézi Serfőző 1999) is használtuk, melyet a KLTE Pszichológiai Intézetének Szociál- és Munkalélektani Tanszéke fordított le és adaptált. A pedagógusoknak hat kérdésben kellett jellemezniük iskolájukat, mind a hat esetben 100 pont elosztásával kellett jelezniük, hogy iskolájuk mennyire felel meg a négy kultúrátípushoz tartozó leírásoknak. A kérdéskörök a következők:

- az iskola karaktere
- az iskola légköre

9 Super-féle munkaértékek: 1. szellemi ösztönzés – szellemi kihívás jelentkezik; 2. munkateljesítmény – a teljesítés élménye a fontos; 3. önérvényesítés – elképzelt, vállalt szerepekhez kapcsolódik; 4. anyagi ellenszolgáltatás – a jó fizetés igénye; 5. altruizmus – szociális segítőkészség; 6. kreativitás – új dolgok, termékek bevezetése, új elméletek kidolgozása; 7. társas kapcsolatok – jó kapcsolat a munkatársakkal; 8. munkához kapcsolódó biztonság – munkából fakadó stabilitás megélése; 9. presztízs – rang és tisztelet mások szemében; 10. irányítás – mások munkájának és munkafeltételeinek megtervezése, megszervezése; 11. változatosság – lehetőség a munkaörömről, szemben a feladatorientáltsággal; 12. esztétikum – lehetőség szép dolgok, tárgyak készítésére; 13. függetlenség – lehetőség autonómiára, önállóságra; 14. hierarchia – igazságos elbírálás, értékelhetőség; 15. fizikai környezet – megfelelő környezet (esztétikum, társadalmi elismertség)

10 Példa: Olyan munkát szeretnék, ahol az ember...

1. szüntelenül új megoldatlan problémákba ütközik ...

- az igazgató
- a vezetőség stílusa
- a siker meghatározója
- összetartó erő.

Quinn szervezeti kultúra modelljében (versengő értékek modellje) azt vizsgálja, hogy milyen értékek figyelembevételével törekszik egy szervezet hatékonysága növelésére. Két hatékonyságot növelő értéket azonosított:

- befelé versus kifelé összpontosítás
- rugalmasság versus szoros kontroll.

A két dimenzió mátrixban ábrázolva négy, egymástól jól elkülöníthető kultúrátípust azonosít (támogató kultúra, szabályorientált kultúra, célorientált kultúra, innováció orientált kultúra), melyek nagy előnye, hogy megfelleltethetők egy-egy szervezetelméleti irányzat filozófiájának.

A statisztikai módszerek közül elemzéseinkben a varianciaanalízis mellett a Bonferroni-féle páros összehasonlítás módszerét alkalmaztuk a páronkénti átlagok különbségének vizsgálatára (ahol a két csoport elemszáma különböző is lehet, mint a mintába került osztályok esetében is). Ezzel a módszerrel értelmeztük a képességeket, értékeket, pályaérettséget, érdeklődést és viselkedési jellemzőket mérő kérdőívek eredményeit. χ^2 próbát is alkalmaztunk a Myers-Briggs-féle személyiség-kérdőív esetében, amikor a két nominális változó közötti kapcsolat „valódiságát” kívántuk eldönteni.

Célunk volt, hogy minden tanuló esetében összehasonlítható eredményeket kapjunk, ezért került beemelésre az Amthauer-féle Intelligencia Struktúra Teszt, amely, bár igen összetett vizsgálati eljárás, rendkívül részletes összehasonlításra ad lehetőséget. A teszt felépítése strukturálisan kötött, többnyire feleletválasztásos feladatokból áll, egy esetben pedig egy közös fogalmat önállóan kell beírniuk a diákoknak. A teszt 9 részleme összesen 176 feladatot tartalmaz. A többi mérőeszköz esetében a nehézséget inkább a nagyszámú, 550 kérdés megválaszolása jelentette a diákoknak, mely az első adatfelvétel során kiegészült egy szabad fogalmazással és egy 400 jel átnézését kérő figyelemkoncentrációs feladatlappal. A figyelemkoncentrációs feladatlap esetében az első felvétel tapasztalatai alapján megemeltük az átnézendő darabszámot, így a második adatfelvételben már 800 jel átnézését tettük lehetővé számukra.

4. EREDMÉNYEK

4.1 A képességvizsgálatok eredményei

a) A Pieron-féle figyelemteszt eredményei a szakmunkások, szakközépiskolások és gimnazisták körében

A figyelem lehetővé teszi a tudatos tanulásra való beállítódást, és egyben felkészíti az egyént az információ befogadására is, megteremti az információszerzés és feldolgozás lehetőségeit. Emiatt szerepe megkerülhetetlen, ha a life long learning mint kompetenciaterület eredményességét kívánjuk előre jelezni.

A továbbiakban a 2003/2004-es vizsgálatból csak a szignifikáns eltéréseket vagy interakciókat mutatjuk be, a 2014/2015-ös ismételt vizsgálat esetében pedig a szignifikáns eltéréseket emeljük ki a korábbi időszak mérési eredményeihez képest, először a mennyiségi, majd a minőségi (hibátlan megoldások) mutatókon keresztül. A felvételben résztvevő diákok számát, átlagait és eredményeinek szórását a 2. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A Pieron-féle figyelemtesztben résztvevő diákok 2003/2004-ben és 2014/2015-ben

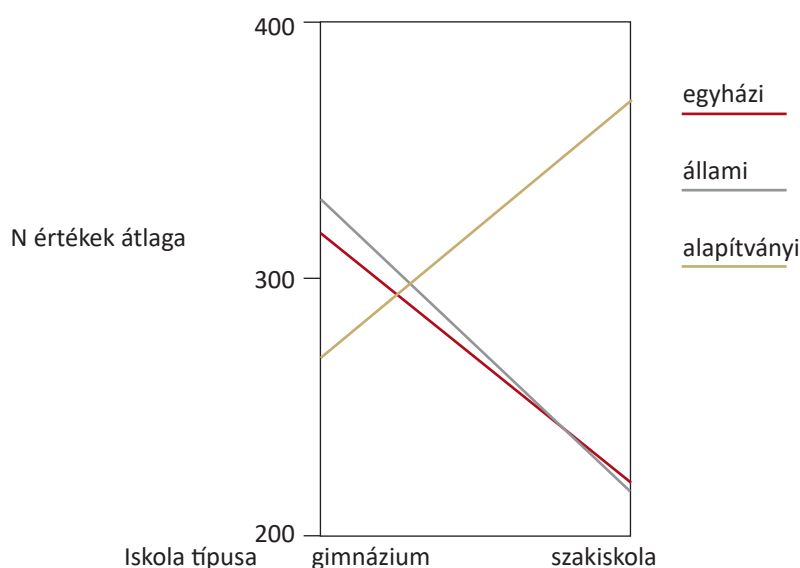
Pieron-féle figyelemteszt	Időszak						Összesített		
	2003–2004			2014–2015					
	Átlag	Fő	Szórás	Átlag	Fő	Szórás	Átlag	Fő	Szórás
N	286,54	418	83,25	290,89	152	81,48	287,7	570	82,73
T %	94,4324	418	9,556	96,1414	152	7,634	94,89	570	9,108

Forrás: saját szerkesztés

b) A Pieron-féle mennyiségi és minőségi mutatók szintje iskolatípusonként

1. ábra. A Pieron-féle figyelemteszt mennyiségi mutatóinak összefüggései az iskola fenntartójával és az iskola típusával (Összesített adatok)

Forrás: saját szerkesztés



A Bonferroni-féle páros összehasonlítás segítségével egyszerre értelmeztük az iskolatípus és a fenntartó összefüggéseit. Az önkormányzati és az egyházi iskolába járók nem különböznek egymástól a szelektivitásban (kiválasztás mennyisége), mennyiségileg körülbelül hasonló nagyságrendet teljesítettek, az alapítványi iskolába járók viszont eltérnek. Az alapítványi gimnáziumba járók alul, míg az alapítványi szakiskolákba járók felülteljesítettek. A fenntartó szerint szignifikáns a különbség,¹¹ ez igaz az iskola típusa szerint is,¹² és a kettő interakciójára is.¹³ Ahogyan az az 1. ábrán is látható, a különböző fenntartású gimnáziumokba járó tanulók a figyelmet jellemző mennyiségi mutatókban alapvetően különböznek egymástól. Az ábrán jól látszik, hogy az alapítványi gimnazisták teljesítménye a leggyengébb. Viszont a szakiskolásoknál fordított az eredmény, körükben az alapítványiak teljesítménye jobb, mint az egyházi vagy önkormányzati iskolába járóké. Tehát a szakiskolások körében az alapítványi tanulók nézik át a legtöbb jelet, az egyházi és önkormányzati iskolába járók a legkevesebbet. A szakközépiskolások eredményei nem jeleznek értelmezhető eltérést, ezért adataikat nem mutatjuk be az ábrán. A gimnazista tanulók egységesen a közép szinten teljesítenek. Ez azt jelenti, hogy képesek egyensúlyt

11 $F(2,311)=5,67$ $p<0,01$

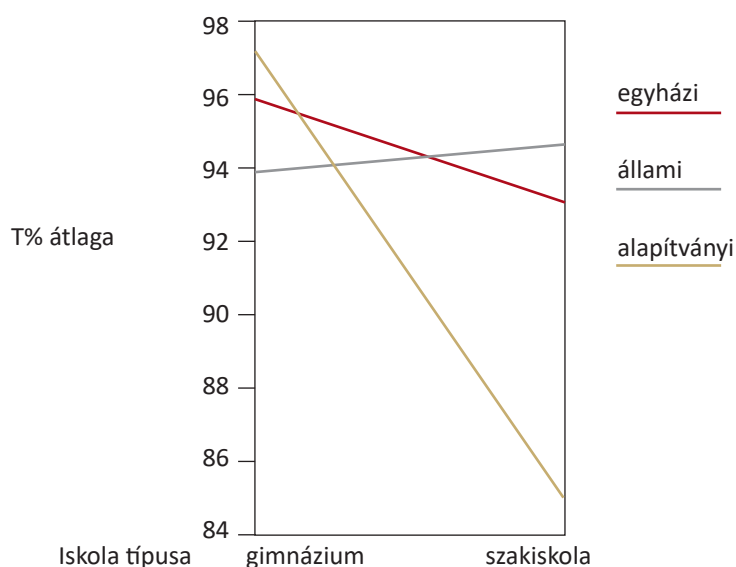
12 $F(1,311)=11,06$ $p<0,01$

13 $F(2,311)=28,22$ $p<0,01$

teremteni a mennyiség és minőség között. Az összes átnézhető jelek száma 400 volt, a vizsgálati eredmény minimum és maximum értéke 40 és 400 közé esik. A rendelkezésünkre álló összehasonlításhoz szolgáló adat a felnőtt korosztály eredményeire épül, ahol az átlagos teljesítmény 214–260 jel között van. A mintánkban szereplő osztályok közül a gyenge mennyiségi mutatóval rendelkezők is elérik ezt a szintet (állami szakiskola: 215,4; egyházi szakiskola: 219,9). A 2014/2015-ös vizsgálat során a darabszám esetében a szakiskolások teljesítménye valamennyivel még javult is, a korábbi időszakhoz képest több elemet néztek át egységnyi idő alatt.

2. ábra. A Pieron-féle figyelemteszt minőségi jellemzőinek összefüggései iskolatípus és fenntartók szerint

Forrás: saját szerkesztés



A minőségi teljesítmésmérés más eredményeket hozott, mint a mennyiségi. A gimnazista tanulók minőségi mutatója – fenntartótól függetlenül – sokkal magasabb, jellemzően kevesebb hibát vétettek, mint a többi iskola tanulói. A minőségi mutatók szempontjából a fenntartó szerint nincs szignifikáns különbség. Az iskola típusa szerint viszont szignifikáns¹⁴ a különbség, és a kettő interakciója is szignifikáns,¹⁵ vagyis a gimnáziumi tanulók eredményei szignifikánsan jobbak, de ez nem függ az iskola fenntartójától. A gimnáziumi tanulók minőségi mutatói magasak, amelyből még ki is emelkedik az alapítványi gimnázium, melynek teljesítménye kiváló. Az alapítványi szakiskolások esetében viszont alacsony minőségű a figyelmi teljesítmény, értékei a 100 százalékhoz képest a 82,5–97,6 százalékos sáv közé esnek. A szakközépiskolások eredményei ebben a mutatóban sem mutatnak szignifikáns eltérést. A szakiskolások teljesítménye viszont elmarad az összehasonlításként használt felnőtt célcsoport átlagától, vagyis a 93,8–96,2 százalék közé eső értéktől. A 2014–2015-ös felvétel esetében szignifikáns eltérést találtunk, amely a gimnazisták eredményének javulásából származtatható. Összességében tehát a gimnazisták sokkal jobb eredményt értek el, mint szakmunkás tanuló társaik, képesek voltak minőségi figyelemre, míg ez a szakiskolások esetében nem mondható el. Ez az eredmény azt jelenti, hogy míg a gimnazista diákok gyorsan és pontosan képesek az információkkal dolgozni, addig a szakiskolások ugyan jó tempóval, de nagyfokú pontatlansággal végzik a munkájukat, ami jelentősen megnehezíti a munkaerőpiaci sikerességet, hiszen a legtöbb munkakör megköveteli a precíz, pontos munkavégzést, a hibák felismerését. A szakközépisko-

14 $F(1,311)=12,2$ $p<0,01$

15 $F(2,311)=6,92$ $p<0,01$

lások eredménye a két csoport közé esik, értékeik az átlagsávbán helyezkednek el, tehát az ő képességeik nem akadályozzák a hatékony munkavégzést.

c) Az általános képességszint jellemzői a szakiskolások, szakközépiskolások és gimnazisták körében

A kognitív kompetenciakör megjelenik az iskolai oktató-nevelő munka részeként és a munkaerőpiac elvárásai között is, és részét képezi a life long learning kompetenciakörnek is. Lehetőséget teremt az információ-szerzésre, annak feldolgozására, az iskolában elsajátított ismeretek alkalmazásában akár az írás, olvasás, számolás területén, akár az emlékezeti funkciók használatában. Része az analizáló és szintetizáló, problémamegoldó gondolkodás akár verbálisan, akár számolásban vagy a kevésbé kultúrafüggőnek tekinthető térbeli információk kezelésében. Emiatt a funkciója miatt fontos szerepe van a pályaorientáció folyamatában is.

A tesztfelvételben részt vevő diákok számát, átlagait 2003/2004-ben és 2014/2015-ben a 3. táblázatban mutattuk be.

4. táblázat. Az IST vizsgálatban résztvevő középiskolások átlagpontjai a 2003/2004-es és 2014/2015-ös tanév eredményei alapján

A vizsgálat tanéve (A vizsgálatban résztvevő diákok száma)	Altesztek									Összeredmény
	Mondat-kiegészítés	Szókiválasztás	Analogiák	Közös jegyek (korrigált)	Számolás	Számsor	Figura kiválasztás (konstruktív)	Kockafeladat (analitikus)	Emlékezet	
Gimnázium										
2003/2004 (190 fő)	10,5	9,3	10,2	8,6	8,3	13,6	9,5	9,9	11,7	96,3
2014/2015 (73 fő)	11,9	10,8	10	10	8,7	15,5	12,6	10,1	14,9	110,2
Szakközépiskola										
2003/2004 (134 fő)	9,8	8,9	8,3	6,5	6,9	11,3	10	9,5	11,6	86,8
2014/2015 (33 fő)	10,5	9,5	8	9	6,7	13	9,6	7,9	12,1	91,6
Szakiskola										
2003/2004 (80 fő)	6	6,2	4,8	5	3,9	6,6	7	7,8	8,6	59,0
2014/2015 (58 fő)	6,1	6,6	4,1	4	2,9	5,6	8,2	8	7,3	55,0

Megjegyzés: Az analógiák esetében a maximálisan elérhető pontszám 32 pont, míg a többi részpróbában 20 pont.

Forrás: Saját szerkesztés

A vizsgálat az IST A-tesztfüzet segítségével készült. Először elemezzük az altesztek eredményei alapján kapott képesség-rangsort és az azonos produkciófelületű altesztekéből kialakított képességnyaláb¹⁶ struktúráját, majd külön-külön értelmezzük a részpróbákban vizsgált egyes képességeket, és jelöljük a szignifikáns különbségeket. Ha az átlagértékeket tekintjük, a 3. táblázatban látható eredményeket kapjuk. Az alapítványi szakiskolások esetében értékelhető eredményt nem kaptunk, mert a diákok csak részlegesen kitöltött feladatlapokat adtak be. Nagy feszültséget mutat a szakiskolások és gimnazisták eredménye közötti jelentős eltérés, mely független a fenntartótól. Az összehasonlításhoz szolgáló felnőtt átlagos teljesítmény a 90-110 pont közé eső sávban

¹⁶ A képességnyalábok azon képességek együttese, amelyekbe a részpróba feladatai a produkciófelület alapján összevonhatók.

van. A 70 pont alatti teljesítmény gyakorlatilag tanulási nehézséget jelent, vagyis az iskolai kultúrtechnikák, mint az írás, olvasás és számolás nem érik el azt a szintet, amelynek segítségével az egyén információkat szerezhethet, vagy pl. olyan feladatokat oldhat meg, mint a havi fizetés beosztása.

A gimnazisták esetében – bár programtípus szerint jelentősen jobb eredményeket értek el, mint a szakközépiskolások és a szakiskolások – az alapítványi fenntartású iskola tanulóinak átlagteljesítménye több mint 20 pontos elmaradást mutat (mindkét időszakban) az egyházi, illetve önkormányzati fenntartású iskolába járó társaikhoz képest, ami döntően a számolási részpróbán produkált alulteljesítésekből fakad. A szakközépiskolások ismét a szakiskolás és gimnazista csoport közötti eredményt érték el.

A képességvizsgálati eredmények rangsora azt mutatja, hogy a matematikai logikai gondolkodás a meghatározó, ehhez kapcsolódik a közvetlen emlékezeti teljesítmény (lásd 3. táblázat). E képesség kiegészülve a gondolkodás önállóságával, mind a gimnazistákra, mind a szakközépiskolásokra jellemző, ez a struktúra viszont nem található meg a szakiskolásoknál. Körükben a leggyengébb képesség a gyakorlati számolás, illetve a szakközépiskolások és a gimnazisták esetében az absztrakció. Ez utóbbi területen a két érettségire adó képzésben résztvevő csoport teljesítménye a második felvétel eredményei alapján lényeges javulást mutat, ami kiemelkedően fontos kompetenciárész a felsőfokú oktatásokhoz. Míg az előbbi az életvitel szervezéséhez szükséges, az utóbbi nélkül a felsőfokú tanulmányok aligha végezhetőek el.

Említésre érdemes az a tény is, hogy a szakiskolások esetében a vizuális formákkal történő tevékenység, a térben való tájékozódás előkelő helyre került a képességrangsorban. Ez egyúttal jelzi a verbális teljesítmény nehezítettségét is, amely pedig egyik alapja a sikeres iskolai előrejutásnak. A gimnazisták esetében kettő verbális próba is szerepel az első 5 helyen, a szakiskolásoknál csak egy, a felfogóképesség, mely a pontos jelentéstartalom megragadásának képessége, diszkriminatív tevékenység. Úgy tűnik, a fogalmak diszkriminálása jobban megy, mint azoknak a főfogalmakba rendezése, mely egyébként az utolsó helyeken jelenik meg mindhárom vizsgált csoportban.

5. táblázat. A képességvizsgálati eredmények rangsora a teszt produkciófelülete és programtípus szerint, 2003/2004-ben és 2014/2015-ben

Ranghely	Gimnázium	Átlag	Szakközépiskola	Átlag	Szakiskola	Átlag
1.	Számsor – matematikai logikai képesség	13,6 (15,5)	Számsor – matematikai logikai képesség	11,3 (13,0)	Emlékezet – rövid távú emlékezet	8,6 (7,3)
2.	Emlékezet – rövid távú emlékezet	11,7 (14,9)	Emlékezet – rövid távú emlékezet	11,6 (12,1)	Kockafeladat – analitikus térelképzelés	7,8 (8)
3.	Mondat-kiegészítés – a gondolkodás önállósága	10,5 (11,9)	Kockafeladat – analitikus térelképzelés	9,5 (7,9)	Figura-kiválasztás – konstruktív térelképzelés	7,0 (8,2)
4.	Analógiák – a gondolkodás mozgékonyasága	10,2 (10,0)	Figura-kiválasztás – konstruktív térelképzelés	10,0 (9,6)	Számsor – matematikai logikai képesség	6,6 (5,6)
5.	Kockafeladat – analitikus térelképzelés	9,5 (10,1)	Mondat kiegészítés – a gondolkodás önállósága	9,8 (10,5)	Szókiválasztás – felfogóképesség	6,2 (6,6)
6.	Figura kiválasztás – konstruktív térelképzelés	9,9 (10,6)	Szókiválasztás – felfogóképesség	8,9 (9,5)	Mondat kiegészítés – a gondolkodás önállósága	6,0 (6,1)
7.	Szókiválasztás – felfogóképesség	9,3 (10,8)	Analógiák – a gondolkodás mozgékonyasága	8,3 (8)	Közös jegyek – absztrakció	5,0 (4)
8.	Közös jegyek – absztrakció	8,6 (10,0)	Számolás – gyakorlati számolás	6,9 (6,7)	Analógiák – a gondolkodás mozgékonyasága	4,8 (4,1)
9.	Számolás – gyakorlati számolás	8,3 (8,7)	Közös jegyek – absztrakció	6,5 (9,0)	Számolás – gyakorlati számolás	3,9 (2,9)

Megjegyzés: Zárójelben a 2014/2015-ös eredmények találhatóak. A szignifikáns eredményeket vastagítással emeltük ki.
Forrás: Saját szerkesztés

A rangsorokból leolvashatjuk, hogy a vizsgált középiskolások vegyes és szórt képességstruktúrát mutatnak. Ha a vizsgált képességeket képességnyalábokba rendezzük, ez a megállapítás még inkább megerősítést nyer (5. táblázat).

6. táblázat. A képességnyalábok rangsora az iskola képzési típusa szerint a 2003/2004-es és 2014/2015-ös tanév eredményei alapján

Képzési típus	Verbális	Számolás	Térbeli	Emlékezet
	rangsor			
Gimnázium	4.	2.	3.	1.
Szakközépiskola	4. (3)	3. (2)	2. (4)	1.
Szakiskola	3.	4.	2. (1)	1. (2)

Megjegyzés: Zárójelben a 2014/2015-ös módosult eredmények láthatók.
Forrás: Saját szerkesztés

Az eredmények nagy feszültségeket közvetítenek a munkaerőpiaci elvárások és az iskola által elsődlegesen fejlesztett emlékezeti teljesítmény között. A képességnyalábok rangsora is azt mutatja, hogy a középiskolások emlékezeti teljesítménye mindhárom vizsgált iskolatípus diákjai esetében az első helyen álló képességnyaláb, a gimnazisták és a szakközépiskolások különbsége kisebb, a szakiskolás fiatalok teljesítménye pedig nagyobb eltérést mutat. Úgy tűnik, hogy a rövid távú emlékezeti mutatók terén az iskola – összhangban a be-

vésés előtérbe helyezésével – jelentős fejlesztést tud elérni. Az érettségit adó csoportoknál szignifikánsan jobb teljesítmény tapasztalható a 2014/2015-ös mérések esetében, míg a szakiskolások teljesítménye – két esetben szignifikáns mértékben – romlott 2003/2004-hez képest. Ezt nem tudta korrigálni javulásuk a konstruktív tér-elképzelés próbában, mely újra megerősíti a normál képességfedezet valószínűségét és a korai fejlesztések fontosságát. A jelenlegi munkaerőpiac viszont nem ezt a kompetenciát várja el leendő munkavállalóitól, hanem inkább az információszerzés, feldolgozás területét tartaná hangsúlyosnak.

A gimnazisták és szakközépiskolások esetében a számolási próba volt a második és/vagy harmadik legmagasabb értéket mutató nyaláb, elsősorban a logikai gondolkodást igénylő próbasor miatt. Ezen a területen javulás is tapasztalható az érettségit adó iskolatípusoknál, amely a gimnázium esetében szignifikáns mértékű, és a szakközépiskolások teljesítménye is javult. Az egyszerű számolási feladatban¹⁷ a szakiskolák az utolsó helyre kerültek és szignifikáns mértékben gyengébb teljesítményt is nyújtottak. Az egyszerű számolási képességek alacsony szintje akadályt jelenthet az életvitelben és a munkaerőpiaci sikerességben is.

A térbeli gondolkodást mérő nonverbális feladatok esetében találtuk a legjellemzőbb sorrendbeli el-térést az érettségit adó és az érettségit nem adó iskolatípusok között. Ez az eredmény alátámasztja azt a fel-tételezést, hogy a jelentős elmaradás nem intelligenciadeficittel magyarázható, hanem inkább szociológiai háttértényezőkkel, melyek a nyelvi fejlődés korlátozottabb szintjét eredményezik. Az ismételt vizsgálat során a szakiskolások is mutattak szignifikáns javulást, de ez csupán a térbeli feladatokra gyakorolt hatást. Az ered-mények azt mutatják, hogy a kutatásba bevont iskolák nem képesek megfelelő módon kezelni a nyelvi terüle-ten megmutatkozó hátrányokat, sőt, szemmel látható a különbség növekedése is, mely nagyon kedvezőtlen munkaerőpiaci bevényt jósol.

Az eredményeket összesítve, a verbális képességeket mérő próbákban a gimnazisták lényegesen jobb teljesítményt nyújtottak, melyek szintje még növekedett is a két vizsgálat közötti időszakban. A szakközépis-kolások kismértékű javulások mellett a térbeli feladatok egyikében rosszabbul teljesítettek, de összességében javítottak eredményeiken. A szakiskolások teljesítménye igen alacsony, ami azt jelezheti, hogy a sikeres iskolai előrehaladáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése az ő esetükben kevésbé valósul meg az iskolai tanulmá-nyok során. Körülben a térbeli gondolkodást mérő feladatok szignifikáns javulást mutattak. Az egyszerű számo-lási gondolkodás és az absztrakció részpróbákban viszont szignifikáns mértékű csökkenés volt tapasztalható a 10 évvel ezelőtti időszakhoz képest, mely még tovább rontja esélyeiket, annak ellenére, hogy vélhetően nem képességdeficit áll elsődlegesen a kapott eredmények hátterében. Ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy a non-verbális feladatok kultúrafüggetlenebb mérőeszközei az intellektusnak, akkor jól látható, hogy a képzés során felhalmozódó különbségekkel az iskolarendszer nehezen boldogul, esetleg még erősíti is azokat.

A 2003/2004-es vizsgálatban a gimnazisták még az átlagos teljesítményövezetbe tartoztak, míg a má-sodik, 2014/2015-ös vizsgálatnál az átlag övezet felső határára eső értéket mutattak. A szakközépiskolások az átlag alatti teljesítményövezetből a 2014/2015-ös vizsgálat idején az átlag-tartományba léptek fel. A szakiskolá-sok esetében viszont a mérések jelentős problémákat jeleznek, mely 10 év távlatában további romlást mutat. A

¹⁷ A feladattípus nehézségi fokát az alábbi példával illusztráljuk: „Egy gyárban 8 óra alatt 304 töltőtollat készítenek. Hány darabot készítenek egy fél óra alatt?”

minimumértékek extrém alacsony volta a szakiskolások körében – gyakorlatilag enyhe értelmi fogyatékoságot mutatva – jelezheti az erőfeszítés hiányát is, azonban a nonverbális feladatok során tapasztalt kiegyenlített, átlag közeli teljesítmények inkább a verbális és számolási feladatokra szűkítik le a problémakör okát, amelynek a háttérében a nem megfelelő olvasási és számolási technika és az alulmotiváltság is szerepet játszhat, a képességfedezet ténylegesen alacsonyabb volta mellett.¹⁸ A gyógypedagógia terminológiájából jól ismert pszeudodebilias jól megfeleltethető ennek a mérési eredménynek (Illyésné et. al. 1971).

4.2 A Super-féle munkaérték-vizsgálat

Ebben a fejezetben bemutatjuk a Super-féle munkaérték-vizsgálat néhány témánkhoz illeszkedő eredményét.

A 2003/2004-es felvételnél a gimnazisták és szakközépiskolások körében a rangsor élén az önérvénytetés állt. A szakközépiskolások és szakiskolások az anyagiakat is az elsők között említették. Iskolatípustól függetlenül jellemző azonosság volt, hogy a társas kapcsolat az egyik legerősebb munkához kapcsolódó érték (2. és 3. helyen jelölték meg) a tizenévesek körében. A gimnazistáknak fontos érték volt a változatosság is. A szakiskolások és szakközépiskolások körében a legkevésbé választott érték a szellemi ösztönzés. A szakiskolások esetében a fizikai környezet szerepe jelentős volt, ez utóbbi értéknek a gimnazisták körében csak a 11. hely jutott. A munkateljesítmény is egységesen alacsony értéket mutatott. Ez azért érdekes eredmény, mert a magas jövedelem elérése minden iskolatípusban egységes célként jelent meg a fiatalok körében, de ezek szerint ezt nem kapcsolták össze a saját munkateljesítményükkel. (6. sz. táblázat)

A 2014–2015-ös eredmények több szignifikáns és sorrendi változást is hoztak a munkaértékek körében (6. táblázat). A gimnazisták esetében az anyagiak előre kerültek a rangsorban, míg a szakiskolások körében ez a 3. helyről a 6. helyre csúszott, és számukra a munkával kapcsolatos biztonság, valamint a hierarchia-igény, vagyis az „igazságos elbírálás, értékelhetőség” igénye növekedett meg. A diákok körében az utolsó öt helyre szorult és a legkevésbé fontos munkaértéknek tűnik a szellemi kihívások iránti igény, a munkateljesítmény élménye iránti igény, az esztétikum igénye, a mások munkájának irányítása iránti igény, és a szakiskolásokat kivéve az altruizmus, a szociális segítőkészség, a mások boldogulásának elősegítése élménye.

¹⁸ Az IST részpróbák szignifikáns eltéréseit a függelékben ismertetjük.

7. táblázat. A Super-féle munkaértékek rangsora iskolatípusok szerint 2003/2004-ben és 2014/2015-ben¹⁹

Rang-sor	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
	2003/2004	2014/2015	2003/2004	2014/2015	2003/2004	2014/2015
1.	önérvényesítés (13,2)	önérvényesítés (13,3)	anyagiak (13,4)	társas kapcsolatok (12,4)	fizikai környezet (13,5)	fizikai környezet (11,8)
2.	társas kapcsolatok (12,8)	anyagiak (12,9)	önérvényesítés (12,5)	anyagiak (11,5)	társas kapcsolatok (12,9)	társas kapcsolatok (11,6)
3.	változatosság (12,7)	munkával kapcsolatos biztonság (12,7)	társas kapcsolatok (12,5)	kreativitás (11,5)	anyagiak (12,8)	hierarchia (11,5)
4.	függetlenség (12,3)	társas kapcsolatok (12,6)	függetlenség (12,1)	változatosság (11,2)	presztízs (12,4)	munkával kapcsolatos biztonság (11,3)
5.	fizikai környezet (12,3)	fizikai környezet (12,5)	fizikai környezet (11,9)	fizikai környezet (11,2)	függetlenség (12,4)	önérvényesítés (11,2)
6.	anyagiak (12,2)	presztízs (12,3)	változatosság (11,7)	függetlenség (11,1)	munkával kapcsolatos biztonság (12)	altruizmus (11,1)
7.	munkával kapcsolatos biztonság (11,9)	függetlenség (12,1)	presztízs (11,3)	presztízs (11,1)	önérvényesítés (11,8)	anyagiak (11,1)
8.	presztízs (11,8)	változatosság (11,9)	munkával kapcsolatos biztonság (11,3)	önérvényesítés (11)	kreativitás (11,8)	presztízs (11,1)
9.	kreativitás (11,6)	kreativitás (11,6)	kreativitás (11,3)	munkateljesítmény (11)	esztétikum (11,8)	kreativitás (11)
10.	szellemi ösztönzés (11,2)	hierarchia (11,4)	hierarchia (10,1)	munkával kapcsolatos biztonság (10,8)	változatosság (11,7)	munkateljesítmény (10,8)
11.	altruizmus (11)	szellemi ösztönzés (11,4)	munkateljesítmény (9,9)	altruizmus (10,6)	munkateljesítmény (11,5)	függetlenség (10,6)
12.	munkateljesítmény (11)	munkateljesítmény (11,1)	szellemi ösztönzés (9,9)	hierarchia (10,2)	hierarchia (11,2)	változatosság (10,4)
13.	hierarchia (10,3)	altruizmus (11)	altruizmus (9,8)	irányítás (10,2)	irányítás (10,8)	esztétikum (10,2)
14.	esztétikum (10,1)	irányítás (10,5)	irányítás (9,6)	szellemi ösztönzés (9,5)	altruizmus (9,9)	irányítás (9,9)
15.	irányítás (9,9)	esztétikum (9,7)	esztétikum (9,1)	esztétikum (8,8)	szellemi ösztönzés (9,9)	szellemi ösztönzés (9,5)

Megjegyzés: Az átlagpontokat zárójelben közöljük a munkaérték mellett. A maximálisan elérhető pontszám 15 pont, a minimum pontszám 3 pont.

Forrás: saját szerkesztés

¹⁹ A Super-féle vizsgálat szignifikancia eltéréseit iskolatípus szerint a függelékben mutatjuk be.

4.3 A Quinn-féle szervezeti kultúra vizsgálat

Az iskolák szervezeti kultúrájának elemzéséhez Quinn szervezetdiagnosztikai kérdőívét használtuk. A szervezeti kultúra vizsgálatával az volt a célunk, hogy kapcsolatot találjunk az iskolák belső világa és a diákok munkaértékei között. Ehhez először beazonosítottuk az intézmények szervezeti kultúráját, majd összevetettük a Super-féle munkaérték-vizsgálat eredményeivel. A pedagógusoknak hat kérdésben kellett jellemezniük iskolájukat, mind a hat esetben 100 pont elosztásával kellett jelezniük, hogy iskolájuk mennyire felel meg a négy kultúrátípushoz tartozó leírásoknak az alábbi kérdéskörökben: az iskola karaktere, az iskola légköre, az igazgató, a vezetés stílusa, a siker meghatározója, összetartó erő²⁰.

Quinn szervezeti kultúra modelljében (versengő értékek modellje) azt vizsgálta, hogy milyen értékek figyelembevételével törekszik egy szervezet hatékonysága növelésére. Két hatékonyságot növelő értéket azonosított, a befelé és a kifelé összpontosítást, valamint a rugalmasságot és a szoros kontrollt. A befelé irányuló szervezet a szervezeti tagokra és a szervezet belső hatékonyságára, míg a kifelé összpontosító szervezet a környezethez való idomulásra koncentrál. A rugalmasság a szervezeti tagoknak nagyobb szabadságot hagy, döntéseikben nagyobb önállóságot biztosít, míg a szoros kontroll a szervezet tagjainak szabályozottabb feltételeket határoz meg. Ezek alapján négy fő típust különböztetett meg: a team (támogató), az innováció orientált (innovatív), a szabályorientált (hierarchia) és a célorientált eredménykultúrát. A támogató kultúrát kooperatív magatartás jellemzi, bizalom és felelősség, a hierarchiakultúrát a formális pozíciók tisztelete, a szabályozottság, stabilitás és egyensúly, a célorientált eredménykultúrát központi célmeghatározás, eredmény-centrikusság, teljesítmény, korlátozott információkhoz történő hozzáférés, az innováció-kultúrát pedig kockázatvállalás és kísérletezés, kreatív megoldások keresése, versenyszellem, jövőorientáltság. Cameron és Quinn (1999) modelljének lényege, hogy egyetlen szervezet sem sorolható tisztán egyik vagy másik típusba, különböző mértékben, de minden kultúrátípus megjelenik a szervezetekben. Igaz, mindig van egy domináns kultúrátípus, amely az adott időszakban a legjellemzőbb a szervezetre.

Az első adatfelvétel eredményei alapján az iskolák szervezeti kultúrájában a legerősebb értékpárosítás a vizsgált időszakban a rugalmasság és a mellette megjelenő befelé irányuló figyelem. Ez hat iskola jellemző kultúrátípusa volt. Ebben a megközelítésben három iskolatípus (alapítványi gimnázium, egyházi szakiskola, alapítványi szakközépiskola) esetében a flexibilitás a közös érték. Ehhez a csoporthoz csatlakozik az önkormányzati gimnázium is. Az iskolák második nagy csoportjában a szervező elv a befelé irányuló figyelem, ahol a támogató kultúra mellett erős szabályozottság és szervezettség is megjelenik. Ide tartozik az egyházi gimnázium, az alapítványi szakiskola és az önkormányzati szakiskola.

20 Példa a pedagógusok által megválaszolt kérdésekre:

1. A szervezet karaktere, alapvető jellege (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- Az "A" szervezet jellege szerint egy nagyon barátságos hely. Olyan, mint egy nagy család. Az emberek megosztják problémáikat egymással.
- A "B" szervezet egy nagyon dinamikus, vállalkozó szellemű munkahely. Az emberek elfogadják a kihívást.
- A "C" szervezet előírászerűen és olajozottan működő hely. Az eljárások hivatalos rendje mindenkinek meghatározza, mit kell tennie.
- A "D" szervezet versengő beállítottságú. Számukra a leglényegesebb, hogy elkészüljenek a feladatokkal. Az emberek nagyon hatékonyság- és teljesítmény-centrikusak.

A második adatfelvétel időszakában a nagy létszámú szakközépiskola vezető értéke a befelé irányultság, amely elsődlegesen szabályorientált kultúratípust mutat. Az eltelt időszakban az elsődleges kultúratípusok sorrendje az intézményekben nem változott. Az alapítványi szakiskola esetében viszont váltás történt, a befelé irányultság helyett a rugalmasságra került át a hangsúly a 2010-es évekre, amely jobban megfelelt az intézmény fenntartójának és az intézmény életében történt fenntartó-váltásnak is. Elsődlegesen támogató kultúra jellemzi az alapítványi gimnáziumot, a szakközépiskolát és a szakiskolát, az egyházi szakiskolát, az egyházi gimnáziumot és az önkormányzati szakiskolát is. Az alapítványi gimnáziumban és az egyházi szakiskolában második választásként az innovatív kultúratípus jelenik meg. Ehhez a típushoz kapcsolódik az alapítványi szakiskola is, ahol a legutóbbi vizsgálat már támogató kultúrát jelez a 2003/2004-es szabályorientált kultúra helyett. Az önkormányzati szakiskolában és az egyházi gimnáziumban a támogató kultúra mellett második választásként a szabályorientált kultúratípus a jellemző. Első látásra nehéznek tűnhet kapcsolódásokat találni ezen intézmények között, de a korábban ismertetett eredmények az alapítványi gimnazisták és az egyházi és alapítványi szakiskolások között több kapcsolatot is feltártak. Ezek a tanulók általában motivációs és figyelmi problémákkal küzdenek, amihez tanulási nehézségek is társulnak, és gyakran produkáltak magasabb értékeket a gyermekviselkedés kérdőívben is, emiatt a támogatás, a figyelem a szervezet részéről kiemelt jelentőségű irányukba. Ezeknek az intézményeknek kis méretük és fenntartójuk speciális céljai miatt érzékenyen kell reagálniuk a külső változásokra fennmaradásuk érdekében, emiatt az innováció is fontos szempont.

Szabályorientált szervezeti kultúrával rendelkező intézményt egy esetben találtunk vezető kultúratípusként, a nagy létszámú önkormányzati szakközépiskolát. Vezető értéke a befelé irányultság, elsődleges szabályorientált kultúratípust mutat, amelyhez a személyorientált, támogató kultúratípus társul. Az egyházi gimnázium és az önkormányzati szakiskola (nagy méretű) második önbesorolási értéke is ezt a kategóriát mutatja. Szabolcsi (1996) és Serfőző (2005) kutatásai bizonyították, hogy ez a kultúratípus általában is jellemző a nagy létszámú iskolákra, ahol a képzés jellege vagy a fenntartó miatt értéként jelenhet meg a szervezettség, szabályozottság, normakövetés. Innovatív kultúrával szintén egy esetben, az önkormányzati, nagy létszámú gimnáziumban találtunk. Ez a kultúra jól megfelel az önaktualizáló szemléletnek, mely a belsőleg motivált, fejlődésre nyitott diákok esetében működhethet jól. Második választásként megjelenik a támogatás is, mely szintén a belső motiváció megteremtését tűzi ki célul.

4.4 Az iskolai szervezeti kultúra és a diákok munkaértékeinek kapcsolata

A következő lépésben összevetettük a szervezeti kultúrák típusait a Super-féle kérdőív értékkörével. A pedagógusok véleménye alapján azonosítottuk az iskolák szervezeti kultúráját, mely egy értékalapú megközelítés a szervezeteknek. Az volt a kérdésünk, hogy az iskola pedagógusainak véleménye szerinti értékbesorolás a diákok munkaértékeire hat-e, és ha igen ez a hatás milyen munkaértékeket befolyásol. Az elemzéshez a Pearson-féle korrelációs együtthatót²¹ alkalmaztuk (8. táblázat).

²¹ A Pearson-féle korrelációs együttható az X és az Y változó közötti összefüggés erősségét mutatja

8. táblázat. A kutatásban részt vevő pedagógusok véleménye alapján azonosított Quinn-féle szervezeti kultúra típusok és a diákok vezető Super-féle munkaérték választásainak összehasonlítása a két időszakra vonatkozóan, szignifikancia és tendencia alapján

Vezető Super-féle munkaértékek	Szervezeti kultúra											
	team			innovatív			szabályorientált			célorientált		
	Pearson-féle korr.	szign.	fő	Pearson-féle korr.	szign.	fő	Pearson-féle korr.	szign.	fő	Pearson-féle korr.	szign.	fő
Munkateljesítmény	,090	,085	369	,040	,442	369	-,071	,172	369	-,072	,166	369
Önérvényesítés	,261	,000	369	,189	,000	369	-,256	,000	369	-,294	,000	369
Anyagi ellenszolgáltatás	-,115	,027	369	-,012	,822	369	,052	,319	369	,103	,047	369
Kreativitás	,101	,053	369	,086	,097	369	-,095	,069	369	-,125	,016	369
Társas kapcsolatok	,039	,454	369	,143	,006	369	-,149	,004	369	-,058	,269	369
Irányítás	-,012	,820	369	,028	,594	369	,008	,877	369	-,022	,669	369
Változatosság	,130	,012	369	,030	,569	369	-,043	,415	369	-,158	,002	369
Függetlenség	,063	,226	369	,047	,371	369	-,039	,450	369	-,094	,073	369
Fizikai környezet	,023	,666	369	,134	,010	369	-,147	,005	369	-,023	,658	369

Jelmagyarázat (F-próba): fehér – nem szignifikáns, sötétebb szürke – legalább 95 százalékos szignifikancia, világosszürke – 94–90 százalékos szignifikancia

Forrás: saját szerkesztés

Eredményeink szerint minden szervezeti kultúratípus hatást gyakorol az önérvényesítésre, azonban a szabályorientált (hierarchia) szervezeti kultúra esetében ez az összefüggés negatív, vagyis ez a szervezeti kultúra az önérvényesítést mint munkaértéket nem támogatja. A szabályorientált szervezeti kultúra vezető értékei a kontrolláltság és a befelé irányultság, amely a társas kapcsolatokra és a kreativitásra is kedvezőtlen hatást gyakorol.

A támogató szervezeti kultúra, mely a befelé irányultságot és a rugalmasságot helyezi előtérbe, a különböző típusú és fenntartójú intézményekben tanuló diákok vezető munkaértékei közül (9. táblázat) az önérvényesítéssel, a munkateljesítménnyel, a kreativitással és a változatossággal jár együtt, ezekre a munkaértékekre kedvező a hatása. Az anyagi ellenszolgáltatás munkaértékkel viszont a kapcsolata negatív. A támogató szervezeti kultúra több olyan munkaértékre gyakorol pozitív hatást, melyek megjelennek a diákok értékei között is, így közvetve hatnak a munkaerőpiacon a kulcskompetenciák közé sorolt értékkörökre is.

Az innovatív szervezeti kultúra – amely a flexibilitást és a külső fókuszot helyezi előtérbe – a társas kapcsolatokkal és a fizikai környezettel kapcsolódó munkaértékekkel áll pozitív kapcsolatban. Ez a két kultúratípus együttjárás esetén sikeresen átadja az általa fontosnak tartott munkaértékeket. Néhány esetben nyilvánvalóan a társadalom által képviselt értékek is megjelennek, melyeket az iskola nyitottságából következően könnyen beenged. Ezen értékek közé tartozik például az anyagiasság.

A külső fókusz és kontrolláltság mentén kialakult *célorientált szervezeti kultúra* a kreativitás, a változatosság és a függetlenség mint érték ellen hat. Pozitív kapcsolatban áll viszont az anyagi ellenszolgáltatás mértékével.

Bemutattuk, hogy a szervezeti kultúra értékkörei és a munkaértékek egymással kapcsolatban állnak, a szervezeti kultúra hatással van a munkaértékek alakulására, melyek a munkaerőpiac kulcskompetenciáiként is értelmezhetők. Azok az iskolák, amelyeknek a kultúrájában erős a flexibilitás, pozitív hatást tudnak gyakorolni a diákok által fontosnak értékelt munkával kapcsolatos értékekre, mint az önérvényesítés, munkateljesítmény, kreativitás, változatosság, társas kapcsolatok és a fizikai környezet.

5. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a pályaválasztás egyéni, kulturális és társadalmi háttérének elemzésén keresztül közelítettük meg a pályorientáció folyamatában értelmezhető munkaerőpiaci kompetenciákat a középiskolások körében. Szociológiai, pszichológiai és pedagógiai összefüggések és kölcsönhatások feltárásával törekedtünk a pályaválasztás előtt álló diákok iskolai és munkaerőpiaci kompetenciáinak a meghatározására, mely egyéni szinten befolyásolja társadalmi integrációjuk sikerességét is. A pályaválasztás folyamat-jellegének megragadásával feltártuk azokat a hiányterületeket, melyek a társadalmi esélyegyenlőség és integráció szempontjából is jelentősek lehetnek, és beavatkozást igényelnének. Ide tartoznak pl. a reális önismeret, a kognitív képességek fejlesztése, mint pl. a problémamegoldó gondolkodás vagy az értékek és az érdeklődés tisztázása az iskolai évek alatt. Bemutattuk, hogy milyen kimeneteket kínálnak a különböző iskolatípusok, különösen az érettségit adó vagy nem adó középszintű képzésekben résztvevő diákok számára a középiskolák. A pályaválasztási döntések vizsgálatát azon a logikán keresztül közelítettük meg, hogy a pályaválasztás is egy eszköz az integrációra és a társadalmi mobilitásra, vagyis a jelenben hozott döntések meghatározzák a jövőbeli egyenlőtlenségeket.

A kutatás során alkalmazott vizsgálati eljárásaink rendszeresen alkalmazott eszközök a diákok pályaválasztási jellemzőinek, társadalmi státuszának és társadalmi tőkéjének, értékrendjének elemzése során, melyek segítségével összefüggést kerestünk az iskola típusa és a diákok életcéljai, munkaerőpiaci lehetőségei és kompetenciái között.

A kutatás eredményeként jellemző különbségeket találtunk a diákok családi háttérjellemezői és munkaerőpiachoz köthető kompetenciái között. Eredményeink szerint a szakiskolákba kerülnek a leggyengébb képességekkel, készségekkel jellemezhető gyerekek, ez a középiskola típus ezt a leszakadást annak ellenére nem tudja enyhíteni, hogy a diákok motiváltak a munkaerőpiaci kilépésre, és a régió munkaerőpiaci helyzete is jó. Ennek ellenére, ezeknek a fiataloknak a többsége önálló szakmai tevékenység végzésére nem válik alkalmassá. Számukra a nyugati életszínvonalat megközelítő társadalmi környezet és jó munkaerőpiaci lehetőségek sem teremtik meg a társadalmi mobilitás lehetőségét, vágyaik beszűkülnek, az érettségi megszerzése ugyan vonzó, de nem reális cél. Emiatt értékeikben a szűkebb közösségre, családra koncentrálnak, így a referenciacsoportok is szűkebb körűek. Gyakorlatilag jó társadalmi tőkével rendelkező gimnazista társaikkal nem is találkoznak mindennapjaikban.

Speciális helyzetben van a szakközépiskolás csoport, mely mobilitási, státuszt megőrző vagy státuszt növelő csatorna lehet a feltörekvő, motivált – maximum érettségivel rendelkező – szülők gyermekei számára,

akik jó iskolai kompetenciákkal rendelkeznek és mindkét alternatíva sikeres munkaerőpiaci belépést ígér egy jó munkaerő-perspektívájú régióban. Ők testesítik meg a lehetőséget a státusz növelésére a család számára, ez azonban sok feszültséget hordoz. Értékeikben előtérbe kerülnek az anyagiak és a tulajdon, viszonyuk a közösségi értékekkel inkább negatív, választott szakmájuk felé nem elkötelezettek. Szakmaválasztásukat inkább motiválják a munkaerőpiaci lehetőségek, mint a valós érdeklődésük.

Az önkormányzati fenntartású iskolában a munkaértékek terén a változatosság, társas kapcsolatok, függetlenség, önérvényesítés és fizikai környezet került a lista élére. Érdeklődésük a legszélesebb körű, megjelenik a politika, közgazdaság, technika és matematika is.

Az egyházi iskolákban új értéként az anyagiak és a biztonság jelenik meg, míg a változatosság és függetlenség kevésbé hangsúlyos munkaérték. A diákok szociális tevékenység iránti érdeklődése magas.

Az alapítványi iskolákkal összefüggésben találtuk a legjellemzőbb eltéréseket. A fenntartók szerint különbségeket tapasztaltunk a képességek terén. Az alapítványi gimnazisták figyelemkoncentrációja nagyon jó, azonban csak kisebb mennyiségi mutatók mellett. Kognitív képességeik gyengébbek, mint a más fenntartó által működtetett gimnáziumokban. Emocionális feszültségeiket nehezebben kezelik, több összproblémát és ezen belül magasabb szomatikus tünetképződést mutatnak. Az alapítványi iskolások munkaértékei több területen eltérést mutatnak a másik két fenntartóhoz képest. Elsősorban az esztétikumhoz, irányításhoz kapcsolódó értékek hangsúlyosak. A szociális érdeklődés – hasonlóan az egyházi fenntartású intézményekhez – magas.

A jelenlegi középiskolai struktúrába tagolódott iskolák nem képesek a hátrányos helyzetű csoportok hátrányainak kompenzálására, az esélyegyenlőség biztosítására. Eredményeink szerint a vizsgált iskolákban tíz év alatt az iskolai és munkaerőpiaci kompetenciák közötti különbségek az érettségit adó képzési formák és a szakiskolai képzések között tovább nőttek. Az érettségi hiánya egyben akadályozó tényező is a társadalom által kínált vonzó életcélok és értékek eléréséhez, amelyhez egyéb hátrányok is társulnak. Eredményeink alapján a tanulási motiváció alacsonyabb szintjében, a tantárgyak iránti érdeklődés beszűkülésében is megjelennek a különbségek, amelyek elsősorban az érettségit nem adó iskolákban tanuló diákok csoportjait sújtják.

Eredményeink alapján úgy gondoljuk, hogy a diákok pályafutása és iskolaválasztása jelenleg előre kijelölt pályán halad, melyet elsősorban a családi háttér befolyásol, a kognitív fedezet hatása ezt nem képes kiegyenlíteni, csak kevés számú reziliens tanuló esetében. Úgy tűnik, hogy a személyiségjellemzőket az iskola – a képességek kivételével – nem használja a pályaválasztási döntés meghozatalában. Ez az állapot nem alkalmazkodott és nem alkalmazkodik ma sem a társadalmi igényekhez, hiszen a pályaválasztási folyamat olyan lényeges összetevői szorulnak háttérbe, mint az önismeret – ezen belül az érdeklődés –, illetve a pályaismeret (amely a munkaerőpiaci lehetőségeket is magába foglalja), ami átgondoltabb és tudatosabb kompetenciafejlesztéssel lenne orvosolható.

HIVATKOZÁSOK

- Berényi E. – Berkovits B. – Erőss G. (2008) *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Borbély-Pecze T. B. (2010) Életút támogató pályorientáció. A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei, Doktori disszertáció ELTE PPK, Budapest.
- Borbély-Pecze T. B. – Gyöngyösi K. – Juhász Á. (2013) Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben. A pályorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(5–6), 32–49.
- Burks, S. V. – Carpenter, J. P. – Goette, L. – Rustichini, A. (2009) Cognitive skills affect economic preferences, strategic behavior, and job attachment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(19), 7745–7750.
- Cameron, K. S. – Quinn, R. E. (1999) *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: Addison Wesley
- Csapó B. (2004) *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 10–136.
- Csapó B. (2015) A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17.
- Csirszka J. (1966) *Pályalélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Eurydice (2002) *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: EURYDICE. <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf> [Letöltve: 2018-04-30]
- Fazekas K. (2017) *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon*. Budapest Munkagazdaságtani Füzetek. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet
- Holland J. L. (1966) *The psychology of vocational choice. A theory of personality and model environments*. Blaisdell Waltham Mass, 16-34.
- Illyés Gyuláné – Illyés S. – Jankovich Lajosné – Lányi Miklósné (1971) *Gyógypedagógiai pszichológia*. Budapest: Akadémia Kiadó
- Kiss I. (2015) Felsőoktatási területek és munkaérték-, érdeklődési irány mintázatok. *Életpálya-tanácsadás 2015(VII)*, 38–50.
- Lannert J. (2004) *Pályaválasztási aspirációk*. Disszertáció. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf [Letöltve: 2018-05-10]
- OECD(2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD.
- Serfőző M. (1999) Az iskolák „piacosodása”. *Alkalmazott pszichológia*, 1, 43–54.
- Serfőző M. (2005) Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 10, 70–83.
- Szabolcsi F. (1996) A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, 5, 85–90.
- Szegő S. – Molnár P. (1998) Ifjúság és a munka világa-összegzés. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Tanulás, család és/vagy munka: életutak Európában*. Kézirat. Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Varga A. (2017) A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In Zsolnai A. – Kasik L. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, 113–141.
- Völgyesy P. (2003) *A pályorientáció-pályakorrekció csoportos formáinak bevezetése*. Budapest: OFA
- Vukovich G. (2009) Flexicurity: rugalmasság és biztonság a munkaerőpiacon. *Nonprofit Monitor*, 2, 18–37.
- Zakar A. (1988) *Pályaválasztási elméletek*. Budapest: Tankönyvkiadó.

MELLÉKLET

1. sz. melléklet

A tanulói minta megoszlása az iskola fenntartója és iskola típusa szerint a 2003/2004 és a 2014/2015-ös vizsgálatban

Programtípus	Fenntartók						Összesen
	Önkormányzat		Egyház		Alapítvány		
	Fő	Az összlétszám %-ában	Fő	Az összlétszám %-ában	Fő	Az összlétszám %-ában	Fő
Gimnázium	114 (667)	17	105 (630)	17	57 (240)	19	276
	30 (6)		26 (690)	4	17 (240)	7	73
Szakközépiskola/ szakgimnázium	144 (1027)	14	–	–	25(241)	13	169
	25 (995)	3	–	–	–	–	25
Szakiskola/ szakközépiskola	88 (1118)	8	34 (400)	9	32 (70)	46	154
	23		24 (400)	6	18 (136)	13	65
Összesen	346		139		102		599
	78		50		35		163

Magyarázat: Az adott iskolában az adott programtípusban tanulók összlétszámát zárójelben tüntettük fel. Az első sor a 2003/2004-es vizsgálat, a második sor a 2014/2015-ös vizsgálat létszámadatait mutatja az iskolák önbevallása alapján.

Forrás: saját szerkesztés

FÜGGELÉK

F1. Az IST részpróbák szignifikáns eltérései iskolatípusok szerint

IST részpróba	Iskolatípus
Mondat-kiegészítés	a gimnazisták jelentősen magasabb pontot értek el, mint a szakiskolások {F(1,276)=153,905 p<0,01}
Szókiválasztás	iskolatípus mentén a csoportok szignifikánsan {F(1,274)=32,749 p<0,01} különböznek,
Analógiák	A gimnazisták pontja szignifikánsan {F(1,274)=94,223 p<0,01} magasabb, mint a szakiskolásoké.
Közös jegyek	Szignifikáns különbség az iskola programtípusa szerint {F(1,273)=84,628 p<0,01}
Egyszerű számolás	Az iskola típusa szerint vizsgálva a csoportokat a gimnazisták pontjai szignifikánsan {F(1,267)=12,48 p<0,01} magasabbak
Logikai gondolkodás	különbség szignifikáns {F(1,267)=32,94 p<0,01}, a gimnazisták pontszáma szignifikánsan magasabb, mint a szakiskolásoké
Figura-kiválasztás	Szignifikáns {F(1,267)=5,897 p<0,05} az iskolatípus szerinti különbség
Kockafeladat	A fenntartó szerint szignifikáns {F(2,267)=6,326 p<0,05} a különbség. A gimnazistáknak magasabb a pontszáma, mint a szakiskolásoké {F(1,267)=8,627 p<0,05}
Emlékezet	Az iskolatípus szerinti különbség {F(1,266)=3,795 p<0,06} szignifikáns. a gimnazisták és a szakiskolások eredményei között.

Forrás: saját szerkesztés

F2. Super-féle munkaérték kérdőív szignifikáns eltérései

Super-féle munkaérték kérdőív	Iskolatípus
Szellemi ösztönzés	A szakiskolások pontszáma szignifikánsan alacsonyabb {F(1,303)=9,56 p<0,01}, mint a gimnazistáké
Munkateljesítmény	A szakiskolások pontja szignifikánsan {F(1,303)= 5,44 p<0,05} magasabb
Önérvényesítés	Az iskola típusa szerint van {F(1,303)=33,92 p<0,001} a minta alcsoportjai között. Az interakció {F(2,303)=15,74 p<0,001} is szignifikáns, ami azt jelzi, hogy az iskolatípus szerinti különbség abból adódik, hogy az alapítványi szakiskolások pontja jóval alacsonyabb, mint a gimnazistáké, de az egyházi és az önkormányzati intézmények esetében a gimnazisták és szakiskolások nem különböznek. Az alapítványi szakiskolások jóval alacsonyabb önérvényesítési értéket mutatnak, mint a többi diák, függetlenül a programtípustól vagy a fenntartótól.
Változatosság	Az iskolatípus szerint van szignifikáns különbség {F(1,303)=9,97 p<0,01}, a szakiskolások pontja alacsonyabb, mint a gimnazistáké.
Esztétikum	Szignifikáns a különbség az iskolatípus szerint { F(1,303)=12,53 p<0,001} is
Hierarchia	Iskolatípus szerint szignifikáns a különbség {F(1,303)= 17,48 p<0,001}, a gimnazisták pontja alacsonyabb.
Fizikai környezet	A gimnazisták pontja alacsonyabb, mint a szakiskolásoké {F(1,303)=14,62 p<0,001}

Forrás: saját szerkesztés