



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

Esélyegyenlőség és integrációs lehetőségek a pályaeorientációban

Iskolai kompetenciák és a munkaerőpiaci integráció összefüggései

SIPEKI IRÉN¹

ABSZTRAKT

A pályaeorientációs döntésekben megnyilvánuló kompetenciák az integráció és esélyegyenlőség sikerességére is utalnak, képesek prediktív módon előre jelezni ezen társadalmi folyamatokat. A pályaeorientációs kompetenciák összekötik az egyéni jellemzőket és társadalmi színtereket, emiatt vizsgálatuk képes már a középiskolás korosztály munkaerőpiaci esélyeit is bejósolni. A kompetenciatérületek vizsgálata és elemzése képes a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai összefüggések és kölcsönhatások feltárásával – a pályaválasztás előtt álló - diákok iskolai és munkaerőpiaci kompetenciáinak a meghatározása, mely egyéni szinten szabja meg társadalmi integrációjuk sikerességét a társadalomba. A pályaválasztás összekötő szerepet tölt be az iskolai oktatás és a munkaerőpiac között, emiatt jelentős szerepe van a társadalmi esélyegyenlőség és integráció szempontjából, túlmutatva az iskolai végzettség hatásán. Tanulmányomban ezt a folyamatot mutatom be az érintett kompetenciatérületek bemutatásán keresztül

KULCSSZAVAK: pályaeorientáció, kompetenciák, integráció, esélyegyenlőség

ABSTRACT

Equal opportunities and integration in the career choice The relation between school competences and job market integration

The competences manifested in the career choice decisions refer to the success of integration and equal opportunities. They are able to forecast these social processes in a predictive way. The career choice competences connect the individual features and the social scenes, so by analysing them already the secondary school age group's labour market success can be predicted.

By studying and analysing of the competence fields with the method of revealing the socio-logical, psychological and pedagogical correlations it is possible to determine the labour market competences of students facing career choice, which determines the success of their social integration into the society at a personal level. Career choice plays a connecting part between

¹ Doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és társadalom-politika doktori program.



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

education at schools and the labour market; therefore it has an important part concerning equal opportunities and integration, beyond the effect of qualification. In my study I am describing this process via displaying the affected competence fields.

KEYWORDS: career choice, competences, integration, equal opportunities

Bevezetés

Összefoglaló tanulmányomban arra a kérdésre keresem választ, vajon az iskolai és munkaerőpiaci színtereket hogyan lehet összekapcsolni a pályaeorientáció folyamattal, az egyéni kompetenciákat és döntéssorozatokat hogyan tehetjük értelmezhetővé a szociológiai megközelítések számára. Bemutatom, hogy a pályaeorientációs kompetenciák hogyan teremtik meg a lehetőséget az integrációra és milyen módon járulnak hozzá az esélyegyenlőség megvalósulásához a középiskolai évek alatt.

Amennyiben azon a társadalmi logikai gondolatmeneten keresztül közelítjük meg a pályaeorientáció témáját, hogy az egy eszköz az integrációra és társadalmi mobilizációra, akkor nagy társadalmi jelentőséget hordoz a pályaválasztás folyamata. Sikeres megvalósulása esetén ezek a döntések képesek a társadalmi esélyegyenlőség irányába mozdítani az iskoláskorban a hátrányosabb helyzetű diákcsoportokat. Az iskoláskor jelentősége nemcsak pszichológiai szempontból jelentős a diákok nagy tanulási kapacitása miatt, hanem a társadalmi mobilitás, integráció és esélyegyenlőség megvalósításában is jelentős szerepet játszik.

A szociológia egyik legfontosabb kérdése, hogy az egyenlőtlenségek háttérben milyen családi okokkal, intézményrendszerekkel összefüggő tényezők állnak, ezek mennyire befolyásolhatók, mennyire indokoltak? Mi okozza ezeket a társadalmi eltéréseket, milyen feszültségeket gerjesztenek a társadalomban, az integráció folyamatát milyen mértékben nehezíti és mennyire igazságos ez a folyamat?

Integráció, dezintegráció és iskolázottság

Az a társadalom, amely könnyen elérhető lehetőséget biztosít az elsődleges és másodlagos szocializáció során a társadalom tagjaihoz való kapcsolódásra - és vonzó életkilátásokat is tud kínálni az egyéni és közösségi értékek stabilitásával - egyéni szinten is számos lehetőséget kínál tagjainak. Ennek a folyamatnak egyik jól megragadható és mérhető része a pályaválasztási döntéshozatal, mely egyértelműen differenciál a tanulók között már a korai életévekben, meghatározva a munkaerőpiaci belépés kezdő szintjét is egyben.

Ebből a megközelítésből a társadalmi egyenlőtlenségek szorosan kapcsolódnak az integráció és mobilitás témaköréhez is. A társadalmi pozíciókba való bejutást nehezítő egyenlőtlenségek esélyegyenlőségként definiálhatók, amely gátolja a tár-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

sadalmi mobilitást. Így létezik egy olyan értelmezése is az esélyegyenlőtlenségnek, amely inkább a cigányság és a fogyatékos emberek oktatási egyenlőtlenségeihez kapcsolódik. Ebben a megközelítésben az egyenlőtlenség hátrány (Czibere 2007), az iskola szelekciós szerepe pedig jelentős. Ez a szelekciós mechanizmus abban jelenik meg, hogy az iskolai tudásanyag elsajátíttatása nem szentel kiemelt figyelmet a pályaválasztási kompetenciák és ezen belül az érdeklődés, értékek, munkamód és tanulási motiváció területeinek. A továbbtanulási utakban megfigyelhető a szülők iskolai végzettségének hatása, így az sokkal erősebben determinálja a munkaerőpiaci lehetőségeket, melyek a társadalmi integráció egyik kiemelt területe, mint az oktatási rendszerben eltöltött évek száma.

Többek között Gázsó - Csákó - Liskó - Molnár (1979), Csákó - Liskó (1978), Ferge - Láng - Kemény (1963) korai iskolai esélyegyenlőtlenséggel foglalkozó kutatásai-ból már a 1960-as, 1970-es években kiderült, hogy a családi háttér, a szülők iskolázottsága nagymértékben befolyásolja gyermekeik továbbtanulási és pályaválasztási aspirációit. A felsőoktatásba való bejutásra jobb esélyeket nyújtó középiskolákban tanuló diákok legnagyobb hányada értelmiségi családban él, míg a fizikai munkások, illetve az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei a szakképzésben képviseltetik magukat nagyobb arányban. A magyar középiskolák tanulói iskolatípusonként képezték le már a 1970-es évektől kezdve a szülők szociokulturális helyzetét, mely hatást csak beazonosítani sikerült, megszüntetni nem. A kulturális tőke hatása jól tetten érhető a II. világháború után a tanulásból kiszorított középosztály körében, akiknek a második vagy harmadik generációja már zömében visszazerezte korábbi pozícióját. Ezt a családi értékekben megjelenő hatást a másik oldalról az 1950-es években értelmiségivé váló apák is megerősítik. Gyermekeik ugyanis lényegesen kisebb arányban váltak maguk értelmiségivé, mint akár az előttük, akár az utánuk lévő apák gyermekei (Gáti - Horváth 1992, Utsi 1997). A fenti kutatások megerősítették, hogy a magyar iskolarendszerben már az 1960-as években is meglevő igen erős szelekciós mechanizmusok voltak jelen és erősödtek. A szerkezetváltó gimnáziumokban, hagyományos gimnáziumokban, szakközépiskolákban, illetve szakképzésben tanulók társadalmi háttere továbbra is komoly különbségeket mutatott. Az 1990-es évek során mind a középiskolai, mind a felsőoktatás jelentősen bővült Magyarországon is. Azonban az oktatás expanziója nem járt együtt az egyenlőtlenségek csökkenésével, a '90-es évek elején új szelekciós tényezők jelentek meg az iskoláztatásban.

Az integráció, esélyegyenlőtlenség az iskolán belül témám egyik fontos aspektusa, melyhez az integráció rétegződésmo-dellje ad további értelmezési keretet, melyet Kovách és munkatársai (2017) kutatásából mutatok be. Ezzel a megközelítéssel a társadalmi rétegződés és az integráció kutatása új alapokra helyeződött. Az integrációs folyamatokon belül három szintet különítettek el (Kovách és munkatársai 2016, Szabó - Oross 2016, Gerő - Szabó 2017). Az első szinten a személyközi integráció zajlik, ahol az egyéni kapcsolatrendszer a meghatározó. Ezen a szinten az egyén pszi-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

chológiai személyiségjellemzői meghatározó jelentőségűek. A pályaválasztás előtt álló diákok iskolai és munkaerőpiaci kompetenciáinak a meghatározása ezen az egyéni szinten szabja meg integrációjuk sikerességét a társadalomba, és válik értelmezhetővé a pályaeorientáció és a kompetenciamérések eredményeinek kapcsolata az esélyegyenlőség és integráció új felfogásához. A következő, második szint, a társadalmi integráció. Ez a társadalom és az egyén közötti integrációs folyamatok tere. A társadalom általi normák és értékek, lehetőségek és alternatívák a szervezeteken keresztül fogalmazódnak meg, így az iskolák kultúrája és rejtett üzenete erőteljes hatást gyakorol a tanulókra, és rajtuk keresztül a szüleikre is. A társadalmi szintű integrációnál, a munkaerőpiaci részvétel és a civil aktivitás szolgált alapul a mérésekhez. A harmadik – legátfogóbb szint – a rendszerintegráció. Ez a szint rendezi működő egységbe a társadalom tagjainak cselekvését és szabja meg a társadalmi viszonyok újratermelődését (Kovách - Hajdu - Gerő - Kristóf - Szabó 2016, Gerő - Szabó 2017). Ezen a szinten történnek azon politikai döntéshozatalok, melyek szabályozzák többek között az oktatást és a redisztribúciós folyamatokon keresztül részben a munkaerőpiacot is. Ennek legegyszerűbb példája a közmunkaprogram, a projektekhez és állami szervezetekhez való hozzáférések, vagy akár a jogi háttér szabályozása. A rétegződésmodellek hagyományos felfogása, mely a munkaerőpiaci pozíció és iskolázottság alapján csoportosít, Czibere - Gerő és Kovách (2017) szerint már nem elegendőek, mert elfedik a szervezetek, intézmények és kapcsolatok szerepét *az újraosztás folyamatában, így magyarázóerejük korlátozott, azonban az iskolai végzettség továbbra is kritikus tényező a társadalmi integrációs folyamatokban, mely egy egyéni pályaválasztási döntéssel indul, és amely folyamatban a kompetenciák döntő jelentőséggel bírnak.*

Témánk szempontjából különösen fontos az egyéni integrációs szint meghatározása, mely lehetőséget teremt az egyéni szinten vizsgálható integrációs mechanizmusok köré sorolható kompetenciák összekötésére az azt körülvevő szervezeti és társadalmi folyamatokkal, mint például az iskolák világa és a munkaerőpiaci lehetőségek. Összességében egyértelműnek tűnik, hogy a társadalmi rétegződésbeli különbségek összefüggést mutatnak a társadalmi-tőkebeli különbségekkel. Minél integráltabb egy személy, annál magasabb szintű társadalmi tőkével jellemezhető. Hajdu és Megyesi (2017) szerint az iskolai végzettség esetében már az érettségizettek hátránya is mérhető a társadalmi tőke nagyságában, mely esetükben 0,6 szórásnyi, míg az alapfokú vagy szakmunkások esetében ez az érték közel egy szórásnyi. A 2008-as válság hatásait azonosító 2012-es 'Háztartás Monitor' vizsgálat eredményei alapján (Gábos - Szívós - Tátrai 2013) felerősödött az a rendszerváltás után is megfigyelhető tendencia, hogy a szegénység és a polarizáció egyre erőteljesebben megosztja a társadalmat. Ezzel együtt nőttek a jövedelmi különbségek is. A felső szegmensben keresők jövedelme kissé nőtt, míg a legszegényebb csoportok jövedelme tovább csökkent. Nőtt azon gyermekek és fiatalok száma is, akik a szegénységi kü-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

szőb alatt élnek. A jövedelmi szegények fele alapfokú iskolai végzettségű, kétötöde szakmunkás végzettségű, fele alacsony munkaintenzitású, harmada roma. A 2014-es vizsgálat szerint a szegénység kockázata továbbra is jelentős, ha az eltartó legfeljebb általános iskolát végzett, inaktív vagy munkanélküli. (Gábos - Szívós - Tátrai 2015)

A gazdasági helyzet és kulturális tőke összevetése szerint a leszakadók, depriváltak csoportjának mutatói minden dimenzióban átlag alattiak, egyedül a kapcsolati presztízsük átlagos. Ez a vagyoni életstílusra is igaz megállapítás. A deprivált csoport munkaerőpiaci aktivitását tekintve hatalmas lemaradásban van a többihez képest: mindössze 29 százalékuk dolgozik, 10 százalékuk munkanélküli és 54 százalékuk nyugdíjas. Végzettségük is jóval alacsonyabb, 40 százalékuk legfeljebb 8 osztályt végzett, 34 százalékuknak szakmunkás végzettsége van. Nagyon vidéki, falusias csoport. Átlagéletkoruk magas (58 év). A romák aránya átlag feletti (8%). A mélyszegények gyakorlatilag semmilyen tőkével nem rendelkező csoport. Mindössze 11 százalékuk aktív hivatalosan a munkaerőpiacon. 19 százalékuk munkanélküli és 60 százalékuk nyugdíjas. Még képzetlenebbek, mint az előző csoport. 59 százalékuk legfeljebb 8 osztályt végzett, 29 százalékuk szakmunkásképzőt. A budapestiek aránya körökben átlagos, vidéken inkább községekben élnek, mint városokban. Átlagéletkorukat tekintve ők a legidősebb csoport (59 év), és ebben a körben a legmagasabb a romák aránya (13%) (Kristóf - Szabó 2017).

A rendszerintegráció különösen a jó lakású alsók rétegében kiemelkedő integrációs forma. Emellett átlagot meghaladóan van jelen a vidéki lecsúszottak csoportjában is. Ez utóbbi rétegben a normakövető dezintegráltak, a depriváltak között pedig mind a normakövető dezintegráltak, mind a dezintegrált kirekesztett csoportok magasabb arányban képviseltetik magukat, mint a teljes mintában. A két dezintegrált csoport aránya a vidéki lecsúszottakon és a depriváltakon kívül az alsó középben is meghaladja a teljes mintában tapasztaltat. A jól kereső szakmunkások esetében a munkaerőpiaci integráció dominál, e mentén képesek sikeresen integrálódni a társadalomba. A felső középrétegen belül magas arányban találkozunk a kapcsolatgazdag, politikailag integrált csoport tagjaival, valamint a lokálisan integráltak csoportja is felülreprezentált. A jól kereső szellemiek, illetve jól kereső szakmunkások között a kapcsolatgazdag, politikailag integrált csoport csupán átlagos arányban jelenik meg. Ezekben a csoportokban a munkaerőpiaci integráció dominál (Kovács - Hajdu - Gerő - Kristóf - Szabó 2016).

Az iskolai végzettség kiemelkedő integrációs tényező az eddig bemutatottak alapján, amely elkülöníti a társadalmi csoportokat egymástól egy jól definiálható, objektív mutató mentén, egyben befolyásolja társadalomban betöltött pozíciójukat is. Szempontomból különösen érdekes az alacsony iskolai végzettség. Ide sorolhatók az alapfokú végzettséggel rendelkezők mellett a szakmunkás végzettségűek egy jelentős csoportja is. A szakmunkások – alsó szintű középfokú végzettségű, érettségivel nem rendelkezők – esetében látható, hogy egyszerre több csoportba is tar-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

tozhatnak, sikeres munkaerőpiaci integrációjuk mellett integrációjuk biztosított. Azonban abban veszélyeztetettek, hogy ha egyszer kiesnek a munkaerőpiacról, nehezen lesznek képesek oda visszalépni (Kovách - Kristóf és Szabó 2015). Esetükben a munkaerőpiaci integráció dominál, e mentén képesek sikeresen integrálódni a társadalomba. A szakmunkások munkaerőpiaci integrációjának sikeressége a jól keresők esetében, és kudarca a leszakadók, depriváltak körében kettévágja ezt az iskolai végzettség alapján homogén csoportot. Emiatt került vizsgálatunk fókuszába az iskola világa és a pályaválasztási döntéshozatal, mint a munkaerőpiaci és iskolai kompetenciák elsajátíttatásának, ismeretének kiemelt terepe. Ezek a munkaerőpiaci kompetenciák jelentős szerepet játszanak a fent tárgyalt integrációs és dezintegrációs folyamatokban és közvetlenül kötődnek a colemani értelemben használt társadalmi tőke fogalmához is.

Az iskola szerepe az integrációban

Bourdieu (1998) a családban felhalmozott tudást, készségeket és attitűdöket kulturális tőkeként értelmezi, és a vagyonhoz hasonlítja. Bourdieu szerint (1998) a társadalmi reprodukció a tőkék konvertálásával megy végbe, ezért a tőkemozgás logikája révén fogható fel a társadalmi reprodukció folyamata. Felfogása szerint nemcsak az anyagi, hanem a kulturális javak és a társadalmi kapcsolatok is képesek tőkeként működni, sőt ezek egymásra több-kevesebb költséggel és nehézséggel át is válthatók. Ebben az átváltási folyamatban a családi háttér attitűdje nagy szerepet játszik, miszerint azonnali jutalmat vagy késleltetett jutalmat priorizál. Az azonnali jutalom esetében a korai munkába állás, pénzkereset a fontos, az a beruházás, amit az iskoláztatás igényel, késői megtérülésű, így a gyermekek iskolai pályafutása a szülők részéről nem vagy kevésbé támogatott. Ezek a rekonverziós stratégiák az újratermelés azon stratégiái, amelyek révén a tőkével rendelkező osztályok ösztönösen vagy tudatosan úgy őrzik vagy javítják az osztályviszonyok struktúrájában elfoglalt pozíciójukat, hogy közben megőrzik vagy növelik tőkéjüket. Ezek a stratégiák rendszert alkotnak. A stratégiákat ugyanis egyetlen elv szervezi: a jövővel kapcsolatos beállítottság, diszpozíció, amit viszont a csoport objektív jövője alakít ki. Ebből a megközelítésből tekintve, a pályaválasztás előtt álló diákok iskolai és munkaerőpiaci kompetenciáinak a meghatározása egyéni szinten szabja meg integrációjuk sikerességét a társadalomba (Kovách és munkatársai 2016, Szabó - Oross 2016, Gerő - Szabó 2017).

A továbbtanulási ambíciókban Oláh Őrsi (2005) szerint is meghatározó jelentőségű a szülők értékválasztása, kulturális háttere. A kedvezőbb helyzetben lévő társadalmi rétegek képesek saját helyzetük átörökítésére az iskolán keresztül. Az iskolaválasztás, a diplomaszerezés egyértelmű célként jelenik meg. Ez leginkább azon háztartásoknál igaz, ahol mindkét szülő értelmiségi. Az elmúlt két évtized-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

ben csökkent a társadalmi mobilitás a nemzedékek között és a nemzedéken belül is. A kilencvenes években jelentősen megemelkedett azok aránya, akik ugyanabba a munkaerőpiaci/foglalkozási rétegbe tartoznak, mint a szüleik, ez különösen igaz az önálló vállalkozókra, valamint a magasán képzett értelmiségiekre, valamint a szakképzetlen rétegekre. Farkas és Harcsa szerint (idézi Gázsó 1997) a rendszerváltás folyamatai az alsó és középső rétegek körében is felerősítették a gyermekek iskolázásának igényét, hiszen a szülők megtapasztalhatták, hogy a jó munkahelyek magasabb iskolai végzettséggel érhetőek csak el. A szülők iskolai végzettségének hatása folyamatosan érvényesül az iskolaválasztásnál, akár az általános iskolákat, akár a középiskolákat nézzük. Míg a diplomás családok gyermekei jellemzően tagozatos általános iskolai osztályokba kerülnek és gimnáziumban vagy szerkezetváltó (6 vagy 8 osztályos) gimnáziumban tanulnak tovább, addig az érettségit nem adó végzettségű szülők gyermekei jellemzően normál általános iskolai osztályokba járnak és szakiskolában vagy szakmunkásképzőben tanulnak tovább. Ez a tendencia az 1960-as évek óta jellemzi a magyar oktatási rendszert. A középfokú iskolák közötti különbségeket jól szemléltetik Andor és Liskó (2000) adatai. Felmérésük alapján az egyetemet végzett szülők gyermekeinek 80 százaléka jár gimnáziumba, a főiskolát végzettek gyermekeinek 60 százaléka, az érettségizett szülők gyermekeinek 40 százaléka, a szakmunkás végzettségűeknek pedig a 20 százaléka (Andor-Liskó 2000). Tehát elmondhatjuk, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége annál nagyobb az esélye annak, hogy gyermekeik később gimnáziumban, majd pedig felsőoktatási intézményben tanulnak tovább. Az 1986 - 1990-es években végig, az ún. Monitor-felmérések eredményei alapján a család szocioökonómiai státusza (szülők iskolai végzettsége, a szülők munkájának presztízse és a jövedelmük nagysága, valamint lakhelyük) egyértelműen meghatározza a jobb teljesítményt. Külön kiemelni azt az eredményt, hogy minél idősebbek a vizsgált 4.-8.-10.-12.-ik évfolyamos gyerekek, annál nagyobb a különbség közöttük. Kerülő (2009) szerint a marginalizálódás és a társadalmi együttműködés kereteiből való kiszorulás meghatározó tényezői között a képzettségi hátrányok (szakképzettség hiánya) szerepe jelentős. Az első esély színtereként megjelölt alapfokú intézmények azonban nem képesek a családi háttérből fakadó esélyegyenlőtlenségeket megfelelő módon kezelni. E hatásnak egy jelentős része jól beazonosítható a pedagógiai eszközrendszeren, kultúrán belül. Báthory 2003-as tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar iskolarendszer antidemokratikusan működik, mivel erősen szelektív a középiskolai rendszer, és nem a modern felfogáshoz illeszkedő kompetenciaterületeket fejleszti hatékonyan. Jellemző képet mutatnak a magyar pedagógiai kultúrára nézve azok az összefüggések, melyek a tanárok által közvetített, de a tanulók által érzékelt tanulási stratégiákra vonatkoznak. Az önkontroll, a konstruáláson alapuló és a csoporttanulás a tanulás modern, kognitív felfogását képviselik. Mind a három tanulási stratégia esetében az OECD értékek magasabbak, mint a magyar értékek. Ugyanakkor a másik



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

két stratégiánál, mint az emlékezet és a versengés, alacsony értékeket várnánk el, de magas értékeket kapunk. Báthory szerint „(...) a magyar adatok tehát abban a három stratégiában, ahol a tanulás modern felfogása értelmében magasnak kellene lennie, valójában alacsony, míg abban a két stratégiában, ahol relatíve alacsonynak kellene lennie, magas” Báthory (2003: 16). Kiugróan magas a „házi feladatra fordított idő” is. Megállapíthatjuk, hogy a magyar pedagógiai kultúrában kevésbé hangsúlyosan jelennek meg az új felfogásnak jól megfeleltethető tanulási stratégiák, mint az önkontroll, a konstruáláson alapuló tanulás és a csoportban való tanulás, míg az iskolai tanulás hagyományos felfogásához jól illeszkedő bevésésre összpontosító és erősen versengő stílus magas, valamint a házi feladatokra fordított idő is kiemelkedő értéket mutat az OECD átlaghoz képest. Ez a pedagógiai kultúrában megjelenő eltérés a mérések alapján kevésbé képes arra, hogy azokat a kompetenciaköröket hatékonyan tudja fejleszteni, amelyek nélkül a tanulás sikeressége, és így a későbbi sikeres munkaerőpiaci belépés esélye is csökken. Összességében a magyar pedagógiai kultúra alacsony szintje is közrejátszik az iskolai egyenlőtlenségek kialakulásában és erősödésében, az eredmények alapján már az általános iskolában is. Az iskolai végzettség életesélyeket eldöntő szerepe továbbra is igen jelentős, így a jobb helyzetben (nagyobb kulturális, gazdasági és kapcsolati tőkével rendelkező családok) igyekeznek a legjobb iskolákat biztosítani gyermekeiknek, amely az érettségit adó képzések preferenciájában nyilvánul meg elsősorban.

Lannert (1999) szerint a pályaaorientációt nagymértékben befolyásolja az iskolai eredményesség, amely azonban a család szociokulturális háttérétől függ. A szakközépiskolának/szakgimnáziumoknak egyfajta kiegyenlítő funkciót tulajdonít, ahol a jó tanuló, ám alacsonyabb iskolázottságú és rosszabbul tanuló magasabb iskolázottságú szülők gyermekei jelennek meg nagyszámban. Jelenleg az a helyzet, hogy minél jobb tanuló valaki az általános iskolában, annál nagyobb esélyt kap arra, hogy gimnáziumban továbbtanulva, ki tudja tolni a pályaválasztási döntését, míg a rossz tanuló gyermekek 14 éves korukban hozzák meg életesélyeikre is nagymértékben kiható döntésüket. A 2016-ban bevezetett új szakgimnáziumi rendszer ebből a szempontból visszalépésnek számít, hiszen a speciálisan kialakított tananyag nehezen teszi majd lehetővé számukra a pályamódosítást, az iskolatípusok átjárhatósága tovább csökken. Ennek fő oka, hogy a természettudományos tárgyak esetében a gimnazistákkal szemben csak azon tárgyak kerülnek oktatásra, melyek kapcsolódnak a választott szakmai tananyaghoz, így más típusú felsőoktatási intézménybe csak plusz tanulással van esély bekerülni. Idegen nyelvi órákból is kevesebb van ezen intézménytípusokban. Ez újra azt a pályaválasztási nehézséget növeli, miszerint 14 évesen kell szakmacsoportot választani, amikor az érdeklődés és a személyiség még erősen alakulóban van.

Amennyiben az iskola szerepéről gondolkodunk, ezen pedagógiai szempontú megközelítés kapcsán irányadóak a NAT tekinthető. A Nemzeti alaptanterv (NAT



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

2012) a pályaeorientáció témaköréhez az alábbi összefoglaló instrukciót adja 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): 10643p) Borbély-Pecze és Gyöngyösi - Juhász (2013) kiemelik a kompetenciák szerepét a pályaeorientáció folyamatában, ezzel az iskolák világába egy folyamatszemléletű tanácsadási formát próbálnak beemlíteni a kompetenciakörök meghatározásával. Értelmezésükben ez a „(...) képességet az önálló és folyamatos tájékozódásra, a többszöri döntéshozatalra, a megalapozott és bővíthető pályaismeret, munkavállalói, munkaerőpiaci alapismereteket, valamint a szakképzettség mellett igénylik a pályafutás során különböző helyzetekben (eltérő munkahelyeken, munkakörökben) alkalmazható „puhább” munkavállalói készségeket” jelenti (idézi Borbély-Pecze és Gyöngyösi - Juhász 2013: 33).

Az élethosszig tartó tanulás fogalma visszavonhatatlanul beépült a mai oktatási rendszerünkbe, melynek oka részben a felhalmozódott és gyorsan fejlődő, átalakuló tudásanyag, mely az iskolában megtanítandó tananyag mennyiségére is hatást gyakorol, hiszen elsősorban a tanulókat, hallgatókat egy állandóan változó információmennyiség felhasználására kell felkészíteni, melyre a klasszikusnak számító, bevésésre alapozó oktatási módszerek kevésbé alkalmasak. A munkaerőpiac is ennek megfelelően változott, a dolgozó számára az állandóan változásban lévő külső környezet felértékeli az önálló ismeretszerzést és tanulékonytságot. A team-munka jelentősége is megnőtt. Ehhez a megváltozott külső feltételrendszerhez az iskolai szervezeteknek is alkalmazkodniuk kell, ha sikeres munkavállalóként szeretné látni tanulóit. Ennek alapját a kompetenciák fejlesztése jelenti. A Nemzeti alaptanterv reagált a környezeti elvárásokra és beépíti a kompetenciafejlesztést a tananyagba. Előtérbe kerülnek a csoportos szervezési formák, valamint azok a módszerek (vita, drámapedagógia, kooperatív tanulás, projekt), melyek a tanár-diák viszonyt, a pedagógus-szerepkört is befolyásolják, bár, ezek megjelenése Bárhory (2013) szerint nehezített.



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

A pályaválasztást is meghatározó munkaerőpiaci kompetenciák formái, modelljei

Lassan hazánkban is egyértelművé válik, hogy önmagában a felhalmozott információmennyiség nagysága önmagában csekély előrejelző szerepet tölt be a beválásnál, más típusú tényezők vizsgálatba vonására is szükség van. Emiatt jelenik meg egyre gyakrabban a kompetencia fogalma az oktatásban és a szervezetekben is. Maga a kompetencia a Pedagógiai lexikon (1997) szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (II. kötet: 266).

A kompetencia fogalmának különböző megközelítései ismertek:

Boyatzis (1982) megközelítésében szétválik a kompetencia fogalom az alapvető feltételként említett:

1. küszöbkompetenciára, mely a tudást, ismeretet, alapvető készségeket, képességeket és bizonyos személyiségvonásokat tartalmaz, és

2. a kulcskompetenciára, mely a siker és a kiváló teljesítmény záloga.

Klemp és McClelland szerint „a kiválóan teljesítő személyiségjellemzője, pontosabban az egyén olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy munkakörben vagy szerepben nyújtott hatékony teljesítményhez” Klemp és McClelland (1986: 32). Az 1990-es évek elején Lyle Spencer és Signe Spencer tovább fejlesztette a kompetencia fogalmát. A kompetenciákat szintek szerint csoportosították és kialakították az ún. jéghegy modellt McClelland-dal közösen, ahol is a jéghegy alsó, nehezebben megközelíthető és feltárható részét a motivációk, személyiségvonások és szociális szerepek, self képezik, míg a tetejét az ismeretek, készségek, tudás alkotja. Hozzátenném, hogy a környezet is igen jelentős, melyben ez a „jéghegy” kialakul, és ez a kultúra által adódik hozzá. Goleman érzelmi intelligencia kutatásai megerősítették azt a tudásunkat, hogy a munkahelyi sikeresség hátterében inkább szociális készségek, együttműködési képességek állnak, mint a klasszikus intelligencia mérés eredményei (bár tudjuk, hogy az IQ és EQ eredmények mutatnak bizonyos együttjárást) (Goleman 2001).

A fenti összefoglalásból láthatjuk, hogy a kompetenciák egyrészt személyiség-tulajdonságokból, másrészt 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. Ez foglalja magában azokat a pedagógiai szempontból is jól megközelíthető fogalmakat, melyek a bevéséses módszerek helyett a megértést és problémamegoldást helyezik a középpontba, az individuális versengő iskolai magatartás helyett az együttműködést és önálló ismeretszerzést serkentő oktatási technikákkal együtt. Báthori (2003) és Csapó (2004, 2015) kutatásai nyomán beazonosításra kerültek azok a tanulási stratégiák és kompetenciák, melyekkel a mai oktatási rendszer hiányosságai értelmezhetők. A gyengén teljesítő – gyakran szegregálódó általános iskolás gyerekek



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

– továbbtanítását a szakképző/szakközépiskolák vállalják fel, ahol törvényszerűen újra a szegregációs mechanizmusok hatása erősödik tovább a nagyon gyenge iskolai kompetenciákkal jellemezhető csoportokban. Növekszik az alulteljesítők aránya, mely írás és olvasási nehézségekben, elemi számolási problémákban nyilvánul meg.

Nyilvánvaló, az, hogy milyen kompetenciakészlet alakul ki a pályaválasztást átölelő időszakban, nemcsak az egyéni jellemzőktől, hanem az iskolák típusától, területi elhelyezkedésétől és a családok szociokulturális háttérétől, az általuk biztosított társadalmi és kulturális tőkétől is függ. Azonban ezek a kompetenciák már nagymértékben befolyásolják, hogy a munkaerőpiacra kilépő fiatalok milyen eséllyel indulnak felnőtt életükben. Van-e esélyük integrálódni, feljebb lépni a társadalomban?

Láthattuk, hogy a kulcsképessegekkel és kompetenciákkal kapcsolódó területek fejlesztése részét képezi a hatékony pályorientáció folyamatának. Ezért tekintsük át kissé alaposabban, hogy mit is értünk a munkához kapcsolódó kompetenciák fogalma alatt, hogyan segítheti ez a hatékony pályorientációt az iskolában, annak meghatározott szervezeti keretei között?

Az Európai Tanács munkaprogramja (2004) az Európai Unió versenyképességének fenntartása és a társadalmi kohézió erősítése érdekében olyan képzési és oktatási rendszer kialakítását tűzte ki célul a tagországok számára, melyek képesek a magasabb szintű és színvonalú foglalkoztatási igényekre reagálni és képzési rendszerüket ennek érdekében átalakítani. A Tanács 2002 februárjában Barcelonában részletes munkaprogramba foglalta az alapkészségeket mint *írás-olvasási és számolási készség (alapvető készségek)*, az alapkompenciákat a matematika, a természettudományok és a technológia terén, az információs és kommunikációs technológiák és az egyéb technológiák alkalmazásához kapcsolódó készségeket, a tanulás tanulása, szociális készségek, vállalkozói készségek és kulturális befogadás készsége. Ezek közül az iskolai kulturtechnikák a legkönnyebben mérhető és vizsgálható területek az iskolai oktatásban, és összehasonlíthatók az országok között. A kulcskompetenciákkal foglalkozó munkacsoport feladata volt ezen készségek meghatározása, valamint annak vizsgálata, hogy miként lehetne ezeket a készségeket jobban beépíteni a tantervekbe, illetve azokat egész életen át tanulni és fenntartani. Kiemelték, hogy fokozott figyelmet kell fordítani a korai iskolaelhagyókra, a hátrányos helyzetű, fogyatékos emberek csoportjaira, valamint a felnőtt tanulóakra, hiszen integrációjuk a nyílt munkaerőpiacra gyengébb kompetenciáik miatt kérdéses. Az OECD 'Kompetenciák meghatározása és kiválasztása' című projektje a kompetencia fogalmát kibővíti és az alábbi módon definiálja. A kompetencia „az egyén képességeinek és szélesebb értelemben vett társadalmi céljainak magasabb szintű integrációját” (idézi OFI Nemzetközi kitekintés) jelenti. Ezeket a kompetenciákat gyakran általános vagy keresztntantervi kompetenciáknak nevezik, mivel tantárgyaktól függetlenek és keresztntantervi célokra épülnek. A hangsúly a passzív tanulói szereptől az aktív tanulás felé tolódik. Általában az egyén saját tanulásának irányításával, társas és sze-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

mélyközi kapcsolataival és kommunikációjával állnak kapcsolatban. Ezek alapját az önismeret képezi. Szerepet játszik benne a fogalmi fejlettség, ami a kimunkált nyelvi kódrendszerhez kapcsolódik, mely jellemzően meghatározott a szülők iskolai végzettsége által, valamint a figyelem, mely megteremti a tanulás alapját, a család biztosította kulturális tőke, mely a kapcsolatteremtés és konfliktuskezelés alapjait biztosítja, valamint az érték kategóriák, melyek a motiváció fenntartásában játszanak fontos szerepet. Mindezen kompetenciák megjelennek a megküzdési képességben, mely fontos szerepet játszik a mentális és szomatikus egészségi állapotban egyaránt.

Minden társadalom érdeke, hogy a felnövekvő nemzedék munkához való viszonyát megfelelően alakítsa, ezzel egyben megteremtse a társadalomba való sikeres integrációt is. Ennek hazánkban elfogadott formája a pályaválasztási döntés előkészítése és a pályaválasztási tanácsadás, illetve ahogy az 1995-ös NAT nevezi, a pályaaorientáció. Alapját a kompetenciák fejlesztése jelentheti, érdemes tehát a három terület kompetenciáit összehasonlítani is elemezni. Ezeket a kompetenciákat gyakran általános vagy kereszttantervi kompetenciáknak nevezik, mivel tantárgyaktól függetlenek, és kereszttantervi célokra épülnek. A kulcskompetenciák fontos jellemzője, hogy transzferábilisak, azaz egyik helyzetről a másikra átvihetők, többfunkciósak, ami azt jelenti, hogy különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók és az élet során nyújtott, a társadalomba jól illeszthető egyéni teljesítmény, munka és tanulás előfeltételei. Nagy (2000) szerint az oktatás által fejlesztendő kompetenciák három nagy csoportba sorolhatók:

Kognitív kompetencia (gondolkodási képesség): magába foglalja a tudásszerzést (ismeretszerző, problémamegoldó, alkotó), kognitív kommunikációs (ábraolvasási, ábrázolási, beszéd-, beszédértési, olvasási, fogalmazási) képességet és a tanulási képességet

Személyes kompetencia (felelősség saját magamért, önellátás, önszabályozás és önfejlesztő képesség). Ez a terület szorosan kapcsolódik az érdeklődéshez, mely az önfejlesztés motivációs bázisát is biztosítja és az egyéni és közösségi értékhez is kötődik.

Szociális kompetencia, melynek része a szociális kommunikációs, nevelési, kontaktuskezelési, kötődési, szervezési, érdekérvényesítési (együttműködési, vezetési, versengési) képesség.

A kompetenciák különböző felosztását az 1. sz. táblázatban hasonlítottuk össze, láthatóvá téve kapcsolatukat a munkaerőpiaci kompetenciákkal.



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

1. táblázat. Az iskolai, pályaeorientációs és munkahelyi kompetenciák

Iskolai kompetenciák	Klasszikus pályaeorientációs kompetenciák	Európai Tanács kompetenciaajánlása	Munkaerőpiaci kompetenciák
NAT által megfogalmazott kulcskompetenciák: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, digitális kompetencia, hatékony tanulás - öntanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétika-művészeti tudatosság, kifejezőképeség	pályaérettség önismeret érdeklődés képességek ismerete munkamód egyéni és munkaértékek társadalmi tőke	kulturális tőke (személyiség kiteljesítése, fejlődése, melyet a személyes érdeklődés és a tanulás, mint érték határoz meg) társadalmi tőke (az aktív állampolgári szerepvállalás és beilleszkedés a társadalomba, aktív részvétel) emberi tőke, (foglalkoztathatóság, képesség arra, hogy tisztességes munkához jusson a munkaerőpiacon)	life long learning iskolában megszerzett tudás, ismeret, alapvető készségek kulcskompetenciák, melyek a siker és a kiváló teljesítmény zálogai és munkamódhoz, személyiséghez köthetők elsősorban

Saját szerkesztés

Az *iskolai kompetenciafejlesztés* készít fel a felnőtt életre, ahol az egyén állampolgárként, önmagáért felelősséget vállaló személyként, tanult ismereteit hasznosítva valósítja meg életcéljait értékei mentén. Ennek a folyamatnak szerves részét képezi a munkába állás, mely a modern kultúrákban nemcsak központi helyet foglal el, hanem az önmegvalósítás egyik legfontosabb része is.

A *munkához kapcsolódó kompetenciák* a legismerősebbek az iskolák számára. Idesoroljuk az alapvető kulturtechnikák (írás, olvasás, számolás) alkalmazási képességét, kommunikációs hatékonyságot, problémamegoldó gondolkodást, együttműködő-készséget, csoportmunkára való alkalmasságot, motivációs és munkamódokat (gyakorlatias vagy elméleti hozzáállás, precizitás, gyorsaság, rugalmasság, szabálytartás, stb.), valamint a felelősségvállalást a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért.

A pályaválasztási vizsgálatok által kifejlesztett pszichológiai mérési eszközök megeremtik a lehetőséget, hogy már az iskolában mérni tudjuk azokat a kompetenciákat, melyeket az iskola fejleszt és a munkaerőpiac elvár. Ezen kompetenciák között a diák külső környezetétől is befolyásolt készségek, képességek, értékek és ér-



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

deklódési irányok is megjelennek. A képességek igen jelentős szerepet foglalnak el a munkavégzés sikeressége, illetve a munkával való megelégedettség szempontjából, hiszen tájékoztatnak minket arról, hogy az adott személy milyen hatékonysággal és terhelhetőséggel képes információkat felvenni és azokkal komplex kognitív műveleteket végezni a verbális, számolási, emlékezeti és performációs (térbeli, gyakorlati) feladatokban. A figyelem és az intelligencia vizsgálata a képességek vizsgálatában – mérési produkciófelülete miatt rendszeresen alkalmazott eszköz a pályaválasztási tanácsadásban. Az érdeklődés irányának feltárása már az önismereti kompetenciák körébe tartozik. Az érdeklődés ad eligazodást a választható pályák között, ahol a képesség szabja meg az iskolai végzettség szintjét. Például magas szociális érzékenység, altruizmus és a biológiai, kémiai érdeklődés elvezethet az egészségügyön belül az ápolónői vagy az orvosi hivatásig. Itt az érdeklődésvizsgálatok adnak gyors és értékelhető felvilágosítást a pályaválasztás előtt álló diákok irányultságáról. Az értékekkel való kapcsolat a személyiségtulajdonságok által és a nemzeti, szervezeti értékrendszerek által is meghatározott. Váriné (1987) szerint ez biztosít egyfajta állandóságot az egyénnek változó élethelyzetekben. A tevékenység irányát, a személyiség reakciómódját meghatározza azoknak az értékeknek a köre, amelyeket a személyiség elfogad és ismer. Emiatt az értékvizsgálatok az egyéni és a munkaértékekre vonatkozóan fontos támpontot jelentenek a pályaaorientáció folyamatában. Ezek az egyéni szinten megfogalmazódó értékek a társadalmi értékekből alakulnak ki. Az értékek mentén szervezi az egyén tevékenységét és befolyásolja munkamódját is. Csirszka (1966) szerint a munkamód a munka tárgyi és személyi körülményeiből, a munka sajátosságaiból fakadó egyéni megoldások összességén alapszik és kapcsolódik az érdeklődéshez és az érték kategóriákhoz is. A munkamód tartalmazza a munkatempót, önállóságot, precizitást (Csirszka 1985), de idevehetjük a személyiség érdeklődésének irányát a külvilághoz való viszonyt, a döntéshozatal irányát és az érzékelés preferált módját. A személyiségtesztek egy csoportja a pályaválasztás keretein belül ad jó értelmezést a munkamódról. Ez a munkamód nagymértékben meghatározza a sikerességet és az elégedettséget az életpályán a későbbiekben, egy sikeres pályaválasztási folyamat végén. Ezen ismeretek és az informáltság vezetnek el a superi pályaeérettséghez. A társadalmi tőke klasszikus értelemben nem kapcsolható a pályaválasztási döntéshozatal folyamatába a pszichológia értelmezésében, azonban a család szocializációs folyamatán és erőforrásain keresztül mégis komoly hatást gyakorol az iskolai pályafutásra, így vizsgálata elengedhetetlen.

A pszichológiai és a szociológia módszertana több olyan eljárást ismer, mely segítségével képet kaphatunk a vizsgált személyek és csoportok jellemzőiről. Ezek a jellemzők néha megfogalmazhatók kompetenciaterületként is. Ezen kompetenciaterületek segítségével történik meg az a döntéshozatal, mely végén iskolai végeztével a fiatal belép a nyílt munkaerőpiacra és megszerzett kompetenciáit a munka világában próbálja meg kamatoztatni. Amennyiben a pályaválasztás sikeresen záródik, az



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

átmenet zökkenőmentes, az integráció sikeres. A hibás pályaeorientáció hátterében jellemzően a bemutatott kompetenciák hiányosságai állnak, így nagymértékben gátolják a sikeres munkavállalást és ezen keresztül hátrányosan befolyásolják az esélyegyenlőséget és a társadalmi integrációt is.

Összegzés

Jelenleg hazánkban az iskolához kapcsolódó pályaválasztási tevékenység gyakorlata ellentmondásos, általában nem elfogadott a tanácsadói tevékenység. Nem megoldott az iskolába járó gyerekek pályaeorientációja és pályaválasztási folyamatának segítése sem, bár erre már az 1995-ös, 2003-as, 2007-es és 2012-es Nemzeti alaptanterv (NAT) is biztosított lehetőséget különböző formákban. A diákok nem kapják meg azt a segítséget, amit igényelnének, vélhetően azért, mert nem sikerül a feladatok ellátását beágyazni a gazdasági, szociális és kulturális környezetbe. A tanácsadás komplexitása és időigényessége nem kedvez a pontszerű beavatkozásoknak, a pályaeorientáció optimális időszaka pedig egyre inkább kiterjed a középiskolára, sőt, az alap- és mesterképzés megjelenésével akár a felsőoktatás időszakára. Visszaulva az előzetesen már megfogalmazott gondolatokra, összegezhetjük, hogy a pályaválasztás kísérése azért is fontos, mert a munkaerőpiacra való belépés és bennmaradás sikeressége nagymértékben függ attól, hogy a fiatal hogyan tud alkalmazkodni a gyorsan változó munkaerőpiaci igényekhez, amely akár állandó átképzést, munkastílusváltást igényel. Ezek szerint a fiatalokat fel kell készíteni arra a tényre, hogy valószínűleg nem egy életre választanak szakmát. A munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztésében kevesebb támogatást kapnak. Nagy valószínűséggel a család ebben a megváltozott körülményrendszerben kevésbé képes a fiatalokat a munka világához szocializálni, és az iskola sem tudta átvállalni ezt a szerepet, bár erre a Nemzeti alaptantervek megteremtették a lehetőséget. Úgy tűnik azonban, hogy a pályaeorientáció nem jól illeszkedik az általános oktatási rendszerekbe.

A közelmúltban lezajlott radikális társadalmi fordulatok, az értékrendszerek átalakulása szükségszerűen hatnak az iskola világára is, hiszen az nyitott rendszerként áll kapcsolatban a környező kultúrával, és ehhez igazítva alakítja saját belső érték- és normarendszerét is. Pataki (2002) szerint az újonnan szerveződő iskola-rendszernek ki kell alakítania egy olyan közös cselekvési, magatartási, szokás- és szabályrendszert, mely alapján az új normatív rendszer kikristályosodik. Ebben a folyamatban helyére kerülhetne a pályaeorientáció is, hiszen a szerepe és jelentősége az elmúlt időszakban megkerülhetetlenül felértékelődött.



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest, 202 p.
- Báthory Zoltán (2003): *Rendszerszintű pedagógiai felmérések*, Iskolakultúra, 2003/8 szám. 3-19 p.
- Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes (2013): *Az életút-támogató pályaaorientáció a köznevelésben (1. rész) A pályaaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet*. Új Pedagógiai Szemle 5-6. OFI. Budapest, pp. 32-49
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest, pp. 101-127
- Boyatzis, R. E. (1982): *The competent manager: a model for effective performance*. Wiley, London
- Czibere Ibolya (2007): Társadalmi különbségek és egyenlőtlenségek. Az esélyegyenlőség szociológiai értelmezése. *Kultúra és közösség*, 2007/3-4., XL. évf. pp. 30-33
- Czibere Ibolya – Gerő Márton – Kovách Imre (2017): Újraelosztás és integráció. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi integráció*. Belvedere – MTA, Budapest, pp. 49-108
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2004): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban* Kolosi Tamás - Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest, pp. 110-136
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25. 7-8. sz., pp. 4-17
- Csirszka János (1966): *Pályalélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest 261 p.
- Csirszka János (1985): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest 349 p.
- Csákó Mihály – Liskó Ilona (1978): Szakmunkásképzés és társadalmi realitás. *Valóság*, 3 sz.
- Ferge Sándorné – Láng Györgyné – Kemény István (1966): *Társadalmi rétegződés Magyarországon: 15 000 háztartás 1963. évi adatai*. Budapest, Statisztikai Időszaki Közlemények 90. 1966. 11., 420 p.
- Gazsó Ferenc – Csákó Mihály – Liskó Ilona – Molnár Péter (1979): Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In.: P. Kálmán Katalin (szerk.): *Rétegződés, mobilitás, egyenlőtlenség. Társadalmi struktúránk fejlődése*, Vol.2. MSZP KB Társadalomtudományi Intézet, Budapest, pp. 85-164



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

- Gazsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: Iskola és társadalom (2003). Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus. Budapest – Pécs, pp. 427–457
- Gábos András - Szívós Péter - Tátrai Annamária (2013): Szegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon, 2000–2012 In: Szívós Péter - Tóth István György (szerk.): Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban. *TÁRKI Monitor Jelentések 2012*, TÁRKI, Budapest, pp. 37-60
- Gábos András - Szívós Péter - Tátrai Annamária (2015): Jövedemi szegénység és társadalmi kirekesztettség jellemzői Magyarországon. In: Szívós Péter - Tóth István György (szerk.): Jól nézünk ki (...?) Háztartások helyzete a válság után *TÁRKI Monitor Jelentések 2014*. TÁRKI, Budapest, pp. 44-71
- Gáti Tibor - Horváth Ágota (1992): A háború előtti kisvárosi középosztály utótörténete, *Szociológiai Szemle*, 1992/1., pp. 81-97
- Gerő Márton - Szabó Andrea (2017): A társadalom politikai integrációja. A politikai értékcsoportok. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi integráció*. Belvedere-MTA, Szeged-Budapest, pp. 12-48
- Goleman, D. (2001): An EI-Based Theory of Performance. From the book *The Emotionally Intelligent Workplace*. Edited by: Cary Cherniss and Daniel Goleman http://www.eiconsortium.org/pdf/an_ei_based_theory_of_performance.pdf. Utolsó letöltés: 2018.04.10.
- Hajdu Gábor – Megyesi Boldizsár (2017): Társadalmi tőke és társadalmi integráció. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi integráció*. Belvedere-MTA, Szeged-Budapest, pp. 65 – 91.
- Kerülő Judit (2009): Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás OFI. Tudástár: Esély 2000 Konferencia <http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/hatranys-helyzetu>. utolsó letöltés: 2017.07.03.
- Kovách Imre – Kristóf Luca – Szabó Andrea (2015): Társadalmi Integráció, dezintegráció és társadalmi rétegződés. *Socio.hu*, 2015/3. pp. 63-83.
- Kovách Imre – Hajdu Gábor – Gerő Márton – Kristóf Luca – Szabó Andrea (2016): A magyar társadalom integrációs és rétegződésmodelljei, *Szociológiai Szemle* 26(3): 4–27.
- Kovách Imre – Kristóf Luca – Szabó Andrea (2017): Társadalmi integráció és társadalmi rétegződés. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi integráció*. Belvedere-MTA, Szeged-Budapest, pp. 95 - 116
- Lannert Judit (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKI KK-Okker Kiadó, Budapest, pp. 47-72.



DOKTORI MŰHELYEKBŐL

- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 352p.
- OFI Tudástár (2009): Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> utolsó letöltés: 2018.02.24.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése, Új Pedagógiai Szemle, 2005 július-augusztus
- Nemzeti alaptanterv. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012
- Pataki Ferenc (2002): Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói. in.: Perjés István - Kovács Zoltán (szerk.): Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának Interdiszciplináris vizsgálata. Aula Kiadó, Budapest, pp. 93–108.
- Pedagógiai Lexikon I-III. (1997). Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) Keraban Kiadó, Budapest
- Szabó Andrea (2012): A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In: Szabó Andrea (szerk.): Racionálisan lázadó hallgatók. Belvedere Meridionale, Szeged, pp. 25–44.
- Szabó Andrea – Oross Dániel. (2016): Hasonlóságok és különbségek a generációk politikai rendszerintegrációjában. A politikai aktivitás és a generációk kapcsolata. Politikatudományi Szemle 3., pp. 59-84.
- Utasi Ágnes (1997): Demokratikus részvétel és a hatalom erkölce . Szociológiai Szemle, 1997. 2. sz. , pp.163-184
- Váriné Szilágyi Ibolya (1987): Az ember a világ és az értékek világa. Gondolat Kiadó, Budapest, 270 p.