

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR GYÓGYPEDAGÓGUSOK
EGYESÜLETÉNEK FOLYÓIRATA

2024 – LII. évfolyam

4

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Alapító-főszerkesztő:	Gordosné dr. Szabó Anna
Főszerkesztő:	Virányi Anita
Tervezőszerkesztő:	FORENO Nonprofit Kft.
Szerkesztőbizottság:	Csányi Yvonne
	Farkasné Gönczi Rita
	Gereben Ferencné
	Lénárt Zoltán
	Stefanik Krisztina
	Szekeres Ágota

Digitális megjelenés:	www.gyogypedszemle.hu
Szerkesztőségi titkár:	Szekeres Szabolcs (gyogypedszemle@gmail.com)

A szerkesztőség elérhetősége:	gyogypedszemle@gmail.com
Megvásárolható:	Krasznár és Társa Könyvkereskedelmi Bt. 1098 Budapest, Dési Huber u. 7.

HUISSN0133-1108

2024. október - december

Felelős kiadó:

Reményi Tamás – Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete
1071 Budapest, Damjanich u. 41-43. (remenyi.tamas@barczy.elte.hu)
Postacím: 1476 Budapest, Pf. 78.
Web: www.magye-1972.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt. Hírlap Üzletága
1089 Budapest, Orczy tér 1.
Előfizethető valamennyi postán, kézbesítőnél,
e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu, faxon: 06-1/303-3440
További információ: 06 80/444-444

Egy szám ára: 2500,-Ft

Minden jog fenntartva. A folyóiratban megjelent képeket, ábrákat és szövegeket a kiadó engedélye nélkül tilos közzétenni, reprodukálni, számítástechnikai rendszerben tárolni és továbbadni. A szerkesztőség képeket é kéziratosokat nem őriz meg és nem küld vissza.

NYOMDA:

FORENO Nonprofit Kft. • 9400 Sopron, Fraknói u. 22.
Felelős vezető: Major Lajos ügyvezető igazgató

Minden tudomány, mint differenciált társadalmi alrendszer önálló belső dinamikával rendelkezik. Kollektív tevékenység, fejlődését és fejlesztését a tudományos közösség belső szabályai irányítják, olvasható Th. Kuhn¹ tudományterületi sajátosságokat elemző közleményeiben. Hangsúlyozza, hogy e sajátosságok az oktatásban, a kutatásban és a felsőoktatási tevékenységben is nyomon követhetők. Megállapításai, amelyeknek csak a töredékét van módunkban megemlíteni, közelről érintenek bennünket is.

A közelmúltban, 2023 nyarán ugyanis – különféle, de közös gyökerekre visszavezethető szakmai tapasztalatok birtokában – a Fogyatékoság és Társadalom folyóirat hasábjain (FT_2023_1_03) „Együtt mégis könnyebb lesz – Szempontok a tudományos dialógusaink felelevenítéséhez” címmel a közös gondolkodás útjára léptünk Sándor Anikóval, a most közreadott lapszámok egyik szerkesztőjével. Kísérletet tettünk arra, hogy a gyógypedagógia-tudomány és a Disability Studies (fogyatékoságtudomány) jelenségkörébe tartozó egyes témákban párbeszédet kezdeményezzünk. A diszciplínák különbségei ugyanis a maguk egyediségében hatást gyakorolnak a szakterületeken kialakuló nézőpontokra, értelmezési különbségeket indukálhatnak.

A kezdeményezést saját szűkebb szakmai tevékenységünk szempontjából is kihívásnak tekintettük. Talán nem tűnik túlzónak a kijelentés, hogy úgy országosan, mint nemzetközileg is egyedülálló helyzetbe kerültünk munkatársainkkal együtt: a mindennapi együttélést, képzési és kutatási feladatok teljesítését sok éve biztosító nagy hagyományú hazai szintéren, közös tető alatt a „Bárczin”, különböző nézőpontok, újabb megközelítések generálódtak – a fogyatékoság komplex jelenségét érintő tudományos kérdésekben. Közös érdek, hogy kezelni tudjuk ezt a helyzetet. (A hivatkozott szám jó kiindulópontot kínál a felvetések megismeréséhez.) Reméltük továbbá, hogy tudományos dialógusaink folytatásához társakat találunk a majdan bővülő szakmai körben, nézeteiket megismerjük, közreadjuk, a vitatott kérdések tisztázását elősegíthetjük. Kezdeményezésünkről társfolyóiratunk, a Gyógypedagógiai Szemle olvasóit, hallgatóinkat és a gyógypedagógus társadalom népes tábort is tájékoztattuk, hiszen az egymást metsző nézőpontok nem nélkülözhetik a párbeszéd meglétét.

A kerettéma, a pályaválasztás, pályaaorientáció kérdése kiváló választásnak tűnik a dialógus felelevenítéséhez. Megkerülhetetlen, „húsbba vágó” részkérdések sokaságát hordozza különös tekintettel a fogyatékosággal élő, a megváltozott munkaképességű személyekre. Az önálló életlehetőségek biztosítása, az életutat támogató pályaaorientáció, a karrierépítés sajátos lehetőségei speciális nézőpontok hordozói – a participáció, az egész életen áthúzódó támogatás szükségességére tekintettel.

A pályára kerülés összetett folyamatot feltételez, a társadalmi integráció nélkülözhetetlen eleme. Meghatározó edukatív elemei vannak, sajátos nevelési igényű tanulók esetében elválaszthatatlan a nevelés és oktatás világától. A felnőttkor az életmód újszerűségére, a pályára állás és munkavállalás, az önálló életvitel, a társadalmi együttélés lehetőségeinek komplex jogi-szociális aspektusaira hívják fel a figyelmet, nagy kihívások elé állítva az iskola világán kívül álló rendszereket.

A pályaaorientáció tartalmilag személyi kompetenciák, készségek meglétét, önmagunkról és a társas környezetről, a munkafolyamatról is szerzett ismereteket, azok feldolgozását jelenti, összhangban egyéni adottságokkal, készségekkel, vágyakkal és lehetőségekkel.

Amennyiben a nevelési-oktatási folyamat szempontjából a tanulói státus végső szakaszáig kísérjük e folyamatot, egyértelmű, hogy azt számos speciális kérdés terheli a fogyatékosággal élő gyermek-, tanulónépesség erőteljes heterogenitását figyelembe véve. Ez hozta létre és napjainkban is folyamatosan alakítja a gyógypedagógiai nevelés fokozatosan korszerűsödő, pályaaorientációra fókuszáló rendszerét. A felnőttlét, az életkörülmények módosulása és biztosítása, a munkavállalás kihívásai azonban új feltételek megteremtését igénylik.

¹ Kuhn, Th. (1962) (2002) id. Kovács G. (2012). A tudományterületi sajátosságok következményei a kutatásban, az oktatásban és a felsőoktatási intézmények vezetésében. *Vezetéstudomány*, 18(7-8). 3–17.

A fogyatékossgal élő személy maga is elvárásokkal él. Személyes kompetenciáinak, készségeinek figyelembevételét, tevőleges társadalmi részvételének biztosítását igényli a munkaerőpiaci integrációban. Különböző megközelítési módok, nézetek rajzolódnak ki, speciális kérdések fogalmazódnak meg az individuális sajátosságok mentén, amelyek újabb válaszokat igényelnek. Van tehát miről beszélni!

Kiemelten fontosnak tartom megemlíteni, hogy e két hazai szakmai folyóirat legújabb törekvése és a szerkesztő team sajátos koncepciója nyomán – ismereteim szerint – először áll elő az a helyzet, hogy egy meghatározott kerettémában, a két különböző lapszámban párhuzamosan más-más hangsúlyok mentén rendeződnek össze egy témakör tematikus ismeretei. Ez követendő példa lehet újabb témakörök hasonló feldolgozásához, különböző nézőpontok megismeréséhez. Mert a teljes képet a két folyóirat közös tartalmi áttekintése rajzolja fel!

Az Olvasó a Gyógypedagógiai Szemle tíz, a Fogyatékossgal és Társadalom folyóirat tizenegy kurrens tanulmányát tekintheti át, amelyek aktuális nézőpontokat, újabb kutatási eredményeket, közvetítenek. A Gyógypedagógiai Szemle közlési sajátosságainak megfelelően mindezek (csak) magyar, a Fogyatékossgal és Társadalom folyóiratban magyar és angol nyelven olvashatók. A kínálat igen gazdag és sokszínű, a rangos szerzőgárdát a témakör elkötelezett képviselői alkotják egy külloni szerzőtársuk bevonásával.

Nem hagyhatjuk említés nélkül azonban, hogy a 125 éves magyar gyógypedagógiában évtizedekre visszanyúló előzménye van a fogyatékossgal élő személyek munkalehetőségeit érintő kérdések tárgyalásának. Ebben Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra² (1905-1955) élenjáró szerepét mindenképpen meg kell megemlíteni, aki az ötvenes években a gyógypedagógiai pszichológia alapkérdéseinek részeként „A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése” című tanulmányában tárgyalta e fontos kérdéseket, a munkaalkalmassági vizsgálatok szükségességét kiemelten hangsúlyozva. Erőteltjes hangsúlyt kap e kérdéskör továbbá Göllesz Viktor³ munkásságában, aki ezt az érintett gyógypedagógiai rehabilitáció nélkülözhetetlen elemének tekintette. A Gyógypedagógiai Szemle (és jogelődje a Gyógypedagógia) egyes számai folyamatosan teret kínáltak a fogyatékossgal élő, a sajátos nevelési igényű tanulók felkészítésének szakmai kérdéseire vonatkozóan. Nyomon követték továbbá a módszertani lehetőségeket, s nem utolsósorban a jogi szabályozás, majd a munkaerőpiaci integráció kérdéseit felnőttkorú, megváltozott munkaképességű személyeknél (Cserti-Szauer, Galambos & Papp, 2016⁴; Komjáthy, 2016⁵). A felnőttkorúakra erőteljesen fókuszáló fogyatékossgátudományban – a témában érintett szerzők említése nélkül is – kiemelten kezelt kérdés. E rövid, de tanulságos történeti felsorolás csak ízelítő ahhoz, hogy a téma bizonyos előzményeivel önmagunkat szembesítve befogadóvá váljunk az újabb diszciplináris eredmények továbbgondolását segítve. Ez valójában a tudományos dialógusok alapkérdéseit érinti, lehetőséget nyújtva az (ön)reflektív és/vagy (ön)kritikus viszonyulás kialakítására.

Minden diszciplinának, így a gyógypedagógia-tudománynak és a Disability Studiesnek is megvan a maga tudáskonceptiója. A párbeszéd lehetőséget kínál arra, hogy egy közös metszeten lássuk azok értékeit – közös tető alatt, vagy azon kívül. A közlemények jó lehetőséget kínálnak arra, hogy belegondoljunk, a két tudományterület lehetséges szintézise – legalábbis a tárgyalt témában – talán nem is áll annyira távol egymástól!

Gereben Ferencné

² Illyés Gy.-né (1953). A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése. In Köznevelésiügyi Minisztérium Gyógypedagógiai Osztálya (szerk.). A magyar gyógypedagógiai pszichológia a nervizmus szemléletében. Budapest, 70–79.

³ Göllesz V. (1985). Gyógypedagógiai rehabilitáció. Tankönyvkiadó Vállalat.

⁴ Cserti-Szauer Cs., Galambos K. & Papp G. (2016). Pályorientáció és életpályatervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 26(5), 17–24. URL: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21803>

⁵ Komjáthy Zs. (2016). Fogyatékos személyek foglalkoztatását segítő hazai és nemzetközi törvények koherenciája. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(3). 233–242.

A pályaaorientáció 21. századi trendjei. Rendszerek és szociális tanulás

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

borsborbely@staff.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-5304-9356>

ABSZTRAKT

A posztmodern társadalom, munkaerőpiac és pályafutások keretei cseppfolyósak. Pályaválasztásaink többnyire nem életre szóló döntések. Talán maga a karrier fogalma is megérett arra, hogy félretegyük – vetik fel egyes modern szerzők. A klasszikus bér munka világára megalkotott pályaválasztási, karriertervezési elméletek mára elavultak, tehát újra kell hogy értelmezzük a modern pályaeépítés, pályafutás fogalmait. Ez az elméleti cikk a 21. századi, pályafutást körülölelő tényezőket vázolja fel. Majd négy olyan iskolaalapító személyiséget és pályaelméleteiket veszi sorra, amelyek segítségünkre lehetnek a modern hazai pályaaorientáció fogalmi kereteinek újragondolásában.

Kulcsszavak: 21. század, pályafutás, természettudományok, modern pályatanácsadási elméleti keretek.

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.1](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.1)

BEVEZETÉS

Pályafutása minden modern embernek van. Csak a súlyos egészségügyi kizáró tényezők, egyéni, családi és társadalmi krízisek zárják el teljesen az egyént a pályáktól. Modern, ember alkotta technológiáink egyre komolyabb egészségügyi korlátozó tényezők megléte mellett is lehetővé teszik a szakmatanulást, majd a munkavégzést. Ugyanakkor a hagyományos 'karrier' szó máig kirekesztően hangozhat, mert magas, de legalábbis középosztálybeli társadalmi státuszra, biztos megélhetést biztosító anyagiakra, széles társas hálózatra, évenkénti nyaralásra utal. Az Amerikai Egyesült Államok alsó rétegeiben folytatott, évtizedekre nyúló kutatásaiban a bostoni kutató, Blustein (2008) odáig ment, hogy azt állította, „a *karrier fogalma már nem elegendő befogadó fogalmi keret, amely sikeresen foglalná magába a mai világban élő emberek többségének munkatapasztalatait*” (Blustein, 2008, p. 295).

A magyar 'karrier' szó leginkább francia közvetítéssel terjedt el, az eredeti francia *carrière* ('ló- vagy kocsiversenypálya, életpálya') szó nyomán. A magyar nyelvben sokáig a *karrierista*, törtető, gátlástalanul érdeket érvényesítő ember képe társult e szóhoz. Itt érdemes megjegyezni, hogy mára a szó jelentésének negatív értelmezése a fiatalabb generációknál elkopott, az államszocializmus *karrierizmus*, *karrierista* jelentéstartalmait kikopnak a magyar nyelvből. A 'karrier' szó kialakulása azonban valószínűleg a latin 'carrus' (kocsi) vagy a középkori latin 'carraria' (kocsitűt) szavakra vezethető vissza (Új Magyar Etimológiai Szótár, 2022, o.n.).

A likvid modernitás (Bauman, 2000) jegyében nagyfokú bizonytalanság és átmenetiség (transition) jellemzi a szakmai pályafutásokat, a karrierek világát (Borbély-Pecze, 2017), amely tovább erodálja a középosztályi életmódra kialakított bért munkás karrier fogalmát (Blustein, 2008). Ma már nem csak a marginalizálódott csoportok küzdenek a *decent work* (tisztességes munka)¹ feltételeinek hiányával (pl. határozott idejű projektszerződések), de a középosztály is.

A második világháború utáni arany évtizedekben – az 1950-es évektől azt olajválságokig (1973, 1979) – a folyamatosan javuló életszínvonalra épülő, nyugat-európai, amerikai középosztálybeli életmódra kialakított karrier fogalmát modern kockázati társadalmak (Beck, 2003) egyre inkább maguk mögött hagyják. Ugyanakkor magyar embereknek – széles tömegek számára elérhető módon – ez sohasem volt sajátja (Morcsányi et al. 2016).

A modern társadalmak intézményrendszereinek működtetése, oktatási, szociális, munkaerőpiaci és egyéb szakpolitikáinak eredménycéljai jellemzően a társadalmi befogadásról szólnak. Teszik ezt a modern államok egyfelől saját jól felfogott gazdasági-foglalkoztatáspolitikai érdekükben. Másrészt az integrációval próbálják meg kezelni a társadalmi elégedetlenséget, ezzel csökkentve azt a demográfiai nyomást, amely az euroatlanti világban az eltartott/eltartói arányok drasztikus romlásából fakad (Kreiszné Hudák, Varga & Várpalotai, 2015).

A Magyarországon ismert pályaaorientációs elmélet, módszertan, gyakorlat és szakpolitikai keretek az euroatlanti kultúrkörben a főáramhoz tartozó értelmezési keretekre épülnek. Alig foglalkozunk az afrikai, ázsiai, új-zélandi vagy más kultúrákból érkező közösség alapú elméletekkel. Azt is mondhatjuk, hogy mind a hazai, mind az itthon tanított nemzetközi, mostanában angolszász túlsúlyú elméletek egyénközpontúak, individualisták.

Annak, hogy Magyarországon a gyógypedagógia kiemelt figyelmet fordít a pályaaorientációra, történeti (Nagy, 1908) és a közelmúltig világos intézményi hagyományai vannak (Fonyó & Pajor, 1998). Ebben az írásban mégis amellet érvelek, hogy a pályaaorientációt az oktatási és foglalkoztatási szakrendszerek elválaszthatatlan alkotóelemeként érdemes kezelni, nem korlátozva a téma feltárását a speciális oktatásra, magyarul gyógypedagógiára és legfőképpen nem csak az iskolarendszerre, a gyermek- és kamaszkorra fókuszálva. Ugyanígy helytelen kizárólagosan a tehetséggondozással összekötni a szakterületet (ELGPN, 2012).

A MODERN PÁLYAFUTÁSOK TÁRSADALMI ÉS TECHNOLÓGIAI KERETEI

Életpályánk foglalkozáshoz kötése lényegében egyidős a társadalmi munkamegosztás kialakulásával, de valószínűleg a 19-20. századokban (Völgyesy, 2012) bekövetkezett robbanásszerű technológiai fejlődéssorozat, azaz a természettudományok diadalmenete vezetett oda, hogy mára életpályánk értelmezhetetlen annak pályafutásra vonatkozó része nélkül. Európában a (természet)tudományos forradalom kezdetét a reneszánsz időszak második felére datáljuk, Kopernikusz (1543) Az égi pályák körforgásairól című könyvének megjelenését véve alapul. Arra azonban az ipari forradalmakig kellett várni, hogy a technológiánk tömegesen alakítsa át az életmódunkat, a választható pályákat és azok tartalmát. Ez a folyamat jelenleg is itt zajlik körülöttünk.

¹ A tisztességes munka a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) koncepciója, amely négy pillérből áll: a) munkahelyteremtés, b) szociális védelem, c) munkahelyi jogok, d) társadalmi párbeszéd (ILO) <https://www.ilo.org/topics/decent-work>

Sok kihívással hozzák összefüggésbe a pályafutásépítés nehézségeit a modern irodalomban, olyanokkal, mint például a globalizáció, a demográfia, a technológiai fejlődés, a zöldülés, a digitalizáció. De ha visszavezetjük mindezeket a kérdéseket az eredőikhez, akkor lényegében a 17. század óta töretlen természettudományos fejlődés, a technológiai átalakulás marad az egyetlen (át)rendező elv.

Smith (1776) a modern közgazdaságtant a munkaérték és a társadalmi munkamegosztás elméleti kereteinek végiggondolása mentén teremtette meg. A „modern” egyének és közösségek nem írhatóak le a diverzifikált munkavégzési tevékenység figyelmen kívül hagyásával. Super (1980) az életpályát életszerepekre osztotta fel, amely felosztásban kiemelt szerepet szentelt a munkavállalói életszerepnek. A 20-21. századi ember identitásának meghatározó része a szakosított (vö. szakmáisított, foglalkozássá szerveződött), fizetett munkatevékenység. Az egyes szakmák képviselői immáron nem csereszabatosak egymással. Más feladatokat tudnak elvégezni, más készségeket fejlesztenek egy életen át, így a munkatevékenységek diverzifikációja nélkül a posztmodern társadalom működésképtelenné válik.

Ugyanakkor a 21. század, de már a 20. század harmadik harmada is tele van a 19-20. századi bér-munka világához kapcsolódó karriérképet megkérdőjelező gondolatmenetekkel. A „karrier halott, éljen sokáig a karrier!” (The career is dead — long live the career!) Ezt a rövid mondatot választotta cikke mottójaként Hall (1996), aki a pályatanácsadásban a modern, nem lineáris pályaelméletek kialakításának vált egyik meghatározó szerzőjévé. Kiindulópontja az irányítási szintek szempontjából ellaposodó és szervezeti életidejében erősen megfogyatkozó modern vállalati világ, ahol az egyéni munkaerőpiaci jelenlét időtartama lényegesen felülmúlja a legtöbb munkaszervezet életidejét. Így a munkahely-, pálya-, karrier-, pozícióváltások elkerülhetetlen életfeladatokká válnak. Érdekes és elsőre nehezen feloldható ellentét feszül tehát a klasszikus bér-munka társadalmá és a 21. századi foglalkozási, munkavégzési keretek meghatározásai között.

Tülléphetünk-e tehát a bér-munka társadalmán (Török, 2006), ahol a társadalmi befogadás–kirekesztettség meghatározó indikátora volt a (bér)munkához való hozzáférés? Ez a szempont ugyan maig fontos maradt, ugyanakkor a prekariátus (Standing, 2011), a fizetéssel rendelkező, de társadalmilag mégis csak kitaszított réteg kiszélesedésével a jóléti társadalmak fénykorában megfogalmazott gondolatmenet rendszermeghatározó ereje jelentősen leértékelődött. A karrier, bér-munka, pályafutás nem szólhat kizárólag az önfenntartásról egy posztmodern társadalomban. Blustein (2006) szerint, aki pályafutása nagy részét az amerikai alsóbb osztályok karrierlehetőségeinek tanulmányozásának szentelte, a munkának három aspektusa van: a) lehetővé teszi számunkra a túlélést, b) társadalmi kapcsolatokat biztosít számunkra – a munkahely egy olyan fizikai hely, ahol kapcsolódási pontnak érezhetjük magunkat, c) a munka lehetővé teszi számunkra, hogy autonóm módon határozzuk meg jövőnket és életünket – értelmet, sikerélményt és identitást ad.

A 21. századi társadalmi munkamegosztás rendszere komoly kihívásokkal szembesül. Szakmák létezése, tartalmuk, ember-gép kapcsolatának fejlődése, a globális munkamegosztás, mind oda vezetnek, hogy ember és pálya kamaszkori megfeleltetése és egy életpályára történő összekötése ma már alig lehetséges. Ezért is kerül reflektorfénybe a pályaeorientáció, vagy annak modern formája, az életúttámogató pályaeorientáció (Borbély-Pecze, 2010). Ma már számos kihívással néz szembe a klasszikus bér-munka világa. Az egyik ilyen kihívás az informális munka fogalmának belépése. A másik a női emancipációból fakadó, a munka világát érintő változások sorozata. Erre válaszul a Nemzetközi Munkaügyi Szervezetnél megjelentek a „láthatatlan” (női)

munka figyelembevételét lehetővé tevő modern foglalkoztatás-statisztikai sztenderdek (ILO, 1993)². Az is szerepet játszik, hogy a klasszikus bér munkára szabott munkavégzési helyhez kötöttséget – előbb-utóbb az egyszerű feldolgozó munkakörökben is – feloldja a technológiai forradalom. Ez csak a munkaerő vs. technológia helyettesítési hatásának gazdasági kérdése lesz. A COVID válság alapos bemutatót tartott arról, hogy az alapértelmezett munkavégzési hely nem feltétlenül azonos az effektív munkavégzés helyszínével. Egy beosztott munkavállaló végezhet munkát olyan helyen, amely nem az adott munkaadó ellenőrzése alatt áll, sőt a munkavállaló saját otthonában is dolgozhat (ILO, 2020). A munkavégzés helyének kötetlenebbé válásával egyszerre a 19-20. században megszokott foglalkozási tartalmak is átalakulnak, velük alakulnak a munkavállalói kompetenciák is (Borbély-Pecze, 2020).

A szakképzés klasszikus 19-20. századi szabványosítása, minőségbiztosítása „a foglalkozásokat meghatározott készségek kötegeiként határozza meg, a munkaerőpiaci megfelelés megkönnyítésének eszközeként tekinthető aszál-tal, hogy csökkenti a tranzakciós költségeket mind a munkáltató, mind az állást kereső egyén számára” (Abraham et al. 2011, p. 1.). Ez a szemlélet mára széthullóban, de legalábbis alaposan átalakulóban van. A munkaerő-piacon az egyes foglalkozások között meghúzható erős határvonalak vezettek oda (Bethmann, 2013), hogy a foglalkozások sztenderdizálódtak, hiszen leírhatóvá és a pálya-, foglalkozásleírások mentén megismerhetővé váltak (vö. ISCO-58 (a Foglalkozások Nemzetközi Osztályozási Rendszere), majd a magyar FEOR megjelenései). A 19-20. századi pályaismeret tehát normatív volt. Erre a tudásra (is) épül a pálya-választási tanácsadás. De mit teszünk akkor, ha akár egyes egyéni pályafutások során ezek a foglalkozási tartalmak részben vagy gyökeresen átalakulnak? Elegendő lesz-e az ILO munkaügyi statisztikai konferenciáinak évtizedenként felülvizsgáltnia az ISCO-t/FEOR-t?

A természettudományok 17. század óta tartó forradalmi alakítják a modern társadalmakat és annak részeként az életpályákat. A modern foglalkozások pusztá létezése, de még inkább tartalmuk kialakulása, átalakulása a természettudományos fejlődés diadala. Vö. létezne-e modern adatbányász matematikai, számítástechnikai, statisztikai tudás nélkül? Ugyanakkor a régebben is létező, egyszerű foglalkozások tartalmát is átalakítja a technológia. Tartalmukat, a munkavégzés helyét, módját, eszközeit, a felhasznált anyagokat egyre inkább a természettudományos eredmények alakítják. Ez a modernizáció azzal is együtt jár, hogy a pályaválasztásban a közösség, a család és az egyén sem talál stabil orientációs pontokat. A 19-20. századi értelemben vett, „életre szóló” pályaválasztás, életpálya-választás lehetetlen feladattá válik. Ezekre a kihívásokra reagálnia kellett a pályorientáció elméletének és gyakorlatának is. Nem a véletlen műve, hogy mára leginkább a rendszerszemléletű és a szociális tanulási elméletekre alapozott tanácsadási modellek váltak az uralkodó irányzatokká.

A 21. században is léteznek még lineáris életpályák, nem kell feltétlenül mindenkinek ciklikus, tördelt életutat befutnia, de egyre inkább ezekre készülünk. Másrészt itt Közép-Kelet-Európában a 19-20. században sem voltak sokszor lineárisak az életpályák, de ennek inkább társadalompolitikai okai voltak, mint technológiaiak. A mai tördelt életpályák mögött azonban legfőképpen a természettudományok diadalmenete, a technológia robbanásszerű fejlődése áll, amelyet az angol nyelvű irodalomban diszruptív technológiának (a latin dis (=szét) és rumpere (=törés) szavak összevonásából), azaz forradalminak, vagy akár más fordítással zavarónak, megrendítőnek hívnak. Az innováció folyamatosan alakítja, szervezi a munkaerőpiac és a foglalkozások kereteit és tartalmukat.

² „Különleges vizsgálatokra lehet szükség a következők tekintetében: olyan informális ágazati tevékenységek, amelyeket egyébként nem jelentenének be, mint például a családi vállalkozásokban végzett fizetetlen munka, vagy a nők által saját számlájukra végzett tevékenységek otthon vagy otthonról” Határozat az informális szektorban történő foglalkoztatásra vonatkozó statisztikákról, a munkaügyi statisztikusok tizenötödik nemzetközi konferenciája által elfogadott állásfoglalás (1993. január)

Likvid, szuperkomplex, illanékony

A modern társadalmakat, s azok részeként a munkaerőpiacokat három fogalommal lehet plasztikusan leírni: *likvidek, szuperkomplexek és illanékonyak*. A posztmodern társadalom Bauman (2000) szerint „folyékony”, határvonalak nélküli. „*A modern életformák számos tekintetben különbözhetnek egymástól – de ami mindegyiket összeköti, az éppen törékenyséjük, ideiglenességük, sebezhetőségük és állandó változásra való hajlamuk. Modernnek lenni azt jelenti, hogy modernizálódni – kényszeresen, megszállottan; nem annyira csak „lenni”, nem hogy megőrizni az identitást, hanem örökké „váltózni”, elkerülni a befejezettséget, aluldetermináltnak maradni. [...] Az, hogy mindig, minden szakaszban és mindenkor „valami után” vagyunk, szintén a modernitás elválaszthatatlan jellemzője.*” (Bauman, 2000, p. 9.).

Egy posztmodern társadalomban az embereknek végtelen mennyiségű lebilincselő szórakozási lehetőségük van. Az ingerek széles skálájának jelenléte ugyanakkor különleges kockázatot jelent a társadalmak tagjainak jólétére nézve (Robson, 2017). Problémát jelent ugyanis, hogy a legtöbb inger olyan túlzó formában érzékeljük és fogyasztjuk, hogy az agyunk képtelenné válik arra, hogy kielégülést szerezzen, vagy akár csak megfelelően működjön, amikor valami kevésbé szórakoztatót csinálunk, mint például a tanulás, olvasás vagy az írás. Mindezen ingerelárasztásra a válasz agyunk maladaptív működése. Hiszen alapvetően kétféleképpen gondolkodunk. Van egy gyors rendszerünk, amely gyors, automatikus információfeldolgozást végez, és kevésbé pontos. A másik rendszer lassabb, de pontosabb és részletesebb feldolgozást tesz lehetővé. Ha gyorsan, stresszes helyzetben kell döntenünk, felületesen gondolkodunk, rutinból döntünk. A pályaaorientáció definíciójához kapcsolt pályainformáció továbbítását egy ilyen túlerhelt kommunikációs csatornán végezzük, félő, hogy a gyors sémákban gondolkodva elszalasztjuk egyes pályainformációk valódi értelmezését, feldolgozását.

Miközben a modern környezet túlingerel, egyszersmind túl is terhel feladatokkal. Tele vagyunk döntési pontokkal, amelyekre nagyon gyors reakciót vár el a környezetünk. Mindezt úgy, hogy az egyén sokszor olyan feladatokat is ellát, amelyekre korábban külön személyek munkája szolgált.

Barnett (2000) a felsőoktatás átalakulása kapcsán ír a szuperkomplexitás és a hallgatók felkészítésének feladatairól; ez egy olyan világ, amelyben fogalmilag kihívásoknak vagyunk kitéve. A szuperkomplexitás a munka világában olyan kifejezésekben mutatkozik meg, mint a rugalmasság, alkalmazkodóképesség és önállóság. Az egyéneknek felelősséget kell vállalniuk azért, hogy életük során folyamatosan újjáalakítsák magukat. Három alapfogalmat emel ki, amelyeket a modern tanácsadási elméletek is visszahangoznak: a) a személyiség rugalmassága (flexibility), b) alkalmazkodókészség (adaptability), c) önbizalom (self-reliance). A pályafutás tehát természetesen nem csak a képességekről szól. A személyiség egésze messze több, mint az egyéni képességek összessége. A modern tanácsadási elméletek kulcsfogalmai arra is választ kínálnak, hogy egy-egy iskolai pályaaorientációs felkészítő munka milyen fejlesztési területekre koncentráljon.

Hasonló megállapításra jut Bright (2021). A komplexitás kihívásai a pályaeépítők számára a következők:

- túllépés a pályatervezés és a karriercélok meghatározása, a klasszikus múltbeli adatokból építkező munkaerőpiaci prognózisokon
- a jövő ellenőrzésére és előrejelzésére való képességünk korlátainak felismerése;
- a személyes stratégiák fejlesztése, amelyek egyrészt a lehetőségek tudatosítását, másrészt a kitarthatást és ellenállóképeséget segítik elő;
- a személyes és vállalati kreativitás és innováció előmozdítását, ezzel lendületet adnak a folyamatos változásnak. Ez teszi lehetővé a stabilitás egy formáját, amelynek nincsen nyugvópontja, azaz folyamatos alkalmazkodásra képes.

Úgy is feltehetjük tehát a kérdést, hogy egy modern, szuperkomplex, túlingerelt világban valamely pályorientációs elmélet és annak gyakorlata hogyan talál építkezési területet magának? A cikk további részében erre a kérdésre válaszul tekintünk át négy, a szociális tanuláshoz és a rendszerszemléletű megközelítéshez kapcsolódó elméletet.

MODERN PÁLYATANÁCSADÁSI ELMÉLETEK

A modern pályatanácsadási elméletek összességének bemutatására itt nem vállalkozom, de jelzem, hogy a szakterület az elmúlt években több, a felsőoktatásban oktatási célzattal is jól használható kötettel gazdagodott (Arthur, Neault & McMahon, 2019; Robertson, Hooley & McCash, 2020; Laher, Fynn & Kramer, 2019; Török, 2017; Borbély-Pecz, 2022).

Egy tartalom-folyamat-kontextus keretrendszeret javasol Lent & Brown (2020) a pályaválasztás értékelésére és a beavatkozásra, amely eltávolodik Parsons (1909) hagyományos háromlépcsős modelljétől. A modern hazai szakirodalomban legtöbbször hivatkozott definíció szerint a pályorientáció egy olyan folyamat, mely „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén.” (Szilágyi, 2023, p. 22.). Ez a definíció az 1990-es évek elején, a friss közoktatási törvény (1993) és alaptanterv (1995) kapcsán keletkezett, és ez a szóhasználat vált általánossá a magyar nyelvű szakirodalomban, felváltva az akkorra már elavult „pályaválasztás” megfogalmazást. A fogalom ma már további tartalmi bontást igényel, annak érdekében, hogy az iskolai, gyermek-, serdülő- és fiatal felnőtt korban zajló pályorientációt (career education) és a felnőttkorban szükséges pályafejlesztést (career development) megkülönböztethessük. A Magyarországon a mai napig domináns megközelítéshez képest a tanácsadás nemzetközi irodalmában jellemző az, hogy eltérő névvel illetik az iskolai orientációs munkát. Ez a definíció emellett a szakértő tanácsadó/pedagógus köré építi fel a pályatanácsadás meghatározását, és azt a normatív véleményt képviseli, hogy létezik az „optimális” informáltsági szint. Egyes elméleti iskolák ezzel szemben felértékelik a társaktól és nem kizárólagosan a tanácsadótól történő tanulás szerepét (Kettunen, Sampson & Vuorinen, 2015). Ez utóbbi megközelítés a kínálatvezérelt pályatanácsadás³ helyére a keresletvezérelt, tehát a tanácskérők igényei és lehetőségei által hajtott modellt állítja.

Mielőtt a kortárs pályorientáció négy jelentős elméletét sorra vesszük, érdemes röviden áttekinteni az azokra leginkább ható egyéb elméleti kereteket.

Szociális tanuláselméletek

A ma domináns pályatanácsadási elméletek egyik kiindulópontja a szociális tanuláselméletek csoportja, amely a tanácsadó és tanácskérő kapcsolatrendszerét az őket körülvevő társadalmi közeg figyelembevételével értelmezi. Ennek az elméleti keretnek leggyakrabban citált szerzője Bandura, aki röviden azt állítja, hogy „a tanulás aktív kognitív folyamat, amely társadalmi kontextusban zajlik.” Skinnerrel ellentétben Bandura (1977) úgy véli, hogy az emberek aktív információfeldolgozók, és gondolkodnak a viselkedésük és annak következményei közötti kapcsolatról. Az Albert Bandura által javasolt szociális tanuláselmélet hangsúlyozza a mások viselkedése, attitűdjei és érzelmi reakciói megfigyelésének, modellezésének és utánzásának fontosságát. A szociális tanuláselméletek alapvetően négy elemből épülnek fel:

³ A kínálatvezérelt képzések az egyes intézmények kapacitásaiból vezetnek le a pályorientációs igényeket, ameddig a keresletvezérelt megközelítés az állampolgár, a vállalat igényeiből építkezik.

- *Megfigyelés:* A tanulónak egy új viselkedés megtartásához és utánzásához figyelnie kell, hogy valaki más végi az adott viselkedést. A megfigyelt személy a „modell”.
- *Megtartás:* Egy viselkedés utánzásához a tanulónak meg kell őriznie azt a memóriájában, lehetőleg hosszabb időn keresztül.
- *Utánzás:* Egy viselkedés reprodukálásához a tanulónak megfelelő fizikai és szellemi képességekkel kell rendelkeznie.
- *Motiváció:* A tanuló a folyamat megfigyelési szakaszából megtudja, hogy egy viselkedésből „jutalomra” vagy „büntetésre” számíthat. Ez motiválja a tanulót, hogy utánozza (vagy ne) a viselkedést. Azokat a viselkedéseket, amelyekről azt látják, hogy másoknál jutalmazták őket egy szociális kontextusban, nagyobb valószínűséggel utánozzák.

Nem lenne teljes a szociális tanulásméleti iskola alapítóatyáinak felsorolása Lev Vigotszkij (1971) nevének említése nélkül, aki szociális konstruktivista volt. Elmélete szerint az emberek a társas interakciók során tanulnak a legjobban, különösen akkor, ha ezek az interakciók „nagyobb tudású másokkal” zajlanak. Nevéhez kapcsolódik az optimális fejlődési zóna koncepciójának (zone of proximal development (ZPD)) kialakítása, amely a mai napig több kortárs konstruktivista tanácsadási elméletnek maradt központi gondolata (Bassot, 2012). Az optimális pszichés fejlődési zóna Vigotszkijnál azt a tanulási teret jelöli, amely között van, hogy a tanuló mit képes megtenni támogatás nélkül, és mit nem tud megtenni még támogatással sem. Ez az a tartomány, ahol a tanuló képes teljesíteni, de csak egy tanár, vagy egy nagyobb tudással, vagy szakértelemmel rendelkező társ támogatásával.

Rendszerelmélet

A rendszerszemlélet alapítóatyja Bertalanffy (1901-1972), aki a biológia területén hozott létre maradandót. A rendszerelméleti megközelítés hatékony módszert kínál a homeosztatisz rendszerek megismerésére, azaz olyan rendszerek leírására, amelyekben visszacsatolással szabályozott folyamatok zajlanak. Az emberi célzott viselkedést ilyen folyamatok szabályozzák, ezért a rendszerelmélet a pedagógiai és a pszichológiai kutatás számára is nagyon hasznos.

A pályafejlesztés területére átemelt rendszerszintű megközelítés nagyon is konstruktivista kiindulópontot követ (Patton & McMahon, 2006). Marry McMahon ausztrál kutató lényegében a családterápiában már bevált rendszerszintű megközelítésmódot emelte át a pályatanácsadás területére. Az elmélet egyik központi gyakorlati alkalmazási kerete a személyes pályatörténetek megalkotása a reflexió révén, ahol az egyén és a körülötte létező világ kapcsolatát térképezzük fel a narratíva eszközével. Nem arról van szó, hogy különálló környezetekhez (az én és a „világ”) igazodunk, hanem arról, hogy aktívan értelmezést, információt szerzünk/építkezünk az én és a körülöttünk lévő világ közötti kapcsolatokból. A rendszerszemlélet alapvetően természettudományi eredetét továbbgondolva a káoszelmélet alkalmazását Pryor & Bright (2014) dolgozták ki a pályatanácsadás területén. A továbbiakban négy konkrét szerző elméleti kereteit tekintjük át.

Narratív elmélet

Cochran (1997) dolgozta ki azokat az új narratív technikákat, amelyek során a tanácsadó a tanácskérő történetmesélésére építi közös munkájukat, amely technikát később Savickas (2005) fejlesztett tökélyre. Cochran (1997) szerint a pályadöntési nehézségek abból erednek, hogy az egyén megtapasztalja a tényleges és az általa elvárt szakmai pozíció közötti szakadékot vagy feszültséget. Az egyének folyamatos és koherens kariernarratívákat fogalmazhatnak meg és fogadhatnak el az ilyen szakadék feloldására és egy

ideális jövőbeli élet- és pálya-, kariernarratíva megvalósítására irányuló folyamatos kísérletük során. Ebben a folyamatban a tanácskérőknek aktív szereplőkként kell megjelenniük, akik igyekeznek leküzdeni az egyéni célok megvalósulását gátló akadályokat. A lelkesedés és az öröm, a pozitív hozzáállás elengedhetetlen a jövőbeli kihívásokkal való szembenézéshez (fruitfulness). Cochran eredetileg hétlépcsős modelt dolgozott ki, amelyet mára inkább három főbb lépésben foglalhatunk össze.

Ma már jellemzően egyetértés van a szakmában, hogy a „hagyományos” (pozitívista) pálya-tanácsadási megközelítések nagymértékben figyelmen kívül hagyták a tanácskérők „profiljának” (karrier/életpálya történeteinek) szubjektív aspektusait (Maree, 2019). A tanácskérő és a tanácsadó közötti kapcsolat kiemelkedő jelentőségű a konstruktivista tanácsadásban. „A narratív pályatanácsadás magában foglalja a jelentéssalkotást, azt a folyamatot, amelynek során a tanácskérő egy társalkotó – a tanácsadó – segítségével megalkotja élet-történetét. A tanácsadó itt nem normatív módon értelmez, hanem társként alkot (co-creation).

A narratív tanácsadási folyamat három fő fázisból áll: dekonstrukció, társkonstrukció (co-construction) és rekonstrukció. A dekonstrukció fázisában a tanácskérő narratívája egy pályafutással kapcsolatos témára vonatkozóan kerül átbeszélésre. A tanácskérő történetét a tanácsadó figyelmesen meghallgatja, és a tapasztalatokat felhasználja annak érdekében, hogy feltárja a személyre vonatkozó fontos információkat. A narratívát mindkét fél (tanácskérő-tanácsadó) megvizsgálja, majd a tanácskérő által alkalmazott, jól bevált viselkedési sémákat a tanácsadó visszajelzi a tanácskérőnek és lehatárolja a tanácskérő által jelzett problémát ezekről. A mélyebb átbeszélés (második fázis) révén mindkét fél megpróbálja dekonstruálni, tehát szétbontani, lebontani ezeket a sémákat és a sémákhoz kapcsolódó kérdéseket.

A co/társ-konstrukció fázisában a tanácskérő eljut addig, hogy ugyanazon témákról többféle értelmezést adjon. Ennek a folyamatnak az a célja, hogy a tanácskérő számára lehetővé tegye, hogy a relatív kérdéseket és témákat egy másik, rugalmasabb perspektívából szemlélje. Ezután egy új valóság társkonstruálására tett kísérlet következik. Végezetül az újrakonstruálás fázisában a tanácskérő újra elmeséli a problémával kapcsolatos történetet, ezúttal már a jövő perspektívájából. A tanácsadás zárásaként a fejlesztendő témákat közösen azonosítja a két fél (Kaliris & Issari, 2022). A módszer lényege, hogy a múltból indított történeteknek jövőbeli befejezései legyenek, amelyek alakításában a tanácskérőre aktív szerep hárul.

Pálya/karrier konstrukciós elmélet

Az itt bemutatott elméletek közül talán Savickas munkássága a leginkább hozzáférhető (pl. Savickas/FETA füzetek, 2019), és több hazai szakember követi is munkásságát (pl. Füleki, Tudlik). Savickas (2005) pálya-, karrierkonstrukciós elmélete Cochran és elődjeinek munkásságából nőtt ki, és az egyén pálya/karrier, az élet- és karrier (pályafutás) élethelyzeteinek értelmezésén keresztül formálódott. (A hazai fordításban a „career construction” kifejezést életpályaépítésnek fordította a FETA kötet.) Az elmélet alapjául szolgáló filozófia különbözik a korábbi karrierfejlődési elméletektől, mivel a konstruktivizmusban gyökerezik. A modell a konstruktivizmust használja metaelméletként, amelynek segítségével a szakmai személyiségtípusokat és az életpálya/karrier feladatokat olyan folyamatokként fogja fel, amelyeknek lezáratlan, potenciális lehetőségei vannak, nem pedig a jövőt előre jelző valósággént. A konstruktivista nézőpontból a pálya/karrier, pontosabban a szubjektív pálya/karrier olyan mozgó perspektívát jelöl, amely a múltbeli emlékeket, a jelenbeli tapasztalatokat és a jövőbeli törekvéseket személyes jelentéssel ruházza fel azáltal, hogy egy életmotívumot ábrázoló mintába szövi őket. A tanácskérő pálya-, kariertörténetei feltárják azokat a témákat, amelyek segítségével az egyének értelmes döntéseket hoznak, és alkalmazkodnak egyes foglalkozási és munkaszerepekhez. Savickas elméleti kereteinek megalkotásakor sok szerzőhöz visszanyúl, amikor Super elővételezés

fázisát továbbgondolva azt állítja, hogy az egyének egy foglalkozási területre belépve önmagukat próbálják meg kifejezni, megvalósítani.

Elméletének három fő része van. a) a szakmai személyiség, b) a pályaadaptabilitás és c) a személyes élettéma (Savickas, 2005). A szakmai személyiség az egyén pályával, karrierrel kapcsolatos képességeire, szükségleteire, értékeire és érdeklődési körére utal. Savickas gondolkodásában visszaül Holland hexagon modelljére (Holland, 1978).

A gyakorlatban a Savickas-féle pálya-, karrierépítési tanácsadás egy interjúval kezdődik, amely egységes kérdéssort tesz fel a tanácskérőnek. A pálya-, karrierstílus-interjú olyan önmeghatározó történeteket tár fel, amelyek lehetővé teszik a tanácsadók számára, hogy azonosítsák és értékeljék a tanácskérő életének tematikus egységét. A pálya-, karrierstílus-interjú adatai az élet témájának feltárásán túlmenően a tanácskérők hivatásos személyiségét és pálya-, karrieradaptációs képességét is megmutatják. Lényeges, hogy sem a tanácsadó, sem a tanácskérő ne úgy tekintsen a pálya-, karriertörténetekre, mint amelyek meghatározzák a jövőt; ehelyett a történetmesélésre úgy kell tekinteniük, mint a jövő értelmezésére és alakítására tett aktív kísérletre. A történetek a lehetőségek és korlátok értékelésével, valamint a hivatáshoz kapcsolódó személyiségjegyek felhasználásával a feladatok, az átmenetek és a traumák kezelésével segítik az egyéni alkalmazkodást.

Tervezett véletlen elmélet

A tervezett véletlen elmélet önmagában is egy érdekes válasz a modern világ kihívásaira. Mindenekelőtt: a tervezett véletlen tanulás elméletét általában véletlen elméletnek nevezik, azt a benyomást keltve, hogy senkinek semmit sem kell tennie a pályája, karrierje megtervezéséért, és minden „csak úgy” megtörténik. Ez persze enyhe túlzás. Ennek az elméletnek a fő tétele az, hogy „a dolgok megtörténnek”, akár tetszik, akár nem, és fel lehet, illetve fel kell készülni arra, hogy meglássuk és megragadjuk a lehetőségeket, amelyeket az életünkben „megtörténő dolgok” kínálnak. Krumboltz (1976) elmélete megváltoztatta azt a módot, ahogyan a pályatanácsadók a tanácskérőket támogatják. Ahelyett, hogy azt követelné meg az emberektől, hogy elkötelezzék magukat egy pálya mellett és negatív következményeket szenvedjenek, ha attól eltérnek, Krumboltz elmélete arra ösztönöz, hogy életpályánkat úgy tekintsük, mint valami végtelenül adaptálható, amely a fejlődésünk és mások fejlődésének megfigyelése során szerzett tanulságokon alapul.

A szerző(k) felhagynak a világ megismerhetőségének illúziójával, és a váratlanra készítik fel a tanácskérőket (Mitchell, Levinc & Krumboltz, 1999). A tervezett véletlen elmélete kiemelten újszerű azon klasszikus, normatív tanácsadási elméletekhez képest, amelyek a „megfelelő mennyiségű és minőségű pályainformáció” biztosításáról értekeznek, mint a pályaválasztási döntés egyik előfeltételéről.

Az volt a forradalmi ebben az elméletben, hogy Krumboltz felismerte, a pálya-, karriertervezés nem feltétlenül attól függ, hogy tinédzserként meghozzuk-e az egyetlen pálya-, karrierdöntést – a nagybetűs pályaválasztási döntést – (környezeti elmélet) vagy az élet különböző szakaszaiban hozott pálya-, karrierdöntések sorozatát (fejlődésemélet). Hanem hogy a karriertervezés folyamatos, gyakran nem tervezett vagy nem előre látható események által befolyásolt, és kiszámíthatatlan, hogy mikor kell döntéseket hozni.

Krumboltz és Levin címe után szállóigévé lett kézikönyvünkben (A siker nem egy véletlen baleset!) az alábbiakkal próbál rámutatni a módszer lényegére (Krumboltz & Levin, 2004)

- „*Légy tudatában a környezetednek*” – fontos, hogy meglásd a lehetőségeket, és tartsd nyitva a lehetőségeidet.
- „*Vállalj kockázatot, még akkor is, ha az elutasítás a lehetséges kimenetel*” – a próbálkozás jobb, mint ha egyáltalán nem próbálkoznál. A meg nem próbálás elvesztett lehetőségekhez vezet.

- „*Légy alkalmazkodóképes és nyitott*” – fogadd el a változásokat és foglalkozz velük. Akkor mondj igent, amikor tudsz, ne akkor, amikor nincs más lehetőség.

Kézikönyvük egyik legfontosabb mondanivalója az önszabotázsról szól, amellyel a tanácskérő saját pályáépítését akadályozza. A továbbiakban azt mondják, hogy vannak belső és külső akadályok (Krumboltz & Levin, 2004).

- *Külső akadályok*: nincs elég pénz egy tanfolyamra: ezt úgy tudod leküzdeni, hogy olyan lehetőségeket keresel, amelyeket megengedhetsz magadnak. A külső akadályok közül néhányat nehéz vagy egyáltalán nem lehet leküzdeni. Ha nem rendelkezel megfelelő színlatással, nem leszel képes vilanszerelőként dolgozni.
- *Belső akadályok*: a kudarcból való félelemből nem indulsz el egy pályán. Ezeket általában nagyobb kihívás leküzdeni, mert az önmagunkról és a világról alkotott, régóta fennálló hiedelmekben gyökereznek.

A tervezett véletlen elmélet nem azt kéri a tanácskérőtől, hogy ne tervezzen, de nem is az a célja, hogy segítsünk az egyének megtervezni az élete hátralévő részét. Ezek helyett rugalmasságra, folyamatos rendelkezésre állásra, a lehetőségeinek pásztázására készíti a tanácskérőt.

Kaoszmélet a pályafutásban

A pályák/karrierk kaoszmélete (CTC: Chaos Theory of Careers) a pályafejlődés egy olyan újszerű megértésének megközelítése, amely leírja mind a tartalmat, mind a pályafejlődés folyamatát. A pályák/karrierk kaoszmélete az általános rendszerelméletben gyökerezik, a matematikából és a természettudományokból eredő elméletekből épül fel, összekapcsolva a pályafejlődést a természeti világ működésével (Pryor & Bright, 2014). A kaoszmélet azokra a modern kihívásokra keresi a választ, amely a pályafutást körbeveszi; ezek a folyamatos, nem lineáris változások, az emberi ellenőrzés e tényezők felett pedig erősen korlátozott.

A kaoszmélet szerint az egyének önszerveződő rendszerek, amelyek egyrészt a túlélésre, másrészt a célképzésre és az értelmes cselekvésre törekkenek. A pályafutás alapvető módja annak, hogy társadalmi kontextusban ilyen önszerveződés történjen, ezért fontos az egyének, közösségek számára. Az egyén pályája, karrierfejlődése tehát egy komplex dinamikus rendszer és egy sor többé-kevésbé általános más komplex dinamikus rendszer, köztük más egyének, szervezetek, kultúrák, jogszabályok és társadalmi környezet kölcsönhatása (Pryor & Bright, 2011). A kaoszmélet több új fogalmat is bevezet a pályatanácsadás területére:

- *Emergencia/felbukkanás* – látszólag véletlenszerű események sorozatából új, felismerhető rend kialakulása (Pryor & Bright, 2012);
- *Fraktálok* – az összetett dinamikus rendszerek működéséből látható nyomok és minták, beleértve az egyéni tulajdonságokat és készségeket, a munkaerőpiaci trendeket, a családi hatásokat és a munkáltatói előítéleteket (Pryor & Bright, 2007);
- *Komplexitás* – a rendszerek közötti kapcsolatok miatt az új évezredben drámaian megnőtt az a lehetőség, hogy a rendszereket sokféle más, exogén és endogén tényező befolyásolja;
- *Fázisváltás* – a komplex dinamikus rendszerek szerkezetének és működésének radikális átalakulása, akár fokozatosan (mint például az új készségek fejlesztése az oktatás és képzés révén), akár hirtelen változás eredményeként (mint például a vállalatváltás, a munkaviszony megszűnése, vagy súlyos egészségügyi sérülés) (Pryor & Bright, 2007);
- *Nemlinearitás* – ez nem egyszerűen a nem lineáris pálya-, karrierfejlődési mintára utal, amire általában használták, hanem a rendszerelméletben a nemlinearitás általánosabban utal az ok és okozat lehetséges aránytalanságára, oly módon, hogy egy látszólag kis változás egy komplex dinamikus rendszer

egyik részében jelentős hatást gyakorolhat a rendszeren belül és azon túl. Ez az úgynevezett „pílangóhatás”. Ezt használták fel egy olyan pályaoktatási technika kidolgozására, amely megkönnyíti a tanácskérők gondolkodását a kortárs pályafutások természetéről (Borg, Bright & Pryor, 2006);

- *Véletlen* – a komplexitás egyik elkerülhetetlen következménye a kiszámíthatóság elvesztése és a nem tervezett események hatása az egyének életére és karrierjére. A racionális döntéshozatal hangsúlyozása a korábbi karrierfejlesztési elméletekben és gyakorlatban valójában elhanyagolta azt a gyakran döntő szerepet, amelyet a véletlen események játszhatnak az egyének életében és karrierjében;
- *A spiritualitás* – és a hozzá kapcsolódó fogalmak, mint például a cél, az értelem, a szándék, a fontosság, az értékek és az etika, a karrierfejlesztés alapjaként egyre inkább előtérbe került. A spiritualitásnak a komplex dinamikus rendszerek határai mentén történő konceptualizálása lehetővé teszi, hogy a káoszelmélet integrálja az ilyen motívumokat, különösen a „különös attraktorra” való hivatkozással (Pryor & Bright, 2007);
- *Visszajelzés* – mivel a karrierfejlesztés állandó folyamat, és mivel a tevékenységek eredményeit nem lehet előre garantálni, nagymértékben megnőtt az előrehaladásról és a megtett intézkedések eredményeiről szóló információk megszerzésének fontossága. Az összetett dinamikus rendszerek nagyrészt pozitív vagy negatív visszacsatolással működnek.

A gyakorlati alkalmazásban két stratégiát vázolnak fel a szerzők, a konvergensenst és az emergensenst (Bright & Pryor, 2007). Mindkét perspektívát fel kell használni a tanácsadó és a tanácskérő együttműködési folyamatában.

A konvergensenst perspektíva a valószínűre, a stabilra, a mérhetőre, az informatívra és a megosztottra összpontosít. Ez magában foglalja a munkaerőpiaci információkat, az oktatási rendszer működését, a foglalkozási követelményeket, a tanácskérő tanulmányi eredményeit, az értékelt készségeket és tulajdonságokat, a hobbiakat és a korábbi munkahelyeket.

A feltörekvő/emergensenst perspektíva a meglepő, az egyedi, az intuitív, a lehetséges dolgokra összpontosít. Ide tartozhatnak a tanácskérő történetei, példázatok, a spiritualitás, az értelem, a cél, az alkalmazkodóképesség, a rugalmasság és a kudarcra adott válaszok.

A NÉGY MODERN ELMÉLET KÖZÖS MONDANIVALÓJA

Az itt bemutatott konstruktivista/narratív, véletlen és káoszelméleti megközelítésekben hasonló, hogy mindegyikük hangsúlyozza azt a folyamatot, amelynek során a látszólag szétszórt tanácskérői mikrotörténetek egy összefüggő életpályatörténetté állnak össze a tanácskérők szakmai identitásának dekonstrukciója, rekonstrukciója és együttkonstruálása érdekében. A káoszelmélet azonban egy lépéssel tovább megy, mivel olyan filozófiai alapelveket ad, amelyek motívumként szolgálnak a tanácsadási folyamat átszervezéséhez, a klasszikus szakértői tanácsadói szerep levetkezéséhez.

Bár mindegyik itt bemutatott elméleti keret alkalmaz kiegészítő eszközöket (önértékelő listák, kártyák stb.), de egyértelműen megállapítható, hogy minden modellben az irányított, célzott támogató beszélgetés képezi a gyakorlati módszertan alapját. Valamint alapgondolataik arra a pozitív pszichológiából jól ismert tételre épülnek, amely szerint a pozitív érzelmek előidézik a pozitív, exploráló viselkedést, amely segítségével az egyén kész, hajlandó és képes saját életútjának alakítására.

elmélet neve	angol neve	fő képviselője	kulcsfogalmak	gyakorlata
narratív elmélet	Narrative Theory	Cochran	éntörténetek, narratívák, konstrukció, dekonstrukció, co/társ-konstrukció	karriergenogram, autobibliográfia, történetmesélés, metaforák
pálya/ karrier konstruktivist elmélet	Career Construction and Life-Design Theory	Savickas	szakmai személyiség, pálya-adaptabilitás, személyes élettéma	életpálya-építési interjú, életportré (FETA, 2019 kézikönyv elérhető magyarul)
tervezett véletlen elmélet (szociális tanulás elmélet)	Planned Happenstance and Happenstance Learning Theory	Krumboltz, Levin, Mitchell,	tervezett véletlen	véletlen (élet/pálya)események felismerése és felhasználása
káoszelmélet, rendszermé- let	Chaos Theory of Careers	Bright, Pryor	emergencia, nemlinearitás, fázis-váltás	feltörekvő/emergens és konvergens tényezők szétválasztása, elemetérkép, valóságellenőrző lista

1. táblázat. Négy modern pályatanácsadási elmélet összehasonlítása (saját szerkesztés).

Megállapítható továbbá, hogy az itt bemutatott elméletek mindegyike szakít a világ egyszeri, statikus leírásának tételével, helyette a folyamatos feltérképezést, az új és újabb ismeretlen területek megismerhetőségének vágyát közvetítik a tanácskérő felé.

ÖSSZEGZÉS

A pályaeorientáció, pályafejlesztés előbb volt gyakorlati szakma, mint hogy elméleti keretei kialakulhattak volna. Swanson & Fouad (2015) a pályaeorientáció elméleti kereteit is bemutató, sokszor kiadott egyetemi tankönyvükben egyenesen úgy fogalmaznak, hogy a világban az 1990-es évekig a „vocational guidance”, tehát a pályaválasztási tanácsadás művelésének volt szakirodalma, és ebből próbálták meg a szerzők az elméletalkotást.

A globalizáció, a munka és az életmód gyökeres átalakulása oda vezetett, hogy az elmúlt néhány évtizedben tömegesen jelentek meg új pályaeorientációs elméletek, nem kizárólag gyakorló pályatanácsadóktól származóan. A klasszikus, esetekből építkező, megfigyelésre épülő elméletgyártásokat felváltották a posztmodern társadalomtudományi kutatómódszertannal, statisztikával megerősített elméletalkotások. Átalakult az elméletek igazolását elősegítő kutatómódszertan és statisztika is. Ahogyan a legtöbb társadalomtudományi területen, a pályaeorientációban is tudományos léptékváltás zajlott le az elmúlt időszokban.

A pályaeorientációra mint professzionális támogató humánszolgáltatásra tömeges a társadalmi igény, hiszen talán az 1920-as évek óta nem voltak ennyire kiszámíthatatlanok az egyes pályák, bizonytalanok az egzisztenciák és a pályaeorientáció szempontjából kiemelten fontos életmódválasztások, mint napjainkban. A pályaeorientáció, az életúttámogató pályaeorientáció elméleti kereteinek ilyen fokú átalakulása, amelyet az elmúlt három négy évtizedben láthattunk arra ösztönözhetik a pályaeorientációs szakmai hazai művelőit, hogy a gyakorlati tanácsadói munka kereteit is újragondolják, ide értve az egyes speciális csoportokkal végzett tanácsadói munkát, amely igényli a gyógypedagógia megfelelő integrációját is a pályaeorientációs szakterületen.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abraham, M., Damelang, A., & Schulz, F. (2011). *Wie strukturieren Berufe Arbeitsmarktprozesse? Eine institutionentheoretische Skizze*. (LASER Discussion Papers, 55). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Labor and Socio-Economic Research Center (LASER); Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-420083>
- Arthur, N., Borgen (Neault), R. & McMahon, M. (eds.) (2019). *Career Theories and Models at Work: Ideas for Practice*. CERIC.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409–422. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>
- Bassot, B. (2012). Career learning and development: A social constructivist model for the twenty-first century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 31–42. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9219-6>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Beck U. (2003). *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég Kiadó.
- Bethmann, A. (2013). Occupational change and status mobility. *Journal for Labour Market Research*, 46(4), 307–319. <https://doi.org/10.1007/s12651-013-0147-9>
- BLS Bureau of Labor Statistics (2000). Future of Work. Trends and challenges for work in the 21. century. *Occupational Outlook Quarterly*, 31–37. URL: <https://www.bls.gov/careeroutlook/2000/Summer/art04.pdf>
- Blustein D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *The American psychologist*, 63(4), 228–240. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.228>
- Blustein, D. L. (2006). *The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Borbély-Pecze T. (2010). *Az életút támogató pályaorientáció*. [doktori értekezés] ELTE PPK. URL: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45497/Kd_11527.pdf
- Borbély-Pecze T. (2017). Az életút-támogató pályaorientáció rendszere változó társadalmi és gazdasági környezetben. *Munkaügyi Szemle*, 60(1). 11–15.
- Borbély-Pecze T. (szerk.) (2022). *Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció*. ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság, Wesley János Kiadó.
- Borbély-Pecze, T. B. (2020). The changing relationship between people and their job – the validity of career information. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(3), 430–437. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1621264>
- Bright, J. (2021). *Confront the complex! The Career Challenge of 21st century complexity*. (Blog) URL: <https://www.brightandassociates.com.au/wordpress/confront-the-complex-the-career-challenge-of-21st-century/>
- Bright, J. E. H. & Pryor, R. G. L. (2013). Goal setting: A chaos theory approach. In David, S. (2013). *Beyond Goals: Effective Strategies for Coaching and Mentoring* (D. Clutterbuck, Ed.) (1st ed.). (pp. 185–209). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315569208>
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2008). Shiftwork: A Chaos Theory of Careers Agenda for Change in Career Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 17(3), 63–72. <https://doi.org/10.1177/103841620801700309>
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L. (2007). Chaotic careers assessment: How constructivist and psychometric techniques can be integrated into work and life decision making. *Career Planning and Adult Development Journal*, 23(2), 30–48.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452204918>
- ELGPN European Lifelong Guidance Policy Network (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Finnish Institute for Educational Research (FIER). University of Jyväskylä, Finland URL: https://www.forum-beratung.de/cms/upload/ELGPN/ELGPN_Resource_Kit.pdf

- Fonyó I. & Pajor A. (1998). *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. Bárzcsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Gerstner K. (szerk.) (2022). Új Magyar Etimológiai Szótár online kiadás. HU-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest URL: <https://uesz.nytud.hu/index.html>
- Hall, D. T. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive* (1993-2005), 10(4), 8–16. <http://www.jstor.org/stable/4165349>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- ILO (1993). *Határozat az informális szektorban történő foglalkoztatásra vonatkozó statisztikákról, a munkaiügyi statisztikusok tízenötödik nemzetközi konferenciája által elfogadott állásfoglalás*. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/-stat/documents/normativeinstrument/wcms_087484.pdf
- ILO (2020). *COVID-19: Guidance for labour statistics data collection. Defining and measuring remote work, telework, work at home and home-based work*. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/-stat/documents/publication/wcms_747075.pdf
- Kaliris, A., & Issari, P. (2022). Exploring Narrative Ideas in Career Counseling. *Open Journal of Social Sciences*, 10(2), <https://doi.org/10.4236/jss.2022.102026>
- Kettunen, J., Sampson, J. P., & Vuorinen, R. (2014). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.939945>
- Kreiszné Hudák E., Varga P. & Várpalotai V. (2015). A demográfiai változások makrogazdasági hatásai Magyarországon európai uniós összehasonlításban. *Hitelintézeti Szemle*, 14(2). 88–127.
- Krumboltz, J. & Levin, A. (2004). *Luck Is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career*. (3rd ed.). Impact Publishers.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71–81. <https://doi.org/10.1177/001100007600600117>
- Laher, S., Fynn, A., & Kramer, S. (Eds.). (2019). *Transforming Research Methods in the Social Sciences: Case Studies from South Africa*. Wits University Press. <https://doi.org/10.18772/22019032750>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Maree, J. G. (2019). Narrative research in career counselling: The career construction interview. In S. Laher, A. Fynn, & S. Kramer (eds.), *Transforming Research Methods in the Social Sciences: Case Studies from South Africa* (pp. 186–202). Wits University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.18772/22019032750.17>
- Morcsányi G. & Tóth I. Gy. (szerk) (2016). *A magyar polgár*. Társi. URL: <https://www.tarki.hu/hu/news/2016/ki-tekint/magyarpolgar/amagypolgar.pdf>
- Nagy L. (1908). *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153–166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>
- Pryor R. G. L. & Bright J. E. H. (2011). *The Chaos Theory of Careers: A new perspective on working in the twenty-first century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871461>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/1038416213518506>
- Robertson, P. J., Hooley, T., & McCash, P., (eds) (2020). *The Oxford Handbook of Career Development* Oxford <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190069704.001.0001>
- Robson, G.J. The threat of comprehensive overstimulation in modern societies. *Ethics and Information Technology*, 19, 69–80. <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9414-0>

- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In Brown, S. D. & Lent, R. W. (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2019). *Kézikönyv az élvizetési tanácsadásról*. FETA füzetek. URL: https://www.feta.hu/sites/default/files/FETA%20K%C3%B6nyvek%2013_online.pdf
- Schlesinger, J. & Daley, P. L. (2016). Career Development Models for the 21st Century. *NACE Journal*, 24–29.
- Smith, A. (1776/2006). *The Wealth of Nations*. University of Chicago.
- Standing, G. (2011). *Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849664554>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Swanson, J. L. & Fouad N. A. (2015). *Career theory and practice: learning through case studies*. (Third Edition). SAGE.
- Szilágyi K. (2023). *Munka-, pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium Kft.
- Török E. (2006). Túlléphetünk-e a bér munka társadalmán? *Szociológiai Szemle*, 16(2), 111–131.
- Török R. (2017). *A pályadöntések mesterei*. Print & Pixel House Kiadó.
- Vigotszkij, L. (1971). *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó.
- von Bertalanffy, L. (1950). The Theory of Open Systems in Physics and Biology. *Science*, 111(2872), 23–29. <https://doi.org/10.1126/science.111.2872.23>
- von Bertalanffy, L. (1972). The History and Status of General Systems Theory. *Academy of Management Journal*. *Academy of Management*. 15(4), 407–426. <https://doi.org/10.2307/255139>
- Völgyesi P. (2012). *A munkamegosztási rendszer fejlődési tendenciái. XIX-XX. század*. Kollégium Kft.

Trends in career guidance in the 21st century. Systems and social learning

ABSTRACT

Modern society, labour markets and career frameworks are fluid. Most of our career choices are not life-long decisions. Perhaps the very notion of career is ripe for discarding, some modern authors suggest. Theories of career choice and career planning that have been constructed for the classical world of wage labour are now outdated, so we need to reinterpret modern notions of career building and career development. This theoretical article outlines the factors that surround career development in the 21st century. It then looks at four theoretical models that can support us to rethink the conceptual framework of modern career guidance system and service design.

Keywords: 21st century, careers, natural sciences, modern career guidance theoretical frameworks.

Sajátos nevelési igényű tanulók továbbtanulási lehetőségei

IMRIK ESZTER – GEBAUER FERENC

imrik.eszter@fpsz.net

gebauer.ferenc@fpsz.net

ABSZTRAKT

Jelen írásban bemutatjuk a sajátos nevelési igényű tanulók továbbtanulási, pályaválasztási lehetőségeit a köznevelés rendszerében, illetve a teljes életút során.

Képzési szintenként és iskolatípusonként áttekintjük a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára nyújtott hátránykompenzálást, esélyegyenlőséget célzó kedvezményeket mind a bemeneti feltételek tekintetében, mind a képzési idő szakaszában.

A tanácsadó intézmény szemszögéből ismertetjük a speciális helyzetű tanulók megsegítésének lehetőségeit és sajátosságait.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, pályaaorientáció, továbbtanulási lehetőségek, tanácsadás

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.2](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.2)

BEVEZETŐ

Az iskolázottság jellege és mértéke, valamint a későbbi életpálya összefüggései régi koroktól kezdve magától értetődők.

Míg a régi időkben az iskolázottság kiváltságos társadalmi rétegek privilégiuma volt, a modern társadalmakban az iskolába járás – bizonyos életkorig – általános és kötelező érvényűvé vált. Alapvető törekvésnek mondható a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók támogatása, az esélyegyenlőség előmozdítása. Ebben az írásban áttekintjük a speciális helyzetű tanulók továbbtanulási lehetőségeit, pályaaorientációjának sajátosságait a köznevelés, illetve a szakmai képzés rendszerében.

Áttekintjük azokat a fogalmakat, melyeket a köznevelési rendszer (és a közneveléssel kapcsolatos szabályozó dokumentumok) alapkategóriaként használnak, ismertetjük a pályaaorientáció fogalmi és célrendszerét, majd azt a közeget – az iskolarendszert – is, amely a különféle tanulócsoportok (köztük a speciális helyzetű tanulók) számára az intézményes szocializáció közeget biztosítja. Ezen fogalmi és intézményi keretrendszer különféle területei között kell a résztvevőknek a továbbtanulási, pályaválasztási döntéseiket meghozniuk.

Végül kitérünk a támogatás és segítségnyújtás lehetőségeire is, egyes speciális tanulócsoportok sajátosságait ismertetve.

A PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS NÉHÁNY KAPCSOLÓDÓ FOGALOM

A *pályaválasztás* kifejezés mellett mintegy három évtizede a *pályaaorientáció* fogalmat használjuk, mely az egyszerű választással szemben sokrétű tevékenységek folyamatát foglalja magában (Kenderfi,

2012). Ez a megnevezés jobban megfelel a mai valóságnak, hiszen a korábban statikusabb életpályamodellek helyett a mai képzések és munka világát a változékonyság jellemzi. Emiatt egy személy életútja során gyakran 5-6 nagyobb váltás is előfordul. A pályaválasztás helyett így inkább a *pályaeépítés* fogalma utal erre a tartalomra. Mivel ennek feladatai lefedik az egész aktív életpályát, *egész életen át tartó pályaorientációról és élethosszig tartó tanulásról (lifelong learning, LLL)* beszélünk (Borbély-Pecze et al., 2013).

Tág értelemben a pályaorientációt a személyiségfejlődés, illetve a szocializáció egyik aspektusaként foghatjuk fel. E folyamat során fejlődik az a tudás- és készségegyüttes, amely az egyént egyre inkább képessé teszi saját életpályája alakítására, reális döntésekre a tanulmányok és a munkavállalás terén.

Az életpályaeépítés célja az egyén gazdasági és pszichológiai szükségleteinek, jóllétének biztosítása. Ez a célrendszer – életszakaszonként más-más formában és eltérő tartalommal – az egész élet folyamán érvényes és dinamizáló: a pályaorientáció az egész életutat végigkíséri.

A pályaorientáció folyamata számos tényezőtől áll, megkülönböztethetünk az egyén szempontjából külső hatásokat, ezen belül fontos színtereket, mint a család vagy az iskola; jelentős aktorokat, referencia-személyeket, vagy -csoportokat, de olyan történeteket is, amelyek jelentős hatással bírnak a személy későbbi orientációjára, választásaira.

A pályaorientáció belső tényezői közé sorolhatjuk a személyes sajátosságokat, szükségleteket, motivációt, érdeklődést, adottságokat és képességeket, amelyek a külső tényezőkkel kölcsönhatásban alakítják az egyén életútját, törekvésein és választásain keresztül (Barna & Gebauer, 2017).

A pályaorientáció egy másik értelmezésben *pedagógiai tevékenység* is, melynek kiemelt színtere az iskola, s amely megalapozza az életpályával kapcsolatos készségek fejlesztését, illetve előkészíti és támogatja az életpálya alakulását befolyásoló választásokat, döntéseket. A pedagógiai pályaorientáció célrendszerének egyik fő komponense („alappillére”) a munka világának megismertetése, a *pályaismerethez* való hozzásegítés: az életkortól és élethelyzettől függően azon információkhoz való hozzáférés támogatása, amelyek az aktuális pályafeladatok sikeres megoldásához szükségesek. A pályaorientáció másik fontos célja a reális *önismeret* elősegítése, amely magába foglalja az elegendően motiváló belső törekvések (pályaérdeklődés) azonosítását és erősödését, illetve e törekvések megvalósításához szükséges erőforrások (pl. képességek) mérlegelését és aktivizálását a választott célok és feladatok függvényében (Hegyi-Halmos, 2016).

A pályaorientáció tehát egy számos tényezőtől álló összetett folyamat, melynek eredményességétől nagyban függ mind az egyén, mind a társadalom jólléte.

A PÁLYAORIENTÁCIÓ TÁMOGATÁSA

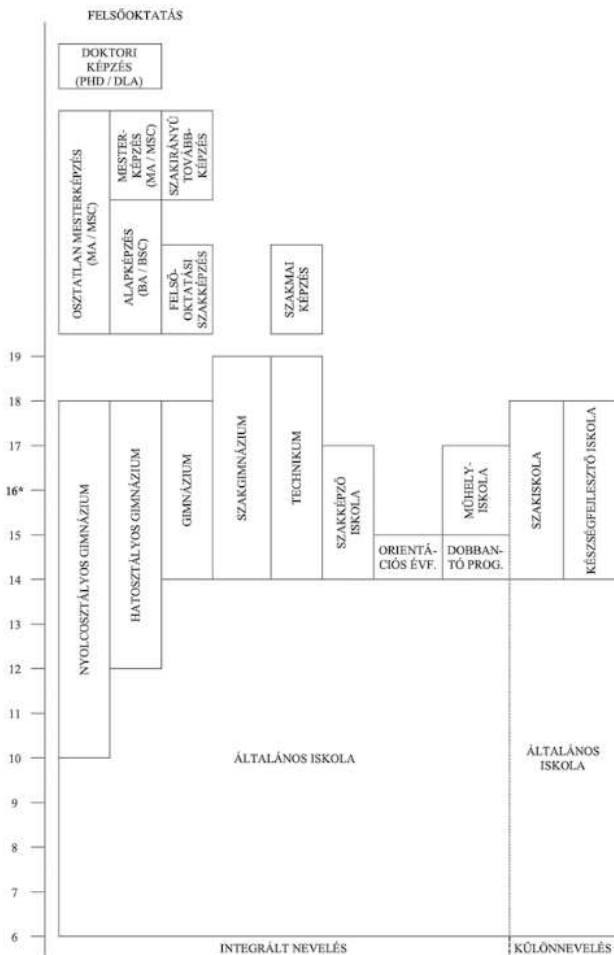
Röviden összefoglalva és a fenti megállapításokat folytatva, a *pályaválasztási tanácsadás* kifejezés tartalmilag az életpályával kapcsolatos döntések, feladatok támogatását jelenti. A mai fogalmak – *életút-támogató pályaorientáció, életpálya-tanácsadás (lifelong guidance, LLG)* – a segítő szervezetek profilja, a kliensek életkora, illetve fejlődési feladatai szerinti segítségnyújtást foglalnak magukba. A fejlett országok széleskörű humán szolgáltatásként biztosítják a pályaorientáció támogatását. Hazánkban a pedagógiai szakszolgálatok – lévén, hogy célcsoportját legfőképpen a köznevelési rendszerben tanuló gyermekek és fiatalok alkotják – *továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás* néven nyújtanak pályaorientációs ellátást. Ennek tartalmát a 15/2013. (II.26) EMMI rendelet a *pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről* (26.§) határozza meg. Megvalósulási formái széles skálán mozognak a preventív csoportos tájékoztatástól a pedagógusoknak nyújt-

tott közvetett támogatáson át a több alkalomból álló, személyes konzultációig (Gebauer, 2017). A pedagógiai szakszolgálatok továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadása – szemben egyéb tevékenységeivel – preventív célrendszere miatt nem csak különleges bánásmódot igénylő tanulók számára hozzáférhető. A tanácsadást pedagógus és pszichológus szakemberek végzik a tanácskérő igényei szerint.

AZ ISKOLARENDSZER – MINT A PÁLYAORIENTÁCIÓ KÖZEGE

Ebben a fejezetben az iskolarendszernek azon tulajdonságait tekintjük át, amelyek a pályaaorientáció szempontjából jelentőséggel bírnak.

A pályaaorientáció jellegzetes feladata az oktatási rendszeren belüli eligazodás, a tudatos tervezés és eredményes előrehaladás támogatása is. A jelenlegi iskolarendszert sematikusan az 1. ábra mutatja be. (Az egyes iskolatípusok szempontunkból releváns sajátosságait a későbbiekben részletezzük.)



1. ábra. Az iskolarendszer szerkezete (saját szerkesztés).

A mai társadalmak iskolarendszereire jellemző az általános, illetve kötelező jelleg: adott életkorig (Magyarországon 16 éves korig) mindenkinek – egyéni adottságaitól jórészt függetlenül – részt kell vennie az oktatásban.

Az iskolarendszer jellemzője a horizontális és vertikális *tagoltság*. Az általános iskolai szakaszban a *horizontális* tagoltság az *integrált*, illetve részben vagy egészében gyógypedagógiai intézményben megvalósuló *különnevelésben* részesülő tanulókat különíti el, a középfokú oktatásban pedig az egyes iskolatípusokat különbözteti meg egymástól. A különnevelés keretei között zajló oktatásban való részvétel nem választás kérdése, hanem a pedagógiai szakszolgálat *szakértői bizottsága* által (a szülővel egyetértésben) meghozott döntés. Mivel ez korai életkorban (leggyakrabban iskolába lépéskor) történik, a legtöbb esetben sajátos iskolai életutat jelent a továbbtanulásra és a későbbi munkavállalásra vonatkozóan.

Annál a gyermeknél, tanulónál, akinél a fogyatékosság típusa, illetve annak mértéke indokoltá teszi, a szakértői bizottság különnevelést javasol. Ezen gyógypedagógiai oktatást-nevelést ellátó intézményekben a fogyatékosági típusnak megfelelő speciális gyógypedagógiai fejlesztés kis csoport-, osztálylétszám és speciális pedagógiai módszertan mellett valósul meg, mely a fejlesztés hatékonyságát és személyre szabottságát hivatott biztosítani.

A vertikális tagoltság a képzési rendszer többszintű mivoltára utal, amely feltételezi a választási lehetőségeket. A választási lehetőségekhez bemeneti feltételek, felvételi követelmények is társulnak. Témánk szempontjából fontos, hogy a felvételi követelmények mellett a speciális helyzetű tanulók számára – a hátránykompenzáció és az esélyegyenlőség elősegítése érdekében – *kedvezményeket* is biztosít az iskolarendszer. A középfokú felvételi kedvezmények indokoltságát az is alátámasztja, hogy a tankötelezettség okán a középfokú intézményválasztás minden diáknak kötelező.

Mivel a különböző iskolatípusok eltérő fejlődési utakat és kimeneteket eredményeznek, fontos – amennyire lehetséges – a bemenetkor előre látni a kimenet várható eredményeit, továbbmeneteli lehetőségeit. Ehhez stratégiai gondolkodás és tervezés, az egyes tanulási utak várható előnyeinek és hátrányainak mérlegelése szükséges.

A pályaaorientáció ebben a megközelítésben a többszempontú, reális, az egyén fejlődését, illetve céljainak elérését optimálisan ígérethessé tevő választások, döntések meghozatalának elősegítését jelenti. Ez a támogatás történhet *informális* kereteken belül (pl. a családban), történhet (történnie kell) az *iskolában* (pályapedagógiai tevékenységként), illetve erre szakosodott *intézményekben*, a köznevelési rendszer részeként működő pedagógiai szakszolgálatoknál.

SPECIÁLIS TANULÓI CSOPORTOK A KÖZNEVELÉSBEN

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről megkülönböztet *kiemelt figyelmet igénylő* tanulókat¹. Ide sorolják a (gyermekvédelmi törvény szerint leírt) *hátrányos*, illetve *halmozottan hátrányos helyzetű* tanulókat, a (köznevelési törvényben leírt) *tartós gyógykezelés alatt álló*, illetve a *különleges bánásmódot igénylő* tanulókat. Utóbbi csoportba tartoznak a *kiemelten tehetséges* tanulók, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulók és a *sajátos nevelési igényű* (SNI) tanulók.

¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § (13).

A sajátos nevelési igényűek kategóriájába tartoznak a mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), beszéd- illetve értelmi fogyatékosokban érintettek (több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozott fogyatékoság), valamint az autizmus spektrumzavarral, illetve a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar valamelyik csoportjába tartozó egyéb pszichés fejlődési zavarral diagnosztizált gyermekek, tanulók. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók alcsoportjait a 2. ábra foglalja össze.



2. ábra. Speciális tanulói csoportok (saját szerkesztés).

A fenti megnevezéseket jelen írásban nem kategóriaként kezeljük, mivel nem kizárólagosak, hanem együttesen is előfordulhatnak. Ilyen esetben a pedagógiai szakszolgálatok *szakértői bizottsága* a vezető tünet alapján határozza meg a sajátos nevelési igényt. (A Köznevelési Törvényben és a hivatalos köznevelési dokumentumokban szereplő fogalmak olykor eltérnek a gyógypedagógiában használt elnevezésektől. Jelen írásban, tekintettel az intézményrendszer dokumentumaiban szereplő megnevezésekre, nem a gyógypedagógiai, hanem a hivatalos formulákat használjuk.)

Mind a gyógypedagógia, mind a pályaaorientáció szempontjából fontos megkülönböztetnünk a *nehézség, zavar* és *fogyatékoság* fogalmát. A nevelés-oktatás ugyanis a sérülés jellege és súlyossága szerint *integráltan* vagy *különnevelő intézményben* történik. (Az intézményrendszer áttekintésével a következő fejezetben foglalkozunk.) A jelen írásunk szempontjából kiemelt jelentőségű, különleges bánásmódot igénylő – köztük a sajátos nevelési igényű – tanulók alcsoportjait a 3. ábra foglalja össze.



3. ábra. Különleges bánásmódot igénylő tanulók (saját szerkesztés).

Ismeretes, hogy a sajátos nevelési igényűnek minősülő gyermekek száma az elmúlt évek során növekvő tendenciát mutat (különösen az egyéb pszichés fejlődési zavarban és autizmus spektrumzavarban érintettek körében). Jelenleg – a KSH előzetes statisztikai adatai szerint – a 2023/2024. tanévben a teljes tanulónépesség 7,3%-a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (ld. 1. táblázat)

Feladatellátási hely	Gyermekek, tanulók létszáma		
	nappali oktatásban	ebből SNI (integrált és különnevelésben)	
Óvoda	323 524	12 330	3,8%
Fejlesztő nevelés-oktatás	2 591	2 591	100,0%
Általános iskola	712 394	62 878	8,8%
Szakiskola és készségfejlesztő iskola	6 660	6 614	99,3%
Szakképző iskola	56 210	8 333	14,8%
Technikum, szaggimnázium	170 670	10 130	5,9%
Gimnázium	194 104	4 545	2,3%
Összesen	1 466 153	107 421	7,3%

1. táblázat. A 2023/2024-es tanév előzetes köznevelési és iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai².

A továbbtanulási lehetőségek szempontjából fontos kérdés, hogy egy SNI tanuló integrált vagy különnevelésben részesül-e. A 2. táblázat ennek arányáról ad információt:

SNI tanulók	Létszám	%	Feladatellátási helyek száma	%
Különnevelésben	24 701	28,9%	400	4,4%
Integráltan	60 857	71,1%	8603	95,6%

2. táblázat. SNI tanulók összesített létszáma és az intézmények száma a 2023/2024. tanévben (óvoda, általános iskola és középfokú oktatási intézmények, országos adat)³.

Kategóriánként tovább bontva, a 3. táblázatban láthatjuk az egyes SNI-csoportok létszámát.

	Enyhe ért. f.	Középs. ért. f.	Hallási fogy.	Látási fogy.	Mozgás- szervi fogy.	Beszéd- fogy.	Halmozottan fogy.	Autizmus spektrum- zavar	Egyéb pszichés zavar
össz	14 030	4 268	1 373	627	1 613	6 540	4 085	11 011	42 011
%	16,4%	5,0%	1,6%	0,7%	1,9%	7,6%	4,8%	12,9%	49,1%

3. táblázat. SNI csoportok létszáma és arányai⁴

² <https://ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/oktatasi-adatok-2023-2024-elozetes-adatok.pdf> (letöltve: 2024.04.27.)
³ KIR-STAT (a04t28)
⁴ dani.oktatasi.hu - kir_stat2023_a04t28_sni_gyermekek_tanulok_szama_fogyatekossag_tipusa_szerint (letöltve: 2024.04.27.)

Pályafejlődés szempontjából a sajátos nevelési igényű tanulók korántsem alkotnak homogén csoportot. Vannak, akiknek továbbtanulási lehetőségei szinte alig térnek el a nem SNI tanulókéétól, és akadnak, akik esetében elvileg már a sajátos nevelési igény megállapításakor körvonalazható a számukra elérhető továbbtanulási lehetőségek meglehetősen szűk köre, mind az iskolatípusra, mind a képzésekre vonatkozóan.

SNI TANULÓK TOVÁBBTANULÁSI LEHETŐSÉGEI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA UTÁN

Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában

Az általános iskolában a köznevelési törvény az integrált nevelésben részesülő SNI tanulók számára kötelezően sérülésspecifikus fejlesztést ír elő, melyet gyógypedagógus vagy konduktor szakember végezhet. A fejlesztés területét, irányait, heti óraszámát a szakértői vélemény tartalmazza.

Választási lehetőségek a középfokú oktatási intézménytípusok között

A pályaaorientáció szempontjából az első fontos döntési pontok a 4. illetve 6. évfolyamon jelennek meg, amikor a *nyolc*, illetve *hat évfolyamos gimnáziumba* történő átmenet felé nyílik lehetőség. E két iskolatípus intézményeinek egy része – nem magas arányban – az intézményi alapidokumentumban előzetesen rögzített SNI diagnózissal rendelkező diákok jelentkezését is fogadja. Mivel azonban mind a nyolc, mind a négy évfolyamos gimnáziumok magas felvételi követelményeket támasztanak a jelentkezőkkel szemben, a felvett SNI tanulók aránya meglehetősen alacsony.

A legtöbb általános iskolás tanuló a 8. tanév után kerül a középfokú oktatásba. Ebben az életkorban még az évismétlő tanulók is tankötelesek, emiatt a középfokú beiskolázás általánosnak mondható.

Érettségit adó oktatás/képzés

A középfokú oktatási intézmények egyik csoportképző szempontja az, hogy *érettségit* adó oktatást biztosít-e (ld. 4. táblázat). E tekintetben a gimnáziumok, szakgimnáziumok és technikumok azoknak a diákoknak jelentenek elérhető tanulási környezetet, akik képességeik alapján teljesíteni tudják az érettségizet vezető oktatás követelményeit. Az SNI tanulók között az ép értelmű (és súlyos tanulási zavarral nem rendelkező, vagy azt megfelelően kompenzáló fejlesztésben részesülő) tanulók esélyesek az érettségi megszerzésére.

Mint ismert, az érettségi bizonyítvány a későbbiekben megnyitja az utat az érettségire épülő szakképzés, illetve a felsőoktatás felé.

Középfokú szakmai oktatás

A középfokú oktatási intézmények másik fontos csoportosítási szempontja, hogy nyújt-e *szakmai oktatást*. A gimnáziumok kivételével valamennyi intézménytípus valamilyen szakmai végzettséget is nyújt (ld. 4. táblázat).

A SNI tanulók aránya mind a szakképzésben, mind az érettségit nem adó oktatási formákban – köztük a 2020-ban bevezetésre került „rugalmas tanulási utakon” – relatíve magasabb.

Érettségit adó középfokú oktatás	Érettségit nem adó középfokú oktatás	
Gimnázium	Orientációs évfolyam ⁵ Dobbantó program ⁶	Általános oktatás
Szakköznevelési Technikum	Szakképző iskola Műhelyiskola ⁷ Szakiskola (különnevelés) Készségfejlesztő iskola (különnevelés)	Szakmai oktatás/képzés

4. táblázat. A középfokú oktatási intézménytípusok (saját szerkesztés).

A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS KÍNÁLATA, ELÉRHETŐ INTÉZMÉNYEK ÉS TANULMÁNYI TERÜLETEK A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK SZÁMÁRA

A középfokú oktatási intézmények (fenntartói döntés alapján) alapító okiratukban rögzítik, fogadnak-e (és milyen csoportba tartozó) sajátos nevelési igényű tanulókat. Amennyiben igen, a szakértői véleményben foglaltak szerinti fejlesztéseket biztosítaniuk kell.

A 2024/2025. tanévre meghirdetett tanulmányi területeket indító középfokú oktatási intézmények számát az 5. táblázat mutatja, sajátos nevelési igény szerinti csoportosításban.

intézmény-típus	integráló nevelés				különnevelés	
	gimnázium	szakköznevelési	technikum	szakképző iskola	szakiskola	készségfejlesztő iskola
intézmény összesen	557	66	490	344	88	77
autizmus spektrumzavar	128	14	71	49	46	63
egyéb pszichés zavar	323	50	391	301	41	19
beszéd-fogyatékos	141	11	126	100	35	38
hallási fogyatékos	195	8	126	79	33	40
látási fogyatékos	206	6	77	38	25	40
mozgásszervi fogyatékos	200	5	84	34	24	35
enyhe fokban ért. fogyatékos	-	-	-	47	86	6

5. táblázat. A középfokú oktatás kínálata a 2024/2025. tanévben, országos adatok⁸.

⁵ A rugalmas tanulási utak részeként, a továbbtanulási irányt választani nem tudó/középfokú tanulmányokra nem felkészült tanulók számára kialakított oktatási forma, melynek célja a megfelelő középfokú oktatási intézmény kiválasztására, illetve eredményes elvégzésére való felkészülés.

⁶ A rugalmas tanulási utak részeként, a Műhelyiskolai képzésre felkészítő évfolyam, 16 év felettiek számára.

⁷ A rugalmas tanulási utak részeként, a Dobbantó programot elvégzett vagy befejezett 8. évfolyammal rendelkező, 16 éven felüliek számára elérhető 6-24 hónapos képzés.

⁸ KIFIR 2024/2025 – kifir2.kir.hu/TITJegyzekKereso/Home/Letoltesek (letöltve: 2024.04.25.)

A középfokú szakképzés kínálata SNI tanulók számára

A középfokú szakképzés kínálatát a *Szakmajegyzék* foglalja össze, mely 25 ágazatban 175 szakmai képzést kínál. A szakképzés SNI tanulók számára történő hozzáférhetősége függ az adott szakma műveléséhez szükséges követelményektől (egészségügyi és pályakalkmassági kritériumaitól), valamint a többi iskolatípussal azonos módon, az adott szakmát meghirdető iskola alapító okiratában megjelölt, fogadható SNI tanulók körétől. Az integrált nevelésben elérhető középfokú szakmákat (a teljes kínálathoz képest) a 6. táblázat foglalja össze. Különnevelésben sérülésspecifikus, *speciális kerettantervek* szerint zajlik a szakmai oktatás ún. részszakma kimenettel (egy adott szakma meghatározott moduljainak elvégzéséről való tanúsítvány).

Középfokú szak- képzés	Integrált nevelésben							Különnevelésben				
	nem SNI	egyéb fejl. z.	aut. sp.	beszéd- f.	látási f.	hall. f.	mozg. f.	enyhe éf.	középs. éf.	látási f.	hall. f.	mozg. f.
ágazat	25	25	10	22	11	16	8	14	-	8	8	3
érettségihez kötött szakmák	101	63	19	46	23	31	11	-	-	-	-	-
érettségit nem igénylő szakmák	78	44	13	32	5	26	1	37	14	12	15	3
összesen	179	107	32	78	28	57	12	37	14	12	15	3

6. táblázat. Középfokú nappali tagozatos szakképzésben tanulható szakmák száma SNI-kategóriánként⁹.

Összefoglalva, a SNI tanulók számára elérhető tanulmányi területek száma és aránya a 2024/2025. tanévben (ld. 7. táblázat):

tanulmányi terület típusa	tanulmányi terület (db)	SNI tanulókat fogad ¹⁰	
gimnázium	2005	1559	77,76%
szakgimnázium	410	336	81,95%
technikum	1951	1732	88,77%
szakképző iskola	1557	1463	93,96%

7. táblázat. SNI tanulók számára elérhető tanulmányi területek száma és aránya¹¹.

⁹ KIFIR 2024/2025 alapján - kifir2.kir.hu/TTJegyzekKereso/Home/Letoltesek (letöltve: 2024.04.25.)
¹⁰ Legalább egy SNI kategóriát fogadó tanulmányi területek (tanulócsoporthoz) száma.
¹¹ KIFIR 2024/2025 szűrés - kifir2.kir.hu/TTJegyzekKereso/Home/Letoltesek (letöltve: 2024.04.25.)

Felvétel a középfokú oktatásba

A középfokú felvételi eljárásrendje egységesen vonatkozik minden 8. osztályos diákra. A felvételi folyamat része a tanulmányi eredmények figyelembevétele mellett a *központi írásbeli* vizsga teljesítése magyar nyelv és matematika tantárgyból, melynek eredményét az iskolák többsége (kivéve a szakképző iskolák, illetve a különnevelést biztosító szakiskolák, készségfejlesztő iskolák) figyelembe veszi a felvételi pontok számításánál. A felvételi részét képezheti szóbeli vizsga, illetve szakmai oktatást nyújtó intézményeknél gyakorlati vizsga, valamint az adott szakmához kapcsolódó egészségügyi alkalmasság és pályalkalmasság mérlegelése.

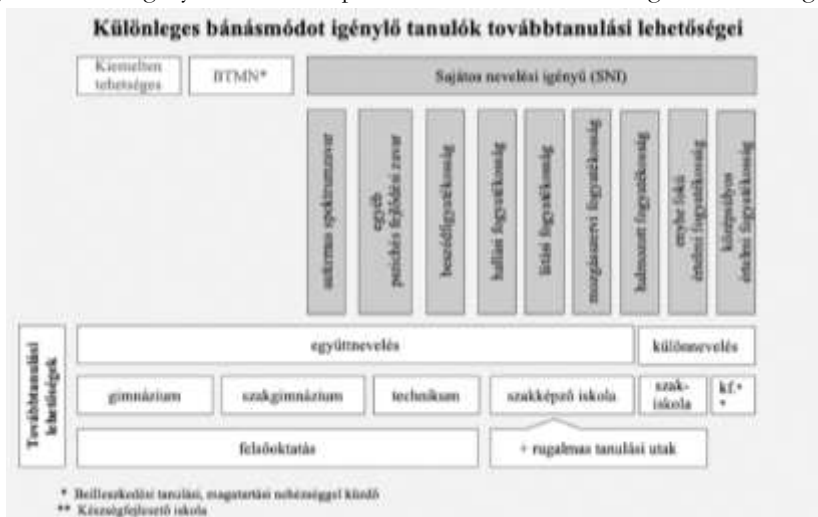
Az esélyegyenlőség előmozdítása érdekében a sajátos nevelési igényű tanuló szülője kérvényezheti a szakértői véleményben foglaltak szerinti mentességek, kedvezmények igénybevételét a központi írásbeli vizsga során. (Mentesség alatt a matematika írásbeli értékelése alóli, illetve a magyar nyelvi feladatlap helyesírásra vonatkozó feladatainak értékelése alóli mentesség; kedvezmények alatt a szakértői véleményben foglaltak szerint a vizsgahelyzetben biztosított hosszabb felkészülési idő, illetve segédeszközhasználat – pl. számológép – értendő.)

Továbbtanuláskor figyelembe veendő szempontok

A továbbtanulási kérdések optimális megoldásához a sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek (és az őket segítő pedagógusoknak, elsősorban a középfokú beiskolázásért felelős osztályfőnöknek) fokozott tudatosságra van szükségük, hogy a speciális körülményeket figyelembe véve tervezzék meg a továbbtanulási cél kiválasztását és a kapcsolódó előkészületeket. A teljesség igénye nélkül a főbb szempontok:

- a szakértői vélemény érvényességi időtartama (a következő felülvizsgálat időpontja, amennyiben a vélemény nem végleges);
- a szakértői vélemény továbbtanulással kapcsolatos tartalmi elemei (integrált vagy különnevelő középfokú oktatási intézményben folytatandó-e a tanulmányok; a felvételi eljárásban érvényesíthető kedvezmények, mentesítések köre);
- a megcélzott iskolák sajátos nevelési igényre vonatkozó információi;
- a felvételi eljárásrend teendőinek és határidejének ismerete.

A sajátos nevelési igényű tanulók középfokú továbbtanulási lehetőségeit a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra. Különleges bánásmódot igénylő tanulók továbbtanulási lehetőségei (saját szerkesztés).

SNI TANULÓK TOVÁBBTANULÁSI LEHETŐSÉGEI A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS UTÁN

A középfokú oktatás utáni továbbtanulási lehetőségek – nemcsak az SNI tanulók számára – jelentős mértékben eltérőek az intézmény típusától függően. Ezzel együtt néhány, a pályorientáció szempontjából releváns, általános érvényű – valamennyi iskolatípusban tanuló diákra érvényes – kijelentés tehető:

- Középfokú oktatási intézménytípustól függetlenül, a középfokú oktatás befejezése után – szakképesítés birtokában vagy anélkül –, lehetőség nyílik a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre.
- A jelenlegi szabályozás szerint a szakképzésben két szakmai végzettség ingyenesen megszerezhető az életút során. Amennyiben a tanuló már szakmai végzettséget szerzett, még egy ingyenes képzés elvégzésére van lehetőség. Ha a fiatal a középfokú képzést követően tervezi egy újabb szakképesítés megszerzését, ezt 24 éves korig nappali rendszerben is elvégezheti.
- A sajátos nevelési igényű tanulók *tankötelezettsége meghosszabbítható* annak a tanítási évnél a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján annak az iskolának az igazgatója dönt, mellyel kapcsolatban a tanulói jogviszony fennáll¹².

Az alábbiakban sorra vesszük a középfokú oktatásban végzett SNI tanulók továbbmeneteli lehetőségeit.

Érettségizett fiatalok továbbtanulási lehetőségei

Bár a sajátos nevelési igény sérülésspecifikusan szűkítheti a továbbtanulási lehetőségeket, a legtagabb mozgásteret a *gimnáziumi érettségi* kínálja, amellyel a szakképzési kínálat teljes spektruma (érettségire épülő része is), a *felnttktépzés* (ld. később) illetve a *felsőoktatás* elérhető. A tanulmányok folytatása nélkül a munkaerőpiacon történő elindulás is lehetséges.

Továbbtanulás szempontjából a *technikumban*, illetve *szakgimnáziumban* szerzett szakképesítés és érettségi a további szakképzés, felnttktépzés vagy *szakirányú* (illetve az adott eredményeket felvétel feltételként elfogadó) *felsőoktatás* számára nyit lehetőséget.

A felsőoktatásba készülő sajátos nevelési igényű tanulók – az intézményi pontok körében *fogyatékosság* jogcímen – felvételi többletpontokat kaphatnak (a felsőoktatási intézmények saját rendelkezései szerinti mértékben).

Az érettségit nem adó középfokú oktatási intézménytípusokban végzettek lehetőségei

A *szakképző iskola* befejezése után (amennyiben a fiatal második szakképesítést, vagy az érettségi megszerzésére történő felkészítő oktatást nem választ) a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre nyílik lehetőség. A hároméves képzési idő következtében számos fiatal még kiskorúnak számít, amely a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésben átmenetileg (a nagykorúság eléréséig) speciális helyzetet teremt.

A szakiskolában végzett fiatalok számára is elérhető második (rész)szakképesítés megszerzése, mely a tankötelezettség meghosszabbítása által nappali tagozaton is elvégezhető.

A rugalmas tanulási utak között a *műhelyiskolai* végzettség nem kizárólag sajátos nevelési igényű tanulók számára nyitott. Ebben a keretben is két (rész)szakképzettség szerezhető.

¹² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 45. § (3).

A középfokú oktatási intézményekben tanulók esetében az integrált oktatás keretein belül az SNI tanulók aránya a szakképző iskolában relatíve a legmagasabb, gimnáziumban a legalacsonyabb. Ez (is) előrevetíti, hogy a felsőoktatásba kevés sajátos nevelési igényű tanuló jut el.

Feladatellátási hely	Középfokú oktatási intézményben tanulók létszáma		
	nappali oktatásban	ebből SNI	
Gimnázium	194 104	4 545	2,3%
Technikum, szakgimnázium	170 670	10 130	5,9%
Szakképző iskola	56 210	8 333	14,8%
Szakiskola és készségfejlesztő iskola (különnevelés)	6 660	6 614	99,3%
Összesen	427 644	29 622	6,9%

8. táblázat. SNI tanulók száma és aránya a középfokú oktatásban¹³.

A felnőttképzés által nyújtott lehetőségek

A felnőttek *szakmai oktatása*, illetve *felnőttképzés* keretében számtalan képzési lehetőség közül lehet választani.

Az *iskolarendszerű szakképzésben* állami támogatással két szakképesítés ingyen megszerezhető nappali, esti és levelező formában.

A *felnőttképzésben* költségtérítéssel keretek között számos egyéb képzés is elérhető, jellemzően rövidebb idő alatt. A képzőintézmények bemeneti feltételként meghatározzák a belépéshez szükséges alapidokumentumot (alapfokú végzettség vagy érettségi) illetve a szakmához kapcsolódó egészségügyi és pályakialkalmassági feltételeket. Sajátos nevelési igényű fiatalok esetében a felvételi folyamatban a közoktatásban érvényes szakértői vélemény és a benne foglaltak már nem jelentenek befolyásoló tényezőket (sem kizáró okot, sem kedvezményt), a jelentkező egyéni érdeklődése és képességei döntenek a felvétel sikerességéről.

FOGYATÉKOS HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatás intézményrendszerében és hivatalos dokumentumaiban a *különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű (SNI)* fogalmak nem szerepelnek, helyette *fogyatékosággal élő hallgató* kifejezés használatos (az egyetemek belső dokumentumaikban más megnevezéseket is alkalmaznak, pl. *sajátos helyzetű, speciális szükségletű hallgató*).

Másik eltérés a középfokú oktatáshoz képest, hogy bár a középfokú oktatásban az érettségi eljárás során a *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel* rendelkező tanuló is jogosult a szak-

¹³ <https://ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/oktatasi-adatok-2023-2024-elozetes-adatok.pdf> (letöltve 2024.04.26.)

értői véleményében leírtak szerinti kedvezményekre, a felsőoktatásban a korábban BTMN kategóriával rendelkező tanulókra nem vonatkoznak a fogyatékkal élő hallgatókat megillető kedvezmények (Imrik, 2023).

Felvételi eljárás

A felvételi eljárás során *esélyegyenlőség* jogcímen többletpont jár a hátrányos helyzetű és a fogyatékkal élő jelentkezőknek. Kivételt képeznek azok a szakok, ahol gyakorlati vizsga alapján számítják a felvételi pontszámot. Az adott jogcím alapján adható *intézményi pont* értékének meghatározása az adott egyetem hatásköre. A jelentkező fogyatékosága (korábbi kifejezés szerint: sajátos nevelési igénye) kizárólag részletes szakértői véleménnyel igazolható. Amennyiben a felsőoktatási intézmény a felvétel feltételül egészségügyi, pályalkalmassági, szakmai alkalmassági követelményt határoz meg, a fogyatékkal élő jelentkezőt a felsőoktatási intézmény szabályzata szerint illethetik meg kedvezmények, illetve felmentések úgy, hogy ezen kedvezményeknek a fogyatékoság jellegéhez kell igazodniuk és nem vezethetnek a felvételhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli teljes felmentéshez (Imrik, 2023). Bizonyos szakokon egy-egy fogyatékoság a felvétel kizáró oka lehet (pl. a tanító, az óvodapedagógus és a konduktor szakon ilyen a dislexia, diszgráfia, diszkalkulia, a súlyos mentális, pszichés zavarok és az egyéb részképességzavar).

Egyetemi élet

A felsőoktatásba bekerült hallgatók – igényük esetén – *fogyatékoság* jogcímen esélyegyenlőséget elősegítő kedvezményekben részesülhetnek. Ez a fogyatékosághoz igazodó felkészítést és vizsgáztatást jelenti, továbbá minden olyan segítséget, amely hozzájárul ahhoz, hogy teljesíteni tudja a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeit. Kedvezményként az írásbeli helyett szóbeli, vagy a szóbeli helyett írásbeli vizsga is kérhető, segédeszközök használata és többletidő is megengedhető. A fogyatékosággal élő hallgató az államilag támogatott képzési időnél négy félévvel többel rendelkezik (összesen, maximum 16 félév). A mentességek, kedvezmények nem járnak automatikusan, minden esetben kérvényezni kell az adott intézmény szabályzatában rögzített eljárásrend szerint (Imrik, 2023).

ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK

Az eddigiekben áttekintettük az iskolarendszer pályaorientációs vonatkozásait és a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó főbb szempontokat. Mivel az életpálya-építés a sajátos nevelési igényű tanulók (és szüleik) számára fokozott nehézséget jelent – mind az egyéni fejlődés menet szubjektív tényezői, mind az iskolarendszer objektív feltételei közepette –, ezért esetükben megemelkedik a támogatás fontossága, melyet a pályaorientációban érintett szereplők (a szülők mellett elsősorban a tanulóval közvetlenül foglalkozó pedagógusok) nyújthatnak. Ehhez alapfeltétel a *tájékozottság*, mely az oktatási rendszerben való eligazodáshoz szükséges; s amely számos esetben – éppen a sajátos helyzetből fakadó – részletszabályok ismeretét is magába foglalja. A sajátos nevelési igényű tanulókra ugyanis fokozottan érvényes, hogy az általános szabályok alkalmazása az *egyéni sajátosságok* tekintetbe vételével adaptálható eredményesen.

A sajátos nevelési igényű tanulók – és szüleik – esetében gyakran tapasztalható jellegzetesség, hogy a továbbtanulási döntések optimális megoldását nehezítheti az akadályozottságból eredő hátrányokkal való (újra)találkozás élménye és az ebből fakadó negatív érzelmek. A támogatásnak ezért adott esetben erre is ki kell terjednie.

A pályaeorientáció segítése optimális esetben ezért korántsem egyszeri, izolált döntési helyzetekre fókuszáló tevékenység, hanem sokrétű, a gyermekkel/tanulóval kapcsolatban álló személyek fejlesztő szemléletű, támogató jelenléte a gyermek és a család körül. Jóllehet e megállapítás idealisztikusnak tűnhet, végső soron azonban ennek perspektívájában tervezendők (és értékelhetők) a megvalósított támogatások.

Amennyiben az adott döntési pontoknál megfelelő támogatás segíti a családot, feltételezhető a tudatosabb és felkészültebb döntéshozatal, illetve a realitások talaján történő, kiegyensúlyozottabb iskolai (és később szakmai) előmenetel.

Irodalomjegyzék

- Barna Gy. & Gebauer, F. (2019). *Pályaeorientációs tematikus nap*. Oktatási Hivatal.
- Borbély-Peczé T., Gyöngyösi K. & Juhász Á. (2013). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, 14(5-6), 32–50. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-életút-támogató-pályaeorientáció-a-köznevelésben-1-rész-0>
- Gebauer F. (2017). A Pályaválasztási Tanácsadó – ma. In Gebauer F. (szerk.) *Változások-Választások. 50 éves a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó*. (pp. 35–59) Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye.
- Hegyi-Halmos N. (2016). *Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. [PhD disszertáció], ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Imrik E. (2023). Speciális helyzetű hallgatók a felsőoktatásban. Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye. URL: <https://palyavallasztas.fpsz.hu/download/specialis-helyzetu-hallgatok-a-felsőoktatásban/> Letöltés ideje: 2024.04.25.
- Kenderfi M. (2012). A pályaeorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In Szilágyi K. (szerk.) *A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. (pp. 6–12), ELTE Társadalomtudományi Kar.

Jogszabályok

- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. Letöltés ideje: 2024.04.25. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről Letöltés ideje: 2024.04.25. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

Further education opportunities for pupils with special educational needs

ABSTRACT

This paper presents the further education and career choices of pupils with special educational needs in the public education system and throughout their life course.

It provides an overview of the compensatory and equal opportunities benefits for pupils with special educational needs, both at the entry level and during the period of education, by level of education and by type of school.

The possibilities and specificities of helping pupils with special needs from the perspective of the guidance institution are described.

Keywords: special educational needs, career guidance, further education opportunities, counselling.

¹ELTE BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

²ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

³ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

⁴MTA-ELTE Antizsmusz Szakmódszertani Kutatócsoport

⁵Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék

Szakképzési útvonalak sajátos nevelési igénnyel

BERÉNYI DIANA^{1,2} – LÉNÁRD SÁNDOR³ – SZEKERES ÁGOTA^{1,4,5}

berenyi.diana@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0009-0008-8046-3596>

lenard.sandor@ppk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5172-2159>

szekeres.agota@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-7120-9096>

ABSZTRAKT

A magyarországi szakképzési rendszer folyamatos alakulása és fejlődése különféle szakképzési utakat biztosít a mai fiataloknak az általános iskola befejezése után. A sajátos nevelési igényű tanulók pályaeorientációja és továbbtanulásuk támogatása különös megsegítést igényel, így a tanulmány hangsúlyosan az őket támogató pedagógusoknak igyekszik információt biztosítani a továbbtanulással kapcsolatos döntések meghozatalában.

A szakképzés jelenlegi jogszabályi hátterének bemutatásán túl, maga a szakképzési rendszer is részben bemutatásra kerül, a sajátos nevelési igényű tanulók benne rejlő lehetséges szakképzési útvonalaival egyaránt. A fogyatékossgal élő fiatalok továbbtanulási lehetőségei korántsem olyan széleskörűek, mint az az új szakképzési rendszer célkitűzései alapján elvárható lenne.

A sajátos nevelési igényű tanulók szakmai oktatása más-más kihívás elé állítja a többségi szakembereket, így még inkább fontossá válik a megfelelő intézményi, nevelési-oktatási forma megtalálása és a gyógypedagógiai támogatás aktív jelenléte.

Kulcsszavak: középfokú szakképzés, duális képzés, sajátos nevelési igény, együttnevelés, különnevelés.

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.3](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.3)

A SZAKKÉPZÉS

A szakképzés feladata, hogy korszerű és a gazdaság számára is versenyképes szakmai ismeretek megszerzésére, valamint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek fejlesztésére készítse fel a tanulókat (Szkt, 2019, 1.§.). A szakképzett munkaerő hatékony biztosítása fontos feladat, a negyedik ipari forradalomban erre megnőtt az igény, és az újonnan létrejött munkaköröket és foglalkozásokat be kell tölteni. Ennek érdekében született meg a Szakképzés 4.0 stratégia, melynek keretében igyekeznek a kereslet és a kínálat összehangolását, így a szakképző intézmények képzési kínálatának és a munkaerőpiac igényeinek találkozását támogatni (ITM, 2023). A szakképzés egyik kiemelt feladata ezen túl az is, hogy a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékossgal élő, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulóinak speciális igényeit figyelembe vegye, és ezáltal az egyéni képességekhez és szükségletekhez igazodjon, valamint biztosítsa számukra a legeredményesebb fejlődés, így a lehető legteljesebb *társadalmi beilleszkedés* lehetőségét megteremtve (Szkt, 2019, 4.§.). Ahhoz, hogy ezen feladatok megvalósuljanak, elengedhetetlen, hogy az iskolai nevelés-oktatás szorosan kapcsolódjon a mindenkori aktuális ipari-gazdasági helyzethez. Ezt szem előtt tartva továbbá fontos alapfeltétele a hazai szakképzés hatékonyságának a vállalatok jelenléte a gyakorlati képzésben (ITM, 2023). Ennek okán a szakképzésbe belépő fiatalok úgynevezett *duális képzésben* való nevelése-oktatása révén már az iskolai tanulmányok ideje

alatt megismerkedhetnek a munka világával is. A duális képzésben a tanuló az iskolai tanulmányai mellett egy minősített partnerszervezetnél már a képzési idő alatt folyamatosan gyakorlatot végez. Ennek eredménye, hogy a diákok munkatapasztalatot szereznek, és már a képzés alatt megerősíthetik szakmai kompetenciáikat (IKK, d.n.).

A továbbtanulással kapcsolatos döntések meghozása érdekében a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara több éve végez pályorientációs tevékenységet, ezzel segítve a pályaválasztás előtt álló fiatalokat és családjaikat. Lehetőséget biztosít mind a szakképzés, mind az egyes szakmák megismerésére, továbbá területi kamarai hálózatban működő pályorientációs tanácsadás keretében is tájékoztatják az érdeklődőket, együttműködnek különböző képzőintézményekkel (MKIK, d.n.). Emellett további segítségért és információért fordulhatunk a Pedagógiai Szakszolgálatokhoz is, hiszen ezek az intézmények is biztosítanak továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadói tevékenységet (EMMI rendelet, 2013, 8. 26.§ (1)). A pályorientációról bővebb információ ebben a tematikus számban olvasható.

A SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK

Magyarországon az állami szakképző intézmények fenntartója a 2019. évi LXXX. a szakképzésről szóló törvény (továbbiakban: Szakképzési törvény) alapján a szakképzésért felelős miniszter által – az állam nevében – megalakított szakképzési centrum, melyet a főigazgató és a kancellár önállóan vezet és képvisel (Szkt, 2019, 25-26.§). A szakképzési centrumok foglalják magukba az ország különböző régióiban található szakképző iskolákat, így az intézményválasztás előtt állók számára érdemes – első körben – a lakóhelyükhöz legközelebbi szakképzési centrumok képzési és szakmakínálatából tájékozódni. Ehhez segítségül például a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján megtalálható egy intézményi lista, mely a 2015. július elsejétől működő szakképzési centrumok listáját is tartalmazza (NSZFH, d.n.).

Jelenleg a szakképzés rendszerében két iskolatípust különböztetünk meg: a *technikumot* és a *szakképző iskolát*. Az ezekben az intézményekben tanulók száma a Központi Statisztikai Hivatal 2023-2024-es adatai alapján az 1. táblázatban látható módon alakultak.

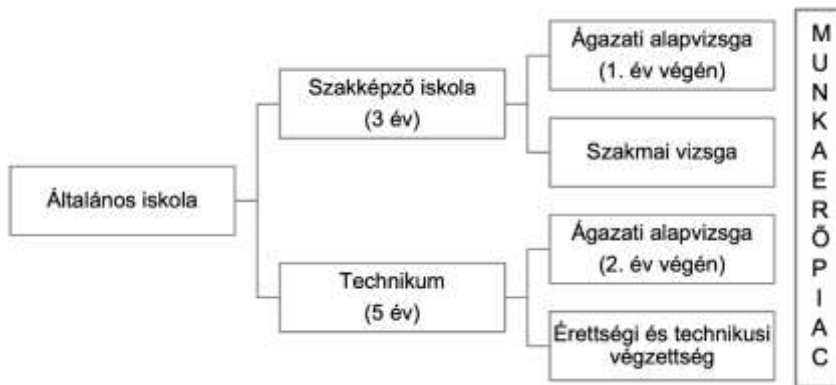
Feladatellátási hely	Gyermekek, tanulók létszáma					Fő munkaviszony keretében pedagógus, oktató munkakörben alkalmazottak száma	
	a nappali oktatásban	a felnőtt-oktatásban, nem nappali oktatásban	összesen	ebből			
				lány	integráltan és külön csoportban nevelt, oktatott sajátos nevelési igényűek	összesen	ebből nő
Szakképző iskola	56 210	41 017	97 227	34 140	8 333	5 102	2 517
Technikum, szakgimnázium	170 670	44 614	215 284	107 008	10 130	16 950	10 585
Összesen	226 880	85 631	312 511	141 148	18 463	22 052	13 102

1. táblázat. A 2023/2024-es tanév előzetes köznevelési és iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai (fő). (Forrás: Belügyminisztérium, Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIR-STAT, SZIR-STAT)).

Ezekben az intézményekben az állam az első két szakma megszerzését ingyenesen biztosítja. A szakképző intézményekben szakmai oktatás, valamint szakképesítésre felkészítő szakmai képzés folyik, melyek

a szakmajegyzékben meghatározott szakmákra készítene fel (Szkt, 2019, 3-16-19.§). Azonban a szakmához kapcsolódó szakirányú oktatást megelőzi az ágazati alapoktatás, mely magában foglalja egyes ágazatoknak a közös, szakmai tartalmait. Az ágazati alapoktatás egy ágazati alapvizsgával zárul le, ezt követően kezdődik meg a tényleges, választott szakma oktatása a szakképző intézményekben tanulók számára (Szkt, 2019, 74.§). Emellett az adott szakmák megszerzéséhez szükséges közismereti tantárgyak oktatása is zajlik, mely a közismereti kerettanterv alapján történik (Szkt, 2019, 73.§). A szakma elméleti és gyakorlati ismereteinek elsajátítása nem csupán iskolai környezetben valósul meg, hanem lehetőségük van a fiataloknak munkatapasztalat megszerzésére is, sokszor vállalati környezetben. Az intézmény, illetve a tanulni kívánt szakma kiválasztása során érdemes tájékozódni, hogy a gyakorlati oktatást az adott iskola hogyan tudja biztosítani: iskolai tanműhelyben, vagy duális partner cég, vállalat közreműködésével, élő munkahelyen.

A továbbtanulással kapcsolatos döntés meghozatala során érdemes végiggondolni azt is, mennyi időt szeretne a tanuló a szakképzési iskolarendszerben tölteni, hogy az általunk választott szakma mennyi idő alatt sajátítható el. A hazai középfokú iskolarendszer több lehetséges választást is felkínál a tanulók számára. Míg a szakképző iskolában három tanév alatt középfokú szakmai végzettséghez juthat egy fiatal, addig a technikumi képzés során ez öt tanév alatt történik. A szakképző iskola három képzési éve alatt az első évben ágazati alapoó képzés folyik, szakmát ezután választ a tanuló, így a képzés második évétől már speciálisan, csak az adott szakma elsajátításához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek oktatása történik. A közismereti és szakmai elméleti képzés az iskola falain belül, míg a szakmai gyakorlati képzés tanműhelyben, vállalati környezetben zajlik. A technikumi képzés ezzel szemben ötéves. Előnye lehet azonban, hogy a szakma kitanulása mellett érettségi bizonyítvány megszerzésére is lehetőséget biztosít. Az ágazati képzés hasonlóan történik, mint a szakképző iskolában, de ebben az intézménytípusban ez a képzés első két évére terjed ki. Ez a magasabb óraszámban oktatott közismereti órák miatt alakul így. A második képzési szakasz ugyanúgy a szakma elsajátításáról szól, és a képzés ebben az esetben is duális képzés keretében zajlik. Ennek a szakasznak a végére válik valaki az adott, általa választott szakma „technikusává”. Az ötödik év végére pedig a sikeres vizsgák után két, végzettséget igazoló bizonyítványt is kap a tanuló: az érettségi bizonyítványt és a technikus végzettséget igazoló oklevelet (MKIK, d.n.).



1. ábra. A képzés felépítése (ITM, 2023, p. 40. alapján).

Összegezve (lásd 1. ábra) a két intézménytípusban folyó oktatási-nevelési munkát látható, hogy bár a képzési idő nem, de maga a képzési tartalom ugyanaz: az első szakaszban ágazati alapoktatás, a második szakaszban pedig a szakma elsajátítása folyik, a speciális szakmai tartalmak megismerése és a munkaerőpiaci sajátosságok megtapasztalása, szakmai tudás megszerzése történik.

A GYAKORLATI KÉPZÉS

A Szakképzési törvény kimondja, hogy a szakképzésben tanuló fiatalok munkavégzéshez szükséges gyakorlati tevékenységét, a munkatapasztalatok megszerzését ne a korábbi iskolai tanműhelyekben, hanem valós, ipari munkakörnyezetben szerezzék meg, így úgynevezett duális képzőhelyeken gyakorlatozzanak. Itt megismerkednek a munkaerőpiaci szereplőkkel és tapasztalatot szereznek a vállalati kultúráról, ezáltal versenyképes tudást és szakmai gyakorlatot szereznek, mellyel tanulmányaik befejezése után a munkaerőpiacra léphetnek. Amíg az iskolai környezetben a szakképzési alapfeladat ellátását oktatók végzik (Szkt, 2019, 47.§), addig a gyakorlati képzőhelyen (duális partner) már az adott szakmai „mesterei”, a partnercég-nél alkalmazásban álló szakemberek végzik. A duális képzőhelyen oktató lehet, aki „a duális képzőhely által vállalt szakmának megfelelő, államilag elismert, legalább középfokú szakirányú szakképzettséggel és legalább öt éves, az érintett szakképzettségnek megfelelő szakmai gyakorlattal rendelkezik és kamarai gyakorlati oktatói vizsgával rendelkezik.” (Kormányrendelet, 2020, 242.§ (1) c-d). Összegezve tehát, az iskolai közismereti és szakmai elméleti oktatás mellett másik helyszínen, más szakemberek mellett töltik a tanulók a szakmai gyakorlati oktatásukat, így megismerkedve az általuk választott szakma munkaerőpiaci kihívásaival egyaránt.

A TANULÓK JOGVISZONYA

A szakképzésben tanulók a szakképző intézménnyel tanulói jogviszonyban állnak. Ezt a jogviszonyt tan-köteles kiskorú, valamint szakmai oktatásban részt vevő tanulóval lehet létrehozni, mely annak a tanévnek az utolsó napjáig tart, amíg a tanuló a huszonötödik életévét be nem tölti (Szkt, 2019, 53.§). Emellett a Szakképzési törvény alapján a tanulók az őket gyakorlati foglalkozások keretében foglalkoztató cégekkel szakképzési munkaszerződésben is állnak. Ez a munkaszerződés a szakirányú oktatásban részt vevő tanulóval köthető a szakirányú oktatás időtartamára (Szkt, 2019, 83.§). Fontos változás ez, hiszen a jelenleg hatályos Szakképzési törvény értelmében így a tanulók a duális partnernél végzett gyakorlati oktatásuk ideje alatt a munkavégzésükért munkabért kapnak (Szkt, 2019, 85.§). „A kifizetett munkabér havi mértékének összege [...] a szakirányú oktatás központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott önköltsége egyhavi összege, de legfeljebb annak százhatvannyolc százaléka [...] (Kormányrendelet, 2020, 253.§ (1)). Ez körülbelül 100.000, de legfeljebb 170.000 forint, melyet mindössze társadalombiztosítási járulék terhel (IKK, d.n.).

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK SZAKKÉPZÉSE

A *sajátos nevelési igényű* tanulók körét a Szakképzési törvény külön is meghatározza, mely alapul a 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény (továbbiakban: Köznevelési törvény) 4.§ 25. pontján és érinti továbbá a felnőttkorú fogyatékos személyeket is. „*Sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy: az a tanuló, illetve képzésben részt vevő személy, aki az Nkt. szerinti szakértői bizottság vagy a rehabilitációs hatóság szakvéleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi - látási, hallási -, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral – küzd.*” (Szkt, 2019, 7.§ (5))

A következőkben kifejtjük, milyen képzési formában és milyen típusú intézményben tanulhatnak szakmát a sajátos nevelési igényű tanulók. A hazai, iskolarendszerű oktatásban a képzésük különböző formában történhet: *együttnevelés* és *különnevelés* keretében is.

Mivel a Köznevelési törvény részletesen előírja és szabályozza a sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosítandó különleges bánásmód feltételeit, attól függetlenül, hogy gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben vagy integrált, inkluzív nevelésben vesznek-e részt a fiatalok, így a képzési forma a tanuló szükségletei alapján változhat (Nkt, 2011, 47.§ (1)). A Szakképzési törvény mellett a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT; Kormányrendelet, 2020) és a hozzá kapcsolódó Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához (továbbiakban: Irányelv; Oktatási Hivatal, 2020b) minden olyan szakmai módszertani útmutatást, javaslatot tartalmaz, amely a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez, oktatásához feltétlenül szükséges. Az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoportja irányítása mellett megszületett egy útmutató és módszertani segédlet, mely a NAT és az Irányelv kidolgozásával párhuzamosan készült. Ebben megtalálhatók az egyes fogyatékosági típusba tartozó, sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelését segítő módszertani útmutatók (Oktatási Hivatal, 2020b; Márkus, 2022). Az útmutató ajánlásokat fogalmaz meg a különböző fogyatékosági típusokra tekintettel az oktatási tevékenységek megszervezésére, a tanműhelyek és képzési terek kialakítására vonatkozóan, hogy:

- az autizmussal élő tanulók esetében (Őszi, 2022);
- az értelmi fogyatékos tanulók esetében (Farkasné Gönczi, 2022a);
- a hallássérült tanulók esetében (Loványi, 2022),
- a látássérült tanulók esetében (Farkasné Gönczi, 2022b);
- a mozgáskorlátozott tanulók esetében (Márkus & Vámos, 2022)

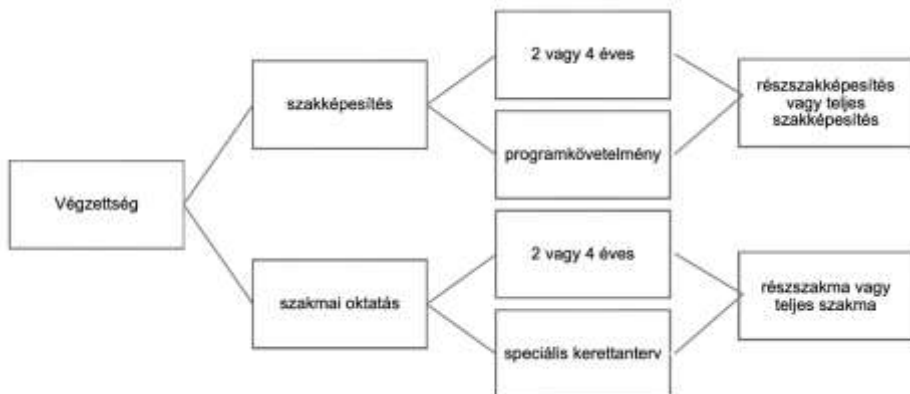
milyen erősségek és nehézségek adódhatnak, milyen speciális igényeket és szükségleteket kell figyelembe venni.

A szakképző intézménytípusokban a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelés formájában vehetnek részt a szakképzésben. A technikumi és a szakképző iskolai képzés az együttnevelés fontos színterei (Márkus, 2022). A Szakképzési törvény és a hozzá kapcsolódó, a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló Kormányrendelet (12/2020. (II. 7.) (továbbiakban: Végrehajtási rendelet) alapján a szakképzésben foglalkoztatott (korábban említett) oktató teendői között a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos feladatokat is meghatározza. Például, hogy figyelembe kell vennie a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékosággal élő személy esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltakat. Ehhez pedig szükséges együttműködni a Köznevelési törvény szerinti együttnevelést segítő pedagógussal (Szt, 2019, 49.§; Végrehajtási rendelet, 2020, 294.§ (1)). Integrált nevelésben-oktatásban a részt vállaló intézmények igénybe vehetik az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (továbbiakban: EGYMI, Nkt, 2011, 20.§ (9)) szolgáltatásait a sajátos nevelési igényű tanulók megfelelő és szakszerű ellátásához. Tehát a szakképző intézmény biztosítja tanulói számára a speciális igényből adódó gyógypedagógiai támogatást. Ennek feltételeit a Végrehajtási rendelet 294.§ (2) b. pontja, továbbá a Köznevelési törvény 4.§ (39) - (40), továbbá a 47.§ (10) pontja szabályozza. Az intézmény Alapító Okirata adja meg ennek kereteit, például az intézményben tanuló sajátos nevelési igényű tanuló ellátásához szükséges, megfelelő szakirányú végzettségű gyógypedagógust alkalmaz, vagy az előbb említett EGYMI-k együttnevelést segítő pedagógus szakembere közreműködésével biztosítja az ellátást, akit az utazó gyógypedagógusi vagy konduktori hálózat foglalkoztat a sajátos nevelési igényű tanuló iskolai nevelése-oktatása érdekében (Nkt, 2011, 4§ (40)).

Azon sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akik a többségi, így a szakképző intézményekben a többi tanulóval a sajátos nevelési igénye miatt együtt haladni nem tudók körébe tartoznak, lehetőségük van speciális, különnevelést biztosító intézményekben továbbtanolniuk.

Szakiskola

A *szakiskola* a tanulók középfokú iskolai nevelése-oktatása céljából felkészítést végző intézmény. A szakiskolai oktatás során a tanulók szerezhethetnek szakmát, részs szakmát vagy szakképesítést, részs zakképesítést (2. ábra).

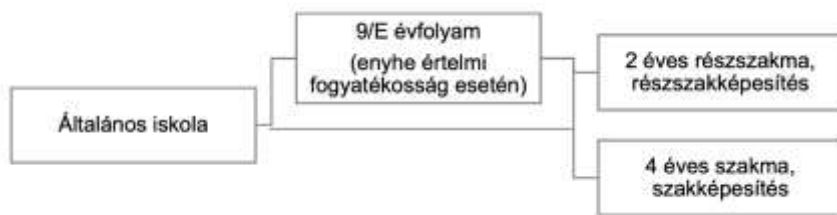


2. ábra. A megszerzhető végzettségek.

A teljes szakma/szakképesítés az adott szakmában megjelenő összes munkakör betöltésére jogosít. Ezzel szemben a részs szakma/részs zakképesítés az adott szakmából egyetlen munkakör betöltésére jogosít. Például, ha valaki egy kereskedelmi vállalkozásban szeretne a későbbiekben munkát vállalni, akkor bolti eladó végzettségre lesz szüksége. Amennyiben nem a teljes szakmát szeretné elvégezni, hanem annak csak egy részét, akkor például az élelmiszer eladó végzettség megszerzésével egy munkakör betöltésére válik alkalmassá, így élelmiszerekkel igen, de műszaki cikkekkel nem foglalkozhat.

A sajátos nevelési igény jellegéből adódóan különböző intézmények foglalkoztatják a tanulókat, így találkozhatsz szakiskolával, amely enyhén értelmi fogyatékos, hallássérüléssel, látássérüléssel vagy mozgásszervi fogyatékossgal élő tanulókat fogad (Oktatási Hivatal, 2020a). A szakiskolában a sajátos nevelési igény jellegéhez igazodik mind a közismereti oktatás, mind pedig a Szakképzési törvény szerinti szakmai oktatás, illetve a szakképesítésre felkészítő szakmai képzés egyaránt. A szakmajegyzékben meghatározott szakmák körében ebben az esetben a sajátos nevelési igény típusától függően speciális kerettantervek alapján végzik a tanulók nevelését-oktatását, melyek a Szakképzési törvény szerinti képzési és kimeneti követelmények, valamint programkövetelmények alapján készülnek el. A szakmai ismeretek megszerzése során a tanulók szakmai gyakorlati oktatása történhet iskolai tanműhelyben, de duális partnernél is. Fontos tudni, hogy a sajátos nevelési igényű, szakiskolai képzésben tanuló diákok is foglalkoztathatók a Szakképzési törvény szerinti szakképzési munkaszerződéssel duális képzőhelyeken (Nkt, 2011, 13/A.§ (3b)), így tehát lehetőség adódik ebben az intézménytípusban tanuló fiatalok számára is a vállalati környezetben folyó munka megismerésére. Ezen szakmai gyakorlatok és munkatevékenységek során kiemelten figyelembe kell venni az egyenlő esélyű hozzáférés szempontjait (Márkus, 2020). A szakiskolai évfolyamok (3. ábra) száma a szakmajegyzékben, vagy a képzési és kimeneti

követelmények, illetve programkövetelmények alapján készített speciális kerettantervekben kerülnek meghatározásra (Nkt, 2011, 13/A.§).



3. ábra. A szakiskolai évfolyamok.

A szakmai oktatás, képzés ezek alapján a szakiskolában történhet kettő, illetve négy évfolyamon, azon részszakmákra/részsakképesítésekre és szakmákra/szakképesítésekre irányulva, melyek a szakmajegyzékben szerepelnek és a Szakképzési törvény, valamint a hozzá kapcsolódó Kormányrendelet szabályozása alá esnek, van két, illetve négy évfolyamra tervezett speciális kerettantervük, továbbá tartalmazza a szakiskolában oktatható két/négy évfolyamos képzések listája. Kiemelendő, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat fogadó szakiskolában, akár kettő, akár négy évfolyamon történik a szakmai oktatás, ezt megelőzően a képzés kiegészül egy kötelező, 9/E jelű előkészítő évfolyam elvégzésével (Oktatási Hivatal, 2020c).

Készségfejlesztő iskola

A *készségfejlesztő iskola* a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók részére biztosítja az életkezdéshez való felkészülést, emellett egyszerű, betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátíttatását végzi, mellyel a munkába állást teszi lehetővé a fiatalok számára. Továbbá azon tanulók nevelés-oktatását is biztosítják, akik a szakképzésben, vagy a szakiskolai képzésben részt venni nem tudó, enyhén értelmi fogyatékos tanulók. Részükre a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismeretek átadását biztosítja. A készségfejlesztő iskolának négy évfolyama van: kettő közismereti, mely a sajátos nevelési igény jellegéhez igazodó közismereti kerettanterv alapján zajlik, és kettő gyakorlati jellegű évfolyam. Utóbbi az életkezdéshez, illetve a munkába álláshoz szükséges egyszerű, betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátíttatását célozza meg (Nkt, 2011, 13/B.§).

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK VIZSGÁZTATÁSA

A tanulók a kettő vagy négyéves, speciális kerettanterv alapján végzett szakmai oktatás eredményes elvégzését követően szakmai vizsgát tesznek, és szakmai bizonyítványt kapnak; valamint a programkövetelménnyel rendelkező szakmai képzések eredményes elvégzését követően a tanulók képesítő vizsgát tesznek és képesítő bizonyítványt kapnak (Oktatási Hivatal, 2020a). „A szakmai vizsga állami vizsga, amely a szakirányú oktatás során megtanult, a képzési és kimeneti követelményekben az adott szakmára speciálisan előírt szakmai ismeretek elsajátítását országosan egységes eljárás keretében méri.” (Szkt, 2019, 93.§ (1)) „A képesítő vizsga az akkreditált vizsgaközpont által szervezett, a szakmai képzésben elsajátított és a programkövetelményben a szakmai képzéshez kapcsolódóan megszerezhető szakképesítésre meghatározott kimeneti követelmények mérésére szolgáló vizsga.” (Szkt, 2019, 93/A.§ (1)) A sajátos nevelési igényű tanulók felkészítése és a szakmai vizsgája során a Kormány rendeletében meghatározott kedvezményeket szükséges biztosítani a képzőintézménynek, illetve a vizsgaszervezőnek egyaránt.

Így figyelembe kell venni az egészségügyi alkalmassági, a pályaalkalmassági követelmények és a fogyatékos-sággal élő emberek egyenlő esélyű hozzáféréseinek szempontjait és a sajátos nevelési igény, illetve a fogyatékos-ság jellegéhez kell igazítani a felkészítést és a vizsgáztatást is (Szkt, 2019, 94.§). A Végrehajtási rendelet (2020) kimondja, hogy a tanuló számára „a szakképző intézmény az Nkt. szerinti szakértői bizottság szakértői véleményére tekintettel a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy részére a sajátos nevelési igényéből, illetve fogyatékos-ságából eredő hátránya csökkentéséhez szükséges mértékben – egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozást biztosít, valamint biztosítja az egyéni adottságához, fejlettségéhez igazodó egyéni előrehaladási nevelést és oktatást, valamint tanulmányok alatti vizsga letételét, továbbá segítséget nyújt abba, hogy kötelezettségeit teljesíteni tudja” (293.§ (2) a) – c)). Például szükség esetén többletidőt kell biztosítani a tanuló számára az írásbeli feladatok megoldá-sához, vagy engedélyezni kell, hogy a szóbeli vizsgát írásban tegye le, vagy adott esetben éppen fordítva, az írásbeli feladatok elvégzése helyett szóban vizsgázhasson. Előfordulhat az is, hogy a tanulónak két vizsga-rész között pihenőidőre van szüksége, így a második tétel kihúzása előtt legfeljebb tíz percre, de biztosítani kell ezt a lehetőséget, adott esetben a vizsgahelyiségen kívül. Az interaktív jellegű vizsgatevékenységek során segédeszköz vagy segédszemély (pl.: jelnyelvi tolmács) igénybevétele indokolt lehet, ezt szükség szerint biz-tosítani kell a vizsgázó tanuló részére (Végrehajtási rendelet, 2020, 296–297.§). Fontos a fent említett ked-vezményekkel kapcsolatban megjegyezni azt is, hogy ezek kizárólag a kedvezmény alapjául szolgáló körül-ménnyel összefüggésben biztosíthatók, és nem vezethetnek a szakma megszerzéséhez szükséges követel-mények alóli általános felmentéshez (Szkt, 2019, 94.§ (3)).

A TANKÖTELEZETTSÉG

A tankötelezettség és az ingyenesen elvégezhető szakmák lehetősége szintén olyan kérdéseket vethet fel a továbbtanulás előtt álló fiatalok és családjai körében, amelyről érdemes tájékozódni. A Köznevelési törvény alapján „a tankötelezettség annak a tanárnak a végéig tart, melyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évről a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt.” (Nkt, 2011, 45.§ (3)) Ennek értelmében a tanuló az iskolarendszerben maradhat és nappali munkarendben foly-tathatja tanulmányait. Amennyiben a tanuló betölti a huszonötödik életévét, kizárólag felnőttoktatásban kezdhet meg egy következő, új tanévet. A korábban említett, államilag ingyenesen elvégezhető két szakma hatálya a felnőttoktatásban tanulókra is kiterjed. A szakképzési rendszer élethosszig tartó tanulást célzó törekvései a tankötelezettségi kor után a felnőttoktatási képzési formában, iskolarendszerben folytatódhat-nak tovább.

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS

A sajátos nevelési igényű tanulók számára megfelelő intézmény kijelölésére a Pedagógiai Szakszolgálatok szakértői bizottsági tevékenységük során nagy hangsúlyt fektetnek. Az Oktatási Hivatal elküldi mind a szak-értői bizottságoknak, mind a szülők részére megtekintésre a szakképző intézmények jegyzékét és azon ada-tokat, melyek a felvételi (működési) körzetüket tartalmazzák (EMMI rendelet, 2013, 16.§ (2)-(3)). A szak-értői bizottság a szakértői véleményben javaslatokat tesz a tanuló ellátására vonatkozóan, továbbá javasla-tában kitér az ellátás módjára, formájára és helyére, emellett a szükséges szakemberre és az ő feladataira is, így többek között a szakképző intézményre is (EMMI rendelet, 2013, 17.§ (1)). A sajátos nevelési igényű

tanulók szakképzése című bekezdésben bemutatásra került a továbbtanulással kapcsolatban, hogy együttnevelés vagy különnevelés formájában is megvalósítható. Így itt is kiemelendő, hogy az érintett tanuló sajátos nevelési igénye és speciális szükségletei alapján kerüljön megválasztásra az adott középfokú intézmény, valamint a nevelési-oktatási forma. Amennyiben a szakértői bizottságok a tanuló szakértői véleményében együttnevelést javasolnak, akkor olyan befogadó intézményt érdemes keresni továbbtanulás céljából, ahol a többi, nem sajátos nevelési igényű fiatallal együtt tanulhat tovább. Ha pedig a javaslat a különnevelésre irányul, akkor gyógypedagógiai intézményt célozzon meg a tanuló a tanulmányai folytatására.

A Központi Statisztikai Hivatal 2023. évi adatai alapján a sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása intézménytípusonként a következőképpen alakult (2. táblázat).

Feladatellátási hely	Tanulói létszám				
	nappali oktatásban	felőttoktatásban, nem nappali oktatásban	összesen	ebből integráltan és külön csoportban oktatott SNI	SNI %-os aránya
Szakképző iskola	56.210	41.017	97.227	8.333	8,6
Technikum, szakgimnázium	170.670	44.614	215.284	10.130	4,7
Összesen	226.880	85.361	312.511	18.463	5,9
Szakiskola és készségfejlesztő iskola	6.660	1	6.661	6.614	99,3

2. táblázat. A 2023/2024-es tanév előzetes iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai (jő). Forrás: Belügyminisztérium, Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIR-ST.AT, SZIR-ST.AT).

A fenti adatokból kiolvasható, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya a szakképző intézményekben az összesített tanulólétszám 5,9 százaléka. Ezek a tanulók együttnevelés formájában sajátítják el a szakmai elméleti és gyakorlati ismereteket többségi intézményekben, a többi, nem sajátos nevelési igényű tanulóval együtt. A különnevelő intézményekben szinte százszázalékos a sajátos nevelési igényű tanulók száma.

A Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye adatai alapján láthatjuk (3. táblázat), hogyan alakulnak a sajátos nevelési igényű tanulókat fogadó szakképző iskolák 2024/2025. tanévre vonatkozóan meghirdetett tanulmányi területei (zárójelben az intézmények száma látható) (FPSZ, 2023).

SNI kategória	Szakképző intézménytípus			
autizmus spektrum zavarral küzdő	technikum (8)	szakképző iskola (2)	szakiskola (9)	készségfej. szakiskola (8)
egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő	technikum (42)	szakképző iskola (27)	szakiskola (10)	készségfej. szakiskola (1)
beszéd fogyatékos	technikum (19)	szakképző iskola (16)	szakiskola (9)	készségfej. szakiskola (5)
hallási fogyatékos	technikum (29)	szakképző iskola (15)	szakiskola (8)	készségfej. szakiskola (5)
látási fogyatékos	technikum (6)	szakképző iskola (7)	szakiskola (5)	készségfej. szakiskola (5)
mozgásszervi fogyatékos	technikum (8)	szakképző iskola (5)	szakiskola (8)	készségfej. szakiskola (4)
enyhe fokban értelmi fogyatékos	–	szakképző iskola (1)	szakiskola (14)	készségfej. szakiskola (1)
halmozottan sérült	–	–	szakiskola (3)	készségfej. szakiskola (5)

3. táblázat. A budapesti intézmények 9. évfolyamon, a 2024/2025. tanévre meghirdetett tanulmányi területei (FPSZ, 2023).

A fenti adatok alapján látható, hogy a különböző sajátos nevelési igény kategóriákba tartozó diagnózisokkal rendelkező tanulókat milyen szakképző intézménytípusok iskolái fogadják majd a következő tanévben. A halmozottan sérült tanulók kivételével a többi kategóriában diagnosztizált diákoknak mind az együttnevelést, mind a különnevelést biztosító intézmények hirdettek felvételi lehetőséget a 9. évfolyamon való továbbtanulásra.

A tanulmányban bemutatott információk alapján láthatjuk, hogy a magyarországi szakképzési rendszer különféle szakképzési utakat biztosít a továbbtanulás előtt álló fiatalok számára. A sajátos nevelési igényű tanulók jövőjében rejlő lehetséges szakképzési útvonalainak megismertetésével kívánt e tanulmány hozzájárulni a sikeres továbbtanulási irány megválasztásához. Az intézményválasztásnál a döntés előtt álló fiataloknak és családjaiknak, valamint az őket támogató pedagógusaiknak van lehetőségük a tanuló sajátos nevelési igényéből fakadó szükségleteinek, egyéni képességeinek, valamint érdeklődési körének megfelelő szakma irányába továbbtanulni, akár együttnevelő, akár különnevelő iskolákról legyen szó. Így szorosan kapcsolódva a szakértői bizottságok javaslataihoz, valamint a szakképző intézmények képzési kínálataihoz, minden fiatal számára meg kell találni a megfelelő intézményt.

A FOGYATÉKOSSÁG ÉS A SZAKKÉPZÉS

A társadalmi beilleszkedés és a jövőbeli életminőség szempontjából meghatározó a fogyatékossgal élő fiatalok életében az, hogy az általános iskola befejezése, így az alapfokú oktatás után tovább tanuljanak, szakmát szerezzenek. Az így megszerzett tudás és végzettség birtokában a munkaerőpiaci helyzetük képes lehet jelentős javulást elérni, mely ugyanakkor a társadalmi helyzetükre és az életminőségükre is pozitív hatással bírhat (Márkus, 2022). Ennek kulcsa lehet a 7-8. osztályos fiatalok megfelelő pályaeorientációját követően a jól megválasztott középfokú intézmény, a számukra ideális nevelési-oktatási forma és maga a szakterület egyaránt.

A korábban bemutatott statisztikai adatok tükrében különösen figyelniünk kell arra, hogy a szakképzés különböző színterein a fogyatékossgal élő tanulók a kiemelt figyelemben valóban részesülnek-e. A különleges bánásmód igényeinek és feltételeinek teljesülése nem korlátozódik-e csak és kizárólag a tantermi nevelés-oktatásra, hanem azt a gyakorlati oktatás keretei között, az egyenlő esélyű hozzáférés általános szempontjait figyelembe véve biztosítják a képzést szervező felek, akár a tanműhelyben, akár munkahelyen zajlik a munkatevékenység (Márkus, 2022). Gondoljunk akár a fizikai környezet, a programok, a szolgáltatások hozzáférhetőségére (pl. ergonómia, kommunikáció stb.), akár a személyi feltételekre, az Szt. szerinti szakképzésben foglalkoztatott oktató teendőire.

A Magyarország által 2007-ben törvénybe iktatott és kihirdetett ENSZ Egyezményben (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről, továbbiakban: Egyezmény) foglalt rendelkezések és általános alapelvek biztosítják azt a hátteret, mely alapján a szakképzésben is megjelenő és biztosítandó egyenlő esélyű hozzáférés általános szempontjai kerültek megfogalmazásra. „*A felnőtt emberek társadalmi szerepvállalásának egyik nagyon fontos területe a munka*” (Márkus, 2022. p. 14.). Kimondhatjuk tehát, hogy a minél magasabb szintű és minőségű szakmai oktatás és képzés, valamint a megfelelő szakképzettség megszerzése elengedhetetlen a jövedelmező és minőségi munkavégzésben, továbbá a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben, valamint a munkaerőpiacon való hosszú távú bennmaradásban egyaránt.

Az egyenlő esélyű hozzáférés megvalósítása önmagában azonban még nem elegendő. A szakképzésben történő egyenrangú és egyenlő esélyű részvétel szintén fontos eleme a fogyatékossgal élő fiatalok majdani munkaerőpiaci integrációjához. Az együtttanulás során, ahol a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékos tanulók megismerhetik egymás képességeit, a gyakorlati színterek szakemberei feltérképezhetik a fiatalokban rejlő lehetőségeket, segítik és hozzájárulnak a munkahelyi együttműködések alapjaihoz (Szkt, 2019, 4.§ (4); Egyezmény, 2007, 24. cikk).

Továbbá a fizikai környezet egyenlő esélyű hozzáféréseinek kialakításán és biztosításán túl a fogyatékossgal élő fiatalok számára „csak” annyira szükséges a személyi és tárgyi környezet alakítása, melyben ők valóban adottságaik és képességeik szerint tudnak részt venni. Tehát *„az észszerű alkalmazkodás az elengedhetetlen és megfelelő módosításokat és változtatásokat jelenti, amelyek nem jelentenek aránytalan és indokolatlan terhet, és adott esetben szükségesek, hogy biztosítsák a fogyatékossgal élő személy alapvető emberi jogainak és szabadságainak a mindenkit megillető, egyenlő mértékű élvezetét és gyakorlását.”* (Egyezmény, 2007, 2. cikk)

A szakképzésben résztvevő, fogyatékossgal élő tanulók támogatásának további létfontosságú szereplői és egyben a személyi feltételek biztosítói az oktatók. *„Az oktató alapvető feladata a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy szakmai oktatása, illetve szakmai képzése, [...], sajátos nevelési igényű vagy fogyatékossgal élő személy esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak figyelembevételével.”* (Szkt, 2019, 49.§, (1)). Azon túl, hogy a fogyatékossgal típusának megfelelő szakirányon szakképzettséget szerzett (utazó)gyógypedagógus vagy együttnevelést segítő pedagógus vesz részt a sajátos nevelési igényű tanuló, illetve a fogyatékossgal élő fiatal szakmai támogatásában, kiemelten fontos az a kérdés is, hogy a nem gyógypedagógiai végzettségű, a szakmai nevelési-oktatási feladatokat ellátó szakoktató milyen, a fogyatékossgal élő tanulói egyéni adottságaiból és képességeiből adódó, speciális igényeket és szükségleteket tud és képes kielégíteni. Kellő információval és szakmai ismerettel rendelkezik-e az ő „oktatói alapvető feladatai” ellátásához? A 2020-as Végrehajtási rendelet kimondja, hogy duális képzőhelyen oktató az lehet, aki *„[...] kamarai gyakorlati oktatói vizsgával rendelkezik”* (242.§ (1)). Azonban ezen képzés Képzési- és Vizsgakövetelménye nem tér ki speciális, gyógypedagógiai kérdéskörökre, a képzés elvégzése és a vizsga letétele után a gyakorlati oktató képes lesz ugyan a gyakorlati tevékenységei során fontosabb pedagógiai, szociálpszichológiai és kommunikációs ismeretek alkalmazására, de ezen tudás birtoklása önmagában a fogyatékossgal élő tanulói teljeskörű nevelési-oktatási feladatai ellátására nem elegendő (MKIK, d.n. p. 2.).

ÖSSZEGZÉS

A továbbtanulás előtt álló fiataloknak és családjainak mindenképpen érdemes – sokszor a család életének meghatározó szempontjaként is – figyelembe venniük a megfelelő szakma és intézmény kiválasztása során azt, hogy a tanulók duális képzésben történő oktatása milyen szinten történik. Az iskolai tanműhelyekben végzett gyakorlati tevékenységek során a tanulók a saját intézményi közösségükben, ismerős tanuló társak és oktatók között végzik a szakmai munkát. A duális partnercégek, munkahelyek azonban más lehetőségek és kihívások elé állítják mind a fogyatékossgal élő fiatalokat, mind a velük foglalkozó szakembereket egyaránt.

A jelen tanulmányban bemutatott szakképzési útvonalak alapján láthatjuk, hogy bár az új szakképzési rendszerben sok lehetőség és irány mutatkozik a továbbtanulásra, azonban a sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte a szakképző intézményekben alacsony százalékban mutatható ki. Továbbra is döntő többségben

ezek a fiatalok a különnevelő intézményekben folytatják a középfokú tanulmányaikat. A budapesti intézmények jövő évre meghirdetett tanulmányi területek kínálatában összességében magasabb számban vannak jelen az együttnevelő intézmények, azonban a KSH adatok alapján kimutatható, hogy a tanulók az eddigi években a különnevelő intézményeket preferálták. Érdemes lehet a következő tanévre való beiskolázási időszak után ezen adatokat újra áttekinteni és összevetni a kínálatot a beiratkozott tanulók számával.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás, a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók képzésben való benntartása a szakképzés kiemelt feladatai közé tartozik, így szakmához, részsakmához juttatva a fiatalokat. A szakképzés átalakítása során új és rugalmas tanulási utak lehetővé teszik azt, hogy minden magyar, szakmát tanulni vágyó fiatal megtalálhassa a neki legmegfelelőbb intézményt, képzési formát és szakmát egyaránt.

A jelenlegi, különnevelő intézményekben kiemelkedően magas sajátos nevelési igényű tanulói arány, valamint az ezzel párhuzamosan az együttnevelésben tanuló, sajátos nevelési igényű fiatalok alacsony száma nem mutatja meg azt az integráció és inklúzió elősegítésére, támogatására irányuló törekvést, melyet az újfajta szakképzési rendszer fő célként és feladatként határoz meg. Érdemes lenne kutatásokkal és vizsgálatokkal feltárni ennek okait, és megoldási, fejlesztési lehetőségeket, javaslatokat megfogalmazni ebben a kérdésben.

A sajátos nevelési igényű fiatalok szakképzésével kapcsolatban további vizsgálódás tárgyának tekinthetjük – és fokozott figyelmet kellene szentelni – a duális partnercégek alkalmazásában álló szakoktatók megfelelő, gyógypedagógiai/speciális pedagógiai felkészültsége kérdéskörének is. A szakoktatók megfelelő felkészítése a fogyatékkal élő fiatalokkal való együttműködésre az egyik mozgatórugója lehet a nyílt munkaerőpiacra vezető képzési útnak.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola és Pszichológiai Doktori Iskola számára a 2024. évi „Doktori Projektek” konzorcialis kutatástámogatási pályázata tette lehetővé.

IRODALOMJEGYZÉK

- Farkasné Gönczi, R. (2022a). Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanulókban való oktatásra értelmi fogyatékos tanulók esetében. In Márkus, E. (szerk.). *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanulókban való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében.* (pp. 38–52.) Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. ISBN: 9786150157320
- Farkasné Gönczi, R. (2022b). Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanulókban való oktatásra látássérült tanulók esetében. In Márkus, E. (szerk.). *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanulókban való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében.* (pp. 72–87.) Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. ISBN: 9786150157320
- Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye (2023). *SNI tanulók fogadó középiskolák 2024/2025.* <https://palyavolasztas.fpsz.hu/sni-tanulokat-fogado-kozepiskolak/>
- Innovatív Képzéstámogató Központ (d.n.). *Duális szakmai oktatás.* <https://ikk.hu/p/dualis-szakmai-oktatas>

- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2023). *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakpolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/9/90/909/90936f8e322b54749bf4c1341e86c070424dd76b.pdf>
- Loványi E. (2022). Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra hallássérült tanulók esetében. In Márkus, E. (szerk.). *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási – képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében*. (pp. 53–71.) Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. ISBN: 9786150157320
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (d.n.). *A szakképzésről*. <https://szakmavilag.hu/a-szakkepzesrol>
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (d.n.). *Kamarai gyakorlati oktatói képzés és vizsga*. <https://mkik.hu/download/137/kamarai-gyakorlati-oktatoi-kepzes-es-vizsga-kepzesi-es-vizsgakoevetelmenye>
- Márkus E. (2022). Általános szempontok, ajánlások a sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek szakképzéséhez. In Márkus, E. (szerk.). *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási – képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében*. (pp. 8–22.) Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. ISBN: 9786150157320
- Márkus E. & Vámos T. (2022). Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra mozgáskorlátozott tanulók esetében. In Márkus, E. (szerk.). *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási – képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében*. (pp. 88–110.) Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. ISBN: 9786150157320
- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (d.n.). *Szakmakereső*. https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=595&Itemid=267
- Ószi T. (2022). Ajánlások szakképzési intézmények oktatási - képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra autizmussal élő tanulók esetében. In Márkus, E. (szerk.). *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási – képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében*. (pp. 23–37.) Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. ISBN: 9786150157320

Jogi szabályozó dokumentumok

- 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da918a399a0bed1985db0f/letoltes>
- 12/2020. (II. 7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor>
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>
2011. évi CX. Törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
2019. évi LXXX. Törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv#lbj0ida57a>
- Oktatási Hivatal (2020a). *Tájékoztató a szakiskolai szakmai oktatásról és szakmai képzésről*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/szakkepzes/IV_2_Tajekoztato.doc
- Oktatási Hivatal (2020b). *Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*. https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok
- Oktatási Hivatal (2020c). *Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*. https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok

Vocational training pathways with special educational needs

ABSTRACT

The continuous evolution and development of the vocational education and training system in Hungary provides today's young people with a variety of vocational pathways after leaving primary school.

The career guidance and support of pupils with special educational needs requires special assistance, and the study focuses on providing information to help teachers support them in making decisions about further education. In addition to describing the current legal framework for vocational education and training, the vocational education and training system itself is partly described, including possible pathways for pupils with special educational needs.

The opportunities for further learning for young people with disabilities are not as wide as might be expected from the objectives of the new vocational education and training system. Vocational training for pupils with special educational needs poses different challenges for mainstream professionals, making it even more important to find the right institution, the right form of education and the active presence of special education support.

Keywords: secondary vocational education, dual training, special educational needs, co-education, special education.

Sajátos nevelési igényű tanulók környezetének hatása a pályaválasztásra

TAJTINÉ LESÓ GYÖRGY^{1,2}

tajtine.lesogyorgyi@gmail.com

ABSZTRAKT

A sajátos nevelési igényű tanulók életpálya-építési jellemzői sokszínűek lehetnek (Mező-Móré 2021). Továbbtanulási lehetőségeik nagymértékben függenek az adott tanuló szakértői véleményében szereplő sajátos nevelési igény típusától, az oktatási intézményben elérhető támogatási lehetőségektől és a középiskolák szakmai alapdokumentumában szereplő, befogadható sajátos nevelési igény kategóriáktól. Mindezek miatt a sajátos nevelési igényű tanulók életpálya-építési folyamatai sokkal bonyolultabbak lehetnek, mint a tipikus fejlődésű tanulóké, és ezért általában differenciáltabb támogatásra, még inkább élmény- és felfedezésalapú pályaaorientációs módszerekre van szükségük.

A tanulmányban bemutatásra kerülnek egy 688 fős mintán, a 8. évfolyamos gyermeket nevelő szülők körében végzett feltáró jellegű, pályaválasztási döntéshez kapcsolódó kutatás iskolai pályaaorientációs tevékenységekre fókuszáló eredményei. A válaszadó szülők közül 195 fő nyilatkozott úgy, hogy gyermeke szakértői véleménnyel rendelkezik, így az ő válaszait kiemelten kezeltük ebben a tanulmányban.

A kapott eredmények elemzése során láthatóvá váltak azok a beavatkozási pontok, ahol a pedagógusok és a pályatanácsadással foglalkozó szakemberek eredményesebben tervezhetik meg tevékenységeiket és a hozzá illeszkedő módszereiket. A tanulmányt a gyakorlatban is használható, élmény- és felfedezésalapú pályaaorientációs módszerek és lehetőségek bemutatása zárja.

Kulcsszavak: pályaaorientáció, élménypedagógia, sajátos nevelési igény, BTMN státusz, pedagógiai módszerek.

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.4](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.4)

ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS CÉLOK

A sajátos nevelési igény értelmezésével kapcsolatban számos megközelítéssel találkozhatunk (1993. évi LXXIX. Közzoktatási törvény; Gerebenné, 1995; Mesterházi, 2006; Bolla 2012). A tanulmányban és a kutatás bemutatni kívánt eredményeinél is a „sajátos nevelési igényű státusz”-t, mint jogi terminust használjuk, tehát nem a gyógypedagógiai terminológiát. A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (továbbiakban: Köznevelési törvény) értelmező rendelkezésében jelenleg így szerepel a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló fogalma: „...aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfigyafatékas, több figyafatékoasság együttes előfordulása esetén balmozottan fogyafatékas, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (4. §. 25. pont).

Jelen tanulmánynak nem célja és feladata a jogi és a gyógypedagógiai terminológia összevetése, ütköztetése, kritikája, mert a pályaaorientációs folyamatban mind a kettő adekvátnak tekinthető. Az erősségek feltárásában és a fejlesztendő területek meghatározásában a gyógypedagógiai terminológia sokkal pontosabb és árnyaltabb képet képes adni a szakembereknek, a pedagógusoknak és a szülőknek. Míg a továbbtanulási és az iskolaválasztási döntéseknél a pedagógiai szakszolgálat által kiadott szakértői véle-

ményben foglalt sajátos nevelési igény (továbbiakban: SNI) kategória és a középiskolák alapító okiratában/szakmai alapidokumentumában szereplő, az intézmény által ellátható és befogadható SNI kategóriák a jogi terminológiát alkalmazzák.

Megfigyelhető, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóknak sokszor okoz nehézséget a karriertervezés, a pályaválasztás és az iskolaválasztás. Önismeretük gyakran bizonytalan, érdeklődési területeik sokszor pontatlanok, és nem mindig tudják konkrétan, milyen lehetőségek vannak a munkaerőpiacon, milyen szakmákban tudják majd kihasználni meglévő képességeiket és erősségeiket (Cserti-Szauer, 2021; Tajtiné, 2022). Ezért is kiemelten lényeges, hogy felismerjék és megértsék saját erősségeiket és megtalálják azokat a szakmákat, lehetőségeket, amelyek megfelelnek érdeklődési területeiknek és képességeiknek. Ehhez szükségük lehet a minél szélesebb körű, munkaerőpiacra vonatkozó információk megszerzésére és azok feldolgozására, hogy megértsék, milyen kihívásokkal és elvárásokkal kell majd szembenéznük a munka világában. Már ebből is láthatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók pályaaorientációs folyamatában milyen kiemelt szerepet játszanak a pedagógusok, a szülők és a pályatanácsadó szakemberek.

Több kutatás is megerősítette, hogy a gyermekek számára az elsődleges információs forrás a szülő (Tajtiné, 2010; Szily, 2018; Kenderfi, 2019). De vajon honnan remélhet segítséget a szülő? A szülők pályaaorientációs folyamatba történő, minél nagyobb mértékű bevonásához a pedagógusoknak és a pályatanácsadóval foglalkozó szakembereknek is ismernünk kell a szülők nehézségeit és az őket foglalkoztató kérdéseket, bizonytalanságokat.

Kenderfi (2019) nagymintás vizsgálata alapján megfogalmazta, hogy a szülők a saját iskolai végzettségüktől magasabb iskolai végzettséget szeretnének gyermeküknek, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők a középiskolaválasztási döntést nehezebb és nagyobb súllyal rendelkezőnek érzik, mint a magasabb iskolai végzettségű szülők. Ennek okaként fogalmazza meg, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők „nemtetszés esetén” lehetőségként tekintenek az iskolaváltásra vagy a további képzés megszerzésére. A vizsgálat iskolai pályaaorientációs tapasztalatai azonban azt tükrözték, hogy a szülők kevéssé vonódnak be tudatosan gyermekük pályaaorientációs folyamatába. Figyelemreméltó adat volt, hogy a szülőknek csak kevesebb, mint a fele mesélt gyermekének saját munkájáról és munkatapasztalairól.

Szily (2018) szülők körében végzett kutatásában látható volt, hogy a szülők többsége saját felelősségének tartja a gyermeke pályaválasztását, és az is megfigyelhető volt, hogy többen nem akarják rákényszeríteni gyermekükre saját véleményüket, tapasztalásaikat és szakmai képesítésüket. A válszadó szülők feladatuknak tartották gyermekük támogatását, a pályaválasztási döntéssel kapcsolatos beszélgetéseket, melyhez a pályaaorientációs rendezvényektől vártak elsősorban segítséget. Ezek a szülők tehát aktív partnereként kívántak részt venni gyermekük pályaaorientációs folyamatában, azonban annak minden lehetséges módját nem igazán ismerték.

Az utóbbi években az oktatás területén jelentős változások történtek, amelyek hatással vannak a tanári szerepekre a pályaaorientáció folyamatában is (Suhajda et al., 2022; Tajtiné, 2022). Ezeknek az új szerepeknek és a tanulási környezet átalakulásának köszönhetően a pedagógusok feladatai ma már nem csak az oktatási anyag átadására korlátozódnak, hanem sokkal inkább a tanulók támogatására, fejlesztésére és inspirálására is. Az új tanári szerepek közül kiemelendő a tanulóközpontú szemlélet, ami azt jelenti, hogy a pedagógusok aktív résztvevői a diákok pályaaorientációs folyamatának. Ennek érdekében nem csak az iskolai tananyagot kell átadniuk, hanem támogatniuk kell a diákokat abban, hogy minél jobban megismerjék önmagukat és a munka világát, hogy saját érdeklődésüknek megfelelően tudják megválasztani továbbtanulási irányukat (Borbély et al, 2020; Kenderfi, 2019; Kettunen, 2017; Nahalka, 2002; Suhajda, 2013; Tajtiné, 2021).

Az oktatási intézményekben ma már sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek a pályaorientáció témakörére, és ez a terület egyre inkább előtérbe kerül, köszönhetően többek között a kötelezően bevezetett pályaorientációs napoknak. A pedagógusok kapcsolódási pontok lettek a munka világával, és egyre nagyobb felelősségük van abban, hogy kapcsolatot teremtsenek a helyi vállalkozásokkal, szakemberekkel, illetve lehetőséget teremtsenek a diákok számára a munkahelyi tapasztalatok és a munka világából származó információk megszerzésére (Mező, 2015b; Tajtiné, 2022).

Az alap- és középfokú intézményeknek tehát fel kellene készülniük arra, hogy a sajátos nevelési igényű, továbbá a beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő (továbbiakban BTMN) tanulók-nak megfelelő támogatást, szükség esetén speciális segítséget nyújtsanak, amivel támogatni tudják a munkaerőpiaci és társadalmi integrációjukat (Cserti-Szauer, 2021; Kenderfi, 2011; Mező, 2015a; Suhajda et al., 2022; Tajtiné, 2022).

A középiskola-választási döntés már nem csak a személyes jellemzők, az érdeklődés és az iskolai teljesítmény függvénye, hanem a választható lehetőségek által is korlátozott döntés. A középiskola-választást a sajátos nevelési igényű tanulók esetében az érdeklődés mellett az adott középiskola alapító dokumentuma, szakmai alapidokumentuma is befolyásolja. Ezt a korlátozó tényezőt azonban a magasabb érdekérvényesítésű szülők számtalan módon meg tudják, vagy legalábbis megpróbálják megkerülni. Abban az esetben viszont, ha a választott iskola és a tanuló képességei nincsenek összhangban, akkor a várható kudarcok száma növekedhet.

A diákok személyes és felhalmozódott iskolai kudarcainak pedig egyik súlyos következménye az oktatásból történő lemorzsolódásuk és végül a végzettség nélküli, korai iskolaelhagyásuk (DiMaggio, 1998; Fredricks et al., 2004; Hanák, 2016; Lyche, 2010; Ostorics, 2015; Paksi et al., 2020; Tinto, 1987).

Ezen kudarcok egyik látványos manifesztálódása az alap- és középfokú képzés közötti átmenetben is tapasztalható. A középiskolai felvételi eljárás egy erős szűrő funkciót tölt be, mert a középiskolai felvételi eljárás során közel 425.000 magyarlakta központi iskolából kerülnek tanulók középiskolákba. Alapvetően a középiskola-típusok közötti elválasztás a legkevesebb sajátos nevelési igényű diák, arányuk 2,4%, hozzávetőlegesen 4350 fő, ami sok esetben azért is okoz nehézséget, mert ez az egyetlen középiskolátípus, ahol a képzés teljes ideje alatt megoldható az egyéni munkarend. Ugyanakkor a gimnáziumok többségében kötelező a központi írásbeli felkészítése, ami kiegészül tantárgyi szóbeli felvétellel is. Technikumban és szakkimnáziumban a tanulók kb 6%-a rendelkezik sajátos nevelési igényű státusszal, ez megközelítőleg 10.200 diák. Ezekben az intézménytípusokban legfeljebb központi írásbeli felvételi kötelező, és csak néhány esetben szerveznek szóbeli motivációs elbeszélgetést. Szakképző iskolában 15%-os arányt képviselnek az SNI státusszal rendelkező diákok (kb 8400 fő). Ebben az iskolatípusban többnyire csak a tanulmányi eredményekből számítják a felvételi pontokat, így semmilyen teljesítménymérés nem történik a felvételi eljárás során. (Speciális) szakiskolában és készségfejlesztő iskolában 6614 sajátos nevelési igényű gyermek tanul. Közülük kb 57% tanulásban akadályozott, 32% értelmileg akadályozott, 4,3% autizmus spektrum zavarral él, a többi tanuló súlyosabb érzékszervi fogyatékkal rendelkezik (KSH, 2024).

A KUTATÁS MÓDSZERE ÉS A MINTA BEMUTATÁSA

Vizsgálatunk célja volt megismerni a középiskola-választás előtt álló sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő szülők elvárásait, terveit, nehézségeit. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a pályaaorientációs folyamatban kell-e, és ha igen, akkor milyen speciális környezeti jellemzőket figyelembe venni a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való közös munka során. Kérdésként fogalmazódott meg, hogy miben nyilvánul meg a szülők szerepe a gyermek iskolaválasztásában, és hogyan jelenik meg a szülők együttműködése az iskolai pályaaorientációs tevékenységek során.

Hipotézisek

Feltételeztük, hogy

- H1: az iskolázottabb szülők a sajátos nevelési igényű gyermekük életpályaépítésének támogatása során is a minél magasabb iskolai végzettséget biztosító iskolatípus választását preferálják.
- H2: a pedagógusok és a szülők együttműködése, a szülők iskolai pályaaorientációs tevékenységekbe való bevonása támogatón hat a sajátos nevelési igényű gyerekek középiskolába való továbbtanulási szándékára.

A kutatás módszere

Vizsgálatunkban pályaválasztási tanácsadó pedagógusként a Heves vármegyei pedagógiai szakszolgálat illetékességi területén tanuló 8. évfolyamos diákok szüleit kérdeztük gyermekük továbbtanulási kapcsolatban. A kérdőív felvételére 2022 januárjában, a középiskolai felvételi jelentkezés határideje előtt egy hónappal került sor.

A szülői kérdőív többek között kitért a továbbtanulási tervekre, célokra, a szülők által, gyermeküknek vágyott középiskola típusára, a vágyott legmagasabb iskolai végzettségre, illetve ennek indokára is. Vizsgálatunkban kitértünk az iskolai pályaaorientációs programokkal kapcsolatos tapasztalatokra, illetve felmértük, hogy a szülők milyen nehézségeket látnak a pályaválasztáshoz kapcsolódóan.

Minta bemutatása

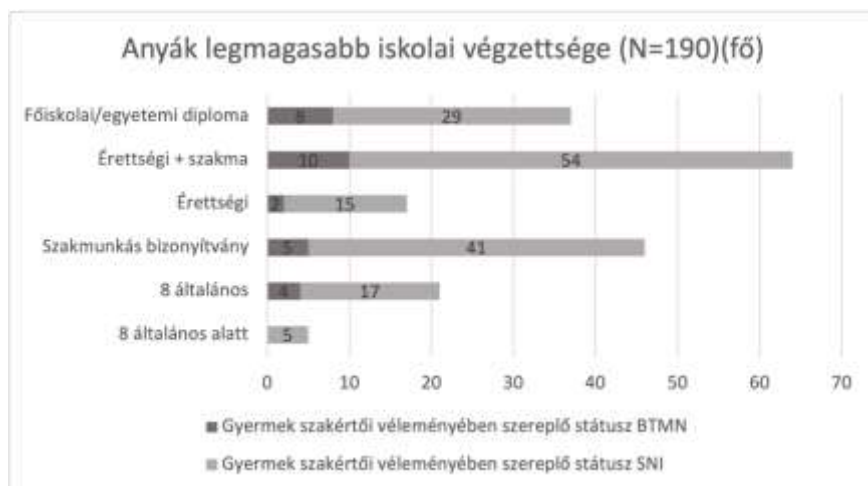
A kiküldött 1158 kérdőívből 688 szülőtől érkezett válasz, melyből 195 szülő jelölte meg, hogy gyermeke rendelkezik szakértői véleménnyel. Az elemzés során egyes kérdéseknél az összes szülő választát is bemutatjuk, megjelenítve közöttük a szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek szüleinek a választát.

A válaszadó szülők (688 fő) 1%-a (6 fő) tudja, hogy gyermeke rendelkezik szakértői véleménnyel, de nem tudja, hogy az milyen státuszt tartalmaz. 24% (166 fő) nyilatkozott úgy, hogy gyermeke SNI státusszal, 4% (29 fő) pedig, hogy BTMN státusszal rendelkezik. A válaszadó szülők 71%-a (487 fő) jelezte, hogy gyermeke nem rendelkezik szakértői véleménnyel. Az eredmények áttekintésénél többnyire annak a 195 szülőnek a választát kívánjuk most elemezni, akiknek a gyermeke rendelkezik szakértői véleménnyel és a státusz is beazonosítható.

A továbbtanulási irányok és lehetőségek szempontjából érdekes háttérinformáció a továbbtanulás előtt álló, szakértői véleménnyel rendelkező tanulók nemek szerinti megoszlása. A 195 fő szakértői véleménnyel rendelkező tanuló közül 91 fő lány és 104 fő fiú. Ha státusz szerint is tovább bontjuk, akkor leolvasható, hogy a BTMN státusszal rendelkező tanulók közül 15 fő lány és 14 fő fiú, míg a SNI státusznál fordul az arány, a fiúk vannak többen: 90 fő, a lányok pedig: 76 fő. Tanulmányunknak nem célja

a fiúk felülreprezentáltságának vizsgálata a szakértői véleménnyel rendelkezők között, de elmondhatjuk, hogy ez az arány elég általános.

A 195 fő közül integráló általános iskolába jár mind a 29 fő BTMN státusszal rendelkező tanuló, ami nem meglepő, hiszen az EGYMI-be való tanulói jogviszonyhoz SNI státusszal kell rendelkezni. Ugyanakkor ez alapján azt vélelmezhetjük, hogy a szülők megfelelő státuszt határoztak meg gyermeküknél. Az SNI státusszal rendelkező tanulók közül 126 fő jár integráló általános iskolába és 40 fő tanul EGYMI-ben.

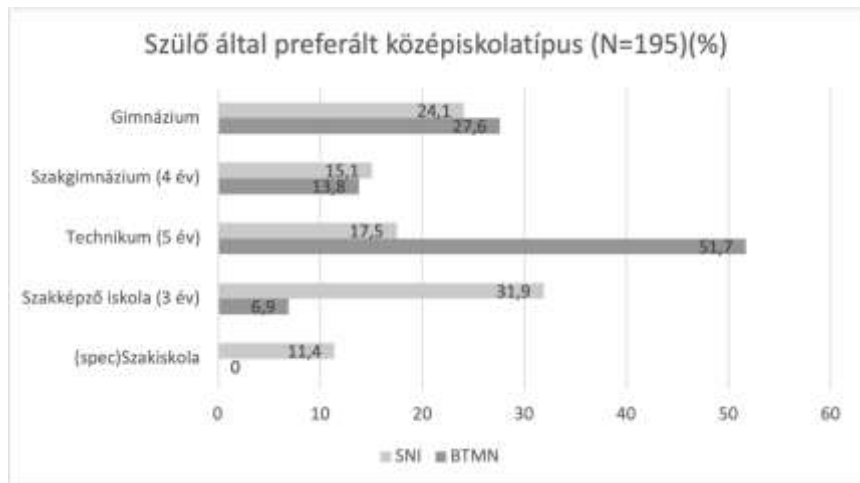


1. ábra. A válaszadó anyák iskolai végzettségének megoszlása (saját szerkesztés).

Öt kérdőív esetében nem kaptunk választ az anya iskolai végzettségére vonatkozóan (1. ábra). A 8 általános alatti iskolai végzettséget 5 fő jelölt meg, akiknek a gyermeke SNI státusszal rendelkezik. A 8 osztályt megjelöltek közül 17 főnek SNI és 4 főnek BTMN státusszal rendelkezik a gyermeke. Érdekes kérdés lehetne, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülőknél – ami a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű kategóriákat is kimeríti egyben – miért ilyen alacsony a BTMN státuszú gyermekek aránya. Vajon ezen szülők gyermekei csak akkor jutnak el szakértői vizsgálatra, amikor már a sajátos nevelési igény lehetősége egyértelművé válik? Ezen kérdések megválaszolása jelen tanulmánynak nem célja vagy témája, azonban további vizsgálatokra adhat kutatási javaslatot. A szaktanús bizonyítvánnyal rendelkező anyák esetében is látható még ez az arány, vagyis 41 főnek SNI, és 5 főnek BTMN státusszal rendelkezik a gyermeke. A csak érettségivel rendelkező anyáknál 15 főnek SNI és 2 főnek BTMN, míg az érettségivel és szakmával is rendelkező anyák közül 54 főnek SNI, 10 főnek BTMN, a diplomával rendelkező anyáknál pedig 29 főnek SNI és 8 főnek pedig BTMN státusszal rendelkezik a gyermeke.

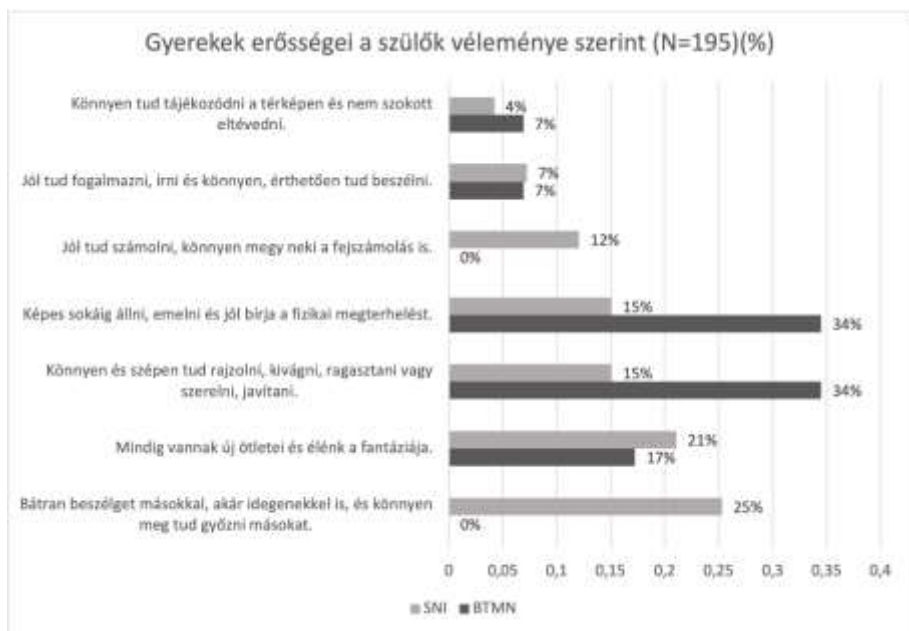
KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A kutatás néhány eredményét áttekintve képet kaphatunk az élmény- és felfedezésalapú pályaorientációs tevékenység fókuszpontjairól.



2. ábra. Szülők által preferált középiskolátípusok a továbbtanuláshoz (saját szerkesztés).

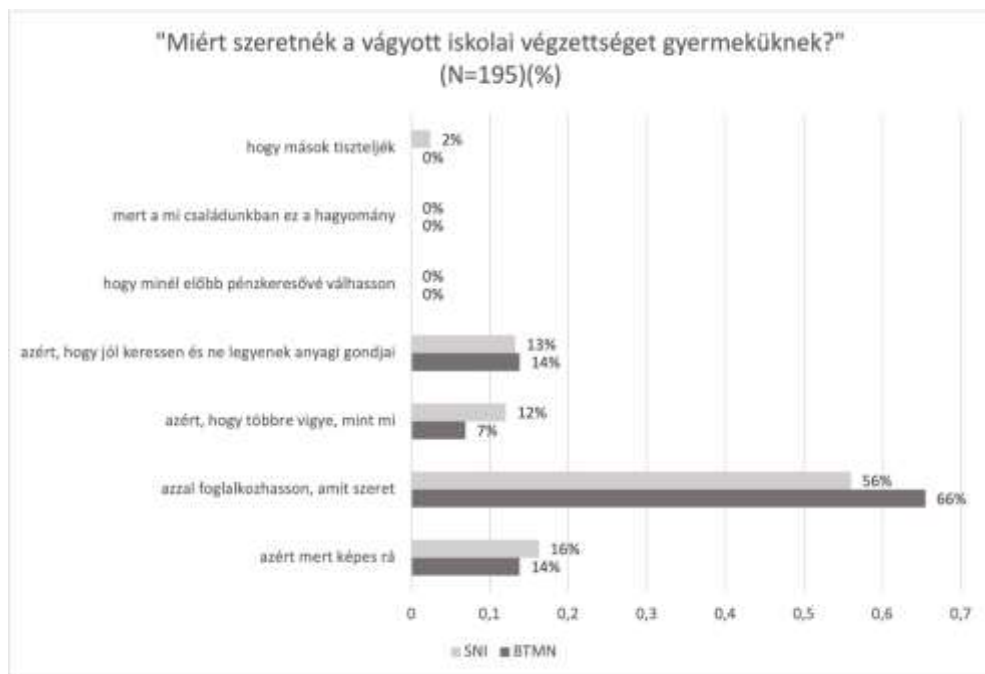
Áttekintve a 2. ábrát, elég szórt képet kaphatunk a szülők által preferált iskolatípusokról, főleg, ha a BTMN és SNI státusz szerinti bontást is elemezzük. Pozitívként jelenik meg, hogy a BTMN státuszú gyermeket nem akarják (speciális) szakiskolába küldeni, hiszen oda jellemzően csak SNI státusszal lehet felvételt nyerni és nem is része a szakképzésnek, hiszen csak részsakképesítésre ad lehetőséget. Azonban az SNI státusszal rendelkező gyermekek 11,4 %-át ilyen iskolatípusba küldnék legszívesebben a szülei. A 3 éves szakképző iskolába a BTMN státuszú gyermekek 6,9 %-át és az SNI státuszú gyermekek 31,9%-át küldnék szívesen. A BTMN státusszal rendelkező gyermekeket legnagyobb arányban (51,7%) az 5 évfolyamos technikumba, 13,8%-át a 4 éves szakgimnáziumba és 27,6%-át pedig gimnáziumban látnák szívesen a szülei. Az SNI státusszal rendelkező gyermekek 17,5%-át technikumba, 15,1%-át szakgimnáziumba, 24,1%-át pedig gimnáziumba szeretnék küldeni a szülei. Az 5 éves technikumoknál igen erősen felvetődik a kérdés, hogy vajon mennyire stabil a gyermekek ágazat iránti érdeklődése, elköteleződése, hogy ezt a hosszú képzést egy szakmai, emelt érettségivel tudják zárni, és megkaphassák a vágyott érettség és a technikus szintű szakmai képzést.



3. ábra. Szülők véleménye a gyermekük legjobb képességeiről (saját szerkesztés).

Ahogy az 3. ábrán is látható, a BTMN státuszú tanulók esetében legerősebb képességként a fizikai állóképességet (34%) és a kézügyességet igénylő (34%) tevékenységeket jelölték meg, majd ezt követi a kreativitás (17%). Ez a három képességtérlet közvetlenül és szorosan kapcsolható az iskolai készségtárgyakhoz, melyek sokszor tapasztalhatóan háttérbe szorulnak a „fontosabb” tárgyakhoz képest, így csökkentve az esélyt a BTMN státuszú tanulók érvényesülésére és sikereik azonos értékűként való elfogadására. A BTMN státuszú tanulók 7%-nál tartják csak erősségnek az írást, olvasást és a kommunikációs képességet a szülők. Az SNI státuszú tanulóknál szintén a készségtárgyakhoz kapcsolódó erősségeket tartják a legjobb területnek, ilyenek a kapcsolatteremtő képesség (25%), kreativitás (21%), kézügyesség (15%), fizikai állóképesség (15%). A BTMN és az SNI státusszal rendelkező tanulóknál is a leggyengébb területek közé sorolták a szülők a számolási képességet és az írás-olvasást, mely az iskolai sikeresség két alapköve, továbbá a középiskolába való továbblépés eszközei is a tanulmányi eredmények a központi írásbelin (matematika és magyar). Az élmény- és felfedezésalapú pályaorientációs tevékenységeknek tehát ezekre az ellentmondásokra mindenképpen reflektálniuk kell.

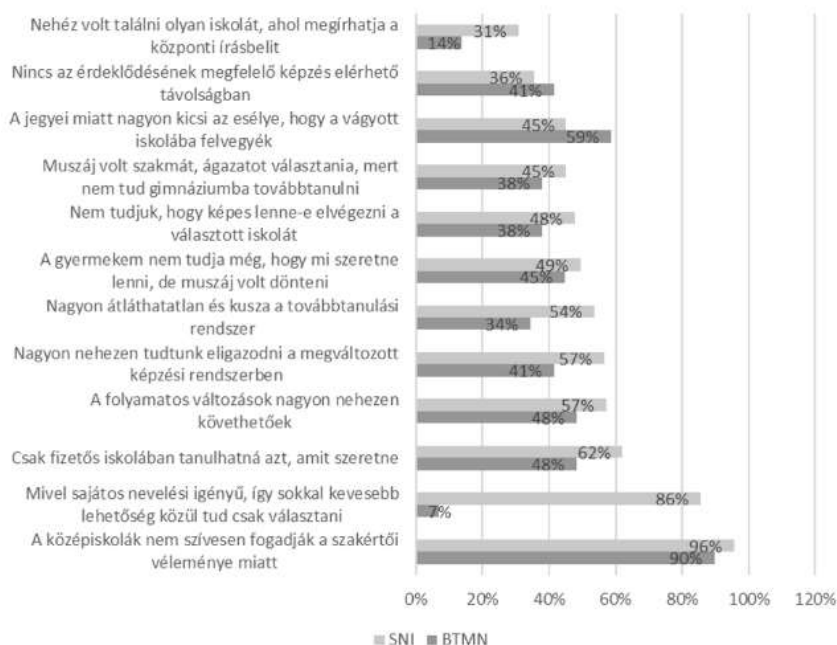
A gyermekek számára – a szülők által vágyott legmagasabb iskolai végzettségeket áttekintve – a BTMN státusszal rendelkező gyermekeknek leginkább érettségit és szakmát (38%), diplomát (28%) és felsőfokú szakképesítést (14%) szeretnének. Az SNI státusszal rendelkező gyermekeknek érettségit és szakmát (42%), diplomát (28%), szakmunkás bizonyítványt (22%) szeretnének a szüleik. Fontos kiemelni, hogy 8 általánost, mint legmagasabb iskolai végzettséget egyetlen szülő sem jelölt meg, így kivétel nélkül mindannyian szeretnék, ha továbbtanulna gyermekük. Tudományos doktori címet a BTMN státusszal rendelkező gyermekek 7%-nak szeretnének a szüleik. Fontosnak gondoltuk a szülőktől azt is megkérdezni, hogy miért szeretnék gyermeküknek a vágyott iskolai végzettséget (4. ábra).



4. ábra. A szülők által vágyott iskolai végzettség indoka (saját szerkesztés).

A BTMN (66%) és az SNI (56%) státusszal rendelkező gyermekek esetében is a legfontosabb indok az volt, hogy azzal foglalkozhasson, amit szeretne. Második helyen – BTMN státusz esetében 14%, SNI státusz esetében 16% – az az indoklás állt, hogy „azért mert képes rá”, és csak harmadik helyen jelent meg a pénz és az anyagiak, mint a biztonság forrása (a BTMN státuszú gyermekek szüleinél 14%, az SNI státuszú gyermekek szüleinél 13%). Az SNI státusszal rendelkező gyermekeknél a szülők 2 %-a jelölte meg indokként azt, hogy felnőtt korában majd tiszteljék őt a végzettsége miatt. A diagramból jól látható, hogy a szülők egyértelműen az érdeklődésalapú továbbtanulást preferálják. De vajon ők és gyermekeik tudják-e, hogy pontosan mik is az érdeklődési területeik? A család és az iskola hogyan és milyen mértékben tudja segíteni a gyermeket, hogy megtalálja és be tudja ezeket azonosítani? Illetve a vágyott iskolai végzettséghez valóban megvannak-e a gyermekek képességei?

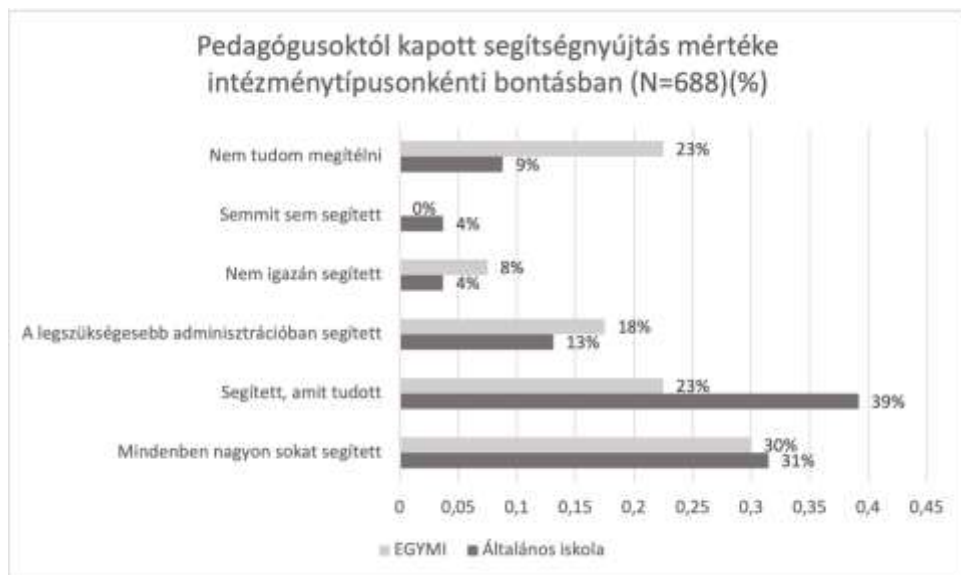
A szülők által megjelölt nehézségek a továbbtanulási- és iskolaválasztási döntésben (N=195)(%)



5. ábra. Szülők nehézségei gyermekük továbbtanulásával kapcsolatban (saját szerkesztés).

Az 5. ábrán láthatjuk, hogy a BTMN (90%) és az SNI (96%) státusszal rendelkező gyermekek esetében is legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy a „*középiskolák nem szívesen fogadják a szakértői véleménye miatt*”. Tudnunk kell, hogy nem csak a felvételi jelentkezést, de a felvételihez szükséges központi írásbelire való jelentkezést és annak megírását is befolyásolhatja a szakértői vélemény, és hogy az abban szereplő „kedvezmények”, megsegítések az adott középiskola általi vállalások. Az SNI státusz esetében második helyen (86%) szerepel az „*SNI státusz miatti korlátozott továbbtanulási lehetőségek*”. Harmadik helyen áll az SNI (62%) és a BTMN státuszú tanulók esetében (48%) is az, hogy az érdeklődésnek megfelelő irányt *csak „fizetős” iskolában tudná tanulni*. Ez azért is lényeges szempont, mert fentebb láthattuk, hogy a szülők többsége azt szeretné, ha gyermeke az érdeklődésének megfelelően tanulna tovább, így ez a továbbtanulási döntés egy anyagi szempontú mérlegeléssé válhat. A középmezőnyben láthatjuk, hogy mind a két státusznál nehézséget okoz a folyamatosan változó középfokú rendszer, amit nehezen követhetőnek és nagyon átláthatatlannak érznek a szülők. Ez azért is figyelemreméltó adat, mert a szülő a gyermek elsődleges információforrása, ha viszont a döntéshez szükséges információk a szülők nagyrésznél átláthatatlannak, akkor kérdés, hogy hogyan tudnak segíteni gyermekeiknek, hogyan tudnak releváns és helyes információkat átadni. Ebből is láthatjuk, hogy a pályaorientációs folyamatban résztvevő pedagógusoknak és pályatanácsadó szakembereknek igen fontos szerepük van a naprakész információközvetítésben.

A pedagógusok által nyújtott segítséget objektíven nem tudjuk mérni, csak azt tudjuk vizsgálni, hogy a szülők hogyan élték meg a pedagógusoktól kapott segítséget. Ezért át kell tekintenünk mind a 688 szülő választát, intézményi bontásban (6. ábra).



6. ábra. A szülők érzése a pedagógusoktól kapott támogatás mértékére, intézményi bontásban (saját szerkesztés).

Mindenképpen érdekes adat, hogy az EGYMI-ben tanuló gyerekek szüleinek 23 %-a nem tudta megítélni a pedagógustól kapott segítség mértékét, míg az általános iskolában tanuló gyermekek szüleinél ez az arány csak 9%. Az EGYMI pedagógusaira vonatkozóan a válaszadók 30%-a úgy érezte, mindenben nagyon sok segítséget kapott, és 23%-a szerint pedig segített, amiben csak tudott a pedagógus. Az általános iskolák pedagógusaira vonatkozóan a szülők 31%-a érezte úgy, hogy mindenben nagyon sokat segített, és 39% szerint segített, amiben tudott. Továbbá látható, hogy a legszükségesebb adminisztrációs segítséget említette meg általános iskolákban a szülők 13%-a, EGYMI-ben a szülők 18%-a. Sokszor elhangzik problémaként, hogy az iskola csak a felvételi eljárás adminisztrációs feladataiért érzi magát felelősnek, azonban a köznevelési törvényben és a nemzeti alaptantervben is egyértelműen megjelenik az iskola és a pedagógusok sokkal szélesebb feladatköre.

A fenti adatokat alapul véve láthatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók életpálya-építése számos kihívással jár, amelyek igen eltérőek lehetnek. Ezen tanulók gyakran küzdenek a tanulmányi eredményeik javításával, emiatt előfordulhat, hogy alacsonyabb szintű tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, melyek tovább szűkíthetik az egyébként is szűkebb iskolaválasztási lehetőségeiket. Ebből kifolyólag pedig nehézségeik adódhatnak az érdeklődési területeikhez kapcsolódó képesítések megszerzésében. Mindenképpen arra kell törekedni, hogy a diákok minél szélesebb körű tájékoztatást és tapasztalatokat kapjanak a pályaválasztáshoz, iskolaválasztáshoz, mert ez lehetőséget teremthet számukra, hogy a képességeiknek és az érdeklődési körüknek megfelelően válasszanak, illetve megteremtí a lehetőséget a társadalmi mobilitásukra is.

KÖVETKEZTETÉSEK

Vizsgálatunk célja volt megismerni a középiskola-választás előtt álló sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők elvárásait, terveit, nehézségeit, hiszen a feltárt kényszerválasztások számának

csökkentésével előtérbe kerülhet az érdeklődésalapú középiskola- és szakmaválasztás, mely megelőzheti az alacsony tanulási motivációból adódó, végzettség nélküli, korai iskolaelhagyást.

Vizsgálatunkban láthattuk, hogy milyen nehézségek, bizonytalanságok jelennek meg az általános- és a középiskola közötti átmenetben. A sajátos nevelési igényű tanulók támogatására szolgáló pedagógiai módszertani repertoár bővítése akkor válik valóban hasznossá, ha azokat kipróbálják és alkalmazzák. Mindenesetre a gyermekekkel való pedagógiai és pályaeorientációs munka során szem előtt kell tartanunk, hogy azok a tapasztalatok, amelyeket az életünk során szerzünk, nagyon fontosak az öndefiníció szempontjából. A múltunkban történt dolgok és azok, ahogyan kezeltük azokat, sokat elárulnak arról, hogy kik vagyunk, és hogyan alakítottuk az életünket. Érdeemes visszatérteni a múltunkra, és megnézni, hogy milyen tanulságokat vonhatunk le.

A pályaeorientációs folyamatban fontos megtanítani a gyermekeknek és szüleiknek, hogy tisztában kell lenniük, hogy mik a céljaik és hová szeretnének eljutni. Hiszen ezek a célok segíthetnek abban, hogy fókuszáltak maradjanak és megértsék, mi a fontos számukra. Érdeemes tehát időt szánni arra, hogy meghatározhassák a kitűzött irányt és az ahhoz szükséges és/vagy már meglévő erőforrásaikat, melyekhez hozzárendelhetők az eszközök. Ebben az esetben a középiskola-választás nem célként, hanem eszközként tud megjelenni, és jobban tud igazodni a gyermek képességeihez, céljaihoz, ezáltal növelve a képzésben maradásának esélyét.

Elengedhetetlen a „pedagógus-gyermek-szülő” közötti hármass kommunikáció, hiszen a gyermek öndefiníciójának fejlődése nem magánügy, mert a környezetével való kölcsönhatásban alakul. Fejlesztése azért is fontos, mert segít a gyermeknek beazonosítani az érdeklődési területeit, megfogalmazni erősségeit, fejlesztendő területeit és hozzárendelni azokat célokhoz, illetve konkrét eszközként továbbtanulási irányokhoz is. Az önmegvalósítás pedig nem csak a tipikus fejlődésű gyermekek kizárólagos joga, hanem mindenki számára elérhető célként kell hogy megjelenjen. A végzett munkatevékenységeket minden gyermeknek értelmesnek és örömtelinek kellene éreznie, olyanoknak, amelyek segítik abban, hogy kibontakoztassák a képességeiket és a személyiségüket. Továbbá a szülő bevonása a pályaeorientációs folyamatba tudatossá teheti számára, hogy milyen szerepet játszik gyermeke önismeretfejlesztésében.

A pályaeorientáció és az adaptív pedagógiai módszerek összekapcsolása nagyon fontos lehet az oktatás hatékonyságának és a diákok továbbtanulási sikereinek javítása érdekében. Hiszen ezek a módszerek még nagyobb figyelmet szentelnek a diákok individualitásának és annak, hogy minden diák másképp, más ütemben tanul és fejlődik. Az adaptív pedagógiai módszerek és a pályaeorientáció összekapcsolásával a folyamat sokkal személyre szabottabbá válhat, és a diákok személyes céljai és érdeklődési körei is jobban figyelembe vehetők. Ez segíthet a diákoknak abban, hogy jobban megértsék saját képességeiket, érdeklődési körüket és céljaikat, és ezáltal könnyebben meghozhassák a saját továbbtanulási döntéseiket. Az egyéni tanulási tervek kialakítása és a differenciált oktatási módszerek alkalmazásai továbbá segíthetnek a diákoknak az olyan kulcsfontosságú készségek fejlesztésében, mint a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, a csapatmunka és az önkifejezés. A diákok bevonása a munka világához kapcsolódó élethelyzetekbe, az interaktív szakmabemutatókba, gyakornoki programokba, vagy beszélgetések a szakemberekkel lehetőséget adhatnak arra, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek, és jobban megismerjék az általuk választani kívánt területet.

Az élmény- és felfedezésalapú pályaeorientáció során a változatos feladatok végrehajtása közben fejleszthetjük a különböző pályákhoz szükséges készségeket és ismereteket. Az él-

mény- és felfedezésalapú tevékenységek lehetnek a barkácsolás, az élelmiszer-feldolgozás, keréteszkedés és minden olyan tevékenység, mely a készségtárgyakhoz és a tanulók erősségeihez kapcsolódva sikerélményhez és az ön- és környezet megismeréséhez járulhat hozzá. További lehetőségek még az élményalapú tanulásra az önkéntes munkák, a szakkörökben vállalt részvételek, a diákönkormányzatokban végzett munka, a projekt munkák, a szociális tevékenységek, a diákmunka és a sport is. Tapasztalati tanulásra tehát az iskolai tanóra és a tanórán kívüli tevékenységek széles tárháza is alkalmasak.

Az egyéni képességek és szükségletek figyelembevételével különböző nehézségi szintű és típusú feladatokat állíthatunk össze, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy saját tempójukban haladjanak. A hagyományos értékelési módszerek helyett olyan alternatív módszereket használhatunk, mint a portfólióértékelés vagy az önértékelés, amelyek jobban tükrözik a tanulók egyéni fejlődését.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bolla V. (2012). A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái. [Doktori értekezés]. Pszichológia Doktori Iskola, Személyiség- és Egészségpszichológiai Program, Pécsi Tudományegyetem.
- Borbély-Pecze T. B. (2016). Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59–69. URL: https://epa.oszk.hu/01500/01551/00095/pdf/EPA01551_educatio_2016_1_059-069.pdf
- Borbély-Pecze T. B., Suhajda Cs. J., Kenderfi M., Tajtiné Lesó Gy. & Juhász Á. (2020). Pályakonstrukció és pályaalakultság – Egyazon életpálya két olvasata. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9-10), 13–33. URL: [https://upszon-line.hu/resources/volumes/70/issues/09-10/upsz_70\(09-10\)_2020_007_borbely-pecze_es_mtsai_palyakonstrukcio_es.pdf](https://upszon-line.hu/resources/volumes/70/issues/09-10/upsz_70(09-10)_2020_007_borbely-pecze_es_mtsai_palyakonstrukcio_es.pdf)
- DiMaggio, P. (1998). A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény. In Róbert P. (szerk.). *Társadalmi mobilitás*. (pp. 198–218). Új Mandátum Kiadó.
- Cserti-Szauer Cs. (2021). Fogyatékos diákok egész életutat támogató pályaeorientációja mint empowerment folyamat. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.). *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban: Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. (pp. 32–44). ELTE BGGYK.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gerebenné Várbíró K. (1995). A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In Zászkaliczky P. (szerk.). „...önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. (pp. 216–245). ELTE BGGYFK.
- Hanák Zs. (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban*. [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem.
- Hanák Zs. (2022). Problémák és javaslatok, azaz az iskolai lemorzsolódás helyzetének elemzése az Észak-Magyarország régióban. In K. Nagy E. & Szabó-Tóth K. (szerk.). *Útkereső. Kutatások az Észak-Magyarországi régió jelemelkedésért*. (pp. 152–161). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kenderfi M. (2011). Pályaeorientáció. [Digitális tananyag]. Szent István Egyetem.
- Kenderfi M. (2019). *Szülői pályaválasztási attitűdök 2019*. Pályatanácsadói Kiskönyvtár 3. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar.
- KSH (2024). Oktatási adatok, 2023/2024 (előzetes adatok.) <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/oktatasi-adatok-2023-2024-elozetes-adatok.pdf>

- Kettunen J. (2017). A közösségi média használatának térnyerése a pályaválasztási tanácsadásban. EPALE [Blog]. URL: <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/kozossegi-media-hasznalatanak-ternyerese-palyavalasztasi-tanacsadasban>
- Liskó I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. [Kutatási zárótanulmány]. Kutatás közben. Oktatókutató Intézet. URL: <https://mek.oszk.hu/09700/09761/09761.pdf>
- Lyche, C. (2010), „Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Drop-out and Early School Leaving”, *OECD Education Working Papers*, 53, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Mesterházi Zs. (1995). A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 23(1). p. 12–33.
- Mező K. (2015a). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör
- Mező K. (2015b). A tehetség, mint a különleges bánásmód speciális területe. In Mező K. (szerk.). *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. (pp. 75–85). Bíbor Kiadó.
- Mező K., & Mór M. (2021). Életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok esetében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 21–30. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.21>
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ostorics L. (2015). A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái. In Széll K. (szerk.). *Mit mér a mûszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. (pp. 37–61). OFI.
- Paksi B., Széll K., Magyar É. & Fehérvári A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
- Suhajda Cs. J. (2013). Pedagógus szerepe a diákok pályaválasztási döntésében. In Tóth P. & Duchon J. (szerk.). *Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben*. (pp. 139–155). DSGI.
- Suhajda Cs. J. (2017). A pályorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra. [Doktori értekezés]. „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécsi Tudományegyetem. URL: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16401/suhajda-csilla-judit-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suhajda Cs., Kovács M. & Ercsey-Orbán M. (2022). *A szülők szerepe és lehetőségei a pályorientáció folyamatában. Elméletek, trendek a hazai és a nemzetközi kutatások, publikációk alapján*. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.
- Tajtiné Lesó Gy. (2010). Tanulók és szüleik iskolaválasztási tervei. In Borbély-Peczé T. B., Zachár L., Répáczki R., Punczmann M., Kovács T., Juhász Á., & Borbély-Peczé T. B. (szerk.). *Az életút-támogató pályorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon: Életpályatanácsadás (Lifelong Guidance)*. (pp. 68–74). Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.
- Tajtiné Lesó Gy. & Majoros K. (2021). A kiemelt figyelmet igénylő tanulók pályorientációs folyamatának támogatása In Pacsuta I. (szerk.). *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. (pp. 63–72). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Tajtiné Lesó Gy. (2022). Az osztályfőnöki munka lehetőségei a pályorientációs folyamatban In Medovarszki I. (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából*. (pp. 211–220). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.

Jogszabályok

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. URL: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. URL: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>

The impact of the environment of pupils with special educational needs on their career choices

ABSTRACT

The life path building characteristics of students with special educational needs can be diverse (Mező-Móré 2021). Their opportunities for further education depend to a large extent on the type of SEN included in the expert opinion of the given student, the support options available in the educational institution and the acceptable SEN categories included in the vocational basic document of secondary schools. Because of all this, the life path building processes of SEN students can be much more complicated than of those students with typical development. Therefore, they generally need more differentiated support and even more experience- and discovery-based career guidance methods.

The study presents the results of an exploratory research conducted among 688 parents of 8th-grade children focusing on career guidance activities related to career choices. 195 of the responding parents said that their child has an expert opinion, so their answers were prioritized in this study. During the analysis of the obtained results, the possible points of intervention where teachers and career counselling professionals can more effectively plan their activities, and their corresponding methods became visible.

The study concludes with a presentation of experience-based and discovery-based career guidance methods and opportunities that can also be used in practice.

Keywords: career guidance, experimental learning, special educational needs, BTMN status, pedagogical methods.

A társasjáték mint pályaaorientációs játékeszköz a hátrányos helyzetű tanulók jövőképfomálásban – elméleti alapok egy gyakorlati eszköz kialakulásában.

GLOVICZKI SAROLTA – VASS DOROTTEA

gloviczki.sarolta@gmail.com
vass.dorottea@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0009-0008-7150-6769>
<https://orcid.org/0000-0003-1147-4917>

ABSZTRAKT

Háttér és célok: A hátrányos helyzetű tanulók támogatásának kialakulásához több nemzetközi és hazai kezdeményezés vezetett. Magyarországon az érintettek körének nagysága és a következmények súlyossága miatt ez a szemlélet különös figyelmet kell kapjon. Tanulmányunk célja, hogy egy szakirodalmi kutatómunka összefoglalásával bemutassuk kutatásunkat, melyben további lépésekkel, a probléma alapjaira reagálva egy olyan életút-támogató pályaaorientációt valósítunk meg, amely hatékonná válhat a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában.

Módszer: Vizsgálatunkban három adatbázisban a hátrányos helyzet, a lemorzsolódás, a pályaaorientáció, a játék és a társasjáték témájáról szóló, 2010 és 2022 között publikált szakszövegeket (n=39) elemeztünk. A képességek áttekintésére fókuszáltunk annak érdekében, hogy megtudjuk, a társasjáték pozitív hatással lehet-e a hátrányos helyzetű fiatalok pályaaorientációjában.

Eredmények: A szövegekben talált összefüggések alapján a hátrányos helyzetű tanulók esetében láthatóak olyan atipikusan kibontakozó képességek, melyek megnehezítik a tudatos jövőtervezést és gyakran a lemorzsolódáshoz vezetnek. Megelőzését vizsgálatunk alapján elérhetjük egy olyan társasjátékkal, amely a pályaismeretre és a hátrányos helyzetű tanulók élethelyzeteire fókuszálva az életút-támogató pályaaorientációt fejleszti.

Következtetések: A kiválasztott szövegek szisztematikus elemzése segítheti kutatásunk következő lépéseit, a társasjáték elméleti rendszerének felépítését és az első prototípus kidolgozását, mely további lépésekkel megfelelően támogathatja a hátrányos helyzetű fiatalokat saját előrelépéseikben.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, pályaaorientáció, jövőkép, társasjáték.

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.5](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.5)

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

A hátrányos helyzetű tanulók jelenlétének felismeréséhez és az oktatásukra fordított kiemelt figyelem megteremtéséhez több fontos lépés vezetett. A Salamanca Nyilatkozat (UNESCO, 1994) 1994 óta hívja fel a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulók sikeres oktatásának fontosságára, majd ezt a 2015-ben elfogadott Fenntartható Fejlődési Keretrendszer (Magyarország Kormánya, 2017; United Nation, 2015) konkrét és megvalósítható célokká alakította. Magyarország ezeket a nemzetközi célokat elfogadva minden lány és fiú méltányos, minőségi alap- és középfokú iskola elvégzéséért, valamint a tisztességes munkához megfelelő tudásszinttel rendelkező fiatalok és felnőttek számának növeléséért dolgozik. A hátrányos helyzetű tanulók támogatásához, valamint az élethosszig tartó tanulás biztosításához az UNESCO (2021, 2022) és az UNICEF (2023) átfogó jelentései további szempontokat adnak, az OECD (2023), illetve az Eurydice (2023) áttekintő statisztikai elemzései pedig rámutatnak Magyarországon ezeken a területeken mutatott teljesítményére és fejlődésének szükségességére.

Ma Magyarországon minden ötödik ember (körülbelül 1,9 millió személy) van kitéve szegénységi kockázatoknak, minden tizedik állampolgár anyagi és szociális deprivációban él (KSH, 2022). A köznevelésben több mint 150 ezer hátrányos helyzetű tanuló oktatására, nevelésére kell kiemelt figyelmet fordítani (KSH, 2023a). Akut probléma felzárkóztatásuk, hiszen a népesség számára elengedhetetlen, hogy minél többen tudjanak önállóan élni és dolgozni társadalmunkban (Cserti Csapó & Orsós, 2013; Siposné Sinóros-Szabó, 2014). A helyzet súlyát felismerve a felzárkóztatás és a társadalmi támogatás évtizedek óta a politikai, tudományos, társadalmi élet meghatározó témája. Számítalan ötlet, projekt, folyamat indult el különböző területekre fókuszálva (pl. EHOP, TÁMOP projektek (Oktatási Hivatal, 2024a), felzárkóztató oktatási programok (Billédi, Cserti-Szauer, Kondor, Papp & Perlusz, 2020), azonban továbbra is a tanulók 10-12 százaléka, körülbelül 21 ezer tanuló veszélyeztetett a lemorzsolódás szempontjából (Oktatási Hivatal, 2024b). A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon 12,4 százalék, ezzel az Európai Unió országainak harmadik legrosszabb eredményét mutatva (KSH, 2023b). Ezeket a fiatalokat minél előbb és minél hatékonyabb formában szükséges támogatni a tervezésben, távolabbi perspektíva keretében és találásában.

Mindezek tükrében kutatásunk alapvető indikátora egy olyan támogató eszköz kidolgozásának szándéka, amely hatékony eszközzé válhat a hátrányos helyzetű tanulók jövőképzésében és ezáltal társadalmi felzárkózásukban. Az ehhez vezető kutatómunkánk több, összetett, egymást követő és kiegészítő szakaszból áll: 1) szakirodalmi kutatómunka és metaanalízis, 2) társasjáték elméleti rendszere és az első prototípus kidolgozása, 3) pilot vizsgálat keretén belül a második pontban kidolgozott prototípus kipróbálása, 4) tapasztalatok alapján további kutatómunka, a társasjáték fejlesztése a harmadik pontban kapott eredmények alapján, 5) hatékonyságvizsgálat az újabb prototípussal 6) hosszútávú fejlesztések – a társasjáték alkalmazásának további hatékonyságmonitorozása.

Jelen tanulmány e komplex kutatómunka első szakaszának eredményeit teszi közzé. Célunk az volt, hogy a tudományos kutatás módszereivel kvalitatív úton szakirodalmi kutatómunkát végezzünk annak érdekében, hogy a hatékony társasjáték megtervezésének alappilléret kidolgozzuk. Ebben a kutatási periódusban az elméleti alapokra helyezett nevelésfilozófiai paradigmák, társadalmi helyzetek és a játék lélektani hatásának triumvirátusát vizsgáltuk, a hátrányos helyzetű régiókban élő tanulók attitűdjének figyelembevételével.

MÓDSZER

A szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben három adatbázist (MTMT, ELTEFind, EBSCOHost) használtunk, amelyekben a hátrányos helyzet, a lemorzsolódás, a pályaeorientáció, a játék és a társasjáték témájáról szóló, 2010 és 2022 között publikált szakszövegeket ($n = 6552$) gyűjtöttük össze.

A keresésből gyűjtött 6552 találatot további beválogatási szempontok alapján kategorizáltuk. A duplikátumok kiszűrését követően ($n=154$) a címek alapján kizárásra került 5934 találat, majd a maradék 464 munka közül ezek absztraktjainak áttekintésével további 365 munkát zártunk ki. A folyamatban így megmaradt 99 írás teljes szövegének vizsgálata után 36 tanulmány lényegének kiemelése és értelmezése valósult meg.

A szövegek elemzése során a képességek áttekintésére fókuszálva kerestük a legjobb pedagógiai módszereket az életút-támogató pályaeorientáció támogatása érdekében. Olyan összefüggéseket tártunk fel a képességprofilok elemzése mentén, amely segített megérteni a nevelésfilozófiai paradigmák, társadalmi helyzetek és a játék lélektana közötti összefüggések komplexitását. Metaanalízisünkkel célunk volt megbizonyosodni arról, hogy a társasjáték pozitív hatással lehet a hátrányos helyzetű fiatalok pályaeorientációjában.

A hátrányos helyzet magyarországi körülményei

A kiválasztott írások közül kilenc fókuszált a hátrányos helyzetű tanulók helyzetére. Jelen tanulmányunkban a hátrányos helyzet fogalmát a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény szerint értelmeztük. A törvény szerint hátrányos helyzetű az a gyermek, akinek szülője vagy a családba fogadó gyámja legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, vagy 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, vagy a gyermek elégtelen lakókörnyezetben, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek. A fejlődéshez szükséges feltételek lehetnek tárgyi-fizikai feltételek, azonban a materiális feltételek hiánya mellett egy kevésbé megfogható, ugyanakkor sokszor súlyosabb következményekkel járó hiánnyal is szembesülhetünk. A nehezebb életkörülmények gyakran a családok biztos struktúra nélküli létezéséhez vezethetnek. A struktúra fellazulása kiindulópontja és eredménye lehet olyan feszültségeknek, amelyek a fejlődés során az érzelmi biztonság hiányát okozzák. Ennek enyhítése a fiatalok megoldásait tekintve gyakran a kilátástalan jövővel való szembesülés elkerülésével, a jelenre fókuszálással, a tervezés és a tudatosság fokozatos megszűnésével történik (Buda, 2017). Ebben a fellazult miliőben fejlődve a fiatalok képességeiben is változások történnek, a vizsgált szövegek több összefüggésre is rámutatnak. A különböző eredményeket elemezve a motiváció, a figyelem, a jelenre fókuszálás, a szabálytudat, a kontroll, a tudatosság, a kitartás, a hosszabb távú tervezés képességének összetett lemaradása látható (Bencéné Fekete, 2016; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Nótin & Buda, 2017; Rozgonyi-Horváth, 2015; Siposné Sinóros-Szabó, 2014).

Az oktatási folyamatokban a képességek szintjén ez az általánosan tapasztalható lemaradás a fiatalok élete során a beilleszkedési problémák, a motiválatlanság és az iskolai kudarcok alapját jelenthetik. Ezek komoly nehézségekkel járhatnak, akár a mindennapi élet minőségének romlása és komoly lelki terhek indikátorai is lehetnek (Buda, 2017). A következmények súlyát az oktatáspolitikai felismerte, és a 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló CXCV. Törvény 4. §-a minden pedagógus, illetve szakember számára egyértelművé teszi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számára kiemelt figyelmet kell biztosítani. Fontos ugyanakkor azt is látni, hogy azok az intézmények és szakemberek, akik hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkoznak, szintén kiemelt figyelmet igényelnek. A fiatalok képességeiben tapasztalható lemaradás jelentősen megnehezíti a tanítási folyamatokat. Az iskola számos egyéb feladata mellett nem mindig tudja azokat a felzárkóztató szocializációs helyzeteket megteremteni, amelyek szükségesek lennének a tanulók sikeres előrehaladáshoz (Varga, 2017). Az így halmozódó sorozatos kudarcok megnehezíthetik a fiatalok kapcsolatát az iskolákkal, így elkerülő lehetőségeket keresnek, amely leggyakrabban a lemorzsolódás (Oktatási Hivatal, 2024b).

Egy lehetőség: a lemorzsolódás

A hátrányos helyzetű tanulók megismerése után újabb szövegek segítségével ($n=10$) a lemorzsolódás megelőzésének lehetőségeit vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatták, hogy a lemorzsolódás okai nagyrészt a perspektívák vagy a pályaszocializáció hiánya. Ahhoz, hogy ezt a hiányt pótoljuk, a fiatalokat minél előbb és minél hatékonyabb formában kell támogatni a tervezésben, távolabbi perspektíva találásában. Az „itt és most”-ba kell bevonni őket, hogy az élmények, pozitív tapasztalatok, felépülő sikerek mentén tartósabb motivációt teremthessünk (Buda, 2017). Amennyiben sikerül kialakítani a fiatalokban a motivációt, lehetőségeket kaphatunk további képességek fejlesztésére is. A megfelelő alap kiépítése, a tanulók pályaismeret-

nek fejlesztése és a támogatásuk világunk eligazodásában egy komplex területet épített fel, amit életút-támogató pályaeorientációnak nevezünk (Borbély-Pecze, 2017). A korai iskolaelhagyással szemben az életút-támogató pályaeorientációt mintegy prevenció eszközként értelmezhetjük (Buda, 2017).

Az életút-támogató pályaeorientáció az Európai Unió oktatáspolitikusainak megfogalmazása szerint az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszi az egyént arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, döntéseket hozzanak, és vezessék saját életútjukat (EU Tanácsának állásfoglalása, 2004). Egy komplex, rugalmas rendszer, amely individualizált, bármely korosztály számára alkalmas. Segítségével az élet bármely pontján képes az adott személy önmaga megismerésére, képességei felmérésére, majd az egyéni pályatervezésre és annak módosítására, megvalósítására. A későbbiekben a folyamatosan megjelenő döntési pontokon szükséges önálló tájékozódáson alapuló döntéshozatalban is eszköz lehet (Borbély-Pecze, 2017; European Lifelong Guidance Policy Network, 2015; Gysbers, Heppner & Johnston, 2014; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Szilágyi, 2012). Ez a megközelítés felerősíti az egyén autonómiáját, felelősségét és szabadságát az életpályaépítésben és felértékeli a döntési szituáció jelentőségét. Figyelembe véve, hogy napjainkban már egyik évtizedről a másikra szűnnek meg és alakulnak át a pályák, különösen is fontos a rugalmas döntési képesség. Nem konkrét foglalkozásban vagy tevékenységben kell gondolkodunk, hanem egy döntések sorozata alapján folyamatosan rajzolódó fejlődési folyamatban (Kenderfi, 2012; Kovács & Mangné Kardos, 2020; Völgyesy, 2012).

A gyakorlati pedagógiai tevékenységeknél ez a szemlélet úgy értelmezhető, hogy a cél a tanuló képességeinek fejlesztése, melynek birtokában képes lesz az önálló problémamegoldásra. Jelentős szerepet kap a reális önismeret, különösen a tanuló saját képességének, érdeklődésének, munkamódjának és tanulási stílusának a megismerése és a külső ismeretek elsajátítása, amely segítségével a választható pályák, szakmák, képzési rendszerek világát ismerheti meg (Kenderfi & Fűrész, 2021; Tajtiné Lesó, 2021).

Az életút-támogató pályaeorientáció sajátosságait vizsgálva az látható, hogy több, összetett képesség dinamikus működése szükséges. A választott szövegekben a flexibilitás, az információszerzés képessége, a kockázatvállalás, a kommunikáció, a kreativitás, az ítélőképesség, a motiváció, az önismeret, a problémamegoldás, a szabálykövetés és a tervezői képesség szüksége körvonalazódott (Borbély-Pecze, 2017; Buda, 2017; R. Fedor & Pálosi, 2020; Karlovitz, 2017; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Kovács & Mangné Kardos, 2020; Szilágyi, 2012; Tajtiné Lesó, 2021; Völgyesy, 2012).

Az életút-támogató pályaeorientációt a hátrányos helyzetű tanulók igényeihez illesztve és a szükséges képességeket elemezve több ellentét is kirajzolódott. A hátrányos helyzetű tanuló érdeklődésében, kitartásában, kommunikációs képességében, valamint problémamegoldásában, szabálytudatában, tervezésében és tudatosságában tapasztalt lemaradását összevetve az önálló tudatos pályatervezéshez szükséges képességekkel azt láthatjuk, hogy ezeknek a választás előtt álló fiataloknak éppen azokra a képességekre lenne szükségük, amelyeknek kibontakozása hátrányos helyzetük miatt nehezítve van (Bencéné Fekete, 2016; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Nótin & Buda, 2017; Rozgonyi-Horváth, 2015; Siposné Sinóros-Szabó, 2014).

A kialakult ellentét feloldása érdekében, a célok és a feladatok megvalósulásában pedagógiai, pszichológiai alapokra épített gazdag módszertani eszköztárra van szükség (Bencéné Fekete, 2016; Rozgonyi-Horváth, 2015; Siposné Sinóros-Szabó, 2014). A korszerű pedagógia álláspontját képviselve, olyan foglalkozásban kell gondolkodnunk, ahol a ránk bízottak önálló, kooperatív ismeretszerző és feldolgozó tevékenységét tudjuk támogatni. Ezekben a tevékenységekben a pedagógus központi ismeretközlő szerepe tanulásirányító, segítővé alakulhat át a tanulók képességeinek figyelembevételével. (Bencéné Fekete,

2016). Erre az önálló, kooperatív, ismeretszerző tevékenység megvalósítására kiválóan alkalmas a játék alternatív felhasználása.

Életút-támogató pályaorientáció a játék által

Elemzésünk következő részében a 39 feldolgozott szöveg közül azt a nyolc írást hasonlítottuk össze, amelyek a játék tulajdonságait vizsgálták. Az egyik legkiemelkedőbb, meghatározó jellegzetességeként azt láttuk, hogy a játék általi megismerés során az egyén cselekvéseinek következménye minimális. Fantáziával gyakran kiegészülve képes olyan veszélytelen környezetet biztosítani, ahol a résztvevő kockázatmentesen tanulhat és fejlődhet (és ez igen fontos tényező a pedagógia oldaláról szemlélve). A játék segítségével mind a felnőttek, mind a fiatalok és a kisgyerekek képesek kreatívvá válni, megtanulják igénybe venni egész személyiségüket és önmagukat is képesek felfedezni (Winnicott, 1999). A játék során megélt reális és irreális helyzetek hozzájárulnak az érzelmi intelligencia kialakulásához, a kulcsképeségek fejlődéséhez és a spontaneitás növeléséhez is. Ezekben a folyamatokban a játékos megtanulja megoldani a különböző szituációkat, így a játékban tapasztalt sikerélmény a valóságban is elvezetheti a konfliktusok és a feladatok megoldásához (Schaller, 2012; Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021). A játék az együttlét, az együtt tevékenykedés és a másakra figyelés sokszínű, szervezett, rendezett terepe. Játékos komolysága paradox módon egyszerre szabad és kötött. Szabad, ugyanis az érzelmekre hat, szenvedélyes és gyakran kimozdítja a résztvevőket komfortzónájukból. A játék által kiváltott érzelmek hozzásegítik a tanulót, hogy belső motiváción alapuló, külső kényszertől mentes tevékenységként gondoljon az előtte álló helyzetekre, így támogatva személyiségfejlődésében (Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021). Ennek megőrzése fontos feladat, a játékba való önkéntes és szabad bevonódás feltételeinek a megteremtése elengedhetetlen. Ezzel a szabadsággal párhuzamosan kötött is, szabályok nélkül ugyanis nem létezhet egyetlen játék sem. A játék folyamatai rend nélkül nem működőképesek, erre a résztvevők is hamar rájönnek. Ezt megtapasztalva később elkezdik megérteni közösségük egyéb szabályait is, képesek lesznek elfogadni, alkalmazni, sőt megalkotni, illetve megváltoztatni is azokat (Bús, 2013; Dombi, 2015).

A játék komplexitásának felismerése a pedagógia számára hatalmas lehetőség. Mivel a játék alapvetően feltételezi a tanuló interaktivitását („megtapasztalom, kipróbálok, megértem”), gyakran észrevétlenül válik a fiatal saját tanulási folyamatának irányítójává. Ez az aktív részvétel könnyen terepe lehet sokféle integratív, összerendező funkció kiépítésének (Páli, 2011). A képesség és az integratív funkciók általános fejlesztése mellett a személyre szabott megközelítés is lehetséges a játék által. Minden tanuló a saját tempójában dolgozhat, egyéni megoldási módokat próbálhat és dolgozhat ki. Az egyéni utak sokszínűsége azt jelenti, hogy számtalan, akár ismételhető út lehetséges egy játék során. Azzal, hogy az adott folyamatok újrajátszhatóak, a kitartás és a frusztrációtűrés is fejlődhet, miközben nem válik unalmassá, egyhangúvá az ismétlés (Dombi, 2015; Katteín-Pornói, 2022; Tajtiné Lesó, 2021). A szövegek elemzésével gyűjtött, játékot jellemző lehetőségek különösen fontosak a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók támogatásában, mivel számukra kiemelten lényeges a pozitív élmények biztosítása és a motiváció kiépülésének támogatása.

Áttekintve és összegezve a játék módszerének lehetőségeit, a következő konkrét területek fejlesztése kapcsán találtunk eredményeket: együttműködés, érzelmi intelligencia, információszerzés képessége, kockázatvállalás, motiváció, önállóság, rugalmasság, szabálytudat és szocializáció (Bús, 2013; Cohen, 2018; Dombi, 2015; Katteín-Pornói, 2022; Páli, 2011; Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021; Tajtiné Lesó 2021; Tésabó, 2011). Ezeket a támogatási lehetőségeket összevetve a célcsoport, vagyis a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztést igénylő képességeivel: érdeklődés, kitartás, kommunikációs képesség, motiváció, problémamegoldás, szabálytudat, tervezés és a tudatosság (Bencéné Fekete, 2016; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Nótin & Buda, 2017; Rozgonyi-Horváth, 2015; Siposné Sinóros-Szabó, 2014), majd a célhoz, vagyis a tudatos pályatervezéshez

szükséges képességekkel: flexibilitás, információszerzés képessége, kockázatvállalás, kommunikáció, kreativitás, ítélőképesség, motiváció, önismeret, problémamegoldás, szabálykövetés és tervezői képesség (Borbély-Pecze, 2017; Buda, 2017; R. Fedor & Pálosi, 2020; Karlovitz, 2017; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Kovács & Mangné Kardos, 2020; Szilágyi, 2012; Tajtiné Lesó, 2021; Völgyesy, 2012), az állapítható meg, hogy a játék alkalmas lehet a hátrányos helyzetű tanulók életút-támogató pályaeorientációjának kiépítéséhez.

A társasjáték, mint a pályaeorientáció hatékony megvalósításának egyik eszköze

A játék fogalma alá tartozó tevékenységek sokszínűségét látva kutatásunkhoz meg kellett találnunk azt a kisebb, specifikusabb csoportot, amely célunkhoz megfelelően illeszkedett. Egyszerű szabályokat és döntéseket támogató figyelemjátékokat kerestünk, amelyek előkészíthetik a feladattartást, növelhetik a figyelem minőségét. Ezt kiegészítve a gondolkodási stratégiai játékok problémamegoldó folyamatait kerestük, amelyek a belátásos tanulás kölcsönös összefüggéseinek észlelését és az információkereső stratégiák fejlődését tudják megvalósítani. Ezek az elemek, a játékok rendszerét áttekintve (Fáyné Dombi & Sztanáné Babics, 2015), a társasjátékokban ötvöződtek. A társasjátékok hatásainak áttekintéséhez tizenkettő választott szöveget elemeztünk.

A társasjáték kettő vagy több személy által játszott beltéri, jellemzően táblás játék, ahol a résztvevők meghatározott szabályokat követve valamilyen cél elérésére törekednek (Aczél, 2015). A társasjátékok által olyan világban kísérletezünk, amelyben nincs súlyos tétje döntéseinknek. Képesek bonyolult feszültséget, izgalmat, meglepetést generálni, mert tartalmazzák a tévedés és a bizonytalanság lehetőségét. Hibázhatunk, kipróbálhatunk különböző stratégiákat, kockáztatunk. Megtápasztalhatjuk, hogy mi működik, és mi az, ami nem, ezáltal tanulhatunk a hibáinkból (Jesztl & Lencse, 2018).

A tudatosan tervezett társasjátékprojektek alkalmasak lehetnek általános fejlesztési célokhoz, mint például a türelem, a koncentráció vagy a kommunikáció támogatása; ezek segítségével kialakulhat a gyerekek életében a megfelelő (játék)kultúra. Hatásos komplex fejlesztési célokhoz is, folyamatosan formálva a problémamegoldás, együttműködés és a kritikus gondolkodás képességét, miközben megtanulják megelőzni és kezelni feszültségeiket, konfliktusaikat (Katteín-Pornói, 2022; Szabó, Szendrák & Szörényi 2021; Vekety, 2022). Széles élménypedagógiai eszköztárával alkalmas lehet az önismereten és a társak megismerésén keresztül a személyes és a szociális kompetencia fejlesztésére. A játékban a különböző stratégiák tudatos és rugalmas alakításával olyan élményt kaphatunk, amiért a legtöbb (és legjobb) esetben meg kell küzdeni, sőt sok esetben kockázatokat is kell vállalni. Az így folyamatosan formálódó küzdelem, tervezés, döntés képessége és az ismeretszerzésre való képesség megfelelő alapja lehet a későbbi szakmaspecifikus kompetenciafejlesztésnek is (Aczél, 2015; Iuliana & Juhász, 2020; Jesztl & Lencse, 2018; Lencse, 2015, 2017).

Áttekintve a lehetőségeket, ha megfelelően építjük fel társasjátékprojektünket, a fiatalok képessé válhatnak elviselni a kudarcot, törekednek a fegyelmezett munkavégzésre, tiszteletben tartják a szabályokat és a törvényeket. A szabályokat, játékstruktúrákat elsajátítva, egymás lépéseit figyelve könnyebben juthatnak sikerhez, ami növelheti a motivációjukat, az önmagukba vetett hitüket, így fejlődhet az önértékelésük és az önbizalmuk is (Dombi, 2015; Jesztl & Lencse, 2018; Kincses & Lencse, 2013; Lencse, 2015; Sarlós, 2016; Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021; Tészabó, 2011). Fontos hangsúlyoznunk azonban a játékmester személyiségével járó szakmai kockázati tényezőket is. A játékmester személye minden csoportdinamika esetében befolyásoló szerep lehet, adott esetben akár a játék során előkerülő konfliktusok kezelésére is oda kell figyelnie. Ha ezt nem teszi, úgy a játékkal a szándékokkal éppen ellentétes hatás is elérhető.

Elemzésünk összegző eredménye: a képességek párhuzama

A szövegek vizsgálatát követően a célcsoportról, a célról és az opcionális eszközről gyűjtött információkat hasonlítottuk össze. A hátrányos helyzetű tanulók atipikusan kibontakozó képességeit, az életút-támogató pályaorientáció kialakításához szükséges képességek halmazát és a társasjáték által fejleszthető képességeket egymás mellé illesztve rajzolódott ki a szükség és a megoldás párhuzama.

Milyen képességek fejlesztése lényeges az életút-támogató pályaorientáció során?	Milyen képességeket fejleszt a társasjáték?	A hátrányos helyzetű tanulók mely képességeiben tapasztalható általános lemaradás?
kitartás	kitartás	kitartás
kommunikáció	kommunikáció	kommunikáció
motiváció	motiváció	motiváció
problémamegoldás	problémamegoldás	problémamegoldás
szabálykövetés	szabálytudat	szabálykövetés
tervezés	tervezés	tervezés
együttműködés	együttműködés	
flexibilitás	spontaneitás	
információszerzés képessége	ismeretszerzés	
kockázatvállalás	kockázatvállalás	
kreativitás	kreativitás	
kritikus gondolkodás	kritikus gondolkodás	
önismeret	önismeret	

1. táblázat. A(z) életút-támogató pályaorientáció, a hátrányos helyzetű tanulók és a társasjáték összehasonlítása a képességek aspektusából (saját szerkesztés).

Ez a végső összehasonlítás erősítette meg a kutatásban a társasjáték felhasználásának lehetőségét. A fenti vizsgálatok alátámasztják, hogy indokolt lehet egy olyan társasjáték létrehozása, amely a pályaismeretre és a hátrányos helyzetű tanulók élethelyzeteire fókuszálva az életúttámogató pályaorientációt fejleszti.

Egy saját társasjáték, mint a hátrányos helyzetű tanulók életút-támogató pályaorientációjának segítő eszköze

Kutatási munkánk első lépésében, a szakirodalmi kutatómunka és metaanalízis folyamatában az elméleti alapok kidolgozása mellett értékes információkat kaptunk a kutatás következő lépésének megalapozásához; a társasjáték elméleti rendszerének felépítéséhez és az első prototípus kidolgozásához.

Társasjátékunk elsősorban egy primer prevenciós eszköz lehet, amellyel a tanulók megtapasztalhatják biztonságos keretek között a lemorzsolódással járó előnyöket, illetve a meggondolatlan döntés előtti

helyzetek következményeit. A végső társasjáték használatával a hátrányos helyzetű fiatalok a társasjáték adott szabályain, lépésein, váratlan fordulatain keresztül kipróbálhatják a különböző döntéseik következményeit, az ezekkel járó kockázatokat, kudarcokat, és folyamatosan újratervezhetik jövőjüket (Jeszl & Lencse, 2018; Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021). Ezeknek a szituációknak a játékon keresztül való megélésével lehetőséget kaphatnak ahhoz, hogy később a pályaválasztással kapcsolatos negatív következményeket elkerülhessék. Mindehhez elengedhetetlen egy olyan keret kiépítése is, amelyben beszélhetnek kétségeikről, féleleikről, nonkomfort érzeteikről a játékvezetőnek.

A társasjátéknak gyakorlatias, interaktív keretet kell biztosítania a hátrányos helyzetű fiatalok számára. Nem a tananyag, hanem ők maguk legyenek a foglalkozás középpontja, így gyorsabban szembesülhetnek önmagukkal, ami segítséget nyújthat az önismeretük és önmagukba vetett hitük (énképük) fejlődésében. A társasjáték módszerét tekintve, a játékosoknak tudatos tanulás nélkül kell hatékony tanulási stratégiákat elsajátítani. Ezeket a későbbiekben már tudatosítani lehet bennük. A játékosoknak a közös helyzetekből kiinduló tanulói folyamatban a jövőjükkel foglalkozás fog örömet okozni, élményt nyújtani (Bencéné Fekete, 2016). Az érdeklődés és motiváció további fokozása érdekében a társasjátékozás közben minden fiatalban kell valami kiemelésre, megerősítésre méltót találni. A játék lényege a szabad döntés és problémamegoldás olyan módon történő megvalósítása kell legyen, amely minden esetben sikerélményt biztosít számukra (Buda, 2017).

A társasjátéknak az életút-támogató pályaaorientáció alapvető jellemzőihez alkalmazkodva több területet felölelő rendszert kell megvalósítania. Két nagy területre kell fókuszálnunk: a játék általi és a játékon belüli fejlődésre (Jeszl & Lencse, 2018). Egyrészt arra törekszünk, hogy alkalmas legyen a szociokulturális hátrányból adódó fejlesztési célokhoz, a pályaaorientációhoz szükséges általános és komplex képességek támogatásához. Másrészt olyan feladatokat is beépítünk, amelyek segítségével a játékosok információkhoz jutnak. A pályaismeret fejlesztésével így a megfelelő életpályaépítési kompetencia kialakulását és a pályaválasztás tudatos alakítását támogathatjuk.

A játék során a hátrányos helyzetű tanulók átlagos képességrepertoárját figyelembe véve, mind a szabályok mind az előzetes ismeretek kapcsán a minimummal való tervezés a cél. Nem tűnhet nehéznek és hosszúnak, így támogatva, hogy motiváltan a játék végére érjünk (Jeszl & Lencse 2018). Érdemes alapvető számolási, gondolkodási és olvasási képességekre alapozni, de készülni kell ezek hiányára is (Kétyi, 2020).

ÖSSZEGZÉS

A hátrányos helyzetű tanulók támogatása kiemelt jelentőségű mind nemzetközi, mind hazai szinten. Ennek hátterében többek között az a felismerés áll, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében gyakori bizonyos képességekben a lemaradás. Ezek megnehezíthetik a jövőbeli tervezést, és olyan halmozódó iskolai kudarcokhoz vezethetnek, amelyek fokozzák a lemorzsolódás kockázatát (Rozgonyi-Horváth, 2015; R. Fedor & Pálosi, 2018). A negatív következményeket megelőzve a fiatalokat minél előbb és minél hatékonyabb formában szükséges támogatni.

Kutatásunk erre a helyzetre reflektálva egy olyan támogató eszköz kidolgozására irányult, amely hatékony lehet a hátrányos helyzetű tanulók jövőképzésében, ezáltal társadalmi felzárkózásukban. Az ehhez vezető

kutatómunkánk első szakaszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés során a hátrányos helyzet, a lemorzsolódás, a pályaeorientáció, a játék és a társasjáték témájáról szóló, 2010 és 2022 között publikált, különböző szempontok alapján gyűjtött szakszövegek (n = 39) értelmezése valósult meg.

Az elemzett szövegek eredményei a hátrányos helyzetű tanulók esetében a motiváció, a figyelem, a jelenre fókuszálás, a szabálytudat, a kontroll, a tudatosság, a kitartás, a hosszabb távú tervezés képességének lemaradását mutatták (Bencéné Fekete, 2016; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Nótin & Buda, 2017; Rozgonyi-Horváth, 2015; Siposné Sinóros-Szabó, 2014).

Az életút-támogató pályaeorientáció (Borbély-Pecze, 2017) sajátosságait áttekintve azt láttuk, hogy hatékony működéséhez több, összetett képesség összehangolt, dinamikus működése szükséges. Leginkább a flexibilitás, információszerezés képessége, kockázatvállalás, kommunikáció, kreativitás, ítéloképesség, motiváció, önismeret, problémamegoldás, szabálykövetés és tervezői képessége emelkedett ki (Borbély-Pecze, 2017; Buda, 2017; R. Fedor & Pálosi, 2020; Karlovitz, 2017; Kenderfi, 2012; Kenderfi & Fűrész, 2021; Kovács & Mangné Kardos, 2020; Szilágyi, 2012; Tajtiné Lesó, 2021; Völgyesy, 2012).

Az eredményeink alapján az életút-támogató pályaeorientáció megvalósításához a játék módszert választottuk, amely fogalmának gazdagságát tapasztalva kutatásunkhoz egy kisebb, specifikusabb csoportot kerestünk, így szűkítettük kutatásunkat a társasjátékokra.

A tanulmányunkban bemutatott szakirodalmi metaelemzés révén megállapítható, hogy a társasjátékok hatékony eszközként szolgálhatnak az életút-támogató pályaeorientáció támogatásában. A társasjátékok alkalmasak lehetnek a türelem, a koncentráció, a kommunikáció, a problémamegoldás, az együttműködés és a kritikus gondolkodás képességének támogatásában (Kattein-Pornói, 2022; Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021; Vekety, 2022). Élménypedagógiai eszköztárával alkalmas lehet az önismereten és a társak megismerésén keresztül a személyes és a szociális kompetencia kibontakoztatására. Megfelelő alapot adhat a különböző saját stratégiák tudatos és rugalmas alakításához, így támogatva a küzdés, tervezés, döntés és ismeretszerzés képességét; növelheti a motivációt, a játékos önmagába vetett hitét, így fejlődhet az pozitív énképe is (Aczél, 2015; Dombi, 2015; Iuliana & Juhász, 2020; Jesztl & Lencse, 2018; Kincses & Lencse, 2013; Lencse, 2015, 2017; Sarlós, 2016; Szabó, Szendrák & Szörényi, 2021; Tészarabó, 2011).

A szövegek elemzését követően a hátrányos helyzetű tanulók képességeit, az életút-támogató pályaeorientációhoz szükséges képességeket és a társasjáték lehetőségeit összehasonlítottuk és azt láttuk, hogy a társasjátékok bevezetése az életút-támogató pályaeorientációba pozitív hatással lehet a hátrányos helyzetű fiatalok támogatásában.

Kutatásunk első szakaszának megvalósításával, szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkkel alapot biztosíthattunk társasjátékunk elméleti rendszeréhez és az első prototípus kidolgozásához. Az elkészült prototípust egy pilot vizsgálat során szerzett tapasztalatok alapján tovább finomítjuk. A kész társasjátékunk fejlesztéséhez további vizsgálatokat és hosszútávú fejlesztési célokat dolgozunk ki annak érdekében, hogy egy olyan támogató eszközzé válhasson, amellyel hatékonyan tudjuk támogatni a hátrányos helyzetű tanulókat jövőképzésünkben, társadalmi felzárkózásukban, előrelépéseikben.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetünket szeretnénk kifejezni a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-1 kód-számú Új Nemzeti Kiválóság Programjának, amely a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával segítette tanulmányunk létrejöttét.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aczél Z. (2015). A társasjáték-pedagógia filozófiája. In Knausz I. (szerk.). *Tani-tani Online*. k.n. h.n. URL: https://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja
- Bencéné Fekete A. (2016). Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigány gyerekek tanulási szokásai. In Karlovitz J. T. (szerk.). *Tanulás és fejlődés*. (pp. 64–74). International Research Institute.
- Billédi K., Cserti-Szauer Cs., Kondor Zs., Papp G. & Perlusz A. (2020). Életpálya és jövőtervezés. Sajátos nevelési igényű fiatalok támogatásának lehetőségei. *Szociálpedagógia*, 7(15), 94–117.
- Borbély-Pecze T. B. (2017). *Az életút-támogató pályaorientáció rendszere. Habilitációs tanulmánykötet*. Wesley Főiskola.
- Buda M. (2017). Hátrányos helyzet és Iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In Polonyi T. & Abari K. (szerk.). *Digitális tanulás és tanítás*. (pp. 9–26). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bús I. (2013). Játék és kultúra. A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában. *Iskolakultúra*, 23(5-6), 108–115.
- Cohen, D. (2018). *The Development Of Play* (4th ed.). Routledge. London. Letöltve: 2024. 04. 19. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315121703>
- Cserti Csapó T. & Orsós A. (2013). A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In Varga A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. (pp. 99–121). Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Dombi M. A. (2015). A játékpedagógia módszertani megközelítései. In Torgyik J. (szerk.). *Százarcú pedagógia*. (pp. 479–488). International Research Institute.
- Európai Unió Tanácsa (2004). Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. ELGPN Tools No 6. University of Jyväskylä. Finland.
- Eurydice (2023). Magyarország: Az oktatási rendszer szerkezete és az oktatás irányítása. Letöltve: 2024.04.19. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszag-az-oktatasi-rendszer-felepitesi>
- Fáyné Dombi A. & Sztanáné Babics E. (2015). *Játékpedagógia*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J. & Johnston, A. (2014). *Career Counseling: Holism, Diversity and Strengths*. American Counseling Association. United States of America.
- Iuliana, M. & Juhász, A. (2020). *Board-games in the primary classroom: teachers' practice and opinion*. INTED2020 Proceedings.
- Jesztli J. & Lencse M. (2018). *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Karlovitz J. (2017). Pályaválasztási döntéshozatal halmozottan hátrányos helyzetű Borsod-Abaúj-Zemplén megyei fiatalok körében = Career Decision-Making Among Disadvantaged Youngsters in Borsod-Abaúj-Zemplén Country, Hungary. *Taylor*, 9(3-4), 11–17.
- Kattein-Pornói R. (2022). Egy alternatív út, avagy a társasjáték felhasználásának lehetősége az oktatásban. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 10(1), 153–156. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.8>
- Kenderfi M. & Fűrész I. (2021). Szemléletváltás a szakképzésben: a lemorzsolódás megelőzésének pályaorientáció központi megközelítése. *Új Munkaügyi Szemle*, 2(4), 18–30.
- Kenderfi M. (2012). A pályaorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In Szilágyi K. (szerk.). *A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. (pp. 6–12). ELTE TáTK.
- Kétyi A. (2020). Az ötlettől a módszertanig – magyar nyelvű oktatásmódszertani kiadványok elemzése. In Kéri A. (szerk.). *Nyelvhivág*. (pp. 32–43). BGE Külkereskedelmi Kar.
- Kincses E. & Lencse M. (2013). Társasjáték-pedagógia. In Knausz I. (szerk.). *Tani-tani Online*. k.n. h.n. Letöltve: 2024.04.19. URL: https://www.tani-tani.info/tarsasjatek_pedagogia

- Központi Statisztikai Hivatal (2023a). 25.1.1.13. *Megállapítottan hátrányos helyzetűek és balmozgottan hátrányos helyzetűek, december 31.* Letöltve: 2024.04.19. URL: https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0056.html
- Központi Statisztikai Hivatal (2022). 5.1.1.5. *Súlyos anyagi és szociális deprivációban élők aránya nem, korcsoport, jövedelmi ötöd és ház-tartástípus szerint (EU2030 cél).* Letöltve: 2024.04.19. URL: https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0035.html
- Központi Statisztikai Hivatal (2023b). *Oktatási adatok, 2022/2023. A korai iskolaelhagyók aránya az Európai Unióban, 2022.* Letöltve: 2024.04.19. URL: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2022/#/kiadvany/oktatasi-adatok-2022-2023/a-korai-iskolaelhagyok-aranya-az-europai-unioiban-2022>
- Lencse M. (2015). Társasjátékok és kulcskompetenciák. In Knausz I. (szerk.). *Tani-tani Online.* k.n. h.n. Letöltve: 2024.04.19. URL: https://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak
- Lencse M. (2017). Egy társasjáték pedagógiai hatásairól. In Eszterág I. & Lehmann M. (szerk.). *Gondolkodni-más-bogy? Tanulmányok a gondolkodásfejlesztés lehetőségeiről kisgyermekkorban.* (pp. 189–199). ELTE TÓK.
- Magyarország Kormánya (2017). *Világunk átalakítása Fenntartható Fejlődési Keretrendszer 2030.* Letöltve: 2024.04.19. URL: <https://ensz.kormany.hu/download/7/06/22000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%AD%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf>
- Mangné Kardos, Z., & Kovács, Éva. (2020). A pályaválasztás és a pályorientáció kihívásai – az önismeret és a motiváció fontossága. *Tudásmenedzsment*, 21(1-2), 241–258. <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.20>
- Nótin Á. & Buda M. (2017). Az énhatékonyság szerepe a teljesítés és az iskolához való viszonyulásban hátrányos helyzetű tanulóknál. In Polonyi T. & Abari K. (szerk.). *Digitális tanulás és tanítás.* (pp. 103–119). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Oktatási Hivatal (2024a). *Projektarchívum.* Letöltve: 2024.04.19. URL: https://www.oktatas.hu/koznevel-es/projektek/projekt_archivum
- Oktatási Hivatal (2024b). *A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer 1.1. Kimutatók.* Letöltve: 2024.04.19. URL: <https://esl.kir.hu/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokMegoszlása>
- Páli J. (2011). Játssz, tanulj és érezd jól magad! A kisgyermekkorai játék fejlődése. In Balázs I. (szerk.). *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások.* (pp. 270–311). Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- R. Fedor A. & Pálosi R. (2018). A fiatalok pályorientációs döntései az iskola és a családi háttér tükrében. *Tudásmenedzsment*, 19(1), 52–61.
- Rozgonyi-Horváth Á. (2015). A hátrányos helyzetű diákok tanulási motivációi. *Studia Mundi – Economica*, 2(3), 97–112. <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2015.02.03.97-112>
- Sarlós E. (2016). A kíváncsiságtól a kritikai gondolkodásig. In Knausz I. (szerk.). *Tani-tani Online.* k.n. h.n. Letöltve: 2024.04.19. URL: https://www.tani-tani.info/a_kivancsisagtol_a_kritikai_gondolkodasig
- Schaller R. (2012). Csoportvezetői eszközök, különös tekintettel a játékokra. In Szilágyi K. (szerk.). *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban.* (pp. 71–83). ELTE TáTK.
- Siposné Sinóros-Szabó L. (2014). Kihívások és válaszok a mélyszegénységben élők felzárkóztatására Magyarországon. *Acta Agraria Debreceniensis/Agrártudományi Közlemények*, 60(6), 51–54. <https://doi.org/10.34101/actaagrar/60/2023>
- Szabó Cs., Szendrák J. & Szörényi S. (2021). A játékosítás lehetőségei a köznevelésben. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1-2), 141–151. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.14>
- Szilágyi K. (2012.). (szerk.). *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban.* ELTE TáTK.
- Tajtíné Lesó Gy. (2021). Az információfeldolgozás szerepe a pályorientáció pedagógiai folyamatában. In K. Nagy E. & Zagyváné Szűcs I. (szerk.). *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában.* (pp. 133–145). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Kihivásokesmegoldások.2021.133>
- Tészsabó J. (2011). *Játék - pedagógia, gyermek - kultúra.* Gondolat Kiadó.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs. UNESCO. Salamanca.
- UNESCO. (2021). Technical and vocational education and training for disadvantaged youth. UNESCO. Paris.
- UNESCO. (2022). UNESCO strategy on education for health and well-being. UNESCO. Paris.
- UNICEF. (2013). The state of the world's children 2013. Children with Disabilities. UNICEF. New York.

- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Letöltve: 2024.04.19.
URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vekety B. (2022). Játék és tanulás egyszerre? – A társasjátékok, mint a pedagógiai eszköztár teljesértékű tagjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 10(1), 156–157. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.9>
- Völgyesy P. (2012). A pályaismeret jelentősége a pályaaorientáció folyamatában. In Szilágyi K. (szerk.). *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. (pp. 18–28). ELTE TáTK.
- Winnicott, D. (1999). *Játszás és valóság*. Animula.

Jogszabályok

Az 1997. évi XXXI. számú törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
2011. évi Nemzeti Köznevelésről szóló CXC. Törvény

Board games as a tool for career orientation for disadvantaged students - theoretical foundations in the development of a practical tool.

ABSTRACT

Background and objectives: Several international and national initiatives have led to the development of support for disadvantaged pupils. In Hungary, this approach should be given special attention because of the size of the group concerned and the seriousness of the consequences. The aim of our study is to present our research by summarizing a literature review, in which we take further steps to respond to the root of the problem and implement a lifelong guidance system that can be effective in supporting disadvantaged students.

Method: In our study, we analysed academic literature (n=39) published between 2010 and 2022 on the topics of disadvantage, early school leaving, lifelong guidance, games and board games in three databases. We focused on a review of skills in order to find out if board games can have a positive impact on the lifelong guidance of disadvantaged students.

Results: The correlations found in the researches show that disadvantaged students have atypical skills that make it difficult to plan for the future and often lead to early school leaving. Based on our study, its prevention can be achieved by a board game that develops lifelong guidance focusing on career knowledge and life situations of disadvantaged students.

Conclusions: A systematic analysis of the selected literatures can help us in the next steps of our research, to build a theoretical system for the board game and to develop a first prototype, which can be followed up with further steps to support young people with fewer opportunities in their own progress.

Keywords: disadvantage, lifelong guidance, future vision, boardgame

Az iskolarendszeren túl – a fejlesztő foglalkoztatásban rejlő potenciál

REGÉNYI ENIKŐ MÁRIA

regenyi.eniko@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1475-5255>

ABSZTRAKT

A fejlesztő foglalkoztatásban – mint komplex szolgáltatásban – rejlő potenciál több szempontból vizsgálható. Jelen tanulmányban az egyéni, személyes, valamint a szakmai, szakmahálózati és a társadalmi szempontok körüljárására tesztek kísérletet a szakirodalomra és szolgáltatói tapasztalatokra támaszkodva.

Kulcsszavak: foglalkozási rehabilitáció, fejlesztő foglalkoztatás

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.6](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.6)

BEVEZETÉS

Az iskola befejezése és/vagy elhagyása után, átlépve a tanulásból a munkavállalói lét területére, napjaink legnagyobb részét a munka teszi ki. Ideális esetben ez igaz a fogyatékkal élő és/vagy megváltozott munkaképességű emberek esetében is, noha az ő számukra az iskolából a munkaerő-piacra történő átlépés nehezített, illetve többlépcsős lehet. Ennek az átlépésnek a terepe a foglalkozási rehabilitáció (vö.: Szellő, 2009).

A foglalkozási rehabilitáció Gere Ilona (2009) szerint az az eljárás, „*amely a megváltozott munkaképességűek képességeivel elérhető legmagasabb szintű foglalkoztatás biztosítására irányul, illetve feladata alapvetően a rokkanttá válás megelőzése, a társadalmi esélyegyenlőség megalapozása.*” (Gere, 2009, p. 137.)

Kundráth (2022) szerint „*Ma a foglalkozási rehabilitáció egyértelmű célja a megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piaci esélyeinek javítása és a nyílt munkaerőpiacra történő integrációja aktív, illetve passzív munkaerő-piaci eszközök alkalmazásával. A nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatás elérése a foglalkozási rehabilitáció legmagasabb szintje.*” (Kundráth, 2022, p. 4.).

A fejlesztő foglalkoztatás ezek alapján megvalósítási formája a foglalkozási rehabilitációnak. A nyílt munkaerőpiacra vezető út – ’foglalkoztatási tranzit’ – első lépésének tekinthető (vö: NFSzK, 2020), mert célja, hogy a szociális szolgáltatásokat igénybe vevők számára képességeikhez és terhelhetőségükhöz illeszkedő foglalkoztatási lehetőséget biztosítson, amely hordozza a nyílt munkaerőpiaci foglalkoztatotti viszonyok jellemzőit, pl.: sajátjogú nyugdíj (A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény, továbbiakban Szociális törvény 99/B §, NFSzK, 2020).

A FEJLESZTŐ FOGLALKOZTATÁS KIALAKULÁSA

A 2000-es évek adatai és kutatásai alapján az akkori szociális szolgáltatásokat igénybe vevő emberek – jellemzően értelmi fogyatékossgal és/vagy pszichoszociális fogyatékossgal élő személyek (TÁRKI, 2020) – foglalkoztatottsági aránya és nyílt munkaerőpiaci jelenléte alacsony volt, munkavégzésük többségében a szociális foglalkoztatás keretében valósult meg (Kereki, 2013).

„A 2005. évben a foglalkozási rehabilitáció rendszerszerű átalakítása során az 1993. évi III. törvény két új foglalkoztatási forma bevezetését eredményezte, a munkarehabilitációs-, valamint a fejlesztő-felkészítő foglalkoztatást.” (Kereki, 2013, p. 96.) E módosítást követően az ellátottak szociális intézmény keretén belül megvalósított foglalkoztatását nevezzük szociális foglalkoztatásnak. (Kovács, 2009; Hoffman-Jakab, 2017)

„A szociális foglalkoztatás egyes formái az intézményhálózatban már meglévő foglalkoztatási típusokra épültek, illetve ezeket integrálták magukba, fejlesztették tovább a fogyatékossgal élő és a pszichiátriai betegségben szenvedő kliensek számára.” (Kovács, 2009, p. 18.).

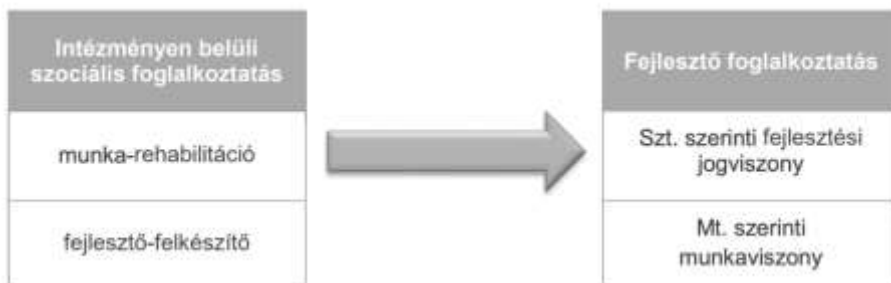
Ennek keretében az intézményben élők elsajátíthatták azokat a készségeket és technikákat, kipróbálhatták azokat a munkatípusokat, ahol megmaradt képességeiket a lehető legjobban tudták hasznosítani, valamint ahonnan a fejlesztési időszakot követően a védett foglalkoztatási formából az integrált foglalkoztatási formába kerülhettek át (Kovács, 2009).

Szám adatok szerint ez a foglalkoztatási rendszer kilencezer, intézményen belüli személy foglalkoztatásának lehetőségét teremtette meg (Kovács, 2009). Kereki (2013) eredményei szerint az ellátottak 25 %-a vesz részt intézményen belüli szociális foglalkoztatásban.

A TÁRKI (2016) vizsgálata szerint a foglalkoztatottak átlagosan 5,6 éve dolgoznak, és az átlagos napi munkaidejük 4 óra. A munkavégzés szervezeti keretei közül legjellemzőbb a munkarehabilitációs foglalkoztatás, a foglalkoztatottak fele (53%) ebben vesz részt.

Fejlesztő foglalkoztatás

Ezt követően a 2017-es év hozott jelentős változást a foglalkozási rehabilitáció jog- és intézményrendszerében. Ennek hatására szociális foglalkoztatás helyett ma fejlesztő foglalkoztatásról beszélünk.



1. ábra. A fejlesztő foglalkoztatás kialakulása (NFSzK, 2020, p. 2.).

„A fejlesztő foglalkoztatás célja, hogy a gondozási, fejlesztési, illetve rehabilitációs tervben foglaltak szerint az egyén egészségi állapotának, életkorának, fizikai és mentális állapotának megfelelően fejlesztési és foglalkoztatási szolgáltatást nyújtson, ezáltal támogatva az egyén önálló munkavégzésre, illetve a nyílt munkaerőpiaci elhelyezkedésre való felkészítését.” (NFSzK, 2020, p. 5.).

Fejlesztő foglalkoztatásban – a vonatkozó jogszabály (Szociális törvény 99/B §) szerint – részt vehet olyan fogyatékossgal élő, pszichiátriai beteg, szenvedélybeteg, vagy hajléktalan ember, aki szociális szolgáltatást vagy ellátást (közösségi alapellátás, támogató szolgáltatás, nappali ellátás, átmeneti elhelyezést nyújtó intézményi ellátás, ápolást-gondozást nyújtó intézményi ellátás, rehabilitációs intézményi ellátás, lakóotthoni ellátás, támogatott lakhatás) vesz igénybe, továbbá betöltötte 16. életévét, nem érte el a rá irányadó öregségi nyugdíjkorhatárt, illetve más kereső tevékenységet nem végez (Szociális törvény 99/B § (2); NFSzK, 2020).

A fejlesztő foglalkoztatásba kerülés további feltétele még egy foglalkozás-egészségügyi orvosi vizsgálat, mely során kiderül, hogy az adott személy alkalmas-e arra, hogy munkaviszonyban dolgozzon. Ha igen, akkor őt a Munka törvénykönyve szerinti munkaviszonyban kell foglalkoztatni. Amennyiben a vizsgálat alapján aktuálisan nem alkalmas munkaviszonyban dolgozni, akkor a team – melynek tagja az orvos, a munka- és/vagy szervezet-szakpszichológus és a szociális intézmény vezetője – dönt a fejlesztési jogviszonyban történő alkalmazásról (NFSzK, 2020; EMMI, 2019).



2. ábra. A fejlesztő foglalkoztatásba történő bevonás folyamata (EMMI, 2019, p.14.).

A fejlesztő foglalkoztatásban elvárás a rehabilitációs célhoz kapcsolódóan, hogy a foglalkoztatás módja és a megjelenő környezeti és személyközi elvárások, szabályok és feltételek – amennyire csak lehet – közelítsenek a nyílt munkaerőpiaci kritériumok jellemzőihez (NFSzK, 2020).

A fejlesztő foglalkoztatás kétfajta jogviszonyban valósítható meg (Szociális törvény. 99/C §):

1. A Szociális törvény (Szt.) szerinti *fejlesztési jogviszony*, melynek „*célja az egyén önálló munkavégzésre való felkészítése, az ellátott testi és értelmi képességeinek, valamint a munkavégzéssel összefüggő készségeinek helyreállítása, megőrzése és fejlesztése.*” (NFSzK, 2020, p. 11.)

2. A Munka Törvénykönyve (Mt.) szerinti *munkaviszony*, melynek célja „*a nyílt munkaerőpiacon történő munkavállalás előkészítése: önálló munkavégzést segítő képességek, készségek fenntartása, fejlesztése, új munkafolyamatok megismerése, új szakma elsajátítása, az ellátott felkészítése a nyílt munkaerőpiacon történő munkavégzésre.*” (NFSzK, 2020, p. 13.).

A következő táblázat a két jogviszonyhoz kapcsolódó alapinformációkat foglalja össze.

	Munkaviszonyban történő foglalkoztatás	Fejlesztési jogviszonyban történő foglalkoztatás
Célja	az önálló munkavégzést segítő képességek, készségek fenntartása, fejlesztése, felkészítés a védett foglalkoztatásba nyílt munkaerőpiacra történő kilépésre.	az egyén testi és szellemi képességeinek és a munkavégzéssel összefüggő készségeinek a helyreállítása, megőrzése, fejlesztése és felkészítése az önálló munkavégzésre
Munkavégzéshez szükséges	foglalkozás-egészségügyi orvosi vizsgálat és javaslat	a foglalkozás-egészségügyi orvos, a munkaszakpszichológus vagy munka- és szervezetpszichológus, valamint a szociális szolgáltatást biztosító intézmény vezetőjének együttes javaslata
Szerződés	munkaszerződés	fejlesztési szerződés
Időtartama	határozott időre jön létre	határozott vagy határozatlan időre jöhet létre
Munkaidő	maximum napi 8 óra, heti 40 óra	maximum napi 6 óra, heti 30 óra – nincs előírás a minimális napi időtartamra
Munkaidőkeret	lehetőség van havi munkaidőkeretben, egyenlőten napi munkaidő-beosztás szerint meghatározni a munkaidőt	az ellátott egyenlőten napi munkaidő - beosztással is foglalkoztatható
Bérezés	legalább a minimálbért köteles biztosítani a munkáltató, részmunkaidős munkavégzéskor arányosan	a fejlesztési foglalkoztatási díj összege nem lehet kevesebb a mindenkori kötelező legkisebb órabér 30%-ánál
Munkakör	a cselekvőképtelen vagy cselekvőképességében a munkaviszonnyal összefüggő ügycsoportban részlegesen korlátozott munkavállaló csak olyan munkakörre létesíthet munkaviszonyt, amelyet egészségi állapotára figyelemmel tartósan, folyamatosan képes ellátni.	nincs önálló munkakör, nem minősül önálló munkavégzésnek. Az ellátott részt vehet fejlesztési tevékenységben, vagy betanulhat egyes munkafázisokat.
Adó és járulékfizetési szabályok	járuléklevonás szempontjából az általános adózási szabályok vonatkoznak a foglalkoztatásra, kedvezmény illeti meg a munkáltatót a szociális hozzájárulási adóból	a fejlesztési díjat nyugdíjjárulék fizetési kötelezettség terheli, szolgálati időnek minősül, adómentes, jövedelemnek minősül

1. táblázat A fejlesztő foglalkoztatás kétféle jogviszonya (NFSzK, 2020, p.14-15.)

A fejlesztő foglalkoztatás kialakításának lépései

A fejlesztő foglalkoztatás kialakítása több lépésben képzelhető el (3. ábra).



3. ábra. A lépések (NFSzK, 2020, p. 4.).

A fejlesztő foglalkoztatás előkészítése során dönteni kell arról, hogy azt milyen formában valósítjuk majd meg. Az intézményen belül önállóan, vagy több intézmény együttműködésében, esetleg külső intézménnyel kötött megállapodás alapján (mintája lásd: SzGyF, 2021).

A meglévő szakértői vélemények és vizsgálatok alapján el kell dönteni, hogy ki lesz a szolgáltatás igénybe vevője és milyen jogviszonyban történik majd a foglalkoztatás. Továbbá meg kell tervezni, hogy milyen munkatevékenységek zajlanak majd a foglalkoztatás keretében. Ebben a tervezési folyamatban érvényesíteni kell a nyílt munkaerőpiacra jellemző szemléletet, és meg kell jeleníteni az

ott jellemző elvárásokat és munkatípusokat. Mindezeket a megkötött fejlesztési és munkaszerződésekben rögzíteni szükséges pl. munkaidő napokra lebontva, végzett munkafolyamatok rögzített algoritmusa (vö. SzGyF, 2021).

Itt nyílik lehetősége a gyógypedagógusnak az egyéni fejlesztési terveket megalapozó részletes „diagnosztikára”, továbbá az élethosszig tartó tanulás talaján tervezett fejlesztések kivitelezésére, valamint a megvalósítás során az igénybe vevők kísérésére, segítésére a munkatevékenységek során pl. a szükséges AAK eszközök használatának begyakorlására (vö. SzGyF, 2021).

A tervezést, előkészítést követően szükséges a nyilvántartási engedély megszerzése (Szolgáltatási Nyilvántartásba vétel kérelmének elektronikus felületen történő benyújtása), ezután a finanszírozási támogatás igénylése pályázati rendszerben (szociál- és nyugdíjpolitikáért felelős miniszter által vezetett minisztérium írja ki 3 évre, a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (SzGyF) látja el a pályáztatással kapcsolatos feladatokat), majd a működtetés és értékelés, szükség esetén változtatás körforgása következik.

A Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság – mint állami fenntartó és ellenőrző szerv – honlapjának tanúbizonysága szerint jelenleg 49 intézményében érhető el a fejlesztő foglalkoztatás valamilyen formája. Ez éves szinten kb. 3000 fő foglalkoztatását jelenti, akiknek 75%-a fejlesztési jogviszonyban, 25%-a Mt. szerinti jogviszonyban foglalkoztatott. A honlapon elérhető az intézmények és a foglalkoztatási helyszínek listája is¹.

A KSH adatai alapján a fejlesztő foglalkoztatás mindkétféle jogviszonyban lassú növekvő tendenciát mutat (KSH, 2024).

¹ URL.: <https://szgyf.gov.hu/szolgaltatsok/fejleszto-foglalkoztatas>

Szociális alapszolgáltatásokban, nappali ellátásban részesülők és fejlesztő foglalkoztatásban részt vevők adatai 2020-2023	2020				2021			
	Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:		Ellátotta k száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:	
			Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők			Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők
	45 332	2 650	1 059	1 591	47 064	3 136	1 311	1 825

Szociális alapszolgáltatásokban, nappali ellátásban részesülők és fejlesztő foglalkoztatásban részt vevők adatai 2020-2023	2022				2023			
	Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:		Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:	
			Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők			Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők
	50 486	3 284	1 383	1 901	53 116	3 277	1 277	2 000

2. táblázat. A fejlesztő foglalkoztatásban résztvevők létszáma a szociális alapszolgáltatásokban 2020-2023. KSH, 2024 nyomán).

Az eltérő alapszolgáltatásokban (közösségi ellátás, nappali ellátás), illetve a különböző csoportokban (fogyatékossgal élők, hajléktalan emberek, pszichoszociális fogyatékossgal élők) eltérő arányban vesznek részt fejlesztő foglalkoztatásban, valamint a fejlődés is eltérő arányú.

		2020				2021			
		Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:		Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:	
				Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők			Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők
Nappali ellátás fogyatékos személyek részére	Összesen	7 755	1 474	445	1 029	8 078	1 602	465	1 137
Nappali ellátás pszichiátriai betegek részére	Összesen	4 014	268	140	128	4 357	293	135	158
Közösségi ellátás pszichiátriai betegek részére	Összesen	4 944	198	98	100	4 977	189	90	99

		2022				2023			
		Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:		Ellátottak száma összesen (fő)	Ellátottak közül fejlesztő foglalkoztatásban részesülők összesen (fő)	Ebből:	
				Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők			Mt. szerinti munkaviszonyban részesülők	fejlesztő foglalkoztatási jogviszonyban részesülők
Nappali ellátás fogyatékos személyek részére	Összesen	8 567	1 748	524	1 224	9 381	1 741	579	1 162
Nappali ellátás pszichiátriai betegek részére	Összesen	5 583	295	127	168	6 171	326	126	200
Közösségi ellátás pszichiátriai betegek részére	Összesen	5 003	282	161	121	5 157	215	79	136

3.táblázat. A fejlesztő foglalkoztatásban résztvevők létszámai ellátotti csoportok szerint 2020-2023, KSH, 2024 nyomán).

A bentlakásos szociális ellátást igénybevevők fejlesztő foglalkoztatási jellemzőiről nem érkezett adat.

KÖVETKEZTETÉSEK – A FEJLESZTŐ FOGLALKOZTATÁSBAN REJLŐ LEHETŐSÉGEK, HATÁSOK A RÉSZTVEVŐK ÉLETÉRE

Minden életminőség-modell (vö.: Regényi, 2015), valamint az életminőség-mérések (pl. Eurostat, HungaroStudy) tartalmazzák dimenzióik között a munka kérdéskörét. Kutatások eredményei alapján ki lehet jelteni, hogy akinek van munkája, magasabb, jobb életminőségről számol be (TÁRKI, 2016; Bernát et al, 2017). Erre alapozva a fejlesztő foglalkoztatás a benne részt vevő személy számára lehetővé teszi az életminőség javítására.

Más kutatások megerősítik, hogy „*a részvétel akár a munkaerőpiacon, akár a politikában a társadalmi integráció része*” (Róbert & Susánszky, 2022, p. 417.), valamint „*a munkavégzés során lehetőség nyílik a politikai részvételhez szükséges adottságok, készségek, kompetenciák elsajátítására*” (Róbert & Susánszky, 2022, p. 417.). „*Minél jobb munkaerő-piaci státusszal rendelkezik valaki (van munkája, magas munkabérei autonómia jellemzi, állandó szerződése van), annál inkább jellemzi az is, hogy részt vesz politikai cselekvésekben, tehát igényeit megpróbálja közvetíteni a döntéshozók irányába.*” (Róbert & Susánszky, 2022, p. 427.).

Tehát azok a személyek, akik dolgoznak, jobban tudják képviselni saját érdekeiket, ezzel támogatva magának az érintett csoportnak az érdekérvényesítését is. Így a fejlesztő foglalkoztatás nem csak egyéni, hanem csoportszinten is erősíti az önrendelkezést és a közösségi érdekérvényesítést.

Ha mindezt kiegészítjük azzal a gondolattal, hogy az „*empowerment egy olyan folyamat, ahol az emberek, a szervezetek és a közösségek kontrollra tesznek szert a saját életüik, működésük felett*” (Cserti-Szauer, 2021, p. 33.), akkor a fejlesztő foglalkoztatás terepe és eszköze lehet empowering folyamatoknak (vö.: Cserti-Szauer, 2021).

A fejlesztő foglalkoztatás előkészítése és kialakításának bemutatása során leírtak szakmaközi potenciált jelentenek, hiszen többféle szakember közös erőfeszítése szükséges a hálózatok működtetéséhez (pl. hol valósuljon meg a munkavégzés, hol és ki által történjen az értékesítés). A komplex rehabilitáció is teamben valósítható meg (orvos, pszichológus, foglalkozási rehabilitációs szakember, szociális munkás, gyógypedagógus vizsgálatai, javaslatai és tevőleges fejlesztések). Valamint a sikerhez szükséges a különböző fejlesztési tervek és ületek összehangolása (pl. termékfejlesztés, marketing tevékenységek, pályázati elszámolások).

Gyógypedagógiai szakmai lehetőség az *életboszög tartó tanulás és életpályatervezés* megvalósítása, valamint az *emberi jogi modell alapján történő szolgáltatás* nyújtása (vö. ENSZ 2006, 27-28. cikk; Hoffman & Jakab, 2017; Regényi, Cserti-Szauer & Szabó, 2019), továbbá a *normalizációs elv érvényesítése* a gyakorlatban (pl. egyes életszakaszokhoz köthető tapasztalatok, munkavállaló felnőtt szerep megélése, normális életszínvonal elérése a munkából származó jövedelem által, vö. Nirje & Perrin, 1995). Kiemelten fontos szakmai szempont, hogy a munkavállalást maguk az érintettek is a saját felnőttiségük feltételének tekintik (Makrai, 2014; Görgényi, 2024).

ÖSSZEGZÉS

A fejlesztő foglalkoztatás a társadalom számára a nyílt munkaerőpiacra történő belépés első lépcsőjeként (vö. NFSzK, 2020) lehetőséget jelent az egyenlő esélyű hozzáférés (vö. ENSZ, 2006, 3.cikk, 27.cikk, 28. cikk) megvalósítására és a valódi inklúzió kialakítására.

A szolgáltatások fejlesztésével pedig mind több fogyatékkal élő és/vagy megváltozott munkaképességű ember vonható be a munka világába.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bernát A., Simonovits B., Kozma Á. & Kopasz M. (2017). Értelmi fogyatékkal élő felnőttek életminősége intézetben, lakóotthonban és magánháztartásban. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 28(5). 31–66.
- Cserti-Szauer Cs. (2021). Fogyatékos diákok egész életutat támogató pályorientációja mint empowerment folyamat. In Perlusz A. – Cserti-Szauer Cs. – Sándor A. (szerk.). *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban*. (pp. 32–44). ELTE BGGYK, GYFA, URL: <https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/54881/Fogyatekos-szemelyek-a-21-szazadi-magyar-tarsadalomban-A.pdf>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2019). *Útmutató – fejlesztő foglalkoztatást biztosító szolgáltatók részére*. URL: https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2019/03/Utmutato_Fejeszto_foglalkoztatas_20190322.pdf
- ENSZ (2006). *A fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény*. <https://www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary-cz.pdf>
- Gere I. (2009). A megváltozott munkaképességű emberek bekapcsolása a munka világába. In Könczei Gy. (szerk.). *A foglalkozási rehabilitáció Magyarországon: A szabályozás múltja, jelene, jövője. Fogyatékszágtudományi Tanulmányok Sorozat XI.* (pp. 77–98). ELTE BGGYK. URL: <https://ertekvagy.hu/documents/35269/77600/A+foglalkozasi+rehabilitacio+Magyarorszagon%2C+A+szabalyozas+multa%2C+jelene%2C+jovje.pdf/f399e65d-598c-73dd-826a-965f6ff9aff2?t=1616351426589>
- Görgényi V. (2024). Intellektuális képességzavarral élő felnőttek önrendelkezése - a támogatás, lakhatás, foglalkoztatás és önértékelés viszonya a fogyatékkal. [Szakdolgozat]. ELTE BGGYK.
- Hoffman I. & Jakab N. (2017). A rehabilitációról másképp – Kapcsolatok a munkajoggal, szociális joggal és fogyatékszágtudománnyal. In Mélypataki G. (szerk.). *A szociális jog aktuális kérdései Magyarországon és az Európai Unióban*. (pp. 30–46). Miskolci Egyetem ÁJK. URL: <http://regi.jogikar.uni-miskolc.hu/projectSetup/files/kiadvanyok/a-szocialis-jog-aktualis-kerdesei-magyarorszagon-es-az-europai-unioiban.pdf>
- Kereki J. (2013). Intézményi jellemzők az értelmi fogyatékos emberek ellátórendszerében. In Zászkaliczky P. (szerk.). *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. (pp. 59–105). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kovács G. (2009). Fogyatékkal élő emberek szociális foglalkoztatása. *Fogyatékszágtudományi Tudásbázis*. ELTE BGGYK. URL: <https://mek.oszk.hu/10000/10029/10029.pdf>
- Kozma Á., Petri G. & Bernát A. (2020). Kiszolgáltatottság és stagnálás: fogyatékos emberek társadalmi helyzete a 2010-es években. In Kolosi T., Szélényi I. & Tóth I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Ríport*. (pp. 381–403). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2020.16>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). *1207_feljeszto_foglalkoztatás 2020-23* egyedi kérésre összeállított táblázatos adattáblomány.
- Kundráth J. I. (2022). Rokkantság és foglalkozási rehabilitáció. *Gondoskodás*, 1(3). 2–15.
- Makrai K. (2014). Értelmileg akadályozott személyek lehetőségei a felnőtt, önrendelkező életre – a közép-súlyosan értelmi fogyatékos felnőttek felnőttképe. [Szakdolgozat]. ELTE BGGYK.
- Nemzeti Fogyatékszágtudományi és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft. (2020). *Fejlesztő foglalkoztatás*. Budapest. URL: https://fszk.hu/wp-content/uploads/2017/04/Fejlesztő_foglalkoztatás-1.pdf
- Nirje, B. & Perrin, B. (1995). A normalizációs elv – és félreértelmezései In Hatos Gy. (szerk.). *Értelmileg akadályozott emberek lakóközösségei kiüldölni*. (pp. 33–56). Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Regényi E., Cserti-Szauer Cs. & Szabó Á. (2019). A felnőttkor, belépés a munka világába, életkörülmények, életvezetés. In Mesterházi Zs. & Szekeres Á. (szerk.). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. (pp. 495–511). ELTE Eötvös Kiadó.
- Regényi E. (2015). A szociális farm szerepe az életminőség javításában. In Kajner P. & Jakubinyi L. (szerk.). *Szociális Farmok létrehozása Magyarországon – Kézikönyv és fejlesztési javaslatok*. (pp. 62–81). Szimbiózis Alapítvány.
- Róbert P. & Susánszky P. (2022). A munkaerő-piaci és a politikai részvétel összefüggései nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T., Szélényi I. & Tóth I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Ríport 2022*. (pp. 415–429). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.21>

- Szellő J. (2009). A foglalkozási rehabilitáció elmélete és gyakorlata – Jegyzet, *Fogyatékoságtudományi Tudásbázis*, ELTE BGGYK.
- Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (2021a). *A fejlesztő foglalkoztatás kötelezően vezetendő dokumentumai és segédletek egyéb dokumentumok elkészítéséhez*. Budapest.
URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fszocialisportal.hu%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F03%2Fkotelezo_dokumentumok_es_segedletek_vegleges_20210309.docx&wdOrigin=BROWSERLINK
- Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (2021b). *A fejlesztő foglalkoztatás legfontosabb jogszabályai*. URL: https://szgyf.gov.hu/wp-content/uploads/2021/03/Jogszabalyok_a_feljeszto_foglalkoztatásban_2021.pdf
- TÁRKI (2016). *Fogyatékosággal élő emberek életminősége és ellátási költségei különböző lakhatási formákban*. URL: https://www.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/20160408_fszk.pdf

Jogszabályok

- A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény
- A személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet
- A támogató szolgáltatás és a közösségi ellátások finanszírozásának rendjéről szóló 191/2008. (VII. 30.) Korm. rendelet
- A szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatók, intézmények és hálózatok hatósági nyilvántartásáról és ellenőrzéséről szóló 369/2013. (X. 24.) Korm. rendelet
- A szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi igénybevevői nyilvántartásról és az országos jelentési rendszerről szóló 415/2015. (XII. 23.) Korm. rendelet
2019. évi CXXII. törvény a társadalombiztosítás ellátásaira jogosultakról, valamint ezen ellátások fedezetéről
- A személyi jövedelemadóról szóló 1995. évi CXVII. törvény
- A közbeszerzésekről szóló 2015. évi CXLI. törvény
- Az Országos Gyermekvédelmi Szakértői Névjegyzékről és az Országos Szociálpolitikai Szakértői Névjegyzékről szóló 390/2017. (XII. 13.) Korm. rendelet
- A telepengedély, illetve a telep létesítésének bejelentése alapján gyakorolható egyes termelő és egyes szolgáltató tevékenységekről, valamint a telepengedélyezés rendjéről és a bejelentés szabályairól szóló 57/2013. (II. 27.) Korm. rendelet
2018. évi LII. törvény a szociális hozzájárulási adóról
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről

Beyond the school system - the potential of development employment

ABSTRACT

The potential of development employment as a complex service can be examined from several angles. In this paper, I attempt to explore the individual, personal, professional, occupational and social aspects, drawing on the literature and service experience.

Keywords: occupational rehabilitation, developmental employment

A teammunka megvalósulása a Piarista Kilátó Központ egyéni életpálya-tanácsadási szolgáltatásában

TÖRÖK RÉKA

torok.reka@kilato.piarista.hu

ABSZTRAKT

A tanulmány összefoglalja a Piarista Kilátó Központ egyéni életpálya-tanácsadási szolgáltatásainak teamjében megvalósuló együttműködési modell jellegzetességeit, a szakemberek szerepköreit és a közös munka során elért eredményeket. A tanulmány egyfelől támaszkodik az egyéni életpálya-tanácsadásban dolgozó szakemberek által közösen készített módszertani útmutatóra, másfelől a Kilátó Központ munkatársaival készített csoportos interjúra, amelyben a munkatársak arról számolnak be, milyen szerepeket töltenek szakemberek, és hogyan működnek együtt a klienseik érdekében a mindennapokban.

Kulcsszavak: egyéni életpálya-tanácsadás, teammunka, szakemberek szerepkörei, együttműködési modell

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.7](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.7)

BEVEZETÉS

A Piarista Rend Magyar Tartománya 2018-tól Vácon működteti pályaorientációs és munkaerőpiaci szolgáltatásokat biztosító intézményét, a Piarista Kilátó Központot. A piarista intézmények 2019-ben elkötelezték magukat amellett, hogy az életpálya-tervezés központi szerepet kapjon pedagógiai programjaikban.

A Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ kiemelt figyelmet igénylő fiatalok számára nyújt munkadiagnosztikai, pályaorientációs és munkaerőpiaci szolgáltatásokat, különös tekintettel a 12-30 éves korú, sajátos nevelési igényű és fogyatékos fiatalokra. Célja, hogy a fiatalok komplex életpálya-építése mellett hatékonyan segítse a szülőket, pedagógusokat, pályatanácsadók és munkáltatók körét is, az általuk jelzett egyedi igényekre alapozva. Tevékenysége során kapcsolatot tart fenn a pályaorientáció és munkaerőpiac érintett szereplőivel, és személyre szabott szolgáltatásokat nyújt számukra.

A közel 25 munkatárssal működő intézmény egyedülálló szerepet tölt be a fiatalok életpályájának kiteljesedésében. Az intézet olyan különleges helyszín, ahol tevékenysége kreatív, alkotói és átérző együttműködést teremt emberek között, az életpálya-tervezés, esélyegyenlőség és a pedagógiai megújulás területén (Katona, 2020).

Az intézmény országos szintű módszertani kutató-fejlesztő központ szerepét is betölti, szervesen illeszkedve az oktatás, képzés és a munkaerőpiac működő rendszereihez. Ugyanakkor a Központ átfogó, integráló szemléletet és a támogatásnyújtás naprakész, gyakorlatias, egyénre szabott módját tekintve hiánypótló jelentőségű. Fontos alapelvei közé tartozik a hosszú távú személyes mentorálás, kísérés, a hálozatban, valamint teammunkában gondolkodás és a közösségfejlesztés.

A működés kezdete óta a Központ munkacsoportjai által közösen készített szakmai protokollok segítenek összehangolni az egyes szakmai alapelveket és feladatköröket, a csapatok céljait és elvárt eredményeit. Az egyéni tanácsadás szolgáltatásait működtető csapat legfontosabb céljait, a munkatársak szerepeit és feladatait egy módszertani útmutató rögzíti, amelyet a csapatok együtt készítettek el, és amelyet a munkatársak a megvalósuló gyakorlat alapján folyamatosan felülvizsgálhatnak.

ELMÉLETI HÁTTER

A teammunka sikerfaktorai között Perlusz és Dukic (2020) szerint szerepelnek többek között az egyéni szakértelmek megfelelő integrálása, a tagok képességeinek kiaknázása, egymás folyamatos segítése, öltetgazdagság a problémák megoldásához, magasabb szintű motiváltság, a tartósan nagyobb erőfeszítés a célok elérése érdekében, valamint a hit az eredményekben.

Mind a foglalkoztatási programok, mind a rehabilitációs és egészségügyi programok sikerességének egyik kulcsa az interdiszciplináris teammunka. Ez rendkívül összetett folyamat, amelyben a különböző végzettségű szakemberek együtt dolgoznak, hogy a szakértelmük, a tudásuk és a készségeik megosztása révén a lehető legjobb eredményt érjék el a kliens érdekében. Az interdiszciplináris modell jellegzetessége a közös problémafeltárás és -megoldás, a gyakori, kölcsönös konzultáció, a klienssel és családjával egyeztetett célkitűzés és terv. A közös fejlesztési célok minden szakember tevékenységében visszaköszönnének (Kullmann, 2015).

Nancarrow és munkatársai (2013) tíz alapelvet határoznak meg, amelyek elengedhetetlenek a jó interdiszciplináris csapatmunka kialakításához az egészségügy területén. A szerzők átfogó irodalmi áttekintés alapján azonosították azokat a kulcselemeket, amelyek javíthatják a csapatok teljesítményét és az ellátás minőségét, majd ezeket a jellemzőket olyan kompetenciákként határozták meg, amelyek elvárhatók egy magas szinten működő, hatékony interdiszciplináris csapattól. Ezek a következők:

1. Olyan vezető biztosítása, aki világos irányt és jövőképet határoz meg a csapat számára, miközben támogatást és felügyeletet nyújt a csapattagoknak;
2. Olyan értékrend megfogalmazása, amely egyértelműen irányt mutat a csapat szolgáltatásnyújtása során, így ezeknek az értékeknek láthatónak és következeteseknek kell lenniük;
3. Olyan csapatkultúra és a bizalmi légkör biztosítása, amelyben értékelik a hozzájárulást és elősegítik a konszenzust;
4. A megfelelő folyamatok és infrastruktúra biztosítása szolgáltatás jövőképeinek fenntartásához;
5. Minőségi, ügyfélközpontú szolgáltatások nyújtása dokumentált eredményekkel, a visszajelzések beépítésével az ellátás minőségének javítása érdekében;
6. Olyan kommunikációs stratégiák alkalmazása, amelyek elősegítik a csapaton belüli kommunikációt, az együttműködő döntéshozatalt és a hatékony csoportfolyamatokat;
7. Megfelelő személyzet biztosítása a készségek és személyiségek megfelelő keverékének integrálásával a zökkenőmentes működés érdekében;
8. Olyan személyzet felvétele, akik bizonyítják az interdiszciplináris kompetenciákat, beleértve a csapatműködést, a kommunikációt, valamint a megfelelő szakmai tudást és tapasztalatot;
9. A szerepek kölcsönös függőségének elősegítése, az egyéni szerepek és az autonómia tiszteletben tartásával;
10. A személyes fejlődés elősegítése megfelelő képzéssel, elismeréssel és a karrierépítés lehetőségeivel.

Ezek a kompetenciajellemzők az életpálya-fejlesztés területén is megfelelő kiindulópontot nyújthatnak az ideális csapatmunka néhány elemének vizsgálatához, különös tekintettel a csapatok saját szerepeinek tisztázására, egymás szerepének elfogadására és az együttes döntéshozatalra a kliensek legeredményesebb életpálya-támogatásának érdekében.

MÓDSZER

Jelen tanulmány a Piarista Kilátó Központ egyéni szolgáltatási teamjében dolgozó munkatársak vélekedéseit járja körül a teammunka jelentőségéről és a csapatok szerepköréről az életpálya-tanácsadásban.

A különböző végzettségű munkatársakkal fókuszcsoportos interjút készítettem, amely azt járta körül, hogy melyek a fontosabb feladataik a teamben, milyen alapelvek mentén dolgoznak, hogyan tudnak egymástól tanulni, miközben segítik klienseiket a közösen meghatározott célok elérésében. A módszer előnye, hogy olyan véleményeket, motivációkat, attitűdöket tudhatunk meg általa, amelyek egyéni interjúkban nem kerülhetnek felszínre, hiszen a fókuszcsoportos vizsgálat a csoportdinamikára, a csapatok egymásra gyakorolt hatására, a többoldalú interakcióra is épít (Vicssek, 2017). A módszer előnye, hogy a kapcsolódási pontokon való együttműködés és kommunikáció minősége és intenzitása is megfigyelhető a csapatok között.

A videós csoportos interjú öt munkatárs bevonásával, 100 perces időtartamban zajlott, az interjú fő vezérfonala a következő volt:

Mi a szereped a szakmai teamben?

Milyen alapelvek mentén dolgozik a teamed?

Mi a munkád közvetlen eredménye a kliens életében?

Mit tanulsz a munkatársaidtól?

Hogyan jelenik meg a munkában a kísérés?

Az online fókuszcsoporthoz a résztvevők beleegyezésével felvétel készült, amely a szövegek leíratát és feldolgozását követően törlésre került.

A továbbiakban bemutatom a Piarista Kilátó Központ teammunkájának jellemzőit, valamint az interjú beszámolója alapján a szerepkörökben megjelenő hasonlóságokat és eltéréseket, a különböző szempontokat és véleményeket, fókuszálva a szereplők között érzékelt kapcsolódási pontokra.

A Piarista Kilátó Központ team-modellje

A működési feltételei kialakításában a Piarista Kilátó Központ hangsúlyt fektet arra, hogy a szakmai munkacsoportok egyértelmű célkitűzésekkel rendelkezzenek, és világosak legyenek a prioritások, amelyekben a munkatársak megegyeznek. A teammunka során a kollégák dinamikus, kölcsönösen alkalmazkodva együttműködnek (nem csupán együtt dolgoznak) egy mindegyikük által értékelt közös cél elérése érdekében. Meghatározott szerepek és feladataik vannak, a kompetenciahatárok ismeretének és tudatos, szakszerű alkalmazása kiemelt jelentőségű. A Piarista Kilátó Központ egyéni életpálya-tanácsadási szolgáltatásában pszichológusok, gyógypedagógusok és munkavállalási tanácsadók dolgoznak együtt, a munkacsoportot a teamkoordinátor vezeti. Feladataikat az 1. táblázat foglalja össze.

Az egyéni életpálya-tanácsadás szakemberek közötti feladatainak meghatározásában a Központ támaszkodik az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat szakszótárára, amely így definiálja az életpálya-tanácsadást (ELGPN, 2013): „*olyan egyéni vagy csoportos folyamat, amely hangsúlyozza az öntudatosság és a*

megértés fontosságát, és elősegíti egy kiegyensúlyozott és értelmes magánélet-munka egyensúly megtalálását, amely a tanulással, munkával és ezek átmeneti állapotaival kapcsolatos döntések, valamint az egész élet során változó munka- és tanulási környezetre adott válaszreakciók kezelésének az alapja.” (p. 11.).

Pszichológus	Munkavállalási- és pályatanácsadó	Gyógypedagógus
DIAGNOSZTIKA		
A pszichológiai próbamódszerek (tesztek, kérdőívek, mérőműszerek) alkalmazása, értékelése, munkaképességek felmérése, az eredmények értelmezése	Potenciális munkahelyek felmérése	Anamnézis elkészítése és értelmezése (Felhasználja és kiemeli a releváns részeket korábbi Szakértői Bizottság véleményéből)
A vizsgálat során gyűjtött adatok pszichológiai és munkapszichológiai szempontú értelmezése		Kliens iskolai teljesítményeinek és tudásának vizsgálata
A teljesítmények mögött álló pszichés mechanizmusok megismerése	-	Társuló fogatékosságok meglétének vizsgálata
A teszteredmények összehasonlítása: a különbözőségek és azonosságok értelmezése	-	Fejlesztés szükségességének gyógypedagógiai vizsgálata (mozgás, rajz, játék megfigyelése különböző helyzetekben, beszéd, általános tájékozottság, az eredményes tanuláshoz szükséges iskolai képességeket, iskolai teljesítményeket: írás, olvasás, számolás, szociális érettség stb.)
Pozitív és negatív módon szerepet kapó kapcsolati tényezők (család, kortárs kapcsolatok, pedagógusok, tágabb szocializációs szinterek) elemzése és értékelése	-	Kompenzáció, korrekció, felzárkóztatás lehetőségeinek vizsgálata, a fejlesztési, nevelési-oktatási, terápiás esélyek megítélése
Kedvező fejlesztési/nevelési-oktatási/terápiás szintér, intézmény lehetőségének vizsgálata és kijelölése	-	Taníthatóság, gyakorlékonyság mértékének vizsgálata, a segítségnyújtás típusának, felhasználás mértékének értékelése
EGYÉNI FEJLESZTÉSI ÉS CSELEKVÉSI TERV		
Részvétel a végső diagnosztikai vélemény megalkotásában, cselekvési terv elkészítésében	Részvétel a végső diagnosztikai vélemény megalkotásában, cselekvési terv elkészítésében	Részvétel a végső diagnosztikai vélemény megalkotásában, cselekvési terv elkészítésében
TANÁCSADÁS ÉS FEJLESZTÉS		
A kliens családi, iskolai szocializációs beilleszkedésének, partnerkapcsolatainak rendezéséhez pszichológiai támogatás	Szakmaválasztás segítése és munkahely feltárása az érdeklődés és a képességek mentén	Tanulásra és munkára való motiválás
Segítség nyújtása a klienssel kapcsolatban lévő pedagógusok számára az állapot pontos megértésében, a megfelelő attitűd kialakításában	Ideális munkakörnyezet feltérképezése	Szociális kapcsolatteremtésre való nyitottság kialakítása, kudarctűrési képességének fejlesztése
Döntéstámogatás a továbbtanulási irány, szakmaiárny kiválasztásában	Befogadó munkahelyek keresése, munkatapasztalat szerzés támogatása védett környezetben	Munka értékének és fogalmának kialakítása
Önismeret, önreflexió, önbizalom és énhatékonyság növelés támogatása	Komplex minősítés folyamatának kísérése	Munkavégzéshez megfelelő munkakörnyezet kialakítása
Életpálya-kompetenciák fejlesztése	Munkavállalói készségek fejlesztése (álláskeresés, önmenedzsment)	Életpálya-kompetenciák fejlesztése
Kapcsolattartás és konzultáció a szülőkkel és a fejlesztést szervező, irányító, ellátó intézményekkel, szakemberekkel	Munkáltatói kapcsolattartás	Kapcsolattartás és konzultáció a szülőkkel és a fejlesztést szervező, irányító, ellátó intézményekkel, szakemberekkel

1. táblázat. Szerepek és feladatok az egyéni életpálya-tanácsadást működtető szakmai teamben (Perlusz és Dukic, 2020; Kilátó Központ Módszertani Útmutató, 2024 alapján).

Az eredményes teammunkában a munkatársak egymást kiegészítő képességekkel rendelkeznek, akiknek közös céljaik és a teamen belüli világos szerepeik mellett kiváló kommunikációs és együttműködési képességekre van szükségük (Billédi et al, 2021). Fontos minden csapattag szerepének tiszteltében tartása és megértésének fontossága, hogy az egyes szerepek korlátait és határait jól ismerjék és hogy tisztában legyenek azzal, hogy a szerepeik milyen hatással lehetnek a kliensekre. Az egy teambe tartozó szakembereknek tisztában kell lenniük azzal is, hogy saját szerepük hogyan illeszkedik a többi csoporttagéhoz, hogy a szerepek és felelősségi körök egyértelműek legyenek.

A feladatok összefogását a teamkoordinátor végzi, amely szerepkör tehát lehetőséget biztosít arra, hogy a teamtagok megfelelő támogatást és felügyeletet kapjanak:

„Minden, ami egyéni tanácsadással kapcsolatos szolgáltatásokhoz tartozik, azokat én felügyelem. Például én viszem a partnerszervezetekkel való kapcsolattartást és a velük való kommunikációt vagy a kliensekkel való kapcsolat felvételét, utána a megfelelő szakember megtalálását, és különböző folyamatoknak a koordinálását.”
(Teamkoordinátor kolléga).

A pszichológus a kliens felmérésekor arra törekszik, hogy optimális feltételek (kellő motiváció, bizalmi légkör, tárgyi körülmények) mellett derítse ki a teljesítménymaximumot és -minimumot, valamint azt, hogy az aktuális teljesítmények háttérében milyen képességek, személyiségijegyek, illetve milyen, teljesítményt befolyásoló egyéb körülmények állnak fenn.

„Pszichológusként az egyéni tanácsadásban veszek részt, illetve a pálya- és munkadiagnosztikában. A munkadiagnosztikai felmérések egy részét pszichológus, egy részét pedig gyógypedagógus végzi. Igyekezünk minden diagnosztikai folyamatban mindkét szerepkört érvényesíteni.” – mutatja be feladatait egy pszichológus kolléga.

Egy munkavállalási tanácsadó kolléga részletesen mutatja be feladatainak sokszínűségét:

„Munkavállalási- és pályaválasztási tanácsadóként dolgozom, jellemzően munkaerőpiaci tanácsadás fókusszal jönnek hozzám a fiatal felnőttek. Emellett bekapcsolódom a kísérésbe is. Biztonságot ad, hogy jellemzően le vannak osztva közöttünk azok a folyamatok, amelyekben komfortosan tudunk létezni. Nekem teljesen megfelelő az, hogy a felnőttekkel foglalkozom. Rehabilitációs tanácsadás kíséretében a komplex minősítéssel rendelkező felnőtteket is szoktam vállalni. Fontosnak tartom, hogy végig hallgassam a gyógypedagógus és pszichológus visszacsatolását a kliensek felé a diagnosztikai vizsgálatok eredményeiről, és igazából itt kapcsolódom be a folyamatba, mint munkaerőpiaci tanácsadó.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga).

A kliens egyéni fejlesztési tervét meghatározó diagnosztika esetében a gyógypedagógus és pszichológus együttműködése kulcsfontosságú, ezt megerősíti a gyógypedagógus kollégák egyike:

„Pszichológus kollégával párban veszünk részt a diagnosztikában és a tanácsadásban. A gyógypedagógiai szemléletben történő megfigyelésekkel járulok hozzá a folyamatokhoz, ami azt jelenti, hogy a teljes klienst vesszük figyelembe, például nem csak az adott teljesítmény nyújtását, hanem azt, hogy ő hogyan áll hozzá a feladathoz, hogyan van jelen teljes testével, lelkével a feladatban, hogyan nyílnak meg a specifikus sérülése, és ezt egészítjük ki a pszichológus által végzett felméréssel. Közösén értékeljük ki a pszichológussal a kérdőíveket, ez nagyon nagy támaszt tud nyújtani, hogy ne csak gyógypedagógiai szemmel lássam a fiatalt.” (gyógypedagógus kolléga)

Minden munkatárs egyben lehet klienskoordinátor is, akinek az a feladata, hogy a kliens teljes egyéni folyamatát elősegítse és nyomon kövesse a szolgáltatásnyújtás idején. Az is feladata, hogy a kliens fejlesztése és a tanácsadás a szükséges szakemberek bevonásával haladjon, a folyamat dokumentációja rendezett és naprakész legyen, illetve szükség esetén szervezze a kliens tovább irányítását a megfelelő helyre. A klienskoordinátort a szakmai team tagjai együttműködő döntéshozatallal választják meg. Mivel a klienskoordinátor dolga a kliensnek javasolt összes tevékenység összehangolása, vitás esetekben a döntéshozatal rá hárul, ő az, aki kliensének helyzetét, körülményeit, céljait alaposan ismeri a szolgáltatás indulását kezdődően.

A kliens útja az egyéni tanácsadás során

A sajátos nevelési igényű fiatalok pályaaorientációs és életpálya-építési támogatásának területén az interdiszciplináris együttműködés sikere nagymértékben függ a csapatok közötti nyitott kommunikációtól, a közös célok kialakításától és a folyamatos szakmai fejlődéstől. A munkatársak teamen belüli feladataira és együttműködésére mutatnak rá azok a beszámolók, amelyeket az interjúk alapján a kliens szolgáltatási útjának tükrében foglalkoznak össze.

1. A kapcsolatfelvétel és a kliens szolgáltatásba való bevonása

A kijelölt klienskoordinátor hívja be az első találkozóra a klienst, ahol megtörténik az első igény- és szükségletfelmérés. Ezt követi a diagnosztikai szakasz, amely alapján elkészül a kliens egyéni fejlesztési terve, amely tartalmazza azt, hogy milyen egyéni tanácsadási lépések vezetnek el a klienssel közösen kitűzött célig.

A jelentkező szolgáltatásba való bevonásának és eredményes szolgáltatási útjának megszervezésében kiemelt szerep jut a teamkoordinátornak, aki már a kliens bejelentkezésénél jelen van:

„Egy központi e-mail címen bejelentkezik a kliens, ezután felveszem vele a kapcsolatot. Előbb megvizsgáljuk azt, hogy a jelentkező a célcsoportunkba tartozik-e vagy sem. Ha igen, megnézzük, hogy milyen kérdéssel jött hozzánk, ez lehet szakmaválasztás, iskolaválasztás, ágazatválasztás, elhelyezkedés. Ezután a teamen belül megbeszéljük, hogy az igény és szabad kapacitások függvényében ki az, aki klienskoordinátorként majd fog hozzá kapcsolódni. Ha például álláskeresés az igény, akkor célszerű, ha a munkavállalási tanácsadóhoz kerül, ő lesz a klienskoordinátor.” (Teamkoordinátor kolléga)

A szerződéskötés már a klienskoordinátorral történik, aki részletes tájékoztatást nyújt az érintettek részére a Központban igénybe vehető szolgáltatásokról és azok feltételeiről. Ezt követően lebonyolítja az igény- és szükségletfelmérést, majd a tájékozott beleegyezés segítségét követően aláírásra kerül a szolgáltatási szerződés. Ezt követően a teamtagok együtt döntenek arról, hogy melyik szakember fog még becsatlakozni a folyamatba:

„Én akkor kapcsolódom be a folyamatba, amikor már az a kérdés, hogy a teamen belül kihez kerül a kliens. Diagnosztika és pályatanácsadás a feladatom. Én azt nagyon szeretem, hogy én a gyógypedagógusokkal viszem a betedikeseket, vagy az esetek nagy többségében a felvételi előtt álló nyolcadikosokat, és az idősebbek inkább a másik pszichológus kollégához, illetve a munkavállalási tanácsadóhoz kerülnek. Ez a teamen belüli közös megegyezés volt.” (Pszichológus kolléga)

Már a kliens bevonásának szakaszában is rendkívül szenzitív a csapaton belüli kommunikáció, ahol a csapattagok úgy érezhetik, hogy meg tudják hallgatni a többieket, és el merik mondani a véleményüket, valamint csapaton belül meg tudják vitatni és meg tudják oldani a felmerülő nehézségeket.

2. A komplex gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálat

A diagnosztikus szakaszban a komplex értékelési folyamatot csak megfelelő kompetenciával rendelkező személy vezetheti, és ugyanez igaz a vizsgálati eredmények értelmezésére is. Az egyik pszichológus kolléga szerint a diagnosztika lebonyolításában és értékelésében eltérő szempontok érvényesülnek a pszichológus és gyógypedagógus munkájában:

„Pszichológusként sok esetben az átlagtól való eltérésre fókuszálok elsősorban. Amikor diagnosztizálok, időt nézek, teljesítményt nézek, pontszámokat adok, megnézem, hogy mekkora a sztenderdtől való eltérés. A gyógypedagógusok a „kerek egészet” nézik, nem hasonlítják össze senkivel, és fontos fejlesztési szempontokra mutatnak rá, így a fejlesztési tervek elkészítésében is nagy segítséget jelentenek a meglátásaik.” (pszichológus kolléga)

A diagnosztikát követően minden esetben teammegbeszélés zajlik, amelynek a célja a konszenzuson alapuló szakértői vélemény elkészítése a kliens igényeivel, szükségleteivel kapcsolatban. A folyamat indítása elképzelhetetlen a résztvevők motiválása nélkül:

„A munkaerőpiaci tanácsadásban a legfontosabb, hogy a kliens motivált legyen. Ha gyermek a kliensünk, akkor a szülő motivációja nem elegendő, bár az első fontos lépés, a szülő megnyerése, a vele való találkozás. Így a szülő is látja, kire bízza rá a gyermekét. Nyilván a szülői háttér másképpen van jelen, mint egy egészséges fiatalnál, de ott is nagyon fontos szerettem, hogy a tanácsadási folyamatba úgy érkezzem a kliens, hogy ő is szeretné a tanácsadást. A folyamatban elsősorban a gyermek vesz részt, és nem a szülő.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga)

3. Egyéni fejlesztési- és cselekvési terv elkészítése (EFCST)

Az egyéni fejlesztési és cselekvési terv rögzíti a szakértői véleményben feltárt erősségek alapján a célokat és a fejlesztési folyamat lépéseit a fejlesztéshez szükséges kompetenciák figyelembevételével. Az EFCST különválasztja a pályatanácsadási és a gyógypedagógiai egyéni fejlesztési célokat és folyamatokat, amely a szakemberek együttes munkáját igényli. A teamtagok így látják az EFCST készítés gyakorlatát:

„Az EFCST készítése az első találkozási pont egy kliens esetében, amikor együtt összegezzük először, hogy mi az, amit a gyógypedagógus kolléga lát belőle, és mi az, amit én. Így mindannyiunk szemlélete megjelenik az összegzésben és a javaslatokban.” (Pszichológus kolléga)

„A diagnosztika eredményeinek a visszajelzése után szoktuk közösen megírni a diagnosztikát végző kollégákkal a fejlesztési tervet, hiszen akkor már jobban kristályosodnak a célok, az ütemtervek, a mérőföldkövek. Az EFCST készítésén mindig minden érintett szakember együtt dolgozik.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga)

A vizsgálati véleményekről és fejlesztési tervről szóló teammegbeszélést követően a munkatársak tájékoztatják a klienst és a törvényes képviselőt a fejlesztési lehetőségekről.

„Az EFCST közös kidolgozását követően általában egyikünk az, aki megbeszéli a javaslatokat a klienssel, szükség esetén a szülővel vagy mindkettejükkel egyszerre. Fontos megnyernünk a szülőt, hogy ő támogatón álljon a folyamat mellé. Szerintem az is fontos, és a szülőnek is biztonságérzetet tud adni, hogy lássa, kik foglalkoznak a gyerekével.” (Gyógypedagógus kolléga)

A diagnosztikai szakasznak az is az egyik eredménye, hogy kiderül, a team tudja-e fogadni a klienst, vagy további irányítás szükséges:

„Amikor látjuk, hogy tovább kell lépni, akkor megkeressük a megfelelő partnerszervezeteket. Ha a pályaorientációs kérdésen túlmutat egy adott szituáció, akkor bekapcsolunk másokat is, például a családsegítőt.” (Pszichológus kolléga)

A foglalkozási rehabilitáció területén a hatékony csapatmunka egyik központi eleme a transzdiszciplináris megközelítés, ahol különböző intézmények különböző végzettségű szakemberei (például munkavállalási tanácsadók, pszichológusok) közösen dolgoznak a képességek fejlesztésén, az elhelyezkedés segítésén. A munkaerőpiaci programok kapcsán elmondható, hogy a siker egyik kulcsa a konszenzus megteremtése és a szakmai szinergia kialakítása, amelyek lehetővé teszik a csapat számára, hogy összehangoltan dolgozzon a kliensekért (Loisel et al, 2005).

4. A tanácsadás és a fejlesztés

A szolgáltatási tartalmakat a munkatársaknak szükséges teljeskörűen ismerni és a szolgáltatásnyújtás során az adott szolgáltatás célját, módszerét alapul venni és betartani. Az életpálya-tanácsadás sokrétű feladatai között eltérő fókusszal dolgozik a pszichológus, a gyógypedagógus és a munkavállalási tanácsadó. A szemléletben és a célokban fellelhető különbségekről így számolnak be a munkatársak:

„A munkám korábban egyszemélyes történet volt, egyedül vittem végig a klienssel a folyamatot az igényfelméréstől az elhelyezkedésig, és a munkatanácsadási folyamat akkor akadt meg, amikor nem az én kompetenciámba tartozó kérdéskör került elő (pl. pszichés probléma). Az egy más alapokon nyugvó módszertan volt, mert akkor érkezett meg hozzám a kliens munkaerőpiaci tanácsadásra, amikor alkalmassá vált arra, hogy önálló munkabehelykereső legyen. Itt egyszerre többben is dolgozunk a klienssel. Dinamikájában egészen biztos másképp működik egy munkavállalási tanácsadó, én célra orientáltan végzem ezt a tevékenységet, és csak folyamatban vagyok képes gondolkodni, tehát már akkor, amikor érzékezik a kliens, már elkezdke abban gondolkodni, hogy ő hogyan fog tudni dolgozni, illetve milyen átvihető képességei vannak.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga)

A pszichológus munkája a gyógypedagógus munkatárs szemszögéből:

„Nekem izgalmas a pályatanácsadói szemléletben, hogy tovább lebet lépni egyet abból, hogy a kliens egy tanuló. Amellett, hogy képességei vannak, neki eredményeket kell produkálni, és feltérképezzük, miké a valósan elvárható eredmények tőle. A pszichológus a komplex személyiséget nézi a fiatalnak, és úgy tekint rá, mint egy leendő munkavállalóra. Egyszerre kell látnunk a pszichológus és gyógypedagógus szemléletének az összekapcsolását, tehát azt is, hogy mire képes a diák, és azt is, hogy miké akadályozzuk, mint például a valós önismeret hiánya. A végleges cél, hogy a kliens be tudjon illeszkedni a társadalomba, és hogy minél közelebb kerüljön ahhoz, hogy jól meg tudja állni a helyét. Ha viszont nem megy valami miatt, akkor az én felelősségem az, hogy ő tisztán lássa, meg tudja érteni, mi az, amit valósan meg tud valósítani. Közel tud kerülni valamilyen módon az ő nagy álmához, de nem biztos, hogy az az ő valódi nagy álma. És ehhez kell az önismeret, a valós látásmód, amit egy műszeres mérés vagy egy pszichológiai tanácsadás keretében megkaphat.” (Gyógypedagógus kolléga)

Az életpálya-építési célú gyógypedagógiai fejlesztés azoknak a készségeknek a fejlesztésére fókuszál, amelyek a speciális szükségletű fiatalok körében kulcsfontosságúak az életpálya-építés sikerességében, a továbbtanulásuk és munkavállalásuk eredményességében. A gyógypedagógus foglalkozik többek között az önálló életvitel területeivel (közlekedés, eszközhasználat, pénzkezelés, kommunikáció stb.), a hatékony tanulás és kognitív készségek fejlesztésével (végrehajtó funkciók, figyelem, koncentráció, orientáció, receptív és expresszív beszéd, érzékelés, észlelés, motorium, vizuomotoros organizáció, tanulás, emlékezet). Továbbá feladata a szakmaspecifikus készségek (pl. szem-kéz koordináció, motorika), valamint olyan speciális készségek fejlesztése, mint az időkezelés, önérvényesítés, önmenedzsment, ön bemutatás (Derválics et al, 2021). Egyik pszichológus kolléga így látja a saját és a gyógypedagógus munkáját:

„Számomra a gyógypedagógus kolléga szöke általában a realitást megtámasztani, illetve a praktikus dolgokat bebiztosítani. Én csak rendszerszemléletben tudom látni a kliensét úgy, hogy ő érzékezik egy családból, érzékezik egy iskolából, érzékezik egy történettel. Sokszor érzékezik célokkal, vágyakkal, álmokkal, amelyek nem feltétlenül valóságosak, és nekem itt szokott nagyon sokat segíteni a gyógypedagógiai szemlélet, amikor megnézzük, mire lebet képes a fiatal annak érdekében, hogy ő sikeresnek érezhesse magát. Megtámasztjuk őt abban, hogy se föl, se alá ne lőjön a képességeinek, hanem azon az úton induljon el, amire ő a legnagyobb valószínűséggel képes lesz. Ezenkívül a gyógypedagógus tájékozottsága nagyon fontos az intézményeken belüli és kívüli lehetőségekből.” (Pszichológus kolléga)

A gyógypedagógus és munkavállalási tanácsadó így támaszkodnak egymás munkájára:

„A gyógypedagógus számára az nagyon izgalmas, hogyan kezdődik el egy fiatalnak a valódi, nagybetűs élete azokkal, hogy megkeressük a számára legideálisabb munkát, vagy azokat a munkaköröket felfedezzük közösen, ahol ő meg tudja állni a helyét. A munkavállalási tanácsadó tisztán látja, hogy mennyire fog valaki jól működni vagy beválni egy-egy munkában, mi az, ami számára jó lehet, milyen kompromisszumokat kell megkötnie ahhoz, hogy az álmai részben vagy teljesen meg tudjanak valósulni.”

A legtöbb diák bizonytalanul érkezik a tanácsadásra, nincs tudása önmagáról és arról sem, hogyan rendszerezze az információkat, ami alapján letisztulhatnak a releváns lehetőségek az optimális döntéshez, legyen szó iskolaválasztásról vagy szakmaválasztásról. A pszichológusi szerepkörben az önismeret, önbizalom fejlesztése és a döntéstámogatás kerül a fókuszba (Török, 2017).

Az egyik pszichológus munkatárs szerint nem csak a rendszerszemléletnek van kiemelt szerepe a munkájában, hanem a megfelelő szakmai szervezetekkel való folyamatos együttműködés is:

„A pszichológus a realitás felé terel, a munkavállalási tanácsadó pedig a célra tart. Fontos, hogy mivel sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozunk, ezért nem tudunk a család nélkül dolgozni. Egy rendszerből jönnek ezek a gyerekek, aminek a figyelembevétele nélkül lehetetlen lenne elérni a célokat. És persze ehhez az is hozzátartozik, hogy tovább küldjük a megfelelő segítségért a családokat, a gyerekeket, például, ha úgy látjuk, hogy családterápiára lenne szükség, amit nem tudunk biztosítani.” (Pszichológus kolléga)

A teammunka nem csak az egyéni tanácsadást végzők közötti együttműködésre terjed ki, hanem a Központ többi munkacsoportjával való szakmai feladatmegosztást is jelenti, ahogy erről a kollégák is beszámolnak:

„Mivel én a csoportos szolgáltatásokban is részt veszek pszichológusként, nagyon hasznos dolog tud venni, hogy már egy-egy csoportos program keretében megismerkedtünk a kliensekkel, és az egyéni tanácsadásban tudjuk folytatni velük a munkát.” (Pszichológus kolléga)

„Olyan módon is team munkában dolgozunk, hogy a Kilitóban vannak további szakemberek is, akiket be tudunk kapcsolni a folyamatba, például a csoportos szolgáltatások felé irányítunk, illetve onnan is történetet visszairányítás, mondjuk egy alkotó műhelyes foglalkozásból érkezőket a kliens egyéni tanácsadásba.” (Pszichológus kolléga)

A kísérés, mint megközelítés és gyakorlat

Érdekes egy külön fejezetet szánunk a tanácsadási és fejlesztési folyamaton belül a kísérésnek, amely a piarista intézményrendszerben a különös személyes figyelmet igénylő fiatalokat támogató

szolgáltatásaihoz, például az életpálya-tanácsadáshoz, az egyéni fejlesztéshez kapcsolódó, folyamatosan formálódó szolgálat, gyakorlat és megközelítésmód.

A Piarista Rend hivatásigazgatói és életpálya-építési szótára (Török et al, 2021) szerint a piarista iskolában tervszerűen, összehangolt tevékenységekkel segítik a tanítványokat abban, hogy személyiségük valamennyi területén kibontakozhassanak. A kísérés fejlődő, támogató jellegű kapcsolat, két ember formális kereteken túlmutató együttműködését jelenti. Ugyanakkor a kísérés a kísért és a kísért személyes kapcsolatán alapuló pozitív, praktikus, gyakorlati szemléletű folyamat, amely biztosítja a kölcsönös tanulás lehetőségét és a kísért személy belső erőforrásain történő spirituális, személyes és tanulási, képzési, munkavállalási fejlődését, önálló életvitelét. A kísérés nem valamely, múltban gyökerező probléma orvoslására törekszik, nem gyógyító vagy helyreállító jellegű, hanem pozitív, fejlesztő, problémamegoldó jellegű megközelítés.

A Piarista Kilátó Központ egyéni tanácsadási folyamatait leíró módszertani útmutató (Dervolics et al, 2021) szerint a kísérés olyan életpálya-építési folyamatot támogató tevékenységet jelent, amely a fejlesztési folyamattal párhuzamosan zajlik, és átfogóan segíti az egyén személyes fejlődését, önállósá válását, saját életéért való felelősségvállalását a kalazanciusi szemlélet alapján. Ebben a vonatkozásban a kísérésben hangsúlyosabb a „szolgálat jelleg”, azaz a kliens sokrétű szükségleteihez való rugalmas alkalmazkodás az egyéni tanácsadást inkább meghatározó „szolgáltatás jelleggel” szemben, amely előre meghatározott fejlesztési célok mentén, szakmailag körülhatároltabb keretek között működik.

A munkatársak szerint így jelenik meg feladatkörökben a kísérés:

„Leginkább egy mentorhoz tudom hasonlítani a kísérést. Nagyon sok tanuló mellől, az ő életükből sokszor hiányzik egy mentorszemély, legyen ez egy tanár, egy edző, bárki, aki mellettük tud lenni. Aki nem egy autoritás személy, aki megmondja, mit hogyan kell csinálni, hanem támogatást tud nyújtani. Nagyon fontos dolognak tartanám, hogy minden tanuló életében legalább egy ilyen személy legyen. Ha pszichológusként, gyógypedagógusként vagy tanácsadóként csinálunk valamit, akkor ott szigorú keretek vannak azért, hogy célorientáltak és sikeresek legyünk. Viszont a kísért nem ilyen keretekkel dolgozik. És jobb is, hogy nincsenek ilyen keretek. Amikor meghatározzunk egy célt, akkor a figyelem csak arra korlátozódik. A kísérés sokkal szélesebb tud lenni.” (Pszichológus kolléga)

„A kísérés az, amikor van mögöttem valaki, akire számíthatok, és hogyha útközben elakadok és megállok, de nem fordulok még hátra, csak megállok, akkor megérinti a hátamat, hogy nyugi, itt vagyok, menj tovább. Ha viszont annyira megtorpanok, hogy hátra fordulok, akkor ott áll, és megmutatja, hogy meddig jutottam már el azon az úton, amin elindultam. Ha kell, akkor mögöttem megyek, ha kell, akkor mellettem megyek. Nem fogok eléd menni, mert akkor vezettek. Veled vagyok, melletted vagyok, itt vagyok, láthatatlanul vagyok jelen, de ha kellek, akkor elérsz.” (Gyógypedagógus kolléga)

„Kísérőként is más-más habitusban vagyunk benne a folyamatban, és ez alapvetően elkülönül a többi szerepünktől. A kísért egy háttér, egy támogatás, ami ott van a kliens mögött - abba, hogy a célokat, amiket kitűzték, akár a tanácsadókkal, akár a gyógypedagógussal, pszichológussal, megvalósulhasson.” (Pszichológus kolléga)

A Központban a kísérés többféle végzettséggel is ellátható – pszichológus, gyógypedagógus, pálya-választási tanácsadó, munkaerőpiaci tanácsadó –, amit a munkatársak így fogalmaznak meg:

„Nagyon speciális a Kilitóban a kísérés, nyilván más, mint egy piarista iskolában. Azt gondolom, hogy elsősorban élet-pálya-fókusszal, és a céljai megvalósításában kell a klienszt segíteni. Fontos az, hogy ki az, aki ebben el tudja magát képzelni. Nekem sok problémát okozott az elején az, hogy jöttem egy tanácsadói attitűddel, és kísérőként más szerepem volt. Arra törekszünk, hogy a kísérésben résztvevő kliens tanácsadója más legyen, mint aki a kísérője. Bármelyik szakember a Kilitóban igazából lehet kísérő. Szerintem ez nem szakemberfüggő, hanem habitusfüggő vagy személyiségfüggő. Fontos is, hogy többen, többféle végzettséggel is legyünk ebben a szolgáltatási formában, mert ez színesíti a kísérést is.”
(Munkavállalási tanácsadó kolléga)

„A kísérésben számomra még az nagyon fontos, hogy van rá idő. Több idő van rá, mint a tanácsadásokra. Itt az idővel sokkal szabadabban gazdálkodhat a kísérő. A keretek tekintetében végzettségfüggetlen, kicsit időfüggetlen, a meglévő folyamatot támogató.” (Gyógypedagógus kolléga)

Mindezek alapján a kísérésben a teamszerepek kölcsönös függősége mellett az egyéni szerepek és az autonómia tiszteletben tartása is megvalósul.

5. Az életpálya-tanácsadás folyamatának zárása

A szolgáltatás ideális esetben akkor tekinthető lezártnak, amikor az EFCST-ben rögzített célok teljesültek. Erről a csapatok közösen döntenek, majd a klienskoordinátor megszervezi az utolsó szolgáltatási alkalomkor a folyamatzáró beszélgetést, melynek fontos célja az eredmények összefoglalása és reflexió kérése a kliensről. A teammunka hatékonyságát húzza alá az alábbi fiatalember esete, amely több szakember közvetlen és távolabbi munkacsoportjainak közreműködésével vált eredményessé.

Egy fiatalember a váci EGYMI tanulójaként került a Központ egyik csoportos szolgáltatásába, és aztán egyéni tanácsadásra volt szüksége. Mivel már a harmadik szakmáját tanulta, eljött az idő, hogy felkészüljön az iskolán túli életre, aminek első lépéseként az egyéni fejlesztési tervébe az érettségi megszerzése került egy esti iskolában. Ez valódi teammunka volt, amelyben részt vett pszichológus, gyógypedagógus és kísérő is. A kísérés során elindult azon az úton, ahol most már több mint egy fél éve tartózkodik: felvették a gimnáziumba, ahol éppen az első érettségi tantárgyára kezdett el tanulni, amelyben folyamatosan támogatják. Emellett a *Készen állok!* munkaerőpiaci programban is részt vesz, mint végzős tanuló. Egy gyógypedagógus kolléga így foglalta össze a tapasztalatait:

„A folyamat, amelyben a tanuló komplex segítséget kapott, túlmutat a fejlesztésen: egy olyan támogató közeget kapott maga mellé, ahol minden egyes apró elem a helyére került. Bizonytalan volt, nem voltak tapasztalatai, amik lehetővé tették volna, hogy ő ezeket meg tudja csinálni önállóan. A legfontosabb fejlesztési feladat az volt, hogy a képességeit nagyon tisztán lássa a kliens, főleg a tanulás mentén. Sokszor beszélünk a klienssel arról, hogy mik az ő félelmei, és hogy mik azok, amik előre lendítetik őt. Segítettünk felfesteni a pontos lépéseket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a kliens eljusson a céljához, és ebbe beletartozik az is, hogy milyen szakértelmet, milyen végzettségű kollégát érdemes még bevonni a folyamatba.” (Gyógypedagógus kolléga)

A munkatársak ezeket a tényezőket tartották fontosnak, amikor az interjúban a munkájuk eredményeit értékelték:

„A legtöbb kliensemél tudtam azt, hogy eljutottunk valahova. Hogyha nem is értünk a végére a folyamatnak, de felismerhető volt, hogy mennyit változtak, például a hozzáállásukban. Nem tudom garantálni, hogy a kiszemelt helyre végül fel, de azt el tudjuk érni, hogy nincs benne az a görcsösség, mint korábban. Megnyugszik, hogy ő mindent megtett azért, hogy a lehető legjobb lehetőséget válassza. Ebben tudom segíteni és abban az érzésben, hogy magabiztosabb legyen.”
(Gyógypedagógus kolléga)

„Nagyon különböző helyzetű és képességű klienssel dolgozunk, minden esetben pályaorientációs fókusszal, és vannak olyan folyamatok, amelyek nem feltétlenül hozzák azt a sikerélményt, hogy a kliens továbbtanul vagy elhelyezkedik. Ilyenkor is az a cél, hogy mindenki úgy távozzon, hogy az ő képességeiből mérten valamivel többet tud magáról, és felmérte a valós alternatíváit, felkészült rájuk az aktuális élethelyzetéhez mérten.” (Gyógypedagógus kolléga)

„Nekem munkavállalási tanácsadóként az a legnagyobb siker, hogyha a folyamatnak kézzelfogható eredménye van, tehát ha a kliens elhelyezkedett, vagy legalábbis felkészült az önálló álláskeresésre, vagy elvégzi egy képzést, ami a továbblépéséhez kell. Másik fontos siker, hogyha esetleg megakad menet közben, például, ha elveszíti a munkahelyét, vagy munkahelyet szeretne változtatni, vagy már elvégezte a képzést és munkát keres, akkor visszajön és megkeres minket újra.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga)

„A folyamat végén pedig azt látjuk a klienseken, hogy egyre összetettebbek, tisztább képük van az életükről, önmagukról, vagy arról, hogy hogyan döntenek. Amikor eljutunk odáig, hogy kialakul egy iskolai rangsor, már az is nagyon jó eredmény.” (Pszichológus kolléga)

A csapatok személyes és szakmai fejlődése

Valamennyi teamműködési formának vannak olyan kihívásai, amelyekre a szakmai képzések és a szupervíziók egyaránt megoldást kínálhatnak. A zökkenőmentes működéshez és a kiegésző megelőzéséhez ezenkívül szükséges az is, hogy a csapatok aktívan részt vehessenek a közös döntések előkészítésében, legyen lehetőségük a saját véleményük őszinte közlésére, és a döntések végrehajtásában is szerepet tudjanak vállalni. Hogyha a csapatoknak van lehetőségük folyamatos szakmai továbbképzésekre, valamint kapcsolatot tarthatnak szűkebb szakterületük képviselőivel, szervezeteivel, akkor ez olyan szakmai és személyes megerősítést nyújthat, amellyel megelőzhetők a kommunikációs problémák, a konfliktusok, a kimerültség és a kifáradás, ezzel a szakmai munka minőségének a romlása (Kullmann, 2015).

A Piarista Kilátó Központ a munkatársaknak rendszeres esetmegbeszéléseken, szupervíziós és intervíziós alkalmakon biztosítja szakmai fejlődés lehetőségét és a kiegésző elkerülését.

„Kéthavonta van szupervíziónk az egyéni tanácsadásban dolgozó munkatársakkal, ahol a fontos szakmai problémákban kapunk segítséget. Interjúk módszertani képzést is kaptunk, amely főleg a szervezetben betöltött szerepünkkel kapcsolatos, amely a teljes Központ munkatársainak szól. Igyekszünk rendszeresen, legalább havi egyszer élni ezzel a lehetőséggel is.” – fejt ki egy gyógypedagógus kolléga.

„A klienseink kapcsán heti esetmegbeszélésen tisztázzuk a fontosabb kérdéseket, dilemmákat. Ugyan kéthavonta van a szupervízió, de ez heti rendszerességgel ad lehetőséget a mindennapi problémák megoldására. Ez így az interjúval együtt egy megfelelő kombináció.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga)

A teamtagok szűkebb és tágabb szakterületük képviselőivel, szervezeteivel is rendszeresen tartják a kapcsolatot, amely segít számukra különféle szakmai kérdésekben konzultációs lehetőséget találni.

KÖVETKEZTETÉSEK

Nancarrow és munkatársai (2013) tíz alapelve közül a második az értékrendben való egyértelmű iránymutatás. A Központ munkatársai szerint a teammunkában megvalósuló szakmai sikerekben fontos szerepet játszanak a Kalazanci Szent József és szerzetesközössége által megfogalmazott irányelvek. Ő a nevelés céljaként fogalmazta meg, hogy fel kell készíteni a ránk bízottakat saját hivatásuk betöltésére (Török et al, 2021). A mindennapi munkában ez a következőképpen jelenik meg:

„A Kalazancius-féle irányelv felekezethez tartozástól függetlenül mindannyiunk számára elfogadható és követendő dolog, hiszen mindannyiunknak az az elképzelése hivatásáról, hogy mi segíteni szeretnénk, és jól szeretnénk segíteni. Ebben a segítő minőségünkben szerintem mindannyian basonlítunk egymásra, ha nem is vagyunk teljességgel egyformák, mert habitusunknál fogva másbogy fogunk segíteni, de ez egy olyan alapelve tud lenni a Kilátónak, ami miatt én ide jöttem, és ami miatt itt vagyok most már három és fél éve, hogy azt tudom mondani, hogy nekem ez fontos.” (Gyógypedagógus kolléga)

„Ami nagyon fontos és nagyon „kilátós” számomra, az leginkább az, hogy az egyénre szabott figyelem tényleg érvényesül, és itt nem egy ember segít, hanem tényleg egy teljes team, vagy még azon is túl, mert hogyha még mindig azt érzem, hogy nem tudom megadni neki azt, amire szüksége lenne, akkor bevonok további segítséget. Emellett én megélem a kritika-mentességet és tiszteltet is, amit másból nem nagyon tapasztaltam. A Kilátóban élem meg azt, hogy van időm. El tudunk mélyülni egy-egy esetben, helyzetben.” (Munkavállalási tanácsadó kolléga)

„Nem elengedjük a kliens kezét, hogyha úgy érezzük, jelen pillanatban végeztünk ezzel a feladattal, hanem nyitva hagyjuk a kapukat, és azt mondjuk, hogyha neked szükség van segítségre, akkor itt leszünk, és ha nem mi lennénk a te partnered a következő problémádnál, akkor is megkeressük neked a megfelelő segítséget, veled együtt. Nem megmondó emberként szeretnénk részt venni senkinek az életében, mert fontos, hogy a kliens mondja ki azokat a fontos dolgokat, amik előrébb viszik az ő folyamatait. Ő döntön a saját dolgairól, azokat a szempontokat megmutatva neki, amik mentén tud döntést hozni, azon a szinten, ahol ő tart, vagy ami az ő képességeibez illeszkedik.” (Gyógypedagógus kolléga)

A csoportos interjú során számos személyes tulajdonságot támasztottak alá a csapatok magukról és egymásról, olyanokat, amelyek fontosak a kiváló csapat létrehozásához. Ezek közé tartozott a megközelíthetőség, a kompromisszumkészség, a titoktartás, az empátia, a jó szervezőkészség, a tanulásra való nyitottság, a türelem, a védelmező, reflektív gyakorlat, a tolerancia. Ugyanakkor a határozottságban, kezdeményezőkérségben és a kompetenciahatárok betartásában való fejlődést folyamatos célként tűzik ki maguk elé a csapattagok.

A teammunka kialakításában a Piarista Kilátó Központ ígéretes kezdeményezése volt, hogy a munkatársak maguk alakítsák ki feladatköreiket, módszertanukat és együttműködési módjaikat, és közösen állapodjanak meg a legfontosabb alapelvekben és célokban, amely az intézményi stratégiához is szorosan kapcsolódik, ugyanakkor megadja a lehetőséget arra is, hogy a Központ maga is fejlődjön a munkatársai fejlődése által. Az intézmény megteremtette a valódi teammunka feltételeit, és a támogató intézeti kultúra kialakításával, sok tanulással és türelemmel közreműködik a munkatársak jól szervezett, céltudatos szakmai fejlődésében. Ennek eredményei pedig fellelhetők a kliensek érdekében történő interprofesszionális teammunka mindennapi sikereiben.

IRODALOMJEGYZÉK

- Billédi K., Csákvári J., Galambos K., Őszi T.-né, Perlusz A. & Szekeres Á. (2021). *A pályatanácsadás fő feladatai SNI gyermekek/fogyatékos személyek szempontjából*. Kézirat. Piarista Kilátó Központ
- Dervolics D., Elter A., Nagy-Várfalvi Dóra & Török R. (2021). *Módszertani útmutató a Piarista Kilátó Központ életpálya-tanácsadás szolgáltatásának megvalósításához*. Kézirat. Piarista Kilátó Központ
- ELGPN (2013). Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára: ELGPN Glossary. Magyar fordítás. URL: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/>
- Perlusz A. & Dukic M. (2020). *A gyógypedagógus szerepe*. Segédlet a Piarista Kilátó Központ számára. Kézirat.
- Katona M. (2020). *A Piarista Kilátó Központ szerepvállalása a Piarista Rend Magyar Tartományának pedagógiai megújulásában. Stratégiai dokumentum*, Piarista Kilátó Központ
- Kullmann L. (2015). A teammunkára felkészítés lehetőségei a gyógypedagógus-képzésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 43(3). 178–192.
- Loisel, P., Durand, M.J., Baril, R., Gervais, J. & Falardeau, M. (2005): Perceptions of an Interdisciplinary Rehabilitation Team. Interorganizational Collaboration in Occupational Rehabilitation, 15, 581–590. <https://doi.org/10.1007/s10926-005-8036-x>
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11(1), 19. <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19>
- Török R. (2017). *A pályadöntések mesterei*. Print & Pixel House Kiadó

- Török R., Molnár L. & Szabó G. (2021). *Hivatásgondozási és életpálya-építési fogalmaink szótára*. Piarista Rend Magyar Tartományának Hivatáskultúra Bizottsága. https://issuu.com/piarista/docs/hivat_sgondoz_si_s_letp_lya-p_t_si_fogalmaink_s
- Vicsek L. (2017). Online fókuszcsoporthoz alkalmazása – lehetőségek, korlátok és *tanácsoka hatékonyság* növelésére. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 48(4), 36–45. <http://dx.doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.04.06>

Implementation of teamwork in the Kilátó Piarist Career Guidance and Labour Market Development Centre's individual career counselling service

ABSTRACT

This paper summarises the characteristics of the collaborative model of the Kilátó Piarist Career Guidance and Labour Market Development Centre Individual Career Counselling Service Team, the role of the professionals and the results achieved in their work together.

The study draws on both a methodological guide jointly prepared by the professionals working in the individual career counselling services and a group interview with the staff of the Kilátó Piarist Centre, in which the professionals describe their role as professionals and how they work together in the daily life of the clients.

Keywords: individual career counselling, teamwork, roles of professionals, collaborative model

„És igazából ez volt az a lökés, eltérítő erő, ami ebbe az irányba vitt...”

Mozgáskorlátozott emberek karrierlehetőségei és korlátai

KOVÁCS GÁBOR

kovaxg@gmail.com

ABSZTRAKT

A mozgáskorlátozott emberek továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségeit a munkaerőpiacon jelentősen meghatározza az igénybevehető pályaaorientációs és karrier tervezési szolgáltatások elérhetősége, hasonlóan más fogyatékossgal élő személyekéhez. A teljes népesség és mozgáskorlátozott személyek munkaerőpiaci szempontból aktív tagjai közti foglalkoztatási szakadék alakulása egyértelmű mutatója a javuló, a hazánkban és az Európai Unió tagállamaiban meglévő hátrányoknak.

A tanulmány egyrészt azt mutatja be, hogy a nemzetközi és hazai stratégiai keretdokumentumokban milyen célokat tűz ki a pályaaorientáció és karriertervezés tekintetében.

Az egyéni életutakat feldolgozó korábbi kvalitatív vizsgálatokból és saját kutatási eredményekből megismert eredményeken alapuló következtetések állapít meg és javaslatot fogalmaz meg.

Kulcsfogalmak: fogyatékossg, mozgáskorlátozottság, karrier, élethosszig tartó tanulás, foglalkoztatási szakadék, befogadó munkahely, egyénre szabott szolgáltatás.

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.8](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.8)

BEVEZETŐ

A felnőttkorú mozgáskorlátozott emberek munkakarrier-lehetőségeiről és életpályaépítéséről, pályaaorientációjukról nagyon kevés adat áll rendelkezésre. Ebben a helyzetben az utóbbi évek kevés, de jelentős és hiánypótló kutatására támaszkodhatunk, amelyek fókuszában, ha nem is kizárólag a mozgáskorlátozott emberek, de általában a fogyatékossgal élő tanulók és felnőttek pályaaorientációja és életpályakövetése helyezkedik el (Billédi et al, 2020; Katona et al, 2019; Cserti-Szauer, 2021; Cserti-Szauer et al, 2020; Perlusz, 2018; Svastics et al, 2023; Török, 2017). Ezeken túl még rendelkezésre állnak azok a további kutatások, amelyek részben érintették a pályaaorientáció, vagy a felnőttkori életpályaépítés, munkakarrier kérdéskörét. Azok a további kutatások, amelyek részben érintették a pályaaorientáció és munkakarrier, vagy a felnőttkori életpályaépítés, munkakarrier kérdéskörét mozgáskorlátozott személyek vonatkozásában, a kérdés tágabb kontextusára hívják fel a figyelmet (Katona, 2014; Légmán, 2020; Légmán & Vályi, 2021; Vissi, 2022). Mindenképpen meg kell említeni Komjáthy Zsuzsanna két fázisban elvégzett vizsgálatait, amiben mozgáskorlátozott személyek foglalkoztatásának alakulását követte a rehabilitációs hozzájárulásra kötelezett nagyvállalatok egy mintájában a kvótarendszer foglalkoztatási hajlandóságra gyakorolt hatásáról. Az első,

2013 és 2014 között megvalósított kutatást egy második utókövetéses vizsgálat követte 2019-ben (Komjáthy, 2016; Komjáthy, 2017; Komjáthy, 2021).

Természetesen a mérítés kiterjeszthető tágabb időszakra is, de egyrészt a jelenlegi tanulmány kereteit az elmúlt évtizedek teljes szakirodalmi áttekintése szétfeszítené, másrészt a tanulmány elsősorban viszonylag friss, 2022 és 2023 során végezett kutatásomra támaszkodik. Az említett kutatás a doktori disszertációmát megalapozó empirikus vizsgálat keretén belül történt, ami aktív korú, munkában álló mozgáskorlátozott személyekre terjedt ki, és kvantitatív és kvalitatív módszertani elemeket egyaránt tartalmazott. A 14 fő bevonásával készült félig strukturált interjúkat tartalmazó modul, aminek egyes eredményeit itt ismertetem, ennek az összetett módszertannal elvégzett vizsgálatnak csupán egy részét képezi. A kutatásba kizárólag aktív korú, tehát felnőtt mozgáskorlátozott személyek kerültek, és főbb vonalaiban a munkaerőpiac szempontjából releváns tapasztalatokra fókuszál, ezért hasznosnak tartom a főbb foglalkoztatási környezet bemutatását, különös tekintettel a rendelkezésre álló munkaerőpiaci adatokra, amelyek rávilágítanak a képzettségi szint és a munkaerőpiaci esélyek közti összefüggésekre. Ezzel együtt átfogóan, főbb vonalakban ismertetem a pályaorientációt, életpályatervezést és munkakarriert érintő hazai és nemzetközi szakpolitikai dokumentumokat.

MUNKAERŐPIAC ÉS FOGLALKOZTATOTTSÁG

A mozgáskorlátozott személyek foglalkoztatásával kapcsolatos elérhető statisztikai adatok közé tartozik a Központi Statisztikai Hivatal legutóbbi, 2022-es népszámlálásból elérhető adatbázisa. A népszámlálás során összesen mintegy 9,2 millió személyi kérdőív érkezett be, és az egészségi állapotra vonatkozó, nem kötelező kérdéseket a válaszadók 75 százaléka töltötte ki.¹ A válaszadók 72 százaléka nem számolt be egészségi problémáról, ugyanakkor tartós betegséget 1,7 millióan jeleztek, 639450 fő nyilatkozta, hogy az egészségi állapota súlyosan korlátozott és 270003 fő pedig azt, hogy valamilyen fogyatékossgal él (KSH, 2023a). Közülük 123592 fő tartotta magát mozgáskorlátozottnak, 53478 fő dolgozott, ami 43,3 %-os foglalkoztatási szintnek felelt meg. Az összes aktív korú, 15-64 életév közötti, fogyatékossgal élő személyről egy másik közeli adatfelvételtől tudjuk, hogy a 74,4 százalékos 2022. decemberi foglalkoztatottsági szinthez viszonyítva 31 %-os foglalkoztatási szakadékról beszélhetünk (KSH, 2023b).² A 1. táblázat a magát fogyatékossgal élő, vagy súlyosan akadályozottnak valló személyek közül csak a mozgásukban korlátozott válaszadók adatait tartalmazza.

15–24 éves	25–34 éves	35–44 éves	45–54 éves	55–64 éves	Összes aktív korú	Foglalkoztatott
4 881	7 886	13 155	31 680	65 990	123 592	53 78

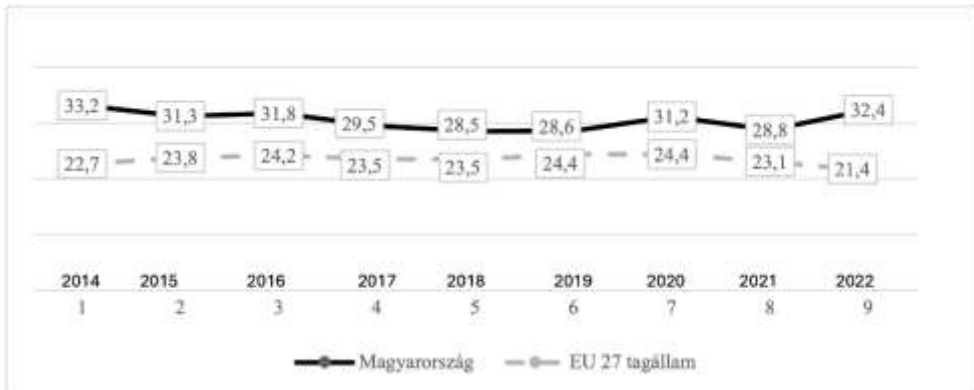
1. táblázat. 15-64 éves aktív korú mozgáskorlátozottak száma a 2022-es népszámlálási adatok alapján korosztályonként/fő megoszlásban. KSH, 2022. népszámlálás adatai alapján³.

¹ Forrás: <https://nepzsamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/> és <https://nepzsamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok>

² A foglalkoztatási szakadék alatt a teljes foglalkoztatási ráta és a fogyatékossgal élő emberek foglalkoztatási rátája közti különbséget értjük.

³ Forrás: <https://nepzsamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok>

Látjuk, hogy a foglalkoztatási adatok önmagukban kevésbé informatívak, ellenben ha ezeket a teljes azonos korú aktív népesség foglalkoztatási adataival hasonlítjuk össze, akkor már kirajzolódik a teljes aktív korú népesség és fogyatékossgal élő emberek foglalkoztatási színvonala közti különbség is. A foglalkoztatási szakadék az összes és a fogyatékossgal élő foglalkoztatott személyek között a 20 és 64 éves korú népesség körében az Európai Unió 27 államának átlagában, 21,4 % volt, ugyanez Magyarországon 32,4 % volt 2022-ben. Az adatokat az 1. ábra mutatja be 2014 és 2022 között.



1. ábra. A foglalkoztatási szakadék alakulása 2014 és 2022 között Magyarországon és az Európai Unió 27 tagállamának átlagában százalékban megadva. A felső folyamatos fekete vonal az EU átlagos, az alsó szaggatott szürke vonal a magyarországi foglalkoztatási szakadékot jelzi.⁴

2018-ban jelent meg az Európai Életminőség Kutatásokon (EQLS) alapuló elemzés, ami a 2011. és 2016. évi felmérés eredményeit hasonlítja az Európai Fogyatékossgügyi Stratégia prioritásaira tekintettel, tehát a foglalkoztatás, oktatás és képzés, részvétel a közösségi és társadalmi élet, szociális védelem és az egészségügy dimenzióiban (Eurofound, 2018).

A kutatásról készült összefoglaló a 18-64 éves munkavállalási korú népesség körében az időszak 28 tagállamának fogyatékossgal élő polgárai foglalkoztatási rátáját a nem fogyatékossgal élő azonos korú polgárokéval hasonlította össze különböző életkori csoportok és iskolai végzettség szerint a foglalkoztatási szakadék bemutatására. 2011 és 2016 közötti időszakban a 28 tagállam átlagát összehasonlítva minden kategóriában szűkült a szakadék. A különböző kategóriákban mérhető eltéréseket 2011 és 2016 közötti adatokra vonatkoztatva a 2. táblázat mutatja. Legnagyobb mértékű szűkülés a 18–34 éves korcsoportban volt tapasztalható, ahol 2016-ban a különbség teljesen eltűnt. Az iskolai végzettségek tekintetében a legnagyobb különbség az alapfokú iskolai végzettségűeknél van, 2016-ban 21 %, a középfokú végzettségűeknél 20, míg a terciér képzettségi szinten ez már csak 8 %. A statisztikai adatfelvételtől nyert kimutatás nem tesz különbséget a fogyatékossgal élő emberek között, ezért mozgáskorlátozott emberekre külön adat nem áll rendelkezésre, csak az összes fogyatékossgal élő személyre együttesen.

2022-ben a NEETs fiatalok, azaz a sem a foglalkoztatásban, sem az oktatásban és képzésben részt nem vevő, 15-29 éves, 8,3 millió fiatal között 9,9 százalékot a fogyatékossgal élők vagy betegségben szenvedők tesznek ki, amelyik korosztály különösen érzékeny a tartós munkanélküliség következményeire (EC, 2024).

⁴ Eurostat, the statistical office of the European Union, adatai alapján 2024. április 8. Forrás: Disability employment gap by level of activity limitation and sex, <https://op.europa.eu/s/zGd7>

A munka világától való tartós távollét okozta stigmák a későbbi karrierkilátásokat is befolyásolják, hozzájárulnak a tartós munkanélküliséghez, ami a társadalmi kirekesztettség tartós állapotához vezethet (EC, 2024). A javuló tendenciákat értékelve ez leginkább az alacsonyabb iskolai végzettségűeket és az elavult tudással rendelkezőket érinti. A tudásintenzív munkaerőpiacon nagyobb a kereslet a korszerű ismeretekkel rendelkező fiatalabb munkavállalókra, és a munkanélküliség is jóval alacsonyabb az alsó, vagy középfokú végzettséggel rendelkező személyekéhez képest. 2019-ben az Európai Unióban az alapfokú iskolai (Primary education, levels 0-2) végzettséggel rendelkező, 15-74 éves korú személyek munkanélküliségi aránya az EU 28 átlagában 12,5 %, Magyarországon 9,7 % volt, addig a középfokú végzettségűeké, tehát akik az ISCED tercier szinten 15-16 évesen kezdték meg tanulmányaikat⁵ (levels 3-4) az EU 28 országának átlagában 5,7 %, Magyarországon pedig 3 % volt. Ugyanakkor a felsőfokú képzéssel rendelkezők (levels 5-8) az EU 28 országának átlagában 3,9%, Magyarországon 1,5 % volt (EC-JRC, 2020). Az adatok rendre alátámasztják azt a megállapítást, hogy a munkaerőpiaci bekerülési és megmaradási esélyt a képzettség és az iskolai végzettség jelentősen befolyásolja, és az iskolarendszerből történő minél korábbi kiesés ezt jelentősen rontja (Szabó & Zékány, 2021).

Látható, hogy a magasabb képzettséggel a munkahelymegtartási esélyek és karrierkilátások is javulnak, amit a munkaerőhiány csökkentése érdekében is érdemes a felnőttkori képzésekkel, átképzésekkel, valamint a karriertervezési, pályaválasztási tanácsadási szolgáltatások fejlesztésével növelni, amely képzések és szolgáltatások egyben a jó minőségű munkahelyek megteremtésének feltételei is (EC, 2024).

EU teljes	2011	25
	2016	19
Nők	2011	18
	2016	18
Férfiak	2011	32
	2016	20
18-34 évesek	2011	12
	2016	0
35-64 évesek	2011	31
	2016	28
Primary	2011	15
	2016	21
Secondary	2011	25
	2016	20
Tertiary	2011	16
	2016	8

2. táblázat. Foglalkoztatási szakadék korosztályok és képzettségi dimenziók szerint 2011-ben és 2016-ban. Európai Életminőség Kutatásokon (EQLS) alapuló elemzés alapján.

⁵ Az ISCED az oktatási programok és a kapcsolódó képzések szintek és területek szerinti szervezésének nemzetközi referencia-osztályozása. Az ISCED 2011 (oktatási szintek) 2014 óta minden uniós adatgyűjtésben megvalósul. Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Összeállította: Forgács András, 2009. június 17., <https://ofi.oh.gov.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere>

A képzettségi szint és a tartós munkaerőpiaci jelenlét közti kapcsolatra rávilágít a Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége kutatási beszámolója is. A kutatás, amely csak részben foglalkozott a mozgáskorlátozott emberek munkaerőpiaci helyzetével, kimutatta, hogy az 1046, adatbázisba felvett személy csupán 1,6 %-a nem fejezte be az általános iskolát, és 64%-a középfokú, legalább szakiskolai végzettséggel rendelkezett (Szabó & Zékány, 2021). A teljes kör 31,2 %-a dolgozott, és csupán 4% volt tanuló. A KSH népszámlálási adatai szerint 30926 fő nyugdíj mellett dolgozó, illetve 157845 fő rokkantsági, rehabilitációs vagy egyéb egészségkárosodási ellátásban részesülő és nem dolgozó 15-59 éves (inaktív) személy válasza alapján 11,7 %-uk nem rendelkezik befejezett általános iskolai végzettséggel⁶. Összefoglalva a szakirodalmi és a különböző adatfelvételek eredményeit, láthatjuk, hogy mindennapi tapasztalatainkat a hazai és nemzetközi elemzések, népszámlálási, valamint munkaerőpiaci statisztikákon alapuló elemzések több oldalról is alátámasztják. Az amúgy is hátrányos helyzetben lévő mozgáskorlátozott személyek körében a munkaerőpiacra történő bekerülési és bennmaradási esély az alacsony iskolai végzettségűek és az iskolarendszerből kiesők körében még kisebb, mint a magasabb képesítéssel rendelkezők körében.

NEMZETKÖZI, EURÓPAI SZAKPOLITIKÁK – STRATÉGIÁK, IRÁNYOK A KARRIERRŐL, PÁLYAORIENTÁCIÓRÓL ÉS MUNKÁRÓL

A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) a 20. század közepétől kíséri a pályamentorálás, pályatanácsadás, életpályakilátások (promotion prospect) helyzetét a munkáltatók és állami szereplők bevonásával. Több dokumentum külön kitér a munkavállalók és tanulók között a fogyatékkal élő emberek képzési igényeire, munkaerőpiaci szolgáltatásokra, amelyek a munka világába való befogadás és bennmaradás alapvető feltételei. A munkaerőpiaci szolgáltatásokról szóló, 88. számú ILO dokumentum szerint a fogyatékkal élő álláskeresőket is figyelembe kell venni a munkaerőpiaci szolgáltatások kialakítása során. Az 1975-ös, Humán erőforrás-fejlesztésről szóló egyezményben a részes államok vállalták, hogy fokozatosan kiterjesztik pályaválasztási tanácsadási és foglalkoztatási információs rendszerüket minden fogyatékkal élő gyermek, fiatal és felnőtt átfogó tájékoztatása érdekében (ILO, 1975).

Az ILO konvenció egyértelmű ajánlást tesz arra is, hogy az információnak a különböző képzések és foglalkoztatási viszonyok teljes spektrumát tekintve ki kell térnie a pályaválasztást megelőző orientációs időszakokra, valamint a munkaerőpiacon és a foglalkoztatásban töltött időszak teljes időtartamára, az oktatási lehetőségekre, a foglalkoztatási kilátásokra, a foglalkozásváltásra, karrierlehetőségekre is. A kompetencia fejlesztésről szóló fejezet minden munkavállaló számára elérhető karriertanácsadáshoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását írja elő a tagállamoknak, különös tekintettel a fogyatékkal élőkre, és más sérülékeny csoportokhoz tartozó emberekre (ILO, 1975).

A humán erőforrásfejlesztésről megfogalmazott 2004-es ajánlás több ízben hangsúlyozza az egész életen át tartó tanulást, valamint a karrierfejlesztés szükségességét az oktatási és képzési rendszerben még a foglalkoztatás megkezdése előtt (ILO, 2004).

Az Európai Unió fenntartható versenyképességre, a társadalmi méltányosságra és a rezilienciára vonatkozó európai készségfejlesztési programról szóló közleménye a készségekkel kapcsolatos paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet.

⁶ <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis>

A dokumentum a reziliencia kiépítését komplexen értelmezi egy olyan személyközpontú szemlélettel, amely során egyéni szinten kell megkezdeni a piaci körülményektől való függőség csökkentését a munkaerőpiaci változásokkal való megküzdése érdekében, amiben kulcsterületnek tekinti a készségfejlesztést és az egész életen át tartó tanulást (Európai Bizottság, 2020).

Az Európai Fogyatékoságügyi stratégia a megújított humánerőforrás-stratégiájába olyan intézkedések beépítését irányozta elő, amelyek a fogyatékossgal élő munkavállalók munkába állítását és hatékony foglalkoztatását segítik, valamint lendületet adnak a karrierlehetőségeknek, és a befogadó munkakörnyezet kialakításával együtt az egyenlő esélyű hozzáférés további kiterjesztésének (EC, 2021).

PÁLYAÉPÍTÉS ÉS KARRIER A HAZAI STRATÉGIAI DOKUMENTUMOKBAN

A sikeres életpálya, szakmai karrier bejárásához az előkészítésnek már jóval a munkaerőpiacra történő belépés előtti időszakban el kell kezdődnie. Magyarországon az ágazati jogszabályok meghatározzák ehhez a kereteket és szempontokat, amelyek a speciális helyzetben lévő, mozgáskorlátozott tanulókra vonatkoznak a sikeres szakmai életút megalapozásához. Egy 2012-es jogszabály megállapítja, hogy a mozgáskorlátozott tanulók későbbi gazdasági önállósághoz szükséges vállalkozói kompetenciáinak fejlesztése és a reális pályakép kialakítása milyen átgondolt előkészítő munkát kíván (EMMI, 2012). Amennyiben az alap- és középfokú oktatás során szükséges fejlesztések elmaradnak, az egész szakmai életpályát meghatározó énkép kialakítására már csak a felnőttkori rehabilitációs, újraorientálást, adekvát pályamódosítást támogató szolgáltatások nyújtásával van mód, amire az életkor előrehaladtával egyre kisebb a munkaerőpiacról kiszoruló mozgáskorlátozott emberek számára. A környezeti akadályokkal, az esetleges diszkriminációkkal, a saját fogyatékossgal való szembesülés és megküzdés során a felnőttkorban nagy jelentősége van a megfelelő énképnek, ami a gyermekkort követő felnőttkor karriereredményeit és az énhatékonyságot is befolyásolja (Török, 2017).

A pályaaorientáció bár Magyarországon elsősorban az oktatáshoz és szakképzési rendszerhez kötődik, a hektikusan alakuló gazdasági és társadalmi változások hatására – az egyre gyakoribb pályamódosítások, karriermegszakadások miatt – az emberek gazdasági aktivitásának teljes spektrumára ki kell terjednie. Ez a változás a munkaerőpiac, az oktatás, szakképzés időszakára még nagyobb hatást gyakorol, felértékelve a tanulók számára biztosított pályaaorientációs tanácsadást, illetve szakmai életpályájuk tervezését.

Magyarországon az Emberi Erőforrások Minisztériuma által elkészített stratégia az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájáról a 2014/2020 közötti időszak fő irányait rögzíti (EMMI 2014).

A stratégia elsősorban komplex programokba ágyazva látja az esélyegyenlőség megteremtésének lehetőségét a fogyatékossgal élő emberek számára, amit helyi szinten például szegregálódott településrészen, integrált módon más hátrányos helyzetű emberekre is tekintettel kíván megvalósítani. Itt az alapelvek között megkülönböztetett helyet foglalnak el a területi szempontok. A stratégia a leszakadó térségekre tervezett lokális programokat, mentálhigiénés, egészségügyi, kulturális felzárkózási szolgáltatásokkal, mentori tevékenységgel kíván támogatni, és képzést, valamint a munkaerőpiaci integrációt elősegítő foglalkozásokat foglal magában. A stratégia sajátja az intervenciók jellegű tervezés, amivel a nehéz helyzetben lévő kisebb térségekre tervezett beavatkozásokat céloz meg: képzéseket, tanácsadást, ezeken belül infokommunikációs és támogató szolgáltatásokat, tanácsadó hálózat kiépítését az összes hátrányos helyzetű ember munkaerőpiaci esélyeinek javítására (EMMI, 2014). A dokumentum négy beavatkozási

irányt határoz meg. Ezek közt az egyik a megváltozott munkaképességű személyek közé sorolva a fogyatékkal élő embereket, akik számára a képzettségtől függetlenül kívánt rugalmas, speciális oktatási igényeiket figyelembe vevő felnőttképzéseket elérhetővé tenni. A stratégia középtávú intézkedéseket irányzott elő, amihez további felnőttképzési stratégia kidolgozását tartotta szükségesnek. Nagy hangsúlyt helyez az egyéni karrierlehetőségeket megalapozó tervezésre, pályaorientációra, ugyanakkor nem tartalmaz olyan intézkedési kötelezettséget, amely az egyes kiemelt területekhez általános szabályozási feladatot is rendelne, így a stratégiai célok és beavatkozási tevékenységek a teljes hazai intézményrendszerben esetlegesen, nem integráns módon valósulnak meg (Loboda, 2014).

A 2019-ben elfogadott *Szakképzés 4.0 stratégia* 2030-ig tartó *Cselekvési terve* már konkrét célkitűzéseket fogalmaz meg a fogyatékkal élő tanulók befogadására képes inkluzív szakképzés kialakítására. A fogyatékkal élő tanulókat befogadó inkluzív képzési és fejlesztési feltételeinek elérése érdekében két intézmény fejlesztési intézkedést indított el.

Az egyik egy módszertani központ fejlesztése és inkluzív intézményi modell kialakítása a váci *Piarista Kilátó Központban*. Az intézmény tanulásmódszertani fejlesztésében külön hangsúlyt kap az egyéni képességekre épülő kompetenciafejlesztés és az életpályafejlesztési tervek, a pályaelköteleződés kialakítása, a munkatapasztalat-szerzés és a munkahelyi elvárásokra való gyakorlati felkészítés. Az inkluzív intézményi modell 2030-ig 800 fő elérését tűzte ki célul. A szaktudás mellett kiemelet figyelmet fordítanak azokra a jártasságokra, amelyek hosszútávon is gondoskodnak a munkaerőpiacon való boldogulásról és támogatják az egész életen át tartó tanulást, rugalmasan alkalmazkodva a „munkaerőpiaci trendek komplexitásához és a munka sebességéhez” (Török, 2022, p. 11.).

A cselekvési terv második releváns területe a célcsoport szempontjából az öt szakképzési centrumban tanulástámogató team-ek létrehozása, az inkluzív iskolai modell kidolgozása és gyakorlatba ültetésének érdekében a sajátos nevelési igényű, fogyatékkal élő, illetve hátrányos helyzetű tanulók számára.

A PÁLYAORIENTÁCIÓT, PÁLYAÉPÍTÉST TÁMOGATÓ JOGSZABÁLYI HÁTTÉR

A pályaorientáció köznevelésben elfoglalt helyét törvényi szinten szabályozó, a nemzeti köznevelésről szóló törvény a pedagógia szakszolgálatokhoz rendeli a továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadást, annak tartalmát – törvényi sajátosságának megfelelően – részletesen nem fejt ki (2011. évi CXCV. tv.). A nemzeti alaptantervek korábbi leírásában ugyanakkor még megjelentek azok az alapvető munkavállalói és életpályaépítési modulok, amelyek az egyéni kompetenciák megismerésén alapuló pályaválasztást segítették a munkaügyi központok Rehabilitációs Információs Centrumok (RIC) révén. Mielőtt még a munkaügyi központok beolvadtak volna a kormányhivatalokba, ezek az információs intézmények is megszűntek (110/2012. VI. 4. Korm. rendelet, 4. modul). A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló törvényből kikerültek a korábbi, pályatanácsadásra, rehabilitációs tanácsadásra vonatkozó tevékenységek, és egyedül a pályaválasztáshoz kapcsolódó rendezvények finanszírozhatóságának költségvetési szabályaira tesz utalást (1991. évi IV. törvény). A törvényhez kapcsolódó *A foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról szóló rendelet* a pályatanácsadásra kizárólag akkor ad lehetőséget, ha a szolgáltatást kérőnek „önálló munkába álláshoz vagy a munkahelyen történő beilleszkedéshez személyes segítségre van szüksége” (100/2021. (II. 27.) Kormányrendelet, 18§. (3) b.). A korábban ismertetett ILO dokumentumok már a 20. század második felében, mintegy öt évtizede meghatározták azokat a javaslatokat, amelyek az oktatási rendszerre is kiterjesztik a pályaválasztást megelőző információnyújtási,

pályatanácsadási és karrierfejlesztési tevékenységeket, hidat képezve a köznevelés, szakképzés és a munka világa közt, ennek ellenére az intézményi kereteket szabályozó jogszabályokban ezek a funkciók egyre gyengébben találhatók meg. A 3. táblázat a jelenlegi intézményrendszerben fellelhető, munkakarriert támogató funkciókat foglalja össze. Ezek a tevékenységek sporadikusan megtalálhatók az oktatási és foglalkoztatási ágazat különböző szervezeteiben, ugyanakkor rendszerszerű, egységes irányítás és szakmai elvek mentén nem működnek.

	Iskolás kor modellje	Munkavállaló/felnőtt kor modellje
Szakmai életút két dimenziója	Pályaválasztási tanácsadás	Életpálya/Karrier tervezés, pályamódosítás
Oktatási szint	Jellemzően ISCED 1-3, de lehet életkortól független is	Jellemzően ISCED 2-6
Oktatási szint kritérium	Legalább ISCED 1	Legalább ISCED 1
Cél	Következő oktatási szintre juttatás, első munkahely	Adekvát szaktudás és tartós foglalkoztatottság, munkavégzés megszerzése
Bemenet	Készségek, testi, fiziológiai és kognitív adottságok, Származási család, szocializációs környezet	Készségek, ismeretek, testi, fiziológiai és pszichológiai képességek, szakmai kompetenciák, személyes kompetenciák, társas kompetenciák, módszerkompetenciák.
Támogató szakember	Pedagógus, gyógypedagógus, pályorientációs tanár, pályaválasztási tanácsadó.	Pályorientációs szakember, munkaerőpiaci tanácsadó, karrier tanácsadó, HR szakértő
Támogató szolgáltatás	Validáció. Tanulási kompetencia és életpálya kompetencia felmérés, motiváció és érdeklődési kör felmérése, szakmai gyakorlat biztosítása, pályatanácsadás oktatási rendszeren belül	Validáció (az előzetes formális, nemformális és informális tanulás útján szerzett tudás mérése, érvényesítése a tanulás és a munka világában tanulási kompetencia felmérés, szakmai ismeret felmérése, motiváció és érdeklődési kör felmérése, szakmai gyakorlat biztosítása, pályatanácsadás újra orientáló tanácsadás Foglalkoztatási szolgálat, nem állami és piaci szervezetek
Kimenet	Oktatási intézmény, ami elsősorban formális tanulási hangsúly Oktatás, szakképzés Első munkahely az elsajátított szakmai végzettség alapján, vagy más területen.	Pályamódosítás, Új munkakör és/vagy új munkahely, Informális tanulás, formális, nonformális tanulás Felnőttképzés
Korlátok	Inkluzív, hozzáférhető oktatási intézmény, első munkahely Közlekedés és iskola munkahely hozzáférhetősége Szubjektív korlátok, énkép Előítéletek Anyagi lehetőségek	Inkluzív, hozzáférhető oktatási intézmény, új munkahely Közlekedés és iskola munkahely hozzáférhetősége Szubjektív korlátok, énkép Előítéletek Anyagi lehetőségek

3. táblázat. A pályorientáció és a karriertervezés az életpálya iskolás és munkavállalási kori modelljei (saját szerkesztés).

KARRIERESÉLYEK A MUNKA VILÁGÁBAN – MOZGÁSKORLÁTOZOTT EMBEREK KARRIERKILÁTÁSAI ÉS TAPASZTALATAI

A kutatás fő kérdése

A féligstrukturált egyéni interjúk révén kutatásomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miként küzdenek meg a mozgáskorlátozott személyek azokkal az akadályozó tényezőkkel, amelyekkel szakmai életpályájuk során szembesültek, és amelyek hátráltatták egyéni karrierelképzeléseik, terveik megvalósítását.

Célcsoport

Az aktív korú, mozgáskorlátozott, munkában álló személyek. Féligstrukturált interjúkat készítettem 14 fővel, közülük 7 fő védett munkahelyen, 7 fő pedig a nyílt munkaerőpiacon, integrált munkahelyen dolgozott.

Módszertan

Az egyéni interjúkhoz interjúvázlat készült, amit mozgáskorlátozott emberek foglalkoztatásában jártas szakértői fókuszcsoport véleményezett, és egészített ki az interjú során szem előtt tartandó szempontokkal. A fókuszcsoport az interjúszituációkhoz technikai javaslatokat és az interjú egyes kérdéseinek prioritási sorrendjére vonatkozó észrevételeket fogalmazott meg, valamint az interjúalanyok számára a kérdésekhez adott kiegészítő fogalommagyarázatra vonatkozó támpontokat is adott. A fókuszcsoport tagjai közül három szakértő maga is mozgáskorlátozott személy volt. A nyilatkozó személyek nevét fiktív nevekre cseréltem, az egyes idézetek után zárójelben ezek szerepelnek. A megemlített iskolák, munkahelyek és munkahelyi vezetők neveit hasonlóan megváltoztattam.

Az interjúkat bizalmas beszélgetésre alkalmas helyen, online formában, közösen egyeztetett időpontban készítettem el.

Az interjúk során nem a teljes életutat, hanem az iskolai élet és a szakmai életút egyes fontos állomásaihoz kapcsolódó tapasztalatokat tartottuk szem előtt, amelyek számos hasonlóságot mutattak mind a 14 interjúban és jelentősen befolyásolták az egyéni karriert, életpályát. Az interjúban résztvevő személyek maguk jelölték meg a számukra jelentősebb mérföldköveket és a hozzájuk kapcsolódó mozzanatok, amelyek valamilyen változást hoztak életükben, vagy éppen egy potenciális váltás lehetőségétől estek el. Az interjúk iránya a munka világán belül lépésről lépésre haladt előre a *tanulás, iskola és pályaválasztás*, majd a *szakmai életút, karrier* mérföldköveinél elidőzve. A feltárult szakmai életutakban legtöbbször mégsem egy lineáris ív rajzolódott ki, sokkal inkább kaleidoszkopszerű mintázattal rendelkeztek, amelyek a különböző társadalmi szerepektől, élethelyzetektől függően folyamatosan változtak, ahogy a kaleidoszkóp lencséjének színei is mozognak (Sullivan & Mainiero, 2008; Bimrose & Brown, 2020; Elley-Brown et al., 2018; Sullivan & Carraher, 2022). Mindegyiknél lényeges szempont ugyanakkor az élethelyzetükből fakadóan *az akadályok, és az akadályokkal való sikeres megküzdés* kihívása, valamint a *kényszerpályákra kerülés megtapasztalása*, amely időlegesen vagy állandó tényezőként, markánsan, vagy halványan, de jelen van a legtöbb életútban. Az alábbiakban a kvalitatív kutatásom keretén belül elkészült egyéni, féligstrukturált interjúinak összegzését az *iskola és pályaválasztás*, valamint a *szakmai életút, karrier* mentén ismertetem.

EREDMÉNYEK

Iskola és pályaválasztás – Az oktatási rendszer akadályai, és az akadályokkal való megküzdés az egyéni életutakban

A sikerekkel és kudarcokkal tarkított életpályákon minden interjúban előkerültek az iskoláskorban megtapasztalat élmények a felbukkanó, vagy tartósan jelen lévő akadályokról és az ezekkel való szembesülésről. A speciális, szegregált iskolák egyrészt a védelmet és stabilitást biztosították, másrészt ebből a biztonságból való kilépést vállalkozók számára a kibontakozó karrierelképzelések már az integrált oktatáshoz kötődtek, ahol a kockázatvállalás együtt jár a lehetőségek bővülésével.

János számára a speciális általános iskola után az integrált gimnáziumban megélt negatív élmények a védett környezetből való kilépés egyik meghatározó tapasztalataként maradtak meg.

„az általános iskolát befejeztem, abban az intézetben, ahol már jártam.... Utána egy átlagos gimibe jártam, de nem fejeztem be” (János).

A gimnáziumban János végül nem érettségizett le. A kérdésre, mire lett volna szükség az érettségi megszerzésére, a válasz szerint a társak és tanárok befogadó attitűdjére, és diszkriminációmentes környezetre.

„Gimiben, hogy odafigyeljenek, hogy ne csúfoljanak a többiek, és... ezért nem jártam be inkább.” (János)

Ezek az akadályok, amik az előítéletekben, meg nem értésben, diszkriminációban nyilvánulnak meg, 15 évvel később is maradandó emlékek. Bár közben máshol sikerült befejezni a középiskolát, a kudarc élménye megmaradt.

Iván, aki vidékről budapesti bentlakásos szegregált, majd ismét egy vidéki, integrált iskolába került, ez utóbbiban találta meg a sikeres továbbtanulás esélyét.

„Gyakorlatilag azt mondták, hogy nem lesz hátrányom belőle, ha más (integrált) iskolába megyek. Nem is volt, mert akkora hiányt szenvedtem ebben az intézetben az oktatás terén, meg egyéb téren is, de azt inkább hagyjuk, hogy tökmindegy volt.” (Iván)

A szülők segítése, az énhatékony érdekérvényesítés és az igazgató támogatása együttesen a kompetenciáknak megfelelő úton vezették tovább Ivánt a vidéki átlagos középiskolában.

És mivel ő volt a gimnázium igazgatója, ... igazgató úr saját hatáskörében áthelyezett a gimnázium második osztályába... Igen, az igazgató meg a kémia és fizikai tanár segített a pályaválasztásban.” (Iván)

A tanuló és családja érdekérvényesítő képessége és az igazgató személyes elkötelezettsége kellett ahhoz, hogy a piacon értékes szakmához jusson, amire részben későbbi karrierjét építette. „A fogyatékos személyek iskolai oktatásának sikerességét azon is lehet mérni, hogy az iskola milyen mértékben képes felkészíteni a tanulókat a munkavégzésre, hiszen az oktatás nem lehet öncélú, hanem eszköz kell legyen a sikeres társadalmi integráció felé, aminek egyik fontos eleme a munkavégzés. Az ebben való sikeresség vagy sikertelenség visszamenőleg minősíti az oktatási rendszert, és megjelöli számára a feladatokat is.” (Bánfalvy, 2005, p. 182.)

Nándor és szülei tudatos tervezésével a védett környezet helyett az integrált oktatás választották általános iskola után.

„Ugye, akkor ott még nem volt szegregált középiskola, ami, úgy gondolom, bizonyos értelemben pozitív volt, mert lehet, hogy a könnyebb utat választva ott maradtam volna, viszont ott nem volt, úgymond, választásom. Ki kellett mennem az integrált környezetbe, vagy idézőjelben a nagyvilágba, igen.

...volt egy ilyen személyes kapcsolat is, ami azért is volt jó, mert az igazgató befogadó volt, és igyekezett úgy szervezni, úgy intézni a dolgokat, hogy passzoljon és odafigyeljenek.” (Nándor)

A személyes kapcsolatok, a családi támogató háttér mellett meghatározó az iskolából a gimnáziumba, majd az egyetem és a tudományos pálya felé való továbblépés.

„Az, hogy miért nem éppen erre az egyetemre mentem, az nagyjából két okra vezethető vissza: egyrészt úgy éreztem, hogy ez a tudomány az, amit a gyakorlatban is jobban tudok használni, nem feltétlenül csak a tudományos világban, illetve az akadálymentesség kérdése ott is felmerült...” (Nándor)

Szakmai életút, karrier – Kényszerpályák és helyettesítő kompetenciák érvényesítése a munkaerőpiacon

Az interjúalanyok közül többen úgy látták, hogy iskolai végzettségükkel nem lesznek sikeresek szakmai életpályájukban. Az iskolarendszeren kívüli, gyakran a munkavégzéssel együtt spontán megszerzett tudással jobb pozícióhoz jutottak. Az informális tanulás során elsajátított tudás kellett ahhoz, hogy sikeresek legyenek az integrált munkahelyeken (Bajusz, 2011). Hat, nyílt munkaerőpiacon elhelyezkedő interjúalany informális tanulással sikeresen fejlesztette azokat a kompetenciáit, amelyekre korábban nem is gondolt, az előre lépéshez később viszont éppen ezekre volt szükség.

„De ez már nem szakképesítés, ez már csak szerzett tudás, az Évától van szerepe.” „Persze, mert igazából én TMK-vezető lettem egyből... Ugye a villanyszerelést nem kellett tanulnom, mert az a szakmám végül is. És az asztalos munkát sem kellett tanulnom, mert apukám kádármester és asztalos volt. Gyakorlatilag egy területet nem tudtam, az a burkolás, amit majd helyileg megtanultam a gyárban (Iván)”

János munkahelyén már új pályájára készül:

„Magamtól programnyelveket tanulok, SQL, JAVA. ” „Számítógépen programozom saját projekteket, például magamnak fejlesztetek egy webalapú jegyzetelő, határidőzőítő alkalmazást. Szeretek tanulni, ezzel is tanulok. Weblapokhoz fejlesztetek magamnak kis alkalmazást, pl. a FB-hoz gombokkal váltok ki egérgattintást (János).”

Mónika felnőttkorában balesetet szenvedett és kiskereskedelmi eladó munkája mellett, ami nem elégi ki szakmai elvárásait, kreatív technikákat tanul a Youtube-ról, amiből később meg szeretne élni.

„YouTube-on teljesen önképző módon készítem a makramékat. És akkor most így elárasztottam a lakást a kis dolgaimmel (Mónika)”

„A megszerzett életpályák az iskolai oktatást kiegészítő, vagy teljes mértékben pótló alternatív tanulási megoldásokkal új irányba állíthatók. Az életbosszúig tartó tanulás, a nem formális és informális tanulási utakon megszerzett tudás az élet részévé válik” (Kraiciné Szokoly, 2009, p. 134.).

Akiknél a mozgáskorlátozottság még iskoláskor előtt következett be, iskolaválasztáskor, közép-, majd felsőfokú tanulmányaik során többnyire úgy érezték, kényszerpályán mozognak. A fizikai környezet akadályai miatt hat résztvevő számolt be arról, hogy elvárásaihoz képest csak egy jóval szűkebb szakmai merítésből választhatott. Már az iskolaválasztásban is a közlekedési lehetőségek, az iskolaépület megközelíthetősége, a távolság, az iskolán belüli közlekedés, és az intézmény felkészületlensége is meghatározó volt, és természetesen a család anyagi helyzete is döntő. Akinék a szülei nem rendelkeztek járművel, ugyanolyan hátrányban voltak, mint akiknél a kereső szülő munkája miatt nem vállalták a távolabbi, de magasabb presztízsű iskola választását.

Alex számára az iskolaválasztást elsősorban az elérhetőség szempontjai határozták meg. Kizárásos alapon a közeli szegregált intézmény mellett döntöttek.

„Hát igazából már tudtuk, hogy van ez a betegség, így fontos szempont volt minél hamarabb találni egy iskolát, ahol kerekesszékekkel is el lehet könnyen jutni, meg segítség is van, meg minden.” (Alex)

A munkahely választást ugyanígy a munkahelyi környezet hozzáférhetősége befolyásolja.

Balázs az egyetemi évei során került kerekesszékekbe, teljes szakmai karrierjét, szakmáját is radikálisan befolyásolja, így az a pálya, amire évek óta készült, már nem járható.

„És ott már körvonalazódott, ha az oktatásban nincs is jelentősége, de a későbbi foglalkoztatásnál viszont azért erősen korlátozni fogja azt az elvégezhető munkát, hogy ha itt fizikai problémák lesznek.” (Balázs)

Akiknél a felnőtt korban állt be jelentős változás, azoknál szükség lett a meglévő, de korábban másodlagosnak tekintett kompetenciák – kísérő, járulékos vagy hobbi tevékenységeknél hasznos készségek – hasznosítására a sikeres munkakarrier megvalósításához. Balázs az egyetem utolsó évében meggyőződött arról, hogy tervezett szakmájában nem fog elhelyezkedni, ezért egy „B terv” megvalósításába kezdett.

„És ugye engem hobbiszinten érdekelt ez a vonal, ez a grafikai stb. dolog, igazából ez egy véletlen helyzet volt. ... És igazából ez volt az a lökés, eltérítő erő, ami ebbe az irányba vitt. És onnantól ott ragadtam ebben a dologban, meg elkezdtem autodidakta módon ezt a tudást fejleszteni, és innentől végig ezen a pályán mozgtam.” (Balázs)

A munkaerőpiac rugalmasságához az egyéneknek is alkalmazkodniuk kell, gyakran a munkanélküliség és a karriert megszakító különböző okok miatt, így az átképzés, a szakmaváltás, az egész életen át tartó tanulás már nem csak irányelv, hanem az életpálya részévé kellene válnia (Török, 2011).

Az aktív egyetemi hallgatói időszakában élő Balázs „B terve” nagyrészt helyzetének adekvát értékelésén, pozitív életszemléletén és ellenállóképességén alapult. A helyettesítő kompetenciái fejlesztésével sikerült jövedelmező, igényeit is kielégítő munkákhoz jutnia. Az akadályokkal való sikeres megküzdést hívhatjuk „bounce back” hatásnak is, amikor a „reziliens hallgatókról szinte visszapattannak a problémák, és alkalmazkodnak a kihívást jelentő helyzetekhez. Ezt mutatja az is, hogy amikor az interjúalanyok a rizikó tényezőkről beszéltek, annak végső soron a pozitívumait emelték ki, és azt, hogy ebből mit tudtak a saját javukra fordítani” (Katona, 2014, p. 60.).

Balázs az akadálymentesített környezetet a sikeres életpálya-megvalósítás szükséges feltételének, valamint szabadsága, önállósága és munkája elengedhetetlen alapkövetelményének tekinti.

„Én azt gondolom, hogy fizikai környezet az amiatt nagyon fontos, hogy ne legyél kiszolgáltatva. Én azt gondolom, hogy ha neked van egy önállósági szinted, azon az önállósági szinten tudd használni azt az adott környezetet, az szerintem egy alap, egy alapvetés” (Balázs)

Cecília már középiskolás korában nyelvekkel foglalkozott, és tanári pályára készült. Később, főiskolás korában szembesült azzal, hogy kerekesszéket kell majd használnia, ami alapvetően meghatározta pályaválasztását is.

Cecília szerencsés volt, mivel olyan pályára készült, amire új életállapotában is képes volt felkészülni, bár jelentős erőfeszítéssel és céljai egy részének feladásával is járt, mivel elektromos kerekesszék-használóként a tanárképzőt befejezhette, de iskolai tanárként már nem tudott elhelyezkedni, bár részben nyelvtanítással is foglalkozik. Mint egyéni nyelvtanár sikeresnek érzi magát, amiről megerősítő visszajelzéseket is kap.

A szerencse szerepe nem elhanyagolható a mozgáskorlátozott ember számára, jóllehet valamilyen szintű küzdelem mindenképpen szükséges ahhoz, hogy az érvényesülés útjára lépjen (Katona, 2014). Az érvényesülés útjai éppolyan sokszínűek, mint a fogyatékossgal élő emberek élethelyzetei. Az eltérő, sokszínű életutakban *ami közös* minden fogyatékossgal élő embernél, az *az akadályokkal, hátrányokkal való szembesülés meghatározó tapasztalatai*. Ezek a tapasztalatok minden esetben előkerültek a visszatekintések során. A fogyatékossg heterogenitásában, az egyediségekben mégis létezik valami közös lényegi sajátosság: az épségizmusban gyökerező elnyomás tapasztalatai (Reynolds, 2022).

ÖSSZEFOGLALÁS

A kutatásban felvett interjúkból megtudtuk, hogy a négyen vettek részt legalább egyszer középiskolai vagy egyetemi pályaeorientációs foglalkozásban. Többségük egyáltalán nem tudott felidézni olyan mozzanatot, emléket, amire támaszkodhatott volna pályaválasztása során, vagy a munka világában való eligazodásban.

Az iskolai életpályaeépítés, karriertervezés számos problémával küzd. Hiányzik a felnőtt életre való gyakorlati felkészítés, az egyéni szükségletekre épülő, személyre szabott tervezés és a pályaeorientációs szakemberek is alulmotiváltak. Szükséges lenne a karrierfejlesztésben részt vevő iskolai szakemberek folyamatos támogatása tapasztalatcserékkel, képzésekkel (Cserti-Szauer et al., 2020). Az állami foglalkoztatási szolgálat pályatanácsadási szolgáltatása, a köznevelési és szakképzési rendszer pályaeorientációs tevékenységei közti intézményi és ágazatok közti koordináció is hiányzik. A sporadikusan, egy-egy program, vagy kisebb projekt keretén belül meglévő pályatanácsadási és karriertervezési módszertani fejlesztések elszigeteltek maradnak, és szinte láthatatlanok a köznevelési, oktatási és foglalkoztatási intézményrendszer számára egyaránt. Az intézményrendszer elmúlt két évtizedes gyakori átszervezése során számos jól indult fejlesztés elsorvadt és a megszűnő szervezetekkel, intézményekkel együtt tűntek el (Pl. Rehabilitációs Információs Centrumok, munkaügyi központok rehabilitációs csoportjai, Munkahelyi Gyakorlat Program).

A hiányzó szolgáltatások és fejlesztések, a társadalompolitika alrendszereinek összehangolatlan működése az oktatási rendszerből való kieséshez, lemorzsolódáshoz, a kompetenciák alulértékeléséhez és az alacsony képesítést igénylő munkahelyek kényszerű elvállalásához vezethet (Légmán & Vályi, 2021).

Vissi Tímea (2022) cerebrális parézissel élő, 20 különböző, gyakran komplex támogatási szükségletű, Magyarországon és Norvégiában élő, 18 és 40 év közötti felnőttel készített összehasonlító

kvalitatív vizsgálata a munkavállalás és pályaválasztás három kiemelt akadályá közé sorolja a Magyarországon fizikailag *nem akadálymentes munkahelyek*, a *meglévő sztereotípiák* és ebből fakadó diszkrimináció mellett a *szakképzés hiányát*. Kutatása rávilágít arra is, hogy több esetben a pályaválasztáshoz, képességeiknek megfelelő állás megtalálásához nem kaptak elegendő segítséget, ami miatt a választott munkahelyet, vagy a már megkezdett képzést el kellett hagyni, és a végzettségüknek egyébként megfelelő munkát nem tudták ellátni (Vissi, 2022).

Az egyéni szükségletekhez igazodó szolgáltatások jelentőségét hangsúlyozza a Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége mentorálási programjának eredményessége. A kutatási beszámoló szerint a mentorálás révén a programba bevont személyek 15,6%-a helyezkedett el, és 15,4%-a iskolai vagy tanfolyami képzésbe került (Szabó & Zékány, 2021). Az egyéni tanácsadás, mentoráció szükségességét jelzi, ahogy a projektbe került súlyos mozgáskorlátozott személyek önmaguk munkavállalási képességüket jellemezték: *„amíg bekerüléskor a válaszadók 27 százaléka mondta azt, hogy „Jelenlegi állapotom nem teszi lehetővé a munkavállalást”, a projekt végen ez az arány 11,8 százalékra csökkent”* (Szabó & Zékány, 2021. p. 47.).

Az egyéni karrierpályák sajátosságainak feltárása rávilágít a *személyre szabott támogató szolgáltatások, képzések és mentori tevékenységek rendszerszintű hiányára*, amelyek többletlehetőséget biztosíthatnának az egyéni képességeihez illeszkedő életpályák bejárására és a méltányos munka megszerzésére is. Az elmúlt két évtizedben számos jól működő munkaerőpiaci szolgáltatás jött létre nonprofit szervezeteknél és az állami foglalkoztatási szolgálatnál (Scharle, 2011). Hogy ki kerül be egy sikeres projektbe, teljes mértékben esetleges. *Jelenleg nem a kiszámítható és mindenki számára elérhető szolgáltatások rendszere, hanem családi háttér, kapcsolati háló és a szerencsefaktor határozza meg leginkább az életutakat, közzössé teszi a megélt tapasztalatot* (Katona, 2014, p. 226.).

A továbblépéshez a mozgáskorlátozottsággal élő emberek személyes szükségleteit, adottságait, a hiányzó és meglévő kompetenciáit figyelembe vevő, *egyéni életpályát támogató, jó minőségű, egyénre szabott szolgáltatásokra*, a korábban hatástanulmányokkal alátámasztott joggyakorlatok rendszerbeállítására van szükség. A pedagógus-továbbképzésben például az „Egész életutat támogató pályaorientáció és jövőtervezés sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok és fogyatékos emberek számára inkluzív megközelítésben” című képzés, illetve hasonló inkluzív szemléletű fejlesztések hozzáférhetővé tételére, valamint a továbbképzések tapasztalatai alapján a pedagógusképzésekre történő kiterjesztésre van szükség (Katona et al., 2019).

IRODALOMJEGYZÉK

- Antal Zs, Csángó, D, Futár, A. Katona, V., Sándor, & A. Tóth, K. (2019). *Jó gyakorlatok – A fogyatékoság és gyógypedagógia történeti aspektusai*. In Katona V., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.). *Együtt oktatunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. (pp.135–141). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Bajusz K. (2011). *A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái*. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/index.html Letöltve: 2024.04.01.
- Bánfai T. (2023). *Énkönyv 2022 – Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége*. URL: <https://www.meosz.hu/wp-content/uploads/2024/03/2022-ekonyv.pdf> Letöltve: 2024.04.01.
- Billédi K., Cserti-Szauer Cs., Papp G. & Perlusz A. (2020). Életpálya és jövőtervezés. Sajátos nevelési igényű fiatalok támogatásának lehetőségei. *Szociálpedagógia*, 15(1), 94–116.

- Bimrose, J., & Brown, A. (2020). The Interplay Between Career Support and Career Pathways. In Hedge, J. W. & Carter, G. W. (Eds.), *Career Pathways: From School to Retirement* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190907785.003.0005>
- EC-Joint Research Centre (JRC) (2020): *Unemployment rates by education level. European Commission, Joint Research Centre (JRC)* PID: http://data.europa.eu/89h/jrc-10113-rio_unemp_edlevel
- EC (2021) Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633>
- EC (2024) European Commission. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2024). *Joint Employment Report 2024: As adopted by the EPSCO Council on 11 March 2024*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/365500>
- Elley-Brown, M. J., Pringle, J. K., & Harris, C. (2018). *Women opting in?: New perspectives on the Kaleidoscope Career Model. Australian Journal of Career Development*, 27(3), 172–180. <https://doi.org/10.1177/1038416217705703>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2014). *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*. EMMI.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012). A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, 2. sz. melléklet
- Eurostat. (2024). *Disability employment gap by level of activity limitation and sex* (source EU-SILC). Statistical office of the European Union, https://doi.org/10.2908/HLTH_DLM200
- ILO (1975). *Human Resources Development Convention* (No. 142), *Vocational guidance*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/fp=NORMLEXPUB:12100::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C142:NO
- ILO 1. (2003). *Nemzetközi Munkaügyi Egyezmények és Ajánlások. 1: 1919-1951: Köt. I. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium*.
- ILO 2. (2003). *Nemzetközi Munkaügyi Egyezmények és Ajánlások. 2: 1952-1976: Köt. II. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium*.
- ILO (2004). *Humánerőforrás-fejlesztési ajánlás* (195. Sz.). International Labour Office. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/fp=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312533
- ISCED – *Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet, Összeállította: Forgács András, 2009. június 17., <https://ofi.oh.gov.hu/isced-az-oktatasi-egyes-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszer>
- Katona V. (2014). *Mozgássérült emberek felnőtté válása a társadalom által teremtett keretek között A reziliencia lehetősége az életutakban* [doktori értekezés] Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. URL: https://ppk.elte.hu/file/katona_vanda_dissz.pdf
- Komjáthy Zs. (2016). A kvótarendszer hatása a megváltozott munkaképességű, mozgáskorlátozott emberek integrált foglalkoztatására – Fókuszban: Nyugat-Dunántúl tíz legnagyobb vállalata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(2), 109–121.
- Komjáthy Zs. (2017). *Ifjú- és felnőtt korban mozgáskorlátozottá vált személyek munkaerőpiaci integrációjáról*. [Doktori értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. URL: https://ppk.elte.hu/file/komjathy_zsuzsanna_disszertacio.pdf
- Komjáthy, Zs. (2021). *A kvótarendszer hatása a megváltozott munkaképességű mozgáskorlátozott emberek foglalkoztatására*. In Perlusz A., Sándor A. & Cserti-Szauer Cs. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. Századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére* (pp. 54–63.). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány.
- Kovács, G. (2020). Innovation Trends and the Labour Market. How Do We Respond to the Needs of People with Disabilities? *Fogyatékoság és Társadalom*, 6(Special issue), 198–206. <https://doi.org/10.31287/FT.en.2020.2.15>
- Központi Statisztikai Hivatal (2023a). *Adatbázis: Táblában szereplő dimenziók: Társadalmi jellemzők/ Egészségi állapot: fogyatékoság, korlátozottság*. URL: <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS012/N4IqEgpgghjiBcBtEAVAgglQMocKcCiAMgQCwgC6ANCAM4CWMECyA4nlgFpavIXUQBjAC60A9gDsmIeADNaAGyEQATtQSGA1rXfEx41ALJQADiCoRxQ5bQhqqZAL72gA=>

- Központi Statisztikai Hivatal. (2023b). *Gyorsítékozottak* - Foglalkoztatottság 2022. december. URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/fog/fog2212.html>
- Kraiciné Szokoly M. (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: Középpontban a tanuló szervezet. *Iskola-kultúra*, 19(12). 131–143.
- Légmán, A. (2020). „Velünk szélesebb a Világ!” – Ésszerű alkalmazkodás a mozgáskorlátozott emberek mindennapjaiban— Nemzetközi összehasonlító kutatás az Ésszerű alkalmazkodásról (B. Kőhalmi & T. Bánfai, Szerk.). Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége.
- Légmán A., & Vályi R. (2021). Velezületetten mozgássérült fiatal felnőttek önálló életvitel. *Szociálpolitikai Szemle*, 7(2), 26–46.
- Kautz, T., et al. (2014), „Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Perlusz A. (2018). Életpálya tervezés és készségei. In Csákvári J. & Ferenczi S. Cs. (szerk.). *A fiatalok lehetőségeinek kibontakoztatása: Ajánlástgyűjtemény pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, szociális és egészségügyi szakembereknek a kibontakozó ifjúság támogatására* (pp. 55–64.). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. URL: <http://hdl.handle.net/10831/40207>
- Scharle Á. (2011). *Foglalkoztatási rehabilitációs jó gyakorlatok Magyarországon*. [Kutatási jelentés]. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet. URL: http://www.budapestinstitute.eu/uploads/rehab_jelentes_110410.pdf
- Sherbin, L. & Kennedy, J. T. (2017). *Disabilities and Inclusion*. Center for Talent Innovation (CTI). URL: https://www.gvsu.edu/cms4/asset/84F0C257-C32C-FC93-486E49F37BF9A9E6/disabilitiesinclusion_keyfindings-cti.pdf
- Szabó J. Á., & Zékány P. (2021). *A súlyosan mozgáskorlátozott emberek támogatásának tapasztalatai*. [Kutatási beszámoló]. Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége. URL: https://www.meosz.hu/wp-content/uploads/2021/05/kutatasi_online.pdf
- Szakképzés 4.0 (2023) Magyarország Kormánya a 1499/2023. (XI. 16.) Korm. Határozattal módosított Szakképzés 4.0 Startégia és cselekvési terv URL: <https://kormany.hu/dokumentumtar/hatalyos-szakkepzes-4-0-strategia-es-cselekvesi-terv>
- Sullivan, S.E. & Mainiero, L.A. (2008). „Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women’s Careers: Implementing Human Resource Development Programs to Attract and Retain Women.” *Advances in Developing Human Resources*, 10(1), 32–49. URL: <https://core.ac.uk/reader/268541070>
- Sullivan, S. E., & Carraher, S. M. (2022). The Kaleidoscope Career Model. In *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.328>
- Svastics C., Kovács G., & Kalász V. (2023). „Kézenfekvő volt, hogy nyelvet fogok tanítani, amit egyébként is szerettem”. In Sándor A., Rékasi N. & Cserti-Szauer Cs. (szerk.). *Bábeli rend: Fogytékosságtudomány és innováció Magyarországon* (pp. 116–123). URL: <http://hdl.handle.net/10831/85798>
- Török E. (2011). *A munka. Szociológiai jelentések, társadalmi változások*. [Doktori értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar Szociológia Doktori Iskola. URL: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40003/Kd_12496_t%C3%A9zis.pdf
- Török R. (2017). *A pályadöntések mesterei*. Print & Pixel House.
- Török R. (2022). Az életpálya-modul oktatásának módszertani megfontolásai a szakképzést előkészítő évfolyamon. Pi- arista Kilátó Központ. URL: https://www.kilato.piarista.hu/wp-content/uploads/2023/10/Eletpalya-modul_Zarokiadvany.pdf
- Vissi T. (2022). Az inklúziót támogató tényezők azonosítása norvég és magyar nemzetiségű cerebrális parézissel élő felnőttek tapasztalatai és véleménye alapján. [Doktori értekezés]. URL: https://ppk.elte.hu/dstore/document/1076/vissi_t%C3%ADmea_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf

„And indeed, this was the impetus, the deflecting force, that led in this direction” – Career opportunities and limitations for people with disabilities

ABSTRACT

The opportunities for further education and employment of individuals with mobility impairments, as well as their successful career development, are significantly influenced by the availability of career orientation, career building, and labour market rehabilitation services. The evolution of the employment gap between the general population and the labour market-active members of the mobility-impaired community is a clear indicator of their employment situation.

This study reviews, on one hand, the objectives outlined in domestic and international strategic framework documents regarding the professional career development of people with disabilities, and on the other hand, the hindering factors and obstacles that individuals with mobility impairments encounter throughout their life paths and how they cope with these challenges.

Keywords: disability, mobility impairment, career, lifelong learning, employment gap, inclusive workplace, personalized services.

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Fejlesztő Nevelés - Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium

Pályaorientációs program – a pályaválasztási döntés előkészítése és támogatása a Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium-ban

GYÖRGYNÉ FERENCZ JUDIT

ferencz.judith17@gmail.com

ABSZTRAKT

Másfél évtizede foglalkoztat a tanulásban akadályozott tanulók munkaerő-piaci helyzetének alakulása. Az utóbbi évtizedek társadalmi és gazdasági változásainak hatására folyamatosan növekszik a fogyatékossgal élő munkavállalók száma a munkaerőpiacon. Érdekelt, hogy ezek a változások miként hatottak rájuk, miként tudnánk támogatni őket abban, hogy saját egzisztenciájukat megteremtve sikeres életpálya-építő felnőtté válhassanak.

Tudatosan kerestem a pályaorientáció folyamatában azokat a beavatkozási lehetőségeket, ahol irányított tanácsadással segíthetjük a gyermekeket, a családokat és a pedagógust a megfelelő egyéni stratégiák kiépítésében.

Több éves, jól bevált gyakorlatunk van az egyéni és csoportos pályaválasztási tanácsadás területén. Programunk során együttműködésen alapuló döntések születnek, melyben a tanulók a lehetőségeiket tekintve a legmagasabb szinten vesznek részt. A saját életpálya-építési stratégia megalkotása, az önismeret, önbemutató képességének és a szakmák ismeretének fejlesztése csak néhány az alapelveink közül.

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a Pécsi Éltes Mátyás EGYMI-ben kidolgozott folyamatszemplétű életpálya-támogató pályaorientációs programunk lehetőséget teremt a tanulásban akadályozott fiatalok számára a megfelelő szakmaválasztásra, valamint a nyílt munkaerőpiacon tartós, jó pozíció szerzésére.

A családok és a középiskolák visszajelzései alapján kijelenthetjük, hogy kulcsfontosságú lenne az életpálya-kompetenciákat fejlesztő programok bevezetése, megfelelő tanácsadó szakemberek jelenléte és támogató tevékenysége a tanulásban akadályozott fiatalokat nevelő oktatási intézményekben.

Kulcsszavak: tanulásban akadályozott, pályaorientáció, munkaerőpiac, egyéni és csoportos tanácsadás, életút támogatás.

DOI: [10.50922/gyosze.2024.4.9](https://doi.org/10.50922/gyosze.2024.4.9)

BEVEZETŐ

Ismert, régi igazság, hogy minden társadalmat jellemez az, ahogyan a fogyatékos személyekkel bánik. A társadalmi közegnek lehetőséget kell biztosítania ahhoz, hogy az adott fogyatékos személy képességeinek optimális kibontakoztatásával elérje azt a teljességet, amit elérni képes, vagy marginális helyzetbe kerülhet (Pásztor-Zolnai, 2009).

Az elmúlt 10-15 év alapvető változásokat eredményezett a társadalmi struktúrában, a gazdasági életben és ennek megfelelően a munkaerőpiacon is.

A 2010-es éveket követően a magyar gazdasági életben olyan változások zajlottak, mint a képzett munkaerő külföldre áramlása, összeszerelő munkára épülő külföldi befektetések megjelenése, a társadalom polarizálódása és a szociális juttatások változatlansága. Mindez azt eredményezte, hogy azok a fogyatékos személyek is megjelentek a nyílt munkaerőpiacon, akik bármilyen szinten munkavégzésre képesek (Borbély-Pecze, 2022).

Írásomban kiemelten szeretnék foglalkozni az enyhe intellektuális képességzavart mutató, szegregáltan nevelt tanulókkal.

Az ő lehetőségeik a középfokú oktatásban nagyon behatároltak, a szakképzésben gyakran csak részsakképesítéseket sajátíthatnak el, melyek munkaerőpiaci értéke több esetben erősen megkérdőjelezhető.

Véleményem szerint ennek a csoportnak kiemelt figyelmet kellene kapnia a szakképzésben. A gazdasági élet számos területén kínálhatnának számukra is teljesíthető tantervi követelményekkel olyan szakképesítéseket, mellyel megjelenhetnének a nyílt munkaerőpiacon és ott képesek lennének tartós, jó pozíciót elfoglalni.

Reményeim szerint a képzések indítására jogosult szakpolitika fel fogja ismerni ennek a társadalmi rétegnek a munkaerőpiaci jelentőségét és növekedni fog azoknak a részsakképesítéseknek a száma, melyek akár a mezőgazdaság, akár az ipar vagy éppen a szolgáltatások terén kínál majd új, piacképes lehetőségeket tanítványaink számára.

Úgy gondolom, gyógypedagógiai szempontból szükségeszerű a tanulók személyes életútjának támogatása. Ez a pedagógiai folyamat nem csupán a megfelelő pályaválasztási döntés meghozatalában segít, hanem egységbe foglalja mindazt az életút-támogató tevékenységet, melyet az adott intézmény szakemberein keresztül adni képes a gyermek és családja számára.

AZ ÉLETÚT-TÁMOGATÓ TANÁCSADÁS ALANYAI

A gyermek

Az általános iskolából a középiskolába való átmenet korántsem problémamentes időszak a serdülőkorban lévő tanulók és az őket nevelő családok életében, hiszen meg kell küzdeniük mindazokkal a pszichés tényezőkkel, amelyek a testi serdülést, a felnőtté válást kísérik, és felelősségteljes döntést kell hozniuk, amely a tanuló későbbi társadalmi helyzetét, személyes életútját befolyásolja.

Ezek a gyermekek éppen kognitív korlátaik miatt nehezített helyzetben vannak az információszerzés és -kezelés, a tudás megszerzésének módjai, a stratégiaalkotás lépéseinek megszervezése és az autonóm döntéshozatal tekintetében. Érzelmi-akaratú életük sajátosságai miatt nem mindig rendelkeznek megfelelő kudarcűrő képességgel, norma- és szerepkövetésük, próbálkozási hajlandóságuk eltér az átlagostól. Általában nehezen élik meg a változásokat, a külső tényező szempontjából is fontos, valamint az érzelmi biztonságérzet záloga is egyben az állandó, védő környezet, a megszokott felnőttek jelenléte (Szekeres, 2020).

Ennek megfelelően a tanulók többféle területen kapnak segítséget. Kiemelten fejlesztjük azokat a képességeiket, melyek a későbbi önálló életvitelhez, illetve azt megelőzően a megalapozott pályaválasztási döntéshozatalhoz szükségesek.

A szülő

Az életpálya-építés stratégiájának megalkotása többlépcsős, többszereplős, bonyolult folyamat. A pályaválasztási döntés meghozatala során a család is aktív támogatást kap a Pécsi Éltés Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium pályaeorientációs programja alapján.

Egyes családok esetében az információk megszerzése is problémát okozhat. Nem rendelkeznek internet-hozzáféréssel, nincsenek infokommunikációs eszközeik, vagy egyszerűen csak technikai tudásuk nincs meg ahhoz, hogy a középiskolák honlapjairól vagy az Oktatási Hivatal honlapján hivatalosan megjelenő továbbtanulási lehetőségekről tájékozódjanak. Sokszor az információszerzés segítése nem elegendő a család számára.

Programunk alapján a szülők pályaválasztási fórumon vesznek részt, ahol biztosítjuk számukra a szakiskolák képviselőivel és a pályaválasztási tanácsadó szakemberrel a személyes konzultáció lehetőségét. Iskolalátogatásokat szervezünk számukra is a vármegye alapítványi, egyházi és állami fenntartású szakiskoláiba. A személyes tapasztalat és a szakemberekkel folytatott konzultáció a legtöbb esetben döntően befolyásolja a pályaválasztási döntést.

Előfordulhat, hogy sem a tanuló, sem a szülő nem látja be a kitűzött célok irreális voltát. A túl- vagy akár az alulértékelés sem biztosít a gyermek számára megfelelő fejlődési utat (Szekeres, 2020). Ilyen esetben folyamatos konzultációval, más szakemberek (családsegítő, gyermekjóléti szolgálat szakembere, pszichológus) bevonásával segíthetjük, hogy megalapozott, reális döntés szülessen.

A pedagógus

A program egyik célcsoportját azok a pedagógusok jelentik, akik kapcsolatba kerülnek a pályaválasztási döntés előtt álló családokkal, tanulókkal.

Először az iskola alapdokumentumában, a pedagógiai programban kell rögzíteni a programba való részvételüket, majd átdolgozni az osztályfőnöki órák tanmeneteit.

A pedagógus szerepe valóban szűk korlátok közé szabott a NAT 2020 alapján elkészített kerettantervek, helyi tantervek és tanmenetek tekintetében. A korábbi 10 %-os mozgástér lehetősége is megszűnt, így változtatások nélkül kell lebontanunk évfolyamokra a megadott tartalmakat.

Mivel kevés a mozgástér a helyi tantervek, tanmenetek tartalmi változtatásához, így a már adott témakörökbe lehet beépíteni azokat a részmódokat, melyek célzottan az életpálya építéséhez szükséges területeket fejlesztik.

Ezek a területek évfolyamonként a következők:

- 5. évfolyam: önismeret és önbemutató képességének fejlesztése;
- 6. évfolyam: szakmaismeret, pályaismeret bővítése;
- 7. évfolyam: információk szerzése, feldolgozása, stratégiaalkotás alapjai;
- 8. évfolyam: stratégia megvalósítása, munkaerőpiaci ismeretek.

A tagozaton dolgozó gyógypedagógusok, osztályfőnökök számára felkészítő előadásokat és műhelymunkákat szervezhetünk, amelyekkel segíteni lehet őket a fent említett témák feldolgozásában.

A PROGRAM ELŐZMÉNYEI AZ INTÉZMÉNYBEN

Évtizedek óta kísérem figyelemmel az enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók beiskolázásának folyamatát, mint osztályfőnök és mint a felsőtagozaton dolgozó munkaközösség-vezető.

2010-től kezdve már mint okleveles tanulási és pályatanácsadási tanár is rálátásom van mind-azokra a folyamatokra, amelyek támogatást igényelnek ezen a területen.

2017 májusában lehetőséget kaptam egy pályaaorientációs pályázat szakmai programjának kidolgozására. A pályázatban foglaltak megvalósítása 2018 januárjában kezdődött, és 2020 januárjában fejeződött be. A nyertes EFOP-3.2.5-17 pályázat az „*Útravaló, a pályaaorientáció rendszerszintű megújítása a Pécsi Tankerületi Központ intézményeiben*” címet viselte.

A pályázat megvalósítása során lehetőségünk adódott két tematikus tábor megszervezésére, melyek kifejezetten az életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztését célozták az enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók körében, elsősorban a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos tanulók körére fókuszálva.

Két tanéven át egyhetes nyári tábort szerveztünk 20-20 végzős tanuló számára. A „*Hova tovább?*” elnevezésű 6 napos program Magyarhertelenden, egy strand melletti táborban került lebonyolításra. Ebben a táborban a pályaválasztási döntést előkészítő és megalapozó változatos szakmai és szabadidős programok zajlottak. Csapatépítő és önismereti játékok szervezése mellett sor került különböző részszzakképesítések és szakképesítések gyakorlati bemutatására. A legtöbb esetben a gyermekek maguk is aktívan részt vettek a szakmák megismerésében.

Különös gondot fordítottunk arra, hogy ez a nyári tábor mindamelllett, hogy hasznos ismereteket nyújtott, lehetőséget teremtsen a szociális kompetenciák fejlesztésére, a szabadidő hasznos eltöltésének megismerésére és természetesen az önfeledt játékra is. Nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a gyermekek a tábor időszaka alatt megismerkedjenek a számukra elérhető részszzakképesítések körével. Mindez pedig tapasztalati úton és játékos formában történt.

Az asztalosipari szerelő szakma megismerése során szakember vezetése mellett madáretetőt készíttettek diákjaink. A festő szakmába a tábor kerítésének festése vezette be a tanulókat festő oktató irányítása mellett. Az erdész és favágó szakmáról gyalogtúra során szakavatott erdész beszélt a gyerekeknek, mindeközben pedig biológia szakos tanár segített a növénymeghatározásban és a gyógynövénygyűjtésben. A túrát követően a gyógynövénytermesztő szakma megismerése során gyógyteákat készíttettek a résztvevők. A szakácssegéd részszzakképesítésről szerezhettek gyakorlati ismereteket a gyermekek akkor, amikor saját vacsorájukat kellett bográcsban elkészíteni a táborban dolgozó szakácsnő és a táborban résztvevő pedagógusok segítségével. Hagyományörző foglalkozást tartottunk a siklósi vár kovácsának bevonásával, aki a fémipari szerelő részszzakképesítéssel ismertette meg a gyermekeket.

Abban az időszakban az enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók számára nyitott volt az út a hegesztő szakma részszzakképesítése, a bevont elektródás hegesztő szakma megszerzése irányába, ezért az – akkori nevén – Baranya Megyei Szakképzési Centrum oktatója települt ki a tábor területére egy szimulátorral és tartott számunkra nagy sikerű interaktív bemutatót ebben a témában. A táborban életre szóló élmények születtek, és nem utolsósorban a pályaválasztási döntést előkészítő tapasztalatokkal gazdagodhattak a tanulók.

Ugyancsak ennek a pályázatnak köszönhetően volt lehetőségünk nyári szünet idején két tanévben is „*Iránytű*” napközis tábort szervezni a felső tagozatos gyermekek számára.

Ebben a táborban játékos foglalkozások keretében szakmákhoz kötődő sorversenyeket, szakmagyűjtő akadályversenyt szerveztünk a környező vállalkozások bevonásával. Az itt szerzett információkat tablókon dolgoztuk fel. A napközis tábor ideje alatt a közelben található középiskolák tanműhelyeit is meglátogattuk. Középiskolai oktatók tartottak nagy sikerű játékos foglalkozásokat

az általános iskolások számára, megkönnyítve ezzel a személyes kapcsolatok kialakítását és az általános iskolából a középiskolába való átmenetet.

A Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara segítségével együttműködő piaci partnereket kuttattam fel. Három partnerrel sikerült együttműködési szerződést kötni a pályázat időszakára. Tanulócsoportjainkkal ezeket az üzemeket, gyárakat látogattuk meg három tanéven keresztül, így sikerült nyílt munkaerőpiaci ismeretekhez juttatni az érdeklődő gyermekeket. Hatalmas élmény volt sokuk számára közvetlen közelségtől látni a munka világát.

Sajnos azóta ez a lehetőség már nem áll rendelkezésre. A pályázat lezárultával már nincsenek meg az anyagi források a táborok szervezéséhez.

A tábori programok egy részét megpróbáltam a pályaaorientációs programba beépíteni és így megőrizni.

A PÉCSI ÉLTES MÁTYÁS EGYSÉGES GYÓGYPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI INTÉZMÉNY, ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, FEJLESZTŐ NEVELÉS-OKTATÁST VÉGZŐ ISKOLA, KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA ÉS KOLLÉGIUM PÁLYAORIENTÁCIÓS PROGRAMJA

Az intézmény rövid bemutatása

Iskolám – rövid nevén a Pécsi Éltes EGYMI – Pécssett és vonzáskörzetében élő, speciális nevelési igényű tanulókat fogad. Az iskola egységes gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai többcélú intézmény. Két telephelyen működik, melyek egymástól néhány száz méterre Pécs-Uránváros nevű városrészében találhatók.

A székhely épületében található a Gyógypedagógiai óvoda, az Értelmileg akadályozottak iskolája, a Tanulásban akadályozottak iskolája, a Készségfejlesztő iskola, és az Utazó gyógypedagógiai hálózat központja, valamint a Kollégium. A főépülethez közeli telephelyen működik az Autizmussal élő tanulók általános iskolája, illetve a Fejlesztő nevelést-oktatást végző iskola. Intézményünkbe jelenleg 302 tanuló jár.

A Pécsi Éltes EGYMI dolgozói elkötelezettek a gyermekek gyógypedagógiai megsegítése, társadalmi integrációra való felkészítése tekintetében. Számtalan pályázat és program szolgálja ezt a tevékenységet. Iskolánk az Oktatási Hivatal bázisintézménye, örökös ÖKO-Iskola, Boldog Iskola, Állatbarát Iskola, rendszeres nyertes pályázói vagyunk a Határtalanul programnak, és évek óta az ERASMUS+ pályázat keretében egyéni és csoportos mobilitások zajlanak.

Munkahelyem a Tanulásban akadályozottak általános iskolájának felső tagozata. Jelenleg itt valószínűleg meg fejlesztő innovátori mesterprogramomat, amelynek fókuszcsoportja azok az itt tanuló, enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók, akik 12-16 éves korosztályból kerülnek ki.

A tanulók egy része hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű. Intézményi szinten számunk a 2023-2024-es tanévben meghaladta a 10%-t, kifejezetten a Tanulásban akadályozottak iskolájában pedig 20 % körüli.

Programunk jellemzői

Programunk célja a szegregáltan nevelt, enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók komplex megsegítése a pályaaorientáció területén. A program a hagyományos sokirányú és célzott infor-

mációnyújtáson túl lehetőséget teremt az egyéni életpálya-kompetenciák fejlesztésére. Ennek nyomán a tanulók hozzájuthatnak minden, számukra elérhető szaktudáshoz, s így sikeres életpálya-építő felnőtté válhatnak. Az ilyen felnőtt a magánszférában megfelelő motivációs bázissal rendelkezve képes saját egzisztenciájának megteremtésére, a társadalom tagjaként sikeresen képes az önérdékvényesítésre, a mobilitásra, és rendelkezik az önmegújítás képességével (Dávid, 2007).

Ehhez a munkához elengedhetetlen az együttműködés a szülőkkel, integráló középiskolákkal és a munkaerőpiac más tényezőivel.

A sokirányú segítségítés különböző formákban és színtereken történik. Az iskola hagyományos információnyújtó szerepe is gyökeresen megváltozott, amelyhez alkalmazkodva három fő alapelvet követünk a pályaeorientáció folyamatában:

1. *Az életpálya-szemlélet:* A pályaválasztási döntés nem egyszeri, ez az élethelyzet megismétlődhet az ember életében többször is, jellemzően a különböző életkori szakaszok határán, de más aktuális élethelyzetben is.
2. *Folyamatszemlélet:* Hozzá kell segítenünk diákjainkat ahhoz, hogy elinduljanak a helyzetükben megoldást jelentő irányba. Életfolyamatuk egy szakaszánál tartanak, amely kiindulópontot jelenthet egy később meghatározandó lépéshez (pl. munkavállalás, más szakmák tanulása).
3. *Támogató jelleg:* Munkánk nem irányítás és nem felelősségátvállalás. Támogatás, amely segíti a tanulót és családját abban, hogy megtalálja önmaga számára a legjobb lehetőséget. Nem dönthetünk a másik ember helyett, csupán felmutathatjuk a lehetőségeket, és képességei fejlesztésével segíthetjük a döntéshozatalban (Répáczki, 2009).

A választott stratégia megvalósítása már a tanítványaink következő életszakaszához tartozik. Ehhez kapcsolódóan feladatunk a későbbiekben az elemzés, értékelés, visszacsatolás. E tények tükrében tudjuk eldönteni, hogy munkánk mennyire volt hatékony.

A program kifejezetten tanulóközpontú, a pályaeorientációs munkát egyénre szabva valósítja meg. Középpontjában a tanuló áll a maga igényeivel, lehetőségeinek figyelembevételével, segítve őt a megfelelő pálya, szakma kiválasztásában.

A program egyes elemei

Egyéni pályaválasztási tanácsadás

Iskolámban lehetőséget kaptam arra, hogy az enyhe intellektuális képességzavart mutató végzős tanulók körében egyéni pályaválasztási tanácsadást folytassak.

A tanácsadási beszélgetés egy háromlépcsős folyamat, melynek során a tanácskérő – jelen esetben a 8. évfolyamos tanuló – eljut az önfeltárás és az önmegértés fázisán át az autonómiáig. Ebben az esetben az autonómia kérdése viszonylagos, hiszen a tanulók kognitív korlátjaik, illetve kiskorúságuk okán nem tekinthetők autonóm döntéshozónak. Célunk ugyanakkor egyértelműen az, hogy a diákok a képességeiknek megfelelő legnagyobb mértékben beleszólhassanak a jövőjüket érintő döntések meghozatalába.

A tanácsadási beszélgetés során nyílt, őszinte légkörben egy feltáró jellegű beszélgetés történik, ahol a személyes és környezeti erőforrások és korlátok tisztázására is sor kerül. Ezt megelőzően minden tanuló esetében konzultálunk az adott osztályfőnökkel.

A tanulók számára leginkább a képességek, készségek és az érdeklődés feltárása a fontos. Az érdeklődés feltárása többek között szabadidős tevékenységi lista összeállításával vagy kérdőívek kitöltésével is történik.

Az egyéni tanácsadás eredménye általában egy közös megállapodáson alapuló terv készítése. Ebben a tervben a tanuló maga határozza meg azokat a lépéseket, amelyeket céljai elérése érdekében meg kell tennie, illetve maga szabja meg azokat a határidőket is, amelyekre az adott feltételeknek teljesülniük kell. Ez a feladat több esetben csak osztályfőnöki, tanácsadói és természetesen szülői támogatással valósulhat meg.

Az egyéni tanácsadás során a klasszikus integratív pályatanácsadási modell (Szilágyi, 2005) egyes elemeit használom fel, illetve alakítottam át az enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók számára.

Pályaválasztási fórum

A fórum kiemelt célja, hogy a családoknak egyéni támogatást nyújtson a megfelelő továbbtanulási információk megszerzésében. Széleskörű tájékoztatást nyújt a szülők, a tanulók, valamint a velük dolgozó szakemberek, osztályfőnökök, családgyógyozók számára a továbbtanulási lehetőségekről.

E rendezvényre a vármegyei szakiskolákat hívjuk meg. Az intézmények bemutatják képzési kínálatukat, gyakorlati helyeiket, kollégiumukat, iskolájuk kulturális, sport- és diákéletét. Ezt követően biztosítjuk a személyes konzultáció és tanácsadás lehetőségét a végzős tanulók és szüleik számára. Ezen a fórumon azon intézményeknek képviselői a meghívottak, amelyek integráltan vagy szegregáltan foglalkoznak enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók középfokú oktatásával, képzésével. E rendezvényünk évek óta sikeres, rendszeresen vesznek részt rajta diákok és szüleik, nem csak Pécsről, hanem a vármegye más településeiről is. A személyes részvétel miatt különösen hatékony módja ez a szülők megsegítésének.

Ebben a tanévben a következő intézmények vettek részt az ősszel megrendezésre került fórumon:

- Baranya Vármegyei Szakképzési Centrum Angster József Szakképző Iskolája
- Baranya Vármegyei Szakképzési Centrum Komlói Technikuma és Szakképző Iskolája
- Pécsi József Nádor Szakképző Iskola
- Mohácsi Meixner Ildikó EGYMI
- Komlói EGYMI
- Komlói EGYMI Pécsváradi Tagintézménye
- Pécsi Református Kollégium Sellyei Technikuma és Szakképző Iskolája

Ezekkel a középiskolákkal folyamatos az együttműködés, a fórumot követően a szülők és a tanulók számára külön iskola- és tanulólátogatásokat szervezünk.

A Baranya Vármegyei Szakképzési Centrum Angster József Szakképző Iskolájával külön öt évre szóló együttműködési megállapodást kötöttünk, mivel az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatták, hogy tanulóink magas számban tanulnak tovább ebben az intézményben.

Projekt nap

Minden tanév őszi félévében pályaválasztási projekt napot tartunk. Változatos, életkornak megfelelő programokat kínálunk a különböző korosztályok számára.

A 11-12 éves korosztály fényképes „névjegyet” vagy címet készít, gyakorolva az ön bemutatás képességét. A produktumok színes, rajzos formában készülnek, otthoni és iskolai tevékenységlistát tartalmaznak, így megmutatják készítőjük erősségeit, közvetve pedig utalnak azokra a személyes tulajdonságokra, melyek a későbbi pályaválasztási döntést befolyásolhatják, támogathatják.

Ugyancsak ennek a korosztálynak mozgásra épülő foglalkozásokat is tervezünk. Ügyességi sorversenyeken egy-egy szakmára, mesterségre jellemző tárgy, eszköz használatával egyszerre valósul meg a szakmaismeret és a mozgáskoordináció fejlesztése.

A projektnapok kiváló alkalmat teremtenek a szakmaismeret, az önismeret és a stratégiaalkotó képesség fejlesztésére. Ezeken a napokon szakmák képviselőit hívjuk meg a legkülönbözőbb területekről, cégek, intézmények tartanak látványos bemutatókat. Az elmúlt években például volt nálunk rendőrségi, hivatásos katonai, asztalos, festő, állatgondozó, szakács és pincér bemutató is. A szakma-bemutatókat egyes esetekben azoknak a középiskoláknak a növendékei tartják, akik nagy számban iskolázzák be volt tanulóinkat. Ez a személyes kapcsolat a volt és a jelenlegi diákok között nagy motivációs erővel bír. A pozitív példakövetés nem egy esetben alapvetően meghatározza a pályaválasztási döntést.

A szakmaismeret fejlesztése céljából foglalkozásokat gyűjtünk különböző élethelyzetekben, saját tapasztaltokra építve, például séták, kirándulások alkalmával. Előzetesen megadott szempontok alapján tematikus sétákat szervezünk a környék intézményeibe, kereskedelmi egységeibe, de házon belül is bővítjük ismereteinket. Ennek a gyűjtőmunkának a megfelelő dokumentálása is nagyon fontos. Engedélyt kérünk fotózásra, esetleg videó- vagy hangfelvétel készítésére. Házon (iskolán) belül megismerjük a könyvtárost, a titkárnőt, a büfés, a szakács, a konyhai kisegítő, a portás, az udvaros, a karbantartó, sőt az iskolaorvos vagy a védőnő munkáját is. Ezekben az esetekben a személyes kapcsolat, az érzelmi kötődés ad plusz lehetőségeket a pedagógus számára a későbbi feldolgozás során, hiszen olyan felnőttek munkáját ismerik meg a tanulók, akikkel nap mint nap kapcsolatban vannak.

Jó lehetőség a környék felderítése is. Ez is játékos keretek között történik, csoportmunkában felnőtt kísérettel, vagy társasjáték, esetleg akadályverseny formájában. Esetünkben a környezetünkben található boltok, áruházak, építkezések, posta, bank, rendőrség, étterem, rendelőintézet, mentőállomás teremt jó lehetőséget a különböző szakmák felderítéséhez.

Mint említettem, igen fontos a megismertek dokumentálása, leírása, rendszerezése. Ez az információszerzés és -feldolgozás egyik alapja. E technikák megismerése segíti tanulóinkat, hogy a későbbi önálló életvitelre felkészüljenek. A többféle érzékszervre ható megismerést követően megbeszéljük tanítványainkkal, mivel is foglalkozik a megismert szakma képviselője. Felsoroljuk, melyek azok a tulajdonságok, mi az a végzettség, amellyel rendelkeznie kell, milyen a társadalmi és anyagi megbecsültsége annak a szakmának. A tanulók lehetőséget kapnak a látottak, megbeszéltek rögzítésére is. Lefényképezzük, lerajzoljuk, leírjuk, amit tapasztaltak. Tablót, naplót, faliújságot készítünk, majd mindezt kitesszük a tanteremben. A következő időszakban rendszerbe foglaljuk a megismert szakmákat. Különböző szempontok alapján csoportosítunk, például rendszerbe foglaljuk aszerint, hogy szabadban vagy zárt helyen dolgozik, emberekkel vagy tárgyakkal foglalkozik-e az adott foglalkozás művelője. Később akár a gazdasági élet különböző szférái (ipar, mezőgazdaság, kereskedelem, szolgáltatások stb.) szerint is csoportosíthatunk. Először mindezt fotókkal, rajzokkal, ráutaló tárgyakkal tesszük. A megismert szakmákból pályakártyát készíthetünk.

A felsőbb évfolyamokra lépve az enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók köre sajátos helyzetünkből fakadóan a 14-16 éves korosztályból kerülhet ki. Ennek oka legtöbbször az, hogy a korai felismerés hiányában többen közülük éveket töltöttek többségi iskolákban. Ez a korosztály pszichés funkcióit, életvezetését, szokásait tekintve alaposan eltér az átlagos 7-8. évfolyamon tanuló 13-14 éves korosztálytól. Ebből a sajátosságból fakadóan a velük való foglalkozás irányát is kétféle

szempont szerint határozzuk meg: 1) fejlesztenünk kell azokat a kompetenciákat, amelyek az élet-pálya-építéshez és a pályaválasztási stratégia alkotásához szükségesek, 2) fejlesztő munkánk másik iránya pedig a munka világára való felkészítés. Ez utóbbi feladatunk oka az a valós élethelyzet, hogy tanítványaink egy-két év elteltével a tanköteles korból kilépve munkavállalóként jelenhetnek meg a munkaerő-piacon.

Csoportos pályaválasztási tanácsadás (Stratégia-megvalósítás, munkaerőpiaci ismeretek, életpálya-építés)

A munkaerőpiaci ismeretek fejlesztésének legfőbb színtere az osztályfőnöki óra. Helyi tantervünknek megfelelően átdolgoztuk az osztályfőnöki tanmeneteket, így nagyobb teret nyerhetnek a munkavállalói ismeretekhez kötődő témák. A következő témakörök feldolgozása és a hozzájuk kötődő tevékenységek, módszerek bizonyultak hatékonynak ebben a munkában.

Már nem vagyok kisgyerek

A tanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy életkoruk növekedésével felelősségük is növekszik. Felelősségük nem csupán önmagukkal, hanem családjukkal, barátaikkal szemben is érvényes. Döntéseik hatással lesznek mások életére is, ezért ezeket a döntéseket tudatosan legjobb képességeik szerint kell meghozniuk. A téma feldolgozása során kitérünk arra is, hogy a felnőtt léttel együtt jár a munkavégzés, s a munkába járásnak előnyei (jövedelem, presztízs) mellett nehézségei (korai kelés, időbeosztás szükségessége, fáradtság, időjárási viszontagságok stb.) is vannak, ám ezeket vállalniuk kell a cél érdekében. Több tanuló esetében ez a téma sajnos teljesen ismeretlen, mivel előfordul, hogy a családból senki sem végez rendszeres munkavállalóként munkát. A pozitív példakövetés ebben az esetben szinte lehetetlennek tűnik.

Felnőtként a munka világában

Az előző témakör folytatásaként sorba vesszük azokat a külső tulajdonságokat és belső jellemvonásokat, amelyek a felnőtként végzett munkához szükségesek. A munkahelyen kipihten és rendezett, tiszta külsővel kell megjelenni. Amennyiben munkaruhát nem biztosítanak, úgy a munkavégzéshez megfelelő ruhát kell viselni. A munkavégzéshez kitartásra és koncentrációra van szükség. Meg kell tanítanunk a munkahelyi viselkedés legfontosabb szabályait, és hogy a rendszeres munkavégzéshez tudatos regenerálódásra van szükség. Ezen ismeretek hasznosnak bizonyulnak abban az esetben is, ha a tanuló szakiskolai munkahelyi gyakorlatát végzi majd. A módszerek igen változatosak. Főleg szituációs játékokat alkalmazunk, de különböző kooperatív technikák is jól felhasználhatók e munka során. Tanítványainkkal közösen munka-füzetet vezetünk, amelybe személyre szabottan rögzítjük azokat az ismereteket, amelyek a munkaerőpiaci témakörben előkerülnek. A munka-füzet tartalmazza azokat az általános információkat, amelyekre a későbbiekben szükségük lehet. A tanulókkal való foglalkozások során a következő témaköröket érintjük:

- Munkavállalói jogok és kötelességek

Megismerjük és feldolgozzuk a próbaidő, munkaszerződés, munkaköri leírás, próbamunka, hiányszakma, támogatott foglalkoztatás, feketemunka fogalmát. Ezen fogalmak ismerete mai világunkban feltétlenül szükséges ahhoz, hogy tanulóink ne kerülhessenek kiszolgáltatott helyzetbe, vagy tájékozatlanságukkal ne élhessenek vissza. Tudatosítjuk tanítványainkban, hogy bármilyen munkavégzés során alapvető joguk van az egészség védelmére, a biztonságra és az érdekképviseletre.

- Kommunikációs tréning

Ennek során fejlesztjük tanulóink szóbeli és írásbeli ön bemutatásának képességét. Fényképes online sablonnal önéletrajzot, névjegyet készítünk. Ez a feladat különösen alkalmas az önismeret fejlesztésére is, hiszen ha nem szokványos névjegyet készítenek, hanem a tanulók saját ízlésüket bemutatva díszíthetik a nagyméretű (akár A/4-es) névjegyet, felsorolva elérhetőségeiken kívül mindazokat a tulajdonságokat és képességeiket, amivel saját önismeretük alapján rendelkeznek, nagyon egyedivé tudják tenni ezeket a névjegyeket.

A kommunikációs tréning alkalmával gyakoroljuk a hivatalos telefonálás szabályait is, telefonos állásinterjút játszunk, valamint szituációs játék során hivatalokkal is folytatunk telefonbeszélgetést. A diákok megismerik a különböző álláskeresői stratégiákat, állásinterjút játszanak, majd megbeszéljük, hogyan kell felkészülni egy ilyen felvételi beszélgetésre. Az információkezelés képességét fejleszti, ha csapatmunkában dolgozunk fel a nyomtatott sajtóban vagy az interneten megjelenő, a munka világáról szóló híreket, álláshirdetéseket. Az álláshirdetések értelmezésére nagy figyelmet fordítunk, kiemeljük azokat a jeleket, amelyek visszaélésre adhatnak lehetőséget. Így kívánjuk megővni tanítványainkat attól, hogy később esetleg lelkiismeretlen emberek kihasználják őket.

- Munkaegészségügyi ismeretek

A téma feldolgozása során tanulóink megismerik az egyes szakmák egészségügyi feltételeit, a munkakörre jellemző részleteket, mint például a munka jellege, körülményei, egészségre ártalmas tényezők, baleseti lehetőségek. Külön tekintjük át azokat a szakmákat, amelyek a tanulók számára fontosak, ami felkeltette érdeklődésüket. 8. évfolyamon megtörténnek ugyan a kötelező munkaegészségügyi vizsgálatok, de jó, ha a tanuló és szülei már korábban tisztában vannak azoknak a munkaeszközöknek, szakmáknak az egészségügyi feltételeivel, körülményeivel, amelyek a tanulókat érdeklik. Kiváló lehetőség a munkaegészségügy bemutatására a szakmabemutató filmek feldolgozása is.

IKT eszközök és programok alkalmazása a program megvalósítása során

A digitális eszközök használata beépült a napi munkánkba. Pályaorientációs kabinettel rendelkezünk, ahol okos TV és laptopok állnak rendelkezésünkre egy korábbi pályázatunknak köszönhetően. Ezeket az eszközöket használjuk mint a tanulmányi munkát segítő eszközt, de használjuk mint a társadalmi integráció zálogát is. Lehetőséget adnak arra, hogy enyhe intellektuális képességzavart mutató, nem egy esetben hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanuló gyakorlottá váljon ezen eszközök napi használatában, olyan portálokat és olyan tartalmakat megismerve, amelyek későbbi életvitelében segíthetik.

2021-ben kezdtem meg – mint pályaválasztással foglalkozó szakember – fejlesztő-innovatori mesterprogramom megvalósítását iskolámban. Ennek keretében online játékokat dolgoztam ki az életpálya-kompetenciák fejlesztésére.

Modern tanulásmódszertani eszközöket felhasználva igyekeztem ehhez játékokat kidolgozni.

Napi rendszerességgel olvassuk a hírportálokat, értelmezzük az ott olvasott információkat. Mindez az információkezelés és -feldolgozás szorosan kapcsolódik az életpálya- kompetenciákhoz, illetve azok fejlesztéséhez.

Az általam, és egyes esetekben technikai segítséget nyújtó kolleganóm által kidolgozott online játékok szabadon elérhetők.

Ingyen szoftverekre fejlesztettem pályorientációt, életpálya-kompetenciát támogató játékokat, melyek fókuszában az önismeret („jó tulajdonságaim”), szókincsbővítés, fogalmi gondolkodás, szem-kéz koordináció, kézügyességfejlesztés, vizuális figyelem, gyorsaság, észlelés, szerialitás, memória fejlesztése áll. Továbbá olyan játékokat is kitaláltam, melyekben kifejezetten szakmák, részszakképesítések ismerete áll, ami a pályaválasztási döntéshez szükséges információkat alapozza meg.

A Pécsi Éltes EGYMI Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium pályorientációs programja, ötvözve a gyógypedagógia hagyományos elveit a modern pedagógiai módszerekkel és eszközökkel, lehetőséget teremt arra, hogy tanulóink képességeiknek legmagasabb szintjén állva hozzák meg pályaválasztási döntésüket.

ÖSSZEGZÉS

Véleményem szerint szükségszerű az enyhe intellektuális képességzavart mutató gyermekek, családjaik és pedagógusaik szakszerű támogatása a pályorientáció folyamatában.

Az egyén, a tanuló szintjén kiemelt jelentőséggel bír a személyes életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése, beleértve ebbe a változások kezeléséhez szükséges rugalmas alkalmazkodás képességének fejlesztését is.

A XXI. században jellemzően nem csak egyszer kell döntenünk arról, milyen szakmát választunk. Elképzelhető, hogy többször kell alkalmazkodnunk a külső feltételek változásaihoz. Döntönnünk kell pályakorrekcióról, szakmaváltásról, de akár lakóhelyváltásról, beleértve ebbe akár az országváltást is.

A nemzetgazdaság érdekeit figyelembe véve elmondhatjuk, hogy a korábban enyhe intellektuális képességzavart mutató tanulók esetében, akár szegregáltan nevelt volt diákok köréből is számtalan kiváló szakmunkás kerül ki.

A nemzeti oktatáspolitikai felelőssége, hogy megfelelő támogatást nyújtson az alap- és a középfokú oktatás esetében is, biztosítva a megfelelő pályorientációs programok bevezetését és a megfelelő szakemberek, tanácsadók megjelenését az iskolákban.

Szintén létfontosságú kérdés a képzési kínálat átgondolása is. Új, piacképes részszakképesítések megjelenésére van szükség a szakképzésben az ipar, a mezőgazdaság és a szolgáltatások területén is. Mindez elengedhetetlen feltétele annak, hogy mostani tanítványaink a későbbiekben sikeres életpálya-építő felnőttekké válhassanak.

Gondolataimat iskolám küldetésnyilatkozatával szeretném zárni: „Minden gyermeket elfogadjunk olyannak, amilyen, azzá neveljük, amivé válni képes, annak érdekében, hogy életesélyei – a lehetőségeikhez képest – a legjobbak legyenek.” (Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Fejlesztő Nevelés - Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium, 2024¹).

¹ Az idézett szöveg a honlap jobb alsó sarkában olvasható: <https://www.eltesm-pecs.edu.hu/wp-dev/>

IRODALOMJEGYZÉK

- Dávid M. (2007). *Elmélet és módszertan a mestertanár képzésben-felkészítés a tanulói kompetenciák fejlesztésére. Életpálya-építési kompetenciák*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Borbély-Pecze T. B. (2022). Az életút-támogató pályorientáció rendszere változó gazdasági és társadalmi környezetben. In Borbély-Pecze T. B. (szerk.). *Pályaválasztás, pályorientáció, pályaedukáció*. (pp. 19-25). ELTE Eötvös Kiadó – Magyar Pedagógiai Társaság – Wesley Könyvek.
- Pásztor E. & Zolnai E. (2009). Fogyatékos személyek részvétele a társadalmi folyamatokban. In Laki I. (szerk.). *Fogyatékoság és a mai magyar társadalom*. (pp. 24-34). Belvedere Meridionale – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Pécsi Éltés EGYMI (2024) Küldetésnyilatkozat Letöltve: 2024.05.26. <https://www.eltesm-pecs.edu.hu/wp-dev/>
- Répáczki R. (2009). Mi is az az életpálya-tanácsadás? *Életpálya-tanácsadás*, 1(1-2) 6–9.
- Szekeres Á. (2020). A tanítási és tanulási folyamatban tapasztalható jelenségek és sajátosságok: az enyhén értelmi fogyatékos tanulók képességprofilja. In Katona N. (szerk.). *Hogyan támogatjuk az intellektuális képességszavart mutatógyermeket?* (pp.7–40). Eszterházy Károly Egyetem.
- Szilágyi K. (2005). Áttekintés az elméleti megközelítések fejlődéséről. In Szilágyi K. *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. (pp. 18–57.) Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Career orientation programme - preparation and support of career choice decisions at the Éltés Mátyás EGYMI, Kindergarten, Primary School, School for Developmental Education and Training, School for Skills Development and College in Pécs

ABSTRACT

For a decade and a half, I have been concerned about the labour market situation of students with mild intellectual disabilities. Social and economic changes in recent decades have led to a steady increase in the number of people with disabilities in the labour market. We were interested to see how these changes have affected them and how we could support them to become successful career-building adults by creating their own livelihoods.

I consciously looked for opportunities to intervene in the process of career guidance where we could help the child, the family and the teacher to build appropriate individual strategies through guided counselling.

We have a long-standing, well-established practice of individual and group career guidance. Our programme involves collaborative decision-making, in which students participate to the highest level of their potential. Creating one's own career building strategy, developing self-awareness, self-expression skills and knowledge of careers are just some of our core principles.

Based on our experience, we can say that our process-oriented career guidance programme developed in Éltés Mátyás EGYMI in Pécs provides opportunities for young people with mild intellectual disabilities to choose the right career and to obtain a good and sustainable position in the open labour market.

Feedback from families and secondary schools suggests that the introduction of career development programmes, the presence of appropriate guidance professionals and supportive activities in educational institutions for young people with mild intellectual disabilities would be crucial.

Keywords: mild intellectual disability, career guidance, labour market, individual and group counselling, life path support.

Autizmus-specifikus támogatás és pályaeorientáció felnőttkorban: esettanulmány

NÉMETH VIVIEN^{1,2,3} – CSOM LIZA⁴

nemeth.vivien@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-1010-0027>

csomcsomi@gmail.com

ABSZTRAKT

Az autizmus-specifikus támogatás minden életkorban kulcsfontosságú az autista emberek életminőségének és pszichológiai jóllétének szempontjából, ám nemzetközi szinten és Magyarországon is drasztikusan kevesebb a felnőttkorban elérhető autizmus-specifikus támogatás és szolgáltatás, mint gyermekkorban. Nemzetközi és hazai kutatási eredmények egyaránt azt mutatják, hogy ez erősen összefügg az autista felnőttek és szüleik alacsony életminőségével és pszichológiai jóllétével.

Jelen tanulmányban egy esetbemutáson keresztül fókuszálunk az autizmus-specifikus pályaeorientáció és foglalkoztatás témájára. Az esetbemutás célja, hogy bemutassuk egy 29 éves autista felnőtt útját a munkavállalásig. Áttekintjük a komprehenzív autizmus-specifikus támogatás lépéseit, az individualizált pedagógiai felmérést, a közösen kialakított egyéni célokat, az egyénre szabott autizmus-specifikus eszközöket és módszereket, valamint a partneri együttműködéseket is. A felmérések alapján a következő kulcsterületeket emeltük ki: önmagáról való tudás erősítése, reális énkép kialakítása, saját és mások érzelmeinek felismerése, érzelemreguláció, korábbi munkahelyi nehézségek megértése és ennek mentén megoldási stratégiák megtalálása, valamint a mindezzel szorosan összefüggő napi életvitel, önállóság támogatása.

Esettanulmányunk megerősíti, hogy a komprehenzív autizmus-specifikus támogatás esszenciális az autista felnőttek sikeres foglalkoztatása és pszichológiai jólléte szempontjából.

Kulcsszavak: autista felnőttek, autizmus-specifikus támogatás, pályaeorientáció, foglalkoztatás.

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.10](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.10)

BEVEZETÉS

Bár az utóbbi években egyre több figyelem irányul az autista felnőttek támogatására, de a kutatások legnagyobb része a gyermekkorra fókuszál (Howlin, 2021; Shattuck et al, 2020). A nemzetközi és hazai kutatási eredmények egyaránt azt mutatják, hogy az autista gyermekek és szüleik életminősége és pszichológiai jólléte is alacsonyabb, mint a neurotipikus és más, eltérő fejlődésmentű gyermekeké és szüleiké (Eapen & Guan, 2016; Eapen et al, 2023; Vasilopoulou & Nisbet, 2016; Volgyesi-Molnar et al, 2024; Wang, Liu, & Zhang, 2022). Felnőttkorban még tovább romlik a helyzet, amelyben meghatározó tényezőnek tűnik az autizmus-specifikus támogatáshoz való hozzáférés és annak színvonala

(Sonido, Hwang, Srasuebkul, Trollor & Arnold, 2022). Bár vannak felnőttkorra fókuszáló támogatások, módszertanok (például a magyarul is elérhető *Autizmus-specifikus Támogatott Foglalkoztatás módszertana* (Jáspér & Kanizsai-Nagy, 2011), ám nemzetközi szinten és Magyarországon is drasztikusan kevesebb a felnőttkorban elérhető autizmus-specifikus támogatás és szolgáltatás, mint gyermekkorban (Chamak & Bonniau, 2016; Marsack-Topolewski, 2021; Marsack-Topolewski & Weisz, 2020; MASZK, 2020; Stefanik et al, 2020; Walsh, Dempsey & Lawler, 2021). Problémát jelent, hogy a felnőttellátás kevésbé működik átfogó támogatási rendszerként, sokkal inkább csak egy-egy területre (például lakhatásra vagy felsőoktatásra) fókuszál (Shattuck et al, 2020). Mindezek mellett az is látszik, hogy ezek a támogatási lehetőségek változó szakmai minőségben és rendkívül elszórtan érhetők el. Jellemző például, hogy a támogatás gyakran csak fizetős magánszolgáltatás keretében vehető igénybe (MASZK, 2020; Stefanik et al, 2020). Hazai vizsgálatokban és a gyakorlati munkánkban is egyaránt azt látjuk, hogy az iskolarendszerből kikerülve, személyre szabott autizmus-specifikus támogatás hiányában az autista felnőttek gyakran hazaszorulnak (Stefanik et al, 2020; Németh, Győri, Ehmann, Völgyesi-Molnár & Stefanik, 2024). A foglalkoztatás azonban minden ember, így az autista emberek számára is rendkívül fontos, nem csak a megélhetés biztosítása miatt, de például a produktivitás érzésének biztosítása és a szociális kapcsolatok fenntartása szempontjából is (Hedley, Uljarević, Cameron, Halder, Richdale & Dissanayake, 2017; Hedley et al, 2018). Az autista munkavállalók foglalkoztatása szempontjából kiemelendő, hogy főként az ún. komplex minősítés folyamat során lehetőségük van megváltozott munkaképességű státuszt kapni, amely révén a munkáltatók is jobb feltételrendszer mellett tudják őket foglalkoztatni (2011. évi CXCI. törvény, 7. fejezet). A nyílt munkaerőpiacon való munkavállalás folyamatában az autizmus-specifikus támogatott foglalkoztatás módszertana mind a munkavállalók, mind a munkáltatók számára egyénre szabott támogatást nyújt (Jáspér & Kanizsai-Nagy, 2011). Ugyanakkor sajnos a szolgáltatáshoz való hozzáférés rendkívül egyenetlen, rendszerszinten nem került be a gyakorlatba, főként civil szervezeteknél elérhető (Stefanik és mtsai, 2020). A szakmai protokollok, módszertani útmutatók szerint esszenciális a megfelelő átmenettervezés, amelynek része az autizmus-specifikus pályaaorientáció is (például magyar nyelven: Őszi, Simó & Vigh, 2020). Ez az időszak minden ember életében sok változással, döntési helyzettel és kihívással járhat, ám az autista emberek számára mindezt tovább nehezíthetik a jellemző nehézségek a kölcsönös szocio-kommunikáció (például nehézségek az önmagukról való tudás, az információk összegyűjtése terén), valamint a rugalmas viselkedésszervezés területén (például nehéz lehet rugalmasan újratervezni) (APA, 2013; Csepregi & Stefanik, 2012; Lord et al, 2020).

Esettanulmányunk célja, hogy bemutassuk egy autista felnőtt pályaaorientációját, munkába állását és hatását az életminőségére.

ESETTANULMÁNY

Máté¹ 29 éves volt, amikor először felmerült nála az autizmus gyanúja. Korábban egy többségi gimnáziumban sikeres érettségi vizsgát tett, ám ezt követően felsőoktatási tanulmányait félbehagyta, a munkaerőpiacon folyamatos kudarcokat élt át. Több munkahelyéről még a próbaidő alatt

¹ Részletes tájékoztatást követően Máté hozzájárult ahhoz, hogy közös munkánk történetét megírjuk és publikáljuk. Az esettanulmányban fiktív nevet használunk.

elbocsátották. A diagnosztikus kivizsgálás megkezdésekor már több éve nem volt munkaviszonya, mindennapjait egy gazdasági tematikájú felnőttképzésben való részvétel töltötte ki (a COVID-19 világjárvány miatt ebben az időben nagyrészt online, aszinkron formában), ám ebben sem érezte magát igazán motiváltnak. A családi otthonban, szüleivel élt, testvére nincs. Korábbi rossz tapasztalatai miatt félt a munkakereséstől és a munkába állástól. Az otthonát mindössze hetente kétszer, személyi edzés céljából hagyta el, korábbi barátaival nem tartotta a kapcsolatot. Szabadidejét legszívesebben olvasással és videójátékozással töltötte.

Máté a diagnosztikus kivizsgálással párhuzamosan kezdett együtt dolgozni egy autizmus szakirányos gyógypedagógussal (jelen esettanulmány első szerzőjével), heti rendszerességgel, 50 perces egyéni foglalkozások keretében. Az autizmus-specifikus gyógypedagógiai támogatás a kezdetektől kiegészült rendszeres szülőkonzultációkkal is, természetesen Máté engedélyével. Máté fél év elteltével kezdte meg a közös munkát egy foglalkozási tanácsadóval (jelen tanulmány második szerzőjével). Az autizmus-specifikus támogatás rendszeres szupervízió mellett zajlott.

Felmérés

Bár a kezdeti időszakban a korábbi dokumentációra kevésbé volt lehetőségünk támaszkodni, a pedagógiai felmérés során fontos cél volt, hogy minél több információforrásból tájékozódhassunk. A közös munka megkezdésekor Mátéval és a szüleivel is készült interjú, amelyet főként a széles körben alkalmazható Quill-féle készségletár (Quill, 2009) és az Autizmus-specifikus támogatás felmérő rendszere mentén (Jáspér & Kanizsai-Nagy, 2011) terveztünk meg. Máté engedélyével konzultáltunk a diagnosztikus kivizsgálást végző szakemberrel is. A felmérési időszakban is fontos cél volt, hogy a folyamat Máté számára is jól érthetően, transzparensen történjen.

Operacionalizált célok

A pedagógiai felmérések eredményei alapján Mátéval közösen fogalmaztuk meg az operacionalizált célokat. Jelen tanulmányban nem térünk ki az összes közép- és rövidtávú célra, sokkal inkább az autizmus-specifikus támogatás folyamatának bemutatására fókuszálunk, néhány célterület kiemelésével.

A komprehenzív autizmus-specifikus támogatás fő célja az életminőség és pszichológiai jóllét javítása, amelynek fontos részei a szocio-kommunikáció és az önállóság támogatása (EMMI, 2020; Stefanik, 2018). A pedagógiai felmérések alapján Máté esetében *ő irányként a foglalkoztatás és a mindennapi életvitel területeit* jelöltük ki. Kiemelten fontos volt, hogy olyan stratégiákat találjunk, amelyek beépítésével Mátét támogathatjuk az informált döntéshozatalban. Ehhez kapcsolódóan a következő kulcsterületeket emeltük ki: önmagáról való tudás erősítése, reális énkép kialakítása (például erősségek és nehézségek felismerése, diagnózisról való tudás), saját és mások érzelmeinek felismerése, érzelemreguláció (például stresszkezelés), korábbi munkahelyi nehézségek megértése, és ennek mentén megoldási stratégiák kialakítása (például segítségkérés), valamint a mindezzel szorosan összefüggő napi életvitel támogatása (például reggeli és esti rutin, fizikai egészség, higiénia). A Mátéval közösen megfogalmazott, középtávú célokat lebontottuk operacionalizált, rövidtávú célokra (lásd részletesebben: 1. és 2. sz. táblázat).

A támogatás folyamata

A támogatás az egyéni célok mentén, autizmuspecifikus, individualizáltan kialakított eszközök és módszerek bevonásával épült fel. A következőkben bemutatjuk a támogatási folyamat főbb lépéseit, jellemzőit.

Középtávú cél: Olyan munkát és/vagy képzést találni, ahol Máté jól érzi magát, sikereket tud elérni.	
Kapcsolódó céletterületek, rövidtávú célok	Autizmuspecifikus eszközök, módszerek
<i>Önmagáról való tudás erősítése, reális énkép kialakítása</i> - Legyen képes 3 hónap múlva legalább 5 különböző erősségét felismerni és megnevezni. - Legyen képes 3 hónap múlva felismerni és megnevezni legalább három olyan területet, amiben támogatásra lehet szüksége; valamint minden területhez kapcsolódóan legyen legalább 2-2 lehetséges megoldási stratégiája.	Szociális történetek, videómodellálás, én-könyv, CAT-kit, Ö.T.V.E.N., csodálatos 5 pontos skála

1. táblázat. Részlet Máté egyéni támogatási tervéből: a pályaeorientációhoz kapcsolódó célok.

Önmagáról való tudás erősítése, reális énkép kialakítása

A felmérési folyamat során kiderült, hogy Máté énképe a korábbi kudarcok miatt rendkívül negatív. Fontosnak tartottuk, hogy a nehézségei mellett olyan területeket is meg tudjon nevezni, amelyekben jónak és kompetensnek érzi magát. Ez nem csak a reálisabb énkép kialakítása, a pszichológiai jóllét javítása szempontjából tűnt elengedhetetlennek, de szorosan kapcsolódik a Máté által legfontosabbnak tartott területhez, a munkakereséshez, pályaeorientációhoz is. Emellett arra a célra is fókuszáltunk, hogy Máté jobban átlássa a korábbi munkahelyein tapasztalt nehézségeit, azok lehetséges okait; majd mindezekre építve találjunk olyan lehetséges megoldási stratégiákat, amelyek segítik a következő munkahelyének kiválasztásában, a munkakörnyezet adaptálásában és a munkahelyi helyzetek menedzselésében. Kiderült például, hogy Máté számára a szűk terek rossz érzést keltenek, így olyan munkahelyet érdemes választania, ahol tágasabbak a helyiségek. Előkerült továbbá, hogy korábban hatalmas nehézséget okozott neki, hogy a munkájáról nem érkezett folyamatos, explicit visszajelzés, a mentalizációs nehézségei miatt a főnöke finomabb jelzéseit nem tudta megfelelően értelmezni. Később a munkakör kialakításánál, a munkatársak tudásformálásában figyelmet fordíthattunk erre a szempontra is.

Úgy tapasztaltuk, hogy Máté számára az önmagáról való tudás egyre nagyobb önbizalmat adott. Ennek fontos eleme volt az is, hogy a támogatási folyamat közben Máté megkapta az autizmus diagnózist, ezáltal is egyre többet tudott meg önmagáról. Például az az információ, hogy az autista emberek számára gyakran nehéz a munkatársakkal csevegni, Máté számára érthetőbbé tette, hogy miért alakultak ki korábbi munkahelyi konfliktusai. Mindezt megerősítette az is, hogy részt vett egy rövid, munkavállalásra történő csoportos felkészítésben is, ahol a csoportban lévő autista felnőttek is hasonló nehézségekről számoltak be. Máté úgy látta, hogy sok stresszt előzhet meg azzal, ha leendő munkatársaival is megosztja diagnózisát, valamint azt, hogy milyen támogatásra van szüksége. Mielőtt egy sikeres állásinterjút követően munkába állt a munkahelyén, elkezdtünk együtt dolgozni leendő munkahelyi mentorával és munkatársaival, akik egy olyan célzott tudásformáló alkalmon

vettek részt, ami kifejezetten Máté támogatására fókuszált. Ezáltal a leendő kollégák is fontos információkat kaptak (például, hogy Máté nem udvariatlanságból teszi fel a zajvédő fülhallgatóját, hanem szenzoros érzékenysége miatt), amely Máté számára is nagyon megnyugtató volt.

Közeptávú cél: A hétköznapiakban is motiváltnak lenni, jól érezni magamat.	
Kapcsolódó céletterületek, rövidtávú célok	Autizmus-specifikus eszközök, módszerek
<i>Saját érzelmek felismerése és érzelemreguláció</i> - Legyen képes 3 hónap múlva felismerni, ha dühös, valamint ennek intenzitását 5-fokú skálán megítélni. - Legyen legalább 3 konstruktív indulatkezelési stratégiája.	CAT-kit (pl. testséma), személyes napló, én-könyv, csodálatos 5 pontos skála, emlékeztetők, progresszív relaxáció
<i>Hatékony reggeli és esti rutin kialakítása, a nappal-éjszaka ritmus helyreállítása</i> - Legyen képes 3 hónap múlva az esti és reggeli teendőit önállóan, időben elvégezni. - Legyen képes 3 hónap múlva a hét legalább 5 napján legkésőbb 23 órakor elaludni és pihentető alvás után 7 órakor felébredni.	naptár (napi- és hetirend), folyamatleírások, vizuális emlékeztetők, vizuális óra (okostelefonon), jutalmazás

2. táblázat. Részlet Máté egyéni támogatási tervéből: a szocio-kommunikáció és napi életvitel területeihez kapcsolódó célok.

Saját érzelmek felismerése és érzelemreguláció

A Máté által megjelölt *második nagy céletterület az önállóságra, napi életvitelre, a hétköznapiak hatékonyabb szervezésére irányult*. A felmérések alapján úgy tűnt, hogy a legnagyobb nehézséget az éjszaka-nappal ritmus felborulása jelentette. Általános volt, hogy Máté a hobbijával éjszakába nyúlóan foglalkozott, ezért a reggeli felkelés időpontja jelentősen kitolódott, napközben fáradtnak érezte magát. Ehhez szorosan kapcsolódott az is, hogy nehezen ismerte fel saját érzéseit, főként a düh felismerése és annak levezetése okozott kihívást. Ha napközben fáradt volt, akkor ez fokozott problémát jelentett neki és a környezete számára, ilyenkor előfordult, hogy ingerülten viselkedett. Mindkét cél elérésében jelentős szerepet kaptak az autizmus-specifikus, vizuális eszközök. A düh felismerésének tanulását a saját testi érzetek megfigyelésénél kezdtük, amelyet a CAT-kit testséma eszközének segítségével vizuálisan is megjelenítettünk (Attwood, Callesen & Nielsen, 2014). Máté életéből vett példákkal (személyes napló révén) jutottunk el addig, hogy saját dühének intenzitását egy 5-fokú skálán képes volt differenciálni (Buron & Curtis, 2016), majd ehhez kapcsolódóan indulatkezelési stratégiákat alakítottunk ki. A rendszeresen, az esti rutin keretében végzett egyszerű, progresszív relaxációs technika mellett az is sokat segített, hogy Máté beszerzett a szobájába egy boxzsákot, otthonán kívül pedig megtanult szünetet kérni a nehéz helyzetekben és elkezdett stressz labdát is használni.

A produktív reggeli és esti rutin szervezéséhez kialakítottunk egy jól kezelhető napi- és hetirendet, amelyet Máté az okostelefonján elérhető online naptárban kezdett követni. Kezdetben ennek használata nagy erőfeszítést kívánt Mátétól, így pozitív megerősítésként tárgyi jutalmazást is alkalmaztunk (ez a számára motiváló számítógépes játék beszerzését jelentette).

ÖSSZEGZÉS

Mátéval való közös munkánk intenzív része összesen másfél évig tartott. Az autizmus-specifikus támogatás megkezdése után egy évvel Máté egy sikeres állásinterjút követően a nyílt munkaerőpiacon,

egy multinacionális cég kisebb egységénél kezdett dolgozni. Az első időszakban részmunkaidőben, napi négy órában alkalmazták, de az esettanulmány megírásakor már napi hat órában dolgozik, összesen két éve. A foglalkozási tanácsadó által biztosított utókövetés alapján úgy látjuk, hogy a korábban kitűzött célok hosszútávon is megvalósultak. Máté jól érzi magát a munkahelyén, produktív munkát végez, és örömmel részt vesz a munkahelyi csapatépítőkön is.

A támogatás szervezésében kulcsfontosságúnak látjuk az együttműködések kialakítását, a közös munkát. Szakemberként egy autizmus szakirányos gyógypedagógus és egy foglalkozási tanácsadó dolgozott szorosan együtt, ám a csapat nélkülözhetetlen tagjai voltak Máté szülei, a munkahelyén dolgozó közvetlen főnöke (munkahelyi mentora) és a kollégái is. Természetesen kiemelten fontos volt számunkra, hogy Máté számára is transzparensen történjen minden, hiszen a támogatói munkában mindig az autista ember az elsőszámú partnerünk (Reed, 2016; Stefanik, 2018).

Úgy látjuk, hogy Máté számára valódi motivációt jelentett, hogy közösen kialakított, konkrét célok mentén dolgozunk. A folyamat során figyelmet fordítottunk arra, hogy folyamatos visszamérésekkel kövessük a célok megvalósulását és Mátéval közösen is reflektáljunk az eredményekre, a sikereket megünnepeljük.

Sajnos gyakran látjuk, hogy autizmus-specifikus támogatás hiányában a munkavégzés kudarcokkal végződik, ez korábban Máté esetében is így volt. Azáltal, hogy Máté egyre jobban rálátott korábbi munkahelyi nehézségeire és ezek okaira, valamint munkahelyén is jól használható, célzott stratégiák álltak a rendelkezésére, egyre magabiztosabb volt már a munkahelykeresésben is. Megértette és meg is tapasztalta, hogy nem benne van a hiba, hiszen megfelelően kialakított, autizmusbarát környezettel és célzott stratégiákkal számára is elérhető a sikeres munkavégzés. Az autizmus-specifikus eszközök és módszerek a Mátéhoz hasonló, jól beszélő, átlagos vagy átlag feletti intelligenciával rendelkező autista felnőtteknél is esszenciálisak a pályaaorientáció területén és a foglalkoztatás támogatásához.

Összességében elmondhatjuk, hogy a kitűzött rövid- és középtávú célok is megvalósultak, amelyek hatására Máté életminősége és pszichológiai jólléte is javult, amely az autizmus-specifikus támogatás átfogó célja (EMMI, 2020; Stefanik, 2018). A visszamérések és utókövetés során kiderült, hogy Máté az életének egyéb területein is tapasztal pozitív változást. Például felvette a kapcsolatot egy régi barátjával, akivel a hétvégéken szabadidős programokat szerveznek. A rendszeres napirend és az elsajátított dühkezelési stratégiák révén Máté és a családi kapcsolatai is kiegyensúlyozottabbakká váltak, úgy látjuk, hogy a szülők életminősége és pszichológiai jólléte is jelentősen javult.

Bár életkortól függetlenül, a felnőttként elkezdett autizmus-specifikus támogatás is hatékony (Howlin, 2021), sok kudarcotól kímélhetnénk meg az autista embereket és családjaikat a rendszer szinten hozzáférhető, folyamatos (megfelelő átmenet tervezést is tartalmazó), hosszútávra is fókuszáló autizmus-specifikus támogatással (EMMI, 2020; Stefanik, 2018).

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük Máténak, hogy hozzájárult közös munkánk történetének megírásához.

A tanulmány első szerzőjét és így jelen publikáció elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési Fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Attwood, T., Callesen, K. & Nielsen, A. M. (2014). *A CAT-kit Kognitív-érzelmi tréning*. FSZK.
- Buron, K. D. & Curtis, M. (2016). *A csodálatos 5-pontos skála*. Geobook Hungary Kiadó.
- Chamak, B., & Bonniau, B. (2016). Trajectories, Long-Term Outcomes and Family Experiences of 76 Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 1084–1095. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2656-6>
- Csepregi A. & Stefanik K. (2012). *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Eapen, V., Karlov, L., John, J. R., Beneytez, C., Grimes, P. Z., Kang, Y. Q., Mardare, I., Minca, D. G., Voicu, L., Malek, K. A., Ramkumar, A., Stefanik, K., Gyori, M., & Volgyesi-Molnar, M. (2023). Quality of life in parents of autistic children: A transcultural perspective. *Frontiers in Psychology*, 14. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1022094>
- Eapen, V., & Guan, J. (2016). Parental Quality of Life in Autism Spectrum Disorder: Current Status and Future Directions. *Acta Psychopathologica*, 2(5), pp. 1–5. <https://doi.org/10.4172/2469-6676.100031>
- EMMI (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma) (2020). *Egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról*. Letöltés helye: https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_ira_nyelv_3.pdf
- Hedley, D., Cai, R., Uljarevic, M., Wilmot, M., Spoor, J. R., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2018). Transition to Work: Perspectives from the Autism Spectrum. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 22(5), 528–541. <https://doi.org/10.1177/1362361316687697>
- Hedley, D., Uljarević, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2017). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism : the international journal of research and practice*, 21(8), 929–941. <https://doi.org/10.1177/1362361316661855>
- Howlin, P. (2021). Adults with Autism: Changes in Understanding Since DSM-III. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4291–4308. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04847-z>
- Jáspér É. & Kanizsai-Nagy I. (2011). *Autizmus-specifikus támogatott foglalkoztatás. Módszertani kézikönyv*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. 1 H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Marsack-Topolewski, C. N. (2021). Parental caregivers' use of support networks for adults with autism by educational status. *Journal of Family Social Work*, 24(2), 81–97. <https://doi.org/10.1080/10522158.2020.1777239>
- Marsack-Topolewski, C. N., & Weisz, A. N. (2020). Parents' Perceptions of Access to Services for Their Adult Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. *Families in Society*, 101(2), 190–204. <https://doi.org/10.1177/1044389419881273>
- MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport (MASZK) (2020). Hazai összkép az autista személyek és családjaik helyzetéről, életminőségéről - MASZKOLATLANUL. MASZK; URL: https://maszk.elte.hu/tajekoztatok/MASZK_kutatas_tajekoztato_kiadvany.pdf
- Németh, V., Győri, M., Ehmann, B., Völgyesi-Molnár, M., & Stefanik, K. (2024). "...in the middle of nowhere..." Access to, and quality of, services for autistic adults from parents' perspectives: a qualitative study. *Frontiers in psychiatry*, 15, 1279094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279094>
- Ószi T., Simó J. & Vigh K. (2020). *Autizmus – belépés a felnőttkorba. Protokoll az átmenet támogatásához*. Módszertani segédlet az átmenet támogatásához. NFSZK Nonprofit Kft.

- Quill, K. A. (2009). *Tedd-Nézd-Hallgasd-Mondd. Szociális és kommunikációs intervenció autizmussal élő gyermekek számára*. Autizmus Alapítvány Kapocs Kiadója.
- Reed, P. (2016). *Interventions for autism: evidence for educational and clinical practice*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118897553>
- Sonido, M. T., Hwang, Y. I., Srasuebkul, P., Trollor, J. N., & Arnold, S. R. C. (2022). Predictors of the Quality of Life of Informal Carers of Adults on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(7), 2997–3014. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05178-3>
- Shattuck, P. T., Garfield, T., Roux, A. M., Rast, J. E., Anderson, K., Hassrick, E. M., & Kuo, A. (2020). Services for Adults With Autism Spectrum Disorder: A Systems Perspective. *Current Psychiatry Reports*, 22(3), 13. <https://doi.org/10.1007/s11920-020-1136-7>
- Stefanik K. (2018). Az autizmus spektrum zavarok evidencia-alapú oktatási és támogatási módszertanának alapjai. In Győri M. & Billédi K. (szerk.). *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák*. (5. fejezet). ELTE Eötvös Kiadó.
- Stefanik K., Németh V., Győri M., Borsos Zs., Szekeres Á., Havasi Á., Janoch M., Őszi T. & Vargáné Molnár M. (2020). Autizmussal élő felnőttek oktatási és foglalkoztatási helyzete. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48(3-4), 290–304.
- Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008>
- Volgyesi-Molnar, M., Gyori, M., Eapen, V., Borsos, Zs., Havasi, A., Jakab, Z., Janoch, L., Nemeth, V., Őszi, T., Szekeres, A. & Stefanik, K. (2024). Quality of life in hungarian parents of people with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2014), <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06243-3>
- Wang, R., Liu, Q., & Zhang, W. (2022). Coping, social support, and family quality of life for caregivers of individuals with autism: Meta-analytic structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 186, 111351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111351>
- Walsh, B., Dempsey, R., & Lawler, M. (2021). Family Perspectives on Educational Experiences, Post-School Needs, and Quality of Life of Young Autistic Adults. *Irish Educational Studies*, 40(3), 571–588. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1926309>

Autism-specific support and career planning in adulthood: a case study

ABSTRACT

Autism-specific support at all ages is key to the quality of life and psychological well-being of autistic people, but internationally and in Hungary, there are drastically fewer autism-specific supports and services available in adulthood than in childhood. Both international and national research shows that this is strongly associated with low quality of life and psychological well-being of autistic adults and their parents.

In this paper, we focus on autism-specific career planning and employment through a case study. The aim of the case study is to illustrate the journey to employment of a 29-year-old autistic adult. We will also review the steps of a comprehensive autism-specific support, the individualized educational assessment, the individual goals developed together, the individualized autism-specific tools and methods, and the partnerships. Based on the assessments, the following key areas have been highlighted: strengthening self-awareness, developing a realistic self-image, recognising one's own and others' emotions, emotion regulation, understanding previous work difficulties and finding strategies to solve them, and supporting daily living and independence, which are closely related to all of this.

Our case study confirms that comprehensive autism-specific support is essential for successful employment and psychological well-being.

Keywords: autistic adults, autism-specific support, career planning, employment.

Könyvismertetések, újdonságok

FEKETE ZSÓFIA – PAÁR JULIANNA (SZERK.)

Széles spektrumú zeneterápia

Medicina Könyvkiadó Zrt., 2024.

ISBN 978-963-226-929-0

DOI: [10.52092/gyosze.2024.4.11](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.4.11)

A Medicina Kiadó a könyvet a Magyar Rehabilitációs Társág 43. Vándorgyűlésén Pécsen mutatta be. A hazai orvosi rehabilitációs szakirodalomban hiányt pótló alkotás. A szerzők a „széles spektrum”-ot kétféle módon értelmezik. A zeneterápia eredményességét többféle megváltozott egészségi állapotban mutatják be, gyakorlati tapasztalataikat felhasználva, az emberi létezés teljességét átítelve, a születéstől az életvégi ellátásig. Másrészt bemutatják a zeneterápiának a kedvező hatását az emberi lét minden területén, a testi és lelki funkciók mellett az önálló tevékenykedés, a közösséghez tartozás és a közösség életében való aktív részvétel területén is.

A kötet 29 szerzőjének közel fele felsőoktatási intézetek oktatója, hat különböző egyetemen és egy főiskolán, közülük többben másutt végzett zeneterápiás gyakorlati tevékenységük mellett. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Semmelweis Egyetem több oktatója szerepel a szerzők között. A többiek kórházak, egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények vagy alapítványok, egyházak, karitatív szervezetek által működtetett szolgáltató intézmények munkatársai. Ketten hollandiai intézményekben dolgoznak. A szerzők zömének alapképzettsége gyógypedagógia vagy pszichológia. Néhány, a zeneterapeutaival rendszerszinten együttműködő gyógytornász és más, művészeti irányt művelő terapeuta is bekerült a szerzők közé, ezzel is hangsúlyozva az inter- és transzdiszciplináris teammunka fontosságát.

A bevezetés és az első, harmadik és tizedik fejezet a zeneterápia ismertetését, definiálását, jellemzőit, eszköztárát és hatásait foglalja össze. Bemutatják a zeneterápia hazai és nemzetközi szakmai szervezeteit is. Több szerző jelzi, hogy az eredményesség felmérésére vonatkozóan főleg részterületi kutatások és gyakorlati tapasztalatok állnak rendelkezésre. A korunk bizonyítékokra alapozott elvárásainak megfelelő meta-analízisek nem jellemzőek, elsősorban a vizsgált népesség és a vizsgálati módszerek jelentős heterogenitása miatt. Egyúttal arra is rámutatnak, hogy művészeti



terápiákban – annak személyes jellege miatt – ilyen vizsgálatokra csak ritkán van lehetőség. Bemutatnak ökohangszereket, valamint az innovatív információs és kommunikációs technikák zeneterápiás felhasználásának lehetőségeit, eszközeit és eredményességét is.

Külön fejezeteket kapott a zeneterápia helye és szerepe a gyógypedagógiában, illetve a pszichológiában. A további fejezetek különböző orvosi szakterületek zeneterápiás lehetőségeit veszik sorra. Az orvosi szakosodás nem egységes alapokon történt. Életkori alapon különült el a gyermekgyógyászat, illetve az idő- és életvégi ellátás. Mindkettő egy-egy fejezettel szerepel a könyvben. Szervrendszerek szerinti szakosodás alapján a pszichiátria, a neurorehabilitáció és a pulmonológia kapott egy-egy fejezetet. Utóbbiakban, ahol releváns, a serdülő és az ifjú korú betegek zeneterápiájának bemutatása kiemelt szerepet kapott.

A szerkesztők szerethető könyvet készítettek. Nem került túlszabályozásra a fejezetek szerkezete és a kifejezések használata sem. Ez leképezi a színes hazai helyzetet. Hasznos irodalmi, illetve fejezetek közötti kereszthivatkozásokat adnak. Jó esetismertetések segítik a terápiás helyzetek és azok eredményeinek megismerését. A fejezetek megértését képek, kották, versek és zeneterápiás élményeket bemutató QR kódok is segítik. A 392 oldalas kötetet részletes tárgymutató zárja.

Dr. Kullmann Lajos

lajos.kullmann@gmail.com

nyugdíjas

utolsó munkahely: ELTE BGGYK GYMRI

Tartalom/Table of Contents

ELŐSZÓ

Gereben Ferencné: Előszó

193

TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEK

Borbély-Pecze Tibor Bors: A pályaeorientáció 21. századi trendjei. Rendszerek és szociális tanulás	195
Imrik Eszter – Gebauer Ferenc: Sajátos nevelési igényű tanulók továbbtanulási lehetőségei	210
Berényi Diana – Lénárd Sándor – Szekeres Ágota: Szakképzési útvonalak sajátos nevelési igényűvel	224
Tajtiné Lesó Györgyi: Sajátos nevelési igényű tanulók környezetének hatása a pályaválasztásra	238
Gloviczki Sarolta – Vass Dorottea: A társasjáték mint pályaeorientációs játékeszköz a hátrányos helyzetű tanulók jövőképfarmálásban – elméleti alapok egy gyakorlati eszköz kialakulásában.	252
Regényi Enikő Mária: Az iskolarendszeren túl – a fejlesztő foglalkoztatásban rejlő potenciál	264
Török Réka: A teammunka megvalósulása a Piarista Kilátó Központ egyéni életpálya-tanácsadási szolgáltatásában	275
Kovács Gábor: „És igazából ez volt az a lökés, eltérítő erő, ami ebbe az irányba vitt...” Mozgáskorlátozott emberek karrierlehetőségei és korlátai	291

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

Györgyné Ferenczi Judit: Pályaeorientációs program – a pályaválasztási döntés előkészítése és támogatása a Pécsi Éltés Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium-ban	309
Németh Vivien – Csom Liza: Autizmus-specifikus támogatás és pályaeorientáció felnőttkorban: esettanulmány	321

KÖNYVISMERTETÉSEK, ÚJDONSÁGOK

Kullmann Lajos: Széles spektrumú zeneterápia	329
--	-----

FOREWORDS

Ferencné Gereben: Forewords	193
-----------------------------	-----

ORIGINAL PUBLICATIONS

Tibor Bors Borbély-Pecze: Trends in career guidance in the 21st century. Systems and social learning	195
Eszter Imrik – Ferenc Gebauer: Further education opportunities for pupils with special educational needs	210
Diana Berényi – Sándor Lénárd – Ágota Szekeres: Vocational training pathways with special educational needs	224
Györgyi Lesó Tajti: The impact of the environment of pupils with special educational needs on their career choices	238
Sarolta Gloviczki – Dorottea Vass: Board games as a tool for career orientation for disadvantaged students - theoretical foundations in the development of a practical tool.	252
Enikő Mária Regényi: Beyond the school system - the potential of development employment	264
Réka Török: Implementation of teamwork in the Kilátó Piarist Career Guidance and Labour Market Development Centre's individual career counselling service	275
Gábor Kovács: „And that was really the push, the deflection, that took me in that direction...” Career opportunities and barriers for people with physical disabilities	291

FROM WORKSHOPS OF PRACTICE

Judit Ferenczi György: Career orientation programme - preparation and support of career choice decisions at the Éltés Mátyás EGYMI, Kindergarten, Primary School, School for Developmental Education and Training, School for Skills Development and College in Pécs	309
Vivien Németh – Liza Csom: Autism-specific support and career planning in adulthood: a case study	321

BOOKS AND NOVELTY

Lajos Kullmann: Broad-spectrum music therapy	329
--	-----

